

# 理科系キャンパスの小規模日本語プログラムにおける

## エンパワメント評価の実践

鎌田倫子・中河和子・後藤寛樹

### 1. はじめに

筆者らは「日本語教育プログラムの現場調査」（平成 20-22 年度）という科学研究で、北陸地域の日本語教育プログラム7つの現場調査を実施し、プログラムの特徴や抱える問題点などを明らかにした。その上で、様々な評価方法を吟味し、エンパワメント評価という、プログラム当事者が評価の主体となるという独特な評価法を見出し、それを自らのプログラムに適用してみる「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」（平成 23-25 年度）という新たな科学研究を開始した。

エンパワメント評価は、参加型評価、協働型評価の後に出てきたもので、「プログラム当事者が評価の主体となることにより、プログラムの改善を目指す」（Fetterman et.al.,2005）という画期的な評価方法である。日本では NPO の活動のエンパワメントを評価した藤掛（2005）の実践報告があるが、教育プログラムにエンパワメント評価を適用した例はいまだかつてない。

ここでは、研究課題として以下の3つを掲げ、実践により検討する。

RQ1: このプログラムのどのような要素がエンパワメント評価を選ぶ要因となったのか。

RQ2: エンパワメント評価は、どのようにプログラムを変えてきたのか。

RQ3: エンパワメント評価を、どのように実践するのか。

#### 1. 1. プログラムをとりまく環境

このプログラムは、地方総合大学の医薬系 S キャンパスで開かれている、大学院の研究留学生支援のための日本語プログラムである。

本来、留学生は、入学前に G キャンパスにある留学生センターで、日本語の初期教育を受けるのが望ましい。しかし、G キャンパスの特に文科系の留学生には、入学のために一定以上の日本語能力が必要とされるが、理科系の大学院留学生、特に S キャンパスの医薬系の留学生の場合は、専門研究に必要な言語が英語であるため、英語ができれば入学を許可され、日本語能力は問われない。その結果、日本語学習経験がない状態（0 レベル）で入学してくる留学生が多数在籍している。プログラムとしては、そのような日本語学習経験がない留学生の為の初級クラスと、留学

生センターや日本語学校で予備教育を受けた留学生の為の中級、中上級クラスを併せ持つ、大学院の自由選択単位の日本語コースである。

日本でも学位授与機構による外部評価や自己点検評価が始まっており、このプログラムも、2003年度に全学テーマの「国際交流と連携」に関する自己点検評価の一環として評価を受けたが、単独のプログラムとして外部からの評価を受けたことはない。日本ではこうした状況は決して珍しいことではない。

### 1. 2. プログラムの学習者

プログラムの登録留学生数は2012年度春学期で35名、開講クラス数は4レベルで13コマ(初級8コマ、中級3コマ、中上級2コマ)の小規模なプログラムである。留学生の国籍は10カ国(中国13、韓国3、パキスタン4、インドネシア4、エジプト4、ベトナム3、ブラジル1、モンゴル1、バングラデシュ1、アメリカ1)と多言語、多国籍にわたり、非漢字圏の留学生が半数を超える。留学生センターの研修コースや日本語学校などで予備教育を修了した学生は4名であり、全て中級から中上級に在籍する。即ち、35名中31名(88.6%)が0レベルで本コースに入った学生であり、1年(2学期)かけて初級を修了し、その後、中級、中上級へと進む。

医薬系Sキャンパスの大学院の留学生は、来日当初から専門の実験に従事するため、日本語プログラムへの出席が非常に困難であり、クラスが週3回以上になると出席率が激減する状態であった。指導教員も専門の研究優先の考えが強く、留学生の日本語学習の必要性に対する理解は乏しい。義務として日本語教育を課されている大使館推薦の国費留学生のみが留学生センターの日本語研修コース(週20コマ)を受講し、その他の留学生にセンターの補講コース(週11コマ)を勧めても、他キャンパスへ行く不便さと専門研究の忙しさから殆ど断られてしまう状態である。留学生は、周囲から日本語学習を奨励されることもなく、自らの言語学習権についても無自覚である。

その結果、この弱小プログラムは、非漢字圏の留学生が多く、多言語、多国籍という多様性をもつ上に、欠席しがちな学習者に対して、0レベルから少ない時間数で日本語を指導しなければならない困難なプログラムとなっている。このような困難さは、仕事に追われて日本語学習に時間を割けない地域の外国人生活者に対する日本語学習と相通じるものがある。どちらも、周囲から日本語学習を奨励されることもなく、義務もなく、自身の言語学習権についても自覚がない。

筆者らは、このように、ある意味、大学コミュニティの弱者である理科系の留学生だからこそ、学習者にもエンパワメントが必要だと考えた。

### 1. 3. プログラムの組織

プログラム教員は、専任留学生担当教員1名と非常勤講師4名から成り、教員は全員、経験豊富な日本語教師である。専任教員がプログラム・コーディネータを務めているが、他は非常勤講師であるため、リーダーシップを発揮しやすい環境にある。非常勤講師グループの教員リーダー

と共に、双頭の指導体制になっている。

2人のリーダー（以後、コーディネータと教員リーダーと呼ぶ）は、どちらも民主的な価値観を持っている。以前の評価の共同研究からエンパワメント評価<sup>註1</sup>の存在を知り、2人は即座にその理念に強く共鳴し、エンパワメント評価の導入を決意した。

特に、教員リーダーは、非常勤講師が中心の弱小プログラムでは、今まで主体的にプログラムを改善するような立場にはなかった自らを含む非常勤講師のエンパワメントが、何よりもプログラムの改善に繋がると考えた。他の3人の非常勤講師は2人に説得され、エンパワメント評価の実施に賛同した。

エンパワメント評価では、この当事者をエンパワーしようとする理念に共感することが必須であり、10の原理に導かれ、3ステップ・アプローチにより評価を始める。（エンパワメント評価についての詳細は文献1、4を参照）。そして、民主的参加（Democratic participation）や参画（Inclusion）の原理のためには、説得して、全ての構成員を巻き込むことが必要である。

## 2. エンパワメント評価の実施

### 2. 1. 3ステップ・アプローチの実践

2012年1月、アメリカ評価学会（American Evaluation Association）のメンバーである外部評価者を迎えて、第1回エンパワメント評価会議を実施した。会議にはこのプログラムを担当する5名の教員が参加し、その他2名の外部共同研究者が会議を参観して、記録を行った。

第1回エンパワメント評価会議（以後、段落中2回目以降EE会議と略す）では、まず会議におけるディスカッションのルールとして、比較的小さいグループで話し合いを持つこと、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などが定められた。これが後々EE会議を継続して実施していく上で大きな意味を持つことになった。

エンパワメント評価（以後、段落中2回目以降はEP評価と略す）では、(1)ミッションの策定、(2)現状把握、(3)将来計画の3ステップ・アプローチによって実践を開始するが、第1回会議では、まず(1)のミッションの策定が行われた。プログラム担当者5名がこのプログラムのミッションは何であるかを考え、それを付箋に記して貼り出した。そして、意見交換をしながら、記された項目をグループに分けた。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確認し、話し合った。その結果、このプログラムが担う役割は、大学外への働きかけ、専門教員との協働、その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、5名の参加者が各自1つの項目を担当してミッション・ステートメントを作成した。そのあとで再び全員でそれぞれのステートメントの記述内容の検討を行った。

第2回エンパワメント評価会議には、第1回目の参加者が引き続き参加した。第2回EE会議では、3ステップ・アプローチの2ステップ目となる、(2)活動の現状把握、および現状評価を行った。現在このプログラムで行われている活動を洗い出し、その達成度を判定し、今後優先的に改善に取り組んでいくことが必要な活動を選び出した。併せて、このプログラムが掲げている現在の達成目標の検討

も行われた。

その後の第3回エンパワメント評価会議には、プログラム担当者5名が参加した。外部共同研究者1名が会議の進行役を担い、外部協力者1名が記録を担当した。第3回EE会議では、3ステップ・アプローチの3ステップ目である、(3)将来計画について検討がなされた。第1、2回会議の結果を受け、プログラムの改善計画が検討された。具体的には、初級クラスのカリキュラムの改革と会話クラスの増加を進めていくことになり、次回の会議までに参加者のうちの教員3名が初級のシラバス、達成目標を検討してくることとなった。

続く第4回エンパワメント評価会議には第3回と同様のメンバーが参加した。第3回EE会議での議論を受け、初級コースの改革案が検討され、会話クラスをどのように展開させていくかについて議論がなされた。また、教員3名が初級のシラバスおよび達成目標案を作成してきたものについて参加者全員で議論し、検討を進めた。

春学期の開始までに4回のエンパワメント評価会議が開かれ、プログラムの改善を春学期から実施する準備を進めた。春学期終了後、第5回EE会議がプログラム教員5名により開かれ、春学期のプログラム改善の効果を検討した。

以下、第3、4回エンパワメント評価会議で検討が進められた初級のカリキュラム改革および会話活動クラスの展開について、以下の2.2節、2.3節で詳しく述べる。

## 2.2. 初級コースの改革

第3回エンパワメント会議で、コーディネータから、初級Aクラス(週5コマ)と初級Bクラス(週3コマ)として2学期間かけてしていた2011年度までの初級2クラスを統合し、ABクラス(週8コマ)として、初級を1学期間で修了するコース・デザインの変更が提案された。

この提案は、プログラム外の利害関係者(ステーク・ホルダー<sup>註2)</sup>)である、薬学部の学部長から、特別プログラムのために来日するアジアの留学生のために、日本語プログラムを充実させてほしいとの要望を受けたことによる。コーディネータは学部長に、Gキャンパスの留学生センターの補講コース(週11コマ)に行かせることを提案したが、研究の時間が惜しいので、Sキャンパスで留学生センターのようにしっかりと教育して欲しいと要望された。そのため、コーディネータはGキャンパスの補講コースよりクラスが3コマ少ないが、初級の2つのクラスを統合して、初級を1学期で修了するコース・デザインを提案した。

会議で初級担当者との種々議論の末に、2012年度春学期に1学期間で初級を修了するコース編成を実施して、効果を見ることになった。時間数の不足を補うため以下のような対策が導入された。

- ① Gキャンパスに比べて少ない時間数を地域クラスのような支援者を入れた会話クラスで補う。
- ② 2011年度秋学期に(改革直前の学期)初級Aクラスを修了したBレベルの学習者の為に1日2コマを当て、新Aクラスが追いつくのを待つクラスをつくる。
- ③ 新AがBに追いついた後、逆に新Aのみの1日2コマクラスを作って、遅れ気味の新Aの学生をフォローする。

④ 後半、金曜日に補習の時間を設け、その週の文法クラスのいずれかを休んだ学生をフォローする。時間数の少ないプログラムで集中的な初級コースを導入するに当たり、多様な学習者を想定して、種々の対策を組み込んだ。教員3名が中心となって、統合カリキュラムと初級の達成目標案を作り、2012年度春学期に、この新しいコース編成を実施した。

### 2. 3. 対話活動クラスの展開

非常勤講師の何人かは、地域日本語教室で日本人支援者と外国人生活者の対話活動をコーディネートしている。そこでの経験を取り入れて、2011年度秋学期に上級レベルの留学生を支援者として入れた対話活動クラスが1クラス作られていたが、2012年春学期より、初級A、B<sup>註3</sup>、中級Cの3レベルで、日本人支援者を入れて実施してみるようになった。支援者は日本人社会人で、生活者外国人との対話活動に経験のある者と養成講座を受講した者から選んだ。初級には各1名、中級には2名の支援者を入れて、実施することになった。対話活動は、理想的には学生と支援者が1:1か、2:1程度で行われるべきなので、支援者を増やすべく学生ボランティアも募集した。応募してきた学生ボランティアには、活動に入る前に簡単なオリエンテーションをして、対話活動も最初は、先輩支援者と同じグループに入るように工夫した。

2011年度秋学期のカリキュラムへの対話活動クラスの取り入れは、日本人との日本語での会話やりとりが少ない本キャンパスの学生の環境に対する処置として、取り入れたものであり、その対応の仕方自体は、現在他の日本語教育プログラムでも取り入れられているビジター・セッションのようなものであった。一方、2012年度春学期はコース開始前のエンパワメント評価会議での3ステップの過程に照らして、先学期よりさらに意識的に対話活動本来の良さを生かすという意味合いで取り入れたものである。以後、授業名としては「会話クラス」、活動内容に言及する時は「対話活動クラス」とする。

対話活動とは、「参加者の関わる全ての文脈、社会的・個人的文脈、その人がつきつけられているものを全て話題にして対話する」（中河 2012）もので、①「自分のリアリティに根ざした〈声〉を発する」、②「他者の声と向き合う」（他者の声を受けて、自分の声と対峙させ、意味づけしていく）、③「他者の声との対峙から自己を変容させたり、自分を取り巻く世界を変革したりしていく」といった要素を含むもの（矢部 2005）である。対話活動の中心的存在となった教員リーダーが担当する中級C会話クラスでは、対話活動の理念にのっとり、このキャンパスの現実の問題を取り上げ、解決策を話し合う、そのことによって自身の学習環境を「学習権」などの側面から振り返ってみる、という試みを行った。

中級担当の教員リーダーとコーディネータとの間に、対話活動に対する意識の乖離、本キャンパスでの対話活動の可能性など現状認識の差が若干あったことは事実である。このような教員間の「新しい活動」に対する意味づけの乖離を、地道にゆっくり埋めていく意思と機会を教員全体が持っていることもエンパワメント評価の特徴である。その点においては、プログラム総体における対話活動クラスは、よい意味で発展途上であると言える。

### 3. エンパワメント評価により見られた変化

#### 3. 1. 学習者の変化

初級コース改革と会話クラスの増加は学習者にどのように受け止められたのか、①初級の期末テストの過去3学期分の結果の比較、②学習者のコメント、③can-do statementによる自己評価の事前・事後の変化のクラス比較とにより検証する。

#### 3. 1. 1. 期末テストの結果より

過去のB修了時テストの技能領域別の得点を20点満点に標準化して比べてみたのが、以下の表とレーダーチャートである。

図1)

表1) B修了時テストの技能別得点クラス平均

	文 法 Grm. /20	作 文 Comp. /20	聴 解 List. /20	作 文 数 Vol. /20
2011 春 B N=7	14.7	13.0	14.9	12.0
2011 秋 B N=9	13.6	15.6	13.5	18.6
2012 春 AB N=11	11.6	15.5	10.0	23.0



ペーパーテストの領域毎の得点を見ると、今学期のAB修了学習者は、文法と聴解は詰め込みカリキュラムのためか得点が落ちているが、作文の内容点は、初めて会話クラスを1コマ導入した先学期の平均点に近く、作文の量に関しては、2011年度秋学期の修了生よりも、さらに著しく伸びていることがわかる。

2011年度春学期(会話クラス0)には、作文欄の半分未満の作文が7人中3人で、作文欄一杯書いた学生は0人という状況から、2011年度秋(会話クラス1)では、作文欄半分未満は0人で、欄外にまで書いた学生が9人中3人であった。今学期、2012年度春(会話クラス2)は、半分未満は0人で、欄外まで書いた学生が11人中6人であった。作文中の文の数がクラス平均で、表1)図1)のように著しく増加したことが見て取れる。文法や聴解領域の得点は低下して、受信能力に関わる領域は良くないが、作文のような発信能力に関わる領域の技能の伸びは著しいという結果になった。

#### 3. 1. 2. 自己評価票の自由記述より

自己評価票の自由記述欄には、1学期で初級を修了する初級のコース編成の変更について、初級を修了したABクラスの学習者11人全員から、次頁表2)のようなコメントが寄せられた。

AとBを学期で分けて元のように初級を1年かけて修了する方がよいという意見が3件あったが、そのうち1人(太字)は先学期Aを修了し、今学期、Aと統合されたため、学期の前半は復習させられ、後半、週3-4回で駆け足でBレベルを学習し、コース編成替えのために不利益を被った不満を述べているものである。ABの統合クラスが通常編成になればこのような不満は出なくなると思われる。

今学期、AB クラスを「優」で修了した学生は、上記の不満を述べた学生を含めて3名であり、0レベルからの学生は2名であった。

表2) AB 学生のコメント

ポイント	コメント	件
A と B に分けて 1 年がいい	I think it's better to separate the level A and B to different semester, because first time we have to learn new subject of our new ?? in the laboratory/ My opinion is that the best for the Japanese course (A+B Class) to persist for one year in order to have enough time to study and do my experiments in my lab/ I spent many times to repeat A class lessons and just had a short time to understand B class lessons. It's better if we separate A and B class. (B student)	3
今期のコースはよかった	This course is very good it is very interesting that we learn all the forms/ This semester is suitable for me, and it is very useful and interesting.	2
どちらでも研究が忙しいので出席できない	I'd like to take lessons twice a week, too condense classes, a little bit pressure for studying./ recently わたしは とてもそがしいです。それから、わたしは日本語 class をきませんでした	2
その他のコメント	It will be better to give new vocabularies&verbs as homework./ this kind of course is good but my opinion more emphasis should be paid on speaking to learn grammar is good but more efforts should be paid on speaking rather than on learning deep grammar/ Do practice in paper form./ Now, I'm relearning B class. But I think I'm still not so good at Japanese, so I will continue to learn B class again.	4

今までは半年で初級を修了できる意欲的な学生であっても G キャンパスに行かなければ、1 学期間で初級を修了することはできなかつた。したがって、「優」で修了した 2 人の 0 レベルの学生にとっては、半年で初級を修了できたことは画期的なことであった。今学期、以前の A 修了レベルに相当する中間テストの段階で出席が難しくドロップアウトした学生 1 名と合格できなかつた 1 名、帰国していて修了できなかつた 1 名は、今学期の B の学生のように前半週 1 回、後半週 3-4 回で、以前のコースと同様 1 年かけて、来学期に初級を修了することができる。

また、以前の A 修了学生で、しばらく来なかつた学生が 2 名戻って来て、B レベル学生と同様のクラスの取り方でコースに参加して、B レベルを修了した。毎日展開している今学期の初級は、以前のように B の曜日が週 2 回に限定されているわけではないので、2 人はそれぞれ違う曜日を週 1-2 回とすることで、ようやく B レベルを修了した。毎日展開している初級クラスでは自分の都合に合わせてとる曜日を選べるので、2 度目の B レベルの学生にとっては以前より取りやすい面もあるようだ。

全体のコース編成について、学習者の学習意欲と出席できる曜日に応じて、以前より多様な履修方法が可能になったという点はメリットと考えられる。

さらに、学習者全員が、熱心に、初級コース改革について意見を書いたことは、特筆すべきことである。英語で書いてもいいことから書きやすかつたこともあるだろうが、カリキュラムやコース・デザインなど、自身に関わる現実の問題について主体的に考え、意見を述べる姿勢が出来てきている。対話活動クラスの精神により、「社会・相互活動」に関わる言語能力が伸びていることを実感した。

### 3. 1. 3. 自己評価票のクラス平均の比較より

2012 年度春学期、学習者はプログラムの前後に(AB は事後のみ)、4 技能(話す、聴く、読む、書く)と対話活動クラスで重要となる「社会・相互活動」の 5 領域別に、日本語能力について can-do statement による自己評価を実施した。

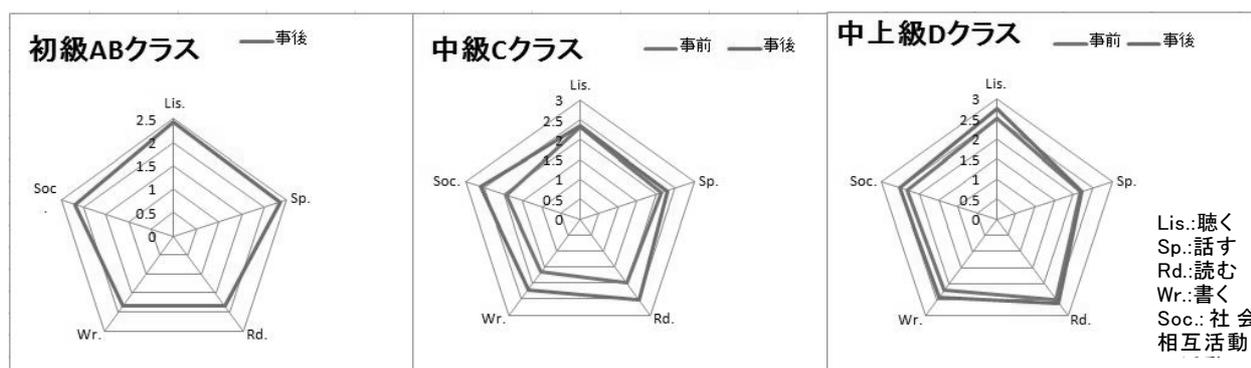
事前と事後の自己評価の結果の 5 領域別のクラス平均を、表とレーダーチャートで次頁に示す。

自己評価票の結果から、2012年度春学期のAB修了学生の事後の自己評価の総合平均は、2011年度秋学期のB修了者（2012年度春学期Cの事前）の総合平均をわずかに上回っている。

表3) 2012春学期各クラスの自己評価平均（事前／事後）

ABクラス	AB平均	聴く Lis.	話す Sp.	読む Rd.	書く Wr.	社会・相互活動 Soc.	総合平均
N=11	事後	2.4	2.4	1.8	1.8	2.2	2.1
Cクラス	C平均	聴く	話す	読む	書く	社会相互活動	総合平均
N=5	事前	2.3	2.2	2.0	1.6	1.9	2.0
	事後	2.3	2.3	2.5	2.2	2.6	2.4
Dクラス	D平均	聴く	話す	読む	書く	社会相互活動	総合平均
N=3	事前	2.5	2.2	2.5	2.2	2.3	2.3
	事後	2.8	2.2	2.6	2.4	2.5	2.5

図2) 各クラスの事前・事後の領域別自己評価平均



また、2012年度春学期のAB修了者の事後の各領域別平均点は、2011年度秋学期のB修了者（Cの事前）の領域別平均を、5領域中、「読む」以外の4項目で上回り、少なくとも遜色ない評価を得ていると言える。ABクラスの「聴く」「話す」「書く」「社会・相互活動」の評価の好スコアは、初級ABを会話クラスではAとBに分けて小クラスとし、活動型会話クラスを各レベルに週1回で計2回きめ細かく実施したことによる成果だと思われる。第5回エンパワメント評価会議で春学期のコース改革の検討をした結果、この達成により2012年度秋学期も初級は統合コース編成で実施することを決定した。

CクラスとDクラスの領域別自己評価を比較すると事前評価では全ての項目でDクラスを下回っていたCクラスが、「話す」領域ではわずかに、「読む」「書く」「社会相互活動」領域では事前評価から大きく評価を伸ばした。事後評価では、全体的に変化の少なかったDクラスを逆転して、「話す」と「社会相互活動」の2領域で評価平均が上回ったことが観察された。Dクラスのように中級レベルに達すると、中級のプラトー<sup>註4</sup>と言われるようになかなか進歩を感じられないということも影響している可能性があるが、Cクラスの日本人支援者と対話する「対話活動クラス」の成果であるとも考えられる。

クラス時間数の少なさを「対話活動クラス」で補おうという当初のコース編成の意図は、このようにABクラスでもCクラスでも有効に機能したと言える。

今後は、ABクラスでは学習者のコメントを取り入れ、宿題やペーパーベースの練習も強化し、文法や聴解領域も以前のクラスと遜色ないように、総合的に言語能力を養うことを目指すべきであろう。

### 3. 2. 教員の変化

#### 3. 2. 1. 教員の態度の変化

第1回エンパワメント評価会議時に、外部評価者からディスカッションのルールが提示され、2人のリーダーはターンを取りすぎないように、他の3教員は積極的に発言するように促された。このルールに留意して、外部評価者がいないその後の会議においても、発言の方法について、しばしば議論があり、他の教員から司会者に対するターン取りすぎについての注意や、コーディネータと教員リーダーの反省も見られた。会議における3教員の発言が増してきたことに伴って、2人のリーダーにも会議中の発言を自制するなど、リーダーとしての自覚が深まった。

3教員は、初級カリキュラム改革で、統合カリキュラムの作成を中心的に担い、初級の達成目標案も立案した。これまでコーディネータが中心になって立案していた重要な新企画に、3教員が積極的に関わった。

教員リーダーは、担当する中級の対話活動クラスで、学習者のエンパワメントを意識して、現実の悩みやその解決策をグループで話し合う活動を実施した。学生たちに、実験と日本語クラスの両立についてのアイデアや、日本語クラスに参加できるようにするにはどうしたらいいかというような問題解決についての話し合いを仕掛け、学習者のエンパワメントを図った。

コーディネータは、プログラム外の利害関係者に参画（Inclusion）を図るために、専門教員へのアピールを試みた。この日本語プログラムについての専門教員の意識を探り、アピールするために、医学科のFD会議において、日本語プログラムの初級改革について報告したのである。今後専門教員へのアンケート調査も実施する予定である。

教員らは、エンパワメント評価を通じて、エンパワメントの概念や原理についての認識を深め、価値観の変容を経験した結果、それぞれの立場から、エンパワメント評価に貢献しようと行動を起こしたことが見て取れる。

#### 3. 2. 2. 教員の意識の変化

エンパワメント評価における教員の「評価」や「プログラム」についての意識と関わりの変化を、エンパワメント評価実施以前の事前アンケートと1学期間の評価活動が終わった中間アンケートの結果により比べてみる。

関わり度は、「全くかかわっていない」(1)、「少ししか関わっていない」(2)、「ある程度かかわっている」(3)、「深く関わっている」(4)と、最小1ポイントから最大4ポイントの4段階で評定を尋ねた。

##### (1) 評価への関わり度

評価活動へのかかわり方は、事前の「ある程度かかわっている」(3)を最多とする(N=3、M=2.67、SD=0.58)<sup>註5</sup>という結果から、中間結果で「深くかかわっている」(4)の最大値を全員が選択し、

(N=5, M=4, SD=0.0) となった。「評価にどの程度かかわるべきか」も全員が「深くかかわるべき」(4) (N=5, M=4, SD=0.0) を選択し、エンパワメント評価を始めて短期間に、評価活動と評価意識についてプログラム内の教員に関しては、全員の参画 (Inclusion) を達成したと言える。

### (2) プログラム活動への関わり度

次に、教員の関わり方が大きく変化した項目は、プログラム活動である。全て (N=5) で、「プログラムの運営」(M=2.20, SD=1.10 から M=3.80, SD=0.45 へ)、「カリキュラムの作成」(M=2.40, SD=1.14 から M=4.00, SD=0.00 へ)、「定例会議」(M=3.20, SD=0.84 から M=4.00, SD=0.00 へ) とプログラム全体に関わる全ての項目への関わり度が上がり、ほぼ教員全員の参画 (Inclusion) を達成した。

教員本来の担当領域である、授業やコースに関する4項目は、事前調査の段階から、「コースの運営」のみ (M=3.80) で、他の項目「シラバスの作成」「授業の実施」「成績評価」は全て (M=4.00) と、全員が深くかかわっていたが、中間調査の結果は4項目全て最高値 (M=4.00) となり、完全に教員全員の参画 (Inclusion) を達成した。

それらに対して、「課外活動」などの専任以外に関わる機会がない項目と「プログラム目標」に関する意識の項目は、低調なままで変化が認められなかった。これらの項目については今後の課題とする。

### (3) 教員の自由記述より

活動調査表の自由記述をまとめた以下の表4) から、教員自身がプログラムへの自らの関わり方の変化を自覚していることがわかる。全員が自らや同僚の態度の変化を描写するコメントを書いている。

表4) 教員のアンケートの自由記述より (全員のコメント)

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• 今まで受け身的な傾向が強かった非常勤講師が、飛躍的に主体的になった。非常勤講師の中の革新的・実験的な提案が、コーディネーター始め、講師陣の合議の上で、実施に移されるようになった。</li><li>• リーダー以外で、プログラム改善のための発言が出るようになった。その結果、カリキュラムが固定的、独善的なものではなく、関わる教師が納得できるようなものに改良されるようになってきた。</li><li>• 本プログラムに関わるようになってから、一番日が浅いこともあり、以前は会議で発言しにくかったが、発言の機会が与えられるようになり、意見が言いやすくなった。</li><li>• 特に若いプログラム教員の当事者意識が高まり、会議での積極的な発言や、プログラムの企画にも積極的に関わろうとする姿勢がみられるようになった。</li><li>• 全ての教師が、日本語コースのことだけでなく、プログラム全体のことを考え、プログラム全体への責任感を持つようになったと思う。その表れとして、特に会議で積極的に発言するようになった。</li></ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

プログラム活動への関わり度の変化は、事前には専ら自らの担当するクラス授業とコース運営に限定されていた関わりが、エンパワメント評価によって、評価やプログラム全体への関わりに道がつけられ、全体会議の民主化により、全員に発言や企画提案の機会が開かれたことから、教員の意識の射程が、担当クラスからプログラム全体へと拡大したことを意味している。

今後、エンパワメント評価2期目の課題は、ミッション・ステートメントから、プログラム目標、コース目標などを作成し、それを反映した各クラスの達成目標を整備することである。また、画期的な活動をしている対話活動クラスの達成目標と全体の中での位置づけを決め、それらをどのように評価ツールとともに整備するかという点になると考える。

以上、3.2節において、教員の態度と意識に見られた変化を確認した。

これまでに5回のエンパワメント評価会議を行い、プログラムについて根本的に考える時間をかなり頻繁に取ったことにより、教員に対するエンパワメントはかなり成果をあげていると言える。以前

からしていた学期前の企画会議と学期後の成績会議も、コーディネータが中心にしていた以前のやり方に対して、教員側から異議申し立てがあり、EP 評価会議と同様のやり方で、司会も順番に、リーダーがターンを取りすぎないようにすることになった。当事者意識（Community Ownership）の開発、民主的参加（Democratic Participation）、参画（Inclusion）などの項目は、教員に関しては達成できていると言える。

#### 4. 考察

ここまでの調査データを基に、最初に掲げたリサーチ・クエッションについて、順に考察していく。

##### 4. 1. このプログラムのどのような要素がエンパワメント評価を選ぶ要因となったのか

この日本語プログラムで、エンパワメント評価がなぜ選ばれたのかを、具体的に考えてみると、エンパワメント評価を選択する要因が見えてくる。

一つには、エンパワメント評価の精神に共鳴する事が必須だということである。前回の日本語プログラム評価の研究プロジェクトには、コーディネータと教員リーダーが参加していた。様々な評価方法の研究をする中で、エンパワメント評価の存在を知った時、2人は即座に、これこそ自らの弱小日本語プログラムに適した評価だと感じた。学習者と非常勤教員のエンパワメントが何よりも必要だと思ったからである。エンパワメント評価を自らのプログラムで実践しようと決意した2人は、次に、他の教員の説得に当たった。

異なるタイプのリーダーの対人説得のストラテジーを、実効性のあるものにするために取った具体的手だてから簡単に説明する。全体リーダーであるコーディネータは、まずエンパワメント評価の概略説明会を他の教員に対して行った。次に専門家講師を招いてPAC分析<sup>註6</sup>研究会を行い、研究会を活用して、教員が自身の教育観や本キャンパスに関する思いを内省する機会にした。さらに、エンパワメント評価を行うために、アメリカ評価学会の会員で、言語プログラム、大学評価、エンパワメント評価に理解があり、日本文化の文脈にも詳しい、日本語が話せる日本人評価研究者という、極めて稀にして最適な外部評価者を選定した。コーディネータがこれらを発案し、時間設定・講師手配など、実現を進めていく一方、教員リーダーは、「これは本当に自由意思で参加を選んでよい評価実践であること、自由意思で参加しなければ意味がないこと」などを、他の非常勤講師に適宜説明した。これらのハード面とソフト面の組み合わせの丁寧な手順が説得を効果的なものにしたと考える。

即ち、二つには、教員組織がツートップ体制であり、異なるタイプの二人のリーダーがうまく役割分担している構造であることが、民主的なリーダーシップを可能にした要因であると考えられる。

さらに、説得に応じて、エンパワメント評価をしようと他の教員が決意したのには、彼らなりの理由もまたあった。「エンパワメント評価は自らが関わっている地域日本語教室では可能か」というテーマで教員リーダーが行った教員ヒアリングの中から、教員の側の「なぜエンパワメント評価に参加したか」に関わる声を以下に2例挙げる。

表5) 教員ヒアリングの声

・エンパワメント評価ができるのは、評価実践者の教員に、プログラムの当事者だという意識が明確にあるからである。「自分の」プログラムが改善できるのなら、多少労苦が多くなっても構わないという意識があるからエンパワメント評価ができる。  
・改善のために、主体的に他の構成員と対等にプログラム評価に関われるのであれば、それは増えた仕事に対するうっとうしさより、喜びの方が強い。

これらの声から、彼らがこのプログラムに「自分の」プログラムであるという当事者意識 (Community Ownership) を持っていること、「主体的に仕事に関われる」ことを「喜び」と感じる責任感の強い教師であり、このプログラムが困難なプログラムであっても、仲間と一緒に困難に立ち向かうことを進んで引き受ける強い使命感を持っていることがわかる。即ち、三つ目に、プログラム構成員である教員が、使命感とプログラムに対する当事者意識を持っていたことがエンパワメント評価活動を受け入れる要因になったと考えられる。

しかし、彼らが当事者意識と責任感の強い真面目な教師であっても、このプログラムが時間数の少ない弱小プログラムであるが故の困難さから、今までなかなか思うような達成感を得られないでいたという厳しい現実とも無関係ではない。個人の努力を越えた、組織的な改善策が希求されていたのである。この、弱小プログラムの困難さは、エンパワメントを必要とする度合いとも関係がある。エンパワメント評価は、社会的に恵まれない弱者のための困難なプログラムに本質的に適合するのである。

四つには、プログラム自体が弱小で困難なプログラムであり、エンパワメントを必要とするプログラムであった事が、エンパワメント評価に向いていたという意味で重要な要因になったと考えられる。

#### 4. 2. エンパワメント評価は、どのようにプログラムを変えてきたのか

エンパワメント評価を始めて 10 カ月が経過した。第 1 期の春学期が終わった中間点で、改善とエンパワメントの状況を確認する。

##### 1) プログラムの改善

①初級のコース・デザインの改編と②対話活動クラスの増加の 2 つの改善が行われた。①では AB クラスの文法、聴解領域のテストの結果は、前回を下回ったが、作文領域は前回、前々回を大幅に超える発信力の向上が見られ、学習者の自己評価による総合的な自己能力判定結果の平均点は、前回の初級修了者をわずかに上回った。達成度からいうと、このコース編成を続けるか否か、難しい判定になる所だが、学習者の自由記述欄の分析から、否定的な意見は少ないと判断した。②AB クラス、C クラスなど対話活動クラスを導入したクラスでは明らかに「話す」「社会・相互活動」領域の自己評価の判定がよくなっている上、AB クラスでは、期待した通り作文力などの発信能力の伸びによって、文法、聴解などの弱さを補った。また、改編以前には 1 学期で初級を修了したいという意欲の強い学習者の期待に応えることはできなかったが、この改編により 2 人の 0 レベル初級者が良い成績で初級 AB レベルを一学期で修了し、期末テスト受験者 11 人中 10 人が合格した。今まで同様、1 年をかけて初級を修了する道も残されていることから、コースが多様な学習者のニーズに応えられる、より柔軟なコース編成となったと考える。さらに外部の利害関係者である学部長の、日本語教育を充実して欲しいという要請にも応えている。これらの結果から、一層よい達成を目標に秋学期にもこの統合クラスを続けることになった。

## 2) 対話活動クラスによる学習者のエンパワメント

対話活動とは、「参加者の関わる全ての文脈、社会的・個人的文脈、その人がつきつけられているものを全て話題にして対話する」（中河 2012）もので、「自分のリアリティに根ざした〈声〉を発し、他者の声と向き合い、他者の声との対峙から自己を変容させたり、自分を取り巻く世界を変革したりしていく」といった要素を含むもの（矢部 2005）である。この理念は、エンパワメント評価の、社会的弱者のエンパワメントにより社会正義を目指す理想と親和性が良く、エンパワメント概念を体現したようなクラスになっている。対話活動クラスの影響として、「社会・相互活動」の得点が C クラスで大きく伸びたこと、AB クラスでは学習者全員が自己評価票の自由記述欄にコースの改編についての意見を主体的にしっかり書いたという、今までに見られなかった現象から、単に発信力が伸びただけでなく、学習者が現実に働きかける力をつけたこと、プログラムに対する主体性の萌芽が観察された。

今後、対話活動クラスの達成目標、それを測る評価ツールについて考察し、議論することによりエンパワメント概念についての認識がさらに深化し、具体化することが期待される。

## 3) エンパワメント評価による教員のエンパワメント

プログラム教員の評価意識とプログラム全体への関わり度が高まり、エンパワメント評価の第 1 期に既に教員の意識と態度には大きな変化がみられた。プログラム教員は、自らの担当クラス中心の関わり方から、プログラム評価やプログラム改編の企画、原案の立案、会議の司会などコース全体に関わる活動に積極的に関わるようになった。

2 人のリーダーの対応も変化した。今までは強い一方であった指導力を、他の教員に任せたり、会議での発言を自制したりするようになり、リーダーとしての自覚が深まった。コーディネータと教員リーダーの態度の変化により、他の教員が成長し育ってきている。

## 4. 3. エンパワメント評価を、どのように実践するのか

エンパワメント評価の実践法について、3 ステップ・アプローチから第 1 期の EP 評価活動の「改善」、「参画」、「民主的参加」の在り方とその効果の測定を、「エンパワメント評価の原理と実践」（Fetterman et.al.,2005）を基に、外部評価者の助言を得て実践した記録と分析が本稿である。EP 評価のプロセス・ユースの精神に則り、EP 評価の開始から中間点までの実践をまとめて、次への指針とするためのものである。

二人のリーダーは、エンパワメント評価の原理については理解したつもりでいたが、コース運営の現実的対処のため、すべての会議を EP の枠組みですること、そして外部評価者により掲げられた「ディスカッション・ルール」を守ることは、時に容易なことではなかった。

その大きな要因の一つに、自らの役割意識がある。特にコーディネータは「現実的に物事を進め、外部への説明責任のある立場から」、性急にならざるを得ないことがあった。それが、皆でコース評価をし改善模索する会議を「EP の枠組みでやる評価会議」、従来もしていた成績会議や企画会議を「通常会議」と自ら区別し、無意識にいわばダブルスタンダードを設けていた。8 月、コーディネータが

「通常会議」と認識していた成績会議において、従来のように司会をし、且つ、長くターンを取っていた所、教員の1名から異議申し立てがあり、教員リーダーもそれを支持して「全ての会議がEE会議のディスカッション・ルールを守ってなされなければならない」と司会者に強く抗議した。コーディネータや教員の発案から、今後司会は原則持ち回りになった。これは、教員自身が常により高い責任感を会議に持たねばならないことを教員自らが選び取ったことであり、教員もいわばより大きい苦勞を背負い込むことを決断したわけである。

ここからは、エンパワメント評価が実践される場合の「民主的参加」のあり方の多様性、段階性があることがわかる。リーダーが従来持っていた「権力」を見直し、手放すだけでなく、教員の民主的参加の深さ（より多くの役目を負うことになる等）が、どのように実践されていくかは、個々のプログラムでかなり多様性があると推測されるが、本稿のEP評価実践は、「リーダーの役割意識の解体と再構築」「リーダー以外が民主的参加の、負の部分（より苦勞）を引き受けることで、自らの当事者意識・主体性を発展させること」という一つのモデルを示唆したと言えよう。

## 5. 結論

エンパワメント評価について、中間点までの実践を振り返り、エンパワメント評価の精神と実践法について、具体的な方法と学習者と教員のエンパワメントによる変化について検討した。

エンパワメント評価は、①精神に共鳴することが必須であり、②それを強力に推進する主導者が必要であり、③それを受け入れる当事者意識に目覚めた参加者と、④エンパワメントが希求されている困難な現場が、導入に必要な要件であることを明らかにした。

エンパワメント評価の第1期が終了した中間点までに見られた変化として、1)学習者については、①コース改革についての意見の表明などの態度の変化、②「話す」「社会・相互活動」などの領域の自己評価の伸び、③期末テストの作文量の伸びなど、今までの学習者とは異なる特徴が明らかになった。2)教員については、①評価やプログラム全体の活動（企画、立案、会議での発言）に対する参加や②会議での企画提案、異議申し立てなどの当事者意識に目覚めた行動から、エンパワメント評価の効果が表れてきていることを明らかにした。

本稿は、プロセス・ユースの観点から、次の段階に進むためのエンパワメント評価の第1期の過程の記録と分析であり、理論と実践の懸隔に対する認識も含めて、本稿自体がRQ3「エンパワメント評価を、どのように実践するのか」の答えになっていると考える。

## 註

1. エンパワメント評価は、「評価はプログラム当事者が主体となって実施するべきだ」という独特の評価方法で、10の原理に導かれ、3ステップ・アプローチにより評価を始める。10の原理として「①改善、②共同体の当事者主権、③参画、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」が挙げられている。詳細は参考文献 1、4 を参照。

2. 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参画や民主的参加の対象と考えている。
3. 初級は A と B の 2 レベルに分けて会話クラスを 2 つ作り、少人数により学習者の発話量を増やすことを意図した。
4. 目に見える程の進歩が感じられなくなる学習曲線上のプラトー（Plateau）の部分指着して言う。通常、中級レベルに到達すると、初級と異なり進歩を実感しにくくなる。本コースの C レベルは初中級と言うべきで、まだ伸び代が大きい、D レベルになると中級のプラトーに達する感がある。
5. N は Number で回答数、M は Mean で平均値、SD は標準偏差である。「全くかかわっていない」から「深くかかわっている」までの 4 段階で最小を 1 ポイント、最大を 4 ポイントで評定した。
6. **Personal Attitude Construct** (個人別態度構造) の略。刺激語に対して自由に連想語を出し、それらの語の相互の距離の判定からデンドログラムを作成する。そのデンドログラムとそれについてのインタビューとを合わせて、その問題についての個人の心理状態について分析する方法。「杉谷日本語コース」を刺激語として各個人のプログラムについての思いを聞いた。

## 参考文献

1. Fetterman et.al. 2005. *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. The Guilford Press
2. 藤掛 2005. 「農村のエンパワメントとエンパワメント評価—南米パラグアイにおける生活改善プロジェクトの事例から—」『アジア研ワールド・トレンド』No. 120. p30-33.
3. 矢部まゆみ 2005 「対話教育としての日本語教育についての考察」『リテラシーズ 1 ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版
4. 鎌田倫子・中河和子・後藤寛樹 2010 「エンパワメント評価の可能性と限界—原理と特徴より—」『富山大学杉谷キャンパス一般教育研究紀要』第 38 号, p55-70.
5. 鎌田倫子・中河和子・後藤寛樹 2012 「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」*Scientific Approaches to Language* No11. p241-252.
6. 中河和子・他 2012 「社会型日本語教育を担える人材とは—教師教育の視点から—」日本語教育学会春季大会予稿集（社）日本語教育学会
7. 鎌田倫子・中河和子・後藤寛樹 2012 「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報告」日本語教育国際研究大会名古屋 2012 予稿集

鎌田倫子

富山大学杉谷一般教育日本語・日本事情

中河和子

トヤマ・ヤポニカ

後藤寛樹

富山大学留学生センター

[参考資料 1] 学習者自己評価票 P1 (紙ベースによる記名アンケート)

日本語技能自己評価(にほんごぎのうじこひょうか) Self-evaluation of Japanese language skills

Date:2012年 8月 日 year month day

氏名( ) Latest Class レベル( A B C D E )

I 今、日本語でできること What I can do in Japanese now.

難 difficult 易 easy

<p><b>A 聞く力:きくちから</b></p> <p>Evaluate your overall listening comprehension ability: ( 1 2 3 4 )</p> <p>1: not at all 2: not so well 3: well 4: very well</p>	<p>1 日本語のあいさつがわかる。 I can understand Japanese greetings. 1 2 3 4</p>
	<p>2 よく知っていることばや名前、値段などを聞きとれる。 I can listen to and understand wellknown words, names prices etc. in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>3 日本語で短い基本的な表現が聞き取れる。 I can listen to and understand short basic expressions in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>4 直接話しかけられた、日常的な指示を聞いて、実行できる。 I can understand direct daily instructions addressed myself and follow the derections. 1 2 3 4</p>
	<p>5 関心のある一般的な話題についての話がわかる。 I can understand general topics of my current iinterests in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>6 一般的、社会的な話題についてテレビのニュースやドラマが聞いてわかる。 I can listen to and understand TV dramas or news, on general social topics. 1 2 3 4</p>
	<p>7 セミナーや学会で日本語の発表や議論がわかる。 I can understand presentations and discussions in Japanese at conferences or seminars. 1 2 3 4</p>
<p><b>B 話す力:はなすちから</b></p> <p>Evaluate your overall speaking ability: ( 1 2 3 4 )</p> <p>1: not at all 2: not so well 3: well 4: very well</p>	<p>1 日本語であいさつができる。 I can greet in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>2 日本語で 基本的な表現や短い語句で簡単な事を述べる事ができる。 I can talk on simple matters with basic patterns or short phrases in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>3 日本語で、日常的なトピックについて、文を並べて話ができる。 I can talk on daily topics with short simple sentences in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>4 自分に関する身近なことを段落程度のまとりで話す事ができる。 I can talk on myself and daily matters as a paragraph length sentences in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>5 関心のある一般的な話題について日本語ではなしつづけることができる。 I can talk on about general topics of current interests in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>6 一般的、社会的な話題について意見を述べ、議論することができる。 I can express my opinions and discuss on general and social topics. 1 2 3 4</p>
	<p>7 セミナーや学会で日本語で発表ができる。 I can conduct a presentation at a conference/seminar in Japanese. 1 2 3 4</p>
<p><b>C 読む力:よむちから</b></p> <p>Evaluate your overall reading ability: ( 1 2 3 4 )</p> <p>1: not at all 2: not so well 3: well 4: very well</p>	<p>1 ひらがなとカナカナをよむことができる。 I can read Hiragana and Katakana. 1 2 3 4</p>
	<p>2 漢字をよむことができる。( )ぐらい。 I can read Kanjii about ( ). 1 2 3 4</p>
	<p>3 メモなどの短い文を日本語で読むことができる。 I can understand short simple sentences like memos in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>4 段落ぐらいの長さのe-mailやpptスライドのような文章を、日本語でよむことができる。 I can comprehend a paragraph length text, like e-mails or Powerpoint presentation slides, in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>5 日本語で、身近なトピックについての手紙やお知らせなどの簡単な文章を読んで、大意を理解することができる。 I can comprehend short and simple texts like letters, announcements on daily topics in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>6 日本語で関心のある一般的なトピックについての短い新聞記事や本などを読む事ができる。 I can comprehend short newspaper articles, books on general topics with my current interests in Japanese. 1 2 3 4</p>
	<p>7 日本語で専門の論文を読んで理解することができる。 I can comprehend research (journal) articles in Japanese. 1 2 3 4</p>

[参考資料 2] 教員アンケート P3 (外部評価者による Web 上でのアンケート)

1. プログラム運営に関して以下のような役割を担っていますか？当てはまるもの全てにチェックして下さい。もし下記に載せられているもの以外の役割をお持ちの場合は、質問2にて具体的にご記入下さい。

(1) 運営活動

a. プログラムの運営

- 企画                       外部折衝                       内部調整                       プログラム評価

b. カリキュラムの作成

- 企画                       外部折衝                       内部調整                       作成

プログラム運営活動への関わり度を判断して下さい。

	全く 関わっていない (1)	少しか 関わっていない (2)	ある程度 関わっている (3)	深く 関わっている (4)
プログラムの運営	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
カリキュラムの作成	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(2) 授業と成績づけ

a. コースの運営

- 企画                       外部折衝                       内部調整                       学習者による授業評価

b. シラバスの作成

- 企画                       外部折衝                       内部調整                       作成

c. 授業の実施

- 企画                       教材作り                       実施                       記録                       授業内での評価（スピーチ、平常点など）

d. テスト・成績評価の実施

- テスト作成                       テスト実施                       成績評定                       登録・記録

授業・成績評価活動への関わり度を判断して下さい。

	全く 関わっていない (1)	少しか 関わっていない (2)	ある程度 関わっている (3)	深く 関わっている (4)
コースの運営	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
シラバスの作成	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
授業の実施	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テスト・成績評価の実施	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>