

日本語教師はエンパワメント評価経験をどのように捉えたか — PAC 分析を通して —

中 河 和 子
(富山大学)

How JSL (Japanese as a Second Language) Teachers Experienced Empowerment Evaluation Practice: Through Analyzing PAC (Personal Attitude Construct)

Kazuko NAKAGAWA
University of Toyama

Abstract

Unlike in the United States where the program evaluations are well-established and developed in various fields, the need of them are much discussed but not fully appreciated in Japan. Empowerment Evaluation (EE) is a progressive approach recently proposed in the U. S. that regards evaluation itself as program empowerment and improvement process. This paper reports how EE was selected and carried out in a Japanese university's program for Japanese as a Second Language (JSL) education, and analyzes how the teachers in charge of the program accept and understand EE.

My analysis suggests that, among the ten EE principles, "democratic participation", "community ownership" and "inclusion" are realized, and, consequently, the practice of EE contributed to the empowerment of the teachers. On the other hand, problems such as "time consuming" and "difficulties in collaborating with non-JSL teachers" are also found in our case. These achievements and problems suggest that, firstly, EE was effective by and large in our case, and secondly, careful selection of an appropriate program evaluation approach is important for the development of program evaluations in Japan.

1. 研究の背景

近年日本でも地方自治体による行政評価や大学に対する外部評価など、「活動全体に対する評価」

が活発に行われている。この種の評価は「プログラム評価」と呼ばれるもので、活動全体を体系的に検証し、その価値を見定め、また改善に利用する取り組みである¹。筆者が携わる国内における外国人への日本語教育（以下、日本語教育）も、存続の意義を問うこれらの評価を回避できない現実がある。また、教育の実践者にとって、自らが実施するプログラム状況を把握し、よりよい運営をめざし改善していくことの重要性は疑いがないだろう。

1.2 問題の所在

1.2.1 日本語教育現場の多様性

国内の日本語教育は、多様な言語教育現場を持つ点において、国内の英語教育等、他の言語教育プログラムに比べて特殊性を持っている。国内の学習対象者は、大学など高等教育機関で学ぶ留学生、企業の社員、技能実習生、さらに国際結婚で来日した主にアジア人女性や労働を目的で来日日系人、いわゆる地域生活者など多様であり、その学習目標も「研究・学生生活を円滑に過ごすため」「仕事現場の業務達成のため」「家庭・地域生活を円滑に過ごすため」など多岐に渡る。学習の場の保障という面から考えれば、留学生以外は、ほとんど学習の場を保障されていないと言ってよく、その多くの場が、日本語支援ボランティアに支えられている地域日本語教室（運営主体は、自治体関係機関や任意団体など色々である）で、学習環境が不安定であることも特徴である。

筆者らは2008～2010年度の科研調査研究²で、日本語教育のプログラム評価方法を探るべく、北陸地域にある日本語教育プログラムの多様性をできるだけ網羅する形で、大学や日本語学校などの学校組織の教育や、地域日本語教室など7つの日本語教育プログラムの現場調査をした。日本語プログラムの現場調査の中で、小規模で時間数が少ない上に非漢字圏を中心とする多様な学習者を抱える第二言語学習としての日本語プログラムは、大学や日本語学校などの学校組織であれ地域日本語教室であれ、どちらも極めて困難な現場であることが示された。そして、筆者が関わる総合大学の医薬学系Sキャンパスの日本語プログラム（以下Sプログラム）も、学習者の母語、学習スタイル、ニーズなどの多様性が大きいこと、非漢字圏の入門初級者が多いこと、プログラムの時間数が少ないという点等で、大学など学校組織のプログラムの中では困難な現場であることを再認識した。特に、専門科目の教員など周囲の日本語学習への理解の薄さは、学習権への侵害とも捉えられ、地域における外国人労働者や外国人結婚移住女性らが置かれている日本語学習権の無理解に一部通じるものがあるとも考えられた。

1.2.2 日本語教育とプログラム評価をめぐる問題

政府施策の有効性を検証するために、1960年代から飛躍的にプログラム評価理論と手法が発達し（田中，2009）、評価文化が根付いているアメリカと違い、日本ではプログラム評価の概念自体が、まだ十分認知されているとはいいがたく、プログラム評価文化は根付いていない。日本語教育の場では、上述の大学の留学生教育であれ、地方自治体主催の地域日本語教室であれ、その存在意義の説明を問われるプログラム評価的なものには、常にさらされていると言ってよい。その一方、プログラム評価の意義の認識が不十分なことや評価活動を行う者の評価知識が十分でないことや、機関

内の連携がうまく行っていないことで、労力の割に評価活動が現場に生かされていないと（古川・中河他，2012）報告されている。

1.3 プログラム評価方法の模索とエンパワメント評価導入の経緯

筆者らは、上述（1.2）のS日本語プログラムが、学校組織のプログラムの中では周縁的弱小プログラムであり、困難な現場であることを再認識したことにより、プログラム自体がエンパワメント³を必要としていることを強く意識した。「プログラムがエンパワメントを必要とし、エンパワメントを希求する状況」、すなわち、エンパワメント文脈（empowerment context）があると考えた。それは従来の、主に量的手法により効果測定をする伝統型プログラム評価方法ではなく、新しい評価枠組みの導入の必要性を痛感させた。評価をした後、効果があがっていない、あげるのが困難であるという認定をのみされることは、改善に結びつかないと考えたからである。さまざまなプログラム評価方法を検討した結果、以下に述べるエンパワメント評価（以下、EE）にたどり着いて、導入を決意した。

国内でのEE実践は、日本語教育プログラムに限らず、本実践以外現在まで見当たらない。次節で、EEの定義・特徴を述べ、さらにそれを導入したSプログラムの概要を述べる。

2. エンパワメント評価とは何か

EEは、アメリカ評価学会の会長であったフェタマン（Fetterman, D.）、社会心理学者のワンダーズマン（Wandersman, A.）らによって提唱され、短期間のうちにアメリカ評価学会のCollaborative Participatory & Empowermentという部会（TIG）⁴に組み込まれ、評価の一分野としての地位を確立した「評価はプログラム当事者が主体となって実施すべきだ」と主張する独特な評価方法である。

2.1 エンパワメント評価が出てきた背景

アメリカ社会においては、評価が社会科学の一分野として確立され、あらゆる分野のプロジェクトにおいてプログラムの実施と評価がセットとして考えられ、社会の隅々にまで行きわたっている。エンパワメント評価という方法が登場してきた背景は、そうした評価の状況に対する批判的潮流を抜きにしては語れないであろう。

即ち、外部評価者がプログラムにやって来て、主に量的手法を用いて有効性の判断をする従来型の評価が、評価者による報告書や評価結果は出たが、プログラムは改善されない、プログラムの当事者に評価嫌いを増やしたなどという評価への批判を生み、その反省から、プログラム当事者に評価への参加を促し、共に評価をする参加型、協働型評価の流れ（第4世代型評価）が生まれた。EEはこの第4世代型評価の最後に出現した。

2.2 エンパワメント評価の定義と特徴

エンパワメント評価の定義を述べる前に、まずその背景にあるエンパワメント及びその理論について説明する。エンパワメントは、社会学の「相対的剥奪理論」において社会的弱者が権利を剥奪されている状況（貧困等）からエンパワメント（力を与えること）によって脱出させる「エンパワメント・モデル」として市民運動や社会活動の領域で主張されるようになり、20世紀後半の社会科学における鍵概念となった。

ジンマーマン (Zimmerman, M.) は、これを心理学の領域に適用して、「原理と知識を組織化する枠組み」としてエンパワメント理論を打ち立てた。コミュニティ心理学者でもあるワンダーズマンは、プログラムの中でのエンパワメントの達成を目指して、エンパワメント評価を、評価の枠組みの中にエンパワメント理論として確立した。エンパワメント評価は「プログラムの当事者が評価力をつけ、評価の主体となることにより、プログラムに対する当事者主権を獲得し、社会正義を実現する」ことを目指しているのである。エンパワメント評価の定義は、「当事者が自分のプログラムを計画し、実行し、評価する能力を増大させることで、プログラムが成果を生み出す可能性を高めることを狙った、評価方法である。」とされ、「エンパワメント評価は特に発展のための評価に適している。それは人々とプログラムと組織の発展を強く求めている」と述べられている (Fetterman & Wandersman, 2005)。

即ち、エンパワメント評価は、社会的なエンパワメントの概念を評価の領域に適用し、何よりもプログラムの改善、発展を目指して、プログラムの当事者に評価力をつけ、評価の主体とする評価方法であると言える。

そうした定義と「エンパワメント」の概念により、エンパワメント評価は以下のような特徴を持っている。1) エンパワメント評価を導く10の原理⁵と3ステップ・アプローチ⁶により評価実践を重ねることで、2) プログラム当事者の評価力がエンパワーされ、当事者自身が評価の主体となる。3) 外部評価者は、批評的友人として、評価をファシリテートする立場に徹する。4) プロセス・ユース、共同体の当事者主権、関与と協力を特に強調し、社会正義の理想が強いことが特徴である。5) エンパワメント評価の独自性は、評価の主体をプログラム当事者とし、当事者のエンパワメントそれ自体が主要な目的である点にある。

3. S日本語プログラムの概要

Sプログラムは、地方の総合大学の医薬学系のSキャンパスで実施されている大学院の研究留学生のための小規模プログラムである。留学生センターは他キャンパスにあるが、交通費を使い1時間に2便のバスで通うという留学生は、大使館推薦の国費留学生以外ほとんどいない。これは、地の利が悪いことに加えて、学生が実験等に多忙な上に、生活上日本語が必要であっても、専門科目教員に日本語学習への理解が乏しいことなどが影響していると考えられる。よって、プログラムは、補講と自由単位クラスを組み合わせで成立している極めて不十分なものだが、そこに8カ国38名の留学生が在籍している。

1) プログラム構成 (2013年度後期)

5レベル14コマ (初級7コマ、初中級3コマ、中級2コマ、中上級2コマ)

漢字圏18名、非漢字圏20名、初めて日本語を学習する入門初級からの在籍者24名

2) 教員構成 (計5名)

①コーディネータ：専任教員1名、②教員リーダー：非常勤教員1名 (非常勤だが、日本語教育歴の多様性、長さ等から他の講師のリーダー的存在)、③教員：非常勤教員3名

3.1 本評価実践の概要

3.1.1 期間

S日本語プログラムのエンパワメント評価実践は、全期間3年間 (2011年度～2013年度)、以下の期間の区切りで行われた。

- ・準備期間：2011年4月～2012年3月
- ・第I期評価：2012年4月～2012年8月 (2012年度前期の評価活動)
- ・第II期評価：2012年9月～2013年3月 (2012年度後期の評価活動)
- ・第III期評価：2013年4月～2013年8月 (2013年度前期の評価活動)
- ・まとめ期間：2013年9月～2014年3月 (評価実践のまとめ)

3.1.2 エンパワメント評価ワークショップ (準備期間)

アメリカ評価学会のメンバーである外部評価者 (EE では、外部評価者は「批評的友人」の立場を取る) を2012年1月に迎えてワークショップを行い、プログラムを担当する教員5名が参加した。

ワークショップ1日目 (第1回EE会議) に、外部評価者の助言に従い、会議におけるディスカッションのルールを皆で次のように決めた。「自制せずに発言すること」「お互いの意見を尊重し合い、それぞれのターンや時間を尊重すること」「比較的小さいグループで話し合いを持つこと」などが定められた。

次に、外部評価者から評価の一般理論について講義を受けた。プログラムのミッション (使命)、ゴール (クラス目標)、アウトカム (学習達成目標) を、ミッションに関係づけて整備すること学んだ。ワークショップ2日目では、エンパワメント評価の特徴である3ステップ・アプローチ (①ミッション構築、②現状把握、③将来計画) の、①ミッション構築が行われた。教員5名がこのプログラムのミッションは何かを考え、それを付箋に記して貼り出した。そして、意見交換しながら記された項目をグループに分け、さらに各項目の意味や内容を互いに説明し合い、その位置づけや関係性について話し合った。その結果、このプログラムが担う役割は、地域への働きかけ、専門科目教員との協働、他の大学構成員への働きかけ、学生の支援・サポート、日本語教育への貢献の5つの項目に分けられるという結論に至り、参加者が各自1つの項目を担当してミッション・ステートメント (表1) を作成した。これらの合議を経て、3年間のEE実践により「ミッションを元に『学習者ニーズ』を丁寧に調査して、クラス目標さらに学習達成目標までを整備する」ことをプログラム評価の目標とした。

[表1 ミッション・ステートメント]

- ① 留学生の研究を円滑に進め、留学目的を達成できるよう学習環境を整備する。また、日本語力に支えられた自立的な生活力を獲得できるよう支援する。
- ② 日本人学生、留学生、教員が手を携えて、共に成長する学内体制を作る。
- ③ 学内外のコミュニティとつながり、互いの豊かなリソースを活用し、地域の多文化化に貢献する留学生教育システムを作る。
- ④ 留学生の日本語学習権、日本語プログラムの役割について正しく理解してもらい、大学全体で協議していく。
- ⑤ 日本語ニーズを洗い直し、大学関係者の言語教育意識調査を元にしたプログラムモデルの構築をめざし、類似キャンパスに貢献する。

(2012.12.26. 修正版)

4. 研究概要

EEは、上述のような特徴を持ち、学際的な理論・知見から生まれた評価方法であると言える。また評価文化が広く認知されているアメリカで成熟の後の批判的段階から起こったEEを、まだプログラム評価自体の認知が低い日本の、さらに周縁的で小規模留学生教育のSプログラムに適用した実践の報告は、国内で例がないというだけでなく、さまざまな問いを生む。

すなわち、1) アメリカとは異なる環境にある日本語教育プログラムで、どのようにEEを実践したのか、2) どうしてこのSプログラムで、EEが選ばれたのか 3) EEは、どのようにプログラム及びプログラム構成員を変えたのか。

1) 2) に関しては、(鎌田・中河・後藤, 2013)で、まだ不十分かもしれないが概ね報告した。本稿では、3)をさらに焦点化して、以下のような研究課題を立てた。

4.1 研究課題

エンパワメント評価実践をした日本語教師のエンパワメント評価に対する態度・意識を調査し、EEの達成すべき10の原理の視点等から考察する。それにより、EEの成果・問題点を明らかにする。

4.2 研究方法と対象者

(1) 本研究では、PAC分析を用いた。PAC分析は質的研究法で、個人別態度構造(Personal Attitude Construct)をみるものであるが、認知やイメージなども測定できることが確認されている。個人や単一集団の独自性や特有性、個の持つ豊穡を分析し、しかも要因個々の分析ではなく、個人やそこから見える単一集団の全体像を捉えることができる(内藤, 2002)。手順は、①当該テーマ(刺激文)に関する自由連想(アクセス) ②連想項目間の類似度評定 ③類似度距離行列によるクラスター分析 ④調査者のインタビューによる被調査者のクラスター構造の解釈やイメージ報告

④調査者による「総合的解釈」を通じて、個人ごとの態度やイメージの構造を測定・分析する、の4段階である。

PAC分析は質的研究法だが、③の被調査者による内省報告は、クラスター構造という刺激によりコントロールされているので、再現性が高く、より安定的となる。また被調査者が能動的にインタビューに関わるので、調査者単独の推測を回避できる。

(2) データ採取は、第Ⅲ期評価(3.1.1)終わりの2013年8月29日である。当時のSプログラムの日本語教師は以下である。

(a) コーディネータ：専任教員1名 (b) 教員リーダー1名：(非常勤だが、日本語教育歴の多様性、長さ等から他の講師のリーダー的存在) (c) 教員：非常勤教員3名

(a) (b) の教員2名は、2008年からプログラム評価研究に携わっており、EEの適用を積極的に進めた者であり、EE適用にある程度の肯定的態度が最初よりある。他の非常勤教員(c)は、納得して参加したとはいえ、言わば受身での参加である。EEに関して当初は中立的な態度であった教員を、本研究の対象とする。ただし、この内の1名は、上記(1)②のクラスター構造や③の内省報告は、概ねEEに肯定的だったが、音声記録状態が悪くデータとして省いた。

(c) の2名の日本語教師の経験年数などは、両名とも次の通りである。女性30代、日本語教師経験10年余り。大学・高専などの留学生教育の他、研修生やビジネスマン等、多様な日本語教育に携わる。

(3) PAC分析の刺激文

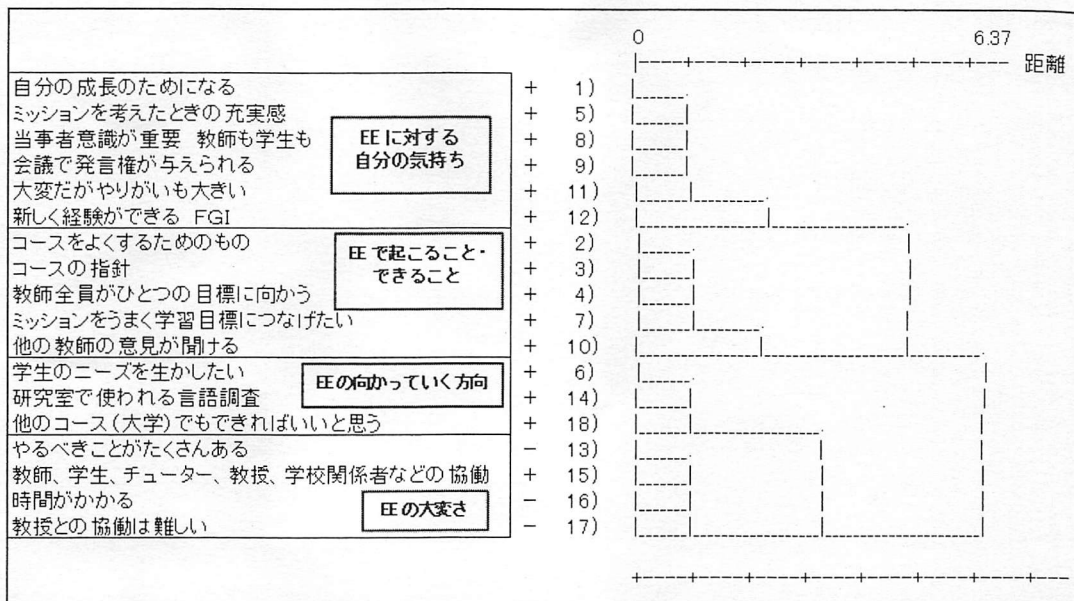
本調査の刺激文は、「『エンパワメント評価活動』という言葉から、あなたはどんな言葉、どんな情景・場面・様子、どんな感情、どんなイメージやシーンが浮かんできますか。何でも構いません。思い浮かんだ順にカードに書き出していってください。」である。

5. 結果

デンドログラム内の□は、被調査者がクラスターに付けたグループ名である。本文中〈 〉は、自由連想の語句であり、本文中の「 」と□は、被調査者の語りの引用である。分析者が注目した発話箇所には下線を引いた。

5.1 教師Aについて

5.1.1 教師Aによるクラスター解釈



[図1 教師Aのデンドログラム]

図1は、デンドログラムである。自由連想項目は18で、4つのクラスターに分けられた。**EEに対する自分の気持ち**と命名されたクラスター1は、6項目全てがプラスイメージである。〈自分の成長のためになる〉というのは、「学生やチューターにフォーカスグループインタビューをしたことなど新しいチャレンジというか全部」と語った。一番充実感を感じたのは「ミッションを策定した時」とし、以下のように語った。

今までこう頭の中でなんとなく漠然と抱いていたものが、言語化されたときの気持ちよさとそれを分かち合った、同じ担当者同士で共通な部分もあったし、自分が見えていない問題点も見えたし、なんかすごくクリアになったっていうときの充実感、すっきりした感じ、それがすごく最初の一番の印象、強烈な印象だったのでそれがすごく強いですかね。

〈当事者意識が重要、学生も先生も〉に関しては、「自分で考えて自分で動く。自分たちがやっているコースだから、自分が担当していないクラスでも、その当事者という意識で改良に挑む」ように自分は変わり、EEで取り入れた学生へのフォーカスグループインタビューの経験から「コース目標は、先生がニーズ調査して最終的に決めるのではなく」「学生と先生がいっしょに作り上げることが大事と気づかされた」というように説明した。〈S会議で発言権が与えられる〉では、最初のEE会議の際に「会話のルール」を決め「対等」と言われたので、Sプログラムで経験の浅い自分でも、憶せず意見が言えるとした。〈大変だがやりがいも大きい〉は「ちょっと不備であっても、次につながる何か(形に)残った」ということで、大変でもやりがいも大きい」とした。

クラスター2 **EEで起こること・できること** は、〈EEは、コースを良くするためのもの〉〈コースの指針〉〈教師全員が一つの目標に向かう〉〈ミッションをうまく学習目標につなげたい〉〈他の講師の意見が聞ける〉である。この5つの中で、中心的な項目はやはりミッション策定が、教師Aには印象深く、「自分が考えた上で、他の講師の意見を聞きながら、十分議論して作った同じ目標（ミッション）に皆で向かえる」ことだとした。

クラスター3 **EEの向かっていく方向** は、全てが、プラスイメージだが、自分が非常勤で日本語を教えている「他のコース（大学）でも、EEができればいい」「Sキャンパスの研究室で使われる言語調査に真っ向から取り組んで、現場をよくしたい」気持ちは強いが、一方でそんなにうまくはいかないだろう、という雰囲気も漂わせていた⁷。

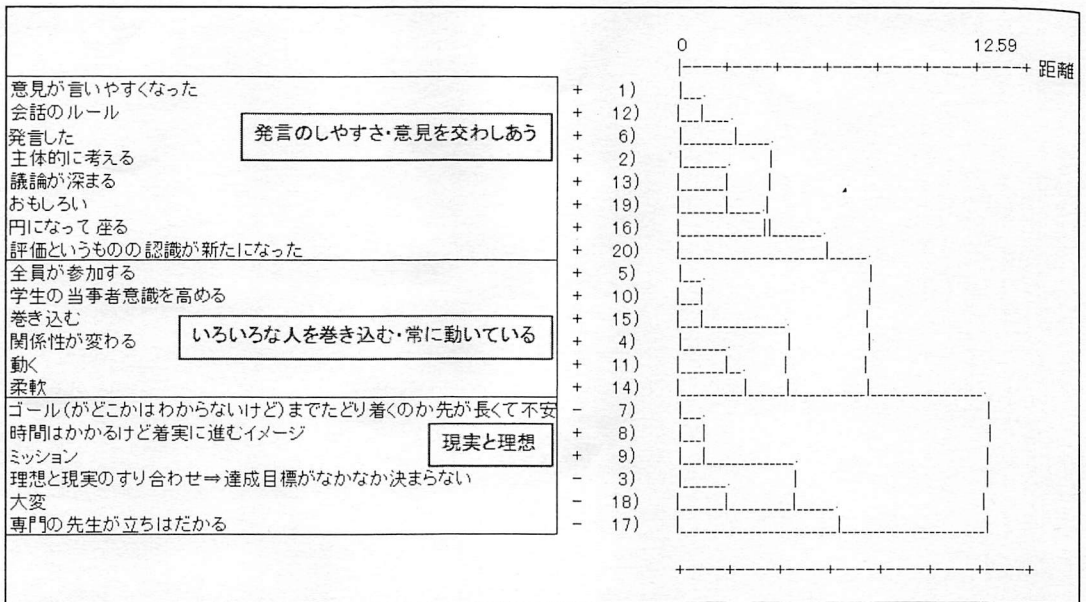
クラスター4は、一転してほぼマイナスイメージで **EEの大変さ** と命名した。〈(EEに取り組むと) やるべきことがたくさんある（みえてくる）〉ので、時間がかかる。〈また教授（専門）との協働は、（時として）難しい〉。〈教師、学生、チューター、教授、学校関係者との協働〉はプラスのイメージだが、専門の教授が関わると、一層難しいと感じているとした。

5.1.2 教師Aに対する調査者の総合解釈

教師Aは、EEを教師としての「自分を成長させてくれるもの」と、捉えている。それは、新しい試みを自分に課してくれ、自分の漠然とした教育ミッションを皆と共に議論しながら言語化するという非常に「気持ちの良い」体験を与えてくれた。学生にとっても「日本語プログラムが自分のものだ」という当事者意識が大事なのだと気づかせてくれたと認識している。会議での発言権を保障されたことにより、「Sプログラムの経験が浅い」と臆していた自分が意見が言いやすくなった。そのような中で、物事が少しでも変わるなら、大変でもやりがいを感じるができるとしている。

これらから、教師Aは仕事の大変さよりも、「発言権」や「対等性」が保障され、皆との議論や自分の働きで、少しでも「形に残るもの」があることを希求する気持ちが強いことがわかる。一方、EEによって「言語調査」や「コース改善」など色々な目標はあるが、それが現実的にそんなにスムーズにはいかない、特に専門の教授など他のステークホルダー⁸との協働は難しいと認識している。

5.2 教師Bについて



〔図2 教師Bのデンドログラム〕

5.2.1 教師Bによるクラスター解釈

自由連想項目は20で、3つのクラスターに分けられた。

クラスター1は、「**発言のしやすさ・意見を交わしあう**」と命名された。自分は、どの現場でも全く発言しないタイプではないが、ここが発言がしやすいのは「受け入れてくれるのがわかるから」「会話のルール(ディスカッションルール)」の影響もあるが、そのルールによって言いやすくなったというより、「他人の意見をまず肯定的に受け入れること」により、「意見を言うことも自分の責任」だと考えるようになった。これにより、「他の教育現場でも、この姿勢で発言するようになった」としている。このことにより、自分はこのプログラムのEEにより「エンパワーされた」と自覚している。

自由連想語句(主体的に考える)で、主体的に考えるということは今まであまりなかったのか、というインタビューの問いに、次のように答えている。

あの今までなかったかといとなかった訳ではないと思うんですけど、例えば自分が考えて発言することによって、現場が変わるとい、姿勢が変わるっていうことを経験して。そうじゃない(発言しても、何も変わらない)所もあると思うんですよ。(中略)ちゃんと(現場が)変わるんだっていうところがあるから、いろいろ建設的なことを言いたいし、そのためにすごく考えるようになったかな、と。それぞれがやっぱりそういう風に考えて発言するので、ここでの議論っていうのはやっぱりすごく意味があるものにはなってるかな、っていう気はしますね。

そして、この議論が深まるようになったのは、EE 以後で、「前に進むための議論ができているのは、すごく面白い」と語っている。〈評価というものの認識が新たになった〉では、「コース内外の人を巻き込むこと」や「ミッションを一番最初に皆でゼロから考えること」がそれに当たる、と語っている。

クラスター 2 は、いろいろな人を巻き込む・常に動いているイメージ である。EE 経験から「学生も、日本語クラスが自分達のためであることを自覚して積極的に意見を言うべきだ」と思うようになった。EE は、「学生だけでなく専門教官や事務やチューターなども日本語プログラムに巻き込んでいくものだ」と考えており、それはプラスのイメージである。〈関係性が変わる〉については「教師間の関係性が変わることをイメージしており、専任でも年上でも「すごく対等に話せる」ようになり、それは皆の「明確な共通認識になった」と思っている。

クラスター 3 は 現実と理想 と命名されている。〈ゴールがどこかわからないけど、たどり着くのか先が長くて不安〉〈ミッション〉〈理想と現実のすり合わせ⇒達成目標がなかなか決まらない〉〈大変〉〈専門の先生が立ちはだかる〉〈時間はかかるけど着実に進むイメージ〉という項目で構成されており、被調査者は、これらについて、以下のように述べた。

ミッション決めたときはすごくなんか、いいものができたなと思ったんですよ。それもすごくなんていうか其々の満足するやり方でできたような気がして。(中略) でそれをじゃあ現実というか、それをどう具体化していくのかって言ったときに、どう具体化するかっていうのも難しいし、(中略) 忙しいしとかこの現実もあって、なかなかこうたどり着かない感じですかね。

5.2.2 教師 B に対する調査者の総合解釈

教師 B は、EE によって発言権と教師間の対等性を保障されたことで「他者の意見も肯定的に聞き、自分の発言の責任も認識」するようになったと述べている。B はこの積極的発言を、他の現場でも「躊躇せずに行えるようになり」エンパワーされたと自覚している。EE によって「現場がちゃんと変わるための議論」ができるようになり、それは「すごく面白い」としている。また、ミッションを決めた時の経験を「それぞれの満足するやり方でできた」と感じ、「すごくおもしろい、やったー」と感じている。

B は民主的で対等な皆での話し合いという場が保障され、建設的な議論ができることは、自分に強い喜びをもたらしてくれ、エンパワーもされたと感じている。ここからは、仕事の大変さよりも「民主的」「対等性」「建設的」であることを希求する気持ちがあることがわかる。一方、EE のめざす理想と現実のあい離も認識している。

5.3 教師 A、B の類似性

教師 A、B のクラスター解釈を分析して、非常に類似点が多いことに気づく。まずデンドログラムの概観にも、それが表れていると言える。PAC 分析で、通常はあまり強調されないことだが、クラスターの中に重要度の高い項目があると、その重要度の高さによって、クラスターは上の位置

に行く。もちろん最重要と被調査者が認識した項目と最も重要でない項目が同じクラスターに同居する場合もある。しかし、上の位置のクラスターに重要度の高いものが、下の位置のクラスターに重要度が低いものが存在しやすいという傾向はあるだろう。本研究の被調査者の場合、それぞれ連想語や、そのグループ化の命名は異なっているが、〈主体的〉／〈当事者意識〉、〈意見の言いやすさ〉／〈発言権の付与〉、〈教師全員が一つの目標に向かう〉／〈全員参加〉、〈やりがい〉など類似の連想語が、プラスイメージを持って、上位2～3個のクラスターを形成している。さらに2人とも最下位の位置のクラスターにのみ、マイナスイメージをもって「大変さ」「難しさ」「理想と現実の乖離」というグループを位置作る。つまり、〈主体的〉〈当事者意識〉〈発言権の付与〉等は重要度が高く、かつプラスイメージで認識されていることになり、「大変さ」「難しさ」は重要度があまり高くないと認識されていることになると言えるだろう。

教師A、Bに類似なのは、5.1.2と5.2.2の総合解釈で述べたように、他の教員との「対等性」、「民主性」や「議論の実効性」は仕事の大変さよりも優位だということである。これは言い換えれば、EE以前またはEEが適用されていない現場では、それらがなくことで希求感があったということだろう。

また、学生にも当事者意識を持って日本語プログラムに関わってほしいという気持ちも類似点である。教師「教える人」、学生「教えられる人」の二項対立を抜けることは、実は教師にとってもある「力」や「やりやすさ」を手放すことになり、躊躇する教師も少なからずいるだろう。彼らにはそれがない。さらに日本語プログラムのミッションをゼロから「自分達皆で」決めたことの喜びや、教室内外の人々を巻き込むことへの抵抗感のなさも類似点だろう。これらの教師としてのあり方はEEによって、変容したものかはわからないが、促進されたものであることは言えるだろう。

6. 考察

6.1 EEの10の原則の視点から

2.2で述べたように、EEには実践に際して生かす、もしくは達成をめざす10の原理がある。①改善、②共同体の当事者主権、③（関係者の）包摂、④民主的参加、⑤社会正義、⑥共同体の知識、⑦実証主義の戦略、⑧能力開発、⑨組織的学習、⑩説明責任である。

本調査から、開始以前にはEEに中立的イメージであった3名の内2名の教師には、EE実施後、②共同体の当事者主権、③（関係者の）包摂、④民主的参加の肯定的意識が強くなっていると言える。

本調査で教師A、Bは、この3つの原理に関することのいくつかに関しては、明らかにEEの影響だと述べているが、いくつかはEE以前にも持っていた資質であったかもしれない。その場合も、EEがそれらを実践に際して活かして、促進したと言える。EEでは、これらの原理に関する態度や意識が高くあるプログラムは、改善力も高いと考える。開始以前にはEEに中立的イメージであった3名の内2名の教師に、これらの態度・意識が強く見られるようになったことは、Sプログラムの集団としてのプログラム改善力の向上を示すものである。これはEEの成果であり、3.1で述べ

たようなSプログラムのEEの手続き・手順が教師に関しては、有効に働くということが明らかになった。特に、適切な評価専門家を外部評価者として招いて、ディスカッションルールを策定したこと、3ステップ・アプローチ(①ミッション構築、②現状把握、③将来計画)を採用し、ミッション構築から民主的に行ったことが有効だったことが、被調査者らのEEに対する態度・イメージから明らかになったと言えよう。

このことは、プログラム評価の理論と方法の探索が進んでいるアメリカで、評価への批判的潮流の中から生まれた新しい評価方法(第4世代)は、日本の困難を抱える言語プログラムにも、十分摘要されることが示唆されたと同時に、「専門性のある評価者の充実」という課題も、同時に日本の評価界につきつけてくる。専門性の高い外部評価者(EEでは、批評的友人)育成は、日本で非常に重要だが、その整備や動きが進んでいるとは言い難い。

本調査の教師A、Bは、共にEEを肯定的に受け取り、それにより成長・エンパワーされたと自覚しているが、彼らには、「教員間の対等性」、「民主性」により「議論の実効性」「ゼロから教育ミッションを民主的・合理的に決定する」ことに希求感があると考えられ、それが満たされれば仕事は大変でもよい、非常勤講師という経済的待遇の悪さより、議論の実効性ややりがいを優先させることもわかった。この希求感を満たすことは、日本語教育においては、特に重要であると考えられる。

文化庁が毎年度行っている日本語教育実態調査『国内の日本語教育の概要』に見るように、日本語教育での非常勤率は非常に高い。彼らの中に潜在しているプログラム改善に取り組む意欲を、喚起させ、当事者意識、すなわち「このプログラムは私のものであり、その改善に取り組む価値と達成がある」と思わせる評価枠組みには、「対等性・民主的参加」を原理とするEEが非常に向いている、と言える。

さらに、1.2.1で述べたような日本語教育の多様性を考慮すれば、プログラム評価を導入するのであれば、それぞれの日本語プログラムの特質を考えて十分な検討を経て、評価枠組みと手法を選ぶべきだと考える。

7. 今後の課題

EEが、エンパワーされることに希求感がある教師に受け入れられるのはEEの趣旨からも合っているのだが、EEを受け入れ、そこで成長していく教師とは、どのような教師観や職業観を背景に持っているのかも、精緻に見ていく必要があるかもしれない。それがEEの成立要件の明確化にもなり得るだろう。

評価にさらされながらも、日本でプログラム評価を始め評価活動がなかなか根付かないという問題は、多く指摘されている(1.2.2)。評価文化の浅さもさることながら、他の仕事も掛けもちしている非常勤講師にとっては、いくらプログラム改善への意識が高くても、超過労働ともいえる評価実践に対して負担感を持つのは当然である。今回のEEに関する教師調査でも、「時間がかかる」「やるべきことがたくさんある」「ゴールまでたどり着くのが、先が長くて不安」などのマイナスイメージが報告された。これらをEEの宿命とは考えず、どのように緩和していくのかは、EEの

大きな課題である。

註

- 1 リンチ (Lynch, 1996) は、教育プログラムを「一連の教育活動」と定義する。assessment and testing を「言語能力の程度を示すもの」とし、evaluation をコース決定の何らかの意思決定につながるものとしている。因みにアメリカでは、evaluation と言えば、プログラム評価 (Program Evaluation) を指すことが多い。
- 2 「現場データによる日本語教育プログラムの質的評価研究」(挑戦的萌芽研究20652036)
- 3 エンパワーメントの定義は一様ではないが、20世紀後半の社会科学の様々な領域に影響を与えた鍵概念である。本稿では諸説を踏まえつつ、エンパワーメントを「力の乏しいものに力がつく過程。その人の潜在能力を発揮しやすくさせる過程」というような意味で使用する。
- 4 TIG: Topical Interest Group
- 5 ①改善: Improvement、②共同体の当事者主権: Community ownership、③包摂: Inclusion、④民主的参加: Democratic participation、⑤社会正義: Social justice、⑥共同体の知: Community knowledge、⑦実証主義の戦略: Evidence-based strategies、⑧能力開発: Capacity building、⑨組織的学習: Organizational learning、⑩説明責任: Accountability
- 6 ①ミッションの構築: Mission ②現状把握: Taking Stock ③将来計画: Planning for future
- 7 PAC 分析では、「いいよども」や「ため息」「笑い」などの非言語的反応が、調査者による総合的解釈を裏付ける可能性が多いとして、記録することを勧めている (内藤, 2002)
- 8 ステークホルダーは通常、利害関係者と訳される。プログラムの主催者、教員、学習者ばかりでなく、そのプログラムを周りから支える事務担当者や学習者の専門指導教員、学部長など、このプログラムのミッションの達成になんらかの利害をもつ全ての関係者を指す。最も関係の深いステークホルダーは、プログラムの内部の主催者、教員、学習者であるが、エンパワメント評価は、外部のステークホルダーに関しても民主的参加や包摂の対象と考えている。

参考文献

1. 鎌田倫子・中河和子・後藤寛樹 (2013) 「日本語教育プログラムとエンパワメント評価—困難な日本語プログラムを如何に支援できるのか—」『日本語教育155号』日本語教育学会
2. 田中啓 (2009) 「日本の自治体の行政評価」『分野別自治制度及びその運用に関する説明資料』No.14 (財)自治体国際化協会 (CLAIR)、政策研究大学院大学 比較地方自治研究センター (COSLOG)
3. 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施入門—「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
4. 内藤哲雄・井上孝代他 (2008) 『PAC 分析研究・実践集1』ナカニシヤ出版
5. 古川嘉子・中河和子他 (2012) 「現場日本語教師主体のプログラム評価の提案 [パネルセッション]」日本語教育国際研究大会名古屋2012予稿集 (社)日本語教育学会
6. 文化庁文化語課 (2005) 『日本語教育実態調査報告書—平成25年度国内の日本語教育の概要—』http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaihoua/h25/gaiyou.html
7. Fetterman, D. & Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. The Guilford Press
8. Lynch, B. K. (1996) *Language Program Evaluation*. Cambridge: Cambridge University
9. Zimmerman, Marc A. (2000) Empowerment Theory Psychological, Organizational and Community Level of Analysis, *Handbook of Community Psychology*, New York: Kaluwer Academic/Plenum Publishers

(富山大学非常勤講師、トヤマ・ヤポニカ代表理事)