

語学教育の視点から見た豪州高等教育における日本語教育の評価制度の報告*

- 報告 -

竹内明弘

国際大学

0. はじめに

国際大学では新学期直前に5日間、授業合計約25時間の集中日本語コースをゼロビギナーに提供し、クオリファイイングテスト¹に合格した学習者をエレメンタリー日本語1²という初級の日本語コースにつなげている。ところが、他の大学の予備教育の集中日本語コースでいわゆる初級の教科書の2巻を300時間程度かけて終了してきた学生がこの初級のクオリファイイングテスト³に合格できなかつたり、合格しても初級のクラスの学習を続けていくうちにパフォーマンスに問題が出てくるケースが時折見られる。このことは予備教育において教育の質を保証する制度やコース始めに目標を設定し、コース終了時にその目標が達成されたかどうかを評価する姿勢がないことが原因となっているように思われる⁴。日本では大学の日本語教育の専任教員の人事選考や人事評価も、他の専門科目と同様に研究論文の業績が評価の主要な尺度となっており、教育の質の保証に関しては形式的で、実質はほとんど問われない実情があると聞く。そのような評価制度であれば評価制度の実態は日本語コースの設計に少なからず影響を及ぼしているはずである。

日本語教育のような学習者に養成訓練を施す語学教育では教育の質の保証は、専門科目以上に重要となってくる。それは、学習者が講義に出席して知識を学ぶ専門科目と違って、日本語教育は学習者が言語を習得して、手段として言語技能が使えるようになることが目的だからである。この目的にそった教育が行なわれているかどうかを評価するためには、日本語教育が多くの場合専任教員のコーディネーションの下で複数の常勤や非常勤講師によるティームティーチング型式で行なわれている実情を踏まえて、専任の研究業績だけの人事評価を超えて、コースを含めたプログラムのあり方が適切に評価されることが必要となってくる。

国立大学の独立法人化に見られる大学改革の流れが進む今日、大学の日本語教育もなんらかの変革を迫られる可能性は高い。それが教育の質の保証にどのように関係する方向に進むのかはまだわからないが、諸外国の動向の影響を受ける可能性もある。このようなわけで本報告⁵は諸外国の動向調査の一環として英米の事例を見ながら主に豪州の状況について見ていく。

豪州の高等教育改革は1990年代半ばに行われ、教員の業績評価は学科や専門に関わりなく一律にDEST⁶ポイントを上げることのできる研究業績結果を最重視する方向に進んだ。教育面で労働集約的な勤務形態の日本語教師などの語学教員はこのような評価制度で成果をあげるのは容易ではなく、教育の質の保証という点で妥協を余儀なくされてい

るというのが1999年まで豪州で勤務した筆者の実感である。

今回の調査では日本に先んじて高等教育の改革をすすめている豪州の大学の日本語教育に携わる4人の大学教員に評価制度に関してインタビューを行った。本稿では簡単に米国の流れとも比較しながら教育の質に関する評価に焦点をあてて豪州の状況を把握し、日本における教育の質の保証のための評価活動の参考としたい。

1. 米国の例

1-2. 米国の中等教育の語学教員の研修：スタンダードムーブメントという中等教育の動き（當作2005、同時に行なわれた質問による）

90年代前半から、より高度で厳格な教育目標を設定し、それに基づいて教育を行ない、初等・中等教育の質を改善しようという教育改革が行なわれてきており、教師の知識と能力を向上させることも目標となっている。教師の達成すべき目標として、教育経験を積んだ教師の目標はNational Board for Professional Teacher Standards(NBPTS)、初任教師の目標はInterstate Teacher Assessment and support Consortium(INTSC)が提案され、外国語教師の実践能力評価が行なわれている。日本語についてはまだ行なわれていないとのことである。

NBPTSは9ヶ月間にわたるレポート、ビデオなどで構成されるポートフォリオ作成と評価センターでのテストに分かれている。ルーブリック⁷によるフィードバックであり、自己内省を重視し、評価で成長を助けることを主眼としている。テストも合否を決めるようなものではない。初任の語学教員にはINTASCをスタッフデベロップメントとして使う大学もあるとのこと⁸。(當作2005)

2. 豪州の高等教育の状況⁹：

2-1. メルボルン大学の場合 日本語科長とのインタビューに基づく

個人の人事評価の項目は研究、教育、管理経営、社会貢献の4点あり、その中では研究が最重視されている。教育面では大学が用意する全学共通の形式のもの、各コース担当教員が自分のコースの反省材料として使う学生によるコースフィードバック2種類が使用される。語学のプログラムを評価する制度は今のところない。コースの終わりに学生によるマークシート方式の簡単なコース評価は義務付けられているが、よほどの問題がないかぎり人事評価には関係してこない。タスマニア大学から日本語科の研究論文のベンチマーク評価者になってくれと頼まれたとのこと。

筆者注：インタビューのときにたまたま行なわれていた豪州大学質機構¹⁰(AUQA)の報告書には、大学内にはQAAC(Quality Assurance Accountability Committee)という学内のすべ

での階層における質保証のための活動から生まれた結果と発展を責任をもって監視する機関と TALQAC (Teaching and Learning Quality Assurance Committee) という学生によるコース評価の処理を含む学内の教育学習活動を責任をもって監視する機関があることが記されている¹¹。

(AUQA 監査 2005 済)

2-2. モナシュ大学の場合 日本語レクチャーとのインタビューに基づく

教員の人事評価はパフォーマンスマネジメントという評価書類を提出するご當作によって行なわれる。研究重視の方向なので教育でどんなにいいことが記されていて上司が認めていても、何かに反映されることはないと思うとのこと。日本語のコースは CHEQ (Centre of Higher Education Quality) という大学内の組織に頼み 2 年に一度の、ある一学期に学生によるコース評価をすることになっている。私は毎学期大学の用意するものと自分の用意するコース評価を行なってきた。2005 年度からは大学が用意する学生によるコース評価はコンピューターを使用して行なうことになった。モナシュではコース評価の結果はコンピューター上に公表されるが、その結果「ここをこうしろ」というような指示がきた試しはない。大学の教育の取り組みとしては 2、3 年前から、大学に新しく教員として入った場合、全員一律に CHEQ が出しているパートタイムで 2 年の higher certificate というティーチングのためにコースへの出席が義務付けられるようになったことがあげられる。その制度ができた後、うちの学科に応募した人がいてすでに教育経験もあったものだから、初年度はこの教育のしかたに慣れて、次の年から higher certificate に参加させてくれと要請したのだが、大学に断られてしまい、結局その応募は無駄に終わってしまったということがあった。このようなことがおきては制度に問題があるといわざるを得ない。CHEQ の他の機能としては人事評価や自分の教育を見直す必要を感じたときに委託して教員とコースの評価をしてもらうことができる。ここは科目と教育と両方の評価を出しているが義務付けられていない。

(AUQA は 2006 予定)

2-3. ニューサウスウェールズ大学 (UNSW) の場合 モダンランゲージ科長とのインタビューに基づく

Australian Universities Quality Agency という NPO の行う外部からの査定を 10 月に受けるので資料を提出したとのことであった。査定者は事前に全学から提出された資料に目を通した上で当該大学に 2 日間滞在して担当者と学生に抜き打ちで話しを聞くとのこと。網羅的ではないので、ある学部に入るのは確率の問題になってくる。モダンランゲージ科長は 04 年にチームを組んでシドニー大学 (AUQA 監査 2004 済) の日本語・日本研究科のプログラム評価をしてきた。個人の業績評価は業績に対する報酬を要求するための「査定」から前年の計画に則って立てた計画を実施して、出てきた問題と今後の自己開発の方向を考える「スタッフデベロップメント」という考えに変ってきた。キャリアデヴェロップメントファシリテーターと相談し、翌年の研究、教育の達成目標を立てて、その年の終わりに達成できたかをレポートする型式をとる。この中に教員の教育の評価があり、学生によってなされた教育とコースの 2 つの評価を使う。昇進に使ったり、評価が悪いときには学科長と話すことになるが、懲罰

に使われることはない。教育の質に関して学習者の到達度を測る出口チェックとしてコンペテンシーベーストオブジェクティブモデルも検討したこともあるが、これは絶対評価になってしまい、大学で定めている相対評価体系に適合しないという問題がでてしまう。(AUQA監査2005予定)

2-4. D¹²大学の場合 日本語教員とのインタビューに基づく

5年に1回の割合でアクレディテーションのための評価が行われる。これは内部と外部の両方が評価者になるが、評価者は学科から選ぶことができる。目的はコース存続の資格とコースが適正な水準を維持しているかどうかを問うもので、評価の項目はコースの内容、時間、シラバスなど。これとは別に全学的に外部監査が入ることもあり、コースの内容など、当該教員の持っている書類は集められることはないが、上司からは、「何を調べられるかわからないので、書類をできるだけこしておくように」と指示がある。教育面の評価は科目の評価を学生が行なう。学生の満足度が低いと、Convenor が科目をどのように改善するのか、レポートを書かなければならない。年一回のティーチングエクセレンスアワードがインセンティブになっていることと、実際の学生数の増減に現れることが実質的な評価となっている。

近い将来にRQF (Research Quality Framework) が導入され、大学は研究センターの大学と教育センターの大学に分けられる可能性があるということであった。

(AUQAの監査は2002済)

3. まとめ

語学教員のためにつくられた米国のNBPTSやINTSCは言語教育の質に直接影響する制度である。それに比べると、豪州大学質機構は大学全般の組織を監視し、実際に抜き打ち監査がいくつかの学部に入るが、それに当たらなければ語学のプログラムの評価には直接的な関与は低い。またメルボルン大学のTALQACは学生によるコース評価を扱い、モナシユ大学のCHEQは教員とコースについて提言や助言をしているが、どれほど活用されているのか、あるいは言語教育のプログラムの評価と質保証にどれほどの影響を与えているかは今後の調査が必要なところであるが、試行錯誤の段階にあり、研究に対する姿勢に比べると形式的であるように見受けられる。

UNSWに見られたように自発的な大学間での日本語プログラムの外部評価を行なっていることは日本の大学に比べて先進的で示唆に富むものである。またUNSWの人事評価とD大学に見られるように、評価の仕方が形成的 (formative) あるいは啓発的 (illuminative) (Rea-Dickins & Germaine 2001) であり、教育評価を人事評価に組み入れていることは教育面を向上させるための動機付けを教員に与えるものである。豪州の4つの大学では教育の質保証に対する取り組む姿勢には大学間で差がある。いずれも研究業績の方が優先的に評価されるが、教育面も評価しようという動きは見られる。この点で言語教育のプログラムの評価制度不在の日本の大学は学ぶ点が多々あると考えられる。

以上から日本の大学の日本語教育をよりよくするためにはプログラム評価を行なうべきとの立場から以下の事柄を提案したい。

- 1) プログラム評価のためには、「何のために日本語を教えるのか」という教育機関からの使命に基づく教育の目的に関する問いと「コース終了時に学習者は何ができるようになるのか」という到達目標に関する問いに対する具体的な答えに照らして、プログラムが適切に機能したかを評価して改善点を探る。適切に機能したかどうかは、学習者の出口チェック¹³、学習者のコース評価、目的、目標設定、シラバス、教材、教授法、コーディネーションなどの項目を設けて検討・評価する。評価者と被評価者が心理的癒着を起さずに客観的に行なえるのであれば、評価者は内部か外部かは問わない。
- 2) 上記1) から分かった結果を次回のプログラムの活動に還元する。また個人の人事評価には教育面の結果だけでなく、過程を重視し、よりよい教育を目指すためなので、啓発的な性質をもつものにしてフィードバックの回路を形成することが望ましい。能力主義的視点による「裁き」を行なう性格を帯びた評価にならないようにする。
- 3) 評価のための資料を作成するために時間と労力が相当に割かれてしまう「評価疲れ」で教育面に悪影響が出ないように簡素化の工夫にも留意が必要である。

注

*本報告は平成 17 年度科学研究費補助金（萌芽研究）「日本の大学における日本語教育プログラム評価の評価基準の試作とその試行」課題番号（17652056）による研究成果の一部である。

- 1 一般的なプレースメントテストと異なり、履修項目をテストし到達度をはかるアチーブメントテスト。可否を判定し、不合格になればそのコースは履修できない。よってクオリファイイングテストと言う。
- 2 エレメンタリー日本語は週 70 分授業 4 回と 90 分授業 1 回というペースで進む 10 週間のコースである。ちなみに一週間に 70 分授業を 3 回のペースで行なうベーシック日本語というコースもある。
- 3 ひらがなや数の聴き取りと書き取り、名詞文の作成などが問われる。
- 4 関（1992 p 32）は「日本の大学においては教育課程（カリキュラム、教授、学習過程等）の計画的な改善を志向して評価を行う制度的構造も活動も形成・展開されていない」と書いている。
- 5 この研究は平成 17 年度文部科学省科学研究費の補助を受けた、田丸淑子国際大学を代表者とする「日本の大学における日本語教育プログラム評価の評価基準の試作とその試行」の一環である。筆者は豪州の大学における日本語教育に関わっている評価を担当して調査を行った。

- ⁶ Department of Education, Science and Training のことでこのポイントは大学の予算配分に直結する
- ⁷ rubric とはトレーニングを受けている者が提出した課題に指導者が朱書きで添削、コメントなどを付け加えること
- ⁸ 當作氏から口頭で聴取
- ⁹ 2005 年、竹内による聴き取り調査
- ¹⁰ 豪州大学質機構 (Australian University Quality Agency; AUQA)
- ¹¹ AUQA の報告書ではこの2機関の業務の線引きが曖昧なのではっきりさせるように勧告が出されている。http://www.auqa.edu.au/qualityaudit/sai_reports/index.shtml
- ¹² 協力者の大学と個人名が特定できないように匿名の要請があった。
- ¹³ 国際大学では各コースの目標の一つに OPI の到達レベルを設定し、コース開始とコース終了時にサンプリングで OPI を有資格テスターが OPI を実施している。

参考文献

- 櫛本崇恵 (2001) 「高等教育のグローバル化現象と変容するアイデンティティ-オーストラリアにおける日本人留学生女性の経験を通して」『オセアニア教育研究』第 8 号 pp.18-32、オセアニア教育学会
- 喜多村和之 (2002) 『大学は生まれ変わるか』中公新書
- 喜多村和之 (1992) 「大学評価の可能性」『大学評価の理論的検討』(喜多村和之・関正夫・有本章・金子元久 共著) 広島大学 大学教育研究センター
- 豪州豪州大学質機構 (2006) <http://www.auqa.edu.au/>
- 関 正夫 (1992) 「大学評価の可能性」『大学評価の理論的検討』(喜多村和之・関正夫・有本章・金子元久 共著) 広島大学 大学教育研究センター
- 田中和美 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』ヨーロッパ日本語教師会(AJE) 国際交流基金
- 當作靖彦 (2005) 「外国語教師の実践能力評価の試み-アメリカの事例から」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp.278-80 日本語教育学会
- トロウ, M (2000) 『高度情報社会の大学』玉川大学出版部

早田幸政 (2003) 「オーストラリアの高等教育と質保証システム」『大学評価の国際化』財団法人大学基準協会 エイデル研究所 158-162.

Australian University Quality Agency (AUQA), AUQA Information (2005)
<http://www.auqa.edu.au/>

NALSAS National Asian Languages and Studies in Australian Schools Strategy
<http://www.curriculum.edu.au/nalsas/>

OUR UNIVERSITIES -BACKING AUSTRALIA'S FUTURE (2005)
<http://www.backingaustraliasfuture.gov.au/Default.htm>

Rea-Dickins, P and Germaine, K. (2001) Innovation in English language teaching, *Teaching English Language World Wide* (ed. by D.R. Hau and A. Hewings)

Richards, J.C. (2001) *Curriculum Development in Language Teaching*, CUP