

研修評価における「行動変容」への視点：
「4 レベルアプローチ」を手掛かりに
A Perspective to “Behavior Change” in the Training Evaluation:
Using a Framework of “Four-level Approach”

米原 あき *

YONEHARA Aki

Abstract

In the field of education of Official Development Assistance (ODA), technical cooperation projects including human development training programs have been increasing recently. However, it is more difficult to evaluate training projects objectively than to evaluate hard-based projects. For this reason, existing evaluation reports on training projects often provide only superficial contents such as “satisfaction level of the participants” obtained by questionnaire surveys. Reflecting on the substantive purpose of the training projects, however, it is obvious that the ultimate goal of these projects should not be simply “satisfaction”, but “understanding” of the contents and “behavior change” caused by utilizing the knowledge and skills gained from the training.

Four-level approach by Kirkpatrick et al. (2006) proposes a useful theoretical framework to evaluate “understanding,” “behavior change,” and “impact”, in addition to “satisfaction.” According to this approach, training evaluation contains four levels: Reaction, Learning, Behavior, and Results. It explains that these levels should not be bypassed in order to achieve the goal of the training. The advantage of this approach is found in its comprehensive and longitudinal perspective to capture the “change” emerging in the trainees over the project. Particularly, in the case of the training or educational projects which expect the participants’ behavior change rather than knowledge, the evaluation should be focused on the levels three and four, more than the levels one and two.

However, the method to evaluate the levels three and four is too theoretical and not concretized enough. Therefore, this paper aims at introducing a case study to evaluate “behavior change” using the participatory evaluation method and Social Cognitive Theory (SCT). Four-level approach together with the participatory evaluation method and SCT were applied for the teacher training evaluation in an ODA project, *School-based Disaster Education Project in the Republic of Turkey*, in which the author was in charge of evaluation activities. This case study clarifies the significance of evaluation activities, which should go along with changes in trainees and learners longitudinally during the project, rather than as a spot evaluation.

* 明治大学公共政策大学院ガバナンス研究科・助教

1. はじめに

近年の ODA 案件では、能力開発や人材育成を目的として、継続した研修を取り入れたプロジェクトが増えている。その一方で、ハード型支援に比べて客観的な評価が難しいとされる研修案件の成果は、現在も適切に評価されている事例は多いとは言えない。研修評価報告書などに記載されている内容の多くは、「研修の回数」や「出席者数」などの事実関係の報告と、アンケートによる「参加者の満足度」などにとどまっている。しかしながら、研修の本質的な意義と目的に鑑みれば、「満足」にとどまらず、研修内容を正しく「理解」し、さらにその研修から得た知識や技術を「行動」に移すことが期待されているのは明白である。

学習者の「満足」の評価に加えて、「理解」や「行動変容」、そして「インパクト」の視点を盛り込んだ理論として、Kirkpatrick (2006) らの「4 レベルアプローチ」は注目に値する。本稿では、筆者が研修評価担当として関わる好機を得た、ODA プロジェクト「トルコ国防災教育プロジェクト」を事例に、当該プロジェクトの教職員研修のデザインとその評価方法について、「4 レベルアプローチ」の観点から考察する。

2. 研修評価の理論枠組み

2.1 「4レベルアプローチ」の概要と限界

研修評価の包括的なフレームワークとして、Kirkpatrick ら (2006) の「4 レベルアプローチ」が挙げられる。「4 レベルアプローチ」によれば、研修評価には 4 つの段階—Reaction, Learning, Behavior, Results—があり、いずれの段階もバイパスすることなく、最終段階に到達することが目標とされる (図 1 参照)¹⁾。

第一段階 (Level 1) の Reaction 評価では、研修参加者の「満足度」を評価し、参加者の肯定的な反応をもって研修の成果とする (図 1 研修効果 $E(A)$)。研修終了後のアンケート調査などによって、例えば、「受講者の 80%以上が満足している」などのクライテリアをもって評価を行うのが一般的である。受講した研修に対する満足度が低ければ、すなわち、受講者の関心を得ることができなければ、その後の「理解」や「行動変容」は期待できないため、この段階が第一段階とされている。

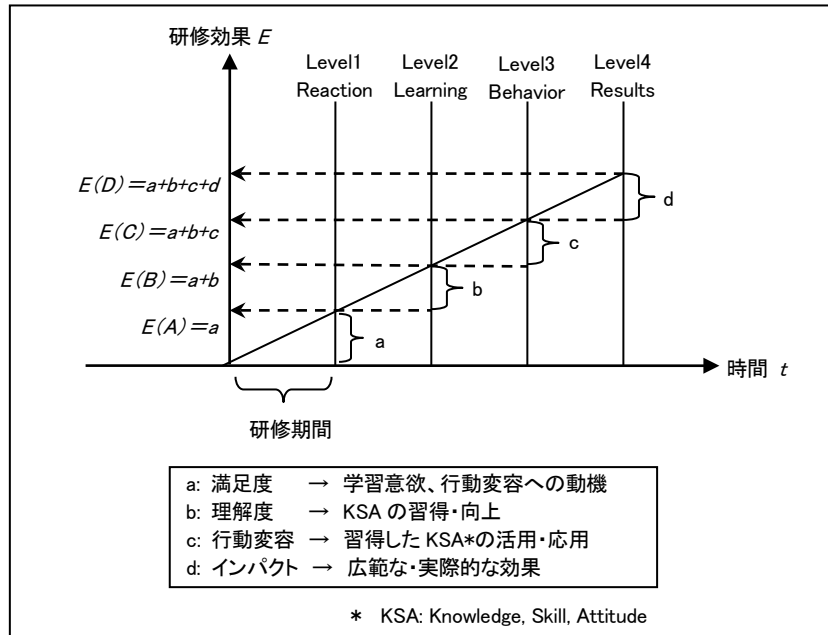
第二段階 (Level 2) の Learning 評価では、研修参加者の「理解度」を確認し、研修によって参加者の知識や技術が実質的に向上したかどうかを評価する (図 1 研修効果 $E(B)$)。研修に対する認知試験や技術試験を行うことによって、例えば、「受講者の平均点 80 点以上」などのクライテリアをもって評価を行う。単なる満足にとどまらず、研修内容を正しく理解し習得していることを確認するため、この段階が第二段階とされている。

第三段階 (Level 3) の Behavior 評価では、研修終了後、一定期間を経て、研修参加者に具体的な「行動変容」が見られるかどうかを評価する (図 1 研修効果 $E(C)$)。例えば、研修受講者の職場の同僚や上司にアンケートや聞き取りを行い、研修の成果が受講者のその後の行動にあらわれているか、またその変化は望ましいものであるかを評価する。

そして第四段階 (Level 4) の Results 評価では、研修参加者の実務や実生活に、研修による実際の・具体的な「インパクト」がもたらされたかどうかを確認する (図 1 研修効果 $E(D)$)。例えば、ある教員が教授法の研修を受講したことで、担当授業の質が向上し、生徒の満足度や理解度が向上した

など、研修がきっかけとなって引き起こされた波及効果の有無とその程度を評価する。

図1 4レベルアプローチの概要



(出典) Kirkpatrick (2006) より筆者作成

このアプローチのメリットは、包括的・時系列的に研修参加者に生じる「変化」を捉えようとする視点にある。特に、知識や技術の習得だけでなく、受講者の行動変容を期待するような研修や教育活動の場合、評価の主眼は、第一段階・第二段階よりもむしろ第三段階・第四段階にあるべきだろう。4レベルアプローチは、このような評価のニーズにこたえ得る理論枠組みを提示している。

一方で、4レベルアプローチの限界として、第三段階、第四段階の評価の方法に関する具体性の欠如が指摘できる²⁾。第一段階の満足度については、従来の研修評価でもよく見られるように、アンケート調査などを通じて研修参加者に自己評価を行ってもらい、評価の材料とすることができる。第二段階の理解度については、研修の前後で認知試験や技術試験を行うことによって、研修参加者の理解度の向上を分析・評価することが可能である。これに対して、第三段階や第四段階については、評価すべき内容が文脈依存的で、文脈に応じた評価ツールを適切に使い分ける必要があり、方法論として一般化することが難しい。本稿では、この文脈依存性の問題に取り組み、特に研修の成果として求めたい第三段階の「行動変容」に注目して、「行動変容」を評価するための理論枠組みと実践事例を提示する。

2.2 「参加型評価」の概要と応用可能性

参加型評価 (Participatory Evaluation) とは、「評価活動に評価専門家以外の人々が『参加』し、評価のプロセスを共有することにより付加価値を高める評価」(源 2007a, p.95) のことを指す。具体的な形態としては、利害関係者評価、協働型評価、実用重視評価、エンパワメント評価など多岐にわたり (源 2007a, pp.99-101)、参加型評価という概念は「普遍的な定義を探し求めることは難しく、疑わしくさえある」(Campilan 2000, p.198) と考えられているが、概して、「評価の専門家 (trained evaluation personnel) と実践上の意思決定者 (practice-based decision makers) やプログラムの責任者

(organization members with program responsibility) あるいはプログラムの主たる利用者 (primary users) 間の協働関係 (partnership) を伴う」(Cousins and Earl 1992, pp.399-400) ことを特徴とする。

源 (2007b) は、ノンフォーマル教育援助における参加型評価の実践事例として、「ケニア国貧困層エンパワメント・プロジェクト」の終了時評価を挙げ、「教育の内容も標準的なものがあるわけではなく、コミュニティの要望や置かれた状況によって異なる」(p.77) という、文脈依存的な特性を持つノンフォーマル教育を対象に、参加型評価を適用することの意義を論じている。この事例に参加型評価を適用したことにより、「対象社会の文脈によって異なる、当該住民にとっての行動変容」を測るための指標を、「住民の視点」から策定し、評価活動を行った過程を紹介している (pp.79-81)。この事例では、各種のワークショップなどを通じて、その社会や文化の文脈のなかで関係者 (この事例の場合、住民) にとっての「価値」を指標化し、外部の評価専門家が選定した指標ではなく、当事者の「価値」や「ニーズ」を反映した指標で評価を行うことで、文脈依存性の高い評価活動にも対応できる可能性が示されている³⁾。

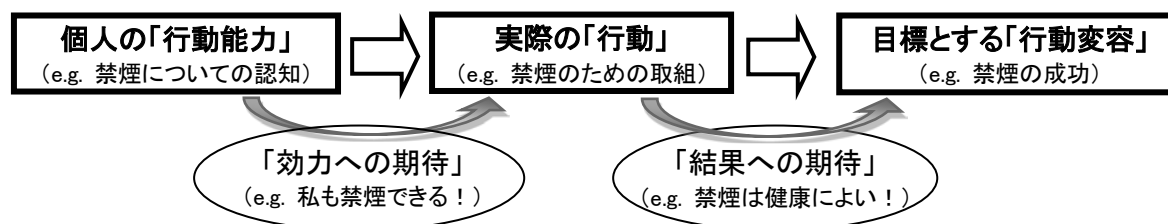
「参加型評価」の手法は、4 レベルアプローチの第三・四段階の評価活動と親和性が高い。なぜなら既述のとおり、「行動変容」や「インパクト」はどのように発現するか、またどのような発現の仕方が望ましいかが文脈によって異なり、評価者の視点のみで一方的に決めつけることができないためである。従って、特に異文化圏での活動を評価する場合、参加型の手法を適用する意義は一層大きくなると考えられる。

2.3 「社会認知理論」における「行動変容」

前節では、第三段階の「行動変容」が持つ文脈依存性の問題を解決するうえで、参加型評価のアプローチが有効であることが示された。それでは、参加型アプローチで「行動変容」を捉える際、どのような点に配慮する必要があるだろうか。以下では、「行動変容」という概念を理解するための手がかりとして、主要な行動変容理論のひとつである「社会認知理論 (Social Cognitive Theory: SCT)」(Rotter 1954; Bandura 1977, 1986; Parcel 1983) を概観する。

SCTによれば、行動変容を引き起こすような「学習 (learning)」は、個人の環境と認知プロセス、そして行動の間の相互的な関係の中で高まっていく。つまり、個人がある特定の行動をとるようになるためには、まず、適切な行動の内容を認識し、そのような行動の仕方を学ぶ必要がある。このような能力を「行動能力 (behavioral capability)」と呼ぶ。「行動能力」を十分に発揮させ、目的である行動変容にたどり着くためには、その個人が「自分にもそれができる」という能力感 (competency feelings) をもつことが不可欠である。この能力感を「効力への期待 (efficacy expectations)」と呼ぶ。しかし、いくら「効力への期待」が高くても、様々なトライアルの過程で困難に出会ったり、すぐに期待する結果が出なかったりすれば、個人の能力感は減退してしまう。それを補うために、「結果への期待 (outcome expectations)」が必要である。「結果への期待」とは、目標とする「行動変容」によってもたらされる結果が、自分や自分が所属する組織にとって有益なものであると認識することである。また、SCTは相互決定論 (reciprocal determinism) の立場から、ひと・行動・環境には相互関係があり、これらは互いに影響を与え合い、変化をもたらし合うものと捉えられている。

この理論で重視されるのは「強化 (reinforcement)」という概念である。「強化」には、「直接強化 (direct reinforcement)」、「疑似強化 (vicarious reinforcement)」、「自己管理 (self-management)」があり、それぞれが下記のような役割を果たす。以下のような関係性のダイナミクスが個人の行動変容を促進すると考えられている。



(出典) McKenzie et al.(2001)より筆者作成

図2 社会認知理論（SCT）の概要

表1 社会認知理論における「強化」の概念

直接強化	活動の中で、参加者にフィードバックを返す立場にいるグループファシリテーターが、「よいところ」を明確に言語化してフィードバックすることで、求められる行動変容が強化される。
疑似強化	活動への参加者たちが、他者の「直接強化」の様子を観察することで、間接的に自らの行動変容を（望ましい方向に）促進する。
自己管理	参加者が自らの行動を記録し、自らの行動の変容過程を自覚し、自らより望ましい行動への変容を促進する。

(出典) 筆者作成

次節では、以上の理論枠組みを踏まえて事例を考察する。

3. 事例「トルコ国防災教育プロジェクト」における研修評価

3.1 プロジェクトの概要

1999年に大震災を経験したトルコ国は、国家レベルで防災に取り組んでおり、特に近年は学校における防災教育に力を入れている。当該プロジェクトは、トルコ国国民教育省（Ministry of National Education: MoNE）をカウンターパートとし、MoNEに設置されたワーキング・グループ（MoNE関係者および防災関連分野の研究者・NGO職員・県教育事務所職員・現場教員などから構成）と協働して、質の高い防災教育を全国の初等学校で展開することを目指して実施された（2010-13年）⁴⁾。具体的な成果として下記の3点が設定され、各成果に対応して3つのワーキング・グループを結成して、プロジェクト期間中、各ワーキング・グループが成果に向けての活動に取り組んだ。

表2 プロジェクトの目的と活動内容

プロジェクトが目指す成果	主な活動内容
防災教育に関する教員および管理職の能力強化	教員研修、管理職研修の計画・実施・評価
防災教育の教材開発	日本の教材との比較研究、教材・教授法開発
学校防災システムの構築	「学校防災緊急管理計画」の策定・普及

(出典) 筆者作成

本稿では、筆者が評価活動を担当した「防災教育に関する教員および管理職の能力強化」の研修

活動を事例として取り上げる⁵⁾。

3.2 プロジェクトにおける「行動変容」の評価

本プロジェクトの「能力強化研修」のなかで行った主な研修活動と、関連する評価活動は下表のとおりである。ここでは、これらの取り組みをSCTおよび4レベルアプローチの視点から再考する。なお、「デモ授業研修」を除く3つの研修・コンテストにおいて、参加型評価の手法を適用した。理想的には、すべての研修参加者（学校管理職および教員）と共に評価の枠組みを策定し、評価活動を行うべきであるが、研修参加者は全国に散在しており、人数も250人超と多かったため、本プロジェクトでは、トルコ側の評価担当者とワーキング・グループのメンバーと共に、アンケートや試験の開発・作成、評価指標の策定、評価の実施、データの分析を行った。先述のCousinsら（1992）の定義に則れば、「評価の専門家・実践上の意思決定者・プログラムの責任者の間の協働関係を伴う評価活動」を実践したことになる。参加型で評価活動を行ったことにより、トルコ側の当事者にとってより馴染みやすい調査票を作成することができ、また、評価結果やそこから得られた提言も、形骸化することなく関心を持って受け入れてもらえる可能性が広がった。

表3 「トルコ国防災教育プロジェクト」における主な研修活動と評価活動

2011年10月	教職員研修① 防災教育の知識に関する知識（座学中心の研修）
	〔評価活動〕 満足度アンケート（4レベルアプローチ：Satisfaction） 理解度に関する認知試験（4レベルアプローチ：Learning） ＊参加型評価で実施
2012年1月	教職員研修② 防災教育の教授法に関する技能（ワークショップ形式の研修）
	〔評価活動〕 満足度アンケート（4レベルアプローチ：Satisfaction） 行動変容に関するアンケート（4レベルアプローチ：Behavior） ＊参加型評価で実施
2012年2月	デモンストレーション授業研修（デモンストレーション校における教授法の実践）
	〔評価活動〕 日本人派遣教師からのフィードバック（直接・間接強化） 満足度アンケート（4レベルアプローチ：Satisfaction） デモンストレーション授業評価（4レベルアプローチ：Behavior）
2012年9月	防災教育コンテスト（パイロット校による成果の発表）
	〔評価活動〕 満足度アンケート（4レベルアプローチ：Satisfaction） 行動変容に関するアンケート（4レベルアプローチ：Behavior） インパクトに関する評価（4レベルアプローチ：Results） ＊参加型評価で実施

（出典）筆者作成

それぞれの活動の位置づけを、SCTのフレームワーク（図2）に照らして整理すると次のように説明できる。

（1）個人の「行動能力」の育成

従来、トルコの初等学校で防災教育にかかわる教員たちは、防災教育に関する知識や教授法を十

分に習得しておらず⁶⁾、自らの防災教育能力について高い能力感を感じているとは言えなかった。そこで、2011年の教職員研修①（出席者 232 名）を通じて、「行動能力」の育成を試みた。2011年の教職員研修①の際には、1 週間に渡る研修の前後に、「態度テスト (attitude test)」と「知識テスト (knowledge test)」から構成される試験を行った（事前-事後テストによる準実験デザインを適用）。その結果を分析したところ、態度テストについては、「私は災害に関する知識を持っている」と感じる教員の割合が約 60%から約 95%へ、「私は災害から身を守る方法を知っている」と感じる教員の割合が約 30%から約 90%へ統計的に有意に増加していることが確認された（t 検定による分析：前者 $t=8.67$ [$p<0.01$]、後者 $t=12.64$ [$p<0.01$]）。また、知識テストについては、事前テストの平均点が 59.9 点であったのに対し、事後テストの平均点は 70.5 点に向上しており、この変化も統計的に有意な変化であることが確認されている（t 検定による分析： $t=11.74$ [$p<0.01$]）。ここから、教員の能力感、すなわち「効力への期待（わたしも防災教育ができる、という意識）」が一定程度高まったと考えられる。同時に、4 レベルアプローチの第一段階と第二段階（「満足度」と「理解度」）もアンケートと知識テストによって確認された。

(2) 実際の「行動」の促進と「強化」

教員各自には、教職員研修①で学んだ内容を、約 3 か月の間、授業改善に役立ててもらおうよう周知し、約 3 か月後に教職員研修②（出席者 218 名）およびデモ授業研修（デモンストレーション校に指定された 11 校の関係者・見学者が参加、後述のアンケート回答者は 307 名）を行った。

教職員研修②では、教授法に重点をおいたワークショップ形式の研修が提供された。ワークショップ形式の研修が中心となったため、研修②では事前-事後テストなどの認知試験は行わず、代わりに満足度と行動変容に関する質問紙調査を行った。これらの質問紙に回答してもらったプロセスを通じて、3 か月間の授業改善の実践を省察してもらい、より積極的に研修に参加してもらおうことも狙いとした。評価活動には「振り返り学習」の効果も含まれていることが分かる。

表 4 行動変容に関するアンケート結果⁷⁾

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・研修①で学んだことを同僚とも共有したか？——約 96%が共有 ・研修①の後、「学校防災計画」を改良したか？——約 80%が改良 ・研修①の後、自らも災害への備え（防災バックなど）に取り組んだか？——約 66%が取り組み ・研修①の後、変化した項目を選択してください（複数回答） <ul style="list-style-type: none"> - より多くの時間を防災教育に費やすようになった（約 80%） - 児童に、災害について話すようになった（約 80%） - 児童に、災害への備えをするよう、促すようになった（約 73%） - 児童に、災害について家族で話し合うよう、促すようになった（約 63%） - より頻繁に同僚と災害について話すようになった（約 87%） - 学校における減災活動により関心を持つようになった（約 88%） |
|--|

（出典）筆者作成

満足度調査の結果、80%近い教員がこの研修の内容に満足していると回答し、「講義形式よりもワークショップ形式の方が好ましい」と回答した教員の割合も 70%超と高かった。行動変容という点では、「研修①で学んだことを授業改善に活用したか」という問いに 80%近い教員が活用したと回

答した。特に授業改善が顕著に行われた教科は理科（41%）と社会（24%）であった。具体的な授業改善の内容として、研修①のアンケート調査で 97%の教員が支持した「地震による液状化実験」を実際に授業に取り入れたという教員が、約 3 割を占めた。物理的な器具などを必要としない行動変容については、表 4 のような回答が得られている。これらの結果から、一定程度の行動変容が見られることが分かる⁸⁾。次の課題は、これらの変容が定着するかどうかという点と、より広範に拡大していくかどうかという点、すなわち、4 レベルアプローチの第四段階であるインパクトにつながっていく可能性があるかどうか、にある。

さらに、教職員研修②に続いて、プロジェクトのデモンストレーション校 11 校において、デモンストレーション授業研修を行った。この授業では、日本から渡航した 3 名の専門家（小学校教諭）が、トルコの小学生に対して防災教育の授業を行い、トルコ側の教員が授業研究を行った。続いて、2 回の研修を受けたトルコ側の教員がモデル授業として、トルコの小学生に対して防災教育の授業を行い、日本の専門家からフィードバックを得た。このプロセスは、SCT の「強化」に該当する。デモンストレーション授業・モデル授業を通じて日本側・トルコ側の教員が意見交換することで、「求められる行動変容」が具体化され、「強化」されたと考えられる（直接強化）。また、11 校のモデル校に限られたこの経験を、他のパイロット校（全 80 校）とも共有するため、日本人専門家によって書かれた日本語のレポートおよびフィードバックを要約・翻訳し、トルコの初等学校へ配布することで、「疑似強化」の効果を狙った。これらの活動を通じて、やる気のある教員の「自己管理」が促進されることを期待した。

デモンストレーション授業・モデル授業の満足度は概して高く、トルコ側教員の約 86%がこの試みは成功だったと感じており、日本人専門家によるデモンストレーション授業は有用で（85%）、自分たちの学校でも行えそう（92%）という回答が目立った。また、モデル授業を見学したトルコ人教員のうち約 84%が、見学したモデル授業は、これまでの研修成果を踏まえて準備されたものであったと評価しており、2 回の研修との継続性も確認された。一方で、現状のカリキュラムでは防災教育のための十分な時間を取ることができないという問題点を指摘する教員が約 42%にのぼり、教材の不足（19%）や知識の不足（14%）を挙げる教員を大きく上回った。プロジェクト開始当初は教材や知識の不足を訴える教員が大多数であったのに対し、数回の研修を経た段階で、教材や知識の不足よりも、「もっと防災教育のための時間が欲しい」というメッセージが発せされるようになったという点は、研修の成果として、前向きに評価されてよいだろう。

以上の取り組みから、「強化」が図られ、「結果への期待（防災教育を実施することはよいことだ、という意識）」が一定程度向上したと考えられる。同時に、研修受講者に「行動変容」への兆しが見られ、4 レベルアプローチの第三段階への移行が確認された。

(3) 目標とする「行動変容」の達成

上記 2 回の研修とデモンストレーション授業研修を経て、学んだ内容を「防災教育コンテスト」にて発表してもらった（コンテスト参加教職員 196 名、アンケート回答者 132 名）。トルコ全国から 80 校の初等学校教員と学校管理職がクシャダスに集結し、各校における防災教育および学校防災計画の取り組みについての発表が行われた。満足度に関するアンケート設問には、いずれの質問にも 90%前後の参加者が肯定的な回答を寄せており、全体として満足度は高い水準にあった。行動変容についても、上述の教職員研修②と比較すると、下記のような変化が認められた。

表 5 行動変容の比較

行動変容	研修② (%)	コンテスト (%)
より多くの時間を防災教育に費やすようになった	80	83
児童に、災害について話すようになった	80	90
児童に、災害への備えをするよう、促すようになった	73	86
児童に、災害について家族で話し合うよう、促すようになった	63	76
より頻繁に同僚と災害について話すようになった	87	71
学校における減災活動により関心を持つようになった	88	86

(出典) 筆者作成

全体的に防災教育に関する肯定的な行動変容が継続していることが分かる。「より頻繁に同僚と災害について話すようになった」と回答した教員の割合が下がっているように見えるが、ベースライン調査時の水準（約 30%）からすると依然として高い水準を維持していると言える。また、コンテストの際に新たに加えた質問「災害について、他校の同僚と情報共有を図るようになった」という質問にも 60%以上の教員が肯定的に回答していることから、望ましい変化が定着していると判断できる。

4. おわりに

研修などの教育関係のプロジェクトでは、単に知識や技術を伝えるだけではなく、それらが研修参加者の実際の生活や仕事に取り込まれ、活用されなければ意味がない。すなわち、研修を通じて伝えられた内容が、参加者＝学習者の行動変容を促さなければ、研修の目的は達成されたとは言えない。4 レベルアプローチに照らして研修評価の枠組みを再考することにより、「満足」や「理解」に留まらない「目指すべきゴール」として「行動変容」の重要性を示すことができた。

一方、本稿で紹介した事例における行動変容評価は、基本的に自己評価によっている⁹⁾。理想的には、研修を受けた教員の同僚や児童にその変化を確認したり、ビデオや日誌法などによる行動記録を活用するなど、客観的・第三者的な評価情報も加味すべきであるが、本稿の調査ではデータの収集に限界があった。同時に、行動変容は、その当人にしか分からない主観的・私的な側面も重要であるため、本質的な行動変容評価を行うためには、主観評価と客観評価の両方の情報を収集する必要がある。その際、第三者に意見を聞くことが有意義な側面と、当人による自己評価を尊重すべき側面とを整理し、それぞれの強みを活かした評価を行うことが肝要である。

本稿の事例研究のもう一つの限界は、「行動変容」から「インパクト」への道程を示せていない点である。「インパクト」分析のためには、プロジェクト終了後、一定の期間を経て、再び調査を行い、データを収集する必要があるが、本事例研究はそこまで至っていない。

研究上の課題は山積しているが、これらは行動変容評価の有用性自体を否定するものではない。行動変容を評価する意義は、単に報告書用の評価結果を得ることのみに限らない。すなわち、行動変容を評価する過程そのものが、参加者＝学習者の振り返り学習を促し、「自己管理」という「強化」の側面を後押しする効果が期待できるのである。本稿の事例の場合、質問紙調査で「どのような変化がもたらされたか」を問うことで、各教員が無意識に行っていた行動変容を意識化させることができた可能性がある。また、質問紙調査で問われたことに応えるという行為そのものが、「望ましい

行動とは何か」を再確認するためのプロセスにもなっている。

さらに、行動変容評価のみを「その時点」に限定したスポット評価として切り出すのではなく、学習者の「満足」や「理解」の延長上に期待できるものとして、「線」の視点で評価活動を捉えることも重要である。「行動変容」を起こすためには、そこにつながる前段階が必須であり、各段階の達成度や反省点を洗い出すためには、各段階での評価活動が役に立つ。本事例のプロジェクトでは、評価という活動を、研修ごとに独立したスポット的な評価活動ではなく、段階をもって一連の研修活動と並走する「線」の活動と捉えて行ってきた点に特徴があると言えよう。

近年の教育分野では、防災教育や環境教育、食育、持続可能な開発のための教育など、単なる知識の獲得にとどまらず、学習者の行動変容を期待する参加型の教育活動が注目を浴びている。本稿の事例は教職員研修であったが、今後、児童・生徒の学習評価への応用も検討したい。

謝辞

本稿事例の防災教育プロジェクトにおいて、4 レベルアプローチに基づく研修評価の適用を力強く支援して下さった国際協力機構 地球環境部(当時)の澤田秀貴氏と、調査準備やデータ整理に並々ならぬ協力を頂いたコンサルタント(当時)の丸山緑氏に、感謝の意を申し述べる。

註

- 1) ただし、必ずしも一方的にこの段階をたどらなければならないという訳ではない。現実には、例えば、「行動変容」が発現したからこそ「理解」が深まるといった逆方向の進展も有り得る。
- 2) Kirkpatrick ら (2006) は、研修参加者の職場の上司や同僚にインタビューを行う(第三段階)、工場や会社全体の生産性や事故率の変化を分析する(第四段階)などの方法を提案しているが、第一段階や第二段階で提案されているような一般化された手法にはなっていない。
- 3) ただし、このような主観性の高い質的データの正当性・客観性をいかに担保するかという課題も指摘されている(源 2007a, p.110; 三好・田中 2001, p.75)。
- 4) 本プロジェクトは、国際協力機構による技術協力案件である。全国展開はスーパーゴールという位置付けになっており、プロジェクトの対象地域は、マルマラ地域の8県に近隣の2県を加えた全10県である(Balıkesir県、Bolu県、Bursa県、Çanakkale県、Düzce県、İstanbul県、Kocaeli県、Sakarya県、Tekirdağ県、Yalova県)。対象県から80校のパイロット校を選出し、さらにその中の11校(各県1校、イスタンブールのみ2校)をデモンストレーション校に指定してプロジェクトを実施した。
- 5) 2011年の第一回目の研修(防災教育の知識向上のための研修)に参加したのは、各パイロット校(全80校)から選ばれた、学校管理職を含む約3人の教員である。2012年早春のデモ授業研修は、日本から派遣された防災教育の専門家が、11校のデモンストレーション校を訪問して、デモンストレーション校の児童に模擬授業を提供するかたちで実施された。同年秋のコンテストでは、80校のパイロット校の学校管理職と教員が、自校の取り組みについての発表を行った。
- 6) 2011年に行ったベースライン調査において、「児童に教授するのに十分な防災教育に関する知識を持っている」と回答した教員は、322人中(トルコ国内全10県の初等学校から層別抽出法にてサンプルを抽出)のわずか10%程度であった。また、防災に関する知識をどこで得ているかという問い(複数回答可)に対して、約87%の教員が「TV」、約70%の教員が「新聞」と回答しているのに対し、「教員研修」を情報源に挙げた教員は50%に満たず、90%近い教員が防災教育の教授法に関する研修の必要性を感じていることが明らかになった。
- 7) 2件法による質問。パラメトリックな統計分析に必要な分散を確保するためには2件法は適切ではないが、トル

コ側メンバーと協働して質問紙を開発・作成していくにあたり、トルコの人々に馴染みのある方法で調査をすべきとの意見が出され、2件法が採用された。

- 8) このアンケート結果は、教員本人による自己評価である。全国規模の本プロジェクトで第三者評価を実施することはできなかったが、Kirkpatrickら(2006)によれば、行動変容を評価する際には、当事者による主観評価のみならず、職場の同僚や上司などの第三者評価も考慮すべきとされている。
- 9) トルコ人教員によるモデル授業の評価については、自己評価とピア評価の両方を行った。

参考文献

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. NJ: Prentice-Hall.
- Campilan, D. M. (2000). Conceptual tools for tracking change: Emerging issues and challenges. In M. Estrella (Ed.), *Learning from change: Issues and experiences in participatory monitoring and evaluation*. ON, Canada: International Development Research Centre.
- Cousins, B., & Earl, L. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational evaluation and policy analysis*, 14(4), 397-418.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). CA: Berrett-Koehler Publishers.
- McKenzie, J., & Smeltzer, J. (2001). *Planning, implementing, and evaluating health promotion programs* (3rd ed.). MA: Allyn and Bacon.
- Parcel, G. S. (1983). Theoretical models for application in school health education research. *Health education*, 15(4), 39-49.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. NY: Prentice-Hall.
- 佐々木亮.(2010). *評価論理：評価学の基礎*. 東京：多賀出版.
- 源由理子. (2007a). 参加型評価の理論と実践. 三好皓一編, *評価論を学ぶ人のために：評価の概念と方法・分野別評価の現状と課題* (pp. 95-112). 京都: 世界思想社.
- 源由理子. (2007b). ノンフォーマル教育援助における参加型評価手法の活用：「利害関係者が評価過程に評価主体として関わること」の意義. *日本評価研究*, 7(1), 73-86.
- 三好皓一, 田中弥生. (2001). 参加型評価の将来性. *日本評価研究*, 1(1), 65-79.

(受理日：平成 26 年 3 月 24 日)