

日本語教育プログラムにおけるエンパワメント評価の適用は必然である

鎌田 倫子・中河 和子・後藤 寛樹

富山大学・トヤマ・ヤポニカ・富山大学

本稿でエンパワメント評価を日本語教育プログラムに適用する事の是非を検討した。准学校型と位置付けられるS日本語プログラムは、地域型日本語プログラムと共通する特徴や問題点を持っている。近年、地域日本語教育では、活動を取り入れた相互学習による日本語教育や保障教育としての日本語教育の必要性が提案されている。S日本語プログラムの地域日本語プログラムと共通する問題点にはプログラム当事者のエンパワメントが必要とされ、エンパワメント評価により当事者が評価力を身につけ、改善につなげることが重要である。エンパワメント評価により地域プログラムの方法論を取り入れ、准学校型プログラムに適した日本語教育モデルの構築を目指すことは必然といえる。

1. はじめに

筆者らは、「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」¹という研究において、北陸地域にある日本語教育プログラムのカテゴリーをできるだけ網羅する形で7つのプログラムの現場調査を実施し、日本語プログラムのプログラム評価の方法について探ってきた。その結果、たどり着いたのが、エンパワメント評価という近年アメリカ評価学会で大きく取り上げられた評価方法である。筆者らは、この評価方法が、自らの主催する日本語プログラムに最も相応しい評価

¹ 日本学術振興会科学研究費補助金 挑戦的萌芽研究(平成20-22年度課題番号20652036 研究代表者 鎌田倫子)

であると考え、プログラム評価研究「日本語教育プログラムにおけるエンパワメント評価の実践」²としてエンパワメント評価の実践を続けることになった。本稿では、エンパワメント評価が、なぜ当該日本語プログラムに適した評価であると考えに至ったか、その経緯を明らかにして、今後の展開の道筋を明確化しようと思う。

以下、次節でエンパワメント評価とは何か、3節で日本語教育プログラムにはどのような問題があるのか、4節で地域日本語プログラムの日本語教育はどのようなものか、5節でなぜ日本語プログラムがエンパワーされるべきなのかを考察し、6節でまとめと結論を述べる。

2. エンパワメント評価とは何か

エンパワメント評価は、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)³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。

² 日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究C (平成24-26年度課題番号23520621 研究代表者 鎌田倫子)

³ TIG :Topical Interest Group

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、そうした批判への反省から、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）を生んだ。その最後に出てきたものがエンパワメント評価であり、フェタマンらは、関連する評価法との関係を「参加型評価がエンパワメント評価の哲学的、政治的基礎を準備し、協働型評価がエンパワメント評価の基調と性格を形成した」と位置付けている。(Fetterman.et.al., 2005:15)

2.2 エンパワメント評価の定義と特徴

エンパワメントは、社会学の「相対的剥奪理論」の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。

エンパワメント評価の「エンパワメント」が、この社会的なエンパワメントの概念に立脚していることから、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ことが理解される。

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。」(Fetterman & Wandersman ed., 2005:28) 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。

即ち、エンパワメント評価は、社会学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⁴と3ステップ・アプローチ⁵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。

「人々は自立し、グループの問題解決者、意志決定者となった時、自分自身をエンパワーする。それは自己解放の経験であり、エンパワメント評価は自分自身を救う人々を助けようとする。」(Fetterman. et.al., 2005:10)

このような特徴を持つエンパワメント評価を、筆者らは何故日本語教育プログラムに適用できると思ったのか。次節で、日本語プログラムの特徴と問題点を明らかにする。

⁴ ①改善:Improvement、②共同体の当事者主権:Community ownership、③参画: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

⁵ 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

3. 日本語プログラムにはどのような問題があるのか

筆者らは、北陸地域の日本語プログラムの現場調査を3年間にわたり実施し、7つのプログラムの特徴を、主に「概要アンケート」、「コーディネータアンケート」、「プログラムの目標についてのアンケート」を基にまとめた。

北陸地域の日本語プログラムの現地調査では、尾崎(2004)以来、「地域型」と「学校型」の二つに分けて考えられることの多い日本語プログラムを、そのような枠組みを外して対等に調査し、新しい知見を得ようとした所に意義がある。プログラムを体系的に選択するために、主催団体の差に着目し、主催団体を5つのカテゴリーに分け、それらを網羅する形で調査した。それらの調査を通して見えてきた「地域型」と「学校型」の二項対立を超えた日本語プログラムの在り様を述べ、その中における、筆者らがエンパワメント評価を実施しようとしているS日本語プログラム⁶の位置づけを以下に述べる。

本稿では、尾崎の「地域型」「学校型」⁷を超えた日本語教育プログラムの特徴に言及するためにも、「地域型」「学校型」プログラムの名称をあえて用いる。

3.1 日本語教育プログラムの多様性と困難さ

まず、特筆すべき特徴として見えてきたのは、日本語教育プログラムの様態の多様性である。学校型プログラムにおいても大規模なものと小規模なものの規模の差は大きい。地域プログラムではその差は一層大きくなる。尾崎の疑似学校型に当たると思われる、国際交流協会主催の、選抜された日本語教師により実施されている地域の日本語プログラムは規模

⁶ 筆者らが主催する日本語プログラムの固有名詞を出す事を避け、匿名(S)とする。

⁷ 尾崎は、国際交流協会や任意団体主催の日本語教室の日本語教育と、日本語学校や留学生センター等の日本語教育を、学習者と教授者に「契約」と「選抜」があるかないかの学習条件の差に着目し、地域型日本語教育と学校型日本語教育に二大別した。筆者らは主催団体の差に着目し調査をしたが、尾崎の地域型に当たるものは、ほぼ国際交流協会や任意団体等の主催で、学校型は大学法人や会社法人など学校組織の主催である。

も多様性も調査プログラム中最大で、学習者の母語背景、属性、年齢も極めて多様である。それに対して、典型的な学校型プログラムでは、学習者の属性が学生か研究者に収斂し、母語背景もプログラムの成立経緯により、あるものは学習者の大部分が漢字圏であり、また、あるものはほぼ1カ国からのまとまったプログラムであり、何らかの明瞭な個性を示す場合がある。1カ国からまとまって来日するプログラムは、母国での外国語⁸教育の延長線上の現地学習プログラムという形態のものであり、第二言語学習の場ではなく、外国語としての日本語教育の場である。即ち学校型プログラムには、第二言語学習の場であるプログラムと、母国での外国語教育の延長である外国語としての日本語プログラムが見られた。

他方、地域型プログラムは、全て第二言語学習の現場であり、比較的漢字圏の学習者に収斂しているプログラムもあったが、小規模なプログラムでありながら学習者の属性のばらつきが大きく、極めて困難な現場となっている例も見られた。

3.2 准学校型プログラム

学校型プログラムの小規模なものには、外国語教育としての特別プログラムの場合と、母語も属性もばらつきの大きい課外補講的な日本語プログラムが見られ、これらの小規模で個性的なプログラムが学校型日本語プログラムの多様性に関与している。

筆者らがエンパワメント評価を実践しようとしているS日本語プログラムは小規模な学校型プログラムであるが、第二言語学習の場であり、学習者の属性、母語、年齢、ニーズなどの多様性が大きく、学校型プログラムの中では困難な現場であると考えられる。プログラム目標の在り方、目標達成度

⁸ 日本で生活する外国人にとって、日本語は生活の為に母語の他に学ばなければならない第二言語となるが、日本語が話されていない母国で学ぶ日本語は外国語となる。

意識などの調査項目において、学校型と地域型の間位置する結果が多く、典型的な学校型と異なる特徴を示したため、報告書で准学校型プログラムと名付けた。

以下に、S 日本語プログラムの背景状況を概要調査や教員インタビューからまとめる。

S 日本語プログラムは、大学の理科系学部のキャンパスで開講されるプログラムであり、学習者は大学院生、研究者とその家族から成り、課外補講と自由選択科目を統合して作られたコースである。日本語教員のコメントからも、中心的な学習者が研究に追われる状況の中で日本語学習を続ける事の困難さ、英語で研究することが奨励される環境の中での日本語学習の位置づけの難しさ、学習者が日本語にさらされる機会が少ない事による習得の悪さ等、困難さの指摘が多く見られた。理科系だけでなく人文系の留学生も多い、留学生センター、留学生別科、日本語学校等の多くの典型的な学校型日本語プログラムとは異なる困難さを感じていることが示された。また、このプログラムが地域型と学校型の間質を持つプログラムだという認識が教員の間にもみられたことから、准学校型プログラムと位置づけた。

4. 地域日本語プログラムの日本語教育はどのようなものか
学校型、地域型プログラムを主唱した尾崎(2004)は、日本語教育観の最近の変化について、1990年代から「日本語教育の地域化」と「日本語教授者の多様化」が起こり、その結果、地域型日本語教育の現場からの知見に基づき、日本語教育観と日本語学習観に大きな変化が起こったと述べている。地域の日本語教室を「多文化共生をめざす共同学習の場」として

位置付け、また、「補償⁹教育」という観点から新来外国人に対する日本語教育は国や自治体の責任において行うべきであるという主張を支持する声も強くなっているという。

日本語教育観としては、「コミュニケーション重視」のような機能主義的な言語教育としての日本語教育では不十分であるとの認識から、「全人格的なインターアクションとしての日本語学習」や「自己変容を目的とした日本語教育」などが提唱されるようになってきた。学習者を日本という異文化社会に暮らす社会的な存在として正しく認識し、その学習者が人間として成長する事を助ける働きが日本語教育には求められるのだという主張を認めている。

日本語学習観も大きく変容し、「学習を認知的営みとしてだけでなく、社会的営みとして捉え」、「学習と教育は、一方が学び、他方が教えるという一方通行のものではなく、学ぶ側と教える側の立場が転換するような契機を含む相互的なものである」という考え方を支持する。そして、地域型日本語教育活動の3原則、①日本語習得の原則、②相互学習の原則、③無条件参加を提案するのである。

日本語教育が学校から地域へと比重が移って行った時、困難な現場を抱える地域型日本語教育の現場から、革新的な日本語教育観が提起されて来たのである。

5. なぜS日本語プログラムはエンパワーされるべきなのか

S日本語プログラムをこの新たな日本語教育の潮流の中に位置づけてみる時、学校型日本語プログラムの文法積み上げ式教育やコミュニカティブ・アプローチの行き詰まりに、地域型日本語教育と共通する問題点があることに気づく。

⁹ 尾崎はこの語を「補償」という語を用いて引用している。尾崎の引用部分はこのままに、筆者らは損害に対する「補償」の字を当てる事にはさらに議論が必要と考え、地の文の論考部分には以後「保障」の字を当てる。

一つには、多くの地域型プログラムと同様に、少ない時間数で多様な学習者に対してニーズに合ったプログラムを提供する事の困難さがある。学校型プログラムの教育方法が、時間のかかる文法積み上げ方式であっても機能するのは、十分な時間数と、契約関係によりそれに継続的に参加することを暗黙の了解としている学習者によって成り立っているからである。生活に追われて日本語学習に参加できないでいる地域の学習者と、研究に追われて日本語学習に参加できないでいる理系大学院で学ぶ学習者は、学習に継続的に参加できないという点において異なる所はない。学習者が学校教育に慣れた学校型タイプであったとしても、時間のかかる文法積み上げ式の日本語教育では対応できない問題がそこにある。

二つには、学習者の周囲が無理解であるという環境の類似がある。経済的な困難さや職場の無理解などから、十分な日本語学習の機会を与えられていない地域の日本語学習者に言語保障としての日本語学習の機会を与えるべきであるならば、研究に日本語は必要ないと言われ、研究以前の生活の為の日本語学習の機会さえも与えられていない理系の大学院の学習者への言語保障もまた考えるべき問題ではないのか。日本語学習権が保証されなければ、自己表現のための日本語力も保証されないのだから。

三つには、十分な日本語学習時間を提供できないために、学習者の日本語習得に達成意識を感じられないでいる日本語教員に、プログラムを正当に評価する力をつけ、プログラム当事者として、プログラムを主体的にダイナミックに改善する力を付けて行くエンパワメントが必要であろう。従来型の文法積み上げ方式の学校型プログラムから、地域型プログラムの活動を取り入れた折衷方式へ、あるいは活動中心プログラムへ変えて行く事が必要なのではないか。

S 日本語プログラムでは、学習者に意識改革を促すエンパ

ワメント、学習者を取り巻く周囲の関係者に理解を促進するエンパワメント、プログラム当事者である教員にプログラムを主体的に変えて行く力をつけるエンパワメントが必要であると言える。プログラムの3つの側面からのエンパワメントが必要であるならば、エンパワメント評価の導入は最早可能性の問題ではなく必要性の問題、むしろ必然と言えるのではないだろうか。

准学校型S日本語プログラムは、周辺の学校型プログラムの典型として、地域日本語プログラムの方法論を取り入れた、新たな日本語教育モデルを構築することを目指して、エンパワメント評価の実践研究に取り組むべきなのである。

6. まとめと結論

外部評価者による伝統的な評価へのアンチテーゼとして生まれたエンパワメント評価は、プログラム当事者に評価の主体者としての評価力をつけることにより、当事者をエンパワーする。エンパワメント評価は、当事者自身が主体的にプログラムを評価し、改善することによって、プログラムの継続的な改善と発展を目指す評価方法なのである。

S日本語プログラムは、学校型プログラムでありながら、地域型プログラムの特徴も合わせ持つ、小規模で周辺の准学校型プログラムである。プログラムの問題点も地域型プログラムと共通点が多いことから、地域型プログラムで主張されている活動を取り入れた相互学習による日本語教育等の方法で、改善していくことが必要ではないかと考える。

エンパワメント評価によりプログラム当事者である教員が、科学的根拠に基づいた説得力のあるプログラム評価力を身につけ、改善につなげることが肝要である。エンパワメント評価によりプログラム当事者をエンパワーし、地域プログラムの提唱する方法論を取り入れる等して、プログラムを抜本的

に改革し、准学校型プログラムに適した日本語教育モデルを作る実践を目指すことは必然と言えるだろう。

参考文献

1. Fetterman.et.al. (2005) *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. Guilford Press.
2. 百海正一 (2002)「<研究ノート>第 4 世代評価：その背景と評価手法を中心に」『商経論叢』 37(3) 神奈川大学.
3. 源由理子 (2003)「エンパワメント評価の特徴と適用の可能性—Fetterman による「エンパワメント評価」の理論を中心に」『日本評価研究』 3(2) 70-86、日本評価学会.
4. 尾崎明人 (2004)「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育—日本語を対象として』くろしお出版.
5. 鎌田倫子・中河和子・峯正志・後藤寛樹 (2010)「日本語教育プログラムの現場調査から—プログラムの「目標」に見るプログラムのタイプ—」世界日本語教育大会予稿集.
6. 中河和子 (2011)「調査概要について—日本語教育プログラムの多様性の把握に着目して—」『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』平成 20—22 年度科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究 20652036）研究代表者 鎌田倫子.

(鎌田)

930-0152

富山県富山市杉谷 2 6 3 0 番地

富山大学

医学部 日本語・日本事情

ktomoko@las.u-toyama.ac.jp

(中河)

930-8087

富山県富山市大泉町 3 - 1 5 - 2

トヤマ・ヤポニカ

富山大学大学院

医学薬学教育部

DQH03060@nifty.com

(後藤)

930-8555

富山県富山市五福 3 1 9 0 番地

富山大学

留学生センター

hgoto@ctg.u-toyama.ac.jp