

日本語教育プログラム評価 ―質の保証をめざして― (報告) <sup>1</sup>

田丸 淑子

国際大学

## 0. はじめに

日本語教育では、「評価」は主として学習者評価について議論されてきていて、教える側や教育プログラムを対象とした評価については殆ど議論されてきていない。「評価」は、教育そのものを超えて教育機関の人事や財政等の政治的判断に結びつく可能性が大きいこともあって、議論が避けられてきたという事情もあるように見える。本稿は、05年に開始し現在進行中の日本の大学における日本語教育プログラム評価に関するプロジェクトの中間報告である。

## 1. 動機

本プロジェクト開始の動機は、主として以下の三点である。

## 1.1 教育を担当する側にとって「評価」の必要性が感じられること

教師は折に触れて、担当するコースやプログラムが期待される目的を果たしているのだろうか、考えることがある。さらに、担当するコースには何が期待されているのか、自分の行っている授業は目的に沿っているのだろうか、水準・質は保たれているのだろうか、等についても考える。それでは、期待に込めているかどうかをどのように判断するのだろうか。そこには、何らかの共通認識の上に立つ判断、つまり「評価」が必要になるのではなかろうか。

現在、国内の多くの大学で留学生に対する日本語教育が実施されているが、それらの日本語教育には、正規カリキュラムの中で単位が付与されているものの他に、単位が付与されない補習授業、予備教育、短期留学生向けコース等さまざまな形態が存在していることが多い。そうなれば、それぞれのコースの目的や性格も異なるはずで、その成果について考えるには、単純なひとつの物差ではない基準をもつ「評価」が必要になってくる。

## 1.2 教育に投資する外部に対応するために「評価」の必要性が感じられること

「アカウンタビリティ」という概念が社会で一般化するに従い、教育の分野に対してもこれを求める声は大きくなっている。特に外部の、教育のユーザーとして学生を派遣したり教育に出資したりする側が、意思決定にあたって、教育の成果または成果の可能性をチェックする傾向が、最近日本においても出てきている。そうであれば、成果を判定し外部に納得してもらうためには、説得力のある「評価」が不可欠になるだろう。特に、予備教育や短期コースを持つ日本語教育プログラムの場合は、派遣側のアカウンタ

アビリティに対する意識の高まりに応えるために、「評価」の必要性はいつそう高くなるはずである。

### 1.3 日本における最近の大学評価の動向に対して疑問を感じること

従来個々の大学で実施されてきている教員についての評価は、それが教育の質にどう反映されるか、大学関係者の殆どが疑問を感じているとっていいだろう。また、国際的な流れの中で、1991年の大学設置基準の大綱化以降、国内諸大学で大々的な「自己点検・評価」が行われきている。しかし、これもまた、評価推進にあたる大学基準協会の運動にもかかわらず、果たして大学教育の質の改善にむすびつくのだろうかという疑問は、教育の現場にいる者の多くが共有している（新村 1995；杉江 1995；有本 2003）。

さらに、大学全体の評価の中で、個々の学部やプログラムの評価がどう扱われるのか。特に、専門科目とは性格も教育方法も異なる外国語科目を、果たして同じ基準で測ることができるのだろうか、という疑問も生じる。

このような状況の下で、教育の質の改善を目指した「評価」について、日本語教育プログラムが自発的に考える時期に来ていると考えられる。

## 2. 調査

本プロジェクトは、日本の大学における日本語教育プログラム評価を対象としているので、まず大学評価に関する文献にあたり、提起されている問題点を調べることから調査を開始した。国内のいくつかの大学の自己点検・評価およびプログラム評価の報告書にも目を通した。それと同時に、評価が一般的になっていると考えられた英国と豪州の大学評価事情を調べ、その利点と問題点を探り、それらがどの程度日本に応用できるのかを考えた。評価システム・方法については既に多くの報告（村田 1999；エブスワース 1999；ハウ 1999；秦 2001；安原 2003；大学基準協会 2003）があるので、本プロジェクトでは、特に評価を受ける側の大学関係者への聞き取り調査によって、彼らがその利点と問題点をどのように感じているのかを聞き出すことに焦点を当てた。英国では、大学で日本語プログラムの方針を決定し得る立場にある関係者と、実際に教育に当たる教員との両方の意見を聴取した。豪州では日本語プログラムの日本人教員から意見を聴取した。

### 3. 調査から見てきたこと

現在まだ調査の途中であるが、今までの段階で見てきた点の主なものについて以下に述べる。なお、豪州の現状については、本冊中の「日本語プログラムの立場から見た豪州の高等教育の評価制度 一報告一」（竹内 2006）に報告されている。

#### 3.1 「評価」の概念の曖昧さ

日本の大学評価では、今まで多くの場合、関係者間で評価についての共通の概念が明

らかになっておらず、個々人それぞれの曖昧なイメージのまま、ことが進められてきている。関（1991：p23）が指摘しているように「評価」は同意語として点検、査定、評定、見直し、判断などがあり、多様な意味内容を含んでいて、概念はその目的・性格・主体・対象等によって変わる。概念が曖昧なままになっていることが、議論がかみ合わなかったり、評価に対して否定的印象が強いことの原因の一つと考えられる。

### 3.2 「評価の目的」に関する明確な共通認識の欠如

現場の教員と話してみると、大学評価について無関心あるいは消極的・否定的な態度をとる者が少なくない。評価の基礎となる資料作成に時間と労力がかかることは事実だが、「上から言われて仕方ないもの」「大学存続上必要な形式」で「無駄なもの」と認識されている場合が多い。

また大学自己点検・評価報告を読んでみると、日本の多くの大学で、「何のために評価するのか」「評価してその結果をどうするのか」という評価目的の共通認識が欠如し、評価のための評価になってしまっていることが、見てとれる。1991 年に関は「評価の企画・実施に際して評価目的を明確にしておくことは重要不可欠である」と指摘している（関 1991：p27）。しかしそれから 10 年以上経過した現在なお、大学評価の現場では評価目的が明確に共有されていない現実がある。これは、上記の「評価」の概念の曖昧さとも密接に絡み合っていると考えられるが、原因はどこにあるのだろうか、調べる必要があるだろう。

理論について言えば、大学評価に関する数多くの文献が出版されており、その多くに評価の基本認識としての「5W1H（誰が、何を、何のために、いつ、どのように）」や、評価主体と評価機能（または目的）との関係性や（有本 2004、清水 2004、大山 2004）、Plan-Do-See の教育活動の中での評価（See）の不可欠性が強調されている（関 1991、喜多村 1991、トロア 2000）。しかし、実際の大学評価の場で、この理論が生かされているようには見えない。

「評価」が、関係者間で「見直しの機会」「改善の機会」と積極的に捉えられる場合には、意味のある評価にしようという意志が働き、理論が生かされる可能性があるが、消極的な場合は、悪循環に陥り「評価のための評価」に終わる。しかし、「評価のための評価」であっても、これまでは多くの場合、それが問題であるとは認識されず、自己点検・評価として受け入れられてきたという現実がある。この点が、評価を意味あるものとするのを阻害する要因の一つではないかと考えられる。

### 3.3 教育における目的意識の希薄さ

評価の目的のレベルだけでなく、日本の大学ではどのレベルをとっても往々に、「目的意識」が希薄であることが見えてきた。大学の目的として「使命」を謳っているところは多いが、それは漠然としていてどのように教育に反映されるのかという裏づけが希薄

である。また、その目的が妥当なものであるかどうかとも問われてはいないようだ。教育現場から見ると、各学部・各プログラムの目的が、大学全体の使命・目的とどのようにかわり、どのようなカリキュラムや教育活動を通して達成しようとしているのか、という意識が欠如している。これは、国立大学で予備教育を担当している留学生センターの日本語教育でも同様である。目的が明確化されていなければ、本来、評価は成立し得ないはずである。これは後述する英国の大学教育評価とは決定的な違いである。特にこの点は、大学での日本語教育を含む外国語教育の性格や果たすべき役割を考える時、深刻な問題である。

### 3.4 英国の大学評価の特徴、長所および問題点

英国の大学評価の方法に関しては多くが報告されているので、ここでは触れないが、特徴をまとめてみると、

- 1) Research Assessment Exercise (RAE) と呼ばれる研究評価と教育の質保証を目的とする Quality Assurance Agency (QAA) による教育評価が明確に切り離されている。特に RAE は、全教員を対象とするのではなく、Research Active Staff のみを対象とする。税金から支出される大学財源は、RAE の結果によって決まる。
- 2) 英国の評価が優れている点として、①公開性があること（明文化された評価基準、評価手続き、各大学の評価結果のすべてがウェブ上で公開され、特に RAE は事前に評価者パネルも公表される）、②全大学が「同じ物差」で測られていること、③評価判断に対する責任が追跡できること、が挙げられる。<sup>2</sup>
- 3) 特に、教育評価については、先ず教育機関の目的と目標を問い、それに対して①カリキュラムのデザイン、内容、構成、②授業、学習、評価、③学生の進歩と到達度、④学生の支援と指導、⑤学習リソース、⑥教育の質の維持（管理）と向上、の六主要項目について目的・目標の実現・達成が問われる。目的意識が明確であるかどうかや、評価結果のフィードバックによる改善メカニズムそのものも評価に含まれている点が参考になる。
- 4) 問題点として意見聴取した関係者が一様に指摘する第一点は、包括さ故のいわゆる「評価疲れ」、つまり時間・労力・費用がかかりすぎることである。この点は文献でも指摘されている（秦 2001）。第二が、研究と教育の関係であるが、特に大学財源が研究評価のみで決まるので、研究偏重との批判もあり、また「強いところはより強くなる」傾向が指摘されている。さらに、学位プログラムでない外国語教育の多くでは、研究評価から除外されている教育担当教員の士気の問題もあるようだ。
- 5) 教育評価は機関を単位としているが、これとは別に、英国では各プログラムのアカデミックな水準維持のために外部試験官制度という伝統がある。外部からその分野の専門家（他大学教員）が招聘され、試験内容と成績を調べるが、これも、各大学で明文化された手続き、基準によって実施されている。この制度は、大掛かりな大

学評価よりはるかに小負担で実行できるので、日本の大学でも日本語教育プログラム評価のひとつの方法として考慮に値する。ただし、この制度は、試験官の職業倫理観と社会的責任感を前提としている。日本と英国とのいわゆる「文化の違い」とも言われるこの点が保証されなければ、この制度は有効には機能しえないだろう。

#### 4. これからの調査研究課題

これまでの調査を通して、以下のような根本的な「問い」が出てきた。

- 1) 評価は教育の質を保証するか。もし、そうであるなら、どのような評価活動が、教育の質向上に結びつくのか。質の向上が、上からの強制や押し付けでなく、教師の自発性によるところが大きいと考えるなら、何が教師をして質の向上に向かわせしめるのか。教師を励ます仕組みとしての評価というものは、可能なのだろうか。またここでは、「何をもって質の向上と考えるか」という問いが発生することも考慮にいれておかなければならない。
- 2) 評価が単なる自己満足ではなく、他者・外部に対しても説得力を持つための仕組みは何か。この点で、アウトプット（教育終了時）の評価が含まれる必要性が出てくる。この場合の評価の基準は、まず当初の目的・目標にリンクしていなければならないが、日本語教育の場合は、目標とする日本語能力が、意味のある客観的基準に準拠している必要がある。それをどこに求めるのか。
- 3) 教育の質の保証をめざす評価であるのなら、教育と研究の適切なバランスをどこに求めるのか。意味のある研究とは何か。また、教員に対して、有意義な研究を励ますには何が必要か。
- 4) 評価作業が過重な負担を強いて教育の時間がとられたり、教員の理解や協力が得られなくならないための、評価の実行可能性をどう考えるべきか。

以上は大学評価一般についてもあてはまることだが、特に、学習到達度が比較的外から見えやすく、また教える側も学ぶ側も労働集約的な外国語教育・日本語教育プログラムの評価では核となる問題である。今後この点に焦点を当てて調査研究する予定である。

#### 注

- 1 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。
- 2 手続きおよび結果については、英国の大学研究評価：<http://www.hero.ac.uk/rae/> 英国の大学教育評価：<http://www.qaa.ac.uk/>を参照されたい。なお、日本の大学評価については、大学基準協会 <http://www.juaa.or.jp/>を参照されたい。

#### 参考文献

- 有本 章 (2003) 「大学評価の現状と課題ーブラックボックスと化した大学に未来はないー」大南正瑛他編『大学評価文献選集』エイデル研究所 170-179.
- (2004) 「大学評価の理論と方法」山野井敦徳、清水一彦編著『大学評価の展開』東信堂 5-26.
- エブスワース、E.A.V. (1999) 「大学における研究評価の実際とその効果」大学の研究教育を考える会編『大学評価とその将来』丸善 110-149.
- 大山泰宏 (2004) 「教育の評価」山野井敦徳、清水一彦編『大学評価の展開』東信堂 55-80.
- 喜多村和之(1991) 「大学評価の可能性」『大学評価の理論的検討』広島大学大学教育センター、1-20.
- 清水一彦 (2004) 「大学評価の体系」山野井敦徳、清水一彦編『大学評価の展開』東信堂 27-52.
- 新村洋史 (1995) 「現代社会と新しい大学像」東海高等教育研究所編『何のための大学評価か』大月書店 2-33.
- 杉江修治 (1995) 「大学の教育実践と自己点検・評価」東海高等教育研究所編『何のための大学評価か』大月書店 80-106.
- 関 正夫 (1991) 「教育評価の原理と方法」『大学評価の理論的検討』広島大学大学教育センター、21-48.
- 大学基準協会企画・編 (2003) 『大学評価の国際化』 エイデル研究所.
- 秦 由美子 (2001) 『変わり行くイギリスの大学』、学友社
- ハウ、アラン F. (1999) 「教育評価について」大学の研究教育を考える会編『大学評価とその将来』丸善 150-190.
- 村田直樹 (1999) 「イギリスの高等教育事情」大学の研究教育を考える会編『大学評価とその将来』丸善 239-279.
- 安原義仁 (2003) 「イギリスの大学評価ーイングランド高等教育財政カウンスル(HEFCE)による教育評価の仕組みー」大南正瑛他編『大学評価文献選集』エイデル研究所 98-108.
- Trow, M. (2000) *From Mass to Universal Higher Education*, (邦訳『高度情報社会の大学ーマスからユニバーサルへ』喜多村和之訳、玉川大学出版部)