

〔論文〕

交換留学生を主体とした初級日本語クラスのコースデザイン

國 澤 里 美・近 藤 行 人

名古屋学院大学 留学生別科

要 旨

本稿は、名古屋学院大学留学生別科の初級日本語クラスにおける新しいコースデザインについて述べたものである。これまで別科では学生の様子や個別の状況に合わせて柔軟にコースが運営されてきた。しかし、近年の外国語教育の流れや現在の学生の実態に即したコース運営の必要性が生じた。このため2015年度春学期の初級クラスにおいて、新たに言語運用を重視したコースデザインを行った。具体的には、到達目標の決定、テキストの選定、シラバス・カリキュラムの作成、クイズやテストなど評価方法の決定および評価基準の作成、教室活動の選定などである。本稿では、この初級クラスのコースデザインについて報告し、学期末に実施した質問紙調査の結果をもとにコースを振り返り、今後の課題を述べる。

キーワード：コースデザイン、初級クラス、ルーブリック、CEFR

Course Design for Beginning Level Japanese Classes Consisting Mainly of Exchange Students

Satomi KUNISAWA, Yukihiro KONDO

Institute for Japanese Studies, Nagoya Gakuin University

発行日 2016年3月31日

1. はじめに

本稿では、名古屋学院大学留学生別科（以下、別科）の初級日本語クラスにおけるコースデザインについて述べる。これまで別科では学生の様子や個別の状況に合わせて柔軟にコースが運営され、日本語教育に対しては好意的な評価を受けてきた。しかし、従来の初級クラスのコースは、修正を加えながらではあるものの、15年程前に設定されたものを継続して運用しており、近年の外国語教育の流れや現在の学生の実態に即したコース運営の必要性が生じた。このため2015年度春学期の初級クラスにおいて、新たに言語運用を重視したコースデザインを行った。具体的には、到達目標の決定、テキストの選定、シラバス・カリキュラムの作成、クイズやテストなど評価方法の決定および評価基準の作成、教室活動の選定などである。本稿では、この初級クラスのコースデザインについて報告し、学期末に実施した質問紙調査の結果をもとにコースを振り返り、今後の課題を述べる。

2. 初級クラスのコースデザイン

2.1 別科の概要と学習者の特性

まず、別科の概要と学習者の特性を述べる。別科は海外協定校からの交換留学生と私費留学生の受け入れを行っている。これまでは交換留学生が占める割合が大きく、出身はアメリカ、カナダ、中国、台湾、韓国、タイ、フィリピンなどである。在籍期間は最短1学期から最長1年であり、交換留学生は修了後、ほぼ全員が帰国する。¹⁾ 日本語のレベルは様々で、ひらがなから始める初級の学習者もいれば、日本語能力試験N1を取得している上級の学習者も在籍している。このように、出身地域やレベルは様々であるが、交換留学生を主体としたコースであるという点が別科の特徴である。また、もう1つの特徴として、教室外で日本人学生と交流する機会が比較的多いという点が挙げられる。学内寮で日本人学生と共同生活をしたり、留学生と日本人学生が交流する場が学内に設けられたりしているなど、日常的に日本人学生と交流する機会が多く、日本語を使用する機会に恵まれている。また、希望者を対象にホームステイや学内外の交流イベントも活発に行われている。

別科では、日本語Ⅰ～Ⅴのクラスを開講しており、4月（春学期）と9月（秋学期）の学期開始直後の日本語診断テストの結果によってクラス分けがなされる。²⁾ 本稿では、日本語Ⅰ（初級前半）および日本語Ⅱ（初級後半）で開講されている初級クラスの取り組みについて報告する。初級クラスの学習者は週8コマ（1コマ90分）の日本語クラスを受講している。初級の日本語教育ではチームティーチングの形態をとることが多く、別科の日本語Ⅰ・Ⅱにおいても、学生は学

1) 一方、少数であるが私費留学生も在籍している。私費留学生は修了後、帰国する者もいれば、日本国内の大学や大学院への進学を希望する者もいる。

2) 別科では日本語科目と日本事情科目が履修できる。日本事情科目は日本の社会や文化についての科目であり、日本語だけでなく英語で開講される場合がある。本稿では日本事情科目は考察の対象外とする。

期を通して同じテキストを複数の教師と学習することになっている。

2.2 新たにコースデザインを行った経緯

別科で日本語教育が開始された当初は私費のアジア圏の学生が中心であったが、その後、アメリカや中国との協定校が増えて交換留学生が中心になり、英語母語話者が多数派になった。このような変化に対応して、別科では、英語母語話者を中心とした学習者に対する日本語教育環境が整備されてきた。現在も、国際化の流れの中で協定校は増え続け、英語圏のみならず、中国語圏や韓国、タイ、フィリピンといったアジアからの学習者も継続的に在籍するようになっている。これまで別科では、このような学生の様子や個別の状況に合わせた対応がなされ、協定校からも好意的な評価を受けてきた。その一方で、在籍する留学生の多国籍化や、日本人学生との交流を促進するような日本語教育を望む声が学習者から上がるなど、現在の言語教育の流れや学生の実態により即したコース運営を求める声が上がっていた。このため、新たなコースでは、1) 近年の言語学習において主流となっている「できること」を中心とした能力記述、2) 言語運用を重視した教育が行えることを考慮した。

近年の日本語教育では、何を知っているかという言語知識だけでなく、それを実際に使えるかという言語運用能力が問われ、日本語能力試験の内容も、言語知識とともに「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」を測るような改定が行われた（国際交流基金・日本国際教育支援協会2009）。また、世界の言語教育においても、ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：以下、CEFR）において示されたように、学習者がその言語を使ってできること、すなわちCan-doの形で能力記述を行うことが広がっている。このため、別科でも、学生の実態に合わせた上で、言語運用を重視したコースデザインを行う必要があると考えたのである。先にも述べたように、別科には進学目的の学生も一定数いるものの、協定校からの交換留学生が占める割合が大きく、母国ではなかなか機会のない「話すこと」や「聞くこと」に対するニーズが高い。³⁾ このため、言語知識を使って学習者がどのようなコミュニケーションができるようになるのかを大切に、教室外で様々な人と交流できる対話力を高めるような「言語運用に重点を置いた」コースデザインが望ましいのではないと思われる。以上を受けて、2015年度春学期から新たに初級クラスのコースデザインを行うこととなった。

3. 新しいカリキュラムの概要

本章（第3章）では、第2章で述べたコースデザインを教育現場で運用するために行った手続きについて述べる。以下、到達目標、テキストの選定、進度、具体的な教室活動の選定、クイズやテストなど評価方法の決定および評価基準の作成について順に見る。

3) 学生のニーズについては第4章で見る。

3.1 到達目標

新たなコースデザインを行うにあたり、まず、日本語Ⅰ・Ⅱクラスの到達目標としてCEFRのA1～A2レベル（基礎段階）の記述を参考に、次の4つを設定した。⁴⁾これは初日の授業で配布する資料に示し、学生と目標を共有している。

- ・身近で日常的な話題について聞いたり、話したりできるようになる。
- ・自分に必要な情報や、興味のあることについて読むことができるようになる。
- ・自分のことや言いたいことについて簡単な言葉を使って書くことができるようになる。
- ・基本的な漢字の読み書きができるようになる。

3.2 テキストの選定

別科の初級クラスでは、長年『日本語で話そう』（ELEC）が使われてきた。『日本語で話そう』は、基本表現の習得から日常会話の習熟、文化・社会をテーマにした知的な会話までができることを目指し、具体的な場面や話題を取り上げながら、体系的な文法項目の導入が図られているテキストである。別科は、日本語学習歴がある学生が在籍することが多く、学習者が国で使っていないテキストとして採用された。しかし、年月を経て語彙や話題が古くなっていること、大学生にとってあまりなじみがない場面が混じっていることから、テキスト変更を望む声が上がっていた。今回、新たなテキストを選定するにあたり、テキストを使用することによって3.1節で示した到達目標の達成ができるか、以下の3点を中心に検討した。

- 1) 大学生にとって身近な場面や話題を扱っているなど、学生のニーズを満たしているか。
- 2) 対話力を高めるクラス運営ができるか。
- 3) 日本語教育および外国語学習における「言語を使って何ができるか」をもとにした考え方が取り入れられているか。

これらの点について日本語科目担当の教員で話し合いを重ね、メインテキストとして『できる日本語』（アルク）を用いることとした。以下、検討した3点について順に見る。まず1点目は、大学生にとって身近な場面や話題が扱われているかという点である。第2章で述べたように、別科は交換留学生を主体としたコースである。日本で生活をしながら、日本語でできることを増やしたいという学生のニーズを満たし、帰国後も日本語学習を続けたいと思える日本語教育を行うことは、別科の日本語教育における重要な目的の1つである。『できる日本語』では、日本で留学生活を送る大学生にとってなじみのある場面や話題が採用されており、学生のニーズに対応している。

2点目は、2.2節で述べたような対話力を高めるクラス運営ができるかという点である。コミュ

4) CEFRでは漢字についての記述は含まれていないため、同等レベルの他の技能の記述を参考にした。

ニケーションでは、言語知識を使って自分のことや自分の考えを伝え合うことが求められる。本テキストは「伝え合う・語り合う日本語力」を身につけることを目的としており、日本語Ⅰ・Ⅱが目指す「対話力を高めるクラス」という方針に合っている。

3点目は、近年の日本語教育および外国語学習において考えられてきた、「何がどのようにできるか」という観点からレベルを記述するという考え方が取り入れられているかという点である。本テキストは、場面ごとに「できること」としたCan-doの形で目標が示されており、この考え方が取り入れられている。これは日本語Ⅰ・Ⅱのコースデザインとして考える「日本語でできることを少しずつ増やしていく」形と合っている。

以上、3つの観点から検討し、到達目標の達成に近づくテキストとして日本語Ⅰ・Ⅱクラスでは『できる日本語』を採用することにした。

3.3 進度

初級クラスのスケジュール例を表1に示す。日本語Ⅰ・Ⅱは、1週間に90分授業が8コマある。そのうち7コマを『できる日本語』を使ったメインクラス、1コマ分を『Basic Kanji Book』を使った漢字クラスとした。漢字クラスは従来90分1コマで独立していたが、学習効果と学習者の負担を考え、読み45分と書き45分に分けた。

表1 日本語Ⅱクラスのスケジュール例（『できる日本語 初中級』L1）⁵⁾

	月	火	水	木	金
第1週	L1①	L1②	L1④	L1⑥	L1⑧ まとめ活動
		L1③ 漢字1課読み	L1⑤	L1⑦ 漢字1課書き	
第2週	L1⑨話す テスト+FB	L2①	L2③	L2⑤	L2⑦
		L2② 漢字2課読み	L2④	L2⑥ 漢字2課書き	

各課の進度は、学習項目によって多少異なるが1課あたり8～10コマで進めることにした。読解は『できる日本語』に準拠した『たのしい読みもの55 初級&初中級』を使用する。これまで初級クラスでは読解の時間が設けられていなかったが、初中級以降の学習への橋渡しになるように、ある程度まとまりのある文章を読む時間を設けた。⁶⁾ 聴解、作文などについてはメインテキストの中で随時扱う。また、各課の最後には、話すテストと、そのフィードバックを実施した。

5) 進度の目安であり、日本語未習者クラスの場合は漢字学習の前にひらがな・カタカナを学習する。

6) スケジュールの関係上、読解は3課に1回は必須とした。

話すテストについては3.5.3で詳述する。

3.4 まとめの活動

教室で学習したことを実際に使ってみる場として、教室に日本人ゲストを招いたり、教室の外でインタビューをしたりする活動を取り入れた。2015年度春学期に行った活動には次のようなものがある。

- ・自分の国に遊びに来る日本人学生のために旅行計画を立て、アドバイスをする。
- ・事務を訪ね、スタッフに質問する。
- ・コンビニや書店の店員さんをゲストに招き、敬語を使ってインタビューする。
- ・地元の人に地域のイベントについてインタビューし、その結果を発表する。

これらの活動は、学内の様々な部門の人々と関わるよい機会となった。別科の学習者は、日本人学生と交流する機会には恵まれているが、教員や別科のスタッフ以外の学内関係者と交流を持つ機会は少ない。インタビューに参加したコンビニや書店の店員とは、その後、買い物をする際、あるいは事務スタッフを学内で見かけた際に立ち話をするといったこともあったという。このような教室の中と外をつなげる活動は、学習者のコミュニティを拡張し、学習のモチベーションや達成感につながったのではないだろうか。この活動については、2015年春学期は毎課まとめの活動を実施したが、より有用な活動に絞るため、学期末に全活動を振り返った。活動一覧の中から有意義だった活動を抽出し、2015年秋学期以降は3課に1回を必須としてスケジュールを組んでいる。

3.5 評価

別科では、形成的評価のためのクイズと、総括的評価を行うための筆記テストを実施してきた。今回の新たなカリキュラムでも、これらは踏襲した。ただし、クイズおよび筆記テストはフォーマットを統一して作成した。また、これらの評価に加え、新たに言語運用能力を評価するための話すテストを導入した。

3.5.1 クイズ

別科では、学習者の形成的評価のためのクイズを毎日行ってきた。これは学習者の継続的学習を評価、支援するものであり、今後もクイズは継続して実施することにした。新たなカリキュラムでは、語彙、文法、短文完成、会話という4項目から出題されるクイズを作成し、ほぼ毎日実施している。

3.5.2 筆記テスト

別科では、記述式で学習者の達成度を測る筆記テストが行われてきた。学期ごとのテストの回

数や実施時期、範囲等も学生のレベルや個別の状況に応じて柔軟に対応したテストを毎回作成し、実施してきた。しかし、別科共通の枠組みがなかったため、過去の学習者との比較が困難であったり、客観的指標に基づいた評価が難しかったりする点が課題であった。今回、出題する項目を、語彙、文法、短文完成、会話、聴解、読解とし、各テストのフォーマットを統一した筆記テストを導入した。各カテゴリーの内訳は表2のとおりである。この筆記テストは3課ごとに実施する。

表2 筆記テストの内訳

	語彙	文法	短文完成	会話	聴解	読解	計
配点	20点	25点	10点	20点	20点	5点	100点

3.5.3 話すテスト

今回のコース改変に伴う大きな変更点として、言語運用能力を測る形の話すテストの導入がある。これまで別科では筆記テストに重点を置いた評価がなされ、筆記テストが成績全体の55%を占めるのに対し、主にインタビュー形式で実施されていた話すテストの割合は10%であった。しかし、今回の新しいカリキュラムでは、学習により何がどのようにできるようになったかという運用面を重視する。評価が学習者に与える影響は大きく、評価方法は学習者に何を学習すべきか、何が求められているかというメッセージを持たせ、評価方法によって学習方法も変わってくる可能性があるからである。⁷⁾ このため、筆記テストの割合を55%から40%にし、話すテストの割合を10%から20%に増やした。また、話すテストの実施回数も、1学期あたり2回程度だったものを9~12回程度（課ごとに実施）とした。以下、まず話すテストのタスクと作成時の留意点について述べ、次に評価方法について述べる。

まず、タスクの種類と作成時の留意点について述べる。話すテストは、ロールプレイやスピーチなどによって実施し、そのタスクを達成するための言語運用能力を評価する。課ごとに実施し、各課の到達目標に合わせて2~4つのタスクを設けている。タスクは、該当課の到達目標にもよるが、「ロールプレイ」のように相手とやりとりをするタスクと、「スピーチ」のように独話形式のタスクの両方が取り入れられるように留意した。口頭能力については、相互行為であるやりとりと、スピーチなどの表現の産出という異なる能力への意識を持ってもらうため、両形式を取り入れた。

次に、評価方法について述べる。今回導入した話すテストでは、分析的評価を行うこととし、そのツールとして「ループリック」を用いることにした。ループリックとは、「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」であり、「ある課題をいくつ

7) これらは「波及効果」と呼ばれ、プラスとマイナスの両効果があるとされている。バックマン（1990 / 1997: 54）は、「例えば学期末テストに多肢選択式よりも作文を書かせる方式をとることは、生徒たちに自分たちの作文能力の上達のためには実際に書く活動が有用であるという印象をもたせるかもしれない」と述べている。また、バックマン&パーマー（1996 / 2000）は、テストは学習者だけでなく、教師、教育組織、社会にも影響を与え、それぞれの場面における波及効果を取り上げている。

かの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもの」である（スティーブンス&レビ2014: 2）。このルーブリックを使用することには、次のような利点がある。

1) 具体的な到達目標が目に見える形で示される。

評価基準に沿って構成要素ごとに詳細な説明がされており、具体的な到達目標が目に見える形で示されている。学生自身が到達目標を把握し、現在の自分ができることを参照することで、学習の手がかりになる。

2) 評価基準が共有できる。

教師間で評価基準を共有し、一定の評価基準に沿って測ることで、評価者間のゆれを減らすことができる。

3) テスト実施直後にフィードバックができる。

早いタイミングでフィードバックできる。ルーブリックは評価項目と評価尺度が1つの表に示されており、テスト直後に振り返りの時間を設けることが可能になる。記憶が新しい時に学生自身で振り返りができ、教師やクラスメイトからもフィードバックを受けることができる。

ルーブリックは以上のような利点を持ち、日本語教育においても、口頭表現能力や作文の評価のように言語運用能力を測る場合に広く用いられ始めている。別科でも分析的評価のツールとしてルーブリックを使用して話すテストの評価を行うことにした。実際に初中級L1の話すテストで使用されたルーブリックを表3に示す。別科のルーブリックは、このように「内容」「文法」「ことば」「表現」「話し方」の5つの評価項目から構成されている。「内容」は、各課で示されている目標について、どの程度タスクが達成できたかを測る。「文法」「ことば」は、各課で学習した文法、語彙を会話の中で適切かつ正確に使えたかどうかを測る。「表現」は、挨拶、あいづち、フィラーなどを測り、「話し方」は、流暢さなどを測る。各項目を1～4の4段階で評価する。また、重要度の高い項目の得点比率を高くする「加重採点法」を用い、タスク達成度に関わる「内容」は70%、それ以外の「文法」「ことば」「表現」「話し方」は30%とする。ルーブリック作成時には、「コミュニケーション能力」⁸⁾の理論的枠組みを参考にしている。

実施にあたっては、学生には話すテストの2日以上前にタスクを知らせ、ルーブリックと必要

8) コミュニケーション能力を構成する要素として、Canale & Swain (1980) は「文法的能力」、「社会言語学的能力」、「方略的能力」を指摘し、Canale (1983) はさらに「談話的能力」を加えている。バックマン (1990/1997) はCanale & Swain (1980) とCanale (1983) を発展させ、大きく「言語能力」、「方略的能力」、「心理生理的機能」の3要素を指摘している。このようにコミュニケーション能力は言語に関する構成要素からできているだけでなく、場面や話者の心理状態によっても変化すると考えられる。

に応じてロールカードなどのタスクを説明するカードを渡し、準備してくるよう伝えている。話すテストの様子は、学生の承諾を得て録画や録音し、テスト直後のフィードバックや、評価に使用した。フィードバックの時間には、教師からのコメントだけでなく、自己評価や、学生同士による相互評価やアドバイスのコメントをしあっている。ただし、現在のところ、成績に直接結びつくのは教師評価だけである。

表3 ルーブリックの例：初中級L1

内容	なぜ電話をしたのか、丁寧にわかりやすく言うことができます。	電話で、用件を伝えることができます。	電話で、用件を伝えることができますが、分かりにくいです。	電話で用件を伝えるできません。
	電話で時間を決めることができます。そして、相手にいい印象を与えることができます。	電話で時間を決めることができます。	電話で時間を決めることが何とかなりますが、あまり上手にできません。	電話で時間を決めるできません。
	とても印象的な自己紹介ができます。	印象的な自己紹介ができます。	自己紹介はできますが、内容が印象に残りません。	自己紹介がうまくできません。
	すべての質問に、わかりやすい日本語で答えることができます。	だいたい質問に答えることができます。	いくつかの質問に答えられません。	ほとんどの質問に答えられません。
文法	習った文法が間違えずに使えます。	時々間違いますが、意味はわかります。	間違いが多くて、意味が分からないことがときどきあります。	もう一度文法を復習しましょう。
言葉	習った言葉がたくさん使えます。間違いも少ないです。	習った言葉がたくさん使えます。でも、ときどき正しくありません。	習った言葉があまり使えません。でも、ほかの簡単な言葉を使えます。	言葉を思い出せません。
表現	挨拶、あいづち、フィラーなどの表現が上手に使えます。	挨拶、あいづち、フィラーなどの表現が使えます。	挨拶、あいづち、フィラーなどの表現が使えますが、少し間違えてしまいます。	挨拶、あいづち、フィラーなどの表現が全然使えません。
話し方	すらすらと話せます。聞きやすい話し方で、自信を持って話すことができます。	ときどき止まりますが、聞きやすい話し方で、自信をもって話すことができます。	止まることが多いです。でも、最後まで話すことができます。	止まることが多いです。話すことをあきらめてしまいます。

3.6 漢字

3.3節でも述べたように、初級クラスの進度全体を考える中で、これまで90分1コマで独立していた漢字クラスについては学習効果と学習者の負担を考え、漢字の読み45分、漢字の書き45分に分けることにした。漢字クラス担当者2名でクイズ・テストを作成し、クイズは学習した内容について次のコマで実施、テストは3～4課ごとに実施している。

3.7 まとめ

これまで見てきたように、別科では言語運用を重視するコース運営を行うため、『できる日本語』をメインテキストとして採用し、まとめの活動を取り入れ、言語運用能力を測る話すテストを新たに取り入れたカリキュラムを作成した。また、漢字テストを2回に分けて行うと行った進度の調整も図った。さらに、評価については、別科共通の枠組みを作り、コース全体として整合性のある評価ができるように整備した。

以上、本章（第3章）では初級コース全体の見直しの中で作成・検討・決定した新しい到達目標、テキスト選定、進度、教室活動、評価について述べた。次章（第4章）では、学期末に実施した質問紙調査について述べる。

4. 質問紙調査

本稿は、学生が別科の日本語学習環境および新しいカリキュラムをどのように評価しているか、自分自身の学習成果をどのように捉えているかを知るため、学期末に別科の全留学生を対象に質問紙調査を行った。調査時期は、2015年春学期末の7月7日から7月9日で、回答は無記名とした。本稿の考察対象は、初級(日本語Ⅰ・Ⅱ)クラスの11名である。質問項目は全クラス共通の項目(16問)とクラス別の項目(初級は23問)から成る。各項目について5件法(5段階評価)で回答を求め、さらに各項目の下にコメント欄を設けて自由記述式回答も得た。質問紙は日本語版と英語版を作成し、回答は日本語でも英語でも可とした。本稿では調査項目のうち、今回のコースデザインの大きな変更点であるコース全体、レベルと進度、テキスト、まとめの活動、話すテストについて取り上げ、以下、順に見る。調査結果を表4に示す。

表4 コース満足度調査の結果(人数)⁹⁾

	a	b	c	d	e	計
このコースに満足しましたか。	2	6	1	0	1	10
クラスのレベルは適当でしたか。	3	2	3	1	1	10
スケジュールの進度は適当でしたか。	8	0	2	0	0	10
教材は役に立ったと思いますか。	2	3	4	0	1	10
まとめの活動は適当でしたか。	0	6	2	1	1	10
話すテストは適当でしたか。	3	5	2	0	0	10
ルーブリックは役に立ちましたか。	0	8	1	1	0	10
フィードバックは役に立ちましたか。	1	7	0	2	0	10

a: そう思う b: どちらかと言えば「はい」 c: どちらとも言えない
d: どちらかと言えば「いいえ」 e: そう思わない

①コース全体について

「このコースに満足したか」という質問に対して「そう思う」と回答したのは、表4のように有効回答10名中2名、「どちらかと言えば『はい』」は6名、「どちらとも言えない」は1名、「そう思わない」は1名である。概ね好意的な評価を受けたが、満足しなかった点についての自由記述回答には「授業時間がもっと長いほうがいい」「もっと多くのことを勉強したい」という意見がある一方、「内容が多すぎる」という意見も見られる。

次に、学期前のニーズと学期末の自己評価について見る。「学期が始まる前、何が一番勉強したかったか」という質問に対し、「話す」「聞く」「書く」「読む」「漢字」「その他(自由記述)」から1つ選んでもらった。その結果、表5のように「話すこと」「聞くこと」を選んだのは、7名

9) 有効回答10

中¹⁰⁾ それぞれ3名であり、「漢字」を選んだのは1名である。

表5 学期開始前の
ニーズ（単一選択）

	人数	割合(%)
話す	3	42.9
聞く	3	42.9
書く	0	0.0
読む	0	0.0
漢字	1	14.3
その他	0	0.0
合計	7	100.0

表6 上達したと判断された
もの（複数選択）

	全体	人数	割合(%)
話す	11	7	63.6
聞く	11	9	81.8
書く	11	4	36.4
読む	11	4	36.4
漢字	11	5	45.5
その他	11	0	0.0
合計		29	

表7 上達しなかったと
判断されたもの（複数選択）

	全体	人数	割合(%)
話す	11	2	18.2
聞く	11	0	0.0
書く	11	2	18.2
読む	11	3	27.3
漢字	11	1	9.1
その他	11	0	0.0
合計		8	

「今学期、上達したと思うことは何か」という質問に対し、「話す」「聞く」「書く」「読む」「漢字」「その他（自由記述）」から複数回答可として選んでもらった。その結果、表6に示すように、最も高かったのは「聞くこと」で11名中9名であり、次は「話すこと」で7名、続いて「漢字」で5名である。表5のように学習者は学期開始前は「話す」「聞く」「漢字」についてニーズがあり、表6のように学期末では「話す」「聞く」「漢字」の上達を実感していることが分かる。また、上達したものと判断された項目は29であった。

一方、表7のように上達しなかったと判断された項目は8と少ない。「今学期、上達しなかったと思うことは何か」という質問に対する回答は、最も多かったものでも「読む」の3名である。「話す」については「上達した」という回答と「上達しなかった」という回答が見られるが、これは学生自身の期待が大きかったためであると言えるだろう。また、「聞く」については、上達しなかったと判断した人はおらず、学生自身が聴解力の伸びを感じていることが分かる。日本に滞在している学習者であるため、クラスの成果に加えて教室外での日本語使用の影響もあると考えられる。このように「話す」「聞く」については学生のニーズもあり、学生自身も上達を実感していることがうかがえる。

②レベルと進度

「クラスのレベルは適当だったか」という質問に対して「そう思う」と回答したのは表4のように10名中3名、「どちらかと言えば『はい』」は2名、「どちらとも言えない」は3名、「どちらかと言えば『いいえ』」は1名、「そう思わない」は1名である。自由記述回答では「自分の実力よりも低いクラスであった」というものが見られた。別科は日本語学習歴がある学生が在籍することが多い。しかし、国である程度学習したことがあったとしても言語知識の記憶や理解が非常に曖昧であったり、それを運用することがほとんどできなかったりする場合には初級レベルであると判定される。このような場合に、学生自身の自己評価と、判定結果および教師評価の間に差

10) 初級学習者は11名であるが、この設問は単一選択であり、複数選択したものは考察の対象外とした。

異が生じていると思われる。

また、「スケジュールの進捗は適当だったか」という質問に対して「そう思う」と回答したのは8名、「どちらとも言えない」は2名であり、進捗については概ね満足度の高い結果が得られた。また、漢字クラスの「回数および時間が適度だったか」という質問に対しても、ややばらつきがあるものの、概ね「ちょうどいい」という結果が得られた。このため、進捗については2015年度春学期のものを今後も参照することにする。

③テキスト

「教材は役に立ったか」という質問に対して「そう思う」と回答したのは表4のように10名中2名、「どちらかと言えば『はい』」は3名、「どちらとも言えない」は4名、「そう思わない」は1名である。新しいテキストについての学生のコメントを以下に示す。

A) 新しい本 is more 親切です！！

B) I think the new textbook is better than the last one, but there are times that the new textbook lacks detail. Compare to the old one the new one is better, however the new lack detail compare to the old one. If the old one had updated context like the new one and use pictures then it would be much better.

自由記述欄にコメントがあった4名のうち、2名はAのように全面的に好評価である。新しいテキストは、大学生にとって身近な場面や話題を扱い、対話力に重点を置いており、日本語Ⅰ・Ⅱクラスの学生のニーズに合っていると思われる。しかし、一部、Bのように詳細な文法説明を求めているコメントも見られる。これらの要望に対応するため、学内に設置されている学生同士の交流の場に、複数の日本語教材や文法説明書を置き、学生がいつでも手に取れるようにした。手続きをすれば貸出も可能であり、自律学習につながることを期待している。

④まとめの活動

今回のコースデザインで特に力を入れたのが、言語運用能力を重視したカリキュラム作りである。各課のまとめの時間には、日本人ゲストを招いて学習内容を使って教室の中と外をつなげるための活動を取り入れた。この「活動は適当だったか」という質問に対して「どちらかと言うと『はい』」と回答したのは、表4のように10名中6名、「どちらとも言えない」は2名、「どちらかと言えば『いいえ』」は1名、「そう思わない」は1名である。学生のコメントを以下に示す。

印象に残った活動

- ・日本人の学生と一緒に敬語の練習しました。
- ・中国の伝統のお祭りを紹介しました。
- ・国の祭りについて発表しました。

- I thought it was nice, but sometimes troubling.
- Most of them was interesting.
- Sometimes, I wouldn't fully understand what was required of me.

まとめの活動については概ね好評であったが、活動の意図や難易度などが伝わりにくかったこともあったことがうかがえる。第2章で触れたように、別科の留学生は教室外でも日本人学生と交流する機会に比較的恵まれている。日常的に日本人と交流の場を持つ別科の学習者にとって、単に教室内外をつなぐ機会を提供するだけでは不十分であり、活動の目的やそこで得られるものをより明確にしていく必要がある。また、別科の初級クラスではこのような総合的な活動は初めての試みであり、試行錯誤の中で実施されたことも評価が分かれた要因の1つであると考えられる。授業での学生の様子や担当教員のコメント、さらに本調査の結果を踏まえ、今後は、有用な活動について共有し、活動の意図と目標を明確にしていく必要があると言える。今後、検討と実践を重ね、より学生にとってより意義のある活動を目指したい。

⑤話すテスト

各課の「行動目標」および「できること」に沿った話すテストを課ごとに実施した。この話すテストについて、適切さ、ループリックの活用、フィードバックという3点を調査した。まず、「話すテストは適当だったか」という質問に対して「そう思う」と回答したのは表4のように10名中3名、「どちらかと言えば『はい』」は5名、「どちらとも言えない」は2名である。また、「ループリックは役に立ったか」という質問に対しても「どちらかと言えば『はい』」と回答したのは8名、「どちらとも言えない」は1名、「どちらかと言えば『いいえ』」は1名である。さらに、話すテスト直後に行われるフィードバックについても「フィードバックは役に立ったか」という質問に「そう思う」と回答したのは1名、「どちらかと言えば『はい』」は7名、「どちらかと言えば『いいえ』」は2名である。表5に示したように、学生のニーズは主に「話すこと」「聞くこと」にある。口頭能力に重点を置いたカリキュラムは、学習者のニーズに応えるものであり、好意的な評価を受けたと言えるだろう。学生のコメントを以下に示す。

- だんだん上手になりました。
- いま、他人と話すのはだんだん上手になりました。
- I did not like seeing myself.
- I didn't like being recorded for my speaking tests, but I guess it was useful ... sound only recordings are much less stressful than video ...

このように自分の成長を感じているコメントが見られる一方で、一部の学生からは録画への心理的負担の声もある。録音や録画は予め学生の承諾を得ているが、どうしても負担が大きい場合はより心理的負担の少ない録音にするなど、対応している。

5. まとめと今後の課題

以上のように、本稿では日本語Ⅰ～Ⅴクラスのうち、日本語Ⅰおよび日本語Ⅱで行ったコースデザインについて述べた。まず、交換留学生の割合が多い別科の実態や、近年の外国語教育では言語知識が実際に使えるかが問われること、さらに「できること」を中心とした能力記述が広がっている現状を概観した。その上で、言語知識を使って学習者がどのようなコミュニケーションができるようになるのかを大切に、教室外で様々な人と交流できる対話力を高めるような「言語運用に重点を置いた」コースデザインが望ましいと述べた（第2章）。このコースデザインを教育現場で運用するために、到達目標の決定、テキストの選定、カリキュラムの作成、具体的な教室活動の選定、クイズやテストなど評価方法の決定および評価基準の作成などを行った（第3章）。新しいコースデザインは概ね学生のニーズや実態に即したものであり、満足度や自信につながったと考えられる。学期末に実施した質問紙調査の結果、概ね好意的な評価を受け、特に「聞くこと」「話すこと」が上達したと自己評価する学生が多かった（第4章）。しかし、新たにコースデザインを行ってから1年未満であり、課題も少なくない。本章（第5章）では今後の課題として、「コース満足度の向上」「コース全体のデザイン」の2点について述べる。

まず、今回行ったコースをさらに改善し、満足度を上げるにはどうすればいいかという点について述べる。新しいコースは好評価であったが、第4章で見たように残された課題もある。これらを改善するために、まとめの活動のタスクを選定するなどして教室での活動をより有意義なものにし、そこで得られるものを明確にしていく必要がある。また、現在、話すテストで用いるルーブリックをより詳細な記述にして翻訳をつけるという作業を進めている。これは、該当課で求められている到達目標を確認するためでもあり、自分のタスク達成度を把握し、次の学習の手がかりにするためでもある。当初は初級学習者でも理解できる日本語での記述を目指していた。しかし、ある程度詳細な記述のほうが到達目標を具体的にイメージしやすく、日本語の記述だけでは限界があるため、翻訳版を作成することとし、現在サンプルを作って検討している。話すテストの内容そのものについて検討している課も多いため、作業には一定の時間がかかるが、順次作業を進めていく。

次に、別科の日本語コース全体のデザインの再検討について述べる。現在、初級クラスについては新しいカリキュラムでコースが運営されているが、初級終了から中級への連携は十分であるとは言えない。今回、初級については学生ができることを少しずつ増やすようなコースデザインを行った。しかし、別科では、日本語Ⅰ～Ⅴにおいて初級から上級までの教育が行われており、今後はそれぞれのレベル別に到達目標を設定することが望ましい。初級クラス以外のコースデザインについては今後の課題となる。

参考文献

- ELEC 編 (1991) 『日本語で話そう 1』 英語教育協議会
- 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
- (2010a) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 (第2版)』
- (2010b) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック (第2版)』
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2009) 『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』
- 近藤ブラウン妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』 くろしお出版
- 嶋田和子監修 (2011) 『できる日本語 初級 本冊』 アルク
- (2012) 『できる日本語 初中級』 アルク
- スティーブンス, レビ/佐藤浩章監訳 (2013) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』 玉川大学出版部
(Dannelle D. Stevens & Antonia J. Levi (2013) *Introduction to Rubrics: An assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Stylus Publishing.)
- ハート/田中耕治監訳 (2012) 『パフォーマンス評価—「真正の評価」論からの提案—』 ミネルヴァ書房 (Diane Hart (1994) *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. Pearson Education, Inc.)
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治 (2015) 『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために—』 有斐閣
- バックマン/池田央, 大友賢二監修 (1997) 『言語テスト法の基礎』 C. S. L. 学習評価研究所 (Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.)
- バックマン, パーマー/大友賢二, ランドルフ・スラッシャー監訳 (2000) 『〈実践〉言語テスト作成法』 大修館書店 (Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.)
- 松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』 日本標準
- (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』 18, pp. 75-114
- 吉島茂・大橋理枝 (他) 訳・編 (2004) 『外国語教育Ⅱ〈追補版〉—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』 朝日出版社 (Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- Canale, M. (1983) “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy” In J. C. Richards and R. W. Schmidt eds. *Language and Communication*, London: Longman, pp. 2-27
- Canale, M. and M. Swain (1980) “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing,” *Applied Linguistics*. 1(1), pp. 3-47