

## 研究ノート

# 単位制度における遠隔授業の制度的変遷と 新たな授業形態の登場による今日的な課題

澁川 幸加

(京都大学大学院教育学研究科・日本学術振興会)

本稿の目的は、コロナ禍以降の単位制度における遠隔授業をめぐる論点を整理し、その論点に一定の応答をすることである。具体的には、遠隔授業が大学設置基準に制度化された2000年代初頭以降、新たに登場したブレンド型授業やハイフレックス型授業によって、遠隔授業と面接授業との区別が困難になっているという課題などを指摘した。これら課題への応答ではミネルヴァ大学を事例として取り上げ、コロナ禍以降の単位制度において、①授業形態を面接授業が導入される割合により分類し、かつ履修状況を一元管理するシステムを導入することで、現行の遠隔授業と面接授業の区別を継続使用する案、②現行の区別に「ブレンド型授業」など新たな区別を加える案、③現行の遠隔授業と面接授業という区別を廃止し、時間の同期性のみに基づく新たな区別を設定し、単位制度を運用する案を述べた。

キーワード：単位制度、遠隔授業、面接授業、ハイフレックス型授業、授業外学習

## 1. はじめに

2019年の秋に端を発した新型コロナウイルス感染症の拡大防止を目的に、世界的に遠隔授業の実践が要請された。文部科学省が発表した令和2年7月1日時点における大学・高等専門学校の授業の実施状況によると、調査に回答した1069校のうちすべての学校において授業を実施しており、そのうち面接・遠隔を併用した実施は60.1%、全面遠隔授業による実施は23.8%であった。このように我が国では、8割以上の大学が遠隔授業を導入することで、未曾有の事態への対応にあたった。

多くの大学が遠隔授業を導入できた制度的な要因として、単位制度が挙げられる。大学設置基準第25条と、平成13年文部科学省告示第51号および平成19年文部科学省告示第114号（以下、メディア授業告示）では、通学制の課程では同期双方向型、非同期双方向型の遠隔型授業を60単位まで履修可能である。コロナ禍の単位認定においては特例措置が出されており、令和2年7月27日付けの文部科学省による通達によると、遠隔授業の60単位の上限への算入は令和2年度と3年度は不要とされている。鈴木（2020）は、「これまで曖昧なまま放置されてきた〔遠隔授業の〕運用のルールが明確化されるなど大きな前進が見られるが、これが一段落したところで、大学設置基準ならびに告示そのものの再改正が行われることを期待したい」と、コロナ禍以降の大学設置基準における遠隔授業の取り扱いを再考する必要性を述べている。とりわけ

遠隔授業の上限60単位への対応は、今後の大学における授業方法の多様性に関わる。単位制度の運用にとどまらず学生の学習成果の質をいかに捉え保証するかという議論や学生支援の新たな対応、教員の授業方法を支援するFDの展開など多方面にも影響を及ぼすため、注目すべき点であろう。

これまでも我が国では単位制度をめぐる議論がなされてきた。通学制の課程における単位制度の議論では、例えば、アメリカと日本における単位制度の比較教育的検討（例えば、清水, 1998）や、単位制度の構成や時間による単位の定義をめぐる議論（例えば、館, 2007; 清水, 2014）、1998年以降盛んになった「単位制度の実質化」に伴うCAP制の導入とその効果検証をめぐる検討（例えば、片瀬, 2017）などが挙げられる。さらに学修時間と単位制度を巡る議論では、学生の授業外学習時間の不足を明らかにした全国調査の調査結果（例えば、金子, 2013）や、学生の授業外学習の実質化を促すための研究（例えば、蔣, 2010; 葛城, 2013）などが報告されてきた。しかし、通学制の課程における遠隔授業と単位制度の関係は、遠隔授業が大学設置基準に位置づけられた2000年初期の吉田・田口（2005）などによる検討以降、十分に議論されていない。遠隔授業と単位制度の関係は、通信制の課程を対象にした議論が行われている。例えば鈴木（2019）は、通信制の課程における単位制度や大学設置基準内の表記をめぐる議論をしているものの、その主眼は通信制

の課程にある。また、非同期双方向型授業が大学設置基準に位置づけられた2001年以降、約20年の歳月がめぐりながら情報通信技術の発展や新たな授業形態の登場により、制度が実態に見合っていない点も散見される。そのような現状も踏まえ、コロナ禍以降の通学制の課程における遠隔授業の取り扱いについて、再考する段階にきているといえる。

そこで本稿では、コロナ禍以降の単位制度における遠隔授業をめぐる論点を整理し、その論点に一定の応答をすることを目的とする。具体的には、まず遠隔授業の制度化の変遷(2章)と、ブレンド型授業や反転授業、ハイフレックス型授業など、2000年代に新たに登場した授業形態を説明する(3章)。次に、大学設置基準に遠隔授業が位置づけられた当時、議論が不十分であった課題や、新たに登場した授業形態から生じる今日的な課題をふまえ、論点を抽出する(4章)。その後、2012年に新たに設立され、すべての授業を同期双方向型の遠隔授業で実施するなど独自の教育方法を展開しているミネルヴァ大学を事例として取り上げ、論点への応答を試みる。

## 2. 遠隔授業の制度的変遷

### 2.1. メディア授業(遠隔授業)一面接授業(対面授業)

本論に入る前に、「メディア授業」「遠隔授業」「面接授業」「対面授業」の用語について説明する。

本稿における「メディア授業」もしくは「遠隔授業」とは、メディア授業告示で示された「通信衛星、光ファイバ等を用いることにより、多様なメディアを高度に利用して、文字、音声、静止画、動画等の多様な情報を一体的に扱う」もので、同時双方向型もしくは非同時双方向型として行われる授業(公益財団法人私立大学通信教育協会, 2016)を指すこととする。鈴木(2019)によると、大学設置基準第25条第2項の方法に定められた法令用語は「メディアを利用して行う授業」やその短縮形の「メディア授業」であり、「遠隔授業」ではないという。一方で、鈴木(2020)は2020年3月以降、文部科学省から出される一連の通知・事務連絡などで使われている用語は一貫して「遠隔授業」であったと述べ、「メディア授業」の呼称は馴染みにくいことを指摘している。そこで本稿では、「遠隔授業」と「メディア授業」を同義とした上で、より一般的に認識されている「遠隔授業」を用いることとする。

「遠隔授業」の対義語として「面接授業」が使われている(鈴木, 2020)。大学通信教育設置基準第3条によると「面接授業」とは、大学設置基準第25条第1項である「授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用により行う」方法とみなされ

ている。大学設置基準第25条第1項に直接的な説明はないが、一般的に、「面接授業」は教室で教員の講義を聞く授業として用いられている(cf. 鈴木, 2020)。すなわち、大学の教室に教員と学生が同時に集まり行われる授業形態である。一方、法令用語である「面接授業」と代替可能な言葉として「対面授業」の用語も広く用いられており、後述する大学審議会における審議録をみても、「対面授業」の発言が散見される。著者が確認したところ、2020年3月以降、文部科学省から出される一連の通知・事務連絡などでは「面接授業」の用語が用いられているため、本稿では「面接授業」を用いることとする。なお、引用元で「対面授業」とある場合や、引用元の語を説明する場合は、この限りではない。

### 2.2. 大学設置基準における遠隔授業の制度的変遷

我が国の通学制の課程における「遠隔授業」にまつわる制度化は1995年から2001年にみられる。

吉田(2005)によると、遠隔授業の制度的変化の基礎となったのが、1995年12月に設置された「マルチメディアを活用した21世紀の高等教育の在り方に関する懇談会」(以下、マルチメディア懇談会)による議論の成果をまとめ、1996年7月に提出された『マルチメディアを活用した21世紀の高等教育の在り方について』という報告書である。このマルチメディア懇談会を契機に、大学審議会にマルチメディア教育部会が新たに設置され、この懇談会での提言のほとんどが次に挙げる3つの答申により実現した。

1つ目は、マルチメディア教育部会の審議を経て提出された1997年の『「遠隔授業」の大学設置基準における取扱いについて(答申)』(以下、遠隔授業答申)である。この答申ではじめて通学制の高等教育機関における「遠隔授業」が位置づけられ、1998年の大学設置基準改正で制度化された。遠隔授業答申とその審議において重要な点として、①テレビ会議などの同期双方向型の実践に限定されている、②教室、研究室又はこれを準ずる場所での実践に限定されている、③修得する単位数の上限は30単位、の3点が挙げられる。30単位の上限は、単位互換制度に依拠している。遠隔授業答申以前から放送大学など通信制大学において遠隔授業は行われていたが、通学制の課程における遠隔授業の実績は乏しかった。実績のない中で遠隔授業を制度化する上で、卒業に必要な最低単位124単位の4分の1であり、単位互換制度の上限である30単位を遠隔授業の上限単位数にすることは妥当とみなされていた(吉田, 2005)。

2つ目は、単位制度の趣旨の確認(館, 1999)に大きな役割を果たした1998年の『21世紀の大学像と今後の

改革方策について「競争的環境の中で個性が輝く大学—(答申)」(以下、21世紀答申)である。この答申では単位互換制度の上限単位数が30単位から60単位へ拡大された。他機関と単位互換を実施する手段として有力視された遠隔授業の上限単位数もそれに伴い60単位にまで引き上げられ、1999年の大学設置基準の改正により法制化された。ただし、授業方法の条件は①テレビ会議などの同期双方向型の実践、②教室、研究室又はこれを準ずる場所での実践に限定されたままであった。

3つ目は、インターネット等活用授業の導入によるグローバル化の実現が主張された、2000年の『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について(答申)』(以下、グローバル化答申)である。この答申では、「インターネット等活用授業については、その特性にかんがみ、直接の対面授業におけるような同時性・双方向性がなくとも、全体としてそれと同等の教育効果が確保されると評価することが可能である」として、非同期双方向型の授業や教室外で受講する授業も遠隔授業として位置づけられるようになった。その後、2001年には『文部科学省告示第51号』(メディア授業告示)が制定され、2007年の『文部科学省告示第114号』で学生に対する指導を強調する等の一部改正を経て、現在に至っている。少し長くなるが、現行のメディア授業告示を以下に記す。

通信衛星、光ファイバ等を用いることにより、多様なメディアを高度に利用して、文字、音声、静止画、動画等の多様な情報を一体的に扱うもので、次に掲げるいずれかの要件を満たし、大学において、大学設置基準第二十五条第一項に規定する面接授業に相当する教育効果を有すると認められたものであること。

一 同時かつ双方向に行われるものであって、かつ、授業を行う教室等以外の教室、研究室又はこれらに準ずる場所(大学設置基準第三十一条第一項の規定により単位を授与する場合においては、企業の会議室等の職場又は住居に近い場所を含む。以下次号において「教室等以外の場所」という。)において履修させるもの

二 毎回の授業の実施に当たって、指導補助者が教室等以外の場所において学生等に対面することにより、又は当該授業を行う教員若しくは指導補助者が当該授業の終了後すみやかにインターネットその他の適切な方法を利用することにより、設問解答、添削指導、質疑応答等による十分な指導を併せ行うものであって、かつ、当該授業に関する学生等の意見の交換の機会が確保されているもの

メディア授業告示第1号が同期双方向型、メディア授業告示第2号が非同期双方向型(いわゆるオンデマンド型)の遠隔授業を指す。それぞれの「面接授業に相当する教育効果を有する」とみなす要件に着目すると、同期双方向型授業では同期性と双方向性が、非同期双方向型授業では教員と学生間の指導および学生間の交流の機会という双方向性が求められているといえる。

### 2.3. 遠隔授業の制度化における特徴

本節では、遠隔授業の制度化における特徴を3点説明していく。

#### (1) 実績と需要がない中での制度改革

一連の遠隔授業の制度化には、遠隔授業が当時大学からの需要があまりないことを認めた上で、今後の可能性を拓くためになされているところが多分にあった(吉田, 2005)。遠隔授業の需要が少なかった原因として、通学制における遠隔授業の実績の不足が挙げられる。「マルチメディアを活用することによるコストパフォーマンスのメリットは、現時点では議論できるものではないと思う。確かに、多様なデータ収集等、非常に便利な面もあるが、どの程度のメリットを大学教育にもたらしているのかは分からない状態にあるのではないか。」(マルチメディア教育部会第11回)という発言にみられるように、当時は遠隔授業の効果を議論できる段階ではなかった。

#### (2) 単位互換の手段としての遠隔授業

実績がない中、遠隔授業は単位互換の手段として期待されていた。21世紀答申の議論に伴い上限単位数が引き上げられたことにみられるように、遠隔授業はもっぱら他機関との合同授業や単位互換の利用が目的とされており、自校内での利用は主眼ではなかった。

#### (3) 不十分な同期性の議論と政策主導の制度改革

単位認定される遠隔授業は、遠隔授業答申と21世紀答申では同期双方向かつ教室で実施する実践のみであったが、グローバル化答申を機に非同期双方向の授業や教室外の実践も含まれるようになった。これは大きな変化といえるが、実際の議会では遠隔授業の同期・非同期の相違や教室外での実施の是非について十分に議論がなされていないまま、政策主導で決定されたという経緯がある。

吉田(2005)によると、1997年の遠隔授業答申にまつわる議論をしていた第5回マルチメディア教育部会では、非同期型でも双方向のコミュニケーションが可能だという意見もある一方で、単位認定を行うことができるマルチメディアを活用した遠隔授業の範囲に録画した授業までを含めることへの慎重意見も出ていたという。第6回の審議では、授業を受講する際に教室に限定する必要がないことが主張さ

れたものの、結局、通常の授業を離れた場所で受ける（すなわち学生は同じ物理的空間に集合し、異なる教室間を接続する）ことを想定するに至ったという。

21世紀答申にまつわる議論では、面接授業の重要性を強調する意見がある一方で、「我々が『遠隔授業』と定義したものは、質的に対面授業と同視しうるものである」、「現行の設置基準を満たした上で行われるのだから、『遠隔授業』だからといって、即質が落ちるということにはならないはずである」（いずれもマルチメディア教育部会第11回）のように、遠隔授業が面接授業の代替となりうる見解も示されていた。ただし繰り返しになるが、当時設置基準で規定していた遠隔授業とは「通信ネットワーク、例えば、通信衛星、光ファイバー等によって結ばれた複数キャンパスの教室等に学生が集まって同時に授業を受けるもの」（マルチメディア教育部会第11回）を指していた。

一方1999年になると、海外ではスタンフォード大学のオンライン学位プログラムなどのオンラインユニバーシティやバーチャルユニバーシティが登場し、注目されていた。そこで第10回マルチメディア教育部会では世界の動向に日本も合わせるべく、非同期型授業の単位認定の必要性などが指摘された。しかし、議論の深まりは見られないまま、2000年の審議の概要では、インターネットを活用した授業が面接授業と同等の教育効果が確保されると評価される場合には、遠隔授業として位置づけるという提案が明記された。その後の大学審議会総会では、「対面授業の重要性は普遍であることをまず述べる必要がある。その上で、インターネット等を利用してさらに良くしていこう、という趣旨で書いた方がよい。対面授業の重要性が過去のものとして捉えられる恐れがあることについては、非常に懸念がある」、「情報通信技術を使った新しい教育の特長を書くのはいいが、基本的には（大学教育においては、人と人との触れ合いにより）人間形成を図るということをきちんと書いておく必要がある」（いずれも大学審議会総会第93回）のように、「対面授業」の重要性が主張され、インターネットを活用した授業の推進には慎重な意見が多かった。しかしながら2000年のグローバル化答申では、非同期型の授業や教室外で受講することを単位認定するという、議論とは異なる記述が提言され、大学設置基準の改正に至った。すなわち、元来は学生が同じ物理的空間に集合した拠点を遠隔でつないだ授業を「遠隔授業」とみなしていたが、議論が深まらないままグローバル化答申を機に、一定の要件を満たした場合、テレビ会議システムなどを用いて学生と教員が仮想空間に同時に集合した授業や、非同期双方向型の授業も、面接授業に相当する教育効果を有する「遠隔授業」とみなされるようになった。

このように、審議会では非同期型の授業を単位認定する際の面接授業相応の質や、授業を同期型や非同期型で行う根本的な違いに関する議論は十分になされないうまま、政策主導による制度化が進んだ。

### 3. 新たな授業形態の登場

1997年から2001年にかけて法制度化が進んだ遠隔授業であったが、その後20年の間に、急速な情報通信技術の発展に伴い、新たな授業形態が登場した。

本章では、コロナ禍以降に多くのメディアで散見され、今後の単位制度を展望するために重要な存在となる「ブレンド型授業」「反転授業」「ハイブリッド型授業」「ハイフレックス型授業」の用語を整理していく。なお、これらの用語はしばしば「ブレンディッドラーニング」や「ハイブリットラーニング」など、「～ラーニング」と呼ばれることもある（例えば、原島, 2009）。本稿では「～型授業」は学校機関が提供する正課授業科目を指し、「～ラーニング」は正課外授業や学校機関以外の場における生涯教育や研修なども含めた広い「学習」を指すこととする。なお、海外文献では正課授業を対象にした授業の場合でもブレンディッドラーニングと表記されることが多いため、概念を引用する際は「～ラーニング」と表記する。また、国内・国外ともにこれら用語の概念整理は不十分であり、不適切に用語が使われている研究もあるという指摘（例えば、Oliver & Trigwell, 2005）も報告されていることに留意されたい。

#### 3.1. ブレンド型授業

ブレンド型授業とは、オンラインと対面による教授を組み合わせた授業形態で（Graham, 2006）、2000年頃、eラーニングの欠点を対面で補うべく登場した（原島, 2009）。なお、ここでいう「対面による教授」は面接授業のように同じ空間に集合し実施される教授活動を指している。Graham (2006) の報告に基づく、コースレベルのブレンド型授業には2種類の実践形態がみられる。一つは、オンラインでの教授を授業1コマの代替としてコースシラバスを組むような実践である。もう一つは、オンラインでの教授は授業外や授業中に用いられるような実践であり、事前学習で講義映像を用いる反転授業実践もこれに含まれる。

#### 3.2. 反転授業

反転授業とは、学習者が事前学習時に教師による解説と丹念な設計がなされた学習活動に取り組んだのちに、授業時間に理解の定着や応用・発展を意図した学習活動に取り組む授業形態である。反転授業は授業外学習に何を行うかに依存したアプローチであり（Abeysekera &

Dawson, 2015)、授業時間の使い方をより豊かにするために授業外学習の時間の使い方を捉え直した点が特徴的である。なお、反転授業はブレンド型授業の一形態と説明されることがあるが(例えば、O'Flaherty & Philips, 2015)、必ずしも授業時間を面接授業の形態で行う必要はない。5章で紹介するミネルヴァ大学では反転授業を取り入れているが、授業時間は同期双方向型の遠隔授業で行っている。このように、反転授業の本質は従来の授業における時間の使い方を「反転」させることにある。

### 3.3. ハイブリッド型授業

ハイブリッド型授業もブレンド型授業と同時期に用いられ始めた用語で、「対面授業とeラーニングの要素を混合した学習の概念」(Caner, 2012)などの定義がなされている。定義が類似しているため、ハイブリッドラーニングはブレンディッドラーニングと代替可能なものとして使用された(Caner, 2012)。今日の新型コロナウイルス感染症拡大防止に向けた議論に伴い、教育現場やメディアを中心に「ブレンド」や「ハイブリッド」という用語が用いられるようになった。なお、コロナ禍の文脈における「ハイブリッド型授業」は「ブレンド型」というよりも、後述する「ハイフレックス型」と代替可能な文脈で用いられていることが多い。文部科学省では令和2年6月11日付の初等中等教育局の検討資料で「教師が対面指導と家庭や地域社会と連携した遠隔・オンライン教育等とを使いこなす(ハイブリッド化)ことで協働的な学びを展開する」と、コロナ禍以降にはじめて「ハイブリッド」が用いられた。令和2年8月4日の萩生田光一文部科学大臣による会見では、「学生の皆さんの思いっていうものをしっかり大学側が受け止めていただいで、私はオンラインと対面とハイブリッドな授業をですね、後期はやってみようと思うのが普通の学校の判断ではないかなというふうに期待をしているところがございます」と、高等教育に対しても「ハイブリッド」の用語が用いられた。

### 3.4. ハイフレックス型授業

ハイフレックス型授業は、我が国ではコロナ禍以降に登場した用語である。2020年8月19日時点で、書誌データベースCiNiiで「ハイフレックス型」及び「“ハイフレックス”&“授業”」の条件でフレーズ検索をすると、検索結果はいずれも0件である。そのため定義は未だ検討の余地があることを前置きした上で説明すると、ハイフレックス型授業(もしくはハイフレックス・モデル)とは、同じ教員が同時に対面とオンラインの両方で授業を行う授業形態である(Maloney & Kim, 2020; 大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部, 2020)。アメリカで報告され始めている授

業形態であり、我が国では、溝上(2020)や金沢大学国際基幹教育院高等教育開発・支援系/部門(2020)、大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部(2020)などが紹介している。ハイフレックス型授業の新しさは、①従来なら通学可能な距離にいる自校の学生に対し、②授業時間中に教室での面接授業と教室外での遠隔授業を同時に組み合わせる点にあるといえる。以前から遠隔合同授業は行われていたが(例えば、堀田他, 2004)、その多くは遠隔地にいる他校の学生やゲストと交流することが目的であり、自校の学生は同じ場にいることが主流である。ブレンド型授業の実践においても、自校の学生は全員遠隔授業もしくは教室での面接授業のどちらかで授業時間を過ごすことが主流であった。授業時間中に面接授業と遠隔授業を併用する実践は、実施に人的・金銭的コストがかかることもあり、ほとんど報告されてこなかった。しかし感染症拡大防止対策に伴い、この授業形態の需要が急増したといえる。

これまでにブレンド型授業、反転授業、ハイブリッド型授業、ハイフレックス型授業について概説してきた。繰り返しになるが、これらの用語整理は元々不十分な状態である。今後、これら概念の定義や集合関係など、議論の展開が期待される。

## 4. 論点の整理

3つの答申に渡り法制度化が進んだ遠隔授業であったが、当時は通学制の課程における遠隔授業の需要が低く効果を検証できる段階でなかったことや、単位互換の手段として期待されていたという背景があった。この背景に伴い、当時は十分に議論されていなかった点や、今日の状況を踏まえて再考すべき点も見受けられる。

そこで本章では、当時の議論と今日の状況をふまえて、コロナ禍以降の単位制度を構想する上で検討する余地のある論点を説明していく。

### 4.1. 単位認定の要件の議論不足

2.3. で述べたように、グローバル化答申を機に、同期双方向型授業や非同期双方向型授業も、面接授業に相当する教育効果を有するための一定の要件を満たした場合、「遠隔授業」とみなされるようになった。しかし当時の審議会では、同期型授業と非同期型授業の根本的な違いや、「面接授業に相当する教育効果」を構成する要件の議論はなされていなかった。そのため、同じ物理的空間ではなく仮想空間に同時に集合する点で面接授業とは「空間」的に異なる同期双方向型授業や、面接授業とは「空間」と「時間」の条件が大きく異なる非同期双方向型授業を、どのような要件を満たすと単位認定するかという議論とその

論拠が不足しているという課題がある。新たな授業形態の存在も射程にいたった上で、単位認定の要件を議論する余地が残されている。

#### 4.2. 非同期双方向型授業と反転授業による授業時間と授業外学修時間の融解

遠隔授業の制度化にあたり、十分に議論されていなかった課題の一つに、授業外学修時間の捉え方が挙げられる。非同期双方向型授業では、学習者は好きな時間に学習するため、授業内と授業外の境界が不明確になる。一方、2.3. でもみたように、グローバル化答申が制定される際に、同期・非同期の違いは十分に議論されていなかった。アメリカではオンライン大学における単位授与をめぐるこの点が問題視された。森（2011, 2014）によると、2009年から2010年にかけて、連邦教育省はいくつかのオンライン大学の実態を調査し、実質的に1授業時間あたり2時間の授業外学修が要求されないような授業が行われ、履修者に単位が授与されている実態に警告を発したという。

また、2000年代以降に登場した反転授業など、授業外学修時間（とりわけ事前学習）の使い方を大胆に変えた授業形態が普及してきている。反転授業は従来授業よりも授業学習の内容と授業外学習の内容が密接に関わり合っており、授業学習と授業外学習の境界は融解してきているとも捉えられる。このように、授業形態によって、授業時間と授業外学修時間との区別が複雑になる場合がある。現行の大学設置基準では、1単位あたり授業時間と授業外学修時間を合わせて45時間の学修時間が求められている。2012年の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』で強調された授業時間と授業外学修時間から成る「総学修時間」の解釈にも関わらるであろうが、非同期双方向型授業における授業外学修をどのように取り扱うのかなど、授業時間と授業外学修時間から成る一単位の定義を再考する余地がある。

#### 4.3. ハイフレックス型授業の導入による面接授業と遠隔授業の融解

令和2年7月27日の文部科学省による通達では、令和2年度の後期と令和3年度の授業に対し、「面接授業の実施が適切と判断されるものについては面接授業の実施を検討」し、「授業の全部又は一部について面接授業の実施が困難と判断される際」には、「遠隔授業等（面接授業との併用を含む。）の実施」、すなわち遠隔授業やブレンド型授業、ハイフレックス型授業の弾力的な実施が大学に要請された。

ただしブレンド型授業を実施した場合、コース全体のうち遠隔で行う授業回の方が多かった場合、それを「遠隔授業」とみなすのか、「面接授業」とみなすのか、現行の大学設置基準では判断できないという課題がある。ブレンド型授業の先行研究でも、しばしば面接授業と遠隔授業の割合は議論されていた。ブレンド型授業の定義を割合から試みる研究もある。Allen & Seaman（2003）は、授業全体のコンテンツのうち、30～79%がオンラインで配信されるコースはブレンド型、80%以上がオンラインで配信されるコースはオンライン型に分類されると述べている。Bernard et al.（2014）は、ブレンディッドラーニングのメタ分析をする際に、総コース時間の少なくとも50%が面接授業で、オンラインによる学習が50%を超えない実践を条件に設定した。「ブレンド」を割合で捉えることはユニークな試みといえる。学生の学習成果に鑑みると目的に応じて毎授業の授業方法を選ぶべきであるため、割合で授業形態を定義することは本質的ではないことが懸念されるが、単位制度を運用する上では参考となりうる。このような割合による区別も参考にしつつ、ブレンド型授業を単位認定する際に「遠隔授業」か「面接授業」どちらとみなすのか検討する必要がある。

さらにハイフレックス型授業を導入した場合、一つの科目の中で、オンラインによる受講と対面による受講の割合が学生によって異なることが懸念される。すなわち、履修している科目は同じでも、学生によって「遠隔授業」や「面接授業」として受講することになる。学生ごとの履修状況が異なると、清水（1998）が述べる単位制度の基本構造のうちの「配分単位数」や「履修選択」を大学組織が管理することは困難になる。このとき、遠隔授業と面接授業の区別は不明確になり、その結果、遠隔授業の上限単位数は60単位までという規定が、機能不全に陥ることにもなりかねない。

#### 4.4. 小括

遠隔授業の制度化当時は単位互換の手段を前提とした議論が主であり、同期型授業と非同期型授業の根本的な違いや、「面接授業に相当する教育効果」を構成する要件、すなわち単位認定の要件の議論は十分ではなかった。加えて、新たな授業形態の出現により、授業時間と授業外学修時間で構成される一単位の定義や、遠隔授業と面接授業の区別は不明確になっている。

これらをふまえると、コロナ禍以降の単位制度を構想するためには、新たな授業形態を単位制度の議論の俎上に載せたうえで、①遠隔授業と面接授業の区別や、②遠隔授業の単位認定の要件、③授業時間と授業外学修時間

から成る一単位の定義を検討する必要がある。ただし、②と③を検討するには、時間に基づいた単位制度の導入やその発展の系譜（詳しくは清水（1998）参照）および現状の単位制度の他の課題（例えば、清水，2014）などもあわせて考慮する必要がある。そこで本稿では、論点①に焦点を当てて検討していくこととする。なお、遠隔授業と面接授業の区別を根本的に再考する際、論点②の検討が不可欠であるため、5.2. の（3）にて部分的ではあるが論点②に言及する。次章では、論点に対し具体策を構想する手がかりとして、ミネルヴァ大学の事例を紹介した後に、論点への応答を試みる。

## 5. 事例紹介と論点への応答

### 5.1. 事例としてのミネルヴァ大学

ミネルヴァ大学（Minerva Schools at KGI）は、2012年に実業家ベン・ネルソンと認知科学者スティーブン・コスリンが共同で設立した大学であり、ケック応用生命科学大学院との協働により学位プログラムを提供している。松下（2019）はミネルヴァ大学を「世界で最も徹底した形で汎用的能力の教育を行っている大学である」と評し、その教育方法やカリキュラムの独自性を詳細に紹介している。松下が指摘するようにミネルヴァ大学は汎用的能力の育成においても示唆的な事例であるが、本稿では、カリキュラム全体において時間と空間の使い分けを明確に行っている独自性に着目する。具体的には、反転授業を導入した同期双方向型の遠隔で実施する正課授業、学生に対する事前学習の支援も含めた授業設計、正課授業と準正課活動の明確な機能分化の3点を紹介していく。なお、事例の詳細はいずれも Kosslyn & Nelson（2017）から引用している。

#### （1）反転授業を導入した同期双方向型の遠隔で実施する正課授業

ミネルヴァ大学では、すべての学生が授業中に少なくとも75%の時間、授業に関与する「完全アクティブラーニング（Fully Active Learning）」を実現することを目指している。この独自の目標を実現するために、すべての授業を、反転授業を導入した同期双方向型の遠隔授業で実施している。反転授業は授業中の協働学習の時間を確保するために、遠隔授業は授業の効率化と学生のパフォーマンスを記録するために、導入されている。

具体的には、授業はアクティブラーニング・フォーラム（Active Learning Forum: ALF）という独自に開発したプラットフォーム上で行われる。ALFは様々な機能を有しているが（機能の詳細は Kosslyn & Nelson（2017）参照）、特徴をまとめると、学習管理システム（LMS）、投票機能などの授業支援システム、グループ分け機能のついたテレビ会議

システムのすべてが一つのプラットフォームに実装されている。そのため、教員はALFを用いることで、①従来授業では時間と手間のかかる学習活動の効率化（例えば、投票機能やグループ分け機能の活用）、②すべての学生が授業へ関与できるようなファシリテーション（例えば、授業中に教員のみが使用できる「トークタイム」という、学生の発話量を3段階で可視化するツールの活用）、③学生のパフォーマンスの記録とそれに基づく個別のフィードバックが可能になる。

このようにミネルヴァ大学では、授業中の学生の学習活動の質を向上させ、その活動を評価に活用するサイクルも見据えて、独自開発したプラットフォーム上で、全ての授業を遠隔で実施している。

#### （2）学生に対する事前学習の支援も含めた授業設計

ミネルヴァ大学では、コース・ビルダーと呼ばれる独自開発したソフトウェアを用いてシラバスと授業設計を作成する。各回の授業設計では、授業を効果的に実施するために、事前学習と授業学習の両方を入念に設計する「レスンプラン」の作成が求められる。

事前学習の設計では、教員は事前学習で使う教材を記入するだけでなく、各読み教材やビデオを「なぜ用いるのか」という記述（“why/use” statement）や、学生に対し事前学習時に何に焦点化してほしいかを説明するためのスタディ・ガイド（例えば、理論の主な内容を要約させる、2つの文書を比較・対比させる等）を設定する。学生はALFのマイページ上で事前学習用の教材やスタディ・ガイドを活用できる。

授業学習では、導入、活動、締めくくり（closure moment）の三段階で構成されるような設計が求められる。ミネルヴァ大学では効果的な授業中の活動は再利用可能であるべきという方針から、ピア・インストラクションやディベートなどの活動がテンプレート化されている。教員はレスンプランを作成する際にそれを活用したり、その活動目安時間を入力したりできる。また、汎用的能力を捉えるために具体化したHCsという、4年間のカリキュラムのどの科目でも用いる具体的学習目標を用いて、その授業で期待される学習成果を記述する（HCsの詳細やカリキュラムとの関係は松下（2019）参照）。

このようにして作成したレスンプランはALFに連携され、授業を実践するときに教員画面に表示される。教員は次の授業展開を確認できるだけでなく、予定していた活動時間を超過しているとそれが知られるので、授業の進行状況を管理しやすくなる。学生は、スタディ・ガイドをもとに新たに学ぶ学習内容について焦点化し理解をした上で授業学習に参加することができるため、理解の深化を伴った授業

への関与が可能となる。

### (3) 正課授業と準正課活動の明確な機能分化

ミネルヴァ大学では正課授業は遠隔で行うものの、準正課活動では、対面によるプロジェクト型学習等の機会が多く提供されている。ミネルヴァ大学のカリキュラムでは、正課授業は午前にしかが入れられておらず、午後は学生が自主学習や準正課活動に費やすことが期待されている。ミネルヴァ大学は自前のキャンパスを持たずに、学生は世界の7都市を移動しながら大学生活を送る。準正課活動をコーディネートするための専門職も雇用されており、学生は居住する地域での行政・企業・市民との協働プロジェクトに取り組む。このような経験を通し、学生はその都市の発展史、重要な個人・組織、エトスにふれる(松下, 2019)。なお、居住地で学生は全員学生寮で生活をするため、準正課活動にとどまらず交友関係を構築する機会も担保されている。

これまでみてきたように、ミネルヴァ大学では、学習活動の効率化や学生のパフォーマンスの蓄積、それらが連動することによる授業時間の質向上のために正課授業はすべて遠隔で実施される。その際、事前学習時にはスタディ・ガイドなど学生の学習を支援する情報が提供され、抜かりがない。授業をすべて遠隔で実施するかわりに、準正課活動の時間も十分に確保されており、学生が身体性や社会的文脈に根付いた経験ができるように設計されている。遠隔授業などのテレプレゼンス技術を批判したことで有名なドレイファス(2001)は、遠隔授業では知識の習得などはできるものの、ある技能の熟達に必要な関与や、自分が大事だと思うことに目を向け全体の状況の中で反応をするような経験を積むことは難しいと指摘している。ミネルヴァ大学では後者のような経験は準正課活動に期待されているといえる。

## 5.2. 論点への応答

本節では、4.4. で指摘した課題のうち、論点①遠隔授業と面接授業の区別を検討していく。具体的には、現行の区別を継続して用いる案と、現行の区別を拡張する案、現行の区別を廃止し新たな区別を設ける案を述べる。

### (1) 現行の区別の継続使用

現行の遠隔授業と面接授業との区別を継続して使う場合、ブレンド型授業など新たな授業形態の区別と、ハイフレックス型授業の導入による学生ごとの履修状況が異なることへの対応が求められる。前者の方策として、Allen & Seaman(2003)によるブレンド型授業の分類のように、コース全体における遠隔授業実施の割合で遠隔授業と面接授業とを区別することが考えられる。後者の方策としては、ミネルヴァ大学のように、毎回の授業の実施方法および個人の履修状況をシステムで一元管理することが考えられる。ミネルヴァ

大学は独自開発したプラットフォームで授業の設計・実施・評価を行っているため、あらゆるデータを一元管理することが可能になっている。各授業形態の情報や学生一人ひとりの受講履歴をシステム上で全て管理することで、ハイフレックス型授業を導入した時に懸念される履修状況や卒業要件の個別対応も可能になる。

ブレンド型授業やハイフレックス型授業を、面接授業が導入される割合に応じて遠隔授業もしくは面接授業に分類するとともに、学生ごとの履修状況を管理するシステムの導入により単位制度の運用をはかる案は、現行の単位制度を大幅に変えることなく行えるメリットがある。加えて、遠隔授業の上限単位数を機能させ続けることも可能になる。さらにシステム化の推進はラーニングアナリティクスを活用した学習成果の可視化にも寄与する面があるといえる。ただし、現状多くの大学ではLMS、授業履修システム、テレビ会議システム等それぞれ異なる会社のサービスを利用している。大学によっては部局ごとに使用しているシステムが異なることも考えられる。毎回の授業の実施状況および履修状況を一元管理できるプラットフォームの大規模な導入は、実行可能性が低い。加えて、学習データの取得は、学生への倫理的な配慮やデータ管理を担う担当部局の棲み分けを検討する必要があるなど、センシティブな問題でもある。この案を実現するには単位制度に閉じた議論は難しいものの、一つの方策として挙げられるであろう。

### (2) 現行の区別の拡張

(1) で述べた現行の区別を継続使用した場合に生じる課題として、遠隔授業の上限単位数により多様な授業形態の実践が阻害されることが挙げられる。コロナ禍以降、授業目的に応じて遠隔授業や面接授業を取り入れるブレンド型授業等の実践が増えることが考えられる。しかし(1)の案では、ブレンド型授業等の新たな授業形態を必ず遠隔授業か面接授業に分類する必要があるため、大学機関が遠隔授業の上限単位数を考慮したカリキュラムを組まねばならなくなるだけでなく、授業の目的に応じた柔軟な授業の実施が阻害されることになりかねない。

そこで第2の案として、現行の遠隔授業と面接授業との区別に加え、「ブレンド型授業」などの区分を追加することが考えられる。具体的な運用方法は、(1)と同様に、割合により遠隔授業や面接授業など他の授業形態と区別し、ハイフレックス型授業に対応するべく授業実施状況および履修状況を一元管理するシステムを導入することが考えられる。ただし(1)と同様に、一元管理システムを導入する実行可能性の低さや、倫理的な配慮など単位制度以外の側面から検討すべき課題がある。



### (3) 新たな区別の設定

コロナ禍以降の単位制度を議論するに際し、4章で指摘したように制度化当時に十分に議論されなかった事項もあるため、単位制度における遠隔授業の規定が根本的に再考される可能性もある。そこで最後に、制度を大幅に変える必要が生じてしまうものの、単位制度を根本的に再考した場合の一つの可能性として、現行の区別を廃止し、新たな区別を設ける案も検討してみたい。

鄭・久保田(2006)は、遠隔教育を理解するために、教育形態を「同じ時間/違う時間」と「同じ空間/違う空間」の組み合わせ、すなわち、教員や学習者が集合する「時間」と物理的な「空間」をもとに分類した。現行の遠隔授業と面接授業の区分は、物理的な「空間」に比重をおいた区分といえる。しかし新たな授業形態の登場により、空間による区別は機能不全となりつつある。(2)のように新たな授業形態に対応する区分の追加も考えられるが、ハイフレックス型授業を導入した際に求められる履修状況の個別対応は必ずしも容易ではない。

そこで、現行の「同じ空間」に集合することではなく「同じ時間」に集合することに比重をおいた、すなわち、現在遠隔授業の下位区分である「同期双方向型」と「非同期双方向型」を新たな区分として用いる案を提示したい。現行のメディア授業告示における「面接授業に相当する教育効果」を有するための要件をみると、同期双方向型授業では同時かつ双方向的であることが、非同期双方向型授業では教員と学生間の指導および学生間の交流の機会があることが、それぞれ挙げられており、いずれも双方向性が不可欠な要素とみなされているといえる。さらに、ミネルヴァ大学では学習者および教員が「同じ時間」に集合したときの学習活動の質向上のためにすべての授業を遠隔で実施しており、物理的に面接しないことによる欠点は、入念な授業設計及び授業方法と、準正課活動や寮生活における面接での活動で補えると捉えている。これらに基づく、単位認定に値する授業か判断する際に重要なことは、単に「同じ空間」に集合するか否かではなく、授業中の学習活動の質やそこでの双方向性にあるという見方もできる。今日の情報通信技術の発展に鑑みると、ミネルヴァ大学のように学習活動の質は授業方法次第で高めることが可能である。一方、双方向性は非同期よりも同期の方が高いことは自明である。このように単位認定の基準を学習活動の質やそこでの双方向性に見出した場合、時間の同期性を新たな区分とすることも考えられる。なお、同じ空間に集合しないことによるデメリットを補うための方策(例えば授業設計やコミュニケーションの方法)が必要となることは、付言する必要があるだろう。

この案は、現行の同期双方向型授業と面接授業を同等とみなすことになる。ハイフレックス型授業を「同期双方向型」に分類できるため、学生ごとの履修状況を考慮する必要がなくなり、単位制度の運用が容易になるメリットがある。ただし、制度を大幅に変える必要に加え検討すべきことも多く生じる。例えば、いかに通信制大学と差別化を図るのか、2.3.の(3)でみたように制度化当時に懸念されていた面接授業による学生の人間形成をいかに保証するのかなどを議論する必要が出てくるであろう。一方、単位制度における時間と空間の役割を再検討することは、4.1.で指摘したような要件を満たすと単位認定するかという議論や、物理的に集合する現行の面接授業に期待している役割を明確にする機会にもなりうる。課題を伴うものの、このような根本的な次元から再考することは、新たな授業形態を単位制度の議論の俎上に載せるにあたり、一定の価値があるのではないだろうか。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、遠隔授業の制度化の変遷と新たに登場した授業形態から浮かび上がる今日的な課題を指摘し、その対策を検討してきた。検討の結果、コロナ禍以降の単位制度を構想するには、新たな授業形態を単位制度の議論の俎上に載せたうえで、遠隔授業と面接授業の区別や、遠隔授業の単位認定の要件、授業時間と授業外学修時間から成る一単位の定義を検討する必要があることを指摘した。このうち、遠隔授業と面接授業の区別の課題への応答として、①ブレンド型授業など新たな授業形態は面接授業が導入される割合により分類し、学生ごとの履修状況を管理するシステムを導入することで現行の区別を継続使用する案、②割合による分類とシステムの導入の方策は重なるものの現行の区別に「ブレンド型授業」など新たな区別を加える案、③現行の空間に基づいた区別を廃止し、時間に基づいた「同期双方向型」「非同期双方向型」という新たな区別を設定する案を述べた。

これまでみてきたように、遠隔授業が制度化された後の20年のうちに情報通信技術は発展し、新たな授業形態が登場した。それにより、今日教師には、空間的・時間的關係を目的に応じて組み合わせ、授業を実践することが求められている。単位互換制度の手段としての遠隔授業は触れなかったが、その形態も多様になっている。近年例えば、大学院レベルの複数のMOOCを受講・修了することで出願要件や単位認定基準として利用できるMicroMasters(edX, 2016)が登場している。技術の進展は新たな学習機会を創出する一方で、単位制度の運用を困難にしていくであろう。

ところで、遠隔授業の制度化は当時実績と需要のない中で政策主導な決定ではあったが、その未来志向的な制度化によりすべての大学が遠隔授業を実施できる素地が形成されており、今回の未曾有の感染症拡大の危機で功を奏した。コロナ禍以降の単位制度においても、今後さらに多様化していく授業形態に対し弾力的な運用ができるような、未来志向的な政策決定が望まれるのではないだろうか。

ただし今後は過去に検討できていなかった論点に加え、新たな授業形態を単位制度の議論の俎上に載せた上で展開していくことが不可欠である。本稿では遠隔授業と面接授業の区別を検討したが、限定的な議論に留まった課題が残されている。今後は本稿で検討できなかった単位認定の要件や一単位の定義など単位制度における他の課題を検討する必要がある。さらに本稿では正課授業に焦点を当てて検討したが、正課授業だけでなく準正課活動や正課外活動を含めたカリキュラム全体の中でオンラインの強みと対面の強み双方をよく理解し、それを使い分けて学生の学習経験を保証するミネルヴァ大学のような在り方を議論することも有益であろう。準正課活動や正課外活動を含めた議論は、転じて正課授業における遠隔授業の上限単位数の再考にもつながる。さらには、5.2. の (3) で指摘したような、通信制大学と通学制大学との相違など単位制度以外における課題も検討が求められる。

このように、新たな授業形態を単位制度の議論の俎上に載せた上で多角的な議論を積み重ねていき、これからの時代の大学教育へ還元していくことが重要であろう。

## 7. 謝辞

本稿の執筆にあたりご指導頂いた京都大学の田口真奈准教授と松下佳代教授に感謝申し上げます。本研究の一部は、日本学術振興会特別研究員奨励費（課題番号：20J15532）の助成を受けて行われた。

## 引用文献

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development, 34*(1), 1–14.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2003). *Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003*. Sloan Consortium (NJ1).
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education, 26*(1), 87–122.
- Caner, M. (2012). The definition of blended learning in higher education. In Anastasiades, P. S. (Ed.), *Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks*. (pp. 19–34). IGI Global, Pennsylvania.
- 中央教育審議会 (2012). 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)) (2020年8月21日)
- 大学審議会 (1997). 『「遠隔授業」の大学設置基準における取り扱い等について (答申)』 ([https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315878.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315878.htm)) (2020年8月21日)
- 大学審議会 (1998). 『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学— (答申)』 ([https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315932.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm)) (2020年8月21日)
- 大学審議会 (2000). 『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について (答申)』 ([https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315960.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm)) (2020年8月21日)
- 大学審議会 マルチメディア教育部会 (1998). 『大学審議会 マルチメディア教育部会 議事要旨・議事録・配付資料』 ([https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/bunkabukai/gijilist/1315973.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/bunkabukai/gijilist/1315973.htm)) (2020年8月21日)
- Dreyfus, H. L. (2001). *On the Internet*. London/New York: Routledge.
- H. L. ドレイファス (2002). 『インターネットについて—哲学的考察』 (石原孝二訳) 産業図書.
- edX. (2016). *EdX and World's Top Universities Launch MicroMasters Programs: New Master's-Level Credentials to Advance Careers in the Most In-Demand Fields*. (<https://www.edx.org/es/press/edx-worlds-top-universities-launch>) (2020年8月21日)
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. The handbook of blended learning. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer

- Publishing, San Francisco.
- 原島秀人 (2009). 「ブレンディッドラーニング」. 宮地功 (編者) 『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, 93-104.
- 堀田英夫・田中敬一・小池康弘 (2004). 「コミュニケーション重視のスペイン語教育のための遠隔合同授業の試行」 『愛知県立大学外国語学部紀要』 36, 421-433.
- 蔣 妍 (2010). 「授業外学習を促す授業実践の研究」 『大学教育学会誌』 32(1), 134-140.
- 鄭 仁星・久保田賢一 (2006). 『遠隔教育とeラーニング』 北大路書房.
- 金沢大学国際基幹教育院高等教育開発・支援系 / 部門 (2020). 『高等教育開発・支援系 / 部門ニューズレター Newsletter 第13号 (7/1)』 ([http://herd.w3.kanazawa-u.ac.jp/post\\_kei/news-kei/21125/](http://herd.w3.kanazawa-u.ac.jp/post_kei/news-kei/21125/)) (2020年8月21日)
- 金子元久 (2013). 『大学教育の再構築: 学生を成長させる大学へ』 玉川大学出版部.
- 片瀬一男 (2017). 「CAP制は学生の履修行動をどのように変えたか: CAP制導入の[意図せざる結果]」 『東北学院大学教育研究所報告集』 17, 17-40.
- Kosslyn, S. M., & Nelson, B. (Eds.) (2017). *Building the intentional university: Minerva and the future of higher education*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 公益財団法人私立大学通信教育協会 (2016). 『メディアを利用して行う授業に関するガイドライン: 趣旨と説明図、本文』 ([http://www.uce.or.jp/pdf/media\\_guidelines20160407.pdf](http://www.uce.or.jp/pdf/media_guidelines20160407.pdf)) (2020年8月21日)
- 葛城浩一 (2013). 「学修時間の確保は教育成果の獲得にどのような影響を与えるか: 授業外学修時間と教育成果の獲得との関連性に着目して」 『大学教育学会誌』 35(2), 104-111.
- Maloney, E. J., & Kim, J. (2020). *15 Fall Scenarios: Higher education in a time of social distancing*. (<https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/learning-innovation/15-fall-scenarios>) (2020年8月21日)
- 松下佳代 (2019). 「汎用的能力を再考する一汎用性の4つのタイプとミネルヴァ・モデル」 『京都大学高等教育研究』 25, 67-90.
- 溝上慎一 (2020). 『教育コロナ会議 (ワークショップ) 実施報告 (2020.5.16版)』 ([http://smizok.net/education/subpages/acorona\\_0015\(MTGws0516-2020\).html](http://smizok.net/education/subpages/acorona_0015(MTGws0516-2020).html)) (2020年8月21日)
- 文部科学省 (2020). 『新型コロナウイルス感染症を踏まえた、初等中等教育におけるこれからの遠隔・オンライン教育等の在り方について (検討用資料) (令和2年6月11日)』 ([https://www.mext.go.jp/content/20200611-mext\\_syoto02-000007827\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200611-mext_syoto02-000007827_4.pdf)) (2020年8月21日)
- 文部科学省 (2020). 『新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況 (令和2年7月17日)』 ([https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt\\_kouhou01-000004520\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf)) (2020年8月21日)
- 文部科学省 (2020). 『本年度後期や次年度の各授業科目の実施方法に係る留意点について (令和2年7月27日)』 ([https://www.mext.go.jp/content/20200727-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200727-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf)) (2020年8月21日)
- 文部科学省 (2020). 『萩生田光一文部科学大臣記者会見録 (令和2年8月4日)』 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/daijin/detail/mext\\_00082.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00082.html)) (2020年8月21日)
- 森 利枝 (2011). 「単位制度の基盤と今日的課題: 時間と成果」 『京都大学高等教育研究』 17, 140-149.
- 森 利枝 (2014). 「米国高等教育における教学マネジメントへの学外統制メカニズム」 『高等教育研究』 17, 31-44.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-learning and Digital Media*, 2(1), 17-26.
- 大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部 (2020). 『秋学期以降の15のシナリオ—ソーシャル・ディスタンス時代における高等教育—』 (<https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/news/2020/07/15.html>) (2020年8月21日)
- 清水一彦 (1998). 『日米の大学単位制度の比較的研究』 風間書房.
- 清水一彦 (2014). 「単位制度の再構築」 『大学評価研究』 13, 39-49.
- 鈴木克夫 (2019). 「検証 メディア授業告示: ICT活用教育の普及と質保証のために」 『平成30年度研究論集』 日本通信教育学会, 15-27.
- 鈴木克夫 (2020). 「遠隔授業の課題—制度の再構築を望む—」 『IDE現代の高等教育 No. 623・8-9月号』 IDE大学協会, 36-39.
- 館 昭 (1999). 「やわらかな高等教育システムの形成」 『高等教育研究』 2, 25-46.

館 昭 (2007). 『改めて「大学制度とは何か」を問う』  
東信堂.  
吉田 文 (2005). 「政策主導による「遠隔授業」の制  
度化」『模索されるeラーニング—事例と調査データ

にみる大学の未来—』東信堂, 5–19.  
吉田 文・田口真奈 (2005). 『模索されるeラーニング事  
例と調査データにみる大学の未来』東信堂.

*Note*

## Current Problems with Distance Classes in the Japanese Credit System Associated with the Emergence of New Pedagogical Methods

Sachika Shibukawa

(Graduate School of Education, Kyoto University/Japan Society for the Promotion of Science)

The purpose of this paper is to find and discuss problems with the position of distance classes in the Japanese credit system after COVID-19, and to propose solutions to those problems. From the discussion at the time of institutionalization of the Standards for Establishment of Universities in the early 2000's and the current situation, we pointed out the necessity of rethinking the definition and classification of distance classes and face-to-face classes based on new pedagogical methods such as HyFlex classes. Next, we introduced Minerva University's practice as an example of solving those problems. Then, we proposed the following three ideas: 1) using the same classification and introducing a centralized adaptive management system, 2) adding a new classification such as "blended classes", and 3) replacing the current classification with a new classification based solely on time synchronism.

Keywords: Credit System, Distance Classes, Face-to-Face Classes, Hyflex Classes, Out-of-Class Learning