

独立行政法人教員研修センター委嘱事業

教員研修モデルカリキュラム開発プログラム（平成 27 年度教育課題研修）資料集

管理職研修における「反転授業」と アクティブラーニングの可能性をさぐる

九州大学 宮崎県教育研修センター

平成 28 年 3 月

はじめに

学校や子どもたちを取り巻く環境の変化は著しく先行き不透明となっており、管理職の経営判断はますます重要かつ困難なものとなっています。管理職に求められる力量は長い教職経験だけでは事足りなくなっており、教員研修センター等での系統的な管理職研修の役割は大きくなることはあっても減じられるものではありません。とはいえ、校長・教頭ら管理職が学校現場を離れてセンター等で Off-JT を受けることは時間的、空間的、精神的に容易ではないこともまた事実です。都道府県単位の研修ではその移動コストも大きく、終日研修や宿泊研修も難しい状況にあります。そこで制約された時間枠の中で効果的な研修を行うための発想の転換が求められるでしょう。

例えば、座学の講義にあたる部分は可能な限り Web コンテンツや PDF 化して事前学習を行うこととし、都道府県、政令市の管理職が一堂に会する研修の場では自律的・積極的に力量形成を図る演習（アクティブラーニング）型の研修とするといったスタイルです。本事業はこうした管理職研修のための「反転授業」とアクティブラーニング研修をトライアルとして実践し、これを仕組んでいくためのプログラム開発を行うことを目的と致しました。

実際のコンテンツ開発にあたっては、人的、物的、財的資源の問題、著作権処理の問題、配信方法の問題など様々な壁にあたりましたが、その中でも危機管理をテーマにしたコンテンツ開発を行い、実際にカウンターパートナーである宮崎県教育研修センターの他、賛同いただいたいくつかの自治体でアクションリサーチ型の研修を行い、それなりの手ごたえを得ることができました。以下に掲載の成果報告をご覧くださいと幸いです。

次世代を担うスクールリーダーのための研修体系や方法については多くの教育センターが模索されているようです。本プログラム開発研究がそうした事業改善の一助となることを願ってやみません。

九州大学大学院 教育学部門
教授 元兼正浩（研究代表者）

目 次

はじめに

序章 プログラムの枠組み	1
第1節 プログラム開発の目的	1
第2節 プログラム開発の方法	1
第1項 プログラム開発の枠組み	1
第2項 プログラムの開発組織	2
第3項 プログラムの内容構成	3
第4項 プログラムの開発日程	5
第1章 関連先行研究のレビュー	7
第1節 アクティブ・ラーニングの展開の実際とその研究動向	7
第2節 わが国における反転授業の広がりとその研究動向	19
第2章 研修プログラムの実施と検証	25
第1節 研修プログラムの作成過程と内容及び検証枠組み	25
第2節 研修プログラムの実施	28
第1項 福岡市での実施	28
第2項 宮崎県での実施	29
第3項 高知県での実施	30
第4項 研修の評価	31
第3節 研修プログラムの成果と課題	32
第1項 研修プログラムの成果	32
第2項 研修プログラムの課題	33
第3章 受講者へのアンケート調査	35
第1節 調査の枠組み	35
第2節 インタビュー調査の結果	35
第3節 インタビュー調査の分析	41
資料編	45
質問紙調査票	45
おわりに～プログラムの成果と課題	47

序章 プログラムの枠組み

第1節 プログラム開発の目的

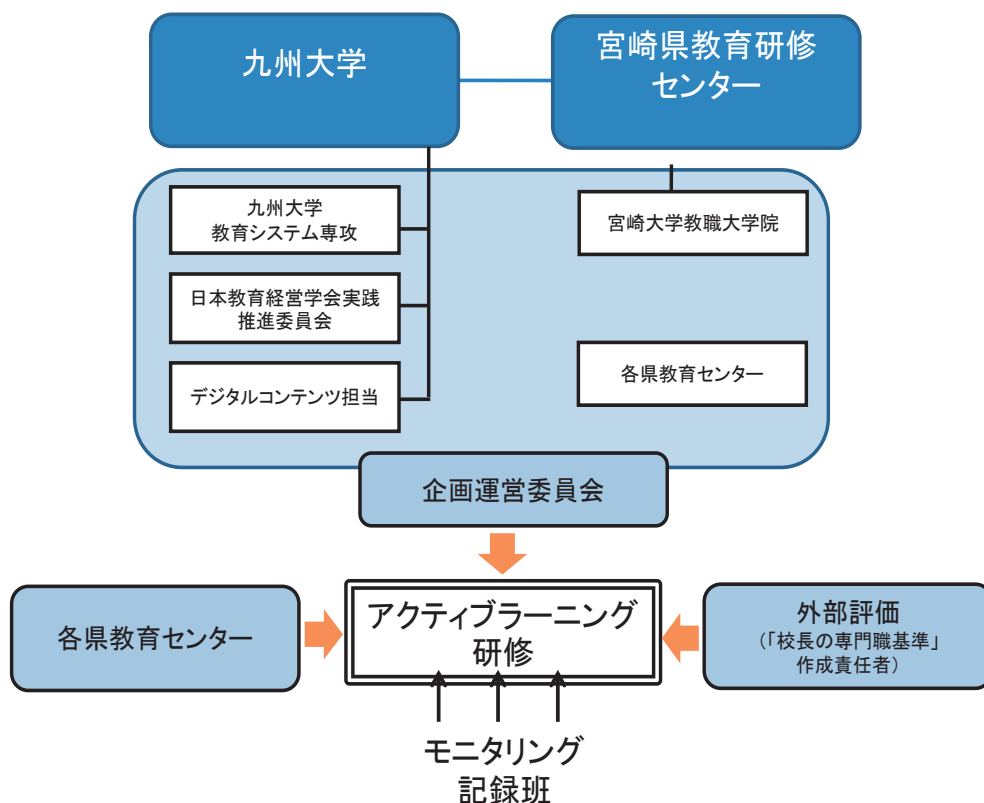
学校現場や子どもたちを取り巻く環境の変化は著しく先行き不透明となっており、管理職の経営判断はますます重要かつ困難なものとなっている。管理職の力量は長い教職経験だけでは事足りなくなっており、教員研修センター等での管理職研修の役割は大きくなることはあっても減じられるものではない。しかしながら、校長・教頭ら管理職が学校現場を離れてセンター等で Off-JT を受けることは時間的、空間的、精神的に容易ではない。都道府県単位の研修ではその移動コストも大きく、9時～17時の終日研修や宿泊研修も難しい状況である。制約された時間枠の中で効果的な研修を行うための発想の転換が求められる。座学の講義にあたる部分は可能な限り Web コンテンツや PDF 化して事前学習を行うこととし、都道府県、政令市の管理職が一堂に会する研修の場では自律的・積極的に力量形成を図るアクティブラーニング型の研修を仕組んでいくためのプログラム開発を行うことを目的とする。

宮崎県教育研修センターも研修体系と方法の見直しを検討中で、申請代表者もそのアドバイザーとして連携を図っている。本研究は同県はじめ多くの教育センターの事業改善に資するものである。

第2節 プログラム開発の方法

第1項 プログラム開発の枠組み

研究のコンテンツを開発する際の枠組みとして、日本教育経営学会が全国校長会など関係各者の幅広い意見を参考にしながら暫定的に策定した「校長の専門職基準（2012年修正版）」が参考になる。今回注目する①危機管理、②経営戦略（ビジョン）形成、③組織マネジメントもこの基準の中心として含まれている。したがって、同学会で基準の策定にあたった第1期より第4期まで一貫して唯一人実践推進委員を務めている大竹晋吾・福岡教育大学准教授に、本件プログラム開発の外部評価を依頼する。また、ダイヤモンドサイドの評価が重要となるので、教育実務経験者、学校関係者の本研修プログラム事業に対するヒアリング、受講者に対するアンケート調査、連携先の宮崎県教育研修センター・宮崎大学教職大学院の関係者評価等がさらに次年度へ向けて本事業をどのように継続、発展させるかの大きな目安となるだろう。P-D-C-Aのマネジメントサイクルをスパイラルに廻していけるように、とくにCからA、そしてPへ繋いでいく部分に力を入れていく所存である。



第2項 プログラム開発の組織

申請代表者である九州大学大学院教授の元兼正浩は所属する教育システム専攻の専攻長を務めており、専攻内から教育デザイン担当者および助教に入ってもらう。この教育システム専攻は社会人大学院を有し、カリキュラム開発にあたっては現職校長ら社会人院生の知識や経験も活用できる。また、元兼が委員長を務める日本教育経営学会実践推進委員会からも協力を受ける。前回の採択時も社会人大学院ならびに実践推進委員会から多くの協力を受けた。前回（平成25年度）の採択においてケースメソッド研修の実現に向けて連携関係がはじまった宮崎県教育研修センターとはその後の平成26年度の研修及び研修プログラム開発を行っている。

以上、本プログラム開発組織の構成員の一覧は下記の通りである。

組織体制

所属	氏名	担当役割	専門
九州大学 人間環境学研究院	元兼正浩	企画運営統括・研修講座実施	教育法制
	田北雅裕	カリキュラム開発部門 (デジタルコンテンツ担当)	教育デザイン
	金子研太	連携窓口・カリキュラム開発 担当	高等教育

宮崎大学教職大学院	押田貴久	研修講座実施・企画運営委員	教育行政
宮崎県教育研修センター	澤野幸司	連携窓口・企画運営委員	教育経営
山口東京理科大学	畑中大路	企画運営委員	教育経営
兵庫教育大学大学院	浅野良一	企画運営委員	教育経営
九州大学 人間環境学府	原北祥悟	事務局員	教育行政
	木村葉太	事務局員	教育財政

第3項 プログラムの内容構成

(1) プログラム開発の目的と内容

本プログラムの目的は、座学の講義にあたる部分は可能な限り Web コンテンツや PDF 化して事前学習を行うこととし、都道府県、政令市の管理職が一堂に会する研修の場では自律的・積極的に力量形成を図るアクティブラーニング型の研修を仕組んでいくためのプログラム開発を行うことにある。

本プログラムでは管理職研修で実施率の高い組織マネジメント、リーダーシップ・ビジョン形成（戦略策定）、危機管理の3領域のうち特に危機管理に的を絞ったコンテンツ開発を行った。

研修講座で使用されているコンテンツを可能な限り渉猟し、講師および受講生の許可のもとデジタルアーカイブをホームページ上にアップしている。

研修受講者は事前に本サイトにアクセスし、事前課題データをダウンロードしたり、パワポスライドを使って事前学習を行ったりすることで当日の研修の準備をするものである。

(2) 研修プログラムの開発（企画、実施、評価）に当たっての工夫・留意点

研究のコンテンツを開発する際の枠組みとして、日本教育経営学会が全国校長会など関係各者の幅広い意見を参考にしながら暫定的に策定した「校長の専門職基準（2012年修正版）」が参考になる。今回注目する①危機管理、②経営戦略（ビジョン）形成、③組織マネジメントもこの基準の中心として含まれている。したがって、同学会で基準の策定にあたった第1期より現在の第4期まで一貫して唯一人実践推進委員を務めている大竹晋吾・福岡教育大学准教授に、本件プログラム開発の外部評価を依頼する。また、ダイヤモンドサイドの評価が重要となるので、教育実務経験者、学校関係者の本研修プログラム事業に対するヒアリング、受講者に対するアンケート調査、連携先の宮崎県教育研修センター・宮崎大学教職大学院の関係者評価等がさらに次年度へ向けて本事業をどのように継続、発展させるかの大きな目安となる。P-D-C-Aのマネジメントサイクルを

スパイラルに廻していけるように、とくにCからA、そしてPへ繋いでいく部分に力を入れていく必要がある。

(3) 研修プログラムの開発組織と開発手順、研修内容

連絡協議会（企画運営委員会）を開催するなかで適宜、軌道修正を行いながら3つの段階を踏んでプログラムの開発を行った。第1段階では、プログラム開発の全体構想をくみ、研修講座などで使用されているコンテンツを可能な限り渉猟した。第2段階では、開発プログラムの要となる事前学習を行うための映像教材を作成し、開発したプログラムに基づいた研修を実施した。第3段階では、研修の実施に伴って生じた課題点などを反映し、研修教材をウェブサイトからアクセス可能なよう整備した。今後は当サイトを運用しつつ、さらなる研修プログラムの改善を行っていく予定である。

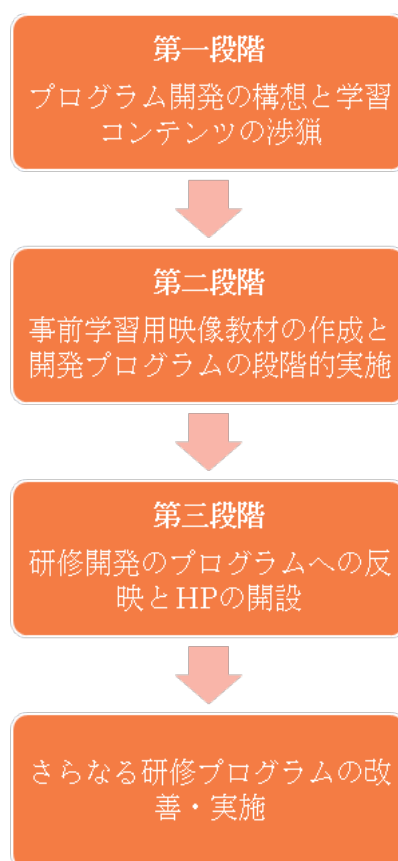


図2 研修開発の流れ

第4項 プログラムの開発日程

プログラムは前項で述べたように3つ段階を踏み開発を進めた。プログラム実施に向け、九州大学と宮崎県県教育センターとの会議、九州大学での学内会議や事務局内でのミーティングが開催された。これらは具体的には次のような日程で進められた。

研修内容の概要一覧

時期等	内 容	目 的
5月 18日 22日 29日	岡山市新任小学校長研修 広島市新任校長研修 広島県学校事務職員研修	危機管理① 戦略策定① 組織マネジメント①
6月 8日 15日 26日	大分県新任校長研修 宮崎県新任教頭研修 鳥取県新任教頭研修	戦略策定② 危機管理② 組織マネジメント②
7月 6日 7日 24日 29日	広島市新任教頭研修 福岡県中学校教頭会研修 福岡県高校新任校長研修 九州大学学校管理職短期マネジメント研修	危機管理③ 危機管理④ 組織マネジメント③ 組織マネジメント④
8月 3日 4日 21日 28日	九州大学学校管理職短期マネジメント研修 九州大学学校管理職短期マネジメント研修 山口県高校教頭・副校長研修 北九州市教頭・副校長研修	戦略策定③ 危機管理⑤ 組織マネジメント⑤ 組織マネジメント⑥
9月初旬 7日	宮崎県リーダー養成研修（管理職任用候補者対象） 大分県新任校長研修	組織マネジメント⑦ 組織マネジメント⑧
10月 9日 26日	熊本市新任管理職研修 岡山市校長研修	組織マネジメント⑨ 危機管理⑥
11月 30日	広島市新任教頭研修	組織マネジメント⑩
12月 7日	教員研修センターマネジメント研修	戦略策定④
1月 22日	高知県新任教頭研修	危機管理⑦

※9月初旬の「宮崎県リーダー養成研修（管理職任用候補者対象）」は8月17日（月）～9月25日（金）の6週にわたる研修となっている。

第1章

関連先行研究のレビュー

第1章 関連先行研究のレビュー

第1節 アクティブ・ラーニングの展開の実際とその研究動向

(1) はじめに—アクティブ・ラーニングとは何か—

2012年8月に中教審は答申「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～」を出した。この答申は、一般的に「質的転換答申」と呼ばれており、大学教育に対して改革を促すキーワードの1つとしてアクティブ・ラーニングが登場したものである。アクティブ・ラーニングとは、教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称であるとされている。また、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図るものであり、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である(文科省定義)。

答申の内容や定義を確認して分かる通り、アクティブ・ラーニングとは主に大学教育を対象としたキーワードとして語られている。アクティブ・ラーニングに本格的に着手した名古屋商科大学と文部科学省「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」(平成24年～平成26年)では、中部地域23大学とともに、学生が能動的に学びに参加する「アクティブ・ラーニング」に産業界と共に取り組んでいる(幹事校：三重大学、副幹事校：静岡大学、名古屋産業大学、金城大学短期大学部、名古屋商科大学)。この事例以外にも大学を中心にアクティブ・ラーニングは展開されているのである。

さらに、アクティブ・ラーニングは理念以上にそのキャッチーなキーワードであることも相まって、高等学校以下の各学校でその取組が注目されつつあり、もちろん小学校や幼稚園も例外ではなく、各学校段階でその実践や研究が蓄積されつつある。さらに、アクティブ・ラーニングと反転授業を組み合わせることで、多忙を極める学校管理職の時間・空間的改善を通じた研修の質保証を目指す萌芽的实践も取り組まれている(独立行政法人教員研修センター委嘱事業(平成27年度教育課題研修)「管理職研修における『反転授業』とアクティブ・ラーニングの可能性をさぐる」研究代表者 元兼正浩)。しかしながら、アクティブ・ラーニングにかかる先行研究は百花繚乱の様相を呈しており、個別具体的な蓄積に留まっている。

以上の問題背景から、本稿ではアクティブ・ラーニングの各学校段階での展開過程を整理するとともにアクティブ・ラーニングに関連する研究動向を追うことを目的とする。各学校段階における展開過程だけでなく研究動向を同時に追うことは、今後のアクティブ・ラーニングの展開を評価・改善するための基礎的な作業として位置づくものである。

(2) アクティブ・ラーニングの展開

2-1 高等教育（大学教育）段階における展開

アクティブ・ラーニング実践の量的拡大の契機は先述した通り、中教審答申「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～」(平成 24 年 8 月)(以下、質的転換答申)である。「質的転換」とは具体的に、「講義型授業」から「学生の主体的な学びを重視した授業」への転換を意味する(高橋 2015)。

アクティブ・ラーニングが導入された背景には、社会の急激な変化と密接に関係している。つまり、知識基盤社会やグローバル社会あるいは人口減少社会と言われ久しい今日の社会情勢を背景に、主に経団連が高等教育(大学教育)に対して変革を迫っている構図として捉えることができる。PISA や TIMSS 等での成績推移から窺えるように、国際的に日本の競争力低下が懸念されており、特に「基礎的問題」領域ではなく「応用問題」領域におけるスコア低下の場面がしばしば確認されている。とりわけ理科系科目ではそのような指摘がより強調されているように思われる。これに強い危機感を抱いた経団連が大学に変革を迫っている。特に、知識を一方的に伝達するという教育手法では追い付かない急激な社会変動に対応するためには、アクティブ・ラーニングという「学習(修)者が自主的・主体的に課題へ取り組むこと」が必要と指摘されることで登場した。つまり、アクティブ・ラーニングは経済界や産業界からの要請であると捉えるべきであろう。

さて、河合塾(2014)は課題解決を目的としたアクティブ・ラーニング科目において、教員の協働が図られていると思われる学科を抽出し、直接訪問、インタビューを実施している。この調査内容を掲載した「2013 年度 大学のアクティブ・ラーニング調査」では一部の教員による授業の工夫ではなく、組織的、制度的に教員の協働が図られており、かつ、広く全国の大学の参考となる実践例(校)として、以下の大学を挙げている。

表 1 代表的なアクティブ・ラーニング実践校(大学)

No.	大学・学部・学科
1	秋田大学工学資源学部機械工学科
2	信州大学工学部情報工学科
3	静岡大学農学部
4	福井大学教育地域科学部地域科学課程
5	滋賀県立大学環境科学部環境生態学科
6	広島市立大学情報科学部情報工学科
7	山口大学工学部機械工学科
8	青山学院大学経営学部マーケティング学科
9	法政大学デザイン工学部建築学科

10	創価大学経済学部経済学科
11	創価大学経営学部経営学科
12	産業能率大学経営学部現代ビジネス学科
13	産業能率大学情報マネジメント学部現代マネジメント学科
14	金城学院大学国際情報学部国際情報学科
15	京都外国語大学外国語学部英米語学科
16	京都橘大学看護学部看護学科
17	福岡工業大学工学部知能機械工学科

上表をみて分かる通り、アクティブ・ラーニングを実践している大学は全国に点在している。また、文科省による「学術情報基盤実態調査」（平成27年度）によると、アクティブ・ラーニング・スペースを設置している大学が411校にのぼり全大学の半数以上の割合となっている。アクティブ・ラーニング・スペースとは、複数の学生が集まって、電子情報も印刷物も含めた様々な情報資源から得られる情報を用いて議論を進めていく学習スタイルを可能にするために提供されるスペースである。その際、コンピュータ設備や印刷物を提供するだけでなく、それらを使った学生の自学自習を支援する人的サービスも提供すると定義されている（文科省HP¹）。

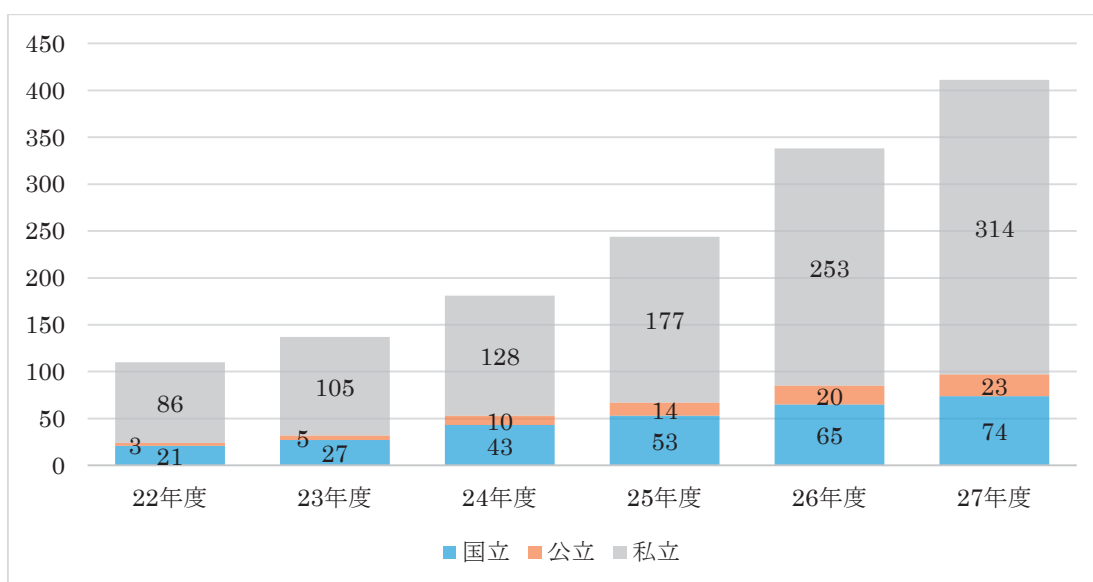


図1 アクティブ・ラーニング・スペースの年度推移

このように学生が主体的に学修する環境が各大学で着実に構築されつつあり、大学においてはアクティブ・ラーニングを肯定的に捉え、質的な転換を図っている傾向にあるといえ

¹ http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/jouhoukiban/yougo/1266773.htm

る。ただし、表1のような実践校における成果やアクティブ・ラーニング・スペースの使用頻度等に対する、具体的な評価をどのように下すべきなのか議論の余地が残っている。

以上高等教育段階におけるアクティブ・ラーニング展開の概要を示した。高等教育段階において質的転換答申以降、全国の大学でアクティブ・ラーニングに向けた環境整備が整いつつある段階にあり、今後はより効果的なアクティブ・ラーニングの方策やその評価手法を構築することが求められるだろう。

2-2 初等中等教育段階における展開

質的転換答申の約2年後、中教審への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（平成26年11月）が出された。諮問理由では具体的な論点が示されており、その中の一文に「育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、学習評価の在り方についてどのような改善が必要か。その際、特に、「アクティブ・ラーニング」等のプロセスを通じて表れる子供たちの学習成果をどのような方法で把握し、評価していくことができるか。」とあり（下線部は筆者）、アクティブ・ラーニングが登場している。

この議論の方向性について、田村（2015）が以下のように指摘している。つまり、知っていること・できることをどう使うかなどの資質・能力を育むための具体的な改善の方策の1つが「アクティブ・ラーニング」であると捉えている。教育課程を構造的に捉えて見直すという「カリキュラム・マネジメント」のアプローチとアクティブ・ラーニングという、授業における学習・指導方法を具体的に見直すというアプローチを両輪にして進める（図3）ことが、21世紀に生きる子どもたちに必要な資質・能力の育成につながるという視点で議論されているのである。

その21世紀を生きる子どもたちに必要な資質・能力は、一般的に「21世紀型能力」と呼ばれる。21世紀型能力とは、学力の三要素（基礎的・基本的な知識・技能の習得、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、学習意欲）を「課題を解決するため」の資質・能力という視点で再構成し、さらに、「確かな学力」と「豊かな心」、「健やかな体」の育成という現行学習指導要領が目指す知・徳・体を総合的に関連付けて捉えた上で、これからの学校教育で身につけさせたい資質・能力として示したものである（勝野2013）。なお、図式化すると下図のようになる。

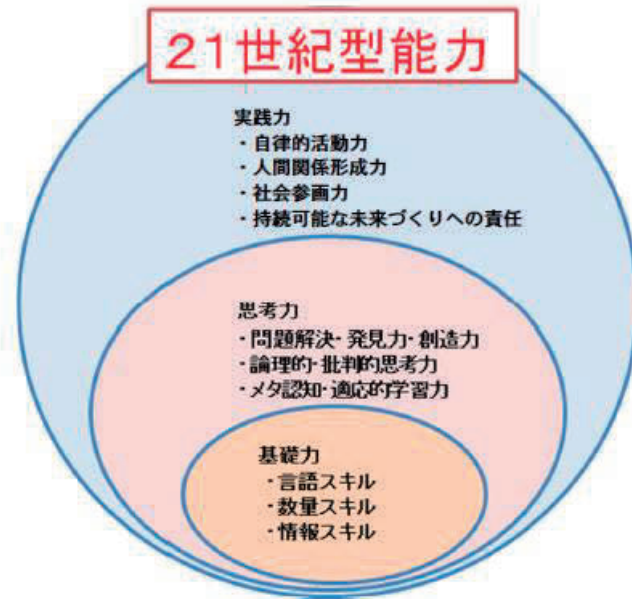
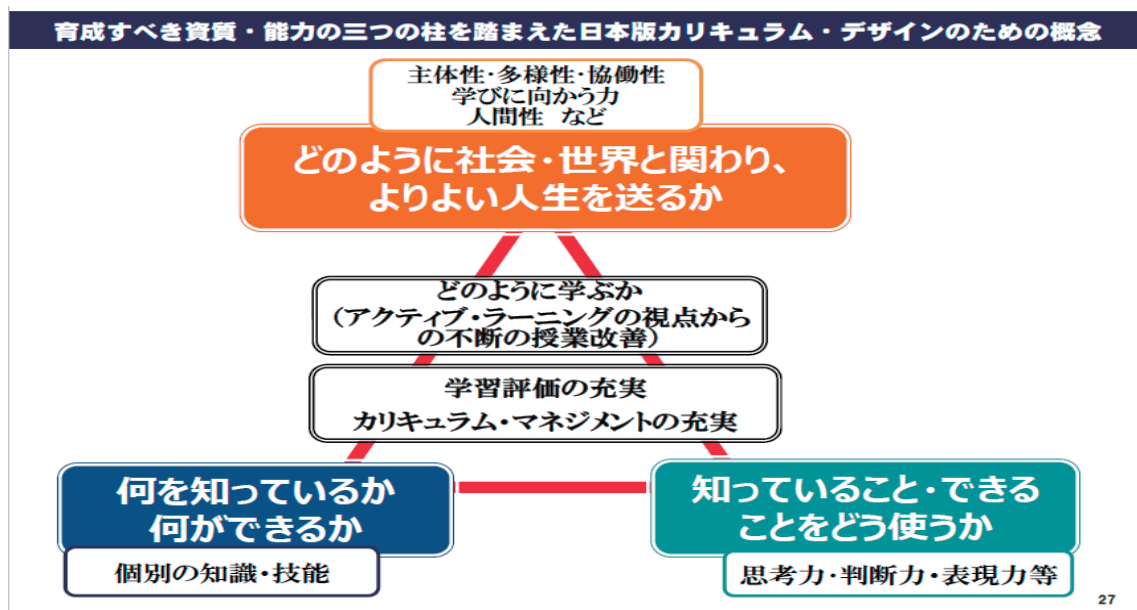


図2 21世紀型能力の構造

さて、21世紀型能力の中核には「思考力」が位置づけられている。勝野（2013）は、思考力を、「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」として捉えている。このような「思考力」を子どもたちに身に付けさせるための教育方法としてのアクティブ・ラーニングは方策として合致していると思われる。



27

図3 カリキュラム・デザインにおけるアクティブ・ラーニングの位置
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm

以上を踏まえると、高橋（2015）も指摘しているように、「日本の教育現場は、明治初年に欧米に見習い導入された『一斉授業』を基盤としながらも、学習者の主体的な学びを重視した『大正自由教育』等の成果を受け継ぎ、様々な教育方法上の工夫を重ね今日に至っている」と言えるだろう。しかしながら、文科省による矢継ぎ早とも言える教育政策の投入は教育現場をより困惑させ、政策の所期の理念や方針を見失う懸念を孕んでいる。具体的な例を挙げるとすれば、アクティブ・ラーニングの導入が進められているにも関わらず、同様の趣旨で展開されてきた総合的な学習の時間の授業時間は削減されている（高橋 2015）事象がその1つである。初等中等教育段階において、アクティブ・ラーニングはまだ諮問段階にあるため現場までは降りておらず、現在は「校長でも知らない人がほとんど」²であるものの、今後の展開を踏まえると初等中等教育段階でのアクティブ・ラーニングの可能性や課題を明確に示し、評価の在り方を模索する必要があるだろう。

（3）アクティブ・ラーニング研究の類型

研究はやはり平成 24（質的転換答申）（2012 年）～25 年（2013 年）以降から急激に蓄積されている。以下の図は国立情報学研究所による論文検索サイト「CiNii」で「アクティブ・ラーニング」を年代別に検索した結果である。なお、アクティブ・ラーニングに関する論考は、1997 年に宮崎国際大学『比較文化』に投稿された「宮崎国際大学での教育随想:アクティブラ-ニングへの取り組み」が初出である。

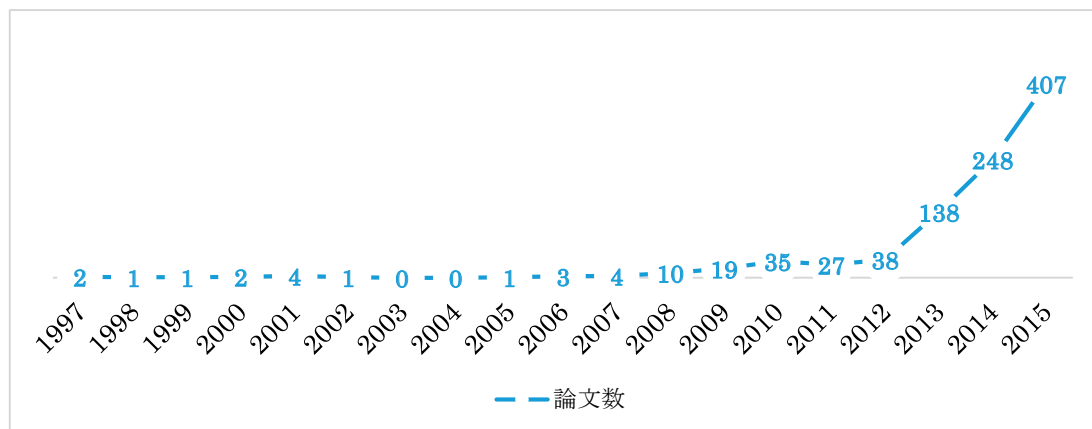


図4 アクティブ・ラーニング論文の年代別推移

さて、先行研究の特徴として、各学校段階での実践報告からアクティブ・ラーニングの本質に迫った教育方法学的研究まで幅広いことが指摘できる。アクティブ・ラーニングにかかる先行研究はおおよそ以下のように類型化することができる。

² アクティブ・ラーニングに関するインタビュー調査（2月17日）から得た発言である。インタビューイは福岡市立の小学校長である。

- ①アクティブ・ラーニング概念の整理・検討
- ②アクティブ・ラーニングの導入過程
- ③大学教育での実践
- ④初等中等教育での実践

以上の 4 点の領域に先行研究は収斂されるだろう。なお、③及び④の実践報告は百花繚乱であり、本稿では紙幅の制限及びアクティブ・ラーニングの実践分析が目的ではないことから扱わないこととする。

3.1 アクティブ・ラーニング概念の整理・検討

須長 (2010) はアクティブ・ラーニングを用いた授業実践への課題を見出すためには、アクティブ・ラーニングそのものの概念整理が必要であると指摘すると同時に、それを行っている。以下のようにアクティブ・ラーニングについての定義は広範に亘っており定まっているとは言えない。

表2 アクティブ・ラーニングについての定義 (須長 2007 ; p.3 から一部引用 (筆者整理))

論者	定義
文部科学省	教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称であるとされている。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図るものであり、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法
溝上慎一 (2014)	一方的な知識伝達講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなど活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。
Prince, M. (2004)	アクティブ・ラーニングは一般に、学生を学習過程へと関与 (engage) させる教授法である、と定義できる。端的に言って、アクティブ・ラーニングにおいては、学生が意義ある学習活動を行い、自分たちが行っている事柄について施行する必要がある。
Cuseo, n.d., P.1	アクティブ・ラーニングは、学習過程における十分な量の精神的な活動、および高度な心理的な関与 (involvement) として定義される。

アクティブ・ラーニングの定義は多様であるものの、教育手法 (プロセス) であることは共通していると考えられる。アクティブ・ラーニングのどのような手法がいかなる効果を生

むのか分析するためにも、アクティブ・ラーニングの定義（方向性）を定める必要があるだろう。

3.2 アクティブ・ラーニングの導入過程

アクティブ・ラーニングの導入過程に着目した研究は、2つに分類することができる。すなわち、①授業（教育）方法・方策を検討するものと、②環境整備に関する検討である。両者ともアクティブ・ラーニングの効果的な実施を志向するものであり、前者は「内容的視点」、後者は「環境的視点」であると言えるだろう。

3.2.1 内容的視点

現在、多くの大学においてアクティブ・ラーニングが導入段階にあることは既述の通りだが、入江（2015）が指摘するように、学生に書く、話す、発表するなどの活動をさせるだけで十分であると極端に理解し満足しているケースが散見される。それはアクティブ・ラーニング自体あるいはその定義に対して十分なコンセンサスが得られていない曖昧な状態にあることが理由として推察できるが、内容的視点での多くの先行研究はアクティブ・ラーニング導入に関する課題を問うものというよりも、アクティブ・ラーニングが有効な教育手法となるための条件を実際の授業等から模索・検討している。アクティブ・ラーニングには多くの形態を伴うものであり、溝上（2014）によって以下のように整理される。

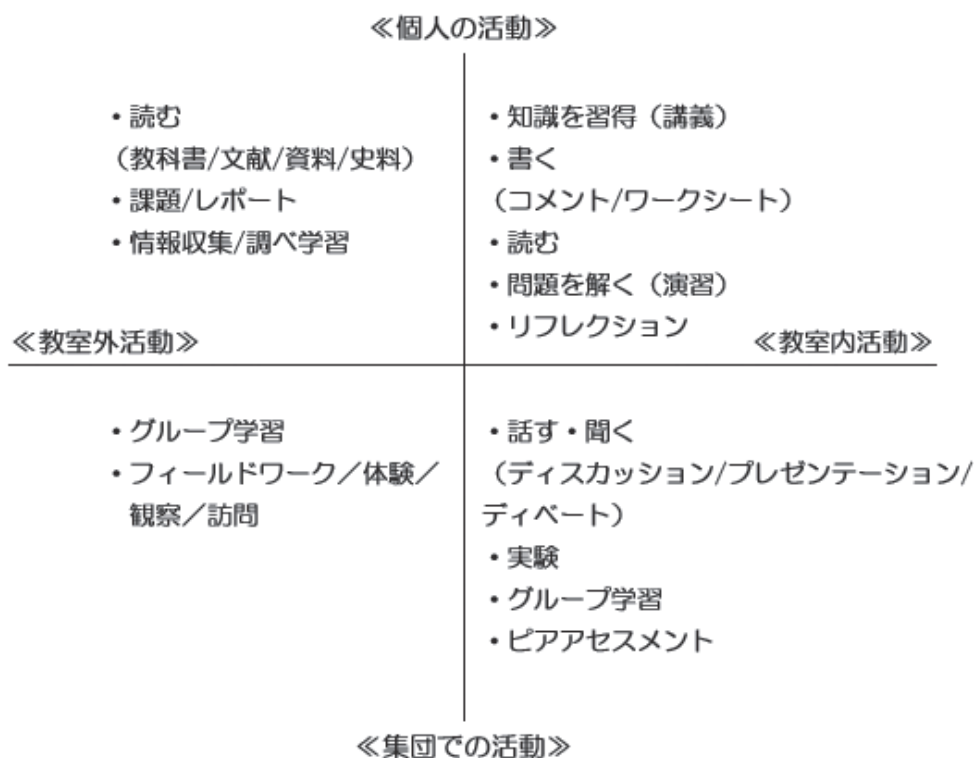


図5 アクティブ・ラーニングの多様性

上図のようにアクティブ・ラーニングは 4 象限に分類され、幅広い活動プロセスであると言える。入江 (2015) は上図を引用しながら教員の対応の必要性を述べている。つまり、「教員は多様な活動への対応が必要とされ、教員自身がおのこの活動について経験を積みながら学びを深める意識を持ち、実践へとつなげる工夫が求められる」のである。また、谷村 (2015) はアクティブ・ラーニングには「対他者」の視点の獲得が重要であると指摘している。なぜなら、一方的に知識獲得だけでない、話すことや発表など知識を他者と共有するためには「対他者」視点の獲得が求められるからである。注目すべきは、「対他者」視点の獲得には教員が望ましいと考えている状態を言語化し、学生に直接示して共通認識を得ることが必要だと指摘していることである。さらに中山 (2013) は、アクティブ・ラーナーを育てるための PBL (Problem based / project based learning) 教育の意義を論じている。このなかで PBL 教育導入には、個々の教員という単位ではなく、教育プログラムや大学という単位での取り組みの重要性を論じている。

以上から分かる通り、内容的視点での先行研究の問題点は、アクティブ・ラーニングの進展を (大学) 教員の教育者としての指導力に求めている点にある。つまり、今日の大学教員は研究者から教育者へとその性格の変容が看取されると同時に、多くの論者は大学教員 (研究者) の教育者としての指導力を楽観的に捉えている傾向を指摘できるだろう。その点について、中山 (2013) はそのような (大学) 教員の負担を軽減するための方策として、大学による授業設計や学修支援に関する情報やシステムの一層の充実が必要であると論じているものの、具体的な支援策であるとまでは言えないだろう。なぜなら支援とは、「結果的に双方の納得感や手応え、達成感が生起することが不可欠な現象」(高妻 2015) であることを踏まえると、双方にとって如何なる納得感や手応え、達成感が生起し得るかより深く検討しなければ、「支援」を提供する側とされる側との意識の祖語 (ズレ) が生まれ兼ねないからである。

3.2.2 環境的視点

近年、大学においてアクティブ・ラーニングを効果的に展開させるための方策の 1 つとして、「ラーニングコモンズ」を活用している事例が多く見受けられる。それを裏付けるように、II で論じた通り、アクティブ・ラーニング・スペースを設置している大学は、平成 27 年度現在で 411 校にのぼり全大学の半数以上に昇っている。それに伴い、ラーニングコモンズや ICT などの環境的な視点でアクティブ・ラーニング研究が蓄積されており、また、内容的視点と比較してその成果や効果を射程に入れた論述が多い傾向にある。

例えば小野ら (2015) によると、ラーニングコモンズ設置の効果として 1 日の利用者が過去最高を記録したことや、複数の学生同士がコミュニケーションを取りながら学習を進める姿が顕著に見られるようになったことを報告している。その一方でいくつかの課題も確認されている。具体的には、ラーニングコモンズというスペース活用の形骸化である。一部の優秀な学生のみがラーニングコモンズとして活用できており、その他の多くの学生は

従来通りの図書館と同様の使用方法となってしまうという報告(奥田 2012)である。形骸化を避けるために奥田 (2012) は、ラーニングコモンズ的设计段階や運用初期段階において、大学の学生たちの実情に合わせて学生たちの意見を含めたボトムアップ的な運用を検討する重要性を指摘している。これは先の「支援」に通ずるものであると言える。つまり、誰にどのような支援をすべきか、される側との十分なコンセンサスを図りながら展開していく必要があるのである。その際、やはり当該校が目指すアクティブ・ラーニングの定義・意義(方向性)を明確に示すことが求められるだろう。

(4) おわりに—費用効果という観点の必要性—

結論として、今日のアクティブ・ラーニングは高等教育において導入(初期)段階にあるといえ、アクティブ・ラーニングという教育手法に対して正確に評価するのは時期尚早である。ただし、興味深い実践事例はいくつか存在しており、これらがいかなる波及効果を生むのか今後注視していく必要はあるだろう。

先行研究において、アクティブ・ラーニングは肯定的に語られてきた。しかしながら、アクティブ・ラーニングを実施あるいは継続していくためには、多くのコストがかかることも同時に指摘されている(須長 2010 や高橋 2015)。アクティブ・ラーニングにかかる多くの先行研究が論じる際の視点・視角は、教育方法学や教授・学習学が根底に存在している。つまり、アクティブ・ラーニングそれ自体の理念の問い直し、現場における実践上の課題の析出、あるいはアクティブ・ラーニングという教育手法を効果的に実践するための条件が問われ続けていた。

費用効果という観点から先行研究がアプローチしていない背景の 1 つに、アクティブ・ラーニングそれ自体の概念が未だ未整備であることに起因すると考えられる。この点について須長 (2010) は「何がアクティブ・ラーニングなのか、それを実施するとはいかなることなのか、アクティブ・ラーニングの成否をいかにして評価するのか、について現状では明確なコンセンサスは得られておらず、それゆえ、その設計・実施・評価のいずれのプロセスにおいても教授者側が手探りと実践知に頼らざるを得ないような、曖昧な要素がそこには多分に含まれている」と指摘している。

しかしながら、アクティブ・ラーニングが教育現場に浸透している段階にある今日において、いくらアクティブ・ラーニングの概念が未だ未整備であるとしても、その展開の状況に応じた適切な評価を実施する必要がある。既述した通り、アクティブ・ラーニングの実施・継続には多くのコストがかかるため、教育効果を効率的に最大限高める手段としてアクティブ・ラーニングがどの程度有効であるのか判断する場面が今後増えることが見込まれる。コストと教育効果の連関を明らかにすることは、今後のアクティブ・ラーニングの展開方策に対してより具体的な支援策の提案を可能にする視点となるだろう。

【参考文献】

- ・ 伊藤仁一・中尾温 (2015)「幾何学の発見的学習に関するいくつかの考察」『熊本大学教育学部紀要』64号、pp.311-316
- ・ 入江詩子 (2015)「アクティブラーニング導入期における参加型学習の役割」『長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要』13号、pp.23-34
- ・ 植田遥菜・多々納道子・竹吉昭人 (2015)「小学校家庭科におけるアクティブ・ラーニングを活用した食材を選ぶ力の育成—みそ汁づくりを題材にして—」『島根大学教育学部紀要』49号、pp.12-22
- ・ 小川勤 (2014)「アクティブ・ラーニングと学習成果に関する研究—「山口と世界」を通して得られた知見と課題—」『大学教育』11巻、pp.24-35
- ・ 小野淳、棚次英美、谷村綾子 (2015)「図書館を活用した学生のアクティブラーニング推進に向けて」『千里金蘭大学紀要』12号、pp.33-40
- ・ 勝野頼彦 (2013)「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」(平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書 初等中等教育-020 国立教育政策研究所)
- ・ 河合塾 (2014)「2013年度 大学のアクティブ・ラーニング調査」
- ・ 高妻紳二郎 (2015)「『支援』というワードの含意—提供する側と提供される側の往還関係構築に向けて—」日本教育経営学会国際交流委員会『学校改善の支援に関する国際比較研究』2015年6月
- ・ 須長一幸 (2010)「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題—activeness概念を中心に—」『関西大学高等教育研究』1号、pp.1-11
- ・ 高橋美恵子 (2015)「『アクティブ・ラーニング』が機能する条件—大学授業導入への教育方法学的検討—」『関東学院大学文学部紀要』133号、pp.77-102
- ・ 谷村綾子 (2015)「アクティブラーニング成立要件としての学生の『対他者』視点獲得」『千里金蘭大学紀要』12号、pp.41-49
- ・ 田村学 (2015)「学習指導要領改訂の方向性とアクティブ・ラーニング」(<http://www.sky-school-ict.net/shidoyoryo/151218/> 最終閲覧：2016年3月19日)
- ・ 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)」
- ・ 中央教育審議会 (2014)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」
- ・ 中山留美子 (2013)「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進における PBL 教育の意義と導入の工夫」『21世紀教育フォーラム』8号、pp.13-21
- ・ 名古屋商科大学 HP (<http://www.nucba.ac.jp/social/report/lecture/entry-14562.html>)

(最終閲覧：2016年3月14日)

- ・ 松原和之 (2015) 「グローバル教育気になるキーワード Vol.04 アクティブ・ラーニング」 (<http://www.core-net.net/g-edu/issue/5/> 最終閲覧：2016年3月19日)
- ・ 松本浩司 (2016) 「パフォーマンスとしてのアクティブラーニング—発達のフォーマティブな教授・学習—」『名古屋学院大学 ディスカッションペーパー』114号、pp.1-17
- ・ 水谷徹平、小川亮 (2015) 「チラシ作成活動を通じた言語活動の充実—アクティブラーニングを意識した授業デザイン—」『教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』10号、pp.61-70
- ・ 溝上慎一 (2007) 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7号、pp.269-287
- ・ 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- ・ 文部科学省 HP
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/jouhoukiban/yougo/1266773.htm
(最終閲覧：2016年3月19日)
- ・ 文部科学省 「学術情報基盤実態調査」(平成27年度)

(原北祥悟)

第2節 わが国における反転授業の広がり と 研究動向

(1) はじめに

本稿は、わが国において2011年頃から初等・中等・高等教育並びに、私教育や企業内教育など多様な分野で同時多発的な広がりをみせはじめている反転授業という教授方法についてわが国における広がり と 研究動向を整理することを目的とする。反転授業とは、「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」を指す用語とされる⁽¹⁾。

反転授業に関するわが国における実践事例として最も認知度の高いものの一つに、2014年より開始された佐賀県武雄市の「スマイル学習」⁽²⁾が挙げられる。「スマイル学習」では、「児童が自宅で、デジタル教科書デバイスを用いて翌日の授業の『予習』を行う」⁽³⁾。また、動画コンテンツの作成は民間企業が、取り組みの評価を東洋大学現代社会総合研究所 ICT 教育研究プロジェクトが請け負うなど、産学官連携による取り組みとして有名である。

また、反転授業は高等教育におけるアクティブ・ラーニングの手法の一つとしても現在、わが国において注目を集めており、2013年に東京大学がいち早く、反転授業の取り組みを視野に入れた大規模公開オンライン講座MOOC (Massive Open Online Course) に参加している。

わが国においても広範な領域における展開が観察される反転授業について、本稿ではまず、反転授業がわが国でどのように広まってきたのかその概況を整理し、そこから反転授業をテーマとした研究蓄積がどのようになされているのか、その研究動向を確認する。

(2) わが国における反転授業の展開

2000年代後半から米国で草の根的に広まったとされる反転授業 (Flipped Learning) であるが、わが国にこの発想が流入するのは2011年のことだといわれている。東京大学大学院情報学環准教授の山内祐平氏が Flipped Classroom を反転授業と意識して自身のブログ記事において紹介しており⁽⁴⁾、以降反転授業の語で様々な取り組みがなされるようになる。

わが国における最初の公教育としての反転授業の取り組みとされるのは、2012年、宮城県の富谷町立東向陽台主学校の算数の授業において佐藤靖泰氏が行った実践である。この取り組みでは、児童に一人につき一台のタブレット端末が配布され、自宅での5分程度の学習動画の視聴とそれに伴うノート作成が課され、教室では学習した内容に関する演習やグループ学習が実施された⁽⁵⁾。この取り組みは、東北学院大学の稲垣忠氏との共同研究の中で実施されたものであり、反転授業を伴う学習効果の分析などがなされている。

さらに、時を同じくして塾や予備校でも反転授業の手法を用いた取り組みがなされるようになったとされており、インターネット上のYouTubeの普及に伴って、NPO団体や個人の活動も寄与し、無料で視聴可能な動画コンテンツが増えてきたとされる⁽⁶⁾。

表 1 反転授業の展開 (eduview(2014)より筆者が加筆)

年	出来事
2007	コロラド州ウッドバーク高校の教諭、ジョナサン・バーグマンとアーロン・サムズが長期欠席者用の講義動画をインターネットで配信し宿題にするアイデアを実践。
2010	ミネソタ州バイロン高校が、数学の教科書改訂費用を確保できず、教師自らカリキュラムを作成。1本10分程度の動画視聴を宿題にして、わからない部分を授業中に質問させる形式に変更。
2010	デトロイト州クリントンデール高校が Flipped Classroom を導入。61%だった落第率が2年後に10%に減少。
2011	カーンアカデミー創始者のサルマン・カーンが TED で Flipped Classroom をテーマにプレゼンテーションを行い話題となる。
2011	東京大学の山内祐平准教授が「反転授業」を研究室ホームページで紹介。
2012	宮城県の東向陽台小学校が小学6年生の算数で反転授業を導入。
2013	近畿大学付属高校が高校1年生の英語の授業に反転授業を導入。
2013	東京大学がMOOCに参加。
2013	文部科学省のICT教育関係予算を活用し、上智大学、大手前大学などが反転授業を導入。
2014	佐賀県武雄市が、小学校高学年の数学・理科の授業に反転授業を導入。

(3) 反転授業に関する研究の進捗

本節では、わが国における反転授業に関する研究動向について整理を行う。まず初めに、研究動向に関する量的な動向を把握し、その次に具体的な研究内容に関するレビューを行う。

3.1 反転授業に関する研究の量的な広がり

図1は、CiNii Articlesにおいて「反転授業」を検索キーワードに該当した論文数の推移を図示したものである。反転授業という訳語が誕生する以前は当然のことながら、2011年

をふくめ、それまで反転授業をキーワードとした研究論文は執筆されておらず、本研究領域が未だ黎明期にあることをうかがい知ることができる。また、2012年以降反転授業に関する論文が検索で該当するようになると、2013年では15本、2014年では52本、2015年では70本と急速に反転授業をキーワードとして取り扱った研究がおこなわれるようになっていく。

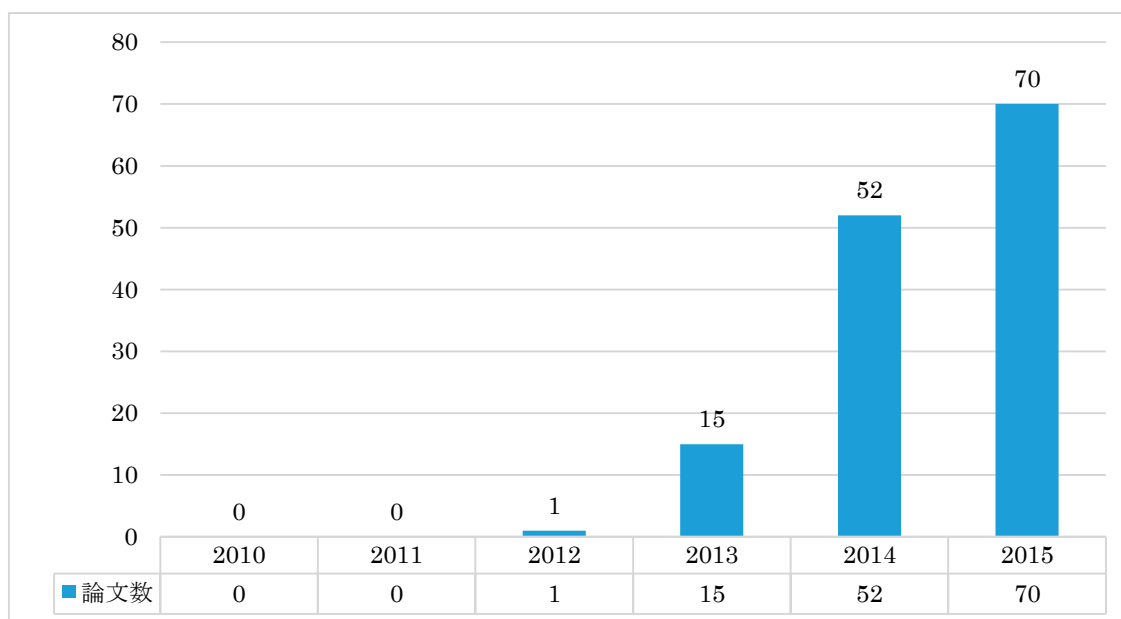


図 1 反転授業に関する論文数の推移

3.2 反転授業に関する研究内容について

次に反転授業を取り扱った論稿の具体的内容に着目して、その概況を整理する。本研究テーマは先述したとおり、研究データの蓄積がはじめられたばかりである。そのため教育雑誌などを中心に、反転授業の定義やその有効性などについて論じるものが多い⁽⁷⁾。

中野 (2014) は、米国における反転授業の萌芽から遡り、わが国において反転授業がどのような動向をたどる中で広がりを見せているのかを整理した。船守 (2016) は、2012年に世界の高等教育に対して大きな影響を及ぼしたとされる、大規模公開オンライン講座 MOOC (Massive Open Online Courses) と反転授業の二つを取り上げ、世界の高等教育における大学像の変容について論じた。

反転授業の効果を明らかにしようと、具体的な実践を取り上げ実証的な分析を試みた論稿としては、山川 (2013) や山下ら (2015) などが挙げられる。山川 (2013) は、LMS (Learning Management System) などの ICT システムを利用する教育を対象に、学習行動の可視化を行う中で、反転授業を取り入れた取り組みの効果について分析を試みた。その結果、学習意欲

とアウトプットの意欲を軸に3つの学習者特性が存在するという仮説が構築された。また、山下ら(2015)も、山川と同様にLMSを活用した学習履歴の分析と受講者へのアンケートを行うことで、事前学習による反転授業の効果と授業運営に関する問題点を分析している。分析の結果、「受講者が事前の学習をしていることで、説明や解説より、課題や例題による演習時間を増やすことができ、時間内の個別の対応も可能とな」る可能性があることなどが明らかとなった⁽⁸⁾。

一方で、分析の対象として取り扱われている反転授業が実施される教育段階に着目してみると、反転授業を取り扱った論稿に関しては現在、高等教育を対象として取り扱った論文が多いことがわかる。

先の山川や山下らによる論稿のほかにも、近藤(2015)は教職課程における反転授業の実践事例を対象に、その学習効果と課題点の析出を行っており、授業外学習時間の増加や授業外学習の習慣化などにおいて高い効果が得られたことが示された。

高等教育における反転授業研究が、比較的大規模な授業において受講生への受講後の印象などを問う質問紙調査などが実施されているのに対して、初等教育段階での研究は、調査対象の数が少なく、質的な分析手法を取り扱った論稿が見受けられた。稲垣ら(2015)は、小学校6年算数科における反転授業を対象として、家庭における自動の視聴ログ、作成されたノート、事前・事後テストの結果をもとに家庭教育への影響分析を行っている。結果、①下位群の児童にも一定の知識の定着が見受けられたこと、②家庭におけるビデオ視聴の際、上位群は視聴時間で下位群を上回り、小刻みに停止しながら視聴する割合が高いこと、③上位群は十分なノートを作成していた一方で、下位群は解き方や自己評価に関する記述がすくなかったこと、④下位群の児童の中で学習後に上位に改善された児童は、家庭・授業時間もノートの記述内容が充実していたことが明らかとなった。

(4) おわりに

以上本論では、わが国における反転授業の広がりについてその動向を整理したのち、反転授業を取り扱った研究の概況について論文数と内容の二つの側面から整理した。

その結果、反転授業を取り扱った研究領域は、いまだ黎明期にあり、初等教育などの蓄積は特に乏しく、今後の研究蓄積が待たれる状態にあることなどが明らかとなった。

【註】

- (1) ジョナサン・バーグマンら(2014)、p.3。
- (2) スマイル学習は、欧米で始まっていた反転授業を進化させる学習スタイルとして、*School Movies Innovate the Live Education-Classroom* (学校の動画によって、教室がより革新する授業)の頭文字とり、佐賀県武雄市にて提唱されるようになった。
- (3) 松原ら(2014)、p.62。

- (4) ジョナサン・バーグマンら (2014)、p. 5。
- (5) 稲垣ら (2015)、p. 98-99。
- (6) 小川 (2015)、p. 2。
- (7) 例えば、加藤 (2013)、重田 (2014)、松原ら (2014) など。
- (8) 山下ら (2015)、p.141。

【参考文献】

- ・ eduview (2014) 「「反転授業」と「MOOC」の根本的な違いとは～加藤大氏に聞く」(最終アクセス日：2016年3月21日 <http://eduview.jp/?p=1107>)
- ・ 糸井重夫 (2015) 「経済・金融教育における"反転授業"の有効性と課題」『経済教育』第34号、pp.144-148。
- ・ 稲垣 忠・佐藤 靖泰 (2015) 「家庭における視聴ログとノート作成に着目した反転授業の分析」『日本教育工学会論文誌』第39巻、第2号、pp.97-105。
- ・ 小川勤 (2015) 「反転授業の有効性と課題に関する研究：大学における反転授業の可能性と課題」『大学教育』第12号、pp.1-9。
- ・ 加藤大 (2013) 「宿題動画の魅力に頼らない反転授業」『e-Learning 教育研究』第8号、pp.12-31。
- ・ 金成隆一 (2013) 「ルポ MOOC 革命—無料オンライン授業の衝撃—」岩波書店。
- ・ 近藤真唯 (2015) 「教職課程における反転授業の活用と学習効果」『千葉商大紀要』第53巻、第1号、pp.103-117。
- ・ 西本 彰文・田口 浩継 (2014) 「教員養成系実習・演習科目における反転授業のデザインおよび実施」『日本産業技術教育学会九州支部論文集』第21号、pp.111-116。
- ・ 重田勝介 (2014) 「反転授業—ICTによる教育改革の進展—」『情報管理』第56巻、第10号、pp.677-684。
- ・ ジョナサン・バーグマン、アーロン・サムズ (2014) 『反転授業—基本を宿題で学んでから、授業で応用力を身につける—』オデッセイコミュニケーションズ。
- ・ 杉本憲子 (2013) 「授業における ICT の活用に関する一考察：思考力の育成や学び合いの充実を図る ICT の活用を中心に」『茨城大学教育実践研究 茨城大学教育学部附属教育実践総合センター編』第32号、pp.191-201。
- ・ 中野彰 (2014) 「反転授業の動向と課題」『武庫川女子大学情報教育研究センター紀要』第23号、pp. 35-38。
- ・ 船守美穂 (2016) 「MOOC と反転学習がもたらす教育改革—デジタル時代・高等教育のユニバーサル化・超高齢化社会における大学像—」『Eco-forum』第31巻、第2号、pp.26-34。
- ・ 松原聡・渋澤健太郎・小河知佳子・岩出和也 (2014) 「ICT教育の課題と展望—東洋大学現代社会総合研究所・ICT教育研究プロジェクト第一次報告」『現代社会研究』第12号、pp.61-72。

- ・村山 大樹・今田 晃一 (2013) 「公立中学校における授業動画配信システムの構築」『教育研究所紀要』第 22 号、pp. 97-107。
- ・山川修 (2013) 「LMS と対面における学習者の行動特性の比較研究」『研究報告教育学習支援情報システム (CLE)』第 11 巻、第 7 号、pp.1-4。
- ・山下 泰生・陳 那森 (2015) 「ICT を活用した反転授業の試行について」『研究紀要』第 16 巻、pp.133-143。

(木村栞太)

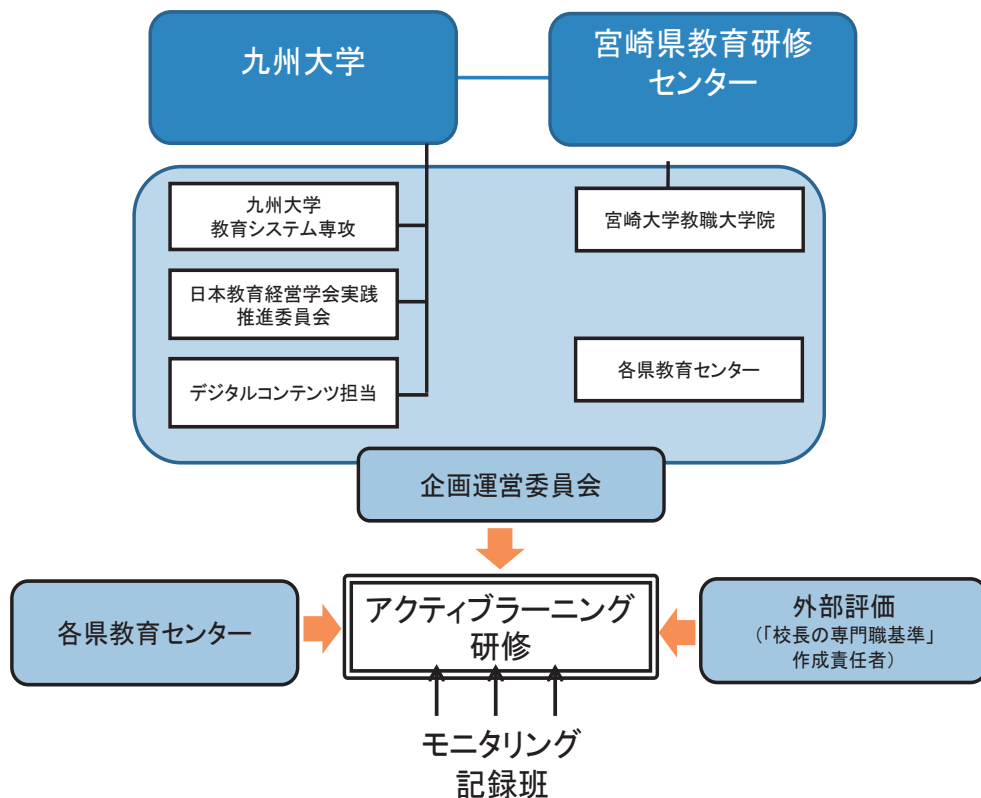
第2章

研修プログラムの実施と検証

第2章 研修プログラムの実施と検証

第1節 研修プログラムの作成過程と内容及び検証枠組み

今回作成した研修プログラムは宮崎県教員研修センターと九州大学の学際的に組織したスタッフとで共同開発したものである（下図）。



本プログラムでは管理職研修で実施率の高い組織マネジメント、リーダーシップ・ビジョン形成（戦略策定）、危機管理の3領域のうち危機管理に的を絞ったコンテンツ開発を行った。具体的なプログラム作成過程や内容は以下に述べる。

（1）第一回企画運営会議の実施

第一回目の企画運営会議では、本事業の趣旨の共有・確認が行われた。つまり、反転学習の手法をとり入れた研修カリキュラムの開発を行うことでアクティブラーニングを行うことである。ホームページから映像コンテンツ及び課題を配布し、研修では課題を持ち寄り議論から始めるスタイルを作り上げる方向性が再確認された。

○日時、参加者、会場

日時：平成27年5月1日(金)

参加者：元兼正浩、澤野幸司、押田貴久、畑中大路、田北雅裕、木村栞太（事務局員）

会場：九州大学教育学系会議室

○本会議での議題

宮崎県教育センターの現状認識と目的意識、宮崎で用意している管理職研修について、また効果測定に関して整理・議論が行われた。効果測定に関して、研修受講者のニーズなど実態調査からデータ蓄えていくことの重要性や、受講者は何を必要としており、何が阻害要因となっているのかという部分が話し合われた。

○第一回企画運営会議次第

時間	内容
15:00-15:30	活動概要の確認
15:30-16:30	管理職養成型カリキュラムの課題について
16:30-16:45	休憩
16:45-17:45	映像コンテンツの作成に関して
17:45-18:00	今後の活動の確認



※第一回企画運営会議風景

(2) 研修教材作成へ向けた検討材料

第一回企画運営会議後、本プログラムの代表者である元兼正浩教授による各種研修で本プログラム研修教材を収集するためにモニタリング・記録などを事務局員が中心となって行った。研修教材収集のための研修は序章に一覧を載せている通りである。

5月に実施した研修は岡山市新任小学校長研修（18日）、広島市新任校長研修（22日）、広島県学校事務職員研修（29日）である。これら研修は今後の本プログラム研修教材作成へ向けた検討材料として位置づくものであるため、当日は研修の撮影を行うとともに時間配分等の分析を行っている。



※研修風景

（３）第二回企画運営会議

第二回目企画運営会議の目的は、九州大学学校管理職マネジメント短期研修プログラムの視察である。宮崎県教育研修センターより澤野幸司氏、宮崎大学教職大学院の押田貴久准教授が九州大学の研修風景およびプログラム全体の視察を行った。本会議の議題は以下の通りであり、九州大学学校管理職マネジメント短期研修プログラムを踏まえて、反転学習およびアクティブラーニングを基調とした研修カリキュラムの開発に向けた知見を得ている。

○日時、参加者、会場

日時：平成 27 年 7 月 30 日（木）、8 月 3 日（火）

参加者：元兼正浩、澤野幸司（30 日のみ）、押田貴久（3 日のみ）、木村葉太

会場：九州大学 文・教育・人環研究棟 2F 会議室

○本会議の議題

九州大学学校管理職マネジメント短期研修プログラムの視察を踏まえ、反転学習およびアクティブラーニングを基調とした研修カリキュラムの開発に向け、7 月 31 日から 8 月 4 日で行われた当プログラムから新たな知見を得、今後の研究方針を議論した。

○第二回企画運営会議次第

平成 27 年 7 月 30 日（木）

時間	内容
15 : 00-15 : 30	活動概要の確認
15 : 30-16 : 30	視察
16 : 30-16 : 45	休憩
16 : 45-17 : 45	意見交換
17 : 45-18 : 00	後の活動の確認

平成 27 年 8 月 3 日（火）

時間	内容
15 : 00-15 : 30	活動概要の確認
15 : 30-16 : 30	視察
16 : 30-16 : 45	休憩
16 : 45-17 : 45	意見交換
17 : 45-18 : 00	今後の活動の確認

第 2 節 研修プログラムの実施

第 1 項 福岡市での実施

宮崎県教育研修センターとの共同実施を前に、福岡市西区と早良区の教頭会で本研修プログラムを実施した。具体的には以下の内容で実施している。

（1）福岡市西区教頭会

○日時、参加者、会場

日時：2015 年 12 月 11 日（金）

参加者：福岡市西区小・中学校教頭

会場：福岡市立下山門小学校

○研修内容

時間	内容
15 : 30-17:00	プレ研修

（2）福岡市早良区教頭会

○日時、参加者、会場

日時：2015 年 12 月 15 日（火）

参加者：福岡市早良区小・中学校教頭

会場：福岡市立大原小学校

○研修内容

時間	内容
10:30-11:45	プレ研修

第2項 宮崎県での実施

宮崎県教育研修センターとの共同実施を以下の通り行った。

(3) 宮崎県平成27年度学校管理実務研修

○日時、参加者、会場

日時：2016年1月8日（金）

09:30-12:00

参加者：受講者59名（小学校籍（18名）・中学校籍（30名）・高等学校籍（11名））

会場：宮崎県教育センター

○研修内容

時間	内容
09:30-10:15 (45分)	・危機管理の事前講義の確認 ・アイスブレイキング ・リスク予測シミュレーションの共有 ・クライシスマネジメント講義
10:15-10:45 (30分)	ケース9（基準4：議員が学校にやってきた！？）
10:45-11:15 (30分)	ケース10（基準4：それでも僕はやってない）
11:15-12:00 (45分)	ロールプレイ・クライシスマネジメントまとめ



※宮崎県「学校管理実務研修」風景

第3項 高知県での実施

宮崎県教育研修センターとの共同実施後、高知県でも同様のプログラムで研修を実施した。

(4) 高知県新任教頭研修

○日時、参加者、会場

日時：2016年1月22日（金）

09:30-12:00

参加者：受講者 60名

会場：高知県教育センター

○研修内容

時間	内容
09:30-10:15 (45分)	<ul style="list-style-type: none"> ・危機管理の事前講義の確認 ・アイスブレイキング ・リスク予測シミュレーションの共有 ・クライシスマネジメント講義
10:15-10:45 (30分)	ケース9（基準4：議員が学校にやってきた！？）
10:45-11:15 (30分)	ケース10（基準4：それでも僕はやってない）

11:15:12:00
(45分)

ロールプレイ・クライシスマネジメントまとめ



※高知県新任教頭研修風景

第4項 研修の評価

本項では、研修実施直後に行ったアンケートの自由記述から本取り組みの評価を確認してゆく。評価の内容として、「事前学習」と「当日の演習」に関するものが多かったのもので、以下に具体的なコメントを抜粋した。

- 事前学習について
 - ・事前に学習したことをもとにした講義内容であったため、分かりやすかった。事前の学習内容は、最低でも2時間はかかると思われる内容であったため、学校でなく自宅で視聴し、資料作成をした。
 - ・事前に研修内容が分かっていたので、講義についても簡潔で分かりやすかったです。ビデオ視聴教材についても、音声をいっしょに聞くことで、実際に講義を受けていることと同じくらいの理解をすることができました。
 - ・教育課程編成をはじめ、校務が煩雑な時期だったので、はじめるまでは若干不安を感じたが、冬季休業の時間を活用できたので、余裕をもって取り組むことができた。(長期休業が活用できない時期だと日常の業務、休日の部活動指導で苦しいと思う。)

- ・事前課題を研修まえに行うことは、集合研修の深まりの点では良いことだと思う。ただ、事前課題をかなり前に(冬休み)に行ったので当日内容を忘れているかも。
- ・事前に動画を視聴することで、当日の時間短縮ができて良かった。
- 当日の演習について
 - ・演習が多く、活動的でよかったと思う。時間があっという間に過ぎてしまいました。良かったと思います。ただ、しっかりと事前学習をしておく必要がありますね。
 - ・普段できない演習がたくさんできて、とても参考になり、これからの学校生活にいかせると感じました。いろいろな人の考えを聞く機会になって知識のはばがひろがった。もっとお話が聞きたかったです。
 - ・新しい形の研修で、新鮮に感じるとともに、講義に集中することができた。学校の仕事を持ち帰ることも多く、時間を生み出す難しさはあるものの、限られた時間(3時間)で多くのことが体験でき有意義な研修となった。
 - ・事前課題(ケーススタディ)をやっていたので、他の先生方の考えなども聞け、自分に足りない発見もありました。
 - ・演習中心で、時間があっという間で負担感がものすごく少なかった。ありがとうございました。

以上より、本研修に関する受講者からの研修に対する評価を一部確認することができた。次節では、これらに基づいた本研修プログラムの成果と課題について整理する。

第3節 研修プログラムの成果と課題

この度の取り組みでは、4つの研修の場において実際に講義・演習を行った。実施時期の違いや、自治体が異なっていたにもかかわらず、アンケートの結果には成果と課題に関する近似した意見を得ることができたので、本節にてその内容を整理する。

第1項 研修プログラムの成果

本プログラムの成果に関する意見としては、主に①学習時間が事前に確保されたことで研修内容の理解が深まった点、②当日の研修時間の短縮したことで受講者の負担が軽減された点の2点が挙げられる。

前者①の成果に関しては、当日の研修に向けて課題内容に十分に取り組んだうえで参加する受講者の様子や、当日の研修の内容理解が十分に可能となったことの背景として、反転型の受講方式の有効性を指摘する意見などが確認された。

このような意見は、従来型の研修とは異なり、動画コンテンツなどを事前に課題として課す本研修プログラムならではの成果であると考えられる。学習内容の中でも理解することが難しいポイントを繰り返し動画で再生することや、うまく聞き取りができなかったところを繰り返し聞き直すことができる点なども、このような成果を生み出した要因であったと考えられる。

また、後者②の成果については本研修プログラムを企画する際に留意した、受講生の負担感に関する成果となった。当日の研修時に座学による講話時間を削減することで受講生の負担感が小さくなったことが、受講生のコメントからも確認することができた（コメントの具体的な内容については第2章第4項を参照のこと）。

事前学習については、動画による学習を効率的に行うことで、従来型の研修よりも手間をかけずに研修を受けることができた受講者が確認された。ただしこの点については次項でも触れるように、受講生の能力にも大きく左右されるものであり、例えば動画学習の方法や ICT 機器の取り扱いに不慣れな受講者にとっては、負担感はずしも軽減されたとは言えない点に留意されたい。

第2項 研修プログラムの課題

本プログラムの課題に関する意見としては、主に①事前学習に取り組む際の負担感の軽減、②演習の時間配分の最適化、以上の2点が挙げられる。

前者に関しては、前項「研修プログラムの成果」のところでも触れたように、ICT機器の取り扱いや、反転授業における効果的な学習方法に関する知識など、受講者のレディネスが十分でない場合では、事前学習の取り組みにあたって、大きな負担感が受講生に生じた可能性が確認された。動画の視聴にあたっては、一定数の受講生が職員室を利用し、また動画を視聴するための端末として職場のパソコンを使用しているようであったが、工夫によっては、例えば、個人で所有しているスマートフォンやタブレット端末を用い、通勤中などの隙間時間を活用することで事前学習のための時間を捻出することも可能であるだろう。

今後の改善点として、時間を有効活用するための学習方法に関する具体的な提案やリーフレットなどの作成、取り扱い易い動画コンテンツの作成などが考えられる。反転型の動画コンテンツについては、カーンアカデミーが作成しているような短時間で、テーマごとに細分化されたコンテンツの整備が可能である。

後者の課題②については、ひとつひとつの演習時間が短いと感じるといった意見が散見された。当日の受講生のグルーピングや、議論の盛り上がりなどその場の流れによって左右される点も多分にあるが、研修のタイムマネジメントを行いながら、各演習時間を最適化することで、さらなる研修の質の向上につながる可能性が確認された。

第3章

受講者へのアンケート調査

第3章 受講者へのアンケート調査

第1節 調査の枠組み

序章でも述べた通り、学校現場や子どもたちを取り巻く環境の変化は著しく先行き不透明となっており、管理職の経営判断はますます重要かつ困難なものとなっている。管理職の力量は長い教職経験だけでは事足りなくなっており、教員研修センター等での管理職研修の役割は大きくなることはあっても減じられるものではない。しかしながら、校長・教頭ら管理職が学校現場を離れてセンター等で Off-JT を受けることは時間的、空間的、精神的に容易ではない。都道府県単位の研修ではその移動コストも大きく、9時～17時の終日研修や宿泊研修も難しい状況である。

また2章では、福岡市、宮崎県、高知県で反転授業とアクティブ・ラーニングを組み込んだ本研修プログラムを実施し、その成果と課題を論じた。しかしながら、ここではアクティブな研修を実施するためのタイムマネジメントが重要な課題として挙げられる等、研修実施主体に関する課題が中心であり、受講者にとって如何なる研修であったのか分析する段階に達していない。

以上を踏まえると、本プログラムの重要キーワードである反転授業とアクティブ・ラーニングが受講者にどのような影響を与え得るのか、量的な観点から分析を行うことは本プログラムの目的と合致するものである。

アンケート調査の目的は、大きく①事前課題の実施場所・端末、②視聴方法、③従来型研修と本プログラム研修との差異、④事前課題に対する抵抗感、の4点を明らかにすることである。

本調査の対象は、福岡市西区・早良区の教頭会出席者（予備調査）、宮崎県平成27年度「学校管理実務研修」受講者および高知県新任教頭研修受講者の計119人である。調査実施日は以下の表の通りである。なお、有効回答数は114/119であり回収率は95.7%である。

表 アンケート調査実施日及び対象研修名

アンケート調査実施日	対象研修
2015年12月11日（金）	福岡市西区教頭会
2015年12月15日（火）	福岡市早良区教頭会
2016年1月8日（金）	宮崎県平成27年度「学校管理実務研修」
2016年1月22日（金）	高知県新任教頭研修

第2節 インタビュー調査の結果

以下では、インタビュー調査の結果をまとめていくこととする。次節ではこの結果を基に、管理職研修における「反転授業」とアクティブ・ラーニングの可能性を探っていく。

(1) 事前課題の視聴場所

事前課題の視聴場所	件数	割合
自宅	40	35.09%
職員室	52	45.61%
両方	18	15.79%
その他	4	3.51%
総計	114	100.00%

このデータから自宅あるいは職員室どちらか一方で事前課題に取り組んだことが窺える。また、職員室での視聴が自宅に比べて若干高い数値を出している。事前課題は場所を選ばず自由に取り組むことが可能であるものの、「両方」と回答した受講者が少数であることを踏まえると、「事前課題の取り組み方」は受講者に委ねられていることを十分に周知することは、今後求められる手立てであると考えられる。

(2) 事前課題への取組開始時期

事前課題への取組開始時期	件数	割合
1週間以上前	65	57.02%
4-6日前	25	21.93%
2,3日前	21	18.42%
前日	2	1.75%
当日	1	0.88%
総計	114	100.00%

集計結果を見ると、6割近くの受講者が研修の1週間前から視聴し始めていることが分かる。ただし、4-6日前や2,3日前など研修が近づいて来た時に取り組み始めた受講者層も一定数存在している。これは個人の性格的な傾向も指摘できるだけでなく、研修実施時期の問題が少なからず孕んでいることを示唆している。つまり、宮崎県、高知県ともに年末に事前課題を周知し、年明けに研修といったスケジュールであったため、受講者の所属校での校務が多忙を極めていたことが推察され、その影響の可能性も指摘できるのである。

(3) 事前課題への使用端末

使用端末	件数	割合
パソコン	109	95.61%
スマートフォン	0	0%
タブレット	2	1.75%

その他	3	2.63%
総計	114	100.00%

受講者がどの端末を利用し事前課題へアクセスをしたのかが分かる。(1) 事前課題の視聴場所と関連する項目であると考えられ、職員室での視聴が多いことであったため、パソコンでの視聴を選択する受講者が多くなるのは当然であると思われる。事前課題（反転授業）の長所である場所や時間を選ばない受講者のライフスタイルに合わせて取組可能であることが十分に周知されていないこと、あるいは受講者にとって初めての研修スタイルであったため受講者自身が取組方法を模索している段階であることも推察される。

(4) 事前課題への取り組み方

事前課題への取り組み方	件数	割合
一度ですべて取り組んだ	46	40.35%
2回に分けて取り組んだ	40	35.09%
細切れに少しずつ取り組んだ	24	21.05%
その他	4	3.51%
総計	114	100.00%

QNO	選択肢(複数回答)	Yes	No	Yes 割合
5	内容が難しかった時 繰り返して視聴した	51	63	44.7%
6	言葉が聞き取りなかった時 繰り返して視聴した	42	72	36.8%
7	特に操作せず視聴した	39	75	34.2%
8	一部 早送りして視聴した	9	105	7.9%
9	別の作業をしながら同時に視聴した	4	110	3.5%
10	視聴せずに課題だけ取り組んだ	0	114	0.0%
11	その他	9	105	7.9%

事前課題への取り組み方は受講者ごとに工夫しているように思われる。課題への取り組み方は受講者によって様々であることが確認できる。「一度ですべて取り組んだ」受講者が多くを占めている。また視聴方法において「特に操作せずに視聴した」と回答した受講者は39名（Yes 割合 34.2%）となっておることが分かる。何かしらの操作をした受講者が上回っているものの、「内容が難しかった時」や「言葉が聞き取れなかった時」に繰り返す操作をした受講者は半数を切っており、反転授業のメリット（「繰り返し」「何度でも」視聴可能）を実際に活かした受講者は多くないこ

とがうかがえる。

(5) 受講者の研修スタイルの好みについて

研修スタイル	件数	割合
座学と演習を当日にまとめて行う	48	42.11%
座学の2時間分は事前に動画などで行い、 当日は3時間の演習のみ行う	63	55.26%
その他	3	2.63%
総計	114	100.00%

この項目では、研修スタイルに関する好みについて、受講者へ質問を行った。「座学と演習を当日にまとめて行う」を従来の研修スタイル、「座学の2時間分は事前に動画などで行い、当日は3時間の演習のみ行う」を本研修プログラムが目指す研修スタイルとして指定している。

結果は上表の通り、本プログラムが目指す反転授業とアクティブラーニングを取り入れた研修スタイルを好む受講者が、従来型研修を好む受講者より若干数上回っているものの、受講者の研修スタイルに関する好みは二分されたと解釈するのが妥当であるだろう。後述するが、この結果に関しては、従来型研修を希望する受講者の多くが、事前課題に充てる私的時間の確保に困難を抱えていることが自由記述より明らかとなっており、この点が結果に影響を及ぼしていると考えられる。

本プログラム研修は、事前課題によって受講者が自由に視聴する時間帯を選択し、何度も繰り返し視聴すること等を通して、研修に向き合う際の自由度を高めることで、受講者の負担感を軽減し、また研修全体に対する充実度（感）を高めることも企図したものとなっている。また、当日の研修では事前に講義を受けた場面からスタートすることができるため、受講者同士の話し合い・議論だけでなくロールプレイングなどのいわゆるアクティブラーニング型研修の実施が可能になり、より現場のニーズに沿った研修内容を提供できる構造となっている。

しかしながら、本調査結果からは、学校管理職多忙化の中でより効率的・効果的に実施するための1つの方策として本プログラムを開発・試行したものの、事前課題が受講者にとって負担（感）の原因となっている側面が指摘される。

この点については、事前課題が場所・時間を問わず受講者の裁量で自由に取り組むことができるという特性を十分に周知することで十分に改善できる本プログラム上の課題であると考えられる。というのも、この結果の背景としては、研修を実施するタイミング（時期）の問題や各受講者の担う職務の差異が大きく関与していると考えられ、仮に年末に研修を実施する場合、その時期は現場での仕事を優先してしまいがちであり、事前課題に取り組むというインセンティブが下がる傾向にある。また、教務主任などは校務多忙で私的時間の確保が困難であるとの記述（アンケート）も確認できた。そのため、実施時期と職務の関係を十分に考慮することが本プログラムを実施する際には必要になると考える。

(6) 事前課題への困難点

QNO	選択肢	Yes	No	Yes 割合
13	パスワードなどの入力	15	99	13.2%
14	教材のダウンロード	7	107	6.1%
15	取り組んだ課題の印刷	12	102	10.5%
16	ネット環境の整備	22	92	19.3%
17	その他	51	63	44.7%

事前課題に取り組むに当たって困難に感じた点を確認することができる。管理職の年齢層を考慮すると、事前課題をインターネット上に公開することでアクセスに困難を伴うのではないかという懸念を抱いていたものの、結果として全体的に困難と感じた項目・割合ともに少数であった。40～50代の年齢層でもスマートフォンやタブレット保有者は年々高まっている傾向にあることを踏まえると、PCに関連するスキルと年齢との相関関係は弱まっていると考えてよいだろう。したがって、年齢層が高いとPC関連スキルは乏しいという一般的に指摘されているからと言って、必ずしも本プログラムが効果的に機能しないとは言い切れないと考えられる。

(7) 事前課題を視聴するための時間の確保に困難を感じた

選択肢	件数	割合
そう思わない	14	12.28%
あまりそう思わない	44	38.60%
どちらともいえない	14	12.28%
ややそう思う	25	21.93%
そう思う	15	13.13%
(空白)	2	1.75%
総計	114	100.0%

事前課題に取り組むための時間の確保に困難に感じた点を確認することができる。「あまりそう思わない」との回答が114件中44件と最も割合が大きいことがわかるが、特徴的な点は、次に回答結果を占めている選択肢が「ややそう思う」で、114件中25件となっている点である。「そう思わない」、「あまりそう思わない」と感じた受講者がおよそ半数であるのに対し、「ややそう思う」、「そう思う」と感じた受講者も3～4割いたという回答結果の解釈は慎重に行わなければならない。予測の域はでないが、質問紙調査を実施した時期に職位などによって忙しさに明確な差が生じていたことや、本プログラムのメリットやデメリットに関する理解度によって負担感に差が生じたことなどが考えられる。

(8) 当日までに課題の準備ができるかどうか不安を感じた

選択肢	件数	割合
そう思わない	13	11.40%
あまりそう思わない	31	27.19%
どちらともいえない	19	16.67%
ややそう思う	28	24.56%
そう思う	21	18.42%
(空白)	2	1.75%
総計	114	100.00%

こちらの質問からは、課題の準備に関する不安感について確認することができる。「あまりそう思わない」の回答が 114 件中 31 件となっており最も割合が大きいことがわかる。特徴的な点は、(7)と同様に本質問項目においても回答結果が二分されたことである。「そう思わない」、「あまりそう思わない」と感じた受講者は約 4 割とこちらの質問項目では、不安を感じた層がやや多いものの、結果の解釈としては、先ほどと同様に職位に伴う業務量の差や、プログラムに関する理解度などが影響要因として考えられるだろう。

(9) ICT 機器の取扱に抵抗を感じた

選択肢	件数	割合
そう思わない	2	1.75%
あまりそう思わない	13	11.40%
どちらともいえない	10	8.77%
ややそう思う	37	32.46%
そう思う	50	43.86%
(空白)	2	1.75%
総計	114	100.00%

この質問では、ICT 機器に対する受講者の抵抗感を確認することができる。「そう思う」、「ややそう思う」との回答が合計 114 件中 87 件と、約 7～8 割の受講者が ICT 機器の取り扱いに対して抵抗感を感じていたことがわかる。

このような回答結果が得られた要因としては、本プログラムが管理職層を対象とするもので、受講者の年齢層が比較的高かったことも少なからぬ要因と考えられるが、プログラムの取り組み方法に関する事前の説明など改善の余地としてとらえることもできるため、検討事項としてとらえることもできるだろう。

(10) 動画には集中することができなかった

選択肢	件数	割合
あまりそう思わない	9	7.89%
どちらともいえない	15	13.16%
ややそう思う	40	35.09%
そう思う	48	42.11%
(空白)	2	1.75%
総計	114	100.00%

最後の質問は、動画を用いた事前課題に対する抵抗感に関することである。「そう思う」、「ややそう思う」との回答が合計 114 件中 88 件と、先ほどと同様にして、大多数を占めており、本プログラムに対する抵抗感が本質問項目からも確認される。

要因に関する解釈も先ほどと同様に考えられるが、動画の長さや課題の数など具体的に改善を行う際の検討事項に関するさらなる調査が求められる結果となった。

以上、本節では質問紙調査における質問事項をそれぞれ確認することで、本プログラムに対する受講者の意識を整理することができた。

次節では本プログラムに対するより深い分析を試みる。

第3節 インタビュー調査の分析

ここでは以上のインタビュー調査の結果を踏まえて、本プログラム事業の目的に即した分析を試みる。具体的には、クロス集計を中心に「研修システムの好み」に関する項目と他変数との関係を見ていく。この分析を行うことで、本プログラム型研修を好む受講者の属性を詳しく観察でき、今後の本プログラム型研修の改善に資するものとなる。

○視聴時期×研修スタイル

研修スタイル	1週間以上前	4-6日前	2,3日前	前日	当日	総計
従来型	25(52%)	12(25%)	10(20%)	1(3%)		48
本プログラム型	38(60%)	12(20%)	11(17%)	1(1.5%)	1(1.5%)	63
その他	2	1				3
総計	65	25	21	2	1	114

視聴開始時期と研修システムの好みのクロス集計である。この結果を見ると、本プログラム型研修を好む受講者の多くが、従来型と比べ 1 週間以上前から事前課題

に取り組んでいることが窺える。本プログラム型研修を好む時点で、事前課題に対する興味・関心が高く、事前課題に対する抵抗感が低いこと等が推察される。

○研修への取り組み方（視聴回数）×研修スタイル

	一度ですべて 取り組んだ	2回に分けて取 り組んだ	細切れに少しづつ 取り組んだ	その他	総計
従来型	22(45%)	15(31%)	8(16%)	3(8%)	48
本プログラム型	22(34%)	25(40%)	15(23%)	1(3%)	63
その他	2		1		3
総計	46	40	24	4	114

この結果を見ると、本プログラム型研修を好む受講者の多くが複数回に分けて事前課題に取り組んだことが分かる。従来型では2回・細切れを合わせて47%ほどであるが、本プログラム型を好む受講者は63%であり、2割ほどの開きを確認することができる。本プログラム型を好む受講者は事前課題のメリット（繰り返し視聴可能）を理解していることが、このデータから推察できる。

○事前課題に対する準備不安×研修スタイル

	そう思う	ややそう 思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	(空白)	総計
従来型	8(16%)	12(26%)	10(21%)	10(21%)	8(16%)		48
本プログラ ム型	5(8%)	18(28%)	8(12%)	17(27%)	13(20%)	2(5%)	63
その他		1	1	1			3
総計	13	31	19	28	21	2	114

事前課題に対する不安は従来型を好む受講者に多く存在することが指摘できる。しかしながら、全体的にどちらの研修スタイルにおいても不安感の強い層から弱い層までまんべんなくいることも同時に確認できる。事前課題のある研修自体が極めて珍しくこの研修プログラム事業で始めて経験した受講者がほとんどであることが理由として推測でき、研修スタイルの好みに関わらず、事前課題に対する抵抗感是人によって異なるといえるだろう。

	そう思う	ややそう 思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	(空白)	総計
従来型	1(3%)	10(22%)	4(10%)	16(30%)	17(35%)		48
本プログラ ム型	1(2%)	3(5%)	6(9%)	19(30%)	32(50%)	2(4%)	63

その他				2	1		3
総計	2	13	10	37	50	2	114

ICT 機器への抵抗感は他のクロス集計より差が顕著に表れたと思われる。つまり、本プログラム型を好む受講者は、自宅あるいは職場の PC を駆使して事前課題に取り組むことに抵抗感が低い傾向にあると言えるだろう。本プログラム型研修をより効果的に実施するためには、ICT 機器に対する抵抗を抱く要因を年齢・校種・職位等より細かい属性を変数に取り入れた分析が必要になる。

以上、研修スタイルを独立変数として他の項目とのクロス集計を実施した。その結果、本プログラム型研修を好む受講者は事前課題に対する不安や ICT 機器への抵抗感が総じて低い傾向にあることが指摘できる。もちろん事前課題に対する不安や ICT 機器への抵抗感を感じていない受講者層が本プログラム型研修を好む可能性も推察される。つまり研修スタイルとの因果関係までは確認できないものの相関関係は指摘できるのではないだろうか。

○研修スタイルに関する受講者の感想（抜粋）

◇研修の実施方式について

- 事前に学習したことをもとにした講義内容であったため、分かりやすかった。
- 事前に視聴し、学習した上で講義に臨む流れは良いと思います。
- 平日は時間がなく、休日学校で視聴して今回の研修にのぞみました。そういう点では、負担が大きかったと言えます。
- 動画が長時間になったら、勤務時間内に視聴する時間を確保することが困難になる可能性がある。
- 正直、現場の仕事に追われて（性格的なものかもしれませんが）課題を行うことが後回しになってしまいそのことが気になって、当日までストレスを感じたのは事実かもしれません。

◇演習の時間について

- 演習が多く、活動的でよかったと思う。時間があっという間に過ぎてしまいました。良かったと思います。
- 普段できない演習がたくさんできて、とても参考になり、これからの学校生活にいかせると感じました。
- クライシスマネジメント、ケースメゾットなどを通して、どこに視点をしぼって研修していけばよいかが大変分かりやすい研修だった。いくつかのケースで、実際に演習していくうちに（予習を含めて）危機管理の柱がおぼろげながら理解できたので、管理職になる/ならないにかかわらず、日頃から危機意識をもち、有事の際には実践していきたいと思う。
- ロールプレイを通じて、色々な場面での管理職としての対応を学ぶことができた。

◇動画視聴について

- 事前課題に取り組む際、内容が分かりづらいところなど、動画で繰り返し視聴することができた。
- 事前に講義内容を確認でき、しかも理解しにくい所を繰り返し聞けたり、分からない部分を調べたりと、十分理解できると感じた。
- 事前課題については、問題ないとは思いますが、職場で（時間や人の目）気にすることなくできる環境が整えられるべきである。PC でのヘッドホン着用だけでも、何か別のことをやっているのではないかと疑われやすいのに、スマホやタブレットだとなおさら、疑われやすい。どこでも自由にできる訳ではない。職場でも、職員以外から見たら疑問を感じるかもしれない。
- 動画が開くパソコンが限定(台数が少なく)され長時間視聴するに当たり、他の職員に迷惑をかけた。

資料編

事前課題のある研修の可能性に関する調査

本調査は、独立行政法人教員研修センターの教員研修モデル開発プログラム事業の研究助成を受け実施するものです（研究課題名：管理職研修における「反転授業」とアクティブラーニングの可能性をさぐる 研究代表者：九州大学大学院教授 元兼正浩）。事前課題を設けた研修方法の効果に関する基礎的なデータの取得を目的としたものであり、ご回答は本プロジェクトの遂行及びプロジェクト関係者の今後の研究活動以外の目的に使用することはありません。無記名調査とし、ご回答の内容の取扱いにつきましても慎重を期しますので、どうぞありのままを率直にお答えいただきますようお願いいたします。

■基本情報について

- ・事前課題はどこで視聴しましたか。
自宅 ・ 職員室 ・ 両方 ・ その他（ ）
- ・事前課題はいつから視聴しはじめましたか。
1週間以上前 ・ 4-6日前 ・ 2,3日前 ・ 前日 ・ 当日 ・ その他（ ）
- ・事前課題にはどの端末で取り組みましたか。
パソコン ・ スマートフォン ・ タブレット ・ その他（ ）
- ・事前課題にはどのように取り組みましたか。
一度ですべて取り組んだ ・ 2回に分けて（1本ずつ）取り組んだ ・ 細切れに少しずつ取組んだ
・その他（ ）
- ・事前課題を視聴中、どのようにして視聴しましたか。以下の質問項目に該当する方に✓をつけてください。
（複数回答可）。
内容が難しかった時繰り返して視聴した 言葉が聞き取れなかった時繰り返して視聴した
特に操作せず視聴した 一部早送りして視聴した 別の作業をしながら同時に視聴した
視聴せずに課題だけ取り組んだ その他（ ）
- ・仮に5時間分の研修（講義：2時間、演習3時間）を受ける場合、あなたならどちらの方法で受講することを選択しますか。
a. 講義と演習を当日にまとめて行う。
b. 講義の2時間分は事前に動画などで行い、当日は3時間の演習のみ行う。
c. その他（ ）

- 事前課題に取り組む際に、情報機器の取り扱いなどで困難を感じた点について、以下の質問項目に該当するものすべてに✓をつけてください。
- パスワードなどの入力 教材のダウンロード 取り組んだ課題の印刷 ネット環境の整備
 - その他（ ）

■本研修に関する以下の質問項目に対してどのようにお考えですか。当てはまる数字に○をつけてください。

質問事項	そう思う	ややそう 思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	そう思わ ない
a. 事前課題を視聴するための時間の確保に困難を感じた。	5	4	3	2	1
b. 当日までに課題の準備ができるかどうか不安を感じた。	5	4	3	2	1
c. ICT機器の取り扱いに抵抗を感じた。	5	4	3	2	1
d. 動画には集中することができなかった。	5	4	3	2	1

■今後の研修方法の更なる向上にむけ、今回の研修方法について良かった点や課題に感じたことなどについて何かお気づきの点がございましたら、下記にお知らせください。

質問は以上になります。ご協力ありがとうございました。

おわりに～プログラムの成果と課題

平成27年度の本事業は、本庁の管理職登用人事と連動させた管理職任用前研修を行うなど新たなチャレンジに取り組んでいる宮崎県教育センターと連携体制を組んで挑戦的なモデル開発プログラム研究を行った。

今回のテーマは2つのキーワードから成り立っている。一つは「反転学習」でもう一つは「アクティブラーニング」である。いずれも教育界の今日的なキーワードであるが、これを管理職研修に結びつけた例は寡聞にして存じない。しかしながら、多忙である管理職だからこそ研修の効果性・効率性を上げるためにも、座学とよばれる知識を伝授する型の講義部分はできるだけ事前にPCやスマホなどのメディアを使って個別に学習してもらったうえで、県下一円から集まる研修の当日は知識内容の理解や事前課題への取組みを前提とした演習型のアクティブラーニング学習を行うことができないかということが初期テーマであった。

管理職研修のテーマとして主に①組織マネジメント、②リーダーシップ・ビジョン形成（戦略策定を含む）、そして③危機管理である（九州大学・2009年調査）が、それだけでも全国で各都道府県、政令指定都市、中核市、教育事務所、その他、たとえば校長会・教頭会等で多くの研修が開催されている。これらをすべて掌握し、整理することは困難であるが、どこも限られた時間でテーマを絞った研修を行っており、およそ専門職基準のⅠ・Ⅲ・Ⅳがこれに該当する。今年度事業では予算や人員の関係から、Ⅳの危機管理に焦点をあて、そのための事前学習用スライド（YouTubeでの映像と講義内容の音声）を作成し、事前学習用のワークシートやケースメソッド教材を搭載したホームページも作成したが、今回の取組みにあたって課題もいくつか浮上した。

まず前者の事前学習用スライド作成にあたっては、パワーポイントで使用するフォントもマイクロソフト社のものではなくフリーなフォントにすべて変更するなど公開にあたり著作権への配慮がまず必要となったことである。また、各地で行った研修の実際をホームビデオで撮影したが、音声を拾うことが難しく、結局、スタジオでの再収録を余儀なくされた。そのため、コストが予想よりも数段多くかかり、さきの3領域の中でもニーズの高い危機管理に絞って、「①リスクを予測する」（41分46秒）と「②リスクマネジメント」（28分44秒）という2本の映像教材を作成した。

この映像教材開発が今回のメイン事業の一つであるが、この視聴にあたって勤務時間との兼ね合いがあることは想定外であった。複数回線からの同時アクセスに耐え、サーバーの継続性や汎用性を考えて鍵をつける形でYouTubeにアップすることにより、自宅のPCやスマートフォン等でも視聴できることを優先させたが、教員の意識の中に行政研修は勤務時間に行うもので、職員室で見たいが、パソコンで動画を見ていたりスマホをいじっていたりすると遊んでいるようにみられるという視聴環境の問題については配慮が足りなかった。この点も「反転学習」研修を進めるうえでの今後のハザードとなるだろう。とはいえ、組織マネジメントやリーダーシップ論など映像コンテンツのさらなる開発もまた求められよう。

なお、事前学習用のワークシート（危機管理論）については、これまでの受託研究で

開発してきた「クライシスマネジメントスキル開発プログラム」（平成 20 年度）や「新採校長研修のアクション・リサーチによる「次世代スクールリーダー」養成プログラムの共同開発」（平成 21 年度）、「ケースメソッド開発による次世代スクールリーダー養成の可能性」（平成 25 年度）の成果を活用して整理した。共同研究者の福岡県教育センター、北九州市教育センター、福岡市教育センター、そして(独)教員研修センターに記して感謝申し上げたい。

事前課題については、課題提示から当日までの期間、そして当日の研修時間などを踏まえ検証研修でも使い分けた。アンケート結果もこれら条件の違いが反映するため、バッファーとして差異を解消することに配慮した。また、これらを一覧でき、アクセスしやすくなるように、専用ホームページを作成し、そこから暗証番号つきで入れるように整備した。この点についても今回、研究開発上の課題が前提にあった。重たいデータはさきの動画もそうだが、自治体のサーバーからセキュリティの関係ではじかれてしまう問題が発生するのである。メール添付ではなく、アウトストレージからのダウンロードという形式にしており、かなり解消されたが、こうした条件整備課題はまだ根深く残っていることを指摘しておきたい。

さて、実際の研修については検証研修を 4 箇所を実施した。教頭研修 2 件と新任教頭研修 1 件、そして「教頭昇任 1 次試験合格者」を対象とした研修 1 件である。したがって、地域を越えてほぼ同じような課題を抱えている教頭（格）に対し、多忙な中、上記の事前課題をノルマとして課して、基礎的な知識を理解し、事前課題に取り組んでもらったうえで、当日の演習型＝アクティブラーニング型の研修に臨んでいただいた。

当日の研修時間も 4 つの検証講座で 75 分から 180 分と幅があり、また受講人数も 20 名から 80 名と幅があるため、グループの人数を変えたり、演習課題を精査したりして、対応した。当日のアクティブラーニング型研修の様子については 1 2 分程度の映像に整理してホームページに鍵付きで載せているのでご覧いただきたい。また、本プロジェクトの全体像がわかる「ナレーション付きのダイジェスト版」（3 分 49 秒）も HP トップページで視聴できるようにしている。こちらはオープンアクセスにしている。

さて、今回のプログラムでは普段、リスクマネジメントの講義に要する 70 分がほぼ割愛でき、クライシスマネジメントの演習中心に当日の研修が展開できることはこの「反転学習」研修の最大の魅力であった。講義部分の視聴の仕方は、「ながら視聴」から熱心に繰り返しわからないことを見直すスタイルまで多様であるが、当日いきなりレクチャーから始まるよりも心身の準備ができ、「危機管理」という看板で始まる講座内容があまりに多岐にわたる中で、今回はある程度予測して身構えて研修に臨める効果はあるだろう。また、わが校のリスクマップ作りやアイスブレイキングシート記入なども、当日の研修の中ではきわめて短時間で対応せざるをえないが、今回は事前準備ができていたため、かなりしっかりと吟味して書き込んだ内容であり、そのため班での交流活動も普段よりかなり盛んだったように思われた（この点は「普段」をしらない受講者の評価からは出てこない－before-after 評価ではなく with-without 評価が検証では必要となる）。

ただし、この演習にも課題がある。ケースメソッドについては 1 本をきちんと行うのに 1 時間はかかるため、宮崎と高知の 3 時間ほどの研修で 2 本を課題として与えてしまい、当日は十分な時間が確保できなかったことが最大の反省点である。折角、課題に向

き合ってきていただいたものなので、その場で1本に絞ることもできなかったが、各ケースについて設問が4～5問あり、グループの人数が4～6人いる場合、それなりの時間を確保しないと議論が深まらず、各自の回答を開陳するだけで終わってしまうことになる。こうした時間配分についても目安を示していく必要があるだろう。ただ、そうした課題はあるにせよ、幸い研修自体の満足度は上述したようになかなか高いものがあり、手応えを感じる事ができた。

今回、宮崎県教育センターの全面的なバックアップで1月の検証研修まで実施することができた。担当の澤野幸司氏、ならびに宮崎大学教職大学院の押田貴久氏には「危機管理」の同じ内容の講義をトータル4回もお付き合いいただき、各回の企画運営会議等で議論し、評価アンケートを作成し、実証に協力をいただいた。記して御礼申し上げます。

なお、もちろん次年度以降も宮崎県教育センターの研修事業に九州大学も全面協力する所存であるが、今回開発したコンテンツを共有財産として活用してもらい、今後は宮崎大学教職大学院との協働関係による内発的発展を期待している。

本当に最後になりましたが、何よりもこの度こうした貴重な機会を我々に与えて下さった独立行政法人・教員研修センターに深く感謝申し上げます。

平成 28 年 3 月 23 日

九州大学大学院教育学部門
教授 元兼正浩（研究代表者）

《 執 筆 者 一 覧 》

元兼 正浩 (九州大学大学院教授)
原北 祥悟 (九州大学大学院／博士後期課程)
木村 葉太 (九州大学大学院／修士課程)

独立行政法人教員研修センター委嘱事業
教員研修モデルカリキュラム開発プログラム (平成 27 年度教育課題研修) 資料集

管理職研修における「反転授業」と アクティブラーニングの可能性をさぐる

2016 年 3 月 28 日 印刷

2016 年 3 月 31 日 発行

発行所：九州大学 宮崎県教育研修センター

九 州 大 学 : 〒812-8581 福岡市東区箱崎 6-19-1

TEL & FAX 092-642-3121

宮崎県教育研修センター : 〒880-0835 宮崎県宮崎市阿波岐原町

4276-729

TEL 0985-24-3122

FAX 0985-32-1664

印 刷 所:城島印刷株式会社

〒810-0012 福岡市中央区白金 2-9-6

TEL 092-531-7102 FAX 092-524-4411
