

日本語教育におけるプログラム評価

—意義・現状・提言—

隈井正三 (淑徳日本語学校)
 松下達彦 (ウェリントン・ビクトリア大学大学院生)
 渡邊有樹子 (ハワイ大学マノア校大学院生)
 札幌寛子 (金沢工業大学)

<共同研究者> 遠藤藍子 (昭和女子大学)、大河原尚 (大東文化大学)、
 小澤伊久美 (国際基督教大学)、鈴木秀明 (筑波大学)

日本語教育の価値を示すために

隈井正三 (淑徳日本語学校)

1. パネルセッション提案趣旨

日本での就職も見据えた「留学生30万人計画」の策定¹、継続的な永住者、就労者増加の傾向²から、今後、日本語教育の必要性は、社会からの要請という性格がより一層強まると考えられる。その時日本語教育は、企業や行政、また、ある種の投資をしている学習者自身やスポンサーが納得して存在価値を認めるような説明責任を果たすことができるだろうか。

翻って足元を見てみよう。私たち教師は、それぞれの現場で学習者の役に立つ仕事がしたいと考えている。ところが、現場は教師と学習者だけで成り立っているわけではない。日々の授業に追われていると、そもそもなぜそこに教室があるのか、その教室の意義を社会に説明できるか、ということにはなかなか思いが至らない。非常勤やボランティアの場合、自分には説明の裁量も権利もないと思うことがあるので、なおさらである。しかし、所定のコマの内容を上手に教えることが学習者の役に立つ仕事の最終目標なのだろうか。(詳細は松下の原稿参照)

こうした問い直しから、要請の主である社会や関係者に対して、日本語教育にはそれだけの価値があるのだと説明ができるように準備することは、まず、客観的に私たちの実践の点検をすることになる。そして、その点検の結果は、みんなで取り組める有効かつ具体的な現場の改善に直結する。「プログラム評価」は、こうした改善に取り組むための一つの有力な方法である。

本パネルの目的は、日本語教育の説明責任と現場の改善の両方につながる「プログラム評価」を検討し、実施に向けた提言を行うことである。

2. 「プログラム評価」とは

2. 1. 「プログラム」と「評価」

Lynch(1996)は言語教育における「プログラム」を「一連の教育活動」と広く定義している(p.2)。また、「評価」というと、テストやポートフォリオを想起するかもしれないが、ここでは

¹ 首相官邸「『留学生30万人計画』骨子」冒頭「趣旨」の②参照 <http://www.kantei.go.jp/jp/youkanpress/rieki/2008/07/29/kossi.pdf>

² 法務省入国管理局「平成19年末現在における外国人登録者統計について」p.6。 <http://www.moj.go.jp/PRESS/080601-1.pdf>

Lynch(1996)を踏襲し、assessment and testing と evaluation を区別する。前者2語はともに言語能力の程度等を示すもの、後者はコース存続等の何らかの意思決定につながるものとする。「プログラム評価」は program evaluation の訳語である。

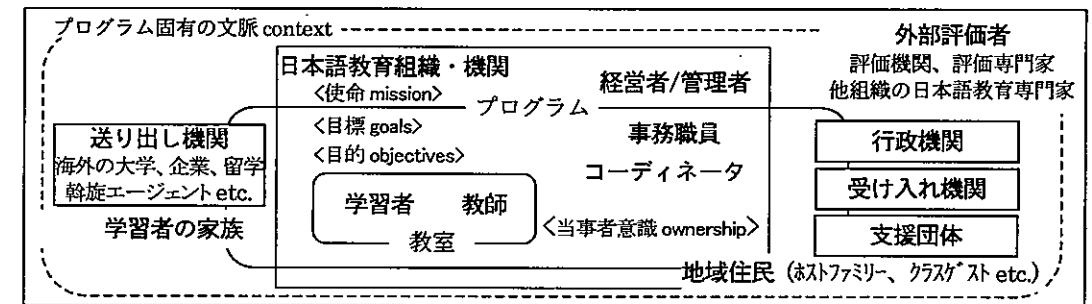
2. 2. 定義

Lynch(2003)は言語教育において「プログラム評価」を「意思決定あるいは内省・改善の機会提供を目的とした、教育活動の系統的な探究 systematic inquiry」(p.1)と定義している。

2. 3. プログラムに関わる人と組織

「プログラム評価」は下図に示すような多くの stakeholders (以下、利害関係者とする)を巻き込んでいくことを想定した広い文脈において実施される。学習者による授業評価、担当教師によるコース評価、教育機関の自己評価の一部は「プログラム評価」の構成要素となることがある。また、いわゆる認証評価は、「プログラム評価」の一種と言える。こうした評価については、コストの割に無益だという批判がある³が、最近の「プログラム評価」では、評価結果を利用することを重視している(渡邊、札幌の原稿参照)。

図1: 言語教育プログラムと利害関係者の例(札幌(2005)を参考に筆者間で協議作成)



3. 本パネルセッションの構成

本パネルは、プログラム評価を「なぜするのか」、「どのようにするのか」、「してみたらどうなのか」という順に展開する。そして、最後に「プログラム評価」が機能するために重要ないくつかの提言を行う。

言語教育をプログラム・レベルで捉えることの重要性

松下達彦 (ウェリントン・ビクトリア大学大学院生)

1. はじめに

本稿では、言語教育について1科目や1教室を超えたプログラムのレベルで考えることの重要性、それがコーディネータや経営者だけではなく、スタッフ一人ひとりにとっても重要であること、そして系統的なプログラム評価がプログラムの活性化をもたらすことを主張する。

³ Basic Guide to Program Evaluation(http://managementhelp.org/evaluatn/fnl_eval.htm)の Some Myths About Program Evaluation の項や内田樹『町場の教育論』(2008, ミシマ社)の第4講など。

2. 教員一人ひとりがプログラム・レベルで考え、情報を可視化することの重要性

教員がそれぞれ自分の担当科目(クラス)の教育効果に対して責任を持つだけでなく、その科目がプログラム全体の中でどう位置づけられるかを意識するならば、プログラムは有機的なつながりを持ち、改善も進み、よりよく機能するであろう。例えば、プログラムがカバーすべき内容のうち、他科目や学習環境(教室外習得)がカバーしていないことを自分の科目に取り入れる、他がカバーしていることを重複して行わない、レベル間のつながりをよくするなどの発想で教員がお互いに自分の科目の内容を作っていくようになるであろう。いくら自分の授業がうまくいっても、他科目と内容が重複していたり、上下のレベルの科目との間に差がありすぎたりしたらよいプログラムとは言えない。すべての科目がよい評価を得たとしても、学生のニーズ・関心に見合う科目がプログラムに存在しないこともあり得る。授業はよくても学習センターや図書館に自習用のリソースが足りなかったり、困ったときに相談する人や場所がなかったりしても、よいプログラムとは言えないだろう。これらは授業評価や教員評価からは見えない視点だが、プログラム・レベルでは問題となる。

プログラムを系統的に評価する作業の過程には、改善に必要な情報や価値を共有する作業が自然に含まれる。評価の結果が改善へのステップになることは当然だが、実は評価の過程ですでに多くのことが「可視化」され、プログラムの改善が進むことが多い。何らかの形で評価に取り組んでいる機関はすでに数多い。ただ、プログラム評価にはより系統的な視点や方法があり(渡邊、札幌の原稿参照)、それを知っていれば、よりうまく改善できるであろう。

評価と改善の過程では「学習者の日本語学習と生活(留学・滞在の一般的目標)との関係が見えるようになる」「科目設定を見直すアイデアが出てくる」「教室外環境が改善できる」といったことも期待される。情報交換し、議論する過程で、自分のクラスを見ているだけではわからない互いの授業内容の細部、学生情報、リソースに関する情報交換が行われるからである。

さらには、その過程で、「スタッフ同士のラポールができる」「コース担当者同士の議論でアイデアが出てくる」「スタッフのアイデアが生かされるようになり、刺激と働き甲斐のある職場になる」「みなが同じ目標に向かって納得して行動できる」など、チームワークや自分たちのプログラムであるという ownership (以下、当事者意識とする) が生まれてくる。その結果、「同じコストでよりよいものが出せる」「外部に対してアピールできる」ようになることも期待される。

3. よい言語教育プログラムとは

では、教員同士や科目間の調整がうまくいって、学習者の実力が上がればよいプログラムだといえるだろうか。あるいは学習者が満足すれば、いいプログラムだろうか。これらはよいプログラムの重要な条件ではあるが、それだけでよいプログラムであるとは言い切れない。

言語教育には多様な利害関係者が関わっている(前ページの隈井の原稿の図参照)。学習者や教師はもちろんのこと、コーディネータ、経営者・管理者、さらには地域コミュニティや自治体関係者などである。これらの利害関係者は(1)ニーズ・関心(何を) および(2)コスト・労力

⁴ 教師間の協働にとって「可視化」が重要であることは、日本語教育学会 2005 年度実践研究フォーラムのラウンドテーブル A の成果 <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/2005/05jissen-roundA.ppt> および <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/2005/05jissen-roundA-WS.xls> においても指摘されている。

(どの程度)の点で、利害関係者間で対立する可能性を常に持っている。

ニーズ・関心について言えば、何のために何を学習したらいいと考えるかは学習者間で異なるばかりではない。学習者ニーズに合わせようとする教師もいれば、社会的ニーズや個人の信念を重視する教師もいる。同じ機関などの中での他の分野・部署からの期待もあるであろう。また、経営者や出資者は目に見える成果を期待するのが普通である。自治体や国のレベルで考えると、住民同士の理解や協力の促進、労働力やビジネスパートナーの確保、平和のためのソフトパワー構築など、政策面での期待にも日本語教育は関わっている。そういった個人や機関や社会のニーズ・関心は必ずしも一致するとは限らない。

コスト・労力については、どの立場であっても最小限の投資で最大限の効果を上げたいと考えるのが普通である。しかし、教師がたくさん働けば学習成果を上げやすくなるであろうが、教師に限りなく仕事ができるわけではもちろんないし、かといって経営者や出資者(国・自治体・企業等も含む)が際限なくスタッフや設備等を増やしてくれるはずもない。また、あるレベルを超えたら教師の仕事量と学習成果は比例しなくなるであろう。

こう考えると、そこには最適なバランスが存在するはずである。そして、最適なバランスを追求するためにはニーズ・関心をすり合わせて「共通の目標」を設定することがまず必要である⁵。そうでなければ、どのような状態がバランスの取れた状態なのかを評価できないからである。学習者から見て満足がいく状態であっても、教師から見て仕事量が多すぎたり、経営者から見てコストがかかりすぎたりしていたら、理想のプログラムとは言えないであろうし、その逆もまた然りである。よいプログラムとは、利害関係者が目標を共有し、その目標に対して投資と効果の最適バランスを保っているプログラムである。ただし、上位目標は多くの具体的な目的の組み合わせでできているので、実際には投資の具体的な配分も問題になる。どの学習内容にどれだけの時間をかけるか、教師の人数と一クラスの学習者数の関係などは、まさにその問題である。また、教育の場合、効果が必ずしもすぐに目に見えるものばかりではないことに留意する必要がある。さらに客観的に考えると、「誰も満足していないのに実はよいプログラムである」ということも、またその逆も想定できる。そのような俯瞰的な視点を持つと努めることが、コーディネータや経営者だけでなく、教員一人ひとりにも必要ではないだろうか。

現実のプログラムでは、初めから定められたスタッフ、場所、時間の条件が与えられ、その下で最大限の効果を上げようとすることが多い。そしてより多くの投資でさらに効果が上げられそうならば経営者に相談すべきであろうし、非効率や無理があればより適切な方法を考えることになる。そのようなプログラムの改善のために必要な情報を系統的に集めるのがプログラム評価である。いわば関係者が確かな根拠に基づいた運営をするための作業なのである。

4. プログラムの運営・評価をどう研究するのか

プログラム評価は研究なのか、と聞かれたことがある。「研究」の定義を「問いを立ててデータに基づいて答えを出すこと」と考えれば、プログラム運営をめぐる現実的で一般的な問いは数多く存在するし⁵、先行研究もある。個別の課題について量的もしくは質的な方法で学問的に

⁵ 関連資料：<http://www.wa.commufa.jp/~tatsun/sub5.html>

検証することもでき、かつ現場の改善にも大きく貢献できる⁶。事実、プログラム評価は経営学、開発学、理工系や医学系の教育評価などで進んでおり、他の分野に広がってきている（例えば臨床心理学における安田・渡辺 2008）。いまや日本語教育においても、知見を蓄積し、個々のプログラム評価を「研究」レベルで共有できるようにしていく必要があるのではないだろうか。

言語教育プログラム評価は従来の言語教育研究の枠組みより幅広く、例えば第二言語習得研究との関わりに触れられることは多くないが、応用言語学的に見ても、プログラムのレベルは興味深い視点を提供する。（現在、第二言語教師の養成プログラムにおいてプログラム評価の科目を設置する学校が世界的に増え始めている。）教育プログラムである以上、学習者の能力の向上は目標の一つであるはずで、例えば教室での学習時間は言語習得レベルに影響する重要な変数である（Long1983 など）が、松下(2005)では、同じコスト（授業時間数）でも、必修を減らして選択を増やすことで学習者一人当たりの授業学習時間数を増やせることについて報告された。すなわちカリキュラムの設定は言語習得レベルを左右する重要な要素になりえるということである。これはプログラム評価の一側面を示す例に過ぎないが、カリキュラムや環境が学習に影響する重要な要素であることを私たちは改めて認識する必要があるであろう。

内部者による内部者のための実用重視型言語教育プログラム評価

—概要・意義・価値・米国大学における実践例—

渡辺 有樹子（ハワイ大学マノア校大学院生）

1. はじめに

プログラム評価は、プログラムの価値を見定めたり、プログラムの様々な課題に対し適切な判断・対処をするなど、プログラムを育むことを目的とするものや説明責任を果たすことを目的とするものなど、その実施目的は多様である。実際に米国の大学にて評価の経験について問うと、「評価＝時間と労力の無駄。懲罰的。何の益も無い。」という声をよく聞く。これは、誰のためにどのように評価結果を利用するかということを念頭に置かず、外部が指定した評価の要求に単に応えることを目的に評価をし、評価結果をどのように利用するかコンセンサスが取れないまま評価を進めたりすることに起因することが多い。また、外部評価者が2～3日教育現場を視察し、情報収集を行い、プログラム内部者にとって的外れな報告が行われるという事例もよく目にする。これは評価者が内部者を巻き込まず、プログラムの文脈に沿うよう内部者のニーズを汲み取って評価を進めなかった結果であろう。言語教育プログラムにおいて、外部による簡易で表層的な評価よりも、プログラム内部者が自ら能動的に教育を振り返り、建設的に教育の向上を目指すきっかけとして評価を行うことが今後必要であろう。

評価を行ってもプログラム内部関係者のためにはならない、評価結果が利用されないというような問題を踏まえ、Patton(2008)は、実用重視型評価を提唱し、常に評価結果を主体的に利用すると想定される者(評価想定利用者、primary intended users、以下PIU)の利用目的や要望を

⁶ 特に「新しいカリキュラムや方法の導入」(innovation)後には、評価が重要である（松下 2007 ほか）。

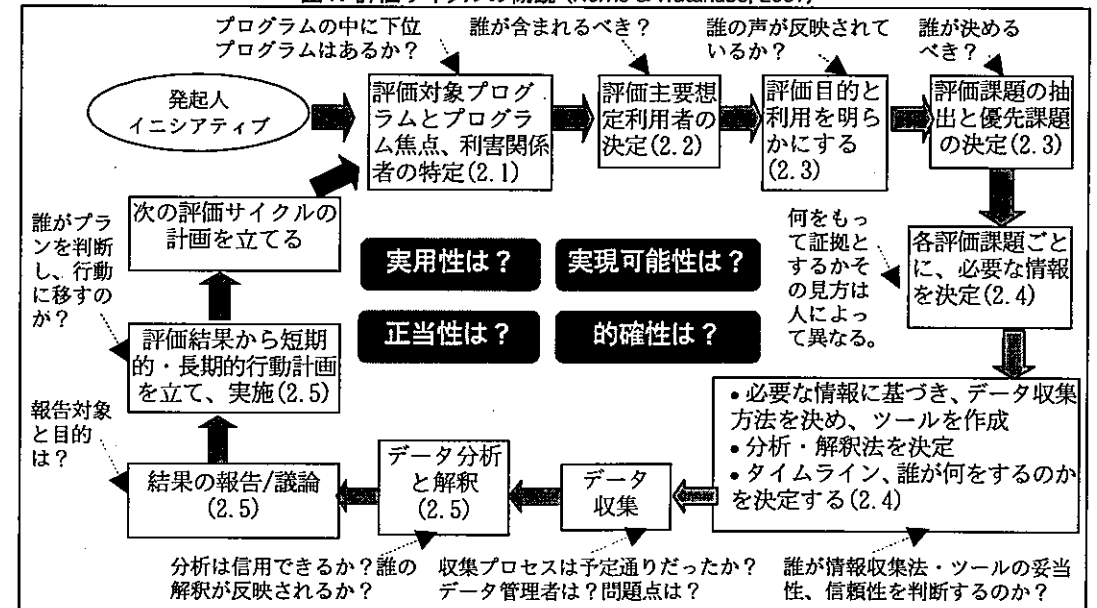
反映したPIUのための活動とすることの重要性を主張した。PIUは、プログラムの様々な利害関係者の中でも評価活動に興味を持ち、結果に基づくプログラムの決定権がある程度あり、評価情報を主体的に利用できる者・グループを指す(Patton, 2008)。内部評価の場合、評価者と評価利用者が重複することが多い。プログラム内に評価の経験・知識のある者がいない場合、外部から評価コンサルタントを招いてコーチングを行うこともあるが、教員自ら本や実践例を頼りに評価者となり、評価利用者と共に評価を進める事例もある（例：University of New Mexico, Portuguese Program）。プログラム内の政治・力関係が評価の遂行を妨げる可能性がある時は、中立な立場で意見を汲み取る評価コンサルタントを招くと良いであろう。

実用重視型評価の特徴は、(a) 評価結果の最大限の利用（結果利用）を念頭とした評価デザインと(b) PIUの評価作業への参加を通じた評価に対する当事者意識の向上、評価知識・技能向上、評価的なものの見方の理解、組織力の向上（プロセス利用）を目指すところにある。評価結果の有効活用を目指すことは、米国評価界においても重視され、1994年の教育評価基準合同委員会によるプログラム評価基準に実用性Utilityの基準（「評価利用者の求める情報ニーズに応えること」）が定められている。本稿はこの実用重視型評価モデルに沿い、内部者がプログラム評価を進めるにあたり、誰が・何を目的に・何を・どこから・どのような手順に沿って始めればよいのかについて述べ、米国大学における言語教育プログラム評価の事例を紹介する。

2. 実用重視型プログラム評価のステップと留意点

プログラム評価には様々なステップがあり、図1はおおまかな評価のステップを示している。

図1. 評価サイクルの概観 (Norris & Watanabe, 2007)



* 図中枠内の(2.1)等は次ページ以降の各項を示したものの

実用重視型評価では評価利用者（内部評価ではプログラム内部者、特に教育スタッフ）が評価作業へ参加することで、プログラムや評価に関して共通理解を深め、評価結果の利用をより

確かなものとすることを目指す。そのため、評価者は「誰を取り込んで判断をするのか、誰の声を反映し判断をするのか」を常にPIUと協議する使命がある。また、評価利用を初期段階から明示することで評価課題（研究でいうリサーチクエスチョン）の設定から結果報告まで、活動や判断が利用目的から逸脱するのを防ぎ、結果を確実に活用に繋げることを図る。

2. 1. 対象プログラム・焦点

プログラム評価は、まずどのプログラムから評価するかというところから始まる。プログラムというと、すぐに大学の日本語プログラム、日本語学校におけるレベル別・昼夜別・目的別コースや地域日本語教室などが思い浮かぶだろう。しかし、学部やコースという単位のプログラムの中には複数の下位プログラムが存在する。例えば、導入・専門教育、課外活動、進路・進学指導などが挙げられる。更に、プログラム全体を同時に評価するのではなく、プログラム内の何に焦点（例：カリキュラム構成、学習達成目標、授業マネジメント）を置くのか、評価を長い目で捉えて段階的に行うことが内部者の負担を減らし、実現可能な評価を行う鍵になる。

2. 2. 評価主要想定利用者

評価を行うに当たり、利害関係者の中でも誰が評価を利用するのか、また誰が推進すべきか、どのような立場の人で評価チームを構成するかは慎重に決めなければならない。立場や視点により誰のために、また、何のために評価を行いたいと思うかは様々であり、評価利用目的によって評価のデザインが変わってくるからである。

2. 3. 評価目的と課題

評価目的にはプログラムの改革・改善志向の形成目的formative、プログラムの成果・価値・メリットの判断や説明責任を果たすことなどを旨とする総括目的summative、プログラムについての理解を深めるための知識創出目的 knowledge-generation、教員などの内発的取り組みや自己決定力の喚起を目指す自己・組織強化目的empowermentなどが挙げられる。また、評価課題の設定は、欲張りすぎずに優先順位をつけて扱える範囲内の課題設定をすることが肝心である。

2. 4. 必要な情報と評価方法

評価課題に答えるためには、まずどのような情報を集めれば最も的確に課題に答えることができるかを協議し、次にその情報をどのように抽出するかを決定する。評価手法（メソッド）にはアンケート、ポートフォリオ、フォーカスグループ、インタビュー、テスト、ケーススタディなど様々な手法がある。どの手法も利点・欠点があるため、評価利用者間にて各手法の説得力・適切さ・的確さ、データ収集法の欠点を補完するための多面的・多角的なデータ収集、ツール開発やデータ分析や解釈にかかる時間や人的・金銭的リソース、すでに存在するデータなどを考慮し、評価を進める内部者にとって最適で実行可能な手法を選択すると良い。データ収集法を決める前にデータからどのような解釈が可能か、解釈の制約や問題点を話し合うことで、結果解釈の時に出てくる可能性のある異論に先手を打つことが賢明である。併せて、誰がどのようにデータ管理をするべきか、データ収集のタイミングは最適か、データの機密性などの倫理的な問題なども考慮することを忘れてはならない。データ収集中に起きた実施上の問題点は詳細に記録することで後の分析・解釈時にどの程度データの信頼性や妥当性に影響したかの判断材料となり、これらを誠実に報告することは評価に透明性をもたらす。

2. 5. データ分析・解釈・結果報告・利用

分析・解釈を行う時、常に提示された課題と評価利用目的に戻り、それに答える形で解釈を行うことになる。分析法は、主要想定利用者が理解できる意味のある方法を追求しないと、専門的な統計手法や質的手法などを使用しても解釈ができない、つまりは利用されないということになるので注意したい。結果報告には、誰のために、何を目的に、どのように報告が利用されるのかに配慮し、最適な報告形式（正式なレポート、ウェブ媒体、公開フォーラム、ミーティング等）を選択したい。データ結果をプログラムアクションに関連づけるために、実用重視型評価者は評価利用者をデータ解釈に巻き込み、共に結果からどのように判断ができるかを論議するなど、参加型の報告会を取り入れたりする。評価利用者の判断結果に対する責任と当事者意識を育てることで、プログラムの行動計画に対して自ら取り組む姿勢を育むことを期待するためである。また、具体的で実行可能な行動計画を作成し、誰が・いつ・どのような役割を担うのかを確定し、責任の所在をはっきりとさせることが実現への要となる。

ここまで大まかな実用重視型評価のステップを解説したが、表1に、一例として米国大学のESL教室における実践例を挙げておく。現在、評価実践例は海外の大学言語教育プログラムが多く、日本の大学、言語専門学校、地域言語教室における実践例がますます望まれる。

表1. 米国大学言語教育プログラムにおける評価事例

著者	プログラム	評価目的と利用	評価課題	データ収集法（必要情報）	実際の評価利用
Yang (2006)	大学附属 ESL の新講師の教員教育プログラム	●発展と改善：改善点・方法を明らかにし、改善基盤を形成。 ●知識構築：達成目標設定、プログラムがニーズと期待に 応えているか	●教員教育プログラムの程度教えるタスクに役立っているか ●教員教育プログラムの学習達成目標は何であるべきか。	●インタビュー：管理者、新講師（プログラムへの期待、ニーズ） ●フォーカスグループ：継続講師（教員教育プログラムに対する認識）	[抜粋] ●採用時期を早め、着任前に授業観察、主任教員と取り纏め担当との打ち合わせを必須に。 ●教員マニュアルの必読箇所を指定。新教員チェックリスト作成。

3. プログラム評価プロセスから学ぶこと（プロセス利用）

冒頭にもあるように、実用重視型評価は結果利用だけでなく、評価を通じてPIUの評価力・組織力を上げることも目指している。NorrisとWatanabeが2006-09年に行った内部者による実用重視型の大学外国語教育プログラム評価研究では、次のような例が見られた。

Georgetown University	すべての教員スタッフ・大学院生が、評価を通してプログラムの教育目標やカリキュラムの中心的意義や教育目標達成のための実践者としての役割について、高いレベルの内省的理解に到達できた。
Evansville University	教員全体に意欲、積極的態が見られ、プロジェクトに対する共同的な当事者意識とプログラムアイデンティティが生まれた。学生も学習達成目標へのデザインに関わった事により達成感と学習内容に対する理解を深めたようである。

4. まとめ

より良い言語プログラム作りを目指すためにも、説明責任を果たすためにも、言語教育においてプログラム評価はますます重要な位置づけを担うであろう。今後日本語教育界においても評価の役割と価値理解が浸透し、言語教育者のための評価リソース⁷が増えることを期待する。

⁷ハワイ大言語教育評価事業：http://nflrc.hawaii.edu/evaluation 筆者のHP：http://www2.hawaii.edu/~yukikow

プログラム評価実践のメリット・デメリット

札幌工業大学 札幌 野寛子

1. はじめに

プログラム評価としての認識ではなくても、「授業評価」や「第三者評価」のように、昨今日本国内でもいわゆる「評価」という取り組みはさまざまな組織に浸透してきている。しかし、筆者が周りの人々に尋ねた評価に対するイメージは、「めんどうだ」「時間や手間がかかる」「義務だからしかたなくやっている」というものがほとんどである。確かに、大学評価のような大がかりなものの場合、現場では評価のための資料作りに忙殺される。もともと事務処理などで時間を取られがちな日本の大学環境で、さらに評価のための作業が加わって忙しくなった感はぬぐえない。また、苦勞してデータを集めて出された評価の結果に対しても、信頼を欠く人物、あるいは外部の人物・組織が行なった評価の場合、「現場のことをわかっていない」と反論したくなり、すなわにその結果を受け入れられないことも多い。「これ（大学評価）がはたして大学教育の質の改善に結びつくのだろうか」という疑問が根強い（杉江 1995、田丸他 2007）のが、現場での実際である。

やはり評価は「労多くして得るもの少なし」なのだろうか。仕事を増やしてまで実践せよというプログラム評価にはどのようなメリットがあるのだろうか。本稿では、実際に筆者が夏期集中日本語教育プログラムで自発的に実施したプログラム評価を事例として取り上げ、評価のメリットと、デメリットあるいは困難と思われることを洗い出す。それを通してプログラム評価実践の意義を考えることを目的とする。

2. 日本語教育プログラムでの評価の実践例

2.1. 評価の概要

筆者は、1994年以來、米国の協定校3校からの留学生を受け入れる6週間夏季集中日本語プログラムの責任者を務めている。このプログラムの実施目的は、参加留学生の日本語能力向上および日本の文化や社会に対する理解促進、そして協力する日本人学生の国際交流意識啓蒙の三つである。

このプログラムでは、毎回終了時に参加留学生に対し、授業に加え学外活動や生活環境などを含めた総合的なプログラム評価アンケートおよびインタビューを実施し、継続的にプログラム活動の見直しを行なっている。このような評価に加えて、2001年のパイロット評価を踏まえ、02年にさらに大がかりなプログラム評価を実施した（札幌 2004）。また、別枠で過去の参加者へのアンケートと送り出し校責任者へのアンケートも実施した。これらの評価活動は、外部あるいは上層部からの指示によるものではなく、自発的なものである。2002年の評価の概要は次のとおりである。

参加留学生： 33名 教員： 7名（うち6名は非常勤講師）
協力した日本人学生： 3グループ（会話パートナー10名、
プロジェクトパートナー33名、交流サークル約20名）

評価者： プログラム責任者（=筆者）1名

報告先および報告方法： 大学理事会および学長への報告書提出

評価の目的： プログラムの目的を達成できているかを確認し、今後どのような点を改善すべきか検討するための情報を得ること

- 評価目標： 1) プログラム目標の達成を検証する
2) 参加者や協力者のプログラム成果に対する満足度を明らかにする
3) プログラム内容および運営の適切さを判定する

データ収集方法およびスケジュール：

<実施時期>	<データ収集方法>
開始時	留学生自己評価（1回目） 日本語筆記試験（1回目）+会話テスト（1回目）
プログラム全期間	課題など授業記録資料収集・事務記録収集
終了時	留学生自己評価（2回目） 日本語筆記試験（2回目）+会話テスト（2回目） 留学生アンケート+個人面談 留学生フォーカスグループ（3グループ） 日本人学生アンケート（3グループ）
終了後	日本人学生フォーカスグループ（3グループ） 教職員（グループまたは個人）インタビュー（4つ） 教職員アンケート 学生派遣協定校（3大学）担当者アンケート（電子メール） 過去の参加者追跡アンケート（電子メール+郵便）

2.2. 評価結果とそれにもとづく改善点

評価結果では、「留学生の日本語能力向上」「日本理解促進」「日本人学生への国際交流意識の啓蒙」の全目標を達成できていた。また満足度についても、留学生は、「日本語能力」「日本理解」「日本人学生との交流」のすべての面で満足していた。一方、日本人学生も全般的には満足しているものの、授業実施方法に一部不満があった。プログラム運営については、プロジェクト授業など一部の科目で実施方法に改善が必要なのことがわかった。

これらの評価にもとづいてその後行なった具体的な改善は、企業見学を中止し、代わりに日本で働いている以前のプログラム参加者を先輩として招待し体験を話してもらうようにしたこと、3クラス中上位2クラスにだけ行なっていた週1回日本人学生「会話パートナー」との交流を全クラスに広げたことである。その後04年には、60分3コマ連続だった日本事情授業を2コマに短縮した。このような改善を続けている中、プログラム全体への満足度は常に5.0点満点中4.4~4.6点あたりを維持している。

3. プログラム評価のデメリットと今後への課題

上述の評価でも、多くのデメリット、あるいは困難であったことや課題があった。

データ収集のための時間確保の難しさ=時間が限られた集中プログラムでは、アンケート回答時間やインタビュー、テストのための時間を捻出することはかなり難しかった。開始前に十分な実施計画を策定しておくこと自体、準備と並行して大変な負担であった。

プログラム運営と評価活動の両立の難しさ＝筆者の場合、特に1日単位で活動が進む夏期集中プログラムで、プログラム全体の運営に目を配りつつ、自分の担当の授業も実施し、その傍ら評価のためのデータを収集するのは並大抵ではなかった。

関係者との密なコミュニケーションの必要性＝上述の評価では、日本語能力向上の記録として宿題やレポート課題など成果物のコピーを取る予定だった。だが担当教員へその目的の説明が不足であったのと、課題コピー状況を頻繁に確認するには忙しすぎた。

データ集計および分析に要する時間の負担＝今回はいくつものフォーカスグループや個人インタビューを実施し、かつそのデータ処理も一人で行なったため、分析終了までに1年近くを要した。

適切な判定尺度・基準の必要性＝日本文化理解や国際交流意識の程度を判断できるような客観的尺度・基準の設定に苦勞した。

4. プログラム評価を実施したメリット

この評価では、次のようなメリットがあったと認識している。

利害関係者とのコミュニケーションの実現＝「評価」という大義名分のもと、大学上層部や協定校代表者と意見交換をする機会を得て、プログラムの役割、位置づけなどを再確認できた。またこのプログラムの存在意義もアピールできた。

大局的な視点からのプログラム現状把握＝立場の異なる利害関係者とのコミュニケーションを通して、大局的にプログラムを捉える目を持てた。

トライアングレーションによる本質の見極め＝単発のアンケートなどとは異なり、ひとつの評価課題について多重（量的+質的分析の組み合わせなど）にかつ多角的（異なるグループの回答者など）に情報を得ることで、回答者の一時の感情的発言や特殊な事例に関する発言など、回答上のバイアスを排除して本質的なところを見極めることができた。

プログラムの特性に即した評価ツールの利用＝大きな組織全体の評価の場合、アンケートやインタビューの質問文が一般化されたものになり、本当に知りたい、あるいは答えたい形でないことが多い。今回はプログラム独自の自発的評価であったので、このプログラムに即したものをを用いることができた。

5. むすび

プログラム評価を毎年大がかりに行なうことは、時間的あるいは作業量の面から困難である。しかし筆者自身で評価を実践してみて、プログラムの現状を大局的かつ多面的に捉えることができることが意義深いと感じる。その評価結果にもとづいた改善も大変有効である。その有効性は、参加者の高い満足度に表れている。そして何よりも、プログラムを運営していく上での自信にもつながっている。その自信は、明確な手続きに則って収集したデータの裏付けがある評価を実践していることで、このプログラムの現状や成果を文字通り accountable（説明ができる）状態にしておけるからである。それこそが、本来社会的使命を持つ組織の「accountability＝説明責任/説明可能性」だと信ずる。

<発表者全員より>言語教育プログラム評価文化構築のための提言

- 1) 自分が関わる日本語教育活動の目標や価値を確認してみる。
- 2) プログラムの利害関係者を図示して、自分たちの立場と役割を確認してみる。
- 3) 評価の実践を公開可能な範囲で記述してみる。専門誌などに投稿する。
- 4) 教育機関同士や機関内で協力し、大学・学校認証評価を建設的に利用する体制をつくる。
- 5) 日本語教育学会など、専門機関がワークショップ等を実施し、評価資質向上と評価専門家との協働を促進する。
- 6) 学会や教育機関などが評価のための専門職や助成金の設置を推進する。

謝辞：本発表の立案から実施に至るまで言語教育プログラム研究会のメンバーから多大な助言と協力を得ました。記して感謝の意を表します。

本発表に関するお問い合わせ：言語教育プログラム研究会 lang.pro.ken@gmail.com

参考文献

- 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『なんのための大学評価か』 大月書店、pp.80-106
- 田丸淑子・石田敏子・竹内明弘 (2007) 『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』平成17-18年度科学研究費補助金(萌芽研究) 研究成果報告書(課題番号 17652056)
- 札野寛子 (2004) 『『プログラム評価』とは何か：基本概要とケーススタディー』『大学教育学会誌』第26巻第1号、pp.107-118
- 札野寛子 (2005) 「日本語教育プログラム評価に関する研究」名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻博士論文
- 松下達彦 (2005) 「日本語選択科目の拡大とその評価」 The 14th Biennial Conference of the Japanese Studies Association of Australia, University of Adelaide, 2005年7月6日 (Book of Abstracts: 43)
- 松下達彦 (2007) 第7章「チームやプログラムとして実践する」、桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」『自律を目指すことばの学習 さくら先生のチュートリアル』凡人社、pp.174-185
- 安田節之・渡辺直登 (2008) 『プログラム評価研究の方法』(臨床心理学研究法 第7巻) 新曜社
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Lynch, B. K. (1996). *Language program evaluation*. Cambridge: Cambridge University.
- Lynch, B.K. (2003). *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh, UK: Edinburgh University.
- Norris J. M., & Watanabe, Y. (2007, November). *Roles and responsibilities for evaluation in foreign language programs*. Invited session delivered at the annual meeting of the Japan Association of Language Teachers. Tokyo, Japan.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yang, W-W. (2009). Evaluation of teacher induction practices in a US university English language program: Towards useful evaluation. *Language Teaching Research*, 13(1), 77-98.

2009 春季 明海大学

2009年度日本語教育学会春季大会予稿集 ■ 2009(平成21)年5月23日・24日
社団法人日本語教育学会 ■ The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language

