

# 「言語教育プログラム」としての日本語教育

大河原 尚 (大東文化大学国際交流センター)

## Japanese Language Education as a “Language Education Program”

Hisashi OKAWARA

### 1. はじめに

近年日本教育において、日本語教育の取り組みを、単に授業単位あるいはコース単位としての取り組みから、社会的な文脈を意識した「言語教育プログラム」として捉えようという動きが顕著になってきている。例えば、2017年度春季日本語教育学会では「日本語教育プログラム論」構築に向けての提案」と題するパネルセッション（鈴木他、2017）が行われた。そこには、近年の日本語教育の動向として看護・介護、ビジネス、地域社会などの分野における協働が求められるといった社会的背景の中で日本語教育を捉える必要があるとの認識がある。

しかし、これまで「プログラム」という視点は日本語教育の中ではあまり注意が向けられてこなかったこともあり、日本語教育関係者の中でも日本語教育を「プログラム」として捉えることの理解が進んでいるとは言えない。そこで、日本語教育をプログラムとして捉えたときの「言語教育プログラム」とは何かをあらためて検討し、整理しておきたい。

### 2. 日本語教育における「プログラム」論

日本語教育において、授業活動を越えた教育活動の捉え方としては、カリキュラムあるいはコースデザインという概念が用いられてきた（田中 1988、田中・齋藤 1993、齋藤 2005）。特に日本語教育学会（1991）では、主要な日本語教育機関に対する調査をもとに、コースデザインの考え方や手法などを整理している。こうした中で、比較的早期に日本語教育の記述に「プログラム」という用語を用いたものとして、丸山（2005）がある。丸山は、教育活動だけでなく運営面にも言及して「プログラム」としている。また、プログラムという概念を用いて日本語教育を包括的に論じたものとして札野（2011）が挙げられる。札野は「社会的な使命を担う日本語教育の存在価値」（札野

2011:2)が日本語教育の実施機関のみならず社会全体に認識されるために、日本語教育におけるプログラム評価が必要だとしている。その中でプログラムとは「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」(札幌2011:6)と捉えている。

さらに、2009年の日本語教育学会において開催された「日本語教育におけるプログラム評価－意義・現状・提言－」と題するパネルセッション(隈井他2009)において、日本語教育の実践を論じる上での「プログラム」という視点の有用性が注目された。その後、札幌らによって日本語教育実践をプログラムとして捉えるための「言語教育プログラムテンプレート(以下、テンプレート)」が開発された。そして、このテンプレートは、より実践の現実を反映できるように改良が加えられた。また、テンプレートを活用した、日本語教育実践を記述する研究としては、徳永他(2016)がある。

しかし、日本語教育のあり方を論じる上で、ここまでの「プログラム」という概念は必ずしも、他の類似用語との違いを踏まえた形で、明確に定義されているわけではない。また、今後日本語教育において「プログラム」という視点が一般的になっていくためにも、日本語教育における「プログラム」の概念の中身を整理しておく必要がある。

### 3. 日本語教育を「プログラム」として捉える必要性

「日本語教育は社会とつながっている」。このことは、これまでの日本語教育の歴史をひもといてみても明らかで、日本語教育はその時々々の社会の状況や動向と密接に結びついて展開してきた(野山他2009)。一方、日本語教育が実際に行われる現場において、多くの日本語教師にとっての中心関心事は、目の前の一人一人の学習者の日本語習得、教授法や教材、クラス運営といった教授活動やその結果に関することではないだろうか。このように、日本語教育について、社会的な動きとのつながりの中に位置づける捉え方がある一方で、実際の具体的な授業活動の行われる教室レベルで理解しようとする捉え方もある。

しかし、実際の日本語教育は日本語教育機関などによって組織的に行われている場合がほとんどではないだろうか。また組織的に行われているからこそ、社会とのつながりも見えてくるのだろう。そして、そもそも何らかの社会的な要請やニーズがなければ、こうした組織的な日本語教育の取り組み自体が存在し得ない。

こう見てみると、社会システムの中で捉えた日本語教育と教室における教育実践とを、一貫性を持ってつなげることが、社会とつながっていける日本語教育の在り方を考えるときに必要になってくる。そこで、社会的レベルでもなく、教室レベルでもない、その両者をつなぐ橋渡しのレベルから日本語教育を捉える視点として、日本語教育を社会的な事業、つまり社会的な「プログラム」として捉えるという視点が必要である。

## 4. 言語教育を「プログラム」として見る

ところで「プログラム」という言葉は、日本語教育以外でも、例えば行政やビジネスといった場面でよく耳にするが、それが実際には何を指しているのかは、日本語教育に携わる関係者の間でも漠然としたイメージしかないのではないか。そこで、まず日本語教育をもう少し一般化して、言語教育を「プログラム」として見るためのいくつかの視点を、考えていきたい。

言語教育を「プログラム」として見るために、まず「プログラム評価」とも言われる評価論の分野で、「プログラム」がどのように捉えられているのかを見て、それを踏まえた上で、言語教育における「プログラム」の特徴を見ていきたい。

### 4.1 評価論における「プログラム」の捉え方

では、言語教育を「プログラム」として見るとは、どういうことか。そこでまず、評価論において「プログラム」がどのように捉えられているか見てみたい。評価論とは、社会的な政策や施策を主に社会科学的手法を用いて評価しようとする実践的な分野である。ここでは、評価対象となる「プログラム」を次のように定義している。

Owen (2006) は、Smith (1989) の定義を引用して「特定の、あるいは特定可能な対象に明確な変化を引き起こすことを目的とした一連の計画された行動である (p.47)」(p.26) としている。また、源 (2016) は「プログラムとはある社会課題を解決するための一連の活動群をさし、それらの活動を実施に導くルールや人材を含む組織体制などの取り組み全体をさすものである」とし、さらに、「プログラム」には、「政策、施策、事業、プロジェクト、活動、イベントなどと呼ばれる様々な取り組み」(p.5) であると続けている。さらに、龍・佐々木 (2004) では、「ある社会状況を改善するために、ひとつあるいはいくつかの目的に向けて組織化された諸資源および行動」(p.8) と定義している。

これらの定義から見えてくるのは、「プログラム」が

- (1) 何らかの対象に変化をもたらすことを目的にし、
- (2) その目的のために一連の活動が行われる、

ということである。ここでもう少し、これらの定義を詳しく見てみると、「プログラム」を理解する上で鍵となるいくつかの特徴が見えてくる。

#### ①計画とプロセス

上述したように「プログラム」とは、(1) 何らかの対象に変化をもたらすための、(2) 一連の行動だ、と見ることができる。例えば、ある大学で留学生数を増やすために、留学生入試の受験者を増やす、留学生用のさまざまな施設を設置する、日本語教育カリキュラムを作成する、留学生担当の部署を置く、教職員に留学生教育に対する理解を図る。留学生の増加という目的のために、これら一連の取り組みを組み合わせることになる。

目的を達成するためには、まず、そのための活動や、活動を行うための体制なども計画しなければ

ばならない。その計画も「プログラム」と考えられる。つまり、それらも「目指す目的を達成するために、何らかの活動や制度設計が組み立てられたもの」(源 2020: 20) だからだ。しかし、それだけでなく、「変化をもたらすためにどのような活動を行うのか、その作戦や手段を包含するもの」(源 2020: 21) もプログラムとすることができる。つまり、「プログラム」は、その目的を達成するための「計画」と同時に、その計画をどのように実行していくかといった「プロセス」の、二つの側面がある。

## ②「プログラム」の成果と影響

「プログラム」の目的は「何らかの対象に変化をもたらす」ことである。「プログラム」によってその対象にもたらされた変化、つまり「プログラム」の成果は「ある社会課題を解決」したり「ある社会状況を改善」したりするといった社会の変化につながっている。例えば、社会全体の雇用状況を改善するために中高年を対象にした職業訓練プログラムが実施されることがあるかもしれない。しかし、プログラムの成果を達成できたからと言って、そうした社会に変化をもたらすことができるとは限らない。上の例で言えば、職業訓練プログラムによって、受講者がさまざまなスキルや資格を身に付けたとしても、そのことによって直ちに就職できるわけではない。このように、社会の変化をもたらすには、プログラムの成果だけでなくその他の様々な要因が関わってくる可能性が考えられる。そこで、「プログラム」が直接対象に働きかけて生み出す成果と、その成果によって「プログラム」が社会に与え得る影響とを、区別して整理しておく必要がある。

## ③社会・文化的文脈の中で存在する

「プログラム」の成果とは、働きかけた結果の、対象の変化を指す。そして、その変化を通して「プログラム」が与えた影響を、その社会における「問題解決」あるいは「改善」として肯定的に捉えている。つまり、その影響が社会にとって肯定的なものとなるように「プログラム」は実施されるのである。このことは、その「プログラム」が、実施される社会の社会的・文化的価値を反映して、存在していることを意味している。

## ④「プログラム」のレベル

上述の源(2016)の指摘にあるように、実際の「プログラム」はさまざまな名称で呼ばれているが、それらはいくつかのレベルに分けて考えることができる。例えば、Owen(2006)は事業主体の観点から、「プログラム」を3つのレベルに分け、それらが相互につながっていることを指摘している。3つのレベルとは、政府や企業が主体となる「メガレベル」、組織内の部署や地域グループが主体の「マクロレベル」、個人や作業チームは主体となる「マイクロレベル」である(Owen 2006, p.27)。また、龍・佐々木(2004)では、一般に階層的に捉えられていることの多い政策(Policy)「施策(Program)」「事業(Project)」も先の「プログラム」に全て含まれ得ることを指摘している(龍・佐々木 2004, p.8)。このように、ある「プログラム」が、より上位レベルの「プログラム」の傘下で、その一部として組み込まれている場合もある。

ここまで4つの特徴から「プログラム」の定義を検討してきたが、これで実際に行われているさ

まざまな取り組みの中から、どれが「プログラム」で、どれがそうではないと特定できるだろうか。Owen (2006) によれば、実際に「プログラム」として行われている取り組みの中には、明確な目的がなかったり、自分たちの取り組みの概要が成文化できていなかったりする場合も多い。それでは何を目的とする「プログラム」なのかもはっきりしなくなってしまう。そこで、ある取り組みを「プログラム」であるとするためには「最低限、誰かが心のなかに持っている暗黙的な行動のための指針がある」(p.35) が必要だとしている。つまり、必ずしも明文化されていなくても、目標達成に向けて行うべきことを決めるときの何らかの基準が存在していることが必要だということである。

## 4.2 評価論における「プログラム」から見た言語教育

上述した、評価論での「プログラム」で見られた特徴を踏まえ、それらを言語教育に当てはめて考えてみることにしたい。「プログラム」とは計画とそれを実行していくプロセスの両方を含んだものだった。言語教育においても何をどのように教えるかを決めた後、教育を進めていく中で学習者が変化していく。

では、以下、言語教育プログラムを成り立たせている特徴を見ていきたい。

### 4.2.1 複数の活動のまとめり

「プログラム」は、何らかの目的があり、それを一連の活動によって達成するものだった。これを言語教育で考えれば、目的とは学習者に対する言語の教育ということになるだろう。そうすると、言語教育を一連の活動によって達成するのが言語教育プログラム（以下、プログラム）ということになる。

そこで「一連の活動」とはどういうことか。一般に言語教育は、例えば、授業のような活動が一つの単位になっている。そのような授業が複数集まり、それらが一定期間継続的に行われ、ひとつのまとまった活動となる。

ここで注意したいことは、一つ一つの活動が「ひとつのまとめり」になっているということである。もし、各活動がそれぞれに独立して行われていたら、全体としての目的を達成することは難しくなるだろうし、単独の活動だけで達成できることもたいへん限られてしまうことだろう。全体としての目的を達成するために重要なことは、例えば、個々の授業といった一つの活動の結果が、それに続けて行われる別の活動の条件となっているといったように、それぞれの活動が相互に関係し合い、連携していることである。どのような活動がどのようにつながっていけば達成すべき目的に結びつくか。そのことを考えておくことが重要なのである。

このように複数の活動が組み合わせり関連しあって初めて、プログラム全体としての目的を達成することが可能になるのである。

#### 4.2.2 多様な関係者：ステークホルダー

プログラムにおいて活動を担っているのは、実際に教授活動を行って、対象者である学習者に直接働きかける、教師をはじめとした教育に関わるスタッフである。しかし、プログラムの教授活動を成り立たせているのは、こうした教師だけではない。まず、そもそも対象となる学習者が存在しなければ活動そのものが始まらない。そして、プログラムを運営する事務スタッフのような直接教授活動には関わらなくても、欠かせない役割を担う人たちもいる。それ以外にも、教授活動に協力してくれる、学習者の属するコミュニティの方、さらに資金や設備などを提供してくれる人、あるいは組織や団体が存在するはずである。このような多様な関係者が関わることによってプログラムは成立している。つまり、このようなステークホルダーの関与があって初めてプログラムが成立すると言える。

こうしたステークホルダーは、それぞれの立場でそれぞれの役割を果たしながらプログラムに関わっている。プログラムがより複雑で、より組織的になっていけば、より多くの、より多様なステークホルダーが関わるようになっていくことになる。

ここで注意しておきたいのは、こうしたステークホルダーはそのプログラムに対して、それぞれの立場から何らかの期待を持ってプログラムに関わっている、ということである。例えば、教師であれば学習者に上達してもらいたい、事務スタッフであれば限られた予算や設備でできるだけ円滑に教育を進めてもらいたい、また教育機関の経営者であれば、プログラムの評判を高め、より多くの学習者を引きつけられる魅力的なプログラムにしたい、と考えるだろう。しかし、彼らのプログラムに対する期待や期待に対する重点の置き方は、必ずしも常に一致しているとは限らない。むしろ、それぞれの関係者の期待が食い違っていることの方が一般的ではないか。そして、こうした食い違いが、時としてプログラムの運営において問題として現れてくることがある。こうした点からも、ステークホルダー間における必要な情報の共有がプログラムの運営には欠かせないものになっている。

#### 4.2.3 社会的背景・ニーズ、基本理念、使命、目標

プログラムはそれ自体で単独に存在することはできない。プログラムにはそれを実施する主体が必要で、その主体が何らかの目的を意図してそのプログラムを計画し、実施しているはずである。その主体の多くは教育機関であったり国や地方自治体といった行政であったり、あるいは商業的な目的を持った企業のような組織であったりする。その意味で、プログラムがそうした主体の意図や考え方が反映された内容となり得ることは当然のことだと言える。しかし、そうした主体も自分勝手にプログラムを作るというのではなく、彼らを取り囲む社会的環境の中で、その必要性を判断しなければならない。社会的環境とは様々な社会的な状況や国際情勢といったものも考えられるだろう。また、国をはじめとする行政の政策やそれに関連する種々の法律や制度も重要な要件となり得る。彼らは、プログラムという手段を用いてその必要性をできるだけ満たそうとしているはずである。

このことをプログラムの視点から考えてみると、プログラムはその事業主体を通じて、社会的な背景の中で、何らかの社会的なニーズに応えようとするものだと考えることもできる。その意味で、プログラムの中で行われる教育活動は、そのプログラムが応えようとしている社会的なニーズや社会的背景を踏まえた上で実施されなければならないことになる。

また、たとえば大学や企業といったより大きな組織の中で、例えば、大学の生き残り戦略として大学の国際化を図る、といった一定の方向性のもとさまざまな取り組みが行われている場合、その一部として言語教育が行われるようなこともあるだろう。そうした場合には、教育活動を行う際に、こうした社会的背景やニーズということはなかなか見えにくいかもしれない。しかし、そうした場合にもその組織が社会の中で目指そうとしている基本的な方針の中で、その組織がそのプログラムに求めるものが必ずあるはずである。

プログラムには必ず目的がある。つまり、社会的背景の中で、そのプログラムによって意図された達成すべきことが「使命」と言える。使命は、単なる目的というよりも、プログラムが実施される社会的・倫理的価値が反映している。それらは、普通は抽象的で一般的な言葉にならざるを得ない。しかし、それではその使命が達成できたかどうかを、特定できる事実をもとに判断することができない。そこで、その使命が達成できたかどうかを判断できるより具体的な基準を設定しなければならない。つまり、プログラムの成果を判断するためには、抽象的な使命をより具体化しておくことが必要となる。それがプログラムにおける「目標」となる。

#### 4.2.4 プログラム実施に必要な「資源」

プログラムの計画を実際に具体的な実施に移すには、さまざまな条件や必要となる要素がある。その中でも、社会的な制度や法律といった社会的条件や社会経済的な状況などがある。これらはプログラムを始めるにあたって既に決められていたり、存在していたりして、プログラム実施における制約条件となり、実施の都合に合わせて変更できるものではない。

その一方で、プログラムを実施するのに必要な様々な要素がある。これらは、プログラムの必要に応じて利用するかどうか、あるいはどんなものを、どの程度、どのように利用するかを、プログラムの実施に際して決めることができる。例えば、まずは教育活動の対象者について、どんな人たちを、何人ぐらい対象にするかはプログラムに合わせて決めることになる。そして、教育活動を行なう教師やプログラムを運営するスタッフも必要である。また、教育活動で利用できる教室などの設備や教材もある。さらに、そうした有形のものばかりでなく、それらをどう使うかといった決まりごとや教授法といった無形のものもある。さらには、スタッフ同士が協力し合うためのルールやその際にやりとりする情報、さらには明文化していなくても暗黙のうちに共有されている文化的な運営方法といったものも含まれるだろう。また、プログラムの実施に必要な、関連する外部の組織や団体などとの関係といった社会的なものも考えられる。例えば、プログラムでの学習を終えた対象者を受け入れる企業や教育機関や、対象者を供給する送り出し機関などが考えられるだろう。

プログラム運営のプロセスでは、こうした様々なものを、必要な時に利用可能なものを選んだり組み合わせたりして、決められた期間の範囲で使命を達成していくことになる。つまり、これらはプログラム実施において必要な「資源」と言うことができる。

#### 4.2.5 プログラムの持続可能性

最後にプログラムを時間的な側面から見てみたい。プログラムはまず社会的・組織的ニーズを背景にして特定の使命のもとに具体的な計画が立てられ実施に向けての準備が始まる。そうして立ち上げられたプログラムは、通常は一回だけ実施されて終了するというのではなく、一定期間、あるいは何十年という長期間にわたって継続的に実施される。継続的に実施されていく中では、立ち上げ当初の教師やスタッフが入れ替わってしまったり、当初想定していた対象者が減少してきたり、あるいは続けてきた教え方を大幅に変更しなければならないと言ったことが発生してくる可能性がある。それでもプログラムの使命が維持されるのであれば、当初の計画の改善・変更を繰り返しながら、プログラムとして継続していくことになるだろう。

しかし、プログラムを継続していくためには、必要な資源が質的にも量的にも確保され維持されていくことが必要となる。例えば、想定する対象者が確保できなくなれば、プログラムそのものが成り立たなくなってしまうし、教員の質が低下すれば使命を達成することが難しくなる。その他にも十分な資金が確保できなければ、プログラムの規模を縮小したり、プログラムそのものを中断したりせざるを得ないかもしれない。このようにプログラムを持続可能なものとするには、プログラム内部でのスタッフ同士だけでなく、必要ならそれ以外の関係者とも協力し、資源の確保と維持に努める必要がある。

また、プログラムの継続には、資源の確保・維持の他に、そうした資源をどう効果的に利用するかという点も重要である。せっかく確保した資源が十分に活用されなければ、目的とする成果を得ることが難しくなることもあるだろう。しかし、プログラムが、特に長期間継続して行われていると、日々の活動について見直すことはなかなか難しくなってしまうといったことも出てくる。そうしたことを避け、プログラムの持続性を維持するために、実施される活動についての評価が必要不可欠となる。ただ、普段の教育活動やプログラム運営が優先されていると、評価を行うことは二次的な作業として扱われることもある。しかし、評価をする目的やタイミング、規模、さらには誰が評価を行うかといったことも含めて、評価にはさまざまな方法や形態がある。プログラムの実情に合わせた評価活動を、プログラムの一部として組み込んでおくことも、持続可能なプログラムとする上で重要である。

### 5. 実際のプログラムの姿：関連用語の比較から

これまでプログラムのさまざまな特徴を見てきた。そこで、実際にあるさまざまな言語教育を見たとき、プログラムとはどのような姿として見えてくるだろうか。実際に行われている言語教育は、



「授業」、「科目」、「コース」、「カリキュラム」といった用語で呼ばれることもある。また、一つの教育機関が一つプログラムを実施することもある。そのような場合、使命、関係者、資源といった特徴に注目すると、プログラムと「教育機関」の違いが見えにくくなってしまふ。さらに、複数の教育機関が連携して一つの言語教育を実現しようとしてプログラムを計画・実施するということがある。こうした用語や言語教育のあり方とプログラムはどのように同じで、どのように違うのか検討しておきたい。

### 5.1 「授業」「科目」「コース」とプログラム：活動とそれに関わる人

前項(4.2.1 複数の活動のまとめ)では、複数の活動が集まってプログラムを形成すると述べた。では、具体的に言語活動において単位となり得る活動とはどのようなものだろうか。一般に言語教育では授業のような活動が一つの単位になっているが、よく見てみると、授業だけでなく、授業内の個々の活動、教師から学習者への一つ一つの質問も単位として考えることができる。それぞれ何らかの意図もって行われるものだからだ。そして、それぞれに関わる人があり、使われる材料なり教材などがある。しかし、こうした活動では多くの場合教師が中心となって主導して行われる。

また、ある授業が一定期間継続的に行われ、ひとつのまとまった活動として実施されることがある。これは通常「コース」あるいは「科目」と呼ばれている。この場合でもやはり中心となって活動に関与するのは教師であろう。そうであれば、コースとして何を指すか、そのためにどんな教材を使い、どんな活動を行うかを決めるのは、教師、あるいは教師としての立場を最優先に考える人ということになるだろう。そして、そこでは、学習者の言語習得ということが、関心の中心となっている。

一方、プログラムではどうか。先に見た通りプログラムにおいても使命があり、それにかかわる関係者があり、利用する諸資源があった。その点では上のカテゴリーとも共通点がある。しかし、決して教師だけ、あるいは教師としての立場からだけではプログラムの運営はできない。それは、プログラムが社会的な文脈の中で存在し、教師以外のさまざまな関係者の関与がなければプログラムとして機能できないからである。もちろん、教育活動はプログラムの中心的で重要な一部であることには変わりはないが、プログラムとして何を指すか、どんな資源を、どのように利用できるかを決める際に、それぞれ期待を持って関わる、教師以外の関係者が積極的に関与する可能性も出てくるだろう。たとえ、教師にそうした決定のほとんどが全面的に委ねられている場合であっても、そうした教師以外の関係者の存在を意識したプログラムへの関わり方が、教師に求められることになるだろう。

### 5.2 「機関」とプログラム：実施主体とプログラムのレベル

一般的には複数のコースをまとめて一つのプログラムとする場合が多いのではないだろうか。例えば、大学などへの進学を目的としたプログラムの中には小論文の書き方や読解などのコースがあるかもしれない。こうしたプログラムを一つの教育機関で実施していることもある。そのような場

合、そのプログラムには目的があり、教師などの人や設備、資金などの資源はその機関が調達したり所有したりしているものだ。こう見ると、プログラムとこのような教育機関とは重複して見えてしまう。しかし、こうした機関自体が社会的状況の中であって、自ら使命を設定し、プログラムを実施・運営しているはずである。それに対しプログラムは、すでに決められた「使命」をどう実現するかという観点で組み立てられている。つまり、教育機関は自身が決めた目的をプログラムという「手段」を使って実現しようとしていると考えることができる。

次に、いくつかの教育機関が連携し一つのプログラムが実施されるといった場合もあるだろう。一つの教育機関が一つのプログラムを実施する場合は、その機関が確保できる限られた場所で行われることになるだろうが、複数の機関が連携して実施する場合、実際に教育活動が行われるのはそれぞれ離れた場所に複数の教育機関や施設ということになる。そうすることで、より広範囲におけるプログラムの実施を可能にする。そうすれば、プログラムの成果や影響もより大きなものが期待でき、プログラムの社会的意義も高まることになるだろう。また、国家レベルで一つの目的に向けて、国内の大学などの機関で行われる言語教育を組織する場合もあるだろう。国家予算を使い、国の政策としてプログラムが行われることになるのである。

このように、さまざまなレベルでプログラムが実施されることがある。一般に、レベルが大きくなれば、より多くの関係者が関わることになり、より多くの資源を投入してプログラムが実施されることになる。こうしたさまざまな関係者や資源の利用を通して、社会的ニーズを背景にした使命を達成していくことで、プログラムは社会とつながっているのである。

### 5.3 カリキュラムとプログラム

プログラムは、教育の計画と同時にその目標達成に向けた教育活動のプロセスも含んでいる。これと似たような用語として言語教育では、「カリキュラム」が使われることがある。しかし、カリキュラムという用語はさまざまなものを指して使われている。例えば、Richards (2017) は、教師自身が行うコースの計画から国の教育担当部門などによって作成されるガイドラインまで多様な形式があることを指摘している (Richards 2017,p.6)。そして、国・州レベル、機関レベルに加え、欧州評議会による Threshold や CEFR といった一般レベル (a general level) の3つのレベルでのカリキュラムがあり得ることを示している (pp.7-10)。このようなカリキュラムは「専門家によって作成され、言語教育及び学習の過程を指導したり管理したりするための枠組み」で、その作成過程には、シラバスデザイン、ニーズ分析、学習成果の設定、学習内容の選定、教授法の選択が含まれている (p.18)。佐畑 (2018) も「一定の期間内に特定の教育目標を達成するために必要な教育内容をどう学習させるか、総合的に計画されたもの」と定義している (p.23)。そこでの教師の役割はカリキュラムの意図を理解し、それを実行することである (Richards 2017,p.18)。

しかし Richards (2017) は、事前に作成された計画としての捉え方の一方で、教室場面において教師と学習者が相互に、その場その場で作り上げていく教授過程そのものの中にカリキュラムが存在し得るとする捉え方を提示している。この見方では、学習とは予め決められた内容を習得する

ことではなく、特定の活動や社会的過程に参加することで新しい知識を構築していくことだと考えている。(pp.17-18)

こうして見てみると、いずれの見方をとるにせよ、「カリキュラム」というのは、教授場面において教師が何を目指し、どんな内容をどのように教えたいかといった教え方の指針や教えるということそのものに対する考え方を、主に教師や言語教育にたずさわる人に対し、具体的に示したものだと言えそうである。

これに対してプログラムはどうだろうか。プログラムにおいても、教師が何のために、何をどう教えたいかを明確にしておくことは重要な要素である。しかし、これまでも述べたように、プログラムは教師だけで成立するわけではない。プログラムを動かしていくためにはさまざまな関係者の協力が必要となる。プログラムが問題にしたいのは、教えることそのものというよりも、何のために言語教育を行うかということなのである。そのために、教師を含めた組織として対処していく点である。そして、カリキュラムは、プログラムを実行していくときの、中心的で必要不可欠な一部分であるということとは間違いない。

#### 5.4 コースデザインとプログラム

「カリキュラム」に類似する用語として、日本語教育においては「コースデザイン」が使われる場合がある。コースデザインとは、文字通り「コース」をデザインすることである。「コース」については、前項で簡単に述べたが、ここではもう少し詳しくコースデザインの観点から捉えた上で、プログラムとの違いを検討してみたい。

「一般的にコースデザインという場合には、教育を行う以前、つまりコースを実施する以前に準備されるべきことの総体」(日本語教育学会編 1991, p.1) という意味で使われる。さらに斎藤 (2005) はコースデザインを「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となることもある) を対象としたひとまとまりの教育計画」(p.751) としている。もう少し具体的に言うと、「目標が設定されたときに、それを達成するためにもっとも適切な学習項目を設計し、教授法、教材、教室活動などを設計すること」(田中 1988, p.5) である。さらに、田中 (1988) はカリキュラム開発と比較して、実際の作業としては大した差はないが、重要な違いは、「カリキュラム開発では、学習目標をどう設定するかが基本的な問題」であるのに対し、コースデザインは「学習目標が設定された」時点からスタートする」(p.5) としている。

日本語教育においてコースデザインが導入された経緯について、古川 (2018) が紹介している。古川 (2018) によれば、1980 年代半ばごろから、それまでの留学生などの限られた対象に対するのとは異なる多様な対象者の存在の認識を背景に、「教師が、多様な学習者のニーズに基づき、シラバスを選択・開発」し、「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」が強調されたのではないかと考えられる (p.10)。

このように見てみると、コースデザインにおいても、前項で見たカリキュラムと同様に、その関心はもっぱら学習者に向けられていて、そこでの主要な課題は、教師が多様な学習者にどう教える

か、ということだと考えることができる。

これに対して、プログラムでの関心は、「どう教えるか」ということだけではなく、教えることの意味や意義を問題にして「何のために教えるか」「教えていることが社会的、組織的ニーズになっているか」を意識している。その上で、実施しようとする教育が、さまざまな条件や利用可能な資源の下で、実際に実現可能なものなのかどうか、さらに今後もプログラム全体（社会的ニーズや関係者、資金や物理的条件などを含めた）として継続して実施していくことが可能かどうかといったことにも関心を持っているのである。

## 5.5 教育活動からプログラムへ

ここまで、プログラムが実際にどのような姿として見えるかということ、類似の用語との比較を中心に見てきた。そこで見えてきたことは、プログラムが、主に教師による学習者に対する言語習得の支援のための教育活動というよりは、教師以外の関係者も関わり共に作り上げている社会的な活動としての姿であった。このように、言語教育を、教師と学習者を中心に、あるいはそれだけに注目してみる見方から、実際の言語教育がさまざまな関係者との関係の中で成り立っているという見方が、これまでも提案されている。例えば、White 他（2008）はどのような組織で行われる英語教育であれ、教育の質を維持・向上させ、組織として持続的に教育活動を継続していくには、マネジメント（経営）が重要であること主張している（pp.2-3）。また、Christison 他（2012）はプログラムを運営・発展させていくには単にプログラムを回していくだけでなく、関係者とも関係を築き、プログラムの向かうべき方向を示し、共有していくことが必要だとしている（pp.14-15）。日本語教育では、丸山（2005）はプログラムという用語を用い、学習者や教師、コーディネーターだけではなく、プログラムの提供者、委託先、プログラム後に学習者が進むと想定される受け入れ先を関係者としている（pp.15-16）。その他にも、言語教育をプログラム評価の視点から見た Kielys 他（2005）、隈井他（2009）、Norris 他（2009）、札野（2011）がある。

## 6. まとめ

本稿では、日本語教育の取り組みを、言語教育プログラムとして捉えるために、まず評価論における「プログラム」の捉え方を踏まえた上で、言語教育におけるプログラムとしてのいくつかの特徴を見てきた。次に、「コース」や「教育機関」、さらに「カリキュラム」や「コースデザイン」といった関連用語との比較検討を行い、それを通して、上で見たプログラムが実際の言語教育においてどのように見えるかを見てきた。

その中でプログラムを特徴づける大きな点は、次の2点であった。

(1) 社会的つながりの中で言語教育が行われる。

(2) 教師の他にも様々な関係者が関わり、様々な資源が利用されて、運営されている。

いうまでもなく、日本語教育も言語教育であり、ここで見てきた言語教育プログラムという枠組み

で日本語教育を見ることもできる。その意味で、ここで見たプログラムの特徴は、日本語教育における特徴ということもできる。

日本語教育では、誰に対して、何を、どのように、教育するかといった点から考えられることも多いが、プログラムにおいてそれらの問題に関する決定を行う際に、基盤となっているのは、そのプログラムが「何のために」教育活動を行うか、という点である。その意味で、「プログラム」として日本語教育を捉えるとは、その教育活動の実際が社会の中で何を意味しているかを確認することである。

\*本稿は、言語教育プログラム研究会での長年にわたる議論に多くを依っています。メンバーの方々の貴重なコメント・意見に感謝いたします。

## 引用文献

- 隈井正三・松下達彦・渡邊有樹子・札野寛子（2009）「日本語教育におけるプログラム評価—意義・現状・提言—」2009年度日本語教育学会春季大会パネルセッション予稿集、88-99頁。
- 斎藤美里（2005）「コースデザイン」、日本語教育学会編『新版日本語教育辞典』大修館書店、751-753頁。
- 佐畑由紀子（2018）『日本語の習得を支援するカリキュラムの考え方』くろしお出版。
- 鈴木秀明・大河原尚・札野寛子（2017）「『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パネルセッション予稿集、52-61頁。
- 田中望（1988）『日本語教育の方法—コース・デザインの実例—』大修館書店。
- 田中望・斎藤美里（1993）『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』大修館書店。
- 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・札野寛子・ボイクマン聡子・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年度版日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集66-74頁。
- 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。
- 野山広・石井恵理子編（2009）『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻「社会」』凡人社。
- 札野寛子（2011）『日本語教育のためのプログラム評価』ひつじ書房。
- 古川嘉子（2018）「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」『国際交流基金日本語教育紀要』14、7-18頁。
- 丸山敬介（2005）『教師とコーディネーターのための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。
- 源由理子（2016）『参加型評価 改善と変革のための評価の実践』晃洋書房。
- 源由理子（2020）「第1章プログラム評価とは」『プログラム評価ハンドブッカー社会課題解決に向けた評価方法の基礎・応用』山屋清志監修、源由理子・大島巖編著、晃洋書房、19-30頁。

龍慶昭、佐々木亮(2004)『「政策評価」の理論と技法 増補改訂版』多賀出版。

Christison, MaryAnn & Fredica L. Stoller (2012) *A Handbook for Language Program Administrators Second Edition*, Alta Book Center Publishers.

Kiely, Richard and Pauline Rea-Dickins (2005) *Program Evaluation in Language Education*, Palgrave Macmillan.

Norris, John M., John McE. Davis, Castle Sinicrope, Yukiko Watanabe (2009) *Toward Useful Program Evaluation in College Foreign Language Education*, National Foreign Language Resource Center University Hawaii.

Owen, John M. (2006) *Program evaluation: forms and approaches 3<sup>rd</sup> edition*, Allen&Unwin.

Richards, Jack C. (2017) *Curriculum Development in Language Teaching Second Edition*, Cambridge University Press.

Smith, M. E. (1989) *Evaluability Assessment: A Practical Approach*, Norwell, MA: Kluwer.

White, Ron, Andy Hockley, Julie van der Horst Jansen, Melissa S. Laughter (2008) *From Teacher to Manager: Managing Language Teaching Organizations*, Cambridge University Press.