

大学におけるCEFR実践のための教師研修の意義

The Value of Teacher Training for CEFR Referenced Language Courses at University

奥村 三葉子
OKUMURA Minako

キーワード

[CEFR] CEFR・[教師研修] teacher training・[研修評価] evaluating training

I はじめに

龍谷大学では留学生対象の日本語教育プログラムであるJEP Kyoto (Japanese Experience Program in Kyoto) およびJCLP (Japanese Culture and Language Program) の両プログラムを、CEFRの枠組みを用いて再構築しようとする試みが、「2016年度FD自己応募研究・指定研究プロジェクト」として本格的に始まった。その一環として、2016年5月に公開セミナーが、また、8月にはワークショップが行われ(学修支援・教育開発センター主催、グローバル教育推進センター共催)、筆者はこれらの講師として、企画から実施に携わってきた。本稿では、Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) の「4段階評価モデル」を援用しながら一連の研修計画を振り返る。その上で、CEFRの実践に向けた研修がどのような意義を持つのか、また、欧州で誕生したCEFRが日本国内の大学においてどのように機能するのかについて考察する。

II CEFRの実践に必要な理念の理解

1 CEFRの根幹

CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*) は2001年に欧州評議会によって公開された欧州における言語教育のための共通参照枠である。これは、言語教育に携わるすべての人々が言語の学習・教育・評価を包括的に考えるにあたり参照できるガイドラインであり、欧州市民性 (European Citizenship) の育成を視野に入れた欧州の言語教育政策を形にしたものとも言える。CEFR公開から15年余りが経つ現在、日本国内でもそのインパクトは広がりを見せているが、同時に偏った情報が広がりつつある印象も否めない。例えば、今やCEFRの代名詞のようになっているA1～C2の6段階レベル、Can Do Statements⁽¹⁾、ポートフォリオというものも、CEFRの一部を表しているにすぎず、CEFRの本質を表すには十分とは言いがたい。

CEFRは「複言語・複文化主義」を理念として掲げ、それを実現するための「行動中心アプ

ローチ」を言語教育観として提唱している。前掲のCan Do Statementsやポートフォリオも行動中心アプローチの考え方に基づくツールである。行動中心アプローチでは、図1のように、言語学習を人間の一般的な言語活動（TVを見る、メールを書く等々）と同等に捉え、さらには人間の目的行動の一つと見なす。同様に、言語学習者についても言語活動を行う言語使用者として、さらにはsocial agents⁽²⁾（社会で行動する者）と捉え、教師を含むすべての教育関係者とも同等と見なしている。目的行動が達成できるsocial agentsの育成を教育の目標とし、言語学習や言語学習者を社会から切り離さない行動中心アプローチの考え方は、CEFRの根幹を成すものである。したがって、この根幹の理解が不十分なままCan Do Statementsやポートフォリオを取り入れると、理念が抜け落ちた形だけの実践に陥る恐れがある。

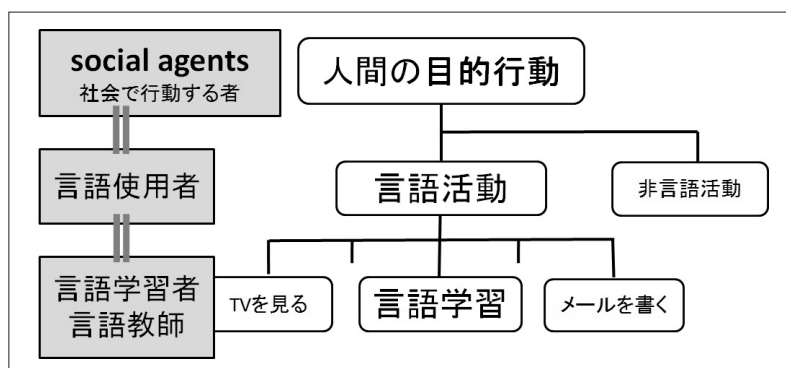


図1 「行動中心アプローチ」における言語学習と言語学習者

2 CEFRの目的

CEFRの認知度が高まりを見せる今だからこそ、CEFRを参照した実践を行う際には、偏った情報に振り回されることがなくその背景や理念を正確に理解し共有した上で、地域や機関の実情にカスタマイズした実践が検討されることが望まれる。理念が共有されていれば、あらゆる実践段階に一貫性や客観性が与えられ、問題が生じた際にも改善・解決のための検証基盤とすることができる。さらに、CEFRの実践で必要なのは、教育関係者全員が、自らもsocial agentであるという当事者意識を持って実践に当たることである。奥村・鈴木・櫻井（2016：99）は「他に責任転嫁せず、自分自身の頭で考え、自分のことばを持ち、そして、仲間と創造していくことの意義を考察する機会を提供してくれたことが、CEFRの最も大きな貢献」と述べているが、これはCEFR冒頭のNotes for the user（p. xi）に示されている二大目的とも合致する。二大目的の内容を簡単にまとめると次のようになる。

- ・教育全般に関して、関係者たちに内省を促すこと
- ・教育実践に関して、関係者間で互いに伝えやすくすること

CEFRは、複言語・複文化主義という理念を基盤とした参照枠（Framework of Reference）である。教育関係者に一つの規範（スタンダード）を示すものではない以上、具体的実践を考えることができるのは現場を知る関係者において他にいない。それゆえ、CEFRを参照した実践には、理念の理解と教育観の共有を目指した教師研修が欠かせないのである。

Ⅲ 教師研修の目的と評価：Kirkpatrickの「4段階評価モデル」を参考に

一連のCEFR研修の實際を記す前に、教師研修の目的と研修評価について整理しておきたい。近藤・奥村（2014：209）は「教師研修というのは、本来、教育現場の改善を目的として行われる以上、研修終了後の参加者の意識・行動の変容、あるいは現場実践の改善に結びついてこそ、研修の目的は達成される」と述べている。今回筆者が携わった龍谷大学でのCEFR研修も、プログラムの改編という大きな目標に向けて企画・実施されたものであり、研修の前後で変化が見られなければ、研修の目的は達成されないことになる。研修が個人および組織に与える効果の検証について、Kirkpatrick & Kirkpatrick（2006）は、①Reaction（反応）、②Learning（学習）、③Behavior（行動）、④Result（結果）の4段階を挙げている。それぞれの段階について、堤・青山・久保田（2007：56）は、表1のようにまとめている。

表1 Kirkpatrickの4段階評価モデル

（堤・青山・久保田, 2007, p.56「表4－1」をもとに筆者により一部修正）

レベル	定義名称	概 要
①	Reaction	プログラム参加者の反応を測定 *参加者はそのプログラムを気に入ったか
②	Learning	プログラム参加者の知識やスキル習得状態を測定 *参加者は目的の能力を身につけたか
③	Behavior	プログラム参加者の学習内容の活用状況を測定 *参加者は実際に職場で活用しているか（行動変容）
④	Result	プログラム参加者の行動変容によって得られた組織貢献度を測定 *参加者は（学習内容を活用し）職場での成果を向上させたか

1段階目のReaction（反応）は研修に対する満足度を測る段階で、研修の最後に行われるアンケートなどから結果を知ることができる。2段階目のLearning（学習）は研修によって知識やスキルが身についたかどうかを測る段階で、研修後のテストや、新しい知識・意識・スキルに関して記述してもらうフィードバックシートなどから、研修の期待値を達成したかどうかができる。3段階目のBehavior（行動）は研修によって身につけた知識・意識・スキルが実際の業務でどのくらい生かされているかを測る段階で、研修後の個々人の現場実践／業務を観察することにより、その結果（行動変容）をうかがい知ることができる。4段階目のResult（結果）は、行動変容を起こした個々人の集合体である組織にどのような効果・成果が現れたかを測る段階である。1～3段階目が参加者個々人を対象とした研修評価であるのに対し、4段階目は個々人の集合体である組織を対象とする評価である。研修前と研修後の組織を比較し、その変化を観察することで研修の成果を測ることになる。

評価のタイミングであるが、1～2段階目は研修直後および研修後の早い時期に評価できるが、3段階目の評価にはしばらく時間がかかる。行動変容が現れるまでには時間がかかり、その時間は人によって異なるためである。また、4段階目は3段階目の結果を待たねばならず、さらなる時間が必要となる。このように、1～4段階目まで段階を踏んで研修評価を行うには

一定以上の時間がかかることが避けられないが、研修の成果を測るには必要な時間である。

もう一点、誰が評価を行うかという問題がある。教師研修は、企画者、講師／ファシリテーター、参加者の3者によって作り上げられている。講師／ファシリテーターは、通常、研修当日にのみ参加することが多いため、4段階のうち、1～2段階目の評価には直接的に関わりやすいが、3～4段階目の評価には関わりづらい。そこで、3～4段階目を評価するのは、概ね企画者ということになる。幸いなことに、今回の龍谷大学における研修では、企画者（プロジェクトメンバー）が同時に研修参加者でもあり、かつ、参加者と同じ職場で働く仲間（上司・同僚）であるため、3～4段階目までの追跡評価が可能となる。

セミナーやワークショップが、一度限りのイベントとしてではなく、中・長期的な目的を達成するために実施される場合、研修の成果は1～4段階目までをととし、時間をかけて判断されるべきであろう。そして、個人だけでなく組織にとってより良い成果を上げるためには、1～4段階目までを念頭に置いた周到な研修計画が重要な意味を持つ。今回のCEFR研修は、この点を強く意識して研修計画が立てられた。次節ではその実際を記す。

Ⅳ 研修計画

1 研修の枠組み

JEP KyotoおよびJCLPの、CEFRを参照したプログラム再構築という大目標を達成するため、5月の公開セミナーと8月のワークショップは当初から包括的に企画され、両者の間には連続性・関連性を持たせた計画が立てられた。表2がその枠組みである。

表2 龍谷大学におけるCEFR研修の枠組み

5月14日	〈公開セミナー〉 理念と教育観の理解	【研修目的】 CEFRの考え方を取り入れることによって大学の教育現場の実践にどのようなプラスの効果が期待でき、関係者や組織がどのように変わりうるのかを考え学ぶ。
5月～8月	〔実践期間〕	・公開セミナーを反映させた現場実践に取り組む。 ・8月のワークショップに向けた事前課題に取り組む。
8月 23・24日	〈ワークショップ〉 具体的な実践の検討 (授業活動、評価)	【研修目的】 CEFRという共通言語の下、各自の実践に責任を持って積極的に取り組む意識を育む。 【主な活動】 小グループに分かれ、具体的な授業活動案と評価案を作成し発表する。
9月～	〔実践期間〕	ワークショップを反映させた現場実践に取り組む。

2つの研修であるセミナーとワークショップの間に約3か月挟むことで、5月のセミナーで得た新しい知識や情報を、各々の実践で試しながら反芻できるよう計画を立てた。さらに、セミナーとワークショップをつなぐ事前課題を課すことによって、CEFRに関する知識理解の定着を図った。この事前課題は、8月のワークショップを効果的に進めるために必要なものでもあり、ひいては9月以降の実践でCEFRの理念や教育観を忘れずに反映させるためにも欠かせ

ないものである。一貫してCEFRの理念を軸とした計画を立てたのは、本稿Ⅱ.1に述べたとおり、「理念が抜け落ちた形だけの実践に陥る」ことを避けるためである。なお、事前課題については本章第3節に詳細を記す。

2 公開セミナー（2016年5月14日）

このセミナーは講義、グループワーク、振り返り、質疑を含む約3時間半の研修で、タイトルは「大学の教育実践から見たCEFRの意義－共に考え続ける教師として－」とした。

（1）目的

表2に示した研修目的を達成するため、次の3つの小目的が設けられた。

- ①CEFRの理念を正確に理解する。
- ②CEFRが対話と協働のツールであることに気づく。
- ③CEFR実践の意義について共に考える場を提供する。

（2）構成と目標

本セミナーは6つのセッションで構成された。それぞれのセッションの内容および目標は表3のとおりである。

表3 公開セミナーの構成

	セッションのタイトル	主題	セッションの目標
①	自分を知る・仲間を知る	複言語・複文化 social agents	教育機関は複言語・複文化環境にあり、そこで働く者は皆social agentsであると気づくことができる。
②	今の機関の実践を知る	理念の文脈化	一貫性のある現場実践が教育効果を高めること、また、そのためには教育観（理念）の共有が不可欠であることが確認できる。
③	CEFRを知る	欧州言語教育政策	CEFRの言語観や言語教育観を正しく理解することができる。
④	CEFRの実践を知る	CEFRの理念 行動中心アプローチ	・行動中心アプローチの基本的な考え方を正しく理解することができる。 ・自分／自分の機関の実践について言語化できる。
⑤	CEFRの意義を知る	自律学習 生涯学習 内省	教師も学生も内省によって成長し、内省が自律的な学びへとつながることを理解できる。
⑥	今日、何を「知った」か？	自己評価 内省	研修内容を自分自身に引きつけて振り返ることができる。

3 ワークショップ事前課題

5月の公開セミナーののち、8月のワークショップに向けて提示した事前課題は以下の2つである。参加者一人ひとりが当事者意識を持ち、CEFRの実践に取り組むsocial agentとして積極的にワークショップに参加することを期待する課題であった。

・課題1

5月のセミナーの内容について「理解したこと」「やはりわからないこと」の2点をA4一枚にまとめ、8月のワークショップで発表（8分以内）できるよう準備する。

・課題2

5月のセミナーで回収した「振り返りシート」のまとめ（参加者全員の記述を企画者がまとめ直したもの）を読んでくる。

課題1は、参加者一人ひとりがCEFRの根幹である理念と教育観について、何をどのくらい理解し、どのように解釈しているのかを自分自身で確認するための課題である。また、課題1の発表および課題2は、参加者間で広く情報を共有することをおし、CEFRの理念に対する多様な視点や関心に気づくことがねらいであった。CEFRの理念と教育観は、具体的な実践を検討する際の拠り所となる重要な共通基盤であり、8月のワークショップに必要な共通言語でもある。

4 ワークショップ（2016年8月23日・24日）

このワークショップは2日間にわたる研修で、タイトルは「CEFRを参照した大学の日本語教育実践－みんなで考える私たちの実践－」とした。

（1）目標

本ワークショップでは、次の4つのCan Do目標が冒頭で示された。

- ①CEFRの言語教育観を正しく理解し、意識的な実践計画が立てられる。
- ②行動中心アプローチを理解し、これまでの実践を振り返ることができる。
- ③行動中心アプローチに基づき、自分の実践計画を立てることができる。
- ④行動中心アプローチに基づいた自分の実践計画について、仲間に説明することができる。

（2）構成

本ワークショップは6つのセッションで構成された。それぞれのセッションの活動および小目標は表4のとおりである。

表4 ワークショップの構成と目標

	セッションの タイトル	活動内容	目 標 [] 内は該当Can Do目標（4（1）参照）
①	CEFR って何だっ け？	・アイスブレイク ・事前課題の発表と共有	CEFRが正しく理解できる。 [①]
②	social agentをちゃ んと知ろう	グループメンバーの特徴 を知るためのポスティン グとマッピング	行動中心アプローチの基本であるsocial agentの考え方がわかる。 [①②]
③	Can Doとは何か？	ワークショップ： Can Doの階層図づくり	Can Doのしくみが理解できる。 [①②]
④	授業活動&評価を 考えよう	・ミニ講義 ・グループワーク： 「課題解決能力を持つ social agentsの育成」を 目指した授業活動案・評 価案の作成	複言語主義・行動中心アプローチに基づく 活動と評価が共に考えられる。 [③④]
⑤	授業活動&評価を 共有しよう	・グループ発表 ・投票、講評	自分の考えた活動・評価について仲間に説 明できる。 [④]
⑥	CEFR実践を振り 返る	振り返りシートの記入	2日間のワークショップを振り返り、今後 の課題セッティングをする。 [①②③④]

V 研修評価

本章では、上記の研修計画に基づいて実施された研修について、その評価を行う。今回の研修をKirkpatrickの4段階評価モデルに基づき整理すると、表5のようになる。

表5 龍谷大学におけるCEFR研修の評価の枠組み

段階	何を評価するか	何で評価するか
①Reaction	セミナー、ワークショップの満足度	振り返りシート
②Learning	CEFRの理念・教育観の理解度	・セミナーの振り返りシート ・事前課題1の成果（発表）
	行動中心アプローチの理解度	ワークショップの振り返りシート
	行動中心アプローチに基づく実践スキル	ワークショップの成果物（発表）
③Behavior	研修後の個々人の教育実践の変容 （研修が実践に反映されているか）	各教師の教育実践
④Result	研修後の組織実践の変化 （研修がJEP Kyoto、JCLPの改編に反映さ れているか）	組織の教育実践

以下、それぞれの段階について、現時点でわかる範囲において評価してみる。

1 Reaction（反応）の評価

今回の「セミナーおよびワークショップの満足度」については、研修終了後の振り返りシートから概ね肯定的な反応を読み取ることができた。ただし、ここで使用された振り返りシートには、満足度を測る直接的な質問項目（５件回答など）がなく、正確な評価ができなかったことは反省点である。

2 Learning（学習）の評価

表５のとおり、「CEFRの理念・教育観の理解度」は５月のセミナーの振り返りシートおよび事前課題から、「行動中心アプローチの理解度」は８月のワークショップの振り返りシートから、また、「行動中心アプローチに基づく実践スキル」についてはワークショップでのグループ発表の成果から、それぞれ研修評価を行う。

（１）CEFRの理念・教育観の理解度

CEFRの理念・教育観について、何をどのくらい理解できたか知るために、５月のセミナーの振り返りシートでは次の３点について記述してもらった。

- １．今日、「知った」「わかった」「気づいた」ことは何ですか？
- ２．今日、「より深まった疑問」は何ですか？
- ３．明日から「始められる」「やってみたい」と思うことは何ですか？

１では、CEFRに対する事実誤認が修正されたという記述が大多数を占め、実践における理念理解の重要性への気づきを得たという記述も多く見られた。さらに、日本社会におけるCEFR理念の応用可能性に言及する記述もあり、CEFRの理念・教育観の理解度は高かったと推測される。２では、理念理解をどのように実践に移したらよいかかわからないという記述が圧倒的に多く見られたが、これは８月のワークショップへの動機づけと課題セッティングができたと捉えることができよう。３は、参加者自身の自己研鑽に関する記述、機関内研修やコースデザインに関する記述、日々の授業実践に関する記述に大別できたが、いずれも大変具体的な記述がなされており、参加者一人ひとりが自分自身の実践をイメージしながら理念を理解したと捉えることができる。以上、この振り返りシートの記述からは、本セミナーの３つの目的（Ⅳ．２．（１））および各セッションで設けられた６つの目標（表３）も概ね達成されたことがうかがえる。また、振り返りシートに加え、セミナーの冒頭および終了時に、「CEFRとは〇〇〇である」という命題文を各自に記述してもらったことによって、参加者自身も研修前と研修後の変化を明示的に実感できたのではないと思われる。

CEFRの理念・教育観についてまとめ、発表するという事前課題からは、自分の理解を他人にも伝わるように言語化する作業をととして、CEFRの理念理解がさらに深まった様子がうかがえた。セミナー終了後、ワークショップでの事前課題の発表までに約３か月の期間を置いたことが功を奏したといえよう。

以上のことから、「CEFRの理念・教育観の理解」というLearning（学習）は達成されたと

いえる。

(2) 行動中心アプローチの理解度

行動中心アプローチの理解度を知るために、8月のワークショップの振り返りシートでは次の3点について記述してもらった。

1. ワークショップの前と今とで何が変わりましたか？
2. 来学期、まず何から取り組みますか（取り組みたいですか）？
 - ・ 自分一人で始められること
 - ・ 誰かの協力が必要なこと
3. 教育実践において、今後さらに学んでいきたいことは何ですか？

1は、social agentを意識した授業活動に関する記述、社会参加を意識したCan Do目標の設定に関する記述、教師の協働に関する記述の3種類が目立った。これらはいずれもCEFRの教育観である行動中心アプローチの中核を成すものであることから、本ワークショップをとおして行動中心アプローチの理解度が高まったと推測される。また、2の「自分一人で始められること」では、1に記された内容を実行に移したいという旨の記述が多く、行動中心アプローチに基づく教育実践への意欲が高まったことがわかる。一方、「誰かの協力が必要なこと」では、コース内のレベル間・科目間の連携や、教員間の内省・協働に関する記述が大多数を占めた。これは「教育全般に関して、関係者たちに内省を促すこと」、「教育実践に関して、関係者間で互いに伝えやすくすること」（Ⅱ. 2）というCEFRの二大目的の達成に必要なものであると同時に、行動中心アプローチの実践に欠かせない作業でもある。3では、2で記したことを実行に移すために必要な学びやスキルについて記されたものがほとんどであったが、特に評価実践に関する記述が目立った。これについては、次項に考察を譲る。

以上、1、2の記述から、「行動中心アプローチの理解」というLearning（学習）は達成されたといえよう。

(3) 行動中心アプローチに基づく実践スキル

ここでは、行動中心アプローチの理解を実践に移すためのスキルの獲得状態について、ワークショップの最後に行われたグループ発表を振り返ってみる。

ワークショップ終盤に行われた発表において、授業活動案については、グループによって精緻度や完成度に差は見られたものの、いずれのグループも「目的行動が達成できるsocial agentsの育成」という行動中心アプローチの教育目標を意識した課題（Can Do目標）の設定と授業活動が検討されたことが伝わる内容であった。ただし、評価案については、行動中心アプローチの目標を達成できない形式や内容のものが多く見られた。このことは、前項に挙げた振り返りシートの「3. 教育実践において、今後さらに学んでいきたいことは何ですか？」の記述で、評価方法、評価の観点、CEFRのレベル観など、評価に関する記述が多く見られたこととも一致する。ワークショップをとおして、参加者一人ひとりが身につけることができたスキルと身につけられなかったスキルを自覚できた様子がうかがえる。

実践スキルの獲得状態には個人差も見られ、特に評価実践についてはスキルの獲得は十分とはいえなかったものの、行動中心アプローチに基づく実践に必要な意識や態度の獲得においてはLearning（学習）が達成されたといえよう。

今回、実践スキルに関する研修評価が比較的行いやすかったのは、本ワークショップが機関内研修であったことが理由として挙げられる。櫻井・近藤（2010：221）は、2009年にパリで行われたCEFRの実践ワークショップ（フランス日本語教師会主催）の反省点の一つとして、「架空グループのシミュレーションだったため、具体性に欠ける印象を与えた」ことを挙げている。広域研修ではさまざまな教育機関に所属する教師が一堂に会するため、架空の教育現場設定のもとでグループワークが行われることが多く、こうした反省は致し方ない面もある。一方、今回の龍谷大学におけるCEFR研修は機関内研修であったため、実際に日々担当しているクラスや学生を対象として授業活動案・評価案の検討ができたことは幸いであった。実践スキルの獲得を目標とするワークショップでは、活動の具体性・現実味の有無が研修成果を左右するともいえる。

（4）Learning（学習）の評価のまとめ

Kirkpatrick & Kirkpatrick（2006：42）は、研修において講師が教えられるものとして、Knowledge（知識）、Skills（スキル）、attitudes（態度）の3点を挙げ、次のようにまとめている。

- ・どのような知識が学ばれたか？
- ・どのようなスキルが向上、改善されたか？
- ・どのような態度に変化が見られたか？

この3点から今回のCEFR研修全体のLearning（学習）を評価すると、CEFRの理念や教育観に関する知識は十分に身についたといえる。また、この知識を生かした実践への態度も十分に身についたといえるが、具体的なスキルの向上・改善は不十分であり、研修後の現場実践をとおして徐々に身につけていくことが期待される。以上が、Learning（学習）の評価のあらましである。

3 Behavior（行動）の評価

さて、1～2段階目の研修評価で概ねプラスの評価が得られた研修成果が、実際の現場実践に反映されているかどうかを見るのが3段階目のBehavior（行動）である。残念ながら筆者にはこの段階の評価は難しいため、参加者の現場実践を日々観察できる研修企画者（プロジェクトメンバー）に評価を任せるしかない。よって、ここではこの段階の評価について留意すべき点を、以下に整理しておく。

Behavior（行動）の評価の難しさについて、Kirkpatrick & Kirkpatrick（2006：52）は次のように述べている。まず大前提として、参加者は、研修で学んだことを活用した実践を行える機会が得られない限り、行動変容は起こり得ないという。さらに、いつ行動変容を起こすかは予測不能であり、仮に実践の機会が得られても、参加者はすぐに行動変容を起こすわけではなく、早くとも最初の機会が得られた後にしか変容は現れないと述べている。そして、研修での学びを現場実践で応用してみた結果、参加者は以下のいずれかの判断を下すという。

- ・新しいやり方が気に入ったので、今後も続けていきたい。
- ・新しいやり方は好きじゃないので、以前のやり方に戻りたい。
- ・新しいやり方は気に入ったけれど、上司や時間による制約があって続けられない。

3つ目は、参加者個人の意思や努力とは別の障壁によって新しい実践の継続が阻害される例である。こうした外的な問題は、上述の、新しい実践の機会を得たり、それを継続したりする場面でも起こり得る。外的な阻害要因を取り除くためには、上司や組織の理解や協力が必要になるわけだが、この点については次のResult（結果）で再考する。

もう一点、Kirkpatrick & Kirkpatrick（2006：53）は、新しい実践を継続できる理想的な人材を得るためには、実践現場におけるhelp（援助）、encouragement（励まし）、rewards（報い）の3つが必要だとしている。これについても次節で詳しく触れたい。

2017年2月、龍谷大学では「JEP & JCLP実践報告会」（学修支援・教育開発センター主催、グローバル教育推進センター共催）が行われる予定であり、筆者もファシリテーターとして参加する。この機会に、本節での留意点を念頭に置き、Behavior（行動）についての研修評価を試みたいと考えている。

4 Result（結果）の評価

3段階目のBehavior（行動）における個々の行動変容の結果、組織実践が変化したかどうかを測るのが4段階目のResult（結果）である。Behavior（行動）の研修評価ができないのと同様の理由で、筆者にはこの段階の評価も行えないが、Result（結果）を達成するために必要なポイントについて整理しておきたい。

Kirkpatrickの4段階評価モデルにおいて、4段階目がResult（結果）と表現されていることから明らかなように、研修が目指すべき最終成果はこの4段階目にこそあるといえる。教師研修において参加者一人ひとりの現場実践が向上・改善されていくことはもちろん重要であるが、その個人の変容は最終的に組織全体に還元されなければ、研修が成功したとはいえない。会社組織や教育機関は、個人商店や私塾と異なり、複数のスタッフによって経営・運営されているため、一人のスタッフだけが成長を遂げても、それが組織・団体の成長につながることは稀である。特に、今回のCEFR研修のように、一機関内のコース改編（JEP Kyoto、JCLPの改編）という目標が明確な研修の場合、研修成果が最終的にコースに還元されなければ、研修の目的は果たされなかったことになる。この点を鑑みると、Behavior（行動）で言及した外的な阻害要因を、組織や上司は決して与えてはならないことがわかる。そうでなければ、自ら企画し主催した研修を自らの手で失敗に終わらせることになる。組織や上司はむしろ、研修に参加したスタッフが新しく得た知識・スキル・態度を実践できる場づくりを行い、その継続を支援していく立場にある。前節で触れた、個人の行動変容を支えるhelp（援助）、encouragement（励まし）、rewards（報い）も組織や上司の役割である。3つ目のrewards（報い）について、Kirkpatrick & Kirkpatrick（2006：53）は、内的なものと外的なものに分けており、内的な報いとしては「満足」「誇り」「達成」「幸福感」が個人の中に起こることとしている。一方、外的な報いとしては「褒賞」「自由と権限の増加」「特別手当の支給」等、明示的な褒賞を挙げている。いわゆるインセンティブを与えるということであり、これはまさに組織や上司が検討すべきものである。Result（結果）を達成するためにはBehavior（行動）の達成が不可欠である。2月の報告会では、Behavior（行動）を支える組織や上司のあり方も含めた研修評価を行いたいと考えている。

Result（結果）の評価について、追記しておく点がある。研修後に組織に変化が見られたと

しても、その結果が研修によってもたらされたものかどうかを実証することはきわめて難しいという点である。この点については、Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006 : 64) もResult (結果) の評価の難しさとして言及している。例えば、企業などの場合は、研修の前後の営業成績や売り上げ状況等を比較することによって、研修評価を行うこともある程度可能かもしれない。しかし、教育機関の場合は、学生数や学生の成績など数値データのみで研修との関連性を測るのは妥当とは言いがたい。特に、教師間の教育観の共有度や、それによる学生の学びの変化は数値では示しづらいものである。教育機関におけるResult (結果) の評価では、こうした面をどのように可視化していくかというのが今後の課題であろう。

Ⅵ CEFRの実践に向けた教師研修の意義

1 CEFR研修の意義

ここまで、龍谷大学で行われたCEFR研修の研修計画を振り返り、その研修評価を試みた。研修評価で援用したKirkpatrickの4段階評価モデルはReaction (反応)、Learning (学習)、Behavior (行動)、Result (結果) という順序で一つひとつの段階が積み重なっている。この4つの段階は、一般的な学びの道筋とも一致している。私たちは何か新しいものに出会ったとき、まずそれに関心を示し (反応)、それを知ろうと学び (学習)、新しく知ったことは仕事や生活に反映され (行動)、そして、働き方や生き方にもさまざまな形で反映されていく (結果)。筆者自身、2001年にCEFRと初めて出会ってから、これと同様のプロセスをたどって今日まで教育実践を行ってきたが、今回の研修評価をとおして改めて気づかされたことがある。CEFR研修では、求められるResult (結果) があらかじめはっきりしているということである。それが複言語・複文化主義である。複言語・複文化主義は、学習者はもとよりすべての教育関係者もまたsocial agentsとして教育活動に参画していくことにより達成される。これはすなわち、組織における教職員の協働の必然性を意味する。言い換えると、CEFR研修というのは、組織内における協働を誘発させるための仕掛けなのである。ここに、大規模組織である大学におけるCEFR研修の意義がある。

2 CEFRの意義

奥村・辻 (2011 : 75) は、組織におけるグループダイナミズムの構築を成功に導くためには「教育現場における『個』および『組織』の『体験の積み重ね』が非常に重要」と述べている。「個」とはすなわちKirkpatrickのいうBehavior (行動) の対象を指し、「組織」とはResult (結果) の対象を指す。今回の研修評価から、3段階目のBehavior (行動) と4段階目のResult (結果) は順を追って直線的に達成されるのではなく、両者は補完関係にあり、双方を繰り返し往復しながら徐々に達成されていくと考えられる。人が組織をつくり、組織が人を支える。一人ひとりのスタッフの成長が組織を成長させ、組織の成長がスタッフ一人ひとりの成長を支えるのである。CEFRでは、教師だけでなく、教育組織の管理職、教育行政の関係者、教材の出版関係者など、言語教育に関わるあらゆる者たちを言語教育実践者と位置づけている (Notes for the user, p. xi)。そして、それらすべての人々が同じ理念を共有し、内省を繰

り返しながら教育の場を構築していくことを最大の目的としている。このCEFRの目的は、教育に携わるすべての人々がつながることをとおしてのみ達成される。欧州は複数の国と地域から成り、そこに暮らす市民の言語的・文化的背景は多様である。そうした多様な人々がsocial agentとして社会に参加し続けることで、欧州市民性（European citizenship）を育んでいこうとする考え方がCEFRの背景にはある。欧州に比べると、大学組織は小さな集合体かもしれない。しかし、さまざまな価値観をもつ人々が集まって組織が構成されており、組織を構成する一人ひとりにはsocial agentである。今後の実践の積み重ねによっては、龍谷大学の中にも市民性（citizenship）が生まれるかもしれない。日本国内の大学におけるCEFRの意義はこうしたところにあると思われる。

3 未来の教育に向けてー結びにかえてー

昨今、日本の教育界では、グローバル人材の育成に端を発し、「21世紀型スキル（21st century skills）」（Griffin *et al.*, 2012）や「キー・コンピテンシー（Key Competencies）」（OECD, 2005）の育成が叫ばれている。これは、端的に言えば、「知っていること」（知識）ではなく「できること」（知識の活用）を育成しようとする能力観の転換である。松尾（2015：11）はこの変化について、「自立した個人が、異なる他者と協働して、新しい知識を創造していく能力が求められるようになっている」と述べている。これは、協働をとおして目的行動が達成できるsocial agentsの育成というCEFRの教育目標と酷似していると同時に、VI.1でCEFR研修の意義として述べた「組織における教職員の協働」にも通ずるものである。

2020年に大学入試センター試験は廃止され、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」という新しい試験が実施されると報じられている。この新試験も「21世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」が示す能力観を意識したものである。日本の教育現場に大きなパラダイムシフトが起こり始めている。このパラダイムシフトにおいて、最も大きな意識変化や行動変容を迫られるのは教育関係者である大人たちであろう。まさに新しいものとの出会いである。Reaction（反応）、Learning（学習）、Behavior（行動）、Result（結果）というそれぞれのステージを、私たちは新たに経験することとなる。CEFR研修で新しい学びと協働を体験した大学教育関係者はどのように行動変容を起こし、組織はどのように変化するのだろうか。今回のCEFR研修が多少なりとも貢献できることを願うばかりである。

〈引用文献〉

- 奥村三菜子・辻香里（2011）「言語教育観を共有するためにー教育現場における『体験』の積み重ねを通してー」『ヨーロッパ日本語教育』15, pp.70-77
- 奥村三菜子・鈴木裕子・櫻井直子（2016 a）「教育理念と現場実践をつなぐーCEFR教師研修支援用教材の開発を例にー」『2016年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.90-100
- 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子編（2016 b）『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版
- 近藤裕美子・奥村三菜子（2014）「教師研修の評価とその意義ーCEFR研修参加者アンケートの分析からー」『ヨーロッパ日本語教育』18, pp.205-210
- 櫻井直子・近藤裕美子（2010）「CEFR文脈化のための実践例を取り入れたワークショップ型

- 教師研修」『ヨーロッパ日本語教育』14, pp.215-222
- 堤宇一・青山征彦・久保田亨（2007）『はじめての教育効果測定－教育研修の質を高めるために－』日科技連出版社
- 松尾知明（2015）『21世紀型スキルとは何か』明石書店
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (Cambridge, Cambridge University Press, 2001).
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. (Netherlands, Springer, 2012).
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D., *Evaluating Training Programs: The four levels* (3rd edition). (San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, 2006).
- OECD, *The Definition and Selection of Key Competences: Executive Summary*. (2005)
- <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2017年1月27日最終閲覧)

注.

- (1) Can Do Statementsという用語はCEFRの中では一切用いられておらず、同様の意味を表すものとして「Illustrative descriptors（例示的能力記述文）」が用いられている。Can Do Statementsは、ALTE（Association of Language Testers in Europe）が用いている用語である。本稿では、わかりやすさを考慮し、周知度の高いCan Do Statementsを用いる。
- (2) 本稿では、複数の人々を表す場合は複数形（social agents）を、個人を表す場合は単数形（social agent）を用いる。