

オンライン・オンデマンドツールを活用した教職授
業「教育の原理」の授業改善：
ディスカッションの促進と運営における課題解決の
試み

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 美智太郎, 藤井, 基貴, 松尾, 由希子, 鈴木, 希実, 野澤, 俊介, 渡邊, 賢人 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028097

オンライン・オンデマンドツールを活用した 教職授業「教育の原理」の授業改善

ディスカッションの促進と運営における課題解決の試み

中村 美智太郎（静岡大学 教育学部）

藤井 基貴（静岡大学 教育学部）

松尾 由希子（静岡大学 教職センター）

鈴木 希実（静岡大学 教育学研究科）

野澤 俊介（静岡大学 教育学研究科）

渡邊 賢人（静岡大学 教育学研究科）

要約：2020年のコロナ禍によって大学の授業は全面的にオンラインに移行し、これにともなって授業内容の見直しと受講生への学修支援の改善が課題となった。本実践報告はオンライン・オンデマンドツール（Zoom, Slack, Dropbox 等）を活用して、クラス分けで行われていた教職授業「教育の原理」を多人数授業として一斉開講し、あわせて遠隔授業にあっても受講生同士の議論を促進するためのノウハウ等を提案し、これを再検証したものである。

キーワード： オンライン授業, オンデマンド授業, 教職課程, 教育原理

1. 本報告の目的

本実践報告では、2020年度前期に静岡大学で開講された講義「教育の原理」での実践を振り返りながら、総括を行う。周知の通り、2020年度はどの大学においても covid-19 の影響下にあつて、対面での開講が困難となった。このため、対面以外の開講形態を工夫する必要に迫られ、本講義「教育の原理」も他の講義同様の課題に直面した。この課題に対応するために、本講義の担当で協議を行い、covid-19 の影響を最小化しつつ、対面講義では困難だった要素を乗り越え、かつ学修効果を最大限に高めることが可能になる方法を開発することとし

た。本報告では、この一連の試みをノウハウとともに再検証する。

（中村美智太郎）

2. 「教育の原理」講義の概要

2.1. 教職授業としての性格

2017年、文部科学省において教職課程コアカリキュラム（以下、コアカリキュラム）が作成され、各教職科目の「全体目標」、「一般目標」、「到達目標」が示された。本論文が扱う「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に関する科目は静岡大学では「教育の原理」の科目名称で開講されており、コアカリキュラムにおける「全体目標」は以下のとおりである。

教育の基本的概念は何か、また、教育の理念にはどのようなものがあり、教育の歴史や思想において、それらがどのように現れてきたかについて学ぶとともに、これまでの教育及び学校の営みがどのように捉えられ、変遷してきたのかを理解する。

同科目は、1987年以前までは多くの大学において「教育原理」という名称で「教職に関する専門教育科目」の一つとして設置されており、1988年のいわゆる「昭和63年改正」を受けて「教育の本質

と目標に関する科目」と名称が変更され、さらに1998年に「教育の基礎理論に関する科目」の一領域を担う「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」へと事項区分されて現在へと至っている。

同科目の講義内容をめぐっては、これまでにさまざまな議論があった。1978年に国立教育研究所によってなされた調査によれば(牧, 1992), 同科目は「マスコミでとりあげられている教育問題を講義」, 「教育学序論的なものと単純にわりきって講義」, 「『エミール』などを主に話している」というように「扱い方に相当の差が認められる」状況にあったという。また同調査は, 1955年から1979年までに出版された「教育原理」という名称を有する教科書129冊の分析を行っており, それによると教科書の内容は「①教育の本質(意義・目的), ②教育の内容, ③教育の方法, ④教育の制度・政策・行政, ⑤教師論もしくは教職論」と多岐にわたっており, 教育学の入門講義あるいは総論的な内容となっていた。2016年に文部科学省に設置された「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」においてもなお同科目の実施状況について「一部の思想家の教育論のみを扱っている」, 「限定された時代や地域のみを扱っている」, 「他の教職科目で扱うべきことがシラバスの大半を占めている」といった課題が指摘されている(藤井, 2018)。その一方で, 近年では同授業においてルソーやペスタロッチといった近代の教育思想家の古典を扱うだけでなく, フーコーやハーバーマスといった現代思想を取り上げた授業も増えており(藤井, 2018), 教育学のカノン(古典)をめぐる議論も関連学会において深められている。(綾井, 2015, 下司, 2016)。

コアカリキュラムの策定により同科目が中心的に扱う内容は「教育の基本的概念」, 「教育に関する歴史」, 「教育に関する思想」へと整理され, 教育哲学, 教育思想, 教育史の専門家が担当することが一般的な状況にある。コアカリキュラムは「大学の自主性や独自性, 地域や学校現場のニーズが教職課程に反映されることを阻害するものではなく, むしろ, それらを尊重するという前提に立ったうえで教職課程の質の保証を目指す」(文部科学省, 2017)ことを前提としており, 各大学の教員養成に

対する理念や大学教育の専門性が授業内容に十全に反映されるように工夫されなければならない。本授業の構想や設計にあたり, 改めて当該分野の専門家である同僚と授業で取り扱う内容について議論を重ねたことは, 教職FDという観点からも非常に有益な機会となった。

(藤井基貴)

2.2. 本講義の設計と「モジュール」構成

2020年前期, 新型コロナウイルス感染拡大により静岡大学の授業は全面的にオンライン・オンデマンド授業へと移行した。従来「教育の原理」は受講者が100名を超える多人数授業として, クラス分けされ, 複数の教員によって開講されてきた。そこで同授業を同学期に担当する中村, 藤井, 松尾とが協議して, 「教育の原理」をオンライン・オンデマンドによる合同授業として開講することを決定し, それぞれの専門性を生かして三つのモジュールと学修内容とで構成した(図1)。



(図1) モジュールの構成

モジュールは各4回程度とし「理念」, 「歴史」, 「思想」に分けて, 理念を藤井が, 歴史を松尾が, 思想を中村がそれぞれ担当した。また, 全体のオリエンテーションを第一回に行い, 最終回では総括を全教員で配信するものとした。

当初計画では各モジュールの構成は図1のとおり「動画視聴」, 「文献読解」, 「教員による解説」(オンデマンド動画の配信), 「小レポート提出」としていたが, 受講状況等を鑑みて, 全教員とも毎回オンデマンドによる解説動画の配信を行うとともに, 文献や関連動画等の紹介を行った。受講生に対しては各回に短めのレポートを課し, モジュールごとの小括として長めの「小レポート」提出を求めた。

小レポートの作成準備として、後述するメッセージプラットフォーム「Slack」のチャット機能による意見交換を実施し、できるだけ双方向的な授業となるよう工夫した。

(藤井基貴)

3. 各モジュールの概要

3.1. 「理念」モジュール

「理念」モジュールはコアカリキュラムにおける「教育の基本的概念」を扱うものであり、「一般目標」である「教育の基本的概念を身につけるとともに、教育を成り立たせる諸要因とそれら相互の関係を理解する」をもとにして内容を構成した。

同モジュールの第1回授業では「教育」の語義を漢字や英語、ラテン語等に遡って検討し、教育の両義性や二重性について解説を行った。第2回授業では「旧教育」・「新教育」をめぐる思想的布置について解説した上で、「一条校」と対比的に「オルタナティブスクール」を扱い、関連動画の配信を行った。第3回は公教育の三原則について思想及び歴史的側面から解説した上で、新たに求められる学力観としての「コンピテンシー」について説明し、これに関連する授業動画を配信した。また、第4回授業として歴史における「子ども観」の変遷についても紹介し、結果的に全4回の動画を配信することとなった。また、「理念」モジュールではTAとの対話形式で動画作成を行った点も特徴となっている。これにより3名のTAの顔がわかり、より親近感をもって授業にのぞめるようになったようである(写真1)。



(写真1)「理念」モジュールの配信動画

理念モジュールの小レポート課題は『理念モジュール』の授業内容をふまえた上で、自分なりの『問い』を設定し、それについてのあなたの考えを述べなさい」とした。受講生の大半が1年生であることからレポートの書き方の相談もかねて、Slackによる意見交換を開催するとともに、TAと協働して受講生へのフィードバックを適宜行った。

(藤井基貴)

3.2. 「歴史」モジュール

(1) コアカリキュラムにおける位置づけ

「歴史モジュール」は、「教育に関する歴史」に位置づき、一般目標「教育の歴史に関する基礎的知識を身につけ、それらと多様な教育の理念との関わりや過去から現代に至るまでの教育及び変遷を理解する」内容及び到達目標を考慮し、構成した。

(2) 歴史モジュールの構成

全体に共通するメインテーマは「学校教育と家族の歴史」とした。そのテーマに基づき、第1回は「概論」、第2回及び第3回は「概論」を深めるための「文献紹介」「映像視聴」で構成した。近代以降、日本の学校教育は欧米の影響を強く受けているため、日本だけでなく欧米の教育思想の内容も含めた。第4回は、他の2つのモジュールと同様にチャット機能を用いたグループディスカッションを行なった。

当初、第1回のみ動画配信を予定していたが、結果として、第2回以降全て本編のスライドや映像のほか、「特別編」として動画を作成し配信した。通史的な認識で構成した「概論」に対して、「特別編」では絵図や家訓を用いて具体的事例を示すことでより深く理解できると考えたためである。

歴史モジュールの具体的な構成は、以下のとおり。

第1回 学校教育と家族の歴史①(概論)

1 近代学校制度の歴史—日本の場合

- (1) 学校ができるまで—江戸時代を例として
- (2) 学校ができる—明治時代を例として

2 近代以降の学校制度と社会

- (1) 近代以降の学校の特徴
- (2) 社会と結びつく学校

(3) 学校の普及と学校への疑問

3 日本の近世及び近代の家族

(1) 近世の家族と子育ての特徴

(2) 「近代家族」の誕生

第2回 学校教育と家族の歴史②(文献紹介)

- ・第1回の内容を深めるための文献紹介
- ・特別編「江戸時代の家訓にみる子どもと家族」

第3回 学校教育と歴史③(映像視聴)

- ・第1回の内容を深めるための映像視聴
- ・特別編「寺子屋の図からわかる江戸時代の子どもの学び」

第4回 学校教育と歴史④(意見交換会)

※特別編「歴史を学ぶ意味って、何だろう？」

小レポート

授業内容をふまえたうえで、自分なりの「問い」を簡潔に設定し、その問いに対して考えを述べる。

(3) 目指したこと

(3-1) 歴史事象をイメージしやすいように示す

これまでの授業経験より、歴史について苦手意識を持つ学生が多いと感じていたため、オンラインを導入するにあたり、対面授業よりもよりイメージしやすいように動画やスライドを作成した。例えば、江戸時代の「寺子屋の図」を提示し、「学習内容」「学習方法」等、課題に絵から読み取る作業を組み込んだ。

(3-2) 双方向を意識したオンライン教材づくり

対面授業や双方向型授業では、対話しながら進められるため、受講生の反応をみながら適宜授業内容や進度の調整が可能である。しかし、オンライン授業では、学生と直接対話はできない。そのため、例えば、第1回に示した課題「寺子屋の図から読み取ることのできる気づき及び質問」に対する回答をもとに、第3回の動画(特別編)を作成した。短期間で300名を超える受講生の意見の集約ができたのは、オンラインツールの活用による。受講生が課題を提出すると、即時にGoogle Spreadsheetに整理された状態で確認できるため、限られた時間の中で意見の集約がしやすく、スムーズに授業づくりに取り組めた。ただし、ICTに不慣れであったにも関わらず取り組めたのはTAや教員のサポー

トを受けられたことが大きい。

(3-3) 現代につながる歴史の認識

教育史を学ぶ意義の1つに、現代の教育課題の克服がある。教育課題の多くは、今日発生したものではない。そのため、どのような背景で生まれ、継続してきたのかという歴史的視点をふまえないと、適切に問題の認識ができず、その結果、解決に向けた手立てをとりにくくなる。歴史学者F・ブローデルが「歴史学は塙に囲まれた閉じた庭だけを研究する運命にあるのではない。……歴史学の任務のひとつとは現在のさまざまな不安な問題に答えを出すこと、かなり未熟ではあるけれどもきわめて帝国主義的な人間諸科学との連携を保つことでもある」(F・ブローデル1999, p.23.)と述べたように、歴史は過去の事象を学べるだけでなく、現代の課題解決にも有効であり、さまざまな学問と結びついて展開している。現代の教育問題を解決するために歴史を学ぶという態度は、教員に必要な資質だろう。

この点について、対面授業時でも口頭で伝えるようにしているが、オンライン導入にあたり、写真を用いたり学校現場で使われている資料をダウンロードできるURLを紹介したりした。視覚的なわかりやすさや実用的な資料の提示を通して、例えば、学校教育でもとりあげられる現代の人権課題等について歴史的な視点でも考えられることを示し、「特別編」として動画を作成した。

(松尾由希子)

3.3. 「思想」モジュール

「思想」モジュールは、本講義で設定した3モジュールの3番目に該当する。コアカリキュラムの「教育に関する思想」の一般目標で示されるように、モジュールの目標は、受講生が「教育に関する様々な思想、それらと多様な教育の理念や実際の教育及び学校との関わりを理解している」ことにある。本モジュールの構成は、この一般目標に照らして設定した。内容としては、いわゆる教育思想が中心的なテーマとなり、趣旨としては、受講生に現代の教育状況への理解を促進し、教育現場で実際に指導に当たる際に、どのような学校種・教科を担当することになろうと教員としてのキャリア形成

を充実したものにでき、かつ指導や運営における資質・能力の基盤となることに資する思想理解を獲得することにおいている。

本モジュールの構成は、以下の通りである。まず実施形態としては、他の2つのモジュール同様に、3コマ分の動画視聴と参考資料の読解、課題への取り組みの後に、デジタル・プラットフォーム上でのグループ・ディスカッションを行い、本モジュールでの学修成果を整理し、レポートにまとめるものとした。このために3コマ分の動画作成と課題設定を行ったが、受講生に過剰な負担にならないように留意しつつ、最大限の学修効果が得られるように課題をまとめられるように配慮した。具体的には、動画視聴の3回分は3週間という期間に渡って取り組む形となるため、各受講生がそれぞれでの学びを連結可能な状態に到達できるように、「教育の思想用のメモシート」をWordファイルで準備した。各受講生はこのシートをダウンロードし、動画を視聴しながら気づきや重要なポイント、ディスカッション時に議論したいポイント、最終レポートで取り上げたい論点などをメモシートとして蓄積していくことができる。ただし、このメモシートを教員に提出することは求めず、あくまでも学びの継続性を受講生各自で担保できることを主眼とした。提出は要件ではないが、このメモシートに整理した思考や見解は、その都度の課題や最終レポートに反映されるため、小さなステップとして機能することが期待されている。

また、別の配布物としては、本モジュールの動画ごとにポイントを整理したPDFファイルがある。このファイルには、取り扱う人物や思想の内容についての理解を補助する役割を与えた。動画は原則的にPowerPointによって作成したスライドをベースに構成されているが、受講生はこの配布資料ファイルを予め読解しておくことで、このスライドに取り上げる情報を概観しながら、ポイントをおさえていくことができる。また、本モジュールの最後にレポート課題に取り組む際に、蓄積された配布資料に改めて目を通すことで、自身の思考と学んだ情報とを区別することで、レポート課題に必須の適切な引用方法についても学ぶことを期待している。

さらに、本モジュールで特に重視した思想家や思想についての読解資料（書籍・論文の一部）の配布ないし参考動画（すでに一般に公開されている動画）の紹介も行った。これらは小課題や最終レポートの中で言及することは必須とはしなかったものの、読解ないし視聴を行えば、当該の思想テーマについての理解を深めることができ、さらに関心を持った受講生にとっては、その関心に基づいて学びを自ら展開していけるように期待した。とりわけ、関連する書籍に受講生が自らアクセスすることを助力することは、本講義の趣旨に沿う重要な要素であるという担当教員間での認識に基づいて、毎回紹介を行った。

本モジュールで取り扱う大きなテーマとして、「教師について」「子どもについて」「学びの場について」の3つを設定した。各回の大テーマの中で、教育思想についての学びを整理しながら、受講生が教職に就く自己自身のあるべき・ありたい姿という角度から内省を深めながら、教職一般についての理解を深めていけるように構想した。特に本講義の受講生は学部1年生が大半を占めるため、高等学校等のここまでの学習をある程度想起しながら、教職への第一歩を踏み出せるように意図した。他方、学部2年生以上の受講生は、本講義受講時点まででの教職における学びを、「思想」モジュールで学んだことと関連付けて、整理できるよう意図した。以上の意図と担当回数上の制約から、教育思想家を網羅的に取り扱うのではなく、上述の3テーマに絞った。なお、「学校」ではなくあえて「学びの場」としたのは、新学習指導要領においても「社会に開かれた教育課程」等とされているように、学びが学校のうちに閉じられているのではなく、広く社会やコミュニティとの繋がりが期待され、またフリースクールや生涯学習を含めた多様な学びに関心を寄せる学生も一定程度存在すると目されるためである。いずれにしても、「教育の原理」という科目名称に沿って、教育における「原理」的な問題構成を把握できるように、3つのテーマに即した具体的な思想家を取り上げながら、テーマ毎に受講生が理解を深められるように構成した。

(中村美智太郎)

4. 遠隔講義の形態

4.1. オンライン／オンデマンドツールの活用

すでに言及したように、2020年度はその前年度末から深刻化しつつあった covid-19 の影響により、対面授業を実施することが制約された状況にあった。特に多人数の講義については、いわゆる「密」を避けることと、ソーシャル・ディスタンスを確保することが必須の前提条件となった。本講義の担当者間で議論を重ね、この前提条件をクリアし、かつ学修効果を担保可能なツールを設定することになった。

協議の結果、次の各ツールを組み合わせる使用することとなった。

(1) チャット

オンデマンド／オンライン形式を採用する講義科目であっても、グループ・ディスカッションを取り入れて、受講生各自の理解を深め、かつ他者とのコミュニケーションを通して自身の見解や理解をブラッシュアップすることで科目での目標に到達できる仕組みが必要だったため、チャットツール「Slack」を導入することとなった。

このツールのメリットは、構築するサイバースペースを設定によって外部から隔離できるため安全性が高いこと、特定のアプリと紐付いていないため多様な連携が可能であること、教員自身が管理者となれるため様々な事態への対応が可能であること、参加者にとって視認性が良いこと、アプリの動作が安定していてかつ軽快であることなどが挙げられる。特に Slack はチャット専用のアプリであるため、他のツールとの連携に制約がなく、授業実践上の様々なアイデアを実現したいと思った際に、それが容易である点も選択の大きな理由となった。また、担当教員らが本ツールをすでに研究会やゼミナールなどで比較的長く利用していた経験も手伝って、教員・TA 間、あるいは教員／TA・学生間のコミュニケーションに障害が生じにくいと推測されたことも選択を後押しした。

実際の運用に際しては、使用経験がない受講生であっても心理的な負担感を下げて円滑に使用できるように、登録から導入までのガイドを行う動

画を別途作成し、講義登録者全員に全体メールで配信した。受講生はこの動画を見ながら導入までの作業を進めていくことで、PC／Mac、スマホ、タブレットといずれの環境であっても、Slack を使用する準備が整えられるように配慮した。なおそうした操作に慣れない受講生に対しては個別に対応する方針だったが、対応した受講生の数は、デジタル・ツールが日常生活に浸透している影響か、当初の予想よりずっと少ない人数の範囲に収まった。

Slack は「ワークスペース」と呼ばれる空間を利用して、チャットを行う仕組みである。ワークスペースの内部は、チャンネルとダイレクトメッセージ (DM) の部分に分かれ、前者では参加者をグループに分けることができるオープンなスペース、後者は1対1、ないし1：複数の閉じられたやり取りができるクローズドなスペースで構成される。本講義では、全14回分(2020年度は予定されていたオリンピック対応の関係でこの回数となった)のチャンネルを作成し、各回の講義内容の混在を避け、学びの振り返りや復習が容易になるような構造を構築した。この点は、例えばメールでの配信に比べて圧倒的に利便性が高い。これまででも、メールを確認する習慣がない受講生が講義や演習の連絡を見逃すケースは散見されたが、今年度は多くの講義等がオンライン／オンデマンドとなったために、通常より大量のメールが配信されることで重要な連絡を見逃してしまうリスクが生じることが予見された。こうしたことを考慮して、メールの使用は初回と2回目以外は原則として避けることとし、Slack 上ですべての情報を確認できるようにした。

これに加えて、約330名の受講生を4人～6人程度の人数の小グループにランダムに割り振り、これに合わせて合計66グループ分のグループ・チャンネルを作成した。この各グループの単位でディスカッションは行われ、すべてのグループ・チャンネルには全教員と全TAが加わった。これは、万が一トラブルが生じた場合やディスカッション時に議論が停滞した場合などに即時的に対応が可能な体制を整えるためである。さらに、質問専用のチャンネルを設けて講義全般についての議

論を、また Slack の使い方専用のチャンネルを設けて本ツールについての質問をそれぞれ受け付け、その蓄積を全員に即時的にフィードバックできるようにした。これにより、同様の質問があった場合に重複して回答する必要がなく、運営上のコスト削減につながった。

また、教員と TA による運営上の協議はその都度行う必要に迫られたが、そのための専用のチャンネルを複数作成した。これらのチャンネルは「プライベート・チャンネル」設定とし、招待されたメンバーのみが参加可能な状態とし、原則として受講生以外の運営関係者のみで構成した。

以上のように、個々の受講生は「教育の原理ワークスペース」内で、原則として「14 回分の各授業回のチャンネル」「所属するグループのチャンネル」「質問チャンネル」「Slack の使い方チャンネル」をサイバースペースとして活用する形態とした。なお DM については、原則として使用しないこととしたが、個別の相談等に対応する場合には適宜使用した。

(2) 授業動画の配信

初回登録までの説明や教員による授業内容の提供については、オンデマンド形式で動画配信と関連する資料配信を行った。これらの提供を円滑に行うために、「Dropbox」を活用した。このストレージサービスを活用するメリットは Slack とほぼ同様だが、特に外部から隔離できるため安全性が高いことと、閲覧やアクセスのためのパスワード設定や公開期間の設定、ダウンロードの許可・不許可等が容易にできるために、著作権を保護するのに適したツールであることが選択の大きな要因となった。また、教員が提供する資料のファイル形式が限定されず、その都度のアイデアや資料の多様性を制約しないことも大きな根拠となった。

なお動画作成については教員個人ごとに行い、担当するモジュール全体を統括する形をとった。

(3) 小課題・レポート

各回で理解度を確認するため、また受講生自らの意見を整理するためのツールとしては「Google フォーム」を利用した。このツールの選択理由も、Slack や Dropbox 同様だが、それらに加えて、受講生によって入力された内容や結果を

Google Spreadsheet に出力することが可能だったことが大きな要因である。受講生の回答ではどうしても重複入力や入力のやり直しなどが生じるため、実際には毎回登録者数を超える回答が寄せられる。収集したこれらの回答は、即座に教員・TA 全員で共有され、対応の必要のある問題が見つければ、可能な限り素早く対応し、また情報全体については円滑に取り扱う必要があるため、安全で閉じられたオンライン上で、回答に関する情報が自動的に集約されていくシステムが必須な状況だった。例えば、重複した受講生の回答のうち最新のものだけを抽出したり、それぞれの受講生が提出した回答の数を受講生ごとに自動的にカウントするといった、運営上の必要性を、しかも簡単に満たすのに十分なツールとして、選択・活用した。また、別々のファイル同士を結びつけることも一度設定さえしてしまえば、比較的容易に実現できることも選択の根拠となった。もちろん、回答者の回答内容については手作業で確認し、教員自身がそれぞれの評価を与えていくが、それ以外の作業の負担は大幅に短縮された。TA の助力も大いに貢献するものであったが、このおかげで受講生に対するより実質的なサポートに注力する余裕が生まれたとも言える。

(4) 動画作成と協議形態

動画の作成については、講義内容は PowerPoint を利用しつつ、それを録画してオンデマンド資料として Dropbox 上に集積していき、そのアクセス先を Slack 上で配信する形態をとった。動画の作成ツールについては、担当教員ごとに委ねられたが、PowerPoint 画面を録画することは概ね共通し、そこに音声や映像を重ねて各回の資料を作成した。動画作成ツールとしては、「Zoom」の録画機能を使用する場合や QuickTime Player で画面録画を行う場合など、複数の方法が採用されたが、受講生の再生環境に左右されないように、出力形式のみ「mp4 形式」で統一した。視聴しやすい映像に加工するために動画編集ツールとして「wondershare filmora9」を採用した。これによって、受講生がある程度視聴しやすく、取り組みやすい動画に加工することが実現できた。

(中村美智太郎)

4.2. 活用にあたっての工夫と困難な点

本講義で使用するツールについては、独立したサービスを組み合わせることで、いずれかのツールに不具合が生じてしまった場合でも、別のツールに差し替えることで運営上のトラブルを排除できるように意図した。しかしながら、実際はいずれのツールも安定して運用ができ、目立ったトラブルはほぼ生じなかった。「ほぼ」というのは、厳密には開講期間中に Slack で障害が 90 分程度生じたことがあったためだが、すぐに復旧したことから、受講生が集中してアクセスする時間帯ではなかったため、特段の支障はなかった。

本講義での工夫としては、受講生が集うプラットフォームでチャットツール Slack を活用した小グループでのディスカッションの実現に大きな特徴がある。前述の通り、受講生の大半が学部 1 年生であるため、相互に一度も対面したことがない。2 年生以上であっても、教職課程履修のタイミングによって面識がないことが想定された。このため、小グループを設計する際には、各配属クラスのみは共通としてはいるものの、原則的にランダムで所属する形をとった。偶然友人や顔見知りがいる可能性はあるが、基本的には全員が新しいグループの中で議論を深めていく形態となる。開講初期にアイス・ブレイクの機会を適宜導入したことで、発言しにくい雰囲気なるべく払拭し、またディスカッションが成立しやすい人数の小グループに分けたことで、全 66 グループそれぞれで濃淡はあるにせよ、ある程度活発なディスカッションを成り立たせることができた。グループ・ディスカッションはチャット上で実施するため、初回登録時とディスカッション初回時に、誹謗中傷や不適切な表現を行わないようにする等の情報倫理上の諸注意を喚起した。しかしながら、すべてのディスカッションを遡って振り返ってみれば、そうしたトラブルは全くなかった。

各モジュールの 4 回目に実施されるディスカッションについては、動画視聴や課題の取り組みがオンデマンド方式であるのとは異なり、ディスカッションは、チャットで進めていくために、指定された時間に各自の画面の前に参加するオンライン

形式を採用した。前述の通り、全 66 グループを教員・TA 全員で分担して担当しながら、分担しながら全体を巡回していく方式を採用したが、指定された時間に参加することが困難な受講生が予め、あるいは事後的に意見や見解を所属するグループのチャンネルに投稿することができる点にもチャットの活用方法の特徴がある。こうしたケースは、それほど多く生じたわけではないが、自主的に事前に教員や TA に許可を求めたり、所属グループ内でその可能性があることを告知したりと、受講生の側の工夫によって、意見交換を実現しようとする工夫がみられた。このようなことを含めて、議論するテーマの設定も含めて、受講生と各グループを信頼して、運用は各グループの主体性に委ねた。

チャットでディスカッションを行う際に課題となったのは、グループによって学びの深まりや取り組みの熱心さに差が生じるために、議論の深まりが充分でない場合があったことである。通常に対面形式でのディスカッションでも同様の状況は生じ得るために、こうしたケースは事前に想定していたことではあったが、今回の実施形態での課題は、グループをチャンネルごとに分け、その数が 66 チャンネルと比較的多く存在しているために、教員や TA による議論の促しやテーマ設定の手助け等に至るまでに多少の時差が生じた点である。教員・TA は分担してすべてのグループのディスカッションに参加したものの、時間の制約やタイミングによって支援のタイミングがずれてしまったケースが散見された。これに対する対応としては、チャンネルの数を減らすこと、すなわち 1 グループあたりに所属する人数を増やす方法もあり得るが、1 グループあたりの人数が増えれば、教員・TA の確認の手間は減るが、逆に、発言しにくいと感じて発言を控える受講生が出たり、あるいは互いに「空気を読む」ことに疲弊してチャットそのものにストレスを感じてしまったりする可能性が危惧された。面識のない受講生同士が全員気兼ねせずに発言してコミュニケーションをとることが可能な人数の範囲を超えてしまう可能性を避けるとすると、最小単位は今回のグループ内の人数はある程度妥当だったと思われる。

また、運営上の課題としては、スタッフ数がある

程度確保する必要があるという点が挙げられる。例えば、教員1名で66グループでのディスカッションを運営することは現実的ではない。教員1名が効果的に関与して、フォローまでできるのは20～25グループ程度が最大ではないかと思われる。その意味で、教育内容そのものに関与できる複数の教員と、教員と受講生の間領域で活動できるTAの存在は不可欠である。

動画の視聴と小課題の提出については、期限として提示から1週間程度の範囲を設定した。これは、このような運営上の期限を設定しなかった場合、受講生が取り組みを蓄積しすぎて回答の提出が困難になったり、不十分な回答になってしまうリスクを避けるための措置である。期限超過の提出物等の扱いについては、対面講義における扱いと同様としたが、真にやむを得ない事情がある場合については柔軟に対応することとした。

なお本講義では、主に授業構想と受講生の人数との観点から、「Zoom」等を使用したオンラインでの映像配信形態を採用しなかった。当初は選択肢のひとつだったが、ディスカッションを取り入れることを計画に入れたことと、受講生のWi-Fi状況が充分ではない可能性があることを考慮して、チャットの形態を採用することになった。ただし担当者間の授業打ち合わせではSlack上でのチャットに加えてZoomを多く活用し、十分な効果をあげた。

(中村美智太郎)

4.3. TAによる学修サポート

(1) 教員動画・TA動画・シラバス説明動画作成

本講義では初回からオンデマンドで講義を配信したため、まずは教員やTAのことについて受講生に知ってもらい、少しでも安心して受講できるような雰囲気作りから始める必要があった。そこで教員紹介・TA紹介・シラバスについての説明、という3つの動画を作成し、それらを編集でつなげて1つの動画にし、初回のオリエンテーション動画として配信した。まず自己紹介では、教員は自分たちの担当内容や研究対象、趣味といった内容を、TAは受講生に向けて「一言メッセージ」を送った。次にシラバスの説明では、各モジュールの概要と、

課題や中間レポートといった授業評価に関する内容の説明を行った。これらのサポートについては、受講生の事後アンケートでも、「初回の動画では先生方の紹介があったので授業に取り組みやすく、授業を受けている実感が強かったように思います。」という回答がみられたことから、オリエンテーションを通して少しでも学修に前向きになれたことが推察される。

(2) 投稿フォーム情報に基づくSlackへの登録と課題内容の取りまとめ・受講確認

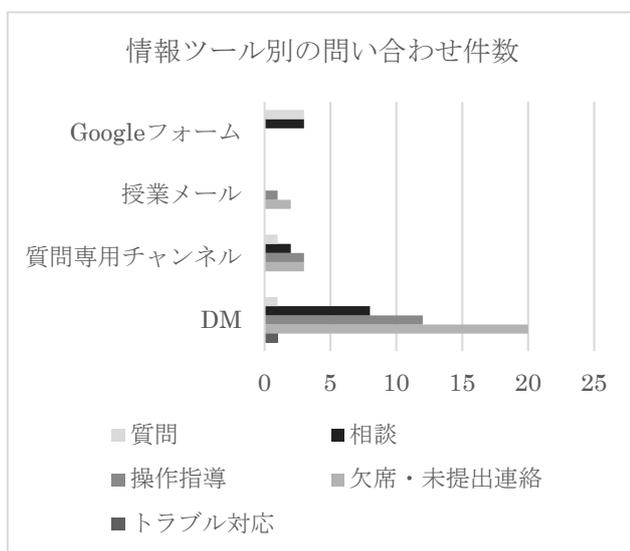
本講義では複数のツールを使用しており、そのプラットフォームとしてSlackを導入していたため、受講生一人ひとりをSlackに登録する必要があった。そこで情報登録用の投稿フォームをGoogleフォームで作成し学務情報システムに添付することで、そこから登録するよう受講生に促した。集積した情報は、名前、ふりがな、学籍番号、専攻・専修、学年、受講するクラス、メールアドレスである。それらの情報をもとに本講義の受講者名簿を作成するとともに、申し込まれたメールアドレスから、Slackへの登録を行った。この過程では登録漏れを防ぐために、受講生名簿と登録者との照合作業を行った。名簿と受講生を一人ずつ照らし合わせるという極めてアナログな方法ではあったが、未登録の受講生を出さず、滞りなく授業を開始することができた。受講生情報の集積まではオンラインツールを活用し、効率的に作業を進めることができたものの、この照合作業についてはさらなる効率化に向け、改善の余地が残される結果となった。今後はオンラインツールをより効果的に活用できるよう理解を深めていきたい。

本講義では、講義ごとに投稿フォームをGoogleフォームで作成し、受講生の回答の有無によって受講状況を確認した。投稿フォームの項目は、先述した情報登録用投稿フォームと概ね同様である。変更した箇所として、メールアドレスの項目を削除し、各講義の小課題・レポートを提示する項目を追加した。各講義の投稿フォームに対応したSpreadsheetにこれらの情報が集積された。これらを取りまとめるために、受講生の名簿を載せた課題確認用のSpreadsheetを作成した。課題確認用Spreadsheetに各講義で集積された回答を入力する

ことで、講義ごとの受講状況やそれぞれの受講生の回答の数をカウントできるよう設定した。こうしたツールの活用によって、情報の集積が容易になった一方で、自動入力による確認漏れが起きることが危惧される。具体的には、例えば受講生名簿を新字体に統一して作成したため、旧字体が含まれる名前を認識することができず、未受講と判断されてしまう場合が確認された。それを防ぐために、まずは課題提出者と未提出者とのセルの色を分けることで視覚的に判断しやすいよう設定した。その際、旧字体を用いて名前を記入し回答したことによって未提出となった受講生がいた場合には、課題提出者・課題未提出者とは異なる色で個別に識別する作業を行った。こうしてオンラインツールの活用によって作業効率を上げることができ、個別に対応できる余裕が生まれた。さらに、Spreadsheet に集積された情報は受講確認や課題内容の取りまとめだけでなく分析することで、授業改善へつながっていくと考えられる。

(3) 質問専用チャンネルへの対応

(表 1) 情報ツール別の問い合わせ件数



コロナウイルスの感染拡大による講義形態の変化に伴って、教員はもちろん、学生の学習環境変化への適応も容易でないことが想像された。そのため、オンライン講義への適応をサポートする目的で、学生からの質問や相談を専用 Google フォームによって受け付ける TA が配置された。しかし、

「表 1」に「情報ツール別の問い合わせ件数」を示すように、実際には Google フォーム宛に 6 件、それに対して授業のメールアドレス宛には 2 件、Slack に設置した「質問専用チャンネル」宛には 9 件だったが、Slack のダイレクトメッセージ宛には 43 件、合計 60 件の問い合わせが寄せられた。つまり、実質的には Slack のダイレクトメッセージ機能が最も多くの問い合わせを集める結果となった。

本項では、60 件の問い合わせデータを基に受講生から寄せられた質問や相談はどのようなものがあったのかを明らかにするとともに、その窓口として TA が果たした役割と Slack の機能効果を考察する。

まず、授業に関する質問は Google フォームを通じて寄せられたが、それに対して、不安や心配から生じる相談については、Slack 内のダイレクトメッセージ宛てに多く寄せられた。TA の対応として最も困難だったのは、課題内容と授業評価に関する問い合わせである。なぜなら、それらの問い合わせのほとんどが TA のダイレクトメッセージ宛に届いたためである。ダイレクトメッセージの利点は、迅速な対応が可能なことや気軽に連絡できることが挙げられるが、問い合わせ内容の情報共有やデータ管理という点では Google フォームに劣る。よって、そうした問い合わせは Slack 内の該当教員宛に転送することで指示を仰いだ。また、このように TA が処理できないと判断した質問や相談はすべて、その宛先が明確な場合を除き、Slack 内に設置した教員と TA のためのプライベート・チャンネルで情報共有をした。結果的には、Slack 内に「質問専用チャンネル」を設けることで情報共有の効率化を図ったため、Google フォームに比べて迅速な対応を実現することができた。また、双方向性のやり取りができるという点でも、Slack は相談対応に有効であった。中には、他の講義に関する問い合わせもあり、担当 TA が講義だけでなく学生生活全般に関する相談窓口として機能している側面もあった。

質問や相談対応に加えて、Slack の使い方や課題提出の方法について注意喚起をしたり操作指導をしたりした。その背景には、受講生のほとんどが Slack を使用した経験がなく、PC 操作に不安を覚

える学生も多かったという実態がある。そのため、必要に応じて Slack だけでなく、Zoom や授業メールを使用して学生のフォローに尽力した。具体的には、Slack の登録方法や使い方を始め、Slack のアカウント情報の変更、課題提出情報の修正や確認などが該当する。こういった、レクチャーを要する問い合わせは初期段階に最も多く見受けられた。

さらに、欠席や課題に関する連絡をやり取りする役割も担った。とりわけ、様々な事情で意見交換会に参加できない受講生より欠席の連絡があった。また、課題の提出が遅れた学生からの問い合わせも少なくはなかった。そのため、Slack 内の「質問専用チャンネル」に欠席者や課題未提出者に関する規定を適宜提示するようにした。

そして、少数ではあったがトラブル対応も行った。具体的には、受講期間内に該当の受講生がデバイスを紛失したためにデータの一部が消失したという内容である。幸い、過去の課題提出履歴から本人の特定ができたため、適切な評価をすることができた。また、大学教員と TA 間のやりとりも Slack を通して情報共有していたことから、迅速で適切な対応を実現することができた。そういった意味では、受講生と教員や TA 間のやりとり以上に、教員と TA の円滑な情報共有を可能にした点で Slack に価値を置くことができる。膨大なデータを管理する能力に優れたツールを利用することが重要である。

このように、全ての問い合わせ内容を参照した結果、当初想定していた授業に関する質問や相談対応に加えて、操作指導、欠席連絡、トラブル対応といったように担当 TA は主に 5 つの役割を果たしていたことが明らかになった。また、Slack は Google フォームやメールに比べて連絡や相談をする障壁を低くさせる効果があるとともに、効果的な情報共有やデータ管理ができるという点で優れているといえる。Slack 内のダイレクトメッセージ機能や「質問専用チャンネル」は、オンライン講義への適応をサポートする目的を果たすために有効に働いた。

(4) その他、教員の動画作成・フォーム作成等の補助

本講義ではいわゆるライブ配信型ではなく、講

義内容を録画し、編集された動画を配信するオンデマンドの講義スタイルが採用された。オンデマンドを採用した大きな理由としては、ライブ配信で起こり得る回線の遅延や不具合などのリスクを避けることに加えて、オンデマンド型の動画であれば受講生が何度でも繰り返し視聴可能で学修を深められる、といった点が挙げられる。

今回の動画作成にあたって心がけたことは、できるだけ受講生が講義内容をイメージしながら、かつ飽きずに見ることができるという点である。そのためにテロップやアニメーションなど、受講生の興味を引き、分かりやすくするような加工・編集をする必要があった。そこで動画編集では、人物が複数出るといった複雑な場合や、例え話などで分かりやすく伝える場面では、できるだけ受講生が話題をイメージしやすいように、画像にアニメーションつけて紙芝居のような編集を行った。テロップについてもその授業回におけるキーワードとなるものや、専門用語などについて作成して挿入した。このように授業で伝えたい場面を選び、その箇所を編集することで、シンプルで視聴しやすい動画を作成することが期待された。

動画編集ソフトとしては「Wondershare Filmora9」の有料版を使用した。「Filmora9」を選んだ理由は、何よりも編集作業のしやすさが挙げられる。例えば、オープニングやエフェクト、アニメーションなど様々な機能において、テンプレートが非常に充実している。つまり、どのような画像を使うか、動画タイトルはどうするかなどの構想さえ考えれば、あとは Filmora9 内にあるオープニングや BGM、エフェクトをドラッグ&ドロップで動画に貼り付けたり、画像を選択してアニメーションをクリックするなどして、簡単に動画を作成することができる。このように、動画作成の初心者であっても直感的に操作し、ある程度のクオリティを持った動画を作成することができる点で非常に優れていると言える。

さらに Filmora9 は、学生・教員なら比較的安価な価格で、ライフタイムで使用することができる。Mac と Windows のどちらにも互換性があることも利点のひとつだ。動画ファイルも mp4 はもちろん、MOV や MKV など数多くの種類に対応しており、

好きな形式に変換して出力することが可能である。ツールとしての欠点もほとんど感じなかったが、強いてあげるとすればスローモーションの倍率設定など、非常に細かい高度な編集をしたい場合には物足りなさを感じる程度だが、本講義での動画編集に際して問題はなかった。

講義に関する事後アンケートでは「毎回、授業動画が面白く飽きずに1時間弱の動画を見ることが出来た。」や「授業動画の内容や編集が毎度こつていて、見ていて楽しかったです。」「オンラインの授業でしたが、毎回の動画の構成や登場人物、加工などがとても面白く、楽しんで講義を受けさせてもらいました。」などのような感想が見られ、やはりきちんと編集することで、より興味を引く動画に上げることができた。さらに「今期は動画での授業ということもあり、復習がしやすく何度も動画を見直して学習したため、より知識が習得できたと思う。」「動画は聞き逃したことを何度も聞き直せるので深まった学びもあった。」といったように反復学習に積極的な姿勢も見られ、動画での学習が主体的な学習態度の育成にも貢献できていたことが示唆された。

他方、動画編集はかなり時間がかかり、労力を伴う作業であった。今回は30分から1時間弱の動画を作成することが多かったが、担当した動画については編集作業に5~6時間程度は必要となった場合もあった。そこで編集の労力を減らすために、PowerPoint等で作成するスライドを動画編集で使用することで、作業時間の短縮につなげることができた。テロップもよく使う字体や文言は保存して、次の動画で繰り返し使うことができるように工夫した。最小限の労力で編集効果を最大限発揮するような編集技術を模索していくことは引き続きこれからの課題である。

(鈴木希実・野澤俊介・渡邊賢人)

4.4. 受講生アンケートの結果

本講義では授業期間の終了後に受講生に任意でアンケートを実施した。本項では、その結果からオンラインでの授業はどのような学修効果があったのか、またその課題について考察していく。アンケートの項目は以下の2つであり、どちらも自由記

述とした。

A:「教育の原理」全体を振り返って、あなた自身の学びについて、どう評価できますか。あなたが達成できた点や、あなた自身の学び方で改善が必要だと思った点など、自由に記入して下さい。

B:「教育の原理」全体を通じて、感想などがあればご記入下さい。

Aの項目では81、Bでは57の有効回答が得られた。

まずAの回答についてKJ法を使って分類すると、①授業構成の影響、②学修内容の習得、③Slack、④動画、⑤チャット(意見交換)、⑥レポート、つまり合計6つのカテゴリーに分類することができた。さらにこの分類を基に、①と②を講義カリキュラムに関する回答、③~⑥までをオンラインシステムに関する回答として分け、さらに細かい分析と検討を行った。

また、Bで得られた回答もKJ法を使って分析したところ、同じカテゴリーの分類ができ、新しく分類できたのは⑦サポート、⑧要望の2つだけであった。カテゴリーが類似したのは、おそらく質問項目の内容がどちらも「講義を通して抱いた感想」を引き出すという点で大きな相違がなかったことに起因すると考えられる。そこで同じカテゴリーに分類された回答は、AとBを並立して比較しながら分析を行った。

(1) 講義カリキュラムに関する回答

ここでは講義内容や構成が、受講生にどのような学修効果を与えたのかを、先に挙げた分類に従って考察していく。

まず、①授業構成の影響では「それぞれのモジュールで学んだことを関連づけながら学ぶことができた」という回答があり、「理念」「歴史」「思想」と進むにつれて理解が深まるような学修の一貫性が見られた。次に、②学習内容の習得では「多様な学校とその是非」、「過去と現代の教育方法の比較」、そして「教育の現代思想の背景」について検討する学修を通して新しい知識を獲得しただけでなく、

そこから自分の視野を広げることができたという意見が多かった。「そもそも教育とは何か」という今まで問われてこなかったであろう側面について思考を深めることができた点でも、新鮮で興味深い学びになったことがわかる。

これより、授業構成が学修内容にも十分に影響を与えていることから、①と②の回答は事前に分類したものかなり親和性があることは明らかだと言える。

(2) オンラインシステムに関する回答

コロナ禍で余儀なくされたオンライン講義については受講生から様々な意見が寄せられ、その利点と欠点が明らかとなった。例えば、「ポジティブに在宅でゆっくりと考えることができた」という回答より、通学時間を短縮できることなどから時間に余裕がもて、その分思考を深める時間の確保につながったというオンラインのメリットが改めて看取できる。しかしながら、オンライン講義への適応に苦労した学生も確認することができた。例えば、「(学習に前向きになれず)日々パソコンと向き合う環境が決まっている中で、自分の出来るモチベーションの維持方法はあったはず」という回答より、変化のないオンラインの生活に、精神的な疲れを感じるというオンラインのデメリットも確認できた。そこで、この講義に取り入れた③Slack、④動画、⑤チャット(意見交換)、⑥レポートによってどのような学修効果が生じたのか、それぞれに分類した回答をもとに考察する。

まず、授業のプラットフォームとして採用した③Slackについてである。Aの回答群にはSlackに対する意見は寄せられなかった一方で、Bの回答群には率直な意見が寄せられる結果となった。具体的には、「この自粛期間を通して初めて利用したプラットフォームは多かった」、「Slackという形式を理解するまでの間、課題や予定を確認するのが難しく、時間がかかった」といったように、Slackの使用に戸惑いや抵抗を感じたというものである。こういった反応が予想できたにもかかわらず、今回Slackを採用した理由は、その高い安全性や利便性の観点からだけでなく、受講生にこういったデジタル・ツールに慣れてもらいたいという目的もあった。受講生としては使いこなすまで苦労した

ようだが、講義内容だけでなくSlackの使い方も学習することができたようだ。

次に、④動画に関する回答を見ていく。本講義では全14回のうち12回において動画資料の配信を行った。そのため、講義資料のほとんどがオンデマンドの動画となった。まず、Aの回答を参照すると、「動画は聞き逃したことを何度も聞き直せるので深まった学びもあった」や「復習がしやすく何度も動画を見直して学習したため、より知識が習得できた」といったようにポジティブな反応が得られた。これより、オンデマンドの動画資料の利点、受講生に反復学習の機会を提供できるという点にあると言える。次に、Bの回答を参照すると、「毎回の動画の構成や登場人物、加工などがとても面白く、楽しんで講義を受けさせてもらいました。」といった動画編集に関する良好な回答が得られた。このように、編集を加えて加工することができるという点も動画資料の良さである。それによって学修に対する意欲・関心の向上が図られた側面がある。

さらに、⑤チャット(意見交換)の導入によってどのような学修効果が生じたのかについてそれぞれの回答を基に考察していく。

まず、Aの回答を参照すると、「同じ授業を学んでいる人同士の会話はとても効果的であり、自分で気づいていない発見を認識することができて、より深い学びとなった」、「チャットの中で違う見方があるのを知り、もっと考えたいと思うようになった」といったように自分の学びが深まったことや、深めようとするモチベーションにつながっていることがわかる。また、「1人で授業を受けているだけでは考えなかったことなども知ることができ、よかった」、「友達とのディスカッションを通して自分とは違った意見を聞くことができ、とても楽しみながら学ぶことができた」など他の仲間から刺激を受けて思考が深まったという回答が見られた。このように、チャットを活用した意見交換が、オンライン授業の弱点である「相互性」を補う1つの方法として、一定の学修効果が得られたことが示唆されている。

加えて、受講生の多くがモジュール毎に設けた意見交換会を自分の思考を整理するとともに、コ

コミュニケーション能力を要するものとして位置付けていた。前者の「自分の思考を整理する」ことについては、学修の理解を深めたり学修意欲を高めたりするという点で良好な結果を得られたが、後者の「コミュニケーション能力」の活用については、必ずしも学修に対して良い影響を与えたとは言い切れない。なぜなら、アンケートの回答でも「グループワークの際、他の人が話し出すのを待ってから話してしまった」、「チャットでは相手の表情や反応がわからないということもあり積極的に参加出来なかった」というように、チャットでの意見交換にやりづらさや不安を感じている受講生も少なからずいたことが確認できるからである。もちろん、チャットを有意義に活用して順調に意見交流をしているグループも多く存在したが、時間になってもチャットが始まらないグループや、会話が止まってしまっているグループもしばしば見受けられた。よって、Slackのチャット機能が最適だったのかについては議論の余地がある。これについては「(3) 今後の展望」で詳しく述べる。とは言っても、チャットで求められたコミュニケーション能力を前向きに解釈した学生も複数存在するのは事実だ。「得た知識をもとにそれを応用し、他者に伝える力を今後は伸ばしていきたい」、「新しい手段を使ってコミュニケーションをとる力も身についた」、「チャットの時に、自分の意見をもう少し主張した方が良かったと反省した」といった回答が見られ、オンラインでのコミュニケーション能力を高めようとする姿勢が見られた。チャットは書き言葉のため、自分の意見をアウトプットする際に話し言葉よりも意見を整理し、順序立てて伝えるなければならない。それゆえ、対面でのコミュニケーションよりも「伝え方」に着目する結果となり、このような姿勢が見られたと考えられる。オンラインでのコミュニケーションが重要視されつつある中で、「伝え方」を意識することができる機会となったと言える。

次に、Bの回答を参照すると、Aの回答では得られなかった「他者とのつながり」について言及する回答が得られた。具体的には、「何よりも意見交換会ではほかの人たちの考え方も知ることができ、自分よりも考えがしっかりしている人ばかりだっ

たので、そのような点でも良い刺激になった」、「大学には様々な考えをする人がいるのだということを知ることができた」、「みんなで学びを深めていこうという団結力を感じ、素晴らしい時間になりました」といった具合だ。これより、遠隔ではあるがその中で受講生との「つながり」を感じたり、他の受講生の意見に「感心」したり、「自分よりも考えがしっかりした人がいる」ことに気づくなど、尊敬や感動の感情が確認できた。このことからチャットがつながりの創出や、ロールモデルの発見に貢献するような効果があることも示唆される。これは学修意欲に関わる非常に重要な側面であるように思われる。

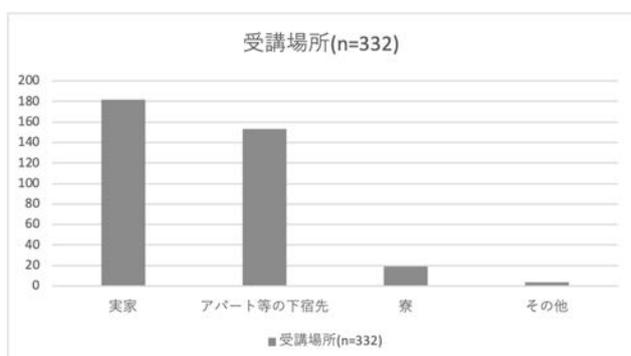
このように、チャットを活用することで総じてより学修効果が高まっていると言えるだろう。授業配信と課題だけでは、自身の視点からの解釈しか得られないため、チャットを通して多角的な視点を持つことは受講生自身の理解を深めるだけでなく、学修意欲の促進にも効果があることがわかった。

最後に、⑥レポートがどのような学修効果をもたらしたのかを、特徴的な回答を整理することで考察しておく。回答のうちで複数見受けられたものとして「学んだことに対しての問いを作り、それについて情報を集めて考えるという、ループを作ることができた」といったものがある。これらは、受講生自身が知らなかった「答えのない問い」について自分で考えることで、問いを立て、情報を集め、アウトプットするという学修を促し、自分で深く掘り下げることに繋がったと考えられる。レポート作成そのものは従来から課されてきたものだが、オンラインでのチャットを通じた議論によって、受講生自身が問いそのものを立てていくことが手助けされ、一種のエンジンとして機能していることが分かる。

(3) 今後の展望

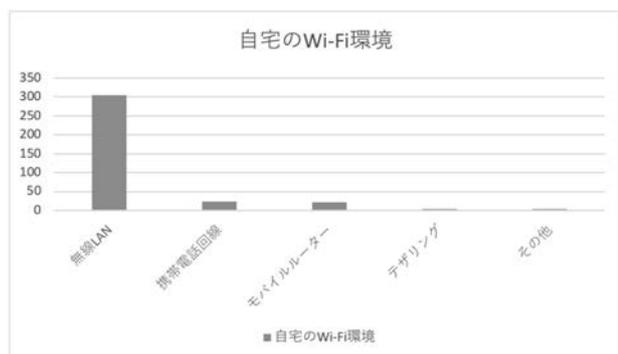
このように本講義ではSlackや動画、チャットなどを駆使し、オンラインにおいてそれまで課題とされていた「相互性」や「主体性」、「継続性」などを克服とまではいかずとも、補うような効果が確認された。しかし他方で、こういったオンラインに付随する課題は未だ多く残されている。

「相互性」を克服するために Slack を駆使してグループチャットを実施したが、相手の表情や反応が見えないことからコミュニケーションを図るのに苦労した学生も見受けられた。B の回答でも「Zoom を使った議論」の提案があり、それも1つの解決策だと考えられる。しかし、モジュール1の講義内で通信環境や受講状況などを問うアンケートを行った結果、半数近くの受講生がアパート等の下宿先で生活していることがわかった（図2）。



(図2) 受講生の受講場所

最近ではアパート等に wi-fi が完備されているところも多いが、その性能や通信環境には差異がある。さらにはほとんどの受講生が無線 LAN を使用している中、携帯電話回線を使って受講している学生も23人いた（図3）。



(図3) 受講者の自宅の Wi-Fi 環境

これらの状況に鑑みて、Zoom などのビデオ通話を使うことで、通信トラブルや大量の通信データの使用などといった弊害が生まれることを懸念し、本講義ではチャットでの意見交換を採用するに至った。この採用によってむしろ、前節で見たように、自分の意見の整理やさらに深い授業内容の理解、

「伝え方」の意識など、チャットという書き言葉で伝えること特有の良さも見られた。

「主体性」に関しては「パソコンと向き合う変化のない毎日」というモチベーションの維持に関して、まだ課題が残る。動画の加工や意見交換の機会の設定などできるだけ単調にならるように配慮したが、それだけでは限界があることが判明した。

「継続性」についても、モチベーションの観点から課題が残る。しかし、反復学習やレポート、意見交換、Slack における授業支援などを通して、継続して学びを深められるような環境づくりに取り組み、一定の効果があつたことも前節で示された。さらに、「4-3」でも言及したように、Slack を通して本講義以外の講義内容や課題など、学生生活に関する相談などがあつたことから、特に新入生がこのような不安定な状況下で大学生活を送る上での「セーフティネット」のような役割を果たしたことも看過できない。これは、我々が当初から意図していたわけではなかった役割であるが、誰かに相談できるという安心感や、不安に対する身近な支援があることもまた、学修を継続する上で重要である。

以上のように、アンケートの分析を通して、本講義では全体としては、オンラインあるいはオンデマンドでの課題を一定程度乗り越え、対面では得られないような学びを提供することができたと考えられる。残された課題を踏まえ、さらに改善し、対面での講義とは違った利点や学修効果が期待できるオンライン/オンデマンド型の授業の可能性をこれからも探求していきたい。

(鈴木希実・野澤俊介・渡邊賢人・中村美智太郎)

5. まとめと今後の課題

ここまで述べてきたオンラインを活用した教職授業「教育の原理」の運営について、最後に整理することで、本実践報告のまとめとしたい。

今年度は予期しない形で多くの講義・演習がオンライン/オンデマンド形態での実施を余儀なくされた。「教育の原理」授業もそのための準備期間を完全に確保できたとは言いが、可能な限り最大限担当者間で協議を重ね、こうした状況下に

あっても教職科目としての質を担保し、最大の教育的効果を実現できるように、授業の設計を行ってきた。

例えばショーンが指摘するように、専門職は、公共的使命と社会的責任において規定され、知識や技能の適用だけでなく「反省的实践家」として活動していくことが期待されている(ショーン, 2001)。このとき専門職は「specialist」に限定されるのではなく、「professional」でもある。本講義では、受講生に知識・技術の専門化を狙う姿勢だけでなく、教員として果たすべき自らの使命を描き出せるような、反省的实践家としての側面に迫れるような基盤形成を意図したのもであった。このために、ディスカッションに基づく省察を意識的に取り入れた。

遠隔授業であっても受講生同士のディスカッションを効果的に実現するためには様々な方法が考えられる。本講義では特にチャットツールを採用し、その効果的な実現を図った。授業後のアンケートやチャットでのやりとりを振り返ってみれば、対面授業に制約がある中で受講者同士がやりとりする機会は限りなく少ない状況だったため、少なくとも受講生にとってチャットへの参加が楽しみになっていたことが伺われる。特に教職を将来の選択肢に入れる学生にとっては、教育的テーマについての理解を深めるためにディスカッションを行いたいという期待が一定程度ある。本講義は、その期待に応答することがある程度できていたように思われる。

また、PISAなどの調査や新学習指導要領の方向性においても、コンピュータの使用・活用が課題と指摘されている。こうした課題への応答という側面でも、必ずしも慣れ親しんだツールとはいえない Slack に対して、それに慣れながら使い方を習得し、新しいコミュニケーションの方法を実践的に身につけながら、受講生自身の ICT 活用能力を総体的に高めていく形で、一定程度実現できたと考えられる。

他方、新しいツールを導入する際にしばしば指摘される「ツールが複数存在することへの戸惑い」や「管理の煩雑さ」といった課題がある。前節におけるアンケートの分析の結果からも抽出されたが、

本講義の設計段階においても、この課題についての認識は共有され、様々な角度から検討された。議論・検討の結果、導入へのガイドラインを丁寧に行うことと、導入後についても受講生が操作になれるまでの間の十分なサポート体制を構築することの2点を軸として対応していくこととなり、運営側の対応としては一定程度のフォローができたと思われる。今回のシステムでは、受講生はプラットフォーム (Slack) にアクセスするだけでよく、他のツールを意識的に導入する必要はない。従って、教員側からの通知を受講生の側でキャッチし、チャットで文字の入力ができさえすれば、授業への参画に支障はない。これに対して、教員・TAの側は、それ以外のツールにある程度親しむ必要がある。このため、それぞれ簡単なマニュアルを準備し、また教員間で情報交換を密に行うことで、導入と運用のハードルを下げることに腐心した。

なおデジタルツールの利活用にありがちなこのような課題については、受講生にとっても授業運営者にとっても共有のものであると言えるが、そもそも解決する手段は別のツールや、あるいは第三者によってすでに提案されていることも多い。しかも問題解決の方法はひとつではなく、インターネット上で提案されている情報にアクセスし、有用な情報を識別できれば、解決できることがほとんどである。前述の課題については、例えば、Station や Stack, Biscuit, Franz などといった複数のツールを一括して管理するアプリケーションを活用する方法などもその一つである。重要なことは、予め新しいツールを活用することを避けるのではなく、失敗をおそれずに積極的に活用し、場合によってはよりよいツールにシフトしていくことであると言えるだろう。授業の運営においては毎回ツールが変わることは望ましいとは言えないため、運営上の方針についてはさらに議論を重ねる必要があるが、ICT を活用していく現在の方向性が変わらないのであれば、こうした構えが求められるし、これから学校教員になる受講生にとっても、業務の効率化や適切なワークライフバランスを実現していくために、それは無縁ではないだろう。学校現場でもそれ以外でも、その都度の新しいより効率的・効果的なツールを使いこなすなど、新しい

ICT 機器を積極的に活用していく姿勢は、これからの時代に求められる資質として欠かせない。大学における教育にも、そうしたニーズに応答していくことが求められるように思われる。

(中村美智太郎)

参考文献

- 綾井桜子 2015 『教育学の古典』の育成／変容と教育哲学—規範化と歴史家の織り成す諸相』『教育哲学研究』111, 1-5.
- 下司晶 2016 『教育思想のポストモダン—戦後教育学を超えて』勁草書房.
- 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 2019 『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房.
- ドナルド・ショーン(佐藤学・秋田喜代美訳) 2001 『専門家への知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版.
- 藤井基貴 2018 「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」横須賀薫監修『概説教職課程コアカリキュラム』ジダイ社, 23-30.
- 藤井基貴・上地香杜・御代田桜子 2018 「教職科目『教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想』における「代表的な教育家」についての計量書誌分析」静岡大学教育学部附属教育実践総合センター『静岡大学教育実践総合センター紀要』27, 10-21.
- フェルナン・ブローデル(浜名優美訳) 1999 『地中海1』藤原書店.
- 牧昌見 1992 『教育原理の研究—教職に関する科目』ぎょうせい.
- 文部科学省 2017 『教職課程コアカリキュラム』