
特 集

FEATURE ARTICLES

ポストコロナを見据えた日本語教育
—インストラクショナルデザインに学ぶ—

Japanese Language Education in the Post-COVID-19 Era:
Learning from Instructional Design Approach

寄 稿 論 文

CONTRIBUTION ARTICLES

おすすめの図書・文献

RECOMMENDED BOOKS AND ARTICLES

30号「特集」：はじめに

2022年4月に小出記念日本語教育研究会が学会化するにあたり、小出記念の論文集（学会誌）が日本語教育の様々なテーマに関する継続的な学び場、実践と研究をつなぐ場となるよう、研究会として最後となる30号（2022年3月発行）より基本的に「特集」を組むことになりました。

30号の特集のテーマは「ポストコロナを見据えた日本語教育—インストラクショナルデザイン（以下、ID）に学ぶ—」です。コロナ禍という予期せぬ災厄に対し、教育現場は「学びを止めない」という精神のもと、授業のオンライン化を暗中模索で進めてきました。様々な壁にぶつかりながらも、新しい授業の可能性を感じている方も多かったのではないのでしょうか。そのような中、小出記念日本語教育研究会では、2021年6月の第30回研究会で、日本のID研究の第一人者である鈴木克明先生に「withコロナ時代における日本語授業の設計—インストラクショナルデザインの手法を生かして—」というタイトルでご講演いただきました。IDは、混迷する現場において、現場と理論、現場と研究をつなぎ、現状の課題解決や新常态に向けた改革を支える道標になると感じ、特集のテーマとして採り上げることにしました。

本特集では、IDを軸にポストコロナの日本語教育を見据えた寄稿論文4本を掲載しています。寄稿論文1は、鈴木克明氏の基調講演を論文化したものです。オンライン学習における学習者の自律性を重視する立場から、withコロナの日本語授業の設計に資するIDの理論やモデル、実践例が紹介されています。寄稿論文2は、2020年1月のコロナ禍突入直後からロンドン大学東洋アフリカ研究学院（SOAS）で実施されているオンライン授業に関するオンライン教師研修について検証しています。ナラティブ分析により実践共同体としての発展過程が明らかになっています。寄稿論文3は、現在注目を集めている「ハイフレックス・モデル」について、文献調査を基に概念の整理をしています。寄稿論文4は、オンライン日本語遠隔授業の実施に関わる背景を振り返り、今後の授業実践に役立つと思われる理論を2つ紹介しています。寄稿論文1と2は専門性の高い「理論と実践編」、寄稿論文3と4は、IDに基づく授業デザインのための「入門編」という位置付けです。特集の最後には、この分野をもっと学びたいと思った方のために「おすすめの図書・文献」を3点紹介しています。いずれも鈴木克明氏が関わった書籍で、入門的なものから専門的なものまであります。それぞれの関心に応じてご一読ください。IDの世界に誘ってくれるでしょう。

2022年3月

『小出記念日本語教育研究会論文集』30号特集担当
保坂 敏子（ほさか としこ）

with コロナ時代における日本語授業の設計

— インストラクショナルデザインの手法を生かして —

鈴木克明（熊本大学教授システム学研究センター）

【キーワード】 インストラクショナルデザイン ARCSモデル IDの第一原理
交流距離理論 自己主導型言語学習モデル

1. はじめに

インストラクショナルデザイン（ID）の研究成果として、ARCSモデルやIDの第一原理など、授業の効果・効率・魅力を高める汎用的な手法が開発され、様々な領域で広く使われるようになった。コロナ禍でオンライン授業を組み込むことが求められることになった今、IDを日本語授業の設計にどのように役立てていくことができるだろうか。オンライン学習環境で対話と構造の足場かけを用意し、教師に依存しない自律的学習者を育てるためにはIDを学習者にも教えるという視点が重要であることを含めて、日本語授業へのIDの応用可能性を考えてみたい。

2. IDモデルを授業設計と学習スキルの両面からとらえること

2. 1. ARCSモデル

ARCSモデルは1980年代に米国の教育工学者ジョン・ケラーによって提唱され、学習意欲を高めて維持することで授業の魅力を高めることを目指した道具として広く用いられてきた。学習意欲の阻害要因（つまりは授業の改善ポイント）を注意（A）・関連性（R）・自信（C）・満足感（S）の4つに区分して捉えることで現状を把握し、対策を講じる手立てとすることを旨としたIDモデルである。学習意欲に関する心理学理論などを統合して、授業設計に役立てるための枠組みとしてまとめた（図1参照）。

図2に同じARCSモデルの枠組みを使って作成した2つのヒント集を比較した例を示す。「やりがいがありそうだ」と思ってもらう作戦（R-1）を授業提供側から検討したヒント集が左側に、同じ側面を学習者側から検討したヒント集が右側にある。授業をデザインする際に、学習意欲の低さを学生や受講者の責任にして放置するのではなく、いかにして自分の授業を魅力的にするかを検討する努力を傾けることは重要である。その際、左側のヒント集「研修編」を活用することができる。

他方で、学習意欲の高め方を学ぶ側に示し、「どのようにしたら自分のやる気が高めることができるか」を自分の問題として捉えることで様々な工夫をすることが可能

である、ということをお教えることもできる。つまり、自律的な学び手になるためにARCSモデルを駆使してはどうか、と誘うという視点、換言すれば、学習スキルを育てるという目的のためにARCSモデルそのものを教えるという試みである。後者の目的のためには、右側の「学習者編」を活用することができる。

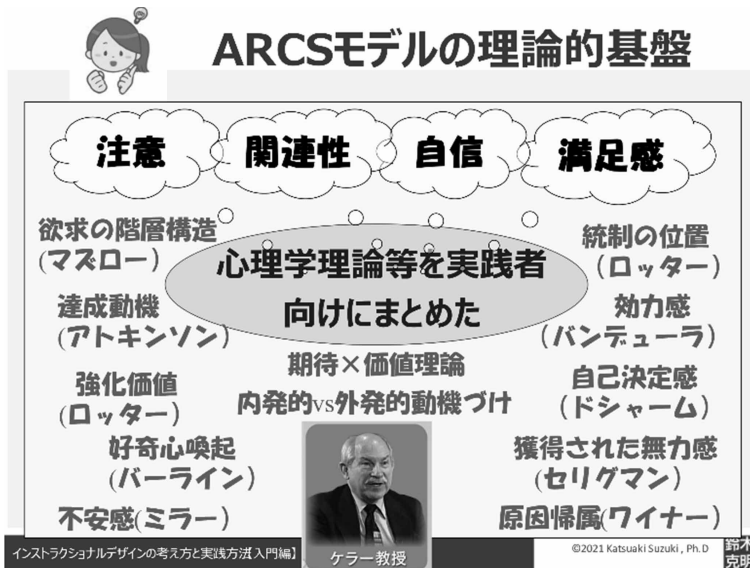


図1 ARCSモデルの理論的基盤

ARCSモデルに基づくヒント集の比較

■ 関連性 <R-1: 親しみやすさ (Familiarity) >

研修編 自分の味付けにさせる	学習者編 自分の味付けにする
<ul style="list-style-type: none"> • 受講者が関心のある、あるいは得意な分野にあてはめて、わかりやすい例を提示する • 受講者にとって身近な事例や典型的な事例などを含めることで、具体性を高める • 説明を自分なりの言葉で(つまりどういうことか)まとめて振り返る時間をつくる • 今までに勉強したことやすでにできることと今回の研修内容がどうつながるかを説明する • 新しく習うことに対して、それは〇〇のようなものという<u>比喩</u>や「たとえ話」を使う 	<ul style="list-style-type: none"> • 自分に関心がある、得意な分野にあてはめて、わかりやすい <u>例</u>を考えてみる • 説明を自分なりの言葉で(つまりどういうことか) <u>言い換えてみる</u> • 今までに勉強したことや知っていることとどうつながるかを<u>チェックする</u> • 新しく習うことに対して、それは〇〇のようなものという <u>比喩</u>や「たとえ話」を<u>考えてみる</u>

出典: 鈴木克明(2015)『研修設計マニュアル』北大路書房

出典: 鈴木克明(1999)『放送利用からの授業デザイナー入門〜若い先生へのメッセージ〜』日本放送教育協会、第2章

図2 ARCSモデルに基づくヒント集の比較例

教える側と学ぶ側の双方がARCSモデルを知ることで共通の言語で学習意欲の検討ができるようになり、学ぶ側にも教える側が工夫している点を俯瞰的に捉えることができるという副次効果も期待できよう。二つのヒント集はそれぞれ初出の文献は異なるが、「おとな」になるためのインストラクショナルデザインを副題に掲げた大学1年生向けテキスト（鈴木・美馬 2018）には、両方のヒント集がARCSモデルの4要因にわたって掲載されている。

2. 2. IDの第一原理

ARCSモデルが学習意欲をデザインし、教育活動の「魅力」を高めるためのモデルである一方で、IDの第一原理は教育活動の「効果」を高めるための代表的なモデルの一つである。「効果」を高めるための伝統的なIDモデルとしてはID研究の産みの親の一人ロバート・ガニェが1970年代に提唱した「9教授事象」が広く知られている。IDの第一原理は、2002年にデイビッド・メリルが当時の構成主義心理学に依拠して提唱されていた多くのIDモデルや理論の共通点を5つにまとめて提唱したもので、ホテルの格付けになぞらえて「5つ星の教育にするための原理」とも呼ばれてきた（図3参照）。

9教授事象は学習のために必要な情報処理の各ステップを外側から支援する要素がもれなく用意されているかどうかをチェックする用途に使えば、現在でも有効な枠組みである。さらに、各事象は共通に不可欠であっても、それらをどのように実現するかは学習課題の性質によって異なることを示す「学習成果の種類」と合わせて活用することで、より効果的な教育活動をデザインする手助けとなる（鈴木 2017）。また、IDの第一原理と9教授事象との共通点も多い（鈴木 2017）。

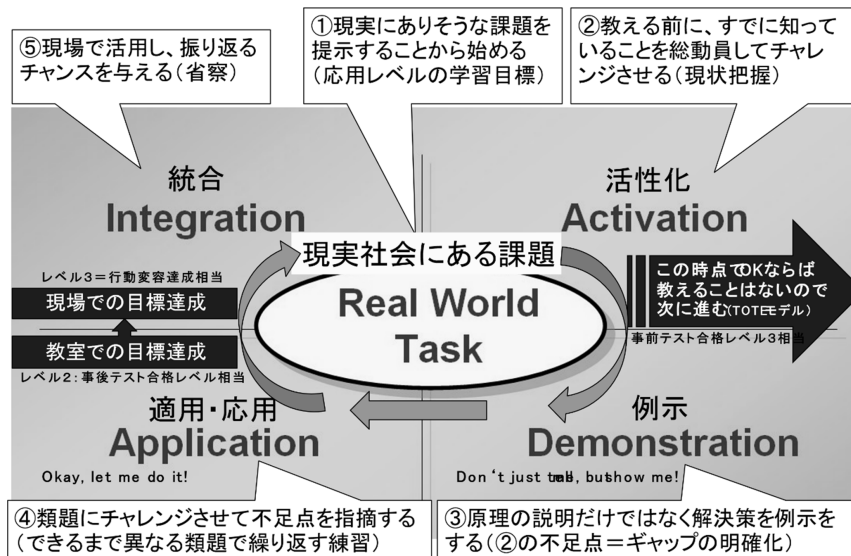


図3 IDの第一原理

本稿でより一般的に知られている9教授事象ではなくIDの第一原理を推奨する理由は、教室での学習成果を日常での行動化に直結させやすく、教える前に学習者の現状を把握することで、より効率の高い学びをデザインしやすいためである。

IDの第一原理は、基礎からの積み上げで一步步進むデザインよりも、より応用志向の教育活動のデザインに向いている。旧来の行動心理学に依拠して失敗を回避して着実に積み上げていくアプローチではなく、安全・安心な状況（すなわち現実ではなく学習のための仮想環境）の中でチャレンジし、失敗することでその理由を考えることこそが学びのチャンスであるという考え方に依拠している。教える前にまずやってもらうことで未到達の部分を見極め、学習者にも未到達の部分を意識させてから教えるのが効果的でもあり効率的でもあるという知見が反映されている。

IDの第一原理によれば、すべての教育活動は現実的な問題（言語活用場面）を提示することから始まる（「課題」）。教える前に「まずやってみる」段階となる「活性化」には、前提テストだけでなく事前テストの役割を担わせ、学習者の実力の現状を把握する。つまり、未到達の部分があることが分かれば「例示」に進む一方で、教える前のこの段階で十分できることが分かれば教える必要がないと判断し、当該の教育活動を修了し、次の段階に進ませることを可能にする（TOTEモデル1）に基づく設計）。さらに、基礎から始めて徐々に積み上げるのではなく応用課題から始めて必要な基礎をその都度学んでいくというアプローチを採用することにより、「応用」段階で身につけた知識・スキルは、現実世界での活用が容易であり、教室で学んだことが現実世界では使えないというような「統合」との間のギャップ（レベル2の学習をレベル3の行動につなげること）に苦しむことを回避する効果も期待できる。

筆者が英語教授法として学部時代に学んだGraded Direct Methodにおいて、英語初学者が1時間目の学びの成果（I, you, he, she, it）だけで「世界のすべてが表現できる」ように指導することは、いきなり応用場面から始めることの好例であろう。また、その後も学習内容が周到に系列化されているために「これまで学んだことを総動員しても表現できないこと」（we）に遭遇させて教師が「例示」する一瞬に集中できる点でも理にかなっていると改めて思い知らされる。日本語教育の場面でも、かつてのように基礎からの長期間に及ぶ積み上げに耐えられるだけの高い学習意欲と目的意識を持った学習者ばかりではなくなった。そうだとすれば、ARCSモデルだけではなく、IDの第一原理を併用することが有効な場面が増えてきているのではないだろうか。

3. 自律的学習者を育てるための足場かけと足場外し

3. 1. 交流距離理論

交流距離理論は、ID理論ではなく遠隔教育理論である。コロナ禍で不可避免的に採用されたオンライン授業のデザインを、遠隔教育の成功に必要な自律的学習者を育てるという観点から捉えたものであり、提唱された1970年代から長期にわたり遠隔教育実

践者を支えてきた。これからの授業デザインには遠隔教育の要素を組み込むことが不可避であり、より効果を高めるために参照すべき研究知見として紹介したい。

交流距離理論は遠隔教育研究者マイケル・ムーアによって提唱された理論で、教える側と学ぶ側の距離を物理的な距離ではなく心理的な距離として概念化したものである。物理的に離れていても心理的には近く感じることもある一方で、どうしても物理的な距離を埋められないこともある。コロナ禍のオンライン授業でほぼすべての教育者・学習者がそれを体験した現在、納得できる概念化ではないだろうか。心理的な距離とは、換言すれば、二人称の関係が構築できるかどうか、とも言えそうである。遠隔教育を実践する者にとって物理的な距離は「所与」の要件であり変えることはできないが、心理的な距離であれば縮める努力ができることから広く活用されてきたのだろう。

ムーアは、心理的な距離は対話と構造によって決まると概念化し、最も適切な距離は（近ければ近いほど良いというわけではなく）自律性の高さによって決まるとした。遠隔教育を選ぶ者には、教室での対面指導に束縛されるよりは、ある程度の自律性を維持したいと願う人もいる。もちろん、自律性が高い学習者ばかりではないが、自律性を育てること抜きに遠隔教育での成功はなしえない。対面指導では教師の制御が行き届くので高い自律性は要求されない一方で、その環境下で自律性を育てることはむしろ難題である。鈴木・平岡（2021）は、自律性を育てるデザインという観点から、対話と構造を豊富に提供したのち、徐々にフェードアウトしていくデザイン原則を提案した。つまり、足場をかけて心理的な距離を近くするだけでなく、足場を徐々に外していくことで自律性を育成することが重要である点を指摘した（図4参照）。

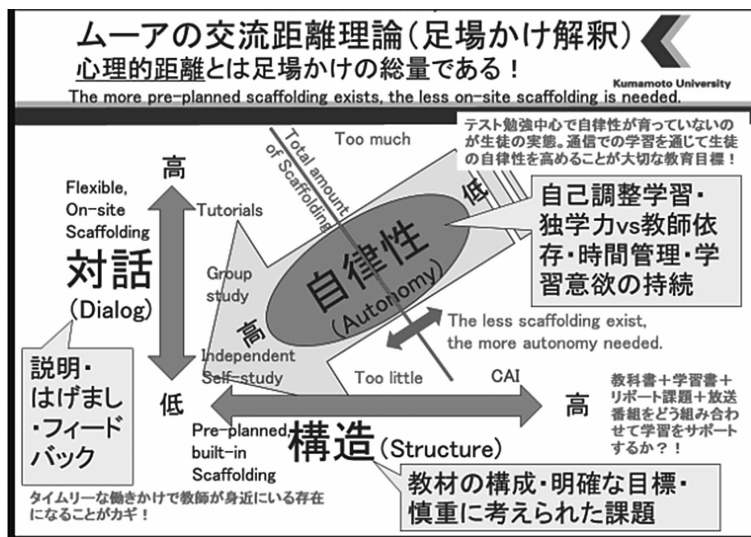


図4 交流距離理論の足場かけ解釈図（鈴木・平岡 2021、p.157）

3. 2. 自己主導型言語学習モデル (SDLL) とツール群の提案

本稿の締めくくりに、日本語教育の文脈で自律性を育てるための試みをまとめた博士論文を紹介したい。日本語教育に限らず言語学習では、教室内の授業だけでは十分な学習時間を確保することは困難であり、教室外での学習を支援する手立てを組み込んでデザインすることで、より学習効果を高めることが期待できる。予習復習を課するのはこの目的を達成するためである。それに加えて、学習者の自律性を育てるということを意図的に目指した場合に、何ができるだろうか。和田 (甲斐) 論文 (2020) は、自己主導型の言語学習サイクルをSDLLモデルとして概念化し、各プロセスを支援するためのツール群を提案したものである。

SDLLモデルは、自己主導型学習のプロセスを「気づき」「目標設定」「方法選択」「遂行」「振り返りと転移」の5段階のステップに分けたもので、ICTに支援された自己主導型の第二言語としての日本語学習を支援するために考案されたものである (和田 2020)。このモデルでは、日常生活での言語接触を学習機会と捉え (気づき)、学習者のニーズや優先順位から目標を設定し (目標設定)、目標の分析から学習項目を抽出して学習方法を決定し (方法選択)、自己モニタリングをしながら学習し (遂行)、総括的評価を行い、学んだことを日常生活に応用しようとする (省察と転移) という流れに沿って、教室以外で学習者を支援するICTツールを提供することを介して、教育支援者による介入を徐々に減らしながらステップを繰り返すことで、学習者が支援無しでもオートノミーを発揮できるようになることを意図している。SDLLサイクルを繰り返すことで、学習者の自律性が徐々に高まり、教師からの支援的介入の必要性が徐々に低くなるという様子が図5に描かれている。

表1は、SDLLモデルに基づいて、各段階での学習が停頓する原因と支援的介入を例示して整理したものである。それぞれの段階における課題を解決するために授業外で用いることができるICTツールを企画・設計・開発し、その効果を評価した。博士論

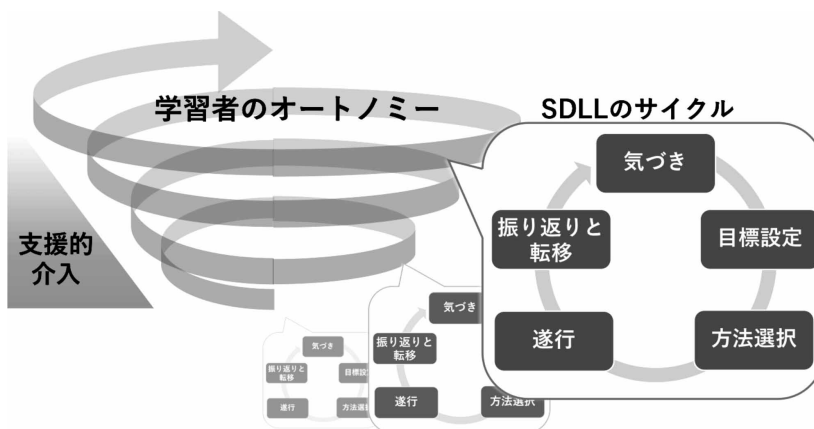


図5 SDLLモデルのイメージ図 (和田2020、p.37)

文では、ICTツールを試作し、一定の効果があることを確認し、それぞれが査読付き学会誌論文として認められた。今後の研究においては、これらのツールを日本語教育の実践において活用し、その長期的な効果を確認するとともに、ツールの存在と活用を前提とした教室での授業の再設計にも取り組んでいく必要がある段階にある。

表1 第二言語としての日本語学習者のためのSDLLプロセスモデルと介入例

	気づき	目標設定	方法選択	遂行	振り返りと転移
段階	日常生活を送る中で言語的必要性に気づく段階	必要性を認識した事柄から、学ぶべき項目を設定する段階	目標到達のための具体的な学習方法を決定する段階	学習リソースを用いてインプットやアウトプットを行う段階	学習した項目を実際の場面に活用し、実場面で評価する段階
停頓の原因例	<ul style="list-style-type: none"> ・気づかない ・思い出せない ・振り返れない 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要性和具体的目標が繋がらない ・実用場面と学習内容が繋がらない 	<ul style="list-style-type: none"> ・多すぎて選べない ・興味に合う分からない ・学習段階に合う分からない 	<ul style="list-style-type: none"> ・飽きる ・質問できない ・対人の練習機会が少ない ・文字ベースの練習が中心 	<ul style="list-style-type: none"> ・以前困難だったことを覚えていないので成長が実感できない ・使う場面に遭遇しない ・成長実感が無い
支援的介入例	<ul style="list-style-type: none"> ・記録を促す ・記録内容をまとめるよう促す ・思い出しの機会をつくる ・質問する ・例を示す 	<ul style="list-style-type: none"> ・目標決定を促す ・目標と気づきの関連性を問う ・出された目標に助言する ・診断ツールを提供する 	<ul style="list-style-type: none"> ・おすすめ教材リストをつくる ・難易度の基準をつくる ・選ばれた方法に助言する ・SACを提供する 	<ul style="list-style-type: none"> ・励ます ・即時フィードバックする ・モニターを促す ・共同作業のファシリテーション 	<ul style="list-style-type: none"> ・記録を促す ・振り返りの機会を設ける ・実践への橋渡しをする ・言語使用のための行動変容を促す
課題	<ul style="list-style-type: none"> ・書いてくれない ・頻繁な声かけや個別指導の時間が十分に取れない 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別指導の時間が十分に取れない ・個々の学習者の興味を把握できない 	<ul style="list-style-type: none"> ・個々の学習者の学習段階を把握できない ・学習の都度教材選択に助言する時間がない ・教材をその場で示したい 	<ul style="list-style-type: none"> ・独学可能なりソースが少ない ・実践への橋渡し練習に適当な教材が少ない 	<ul style="list-style-type: none"> ・書いてくれない ・確認の時間が十分に取れない
システム開発	「REFLECTION-BOT」 ¹⁾	「injapa!+」 ²⁾		「受身の練習」 ³⁾	「REFLECTION-BOT」 ¹⁾

注：和田（2020）の表3-2（p.37）に開発システムの概要を注記した。

- 1) LINEを用いて継続的に記録するための疑似対話型入力システム。架空の友達として登録したBOTが毎日設定時刻になるとその日の出来事について一連の問いかけを行い、学習者の反応を文字記録するもの。
- 2) 関心と学習段階に適応して言語使用場面型タスクを推薦する日本語学習ナビゲーションシステム。事前に調査した学習者の興味関心と既習事項の履歴とをもとにレコメンドエンジンが既存の文法学習教材を3つ推薦するもの。
- 3) スマートスピーカーを用いた日本語パターンドリルシステム。「受け身を言ってください：食べる」のような7問一組の問いかけに対する学習者の発話「食べられる」などを聞き取り、正誤判定と段階的訂正フィードバックを戻すもの。

4. おわりに

本稿では、インストラクショナルデザイン（ID）の研究成果として授業の効果・効率・魅力を高める汎用的な手法として提案されてきた様々な理論やモデルの中からARCSモデルとIDの第一原理を紹介し、コロナ以降に必要性を増すであろう自律的な学び手を育てるために、学習スキルとしてIDモデルを教えることを合わせて提案した。また、コロナ禍でオンライン授業を組み込む経験が広がった今こそ、長年にわたって遠隔教育を支えてきた知見を知ることが重要であるという観点から交流距離理論を紹介し、オンライン学習環境で対話と構造の足場かけを用意し、さらにそれらを徐々に外していくデザインをすることで、教師に依存しない自律的学習者を育てることができるのではないか、という提案をした。最後に、IDを学んだ日本語教育研究者が開発したモデルを紹介し、日本語教育へのIDの応用可能性を考える試みを例示した。日本語授業の設計にIDをどのように役立てていくことができるのか、日本語教育実践者の創意工夫にあふれた試みが産み出され、研究成果として世に問う事例が増え、他領域にもプラスの影響を与えるようになることを祈念している。

注

- 1) TOTEモデルとは、ある特定のゴールを目指して進むときに、常にゴールに達したかどうかをチェックしながら作業を進めることを図式化したモデルのことである。TOTEは、Test（チェック） - Operate（作業） - Test（チェック） - Exit（抜け出す）の頭文字からきている。（鈴木 2015）

参考文献

- 和田（甲斐）晶子（2020）『第二言語としての日本語学習者を対象とした自己主導型言語学習支援システムの開発』熊本大学大学院社会文化科学教育部提出博士論文
- 鈴木克明（2015）『研修設計マニュアル—人材育成のためのインストラクショナルデザイン—』北大路書房
- 鈴木克明（2017）「教授・学習過程の革新—教授設計論（Instructional Design）の視座からの提言—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3号、13-26
- 鈴木克明・平岡齊士（2021）「ICTを活用した授業デザイン原則の提案—交流距離理論の足場かけ総量再解釈に基づいて—（特別寄稿）」『名古屋高等教育研究』第21号、143-165
- 鈴木克明・美馬のゆり（編著）（2018）『学習設計マニュアル—「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン—』北大路書房

COVID-19: A Catalyst for Collaboration in Enhancing Learning and Teaching

Natsuko Shibata Perera, Stephanie Conway, Andy Gould, and Victoria Hart
(SOAS, University of London)

[key word] Constructivism, Collaboration, COVID-19, Online Learning, Narrative

1. Introduction

1.1 The Issue

When COVID-19 closed university campuses worldwide, both professional and academic staff scrambled to become familiar with the technology that would enable us to reach students and continue teaching remotely. Many teachers (educators including professors, lecturers, and anyone who teaches university classes) were largely left alone to find their own way to shift from face-to-face (hereafter f2f) teaching to online learning. The sudden shift away from traditional teaching raised serious questions on what would be needed and expected with the move to teaching online. Would it be enough to just receive technical support, or would the crisis period teach us more about the future of learning and teaching?

At the School of Oriental and African Studies, University of London (SOAS), a series of support around online training for teachers was developed with the aim to provide immediate support for staff at the beginning of the pandemic and to enhance learning and teaching in the long term. The authors in this paper were all involved in the development of this training and experienced a change to our practice as a result. This change to practice emerged organically as a team in a series of stages. It is, in part, an understanding of this process that this article covers. After the initial response to support staff, we began to reflect on and share what we had learned; had this experience told us anything important about how those concerned with enhancing learning and teaching, interact? If so, has it contributed to any learning by teachers? It is important to investigate how learning opportunities were created as it offers insight into what it takes to create a programme of training to respond to and cater for the unique needs of a university. We view learning as social and experiential (Dewey, 1997) and therefore, a teacher's learning process is not considered isolated but involves fellow teachers and specialists in learning technology (hereafter LT) and academic development (hereafter AD). Therefore, from a constructivist perspective, this paper concerns how teacher training at SOAS has evolved as a community of practice during the ever-changing COVID-19 situation

and the impact it had on teachers' learning.

1.2 The Background: the UK and SOAS

The current paper was developed out of a small workshop held by the authors from SOAS for the KOIDE Japanese Language Teaching Association in May 2021, to share the SOAS response to the COVID-19 situation. What we discussed during the workshop inspired us to reflect on our individual experiences of developing teacher training at SOAS. Before the workshop, in order to see what aspects of teacher support could be useful for the Japanese audience, we asked the twenty-six workshop participants about the support available during COVID-19. Most responded that they had received technical help and assistance in using platforms, software, applications, and hardware, while only two said they had received training or mentoring to learn the theory behind and/or hands-on practice of online education. During the workshop, our discussion centred around the need for hands-on, interactive support directly from the universities, and also about how the SOAS training was developed. Based on our shared interest, in this section, we provide general background about the situation in the UK and SOAS.

In the UK, the suspension of f2f teaching resulted in significant disruption to universities across the UK, requiring greater use of technology to support teaching (Snelling, 2021). Reports from the UK academic community showed that even the most basic tasks (uploading files, readings, lectures) required much more time to do online when compared to preparation for classroom teaching, which then impeded on teacher's abilities to 'cultivate digital competencies' (Watermeyer, et al., 2020, p. 634). In contrast to some other UK universities, however, SOAS already used platforms such as Panopto which supported the recording of lectures, seminars, conferences, or events which could then be shared with staff and students online. The whole School utilised this platform as soon as we were required to teach online which helped with general digital literacy when we acquired additional tools to complement our approach (Collaborate, MS Teams and later, Zoom). The initial reaction, a closure of the physical space resulting in a move to entire online working where only core functions would continue, caught many UK institutions by surprise. Whilst this progressively moved to a combination of f2f and online teaching in the greatest capacity possible at SOAS, an element of this was purely to mitigate poor preparation and a lack of LTs and ADs who could bridge the gap between teaching and technology.

The UK university sector had, for many years before COVID-19, been expanding online and digital delivery to provide students with greater flexibility in their learning. SOAS already had experience in managing a suite of Learning Technologies to support both f2f and online learning thanks to several distance learning programmes we deliver and support through the VLE in collaboration with the University of London (hereafter UofL). This gave us an advantage compared to many UK universities which only offered f2f teaching as we had already established a foundation

in which we could build upon which focused on the use of technology to support pedagogy. The transition from f2f teaching to online demonstrated how some universities were better prepared to support online learning than others. Before COVID-19, SOAS held f2f lectures, seminars, and exams (except for our distance learning programmes which are jointly run with the UofL). This was common across the UK and as such, we did not have a dedicated LT team and IT were not involved in the design, implementation or pedagogy surrounding teaching and learning within SOAS. With the sudden move online, everyone needed to upskill and responsibilities and areas of expertise to be clarified between teams. Our response at SOAS to COVID-19 prompted an interventionist approach rather than just assisting colleagues to ensure there was a minimum level of digital literacy and confidence to deliver online content.

When universities were equipped with Learning Management Systems (LMS) for students, ironically, such online infrastructure did not necessarily provide a space for teachers' learning about online education. For many universities, online learning was introduced as a temporary solution and not a choice; moving from f2f to online for a limited period until a return to campus. Therefore, most teachers expected only technological assistance was enough instead of learning the theory behind online education. To untrained eyes, online education is about recognising the technology rather than having a good understanding of the pedagogy that *uses* technology, or to put another way, the pedagogy that technology opens up for use. Without fully understanding and appreciating online education for its unique value, wider support would not amount to more than technical help. As the pandemic continued, educational institutions and governments recognised that online learning would also continue in some form with a focus on the pedagogy of education for new generations (OECD, 2020). The confusion, difficulties, and frustrations experienced by teachers revealed that online education must be understood as a unique pedagogy and a unique learning space that is different from the conventional or traditional method of teaching; this is where teacher training in preparing educators for the future of education needs to intervene.

At SOAS, we witnessed and experienced developments in how we supported teaching throughout this time, ranging from IT support to the creation of support materials, through the development of a comprehensive online teacher training course. The authors of this paper have become interested in how the support for teaching staff developed as their roles merged and relationships grew. It is commonplace for UK universities to provide in-service teacher training where teaching staff are obliged or encouraged to participate. For example, most universities offer a Postgraduate Certificate Programme in Learning and Teaching in a Higher Education context or equivalent, and/or a range of educational workshops on various aspects of learning and teaching. However, participants on such courses are often early career academics and it can be challenging to reach more established academics; resistance to change and academic development, especially in terms of pedagogy is well-documented by those who work in the field (Quinn, 2012; Dealer, et al., 2016; Baume and

Popovic, 2016).

In our case, a central part of our support for teachers involved the development of an online training course on Moodle. The training itself became an actual space for participants to experience a variety of online activities and tasks in the role as students. This course was co-developed over several months by staff in different roles - learning technologists, academic developers, and academic teaching staff. We believe it is beneficial for other universities to understand that, in developing teacher training support, how the staff in different roles learned from each other, how collaborative work made the training more successful, and what areas of teacher training were impactful.

1.3 Research Questions

We wanted to share our experiences of what worked effectively for us and how this influenced our practice going forwards. This paper reflects on what we designed, developed and implemented to support online learning and teaching through the evaluation of narratives focused on answering the following research questions:

1. What and who was involved in supporting teachers to enhance their practice, and how did their roles and attitudes evolve?
2. What can a focus on learning and teaching offer in response to the needs of teachers?
3. What impact did the support have on teachers and those supporting learning?

1.4 The Theoretical Background of the Research and Method

This paper is a case study from one UK university. Through adopting a Participatory Action Research (PAR) methodological approach (Lewin, 1946; Gray, 2018), the focus is on practitioners researching their own circumstances and experiences, power dynamics and relationships. This narrative as a research method provides a new scope on how experiences have been captured and understood during the pandemic and how this can shape future practices (Gray, 2018). The subjects of the study and writers of each narrative are Natsuko (Language Teacher), Andy and Vicki (Academic Developers) and Stephanie (Learning Technologist). This collection of narratives enables the examination of ‘doings’, ‘sayings’ and ‘relatings’ of the people involved to be analysed (Kemmis, 2018, pp.2-3) and the significance of what these things represent.

These narratives are presented chronologically and alongside one another to identify clearly the power and relational dynamics and the practices that sprang from them, and to discuss future practice from our evaluation. The construction of the narratives has been a collaborative process; based on a model employed by Sjølie et al. (2020, p.89). The accounts were written individually, from different perspectives, focusing on the impact of the pandemic on our learning and teaching practices. The narratives are not raw accounts - they were, as described by Sjølie et al. (pp.88-9), ‘iteratively

developed, redeveloped, and condensed in relation to the other individual re-writing, a form of analysis in and of itself, was interspersed with analytical discussions. Through our iterative process, shared themes were identified and put into a chronology alongside each other. Subsequently, we were able to see the process of this group's evolution through informal learning networks, to more formalised communities of practice (Wenger et al., 2002) and that the narratives embodied a helix-like structure of reflection. Through re-analysing our scripts in relation to each other, further common experiences were identified that we could evaluate in order to not only see what we had learned about learning and teaching practice, but also about the process of reflection as a community of learner-practitioners ourselves. This forms the framework of this paper.

The narratives subsequently developed into diagrams to inform an approach to enhance learning and teaching and this is illustrated using diagrams in the discussion of this paper. The diagrams include four elements that are essential to teaching preparation: purpose (aims), content, assessment, and teaching methods. For learning to occur, teachers need to coordinate and align all the four elements (Biggs, 1999, 渡部, 2020). The diagrams show which elements teachers were focusing on in their teaching preparation at different stages of collaboration. The collaborative process is described in terms of the key concepts of communities of practice including three modes of belonging to the social learning system: engagement, role imagination (identity) and alignment (Wenger, 2000). Diagrams were used to visualise changes to our practice and analyse how the emergence of collaboration contributed to the development of approaches to enhance learning and teaching at SOAS.

2. The Narratives

In this section, we provide individual narratives in chronological order. Our adaption to COVID-19 is divided into three periods, generally following SOAS' three-term system of Spring, Summer, and Autumn terms:

- (i) Period 1 (January – May 2020): Immediacy and Intervention
- (ii) Period 2 (June – December 2020): Understanding the Online Environment
- (iii) Period 3 (January – March 2021): Evaluation and Findings

The 'immediacy and intervention' period details our experiences of an immediate reaction period followed by a longer period of learning about 'the online environment'. The final 'evaluation and findings' period was more reflective.

2.1 Immediacy and Intervention

Natsuko (Language Teacher): Initially, in the 1st stage under COVID-19, the language teachers started their self-training by receiving help from the IT department. The questions were promptly answered, and the teachers shared the information about how to solve technical problems. In addition

to the limited use of LMS before COVID-19, there were teachers who had some exposure to online activities such as Zoom and educational applications. For someone who has never tried any online meetings, their starting point was to download the application and, for the first time, try it out. There was a big gap among the teachers. What most teachers did was simply turn documents into PDF or PPT and upload them on LMS while some online-savvy teachers were capable of using various applications and software. Since language is team-taught, preparing online cannot be done by oneself but needs everyone to coordinate and be ready. We asked each other to experiment if the connection was fine or if the other side could see the shared screen.

Stephanie (Learning Technologist): As an LT, one of the greatest challenges was to ensure that all users were confident in their understanding and application of technologies intended to support teaching and learning online. From an early stage, it became clear that everyone had different uses and expectations of the technology and thus, we had to ensure everyone was trained to a minimum standard to work effectively.

My first request was for exams, which would take place online/remotely. This was a departure from traditional assessment as all exams needed to be in an online and accessible format; as an LT, I produced two open-access modules on Moodle with videos and guides on how to remotely submit essays, compress files, add photographs to written work, submit oral presentations and PowerPoints. Advances in technology-enabled learning helped me to create and share knowledge and this was evident through the implementation of a live chat on Moodle which students could use to contact, in real time, a staff member to assist with any difficulties in finding their exam paper/submitting this remotely. This first experience showed us that exams could be accessed anywhere, anytime and this was an opportunity to constructively align technology with pedagogy more closely to provide a greater variety of approaches to learning, assessment and teaching. This interruption to our traditional means of assessment encouraged reflective thought; at this stage, my interaction and response was a method of ‘learning by doing’ as to how we would effectively and fairly assess our students. The pedagogical and technical guidance required for exams made me aware of the problems associated with digital accessibility and the affordances of technology which would continue to be a consideration in the coming months.

Vicki and Andy (Academic Developers): Sometime before the pandemic it was recognised at SOAS that some work was needed to enhance learning and teaching and in particular, to make a greater use for the range of learning pedagogies that could be applied to improve the student learning experience. The role of AD is to support the enhancement of learning and teaching with a focus on pedagogy then how that might be practised. Part of remit was to try to improve the use of online and technological resources. Our thoughts were that learning should make use of a blended approach in order to be able to maximise the effective delivery of blended pedagogies. However, the use of the full range of teaching techniques has been patchy with the focus being on didactic face to face

teaching with the virtual learning environment being used mainly as a repository of lecture notes or slides, and articles etc.

The onset of the pandemic meant that f2f teaching would become problematic. The initial requests for help from the academic departments centred around how to move exams online (we were approaching an exam period) and specifically the technical issues around this, and then how to transfer teaching online when the teaching resumed for the term. One thing that became clear during this exercise, was that it would not only be a technical exercise but that some expertise would be needed concerning a pedagogical approach to online exams that made the most of the medium and prevented cheating. For us, in academic development, it became a case of responding to emerging needs from departments as quickly as we could, for example, creating SOAS guidance around the design and structure of open-book exams. As academic developers, we immediately recognised both the need and opportunity for introducing more inclusive, authentic, problem-based exams and to frame questions that were more constructive in approach- questions that were less reliant on memory, and more on the development of key skills. The crisis was an opportunity to develop pedagogical approaches to learning with an imperative that had not existed previously in our busy faculty.

2.2 Understanding the Online Environment

Vicki and Andy (Academic Developers): After the initial exam requirement, the need became to assist staff in moving their teaching online as we approached a new term and then a new academic year. Again, the initial focus of requests for help was for technical training in the use of online delivery platforms such as Blackboard Collaborate and later Zoom. As Academic Developers, our focus had switched to becoming familiar with the platforms being introduced and then passing on technical know-how (in support of the learning technicians).

2.2.1 Teacher Training (UOLM)

Vicki and Andy (Academic Developers): The initial thrust was to convert f2f teaching to online teaching. It was decided to develop an online delivery course and at that point, we made a decision to also focus on pedagogy and the range of approaches afforded by online delivery. The course Understanding Online Learning Methods (hereafter UOLM) was designed to introduce the theoretical aspects of modern pedagogical thought and to allow those applying these to practice in the online course. As mentioned previously, a more blended approach would enable a fuller range of pedagogical approaches to be applied - its aim was to develop and enhance practice from the more behaviourist front of class practice, to a more constructivist f2f activity, through asynchronous support and online presence building to promote constructive independent and community learning. The pandemic could act as a catalyst in this respect because what had been hard to promote with busy academics, was not a necessity. This decision was opportune as the faculty also began to realise that it was not just a simple task of providing lessons online. This in turn led to the realisation that online sessions

may not be able to take the burden of what was done f2f and that other methods would be needed to transfer communities of learning online. To this end, a large part of the focus of the course was on developing asynchronous learning to develop independent learning for individuals and groups.

One other central decision about the design of UOLM was to make sure we had a constructivist approach. All learning on the course was carefully designed to not only introduce theoretical pedagogy, but to use it on the course as a grounding for developing actual practice that could be applied with learners and then shared and discussed as part of the course. This introduced reflective practice as an everyday activity whilst also recognising that busy academics needed support in not only knowing more, but quickly bringing that knowledge into practice. Although for many this worked well, in reality, we needed to cut down the course to make it more manageable and this is what happened in other iterations. Nonetheless, the discussion that the course facilitated appeared to be fruitful.

Natsuko (Language Teacher): After the initial focus on mainly technological issues, our attention has moved to pedagogical questions. LT gave us basic information about Moodle and other learning technologies available at the school. During the 2nd period, two strands of support started: teacher training and idea-sharing. First, AD provided the teaching staff with basic information and knowledge about what constitutes online learning in the initial version of UOLM. The uniqueness of this training was that it advocated a theoretical (constructivist) view of pedagogy. I thought this was significant in the sense that it challenged and encouraged the teaching staff to review our usual or conventional pedagogy in the face of a forceful shift to online. Presenting the constructivist approach as the basis for online learning in the top section of the training curriculum showed the teachers why online learning can be a game-changer in pedagogy. Another impactful aspect was the way the training was provided: making the training experiential. Instead of a simple packet of information available online, the training was created as a course to start and complete, full of activities which we, as teachers, must go through as the learners, using different online applications. It was designed so the teachers would find out and understand how online learning takes place, all through using available technologies. In this training course, teachers from different departments shared their experiences, thoughts, and ideas to learn from each other. Our discussions were shared on various applications provided by the training.

2.2.2 Finding New Ways of Working

Vicki and Andy (Academic Developers): As a team, our ways of working and communicating were also changing as we began using and learning about new technology both as a way to be able to communicate effectively between ourselves, and also to provide pedagogical solutions to departments. There was a sense of pressure as we quickly needed to be able to reach a level to be comfortable to show others in the position of ‘experts.’ We began weekly meetings with LT to share expertise and ideas in how to support staff as we saw our roles merging and becoming more

technology-driven.

We started communicating to faculty through a weekly online (developed on SharePoint) community newsletter, to share the technical and pedagogical support that was available from Academic Development and the institutional approach to blended learning. We developed and introduced weekly ‘Airing and Sharing’ drop-in sessions as a lunchtime open space for SOAS staff to meet online to air and share best practice and discuss how they might move their teaching online as this was understandably a daunting task for many. These sessions became something the wider team (LT and AD) looked forward to each week as a place where we could all share new ideas and ask each other questions (although theme-led to give some kind of structure and focus, it was a fairly informal session). It felt as if we were all learning from each other as we shared screens, materials and ideas; alongside this, we also became closer as a group as our private and work lives merged, with pets and children becoming regular attendees.

Natsuko (Language Teacher): ‘Airing & Sharing’ was open to all teachers. As in the online training course, we were able to virtually meet many teachers for the first time. Coupled with UOLM training, these opportunities have provided us with a safe learning environment where we could try out new ways and build upon each other’s ideas and experiments. Teachers now have a common language to share thoughts and ideas for online learning among ourselves and with the specialists. This is a first step into the productive discussion on how to create effective learning environments online, based on our own learning from UOLM.

2.2.3 Working with the EALC Language Department: Collaboration

Vicki and Andy (Academic Developers): As a department, by this point, our primary focus was on the development of the UOLM online course, to support online learning, teaching and assessment. This was in consultation largely with an institution-wide task and finish group, created to identify needs within and across the institution. During one of the group’s meetings, languages had raised concern of a need for discipline-focused support in addition to what was being offered. Subsequently, Natsuko was identified as her department’s online learning champion and it was agreed for Academic development to work collaboratively with Natsuko in order to identify specific needs and provide specific support for the language teachers to adapt their practice online.

The department held a learning and teaching day in mid-July 2020 and Natsuko and Vicki began working together to deliver an online departmental training session to adapt language syllabi to blended learning delivery. The session was co-designed and delivered by Natsuko and Vicki, with Stephanie in support to respond to the more technical aspect as the session unfolded. Although it was well-received, it was clear for some that this was going to mean a significant change to practice and upskilling in terms of technology. Following this session, other relationships started to grow as some academics reached out for support in the development of ongoing language initiatives. There was a sense that some academics welcomed this opportunity to change their practice and develop

new pedagogical practices and were beginning to think in more forward-thinking ways.

Natsuko (Language Teacher): I volunteered when the department asked if anyone could assume the role of online learning promotor. This was the first time I got directly involved with staff from LT and AD. The role gave me an opportunity to acknowledge that technology was there to help us rethink and adjust how we teach both online and f2f. I contributed by providing information about issues teaching staff were concerned about and what we were doing f2f (syllabi and lesson plans), which helped AD to analyse what we could do online and develop teacher training sessions. This process of incremental collaboration fed into the later development of the training course. The biggest challenge of my role was to organise departmental events. This was the time when teaching staff were challenged and tested for their willingness to be a learner. Initially, there was certain resentment in “being taught” by the school. There also was resistance to “learn experientially,” and the preference of “a quick solution” or “a model” teachers could easily imitate. Nevertheless, as we organised a couple of sessions, more teaching staff became active and positively engaged, especially when we shared each other’s ideas and contributions during the meetings. There was an appreciation of different ways and experiments conducted and shared among colleagues. Such collaborative work was not seen before COVID-19, and it should encourage everyone in language programs to pursue it even after COVID-19.

Stephanie (Learning Technologist): The principles of pedagogy through f2f or online teaching are often the same. However, remote working requires more *intentional* behaviours and strategies that can, in the classroom, happen naturally and without much thought. In July 2020, the UOLM course was introduced to encourage teaching staff to review theoretical approaches to learning to improve teaching practices. From a technical perspective, LT helped colleagues develop an understanding of the functionality and use of learning technologies, such as forums, glossaries, workshops and quizzes as alternatives to traditional lectures and how they can use technology in a meaningful way. LT and AD wanted teachers to practice this asynchronously followed by a class activity where they would post their responses on our group forum on our UOLM course. The learning outcome was for teachers to put this into practice when designing their modules. Colleagues were asked to reply to at least one peer from another discipline to build a rapport which resulted in thoughtful interactions and practical developments. For example, one teacher identified the questionnaire activity as a means to collect immediate feedback allowing them to make positive changes in real time. Through self-reflection, teachers themselves became active participants in the learning process, finding new ways to integrate technology into their teaching. This also allowed them to test their methods *before* introducing it to their students.

The forum was a useful point of reference for how colleagues have worked together to create effective learning environments. The forum is one example which demonstrates the depth of thought being given to the use of learning technologies to support both engagement and the meeting of

intended learning outcomes. Also evident was the awareness that technology itself doesn't become a barrier to learning and there are some fantastic examples of creativity and innovation in this regard. Encouragingly, teachers considered how online teaching could be made more inclusive for our students; there are examples of teachers encouraging peers to give time for students to become familiar with new technologies as well as suggestions to not overwhelm students with too much information which detracts from the essence of the lesson. This set the motion for building our community of practice centred on creating a supportive environment.

2.3 Evaluation and Findings

Natsuko (Language Teacher): During the most challenging period, we had many discussions, consultations, and decisions to make with AD and LT. Each correspondence made me think deeper and wider about pedagogy and its design. The process of working closely together, sharing an aim and goal, taught me how collaboration can impact the outcome. It was my learning of the essence of constructivism: learning is social and experiential. It made me realise at first hand that, no matter what learning mode or environment is, students deserve interactive and experiential learning.

Stephanie (Learning Technologist): Building upon Natsuko's reflection, new partnerships have shown the importance of regularly reflecting and evaluating what has worked effectively. We have needed to be more intentional in our understanding of the learning gap for our students and this has helped us assess and develop student success by focusing on *what* we want them to achieve and implementing the means to achieve this. This is where collaborative learning and regular interactions with colleagues and students to acquire feedback enabled us to construct a progressive pedagogy. It was equally important to ensure my methods were not just quick fixes but were engaging, sustainable and durable against a continuously changing environment. However, not all attempts to collaborate started well; some colleagues expressed a sentiment of trepidation in response to the need to learn something new. In addition to providing guidance to our colleagues, it was more effective to learn by doing. It became evident that working through problems concurrently allowed colleagues to reflect and test their learning, helping them make a link between theory and action. This was both more efficient for our time as well as our understanding of what we wanted to achieve.

Vicki and Andy (Academic Developers): An important aspect for us was to recognise the effectiveness of working in collaborative partnership with colleagues. Community building activities that were dialogic and included the discussion and sharing of practice were popular. Attempts to get colleagues to adopt practices with expiration and discussion were not so effective. This led us to consider making a collaborative and partnership-based approach central to our practice. The way forward was less about promoting what we saw as good practice, but focusing on building relationships that were built on good practice and were co-constructive.

An upshot of developing these relationships was that as we worked alongside colleagues, their

developed practices would become apparent to other colleagues. Success became apparent and drove up interest. This has highlighted the need for us as a team to work in increments and to develop change through the sharing of developing practices that have an impact on learners and to be able to evidence and discuss the impact of these practices. Relationships that have humanity and recognition of others' circumstances and efforts; seeing practices as positives that can be developed upon, is our central ethos and a thing we see as shaping all of our future practices - a conscious and more thorough move away from a deficit model to an asset one, that may also have an impact on the way teachers interact with their learners.

3. Discussion

Our narratives illustrate each of our processes in leading and supporting online learning, through 'saying' about our 'doings.' In this section, we analyse and discuss what the narratives reveal about our 'relatings' with each other in developing the teacher training course. The focus is on how we collaborated (related with each other) and how the training course was shaped. The 'relatings' were analysed from the narratives in the three periods: 'Period 1 – Immediacy and Intervention', 'Period 2 – Understanding the Online Environment,' divided into two (first half and latter half period), and 'Period 3 – Evaluation and Findings'. The collaboration was examined in terms of the three elements of communities of practice: engagement, role imagination (identity) and alignment. We examined the process of creating teacher training and its relationship with a shift in teachers' focus on aligning different elements of teaching preparation: purpose (aims), content, assessment, and teaching methods (Biggs, 1999). The analysis is visualised through four diagrams which are based on 渡部 (2020) and edited to fit the current paper's purpose. Each diagram also captures the movement and development towards a more collaborative way of working. The discussion is followed by our answers to the research questions.

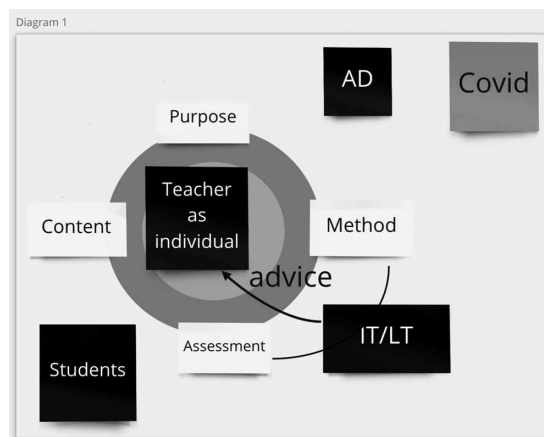


Diagram 1 (Period 1): Individual engagement on technology

Diagram 1 shows each stakeholder's role at the beginning of the pandemic. Without any connecting lines, the diagram indicates each role was operating alongside but independently of each other. At Period 1, teachers (operating in a learner-practitioner role) were receiving instruction and support from IT and LT to use online technologies (see the single arrow from IT/LT to teachers). This enabled our remote working and responded to the initial need to develop online assessments. Other than the immediate need for online assessment, the focus of teachers was concentrating on the content and not so much on the online activities the students would engage in (as indicated by their heavy dependence on PDF and/or PPT). Teachers did not realise many educational online applications and software could aid effective pedagogical 'method'. As shown in the diagram, teachers were contacting IT/LT individually for advice mostly on their own.

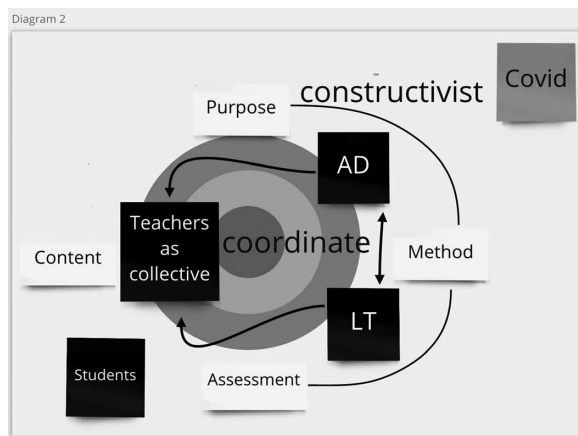


Diagram 2 (Period 2-1st half): Collective/Coordinate engagement on educational vision

According to Natsuko, Period 2 ('understanding the online environment' period) was "the time when teaching staff were challenged and tested for their willingness to be a learner." In the first half of this period, two significant changes in teachers appeared. First, they started assuming wider learner roles as indicated in Diagram 2 with unidirectional arrows extending towards teachers from both AD and LT (they assumed supporting and advising roles). Secondly, they started learning from each other informally through correspondence in meetings or "airing and sharing" (identified as 'teachers as collective' in the diagram). This was the time when the first glimpse of informal learning by the teachers was displayed, which laid the foundations for participation in the UOLM and forming a community of learning (Haythornthwaite & Andrews, 2011; Yu et al., 2021). Also, teachers became conscious of the connection of the teaching 'method' with an overarching 'purpose' (shown with connecting lines in the diagram) based on the constructivist approach that was introduced as an educational vision (Fosnot, 2005). This movement starts to describe the beginning of a helix-like dynamic alignment for the support staff and teachers alike, representing the cycles of reflective

practice and the forming of group reflection facilitated by online learning and discussion that could be utilised with students too. In the early stage of Period 2, as the double arrow indicates in Diagram 2, AD and LT were beginning to work together to encourage enhancement to delivery and the pandemic was now beginning to provide the catalyst for closer working.

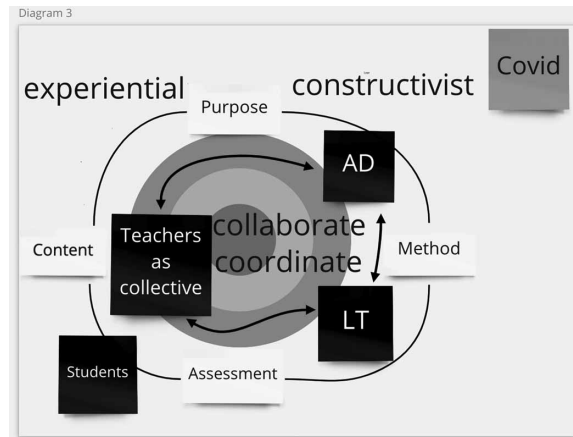


Diagram 3 (Period 2-2nd half): Collaborative engagement on experiential learning

In the latter half of Period 2, collective knowledge was developed through a teacher training course such as UOLM, airing and sharing, forums, and so on, and a learning community emerged as coordination among teachers, AD and LT developed into full collaboration. As indicated in Diagram 3, the arrows direct both ways between the stakeholders. Teachers were not simply receiving the training but engaged themselves with each other and with AD and LT through the training activities. It can be said that knowledge was collectively formed under the common goals embedded in our training. Such collective knowledge development was made possible through the experiential approach taken in UOLM. Sharing our experiences, we exchanged our thoughts, ideas, and opinions, sometimes as a learner, creator, advisor, or supporter. It enabled us to formally recognise each other's constantly reshaped identities and use our communities of practice to learn further. Diagram 3 shows such alignment through mutual perspectives to realise our goal (Wenger, 2000).

Diagram 4 shows our final and current position at SOAS. Through “engagement” by the participants, learning communities emerged, expanded, and merged into a university-wide community. Teachers from different departments, AD and LT, were learning collectively throughout the process of adapting to the COVID-19 situation. Teachers then individually applied what they had learned about online education to their classes. This circle of learning has no breaks and builds upon the contribution of each stakeholder and student. It shows a concerted effort to coordinate, collaborate and apply knowledge. This process started as informal collaboration, which is now formalised to enclose every aspect of learning, completing the connection between online or blended

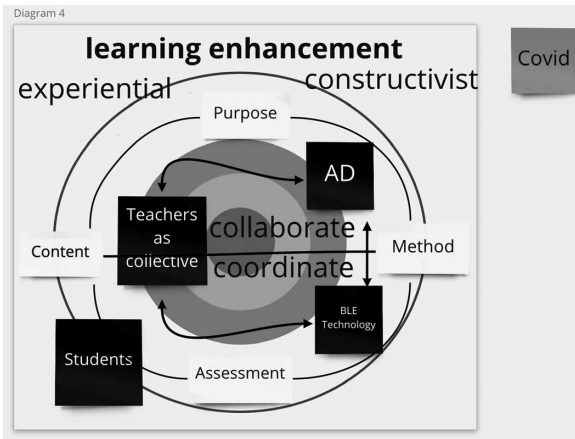


Diagram 4 (Current, Post-COVID-19): Learning enhancement & Readiness for post-COVID-19

‘method’ and ‘content’ as indicated in Diagram 4. A focus on a community of practice should be the way to continue after the pandemic. In the diagram, ‘covid’ is placed outside our community, while the learning community is now formally established and should be maintained.

The paper, through the presentation and analysis of the narratives, has thus described its helix-like structure of reflection-to-collaboration. We would now like to provide our answers to the research questions as follows:

RQ1: What and who was involved in supporting teachers to enhance their practice, and how did their roles and attitudes evolve?

A1: Stakeholders including the university, department, AD, LT, and teachers were all involved in the school-wide vision and policy during COVID-19. Teacher support initiated and organised by AD and LT, needed input from teachers while teachers needed their help. Each identity was separate and individual in the beginning, trying to play the role as much as possible in its own term. As COVID-19 evolved, the roles and identities evolved. AD became essential in teacher meetings; LT became a coordinator between teachers and AD. Each acted as a “broker” (Wenger, 2000) by “introducing elements of one practice into another” (p. 235). Natsuko, by contacting Vicki personally, assumed the “pairs” role to form a trusted relationship with AD during the production of UOLM. Stephanie acted as “roamers” to go between AD and teachers to connect with LT. Such “interprofessional learning” (Mentis et al., 2016) helped new identities to emerge.

RQ2: What can a focus on learning and teaching offer in response to the needs of teachers?

A2: A focus on learning provides more fundamental educational perspectives: learning must be interactive, engaged, social, and experiential. As claimed by Patton and Parker (2017), the process of our collaboration was “messy and complex” (p. 351) initially, but during our endeavour, there was “the identification of a common focus to spark joint work” (p. 359). UOLM was an outcome

of such joint work, and this experience gave us the opportunity to reflect on our teaching practice and collectively understand what constitutes learning. This cycle of collaboration and reflection was essential to building our learning community (Vescio et al., 2008). Argued as far back as 2002 (Driscoll, 2002), the use of technology is not just an instrumental approach to teaching that was highly practical in this COVID-19 period, but a means to also introduce a blend of pedagogical approach that promotes independent learning and learning outside of the f2f setting. Our conversations and reflections as a community of practice made it possible to develop an online course.

RQ3: What impact did the support have on teachers and those supporting learning?

A3: As demonstrated in Diagram 4, the process of moving from practice, through informal networks, to more formal communities of practice give future-facing ways of working. Developing UOLM became much more than a response to our immediate needs. As we observed ourselves and the entire process of developing learning enhancement, we learned what it takes to build a community of practice and our strength in collaboration. Those of us who created the training found that we can work together and construct a learning community that can be a foundation for the post-COVID-19 learning environment as well as any new challenges in the future. Our findings resemble the conclusion reached by some educators in Japan, who went through both natural disasters and COVID-19, that quality education needs dialogue and engagement from various stakeholders including teachers, students, parents and local communities (小村 2020, 瀬田他 2020).

4. Looking Forwards: Building a Sustainable Future in Higher Education

The global pandemic presented an opportunity to review teaching methods in Higher Education. This paradigm shift caused by the pandemic changed many people's attitudes to how technology could be used to *support* learning and teaching. The process of moving our practice to an online environment forced us to be creative with alternative methods of teaching to recreate and develop the learning environment, whether this was to be f2f or online. Our teachers and students have experienced this first hand; their feedback is actively encouraged and continues to shape our approach to developing future trends in support of learning and teaching.

Looking forwards, our institution has embedded the work of AD and LT at both course design and curriculum development levels. The centrality assumed by these teams in March 2020 has helped to promote and foster institution-level change and influence our strategic goals for the 21/22 academic year by diversifying our approaches to teaching and building bridges between colleagues. The overarching consideration we must all make as educators when building a sustainable future in Higher Education is to ensure that we meet our needs in the immediate moment whilst providing the foundations for future innovators to do the same. For our students, this means developing plans which guarantee students' readiness to learn online (Nworie, 2021). Whilst we have not resolved all problems during this time, we can confidently say that we have the tools and preparation to teach

both f2f, blended or online, in an effective manner. By removing all barriers and looking at the very granular details of *how* we teach and what we are trying to achieve, we have learned from one another and have a greater understanding of how the pedagogy all fits together. Similarly, we have seen the fruitful outcomes of coordination and partnership with educators both internally and externally enabling us to build a community of good practice to rethink the learning process which will continue into the future. Although initial responses may have worked as a first-aid remedy, COVID-19 forced universities and teaching staff to be prepared to adjust to the future of education (Gardner, 2020; Marek, et al., 2021). As Cranfield (2016) has noted, ‘a learning environment encompasses more than technical and practical knowledge’ and this is something we continue to build upon at SOAS.

The learning curve associated with moving online provoked much discussion, particularly as some teachers see ‘technology as a threat, and others who see it as an opportunity’ (Cronje, 2016, p. 131) and this was no different at our institution. However, the pandemic was a catalyst for tackling this issue. These challenges with moving entirely online raised the question of whether we taught too *rigidly* in previous years; for many professionals, during the pandemic, the content has not changed, just *how* we teach it. We are in a fortunate position where we can use technology to support our teaching practices. In many respects, the challenges created by moving online have allowed us to be more creative and utilise wider pedagogical approaches; however, technology itself does not resolve ‘the fundamental problem of knowledge’ and learning is a constructive activity where knowledge is attained by the provision of opportunities to develop this in individual ways (Fosnot, 2005, p. 2); that includes a blend of f2f and supported asynchronous independent learning that develops dialogic communities of practice enabling our students to discuss and assess their learning alongside the lived experience.

Whilst our focus has been on teaching/professional staff’s collaboration, its outcome should be reflected in the students’ learning in a meaningful way (Gillani, 2003; Driscoll, 2013; Wang, et al., 2013). Japanese research has also started looking at the post-COVID-19 education (教育再生実行会議, 2021; 鈴木, 2021; 田尾・島田, 2021; 山崎他, 2021; 山田他, 2021), especially in terms of active learning which has been encouraged locally and at an educational ministry level since before COVID-19 (中村他, 2019; 渡部 2020). Research demonstrates that engaging with students in a student-centred class and promoting class interaction, reflection and discussion helps foster a sense of participation, cultivating a greater sense of community (Elliott, 2000; Gillani, 2003; Driscoll, 2013; Sugino, 2021). Findings such as these underline the importance of both f2f and online learning on students’ motivation, productivity and attainment.

和文参考文献

教育再生実行会議 (2021) 『ポストコロナ期における 新たな学びの在り方について

- (第十二次提言)』〈https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai12_teigen_1.pdf〉(2021年9月21日アクセス)
- 小村俊平 (2020) 「私たちはコロナ禍にどう向き合い、何を学んだか?」『コンピュータ&エデュケーション』49、14-18
- 鈴木克明 (2021) 「コロナ以降の高等教育デザイン—何を目標して何を残し何を始めるのか」〈https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/5/50262/20210119152327944125/JIntEduHU_24_9.pdf〉(2021年9月21日アクセス)
- 瀬田和久・村上正行・後藤田中 (2020) 「レジリエントな学びを支える実践的取り組み—新型コロナウイルスへのオンライン授業対応—」『教育システム情報学会誌』37(4)、236-238
- 田尾俊輔・島田広之 (2021) 「プロジェクト基盤型学習 (PjBL) のオンライン化に向けた建設的検討」『Co* Design』10、31-52
- 中村佐里・波多野和彦・奥野雅和・前田千秋 (2019) 「アクティブ・ラーニングを実現するための研修の試み—ICTを活用したアクティブ・ラーニングを検討するために」『教育総合研究：江戸川大学教職課程センター紀要/Kyouiku Sougou Kenkyu』5(6)、29-32
- 山崎茜・米沢崇・大後戸一樹・木下博義 (2021) 「「学び続ける教員」を育成するアクティブ・ラーニング型教員研修の実践：自主参加研修の事例に関する一考察」『学校教育実践学研究』27、93-99
- 山田嘉徳・今中舞衣子・中山英治・藤岡克則・藤岡芳郎・中原翔・山田耕嗣・榎真一 (2021) 「アクティブラーニングを対象とする授業づくり支援に向けた考察—相互研修型FD理念を手がかりとして—」『大阪産業大学論集』41、19-35
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書

English References

- Baume, D. & Popovic, C. (2016). *Advancing Practice in Academic Development*. Routledge.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Cranfield, S. (2016). Teaching by Leading and Managing Learning Environments. In H. Pokorny & Warren, D (Eds.), *Enhancing Teaching Practice in Higher Education* (pp.47-68). SAGE Publications Ltd.
- Cronje, J. (2016). Learning Technology in Higher Education. In N. Rushby & D. Surry (Eds.), *The Wiley Handbook of Learning Technology* (pp. 131-144). Wiley-Blackwell.
- Dealer, L., Stein, S. J. & Spiller, D. (2016). You Can't Teach Me: Exploring Academic Resistance to Teaching Development. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 299-311. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2015.1129967>.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Simon & Schuster.

- Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype*. Retrieved from http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf. (IBM Global Services, 2002). (Accessed 21st November 2021).
- Driscoll, M. (2013). *Psychology of Learning for Instruction* (3rd ed.). Pearson Education.
- Elliott, S. (2000). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning Reference* (3rd ed.). McGraw-Hill College.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Gardner, L. (2020). *Covid-19 has forced Higher Ed to Pivot to Online Learning. Here are 7 Takeaways so Far*. Retrieved from < Covid-19 Has Forced Higher Ed to Pivot to Online Learning. Here Are 7 Takeaways So Far.> (Accessed 28th November 2021.)
- Gillani, B. (2003). *Learning Theories and the Design of E-Learning Environments*. University Press of America.
- Gray, D. E. (2018). *Doing Research in the Real World* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Haythornthwaite, C. A. & Andrews, R. (2011). Learning Communities. In C. A. Haythornthwaite & R. Andrews (Eds.), *E-Learning Theory and Practice* (pp. 109-124). SAGE Publications.
- Kemmis, S. (2018). Educational Research and the Good for Humankind: Changing Education to Secure a Sustainable World. Keynote Address for a Seminar entitled 'Education, Fatherland and Humanity' held on the Occasion of the Fiftieth Anniversary of the Foundation of the Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland, June 7th. Retrieved from <https://ktl.jyu.fi/en/current/news/180524-ed-research-and-the-good_23.pdf> (Accessed 30th November 2021)
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Marek, M., Chew, C. & Wu, W. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89-109. <https://doi.org/10.4018/IJDET>.
- Mentis, M., Holley-Boen, W., Butler, P., Kearney, A., Budd, J., Riley, T., MacArthur, J., Dharan, V. & Bevan-Brown, J. (2016). Māwhai: Webbing a Professional Identity Through Networked Interprofessional Communities of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 60(1), 66-75. <https://www.learntechlib.org/p/202323/>.
- Nworie, John. (2021). Beyond COVID-19: What's Next for Online Teaching and Learning in Higher Education? Retrieved from <<https://er.educause.edu/articles/2021/5/beyond-covid-19-whats-next-for-online-teaching-and-learning-in-higher-education>> (Accessed 16th November 2021).
- OECD. (2020). Education Responses to COVID-19: Embracing Digital Learning and Online Collaboration. *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d75eb0e8-en>.

- Patton, K. & Parker, M. (2017). Teacher Education Communities of Practice: More than a Culture of Collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>.
- Quinn, L. (2012). Understanding Resistance: An Analysis of Discourses in Academic Staff Development. *Studies in Higher Education*, 37(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.497837>.
- Snelling, C. (2021). Lessons from the Pandemic: Making the most of Technologies in Teaching. Retrieved from <<https://www.universitiesuk.ac.uk/what-we-do/policy-and-research/publications/lessons-pandemic-making-most>> (Accessed 30th January 2022).
- Sugino, C. (2021). Student Perceptions of a Synchronous Online Cooperative Learning Course in a Japanese Women's University During the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(5), 231-249. <https://doi.org/10.3390/educsci11050231>.
- Sjøløe, E., Francisco, S., Mahon, K., Kaukko, M. & Kemmis, S. (2020). Learning of Academics in the Time of the Coronavirus Pandemic. *Journal of Praxis in Higher Education*, 2(1), 85-107.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (1), 80-91.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E. & Kwong, T. (2013). An Exploration of Biggs' Constructive Alignment in Course Design and its Impact on Students' Learning Approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 477-491.
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. & Goodall, J. (2020). COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities: Afflictions and Affordances of Emergency Migration. Retrieved from <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-020-00561-y.pdf>> (Accessed 29th January 2022).
- Wenger, E. (2000). "Brokering": Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Yu, H., Liu, P., Huang, X. & Cao, Y. (2021). Teacher Online Informal Learning as a Means to Innovative Teaching During Home Quarantine in the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.596582>.

ハイフレックスモデルとは何か

藤本かおる（武蔵野大学）・尹智鉉（中央大学）

【キーワード】 ハイフレックスモデル ハイブリッド型授業 日本語教育 ICT

1. 研究の背景および研究目的

ニューノーマルとは「New（新しい）」と「Normal（正常、標準、常態）」を掛け合わせた造語で、社会に大きな変化が起こり、変化が起こる以前とは同じ姿に戻ることができず、新たな常識が定着することを指す。近年では、新型コロナウイルス感染症の世界的流行（以下、コロナ禍）によってもたらされた新しい生活様式や働き方などの意味で用いられることが多い。代表的な例として、テレワークやオンライン会議が以前より一般的になったことなどが挙げられる。そして、パンデミック（Pandemic）状況下のニューノーマル時代を迎え、日本国内外の教育分野においても新しい生活様式や働き方への対応が喫緊の課題となっている。

UN（United Nations：国連）が2020年8月4日に公表した『Policy Brief：Education during COVID-19 and beyond（教育とCOVID-19に関する政策概要）』では、「COVID-19のパンデミックは、史上最大の教育システムの崩壊をもたらし、190カ国以上、すべての大陸で約16億人の学習者に影響を与えている」（p.2）とし、教育の現状に関する詳細な報告をまとめている。そのうえで、「しかし、社会経済状況を悪化させる負のスパイラルは、逆に正のスパイラルを示唆している。それは、私たちが望む教育の未来につながるものである。」（p.26）とし、未来への展望を述べている。また、そのために必要なこととして、特にデジタル・リテラシーとインフラへの投資や「学び方を学ぶ」方向への進化を求めている。

日本国内においても、コロナ禍により、三密（密閉・密集・密接）を避けて学びを継続・保障するための方法として遠隔教育やオンライン授業が急速に展開された。その結果、教職員も学生もいきなりオンライン授業を実体験することとなり、教育・学習のためのノウハウの獲得と実践がほぼ同時に進行した（尹 2021）。とりわけ日本語教育の現場では、感染症の蔓延を防ぐための対策として国際的な人の往来が遮られた結果、各教育機関やプログラムの存続をかけ、遠隔教育やオンライン授業の導入を余儀なくされた場合も少なくない。だが、教育の計は百年にある。目先のことだけを考えるのではなく、目に見えないほど遠くに目標を見据えて構想し、実践していくという鉄則を看過してはいけない。では、突如始まったウィズコロナ時代の経験と教育現場で培った実践知から何を学び、ポストコロナ時代を見据えてそれをどう活かしている

くべきであろうか。また、望ましい教育の未来につながる「正のスパイラル (positive spiral)」を生み出すには何が必要なのだろうか。

本稿では、上述の現状認識および問題意識に基づき、教育のニューノーマルの一つとして浸透しつつある「ハイフレックスモデル (HyFlex Model)」について考察を行う。筆者らは、令和3年度からの科学研究費の助成を受け、本年5月以降、ハイフレックスモデルに関する文献調査および文献研究を重ねてきた。本稿は、これまで得られた知見を整理し、ポストコロナを見据えたハイフレックスモデルの可能性および課題を検討することを研究目的とする。

2. ハイフレックスモデルの定義と要件

2. 1. ハイフレックスモデルの定義

ハイフレックス (HyFlex) とは、Hybrid-Flexibleの略で、いわば柔軟性をもつハイブリッドという意味である。ハイフレックスモデルの提唱者であるサンフランシスコ州立大学のBrian J Beatty教授は、HyFlex コースデザインについて以下のように定義し、その特徴を説明している (Beatty 2007, p.15)。

ハイブリッド (Hybrid) : オンラインと対面式の両方の教育・学習活動を組み合わせたもの。

フレキシブル (Flexible) : 学生が対面式セッションに参加するかしないかを選ぶことができ、「学習の欠如 (learning deficit)」がない。

HyFlex コースデザインは、形成的研究プロセス (Reigeluth & Frick 1999) を経て開発され、2005年から2006年にかけて、サンフランシスコ州立大学のインストラクショナル・テクノロジー (Instructional Technologies) プログラムのニーズに合わせ、キャンパス内の教室で教えているコースにオンラインの学生を参加させるために導入された。HyFlex コースでは、対面式の学生とオンラインの学生が混在し、コースのウェブサイトを使ってファイルを共有したり、コースの情報にアクセスしたり、過去のクラスでの議論を様々なフォーマットで確認したり、時おり話題のディスカッションに参加したりしながら、共に学んでいる。(筆者訳)

つまり、ハイフレックスモデルの授業とは、同じ教授・学習コンテンツを、対面型・同期型オンライン・非同期型オンラインの3パターンで提供し、学生が自身の状況やニーズに合わせて自在に選択できるようにする授業形態を意味する。そして、その最大の特徴は、「学習の欠如」がない点にある。

2. 2. ハイフレックスモデルの要件

ハイフレックス型授業では、物理的な空間と仮想的な空間 (physical and virtual

spaces)、そしてオンライン学習と対面でのインタラクションを組み合わせた学習過程を提供し、どの参加形態を選択するかは学習者の判断に委ねられる。学生の主体的な学習経路をサポートするところにハイフレックスモデルの最大の特徴があり、Beatty (2007)によれば、学生が最も満足し、魅力を感じているのも主体的な選択が可能な点である。また、多様な学習形態が選択できることのほかに、Szeto & Cheng (2016)はハイフレックスモデルの利点として、学生間のコミュニティ感覚 (sense of community) が高められる点を挙げている。教室での対面授業に出席できない学生にも同じコンテンツを学ぶ機会やグループ活動に別の形で参加できる機会を与えることで学生同士のコミュニティ感覚が生まれ得るといふ。

一方、授業参加の多様な機会を提供することに対する懸念も指摘されている。Inglis 他 (2011)は、ブレンディッドまたはハイフレックス環境では、学生に異なる参加形態と学習機会が提供されているにもかかわらず、1種類の選択肢に固執する傾向があることを指摘した。彼らの研究では、オンラインの学生は、キャンパスでの学習活動によく参加する学生よりも達成度が低かったという結果も示している。

では、こうした問題を改善、解決するためには何が重要か。Abdelmalak (2014)は、学生自身によるコントロールの促進 (encouraging student control)、指導の差別化 (differentiating instruction)、コースコンテンツへのアクセス増大 (increasing access to course content) が鍵になるという。また、Wright (2016)は、ハイフレックスの教育形態では、教師がカリキュラムデザインおよび教育戦略の両方を調整するため、強固なインフラとサポートシステムが欠かせないと強調している。

3. ハイフレックスモデルにつながる系譜

3. 1. ブレンディッドラーニングからハイブリッドへ

3. 1. 1. ブレンディッドラーニング

日本国内の文献にブレンディッドラーニングが見られるようになったのは林・林田 (2003) 頃からで、2006年にJosh Bersin (2004) “The Blended Learning Book”が『ブレンディッドラーニングの戦略』として和訳出版された (藤本 2018)。バーシン (2006)のブレンディッドラーニングの定義は以下の通りである。

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である。『ブレンディッド』という用語は、伝統的なインストラクター主導のトレーニングが電子的な方式で補完されることを意味している。本書の文脈において、ブレンディッドラーニング・プログラムは多くの異なる形態のeラーニングを用い、インストラクター主導のトレーニングとそのほかのライブ形態によって補完されることもある (バーシン 2006、p.3)。

ブレンディッドラーニングには、eラーニングでのドロップアウト率を軽減する効果が期待されたが、バーシン（2006）では、「それぞれのメディアの特性を生かし、どのように組み合わせるかという点が重要とされており、定義にあるようにインストラクター（教師）による対面授業は、必要に応じて組み合わせられるメディアの一つになっている」（藤本 2018、p.128）。ブレンディッドラーニングは、対面授業とeラーニングの組み合わせと考えることが多いが、田口（2020）は、教育工学分野では学習効果を高めるために様々な方法が模索され、その多くが対面授業やオンラインでの学習を組み合わせたものであり、それらを「ブレンディッドラーニング」と呼ぶと述べている。

初期のブレンディッドラーニングでは、「インストラクター主導プログラムと自己学習eラーニングのブレンド」が多く、初回（もしくは数回）と最終回を対面で行い、学習期間の多くは各自がeラーニング中心で学習することが多かった。この場合、eラーニングでの学習期間中も、掲示板などの非同期システムを利用し交流しグループワークをする。最初や最後に対面で集うのは、教師とのラポール形成やチームビルディング、あるいは学習効果を高めるための心理的サポートの意味合いが大きかった。

ホーン・ステイカー（2017）では、ブレンディッドラーニングの三つの重要な要素が示された。一つは、少なくとも一部がオンライン学習からなり、生徒自身が学習の時間、場所、方法またはペースを管理する正式な教育プログラムであること、二つ目は、少なくとも一部は自宅以外の監督者のいる教室で学習する、そして三つ目は、一つのコースにおける学習内容は、カリキュラム全体の一部として機能するように統合されていることである。ホーン・ステイカー（2017）は、ブレンディッドラーニングを、「ローテーション」、「フレックス」、「アラカルト」、「通信制教育」の四つのモデルに分類しており、「フレックス」は、一つのコースや授業においてオンライン学習が中心であり、校外学習は目的により時には実施される。そして学生は、個別にカスタマイズされた柔軟な時間割に従って個別学習やグループ活動など用意された学習形態を移動する（p.40）。上記からは、学生個別にカスタマイズされた柔軟な時間割という点で、ハイフレックスモデルとの共通点が見られる。ホーン・ステイカーはブレンディッドラーニングの定義作成にあたり、150件を超えるブレンディッドラーニングの実践者へのインタビューを行っており、ハイフレックスモデルの先行研究などにも当たったと考えられる。

3. 1. 2. ハイブリッド型授業

2020年の秋以降、対面授業の再開が求められ文部科学大臣が「正常な授業に戻す」と述べたこともあり、混在環境が避けられない状態になった。そして、一つの授業の中に対面の参加者とオンラインの参加者がいることをハイブリッド型授業、もしくはハイブリッド授業ということが増えてきた。筆者（藤本）が初めてハイブリッド型授業という言葉聞いたのはコロナ以前の2018年頃のこと、企業の日本語研修を担

当していた講師からだった。その研修は、教師がいる東京のオフィスと地方のオフィスを同期型システムでつなぎ、講師は東京の教室で授業を行っていた。現在、ハイブリッド型授業とハイフレックスモデルは、「一つの授業にオンラインと対面の参加者が存在する」授業形態として曖昧に使われていることが多いように思われる。本稿では第2章でハイフレックスモデルを定義し、前節ではブレンディッドラーニングについて述べたが、ハイブリッドはどのように定義されるのであろうか。

ハイブリッド型授業という言葉は、日本では2004年頃から使用されているが、数はあまり多くなく、意味するところはブレンディッドラーニングと同じである（森川・松浦 2004）。2020年のコロナ渦中から、オンライン授業に関する様々な授業実践が報告されており、ハイブリッド型授業とされるものは多い。それらを見てみると、ハイブリッド型授業の定義付けがされていないものもあるが、やはり一つの授業にオンラインと対面の参加者が存在する授業である場合が多い（三宅他 2021、酒井 2021、佐々木 2021）。

田口（2020）では、「対面授業とオンライン授業の組み合わせのうち、一つのコース（例えば15回の授業からなる）の中で対面授業とオンライン授業を組み合わせる授業を実施すること」をハイブリッド授業と呼び、学生が授業時に対面・オンラインに存在するか、学習内容が同じか異なるかという二つの軸により、授業形態を以下のように分類している（表1）。ハイブリッド型授業のポイントは、授業にどのようにテクノロジーを組み入れるかではなく、主に場の共有に主眼が置かれている。

表1 ハイブリッド型授業の整理枠組み（田口 2020）

	学生が対面授業時にオンラインにも存在する	学生が対面授業時にオンラインには存在しない
授業内容が同じ	ハイフレックス型	ブレンド型
授業内容が異なる	分散型	

ハイブリッド・モデルに関しては、ホーン・ステイカー（2017）に言及があり、ブレンディッドラーニングをハイブリッド型授業と破壊型という二つのタイプに分けている。破壊型とは、これまでの教育を全く新しいものに置き換えるようなものを意味し、一方ハイブリット型授業は、従来の教室を維持し、従来の教室に全く新しい手法（破壊型）を一部取り入れたものである。以上からホーン・ステイカー（2017）ではハイブリット型授業はブレンディッドラーニングの下位分類であると見なされる。

3. 1. 3. ブレンディッドラーニングとハイブリッド型授業に関する考察

教育においてHybridではなくBlendedが使用されることについて、田口（2020）は、Hybridは「『二つ以上のものを組み合わせる』という外形的な意味しかもたない」が、Blendは「『より効果的あるいはよりよい結果をもたらすために、異なるものを組み合

わせる』という意味を内包する」からではないかと述べている (p.67)。ブレンディッドラーニングとハイブリッド型授業のどちらが上位概念かと言うのは、現状では研究者の立ち位置により異なるが、何に主眼を置いているかと言う点に注目すると、二つの概念の違いが見えてくる。

まずブレンディッドラーニングは、教師も含めた教育メディア（現在ではツール）をどのように目的や学ぶ人に合わせブレンドするかと言う点に主眼が置かれ、メディアやツールの中に、対面の教室や同期型システム、非同期の学びがあると考えられる。しかし、ハイブリッド型授業は学習者が学ぶ場の共有や構築に主眼があり、教師や学生がどのようにその場に参加するかに主眼が置かれているように思われる。その参加の仕組みの中に、実際の教室で参加する、オンラインで参加するという参加形態があり、Beatty (2019) によれば非同期での参加も含まれる。

ハイブリッドに関してBeatty (2019) では、ハイブリッドとはオンラインと対面 (face to face) の両方の教育・学習活動を組み合わせたもので、フレキシブルは学生が対面セッションに参加するかしないかを選択できることと述べており、その両方を組み合わせたものをハイフレックスモデルと称している。田口 (2020) では、対面とオンライン両方に参加者がいる場合はハイフレックスと分類しているが、これまでのほとんどのブレンディッドラーニング、そしてハイブリッド型授業では、ハイフレックスモデルにとって原則となる学習者の意思による参加形態の選択権はない。以上から、ハイフレックスモデルは、ブレンディッドラーニングやハイブリッド型授業の下位に分類するのではなく、むしろ並列に考えた方がいいのではないかと考える。

3. 2. ハイフレックスモデルに類似した様々なモデル

サンフランシスコ州立大学でハイフレックスモデルを開発した背景には、高等教育におけるマルチモーダルやブレンディッド、ハイブリッド教育の実践があるとしている (Beatty 2019)。教師主導のブレンド型やハイブリッド型授業をデザインするための優れた設計指針は当時もすでにあったが、学生がどのように参加するかは教師主導で決められていた。現在のハイフレックスモデルのような、学生が自分の意思で教室参加するか、オンラン参加するかを決める学生主体のものではなかった。

Beatty (2019) は三つのUnitでハイフレックスモデルの理論および実践について解説している。Unit1-1では、ハイフレックスモデルに先行する様々な実践を紹介しており、大きく分けると以下のように大別できる (表2)。ここで言うハイフレックスは、第2章の定義でも述べたように二つの基本的な基準を満たしていなければならない。一つは、教室での授業の他に少なくとも一つのオンラインの学びを組み合わせ、その二つの学習経路はどちらも完全なものでなければならない。二つ目は、二つ以上ある学習経路の中で学生の継続的かつ柔軟性のある選択をサポートするように意図的にデザインされていなければならない。

表2 ハイフレックスモデルに類似するモデル

	実践事例	ハイフレックスモデルと相違点
タイプA	Mode-Neutral (2008) Multi-Access Learning (2009) FlexLearning (2012) Converged Learning (2012) Peirce Fit® (2014) Multi-Options (2014) Flexibly Accessible Learning Environment (FALE) (2018) Blendflex (2016) Comodal (2016)	自分たちのアプローチを独自の名前でブランド化しているものの、基本的にはHyFlexと同じデザインを実装している
タイプB	Flexible Hybrid (2014) Synchronous Learning in Distributed Environments (SLIDE) (2011) gxLearning (2011) Blendsync (2011) Remote Live Participation (RLP) (2018)	HyFlexと多くの特徴を共有しているが、全てのデザインアプローチは少なくとも一つの基本的な方法で異なっているようであり、我々が定義するような真のHybrid-Flexibleではない

Beatty (2019) Unit1-1より筆者が作成

Mode-NeutralなどのタイプAは、基本的にはハイフレックスと同じデザインを実装しているもので、なおかつコピーライトを取得するなど独自ブランド化している。しかし、Flexible HybridなどのタイプBは、ハイフレックスと多くの特徴を共有しているものの、デザインアプローチに関して、少なくともハイフレックスとは一つの基本的な点が異なっているとされ、そのため真のHybrid-Flexibleではないと見なされる。以上から、Beattyらがハイフレックスの実践を行っていたのと同時期に、同じようなニーズを感じ同様に授業模索をしていた研究者は少なくなかったと言える。

4. ハイフレックスモデル授業の導入決定プロセス

4. 1. ハイフレックスモデルを展開する際の四つの指針

Beatty (2019)によれば、ハイフレックスモデルを展開するには四つの指針がある。この四つの「柱」とは、コースやプログラムを生み出すための一貫した強固な基盤となるものである。以下、それぞれの指針について、Unit1-3を元に概観する。

4. 1. 1. 学生の選択 (Learner Choice)

「学生の選択」では、意味のある代替の参加方法を提供し、学生が毎日、毎週、または自己都合により、参加方法を選択できるようにすることが重要である。ハイフレックスモデルでは、学習の目的や内容、教育提供者側のデザインによっていくつかの参加方法が準備されるが、最も重要なことは学生が自分の都合に合わせて、毎回どの

ように参加できるかを選択できることにある。Beattyは、教育提供者側が「最善だ」という方法を全員に強制するよりも学生に選択肢を与えることが重要であり、選択肢がなければ、柔軟性もなく、したがってHyFlexもありえないと述べている。この原則に則ってしてみると、現在日本語教育だけでなく多くの現場の「ハイフレックスモデルの授業」が、ハイフレックスモデルとは言えないことがわかる。

4. 1. 2. 同価性 (Equivalency)

同価性とは、教授者がすべての参加形態において、同等の学習成果をもたらす学習活動を提供するという意味である。Simonson (1999) の「Equivalency theory (同価値理論)」で述べられているように、ここでの同価性というのは全く同じことを違う形態で再生産することではなく、最終的な到達目標を達成するために、それぞれの形態に合わせた学びの過程をデザインすることを示す。ハイフレックスモデルにおける同価は、「平等」を意味するのではない。例えばオンラインでの学習（非同期ディスカッション）は、教室でのディスカッションに比べて社会的な相互作用が少ないことがあるため、様々な方法で同価値の学習体験を提供する必要がある。Beattyは、同価値の学習成果をもたらすことは、ハイフレックスのアプローチにおける最大の課題の一つとしている。以上から、ハイフレックスモデルで授業を行う際には、単に対面の授業をオンラインに置き換えればよいということではなく、同期・非同期に合わせたデザインや工夫が必要になると言えるだろう。

4. 1. 3. 再利用性 (Reusability)

再利用性は、各参加形態で提出された全ての学生の学習活動の成果物を、「学習リソース」として活用することである。ハイフレックスモデルでは、教室で行われている多くの授業活動をオンライン配信するために記録することが推奨される。記録する内容は授業録画だけでなく、チャット、非同期ディスカッション、ファイル投稿、ピアレビューなど、オンラインの学生が行った活動も含まれる。それらは、単にオンラインで参加する学生のためだけでなく、復習に使用するなど全ての学習者にとって汎用性の高い学習リソースとなる。

4. 1. 4. 近接性 (Accessibility)

近接性とは、学生が授業に適切に参加するために、ICTのスキルを身につけられようにし、あらゆる参加形態に公平にアクセスできるようにすることである。ハイフレックスモデルでは、対面・同期だけでなく時には非同期での参加も考えられるが、学習者が参加形態について正当な選択をするためには、ICT（ハードウェア、ソフトウェア、ネットワーク）を利用できる環境とそれらを使用するスキルが必要である。全学生が全ての学習活動に参加できるようになること、つまり完全に公平なアクセスはすぐには達成できないかも知れない。しかし、これはハイフレックスモデルにおいて達成すべき重要な目標であり、教授者に求められる重要な点と言えるであろう。

また、完全に公平なアクセスを達成するためには、学生だけでなく教授者にも同様

に、ICTに関する情報や特別なトレーニングを提供することが重要である。そしてこのことは、各教育機関やプログラム責任者の責務だろうとBeattyは述べている。

4. 1. 5. ハイフレックスモデルの教室環境

Beatty (2019) はハイフレックスモデルに関して四つの指針をまとめたが、教室環境についてはどうだろうか。Leijon & Lundgren (2019) では、ハイフレックス型の授業では、教師がカリキュラムデザインと教育戦略の両方を調整するため、強固なインフラとサポートシステムが必要であることを強調している。例えば、教師が離れた場所からライブで授業に参加している学生を見たり声をかけたりできるように、教室にモニターを設置する必要がある。進んだ取り組みとしては、リアル・プレゼンス・エクスペリエンス (Real Presence Experience : RPE) ルームが挙げられる。これは特別に設計された教室で、離れた場所にいる学生が大画面に等身大で映し出されるので、臨場感を出すことができる (Maloney & Kim 2020)。また、ハイフレックスモデルに適した教室環境を物理的に作るだけでなく、TAやファシリテーター常駐させることで教室におけるサポート体制を整備するといった側面もある (Leijon & Lundgren 2019)。そして、“7 Things You Should Know About the HyFlex Course Model” (Educause Learning Initiative 2020) では、単に対面授業をストリーミング配信したり動画を残したりするだけでは不十分であり、LMS (Learning Management System : 学習管理システム) の導入など非同期部分の重要性が述べられている。

以上から、教師の使用するメインのPCとそれにつながられたカメラやマイクだけでは、ハイフレックス型授業の実施に最適な教室環境とは言い難い。教師の負担を軽減し、効果的にハイフレックス型授業を行うためには、物理的な教室環境の整備とサポート体制を整備することや、オンライン上の学びを支えるためのLMSの導入などが必要であり、教室環境の整備は、ハイフレックスモデルの第5の原則になり得る要素であると考えられる。

4. 2. ハイフレックスモデル授業の導入決定プロセス

それでは、実際にハイフレックス型の授業を行うためには、どのように導入していけばいいのか。Beatty(2019)のUnit1-4では、全ての参加形態の学生に対して効果的なハイフレックス教育・学習環境を導入するためにはいくつかの重要なステップがあり、それらのステップは、優れた教育設計の実践と徹底した体系的なプロセスに従う必要があると述べ、五つにまとめている。それぞれのステップについて概要を次節に述べる。

ステップ1：利点と負担を評価する

ステップ2：期待される学生の学習成果を分析し、確認または修正する

ステップ3：学生の学習活動（学習内容と指導法）を計画する

ステップ4：学習成果の評価を準備する

ステップ5：期待値に対する成果を評価する

4. 2. 1. ハイフレックスモデルの利点と負担を評価する

ステップ1「利点と負担を評価する」では、学習者、教師、組織運営者に対して、ハイフレックスモデルの利点と当事者それぞれの負担を評価し説明することが求められる。導入理由の理解は取り組みの様々な側面につながる重要なものであり、「なぜ」という質問とその答えを理解することから始めなければならない。なぜそうすべきなのかという説得力のある論拠なしに、誰かに労力や資源を費やすように頼んでいるような状況になれば、前向きな取り組みにならないこともある。学習者は自分が参加形態を選ぶということになっていないので、自分で決めないとならないのか疑問に思い、教師も学習者と同様の疑問や不満を持つことがある。また組織運営側は、前述した4原則を整えるための理由を知ることが求められる。特に、組織運営側には授業に関する期待値があり、それらを授業デザインの前に明らかにすることは、後々の問題発生を回避することにもつながる。

ステップ1では各当事者（学習者、教師、組織運営者）の負担を明確にすることも重要だが、この場合の負担とは時間的なことや労力、求められるスキルが含まれる。特に教師・組織運営者のそれぞれの立場により解決しなければならない問題は異なる(表3)。つまり、ハイフレックスモデルを導入する場合には、まず教師および組織運営者の力量の把握など、導入にどのような問題があるかを確認する必要がある。そして、それによりサポート体制を作るなどの手立てを検討する。

表3 ハイフレックス授業導入時の教師・組織運営者の負担と必要なサポートなど

設計者 (多くの場合教師)	複数のモードの効果的な学習をサポートするコースを設計しなければならないので、インストラクショナルデザインのサポートや、インストラクターの準備時間のサポートが必要
教室技術チーム	オンライン学習者をサポートするために、教室での活動を十分に把握できるようにインストラクターなどを配置する。 教室での配信環境で熱心な同期学習者をサポートするためには、教室設備やLMSの導入など学習環境の整備とサポートが必要
教師	複数のモードで効果的に授業を行うことができ、同時に複数のモードで学生を指導するという複雑な状況にも対応できなければならない。これには、専門的な開発リソースが必要
管理システム	学生の柔軟なスケジューリングに対応しなければならない。スケジューリングのビジネスプロセスやシステムの変更が必要

Beatty (2019) Unit1-4より筆者が作成

しかし、ハイフレックスモデル導入に関しての問題を把握しても、すぐに解決策が見つからない場合や、サポート体制を万全にすることができない場合があるだろう。この件に関してBeattyは、問題（確実なものであっても潜在的なものであっても）を

認識することは非常に重要であり、それにより回避策を策定し、必要に応じてシステム変更のための長期計画を立てることができると述べている。どのようなコースでも、最初から完璧なコースが作れることは稀である。より良いコースデザインになることを目指すためにも、現状や問題を把握しておくことが重要である。

4. 2. 2. 期待される学生の学習成果を分析し、確認または修正する

ステップ2「期待される学生の学習成果を分析し、確認または修正する」では、これまでの対面の学習成果（目標）を分析、確認し、それを元にハイフレックスモデルでどのように授業を行うかを決めていく。それぞれの学習成果（目標）が、オンラインでの配信にどの程度反映できるかを見極め、修正が必要かどうかを判断する。4原則の同働性に則り、同期型・非同期型で参加する学習者が教室で効果的に達成できる成果をオンラインで同様に達成できない場合は、修正する必要がある。例えば、練習方法などを調整すれば、ハイフレックスデザインがより生産的になる可能性がある。

4. 2. 3. 学生の学習活動（学習内容と指導法）を計画する

ステップ3「学生の学習活動（学習内容と指導法）を計画する」では、具体的に授業活動について計画していく。ハイフレックス型授業を行うために、学習のための学習内容と指導法を計画するが、それには目標と手段の二つが必要である。

学習目標は指導のプロセスそのものではなく、指導の結果として意図されるものを記述するが、指導目標を明確にしておくことは、指導上の決定を綿密な計画に基づいて行うために重要である。各主要学習目標については、「学習内容」と「タスクとスキル」に分けられ、「学習内容」は、学生が知らなければならないことについての具体的な内容のことである。そして「タスクとスキル」は、学生が具体的に何をできるようにならなければならないかを指す。以上の学習目標は、全ての学生にとって同じものでなければならない。次に指導法は、教授者が学生の学習を促進するために何をするのか、という問いに対する答えである。具体的な指導目標は、参加形態に合わせて変えてもよく、これは4原則の一つである同働性に則っている。

目標と手段を明確にし、それぞれの成果や到達点、主要な目標に対して、「参加形態でどのような活動が必要か」、「参加形態ごとにどのような追加リソースが必要か」、「参加形態において、活動やリソースはどのように促進され、学生に提供されるのか」を特定する。

4. 2. 4. 学習成果の評価を準備する

ステップ4「学習成果の評価を準備する」では、具体的な学習成果の評価をどのように行うか決定していく。ハイフレックスモデルでは学生の参加形態が、対面とオンラインと非同期の組み合わせにより最低でも二つ以上になるため、それぞれの参加形態の学生の評価をどうするかという点が問題になる。

知識に焦点を当てたテストやクイズなどは、全ての参加形態で使用することが可能であるが、当然不正行為が問題となるので、大規模な問題バンクからランダムな問題

を使用するなどの変更が必要となる。また、記述式にし、個人的な考察、個人的な経験との関連を書かせたり、他の多様な方法で情報を分析したりするような課題に変更することも考え得る。プロジェクトレポート、個人またはグループのプレゼンテーションなどの形成評価課題は、参加形態にかかわらず現状のまま利用できる。評価の重要なポイントは、各学習成果に対して、「具体的には何を評価するのか」、「その評価は、各参加形態の学生に対してどのように行われるのか」、「参加形態に関連する追加の問題は必要か」という三つである。

学習成果の評価に関しては、オンライン授業を行った際に工夫をした日本語教師は多いと思われ、その経験をハイフレックスモデルでも活かすことができるだろう。ただし、ハイフレックスモデルは参加形態が複数となるため、学生の参加形態によって課題を考える必要がある。以上から、参加形態によって、学生の課題内容および数が全く同じにならないことも考えられる。

4. 2. 5. 期待値に対する成果を評価する

ステップ5「期待値に対する成果を評価する」では、実際に行ったハイフレックスモデルによる授業において、どのような成果があったかを評価する。Beattyによれば、HyFlex 設計プロセスのステップ1「利点と負担の評価」で詳細に検討した上で実践を行ったのであれば、そこに成果を評価するための信頼できる記述がある。そして、コース・教材の開発を開始する前に、測定基準、分析基準、評価基準が計画されているので、それらに基づき、コースの評価を行う。

新しいコースやプログラムを導入、特にICTを導入する際には、組織や教師、学生が、教育効果やコスト面など様々な期待を持つ。そのため、教育・学習の成果を開始以前と比較して、成果が見られたかどうか、改善が必要かどうか、あるいは新しい試みを中止すべきかどうかを検討することになる。しかし、これらの検討結果は、教師の個人的な文脈にとどまり他に共有されないことも少なくない（ケラー 2010）。そのため、計画段階で目指していた教育・学習の成果が達成されたかを、教育実施機関全体において、客観的に評価することが必要である。

同様に学生のニーズ分析やコース開発、修正のために、学生の満足度調査も行う必要がある。Beattyは、ニーズを事前把握し、コース開発プロセスの一環として、データ収集や測定手段の開発を計画することはコース開発にとって最善であると述べている。学生の成績評価、学生の満足度評価、そして担当教師や技術サポート関連の評価など、それぞれ評価を分析し、問題を改善することで、よりよいハイフレックスモデルを構築できる。

ICTを利用した教育では、授業や教材の開発・改善に、インストラクショナルデザイン（Instructional Design：ID）のADDIEモデルを利用することが多い。ADDIEモデルとは、IDの最も基本のプロセスモデルであり、教育の改善手法の一つで、「Analysis（分析）」「Design（設計）」「Development（開発）」「Implementation（実施）」「Evaluation

(評価)」の頭文字からなる。それぞれの段階にフィードバックを行い、より良い教育プログラムに改良することを目指す。ADDIEモデルの授業見直しのプロセスは、ステップ5「期待値に対する成果を評価する」と同様と思われ、実践を段階ごとに評価することは、ハイフレックスモデルでも重要である。

5. ハイフレックスモデルによる教育実践の事例

5. 1. 大規模コースにおける受講者増への対応 (University of Michigan)

ミシガン大学は米国中西部にある大規模の公立大学で、Miller & Baham (2019) によると一部の専攻や科目において学生のニーズが集中する傾向があった。そのため、多くの学生が授業を受けたい、または受けられる時間帯にキャンパス内の大きな教室を見つけることがますます困難になり、学生の要求に応えるための柔軟な選択肢が必要となった。特に統計学の部門は、多様な学生のニーズに応じて、主専攻以外の学生にも対応する必要があったという。

こうした事情から、ミシガン大学で初めて導入されたハイフレックス型授業は大規模な統計学入門コースであった。Miller & Baham (2019) はハイフレックス型授業を設置した理由として、大型教室確保の問題のほかに、履修希望者が二つのキャンパスに分かれていた点を言及している。Millerの場合、既にオハイオ州立大学において統計学の大規模ハイフレックス型授業を実施した経験を有することから、諸条件が類似しているミシガン大学の科目設置の際に前任校での多くの経験がそのまま活かされたと報告している。オハイオ州立大学でのハイフレックス型授業の実装についてはMiller 他 (2013) に詳しい。

5. 2. 夏期講習の受講者数を増やすための取り組み (University of St. Thomas)

米国ミネソタ州に立地したセントトーマス大学が初めて正式なハイフレックス型授業を設置したのは、2007年夏期の学部ビジネスコースであった。新しい形態の科目を設置した理由は、夏期講習の受講者数および収益を増大させるためである (Hinck & Burke 2019)。担当教員は、STELAR (St.Thomas e-Learning and Research) センターのスタッフと協力し、LMSの一種であるCanvasやWeb会議システムなどの新しいオンライン技術、そして複数のディスプレイとスマートボードを備えた新しいアクティブラーニング教室を利用し、従来の教室での学生の参加と、オンラインでの参加者のための同等の活動をサポートするファイナンスコースを学部で開設した。

この授業に対する学生からの評価は高く、キャンセル待ちの学生に対応するために学期ごとにセクションが追加される結果となった。Hinck & Burke (2019) によれば、ハイフレックスモデルを取り入れてからコースへの登録者も増え、新しいコースの初年度は前年度の16人から39人となり、さらに翌年度は48人にまで増加した。また、2018年に行われた調査では、主に選択・利用している授業参加の形態について、対面

式31.19%、オンライン非同期型60.48%、オンライン同期型8.33%という回答結果を示している。

5. 3. 経済的活動と学業の両立への支援 (Montana State University Billings)

モンタナ州立大学ビルングス校は、米国モンタナ州のビルングス市にある地域総合大学 (regional comprehensive university) である。Balter-Reitz & Boerboom (2019) は、この大学の特色として、在籍するほとんどの学生が少なくともパートタイムの仕事をもって、大多数がフルタイムで働いている点を挙げている。学生はキャンパスでの授業を望む傾向にあるが、一方では仕事のスケジュールに合わせて授業を履修しないといけないという事情もある。そのため、学生のオンラインコースへの需要も高く、大学側はオンラインコース担当者とオンキャンパス担当者を配置する際にそのバランスに悩まされ、各学部では登録者数の少ないコースの休講措置や廃止が検討された。その結果、キャンパスでの対面授業を中止することにつながり、対面での学習を好む学生もオンラインコースへの登録を余儀なくされた。

オンキャンパスとオンラインの両方のコースを求める学生が多い大学は、ハイフレックスのような革新的な授業モデルを採用するリーダー的存在になり得る。現在は、履修者の60%がオンラインのみ、30%がオンキャンパスのみ、10%程度がオンラインとオンキャンパスの両方に参加していて、学生からの反応は圧倒的に肯定的なものとなっている (Balter-Reitz & Boerboom 2019)。

5. 4. 遠隔地間の協働学習を産学連携で実現 (Katholieke Universiteit Leuven)

ヨーロッパで最も古い大学の一つであるルーベン・カトリック大学は、ベルギー北部9都市に14のキャンパスを構えている。以前より、日本の教職大学院のような「Master of Teaching Program」を提供していたが、「五つのプロジェクトからなるKU Leuvenの戦略的プラン (Strategic Plan for KU Leuven in 5 Projects)」のもとで、全く新しいコンセプトの教員養成プログラムを2019年秋からスタートさせた (KU Leuven 2021)。このプログラムの学生は基本的に現役の教員が多く、居住・勤務地域の場所にとらわれない専門知識の交換と参加者同士の交流および協働学習が必要となる。

これらの背景から、マルチキャンパスを含む地域間の境界や物理的距離を越えた柔軟な協働学習の実現を掲げ、教員養成プログラムを国際的に広める活動が展開された。その一環として教育技術の利用に多大な投資を行い、そこから誕生したのが産業界との協力による研究開発プロジェクトである。この「LECTURE + プロジェクト」の目標は、同期型ハイブリッド・バーチャルクラスルームを構築し、対面式教室での学習者と同様、遠隔学習をシームレスかつ鮮明なものにすることであった。このような環境設備を構築できたことで、プログラムの履修者は各自の状況によって講義への参加方法を柔軟に選択でき、学びの継続が可能となった (Raes et al. 2019)。

5. 5. 優れた教育プログラムをコスト効率よく運営 (Vanguard University)

Rhoads (2020)によると、米国カリフォルニア州にあるバンガード大学においてハイフレックスモデルの導入が検討され始めたのは、大学の継続的な課題に対する解決策としての可能性を探るためであった。もともと大学側は、教室スペースの確保の問題を改善、解決するための方法として、オンラインコースの提供に注目した。しかし、オンラインコース設置における大きな課題は、オンライン履修の選択肢が与えられても、多くの学生が対面式での学習を好み、オンラインコースやプログラムを好まないことであった。また、シングルモードや教師主導のハイブリッド型授業では、受講者数が少なくなり、柔軟で幅広い学習体験の提供という教育目標を果たすことが困難であった。

そこで、柔軟な学習体験を提供することと、優れた教育プログラムをコスト効率よく運営することの両立をめざし、オンラインコースとオンサイトコースを組み合わせたコースに統一することとした。教員には、これらの変革のねらいが学習体験の質的向上およびコスト削減の両方にあることが周知された。実装過程ではすべてのコースが個々の担当教員によって構築されたのではなく、教育設計チームがコースコンテンツの専門家と協力し、関連する課題、ディスカッション、メディアコンテンツを作成しながら進められた。実装後の調査結果では、学生にスケジュールやコースタイプの選択肢が与えられた方が学習効果や満足度が高いと感じていることと、多くの学生が伝統的な教室を好むが、スケジュールの都合上、希望通りに受講できない場合も少なくないことが明らかになった。Rhoads (2020)は、この結果を踏まえ、学生ができるだけ自分の好みに合わせて受講できるように従来の配信コースをハイフレックス配信モダリティ形式に編成し、必要に応じて受講方法が選択できる柔軟性を持たせることが望ましいと結論付けている。

6. 考察および今後の課題

現在、日本においてハイフレックスモデルと称される授業の多くが、ハイフレックスの原則から照らし合わせると、ハイフレックスモデルと呼ぶには十分ではないものであると考えられる。そして導入も、コロナ禍の状況により仕方なく行われているのがほとんどで、教育理念や組織戦略からの導入ではない。そのため、担当教師へのサポート体制も十分ではなく、教育効果的にも期待できないことが想像できる。そして、そのことにより、ハイフレックスモデルの評価が負になる可能性も考えられる。しかし、世界的な社会情勢の不安定さや学習者層の変化などから、今後はより戦略的にICTを活用することが組織的にも求められるようになると思われる、その方法の一つとしてハイフレックスモデルがある。

また現在のところ、多くのハイフレックスは高等教育での専門的な学びでの活用事例が多い。日本語教育をはじめとした語学教育には専門教育とは違う授業デザインや

活動があるため、より多様な視点から日本語教育におけるハイフレックスモデルを検証する必要がある。

今回は、ハイフレックスモデルに関する文献から、ハイフレックスモデルとはどのような学びなのか、その概要を明らかにした。これらの文献調査・文献研究の結果を踏まえ、日本語教育の現場にハイフレックスモデルを取り入れるために、現場の状況に合わせた研究を行うことを今後の課題とする。

謝辞

本研究はJSPS 科研費「基盤研究 (C) (一般) 21K00607」、「基盤研究 (C) (一般) 21K00609」の助成を受けたものである。

【参考文献】

- 酒井佳世 (2021) 「ハイブリッド型授業における ICT を活用した教育プログラムの検討」『久留米大学コンピュータジャーナル』 (35)、2-29
- 佐々木良造 (2021) 「理系大学院留学生対象ハイブリッド型初級日本語授業の試案—コロナ禍におけるオンライン授業実践を活かして—」『日本語教育方法研究会誌』 27 (1)、140-141
- 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
- 林敏浩・林田行雄 (2003) 「ブレンディッド・ラーニングに基づく自習支援のための e-learning 教材の開発」『Josies Research Report』 18 (4)、73-78
- 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」『Global studies = グローバルスタディーズ』 2、127-137
- 三宅一恵・兒子千鶴子・湯澤美紀・池田尚子 (2021) 「コロナ禍における幼稚園教育実習事前指導の実際—ハイブリッド型授業の展開と省察—」『ノートルダム清心女子大学紀要. 人間生活学・児童学・食品栄養学編』 45 (1)、81-93
- 森川富昭・松浦健二・金西計英・森口博基・西野瑞穂・有田憲司・矢野米雄 (2004) 「シラバスに基づく e-Learning システムを用いた医学・歯学系教育における FTF・CMC ハイブリッド型授業実践」『日本教育工学会論文誌』 28 (3)、263-274
- 尹智鉉 (2021) 「オンライン授業で育てる日本語のプロフィシェンシー—『Beyond COVID-19』を見据えて—」『日本語プロフィシェンシー研究』 9、76-84
- Abdelmalak, M. (2014). Towards flexible learning for adult students: HyFlex design. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 706-712). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Balter-Reitz, S. & Boerboom, S. (2019). HyFlex at Montana State University Billings: Montana State University Billings. In B. J. Beatty, *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-*

- directed hybrid classes*. EdTech Books.
<<https://edtechbooks.org/hyflex/msub>> (2021年11月15日アクセス)
- Beatty, B. J. (2007). Hybrid classes with flexible participation options–If you build it, how will they come. *2007 Annual Proceedings-Anaheim: Volume, 15*.
<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.903.8934&rep=rep1&type=pdf#page=24>> (2021年11月15日アクセス)
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design (1st ed.)*. EdTech Books.
<<https://edtechbooks.org/hyflex>> (2021年11月15日アクセス)
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
(赤堀侃司監訳 (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)
- Educause Learning Initiative. (2020). 7 Things You Should Know About the HyFlex Course Model. *Educause, Jul*.
<<https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/7/eli7173.pdf>> (2022年2月7日アクセス)
- Hinck, G. & Burke, L. (2019). New Technologies Deliver on the Promise of HyFlex: University of St. Thomas. In B. J. Beatty, *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books.
<<https://edtechbooks.org/hyflex/hyflex-UST>> (2021年11月15日アクセス)
- Horn, B. M., & Staker, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
(小松健二 (訳) (2017) 『ブレンディッド・ラーニングの衝撃』教育開発研究所)
- Inglis, M., Palipana, A., Trenholm, S., & Ward, J. (2011). Individual differences in students' use of optional learning resources. *Journal of Computer Assisted Learning, 27(6)*, 490-502.
- Keller, J. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York, NY: Spinger SBM
(鈴木克明監修 (2010) 『学習意欲をデザインする—ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン—』北大路書房)
- KU Leuven (2021). Strategic Plan for KU Leuven in 5 Projects
<<https://www.kuleuven.be/english/about-kuleuven/strategic-plan/going-digital>> (2021年11月15日アクセス)
- Leijon, M., & Lundgren, B. (2019). Connecting physical and virtual spaces in a HyFlex pedagogic model with a focus on teacher interaction. *Journal of Learning Spaces; 1, 8*.
- Maloney, E. J., & Kim, J. (2020). Fall Scenario#13: A HyFlex Model. *Inside Higher Ed*.
<<https://www.insidehighered.com/blogs/learning-innovation/fall-scenario-13-hyflex-model>>

(2021年11月15日アクセス)

Miller, J., Risser, M., & Griffiths, R. (2013). Student choice, instructor flexibility: Moving beyond the blended instructional model. *Issues and Trends in Educational Technology, 1(1)*, 8-24.

<<https://edtechbooks.org/-Hks>> (2021年11月15日アクセス)

Miller, J. B. & Baham, M. E. (2019). Using HyFlex in Statistics for Engineers and (Data) Scientists: University of Michigan. In B. J. Beatty, *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books.

<<https://edtechbooks.org/hyflex/umich>> (2021年11月15日アクセス)

Raes, A., Pieters, M., & Bonte, P. (2019). Hyflex Learning within the Master of Teaching Program@ KU Leuven: KU LEUVEN, Belgium. In B. J. Beatty, *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books.

<https://edtechbooks.org/hyflex/hyflex_> (2021年11月15日アクセス)

Reigeluth, C. M., & Frick, T. W. (1999). Formative research: A methodology for creating and improving design theories. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, 2*, 633-652.

Rhoads, D. D. (2020). *Traditional, Online or Both? A Comparative Study of University Student Learning and Satisfaction Between Traditional and Hyflex Delivery Modalities* (Doctoral dissertation, Concordia University Irvine).

Simonson, M. (1999). Equivalency theory and distance education. *Tech Trends 43(5)*, 5-8.

Szeto, E., & Cheng, A. Y. (2016). Towards a framework of interactions in a blended synchronous learning environment: What effects are there on students' social presence experience? *Interactive Learning Environments, 24(3)*, 487-503.

United Nations. (2020) Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond.

<https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf> (2021年11月15日アクセス)

Wright, D. (2016). The HyFlex course design: A case study on adult and career education courses. *National Social Science Journal, 48(2)*, 88-93.

オンライン遠隔日本語授業の背景とデザインの視点

— 同価値理論・プレゼンス理論の提案 —

保坂敏子（日本大学）

【キーワード】 オンライン遠隔授業 SAMRモデル 同価値理論 プレゼンス理論

1. 背景と目的

2019年12月初旬に1例目の新型コロナウイルス感染者が報告された。それからわずかの期間で、世の中はパンデミックと呼ばれる状況になり、世界中の教育現場でオンラインによる遠隔授業が急速に広がった。皮肉なことに、コロナ禍によって、教育のデジタル化とオンライン化が一挙に進み、当初は悪戦苦闘していた教師たちのICTリテラシーも格段に向上した。今では、オンライン授業は教育の選択肢として欠かせないものになったと言っても過言ではないであろう。まさに、現在、教育のデジタルトランスフォーメーションが静かに不可逆的に進行しつつある。

国内外の日本語教育においても、「学びを止めない」という日本語教師の熱意に支えられ、各地の教育現場で対面授業が急速にオンライン化された。入国制限で足止めされた学習者に対し、国境を越えた遠隔授業が様々な形態で実施された。さらに、オンライン授業の世界的な普及で、コロナ禍以前に既に実施されていた国際共修型の授業が盛んに行われるようになった。このようなオンラインによる多様な遠隔授業実践の積み重ねにより、現在多岐にわたるコースが展開しており、今後、教室での学び方や「留学」の在り方、日本語学習の支援の仕方などは大きく変容するものと思われる。このような未来が想定される中、教育現場に携わる日本語教師に、今、何が求められているのか。そして、今後何を目指せばいいのか。

オンライン授業では、教師はややもすると便利なツールや手法を追いかけるのに時間と情熱を奪われてしまいがちになる。教師が技術に振り回されないためにも、オンライン授業の経験を積んだこの段階で一度立ち止まり、来し方行く末について検討することは、ポストコロナ時代に向けて意義のあることだと思われる。そこで、本稿では、まず、オンライン授業をめぐる用語の扱いについて文部科学省の公文書を紐解き、教育形態としての類型化を試みる。次に、教育へのICT導入の段階を示すSAMRモデルの観点から、日本語教育における授業のオンライン化の段階を確認する。これを踏まえて、長い歴史を持つ遠隔教育研究の理論の中から「同価値理論」と「プレゼンス理論」を取り上げ、これらの理論に基づいたオンラインによる遠隔日本語授業のデザイ

ンの進め方について検討する。本稿の目指すところは、日本語教師がそれぞれの教育現場でより効果的、魅力的、かつ創造的なオンライン授業が展開できるようになるための入門編として、インストラクショナルデザインの知見を基に、オンライン授業の基盤となる情報を提供し、授業デザインの参考となる視点を提案することである。

2. オンライン授業に関する用語と類型化

2. 1. 公文書で使用される用語

「オンライン授業」という用語は、コロナ禍を機に使われるようになり、急激に普及した。しかし、その意味合いは統一されていたとは言えない。そこで、文部科学省関連の法令や文書での扱いを整理し、「オンライン授業」という授業形態について再確認をする。

「オンライン授業」とは、教師や学習者が1つの教室に集合する「対面授業」に対する用語である。一般的に「インターネットで講義や教材を配信したり、PCやタブレットなどのインターネットに接続された端末を介して行う授業（山田・伊藤 2021：p.7）」と定義されるように、インターネット使用が前提となる。当初、「ライブ授業」や「ライブ配信授業」、「リアルタイム授業」、「リモート授業」などといった用語が飛び交い、また、同時双方向授業のみを「オンライン授業」とし、「オンデマンド授業」と区別することもあった。一方、法令上では「オンライン授業」という用語は使用されていない¹⁾。文部科学省の通知や法令等において使われているのは、「メディアを利用して行う授業」や「メディアを高度に利用して行う授業」「メディアを利用した授業」「メディア授業」「遠隔授業」という用語である²⁾。「対面授業」という用語も法令上では使われておらず、「面接授業」と呼ばれる。

「メディアを利用して行う授業」は、大学設置基準第25条第2項に規定されている。ここでは、「多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることができる」と記載され、一定の条件のもと通学課程の大学でメディアを使った遠隔授業が可能なが示されている。この条項に対して平成十三年文部科学省告示第五十一号（通称、「メディア授業告示」）³⁾が出され、さらに詳細な指針が示された。具体的には、「メディアを利用して行う授業」とは「多様なメディアを高度に利用して、文字、音声、静止画、動画等の多様な情報を一体的に扱うもの」であり、面接授業に相当する教育効果があると認められるためには、下の2つの要件のうちいずれかを満たす必要があると定められている。

- ①同時かつ双方向に行われるものであって、かつ、授業を行う教室等以外の教室、研究室又はこれらに準ずる場所において履修させるもの
- ②毎回の授業の実施に当たって、指導補助者が教室等以外の場所において学生等に対面することにより、又は当該授業を行う教員若しくは指導補助者が当該授業の終了後すみやかにインターネットその他の適切な方法を利用することによ

り、設問解答、添削指導、質疑応答等による十分な指導を併せ行うものであって、かつ、当該授業に関する学生等の意見の交換の機会が確保されているもの。この文書により、教室と教室に準じる場所をつなぐ同時双方向の同期型の授業だけではなく、講義動画などを配信して双方向の指導や意見交換を行う非同期型の授業も「メディアを利用して行う授業」と見なされることになった。いずれも双方向性を有することが必須の要件となっている。

2. 2. 大学の通学課程での授業としての位置づけ

大学の通学課程で「メディアを利用して行う授業」が単位として認められるようになったのは、平成10年（1998年）のことである。当初は、衛星通信やテレビ会議システムなどを使った双方向性のある同期型であることと、授業を行う教室以外の教室に準じる別の場所に学生が集合して受講することが必要条件となっていた。また、単位は卒業に必要な124単位のうち30単位しか認められていなかった。しかし、翌平成11年（1999年）にはその上限が60単位まで引き上げられ、さらに前述の平成13年（2001年）の「メディア授業告示」により、インターネットによる授業も認められ⁴⁾、双方向性のある同期型授業とともに即応性と双方向性が担保された非同期型の授業でも卒業単位が取得できるようになった。そして、コロナ禍になって初めて迎える新学期を前に、文部科学省は令和2年（2020年）3月24日に「令和2年度における大学等の授業の開始等について」という通知を出した⁵⁾。ここでは、「メディアを高度に利用して行う授業」の略称を「遠隔授業」としたうえで、

①テレビ会議システム等を利用した同時双方向型の遠隔授業

②オンライン教材を用いたオンデマンド型の遠隔授業

という2つの類型を提示している。この文書により、「オンライン授業」は同時双方向性のある同期型と、オンデマンド方式の非同期型の2つの「遠隔授業」を指すことが明確化された。この通達では、学生が自宅から受講するのを認めることも明文化され、大学生はキャンパスに行かなくても単位が取れるようになった。さらに、この通達を補足する文書⁶⁾により、教員は自宅から遠隔授業が実施できること、また、十分な感染対策を講じても面接授業が実施できない場合においては、特例的な措置として、面接授業と同じ教育効果が担保された遠隔授業を弾力的に行うことが可能となった。さらに、非常時には通学課程の大学で一部だけでなく全面的に遠隔授業が実施できることや、コロナ禍以降に同じような緊急事態が発生した場合にもこれらの規定が適用されることが示された。その1年後の令和3年（2021年）4月2日に文部科学省が出した「大学等における遠隔授業の取扱いについて（周知）」⁷⁾では、遠隔授業の割合が半分未満の授業は面接授業と見なされ、遠隔授業の上限60単位に含めなくてもいいことが示された。これにより、非常時ではない場合でも、同じ授業を学生自身が対面かオンラインかを選択して参加するハイフレックス授業や、対面授業と非同期型の授

業を組み合わせるブレンド型授業は、全体の半分以上が面接授業なら、面接授業の64単位として扱うことが可能となった。

以上、大学教育に限られるが、オンライン授業の公的扱いの変遷を見てきた。公文書で「遠隔授業」と称される「オンライン授業」は、コロナ禍以前から通学課程で単位が取れる授業として制限付きで認められていたこと、対面と同等の質があると見なされるためには、同期型であれ非同期型であれ双方向性と即応性が不可欠であることが分かった。授業とは、教師と学生の間、あるいは、学生同士の相互作用によって成り立つ過程だとする観点から見ると、双方向性が重視されるのは当然のことであろう。郵便や放送による古いタイプの遠隔授業では即応性のある双方向のやり取りを行うことが難しく、その点が対面授業より劣ると見なされる要因となっていた。しかし、現在では、オンライン上でICTを使った多様な双方向性のあるやり取りができる環境が整っている。そこに、コロナ禍の中で出された一連の公文書で、オンラインによる遠隔授業がかなりの割合で実施できる法令上の環境も整った。これらの環境を前提に、対面授業にはできない、オンライン授業だからこそできる授業や、対面授業とオンライン授業を融合した授業など創意あふれる授業デザインが今後期待される。

2. 3. オンライン授業の類型化

オンライン授業ならではの授業デザインを検討するための基盤として、オンライン授業の類型や特徴を整理する。「オンライン授業」は公文書において「遠隔授業」という用語で呼ばれるが、「遠隔授業」と「オンライン授業」は全く同じものを指すわけではない。

まず、教育形態は表1のとおり「時間」と「空間」の2つの観点から4つに分類できる(鄭・久保田 2006)。対面授業は「同じ時間、同じ空間」で行われる①に当たる。「違う時間、同じ空間」で行う③は、学習者が都合のいい時間にPCルームなどの自習室で課題をこなすような個別学習型の教育形態を指す。遠隔授業は、「同じ時間、違う空間」で行われる②と「違う時間、違う空間」で行われる④にあたる。②の同期型の遠隔授業では、古くは無線が使われていたが、ICTの発展によりテレビ会議システ

表1 時間と空間による教育形態の分類

	同じ空間	違う空間
同じ時間	① 既存の学校教育で行なわれる授業中心の教育	② テレビ会議を利用した遠隔教育
違う時間	③ 自習室、実習室を活用し、個別に学習を行なう教育	④ 印刷メディア、放送メディア、eラーニングを含む遠隔教育

出典：鄭・久保田 (2006 : p.8)

ムや衛星通信が利用されるようになり、現在ではWeb会議システムやWebチャットなどインターネットを使った形態が主流である。④の非同期型の遠隔授業はICTを利用するか否かで2つの形態に分かれる。ICTを利用しない形態には、郵便を使って印刷教材や課題をやり取りする通信教育とラジオやテレビを使って授業を放送する放送教育がある。遠隔教育の歴史の変遷において、通信教育は第一世代の遠隔教育、放送教育は第二世代の遠隔教育と呼ばれる（鄭・久保田 2006、ムーア 2004）。通信教育は最も古い遠隔教育形態ではあるが、通信制の学校では現在でも利用されており、コロナ禍では、パソコンやインターネットが使えない家庭に対し、郵便で課題のやり取りを行った学校もあった。通信教育と同様、放送大学やNHK学園高等学校などラジオやテレビで講義を放送する放送教育も継続的に実施されている。一方、ICTを利用する④の非同期型の遠隔授業としては、eラーニング教材やLMS（Learning Management System：学習管理システム）を使ったオンデマンド型の教育形態が挙げられる。②と④のICTを利用した遠隔授業は第三世代の遠隔教育と呼ばれる。このうち、インターネットを利用するものが「オンライン授業」ということになる。現在、AI（artificial intelligence）やビッグデータ、IoT（Internet of Things）などによる第四次産業革命が進みつつあるが（佐藤 2021）、ビッグデータの分析に基づくAIを使った個別最適型の遠隔授業などが広がれば、第四世代の遠隔教育と呼ばれるようになるであろう。

同期型・非同期型の遠隔授業をオンラインとオフラインという観点から分類すると、表2のとおりとなる。遠隔授業にはオフラインの遠隔③が含まれるため、「オンライン授業」と「遠隔授業」を同義だとすることはできない。ただ、オフラインの遠隔③でも、郵送された教材や放送される授業に対する課題の提出や映像講義の視聴にインターネットが使われるようになっており、オンラインとオフラインを組み合わせた授業形態が増えている。

表2 オンラインとオフラインによる遠隔授業の分類

	オンライン	オフライン
同期型	遠隔① ライブ型授業	〈対面授業〉
非同期型	遠隔② オンデマンド型授業	遠隔③ 通信教育型、放送教育型

表2のオンラインによる同期型（遠隔①）と非同期型（遠隔②）の遠隔授業は、コミュニケーションの観点から、さらに一方向と双方向で4つの類型に分けられる。各類型の授業方法や使用できるツールの例、特徴をまとめると、表3のとおりとなる。

表3 オンライン授業の種類と特徴

	一方向	双方向
同期型	<p>オンライン① ライブ配信型</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業のライブ配信 (Zoom、Skype など使用) <ul style="list-style-type: none"> * 臨場感がある。 * 時間の束縛・制約を受ける。 * 双方向の活動との組み合わせが必要。 * データ通信量が大きい。(動画) * 安定したインターネット環境が必要。(動画) 	<p>オンライン② 同時双方向型</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Web 会議システムを使ったライブ授業 ・Web チャットを使ったライブ授業 (Zoom、Skype、LINE など使用) <ul style="list-style-type: none"> * 臨場感がある。 * リアルタイムに双方向のやり取りができる。 * 時間の束縛・制約を受ける。 * データ通信量が大きい。(動画) * 安定したインターネット環境が必要。(動画)
非同期型	<p>オンライン③ オンデマンド配信型</p> <ul style="list-style-type: none"> ・録音・録画講義や資料の配信 (YouTube など使用) <ul style="list-style-type: none"> * 時間の束縛・制約を受けない。 * 好きな時間に、好きな場所で学べる。 * 自分のペースで学べる。 * 受信環境への負担が少ない。 * 学習の継続が難しい。(修了率が低い) * 双方向の活動との組み合わせが必要。 	<p>オンライン④ オンデマンド課題提出型</p> <ul style="list-style-type: none"> ・LMS 等を使ったオンデマンド授業 (Google Classroom、YouTube と Padlet の組み合わせなど使用) <ul style="list-style-type: none"> * 時間の束縛・制約を受けない。 * 好きな時間に、好きな場所で学べる。 * 自分のペースで学べる。 * 教師と学生、学生同士の双方向のやり取りをデザインする必要がある。

オンライン①もオンライン②もリアルタイムに授業を行うので、臨場感がある。特に同時双方向型の場合、対面授業に近いスタイルで授業ができる。しかし、時間の制約を受けるため、日本国外に在住する学生が参加する場合、時差の問題は免れない。また、リアルタイムにインターネットにつながるので、途中で接続が切れないような安定したインターネット環境を確保する必要がある。動画でやり取りをする場合は、データ通信量が大きくなるので、学生への負担に配慮する必要がある。ライブ配信型は一方向で知識を伝えるような講義には向いているが、学生の疑問に対応するためには双方向性のある活動と組み合わせる必要がある。一方、オンライン③は時間の束縛と制約を受けないので、学生は自分のペースで好きな時間に好きな場所からアクセスして学べるというメリットがある。しかし、高度な自律性が求められるので、修了率が低いことが難点である。学習を継続させるためには、教師と学生間のやり取りを組み入れる必要がある。それを実装しているのが、オンライン④である。LMSなどを使って授業の動画や課題などを配布し、学生からの疑問に答えたり、討論したりする。あらかじめ双方向のやり取りをデザインしておく必要があるが、一人一人の学生に適した個別学習も、学生同士の協働学習も実施することができる。文部科学省が面

接授業と同等と認める遠隔授業は双方向性のあるオンライン②とオンライン④の授業である。

前述のとおり、現在、大学教育では遠隔授業と面接授業を組み合わせることが法令上可能となった。京都大学高等教育研究開発推進センターによると、その組み合わせは、表4のとおりである⁸⁾。

表4 対面授業とオンラインの授業の組み合わせ

ハイブリッド型授業	ハイフレックス型授業
	ブレンド型授業
	分散型授業

表4によると、「ハイブリッド型授業 (Hybrid Class)」とは対面とオンラインの授業を何らかの形で組み合わせた授業の総称である。その1つである「ハイフレックス型授業 (HyFlex Model)」の「ハイフレックス (HyFlex)」という言葉は、「ハイブリッド (Hybrid)」と「フレキシブル (Flexible)」を組み合わせた造語である。「柔軟なハイブリッド」授業という意味になるが、具体的には、「同じ内容の授業を、対面とオンラインで同時に行う授業方法」を指し、学生が自分の状況に合わせてどちらで受講するかを柔軟に選択できる点に特徴がある。大阪大学と北海道大学の定義では、対面授業と同時配信型のオンライン授業に、その授業を録画して配信するオンデマンド授業を加えた3つの方法から選べる授業形態となっている⁹⁾。「ブレンド型授業 (Blended Approach)」は、「対面とオンラインを、教育効果を考えて組み合わせる授業方法」のことである。ICTを使って事前に授業外で知識の導入を行い、対面授業で知識の定着やアクティブラーニングを行う「反転授業」はブレンド型授業の一形態である。コロナ禍において同期型と非同期型のオンライン授業を組み合わせる授業形態が散見されるようになったが、これも「ブレンド型」の一種と言える。「分散型授業 (Distributed Learning)」は「同じ回に異なる内容の授業を対面とオンラインで行い、学生は分散して受講する授業方法」のことである。学生は対面授業を受けるグループとオンライン授業を受けるグループに振り分けられ、同じ時間にそれぞれ異なる内容の授業を受ける。コロナ禍のような非常事態でのみ実施される方法とされる。

以上、「オンライン授業」の類型化を試みた。文部科学省はいわゆる「オンライン授業」を「遠隔授業」と称するようになったが、厳密に言えば、定義は少し異なる。教育形態の分類から辿ると、現在一般的に「オンライン授業」と呼ばれているものは、「オンラインによる遠隔授業」あるいは「オンライン遠隔授業」と呼ぶ方がより正確だと言えるだろう。新しい概念が生まれる時、用語が揺れるのは致し方ないことである。また、細かい用語の区別にこだわりすぎるのは望ましいことではないだろう。しかし、新しいテクノロジーや教育手法を用いてより魅力的で創造的な授業をデ

ザインするためには、用語の中味をクリティカルに吟味する姿勢も必要ではないだろうか。

3. 授業のオンライン化の段階

3. 1. SAMRモデルとは

ICTの活用が従来の教授方略や学習方略に及ぼす影響を4段階のレベルで示すモデルがある。Puenteduraにより考案されたSAMRモデル¹⁰⁾である (Puentedura 2006・2010他)。SAMRとは、「Substitution」「Augmentation」「Modification」「Redefinition」という4つの段階の頭文字をとったもので、図1のように図式化されている。このモデルを日本語で定義づけたのが図2である (三井 2014)。ICTの活用レベルは「代替」、「拡大」、「変形」、「再定義」へと進む。この4段階は、最初の2つが「強化 (Enhancement)」の段階、後の2つが「変換 (Transformation)」の段階に分けられる。

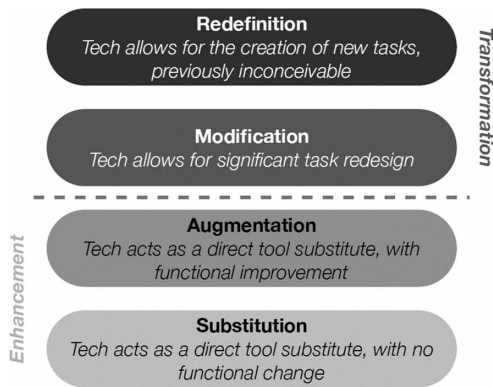


図1 SAMRモデル
(出典) Puentedura (2010)

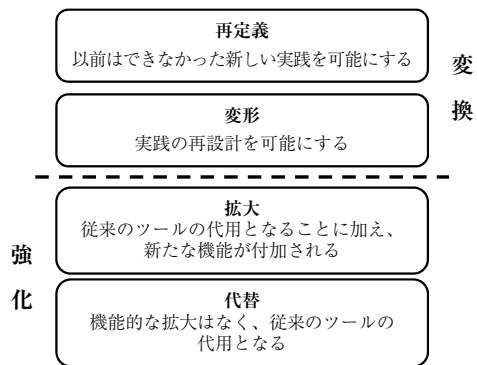


図2 三井 (2014) 訳のSAMRモデル

SAMRモデルは、作文授業におけるICTの活用の説明 (三井 2014) や、初等教育・中等教育におけるICT活用事例の分類 (三井 2014、向田他 2016)、小学校におけるタブレット端末を活用した授業実践の分析 (三井他 2020) 等で使用されている。日本語教育では藤本かおる氏がコロナ禍当初からいち早く取り上げ、講演等や論文 (藤本 2021) でこのモデルについて紹介している。SAMRモデルは、何を従来の授業とするかにより、それぞれの段階の解釈が異なってくるが、三井他 (2020) は、SAMRモデルを用いることで、講師は自分が行う実践がどの段階なのか、次にどの段階に進むべきなのか明確になると述べている。また、藤本 (2021) も、SAMRモデルを用いることで、より高いレベルの教育と学習が可能になるとしている。そこで、次項では、Puentedura (2006・2010) と三井 (2014) を参考に、総合日本語教科書を使って文法導入後、ペアワークやグループワークを行う授業のオンライン化を念頭にSAMRモデル

に照らしながら筆者なりの解釈を試みる。

3. 2. SAMRモデルから見た日本語授業のオンライン化の段階

まず、「代替」は、従来の対面授業の形をそのままオンライン授業に置き換える段階である。たとえば、従来の授業を学生のいない教室からライブ配信したり、教材や板書をデジタル化してWeb会議システムを使ってライブで授業を行うことがあげられる。授業中に行う質疑応答やグループワークはチャット機能やZoomのブレイクアウトルーム機能などを使って実施することができる。ICTの機能を用いて対面授業とできるだけ同じ相互行為活動を実現しようとするものは、「代替」の段階に位置づけられる。ここでの教師の悩みは、対面授業と同一のことができないということになるだろう。コロナ禍当初にはこのような声が多かったが、それがオンライン授業に対する否定的な感情につながっていたように感じる。次の「拡大」は、ICTの各種機能を使って新たな活動を授業に組み込む段階である。たとえば、録画した授業や資料、課題などをLMSを使って配信すれば、同じ授業内容の学習を学生は好きな時間に好きな場所で行うようになる。授業や課題に対する疑問や意見の交換をディスカッションフォーラムで行えば、記録が残り、授業後にも確認できる。ライブ配信の授業では、フィードバックのためにペアワークの口頭練習を録画して提出してもらったり、専用アプリを使ってクイズを即時フィードバックしたりすることが可能となる。多様なツールを組み合わせることで、従来の対面授業にはない、場所と時間の制約を超えた魅力的な活動が可能となる。この段階における教師の悩みは、ICTを授業に活かすための知識やスキルが不足していること、そして、所属機関からLMSの提供がないなど教育環境が整っていないことになるであろう。この「代替」と「拡大」までが「強化」の段階である。授業の中味自体は変えず、配信方法や教授方法などをデジタル化することが主になることから、デジタルシフトの段階と言い換えることができる。

3段階目の「変形」からは、ICTがなければ授業を実現することができない段階となり、教え方や学び方に変化が起きる（三井 2014）。たとえば、従来対面授業の中で扱っていた内容の一部を事前学習として取り出す反転授業や、同期型の対面授業やライブ授業と非同期型のオンデマンド授業を組み合わせるブレンド型授業、同じ授業を対面とオンラインで参加できるようにするハイフレックス型授業があげられる。いずれも、対面とオンラインの双方の学生への効果を考えた授業デザインへの組み換えが必要となる。学生は、主体的かつ自律的に学ぶことが求められるので、授業のデザインではなく、学習のデザインが軸となる。ここでは学生に高度の自律性が要求されるため、その配慮が必要となる。この他、日本の学生と海外の学生が教室を超えてインターネットを介して交流したり協働学習を行ったりする授業もこの段階に含めていだろう。前述のとおり、このような国際共修の活動は日本語教育では以前から実施されていたが、コロナ禍で国境を越えた移動ができない留学生と日本の学生との協働学習を

行う授業は珍しくなくなり、3か国以上の学生がインターネットでつながってディスカッションする授業も試みられている。ここで想定している総合日本語教科書を用いたオンライン授業でも、発展学習としてICTを活用した国際共修を導入することが推奨される。さらに今後は、学生自身の自律的学習に対して、AIが次に学ぶべき最適な教材や資料を提案する個別最適型学習が実施されるようになることが予想される。「変形」の段階では、ICT活用により授業デザインが大きく変わり、授業は「教える場」から「学ぶ場」へと変容することになる。この段階で教師に求められるのは、授業に対する発想の転換であろう。最後の「再定義」は、従来の授業そのものをクリティカルに捉え直す段階になる。日本語教育では、コロナ禍で来日ができなかった留学生が、自国から日本の教室に参加し、バーチャルな空間で留学のような経験をした。また、学生は、学校に行けなくなっても、バーチャルな教室で対面授業と同じような同時双方向の授業が受けられた。留学しなくても留学のような経験を、教室に行かなくても教室に行ったような経験をオンラインによる遠隔授業は実現した。この経験は、「留学」や「学校」そのものの定義を問い直す契機となるものと思われる。「変形」と「再定義」の両者を合わせた「変換」の段階は、ICTの活用により従来の授業が大きく変革する段階であり、まさにデジタルトランスフォーメーションの段階と位置づけられる。この段階では教師に求められる役割が変わり、「知識の伝達者」から「ファシリテーター」や「コーチ」、「学びの場のデザイナー」へと移行するものと思われる。

SAMRモデルに照らした今回の解釈から見ると、日本語教育におけるオンライン遠隔授業の状況は、当初は緊急措置としての「代替」だったものの多くが、今ではより効果的、魅力的な授業を目指す「拡大」の段階へと移っており、一部の先駆的な取り組みは授業デザインを変革した「変形」段階にあると思われる。SAMRモデルはオンライン授業がどの段階にあるのかを振り返るのに有効なツールであり、現時点の段階からさらに一つ上の段階を目指すための指針となる。教師が自分のオンライン授業の質や魅力を向上させるために、何が必要だろうかという問いに対して、まず、SAMRモデルを使って自分が取り組むオンライン授業を振り返り、自分が今どの段階にいるのか確認することをお勧めしたい。

4. 遠隔教育の理論と授業デザイン

では、自分の現在の段階を確認したうえで、自分のオンライン授業をより効果的、魅力的、かつ創造的なものにするには、どうしたらいいだろうか。本稿では、よりよいオンライン授業を目指すための視点として、長い歴史を持つ遠隔教育分野の研究の中から、現時点のオンライン授業の問題の改善に役に立つと筆者が考える「同価値理論」と「プレゼンス理論」を提案する。そして、それらの視点から遠隔日本語授業をどのようにデザインしていけばいいかについて検討する。

4. 1. 同価値理論の提案

授業のオンライン化に当たって教師が最初にぶつかった壁は、対面授業と同じことができない、対面授業できることがオンライン授業では簡単にできないということだったのではないだろうか。特に、日本語をはじめとする言語教育の授業では、言語知識を使える能力とするために、グループワークやペアワークなど、学生同士がやり取りを行う活動を多用する。そのため、授業をそのままリアルタイムに配信したり、授業をそのまま録画して配信するだけでは、対面授業の「代替」にはならない。しかも、グループワークができる機能が備わっているWeb会議システムは限られている。また、たとえZoomのブレイクアウトルーム機能を使ってグループワークができたとしても、教室の時のように教師は机間巡視して学生の問題を発見したり、全体のグループの活動を一度に見守ることはできない。さらに、オンライン授業では、対面授業と同じようなテストやクイズ、その場でのフィードバックなどの実施も難しく、いかに評価を行うかも課題となる。授業のオンライン化で直面したこのような問題に対し、考え方の指針となるのが、1999年にサイモンソンが提唱した「同価値理論 (Equivalency theory)」である (Simonson 1999, Simonson et al. 1999)。

1990年代の半ば、通信技術の発達によってテレビを使った双方向のバーチャル教室が可能となり、バーチャル教育と遠隔教育や従来の対面授業との関係が問われるようになり、それまでの伝統的な遠隔教育の考え方とは全く異なる理論が求められるようになった。「同価値理論」はこのような背景の下で生まれた遠隔教育の理論である。この理論は、遠隔教育が成功するためには、「同等性」の概念に基づくことが必要だとする。具体的には、遠隔と対面とではそもそも学習者の学ぶための環境が根本的に異なることから、両者の学習経験を同一にするのではなく、学習経験の集合体が最終的に「同等の価値」になるようにするべきだと主張している。つまり、遠隔授業を受ける学生に対し、対面の教室と「同じ型」の学習経験を提供する必要はないというわけである。Simonson (1999) は、三角形と四角形は形が異っていても面積が同じであれば「同等」と見なされるというメタファーを用いて「同等性」の概念を説明している。そして、遠隔授業では、学習者の具体的な学習経験は対面授業とは異なっているも、全体として同等の価値を持つようにすることが重要であり、遠隔と対面の学習者の学習経験が同等であればあるほど、両者の学習成果は同等になると指摘している。この理論は、遠隔教育が対面授業に比べ劣勢にあると見られる傾向に対して、対面や遠隔に関わらずそれぞれの特徴を活かすことが重要であることを示している。その主張は遠隔授業に対する従来の認識に変革を迫るとともに、コロナ禍におけるやむを得ない対面授業のオンライン化において大きな指針となりうるものだと言える。

「同価値理論」を日本国内で初めて紹介したのは、管見の限り、鈴木 (2000) である。その後、鈴木 (2012) ではフィジーの遠隔教育関係者にこの理論が肯定的に受け入れられたことが報告されている。そして、コロナ禍に陥った2020年4月17日、国

立情報学研究所が開催したサイバーシンポジウムにおいて、同じ鈴木克明氏が「無理をしないで同じ形を目指さないこと：平時に戻るまでの遠隔授業デザイン」という演題で講演を行い、「平時に戻るまでの遠隔授業のデザイン7か条」の一つとして、「同じ形ではなく同じ価値を追求する」ことを提案している。この講演の映像は国立情報学研究所のホームページから視聴できるが¹¹⁾、視聴回数は2022年1月末の時点で1万5千回に上っており、緊急措置として始まった授業のオンライン化において、多くの人が参考にしたであろうことがうかがえる。

4. 2. 同価値理論に基づくオンライン遠隔日本語授業のデザイン

では、同価値理論を指針に、オンラインによる遠隔授業をどのようにデザインしたらいいのか。同価値理論では、具体的なデザインの方法は明示されておらず、同等の学習経験により同等の学習成果を目指すという方針が示されているのみである。これを授業デザインの方法に置き換えて考えてみると、「同等の学習成果」を遠隔授業と対面授業の共通の「授業目標」として設定し、その目標を出発点に、そこから逆算してそれぞれの状況に応じた学習体験をバックワードデザイン（逆向き設計）で組み立てれば、授業を「同じ価値」にすることができるだろう。たとえば、これまで実施していた対面授業をオンライン化する時に、対面授業の授業目標と同じものをオンライン遠隔授業の目標として設定して、そこから、オンラインで「代替」できる活動や、オンラインで「拡張」できる活動をデザインすることになる。以下に、同価値理論を念頭に、対面授業をそのまま「同じ型」で移し替えた場合と、できるだけ「同じ価値」になるように変形した場合のオンライン遠隔授業のデザインを比較してみる。

図3はCan-doを軸とする総合日本語コースブック『いろどり 生活の日本語（以下、いろどり）』（国際交流基金日本語国際センター 2020）の使用を想定した対面授業と、それを「同じ型」でオンライン化した授業（オンライン化1）、「同じ価値」を目指してオンライン化した授業（オンライン化2）の授業デザインの概要を比較したものである。『いろどり』の目的は、「外国の人が日本で生活や仕事をする際に必要となる、基礎的な日本語のコミュニケーション力を身につける」ことで、「日本での生活の中で、日本語を使って実際の場面で『できる』ことを増やすこと」が学習目標となっており、各課の学習目標は、Can-doで記述された文でリスト化されている。現在、A1～A2レベルの「入門」「初級1」「初級2」のコースブック、ならびに、ことばのリスト、解答などの各課の付属教材・資料がホームページから無料でダウンロードできるようになっている。また、自習者用にPCとスマートフォンで利用できる「いろどり日本語オンラインコース」が無料で提供されており、コース修了時には修了証がもらえるようになっている。

今回取り上げたのは、『いろどり』初級1の第1課の活動1で、この授業の学習目標であるCan-doは「久しぶりに会った人とあいさつができる」である。対面授業の授

★は使用するオンライン教材。ツールを示す。

初級総合日本語授業 教材：『いろいろ 生活の日本語 初級1』 学習内容： 第1課「レストランで働いています」活動1「お久しぶりです」 学習目標： 久しぶりに会った人とあいさつをすることができる。					
対 面 授 業	予習	対面授業			宿題
	ことばのリスト 文法ノート1 日本の生活TIPS	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">導入</div> Can-doの確認 導入の質問	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">展開</div> 練習1-(1)(2) 形に注目 練習2-(1)(2)	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">まとめ</div> 練習2-(3)と 発表 Can-doチェック	会話文作成
オ ン ラ イ ン 化 1	予習 (非同期)	ライブ授業 (同期) ★Zoomなど			宿題 (非同期)
	ことばのリスト 文法ノート1 日本の生活TIPS	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">導入</div> Can-doの確認 導入の質問	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">展開</div> 練習1-(1)(2) 形に注目 練習2-(1)(2)	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">まとめ</div> 練習2-(3)と 発表 Can-doチェック	会話文作成 ★LMS、メール など
オ ン ラ イ ン 化 2	事前学習 (非同期)	ライブ授業 (同期) ★Zoomなど			事後学習 (非同期)
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">導入 (授業録画)</div> Can-doの確認・導入の質問 日本の生活TIPS ★LMS、YouTubeなど 予習：★いろいろ日本語 オンラインコース ことば・文法・漢字・練習	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">展開</div> 練習1-(1)(2) 練習2-(1)(2) 形に注目	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">まとめ</div> 練習2-(3) (各グループで録画)	録画映像のアップ →相互評価 →自己評価 (Can-doチェック) ★LMS、掲示板 など	

図3 『いろいろ』を使った対面授業のオンライン化の例

業デザインは、資料「ことばのリスト」とコースブック内の「文法ノート」「日本の生活TIPS」を予習してきたうえで、対面授業では、導入段階で本時の学習目標であるCan-doを確認し、「導入の質問」をこなす。その後、展開段階で教科書に沿った練習を行い、まとめ段階として、最後の練習の成果をクラスで発表する。それから、再度Can-doをチェックし、宿題として学習した場面での会話文作成を課するという流れになっている。これを「同じ型」でそのまま置き換えたのが「オンライン化1」である。予習でこれまでどおりのことを非同期で行い、授業でもこれまでどおりの活動をWeb会議システムを使った同時双方向のライブ授業形式で行う。復習の課題も全く同じものだが、遠隔授業では宿題を対面で回収することはできないため、提出にはメールやLMSを使うことになる。この授業の場合、授業デザインの流れは対面授業と全く同じ

であるが、対面授業の練習で行っていたペアワークやグループワークを、Zoomのブレイクアウトルーム機能を使って対面と同じように3回の練習毎に行うとすれば、小部屋への移動に時間がかかり、まとめ段階の各グループの会話発表のための時間をとることは難しくなる。また、グループワーク中に援助が必要そうなグループの支援をしたり、各グループにフィードバックすることは対面のように即応的にはできない。つまり、学習目標を変えず、授業活動も同じ型のまま対面からオンラインに置き換えただけでは、学習者は同等の経験は得られず、最終的な学習成果は同じ価値にはならない。これは、「同じ型」だけを優先し、学習目標から逆向きで学習活動を考えなかったために起きた結果だと言える。

それに対して、学習目標から逆算して、活動を考えたのが「オンライン化2」の反転授業を加味したブレンド型の授業デザインである。対面授業で行っていた導入段階の活動を短い動画にして、事前学習として授業の外で視聴してもらい、さらに、展開段階の「形に注目」の順番を変える。これにより、グループ活動は2回となる。最後の「Can-doチェック」も自己評価として授業外の事後学習で行うようにする。これらの変更により、ライブ授業の時間に余裕ができ、グループ活動のための小部屋への移動に時間がかかったとしても、ライブ授業での練習の時間は十分確保でき、よりアクティブな活動が展開できる。また、対面授業とオンライン化1で行っていた最後の発表を、各グループで会話発表の録画を作成してもらい、LMSや掲示板機能のあるシステムにアップロードすれば、学生同士がコメントを書き合う相互評価もできるし、教師が各グループに十分なフィードバックをすることもできるようになる。このデザインだと、授業の流れや学習者の学習経験は「同じ型」ではないが、対面授業と「同じ価値」のある学習成果を得ることが期待できる。相互評価という協働活動が加わったことにより、対面授業にはなかったプラスアルファの成果が得られるかもしれない。さらに、事前学習において紙媒体で行っていた予習を「いろいろ日本語オンラインコース」に変えれば、学習者は事前に基本的な言語知識を身に付けて、ライブ授業に臨むことができるようになる。このように、バックワードデザインで活動を組み替えることにより、対面授業ではできなかったこともできるようになる。対面授業とオンライン授業では、同じ学習目標を目指す場合でも、そこに至る道筋はそれぞれの特徴を活かしたものに変わることが望まれる。「同価値理論」は、そのことに気づかせ、意識化を促してくれる理論だと言える。

4. 3. プレゼンス理論の提案

2020年度～2021年度にかけて、文部科学省やオンライン授業を実施した教育機関は、学生や教員を対象にオンライン授業に関する実態調査を行った¹²⁾。各調査の結果は、共通点も多く、当事者が感じたオンライン授業のメリットやデメリットが明らかになってきている。オンライン授業のデメリットとして多くの学生が共通して挙げた

のは、「友人などと一緒に授業を受けられず、寂しい」や「質問等相互のやり取りがない／少ない」「質問や相談が難しい」といったコミュニケーションに関する問題とレポート等の課題の多さである。前者のコミュニケーション不足の問題は、教員への調査でも挙げられており、学生が教員や他の学生との関係性を築くことを困難にし、学生の孤独感や孤立感を高める原因と見なされている。学校という空間は、知識を学ぶ場としてだけでなく、教員や仲間とのつながりを持つ場としても大きな存在意義があることを考えると、これは早急に解決すべき課題だと言える。そこで、この社会的かつ情意的な問題に対処する視点として「プレゼンス理論」を提案したい。

コロナ禍で学校に通えなくなった状況を踏まえて、赤堀（2020）はこれまでの「プレゼンス」研究を基に、学校や教師、学生はそこに存在していること自身に価値があるという考え方を提示している。これを「プレゼンス理論」と呼び、オンライン学習が効果的に活用されることを目指し、「社会的存在感（Social Presence）」と「教授的存在感（Teaching Presence）」を紹介している。学校で教師や仲間といった人々が存在するという感覚（社会的存在感）や、語り口や身振り手振りなどから感じ取る教師の存在感（教授的存在感）は、学習者の満足感を高め、学習の動機づけや学習効果を高めるものであるとし、オンライン学習・授業においては、人と人のつながりや「Sense of Community（連帯感・所属感）」を築くことが何よりも重要だと唱えている。

プレゼンスという概念を学習共同体の枠組みに用いたのはGarrison（2011）である。Garrison（2011）は21世紀のブレンド型授業においては「探求の共同体（Community of Inquiry：以下CoI）」を形成することが重要だと主張したうえで、図4のとおりCoIの枠組を図式化して提示している。CoIとは「社会的存在感」「教授的存在感」「認知的存在感（Cognitive Presence）」の3つの要素から成り立つもので、その3つは互いに相互補完し合う関係にあるとことを図4は示している。

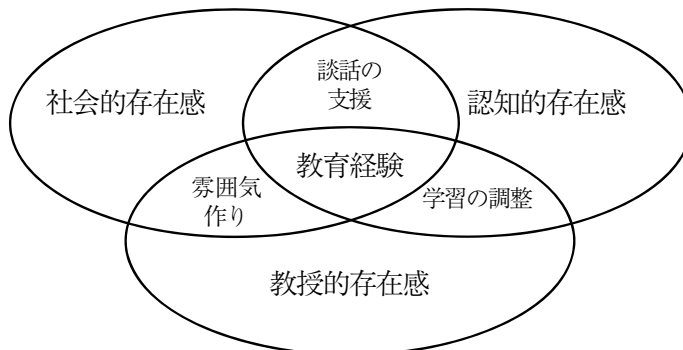


図4 探求の共同体の枠組（Garrison 2011：p.11、筆者翻訳）

前述の調査で浮かび上がったオンライン授業のデメリットは、教師や他の学生との「つながり」を作ることができないという社会的側面にあることから、次項では「社会的存在感」に着目し、どのように授業デザインに組み込めるかについて検討する。

4. 4. 「社会的存在感」を重視したオンライン遠隔日本語授業のデザイン

「社会的存在感」は、Short et al. が1976年に提唱した概念であるが¹³⁾、定義は一定していない。元々はメディアを介した相互作用における他者の存在感の程度とされ、メディアの特性を表すものとして用いられた。1990年代にCMC (computer mediated communication) を用いた遠隔教育の研究で取り入れられると、メディアに媒介されたコミュニケーションにおいて相手を「現実に目の前にいる」と感じられる程度と再定義され、学習者の個人的な認識と見なされるようになった。さらに、2000年に入ると、自分自身を社会的にも感情的にも「現実の」人間として投影する能力と見なされるようになる (Lowenthal 2009)。現在では、オンライン環境上での協働学習を支える重要な概念とみなされるようになってきている (山田・北村 2010)。オンライン上における社会的存在感は、他者の存在を感じるだけでなく、自分の存在を投影できる能力を含むものへと概念が広がっているのが分かる。では、広い意味での「社会的存在感」を授業デザインに組み込むには、どのような方法があるのだろうか。

Garrison (2011) は、「社会的存在感」を「個人的・情意的側面」、「オープン・コミュニケーション」、「グループの結束性」の3つのカテゴリーに分け、それぞれの指標の例として、「自己投影／感情表現」「学びやすい雰囲気／リスクのない表現」、「グループとしてのアイデンティティ／協働」を挙げている。これを枠組に、オンライン授業で「社会的存在感」を引き出すと思われる具体的な活動や戦略を、これまでの研究を参考に整理すると、表5のとおりとなる。

表5 「社会的存在感」の各カテゴリーに適用できる活動・戦略の例

個人的・情意的側面	<p>【自己投影／感情表現】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己紹介する。 ・絵文字や句読点を利用した感情表現をする。 ・ユーモアを使用する。ほめる。感謝を伝える。
オープン・コミュニケーション	<p>【学びやすい雰囲気／リスクのない表現】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・挨拶する。社会的にふるまう。呼びかける。 ・安心して自己表現できる雰囲気を作る。 ・危険な表現は使わない。 ・掲示板等を利用して授業の情報共有や意見交換を行う。
グループの結束性	<p>【グループとしてのアイデンティティ／協働】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・協働学習 (ピア・レスポンス、協働制作など) を行う。 ・他のメッセージを引用する。 ・授業中に、画面共有機能を利用し、情報を共有する。 ・授業外でSNSを使って交流する。

以上は参考例にすぎないが、ごく日常的なオンライン授業において、学生同士のつながりを作り、連帯感や所属感を生み出すためのヒントにはなるのではないだろうか。Garrison (2011) は、社会的存在感の最初の目標は、同じ目的に向かうグループだというアイデンティティを形成することだとし、コースの最初の段階でオープン・コミュニケーションとグループの結束性を高めることに力を注ぐことを勧めている。オンライン授業で人と人とのつながりを作るためには、何かしらの仕掛けが必要である。授業デザインにおいては、まずコースのできるだけ早い段階に「社会的存在感」を意識的に取り入れることを試してみられたい。

5. まとめ

本稿では、ポストコロナを見据えた日本語教育を検討するための入門編として、日本語教育におけるオンライン授業の来し方を振り返り、行く末に関わる授業デザインの視点を提案した。まず、検討の背景として、オンライン授業の用語や位置づけ、類型を整理した。その後、インストラクショナルデザインの知見を参考に、SAMRモデルによる日本語教育のオンライン化の段階の確認を行い、さらに、より効果的、魅力的、かつ創造的なオンライン日本語遠隔授業の実現を目指して、「同価値理論」と「プレゼンス理論」を授業デザインの視点とし提案した。現在実施されている授業実践の中には、本入門編で伝えた基本的な内容を越えた、先駆的な取り組みもある。先の見えないコロナ禍の中で浸透しつつあるオンライン遠隔授業は、今後はごく普通の教育方法になっていくだろう。ポストコロナの新しい常態を見据えて、基本を振り返ったうえで、今後の日本語教育におけるオンライン遠隔授業のより効果的で魅力的、かつ創造的な展開を検討しておくことは意味のあることだと思われる。この論考が、オンライン遠隔授業に取り組む日本語教育関係者の方々の一助になれば幸いである。

現在、オンライン遠隔授業に取り組む教師たちが、SNSなどのツールを利用して、まさに「今、ここ」で取り組んでいる授業で得られた知見を共有したり、自分の現場で起きている問題について相談や意見交換ができる場所が創設されている。たとえば、facebook上に開設された「新型コロナのインパクトを受け、大学教員は何をすべきか、何をしたいかについて知恵と情報を共有するグループ」¹⁴⁾ は、2022年1月現在、登録者数が2万1千人を超え、毎日のように投稿と意見交換がなされている。一歩先を考えるためにも、このような専門や所属を越えた当事者同士の学びのコミュニティに主体的に参加することをお勧めしたい。

注

- 1) 文部科学省が令和3年(2021年)7月7日に開催した第9回中央教育審議会大学分科会質保証システム部会の資料「オンライン授業に係る制度と新型コロナウイルス感染症の影響による学生等の学生生活に関する調査」によると、オンライン授

- 業、遠隔授業等は、法令上ではいずれも「メディアを利用して行う授業」と表現される。〈<https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/000125290.pdf>〉(2021年10月15日アクセス)
- 2) たとえば、令和2年(2020年)3月24日の文部科学省の通知「令和2年度における大学等の授業の開始等について」などを参照されたい。〈https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf〉(2021年10月15日アクセス)
 - 3) 平成13年(2001年)3月31日に公布されたメディア授業告示は、平成19年(2007年)7月31日に一部改定された。改定前後の条項の比較は下のURLで確認できる。〈https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07091103/002.htm〉(2021年10月15日アクセス)
 - 4) 文部科学省「参考：メディアを利用した授業について」〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/attach/1412684.htm〉(2021年10月15日アクセス)
 - 5) 前掲注2)のURLを参照のこと。
 - 6) たとえば、文部科学省高等教育局大学振興課が令和2年(2020年)4月21日に出した事務連絡「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るQ&Aの送付について」に解説が見られる。〈https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_kouhou01-000004520_7.pdf〉(2021年10月15日アクセス)
 - 7) 〈https://www.mext.go.jp/content/20210402-mxt_daigakuc01-000014531_1.pdf〉(2021年10月15日アクセス)
 - 8) 表4は、京都大学高等教育研究開発推進センター「ハイブリッド型授業とは」を基に筆者が作成した。〈<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.php>〉(2021年12月10日閲覧アクセス)
 - 9) 大阪大学と北海道大学の定義は以下のURLで確認できる。〈<https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/onlinelecture/hyflex.html> (大阪大学)〉〈<https://sites.google.com/huoec.jp/onlinelecture/onlinelearning/hybrid-flexible-learning> (北海道大学)〉(2021年10月15日アクセス)
 - 10) SAMRはセイマーと読む。
 - 11) 国立情報学研究所は2020年3月26日から「4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム」(現「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」」)を継続的に実施している。過去の講演の映像と資料は下のURLで閲覧できる。鈴木氏の講演は第4回に発表されたものである。〈<https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/>〉(2021年12月1日アクセス)
 - 12) たとえば、文部科学省(2021)「オンライン授業に係る制度と新型コロナウイルス感染症の影響による学生等の学生生活に関する調査」がある。〈<https://www.mext.go.jp>〉

- go.jp/kaigisiryo/content/000125290.pdf) (2021年12月1日アクセス)
- 13) Short, J., Williams, E. and Christie, B. (1976) *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons, Londonは現在入手不可である。
- 14) <<https://www.facebook.com/groups/146940180042907>> (2021年12月1日アクセス)

参考文献

- 赤堀侃司 (2020) 『オンライン学習・授業のデザインと実践』 ジャムハウス
- 国際交流基金日本語国際センター (2020) 『いろどり 生活の日本語』 入門、初級1、初級2 <<https://www.irodori.jpf.go.jp/index.html>> (2021年12月1日アクセス)
- 佐藤弘毅・赤堀侃司 (2006) 「電子掲示板に共有された情報への視線集中が受講者の存在感および学習の情意面に与える影響」『日本教育工学会論文誌』 29 (4)、501-513
- 佐藤学 (2021) 『第四次産業革命と教育の未来：ポストコロナ時代のICT教育—ポストコロナ時代のICT教育— (岩波ブックレット NO. 1045)』 岩波書店
- 鄭仁星・久保田賢一編著 (2006) 『遠隔教育とeラーニング』 北大路書房
- 鈴木克明 (2000) 「通信制高校にとっての放送教育」から学んだこと『放送教育』 54 (9)、49-53 <<http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/ksuzuki/resume/articles/2000h.html>> (2021年10月15日アクセス)
- 鈴木克明 (2012) 「遠隔教育者を支える同価値理論と交流距離理論」『第19回日本教育メディア学会年次大会』、27-28
- 藤本かおる (2021) 「授業のオンライン化に際しての教員支援の試み」『Musashino University Smart Intelligence Center 紀要』 2、83-93
- 三井一希 (2014) 「SAMRモデルを用いた初等教育におけるICT活用実践の分析」『日本教育工学会研究報告集』 14 (2)、37-40
- 三井一希・戸田真志・松葉龍一・鈴木克明 (2020) 「小学校におけるタブレット端末を活用した授業実践のSAMRモデルを用いた分析」『教育システム情報学会誌』 Vol. 37、No. 4、348-353
- 向田識弘・堤健人・渡辺健次・隅谷孝洋 (2016) 「教育のグローバル化に対応した先進的の学校ICT環境の構築」『広島大学学部・附属学校共同研究紀要』 (44)、113-122
- ムーア、M. G.・カスリー、G. 著 高橋悟編訳 (2004) 『遠隔教育—生涯涯学習社会への挑戦—』 海文堂出版
- 山田智久・伊藤秀明 (編) (2021) 『オンライン授業を考える—日本語教師のためのICTリテラシー—』 くろしお出版
- 山田政寛・北村智 (2010) 「CSCL研究における「社会的存在感」概念に関する一検討」『日本教育工学会論文誌』 33、353-362
- Garrison, D. R. (2011) *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice (2nd*

- Ed.*). London: Routledge <<https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/000125290.Pdf>> (2021年12月1日アクセス)
- Lowenthal, P. R. (2009). Social presence. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning (2nd ed.)*, 1900-1906. <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.447.9320&rep=rep1&type=pdf>> (2021年12月1日アクセス)
- Puentedura, R.R. (2006) Transformation, Technology, and Education <http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf> (2021年10月15日アクセス)
- Puentedura, R.R. (2010) SAMR and TPACK: Intro to Advanced Practice <http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_IntroToAdvancedPractice.pdf> (2021年10月15日アクセス)
- Simonson, M. (1999) Equivalency theory and distance education. *Tech Trends*, 43(5), 5-8.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999) Theory and distance education: A new discussion. *The American Journal of Distance Education*. 13(1), 60-75.

『教材設計マニュアル：独学を支援するために』

鈴木克明著（2002）北大路書房

高橋亘（神田外語大学）

1. はじめに

本書は、教材づくりに初めてチャレンジする読者が、教材をどのように準備、作成し改善していけばよいか、独学で学ぶことができる一冊である。表1に示したとおり全10章から構成され、各章の練習問題を進めていくと、簡単な独習用プリント教材が一つ出来上がる構成になっている。教材作成のほかにも、授業のオンライン化が急速に進んだ今、オンライン授業用の教材を点検し、改善につなげるヒントを得るうえでも、興味深い示唆に富んでいる。

表1 『教材作成マニュアル』目次

第1章	教材をイメージする
第2章	教材作りをイメージする
第3章	教材の責任範囲を明らかにする～出入口の話～
第4章	テストを作成する
第5章	教材の構造を見きわめる
第6章	独学を支援する作成をたてる
第7章	教材パッケージを作成する
第8章	形成的評価を実施する
第9章	教材を改善する
第10章	おわりに

本書は出版から20年余りが経過しているが、鈴木氏は作成した「プリント教材をコンピュータに入れることで…（中略）…コンピュータを使った教材に発展させることが可能」（p.150）であると、当時から言及している。この点については、教材作成のためのアプリケーションの進化やLMS（Learning Management System: 学習管理システム）の普及により、現在の教育現場で実現されてきている。加えて、当時指摘されていたプリント教材の限界（7章）についても、今では解決されつつある。プリントでは動きを表現することが難しいという点に関しては、例えば、Microsoft Power Pointを使って、プリントの内容を動画化することも容易になり、また、それをLMSで配信

することもできるようになった。さらに、独学をどう制御するかという課題についても、LMSを駆使すれば学習の順序がコントロールできるようになった。以上のような点からも、本書で学ぶことのできる知見は、十分に現在の教材作成に応用可能であることを示していると言えるであろう。

2. 本書の概要

ここでは、独学を支援する教材作りのプロセス（第1～9章）を4節に分けて紹介する。

2. 1. 独学を支援する教材をイメージする（第1・2章）

独学を支援するというとは、「あなたが教えたいと思っているその何かを新しく学ぼうとする人が、自分ひとりであなたの作る教材を相手にして、自学自習できるようにすること」（p.2）を意味する。このような教材づくりを行うために、本書は教材の4条件を設定するところから始まる。

まず、作りたい教材が1) 自分がよく知っている内容／よくできることかどうかを考える。自分がよく知っていることを選択すれば、教えるための工夫に専念できるのである。次に、2) 教材づくりの協力者が得られるかである。協力者というのは、アドバイスを与えてくれる人ではなく、教材がうまく教えられるものになっているのかを確かめるために協力してくれる人、つまり教材の使用者を指す。そして、3) 短時間で学習できるかである。自分が教えたいことをほんの一握りだけ教えることをまず考える。教材の学習時間は一回完結で1時間以内のものが良い。最後に、4) 個別学習教材で、教材が「独り立ち」できるかである。教材作成者が手や口を全く出さずに学習者が一人で教材を見ながら学習を進めることができるか、ということを考える。

教材のイメージが具体的に設定できたら、次はどのようにして教材を実際に作っていくかを設計していく。そのために、続く第2章では「教材設計・開発への体系的なアプローチ」の3つの段階を指す「Plan（計画）-Do（実行）-See（評価）」を学ぶ。この3段階は回転体であり、計画→実行→評価→計画→実行…のように繰り返すことが前提とされている。言い換えると、教材作成をやりっぱなしにせず、評価から計画に戻るといえることが重要であるということである。

Plan（計画）はさらに3つに細分化される。まず、1) 教材を使う人がどんな人（入口）で、その人が何を学んで教材を終えるのか（出口）をはっきりとさせる。この出入口を定めるために学習目標の明確化を行う（第3・4章）。次に、2) 課題分析である。教えたい内容が複雑な場合、何をどのように整理して教えていけば良いのかを計画する（第5章）。最後に、3) 指導方略を考え、課題一つひとつをどのような作戦でクリアさせるかを考えていく（第6章）。

以上の計画をもとにして、Do（実行）の部分である教材開発を行う（第7章）。一

回で完璧を目指さず、教材を使ってもらって不足している箇所を見つけていき、徐々に完成度を高めていくことが大切である。最後にSee（評価）では、作った教材がどの程度独学を支援できているのかを実際を使って確かめてもらう段階である（第8章）。評価の後には、上記のどの部分に戻って改善したら良いかを考えていく（第9章）。

2. 2. テストの役割を知りテストを作成する（第3・4章）

第3章では、3つのテスト（前提、事前、事後テスト）の役割が示されている。まず、前提テストは、教材を使って勉強できるかという資格があるかどうかを見きわめるものである。前提テストに合格できなければ、事前テストに挑戦することはできない。次に、事前テストは教材を使用する必要があるかどうかを見きわめるものである。ここで不合格になった者が、教材を使用し学習を行う資格がある。一方、事前テストに合格した者は、教材を使用する必要はないと判断され、次のステップに進んでもよいとされる。最後に、事後テストは事前テストと同程度のものであり、学習目標をクリアしたかどうかを判断するものである。

また、学習目標が誰にでもはっきり伝わるように、何をどの程度学ぶ教材であるかを示す「学習目標の明確化」を行う。明確化のポイントは、1) 例えば「ある本のあらすじを自分の言葉で書けるようになる」のように学習者の行動で目標を表す、2) 「辞書を利用するのか、あるいは利用しないで書けるようになるのか」のように目標行動が評価される条件を示す、3) 制限時間や正確さの尺度のような学習目標に対する合格の基準を示すという3つである。

学習目標を明確化し、教材の出入口を定めた後、第4章ではテストを作成していく。テストを作る上で最初に決めることは、そのテストが「相対評価」なのか「絶対評価」なのかということである。教材で学んでほしいことを確実に学べたかを確かめるためには、絶対評価に基づくテストを作成する必要がある。絶対評価では実力がついていれば全員合格となるが、目標レベルまで達していなければ、確実に落ちることになる。

しかし、このテストは学習者を評価するのではなく、教材の出来具合を評価するために作成するものである点に留意する必要がある。本書では、テストの成績が悪くなかった場合、教える側の支援の方法、つまり教材にも責任があるのではないかと判断して、改善につなげていくのである。

そして、良いテストを作る上で鍵となるのは、学習目標とテストの整合性である。整合性の高いテストを作るためには、学習目標それぞれの性質に合わせる必要がある。まず、名前などを覚えた後には再び思い出させる「言語情報」の課題、ルールを学んだ後にはそのルールを応用させる「知的技能」の課題、体を動かして運動を伴う学習目標には、実際にできるかどうかを確かめる「運動技能」の課題、最後に情意領

域にまつわる学習目標については「態度」について問う課題に分類するとよい。

2. 3. 教材パッケージを設計し、作成する（第5～7章）

続いて第5章では、学習目標をマスターするために必要な要素とその関係を明らかにする「課題分析」を学ぶ。課題分析では、出口からさかのぼって入口まで逆行するように進み、前述した学習目標の性質別にどう学習内容を取り扱っていくかを考えていく。

まず、「言語情報」に分類される学習目標には、覚える人にとってどうすれば覚えやすいか、覚えるときに障害になりそうなことは何かを考えてかたまりに分ける分析方法を用いる（クラスター分析）。続いて、「知的技能」の学習目標には、学習目標よりも基礎的な知的技能にはどのようなものがあるかを明らかにし、知的技能のピラミッドを作っていく手法を取る（階層分析）。「運動技能」の目標には、学習目標の中に含まれている「まず何をして次に何をするのか」について一つひとつ列挙し、順番に並べていく（手順分析）。最後に「態度」の課題分析には、上記で述べたクラスター／階層／手順分析を複合的に用いる。「この態度を表明する時には何ができなければならないか」を問うことで、必要な言語情報や知的／運動技能を見つけていく作業を行う。そして、その態度を選択した理由は何かを問うことで、態度形成に必要な情報は何かを見つけていくことができる。以上の分析結果を用いて課題分析図を作成し、点検することで、教材の出入口や必要な要素を再確認することができる。

第6章では、まず、教材の構成である「導入—展開—まとめ」では何をしたら良いのかについて、ガニエの9教授事象をもとに学ぶ。ガニエの9教授事象とは、認知心理学の情報処理モデルに基づいて人の学びを支援する外側からの働きかけとして、9つの事象を提案したものである。前述した「導入—展開—まとめ」に当てはめて考えると、教材に注目させ、学習目標を知らせ、必要な既習事項を思い出させること（事象1～3）が「導入」に当たる。次いで、「展開」には、教材利用者が新しいことながらを組み込む作業（事象4・5）と、いったん組み込まれたものを引き出す道筋をつける作業（事象6・7）の2つを援助する働きがある。「まとめ」は、学習の成果を評価すること（事象8）、忘れたと思うころにもう一度復習の機会を与えることで保持と転移を高めること（事象9）が当てはまる。

次に、教材の展開部分の構成方法が示されている。ここで留意すべき点は、一度に説明することが多すぎると、使用者は理解するのが難しいという点である。そこで、新しい内容を説明し、練習をして確認するという作業をチャンク（ひとかたまり）の数だけ繰り返すように設計する。どのようなチャンクを設定するのが良いかを決める時には、第5章で作成した課題分析図に描かれている要素を一つずつチャンクにしていくとよい。

この作業が終わったら、何をどうやって教えるかについての考えを指導方略表にま

とめる。導入部では、どのようにやる気になってもらうつもりかという「1) 動機づけ」と「2) 学習目標」、そして教材の利用資格となっている前提行動の有無をどう再確認し、思い出させるかについて説明する「3) 前提条件」を作成する。展開部では、チャングごとにどのような「1) 情報提示」を行うか、次いでどのような練習問題を出してどのように答えさせるか、またどうやってセルフチェックするのかに関する「2) 学習活動」の情報を作る。最後にまとめ部では、総合練習や事後テスト、学習目標に到達できなかった人に対する再チャレンジの指示、発展学習への誘いについて考慮し、指導方略表を作成していく。

第7章では、教材本体を作成していく作業に入る。また、評価を行うための「形成的評価の7つ道具」を作るステップに進む。これは、「教材パッケージ」と呼ばれる「1) 教材本体」、「2) ～4) 出入口を示す3つのテスト」のほか、教材について学習者に意見を聞くための「5) アンケート」、作成の際に作成に迷った箇所などを記録するための「6) 観察プラン」、予想通りの学習時間で進んでいるかどうかを記録するための「7) 経過時間記録用紙」のことである。巻末資料には7つ道具に関するチェックリストがあり、各部分の点検に大いに役立つ。

2. 4. 教材を使用してもらい、改善する（第8・9章）

8章からは、協力者にこれまで作成してきた教材の評価をしてもらい、改善を行う段階に移る。評価には、教材を直すためのデータを収集する形成的評価（教材作成者が教材の効果を確認し、改善していくための評価）と総括的評価（教材作りが完成してから作成者以外がその教材を採用するかどうかを判断するための評価）があるが、ここでは前者を行っていく。

形成的評価の際には、実際に学習者が何をどの程度学べたのかを調べ、その証拠をもって判断する原則に従う「学習者検証の原則」が重要である。よって、学習者は教材で教えたことをまだ知らず、事前テストに合格できない人に使ってもらわなければ、正しく評価することはできない。

形成的評価は以下の3ステップから成る。まず、教材を使う人、一人に対して進行状況を見守る人、一人がつきっきりで評価する「1) 1対1評価」である。第7章で紹介した「形成的評価の7つ道具」は、このステップで使用するためのものである。教材が独り立ちしているかどうか不安な場合には、二人目、三人目の1対1評価を行う。実施における留意点については、例えば、教材の趣旨が「教材の改良」にあることを理解してもらい、限界まで手や口を出さないことなど、本書に細かく記されている。

その後、1対1で見守らずとも学習を進めることができる段階になったら、8人から20人程度集めて行う「2) 小集団評価」に移る。この段階での結果次第で、問題がなければ実用に耐えられるかどうかを確かめるために、「3) 実地テスト」に進む。一方

で、教材に問題点が見つかった場合は、「2) 小集団評価」を再度行うか、教材の独り立ちを再確認するために「1) 1対1評価」に戻って、はじめからやり直したほうがいいケースもある。

続く第9章では、形成的評価で得られた結果を受けて、どのように教材の改善を行うことが効果的かということ学ぶ。教材の改善方法として、まずどこかに何かを加える、削る、移動する、変更するという4つの方向を考える。次に、改善する候補になるものは何かを考えていく。

形成的評価の結果を参考にして、改善箇所を見つけ出すために最も注目すべき結果は、事後テストの点数である。不合格であった場合、どの程度の成績だったのか、どの部分の間違いが目立ったのかをチェックする。その後、アンケートやインタビューで教材に対する印象や成績不振の原因を探る。さらに、経過時間記録用紙で学ぶ過程がどうだったのかをふりかえるほか、観察プランに基づく観察記録や教材を最後にふりかえったときの感想や意見を整理しながら、どこを改善していくかを見きわめる。

これらを踏まえて、教材の改善を行っていくのだが、教材そのものを修正する前に、まず出入口、教材の構造、指導方略を再検討し、使用者に教材の意図が伝わったかについて確認する。最後に、修正のためのコスト効果が見合うかどうか検討し、改善に取りかかるとよい。

3. おわりに

最後の第10章では、なぜ「独学を支援する教材」が大切なのが述べられている。独学を支援することの重要性については、次のおすすめの図書（鈴木・美馬 2018）や、「交流距離理論」再解釈による学生の自律性育成に関する提言（鈴木・平岡 2021）にもつながっているとと言えるだろう。

本書を通して、読者自身が数々の練習問題に取り組みながら教材作成のプロセスを学んできたからこそ、「教え方を工夫すること」をこれからの課題として、ずっと持ち続けてほしいという著者のメッセージが伝わってくる。ぜひ本書を手にとっていただき、著者の熱い思いを味わっていただけたらと思う。

参考文献

- 鈴木克明・平岡齊士（2021）「ICTを活用した授業デザイン原則の提案—交流距離理論の足場かけ総量再解釈に基づいて—」『名古屋高等教育研究』第21号、143-165
- 鈴木克明・美馬のゆり（編著）（2018）『学習設計マニュアル—「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン—』北大路書房

『学習設計マニュアル： 「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン』

鈴木克明・美馬のゆり 編著（2018）北大路書房

甲斐晶子（青山学院大学）

1. はじめに

本書は学習者の目線でインストラクショナルデザイン（Instructional Design, 以下ID）の考え方と、ID理論を中心とした学習理論を自らの学びに活用するためのヒントを示したものである。本書のサブタイトルにも含まれているIDとは「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデル、研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス」（鈴木 2006）であり、これまでも「設計マニュアル」シリーズとして3冊のIDに関する書籍^{1) 2) 3)}が出版されている。第1弾は教材設計、第2弾は授業設計、第3弾は研修設計と、第1～3弾は教える側の視点でのID活用について書かれていたが、第4弾である本書は大学生を主な読み手と想定し、学ぶ側の視点でIDを捉え、実践できるように書かれている。そのため、本書の中では多くの学習理論やツールが登場するが、上述のような堅苦しい定義の引用は極力せず、本文中ではIDという用語すら使わずに、IDの概念や考え方を平易なことばで説明している。

本書のねらいはIDを理解させることや権威づけのために普及することではない。急速に変化する情報化社会を生き抜くためには生涯学び続けられるスキルが必須となる。そのスキルを大学生のうちに身につけようというのが本書の趣旨である。大学生生活は、ただ定められたカリキュラムに従って知識を吸収していれば良かった高校生までと、学ぶかどうかすら自分で自由に決められる「おとな」とのはざまにある。各章では、そのような「おとな」になろうとしている大学生が直面する学びの場面を、親しみやすく具体的なエピソードとともに取り上げ、学びに対する考え方を見直すための問いかけをしている。「おとな」の学びへと発想を転換し、自分の力で自分の人生を切り拓いてほしいという筆者らの願いが随所に感じられる。高等教育進学率が高まり、学習の目的や動機、基礎力などにおいて準備不足の学生が問題化している昨今、本書は特に、これまで受動的に学んできて、自分の学びと向き合ったことのないような大学生にとっては、学び方をふりかえり、学びをより効果的・効率的・魅力的に再設計する機会を提供する一冊となるであろう。

2. 本書の構成と概要

2. 1. 構成

本書は4部19章から構成されている（表1参照）。全体を通して、自分の学びと向き合い、実際に学びの場づくりや学び方の工夫に取り組んでみたのちに、今後の学びについて考えるという流れである。

表1 『学習設計マニュアル』目次

章	第1部 自分の学びと向き合う
1	自分を取り巻く学習環境を知る
2	学習スタイルを把握する
3	学び方を振り返る
4	学びの深さを考える
5	学問分野の特色を把握する
	第2部 学びの場をつくる
6	学び合う下地をつくる
7	意見を出し合い整理する
8	仲間と力を合わせる
9	時間を管理する
10	失敗に強くなる
	第3部 学び方を工夫する
11	学習意欲を高める
12	理解を促す
13	出入口を明確にする
14	課題に合った学び方をする
15	実践に役立つ学びにする
	第4部 これからの学びを考える
16	これからの学びを想像する
17	学習スタイルを拡張する
18	自己調整学習者になる
19	アクションプランをつくる

各章の構成自体にもID視点による工夫が随所にみられる。各章の冒頭にはその章での学習目標が明示されており、何に注目して読めばいいかが意識できる。また、「最初に考えてみよう」という質問項目では読者に関連事項についての経験や知識を呼び起こさせる。これらの導入により、読者は意識が活性化された状態で目的意識を持って読み始めることができる。展開部分では関連する理論が具体例とともに説明され

る。すぐに役立ちそうな場面を読者が意識できるよう、現実に近い文脈を提示し、読者がやってみたいと思ったらすぐにその機会がつかれるように、具体的な教育技法や自己診断用チェックリストも数多く掲載されている。その後、「もう一度考えてみよう」では、読者がこの章の内容を学んだといえるのか、すなわち、学習に対する見方に変化が起こったかを自己評価するための質問項目がある。さらに、自分以外の意見からも気づきが得られるよう、佐藤さんと高橋君という架空の大学生が登場する。社会構成主義的教育パラダイムでは、人の役割は学習者、教授者と固定されることはなく、誰しも学ぶ側にも教える側にもなり得る。それを表すように、佐藤さんは学ぶ側、高橋君は教える側に立った際の気づきや戸惑いを述べる。これは授業などの場があれば、実際のクラスメートと意見交換するのが最良であろうが、独習の場合や意見交換が活発でなかった場合の参考として有用であろう。章末には総まとめとして練習問題がついている。自分の学びを振り返るための質問項目であり、それらの質問へのフィードバックも自分たちで行えるようにガイドがつけられている。それだけでなく、部ごとにも課題が提示されている。何度も繰り返し自分に問い続けながら本書を読み進め、自分に起こった変化を言語化することで、学ぶという行為についての知識を自分でつくりあげていける構成である。

2. 2. 概要

以下に各章の概要を紹介する。

第1部では「自分の学びと向き合う」をテーマに、これまでの自分の学びを整理する。第1章では、高校までの学びと大学での学びが異なること、また、自ら学ぶ力の必要性和他者とともに学び合う力の重要性が説かれている。これは、以降で何度も形を変えて登場する本書全体のメッセージでもある。第2章では、自分自身のライフスタイルや学習スタイルの特徴を把握する。練習部ではチェックリストを用いて自己診断できるようになっており、自分が何を大切に生きていこうとしているか、好んで用いている学習方法は何かを把握することで学習効率の向上を促す。第3章では、認知主義的学習観が紹介される。練習量や暗記量などの「量をこなす」学習法だけでは通用しない種類の学びがあり、その習得には自分の思考過程や意味理解、学び方の工夫に意識を向け、自分を調整していくためのスキルが必要であるとメタ認知能力への興味を喚起する。第4章は、「グループワークなんて時間の無駄。先生が答えだけ教えてくれればいいのに」と思っているような学生に勧めたい内容である。ここでは知識が疑いような唯一無二の事実であるという信念を解きほぐし、知識を疑うことを提案する。ある知識に関して情報を収集・統合し、その知識に対する自分の意見を形成することで、知識の発展にコミットするという深い学びを提案する。第5章では、単なる暗記科目として扱われがちな理科や社会科を例にとり、学問の本質に焦点をあてる。なぜ、その学問分野が存在するのか、どうしたらその学問分野から多くの収穫

が得られるかを考察するための8つの問いが紹介される。第1部はただ与えられた正解を丸暗記するという姿勢から、自ら問いを立てて深く学んでいくという姿勢へと考え方の転換を促すものであり、受け身的な受験勉強を中心としてきた学生にはぜひ全て読み、各自の学びに対する姿勢をふりかえることを勧めたい。

第2部はグループ活動などにおいて「学びの場をつくる」ことがテーマの中心である。第6章では、まず、他者と学び合うための下地づくりとして、学びの場にいる人々の多様性への配慮事項やうまく自分の要望を伝えるためのヒントが述べられている。また、よりよい学びの場をつくりあげ、学習経験の質を高めるためにグループの一員として何ができるかについて検討する。第7章では、ブレインストーミングやKJ法など、意見を発散し整理して収束するための具体的な手順を試し、つづく第8章では、第6、7章で紹介された考え方や方法を仲間と力を合わせて学習することのメリットが確認される。さらに自分達のグループ活動におけるグラウンドルールが提案できることまでを目指していく。第9章では、学習目標を達成するための「タイムマネジメント」の工夫について考え、第10章では、失敗にうまく対処して乗り越え、その経験を次の問題解決に活かすための方法を考える。

第3部のテーマは「学び方を工夫する」である。工夫とは学びの効果・効率・魅力を高めることであるため、ここでは特にID理論が多く登場する。ID理論の多くは教える側が授業を設計するための理論として用いられていたが、この第3部で紹介される数々の事例はID理論を学習者が自分の学びの設計に役立てることも可能であることを示している。まず、第11章では、学習意欲を下げている要因を分析し、改善のための方策を検討する。ここで紹介される「ARCSモデル」は、教授者が学習者の動機づけを検討するために開発されたID理論であるが、本書ではそれを使って学習者が自分で自分の動機づけをコントロールする。第12章では、教授者が効果的に教えるための手順を脳の情報処理モデルに則して示した「ガニエの9教授事象」を参考に、自分で自分の学習を設計するための作戦を考える。第13章では、学習の出口（学習目標）と入口（自分の状況）を明確にすることで、入口から出口までの道筋、すなわち必要な学習を構造化する。第14章では、「学習成果の5分類」という観点で学習目標を分類し、適した学習方法や評価方法を選びやすくする。第15章では、実践に役立つ学びを設計するための視点として、「ID第一原理」や「正統的周辺参加」といった概念が紹介される。ここでも学生は大学のサービスを受けるだけの受動的な存在ではなく、正統的に周辺から参加していく当事者であるのだと、学びへのコミットメントが促される。

第4部では自分のこれからの学びについて考える。第16章では、来たるべき生涯現役社会において高度人材として活躍し続けるために、今、何をすべきかを考える。21世紀型スキル、デザイン思考、計算論的思考、STEAM⁴⁾などの思考や教育の枠組みを概観し、それらを学ぶためにはやはり他者とのものづくりやプロジェクト学習を通しての関わりが重要であることが述べられている。第17章では、自分の現在の学習ス

タイルの特徴を知り、将来の拡張計画について考える。学習を自分の経験から知識をつくり出すプロセスであるとした「コルブの経験学習モデル」は、その学習段階のうちどれが得意かによって学習スタイルのタイプを診断できる。それを参考に、自分の強みは伸ばし、弱点は補強するために何をすべきか思案する。第18章では「自己調整学習（self-regulated learning）」という切り口から、自分で自分の学びを調整して進めていける人になるための取り組みについて検討する。さらに、自己調整のみにとどまらず、共調整学習（co-regulation of learning）、社会的に共有された調整学習（socially-shared regulation of learning）という拡張した考え方を示し、改めて自分のよりよい学びには他者との関わりが深く関与していることを繰り返す。最終章となる第19章では、自分がどうなりたいたいのかのビジョンを持ち、それを実現するためのデザインをすることとは、すなわちキャリアデザインであるとし、本書全体のまとめとなる活動として、学習に関する自分の現状と将来像を整理し、具体的なアクションプランを立てる機会を提供する。

3. おわりに

以上、「おとな」になるためのインストラクショナルデザインの入門書である『学習設計マニュアル』の構成および概要について紹介した。著者らは本書のサブタイトルにある「おとな」とは、自らの学びを設計し、「学」んで「問う」ことのできる「おとな」である（p.223）としており、本書の至るところに自らの学びに責任を持つようになってほしいとの想いが見て取れる。本書が対象とする主な読者層が大学生であると冒頭で述べたが、他にも受け身的な学び方から脱却できないすべての人が対象となろう。たとえば、筆者は日本語教育の分野において自己主導型の日本語科目をしばしば担当している。それらの科目では、学習者それぞれが自分にとってどのような日本語が必要かを考え、自己分析をしたのち、学期末までに到達すべき学習目標を立て、学習計画を実行していく。その意識づけや動機づけに、本書で紹介される学習スタイル診断や動機づけの作戦などのツールを活用している。本著にはサポートサイト⁵⁾が開設されており、他にも本著を用いた高専生向けキャリアデザイン科目や新入社員 のOJTでの実践事例および練習問題が入手可能であるので参考にされたい。

また、本書が学習の専門家らにより学習理論を応用して執筆された学習教材である点も見どころの一つであるといえる。特に第4部の読後に改めて本書の構成を分析し、それぞれがどのID理論に基づく工夫なのかを当てはめると楽しい活動になるだろう。教育者にとっては教材開発の参考資料としても味わい深い一冊である。

注

- 1) 鈴木克明（2002）『教材設計マニュアル—独学を支援するために—』北大路書房
- 2) 稲垣忠・鈴木克明 編（2011）『授業設計マニュアル—教師のためのインストラク

ショナルデザイナー』北大路書房

- 3) 鈴木克明 (2015) 『研修設計マニュアル—人材育成のためのインストラクショナルデザイナー』北大路書房
- 4) 「Science (科学), Technology (技術), Engineering (工学), and Mathematics (数学)」の頭文字をとって「STEM」と名付けられた教育カリキュラムに、さらに「Arts (芸術)」を組み合わせた統合的カリキュラム。
- 5) 教授システム学研究センター (2020) 「学習設計マニュアル関連」『IDポータル』〈<https://idportal.gsis.jp/tool/learning/#chap1>〉 (2022年2月1日アクセス)

参考文献

- 鈴木克明 (2006) 「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会論文誌』 29 (3)、197-205

『インストラクショナルデザイン理論とモデル： 学習者中心の教育を実現する』

C. M ライゲルースほか（著）・鈴木克明（監訳）（2020）

森田淳子（東京工業大学）

1. はじめに：「インストラクショナルデザイン理論とモデル」シリーズ概要

本書は、ライゲルース（Charles M. Reigeluth）らの編著による *Instructional-Design Theories and Models Volume IV: The Learner-Centered Paradigm of Education*（2017）の全訳である。「インストラクショナルデザイン（以下ID）」を特集テーマとする今号の寄稿論文の著者・鈴木克明の監訳により2020年に日本語版が出版された。*Instructional-Design Theories and Models* シリーズは、原著のカバーの色から「グリーンブック」という通称でも呼ばれ、本書はシリーズ第四巻に該当する。本稿を通じて同シリーズを初めて知る読者に、各巻とその時代背景について本書序文から紹介させていただく。第一巻（Reigeluth 1983）は「1980年代初頭の教授理論の状況についての『当時のスナップショット』を提供した。その主な趣旨は、ADDIEモデル¹⁾や他のISD²⁾プロセスモデルの影で見過ごされていた教授理論の認識を高めることにあった」、第二巻（Reigeluth 1999）は「情報時代のための教授理論の新しいパラダイムについて、1990年代後半の広範囲にわたる研究の進展事例をサンプリングして、その概要を簡潔にまとめたものである。その主な趣旨は、カスタマイズされた、学習者中心の学習体験を人間の学習と発達のすべての異なる領域で提供する、多様な理論に対する認識を高めることにあった」、第三巻（Reigeluth et al. 2009）は「教授理論学者たちが比較的にお互いから孤立して活動しており、すでに存在する知識を発展させることを重視せずに彼ら独自の教授に対する視点を構築していること、そして既に記述されている構成概念に対して使われてきた専門用語をさほど考慮せずに同じ構成概念を使っているようだ」という懸念から生まれ、「用語の共通利用を促進し、教授に関する共通の知識基盤を構築するための初めの一步を踏むもの」であったと述べられている。当初、第三巻が最終巻だと想定されていたが、「脳科学や情報技術、その他の関連分野で進歩が見られるにつれ、新しい教授法が継続的に開発されてきている」ことや「情報時代が進化するにつれ、教師中心から学習者中心への指導のパラダイム転換が求められている」ことなどを背景に、「カリキュラムと評価、そして教授に取り組む学習者中心の教育と研修のパラダイムのための守備一貫した包括的ガイドラインの組み合わせを

提供する」という目的で第四巻が発刊された。

グリーンブックの日本語版は、第三巻が『インストラクショナルデザインの理論とモデル：共通知識基盤の構築に向けて』（鈴木（監訳）2016）として刊行されており、本書が2冊目である。これまでの既刊を読んでいない読者が、第四巻に当たる本書から読んで問題ない。第三巻は「共通知識基盤の構築」という副題が示すとおり用語の整理や理論の理解に役立つので、本格的にIDを学ぼうと考えている方には本書と併せてお薦めしたい。また、日本語版を含め第一巻～第三巻でIDを学んできた読者も、本書により新たな知見を得ることができるだろう。

なお、ライゲルースの教えやグリーンブック第一巻～第三巻が世界の教育設計研究に与えた影響については鈴木（2011）の解説論文にも詳しいので、本書を通じて研究者ライゲルースやIDの歴史に関心を持った方はご一読いただきたい。

2. 「インストラクショナルデザイン理論とモデルⅣ」概要

本書の目次を、表1に示す。第1部～第3部（第1章～第15章）で構成され、各部・章の冒頭には編者による概要がまとめられている。本書全体の基盤となっているのは、「学習者中心」（Learner-Centered）である。学習者中心という考え方は日本語教育分野の研究者や教師にも浸透していると思われるが、ぜひ第1章で本書における学習者中心の定義や重要性、理論的基盤などを改めて確認した上で、読み進めていただきたい。

第1部では、教育と研修の学習者中心のパラダイムについての様々な見解が提供されている。学習者中心の教育パラダイムでは、何を教えるか、どのように教えるか、どう評価するかが密接に関連している。第1章で学習者中心の教育において基盤となる教育的原理あるいはガイドラインとして提唱されている5つの原理を表2に示す。第2章～第5章でこれら原理がより詳しく記述され、第2部以降の教育デザインにも関連している。

第2部では、様々な教育環境における学習者中心の教育の基本原則をより詳しく説明する5つの教育デザインが提示されている。それらの教育デザインには、表2の5つの普遍的原理のうちの1つ以上が組み込まれている（5つすべてを組み込んでいないものはない）。第11章では、個人に合わせた統合型教育システム（Personalized Integrated Educational System: PIES）の設計上の特徴について述べられている。

表1 『インストラクショナルデザイン理論とモデルⅣ』目次

章	第1部 学習者中心の教育パラダイムの基本原理
1	学習者中心の教育パラダイム
2	コンピテンシー基盤型教育の原理
3	課題中心型インストラクションの原理
4	個人に合わせたインストラクションの原理
5	カリキュラムの新しいパラダイム
	第2部 学習者中心の教育パラダイムのより詳細なデザイン
6	メイカー基盤型インストラクションのデザイン
7	デジタルメディア協働製作のデザイン
8	学習のためのゲームのデザイン
9	自己調整学習のためのインストラクションのデザイン
10	教育的コーチングのデザイン
11	学習者中心の教育パラダイムのためのテクノロジーのデザイン
	第3部 学習者中心の教育パラダイムへのステップ
12	反転授業のためのインストラクションのデザイン
13	教育のためのゲーミフィケーションのデザイン
14	モバイル学習のためのデザイン上の考慮事項
15	ジャストインタイム指導法のデザイン

表2 学習者中心の教育における普遍的原理

1. 達成度基盤型のインストラクション (attainment-based instruction)：学習者の進捗は、時間よりも学習進度に基づくべきである
2. 課題中心型のインストラクション (task-centered instruction)：インストラクションは、真正な課題のパフォーマンスを中心に構成すべきである
3. 個人に合わせたインストラクション (personalized instruction)：課題遂行時のインストラクションは、個人に合わせるべきである
4. 役割の変化 (changed roles)：教育者・学習者・テクノロジーの役割を転換すべきである
5. カリキュラムの変化 (changed curriculum)：カリキュラムを拡張・再構築すべきである

第3部では、どこでどのように指導や学習が行われるかを再考する新しいインストラクショナルデザイン理論が紹介されている。教室外で行われる学習に焦点を当て、それをクラス内の指導にどのように結びつけることができるか検討されている。

目次の各章タイトルに目を通し、自己調整学習、コーチング、反転授業、ゲーミフィケーション、モバイル学習などのキーワードの中に自身の研究・関心テーマを見つけた読者がいるかもしれない。研究・関心テーマに関連する章を先に読んでも、ページ順に読み進めても構わない。願わくは読むことにとどまらず、本書が提示する様々なID理論やモデルをみなさんの教育現場での実践や課題解決に結びつけ、役立てていただきたい。

3. 入門者・実践者・研究者それぞれの目的に合ったID関連図書活用の提案

500ページ近い本書の巻末には、約40ページにわたって引用文献のリストが掲載されている。本書で学んだ理論やモデルを日本語教育の現場で取り入れ実践研究を論文としてまとめることを計画する読者には、関連論文や先行研究をたどる際にこの巻末リストが役立つだろう。

一方、厚みがある本書を手にして、難しそうな印象を抱いたというID入門者の声を耳にしたことがある。そう感じた方には、ID関連図書1冊目の選択肢として『上手な教え方の教科書—入門インストラクショナルデザイン』（向後 2015）を紹介したい。IDの考え方や基礎理論から分かりやすい言葉で説明され、コース設計まで学ぶことができる。また、『インストラクショナルデザインの道具箱101』（鈴木（監修）2016）はIDに活用できる101の道具について、それぞれの解説と実践例が見開きの2ページで提供されており、各自のID知識や目的に合わせて使える便利な1冊である。

今号では、本書の他に2冊のID関連図書が紹介されている。紹介・解説に目を通して、より読者の関心分野や実践目的に近い図書であれば、そちらから読んでみるのもいいだろう。さらに、教師研修に携わっている読者には、『研修設計マニュアル—人材育成のためのインストラクショナルデザイン—』（鈴木 2015）も推薦したい。

ID入門書で学んだ後に本書を読む、これまで聞いたことがあるが詳しく知らない理論やモデルについて本書で確認する、実践研究に役立てるなど、読者それぞれの目的に合わせて本書を含めた関連図書を大いに活用していただきたい。

本書（日本語版）が出版された2020年は、新型コロナウイルスの影響でオンライン授業への変更を余儀なくされた方も多かったと思う。本稿筆者の実践例を紹介させていただくと、従来の教室型から会議システム利用（同期）とLMS³⁾利用（非同期）を組み合わせた遠隔型に移行する際、本書の第15章「ジャストインタイム指導法（Just-in Time Teaching : JiTT）」をコース設計・実施に取り入れた。JiTTは、「クラス内での能動的学習（アクティブラーニング）とWebを用いた準備作業とを融合させた帰納的教育方法」である。学習者は授業に備えたウォームアップとして、必要に応じて関連す

る Web ページを調べながら授業前学習課題に取り組み、LMS に提出する。指導者は、授業前までに学習者の回答に目を通し、授業内で学習者の回答が反映するように調整する。学習者からの生の声が授業の進行に影響を与えることが重要であるとされ、授業前の回答とその後の授業内でのディスカッションが、その後の課題に含まれる質問につなげられ、フィードバックループが形成されていく。このフィードバックループが日本語授業のオンライン化においても有効ではないかと考えた。授業前学習課題の回答が授業に反映されることで、オンライン授業においても対面型と同じように能動的な参加を促せるのではないかと期待し、JiTT を授業設計の基盤として実践した。

日本・世界各地の日本語教育現場ではコロナ禍のような非常時に限らず、様々な事情や環境に直面する教師や定期的に任地や所属教育機関を移る教師が少なくないだろう。これまでの教育の改善、新たな日本語コースの立ち上げ、教師対象のワークショップ開催など、多様な現場で様々な教育設計に取り組む際に、ID 関連図書から改善・解決の手がかりが見つければ嬉しく思う。

4. おわりに

本稿では、*Instructional-Design Theories and Models Volume IV: The Learner-Centered Paradigm of Education* (2016) の日本語全訳版『インストラクショナルデザイン理論とモデル：学習者中心の教育を実現する』(2020) について、シリーズ概要や活用提案も交えて紹介させていただいた。ID 研究者・実践者にとって役立つ 1 冊であり、日本語教育の現場で ID 実践を試みる教師や大学院生にも強く推薦したい。内容が充実した本書の厚みゆえ「難しそう」と思われるのは本意ではないので、ID 入門者向け図書や読者それぞれの目的に応じて選んでいただけるよう他の関連図書も数冊紹介させていただいた。今号の ID 特集が、本書を含む関連図書・文献を手取るきっかけとなり、日本語教育における ID 実践に取り組む仲間が増えるようお願い、本稿を締めくくりたい。

注

- 1) 教育・教材の設計プロセスの手順を示すモデル。Analysis (分析)、Design (設計)、Development (開発)、Implementation (実施)、Evaluation (評価) の頭文字。
- 2) 教授システム設計 (Instructional System Design: ISD)。
- 3) 学習管理システム (Learning Management System: LMS)。

参考文献

- 向後千春 (2015) 『上手な教え方の教科書—入門インストラクショナルデザイン—』 技術評論社
- 鈴木克明 (監修) 市川尚・根本淳子 (編著) (2016) 『インストラクショナルデザインの道具箱 101』 北大路書房

- 鈴木克明 (2015) 『研修設計マニュアル—人材育成のためのインストラクショナルデザイン—』 北大路書房
- 鈴木克明 (2011) 「解説論文『教育設計についての3つの第一原理の誕生をめぐって』をめぐって—ライゲルスからの学びを中心に—」『教育システム情報学会研究報告』 26 (1)、69-72
- Reigeluth, C. M., Beatty, B.J. & Myers, R.D. (2016). *Instructional-Design Theories and Models Volume IV: The Learner-Centered Paradigm of Education*, New York & Oxon: Routledge
(鈴木克明 (監訳) (2020) 『インストラクショナルデザイン理論とモデル—学習者中心の教育を実現する—』 北大路書房)
- Reigeluth, C. M., Beatty, B.J. & Carr-Chellman, A.A. (2009). *Instructional-Design Theories and Models Volume III: Building a Common Knowledge Base*, New York & Oxon: Routledge
(鈴木克明・林雄介 (監訳) (2016) 『インストラクショナルデザインの理論とモデル—共通知識基盤の構築に向けて—』 北大路書房)
- Reigeluth, C. M. (1999). *Instructional-Design Theories and ModelsII: A New Paradigm of Instructional Theory*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc.

30号「特集」：おわりに

小出記念日本語教育研究会としては最後の論文集となる30号では、「ポストコロナを見据えた日本語教育—インストラクショナルデザイン（以下、ID）に学ぶ—」というテーマで特集を組みました。ID研究の第一人者である鈴木克明氏の寄稿論文を筆頭に、オンライン授業を共通項とした4本の寄稿論文が収められています。また、新たな試みとして、特集テーマであるIDに関する「おすすめの図書・文献」が3件紹介されています。

「寄稿論文・理論編」の1本目は「自律性」、2本目は「協働性」が核となっています。「自律性」と「協働性」は21世紀型スキルでも重視されていますが、いずれも「これから」のICTを利活用した教育において欠かせない概念で、教育実践の参考になることと思います。「はじめに」でもご紹介したとおり、1本目の鈴木論文は2021年6月26日の研究会の基調講演を論文化したのですが、2本目のペレラ等論文も、2021年5月15日の本研究会の会員限定ワークショップ「コロナ禍での変革の試み」の内容を論文化したものです。本特集は、こうした小出記念日本語教育研究会の活動の成果をまとめたものでもあります。「寄稿論文・入門編」の藤本論文、保坂論文では、「これまで」の遠隔教育と「これから」の遠隔教育の橋渡しとなる理論や実践のモデルが示されており、今後こうした理論・モデルに基づく教育実践や研究が広がっていくことが大いに期待されます。「おすすめの図書・文献」は、他の論文集にはあまりない本研究会独自の形になっています。テキストの内容を章ごとにまとめ、さらには発展的な図書の紹介もあります。IDについて基礎から応用まで学びたい方にとって、これらの紹介文は良い水先案内となるはずです。

特集タイトルにある「ポストコロナ」がどのような時代なのか、コロナ禍の真ただ中にある今、未知の世界を思い描くのは容易なことではありません。しかし、この特集を読むことによって、日本語教育の「これから」に希望が見いだせるのではないのでしょうか。同時に、コロナ禍で試行錯誤してきた現場の経験があるからこそ、だれにとっても共感できる内容になっているのではないかと思います。10年後、20年後に、この特集は、この特異な時代を切り取り、記録した、貴重なアーカイブとなっていることでしょう。

2022年3月

『小出記念日本語教育研究会論文集』30号特集担当
工藤 嘉名子（くどう かなこ）