

## 日本語教育におけるコースデザイン論の 展開とその課題

古川嘉子

[キーワード] 教育実践の俯瞰、コースの計画・把握・改善、目標設定、言語教育の射程認識、プログラム論

### [要旨]

日本語教育におけるコースデザインは、1980年代の英語教育でのコースデザイン論に基づき導入された。その後も日本語教師に広く共有され、教育実践の計画・把握・改善のための枠組みとして共有されていることが、政策文書や関連研究からうかがえる。しかし、日本語教育におけるコースデザイン論は、目標設定プロセスのモデルが提示されておらず、社会的な活動や人間教育などを踏まえた教育内容の広がりや具体的に示されていないなど、英語教育と比べて概念的な整備が不足している。また、事業として日本語教育を見るためには十分とは言えないなどの課題が見られる。そこで、今後の日本語教育の社会的要請を受けた政策立案や教育実践を計画・実施していく上で、さらに、教師養成課程などの教師教育での現状に適した教育実践を考えていく上で、その枠組みの再検討と関連概念間の関係性の整理を行っていく必要があると考える。

### 1. 日本語教育を取り巻く現状とコースデザイン

日本語教育は、その時々の日本国内や国際的な状況を反映し、ダイナミックに展開している。現在日本語教育が行われている現場や対象は多岐にわたる。日本国内では、地域在住者、年少者（幼児・初等・中等教育）、高等教育（大学・大学院）、進学を目指す予備教育、企業内教育を含めた専門日本語教育、一時滞在者を含めた趣味としての学習などがあげられる。海外でも、年少者、高等教育、成人（実用目的、趣味などを含む）と幅広い対象、目的に対応する教育の実践がなされている。

現在、このような多岐にわたる現場での日本語教育の実践を俯瞰的に、動的に説明する用語としてコース、カリキュラム、プログラムなどが使用されている。これらの用語の中で、プログラムは最も一般的な言語教育事業の総体を指す。コースデザイン<sup>(1)</sup>は、斎藤（2005：751）によると、「言語教育において、特定のコース（集団だけでなく個人がその単位になることもある）を対象としたひとまとまりの教育計画」であるとする。さらに、斎藤（2005：751）で

は、コースデザインと近似の概念としてカリキュラムをあげ、その役割を「教育の目的・目標・運営・評価を公的に明示する」ことであるとする一方で、コースデザインは「設計されたカリキュラムを、ある特定のコース（集団もしくは個人）に合わせて具体化する」という、動的な役割を有するとしている。本稿では、英語教育における動向を参照し、日本語教育のコースデザイン論を中心に他の関連概念も含めて批判的に検証する。なお、英語文献の用語・概念は筆者が翻訳したもので、類似した異なる語が使用されている場合はできる限り翻訳し分けるようにした。

## 2. 日本語教育へのコースデザイン論の導入

1980年代初めまでの日本語教育は、国内では留学生や一部の職業的要請のある対象向け、海外では外国語として現地の教育機関で学ぶ人向けに行われており、文法や語彙学習を重視した教材を用いた、直接法による教育が主流だった。その後、1980年代中盤に日本語教育は大きな転機を迎えた。1970年代の東南アジアでの政治的混乱により生じた難民や中国帰国者の受け入れなど、それまでの方法論が通じない対象への教育が求められる状況に直面していた（水谷他 2009）。そこで、当時の日本語教育関係者が着目したのが、先行する英語教育の動きであった。

英語教育は、1960年代から新たな移民層や国を越えた経済活動による人の移動と結びついて、英国・カナダ・米国・豪州を中心に、多様な対象への対応を進めていた。1970年代にまず、特別目的のための英語教育（ESP）の方法論が確立され、ニーズ分析を踏まえた学習内容の選定を行うシラバスデザイン論が展開した（Richards 2001：28-38）。その後、1980年代には、さらに人の移動が量的に拡大し、教師は、それに伴う英語学習の目的の多様化に対応していくことが求められた。また、当時、社会言語学や第二言語習得研究において、実際の言語使用の能力、コミュニケーション能力が提起され（Hymes 1972、Canale and Swain 1980）、語彙・文法を中心とした言語項目の知識の獲得を目指す教育から、コミュニケーション能力の養成を重視するコミュニカティブ・アプローチ（以下、CA）が取り入れられた（Richards and Rogers 1986）。そこで、CA に基いた具体的な教授実践の計画・実施の指針が必要とされるようになった。そういった背景から Dubin and Olshtain（1986）と Yalden（1987）に代表されるコースデザイン論に関連する文献が発表された。

Dubin and Olshtain（1986）は、それまでの教育学におけるカリキュラム設計の枠組みである「ニーズ診断、目標策定、内容選定、内容組織化、学習経験の選定、学習経験の組織化、評価の対象と方法」<sup>②</sup>を土台として言語教育のコースデザインを提起した。ここでは、当時の英語圏各地で必要とされた移民のための言語政策の視点や、バイリンガル社会であるカナダの状況などの社会的背景、各地の社会・文化的文脈、実際の言語使用や学習者を重視する教育の分野の新しい知見への考慮が重要だとした。「学習者はだれか」「教師はだれか」「プログラムは

なぜ必要か」「どこでプログラムは行われるのか」「どのように実施されるのか」といった問いの答えを探っていくことを提唱し、コースデザインの背景となる言語観や教育観を整理し、社会的な要請とのつながりを示し、具体的な教材例を提示した。Dubin and Olshtain (1986) でコースデザインを実施する主体は、言語政策を執行する機関の担当者、言語教育組織の上層部だけでなく、教材を使って言語を教える言語教師が含まれていた。

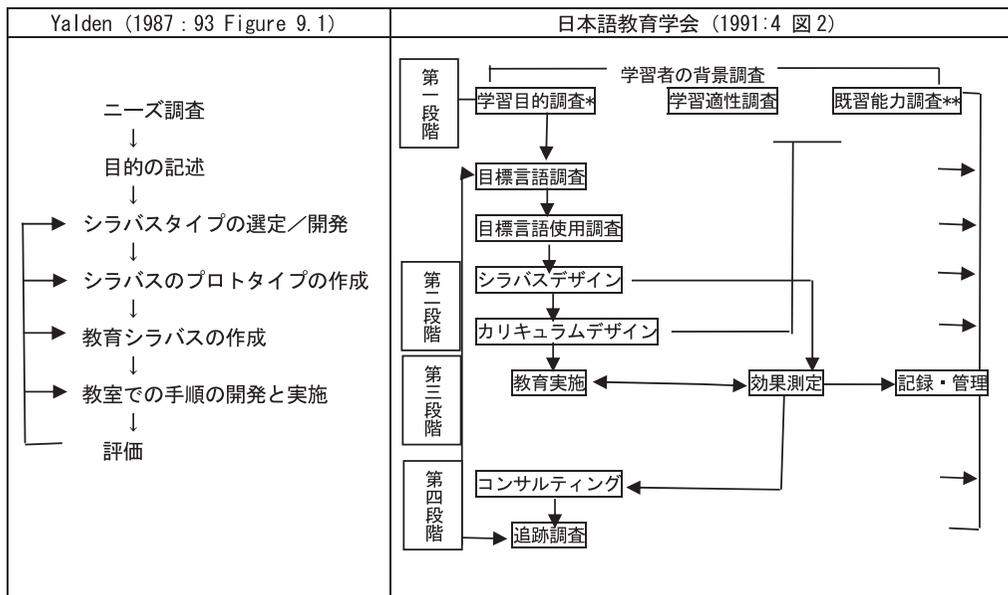
Yalden (1987) も、前書きにコースデザインの主体は教師であることを明記している (p. vii)。Yalden (1987) は、当時の応用言語学の理論に基づき、「ニーズ調査→目的の記述→シラバスタイプの選定／開発→シラバスのプロトタイプの作成→教育シラバスの作成→教室での手順の開発と実施<sup>⑨</sup>→評価」(p. 93 Figure 9.1 : 図1参照) というコースデザインの流れを示した。

以上の英語教育における動きを背景として、田中 (1988) 及び日本語教育学会 (1991) により、日本語教育にコースデザインという概念が導入された。両文献では、主として学習者の背景調査であるニーズ分析・レディネス分析、目標言語調査、そしてコース内容を決定するシラバスデザインに紙幅を割いている。特に、シラバスに関しては、構造的シラバス、場面的シラバス、機能的シラバス、トピック・シラバス、タスク・シラバス、スキル・シラバス、そしてそれらの組み合わせである複合シラバスを示し、コミュニケーションを取り入れた教育の内容として、それまでの言語項目に偏った学習項目では不十分であるという視点を示した。田中 (1988) では、このような複合的なシラバス内容を授業で具現化するための教授活動例、教材例を提示している。田中 (1988 : 217) では、「そのようなとき (従来とは質の違う日本語教育に直面したとき : 筆者注) に、どうしても必要なのは職人的な教師ではなく、教育の全体像が見通せる教師である。そのためには、日本語教育に従事するすべての人に、そして日本語教育に関心を持つすべての人に、コース・デザインについての基本的な知識を持ってもらいたい。それが教育の全体像をつかむうえでのもっともよい方法だと思われる」として、一般の日本語教師がコースデザインの知見を持つことの重要性を主張している。

また、日本語教育学会 (1991 : 2) では、「教育の実施形態を決める基本は、学習者の学習目的にあると考えられる。従って、コースも学習者の学習目的に基づいてデザインしていくのがふつうである。コースのデザインは授業時間を具体的に決めるだけでは不十分で、教育に関係するすべての要素を含めデザインしていかなければならない。つまり、学校というものは一つのコース・デザインを具現していることになる」とある。ここでは、それ以前の教材ありきで教師が主体で行う授業の集積と考えられてきた教育のあり方から脱却し、その機関の教育の全体像を把握し、デザインすることの重要性が語られている。同書には、実際のシラバス例、特定機関の具体的なカリキュラムが付され、新たにコースを作ろうという教育機関が参考にできるようになっている。

以上のように、田中 (1988) では、個々の日本語教師を対象に、日本語教育学会 (1991) は、

日本語教育機関を対象としているという違いはあるが、どちらも、既存のシラバスや機関のカリキュラム、教材などの具体例を取り上げ、現場での運用を促そうという意図が見える。この背景には、先に述べたように、それ以前の、主に留学生を対象とした一定の語彙や文法項目の集中教育のノウハウだけでは、難民・中国帰国者対象やビジネス目的の学習者、年少者などの多様な背景・目的の教育に対応しきれなくなってきたこと（田中 1988 : 21-36）が挙げられる。併せて、唯一の理想的なコース内容や方法があるという考え方が主流の中で、教師自身が、多様な学習者のニーズに基づき、シラバスを選択・開発するという見方や、具体的な学習活動の設計、すなわちデザインする力を身につけることの重要性への理解を進めることに力点が置かれたと考えられる。また、「デザイン」という語に、個々の日本語教師も、授業はもちろんのこと、コース全体についても視野に入れ、責任範囲と考えることを求めたとも言えるだろう。



\* 田中 (1988) では、「ニーズ分析」。 \*\* 田中 (1988) では、「レディネス分析」。

図1 英語教育と日本語教育のコースデザインに含まれる過程・要素の比較

当時の英語教育と日本語教育のコースデザインを比較するため、図1に Yalden (1987) と田中 (1988) に基づいたコースデザインの流れ (日本語教育学会 1991) を示した。いずれもニーズ分析結果による教授内容 (シラバス)、教授方法の決定に重きが置かれている。日本語教育では、シラバスデザインは英語教育と同義でコースの内容を示すものとして用いているが、カリキュラムは、狭義の教授過程の構成に絞って定義している。また、英語教育では「目的 (purpose) の記述」という項目があるが、日本語教育では、学習目標の設定に関する項目に

ついでに言及は少なく、具体的な設定の方法にはほとんど触れられていない<sup>(4)</sup>。

### 3. 日本語教育におけるコースデザイン論の展開

ここでは、日本語教育に導入されたコースデザインという概念は、その後どのように用いられ、展開したかを見ていく。平成12（2000）年3月30日に文化庁が公開した、日本語教師養成課程や日本語教育能力検定試験の枠組みを示した調査研究報告「日本語教育のための教員養成について」では、コースデザインを「言語と教育」区分の中の「言語教育法・実習」に位置付けている。さらに、日本語教育能力検定試験の出題範囲では、「1. コース・デザイン 2. 教案作成と教材選定（1）教壇実習に備えての教案作成（2）具体的指導案の作成」（p. 33）と記述されている。このように、コースデザインは、日本語教師の身に付けるべき項目として公的に認知されてきた。さらに、2000年代には、国際交流基金（2006）など、田中（1988）が提示した、ニーズ分析に基づき内容・方法を決定するというコースデザイン観を継承する教師用の参考書が出版されている。

このようなコースデザイン観は、その後現在まで日本語教育界で広く共有されてきた。研究文献データベース CiNii で「コース デザイン 教育」で検索した結果、85件の論文がヒットした（2017年8月19日現在）。2012年～2016年の5年間に22件の研究があった。その内、講演記録などを除き、入手可能だった14件を表1にまとめた。海外・国内、高等教育・専門教育・教師教育など分野も様々である。

表1 2012～16年におけるコースデザインをとりあげた研究

研究	国内・海外* 対象	表題	含まれるコースデザインの要素 (下線部は重点項目)
1. 亀井（2012）	国内 大学生	教育実習プログラムのコース評価	コース評価（インタビュー・プレゼンテーション評価・評価票・出席率）、ニーズ分析、シラバス・カリキュラム策定
2. 倉本（2012）	海外 高校・大学	メルボルンの大学における継承日本語学習者のニーズ分析とコース開発	ニーズ分析、目標設定、シラバス・カリキュラム策定、授業活動デザイン、学習者評価、コース評価（アンケート）
3. 羽太・西野（2012）	海外 専門（教師）	非母語話者日本語教師を対象とした超短期研修の成果～体験交流活動を通じた意識の変化～	授業活動作成、目標設定、コース評価（アンケート・インタビュー）
4. 李（2012）	海外 大学	日本語教育の一環としての日本文学教育について：中国大学生への日本古典文学教育を中心に	授業アプローチデザイン、教材作成
5. 青木・脇坂・小林（2013）	国内 大学	日本語教育と芸術学のコラボレーション：大阪大学文学部における CLIL の試み（特集 第二言語習得・言語教育からみた「タスク中心の教授法（TBLT）」）	CLIL に基づく授業活動デザイン、評価

6. 俵山 (2013)	国内 大学(工学)	群馬大学桐生キャンパスの日本語教育の現状	学習者特性、授業デザイン
7. 藤長・中尾 (2013)	海外 専門(教師)	JF日本語教育スタンダードを利用した「教師向け日本語講座」改善の試み	コース改善、目標策定、シラバス・カリキュラム策定、参加者評価、コース改善(観察、参加者評価)
8. 高崎 (2014)	海外	メキシコにおける日本語学習者の特性—ビリーフ調査結果を中心に—	学習者特性調査(ビリーフ)
9. 登里・山本・鈴木・森・齊藤・松島・青沼・飯澤 (2014)	国内 専門(看護師・介護士)	経済連携協定(EPA)に基づくインドネシア人・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者を対象とする日本語予備教育事業の成果と展望	目標策定、カリキュラム策定(アーティキュレーション)、学習者評価、コース評価(テスト結果、成績、マッチング成立、国家試験結果)
10. 薩田 (2015)	国内・実習 大学	Cooperative Learningのグループ活動における教師の役割—学習者間学習を効果的に促す授業運営を目指して—	授業デザイン
11. 徳間・田川・福池 (2015)	国内 大学	初中級日本語クラスのコースデザイン—初級から中級へのスムーズな移行を目指して—	目標設定、教材選定、教材作成、活動デザイン、学習者評価、コース評価
12. 中田 (2015)	国内・実習 大学院(専門:ビジネス)	学習者のニーズを反映したコースデザインを目指して—形成的ニーズ分析に基づくコースデザイン調整—	形成的ニーズ分析(検証)、コースデザイン調整、レディネス分析、シラバス策定、教材選定、学習者評価
13. 松井・西山 (2015)	海外 成人	成人学習者の学習を支えるポートフォリオ評価の試み	学習者評価改善、コース評価(アンケート、教師内省)
14. 畠山 (2016)	国内 大学	日本語クラスでのプロジェクトワークにおける教師の役割—コースの枠組みとその意図を学習者と共有することに着目して—	授業活動デザイン

\*国内での実践であるが、対象が海外からの一時的な参加の場合、「海外」と記す。

表1の中で、新たなコースの開発に関するものが最も多かった(2、3、9、10、14)。また、コース開発との重複もあるが、特定の授業活動や授業アプローチによるデザインを扱っているものが4、6、10、14の4件、既存のコースの改善・調整について扱っている研究が7、11、12、13である。そして、コースでの評価に焦点をあてた研究が、1、12、13であった。上記の論文のいずれにおいても、コースデザインは改めて定義されておらず、日本語教育において現場の日本語科目＝コースを設計・実施・評価・改善する際の一般的な方法論の枠組みとして、説明用語として、広く定着し、共有されていることがわかる。

#### 4. 英語教育でのコースデザイン論の展開

以上見たように、日本語教育においてコースデザインは、教育実践の全体像を計画・把握・改善するための枠組みとして、広く共有されていることは間違いない。しかし、コースデザインが、その後のグローバル化の進展の中で、以前と変わらず妥当な方法論の枠組みとして機能しているので

表2 Graves(1996)のコース開発の過程

Graves (1996: 13)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ニーズ評定</li> <li>・ ゴール・目標設定</li> <li>・ 内容の概念化</li> <li>・ 教材・活動の選定・開発</li> <li>・ 内容と活動の組織化</li> <li>・ 評価</li> <li>・ リソース・制約の検討</li> </ul>

あろうか。ここでは、まず、英語教育における動きと対比し、日本語教育のコースデザイン論を批判的に検証したい。

Graves (1996) は、それまでの英語教育において、コースデザインに含まれていた項目や枠組みについて、「デザイン」という企画・設計を表す用語ではなく、course development というコースを具現化するという側面に重きを置いた用語を用いて論じた。Graves (1996) が6名の教師によるコース開発の実例を挙げて強調したのは、教師が自身の経験に基づく内省を通し、主体的にコースの開発にコミットするということである。表2に示すコース開発の過程は、基本的に1980年代のYalden (1987) と比べ、シラバス・カリキュラムの用語を用いていないことや、「リソース・制約の検討」と言った教師やコースの特徴を検討する項目が入っているという違いはあるが、学習者ニーズを踏まえた内容・活動の開発という意味で大枠は変わらない。それぞれの項目を既定の順番通り行う必要はなく、教師が自身の経験や内省にしたがってそれぞれ妥当だという項目を選びつつ開発を行うべきだとしている。このような、コースの開発・デザインの担い手として、教師が主体的に取り組むという在り方は、先に述べた日本語教育の状況とも呼応する。しかし、前節で述べた通り日本語教育では導入時から扱いの少なかつた「ゴール・目標設定」が重要なプロセスとして示されている点が日本語教育のあり方と異なる。ただし、Graves (1996) には、当時の英語教育において、多くの教師が目標設定をしていない現状を嘆く記述もあり (p. 19)、英語教師間で必ずしも広く共有された項目ではなかったようである。

表3 Graves (1996 : 25 Figure 1) の「完全なシラバス表」

学習参加プロセス 例：課題設定、経験学習の技法	学習ストラテジー 例：自己モニター、課題特定、ノートテキング	内容 例：専門科目の内容（アカデミック、技術）	
文化 例：文化への気づき、文化的行動、文化知識	タスク・活動 例：インフォメーション・ギャップ、プロジェクト、スキル・トピックに基づく活動（スピーチ、発表）	コンピテンス（能力） 例：仕事への応用（アパートを借りる）	
聞くスキル 例：主要な内容の聴解、特定の情報の聴解、トピックの推測、適切な応答	話すスキル 例：ターンテキング、誤った理解の補償、接続方法の適切な使用	読むスキル 例：特定情報の読み取り、主要な内容の読解、修辭的技法の理解	書くスキル 例：適切な文体・修辭的技法の使用、適切な接続技法の使用、文章構成
言語機能 例：謝罪、不賛同、説得	概念・話題 例：時間、量、健康、個人の特性	コミュニケーション場面 例：レストランで注文する、郵便局で切手を買う	
文法 例：統語（テンス、代名詞）、文型（質問文）	発音 例：文節（音素・音節）、超文節（ストレス、リズム、イントネーション）	語彙 例：語構成（接尾辞・接頭辞）、コロケーション、レキシカルセット	

\* 訳は筆者による。

また、Graves (1996) で注目すべき点として、シラバス開発の指針として、社会的な言語

使用を踏まえて「完全なシラバス表」を提示していることが挙げられる。言語教育の射程の広がり、言語そのものや言語使用の知識、言語スキルの能力にとどまらず、学習能力や文化、社会活動のコンピテンスの範囲に及び、いわばコミュニケーションという活動を行う人間教育に及んでいる。言語教師にはこのような幅広い教授内容を教育で意識することが求められた。日本語教育においては、水谷他(2009)など、多くの議論はされているものの、日本語教育の具体的な教育内容の枠組みとして示された例は文化庁国語課(2013)など少数であり、現在でも広く一般に共有されていないのが現状であろう。

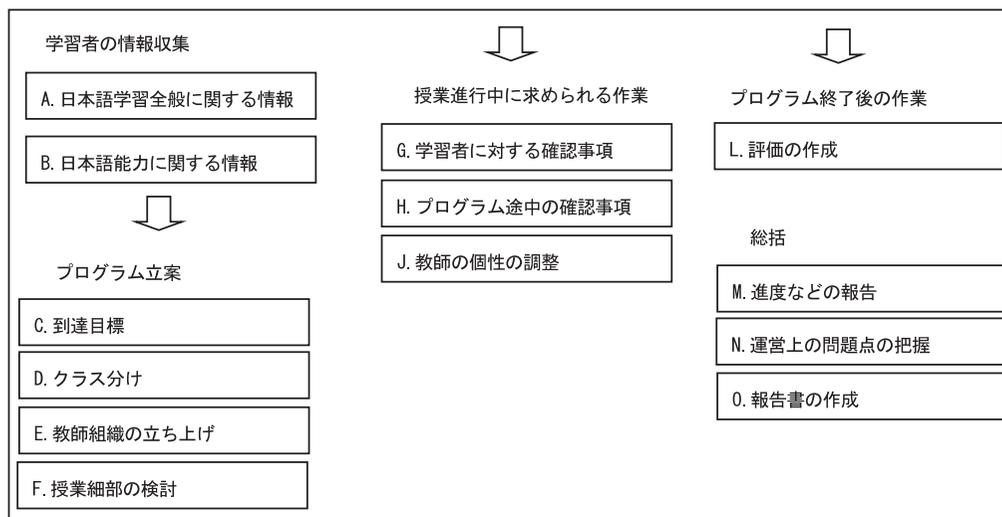
## 5. 日本語教育の課題

3で見たように日本語教育実践を把握し、計画し、共有、改善していく上で従来のコースデザインの枠組みは、日本語教育関係者の中では今も役立っている。しかし、グローバル化の進展や教育界での新たな動きなどの影響にはどのようなものがあるかを見ていくことで、今後もその有効性が認められるかを確認する必要があるだろう。

2000年代以降の世界的な教育界の動きとして、スタンダードムーブメントがある。米国のナショナル・スタンダードやCEFR(Council of Europe 2008)、そしてそれを土台としたJF日本語教育スタンダード(国際交流基金 2016)が構築されてきた。これらを初めとして、スキルやコンピテンス、課題遂行能力や異文化理解能力などの養成を目指す言語教育プログラムを設計する際に、環境や学習者のニーズを重視しつつ、学習目標を設定し、教授内容や評価の一貫性を図るための概念的ツールが整備されてきた。先述の通り、日本語教育におけるコースデザインでは、導入当初から目標設定に力点が置かれてこなかった。したがって、目標設定の具体的な方法の理解や運用には、難しさを覚える日本語教育関係者も多く、実際、筆者の教師教育での経験を通してそのように感じる。しかし、表1に挙げた研究の中で、2、7、9、11では「目標設定」がキーワードとなっており、コース目標の設定が一般化している様子も見える。最近では、コンピテンスやコミュニケーション能力の育成を目指すプログラムでの目標設定および内容・評価の設計方法としては、バックワード・デザインの考え方<sup>5)</sup>(Wiggins and McTighe 2006、當作 2011)が提案されている。JF日本語教育スタンダードの冊子でも、モデルのコース設計例が紹介されている(国際交流基金 2017: 39-65)。このような運用の方法が示されたことにより、目標設定を扱いやすくなったとも考えられるが、モデルの提示など、さらなる整備も必要であろう。

また、EPA、ビジネス、技能実習生など新たな課題への対応や、既存の教育機関においても従来とは違う課題に応え、新しいコースの立ち上げ、既存のコースの改善などにおいて、日本語教育関係者以外のステークホルダーとの共有が求められるようになってきている。さらに、定住外国人の増加、それを受けた地方自治体での組織的な日本語教育への対応が広がるなどの状

況を受けて、日本語教育実践に関する新たな見方が提起されはじめた。丸山（2005）は、年少者も含めた定住外国人の増加、公共機関による地域のボランティア中心の日本語指導、企業関係者への日本語教育など臨機応変な対応が求められる状況での日本語教育実践を、従来の教育機関での教育とは様々な面で違いがあるイレギュラー・プログラムと捉え、日本語授業を「コース」という枠ではなく、「日本語プログラム」として示している（p.16）。プログラムに関わる異なる立場の関係者について、学習者、教師、コーディネーター、プログラム提供者、委託先、受け入れ先などとしてそれぞれを定義している。丸山（2005）は、日本語プログラムの運営に必要な13項目（図2 A～O）<sup>6)</sup>を挙げる中で、日本語教師が分担するのがC・D・F・H、その学習者またはクラスの担任教師がG、コーディネーターが分担するのが、E・G・J・M・N・Oと述べ、特に総括部分（M・N・O）についてはこれまであまり実施されていないとしている。丸山（2005）が提案している13項目には、「C到達目標」と、日本語教師による目標設定が取り上げられているほか、従来のコースデザインの範囲には明示的には入れられていない、事業としてのプログラムの運営の視点が含まれている。



\*丸山（2005）図4、図6、図7を再構成。矢印は筆者が加筆。

図2 プログラムの立案・実施・総括に関わる項目（丸山 2005）

札幌（2011：5-6）は、プログラム評価に関する論考の中で、プログラムについて、「特定の、あるいは特定可能な対象者に規定の変化をもたらすために計画された一連の活動」とし、汎用性のある定義をしている。日本語教育の個々の取り組みをプログラムとして見るときに、日本語教育関係者に閉じずにその他の分野の関係者と共有でき、たとえ同じ日本語教師であっても、授業のみを担当する教師もコーディネーターも、皆が共通理解を持つことができるよう

な枠組みが求められているのではないだろうか。徳永他 (2016)、札幌 (2017) では、プログラムの観点から日本語教育の実践の成果や課題を議論し、情報交換を可能にする「場 (プラットフォーム)」を創出することを提案している。これらの動きは、決してコースデザイン論の在り方を否定するものではないが、コースを越える範囲の俯瞰を可能とする枠組みの模索が行われている事例と言えるだろう。しかし、このように様々な用語が使用されることで混乱も生じかねない。今後、日本語教育関係者の間で、コースデザイン、プログラムなどの教育実践を俯瞰する複数概念の定義やそれらの関係性、教育実践において意義のある用い方について建設的に議論をしていく必要があるのではないだろうか。

## 6. コースデザイン論の再検討

以上、日本語教育におけるコースデザインの受け止められ方、共有のされ方について、その基となった英語教育での動向を参照しつつ検討した。コースデザインという方法論の枠組みは、現在でも、教師にとって教育実践を計画・把握・改善、そして共有する上で有用であることが確認された。ただし、現在のグローバル化の進展の中での広範な社会的な要請を受け止め、個々の日本語教師が、そこに関わる関係者とともに意味のある実践を展開していくためには、従来の枠組みには課題があることも見えてきた。特に、コースデザインについて、英語教育や日本語教育での取り組みを検討したところ、目標設定プロセス、教育内容としての人間教育を踏まえた言語教育の射程認識などにおいては、概念的な整備が不足している点、事業として日本語教育を見るためには十分とは言えない点などの課題が見られた。今後の日本語教育において社会的要請を受けて政策立案し、教育実践において広くその具現化を図っていく際に、また、教師養成課程や現職教師も含めた教師教育での現状に適した教育を考えていく際に、その枠組みの再検討と関連概念との関係性の整理を行っていく必要があるのではないか。

### 〔注〕

<sup>(1)</sup> 本稿では、基本的にはコースデザイン、カリキュラムデザイン、シラバスデザインなど「・」を付けない形を使うが、引用の場合はそのまま「カリキュラム・デザイン」などと述べることにする。

<sup>(2)</sup> Taba, H. (1962). *Curriculum Development: theory and practice*. Harcourt Brace and World.よりの引用としている。

<sup>(3)</sup> Yalden (1987) の「教室での手順の開発と実施」では、教材の選定・開発について述べている。

<sup>(4)</sup> 例として、国際交流基金 (2006) では、「コース目標」という項目は設けられているが具体的な方法については述べていない。

<sup>(5)</sup> ゴールをまず設定し、そこから遡って、ゴールの達成を図る評価、授業内容・方法をデザインする考え方。

<sup>(6)</sup> 丸山 (2005) の示した図にはIおよびKがないが、その理由の記載がない。

〔参考文献〕

- 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明 (2013) 「日本語教育と芸術学のコラボレーション：大阪大学文学部における CLIL の試み (特集 第二言語習得・言語教育からみた「タスク中心の教授法 (TBLT) )」 『第二言語としての日本語の習得研究』 16、91-106
- 亀井文馨 (2012) 「教育実習プログラムのコース評価」 『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』 3、63-106
- 倉本尚美 (2012) 「メルボルンの大学における継承日本語学習者のニーズ分析とコース開発」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 Volume 8、57-76
- 国際交流基金 (2006) 『日本語教師の役割／コースデザイン』 ひつじ書房
- 国際交流基金 (2017) 「JF 日本語教育スタンダード【新版】 利用者のためのガイドブック」  
<[https://jfstandard.jp/pdf/web\\_whole.pdf](https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf)> (2017年8月18日参照)
- 斎藤里美 (2005) 「コースデザイン」 日本語教育学会編、水谷修編『新版日本語教育事典』大修館書店、751-753
- 薩田遥 (2015) 「Cooperative Learning のグループ活動における教師の役割—学習者間学習を効果的に促す授業運営を目指して—」 『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』 5、70-102
- 高崎三千代 (2014) 「メキシコにおける日本語学習者の特性—ピリーフ調査結果を中心に—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 10号、23-38
- 田中望 (1988) 『日本語教育の方法—コース・デザインの実際』 大修館書店
- 俵山雄司 (2013) 「群馬大学桐生キャンパスの日本語教育の現状」 『群馬大学国際教育・研究センター論集』 12、45-50
- 當作康彦 (2011) 「人間の成長を促す 外国語教育の模索」 『国際文化フォーラム通信』 89、2-7
- 徳永あかね・大河原尚・遠藤藍子・小池亜子・菅谷有子・田中和美・中河和子・札幌寛子・ボイクマン総子・松下達彦・古川嘉子 (2016) 「自分の関わる日本語教育プログラム像を描いてみよう—プログラム可視化テンプレート試用版を用いて—」 2016年 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』 7  
<[http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2016/12/2016\\_SGtokunaga.pdf](http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2016/12/2016_SGtokunaga.pdf)> (2017年8月18日参照)
- 徳間晴美・田川恭識・福池秋水 (2015) 「初中級日本語クラスのコースデザイン：初級から中級へのスムーズな移行を目指して」 『早稲田日本語教育実践研究』 3、25-32
- 中田聖子 (2015) 「学習者のニーズを反映したコースデザインを目指して—形成的ニーズ分析に基づくコースデザイン調整—」 『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』 6、117-146
- 日本語教育学会編 (1991) 『日本語教育機関におけるコース・デザイン』 凡人社
- 登里民子・山本晃彦・鈴木恵理・森美紀・齊藤智子・松島幸男・青沼国夫・飯澤展明 (2014) 「経済連携協定 (EPA) に基づくインドネシア人・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者を対象とする日本語予備教育事業の成果と展望」 『国際交流基金日本語教育紀要』 10号、55-69
- 畠山理恵 (2016) 「日本語クラスでのプロジェクトワークにおける教師の役割—コースの枠組みとその意図を学習者と共有することに着目して—」 『日本語教育方法研究会誌』 Vol. 23、No. 1、40-41
- 羽太園・西野藍 (2012) 「非母語話者日本語教師を対象とした超短期研修の成果—体験交流活動を通じた意識の変化—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 8号、169-184
- 藤長かおる・中尾有岐 (2013) 「JF 日本語教育スタンダードを利用した「教師向け日本語講座」改善の試み」 『国際交流基金日本語教育紀要』 9号、89-107

- 札幌野寛子 (2011) 『日本語教育のためのプログラム評価』 ひつじ書房
- 札幌野寛子 (2017) 「『日本語教育プログラム論』の提案」 パネルセッション「『日本語教育プログラム論』構築に向けての提案」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』 56-61
- 文化庁国語課 (2000) 「調査研究報告 日本語教育のための教員養成について」平成12年3月30日 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議  
<[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_suishin/nihongokyoiku\\_yosei/pdf/nihongokyoiku\\_yosei.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf)> (2017年8月18日参照)
- 文化庁国語課 (2013) 『『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック』
- 松井玲子・西山恵 (2015) 「成人学習者の学習を支えるポートフォリオ評価の試み」『国際交流基金日本語教育紀要』 11号、127-139
- 丸山敬介 (2005) 『日本語プログラム運営の手引き』 スリーエーネットワーク
- 水谷修・石井恵理子・野山広・春原憲一郎 (2009) 「一過去から現在へー社会・政策の動きから日本語教育を考える～座談会～」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』 16-31
- 李光華 (2012) 「日本語教育の一環としての日本文学教育について：中国大学生への日本古典文学教育を中心に」『日本語日本文学』 22、51-65
- Council of Europe (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 初版第2刷 吉島茂・大橋理枝 (訳、編)、朝日出版社
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 : 1-47.
- Dubin, F. and Olshtain, E. (1986). *Course Design : Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Graves, K. (1996). A Framework of Course Development Processes. In Graves, K. (ed.), *Teachers as Course Developers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J.B. and Holmes, J. (eds.) , *Sociolinguistics : Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin Books.
- Richards, J.C., and Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2006). *Understanding by Design*, 2nd Edition. Alexandria VA : ASCD.
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.