

## ハイブリッド型授業に関する知見の整理と FD 研修の実践

### Review on Hybrid Classes and the Practice of Faculty Development Program

浦田 悠 (大阪大学 全学教育推進機構 特任講師)

#### 要旨

新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の流行によって、オンライン授業のみならず、ハイブリッド型、あるいはブレンド型の授業が広く実施されるようになった。今後は、緊急対応的に実施されてきたこれらの授業形態の特徴や課題を踏まえた上で、実施方法の洗練や教育効果の検証が必要である。本稿では、ブレンド型/ハイブリッド型の授業形態について、先行研究や各高等教育機関の例を踏まえつつ、その定義や関連する授業形態の概要を整理するとともに、この授業形態のメリットおよびコストや課題、実施の際の留意点についてまとめた。また、1つの事例として、大阪大学における支援体制や取り組みと今後の方針を紹介した。最後に、本稿で取り上げた内容に関する FD 研修の実施について報告した。FD 研修の多くの参加者にとっては、研修の意図は概ねニーズに沿ったものであったことと、今後、より詳しい実践的な内容についての FD や、教員や組織で情報を共有できる機会が求められていることが明らかになった。

#### 1. はじめに

2020 年の新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) によって、緊急事態宣言が最初に発出された際には、日本の全国の大学で一斉にオンライン授業が導入されることになった。その後、繰り返す感染症流行の波を経る中で、オンライン授業のみの授業形態に加え、対面とオンラインの形式を様々な形で組み合わせた、いわゆるハイブリッド型の授業が広く展開されるようになった。現在では、ハイブリッドの他、ブレンデッド、ハイフレックスなどの用語も改めて広く知られるところとなり、各大学では、従来の対面授業に加えて、同時型のオンライン授業や非同時型のオンデマンド教材を組み合わせた形で授業が実施されている。

このような授業形態は、2020 年度から俄に脚光を浴びるようになったものの、COVID-19 の流行前から、オンライン授業、オンライン学習、およびハイブリッド型の授業についての研究や実践は広く行われてきた。現在も、COVID-19 も踏まえたこれらの学習形態の知見や取り組みが世界的に蓄積されつつあるが (e.g., Ashraf et al., 2021)、緊急対応的になされてきたオンライン授業やハイブリッド型授業の特徴や課題を改めて振り返った上で、それらの方法の洗練や教育効果の検証などが求められる時期に来ている。

そこで、本稿では、まず、ハイブリッド型の授業について、その概要およびメリットや

課題等をまとめた上で、コロナ禍以降の大阪大学の取り組みを1つの事例として紹介する。後半では、それらを踏まえた形で神戸大学において実施したFD研修の概要について報告する。

## 2. ハイブリッド型授業の概観

### 2.1 ハイブリッド型授業の定義

多くの研究および機関において、「ハイブリッド」と「ブレンデッド」という用語は、ほぼ同義の概念として互換的に用いられてきた<sup>1</sup> (e.g., Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013; Nilson & Goodson, 2021)。これらの用語はいずれもさまざまな教育実践を含んでおり、現在も、統一的なコンセンサスはない状況である。

国内外の大学の教育・学習を支援する部局においては、ハイブリッドとブレンデッドのいずれかを用いているところも多いが、両方の用語を取り上げている大学もある。その中で、両者を同義のものとして捉えている例(ノースイリノイ大学イノベティブ教育学習センター<sup>2</sup>やアイオワ州立大学学習教育卓越センター<sup>3</sup>など)や、異なるものとして定義している例(スタンフォード大学ティーチングコモンズ<sup>4</sup>、テンプル大学教育向上センター<sup>5</sup>、京都大学<sup>6</sup>など)がある。また、後者のように両者を異なるものとして捉えている場合は、対面とオンラインの割合で区別する例(スタンフォード大学)、授業時間内にオンラインを取り入れるか否かで区別する例(テンプル大学)、ハイブリッドの一形態としてブレンド型を定義する例(京都大学)などが見られ、区別の基準は様々である。神戸大学では、オンラインでの授業は「遠隔授業」と呼称されているが、たとえば国際人間科学部においては、対面・遠隔を併用した形がハイブリッド型授業、遠隔・対面を切り替える形がブレンド型授業とされている<sup>7</sup>。

なお、ブレンド型/ハイブリッド型と対面のみ、およびオンラインのみとの境界について、Allen, Seaman, & Garrett (2007) は、オンラインコンテンツの割合が0%の場合は「対

<sup>1</sup> 海外では「blended/hybrid」などの形で並列表記されることも一般的である。その他、「ミックスモード (mixed-mode)」「フレキシブルラーニング (flexible learning)」等の用語もほぼ同じ意味で用いられてきている (Müller & Mildenerger, 2021)。

<sup>2</sup> <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/blended-and-distance-learning.shtml> (最終アクセス: 2022年1月9日)

<sup>3</sup> <https://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/hybrid-learning/> (最終アクセス: 2022年1月9日)

<sup>4</sup> <https://teachingcommons.stanford.edu/explore-teaching-guides/blended-teaching-guide/frameworks-blended-teaching> (最終アクセス: 2022年1月9日)

<sup>5</sup> <https://teaching.temple.edu/edvice-exchange/2019/11/blended-hybrid-and-flipped-courses-what%E2%80%99s-difference> (最終アクセス: 2022年1月9日)

<sup>6</sup> <https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.php> (最終アクセス: 2022年1月9日)

<sup>7</sup> [https://www.fgh.kobe-u.ac.jp/ja/z/news\\_and\\_event/2021-03-04-61](https://www.fgh.kobe-u.ac.jp/ja/z/news_and_event/2021-03-04-61) (最終アクセス: 2022年1月9日)

面型」、1～29%の場合は「ウェブ活用型 (web facilitated)」、30～79%は「ブレンド型／ハイブリッド型」、80%以上は「オンライン型」として区分している<sup>8</sup>。

以上のように、機関や研究者によって、各用語の定義には幅があるものの、全般的には、ハイブリッド型授業およびブレンド型授業という用語はかなり互換的に用いられており、いずれもオンラインと対面、同時と非同時を組み合わせた授業形態の総称として捉えられていることも多いことがうかがえる。本論文でも、基本的にはこれに従いつつ、「ハイブリッド型授業」という用語をアンブレラタームとして用いることとする。

また、ローテーション型授業、反転授業、分散型授業、およびハイフレックス型授業についても、ここでは、国内外の高等教育機関や先行研究における定義を踏まえつつ、図1のような形でハイブリッド型の授業形態の下位概念として位置づけることとする。ローテーション型授業とは、1つのコースや科目の授業において、オンラインや対面を含む形で実施する授業形態である (Horn & Staker, 2014)。反転授業は、ローテーション型に含まれる場合もあるが、一般的には事前学習をオンラインで実施し、対面授業では演習やプロジェクトをおこなう形を指すことが多い<sup>9</sup>。分散型授業は、主にコロナ禍で緊急的に取り入れられた授業形式である。この形式では、感染予防のために受講生を2つに分け、例えばある週では一方を対面、もう一方をオンラインで実施し、次週に対面とオンラインを入れ替えて授業が実施される。最後のハイフレックス型授業は、「学生が、対面授業かオンライン授業か、同時か非同時かを選択できる授業形式」(Beatty, 2021, p.13) である。ハイフレックス型授業は、ハイブリッド型授業の中でも、学生にとっての自由度が高い一方で、教員にとっては、音声および映像の機材を授業時間前に適切に設置・設定し、トラブルに迅速に対処するとともに、対面の学生とオンラインの学生の双方に気を配りながら授業を進めること

<sup>8</sup> 実際には、これらの境界を明確に設定することは難しく、基準は様々である。海外では、オンラインセッションの割合が50%を超えるとオンライン授業と見なす大学もあるという (Nilson & Goodson, 2021, p.10)。文部科学省では、対面授業は「面接授業」と呼称しており、それと対置される「多様なメディアを高度に利用した授業」を「同時双方向型 (テレビ会議方式等)」と「オンデマンド型 (インターネット配信方式等)」に分類している (文部科学省, 2018)。大学設置基準第25条第2項では、以前から大学のメディアを利用した授業は60単位分を遠隔授業で行えることになっていたが、コロナ禍を受けた特例措置として、本来面接授業を実施すべき64単位についても、実施が困難な場合は、面接授業の一部を遠隔授業にしたり、授業中に課すものに相当する課題研究等を行ったりするなど、弾力的な運用も認めるとしている (文部科学省, 2020ab)。遠隔授業の活用に係るQ&A (文部科学省, 2021a)でも、後述する分散型授業や反転授業等の様々なハイブリッド型の授業形態の例も挙げられ、面接授業か遠隔授業かを判断する際の考え方が提示されている。また、初等中等教育向けには、遠隔教育を行うためのガイドブックがあり、遠隔を含め様々な授業形態がまとめられている (文部科学省, 2021b)。大阪大学でも、対面授業科目とメディア授業科目の区別について、大学設置基準や平成13年度文部科学省告示第51号等を踏まえ、全授業回数のうち過半をメディア授業で実施する場合は、メディア授業科目と定めている。

<sup>9</sup> 反転授業の定義にも幅があり、事前学習はオンラインに限らないとする場合や、授業をオンラインで実施する場合も反転授業に含める場合もある (澁川, 2021)。すなわち、定義によっては、ブレンド型／ハイブリッド型に含まれない場合があり、図1のような形以外での位置づけも見られる。

が求められるため、実施の難易度が最も高い授業形態である。換言すればこの授業形態を  
実践できるスキルや機材があれば、他の授業形態は概ね実践可能であるといえる。

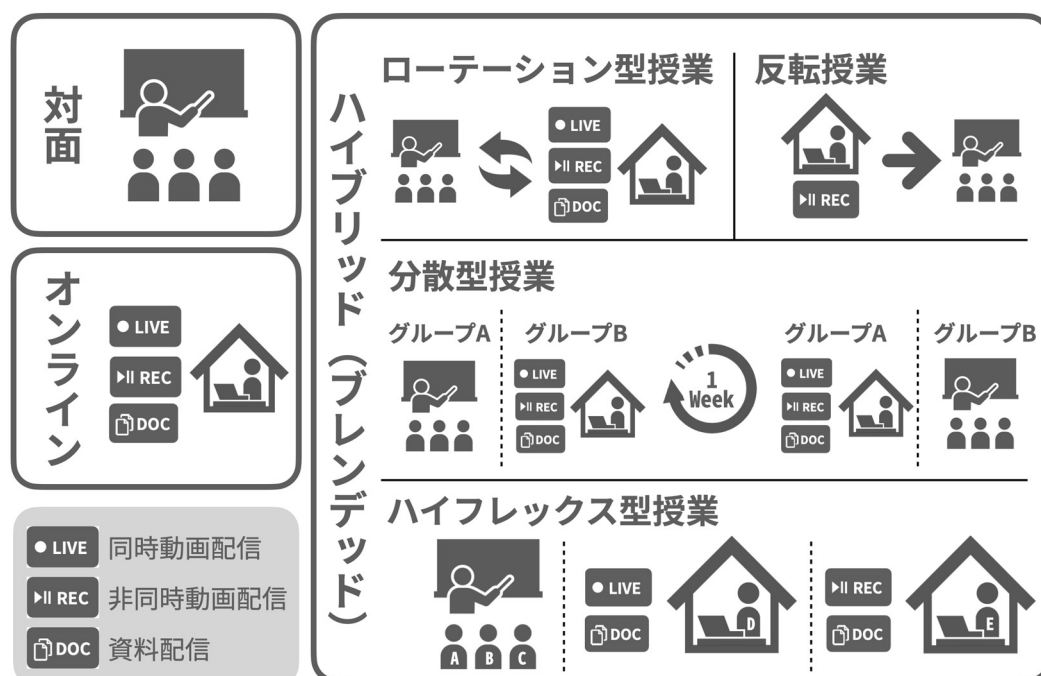


図1 ハイブリッド型授業の各形態のまとめ

## 2.2 ハイブリッド型授業のメリットと課題

### 2.2.1 ハイブリッド型授業のメリット

これらのハイブリッド型授業は、コロナ禍以前から、対面のみ、あるいはオンラインのみの授業形態と比較して、組織、教員および学生にとっての様々なメリットがあるとされてきた。ここでは、同時ハイブリッド型授業のシステムティックレビューを行った Raes, Detienne, Windey, & Depaepe (2019) や、ハイフレックス授業の概要を解説した Beatty (2021) などをもとに、ハイブリッド型の授業形態に通底する主なメリットをまとめている。

#### 組織のメリット

- 物理的な教室の座席数を超えて、授業の受講者数を増やすことができる。
- 包括的な教育学習成果の平等性を確保することができる。
- 学習を促進する指導方法を支援することができる。

#### 教員のメリット

- 同一のリソースで多くの学生に対応することができる。
- 異なるキャンパスで同じ授業を2回行う必要がなくなる。

- スケジュールの都合で教室での授業ができない場合の代替手段を提供できる。
- 画一的な指導ではなく、代替手段を必要とする多様な学生をよりよく支援できる。
- 指導を継続的に行うことができ、学生の学びの定着や完了を促進することができる。

#### 学生のメリット

- リアルタイムの授業に参加できない場合や、希望する授業の時間帯が重なっている場合などにも授業を受けられる機会が増える。
- 複数の教材が提供されることが多いため、より充実した学習形態、学習機会を得ることができる。
- ICT の活用法を身につけられるため、テクノロジーが発展した社会でのキャリアに備えることができる。
- 学生が自分の学習やスケジュールをよりうまくコントロールできるようになる。
- 社会的地位の低い学生でも平等に学習機会を得ることができる。

このように、ハイブリッド型授業では、授業の実施形態や受講スタイルが柔軟になるということによる様々なメリットが挙げられている。

### 2.2.2 ハイブリッド型授業の課題と現状

上記のようなメリットがある中で、ハイブリッド型授業にかかるコストや課題も種々指摘されてきた (e.g., Beatty, 2021; Nilson & Goodson, 2021; Raes et al., 2019)。

#### 組織の課題

- 教員の能力開発や業務量の増加の支援にコストがかかる。
- 非同時と同時の両方のプラットフォームを提供する必要がある。
- 授業のスケジュールリングや登録システムの更新にコストがかかる。

#### 教員の課題

- 対面・オンライン、同時・非同時の形式での準備が必要である。
- 複雑な ICT 活用スキル (特に同時オンライン) の獲得が必要である。
- 種々の受講形態の学生の管理・フィードバックの負担が増加する。
- 対面とオンラインの双方の学生に目を配ることの認知的負荷が大きい。

#### 学生の課題

- 学習方法、学習時間を個人で管理しなければならない。
- オンライン授業に参加する際の機材や環境を整える必要がある。
- オンラインで授業を受けている場合にサポートが不足することがある。

これらのコストや課題の中でも、とりわけ教員の負担と学生の自己管理の問題は、ハイブリッド授業のネックとなりうる。このうち、教員の負担は、①技術的な面と②認知的な面に分けられる。①の技術的な面においては、特に対面とオンラインの双方向のやりとりを必要とする場合の音声のマネジメントが難しく、授業前の機材の設置等に時間も要する。②の認知的な面においては、ハイブリッド授業では、様々なツールを駆使しつつ、対面の学生とオンラインの学生の双方に配慮しながら授業を進めることが必要となるため、教員には、「ハイパーズーム」あるいは「ハイパーフォーカス」（多くの要素に同時に注意を払い続けることによる心理的な負荷）が生じることが指摘されている（Ørngreen, Levinsen, Jelsbak, Moller, & Bendsen, 2015）。これらの負担は、ハイブリッド型の授業を実施する上での障壁となっていると思われるが、現状では、教員単独でできる有効かつ低コストのソリューションはあまりなく、TA等の人的資源が求められている。

一方、学生の側からすれば、（特に同時型の）ハイブリッド型授業は、概して対面と同等以上に好まれる、あるいは重要と見なされる傾向があるが（e.g., Butz, Stupnisky, Peterson, & Majerus, 2014; Irvine, Code, & Richards, 2013; 国立情報学研究所, 2021）、とりわけオンライン側の学生にとっては、学習へのモチベーションを維持し、自己調整学習を進めることが困難になり得る（Nilson & Goodson, 2021）。また、例えばハイフレックス型授業で、対面とオンラインの参加形態を自由に選択できるようにしている場合、学習へのモチベーションが低い学生は、オンラインでの受講を選択する傾向が高いことが予想される。その際、オンライン環境において、学習内容への関心が低い場合に、タスクに関連のないことへ気を取られる傾向が高いことや（Hollis & Was, 2016）、デバイスを用いたマルチタスクは、GPA、自己調整、テストのパフォーマンス、学習効率等に様々なネガティブな影響を与えること（Wood et al., 2012; May & Elder, 2018）等を踏まえるならば、オンラインの学生と対面の学生でのモチベーションや学習成績の格差が拡大する可能性もある<sup>10</sup>。加えて、オンライン上の学生は、学習成果に直結する問題のみならず、対面では容易であった「偶発的なつながりの実感」（村上・浦田, 2021）、すなわち授業やそれ以外での、微細ではあるが身体を介した遠近感のあるつながりの感覚を得ることが難しいという側面もあるだろう。これらは、従来の意味での「デジタル・ディバイド」とは逆に、ICTを使用することによって生じ得る不利益として留意すべきものかもしれない。

また、そもそも、ハイブリッド型授業が従来の対面授業以上の学習効果があるかについては、いまだ十分なエビデンスは得られていないことも課題である。いくつかのシステマティックレビューやメタ分析によれば、対面授業とハイブリッド型授業の学習効果は、ほ

<sup>10</sup> また、筆者が、ハイブリッド型授業を対面で受講している学生に聞いたところ、「大学に来ることなく、終始オンラインで受講している学生がいると、彼らだけ楽をしてずいと感じたり、ひいては授業の雰囲気も悪化したりするため、対面学生のモチベーションも下げていると感じる」という声もあった。

ば同等か、わずかにハイブリッド型授業の方が高いとされているが (e.g., Means et al., 2013; Müller & Mildenerger, 2021; Raes et al., 2019)、いずれも定性的な研究や学生からの自己報告による研究が多く、知見はいまだ限定的である。今後、ハイブリッド授業がどのような状況や学生によって効果を持ちうるかについて、実践と研究が蓄積することが期待される。

### 2.3 実施の際の留意点

前節までで述べた通り、ハイブリッド授業はオンラインでの参加を含む学習活動となるため、実施する際には、オンラインのみの授業と同等以上に留意すべき点がある。

Nilson & Goodson (2021) は、認知心理学やマルチメディア研究の知見を踏まえて、授業の設計や学生の関与を高める上で留意すべき 25 の原則を挙げている (表 1)。これらの原則は、オンラインが部分的に含まれるハイブリッド型授業でも基本的には全て当てはまるものと思われる。ハイブリッド型授業では、オンラインと対面の参加者に同等の学習を提供することが重要であるが、オンライン上の学生は、集中力の持続や学習の自己管理に困難を抱えるだけでなく、対面に比べ、「Zoom 疲れ」(Bailenson, 2021) などの様々な認知的負荷を感じやすい。また、対面の教室から取り残され、歓迎されていないという感覚を抱くこともあるため (Cunningham, 2014)、オンライン上の学生も、共に授業に参加しているという「co-presence の感覚」(Bower, 2015) や、先述した「つながりの実感」を持てるように配慮する必要がある。これらを踏まえるならば、ハイブリッド型授業においては、表 1 の 2、6、8、9、16 等、集中力や自己調整学習を促進するような取り組みとともに、5 や 13 等、授業への参加意識やつながりの感覚を促進するような環境構築も重要であると思われる。

また、Raes et al. (2019) は、同時ハイブリッド型授業を設計する上で、①トレーニングとサポート、②学生と教員のコミュニケーション、③学習の活性化の 3 点についての具体的なガイドラインを提案しており、これも参考になる。①のトレーニングとサポートに関しては、技術的なサポートをするナビゲーターもしくはオペレーターを配置し、教員をサポートしつつ学生中心の学習環境を作ること、学生にツールの使い方について十分に説明をすることを挙げている。②の教員と学生のコミュニケーションについては、ハイブリッド型授業におけるコース全体の学習目標を学生に明示すべきとしている。さらに、③の学習の活性化については、頻繁に質問をすることで、学生の意見を取り上げるようにすること、バーチャルなチャットルームやディスカッションフォーラムによって協働させること、非同時の反転学習も取り入れること、ブレイクアウトセッションを設けてグループワークをすることなどを提案している。

表1 認知科学による教育学習方略の原則

1	学生が実際に行う手順とプロセスのステップの順番で教える	13	講師の熱意を見せつつ、興味、魅力、驚き、共感、ユーモアなどの感情を喚起するコンテンツを用いる
2	アクティブラーニングを取り入れる	14	復習は少し時間をあけて繰り返す
3	的を絞ったフィードバックをする	15	新しいコンテンツを学習する際には、過去のコンテンツを織り交ぜる
4	学生の事前知識を小テスト等で確認する	16	目標設定や自分の学習をモニターさせ、評価させるなどの自己調整学習を取りいれる
5	多様な学生に配慮しつつ、安全で快適な環境を提供する	17	小テストや模擬試験、宿題などの評価の機会を多く取り入れる
6	説得力があり集中力を維持させるような短いコンテンツを提供する	18	総合試験を行う
7	長期記憶に残るように、リハーサルをする	19	説明、分析、評価を求める問題を出題する
8	認知的負荷を最小限にする	20	コンセプトマップを書かせる、課題図書やビデオなどをメモさせる等、適度な難問を出す
9	読む、聞く、話す、書く等、マルチモーダルなオンラインコンテンツを提供する	21	誤ったメンタルモデルを修正し、好奇心や探究心を掻き立てるような学習を促す
10	図解などを活用して、概念、プロセス、原理などの構造を明確化する	22	「なぜ」「どのように」「もしも」等の高度な批判的思考や創造的思考を必要とする問いかけをする
11	ストーリーや事例を、テキストや音声、アニメーションやビデオなどで伝える	23	ミスから学ぶ機会を提供する
12	様々な状況、条件、分野の例を示す	24	ミスには迅速にフィードバックをする
		25	テキストはできれば印刷物を使用する

Nilson & Goodson (2021) の4章を要約

### 3. 大阪大学における取り組み

このようなオンライン授業およびハイブリッド型授業の実践について、実際に大阪大学でどのような状況であったかを、1つの事例として簡単に紹介しておきたい。

大阪大学では、2020年3月から、「COVID-19に関わる授業支援対策チーム」が発足し、①全体の方針を検討するプロジェクトチーム、②教員や学生への実際の支援を行う臨時サポートチーム、③新入生対象のYouTubeコンテンツ（阪大ウェルカムチャンネル）の制作チームの3つのチームでマネジメントやサポート業務を担当した。また、全学教育推進機構教育学習支援部では、オンライン授業を実施するための具体的な方法や学内での実践事例などの情報をWebページで発信するとともに、オンライン授業の実践方法や評価方法などについてのFD研修を多数開催した（これらの詳しい経緯等については、村上・佐藤他（2020）、および村上・浦田・根岸（2020）を参照）。



また、大阪大学では対面授業を主体としつつ、メディア授業を併用する形態を「ブレンデッド教育」と呼称し、2020年度後半から、全学的な方針として、「阪大版ブレンデッド教育」の確立が目指されている（進藤, 2020）。このような情勢に伴い、ハイブリッド形式のニーズが増えることが予想されたため、教育学習支援部の Web ページを拡充し、ハイフレックス授業の実践方法についての情報を新たに掲載した。また、ブレンド型授業の設計や評価、

ハイフレックス型授業の実施に関する FD も現在まで続けている。このような取り組みの中、学生を対象とした継続的な調査では、ハイブリッド型の授業開講形態が、2020年度秋～冬学期から大きく増加し、メディア授業の満足度も学期毎に高まっている（村上, 2021）。表 2 に、各授業形態の受講数を、表 3 に各学期の満足度を示す。これらの調査結果からは、学生と教員の双方がオンライン授業やハイブリッド型等の多様な授業形態の受講や実施に慣れてきていることが見て取れる。今後、これらの授業形態の効果検証や、ハイブリッド型授業の中でも敷居の高いハイフレックス型授業を簡易に実践できる教室環境の整備、および教員の能力開発支援ができる体制の構築が求められている。

#### 4. ハイブリッド型授業についての FD 研修の実践

##### 4.1 神戸大学での FD 研修の概要

今回、以上に見てきたような遠隔を含むハイブリッド型授業の基礎的な概念から具体的な実践方法までに関する FD 研修「多様な遠隔授業の質を高める」を設計・実践した。研修は、2021年9月22日10:40～12:10に、神戸大学の大学教育推進機構の主催でウェブ会議システム（Zoom）にてオンラインで実施した。参加者は、43名（教員37名、職員6名）であった。

研修では、「ハイブリッド型授業の運営、デザイン、および環境整備の方法を理解し、実践できるようになる」ということを目的として、前半では、前節まで述べてきたようなハイブリッド授業の概要の説明、および大阪大学での事例紹介をした後、ハイブリッド型授業で留意すべき具体的な点について説明した。後半では、教員と学生、および学生同士

表 2 授業開講形態（1週当たりの受講数）

	2020年度 秋～冬学期	2021年度 春～夏学期
すべて対面	1.6	1.9
対面・オンライン の組み合わせ	1.2	4.7
すべてオンライン	7.8	7.1

村上（2021）

表 3 授業開講形態別の満足度（4点満点）

	2020年度 春～夏学期	2020年度 秋～冬学期	2021年度 春～夏学期
授業全体	-	3.62	3.78
対面授業	-	3.86	3.85
メディア 授業 <sup>11</sup>	3.07	3.53	3.74

村上（2021）

<sup>11</sup> 大阪大学では、大学設置基準第25条第3項に従って、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授業形態をメディア授業と呼んでいる。

のインタラク션을促進するための主なソフトを紹介し、オンラインホワイトボード(miro)の操作を実際に体験する機会を設けた。その後、通常教室でハイブリッド型授業を実施するために必要な機材と設置方法を紹介した。最後に、ZoomのブレイクアウトセッションとGoogleスライドを使用して、参加者の実践経験や課題・疑問等を共有する時間を取り、ブレイクアウト終了後に全体での共有と質疑応答を行った。

ブレイクアウトでは様々な意見が出されており、授業の際に行っている工夫や成功事例(「ブレイクアウトセッションを活用した」「質問を受け付けるツールが役立った」「意見の共有が即時にできる」等)の他、課題や疑問(「大規模の場合、学生の反応が見えにくい」「ブレイクアウト中の学生の議論が不調だ」「対面と遠隔の学生に対応する時間がかかってしまう」「グループでの活動ができず、学習意欲が下がる学生がいた」等)も出されていた。

#### 4.2 アンケート調査結果および今後の課題

FD研修後には、「1. FDの全般的な満足度」、「2. FDで特に印象に残った点」、「3. 自身の職務上の能力を伸ばす上で、今回のFDをどのように活用できると思うか」、「4. FDでより工夫して欲しい点」、「5. 全学または部局で開催を希望するFDのテーマ」の5点に関するアンケート調査が実施された。回答者数は28名(教員27名、職員1名)であった。

1の満足度については、全員が「満足している」(21名)もしくは「どちらかといえば満足している」(7名)を選択しており、比較的満足度が高かったことがうかがえた。

2のFDの印象については、「いろいろなツールがあることを初めて知りました」「ハイフレックス授業を実施するには課題解決のヒントを得ることができました」「様々なツールを使用状況の提示(教室レイアウト)とともに示して頂いたのが役立った」「遠隔授業に関する、学生の理解度や反応などのデータもご紹介いただいて参考になりました」等、機材やツールについての情報共有に関する感想が多く見られた。現在も日々新たなツールが開発されているため、どのツールがベストかを教員個人では判断しにくいところもあるため、教員間で最新の情報を共有することは有効と思われた。

3の今回のFDの活用については、「まずは個人の授業実践に生かしますが、所属先のFDなどとして非常勤講師の方への共有などを検討したい」「(紹介のあったツールを)いくつか自身の授業でも使用したいと思いました」「教育、研究にすぐに導入できるものもあり、試みようと思う」等、今後の自身や他の教員の授業実践に活かしたいという意見が見られた。一方で、「既知の内容が多く、実践済みのものも多いので、自分自身には新規に役立つ情報はない。同僚の底上げには役立つと思う」という意見もあり、教員間で、ハイブリッド型授業についての既有知識や経験の多様性があることもうかがえた。今後、各教員のニーズに応じた形での細やかな支援が必要であろう。

4の工夫してほしい点については、「説明部分はオンデマンドでもよかった。ハイフレックス授業の様子をもう少し見たかった」「もう少し時間が欲しかったです」「質問に対する

回答を伺う時間の確保」「授業の質に直結する内容でしたので、より長時間/少人数の参加型ワークショップ形式が適していたのではないかと思います」等、研修の進行や時間についての改善案が見られた。また、「大学全体や部局単位で取り組みを進め、適宜各教員に周知してほしい」という組織的な取り組みについての意見もあった。5の今後希望するテーマについても「うまくいった実践例などを教員同士で共有できるような会があれば非常に助かります」といった学内での情報共有についてのニーズがあることも示唆された。

これらの結果から、多くの参加者にとっては、研修の意図は概ねニーズに沿ったものであったことと、今後、より詳しい実践的な内容についてのFDや、教員や組織で情報を共有できる機会が求められていることが明らかになった。

## 5. おわりに

コロナ禍で強制的かつ応急処置的になされたハイブリッド型授業を、今後も効果的かつ持続的に実施していくためには、組織的な支援が必要であるということは、先行研究でも共通して指摘されているところである。単に対面の授業をそのままオンラインで配信するだけでなく、学習をさらに促進すべくオンラインの形式を取り入れるためには、対面授業とは異なるスキルが必要となり (Salmon, 2011)、テクノロジーの発展に柔軟に対応しなければならぬため、業務量は必然的に増加することは否めない (Bower et al., 2015)。ハイブリッド型授業のメリットを最大化しつつ、生じうるデメリットに適切に対処し、かつコロナ後も持続的に実践していくためには、ソフト面とハード面の双方からの組織的なサポートが必須である。実際、組織的なサポートがあり、事前にトレーニングされた教員が設計したオンライン授業では、学生とのインタラクションを高め、学生のよりよい学習成果につながるが (Ragan & Schroeder, 2014; Sun & de la Rosa, 2015)、組織のサポートがなく、十分にスキルを向上させていない教員の授業では、学生を学習プロセスに十分に関与させることができない可能性も指摘されている (Gregory & Salmon, 2013)。ハイブリッド型の授業形態には、対面のみの授業と比してどのような強みがあるのか、またどのような点に留意すべきなのか、さらには、授業を実施するためには、どのような機材を準備して設定すればよいかといった実際的な内容までを広く含む専門能力開発が必要となるであろう。

## 参考文献

国立情報学研究所 (2011) 「遠隔授業に関するアンケート調査の概要」

[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200914\\_Report.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200914_Report.pdf) (最終アクセス: 2022年1月9日)

澁川幸加 (2021) 「ブレンド型授業との比較・従来授業における予習との比較を通じた反転授業の特徴と定義の検討」『日本教育工学会論文誌』第44巻4号、pp561-574.

- 進藤修一 (2020) 「大阪大学の新型コロナウイルスに対応した教育の取り組みと今後の方針」 国立情報学研究所第16回大学等におけるオンライン教育とデジタル改革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」  
<https://edx.nii.ac.jp/lecture/20200911-04> (最終アクセス: 2022年1月9日)
- 村上正行 (2021) 「大阪大学のブレンデッド教育に関するアンケートと大学における“つながり”」 国立情報学研究所第44回大学等におけるオンライン教育とデジタル改革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」  
<https://edx.nii.ac.jp/lecture/20211210-04> (最終アクセス: 2022年1月9日)
- 村上正行・浦田悠 (2021) 「大学における「つながりの実感」とオンライン授業」『質的心理学フォーラム』第13号、pp.28-34.
- 村上正行・浦田悠・根岸千悠 (2020) 「大学におけるオンライン授業の設計・実践と今後の展望」『Computer & Education』第49巻、pp.19-26.
- 村上正行・佐藤浩章・大山牧子・権藤知恵・浦田悠・根岸千悠・浦西友樹・竹村治雄 (2020) 「大阪大学におけるメディア授業実施に関する全学的な支援体制の整備と新入生支援の取り組み」『教育システム情報学会誌』第37巻4号、pp.276-285.
- 文部科学省 (2018) 「大学における多様なメディアを高度に利用した授業について」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/10/1409011\\_6.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/09/10/1409011_6.pdf) (最終アクセス: 2022年1月9日)
- 文部科学省 (2020a) 「令和2年度における大学等の授業の開始等について (通知)」  
[https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt\\_kouhou01-000004520\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf) (最終アクセス: 2022年1月9日)
- 文部科学省 (2020b) 「遠隔授業等の実施に係る留意点及び実習等の授業の弾力的な取扱い等について」  
[https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt\\_kouhou02-000004520\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt_kouhou02-000004520_3.pdf) (最終アクセス: 2022年1月9日)
- 文部科学省 (2021a) 「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るQ&A等の送付について (令和3年5月14日時点)」  
[https://www.mext.go.jp/content/20210514-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210514-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf) (最終アクセス: 2022年1月9日)
- 文部科学省 (2021b) 「遠隔教育システム活用ガイドブック [第3版]」  
[https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt\\_jogai01-000010043\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt_jogai01-000010043_002.pdf) (最終アクセス: 2022年1月9日)
- Allen, I. E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007), *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States*. Newsburyport, MA: Sloan Consortium.

- Ashraf, M. A., Yang, M., Zhang, Y., Denden, M., Tlili, A., Liu, J., . . . Burgos, D. (2021), A systematic review of systematic reviews on blended learning: trends, gaps and future directions, *Psychology Research and Behavior Management*, Vol.14, pp.1525-1541.
- Bailenson, J. N. (2021), Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue, *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1).
- Beatty, B. J. (Ed.) (2021), *Hybrid-flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes* (Vol. Version: 1.72): Ed Tech Books.org.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. W., & Kenney, J. (2015), Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis, *Computers & Education*, Vol.86, pp.1-17.
- Butz, N., Stupnisky, R., Peterson, E., & Majerus, M. (2014). Motivation in synchronous hybrid graduate business programs: A self-determination approach to contrasting online and on-campus students, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching and Teacher Education*, Vol.10(2), pp.211-227.
- Cunningham, U. (2014), Teaching the disembodied: Othering and activity systems in a blended synchronous learning situation, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol.15(6).
- Gregory, J., & Salmon, G. (2013), Professional development for online university teaching, *Distance Education*, Vol.34(3), pp.256-270.
- Hollis, R. B., & Was, C. A. (2016), Mind wandering, control failures, and social media distractions in online learning, *Learning and Instruction*, Vol.42, pp.104-112.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2014), *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Irvine, V., Code, J., & Richards, L. (2013), Realigning higher education for multi-access learning: 21st-century learner need for control, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching and Teacher Education*, Vol.9(2), pp.172-186.
- May, K. E., & Elder, A. D. (2018), Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol.15(1).
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013), The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature, *Teachers College Record*, Vol.115(3), pp.1-47.
- Müller, C., & Mildenerger, T. (2021), Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education, *Educational Research Review*, Vol.34.

- Nilson, L. B., & Goodson, L. A. (2021), *Online Teaching at Its Best: Merging instructional design with teaching and learning research (2nd ed.)*. NJ: Jossey-Bass.
- Ørngreen, R., Levinsen, K., Jelsbak, V., Moller, K. L., & Bendsen, T. (2015), Simultaneous class-based and live video streamed teaching: Experiences and derived principles from the bachelor programme in biomedical laboratory analysis. In A. Jefferies & M. Cubric (Eds.), *Proceedings of the 14th European conference on E-learning (ECEL 2015)* (pp. 451-459). Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2019), A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified, *Learning Environments Research*, Vol.23, pp.269-290.
- Ragan, L., & Schroeder, R. (2014), Supporting faculty success in online learning. In M. Moore (Ed.), *Leading the e-learning transformation of higher education* (pp. 108-131). Sterling, VA: Stylus.
- Salmon, G. (2011), *E-moderating: The key to teaching and learning online*. New York: Routledge.
- Sun, J., & de la Rosa, R. (2015), Faculty training and student perceptions: Does quality matter? *Internet Learning*, Vol.4(1), pp.56-71.
- Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D., & Nosko, A. (2012), Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning, *Computers & Education*, Vol.58(1), pp.365-374.