



# 筑紫女学園大学リポジト

授業形態（組織的・手法的）の分類とその特色 —  
学習者の主体的・能動的学習の実現に向けた授業改  
善の一方策 —

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 筑紫女学園大学 公開日: 2024-10-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石原, 努 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000011">https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000011</a>

# 授業形態（組織的・手法的）の分類とその特色

— 学習者の主体的・能動的学習の実現に向けた授業改善の一方策 —

石 原 努

Classification of teaching methods (organizational and methodological)  
and their characteristics

A strategy for improving learners' autonomous and active learning

Tsutomu ISHIHARA

## 1 研究の背景と目的

現在、教育の質保証に関して、国・自治体・各大学等において、様々な取組が進められている。この質保証について、『新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）』（2022）では、大学における保証すべき質について、「学修目標の達成に学生を導くべく、必要な教育環境・教育体制を十全に整えているか否か、実際の学修成果の状況や学生の声、ステークホルダーからの要請等を踏まえて大学自らが点検・評価し、課題を抽出し、自律的に教育課程や指導方法を改善していく仕組み（内部質保証）を整えているかどうか」<sup>1)</sup>と述べている。また、文部科学省（2023）は、教育の質保証に向けて、「制度整備や予算措置、情報提供等の諸施策を通じて、大学における教育内容・方法等の改善」<sup>2)</sup>を促している。このように、教育の質保証に向けて、様々な視点からの取組が進められており、その一つとして授業の指導方法を改善していくことが挙げられている。これは、大学に限ったことではなく、初等教育・中等教育においても同様である。現行の『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編』において、改訂の方向性の一つとして、「どのように学ぶか」というキーワードを掲げ、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を推進している。このように、初等教育から大学教育全体を通して、授業の指導方法を改善していくことが求められているのである。

授業の指導方法を改善していく際の視点は様々であるが、その一つとして、授業者の授業スタイルが挙げられる。この授業スタイルに関して、仲野（2018）は、学習者の「受動的学習」から「能動的学習」へと学習スタイルの変革が進展している」<sup>3)</sup>と述べている。永田ら（2016）は、「文章の的確な理解による知識経験だけでなく、それをもとにした「知識構築」「知識創造」の力が求められる。（中略）新たな知識を創造できる学習者を育成していくことが必要である。」<sup>4)</sup>と述べている。益川ら（2014）は、「単に教師伝達型授業から学習者中心型授業への技術的な方法の転換だけ

でなく、解決したい課題を協調的に解く知識構築過程を埋め込んだ授業が重要」<sup>5)</sup>と述べている。このように、現在、学習者中心の授業、そして、学習者が主体的・能動的に自らの知識を構築していくことができる授業が求められているのである。

学習者中心の授業デザインの一つとして、インストラクショナルデザイン（以下は、「ID」と表記）理論がある。IDとは、学習者にとって最適な効果をもたらすための教育方法や教育設計のことで、鈴木（2005）は、「教育活動の効果と効率と魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、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」<sup>6)</sup>と定義している。IDの視点である、「効果（目標を達成することができる授業デザイン）」「効率（効率的に学習を展開することができる授業デザイン）」「魅力（興味関心を引き出す授業デザイン）」の3点を踏まえて授業をデザインすることは、授業改善に向けた取組の一つとなる。また、学習者の能動的な学習を促す問題解決的な授業展開についても検討していかなければならない。橋本（2021）は、PBL型授業（≒問題解決型学習）について、「PBLは学習指導要領で求められる「主体的・対話的で深い学び」と「社会に開かれた教育課程」を実現する教育手法であり、生徒が自ら問題を見つけ、その問題を自ら解決する能力を身に付ける学習方法のことである。」<sup>7)</sup>と述べている。授業者は、以上のことを踏まえながら、学習者中心の授業・学習者の能動的な学習を促す授業展開を構築し、授業改善に向けた取り組みを進めていく必要がある。その際、検討していかなければならない視点の一つに授業形態が挙げられる。授業形態は様々で、授業者は、それらの中から、状況や場面に適していると考えられるものを選択しながら授業をデザインしていくこととなる。特に、近年は、テクノロジーの進化に伴い、インターネット回線を活用した授業が展開されることとなり、授業形態が多様化してきた。コロナ禍前までは、対面で行われる授業が主流であったが、現在は、非対面で行われるオンラインを活用した授業が展開されるようになった。また、オンライン授業（本論では、インターネット回線を用いた非対面による授業の総称をオンライン授業と位置付ける。）を活用することで、学習者の時間に応じて学習を進めることもできるようになった。このように、現在の授業における授業形態は複雑化・多様化したのである。また、それに関連した実証的研究も多く、効果や課題が明らかになっている。ただ、それぞれの研究において、用語が示している内容・位置付け等に違いがみられる。特に、オンライン授業が展開されるようになった現在、コロナ禍前までに一般的に行われていた授業形態の分類だけでは、十分に説明することができない部分が生じている。

そこで、本研究では、近年行われている授業形態の区分や位置付けを明確にし、それぞれの特色について検討することを目的として進めることとした。具体的には、授業形態を組織的授業形態と手法的授業形態に区分し、それぞれの位置付けや特色について検討することとした。

## 2 組織的授業形態

『現代教育方法事典』（2004）では、学習形態のことを「授業における学習の組織形態」<sup>8)</sup>と定義している。基本的な形態として、一斉学習・小集団学習・個別学習の3つに区分している。福嶋（2021）は、この授業形態について、「学習者がそれぞれ独立して進めるのか、学級全体という大集団で進め

るのか、学級をいくつかの小集団で進めるのかという視角が、研究のみならず授業改善のための変数として取り入れられる。」<sup>9)</sup>と述べている。このように、授業形態は、一斉・小集団・個別という3つの組織的な観点から区分することができ、授業を改善していく際の視点の一つになると言える。以上のことを踏まえ、本論における組織的授業形態とは、授業の組織的なものを基本とし、基本的な形態として一斉授業・小集団授業・個別授業の3つを位置付ける（※本論では、授業者の視点からの分類としているため、一斉学習を一斉授業、小集団学習を小集団授業、個別学習を個別授業としている。また、授業者の間接的な関わりも授業の一部と捉え論を展開する。）。また、これらの組織的授業形態は、場面の状況に応じ、組み合わせながら授業を展開していくことができる。例えば、授業の導入段階では一斉授業を行い、授業過程の一部で小集団授業や個別授業を取り入れる等である。組織的授業形態それぞれの特色や課題を踏まえながら授業をデザインしていくことで、授業改善につなげていくことができると考える。以下に、各組織的授業形態の位置付けと特色について述べる。

### (1) 一斉授業

本論における一斉授業の定義は、授業者・学習者の数的な観点からの区分とし、一人の授業者が、大集団（学校における学級等）の学習者に対して一斉に授業を行う形態とする。

日本における授業の多くは、この一斉授業で行われている。田邊（2005）は、この一斉授業の特色について、説明的であること・児童生徒へ一方向的であること・知識の獲得の取入れを目指すこと等を挙げ、方法的には知識伝授型であると述べている。そして、「教師が子どもに知識や技能を伝授するには、もっとも効率的で経済的な方法」<sup>10)</sup>と述べている。久保（2005）は、「一斉授業とは、一人の指導者のもとに多数の生徒が同じ課題に取り組み、その成果を交流し、互いに深め合っていく学習形態」<sup>11)</sup>と定義している。特色としては、集団の中で多くのことを学んでいくことができる・集団の中でなら到達することができることがある・一人の指導者から多数の学習者へ教師の指示や発問を発することができる等を挙げている。それぞれの研究者がイメージしている授業過程・場面等が異なることが考えられるが、効率的に授業を展開することができることは、一斉授業の特色の一つと言える。ただ、その反面、学習者それぞれのニーズやペースに合わせた授業を展開していくことは難しくなる。多鹿（2002）は、「児童・生徒の特性、指導する教師と児童・生徒との相性、児童・生徒の学習内容や教材に対する興味などさまざまであるため、理論上は教師が児童・生徒に同じ指導をする一斉授業であっても、児童・生徒のほうは同じ学習活動をするわけでもなく、成果も同じとはならない。」<sup>12)</sup>と述べている。以上のことを踏まえ、一斉授業を展開していく必要がある。

ここで、一斉授業における授業者の授業スタイルについて検討してみる。田邊（2005）が定義している一斉授業では、授業者が一方向的に知識を伝達している場面（以下は、「知識伝達型」と表記）が想起できる。それに対して、久保（2005）が定義している一斉授業では、問いや課題等（以下は、「問い」と表記）に対する解を学習者が構築している場面（以下は、「知識構築型」と表記）が想起できる。つまり、同じ一斉授業であっても、授業者の授業スタイル（知識伝達型－知識構築型）によって、その意味合いが変わってくることになる。ここで、一斉授業における問いについて検討し

てみる。一斉授業における知識構築型の問いは、画一的なものとなる場合が多い。そのため、先にも述べたように、問いに関して興味を示さない学習者は、受動的になったり、問いと真剣に向き合えなかったりする可能性が高まる。最終的に、学習者それぞれの学習内容に関する動機づけや理解度に差が生まれることとなる。その反面、複数の学習者が同じ問いについて考えることができるため、授業者のリーダーシップの下、各々の考えを共有することができ、それを通して自分の考えを深めたり広げたりすることができる。厳密には、学習者全員が同じ問いについて考えたいと思うような場面は少ないと考えるが、学習者の能動的な学習を促す問いを発することができれば、知識伝達型ではなく、知識構築型の一斉授業が展開される可能性が高まる。

以上のことより、一斉授業を効果的に進めていくための視点として、授業の中で、学習者に知識を伝達する場面だけでなく、学習者の知識を構築していくことができるような場面を設定することが挙げられる。また、その場面において、学習者の関心を高めることができるような問いを行い、学習者の動機づけを行うことが必要になる。

## (2) 小集団授業

小集団授業は、授業展開の一部で活用されることが多い。例えば、一斉授業において以後の活動の方向性が示され、その後、小集団授業を取り入れる等である。数的には、大集団（学級等）をいくつかの小集団に分けて授業を展開することで小集団授業となる。ただ、多くの場合、授業における授業者は一人であり、小集団を形成した場合、それぞれの小集団において学習者自らが学習を展開する場面が生じてくる。その場面において、学習者間で話し合いや共同作業等、小集団で協働しながら学習を展開していくこととなる。以上のことを踏まえ、本論における小集団授業は、数的な観点と方法的な観点が混在する位置付けとし、その定義を「2～6人程度の学習者が小集団を構成し、協働して（学習者間で互恵的な相互関係があり互いに協力して）学習を進める授業形態」と位置付ける。

この小集団授業に関して、多くの実証的研究が行われている。それぞれの研究において、用いられている技法（バズ学習・ジグソー学習・LTD 話し合い学習法等）・場面設定・定義・学習効果等は様々であるが、今回は、本研究で検討している「学習者の主体的・能動的学習の実現に向けた授業改善の視点」から、小集団授業の特色についてみてみる。

茂呂（2005）は、協同学習における効果について、「大規模なメタ分析（さまざまな結果からなる先行研究をまとめて、総合的に評価する研究）から、競争状況や個人学習状況よりも、かなりの教授効果が得られること、とくに推論する技能が伸びること、幅広い学習の転移（学習したことを類似の状況で応用すること）が生じること、目標達成動機への動機づけや態度の涵養、望ましい人間関係、自尊心の充実なども生じることが報告されている」<sup>13)</sup>と述べている。日本協同教育学会（編）『日本の協同学習』（2019）では、「認知的パフォーマンス（主に学業達成）・認知プロセス」「動機付け」「学習観と学習にかかわる認識」「スキルの育成」「社会的関係性」「満足感・適応感・自己概念」等の視点から協同学習の効果について述べている。具体的には、有馬（2010）らの協同学習と記憶過程に関する研究では、ペアでの協同学習群が単独群よりも、正再生数が多いことを報告し

ている。中西（2012）の講義型とPBL型の授業を比較した研究では、動機づけの要因が講義型に比べPBL型が高くなることを報告している。また、知識習得だけでなく、自己効力感などの態度的側面も向上したことが示されている。町（2013）らは、小集団授業の効果として、学習効果と社会性の育成という二面の効果を挙げ、学習を通して社会性を向上させ、社会性の向上によって学習理解を促進するという相乗効果があることを報告している。以上のような効果が報告されており、小集団授業は、一定の学習効果があり、授業を改善する際の一つの視点となることが分かる。その反面、小集団授業に関する課題も挙げられている。例えば、原岡（2005）は、集団の負の影響を挙げ、「社会的手抜き現象と呼ばれる個人の努力の低下が起きることがある。」<sup>14)</sup>と述べている。中野ら（2013）は、「教師が主導となって協同的な学びの環境を設定してしまうと、協同的な学びは成立するが、子どもたちは、協同的な学びをやらされているという感じを受けるだろう。」<sup>15)</sup>と述べている。このように、小集団授業は、数的・形式的に小集団を形成するだけでなく、それぞれの学習者が協働して学習を展開したいと思うような問いを設定したり、問題解決型の授業展開を工夫したりしなければ、その効果が低減されることが分かる。小集団授業においても、一斉授業と同様に、学習者が主体的・能動的に取り組むことができるような問いや学習への動機づけ、授業展開の工夫等が必要になると言える。

### （3）個別授業

授業において、授業者が、学習者一人一人に応じた授業（＝個に応じた授業）を行う場面がある。本論では、このような、個に応じた授業のことを個別授業と位置付ける。この個別授業は、授業展開の一部で個別授業を行う場面（①一斉授業において問いを提示②個人思考の場において授業者が学習者一人一人に関わっていく等）と、全ての学習を個人のペースで行う場面（①オンライン上で学習教材を提示②個別に学習を進める等）がある。

個に応じた授業に関する研究は、古くから行われている。本論における授業形態の区分とは異なるが、スキナーが考案したプログラム学習等は、個の実態に応じて指導を展開するという点は共通している。現在の日本においては、『令和の日本型学校教育』（2021）において、「個別最適な学び」がキーワードとして挙げられている。この「個別最適な学び」は、「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されている。「指導の個別化」については、「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなど」<sup>16)</sup>と示されている。「学習の個性化」については、「教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する」<sup>17)</sup>必要があることが示されている。また、奈須（2023）は、個別授業に関して、「教師の都合やタイミングで教えるのではなく、一人ひとりの子どもの都合やタイミングで学べる」<sup>18)</sup>と述べている。以上のように、個別授業は、授業者が学習者の実態等に即した対応を行いながら授業を展開していく学習者中心の授業と言える。

ここで、一般的な対面授業の一部で行われている個別授業の場面について考えてみる。まず、時間的には、授業の一単位時間の中の限られた時間において個別授業を行うこととなる。そのため、

授業者と一人の学習者が直接的に関わる時間は限られてくる。この際、授業者には、個の実態に応じた支援方法に関するスキルが求められる。空間的には、授業者が一人の学習者に対して直接的な関わりを行っている際、他の学習者は、それぞれで授業を展開していくこととなる。これらのことを踏まえると、個別授業を効果的に展開していくためには、学習者に、自分で自分の学習を調整しながら学習を展開していくスキルを身に付けさせていく必要がある。このような自己調整学習に関して岡田（2022）は、「他者による指示や働きかけによって学ぶのではなく、自ら学習のプロセスを進めていく自律的な学習像」<sup>19)</sup>と述べている。

以上のことより、一般的な対面授業の一部において個別授業を効果的に進めていくためには、学習者を支援する授業者のスキルと、学習者が個人で学習を展開するためのスキルが必要になる。オンライン授業における個別授業については、次項で述べるが、学習者に、個人で学習を展開するスキルが必要になることは共通している。

### 3 手法的授業形態

#### (1) 手法的授業形態の基本的な位置付け

本論では、授業を進める際の基本的な手法を手法的授業形態と位置付ける。以下に、その概要について述べる。

先述したように、現在、非対面によるオンライン授業が展開されるようになった。このオンライン授業に関して、宮地（2009）は、「従来、オンライン授業やeラーニングと称されていた授業は非同期型が主流であった。」<sup>20)</sup>と述べている。そして、コロナ禍を経て稲垣（2022）は、「オンライン授業はもはや非同期型のみではなく、同期型のいわゆるリアルタイム授業と呼ばれる授業形式が普及した。」<sup>21)</sup>と述べている。このように、時間軸（同じ時間帯に学習を行っているかどうか）からみると、教授行為と学習行為が、同時に進行する同期型と同じ時間帯ではない非同期型の2つに区分されることが分かる。次に、空間軸からみると、授業者と学習者が直接対峙して授業が展開される対面授業と、非対面のオンライン授業の2つに区分することができる。このように、手法的授業形態は、時間軸と空間軸の2つの軸によって大きく4つに区分することができる。以下に、この4区分の概要について述べる。

対面授業は、同期型の一般型対面授業と非同期型のプロジェクト型対面授業に分けられる。一般型対面授業は、授業者と学習者が同じ空間で同じ時間帯に学習を展開する授業のことである。リアルタイムで学習者の状況を把握することができ、即時的にフィードバックすることができる。プロジェクト型対面授業は、授業者と学習者が対面で授業を展開する部分と非対面で授業を展開する部分が位置付けられている。例えば、大学のゼミナール等において、一般型対面授業後に、学習者それぞれに研究課題に関する研究活動・調査活動等を行う授業がこれに当たる。非対面において個別授業を展開することになるため、学習者のペースで学習を展開することができる。ただ、前項の個別授業でも述べたように、学習者には、個人で学習を展開するスキルが求められる。

オンライン授業は、同期型のオンライン授業（＝リアルタイム型オンライン授業）と、非同期型

のオンライン授業（＝オンデマンド型オンライン授業）に分けられる。リアルタイム型オンライン授業は、同期型であるため、教授行為と学習行為が同じ時間帯に行われる。通常、学習者の時間割に即して展開される。一般型対面授業と同様の授業スタイルで、授業者と学習者がリアルタイム・双方向で授業を展開していくことができる。オンデマンド型オンライン授業は、非同期型であるため、教授行為と学習行為の時間帯が異なる。例えば、学習者は、授業者が事前に録画していた授業動画等を自分の時間に応じて学習をする等である。学習者は、自分のペース・空間で授業を受けることができ、学習内容を理解するまで繰り返し授業を受けることができる。

本論では、この4区分の手法的授業形態を「一般型対面授業」「プロジェクト型対面授業」「リアルタイム型オンライン授業」「オンデマンド型オンライン授業」とする。この手法的授業形態の4区分は、組織的学習形態と同様に、一つの授業を展開する際、場面の状況に応じ、選択したり、組み合わせたりしながら展開していくことができる。このことに関連し、文部科学省（2022）は、『教育進化のための改革ビジョン』の中で、教育を進化させるための柱の一つとして「[リアル]×[デジタル]」の最適な組合せによる価値創造的な学びの推進<sup>22)</sup>を掲げている。このように、前段で述べた4区分の手法的授業形態を基本とし、対面授業とオンライン授業を最適に組み合わせる授業展開を工夫していくことは、授業改善に向けた取組の一方策となると言える。

対面授業とオンライン授業を組み合わせた授業に関する研究は様々であり、その位置付けもそれぞれである。例えば、京都大学高等教育研究開発推進センター（2020）は、ハイフレックス型、ブレンド型、分散型の3つを位置付けている。浦田（2022）は、ローテーション型授業・反転授業、分散型授業、ハイフレックス型授業の3つに分類している。北海道大学オープンエデュケーションセンター（2022）は、ブレンディッド授業の形態として、ブレンド型授業、ハイフレックス型授業の2つを位置付けている。各研究において、ハイフレックス型授業・ブレンディッド型授業・ハイブリッド型授業・ブレンド型授業等の用語を用い、それぞれの手法的授業形態を定義し、その効果や特色等について述べている。研究により各区分の位置付けや定義があるが、教育効果を上げるために対面授業とオンライン授業を組み合わせていることは共通している。本論では、教育効果を上げるために、対面授業とオンライン授業を組み合わせる授業形態をハイブリッド授業と位置付け、ブレンド型・ハイフレックス型・分散型の3つに区分することとした。各型の位置付けは次項で述べる。図1に手法的授業形態の4区分とハイブリッド授業の位置付けを示す。

## （2）ハイブリッド授業（ブレンド型・ハイフレックス型・分散型）の位置付け

ブレンド型ハイブリッド授業は、授業の目的に応じて、授業者が主体となり対面授業・オンライン授業を選択し組み合わせる手法である。代表的な手法として、オンライン授業を組み込んだ反転授業やローテーション型授業がある。山内ら（2014）による反転授業の位置付けは、「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法」<sup>23)</sup>としている。この授業前の説明型の学習をオンライン授業（動画の配信や教材の提示等）、その後のグループワークやフィールドワーク等を対面授業という流れで組み合わせる手法が、反転授業形式のブレンド型ハイブリッド授業となる。

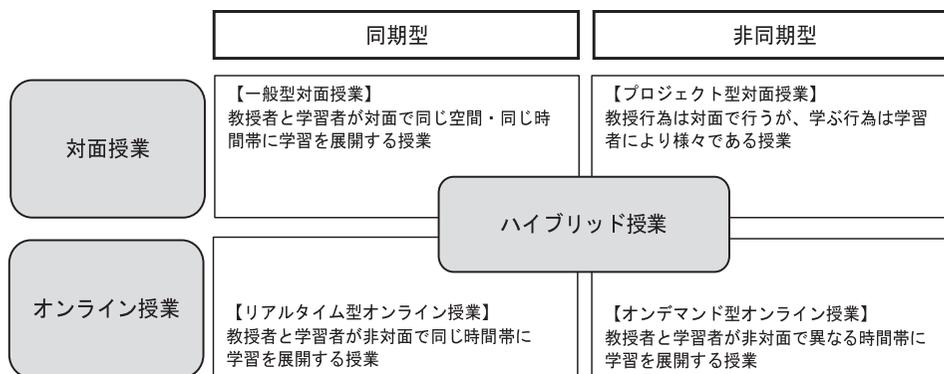


図1 手法的授業形態の区分

浦田（2022）によるローテーション型授業とは、「1つのコースや授業において、一定時間ごとに学生が異なる学習形態（対面、オンライン、協働学習等）をローテーションで移動してまわる授業形態」<sup>24)</sup>としている。例えば、1回目の授業をオンデマンド型オンライン授業、2回目の授業を一般型対面授業、3回目の授業を…といった流れで、各回の授業内容を踏まえ、学習効果を高めるために授業形態を選択していく手法となる。他にも、一般型対面授業内で、ゲストティーチャー等をオンライン上で活用する方法もある。

ハイフレックス型ハイブリッド授業は、一般型対面授業とリアルタイム型オンライン授業を同時双方向的に行う手法である。授業者は一般型対面授業を行いながらその授業をリアルタイムで配信することになる。学習者は自分が置かれている状況に応じて、学習者が主体となり一般型対面授業かリアルタイム型オンライン授業を選択することになる。学習者の置かれている状況としては、社会状況に関すること（感染症対策等）・健康面に関すること（発熱・けが等）・地理的気候的な諸問題に関すること（部活動における遠征・大雪・災害発生時等）等が挙げられる。

分散型ハイブリッド授業は、学習者が分散して授業を受ける手法である。この手法は、主に教室の環境面を踏まえ、学習者を分散させなければならない状況（例えば、コロナ禍における感染防止対策）等において活用することができる。以下に、一集団を二分割（A・B）した場合を例に挙げ、分散型ハイブリッド授業の2つのパターンについて説明する。1つ目のパターンは、各グループ授業回の授業内容が異なるものである（表1）。この場合、一般型対面授業とオンデマンド型オンライン授業のハイブリッドとなる。2つ目のパターンは、授業回における各グループの位置付けが異なるものである。授業者が、授業内容に応じ、該当する授業回における各グループの位置付けを決め、学習者を一般型対面授業とリアルタイム型オンライン授業に振り分けて進めるものである。例えば、実演等を伴った発表を行うAグループは一般型対面授業、Bグループはリアルタイム型オンライン授業とし、実演発表後に全体で一般型対面授業とリアルタイム型オンライン授業を同時双方向的に行い、ディスカッションを行う等である。

以上のように、ハイブリッド授業をブレンド型・ハイフレックス型・分散型の3つに区分した。3つの区分の概要を表2に示す。

表1 分散型ハイブリッド授業例（授業回の授業内容が異なるパターン）

授業回	1	2	3	…
Aグループ	△△	△△	□□	
授業形態	一般型対面授業	オンデマンド型 オンライン授業	一般型対面授業	
Bグループ	△△	○○	◇◇	
授業形態	オンデマンド型 オンライン授業	一般型対面授業	オンデマンド型 オンライン授業	

表2 ハイブリッド授業の区分

ハイブリッド授業	<p><b>【ブレンド型ハイブリッド授業】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 授業者が主体となり、授業の目的に応じ対面授業とオンライン授業を選択し組み合わせる手法</li> <li>・反転授業（例：事前にオンライン授業で知識伝達⇒対面授業でディスカッション 等）</li> <li>・ローテーション授業（例：1回目はオンライン授業⇒2回目は対面授業⇒3回目は… 等）</li> <li>・その他（例：ゲストティーチャー等をオンラインで活用する等）</li> </ul>
	<p><b>【ハイフレックス型ハイブリッド授業】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学習者が主体となり、一般型対面授業・リアルタイム型オンライン授業を選択し同時双方向的に行う手法</li> <li>・学習者の状況（感染症対策・発熱・けが等・部活動における遠征・大雪・災害発生時等）に応じて選択</li> </ul>
	<p><b>【分散型ハイブリッド授業】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 主に社会状況を踏まえ、学習者が分散して授業を受ける手法（コロナ禍において活用された手法）</li> <li>・授業内容が、各グループ授業回によって異なるパターン</li> <li>・授業回における各グループの位置付けが異なるパターン</li> </ul>

### （3）手法的授業形態の特色

先行研究において、手法的授業形態それぞれの効果や課題等が明らかになっている。本項では、安達ら（2009）・宮地（2009）・阿部ら（2021）・中島（2021）・望月（2021）・田中ら（2021）・平野（2022）・中澤（2022）・浦田（2022）の研究結果を踏まえながら、手法的授業形態の特色について整理する。

まず、対面授業とオンライン授業を全体的に比較してみる。オンライン授業は、その形態にもよるが、オンライン教材を活用することで、学習者が自分個人のペース・空間で学習を進めることができ、授業外で繰り返し学習を行うことができる。社会状況等の影響を受けにくいと言える。また、対面授業は教室の広さ等により人数的な制約がかかるが、オンライン授業は人数的な制約から解放されることとなる。このように、オンライン授業は、対面授業と比較すると、物理的・時間的・人数的な制約から解放され、多くの学習の機会を得ることができることが特色となる。その反面、授業者には、学習者の実態に応じた充実したオンライン教材の準備が求められる。また、非対面（オンライン上の対面も含む）であるため、情報量に制約がかかることとなる。授業者と学習者・学習者間の情報のやり取りにも制約がかかるため、十分にコミュニケーションを図ることができない場面が生じてくる。これは、非言語コミュニケーションも関連してくる。非言語コミュニケーションについて、高木（2005）は、「我々が対面対話によって伝え合うものは、言語コミュニケーションよりも非言語的コミュニケーションによる方が大きいと考えることができる。」<sup>25)</sup>と述べている。

石原（2023）は、「教師が子どもと関わる際に活用する身体に関する非言語要因としては、主に、表情・視線、身体の動きや姿勢、身体に触れることが挙げられる。」<sup>26)</sup>と述べている。以上のことを踏まえると、授業者は、オンライン授業を行う際、情報量やコミュニケーション等に関する工夫を行っていく必要があると言える。

次に、オンライン授業・ハイブリッド授業をよりよく展開するための基本的要件を検討する。先行研究の結果より、基本的要因としてICTスキルと機器環境の2つが抽出された。ICTスキルについては、ICT機器の活用法を習得することができるが、その反面、よりよく活用していくためには、ICT活用指導力やICT活用力が必須となる。授業者・学習者ともに、ICTスキルに個人差がある。そのため、授業者・学習者個人のICTスキルによって、学習効果が変わってくることとなる。例えば、オンライン上で共同作業やディスカッション等を行う際、授業者・学習者のICTスキルの高低により、学習効果が変わってくるのが考えられる。機器環境については、インターネット回線の充実度によって、授業を受ける範囲や授業の聞き取りやすさ等が変わってくる。また、授業前のICT機器との接続環境も授業に影響してくることとなる。この二つの基本的要件が整った時点で、オンライン授業・ハイブリッド授業の効果が活かされることとなる。

最後に、オンライン授業やハイブリッド授業に関する学習効果をみでみる。ブレンド型ハイブリッド授業に関しては、対面とオンラインを組み合わせることで相乗効果が見られた、オンラインで配信した教材が対面授業の補完機能としての役割を果たしていた、ハイブリッド授業を行うことで双方向的な学習が促進され学習意欲を維持しやすい等が報告されている。また、反転授業形式のブレンド型ハイブリッド授業では、授業前に知識伝達型の授業をオンライン配信、その後、対面授業でディスカッションという形式で進めることで、対面授業におけるディスカッションを充実させることができたことが報告されている。その反面、オンライン授業は集中力が持続しにくい、学習意欲の高低はオンライン授業の形態よりもそれ以外の学習環境や学習状況などとの関連性の方が高い、学習者の自律度の高低と学習意欲が関連している等の報告がみられた。このように、オンライン授業・ハイブリッド授業に関する学習効果については、効果と課題、どちらの報告も挙がっている。これは、オンライン授業・ハイブリッド授業は、あくまでも手法的授業形態の一つであり、授業者の授業スタイルや学習者の学習と向き合う姿勢等によって、学習効果が異なってくるということである。

以上のように、オンライン授業・ハイブリッド授業について効果的な部分があるものの、それに関して課題もあることが分かる。授業者は、それぞれの授業場面において、学習効果がより高いと考えられる授業形態を選択し、授業をデザインしていかなければならない。また、それぞれの授業形態のメリットを生かすためには、オンライン教材準備・開発、学習者の学習へ対する動機付け、新たなテクノロジーへの対応、環境面からの整備等が求められる。オンライン授業が導入されたことで、授業者には、対面授業のみであった時代と比較すると、多面的な視点からの授業準備が必要になる。また、学習者には、自ら学習を展開する力量が求められることになる。オンライン授業・ハイブリッド授業の効果を活かすためにも、学習者が自分自身で学習を展開する力を育成していく必要がある。

## 4 全体考察

本論では、学習者の主体的・能動的学習の実現に向けた授業改善策の一つとして、授業形態（組織的・手法的）に焦点を当て論じてきた。以下に、本研究で整理したことをもとに考察する。

組織的授業形態として、数的・方法的な観点から、一斉授業・小集団授業・個別授業の3つに区分した。手法的授業形態として、まず、対面授業・オンライン授業をベースに、一般型対面授業・プロジェクト型対面授業・リアルタイム型オンライン授業・オンデマンド型オンライン授業の4つに区分した。次に、対面授業とオンライン授業を組み合わせたハイブリッド型授業を位置付け、ブレンド型・ハイフレックス型・分散型の3つに区分した。授業者は、授業内容や場面等に応じ、組織的授業形態と手法的授業形態の2つの形態を連動させながら、授業形態を決定していかなければならない。

この授業形態は、授業を改善する際の視点の一つとなる。ただ、各授業形態を形式的に取り入れるだけでは学習者の主体的・能動的な学習を展開することにはならない。例えば、形式的に小集団をつくり授業を展開しても、そこに他と協働する必要がある場面や、学習者が主体的に学習したいと感じることのできる問いがなければ、ただ人数を少なくした授業であり、小集団授業本来の効果を活かすことができない。また、オンライン上で、授業動画や教材を配信したとしても、それを学習者がどのように受け止めるのかによってその効果が変わってくることとなる。オンライン授業やハイブリッド授業の効果を活かすためにも、学習者の学び方や自分で学習を調整していく力を育成していかなければならない。

このように、それぞれの授業形態の特色を生かすためには、まず、授業者が各授業形態の特色を理解し、その効果を活かすことができるスキルを習得していく必要がある。また、それと連動しながら、学習者中心の授業スタイルや授業展開等を検討していく必要がある。さらに、学習者の学ぶことに関するスキルを身に付けさせることや学びへの動機づけ等を行っていく必要がある。以上のことを踏まえながら、授業をデザインしていくことで授業改善につながると考える。

現在、テクノロジーの進化に伴い、対面授業のみで授業が行われていた時代とは異なる授業形態が広がり実践されるようになった。オンライン授業・ハイブリッド授業においては、その効果や課題が明らかになっている。今後も同様に、社会が変化していくことが予想される。それに伴い、益々、授業者・学習者の ICT スキルや、それに関する授業者の教材準備・学習者の自己調整学習力等が求められることとなる。

## 5 課題

本研究では、学習者の学校種や科目の内容・教科等を限定せず、授業形態（組織的・手法的）について検討を進めてきた。今後は、今回の研究で整理したことを踏まえ、学校種・発達段階・科目内容や教科等・活用場面等それぞれに検討する必要がある。

## 引用文献

- 1) 中央教育審議会 (2022) 『新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について (審議まとめ)』 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会
- 2) 文部科学省 (2023) 「大学における教育内容・方法の改善等について」 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/index.htm) (2023.10)
- 3) 中野純章 (2018) 「教科教育現場における IE 的思考導入の必要性」 『理科教育学研究 Vol.59 No.1』 pp97-104
- 4) 永田敬 林一雅 (2016) 「アクティブラーニングのデザイン」 『東京大学の新しい教養教育』 東京大学出版会
- 5) 益川弘和 村山功 (2014) 「学習者中心知識構築型への授業観変容を目指した学習科学プログラム」 『日本教育工学会論文誌 38』 pp13-16
- 6) 鈴木克明 (2005) 「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」 『日本教育工学会誌 29 (3)』 pp197-205
- 7) 橋本祥夫 (2021) 「地域ネットワークによる高等学校地域協働型 PBL 探究学習の学習プログラム」 『京都文教大学こども教育学部研究紀要 1』 pp71-84
- 8) 日本教育方法学会 (編) (2004) 『現代日本教育方法学事典』 図書文化
- 9) 福嶋祐貴 (2021) 「授業づくりにおける「学習形態」概念の在り方 - 学習過程の組織的側面と方法的側面の関係に着目して -」 『盛岡大学紀要 第38号』 pp91-104
- 10) 田邊敏明 (著) 吉田甫 栗山和広 (編) (2005) 『教室でどう教えるかどう学ぶか - 認知心理学からの教育方法論 -』 北大路書房 p136
- 11) 久保齋 (2005) 『一斉授業の復権』 子どもの未来社 pp37-39
- 12) 多鹿秀継 (2002) 『認知心理学からみた授業過程の理解』 北大路書房 p128
- 13) 茂呂雄二 (2005) 「協同学習」 『認知心理学キーワード』 pp194-195
- 14) 原岡一馬 (2005) 「集団の場における個人の動機づけと行動」 『協同と教育 1』 pp26-31
- 15) 中野真志 山田泰弘 (2013) 「生活科と総合的な学習における協同的な学びについての研究 - アメリカの協同学習法 (Learning Together) との比較を通して -」 『愛知大学研究紀要 (教育科学編)』 pp11-18
- 16) 17) 文部科学省 (2021) 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申) (中教審第228号)』 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm) (2023.10)
- 18) 奈須正裕 (2023) 『個別最適な学びと協働的な学び』 東洋館出版社 p141
- 19) 岡田涼 (2022) 「日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望 - 学校教育に関する研究を中心に -」 『教育心理学年報 第61集』 pp151-171
- 20) 宮地功 (編) (2009) 『e ラーニングからブレンディッドラーニングへ』 共立出版
- 21) 稲垣善律 (2022) 「同時双方向型のオンライン授業において学習者の授業参加に対する意欲に影響を与える要因」 『教育メディア研究 28 (2)』 pp1-14
- 22) 文部科学省 (2011) 『教育の情報化ビジョン 21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して』 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/26/1305484\\_01\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/26/1305484_01_1.pdf) (2023.10)
- 23) 山内祐平・大浦弘樹 (序文) ジョナサン・バーグマン、アーロン・サムズ (著) 上原裕美子 (訳) (2014) 『反転授業』 オデッセイコミュニケーションズ
- 24) 浦田悠 (2022) 「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」 『神戸大学大学教育

- 推進機構大学教育研究 第30号』pp21-34
- 25) 高木幸子 (2005) 「コミュニケーションにおける表情および身体動作の役割」『早稲田大学大学院文学研究科紀要第1分冊 51』 pp25-36
- 26) 石原努 (2023) 「小学校担任教師と子どもとの人間関係形成に関する研究 -人間関係形成過程の検討とその過程における教師の関わり-」『筑紫女学園大学研究紀要 第18号』 pp153-163

## 参考文献

- 阿部真由美 森田裕介 (2021) 「大学におけるブレンド型授業の実態調査」『日本教育工学会研究報告書』 pp116-119
- 安達一寿 中尾茂子 北原俊一 (2009) 「講義・演習型授業でのブレンド形態による教育効果の分析」『日本科学教育学会年会論文集 33 (0)』 pp 203-204
- 有馬比呂志 中條和光 青山佳矢 (2010) 「符号化時の協同性が単独想起に及ぼす効果」『協同と教育 6』 pp12-20
- 平野貴大 (2022) 「遠隔授業に関する考察 -コロナ禍の多様な授業形態の可能性-」『沖縄大学人文学部紀要 第25号』 pp83-89
- 北海道大学オープンエデュケーションセンター (2022) 「北海道大学におけるハイブリッド型授業ガイド」 <https://www.open-ed.hokudai.ac.jp/> (2023.10)
- 京都大学高等教育研究開発推進センター (2020) 「授業のデザイン・方法」 <https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.html> (2023.10)
- 町岳 中谷素之 (2013) 「協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向」『名古屋大学研究紀要 60号』 pp83-93
- 文部科学省 (2020) 「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/01.pdf) (2023.10)
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編』 東洋館出版社
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編』 東山書房
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説総則編』 東洋館出版社
- 望月崇司 (2021) 「オンライン授業の導入と今後の課題 -オンライン授業と対面授業の比較から得られた課題とは-」『成田会・研究ジャーナル 第二巻』 pp19-36
- 中西良文 (2012) 「Problem-based Learning (PBL) が自己調整学習方略使用および学習動機づけに及ぼす効果」『協同と教育 8』 pp10-19
- 中澤明子 (2022) 「オンライン授業におけるジグソー法の授業設計・運営に関する検討」『日本教育工学会論文誌 46 (4)』 pp705-719
- 中島英博 (2021) 「新たな教育方法の導入と先導者の役割」『名古屋高等教育研究 第21号』 pp89-97
- 日本協同教育学会 (編) (2019) 『日本の協同学習』 ナカニシヤ出版
- 沖清豪 (2013) 「初等・中等教育における教育の質保証の論理 -中央教育審議会での議論を踏まえて-」『早稲田教育学研究 第10号』 pp5-19
- 鈴木克明 (訳) C.M. ライゲルース B.J. ビーティ R.D. マイヤーズ (著) (2020) 『学習者中心の教育を実現するインストラクショナルデザイン理論とモデル』 北大路書房
- 田中仁一郎 椿本弥生 (2021) 「学習意欲とオンライン授業受講形態の関連性」『日本教育工学会研究報告集』 pp132-139

(いしはら つとむ：人間科学科 教授)

