

プログラム評価の手法を用いた日本語教員研修の設計と実施

佐藤 綾・金村 久美

【 要旨 】

海外の専門日本語教育機関で働く、経験の浅い日本語教員を対象に、プログラム評価の手法およびロジック・モデルに基づいて教員研修を設計し、2回実施した。本稿では、その設計のプロセス、および実施の内容について報告した。第1回目の研修は「仕事セッション」「専門分野セッション」「日本語教育セッション」に分けて行い、勤務する専門日本語教育機関に直接関係する事柄を扱った。第2回目の研修は第1回目の研修の分析・考察を踏まえ、日本語教育の専門家としての意識を持ってもらうことを目標とし、さらに、得た知識を「理解」するだけでなく教育に関する「行動」へと結びつけられるような研修を目指した。本プログラムの評価結果に関しては目下分析中であるが、プログラム評価及びロジック・モデルを援用することにより、評価の枠組みや目標と手段の整合性を客観的に把握することができたと考える。

【キーワード】

専門日本語教育、日本語教員研修、プログラム評価、ロジック・モデル

1. はじめに

近年、日本語教員研修は、様々な言語を母語とし、日本語到達レベルも多様である日本語教員を対象に、単なる座学の研修にとどまらず、ネットワーク上での研修（加藤，2013）やワークショップ型の研修（近藤，2015）、「レッスン・スタディ」を通じた研修（Lusiana・東田・上野，2015）など、種々の形態の研修が行われ、研究成果も蓄積されてきている。しかしながら、その研究対象となるのは、海外の中等教育機関の日本語教師が多く、その内容も一般的な日本語教育に関わるものである。

その反面、海外の大学と共同で実施するツィニング・プログラムや、本研究で取り上げる名古屋大学日本法教育研究センターのような、学部教育は海外で行い、大学院は日本で学ぶプログラムなど、他分野との連携の下で行われる専門日本語教育も増えてきている。そのような状況がある一方で、高度かつ個別的な専門日本語の教育に自信をもって取り組める教員の数は限られており、さらに、一般的な日本語教育とは異なり、専門日本語教育に携わる人のための教員研修に関する研究の蓄積は少ない。このような現状から、国内外で専門日本語を指導できる教員を育てるための研修プログラムやそれに関する研究の必要性は高いと言える。

これらのことを背景として、本研究では、専門日本語教育に対応できる日本語教員研修プログラムを開発、実施するための基礎となる調査研究を行うこと、教育機関での教育実践を基盤とした実地調査を元にして試用版研修プログラムを構築し、今後の試用への展望を得ること、の二点を目的とした。本稿では、本研究のうちプログラム評価の手法を用いた試用版研修プログラムの

設計と実施の過程について述べる。

2. 背景

2-1. プログラム評価とロジック・モデル

2-1-1. プログラム評価

昨今、日本では政策評価、行政評価、大学評価など、さまざまな場面で評価が行われるようになってきている。そもそも、評価は、「事業の成果を明らかにするための手段として重視され、行われるようになってきた」(三好, 2008, p.4)のものであり、「種々の政策(ポリシー)、施策(プログラム)、事業(プロジェクト)の実施と効果を組織的に査定するもの」と定義される(三好, 同上, p.5)。日本語教育においては、コース改善のための評価や学習者オートノミーとの関連での評価が既に取り入れられている。それらの中でも、札野(2011)は、プログラム評価の手法を用いて、コース全体にわたる評価を行ったり、小澤・丸山・池田(2014)は、大学の国際化に対する日本語教育プログラムの貢献を示す手段としてのプログラム評価の有効性について述べるなど、プログラム評価が重要視されるようになってきている。

このプログラム評価の「プログラム」とは、「社会プログラムや心理教育プログラムのような特定の社会目標や教育目標を達成するために、人が中心となって介入を行ったり、アクションを行うために作られた事業を指す」(安田・渡辺, 2008, p.4)のものであり、札野(同上)は、その例として、国家レベルでの学校教育カリキュラム政策や経済活性化政策といった大きなものから、日本の大学における各国からの国費留学生受け入れ政策や各大学間の交換留学生受け入れ活動といった、比較的小さなものまでを挙げている(p.6)。

そのようなプログラムの評価を行う「プログラム評価」について、安田・渡辺(同上)は、「特定の目的を持って設計・実施される様々なレベルの介入活動およびその機能についての体系的査定であり、その結果が当該介入活動や機能に価値を付与するとともに、のちの意思決定に有用な情報を収集・提示することを目的として行われる包括的な探究活動」(p.5)としている。札野(同上)はプログラム評価の一般的な手順として、「1. 評価計画・準備」「2. データ収集」「3. データ分析」「4. 報告書作成」「5. 評価結果の評価(メタ評価)」の5段階を挙げており、特に「1. 評価計画・準備段階」を「ステップ1. どんなプログラムか」から「ステップ12. 『協力お願いします』」までの12のステップに分けている(pp.48-49)。

本研究は、専門日本語に対応できる日本語教員研修プログラムを開発、実施するための基礎となる調査研究を行うこと、実際に運営されている教育機関での実地調査を元にして試用版日本語教員研修プログラムを構築し、今後の試用への展望を得ることを目的としていたことから、試用版研修プログラムの効果を体系的に査定し、その改善のための情報を収集することが必要であったため、プログラム評価の手法を用いることとした。

2-1-2. ロジック・モデル

一方で、本研究では、教員研修プログラムの評価計画を立てると同時に、教員研修プログラムを設計する必要があった。教員研修に関する先行研究は、研修の目的と研修の手段、研修後の

アンケートという構成から成るものが多いが、必ずしも目的と手段、研修後の評価に整合性が見られるわけではなかった。そこで、本研究では評価の専門家のアドバイスを受け、「ロジック・モデル」を用いて、プログラムの設計及び評価の計画を立て、目的や手段、評価方法の可視化と一貫性の維持を図った。

ロジック・モデルとは、安田・渡辺（2008）によれば、「プログラムの実施に関する資源間の関係性や、活動内容の計画、変化や達成しようとする結果を、体系的にチャートとして表したもの」（p.40）であり、三好（2008）は「ロジック・モデルに基づく評価は、目標に照らして援助の効果を検証するとともに、計画の適切性を検証して計画を見直していく上で有益である」（p.269）と、ロジック・モデルを用いる効用について述べている。

ロジック・モデルには幾つかのモデルが見られるが、中でも、本研究では、開発援助でよく用いられているロジック・モデル（表1）を採用することとする。

表1. ロジック・モデル

	指標	指標データ入手方法	外部条件
上位目標			
プロジェクト目標			
成果			
活動	投入		前提条件

[關谷・大迫・三好（2013）p.55より]

2-2. 名古屋大学日本法教育研究センター¹

本研究の教員研修は、名古屋大学法学研究科が海外で運営する「日本法教育研究センター」に勤務する日本語教員を対象として行った。当該機関は、法整備支援の一環として、2015年11月現在で7カ国8都市（ウズベキスタン、モンゴル、ベトナムのハノイおよびホーチミン、カンボジア、ミャンマー、インドネシア、ラオス）の大学の法学部または法科大学内に設置されている。上記のうち、ミャンマー、インドネシア以外の大学で学ぶ学生は、現地大学の正規課程において現地法の教育を受ける傍ら、日本法教育研究センターにおいて日本語と日本法を4年ないし5年間学ぶ。学生は卒業後に日本の大学院への進学を目指しているため、当該機関においては高度な専門日本語教育が求められており、これを実現するために、各センター共通の到達目標が定められ、その下で法学と連携した日本語教育が行われている。

当該機関では、日本語を母語とする日本語教員のほか、非母語話者教員、法学教員が勤務しており、これらの教員が共同で機関を運営し、教育を行っている。日本語教育に関しては、名古屋大学から派遣された教員が日本語教育主任としてコースコーディネイトを担当し、現地で採用された比較的教育経験の浅い教員が常勤または非常勤講師として勤務し、主任とともに各科目の授業を担当している。

3. 教員研修の設計過程と実施

本研究においては、2013年3月に第1回日本語教員研修、2014年1月に第2回日本語教員研修を実施した。札幌（2011）によれば、プログラム評価は、「1. 評価計画・準備」「2. データ収集」「3. データ分析」「4. 報告書作成」「5. 評価結果の評価（メタ評価）」の5段階があるとのことであったが、本稿においては、第1回教員研修プログラムの設計及び「1. 評価計画・準備」「2. データ収集」「3. データ分析」「4. 報告書作成」、その結果を踏まえての第2回教員研修プログラムの設計及び「1. 評価計画・準備」「2. データ収集」について述べる。

3-1. 第1回日本語教員研修

(1) 研修の前提

本研究において、筆者らは教員個人ではなく教員組織を対象とし、教室内だけでなく教室外で行う教務を含めた、教育活動全体の改善を行うことを前提とした研修を目指した。これは、日本語教育は複数人の教員や職員から成る教員組織によって運営されるものであり、特に海外の機関では日本語母語話者教師と非母語話者教師がともに働くことが多く、また、本研究の対象機関では法学の専門家との連携・協働を行っていたことから、教員間が円滑に機能してはじめて、教育実践が効果的に行われると考えたためである。また、日本語教員の職務は教室で日本語を教えるだけでなく、教室外での教務を含む教育活動もまた多いと考えたことにもよる。

(2) 研修参加者の属性

第1回教員研修は現地採用教員を対象としⁱⁱ、研修参加者は5名ⁱⁱⁱであった。研修参加者の属性は1名が日本語教育歴を6年持つものの、他の4名は2年前後と、経験が浅く、正式な教員研修を受けた経験はほぼない。研修参加者の母語は、1名が日本語、4名が日本語以外の言語である。

(3) 研修のロジック・ツリーの作成

研修の目的・手段を考えるにあたって、まずは、研修実施者である筆者ら2名が、経験の浅い各センターの教員に身につけてほしいことについてブレインストーミングを行い、文の形で可能な限り多く列挙した。その後、先述のロジック・モデルを援用し、表2のようなロジック・ツリーを作成した。

ロジック・ツリーの構造について説明する。表2の「仕事」の列を例にとると、まず、教員研修でできるようにならなくとも、長期的には身につけてほしいものを「上位目標」とし、ここでは「協力できる」がこれに該当した。次に、「協力できる」の前提としては、「チームとしての教員という視点を持つ」が来ると考え、これをプログラム目標、つまり、第1回研修の目標とした。その上で、「チームとしての教員という視点を持つ」ためには「機関の業務全体を知っている」「機関の業務全体の中で自分が担っている役割を把握している」などが必要と考えられ、これらのことが研修内で可能となれば、プログラムの成果となると考えられた。さらに、何ができればこれらの成果が達成されたと言えるのかを考えたところ、「他の講師がどんな仕事をしているか列挙できる」などが挙げられた。つまり、これらを指標とし、これらができるようになれば、

研修は成果があったと言えると考えられた。そして、その目標や指標を達成するために、ここでは「いろいろな立場の教員の業務についてのアンケートの検討」を活動の一つとして考えた。

表2. 第1回日本語教員研修ロジック・ツリー（一部抜粋）

	仕事	専門分野	日本語教育
上位目標	・協力できる	・自分の仕事を批判的に検討でき自分で改善できる教員になる	・言語能力やスキル全体が視野に入っており、その多面性を意識している
プログラム目標	・チームとしての教員という視点を持つ	・プログラムの趣旨と教授行動を結びつけることができる	・教授活動の改善をするときに、到達目標やプログラムの趣旨に照らして行うことができる
成果	・機関の業務全体を知っている ・機関の業務全体の中で自分が担っている役割を把握している	・プログラムの趣旨を理解している	・自分のとった教授行動に対する学生の反応を観察することができる
指標	・他の講師がどんな仕事をしているか列挙できる	・プログラムの趣旨を明確に説明できる	・到達目標の重要さに納得している ・自分が担当する科目の目標を、到達目標に照らして決めることができる。
活動	・いろいろな立場の教員の業務についてのアンケートの検討	・プログラムの趣旨について学ぶ。 ・法整備支援に関わる人に話を聞く	・到達目標についての学習・コース目標やシラバスについての学習

上記のように、ロジック・ツリーを作成していったところ、「協力できる」「自分の仕事を自分で批判的に検討でき自分で改善できる教員になる」「言語能力やスキル全体が視野に入っており、その多面性を意識している」を上位目標とする3つのロジック・ツリーが現れた。

(4) 研修内容の決定と実施

3つのロジック・ツリーの中身を見ると、「協力できる」のツリーは、仕事やそれに取り組む姿勢に関するもの、「自分の仕事を自分で批判的に検討でき自分で改善できる教員になる」のツリーは、この機関独自の背景や法学という専門性に起因する専門分野に関わるもの、「言語能力やスキル全体が視野に入っており、その多面性を意識している」のツリーは、この機関の日本語教育の到達目標と教え方に関わるもので構成されていた。そのため、それぞれを「仕事セッション」「専門分野セッション」「日本語教育セッション」と名付け、各セッションを一日ずつ行うこととし、加えて、研修の振り返りの日を一日設けた。

第1回教員研修は、2013年3月24日から27日までの4日間行った。表3が第1回教員研修の概要である。

表3. 第1回教員研修概要

	セッション	プログラム目標	活動
3月24日	仕事セッション	・チームとしての教員という視点を持つ ・ノンネイティブ教員の役割を知っていて、できることがあると信じる	日本人・非日本人と働くことについてのディスカッション／講師間の業務分担についてのディスカッション
3月25日	専門分野セッション	プログラムの趣旨と教授行動を結びつけることができる	法整備支援のための人材育成に関する講義／留学生の指導教官との懇談／留学生との懇談
3月26日	日本語教育セッション	教授活動の改善をするときに、到達目標やプログラムの趣旨に照らして行うことができる	コースの到達目標についてのオリエンテーション／前学期の担当授業の振り返り／次学期の担当授業の見直し
3月27日	振り返り／評価アンケートの実施／インタビュー		

(5) データ収集と分析, 報告書作成

評価のためのデータを収集するにあたっては、複数のデータによるトライアングレーションを行うため、①客観式の自己評価、②記述式のアンケート、③インタビューを行うこととした。①自己評価については、ロジック・ツリーの「指標」を評価項目とし、この評価項目について「1：まったく同意しない」から「4：非常に同意する」までの4段階で評価する形式のものである。3つのセッションに対応する評価項目から成り、50問を有する。②記述式のアンケートについては評価項目の中で特に詳細に意見を聞きたいものを筆者らが選択して自由記述式のアンケートを作成した。①および②については、1日目の研修開始前と4日目の研修終了後に行った。③インタビューは4日目に行い、自己評価とアンケートの回答における研修前後の意見の変化などについて尋ねた。

この研修プログラムのデータを分析した結果、量的分析からは、研修参加者の研修前と研修後の回答に有意差が現れ、当研修が参加者に対して一定の効果を及ぼしたことが明らかになった。一方で、研修前・後のアンケート及びインタビューの質的分析からは、1回目の研修参加者が得た学びは、いずれも「理解」のレベルで止まっていたことが分かった。つまり、研修で扱われた事柄について漠然とは理解しているものの、自分の言葉で説明したり、理解したことをどのような行動に移せばよいか考えたりする段階までには至っていないということが推測された。さらに、補助的なデータである参与観察からは、参加者自身の当事者意識が薄く、機関の維持や改善のために役立つことを学びたいという主体性があまり見られないという所見が得られた。詳細な結果については、金村・佐藤(2014)を参照されたい。なお、プログラム評価の第4段階である報告書作成は、金村・佐藤(同上)をもって、その代わりとした。

3-2. 第2回日本語教員研修

(1) 研修参加者

第2回研修は、第1回目の研修の参加者のうち、研修参加を主体的に希望し、日程上参加が可能であった教員2名が参加した。

(2) ロジック・ツリー

第2回研修の設計をするにあたって、第1回研修のロジック・モデルおよびその中の指標（評価項目）の見直しを行った。その際、指標の客観性を得たいと考え、既存の評価基準としてアメリカのInTASC^{iv}の2013年版の中核標準との比較対象を行った。

その結果、第1回研修で使用した指標は、10ある中核標準のうちの“#1：Learner Development”“#3：Lerning Environments”“#7：Planning for Instruction”“#10：Leadership and Collaboration”の範疇に偏っており、網羅的ではなかったことがわかった。一方で、一度の研修で行えることには限りがあることから、改めて研修で焦点を当てたいことを考えた結果、“#9：Professional Learning and Ethical Practice”“#10：Leadership and Collaboration”を取り上げることとした。これは、教育活動をうまく推進していくためには、教員としての責任や専門家であるという意識、専門家として学び続け、協力しながら仕事を進めていく姿勢が何より重要であるという筆者らの考えによるものである。

その上で、筆者ら2名が再度、ブレインストーミングを行い、上記#9と10に関わる、教員に身につけてほしいことを文の形で可能な限り多く列挙した。それらを、3-1（3）と同様の手順により、ロジック・モデルを用いたロジック・ツリーを作成したところ、表4のようになった。

表4. 第2回日本語教員研修ロジック・ツリー（一部抜粋）

上位目標	教員は専門家であり、専門家としての責任を引き受ける。	
プログラム目標	専門家としての教員は自分の仕事の質を高める。	専門家としての教員はチームの仕事の質を高める。
成果	<ul style="list-style-type: none"> ・専門家としての教員は専門家としての仕事がかかわる。 ・専門家としての教員は自分の仕事の質を高めたいという動機がある。 ・専門家としての教員は今の自分の仕事の質を評価できる。 ・専門家としての教員は仕事の質を高めるための行動をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・専門家としての教員はチームの一員として働く。 ・専門家としての教員は他のメンバーが良い仕事をするのに協力する。 ・専門家としての教員はチームが目指す方向を正しく把握している。
指標	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の役割は何かについて明確に述べることができる。 ・教員は専門家であり、専門家として常に成長したいと思っている。 ・私は自分の仕事の質がいかどうか内省する。 ・私は専門家のコミュニティに参加する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・私は機関・チームの中で自分があてにされていること ・役割がわかる。 ・私はほかの人と振り返り、学び合いをする環境づくりをする。 ・私は機関としてどんなサービスを提供すべきか意識している。
活動	プログラム目標・成果に関するディスカッション。 教育活動改善に関する支援。	

(3) 研修内容の決定と実施

研修の内容については、ロジック・ツリーを作成すると同時に、第1回研修の分析、参与観察からの反省を踏まえ、その内容を検討した。即ち、分析結果からは研修参加者が得た学びは、いずれも「理解」のレベルで止まっていたこと、そして、参与観察からは研修参加者にあまり主体性が見られなかったことが窺えたため、第2回研修は「主体的」に「行動」できる研修を目指すことにした。そこで、研修の一環として、研修参加者には研修3ヶ月前から参加者自身の教育上の問題意識に基づき、自身の教育活動についてのアクション・リサーチを開始してもらった。アクション・リサーチのうち、計画立案、実施、エビデンス収集については、研修前までに研修参加者自身で行い、その資料を持参の上、研修に参加してもらった。

第2回研修は、2014年1月27日から29日まで行った。その日程の詳細は表5の通りである。第2回研修の特徴はAセッションとBセッションに分けたことである。即ち、Aセッションでは、ロジック・ツリーの7つある「成果」(表4参照)を直接それぞれ一つのセッションに割り振って、各「成果」に関するディスカッションを行い、Bセッションでは、研修参加者のアクション・リサーチの経過報告やエビデンスの整理、分析などの活動を行うという構成にした。このように二層構造にすることにより、Bセッションではなぜ教育改善を行うのか、改善を行うためにはどのように計画を立て、実施すれば良いのか、といった問いかけやディスカッションを繰り返し、これと平行してAセッションで取り上げた教員としての責任感や専門家としての意識につながる気づきを促すことにより、実際の教育活動に対する客観的な振り返りを促進し、改善に繋げること

表5. 第2回教員研修概要

日付	内 容
1/27(月)	09:00 オリエンテーション 10:00 事前自己評価 11:00 A 1 セッション「自分の仕事の質を高めたいという動機がある」 12:00 昼食 13:00 B 1 セッション「発表のロジック」 15:30 A 2 セッション「今の自分の仕事の質を評価する」 17:00 終わりのミーティング
1/28(火)	09:00 研修参加者の評価項目の検討 09:30 B 2 セッション「エビデンスの観察」 11:00 A 3 セッション「専門家がチームの一員として働く」 12:00 昼食 13:00 B 3 セッション「理論」 15:00 A 4 セッション「チームが目指す方向を正しく把握している」 16:00 A 5 セッション「他のメンバーが良い仕事をするのに協力している」 17:00 終わりのミーティング
1/29(水)	09:00 B 4 セッション「分析」 11:00 A 6 セッション「専門家としての仕事がかかわる」 12:00 昼食 13:00 B 5 セッション「改善案を考える」 15:00 A 7 セッション「仕事の質を高めるための行動をする」 16:00 事後自己評価

を目指した。

なお、研修終了後には研修参加者自身で集めたエビデンスの分析・考察を行ってもらい、自身のアクション・リサーチの結果を含めた報告については、2014年3月17日に行った研究会の中で実施した。

(4) データの収集

第2回研修の評価のためのデータを収集するにあたっては、第1回と同様、複数のデータによるトライアングレーションを行った。その内容は、①客観式の自己評価、②自己評価について気づいたことの記述、③研修中の録音・録画である。①自己評価については、ロジック・ツリーの「指標」を評価項目としたが、この評価項目の記述を詳しくし、誤読なく問いたい項目を確かに問えるものに改善した。例えば、「指標」は「教師の役割は何かについて明確に述べることができる」であるが、評価項目としては「私は専門家としての教員にはどんな役割があるか理解しています。教師の役割を大きく分けて幾つか挙げることができ、さらに1つ1つの役割について具体的に説明することができます」のように詳細化した。自己評価は研修前と後に行い、同じ評価項目を使用した。評価項目は40あり、それぞれについて研修前は「1：まったく賛成／同意／理解できない」から「5：強く賛成／同意／理解できる」まで、研修後は「1：新しい学びがまったくなかった」から「5：新しい学びがとてもあった」までの5段階で評価する形式のものである。②自己評価についての記述については、セッション中のディスカッションで気づいたことを随時記入してもらった。③研修中の録音・録画に関しては、学びのプロセスを見るために書き起こしを行った。

(5) データ分析

データ分析に関しては、現在行っているところである。参与観察から言えることは、第1回研修に比べて研修参加者の参加態度がより主体的になって、研修参加者の発言が活発になり、研修参加者同士の対話もより盛んになる効果があったということである。また、研修参加者が評価項目の内容を深く理解したことが伺え、評価項目についてのディスカッションや教育改善活動のとりまとめの作業の中で、自らの教員としての考え方や具体的な教育活動に臨む際の判断についてより詳しくかつ深く振り返る発言が多く見られた。さらに、研修参加者が教育実践の評価に関心を持ち、自らの教育活動を改善するためのツールとして使いたいという積極的な意見が出たことも印象的であった。

4. おわりに

本研究では、プログラム評価やロジック・モデルを援用しながら、教員研修の設計及び実施を行った。データの分析が終了していないため、確たることは言えないが、本プロセスを経て筆者らが得た所見は、プログラム評価やロジック・モデルという理論的な枠組みを援用することで、計画・実施において抜け落ちている手順や論理の飛躍がないかを確認することができるということ、また、ロジック・モデルの援用により、目標を階層的に把握し、かつ、目標と手段の整合性・妥当性を検討することができるということである。その意味においては、本研究は研修の設計

に関し、一つの方法論を提示できたのではないかと考える。

ところで、当初、専門日本語教育に対応できる日本語教員研修プログラムの開発を目標として、研修の設計を行うことを目指していた。しかしながら、第1回研修においては直接、専門日本語教育の要素を取り入れたものの、第2回研修においては、直接は専門日本語教育については触れないものとなった。その理由の一つとしては、第1回研修において専門日本語教育について学び、それについて研修参加者の理解は進んだという分析結果であったが、参与観察からはそういった知識や理解があったとしても、それを主体的に生かしていないのではないかという疑問が生じたことがある。その点につき考察してみたところ、知識以前に日本語教育の専門家としての意識や態度を適切に持っていなければ、専門日本語教育に関する知識があったとしても、それを生かすことはできないのではないかということが考えられた。そこで、第2回研修は専門日本語教育に直接アプローチするよりは、日本語教育の専門家としての意識を高めることに焦点を当てるものとなった。専門日本語教育は学習者の専門分野の学習や将来に直結するものであり、尚且つ他分野の専門家との連携・協働が必要となる。それがゆえに、学習者の学習プロセスや学習環境への配慮、他分野への理解や協働などに日本語教育の専門家として積極的に関わっていく姿勢が求められると考える。上記のようなことから、本研究における2回の研修は専門日本語教育に対し、直接的、間接的に働きかける研修となったと考えている。

今後は、データの分析を進め、本研修の効果を精査するとともに、その意義を改めて捉え直し、今後の研修のあり方について検討していきたい。

注：本研究は、平成24-25年度科学研究費補助金挑戦的萌芽研究『現職専門日本語教員の成長を促すツールとしての評価基準の研究』（課題番号：24652100）（研究代表者：金村久美）の成果の一部である。

- i 当該機関を研究の対象としたのは、筆者らがそれぞれ、モンゴル、ベトナムの各センターにおいて、主任教員を勤めた経験があり、そこでの問題意識を共有していたためである。
- ii 主任教員に関しては、研修の機会が他にもあり、また、現地センターを主任教員全員が同時に離れるのが難しいという状況があったため、現地採用教員を対象とした。
- iii 第1回教員研修の実施が決定した段階では、日本語教育を実施しているのは5センターのみであったため、各センターから各1名の参加とした。
- iv InTASCは1993年に、教える教科、学年に関わらず新任教師が責任を持って教育を行うために持つべき知識、資質、能力を記述したモデルとなる中核標準を作成、発表した（當作、2003、p.62）。最新版である2013年の“InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers 1.0”によれば、その標準は“#1：Learner Development”“#2：Learning Difference”“#3：Learning Environments”“#4：Content Knowledge”“#5：Application of Content”“#6：Assessment”“#7：Planning for Instruction”“#8：Instructional Strategies”“#9：Professional Learning and Ethical Practice”“#10：

Leadership and Collaboration”である。各標準は“performance”“essential knowledge”“critical dispositions”から成っており、どのようなことを知っているべきか、できるべきかがリスト化されている。

参考文献

- 小澤伊久美・丸山千歌・池田伸子（2014）「日本語教育プログラムの大学国際化への貢献を評価する際の課題」『ICU 日本語教育研究』11, pp.31-41, 国際基督教大学日本語教育研究センター
- 加藤由香里（2013）「バーチャルコミュニティにおける国内外の日本語教師の交流活動」『電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学』112 (374) pp.51-55, 一般社団法人電子情報通信学会
- 金村久美・佐藤綾（2014）「専門日本語教育機関に従事する教員向け研修プログラムの評価」『ヨーロッパ日本語教育』18, pp.91-96, ヨーロッパ日本語教師会
- 近藤裕美子（2015）「教師ポートフォリオ作成ワークショップ—自律的, 主体的に学ぶ教師の支援を目指した教師研修のデザイナー」『国際交流基金日本語教育紀要』第11号, pp.113-125, 国際交流基金
- 佐々木亮（2010）『評価論理—評価学の基礎』多賀出版
- 關谷武司・大迫正弘・三好崇弘（2013）『グローバル人材に贈るプロジェクトマネジメント』関西学院大学出版会
- 當作靖彦編（2003）『日本語教師の専門能力開発 アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会
- 札幌寛子（2011）『日本語教育のためのプログラム評価』ひつじ書房
- 三好皓一（2008）『評価論を学ぶ人のために』世界思想社
- 安田節之・渡辺直登（2008）『臨床心理学研究法7 プログラム評価研究の方法』新曜社
- CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) (2013) InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers 1.0 (http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf)
- Evi Lusiana・東田明希子・上野美香（2015）「インドネシアの中等教育における「レッスン・スタディ」の試み—実践から学び, 授業の改善へつなぐ—」『国際交流基金日本語教育紀要』第11号, pp.67-82, 国際交流基金

The development and implementation of the training for the Japanese language teacher using the program evaluation method

Aya Sato, Kumi Kanamura

A training program for unexperienced Japanese language teachers currently working in overseas language education institutes specializing in technical Japanese was developed using the program evaluation method and logic model, and implemented across two sessions. This article discusses the processes of designing and the implementation of this program.

The first training session was divided into "Work session", "Technical area session", and "Japanese language education session", and discussed content directly related to the participants' affiliated institutes.

The second training session, based on the analysis and considerations of the results of the first training session, was aimed at raising the participants' awareness as Japanese language educators, and to serve as a training program that connected the knowledge earned through the sessions not only to "understanding" but further on to "action".

While the training program itself is currently still being evaluated, it should be noted that utilizing the program evaluation method and logic model made it possible to objectively verify the framework, objective, and methods of the program.

Key words; Technical Japanese education, Training for Japanese language teacher,
Program evaluation, Logic model