

IV 学生によるコース評価の観点

稲垣 滋子

1. 学生による評価の必要性

世界における日本の立場や役割が注目されるようになると共に、日本語学習者の数も増えてきている。それにつれて、学習者の背景・年齢・日本語の必要度・学習目的もますます多様化している。しかもほとんどの学習者は、時間的にも経済的にも制約があるため、なるべく早く、効率的に、目的に合った日本語運用力を身につけることを望んでいる。

これまでの日本語教育は、どちらかと言えば教師主導型で進められてきていたが、最近になって、学習者中心の考え方を実践する動きが活発になってきた。しかしこの主義を採らない教師や機関も、学習者の期待するところを把握するために、コース設定に当たってニーズ調査を行うことが多い。

しかし、ニーズ調査によって設計した授業でも、コースが終わった段階で、本当にそのニーズに合ったコースが行われたかどうかをチェックする必要がある。もしも授業の計画や進め方に問題があったとして、それが顕在化しないままにまた同じ轍を踏むこともあるからである。

学習者によるコース評価は、このような必要性から生まれたものと思われる。アメリカの多くの大学では、外国語の授業だけでなく、広くコース評価の制度を取り入れている。日本においても、いくつかの大学では学生によるコース評価が実施されている。国際基督教大学では、一般教育を中心として、多くのコースで学生による評価が行われている。しかし日本ではまだ、教育観の関係からか、学生が教師や授業を批判することに対して拒絶反応が見られる。一方で、昨年 of 文部省による大学設置基準の改正に伴って、現在各大学では自己検討・自己評価について検討を始めているところである。今後どの方向に動くかを注目したい。

上の事情と関係があるためか、日本では、日本語コースについて学習者による評価を実施して分析したという報告は少ない。そこで、今回の本号の特集を組んだわけである。

日本語授業の評価は、現在、教師養成プログラムの実習課程において、指導教員によって行われている。しかしこの場合は、実習の目的・受講生の数・実習可能時間数・学習者の確保の困難等さまざまな要因があつて、コース評価とはならず、授業評価にしても時間数は限られている。

実際の日本語コースを、初めから終わりまでを通して、完全に体験・観察でき

るのは、そのコースに関わった教師と、そのコースを取った学習者である。教師の場合は、授業中の学習者の反応、テストや提出物の採点、授業後の反省などを通して自己評価できる。しかし、学習者が何を期待し、それが叶ったのかどうかを知るには、学習者から直接意見を聞いてみる必要がある。

この場合危惧されるのは、学習者の意見は主観的なものであり、自分の都合によって偏った評価をしているかもしれないということである。さらに、教師は学習者の意見に影響を受け過ぎるかもしれない。このことは、コース・デザインの段階で、どれだけ学習者のことを知っており、コースの目的や目標を立てる基礎をどれだけ把握しており、教授法やカリキュラムをどのくらい確信をもって組み立てたかによって、むしろ有効に活用することができるにちがいない。たとえ主観的に過ぎる意見のように見えても、もしかしたらコース・デザインを修正する必要があるほどの重要な意見かもしれないのである。批判を謙虚に受け止め、適切な判断と処理をすることが、日本語教師に求められていると言えよう。

2. 内容と方法

学習者によるコース評価では、「いつ」「何を」「どんな方法で」調査するかということを確認にする必要がある。

まず「いつ」について。最もよい時期は、その学期またはコースが終わるときである。コース・ワークが終わり、期末試験も済んだときなら、学習者にとっては、その学期のことがすべて「現在」のこととして頭に残っている。ただこの時期だと、試験や成績のことで神経質になっていて冷静な判断ができない学習者もある。しかしそのためにかえって率直な意見を表明するかもしれない。

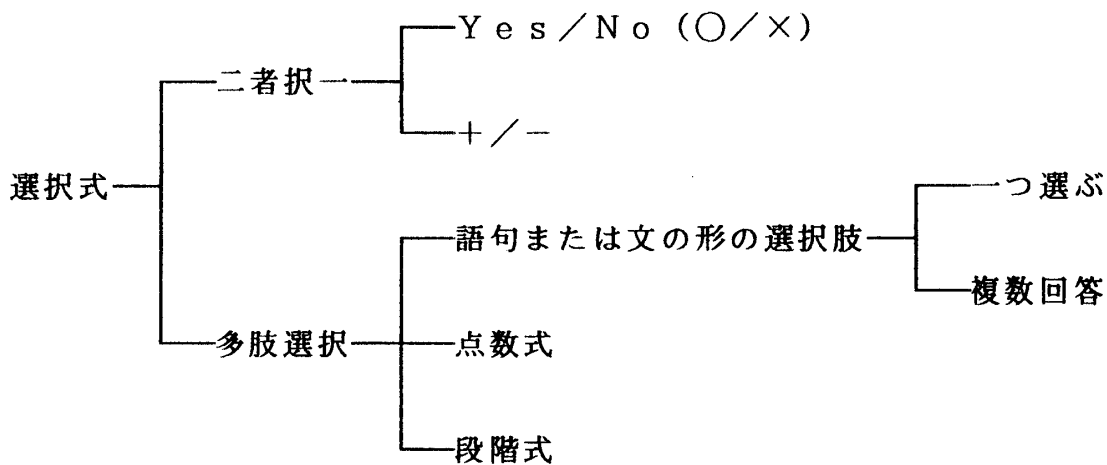
また、追跡調査として、一定期間を経たあとで、その後の日本語使用調査をすることもよい。終了者だけでなく、その終了者を受け入れた機関や人に対しても行うなら、コースがその学習者にとって役に立ったのかどうかを知る目安を得ることができる。文献1に、追跡調査の調査表が紹介されている(2章)。

次に「何を」について。あとで、アメリカの大学における日本語コースの評価項目を示すが、今大項目だけを挙げれば、コース全体のこと、教材、教授法、教室活動、教室外活動、試験と評価、教師などである。このうち教師については、文献2と3で、海外の外国語教育と日本の日本語教育に関して、また文献4では海外の日本語教育に関して、いくつかの評価項目が示されている。ただしこれらは学習者による評価ではなく、教師養成における実習課程、あるいは教師認定証のチェックリストである。文献5では、学習者によるよき日本語教師像が紹介されている。

3番目に「どんな方法で」。まず、形式は、アンケートか面接か、あるいはその両方かということになる。その学期の最後の方の時間を使って、教師と学習者が一緒に反省会を兼ねてディスカッションをすることもあるが、多くの場合、面接する時間が取れないことから、アンケート方式によって学習者の意見を集めている。アンケートは無記名にし、自国語（これがわかる教師がいなければ英語）でもよいとする場合が多い。

アンケートの回答形式には、下記のような種類がある。

記述式——語句または文の形でコメントを書く



これらのどれも、一長一短がある。記述式は、回答者が自由に書けるので正直なところが聞けるが、一方で、集計・分析しようとする分類が難しい。選択式のやり方は、客観的に見え、整理しやすいが、選択肢をあらかじめ示してあるので、回答者はその枠にそった答えしかできない。「その他」の欄を設けても、やはり選択肢の影響は受けるであろう。

項目の数は、記述式にしる選択式にしるあまり多いと、回答者の負担が大きくなり、回答を急ぐあまりいいかげんな答え方をするおそれがある。しかし項目が少ないと、学習者が何を念頭に置いて答えたかがわからなくなる。例えば、「先生について書いてください」という質問に対しては、具体的に書く者もある一方で、「よい／よくない」のように印象に基づいて書いたと思われる答えがあったり、「上手／下手」のように、文法の説明が上手なのか、クラスの進め方が上手なのか、あるいは他のことなのかが判断できない。

次ページに掲げる項目は、アメリカの13の大学からの回答を整理したものである。これにICUの今回扱った記述式回答を重ねて示した。

一覧表

「米国における第2言語としての英語の教師養成・研修の現状」* と
ICUにおける日本語教育評価**とのつき合わせ

* 筆者は柳沢好昭氏（当時は文化庁国語課、現在は国立国語研究所）。参考文献 2より。「実施機関数」は、回答のあった13大学のうち、どの大学で取り上げているかが示された表から、稲垣が数を拾って記した。

** 1990年冬学期から1991年秋学期までの調査資料（本紀要の特集Ⅱの1～4）より。下の表で、1. 2. 3. 4. は、特集Ⅱの1～4のそれぞれの箇所における記述の中に現れていることを示す。

	[評価項目]	[実施機関数]	[ICU 90-91]
(1)	1 受講前にコース全体の内容を知り得たか	1	
	2 コースのオリエンテーションは適切だったか	3	
	3 コースの構成・運営はよかったか	8	1.
	4 コースの到達目標は適切だったか	3	
	5 コースでのルールでよかったものがあるか	1	
	6 コースの課題、宿題は質量とも適切だったか	6	1.
	7 コースの課題、宿題は学習の役に立ったか	1	1.
	8 他の言語教育コースと比較してどうか	1	
	9 受講して言語能力がついたと思うか	2	2.
	10 ネイティブ教師から行動、文化を学習したか	1	
	11 特別課程の内容は適切だったか	1	
	12 他のコースと重複していて履修しにくい	1	2.
(2)	1 学習細目（シラバス）の構成は適切だったか	1	1.
	2 学習細目（シラバス）の内容は適切だったか	2	1.
(3)	1 クラスの運営・構成はよかったか	4	2.
	2 クラスを精神的にまとめていたか	1	2.
	3 授業形態、指導形態に満足したか	1	2.
	4 授業や教材等の準備がよくされていたか	3	3.
	5 授業時間を効率的に使用したか	1	2. 4.
	6 ディスカッションの運営はよかったか	1	2.
	7 翻訳技能練習や他の練習があったか	1	2.
(4)	1 教員の知識は豊富だった：日本事情	3	
	2 指導力・指示能力があったか	1	2. 4.
	3 判断力、問題解決能力があったか	1	2. 4.
(5)	1 授業外での教師・学生間の交流があったか	2	2. 4.
	2 学生との交流は深かったか	2	4.

	3	授業外での交流が能力向上に役立ったか	2	2	4
	4	授業外での交流が日本事情の学習になったか	1		
(6)	1	指導の姿勢はよかったか：遅刻、欠勤等	1		
	2	他のスタッフとよい関係だったか	2		
	3	授業外で自己の努力を怠らなかったか	1	4	
	4	学生の授業参加を促したか	1	2	4
	5	学生の声に耳を傾けたか	3	4	
	6	学習項目の指導に熱心であったか	2	4	
	7	ダイナミックなバイタリティーがあったか	1	4	
	8	学生自身が考えるように配慮し、支援したか	5	2	
	9	授業で学生の注意・興味をひきつけたか	3	4	
(7)	1	教員は教材をマスターしていたか	1		
	2	適切な内容の教材を用意したか	2	2	3
	3	教材に満足したか	2	1	2 3
	4	教材、配付資料等の量は適切だったか	1	1	3
	5	教材の内容に興味をもてたか	2	1	3
	6	教材の説明は適切だったか	3	3	
	7	教材の内容に積極的な姿勢が見られたか	1	2	3
(8)	1	配付資料の内容は適切だったか	3	3	
	2	配付資料の内容に積極的な姿勢が見られたか	1	3	
	3	配付資料と教材とに関連があったか	1	3	
	4	配付資料や副教材の内容に興味を持てたか	1	3	
	5	視聴覚教材をよく使用したか	2	1	2
	6	テープ教材のスピードに満足したか	1	1	
	7	ビデオやテープ教材は学習の助けになったか	2	1	2
	8	フィルム教材は全部見たか	1		
(9)	1	LL学習は学習の助けになったか	1	2	
	2	LL学習は教室学習と関連があったか	1	2	
	3	LL学習の内容に満足したか	1	2	
(10)	1	学習内容の測定と評価が適切だったか	8	1	2
	2	小テスト、試験は各技能を測定していたか	1		
	3	評価は公平だったか	3	2	4
	4	小テストの内容・方法はよかったか	1	2	
	5	小テストは学習の助けになったか	1	2	
	6	小テストの内容に積極的な姿勢が見られたか	1	2	
	7	小テストは言語能力の自己評価に役立ったか	1	2	
	8	定期試験の回数は適当だったか	1		
	9	定期試験は学習の助けになったか	2		
	10	定期試験は言語能力の自己評価に役立ったか	1	2	
	11	自己の成績が予想できるか	1		

	12	作文は添削してあったか	2			
(11)	1	教室活動に充実・満足感があったか	4			
	2	ドリルの構成はよかったか	1	2		
	3	ドリルをして言語能力は上がったか	2	2		
	4	会話練習は効果的だったか	1	2	4	
	5	ドリル・会話練習に満足感があったか	1	2	4	
	6	講義内容、方法に進歩が見られたか	1			
	7	講義は話題、内容等の面で適切だったか	1			
	8	講義はよく行われたか	1			
	9	言語能力を高める文法授業だったか	1	2		
	10	目標言語の使用を支援したか		1		
(12)	1	ドリルの技術・指示は適切だったか	2	2	4	
	2	指導技能は優れていたか：話、聴、書、読、文法	1	2	4	
	3	目標言語をよく使用したか	1			
	4	例示・図解を適切に使用したか	1			
	5	文法説明が適切だったか	2	1	2	4
	6	明瞭に問題点を説明したか	4	2	4	
	7	学生に英語で適切な説明をしたか	1	2	4	
	8	作文添削を授業で行ったか	1			
	9	テスト・作文等の返却は速かったか	2			
(13)	1	(選択式) 総体的な教員の評価	7	4		
	2	(選択式) 総体的なコースの評価	7	1		
	3	(選択式) 教員について	8	1	2	4
	4	(選択式) コース・教材・シラバスについて	7	1		
	5	(選択式) その他全般について	1			
(14)	1	(記述式) 受講理由は何か	1			
	2	努力の自己評価はどのくらいか	2			
	3	いつも授業に出席したか	1			
	4	いつもLLで自習したか	1			
	5	予習復習、自宅学習をしたか	2	1		
	6	教員によく質問したか	1	2		
	7	コースを継続して受講したか	3			
	8	目標言語の学習を継続したか	1			
(15)	1	寮に住む教員数は適当だったか	1			
	2	教員が寮にいることは役立ったか	1			
	3	寮生活はよかったか	1			
	4	教務側の教員選択は適当だったか	1			
	5	教務側と学生との接触はよかったか	1			
	6	学生の問題を教務側は理解してくれたか	1			
(16)	1	評価を書く時間は適当だったか	1			

13の大学における回答形式は、大学によって、先に示した記述式・選択式のどれかであり、二つ以上の形式を使っているところもある。

この一覧表の項目は、アメリカの13大学で取り上げている項目を全て並べたものであるから、項目数が多いのは当然である。これにICUの記述式回答を重ねてみると、自由に書いたものであっても、一覧表の多くの項目にわたっていることがわかった。アメリカの項目106のうち66項目が重なっている。同じ表現でなくても同様の主旨のものを重ねればさらに多くなる。

しかも、ICUの回答にあって、この一覧表にないものもある。それは次のようなものである。()の中は、前ページの表と同様、II 1~4の場所。

- (1) では、宿題の指示の明確さ (1)、宿題の難易度 (1)
- (2) では、1週間の時間割と授業のコマ数 (1. 2)、クラスサイズ (1)
- (5) では、授業外での学生自身の活動を奨励すること (1. 2)
- (6) では、教師の数・役割分担 (4)、教師の資質に関する具体的なこと (4)
- (7) では、教材の難易度 (3)、役に立つ教材 (3)
- (9) では、LL学習の量 (2)、LL学習のワークブック (2)
- (10)では、成績の厳しさ (2)、試験の形式 (2)
- (11)では、ドリルの内容と量 (2)、技能別の教室活動 (2)
- (12)では、ペース (速い/遅い) (1. 2)

逆にICUの方に空白が目立つのは、(14)(15)(16)である。(14)は学習者自身の努力に関するもので、これは取り入れてよい項目である。ICUが一般教育などで行っているアンケートにはこの項目がある。(15)はすべてアメリカの一つの大学に限られる項目であり、その特殊性を反映したものであろう。

この結果を見ると、記述式は、勝手に書いているように見えて、実はさまざまな分類項目にあてはまるような点を指摘できることがわかる。分類しにくいと思ったものが、アメリカの13大学の項目を合わせたものと照らし合わせた結果、かなり解消された。回答の客観性と分析の便宜から、質問を選択式にする方向が望まれているが(IIの1)、これほど多岐にわたって重なっていることと合わせて、先に述べたような選択式の欠点もあることから、よく検討して整理する必要があるであろう。

3. まとめ

上で見てきたように、記述式の回答は、よりどころとなる一覧表があれば、回答内容の自由度を尊重することができる。ただし、すべての項目を記述式にする

必要はない。アメリカの大学の一覧表のうち、(13)のように総体的なことを尋ねる場合は、点数式か段階式にした方が、集計しやすい。ただしこの場合も、回答者が何を念頭に置いて答えたかによって数値が変わる危険性はある。

ICUの「夏期日本語教育」において実施している学生によるコース評価は、項目によって選択式か記述式かに分かれている。1992年度夏期日本語教育の学生によるコース評価のまとめは、『夏期日本語教育論集 9』に載せる予定である。

最後に、学習者によるコース評価の結果を、どこでどう生かすかについて述べておきたい。集計・分析したものは、他の資料、例えばコースの初めに行うニーズ分析やプレイスメント・テストの結果（診断的評価）、またコースの途中で行う小テストや中間試験（形成的評価）、コース終了時の期末試験（総括的評価）と共に、そのコースに関する直接的な貴重な資料である。特に他の評価は教師側が行うのに対して、コース評価は、学習者側がそのコースを信頼し期待して取った結果行なった評価である。この教師側と学習者側双方の評価をつき合わせ、検討して、コースの設定・構成・運営の指針の一つとして活用することが望ましい。このような作業を行うには、膨大な人手と手間と時間がかかり、なかなか実行できないのであるが、質問項目の整理、集計の能率化などによって、この貴重な資料を生かして使い、学生指導の参考資料としても活用する方向に行くといい。

多くの日本語教育機関から、学習者によるコース評価の報告がなされ、議論が活発化することを期待している。

参考文献

1. 日本語教育学会編『日本語教育機関におけるコース・デザイン』1991.5
凡人社
2. 日本語教育学会「教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究」初年度中間報告書（平成元年度文化庁日本語教育研究委嘱）
1990.3
3. 同上 中間報告書（平成2年度文化庁研究委嘱）1991.3
4. 同上 最終報告書（平成3年度文化庁研究委嘱）1992.3
5. 村野良子「学生から見たよき教師像－教師養成のための基礎的研究－」『ICU夏期日本語論集 8』国際基督教大学日本語教育研究センター
1991.12