

# 新型コロナウイルスの渦中におけるFD(教員能力開発)活動： 4つの視点からの考察

Faculty Development in the Time of COVID-19:  
Four Narrative Perspectives

石田 衛・オーブラ ブリン・ニール カウイー・吉川 幸  
Mamoru ISHIDA , Aubra BULIN , Neil COWIE , Miyuki YOSHIKAWA

岡山大学全学教育・学生支援機構  
教育研究紀要  
第5号 2020年12月

## Faculty Development in the Time of COVID-19: Four Narrative Perspectives

Mamoru ISHIDA, Aubra BULIN, Neil COWIE, Miyuki YOSHIKAWA

新型コロナウイルスの渦中におけるFD（教員能力開発）活動：  
4つの視点からの考察

石田 衛<sup>1</sup> オーブラ・ブリン<sup>2</sup> ニール・カウイー<sup>3</sup> 吉川 幸<sup>4</sup>

### ABSTRACT

Okayama University established the Center for Teaching Excellence, a focused committee for faculty development, in November 2019. Four diverse members worked together to develop effective faculty development programs until the disruption of the coronavirus pandemic. The four CTE members have outlined their experiences to share their perspectives with the Okayama faculty. Each CTE member explains their background and interest in FD, the experience of moving courses online, the current circumstances of the pandemic as it affects their lives, and their future outlooks.

### KEYWORDS

Faculty development, online courses, narrative, COVID-19, faculty experiences

### はじめに

2019年12月発生した新型コロナウイルス感染症はパンデミックに拡大し、世界中の社会・経済、医療現場や日常生活に甚大な影響を及ぼしている。多くの大学でオンラインによる遠隔授業が取り入れられ、本学でもLMS (Learning Management System)や遠隔会議システムを活用し、全学でオンライン授業が実施された。本学のCTE (Center for Teaching Excellence) 部門は、オンライン授業実施のための支援に加わり、年間FD研修プログラム等を通して有益な情報共有に取り組んだ。本稿では、FDの取り組みや、オンライン授業の工夫、またそれらを通して教員としてどのような発見や成長があったのか、CTE部門の教員が述べる。

---

<sup>1</sup> 岡山大学全学教育・学生支援機構高等教育開発推進センターCTE 部門長

<sup>2</sup> 同機構高等教育開発推進センターCTE 部門

<sup>3</sup> 同機構基幹教育センター外国語教育部門 (英語系) 兼高等教育開発推進センターCTE 部門

<sup>4</sup> 同機構基幹教育センター実践教育部門兼高等教育開発推進センターCTE 部門

*Challenges and Opportunities Arising from the 2020 Pivot to Online Teaching*

Neil COWIE

I am an English teacher in the Department of Foreign Languages (DFL). Our main role is to teach the first- and second-year compulsory English courses that are in the General Education curriculum. There are nine full-time teachers, four contract and about 40 part-time staff. As one of the full-time staff members, I have a responsibility to contribute to the faculty development (FD) of colleagues. In recent years, we have done this in a number of different ways, all of which involve collaborating to share good practice; for example: a twice yearly weekend workshop where up to 40 staff present and exchange ideas about upcoming syllabi and curriculum changes; evening workshops where one or more members of staff share their teaching ideas (My Share); a termly ‘reading group’ where colleagues read and discuss a recent article connected to teaching or learning; and, informal lunch time get togethers to exchange information about courses and teaching. It can be seen from this list that FD is embedded in, and is a regular part of, my working life at Okayama University. It was a smooth transition, therefore, to join the CTE committee in early 2020 when I was invited to do so, and I could see that the kinds of FD experience I had had in the DFL could be relevant to other faculties and departments.

In 2012 my research partner and I received a three-year Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) *kaken* grant to investigate e-learning. We carried this out by observing and interviewing language teachers in several countries who were using e-learning in new and innovative ways. It was through this research and subsequent publications (Cowie & Sakui, 2013; 2014; 2015) that I started to acquire knowledge about teaching online. However, this knowledge base was not that practical and we felt that we needed to acquire real-world skills and actually produce online materials. We decided to make courses for the informal online teaching platform called Udemy, which is one of the largest of many such platforms that have emerged in the last ten years. So far, we have made five courses each of which has over one hour of video. The most recent course is called ‘Academic report writing in English’. We have over 600 registered students in 35 countries.

This experience has been incredibly useful in finding out how to make online lessons, especially in how to make effective videos, set up a curriculum, sequence materials, make online quizzes and interact with students online. There have been so many things to learn including filming, sound, animation, lighting, and editing. Having said that, we have found that many of our students do not always complete the courses, and that engaging and retaining students is a challenge for all teachers that offer online courses. The high attrition rates on online courses is a major issue so, as a result, we have focused our research on that area and

have tried to establish the reasons why students remain engaged in online videos (Cowie & Sakui, 2019; 2020a). Our main finding is that, in addition to observing a number of well-known principles of presenting information such as contiguity and coherence (Mayer, 2017), online teachers also need to show a genuine passion and authenticity in how they deliver content (Cowie & Sakui, 2020b).

With this background in mind, when the pivot to teaching online from April 2020 came, I felt that I was in a very fortunate position to be able to both transfer my own teaching online and to work with colleagues to also help them to do so. The latter process has happened in several forms: firstly, I helped co-create and curate a number of online teaching materials that were designed to help colleagues with less experience of online teaching. These include several collaborative Google Docs which cover introductory tips for online learning and two reference guides about common online teaching activities (Cowie & Sakui, 2020c). Secondly, I co-coordinated an online peer support group that met regularly during Terms 1 and 2 in 2020. The members of the group (both full- and part-time staff) shared experiences and supported each other to cope with the demands of what has come to be known as ‘emergency remote teaching’ (Bozkurt et al., 2020). For me, meeting online in this way was an invaluable way to support and learn from colleagues about online teaching and became part of an ‘ecology of resources’ that were generated during the COVID-19 period (Cowie, in press). Thirdly, I was very privileged to be part of the CTE team that created monthly online FD workshops that were available to all staff across the university. When the members of the CTE first brainstormed ideas we were all keen to include an online element to faculty development; but of course, we did not foresee that because of COVID-19 online would become both the main focus of our content and the main way of delivering it.

I am writing this at the beginning of Term 3 in 2020 and all my classes are still online. The majority of them for 2021 are also planned to be online. This way of teaching has now become an everyday reality. My lessons are a mixture of synchronous and asynchronous teaching. The synchronous lessons are delivered by Zoom and I enjoy them and feel energized by meeting the students. However, although I am very confident about online learning as a positive educational tool, there are still some areas which are problematic or challenging. One of the most well-known frameworks for online learning is the Community of Inquiry (Garrison, Archer & Anderson, 1999) which strongly suggests that in order to create an encouraging learning environment a teacher must try to develop three kinds of presence: social, cognitive and teaching. In practical terms this means communicating frequently, clearly and consistently with students in multiple ways. This can be difficult to do with a large number of students that have only one lesson a week. Aside from talking online in Zoom lessons the main way I communicate with my students is by giving them feedback on homework tasks – these are usually either short reports or short videos. I try and give students very clear instructions and

deadlines and then reply to them through email. I think that doing this is the most demanding aspect of online teaching and the one that I find hardest to personalize.

A second connected issue is to try to identify students who are at risk of not completing a course because they do not attend lessons or do not complete the various tasks that have been set. It must be incredibly challenging for students, especially for first years, to switch to online learning. There are many reasons why they might not be able to keep up and I try to find different ways so that they will not drop out. Creating video messages, sending encouraging and supportive emails and being flexible with assignment tasks and deadlines are all important strategies to try to keep students motivated and willing to overcome their difficulties. This connects closely with my research focus of making online materials as engaging as possible for students so that they will want to continue learning online.

One unforeseen result of the COVID-19 experience has been that opportunities to network, to research and to publish have increased dramatically. There are now an incredible number of online conferences and webinars that in the past would have been impossible to attend in person. I have presented through pre-recorded videos and ‘live’ at far more academic events than I ever have before. I have also met many new contacts through such events and have published with them (for example, Cochrane, Birt, Cowie et al., 2020; Narayan, Cochrane, Cowie et al., 2020). This has not happened to me to this extent before and I am really looking forward to more collaboration in the future. As part of working more with others I hope to continue to support the CTE and in particular to contribute to further FD opportunities – through, for example, seminars and workshops, and the creation of on-demand materials. In the spirit of this article I hope that many of these will be online based and collaborative.

This has also been a really important period for my own development as a teacher. Like all colleagues, I have had to re-think how to structure lessons online. At first, I just changed what I would do in a face-to-face lesson to an online environment. But I have gradually realized that online has its own affordances and opportunities. It is not necessarily a second-best way of structuring teaching but it can, if done well, be a marvelous opportunity to integrate digital technology and teaching so that students can gain even more from the learning experience. I think that this is one direction I hope to go in and to work with colleagues so that the lessons and experiences of online in 2020 are not lost but are further developed and fine-tuned. To this end, I would very much like to further explore online material creation and in particular explore augmented and virtual reality (Blyth, 2018) opportunities for both students and faculty development. It’s an exciting time to be involved in higher education and digital technology.

*A Reflective International Perspective*

Aubra BULIN

I have always wanted to be a teacher. From my first day in kindergarten, I could not wait to come home and play school with my little brother. In fact, as I shared my new knowledge with him every afternoon, I inadvertently taught him how to read. I did not know I was teaching; I just wanted to share with him what I had learned. I am still the kind of teacher who absorbs knowledge and then tries to share it in some meaningful way with others.

My academic life in Dallas prepared me to become a faculty developer. My education at a small, private, liberal arts university helped me to develop relationships with some very fine professors. Their motives were the same as mine: acquire knowledge and share it for the greater good. Those professors instilled in me an understanding of servant leadership and student-centered teaching that I cannot teach without today. It was because of these professors that my interest in faculty development bloomed. I saw these professors working tirelessly to provide the best education for their students, all the while sometimes dealing with terribly stressful circumstances. I wanted to return the support they gave to me as student and so my interest and study of faculty development grew. As I learned more about faculty development, the more I wanted to help professors. I realized that faculty needed support to stay sharp in their research, the classroom, and personally I believed that if I could support faculty then I was also vicariously supporting students.

I worked with the Provost and Associate Provost at my university in Dallas to enhance our faculty development programs, but when I thought it was time to start a full Center for Teaching Excellence the university was not ready. Serendipitously, my colleague moved to Okayama, to teach at Okayama University after a career in America. My colleague discovered that the administration was interested in starting a Center for Teaching Excellence and recruited me. My family arrived in Okayama in November, and I began a contract position in April 2020.

When I arrived, I was full of hope and plans. I was happy to have a new place to spread my wings and implement some of the many ideas I had developed from my studies in the United States. Our new committee was diverse and innovative, so we were ready to get to work. We met, brainstormed, and met and brainstormed again. We had pages of information, plans, and initiatives—we just needed to decide where to start. We designed a year's worth of monthly faculty development workshops that would showcase active and student-centered learning practices. Technology was always a part of our plans, but not in the way we are using it today. I wanted to get to know more faculty members and learn more Japanese language in the process. Over the winter, we started to hear about mass cases of pneumonia affecting people in China and Korea. Then we learned that the cause was a virus previously unseen in humans. We heard reports that the virus looked like SARS, or it looked like the flu, or maybe it was something else. The virus was contagious and so international students either went home or did not

return to Japan from abroad. In March, the entire university directed their energy to implement safety protocols to keep students and faculty healthy. Everyone realized that the safest places we could be were at home and online.

My work had suddenly changed directions. Now instead of bringing faculty together like I dreamed, our jobs were to keep people distanced to avoid spreading the coronavirus. Strangely, I was prepared for a move to online teaching as one of the areas of my doctoral research was online educational frameworks. Those frameworks, however, were meant to be applied in a structured, detailed, and time-consuming process. We were in an emergency so instead of the well-planned events and programs, we put together some suggestions and acquired as much robust technology as we could afford.

In April, I continued my Japanese classes online via Zoom for two hours a day, four days a week. The university Japanese language department had never done such a thing before, but my professors made teaching online look easy. I noticed that my class had very few students among a class of mostly researchers. Throughout each class session we were very aware that our international friends had gone home over the winter and could not come back to Okayama.

I watched faculty and students fight to do their best through the spring and in the fall, and I was among them trying to manage a class through Teams. Work was split from my office and from my home; Zoom meetings and Team meetings filled my calendar. When I was at home, I missed being in my office. When I was in my office, I missed hearing students shuffling through the halls to their next class. There even was a point where I was suspicious of groups of people in the building. What were they doing here? Were they wearing masks? Almost overnight our whole academic culture had changed. Technologically for the better, but socially for the worse. Workshop after workshop I saw colleagues grow weary and I grew weary too.

Personally, my family was adjusting too. My son stopped attending his Japanese language school. My in-laws cancelled their trip to Okayama. My mother wondered if I could return to Dallas for Thanksgiving or Christmas—no to both. Every event we looked forward to had been cancelled and the city became deserted as people stayed behind closed doors more and more. In March we moved to a suburb of Okayama where we hoped to meet our neighbors and make new friends. It's already hard to meet people but the coronavirus fears have made it nearly impossible. On occasion when we are in public, people want to know where we are from and how long we have lived here. I interpret that to mean that they really want to know if we arrived before or after the coronavirus outbreak.

We adjusted as best we could. Our new normal is the same as others: wear a mask, socially distance, wash your hands, use alcohol spray, gather in groups no bigger than five, ventilate your rooms. I started to carry alcohol handwipes in my purse. We went on a short trip and brought our own alcohol spray just in case. I wash my hands as much as I can when changing rooms or buildings. I also learned that I need to spend more time outside breathing the

clean air. I feel tired and sad sometimes, but so does the whole world. I think we are all really learning what we truly value and what other parts of our lives were just a distraction from our friends and family.

What I have learned professionally during this season of unexpected change is to take each day as it comes. I make plans, but I need to be prepared for my plans to change if necessary. My course content, activities, and syllabus all must be at least a little bit flexible to really meet students' needs.

I have also realized that students need the same grace that I do when it comes to their levels of stress and fatigue. Or rather, I need to give myself the same grace I extend to students. Can I finally acknowledge my own exhaustion and still be a good teacher? Of course! I learned that when it comes to teaching, to technology, to learning, simple is better. Maybe this year I can embrace simplicity in education rather than pushing myself and my students to produce some fantastic result. I am thankful for the technology we have not because technology itself does anything. I am thankful because the most important thing students want right now is connection, and technology facilitates that connection. Students are looking at us for their cues on how to act; I think they want us to lead them through this crisis. I think we are.

Vaccines are almost ready and even though the virus is still spreading, the end could be in sight. After COVID-19, there must be a recovery period. Faculty are crawling to the finish line of our emergency educational management plans. We will need manageable ways to realign our lives and careers with what we think is important. Some may even need counseling or sabbatical time. My hope is that a few of us in the CTE can continue to provide support for our professors as they put their lives and careers back together. I think we will come out of the pandemic more focused on our priorities than ever before; hopefully this will help us navigate what is important and what we may not need anymore.

I realize now that great teaching goes hand in hand with deep connection. As I think back on the inspiring teachers I had in my life, the connection with them is what developed my love of learning. I saw those professors and really wished I could become like them. What I saw in my heroes is what I have been able to do in the pandemic: work tirelessly through stressful circumstances because my students need to see my example. Many of our university faculty rose to this challenge and the more stories I hear, the more I realize that my colleagues are heroes, too. The day is coming when we will be able to celebrate what we accomplished, and we will be ready for the next educational hurdle.



## 学修目標到達を実現するためのオンライン授業の工夫

吉川幸

## (1) はじめに

高等教育開発推進センターのCTE部門を兼務するが、筆者の本務は全学教育・学生支援機構基幹教育センターの実践教育部門で、担当しているのは主に実践型社会連携教育科目である。岡山大学では、地域に根差し、日本の国際化を牽引する大学の一つとして教育改革を推進し、未来を見据えてグローバルに活躍できる実践人を育成するという目的を持つ。実践人とは、「実践の現場で適切な判断をくだすことができる能力（実践知）を有する人」と定義されており、そのために、3つの基幹力（教養力・語学力・専門力）を知識として持つだけでなく3つの側面（異社会・異分野・異文化）で試す機会を持ち、現場で必要な対話力、創造力、行動力、統率力、決断力を涵養し、実践の現場で適切な判断をくだすことができる能力を育てる「3×3教育」を行う。実践型社会連携教育もその取り組みの一つであり、社会課題の現場に足を運び、直接ものごとを見聞きし、考察する過程が不可欠である。本稿では、新型コロナウイルス感染拡大予防のため学外での活動が行うことが難しい環境下で、実践型社会連携教育を進める工夫について紹介する。

## (2) オンライン授業実施の工夫

2020年度の担当科目8科目のうち、本稿では表1に示す3科目を取り上げる。いずれも全学部全学年が履修可能な教養教育科目である。科目A（社会参画のデザイン2）ではフィールドワークからオンラインへの切り替え、科目B（地域の未来デザイン）ではオンラインでのグループワーク運営、科目C（SDGs時代のキャリア形成）ではハイフレックス授業実施場所についての学生の反応について述べる。

表1 担当科目の授業実施形態

	科目名	開講時期	開講日時	履修者数	授業実施形態
A	社会参画のデザイン2	2学期	月曜 5・6限	47名	リアルタイム型
B	地域の未来デザイン	2学期	木曜 3・4限	71名	リアルタイム型
C	SDGs時代のキャリア形成	3学期	月曜 5・6限	89名	リアルタイム型

## (2) -1. フィールドワークからオンラインへの切り替え

科目A（社会参画のデザイン）は2学期に実施したリアルタイム型オンライン授業で、履修者数は47名である。当初計画では、第7週に近隣の企業や自治体の協力の元で「ジョブシャドウイング」を実施することにしており、第6週までに講義やグループ議論により理解を深めておく予定だった。ジョブシャドウイングとは、学生が観察者となり、被観察者である社会人の仕事ぶりを「影（シャドウ）」となって観察した後、被観察者との対

話により理解を深める学習活動である。新型コロナウイルス感染拡大が懸念される中ではジョブシャドウイングを断念せざるを得ないが、これに伴って第6週以前の講義内容も全面的に見直す必要が生じた。

代案としてオンラインによるインタビューを実施することとした。学生の人数に見合う人数の社会人に依頼する作業は担当教員一人では困難と判断し、学生がそれぞれ自分にとって身近な社会人にキャリア観をインタビューすることにした。大半の学生が親や祖父母をインタビュー相手に選んだ。

家族に対してキャリア観を聴くというワークは珍しいものではないが、実践型社会連携教育として意識づけるために、あらかじめキャリア理論のいくつかを紹介したうえで、一人の人間が親・子・労働者等の多様な役割を持つこと、時代とともに価値観が変化すること等を説明し、それらに対する現状での考えを言語化するワークを課した。また、第2週にはインタビュー計画書を書き、インタビュー相手を選定した理由と予定質問を考えた。インタビュー結果は第7週のグループワークで報告した。

## (2)－2. オンラインでのグループワーク運営

科目B（地域の未来デザイン）は2学期に実施したリアルタイム型オンライン授業で、履修者数は71名である。予定していたフィールドワークが出来なくなった点では科目Aと同様で、ワーク予定地の市民9名にはZoomでのオンラインインタビューを依頼し、代替した。しかし、学修成果を得るために、グループワークでのプレゼンテーションは本科目では不可欠と考え、オンラインであっても十分に機能する方法を検討した。

採用したのは知識構成型ジグソー法である（図1）。まず7つのテーマを設け、希望調査を経て10人前後の「エキスパートグループ」を編成した。メンバーを固定し、Zoomのブレイクアウトセッションで会話をしながらGoogle Documentで共同作業を行った。教員はブレイクアウトセッションを巡視することはせず、Google Documentで複数グループの書き込み状況やカーソルの位置移動を確認しながら、議論が止まっているのではないかと懸念されるグループのブレイクアウトセッションに介入するようにした。

エキスパートグループでの共同作業を2週連続で行い、ある程度考えが整理された後に、ジグソーグループで中間報告する場を設けた。これにより、学生全員が発表者になることができる。ジグソーグループの参加者は、皆が別々のエキスパートグループに所属しているので、自分が活動しているテーマでないものについて初見で聴くことになり、素朴な疑問や、別テーマのエキスパートとしてのコメントをすることができる。

その後、再びエキスパートグループに戻って、得られた意見を共有する。単純計算すれば、10人のエキスパートがジグソーグループで会った6人からコメントを得てエキスパートグループに持ち帰れば、そこには60のコメントが集まることになる。これを元にエキスパートグループでの最終意見をまとめ、最後の授業で再びジグソーグループで発表する

こととした。また、ジグソーグループでは全員がコメント記入用の Excel シートを持ち、発表会終了後に Moodle から教員に提出した。教員は全コメントを集約し、発表者ごとの Excel シートに編集し直して、発表者に個人別に返却した。

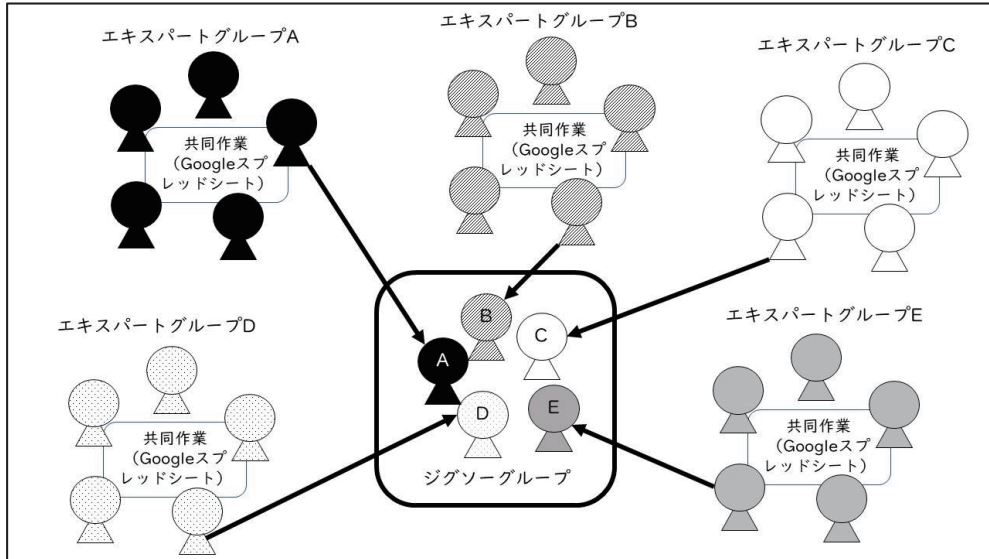


図1 科目Bでの知識構成型ジグソー法運営方法のイメージ

(2) - 3. ハイフレックス授業実施場所についての学生の反応

科目C (SDGs時代のキャリア形成) は3学期に実施した履修者数89名の授業で、リアルタイム型オンライン授業を基本としたが、2回のみハイフレックス型授業を行った。4名のゲストスピーカーの講演を聴くが、うち2名の県内在住者については来学可能と判断したためである。ハイフレックス授業の1週間前に Moodle 上で参加希望場所を尋ねた。回答結果は図2の通りである。なお、当日変更も可としたためか、実際に講義室で参加した学生はさらに少なく、「講義室で参加」と回答した学生の約半数であった。

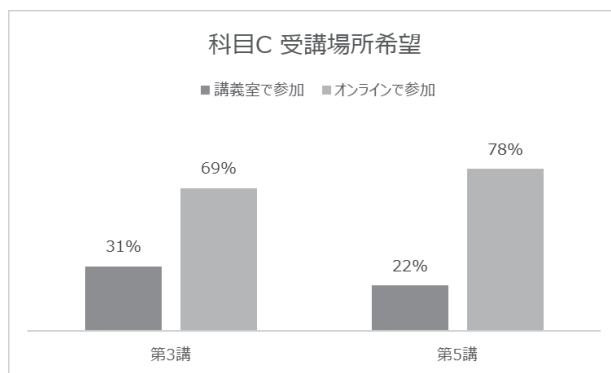


図2 科目C 受講場所希望調査結果

### (3)到達目標達成についての自己評価

2学期に授業を行った科目A、科目Bでは独自アンケートを作成し、従来の授業評価アンケートと同じタイミングで回答を回収した。この時、科目の到達目標を提示し、学生自身が自分の達成状況をどのように評価しているかを問うた。

科目Aでは履修者47名中26名が回答し、図3の結果が得られた。回答率は55.3%であった。到達目標1（学習者として守られた状態ながら、「社会」や「社会人」、「働くこと」について垣間見て、社会に出る前段階の大学生として、自分がどのように学ぶかが理解できる）では肯定的な回答合計が100%、到達目標2（自分の学修目標について明確に語れるようになる）では同96%であった。

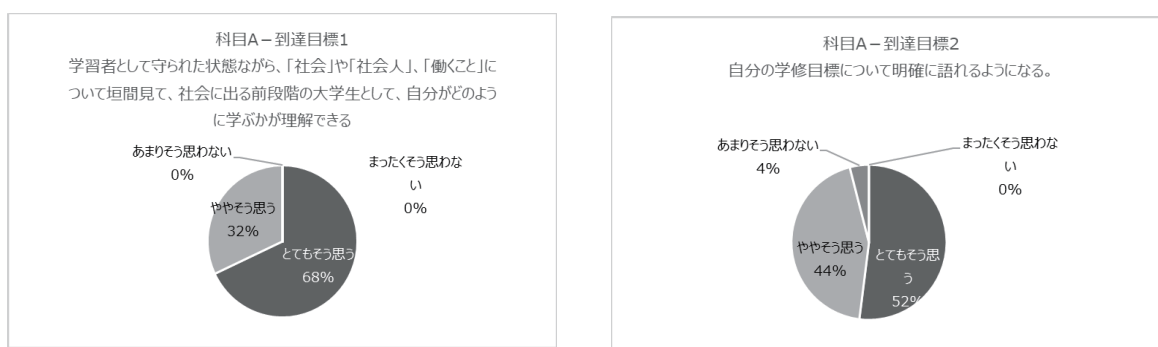


図3 科目A到達状況の自己評価

科目Aでは「とても興味深い授業で、父（母）にインタビューできてよかったです」というコメントが多数見られた。外出自粛気味の状況において家庭内コミュニケーションが活性化した様子も窺える。他にも、「最終週の授業で自分の考え方が明確に変わったなということがわかりました。それがすごく興味深くて面白かったです」、「インタビューとディスカッションを通して、働くということにはやりがいも伴うものであり、働くことに対してよりポジティブで具体的な考えを持つことができるようになった。さらに、ライフキャリアレインボーや男女の働き方について様々な意見に触れ、考えを深めることができた」等のコメントが得られた。

科目Bでは履修者71名中51名が回答し、図4の結果が得られた。回答率は71.8%であった。到達目標1（「RESAS<sup>5</sup>」の活用方法を理解し、目的に適したデータ抽出ができるようになる）では肯定的な回答合計が98%、到達目標2（実際の地域課題を知り、課題解決のためのアプローチを考えることができるようになる）では同100%であった。到達目標

<sup>5</sup> 地域経済分析システム RESAS。まち・ひと・しごと創生本部により 2015 年 4 月より公開されている。https://resas.go.jp/#/33/33213

1の最多回答が「ややそう思う」となったのは、授業回数が1回分減ったためRESAS実習を割愛せざるを得なかった影響が出ているものと考えている。

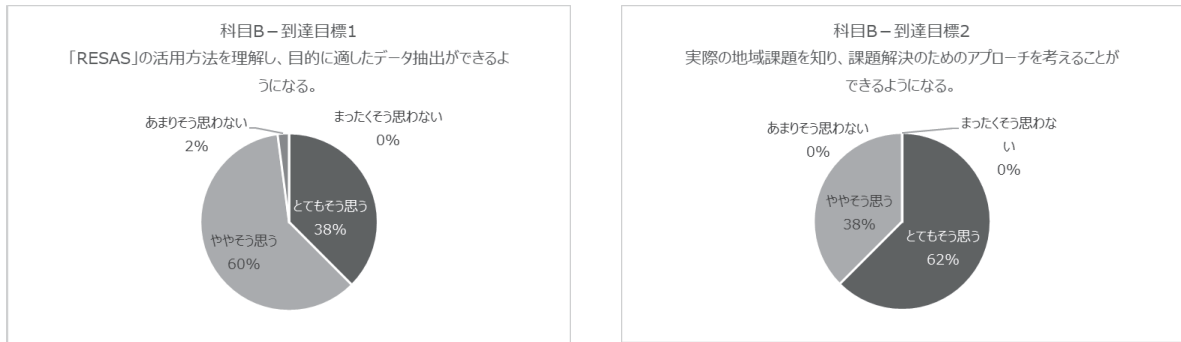


図4 科目B到達状況の自己評価

科目Bでは、「直接自分たちの手で問題を調べたりデータを目にしたりしたから」、「先生や授業に協力してくださった方々が親身になって質問に答えてくれたから」、「何が原因で知名度が低いのか、何が魅力なのか、どんなことを企画して実行されているのか、地域自体の問題点は、など沢山のことを考えながら調べながらできたから」、「平日よりも土日に人が来ることが圧倒的に少ないというRESASの情報から、どうすればファミリー層の観光客を増やすことができるのか、具体的なアイデアを出すことができたと思うから」、「オンラインでの実践知の授業ということではじめは不安もあったが、回を重ねるごとに慣れることもできたし、何よりエキスパートグループのメンバーと話し合うことがとても楽しかった。『アイデアを自分の頭から出すこと』は大変なことであるし苦手だと思っていたが、楽しめることなのだと思え方が変わった」、等のコメントが得られた。

また、3学期に実施した科目Cでは独自アンケートは実施していない。

#### (4)小括

科目A、科目Bの試行より、オンライン授業による学修目標への到達はまったく不可能ではないとの手応えは得られた。筆者自身は2020年度に新任教員として着任したばかりなので、比較対象となる対面式授業を自分で運営した経験がない。しかし、着任前の4年間は実践型教育プランナーとして大学と地域のステークホルダーとの関係を調整する職務に従事し、実践型社会連携教育科目を担当する教員と協働する授業にも参加していた経験や、前職での教材編集者としての経験に照らしても、学修目標への拘りは授業運営の指針となると考えている。新型コロナウイルス感染拡大という予期せぬ事態により、実践型社会連携教育を実施するうえでの新たな障壁が登場したわけだが、学生との協働により、志向する授業設計はある程度は実現できたと考えている。

今後、CTE 部門の一員としても、この「予期せぬ事態」の中で試行された工夫を共有し、学修機会を担保できるような協力と共有の体制を整えられればと願っている。

### Back-to-basics ～オンライン授業の実施が教えてくれた「基本に立ち返る」～

石田衛

以上の供述・報告から察するに、今後も教室での授業とオンライン授業の併用、ひいてはそれらの統合にデジタルテクノロジーを意図的に活用していくことが求められるだろう。そのためには、本稿で報告されているような教員間でのピアサポートが一つのカギとなりそうである。そして本稿では、このような授業についていけない学生、また様々なストレスに直面した学生を認識し、より迅速かつ的確に支援する体制の構築に関する提言もあった。今後は、これらの活動をより組織的に行うこと、FDの活動と連動させていくこと、等が重要となるだろう。そして、本稿の共通の発見として、オンライン授業はICTという技術の課題と捉えがちであるが、大学での授業を考え直す教育改善に繋がる機会が生まれたことを挙げたい。それらの多くは“Back-to-basics”、「基本に立ち返る」という内容であり、そのいくつかを以下にまとめる。

第一に、構造感のある授業を作ること考える機会となった。感染症予防策としてオンライン授業を開始後、主に授業の資料が配布されることのみで留まるといったことに対する疑問の声をはじめとした、オンラインでの授業づくりに関する学生の意見がまず寄せられた。教員からも、遠隔会議システムで講義を進めていても、教室での授業に比べて学生の反応が分かりにくいといった声が届き、学生の反応を促す工夫、教師の話一辺倒でなく、より一層構造感のある授業づくりの必要性が際立った。本学では、FD研修等を通して、その理論と実践について更に紹介する予定である。

第二に、授業内で指示やフィードバックを明確に出すといった、授業において基本的な取組みの重要性を再認識できた。全学でオンライン授業の実施が始まり、LMS等を活用して授業関連の指示を明確に出すことについて、また質問や提出物に対するフィードバックについて、学生からの声が届いた。学生に分かりやすく明瞭に発話すること、板書の文字は大きく見やすくすること、落ち着いた態度で朗らかに話すことなどと併せて、オンラインではこれら基本的な取組みの欠如がこれまで以上に大きな支障となったケースもある。

第三に、予習・授業・復習を接続させることの重要性と、そのためにLMS等のオンラインツールを活用することであった。予習・授業・復習の接続も基本的な取組みであるが、その一連をデザインしてマネジメントすることよりも、授業中話す事例や内容に注力していた教員が多かったのではなかろうか。実際の教室での授業を焦点としていた状態か

ら、LMS等のオンラインツールを活用した予習・授業・復習の学修工程へと広げて考えることが多くなった。これも基本的な考え方に立ち返る事例の一つであろう。LMS等のチャット機能を活用して授業前にディスカッションをする方法、予習した内容についてオンラインでクイズ形式でチェックする方法等も、FD研修等で取り上げ、予習と授業の接続を図る教員の支援をした。また、授業動画を配信する教員も多く、繰り返し授業を視聴でき、復習に役立つといった学生の声も集まった。本年度のFD研修では、学修目標に立ち戻り、アセスメントを考えた上での授業づくりを、論議・実演してきた。オンライン授業では、予習・授業・復習の内容を精査する中で、学生に対して課題が過多にならないよう注意する必要もあるだろう。

これらのことから、今日の大学生が能動的に、主体性を持って学修する場としてのオンライン授業の可能性を再確認できた。本稿で報告されているフィールドワークからオンラインへの切り替え、またグループワークの運営等、オンラインでもできること、そしてオンラインだからこそできることを認識できた。実際、LMS等のチャット機能を活用して、また遠隔会議システムを使った授業でも、教室にいるときより活発に発言する学生が多数いた。教室での授業ではごく限られた時間内でディスカッションを行っていたが、チャットは非同期で行ったこともあって、深く考えられた意見が多くの学生から集まり、さらにそれに対しての意見交換が行われた。学生の発表についても、筆者は内心学生の反応を気にしながら、短い動画を作成することや、パワーポイントを作成してTV会議システムで実演することを促してみた。動画を作成すること等に戸惑ってしまうかと心配したが、新生も含め総じて難なく課題をこなしてきた。動画の作成となると、筆者などつい身構えてしまうが、デジタルネイティブ世代の学生はそれほど抵抗に感じないどころか、自身の表現の場と捉え、実に自然に発表をしていた。こういったコミュニケーションを効果的に行うことは、大学卒業後、リモートワークやオンラインでの教育の継続といった場面でも重要となり、実践的なスキルの学びに繋がっている。

現在、筆者は教室での授業とオンライン授業を併用しているが、結論として、授業中、学生から受け取ることのできる情報や、その受け取り方が、それぞれ異なるという事である。教室での授業だからこそ受け取ることのできる情報もあれば、オンラインだからこそ受け取ることのできる情報もあるだろう。同様に学生も、教室とオンラインで、それぞれ種類の異なる情報や学びを得ているのだろう。教員は、両方を適時活用することをめざし、その判断の際に「基本に立ち返る」必要がある。その先に、より深い学修者主体の学びが見えてくると考えている。

## REFERENCES

- Blyth, C. (2018). Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225-232. <https://doi.org/10.1111/flan.12327>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cochrane, T., Birt, J., Cowie, N., et al. (2020). A collaborative design model to support hybrid learning environments during COVID-19. In S. Gregory, S. Warburton, S. & M. Parkes, (Eds.), *ASCILITE's First Virtual Conference. Proceedings ASCILITE 2020 in Armidale* (pp. 84–89).
- Cowie, N. (in press). The development of an Ecology of Resources for online English as a Foreign Language (EFL) teachers in a Japanese university during the COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15.
- Cowie, N., & Sakui, K. (2013). It's never too late: An overview of e-learning. *ELT Journal*, 67(4), 459-467.
- Cowie, N., & Sakui, K. (2014). Take your pick: Out-of-class, blended language and Web 2.0 projects, and online. *The JALT CALL Journal*, 10(3), 273-286.
- Cowie, N., & Sakui, K. (2015). Assessment and e-learning: Current issues and future trends. *The JALT CALL Journal*, 11(3), 271-281.
- Cowie, N., & Sakui, K. (2019). Enhancing student retention rates on open non-formal online language learning courses. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 15-24. <https://doi.org/10.24135/pjtel.v1i1.17>
- Cowie, N., & Sakui, K. (2020a). Teacher and student-created videos in English Language Teaching. *ELT Journal*. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccaa054>



Cowie, N., & Sakui, K. (2020b). Making engaging online videos: What can higher education teachers learn from YouTubers? In S. Gregory, S. Warburton, & M. Parkes (Eds.), *ASCILITE's First Virtual Conference. Proceedings ASCILITE 2020 in Armidale* (pp. 71-77).

Cowie, N., & Sakui, K. (2020c). Advice from the field: Tips for teaching online. *Kobe JALT Journal*, 2(1), 23-29.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6)

Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 403-423. <https://doi.org/10.1111/jcal/12197>

Narayan, V., Cochrane, T., Cowie, N., et al. (2020). A mobile ecology of resources for Covid-19 learning. In S. Gregory, S. Warburton, & M. Parkes (Eds.), *ASCILITE's First Virtual Conference. Proceedings ASCILITE 2020 in Armidale* (pp. 174-179).