

日本語国際センターの研修評価システムに関する提案

柴原智代

〔キーワード〕 評価の実用性、機関の能力向上、個人の能力向上、研修プログラムの再編成

〔要旨〕

本稿では、研修評価の理論と現状について整理し、研修機関の評価システムを検討した上で、センターの評価システムに関する提案を行った。センターの研修事業は公益事業であり、研修成果が個人ではなく、「組織の業務能力の向上」につながっていることを示す必要がある。そのために、「組織の業務能力の向上」を研修事業のミッションとして明確化し、現在の研修プログラムを戦略的に再編成し、研修参加者を送り出す機関の組織的関与を引き出すツールを開発することを提案した。

1．はじめに

独立行政法人には、評価の実施が制度的に義務付けられている。国際交流基金日本語国際センター（以下、センターとする）の研修事業においても、2005年度以降は従来から実施してきた満足度評価に数値目標を設定して実施している。公益事業としての説明責任を果たすには、満足度評価では不十分であることは認識しているものの、実用性の高い評価システムの構築は手探りの状態にある。本稿では、研修評価の理論と現状について整理し、他の研修機関の評価システムを検討した上で、センターの評価システムの方向性について考えたい。

2．評価の諸理論と現状

評価に関する日本の中核的組織の1つに日本評価学会がある。学会の設立は2000年であり、評価の重要性が強く認識されるようになったのが、ごく最近だということがわかる。日本評価学会の設立趣旨によると、「日本では、欧米諸国に比べ透明性や客観性を重視した評価の慣行が定着していない。評価手法や技術に関する経験・研究の蓄積及び人材育成も不十分である。日本でも、民間部門においては、経営・人事・技術等に関して、評価がシステムとして取り入れられ始めている。公共部門においても、近年、各種評価の取り組みが試みられ始めた。しかし、国民一般に対する透明性を確保し、説明責任を果たすには、まだ不十分である」というのが、評価を取り巻く日本の現状のようである。それを踏まえた上で、第2章では、まず教育分野における評価の理論と現状を整理する。

2.1 教育評価の代表的手法：カークパトリックの4段階評価

民間及び公共部門の研修評価では、次の「カークパトリックの4段階評価」が広く使用されている。

カークパトリックの4段階評価 (D.L. Kirkpatrick 2006 : 21 26)

レベル1 Reaction : 反応...研修参加者の満足度を見る。

レベル2 Learning : 学習...研修で学んだ知識・技能・態度面での理解度を見る。

レベル3 behavior : 行動変容...研修後、職務上の行動が変化したかを見る。

レベル4 Results : 結果...研修後、研修によって成果が上がったかを見る。

D.L. Kirkpatrick (2006)によると、これは4つのレベルであると同時に4つの段階でもある。つまり、レベル1から段階的に実施していくものであり、研修実施側がレベル3(行動変容)を知りたいとしても、レベル1やレベル2を飛び越えてレベル3や4を測ることはできない。なぜなら、満足度や理解度を測っていなければ、「研修の結果として行動変容が起きた」という因果関係を説明できないからである。行動変容は、研修の結果ではなく職場環境や報酬の場合もありえる。

研修評価として、カークパトリックの4段階評価が広く使用されているといっても、実際には、レベル1の満足度だけで、レベル2を実施しているところは少ないと言われている。レベル1は、研修後のアンケートで測ることができ、実施しやすい。レベル2を実施するには、①どんな知識が学習されたのか、②どんな技能が開発・向上したのか、③態度(考え方)がどのように変わったのか、を明確にして、そのための評価ツールを開発しなければならない。知識を測るテストの開発は比較的容易であるが、技能・態度の評価ツールは簡単ではない。

レベル3は、研修終了の2～3ヶ月後に実施されることが望ましい(D.L. Kirkpatrick 2006 : 54)が、レベル2以上に実施は困難である。研修終了後に行動変容が起きるには、研修参加者が、「変わりたいと思い、何をどうすれば変えられるか明確に理解していて、職場環境が良好で、上司や周囲の理解と協力が得られ、変容のための精神的または物質的報酬があり、社会状況も合致している」という条件が必要な上に、行動変容が現れる時期は人によって違うし、現れてもまた元に戻る場合もあるので、評価するには長期的かつ継続的に取り組みが求められるからである。

レベル4は、例えば、民間部門であれば、増産、品質向上、コスト削減、事故の低減、販売増加、利益向上等最終的な結果全てを意味するが、これらは社会的な要因が大きく、研修との因果関係を特定することは不可能に近い。それは、カークパトリック自身も認めており、「証明できなくても満足すべき (Be satisfied with evidence if proof is not possible)」(Kirk-

patrick 2006 : 65) であり、レベル2 とレベル3の結果を用いて、研修がいかに関の向上に役立ったかを説明するのが妥当であるという現実的な見方を推奨している。

2.2 企業内人材育成の分野

センターの研修は、日本語教師という現職の職業人を対象としているので、企業内人材育成の分野についても言及しておく。企業内研修の評価手法においては、カークパトリックの4段階評価が主流であるが、上述のようにレベル1 やレベル2 で留まっているようである。今日、企業は厳しい経営環境の中に置かれており、人材に対する考え方や研修のあり方に変化が見られる。個人の知的生産性や競争力の向上、組織能力の向上といった経営戦略・業績に直接結びつく人材育成が求められるようになってきている。満足度が高い研修がよい研修ではなく、職場に戻った研修参加者が知的生産性向上に寄与できた研修こそよい研修だという認識に変わり、職場から離れた研修 (off JT : off Job Training) と現場 (OJT : On the Job Training) を結びつけた研修設計が模索されている。その背景にあるのは、1980年代に広まった状況的学習論である。状況的学習論では、学習とは人間の頭の中で知識が獲得されることではなく、学習を「相互行為を通して実現される関係性の変化」だと捉え、より有能な他者の援助を受けて協働的に達成されるものだと見なしている。企業においては、業務の中での上司や先輩社員の指導、実際のプロジェクトの経験から紡ぎだされる実践知、さらには本人の意思、これらを相互作用させることによって学習が起き、知的作業が遂行できると捉える。この学習観に立つと、一人前に仕事ができる職業人として育成することが企業内人材育成の目標となる。人がどのようにして一人前になるのかは、熟達化研究の領域で取り扱われる。熟達化研究では、「決まった手続きを早く正確に自動的に行える定型的熟達者 (routine expert)」と、「変化しうる状況のなかで、一定の手続きがない課題に対して、柔軟に確実に対処できる適応的熟達者 (adaptive expert)」という2種類の捉え方をする。どの業種においてもどちらの要素も必要であろうが、変化の激しい経営環境下で、より強く求められるのは特に後者であろう。

企業内教育では、適応的熟達者を育成するために、状況的学習論から生まれたコーチングやコミュニティによる支援が用いられているが、近年アクション・ラーニングという手法が注目され始めている。アクション・ラーニングは、①現実の問題・課題を題材に、②小グループにより質問を中心とした議論を行い、「何を知っているか」ではなく「何を知らないか」に焦点を当てることで、問題の本質に迫っていく。次に、③解決・改善策を考え、実施することで、実務上の問題解決や課題達成を行い、④それを内省しながら、グループや個人が学習していく。これは、「質問を中心とした」という点を除けば、決して新しい手法ではない。職場と研修を結びつける実践には近道がなく、時間がかかることが伺える。

このように、企業内人材育成においては、研修は方向付けと確認の場で、あくまで職場の実

践が中心であり、研修効果を現場の成果として活かすには、集合研修とOJTを有機的に組み合わせることが必要だという考え方が根付いてきた。従来用いられてきたアンケート、テスト、論文(感想文・レポート)は研修については把握できるが、それをどう活かし成果をあげていくのかを把握する重要性が強く認識されるようになってきている。

2.3 開発分野 理数科教育援助について

日本が進める開発分野では、初等から高等教育レベルまで幅広く援助を行っているが、ここでは、日本語教育に参考になるとされる理数科教育の援助に絞って述べる。日本は、1990年代半ばから途上国の理数科教育の改善に関する援助を始め、現職理数科教員に対する研修を中心とする援助を行ってきた。理数科教育は、各国のカリキュラムで普遍的要素の占める割合が大きいこと、さらに、科学技術の進歩により当該国の経済や産業の発展に寄与できること等から、推進されてきた。具体的には、研修システムを構築して現職教員に対して訓練を行い、それを通して理数科授業の質を改善し、最終的に生徒の理数科理解力の向上を図ることを目標としている。1990年代半ば以降、日本の政府開発援助(以下、ODAとする)の技術協力分野においては、PCM(Project Cycle Management)手法が一般化しており、理数科教育の援助プロジェクトも、同手法に則って計画・実施・評価がサイクルで実施されている。評価理論を共有するために、PCM手法について概略を述べておく。

PCM手法の特徴は、①目標と成果と活動の論理性を追求していること、②それを1枚にまとめ関係者が共有しやすい形にしていること、③プロジェクト概要表(PDM)に記載された評価指標の入手手段に従うとプロジェクトを推進しながら評価に必要なデータが収集できること、④事前評価 中間評価(プロジェクトが30~50%程度進行した時点) 終了時評価(プロジェクト終了時) 事後評価(プロジェクト終了後3~5年後)という評価計画があり、評価がサイクルで実施されること、⑤中間評価では計画の進捗を評価して軌道修正を行い、終了時評価ではプロジェクト目標が達成されたか評価し、事後評価ではプロジェクト目標が達成された結果として発現が期待される開発効果(上位目標)を評価する、等評価の各段階での目的が明確なこと、⑥経済協力開発機構(OECD)の開発援助委員会(DAC)が評価の基本として提唱している5つの項目「妥当性、有効性(目標達成度)、効率性、インパクト、自立発展性」を評価の観点として採用し、この観点で一貫した評価を実施していること、等がある。

理数科教育の援助に話を戻す。政府の政策金融改革の流れから、ODA予算の減額と結果の保証が求められるようになり、援助プロジェクトにおいても、開発効果(プロジェクトの上位目標)がより一層重視されるようになった。長尾(2006)は、1990年代の中頃から2005年頃までに10数カ国で実施してきた理数科教育援助の中からインドネシア、ケニア等5カ国を選び、①教授法及び教員、②生徒の学習、③教材、④支援環境、の4つの観点から支援の成果に関する

る評価分析を行った。結論は、参加型授業等実践的な教授法の普及には役立っているが、その成果が教室レベルで顕著に現われたとは言えない、ということであった。理由として教育の遅効性、因果関係特定の難しさに加え、現地側の制約条件（教科書がゆきわたらない、無資格・低資格の教員が多数存在する）を配慮しないで、日本国内での蓄積に基づいた教材や教授法が使われていること、途上国においては、学習の成果が試験の点数で測られることが多く、日本側が提案する創造的思考教育では学校関係者の理解を得ることは難しい、つまり評価とカリキュラムの不整合の問題があること、現地では複数の援助機関が支援プロジェクトを実施しており、厳密な定量的分析が難しいこと等をあげている。しかし、長尾（2006）は、日本の教育援助は、現職教員に対する研修の継続的推進が、教室レベルでの教育の改善にとって重要であるとの理解の深化には貢献し、持続可能な研修システムの構築につながっているとして、全体的には評価をしている。

小笠原・牟田（2006）は、理数科教育援助の直接効果（教員の指導方法の改善）と最終目標（生徒の学力向上）の因果関係を証明するために、中間効果（生徒の学習態度の向上）という指標をもうけ、統計手法を用いて検証した。結論としては、直接効果と中間効果の間には有意差があるものの、中間効果が最終目標を証明することにはならないこと、最終目標が学力テストの点数だけで測られるのでは、丸暗記を助長する等逆効果も生じることを指摘し、因果関係証明の難しさを再確認する結果となっている。

2.4 学校評価

長尾（2007）は、1998年に中央教育審議会の地方教育行政に関する答申で、自己評価の実施と結果の公表が提案されてから、学校評価の取り組みが普及し、2006年には公立小中学校による自己評価の普及率は95%を超えたことを報告している。しかし、実際に評価を実施している教職員の評価に関する知識はきわめて限られており、95%実施の実態は他の実践の後追いに過ぎないこと、理論的な裏打ちのない評価の実践は、学校評価に限ったことではなく、政策評価や行政評価といった組織の評価も同様で、説明責任を突きつけられた公的機関が待ったなしで実践的取組を迫られ、評価理論の構築を図る余裕もないのが現状であると述べている。さらに、欧米諸国と日本の学校評価を比較・分析して、欧米諸国では第三者評価や外部評価が中心で自己評価が少ないが、日本では自己評価が中心であることを指摘している。教育の質の保証・改善のための認証評価を行う機関や、第三者評価を行う教育分野の民間団体が、日本にはほとんど存在していないことが背景にある。

日本の学校評価の手法は、一般に、①教育目標の確認、②ニーズ分析(学校の強み・弱み等)、③ミッション（使命）及び④ビジョン（未来像）の策定、⑤ビジョンを具体化して学校経営の中期目標（3年）と短期目標（1年）を特定、⑥目標達成のための手段・活動を明確化するこ

とで、学校経営計画を作成し、⑦評価方法を確定し、⑧年間評価活動スケジュールを作成する、というものである。この評価手法には、PCM手法の影響が見られる。但し、この評価システムを有効に機能させるには、評価実施者である現場の教職員の専門知識の向上、評価に関わるコストの負担、評価基準の整備等、課題は多いようである。

2.5 まとめ

教育評価の基本である、カークパトリックの4段階評価の実施状況から見れば、研修成果として行動変容を測ることは難しく、研修の結果を特定することは不可能に近いという理論的な限界が見えてくる。企業内研修からは、目指されているのは適応的熟達者（adaptive expert）の育成であること、研修効果を現場の成果として活かすための研修設計が必要であることが確認できた。開発分野の理数科教育援助では、研修システム構築と波及効果との因果関係を証明することは難しいが、そのため理論面での試行錯誤が続けられていることがわかった。同時に、PCM手法という評価システムの実用性や論理性も知った。学校評価の場合は、そのPCM理論を援用して評価の枠組みを作り、とにもかくにも実践に取り組んでいる教育現場の実状がわかった。

中原（2006：314）は、研修参加者に対する評価は個人の能力を純粹に評価した結果ではなく、評価に関わるステークホルダー（上司、講師、人材育成担当者、受講者）の利害をめぐる争いを反映したものになることを指摘している。つまり、もっとも立場の弱いステークホルダーの利益を犠牲にすることで、研修プログラムが維持されるということである。評価関係者は、このような側面も念頭に入れておく必要がある。

第2章では、教育分野での評価の理論と現状を整理したが、評価の難しさを再認識したと同時に、センターの研修ミッションと各研修の関係性を整理する重要性を認識した。

3. 他の研修機関の評価システム

第3章では公益法人として研修システムの構築に取り組み、資料を公開している海外技術者研修協会と、国際協力機構の評価システムを検討し、それらの示唆的事項についてまとめる。

3.1 海外技術者研修協会・AOTS

3.1.1 研修事業の概要

海外技術者研修協会（以下、AOTSとする）は、1959年に設立された経済産業省所管の研修を専門とする機関で、開発途上国の技術者・管理者を対象としている。日本国内の企業及び海外企業から受講申し込みができ、企業からの経費負担、賛助金、ODAによる補助金等によって、経費が賄われている。平成18年度(2006年度)の実績は、約150コース、受入研修生約3,000

名であり、大規模に実施されていることがわかる。AOTS研修の参加者は、AOTSに倣い研修生と呼ぶこととする。

研修には、「技術者を対象とした技術研修」と「管理者（職）を対象とした管理研修」の2種類がある。技術研修の場合、研修生は来日後日本国内4カ所にあるAOTSの研修センターで日本語及び日本社会の理解を目的とした一般研修を受け、その後企業の生産現場で技術や管理手法等の実地研修を受ける。日本語のレベルが高い場合や再研修等、一般研修が免除される場合もある。研修期間は、一般研修6～13週間で、それに続く実施研修は通常1年以内に終了する。管理研修は、企業経営に必要な管理手法の習得を通じて管理者としての能力向上を図ることを目的としている。これらの国内研修以外にも海外研修やテレビ会議システム等を利用した遠隔研修がある。遠隔研修は、研修事前オリエンテーションや海外での1日セミナーとして実施されている。

AOTSは、アジアに7カ所の海外事務所を持ち、研修生の派遣や相談、研修事前オリエンテーション、帰国後の同窓会活動、海外研修や遠隔研修の実施、現地情報の収集や広報活動を行っている。そのほかに、帰国した研修生による同窓会が、世界43カ国70カ所（2006年時点）にあり、AOTSのパートナーとして海外事業の展開に協力している。4年に1回AOTS同窓会代表者会議も開催され、AOTSが世界規模でのネットワークの形成・維持に努力していることが伺える。

3.1.2 評価システム

AOTSには、研修部に研修評価課があり、評価システム構築の中心となっている。AOTSは、構造改革を受けて、量的拡大を図ってきたそれまでの方針に修正を加え、より一層効果的・効率的に研修を実施すべく1999年度から3年間かけて新評価システムの検討・構築を行い、2002年度から新評価システムを導入した。従来の研修評価システムの問題点と新評価システムについて、海外技術者研修協会（2002、2007）をもとに、筆者が次のように整理した。

それまでの研修評価システムの問題点

- ① 評価サイクルの問題：来日前・研修中・帰国後それぞれ独立した評価は実施されていたが、事前から事後までを一貫して捉えた評価はしていなかった。
- ② 評価目的の問題：それぞれの評価は研修コースのフィードバックとして活用されるにとどまり、事業評価（事業目的や組織の目的への寄与）に活用するという観点が不足していた。
- ③ 評価の客観性の問題：研修生・受入企業・AOTSの中の1者のみの評価にとどまる場合もあり、客観性が確保できていなかった。派遣元の企業による評価が行われていなかった。
- ④ 各事業を網羅する評価基準が未整備で、統一基準で研修効果を測ることができなかった。

評価結果を公表する際の根拠を明示することも困難だった。

- ⑤ 評価結果を文書として保存するのみで、データベース化し、組織内で随時活用するシステムとして構築されていなかった。

2002年度以降の新評価システム

①に関連したツールとして、「評価システム概念図」を開発し、来日前から研修終了後数年の間で、いつ、どのような評価を行うかを示した。

②に関連したツールとして、「AOTS事業の目的体系図」を開発し、「相互の経済発展及び友好関係の増進」というAOTSの事業ミッションと、AOTS事業全体の論理性を整理し、明示した。

③に関連したツールとして、「研修計画書」とその運用方法を改めた。研修計画書には、「研修目的・期間・内容・達成目標及び達成水準・研修担当者等」が記述され、受入企業、派遣企業、研修生、AOTSの4者が合意することとした。

④に関連したツールとして、「評価項目と評価尺度の表」を開発した。評価対象となる事業群に対して、6つの評価項目(研修効果・自立発展性・妥当性・効率性・友好関係・研修環境)と20の評価指標を設定した。研修効果は、カークパトリックの4段階評価に倣い、満足度・目標達成度・行動変容・業績向上という4つの指標を設定している。研修効果が測定しにくい管理研修の場合は、研修生に来日前の研修目標(勤務先の問題把握)を明確にすることを求め、研修中の講義・演習・見学・討論を通じて得た知識やヒントにより問題の解決策を見出せたかどうかで、研修効果を測る、としている。帰国後の追跡調査は全研修生に対してではなくサンプル調査で、勤務先で問題解決策をいかに企画し実行しているかを調査する。補完的に派遣企業及び帰国研修生に面談調査を行う。

⑤に関連したツールとして、研修計画書と研修報告書のデータベースを構築する。

AOTSの新評価システムは2つの点で意義があると思われる。1つは、事業目的と各事業の関係性を整理し、組織の目的の視点から論理的な関連づけを行い、そのためのツールを開発した点である。もう1つは、研修事業の関係者が合意し、それを文書化(研修計画書)することによって、研修生送り出し機関の組織的な関与を引き出そうとしている点である。

3.2 国際協力機構・JICA

3.2.1 研修事業の概要

国際協力機構(以下、JICAとする)の「研修員受入事業」は1954年に始まり、現在では、日本国内に18カ所あるJICAの国内機関で、年間約8,000名を受け入れている。関東圏の中核機関であるJICAの東京センター1ヶ所をとっても、平成18年度(2006年度)の実績は、合計584コース、3,361名となっており、大規模に実施されていることがわかる。JICA研修の参加者は、

JICAに倣い研修員と呼ぶこととする。

研修員は、各国公的機関に所属している技術者、研究者、行政官である。AOTSが民間部門の人材育成を、JICAは政府関係者を中心にした人材育成を担っていることになる。研修分野は開発計画・行政・公共事業・運輸交通・社会基盤・情報通信・農業・畜産・森林・漁業・鉱工業・商業・観光・能力開発・衛生・社会保障等多岐にわたる。各地のJICAの研修センターでは、その地域特性を活かして、分野別にコースが実施されている。例えば、北海道のセンターでは「畜産・森林」関連分野、横浜のセンターでは「港湾・船舶」関連分野、沖縄のセンターでは「熱帯生態系・コンピュータ」関連分野のコースが多い。研修は、国の機関、大学、県・市等地方自治体及び企業、NGO等民間団体との協力のもとに実施されている。

研修の種類は、大きく「集団研修」と「個別研修」の2つに分かれる。集団研修は、日本側が設定した共通ニーズで行われるもので、個別研修は途上国からの要請に基づいて個別のカリキュラムを作成して実施されるものである。集団研修は、「原則として1カ国1名、計10名程度、研修期間は数週間から1年近い」ものと、同一国（地域）の研修員をグループにして行うものがある。これら集団研修・個別研修とは別に、修士号や博士号の学位取得を目的として1年以上滞在する長期研修員制度もある。

3.2.2 評価システム

JICA年報（2005年、2006年）によると、独立行政法人化以降、途上国の課題解決により直結するコースにすべく研修事業が再編成された。具体的には、帰国後の目標と行動計画を研修の成果として研修員がアクションプランに取りまとめ、さらにこのアクションプランとJICAが行うフォローアップ事業を組み合わせることで帰国後の支援を図る、という方向で取り組みが進んでいる。但し、これを8,000名の研修員全員に適用することは、業務コストの面からも非現実的であるため、研修を類型化し適用する研修を選定している。

4 . センターの研修事業の評価システムの課題と方向性

4.1 研修事業の概要

日本語国際センターの研修事業は、1989年のセンター設立以来、主として海外の日本語教師を対象に日本語、日本語教授法、日本文化の集中研修を実施している。センターの研修の参加者は、センターに倣い研修参加者と呼ぶこととする。研修プログラムには、さまざまな国の研修参加者を一緒に招聘する「一般日本語教師研修」と、各国の教育省等と協力して特定の国から研修参加者を招聘する「国別日本語教師研修」とがある。一般日本語教師研修は、さらに大きく2つに分かれ、長期研修（日本語教授歴6か月以上5年未満、35歳以下の教師を対象とし、6ヶ月間の研修を行う）と、短期研修（日本語教授歴2年以上、55歳以下の教師を対象とし、2ヶ月間の研修を行う）がある。

国別日本語教師研修は、韓国、中国、タイ、インドネシア、オーストラリア・ニュージーランド、米国・カナダ・英国等のグループがある。国別研修の場合は、各国の教育省等と協力する事業であることから、初中等段階の教師を招聘することが多い。研修期間は、数週間から2ヶ月までさまざまである。

このほかに各国における日本語教育指導者の養成を目的としたコースが2種類ある。その1つは、学位取得を目的とした、修士課程(平成13年度開始)と博士課程(平成15年度開始)であり、国立国語研究所及び政策研究大学院大学と連携し、実施している。もう1つは、自らの教育現場で解決したい課題に自立的取り組み、その取り組みを通してより高度な専門性を育成する上級研修(平成16年度開始)である。

さらに、現職日本語教師ではないが、日本で語学指導を行うJET青年に対する数日間の地域交流型研修がある。平成17年度(2005年)の研修参加者は、全コース合わせて約450名であった。

4.2 研修事業を取り巻く環境の変化

平成16年度(2004年)までは、JICAの沖縄センターで、青年海外協力隊隊員のカウンターパートを対象とした日本語研修があり、日本語教師ボランティアのカウンターパートである現職日本語教師も参加が可能であったが、JICAの機構改革に伴い廃止された。また、広島県立広島国際協力センターでは、海外日本語教師養成研修が実施されているが、広島とつながりのある海外の県人会や友好地域の日本語教師に限られている。従って、センターの研修事業は、現職日本語教師に対して継続的かつ全世界規模で実施される唯一の研修である。現職教師に対する研修の継続的推進が、教育の改善にとって重要であることは衆目の一致するところであり、センターの研修事業が、国際交流基金日本語事業部の主力事業であることは間違いのないであろう。

しかし、平成16年度(2004年)の独立行政法人化によって、センターの研修事業を取り巻く環境は大きく変化している。日本国内においては、民間事業との優位性を問われ、事業の専門性や効率化が求められている。国際交流基金組織内においては、事業全体の予算削減の中で、事業の見直しや戦略的運用が求められている。他方、国際社会においては、韓国や中国による文化事業の積極的展開を踏まえ、教師研修の点でも比較優位を保つこと、相手国側の意思決定層の関心を確保・維持することが課題となっている。

4.3 評価システムの現状と課題

センターで実施される研修はほぼ共通に、「日本語運用力の向上、教授法の知識拡充、現代社会に重点を置いた日本事情の知識拡充」の3つを目標としている。研修参加者は、来日時

日本語国際センターの研修評価システムに関する提案

表1 平成17年度（2005年）の各研修の評価実施状況

研修の名称	参加人数と割合	レベル1 (満足度)	レベル2 (日本語能力)	レベル2 (教授能力)	フォローアップ・ 追跡調査
一般日本語教師研修（55.3%）					
長期研修（6ヶ月）	73名（16.2%）			定性的評価	×
短期研修（2ヶ月）	143名（31.7%）		×	×	×
在外邦人研修	33名（7.3%）			×	×
国別日本語教師研修 （2ヶ月未満）	146名（32.4%）		×	×	×
指導者養成コース					
上級研修（2ヶ月）	9（2%）		×	×	
レベル：カークパトリック4段階評価のレベル					

筆記及び口頭試験の成績によって、日本語運用力の向上に比重が高いクラスか、教授法に比重が高いクラスに分かれて受講する。つまり、同一コースといえども、その中で目標の比重が異なる2つのクラスを運営しているのである。

表1は、平成17年度（2005年）の各研修の参加人数と評価実施状況を筆者がまとめたものである。研修の趣旨が異なる修士・博士課程及び地域交流型研修はこの表から除いた。

長期研修は研修期間が6ヶ月あるため、満足度評価のほかに、日本語能力面での知識・技能の変容を筆記・口頭テストで定量的に測り、さらに2004年度からは教授能力向上を定性的に測るポートフォリオ評価を試行している。しかし、研修期間が2ヶ月未満の短期研修及び国別研修では満足度評価のみである。来日時の時点で中上級レベルに達している研修参加者の場合、2ヶ月未満では日本語運用力の伸びを測ることは難しい。教授能力の知識・技能の向上、態度面の変容を定性的に測ることも困難である。研修で学んだ教授法の知識を筆記テストで定量的に測定することはできるが、高得点を取ったとしても、それが帰国後の教育現場で技能として発現するかどうかを示すことにはならない。では、研修終了時に教授知識の筆記テストと併行して教授技能を測定することは意味があるだろうか。

研修参加者の多くは、自国で教授法を学ぶ機会がないため、教授法の基礎知識が来日時点でほとんどない。センターの研修を受けて、基礎知識や技能を学ぶと同時に、自分がそれまで持っていた言語学習観（言語学習についての態度や考え方）にゆさぶりをかけられる。しかし、長い時間をかけて形成された態度は、短期的な研修では変わりにくい。研修を受けて態度が変わったとしても、研修で学んだ知識や技能を実践するためには、試行錯誤や支援体制が必要であり、発現するまでに時間がかかる。また、海外の日本語教育現場は多様なため、どのような教授技能や態度が適切なのかは、一概には言えない。つまり、万能の教授知識・技能・態度は、

どこにもないのである。教師自身が現場での試行錯誤を経て、適切な教授法を決定し、継続的に改善していくものである。センターの教師研修が目指すのはそのような「自ら成長し続ける教師像」である。つまり、企業内人材育成で目指される「適応型熟達者」同様、職場に戻った研修参加者が教育の質向上にどの程度寄与できたかで、研修の真価が問われることになる。従って、フォローアップや追跡調査をするという前提があつてこそ、研修終了時点で教授技能を測定することには意味があるのではないだろうか。では、センターの全研修参加者450名に対してフォローアップや追跡調査をして、レベル3の行動変容やレベル4の結果を調査すべきであろうか。技能の発現には時間がかかること、海外の多様な現場において適切さを判断するには継続的な調査が必要であること、それにかかる業務コストを考えると非現実的である。では、どうすればよいのだろうか。

筆者は平成17年度(2005年)から、課題解決型の研修である上級研修を3年間担当した。研修参加者は、自らの現場の問題を把握し、解決・改善策についての計画書を作成・提出し、審査を受けて合否が決まる。1カ国から各1名の参加で、全員でわずか10名の研修だが、研修参加者には機関の業務として参加しているという意識が高い。しかし、研修参加者が来日前に計画書で書いた課題は、第三者にわかるようには整理されておらず、そのまま課題として設定できる例はまれである。来日後、研修を受けて新たな知識を得、講師や他の参加者と協調的な学習を通して、課題が整理され、解決・改善策の多角的検討ができるようになる。研修終了時までには、研修参加者は、解決・改善策を決定し、改善企画案を完成させるが、上級研修では、企画案完成と自国に戻ってそれを機関内で共有するまでを研修の目標としている。研修参加者が帰国後、組織内で共有するまでは、メールリングリストを通じて担当講師がフォローアップしている。研修参加者が持ち帰った企画案を組織で共有する段階から、改訂を経て組織の成案として決定するまでにはさまざまな段階があり、実際に解決・改善策が実行されるには当該国の条件整備が必要である。従って、共有化以上の段階をフォローアップすることは研修の範囲を超えると考えている。問題解決そのものを目指すのではなく、改善企画案を媒介として、現地の問題解決に必要な、自ら固有な知識を創造していくことを支援している。

4.4 新たな評価システムの方向性

パットン(2001:50)によると、評価結果は、主に①メリットまたは値打ちの判断(説明責任、事業の将来の決定等)、②事業の改善、③知識の創出(有効な事象に対する原則の抽出、理論構築等)の3つに利用される。センターの場合、これまで、②事業の改善としては利用されてきたが、その他のためには、利用されてなかったのではないだろうか。新たな評価システムは、まず①の説明責任及び事業の将来の決定に役立つことが必要で、次の段階として、③知識の創出も必要であろう。しかし、センターにはAOTSのように評価専門課があるわけではな

いので、業務負担を増やさず実用性を備えた評価システムでなければならない。

現在の評価システムにおいても、研修参加者が満足していることは把握できるし、その国の日本語教育の発展になんらかの形で寄与しているとは推測できる。しかし、公益事業としては研修成果が個人ではなく、「組織の業務能力の向上」につながっていることを示す必要があるだろう。センターの研修業務において、説明責任を果たしながらも業務負担を増やさないために、本稿では次のように提案したい。

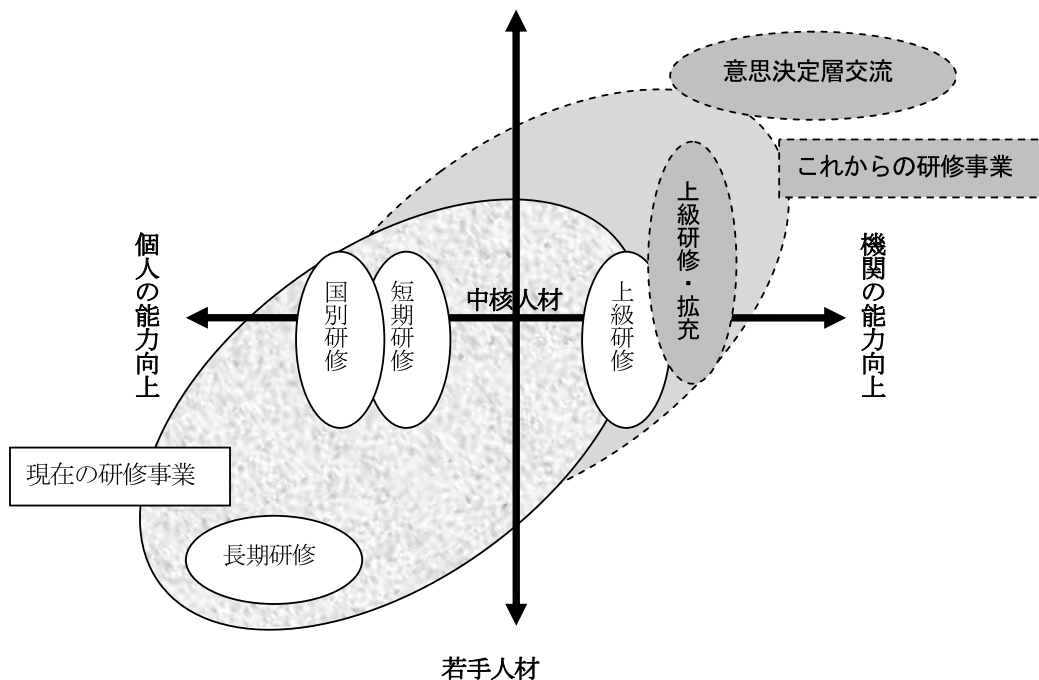
「組織の業務能力の向上」を研修事業のミッションとして明確化し、図1のように現在の研修プログラムを戦略的に再編成する。

「組織の業務能力の向上」に該当するプログラムには追跡調査を含めた評価を行い、「個人の能力向上」が中心のプログラムは、現状の評価のままとする。

「一般日本語教師研修」と「国別日本語教師研修」は、研修参加者個人の能力開発が一義的な目的だと思われるが、表1にあるように参加人数で全体の90%近くを占めている。機関の業務として送り出されていると言えるのは、日本語教育指導者の養成（博士・修士コースと上級研修）であるが、参加人数では全体の数%に留まっている。

海外の日本語教師約3万3千人（2003年国際交流基金機関調査）のうち、ほとんどの教師は、授業活動中心で、機関のコースデザイン等をする立場にはないと推測される。従って、個人の教授能力の向上を図る研修が、全体の90%近くを占めるというのはいわば顧客ニーズにあって

図1 現在の研修の再編成
意思決定層



いるとも言える。日本語教育指導者層は、このような研修の中から徐々に形成されていくのであるから、このタイプの研修は今後も継続的に必要ではあるが、全体の90%という比重を見直すことはできないだろうか。例えば、参加者個人の能力開発型研修を80%にし、機関の能力向上型研修を15%、意思決定層の交流プログラムを5%とするのである。フォローアップや追跡調査は、「機関の能力向上型研修」でこそ行う意味があるはずで、そうすれば、調査対象者は実行可能な人数に絞れる。

また、研修成果が機関で共有され、波及効果をもたらすには、意思決定層が研修内容に関心を持ち、共有や普及を原則化していくことが不可欠である。従って、この層への働きかけが重要になる。これが、図1の「意思決定層の交流」にあたる。センターの研修ではこの層を対象にしたプログラムはないが、国際交流基金の在外機関や本部が行っている事業とあわせて考えると、アプローチが可能になる。1例をあげれば、2006年にジャカルタ日本文化センターで開催された東南アジア日本語サミットがある。インドネシア国内やタイ、マレーシア等から意思決定層を含む多様な日本語教師がジャカルタに会し、日本や他国の日本語教育の最新動向について触れ、認識を共有するのに貴重な機会を提供した。平成20年度はバンコク日本文化センターで開催される。

「機関の能力向上型研修」の場合は、研修参加者を送り出す側の組織的関与をより一層引き出す必要がある。現状では、研修参加者を送り出す側の組織的関与は一般的に弱く、組織の業務として送り出されることはまれである。従って、帰国しても研修成果は共有されにくく、波及効果も見えない。業務に関連した研修は、直属の上司の支援なしには研修成果は効力を発揮しない。研修参加者の半数以上は、帰国後に直属の上司の理解と支援がないと感じているが、直属の上司が研修参加者に対し、何をどのように支援し、業務に適用させるか明示されていないことが、その一因である。従って、AOTSのように研修参加者の所属機関との合意を申請書の段階で文書化する等、直属の上司に具体的な支援方法を提案する実行ツールの開発が重要である。

おわりに

本稿では、①メリットまたは値打ちの判断(説明責任、事業の将来の決定等)のために、センターの評価結果が利用されるには、「組織の業務能力の向上」を研修事業のミッションとして明確化し、現在の研修プログラムを読み直し再編成すること、組織的関与を引き出すツールを開発することを提案した。現段階では論考に過ぎず、今後も情報収集を続けながら、実用的な評価システム構築の検討をしていかなければならない。実現に向けては、なによりも組織的取り組みが必要である。また、国際交流基金日本語事業について戦略的な提言をするためにも、③知識の創出(有効な事象に対する原則の抽出、理論構築等)機能は重要である。それには、

日本語国際センターの研修評価システムに関する提案

これらを業務として位置づけ担当部署を設ける等、実行性を確保する必要があるだろう。

〔参考文献〕

- 小笠原愛美・牟田博光（2006）「開発途上国の中等理数科教育における指導方法の改善効果」、評価学会第6回全国大会発表資料、pp 75-80、日本評価学会
- 海外技術者研修協会（2002）「AOTS研修事業評価システム」、『日本評価研究』第2巻第2号、44-57、日本評価学会
- （2007）「AOTS研修の事業評価システムと品質保証体系」、『研修』311号、pp 7-10、海外技術者研修協会
- 国際開発高等教育機構・FASID（2004）『開発援助のためのプロジェクト・サイクル・マネジメント：参加型計画編』【2004年3月改訂第6版】、国際開発高等教育機構（FASID）
- 国際協力機構・JICA（2004）『評価結果の総合分析：初中等教育／理数科分野』、国際協力機構JICA企画・調整部
- 中原淳（2006）『企業内人材育成入門 人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ』、ダイヤモンド社
- 長尾眞文（2003）「実用重視評価の理論と課題」、『日本評価研究』3号2巻、57-69、日本評価学会
- （2006）「日本の理数科教育援助の教室レベル・インパクト評価」、『日本評価研究』、評価学会第6回全国大会発表資料、67-74、日本評価学会
- （2007）「学校評価の理論と実践の課題」、『日本評価研究』、7号1巻、pp 3-19、日本評価学会
- マイケル・クイン・パットン著／山本泰、長尾眞文編。（2001）『実用重視の事業評価入門』清水弘文堂書房
- D.L. Kirkpatrick and J.D. Kirkpatrick（2006）Evaluating Training Programs: The four levels（3rd edition）Berrett Koehler.

参考WEBサイト

- ・国際交流基金日本語国際センター 平成17（2005）年度 事業報告
<http://www.jpf.go.jp/j/urawa/public/br/pdf/2005all.pdf> 2007年9月28参照
- ・日本評価学会 設立趣意書 <http://www.idcj.or.jp/JES/shuisho.htm> 2007年10月9日参照
- ・広島県立広島国際協力センター（海外日本語教師養成研修）
<http://www.hiroshima-ic.or.jp/hip/hicc/hicc.html#kyoushi> 2007年10月9日参照
- ・JICA研修員受入事業 <http://www.jica.go.jp/worldmap/index.html> 2007年9月28参照
- ・JICA年報 <http://www.jica.go.jp/about/> 2007年9月28参照