

## 原著論文

# エンパワメント評価実践においてエンパワメント文脈は どのように高められたか — 当事者意識に着目して —

中河和子・鎌田倫子・飯野令子

## 1. 研究の背景

筆者らは、2011年度より、富山大学の医薬系杉谷キャンパスの留学生への日本語教育プログラム（以下、杉谷日本語プログラム）においてエンパワメント評価を実践している。エンパワメント評価の実施要件は、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というエンパワメント文脈（empowerment context）があることである。本稿では、杉谷日本語プログラムにエンパワメント評価を導入した経緯と実践の概略を述べ、そのエンパワメント文脈を高めるために取った方略とその現在までの結果について述べる。

## 2. エンパワメント評価とは

エンパワメント評価はアメリカ評価学会（American Evaluation Association 略称AEA）の会長であったフェタマン（Fetterman, D.）、コミュニティ心理学のワンダーズマン（Wandersman, A.）らによって提唱され、その定義は「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。

しかし、そのことは他の伝統的評価アプローチの必要性を否定するものではなく、両者は、本来どちらがよりよいアプローチかと決められるものではない。ただ、どちらのアプローチが有用かを決定づけるのは、評価の「目的」である。

Chelimsky (1997) は、プログラム・組織評価の目的を、以下の3つと定め、エンパワメント評価は、特に1) に向き、活性的にプログラム、組織、人々を發展させていくものである。加えて、2) の説明義務の目的にも効果的に働くとする。

- 1) 發展のための評価（例 プログラムや組織を強化するための情報に集められた情報）
- 2) 説明義務のための評価（例 効果や結果の測定）
- 3) 知識（知見）を高めるための評価（例 問題の表面下にある要因についてより理解すること）

すなわち、エンパワメント評価は、評価活動自体をプログラム成員をエンパワーする営みとすることで、成員に評価力をつけ自己成長をさせ、プログラムに持続的な改善力をつけるということである。

しかし、この背景には、アメリカの評価文化を土壌とした「評価への批判的潮流」があることは否めない。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、評価結果は出たが、結果がプログラムの改善に結びつかないという評価への批判を生んだ。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、共に評価をする実用型、参加型、協働型評価の流れ（第4世代型評価）が生まれ、その最後に出てきたものがエンパワメント評価である。

このようにエンパワメント評価は、伝統的評価アプローチを超えて、評価の可能性や役割、目的を拡大させてきたと言える（Fetterman et.al.2005）。

### 3. エンパワメント評価導入の経緯

#### 3. 1. 杉谷日本語プログラムの概要

杉谷日本語プログラムは、地方の総合大学の医薬系の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、杉谷日本語プログラムは、補講と自由単位クラスを組み合わせて成立している極めて不十分なものだが、そこに8カ国34名の留学生が在籍している。

##### 1) プログラム構成（平成24年度後期）

5レベル16コマ（初級7コマ、初中級4コマ、中級4コマ、中上級1コマ）

漢字圏16名、非漢字圏18名、初めて日本語を学習する入門初級からの在籍者26名

##### 2) 教員構成（計6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4名

#### 3. 2. 理系小規模日本語教育プログラムの持つ困難さと、エンパワメント文脈の認識

筆者らは2008～2010年の調査研究、日本語教育プログラム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実態調査した。大学や日本語学校などの学校や、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実施した。

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、筆者らが関わる小規模な杉谷日本語プログラムも、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、また専門科目の教員などが日本語学習への理解が少ないという点等で、大学や日本語学校などの学校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。このような困難な状況こそ「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である。特に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。

筆者らは、杉谷日本語プログラムが、学校のプログラムの中では周辺の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、エンパワメントの必要性を強く意識した。即ちプログラム自体の持つエンパワメント文脈を認識したことから、エンパワメント評価に強く共鳴し、エンパワメント評価の導入を決意した。

#### 4. エンパワメント評価の 10 の原理と当事者意識

エンパワメント評価は、実践に際して生かす、もしくは達成をめざす以下の 10 の原理を有している。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説明責任である。これらを統合的に評価実践に生かすことは、多くの場合かなり難しくなってくる。どの原理に最も重きをおくかは、そのプログラムが選択することになるのだろうが、その内の一つに、筆者らは community ownership を考えた。

エンパワメント評価では、community ownership とは「コミュニティこそが、さまざまなこと（彼らの生活・生命に影響を及ぼす事柄）について決定権を持つ」と考える。そして『評価によってプログラムが成長』するとは、コミュニティが評価プロセスを指揮する適正な意思決定権を行使する力をつけることである（Fetterman et.al.2005）とする。community とは、プログラム評価的に言えば、ステークホルダー（プログラム関与者）の全て<sup>註1</sup>と、それに関わる共同体ということになるだろう。日本語プログラムにおける上述のような共同体概念を、今後究めていくべきだろうが、その実体はすぐには把握できない。それは言語教育観や言語教育システムに関わる大きな問題に関わるからである。

そこで筆者らは community ownership を包括する概念として当事者主権を考えた。そして、本プログラムのエンパワメント評価実践、すなわち「プログラム成員それぞれが評価主体者となって評価力を付け、その結果、改善につながる評価実践」にとつて、現在、重要視すべきは「当事者主権」、正確に言えばその前段階の「当事者意識の醸成」と考えた。

では、ひるがえって当事者意識、また当事者主権とは何か、なぜ必要なのかを考える。

まず、当事者は字義通り見れば「そのことに直接関わっている者」さらに法律用語では「その問題に関係があり、影響を受けている者」である。しかし、昨今、特に福祉の分野等では、当事者を単に「直接関わっている者」を超えて、「自分の現在の状態を、こうあってほしい状態に対する不足ととらえて、そうではない新しい現実をつくりだそうとする構想力を持ったときに、はじめて人は当事者になる。」（中西他 2003）とする。その構想力によって現状改善の真のニーズとは何かがわかり、プログラムを真に改善させることができるのである。

本稿では、プログラムにおける当事者主権を「プログラムへの所有意識を持ち、改善力を持つこと」と定義し、前提になる当事者意識を「プログラムへの帰属意識と、改善への意欲を持つ」こととする。

日本語教育プログラムを、当事者主権、その前提となる当事者意識の醸成の視座で見ている論考は、筆者らの知る限りではない。

#### 5. 本評価実践の概要

杉谷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（エンパワメント評価への理解と教員の参加意思確認）
- ・第Ⅰ期評価：2012年4月～2012年8月（2012年度前期の評価活動） 初級ABクラス統合改革
- ・第Ⅱ期評価：2012年9月～2013年3月（2012年度後期の評価活動） 初級ABクラス統合改革
- ・第Ⅲ期評価：2013年4月～2013年8月（2013年度前期の評価活動） 初級A、Bクラス分離
- ・まとめ期間：2013年9月～2014年3月（評価実践のまとめ）

以下に、当事者意識の醸成がどのように評価実践の中で扱われたかを中心に、本評価実践の概要を述べる。

### 5. 1. 第Ⅱ期の実践と留学生のエンパワメント

第Ⅰ期には、ABクラスの統合という大きなコース変革を軸に、教員の当事者意識の醸成が実現した。つまり、従来までは唯一の専任教員のコーディネータがコース変革を提案すれば、他の非常勤教員はほとんど意見表明をせずにそれに従っていたのだが、エンパワメント評価原理を尊重しながら、学生評価・コース評価を行うことで、教員の民主的参加が高まり、深い議論が実現した。結果、教員には当事者意識が高まった<sup>註2</sup>。これらの経験から、10の原理の②共同体の当事者主権、③参画、④民主的参加には、相互に密接な関係があることが示唆された。

第Ⅱ期に入り、学生の意見収集が十分でないこと、学生の当事者意識の向上が十分でないことが反省としてあがった。そして、この学生の当事者意識の低さが原因で、杉谷日本語プログラムには、本来、学習環境の不十分さ、日本語学習への周囲の無理解などに代表されるようなエンパワメント文脈があるにも関わらず、学生においてはエンパワメントを希求するエンパワメント文脈が不十分という結果になっていると考えられた。

学生に日本語プログラムへの、民主的参画や当事者意識の向上を促すのは、容易なことではない。まず一つには、言語教育は、教師から学生へのいわば一方向のサービスであり、そこに民主的参画や学生の当事者意識などは存在しないというピリーフが、学生側には十分強く在り得るからである。次に、杉谷日本語プログラムでは、学習者が、中国、ベトナムなど共産圏や、パキスタン、インドネシア、エジプトなどイスラム圏であり、母国の政治体制や思想環境から、上述のエンパワメント評価原理の精神が理解されにくい土壌がある。

学生にエンパワメント評価のレディネス、エンパワメント文脈を高めるために、筆者らは、対話活動クラスにより学習者の当事者意識を啓発することを意図した。地域日本語教室で対話活動を行っている教員らから対話活動クラスの導入を提案されたことを受けて、第Ⅰ期に初中級、中上級、第Ⅱ期には中級、中上級クラスに日本人サポーターを入れて、2つの対話活動クラスを配置した。

### 5. 2. 対話活動とは

対話活動とは、生活者外国人を対象とする地域日本語教育で昨今注目されている活動である。日本語ができて、日本社会に容易に参画できない外国人状況への反省から生まれた日本語活動の方法である。

地域日本語教育での対話活動は、外国人と日本人が、共に参加者として対等の立場で、日本語を使ってコミュニケーションをし、人間関係を構築し、相互理解を深めていく。外国人はそのプロセスを通して日本語を身につけるといふものである（御館、中河他 2010）。中河（2010）は、この対話活動を中心とした地域日本語教育を「社会型日本語教育」と位置づけ、そのアプローチは、教室という閉じた空間・時間に終始しがちな言語学習環境を拡大・成長させるものとして、留学生教育にも十分応用できると提言している。

杉谷日本語プログラムでの対話活動の方法・形態は、非常勤教員らが地域日本語教育で実践しているものに倣い、次のようである。①進行役によるテーマの提示②留学生と日本人が1：1かグループになり、テーマにそって対話活動（全体での対話も適宜入れる）③留学生・日本人による自己発信（発表）④振り返りである。教師は従来の狭義の教師的役割より、日本語コーディネータ的な役割として活動を調整・推進することになる。

### 5. 3. 第Ⅱ期終了後のFGIの実施

5. 2節で述べたように、第Ⅱ期で学生の意見収集が十分でないことと、学生の当事者意識の向上が十分でなく、それがエンパワメント文脈の脆弱さにつながっていることが反省としてあがった。それに対応すべく、対話クラスが試行されていたわけだが、さらに外部評価者の提案でフォーカスグループインタビュー（Focus Group Interview 以後FGIと表記する）が企画された。

外部評価者を交える会議、教員の独自の会議を数回経て、FGIの目的を次の①～③と設定しプロトコルを作成した。①学生のニーズを深いレベルで探る ②日本語使用実態をできるだけ深いレベルで探る ③学生の当事者意識を高める啓発となる質問をし、その反応を観察し、当事者意識向上の手立てを探る。教員間でプロトコルをメールで何度も打合せし、ワークショップで模擬FGIを実施した後、第Ⅱ期終了直後の3月から4月の春休み期間中にFGIを実施した。

## 6. 研究課題

エンパワメント文脈の強化の方策として取った対話クラス・学生へのFGIを当事者意識の在り様を中心に分析することで、エンパワメント文脈強化の方策のあり方を探る。

## 7. 研究概要

### 7. 1. 対象とデータ

- (1) 2012年度後期Cクラス（初中級）の対話クラスの学生群（2012年度前期より対話クラス受講）
  - ・ FGIの録音文字起こし記録（約120分） 収録日（2013年3月26日）参加学生（8人）
  - ・ 授業記録（教師が毎授業後、作成）、学生作成のメモ・作文など
- (2) 2012年度後期DEクラス（中級）の対話クラスの学生（2012年度前期より対話クラス受講）
  - ・ FGIの録音文字起こし記録（約80分） 収録日（2013年3月29日）参加学生（8人）
  - ・ 授業記録（教師が毎授業後、作成）
- (3) 学生チューター

- ・ F G I の録音文字起こし記録 (約 120 分) 収録日 (2013 年 4 月 11 日) 参加学生 (3 人)
- ・ 毎月のチューター業務報告書

## 7. 2. 分析方法

F G I の録音文字起こしデータを、発話の内容を中心にラベル化しグループ化した後、分析した。

D E 対話クラスの授業記録は、当事者意識に関わると思われるテーマを扱った授業を中心に分析した。C 対話クラスの授業記録はクラスの全体像を記述するのみに用いた。授業記録に学生の発言などが記されていないためである。

なお、F G I データの発話は以下のように記述し、S、T、tu には節にまたがって通し番号をつけた<sup>註3</sup>。

[ S : 留学生 TQ : インタビューのプロトコルにある教師の質問 T : 教師による相手発話の  
確認・促進などのための発話 tu : チューター ]

## 8. CクラスF G Iの分析

第Ⅱ期の C クラスでは、第Ⅰ期に初級後半の B クラスで週 1 回日本人支援者を一人入れて、試行的に実施されていたスピーチクラスの発展的実施として対話クラスが実施されていた。第Ⅱ期には日本人支援者 (対話の相手をし支援する者を、以下サポーターと呼ぶ) 2 人に加えて、1、2 名の日本人のボランティア学生と人文学部の日本語教育特論を取っている日本人の社会人学生が 2 人、日本語のクラスを見学に来たのを機に、その後もボランティアサポーターとして参加し、杉谷キャンパスとしては異例の多数のサポーターにより、地域の対話活動クラスのような 1 対 1 の対話環境が実現した珍しいクラスであった。

C 対話クラスを担当した日本語教員は、地域日本語クラスで対話クラスに携わった経験が豊富なベテランの教員であり、多様な背景をもつ多数のサポーターを教育しつつ巧みに統率し、毎週のトピックも吟味して入念に準備をし、深い対話が行われるよう細心の注意を払って実施していた。

F G I では、日本語がまだ十分ではない C レベルの学習者のために、ベトナム語、インドネシア語と、その他のパキスタン人とエジプト人のために英語の 3 人の通訳が手配され、彼らの日本語使用の負担を減らし、できるだけ本音がでるよう配慮した。

日本語ニーズについての以下の分析では、F G I のディスカッションから、学習者の実際の典型的な発話例を (表 2) に示し、どのように話が収斂していったかを記述により解説する。

(表2) <日本語ニーズに対する学習者の発話例> \*( )内は発話者数 \*\*割り込み会話

1S: 子どもが学校と保育所。時々学校で話すのが難しい。	<経験による具体例提出>
2S: 病気の時、病院の先生が英語ができなかった。	
3S: 歯医者に電話したとき、歯がいたい、母が痛いと言われた。	
4S: 研究室の中で英語がちよっと。研究室でミスがあったとき、私のせいじゃないのに説明できない。	

5S: ..ステータスチェンジのトピック。学生に必要な会話は、だいたい同じ。 <学習者による理由づけ>
6S: みんなが一番大切なトピックは、市役所やイミグレーション、カードを作るなどがもっと大事。 (2)*
7S: おしゃべりの問題は今の所は難しい。チャンスもないし、が、時間と共に自然に上手になるんじゃないか。
8S: 研究室の日本人は皆やさしい人ね。..でもラボの皆さんは毎日忙しい。私の気持ちは、私ひとり、自分でいきたいね。..でも私は option はない。だから私、お願いします。..私はできない。だからヘルプ欲しい。 <自立的な生活への欲求>
9S: 助けは欲しくない。一人でしたい。お邪魔に迷惑をかけたくない。
10S: 私は面倒くさい。(お願いすることが)全部忙しい。／／** 日本人も多分..難しい。

日本語ニーズについての問いに対する最初の直接的な答には、自身が経験した具体的な場面が（表2）1S-4S のように挙げられ、さらに、さまざまな例が出てくるうちに、何度も繰り返し出てきた事例について、5S-7S のように必要性について、学習者自身の理由づけによる重要度の判断が示され、次第に収斂してきた。

その結果、A：全ての留学生に必要な特別な場面として、①外国人登録、入管でのビザ手続き、②銀行の手続き場面、③不動産屋の場面などが、複数の学習者から挙げられた。買い物場面については、使う言葉が限られていると反論され、必要度は低いと判断された。次いで、B：必要度が人により異なる難しい会話場面として、④病院での会話、⑤運転免許取得時や旅行の場面、⑥保育園や学校の場面、⑦研究室での説明場面などが挙げられた。さらに、C：したいかどうか人が人により異なる場面として、⑨近所の人のおしゃべり、⑩テレビドラマ視聴などが挙げられた。

必要性の高い会話場面が見えてくると共に、学習者から、特別な難しい場面 A や B の練習をしたいという要望が繰り返し表明された。

特別な公的手続きの場面の練習の必要性を自らの理由づけによって主張した学習者らは、さらに進んで、8S-10S のように「自分でしたいが、私には option がない」「助けは欲しくない、一人でしたい」と、自立的な生活への欲求を表明している。学習者による積極的な理由づけ<や<自立への欲求>などが見られた。

以下の（表3）には、読解・漢字クラスについての学習者の発話例を挙げた。

（表3）読解・漢字クラスについて \*（ ）内は発話者数

11S: 読解クラスは内容が重い、難しい。言葉が多くて覚えられない。(2)	<学習者による批判>
12S: 面白い方が易しい。言葉は歌やドラマで覚えた。	<学習者による提案>
13S: もっとプラクティカルに。もっと面白いものを。	
14S: 日本の歌、一緒に旅行もいい。(2)	
15S: 一番いいのはドラマをみること。生活に必要な言葉が沢山あるから。	
16S: ひらがなは1週間で覚えられる。でも漢字は help が必要。C クラスからでは遅い。漢字を A クラスからした方がいい。	<学習者による理由づけと提案>
TQ: ひらがなは覚えましたか？	
17S: ひらがなと漢字は違う。一緒に勉強できる。	<学習者による司会への反論>

このように、読解・漢字クラスについても、日本語ニーズの議論の場合と同様、学習者は最初に「いい、悪い、面白い、難しい」などの直接的な反応をし、それがそのまま、<批判>や<提案>にな

っている場合もある。しかし、通常は、話し合ううちに<理由づけと提案>や<司会への反論>など、一層深い考えや高度な当事者意識に関わる発言に進むことが多い。

以下の(表4)には、FGIプロトコルに入れた学習者の当事者意識の啓発を狙う以下の質問についても興味深い反応が見られたことを示している。

(表4)当事者意識を啓発する質問 \*( )内は発話者数

1TQ:日本語クラスの目標を決めるのは誰ですか? 18S:X先生 (複数)* 19S(2人で一緒に):X先生とみんなの先生。(2) 20S:X先生の上の人もあります。 21S(2人の意見を通訳):日本人と普通に話すという・・<T:それを決めるのは誰?>自分で。 T:AさんとBさん?自分で決める? <自己決定意識> 22S:それもOK。Cさんは毎日の会話は使わない。日本人と話す時こなくてもいい。 <意識の変容> T:自分で決める人もいます。
2TQ:研究が大切ですが、頑張ったらもっと来られますか? 23S:今、私の最後の学期です。だからわからない。 24S:前の時は起きるのが遅かった。これからは国際交流会館だからできると思う。 25S:私はTryします。時々それは難しいね。先生が結果が欲しいときは難しい。実験、実験、実験・・ 26S:このコース85%きた。それ以上は難しい。 27S:時々、難しい。実験、・・先生、 <自己統制感の芽生え>

1TQの最初の反応では、目標を決めるのはコーディネータの教員、あるいはさらに上の大学当局という態度であったものが、2人の学習者が通訳と話したうえで、「自分で決める」という発言をしたことで、それに触発されて、それを認める「それもOK」と他者の意見を受けて自分の意見を修正する発言が出てきた。ここでは学習者同士の対話による<意識の変容>が見えている。

2TQの出席コントロールの質問についても、教員の出席要請を容認する態度がみられた2人のうちの1人には「Tryします」の一言も見られた。また、「これからは・・できる」という自己統制感の芽生えが感じられる発言も見られた。

CクラスFGIにおいて、学習者は活発に<プログラムへの批判>、<プログラムへの提言>、<学習者による理由づけ>、<司会への反論>などを行う他、<自立への欲求>の表明、話し合いを通じての<意見の変容>なども見られ、当事者意識がかなり強いグループであるように観察された。

## 9. DEクラス(中級)の対話クラスの分析

### 9. 1. FGIの分析から

FGIの学生のラベルをつけた発話の切片は、以下のようにグループ化された。

#### ①学習者ニーズと日本語使用実態:

「日本語学習の目的」「日本語の困難点」「フラストレーションを感じること」「日本語でしたいこと」「英語使用について」

#### ②日本語コースへの評価:「このコースで役に立ったこと」「このコースでしたいこと」



エンパワメント評価実践においてエンパワメント文脈はどのように高められたか ―当事者意識に着目して―

③対話クラスへの評価：「対話クラスについて」「よいサポーター、悪いサポーター」  
「対話クラスのテーマで社会問題（社員研修、携帯サイトの闇、いじめ、脳科学利用 等）を扱うことについて」

④当事者意識：「コース目標設定者、改善者は誰か」「学習環境改善主体者は誰か」である。

①～②のグループ内の各発話には、それぞれ意義深いものが多かったが、グループ間やグループ内に、反論・因果関係・意味づけなどは余りなく、F G I が比較的、構造化インタビュー的になっていたようにも観察された。原因としては、中級クラスということで、日本語で話すという不文律が学生にも教師にもできてしまい、通訳も入れず、また英語の発言も学生の中で自粛ムードがあった。十分とは言えない彼らの日本語力では、自身を率直に吐露したり、議論を戦わせたりするのは荷が重すぎたのかもしれない、ということも考えられる。ここにF G I のインタビュー環境設定の今後の課題も示唆される。

そのような構造化インタビュー的になった、いわば平板なF G I も③対話クラスの評価と④当事者意識に関しては、発話間、発話グループ間に興味深い論理的関係が見られた。

(表5)対話クラスについて

28S：このクラスは、いい。 <肯定的評価>
29S：ふつうのクラスは、自分の話すチャンスが少ない。このクラスはたくさん話す。
30S：自分の本当の考えが言える。コミュニケーションは考えを言うこと。<評価の理由づけ>
40S：外でできないこと（問題）を、クラスに持ち込んで、日本人と相談して、次にできるようになる。 <新たな意味づけ>

対話クラスについては、<肯定的評価>→<肯定的評価の理由づけ>→<従来の授業イメージを超えた新たな意味づけ>という、評価がいい悪いだけでなく、理由づけや新たな意味づけに向かっていく過程が見られた。

(表6)当事者意識(コース目標設定者は誰か)について

50S：コースの到達目標は、先生がつくる（もの）だ。（一同うなずく） <トップダウン方式の無条件の肯定>
51S：プログラム作る時、留学生が参加して、自分が留学したとき困ったこと、どんな内容、テーマを決めるとき、留学生の意見も入れたらいい。 <反論>
52S：今は、トピックを先生が作る、ときどきはみんなで（トピックを）考えましょう。
53S：先生と学生が、半分ずつトピックを考えます。<調整>

当事者意識を問う「このクラスの目標は誰が決めるか」でラベル化されたグループ内には、目標は先生が決めるもの、というトップダウン方式の無条件の肯定から、<反論>や<調整>が見られた。

## 9. 2. 対話クラス授業記録の分析から

上述したようなF G I の限界もあると考えられ、さらに対話活動そのものの分析も必要と考えた。

DE対話クラスは、2012年度前期から現在まで3期にわたって行われている。3期とも、エンパワメント評価実践の中心になってきた同じ教師が担当している。現在DE対話クラスのほとんどの学生が、2012年度前期のC対話クラスからの持ち上がりである。2012年度を中心に、授業記録と学生作成のメモ・作文を元に分析した。

授業記録の分析から、クラス全体の変容が以下のように観察された。

①自己開示のできるクラス環境の形成から、学生のクラスへの帰属意識の萌芽 ②自身の日本語学習環境の問題の気づきと、それはメンバー間共通の問題であり、構造的なものだという認識 ③日本語プログラムへの新たな意味づけ

このクラスの特徴の一つは、教師が明確にクラスへの帰属意識・メンバーシップ作りを企図して、対話活動もそのように組んでいることである。初回のクラスのねらいとして、1) 学生に杉谷日本語コースの存在意義を認識してもらう。2) 杉谷日本語コースに帰属意識を持ってもらう。3) コースの中で自己開示ができる関係を、教師：学生、サポーター：学生、学生同士が持つ、とある。(2012年4月20日記録より)

しかし、当然のことかもしれないが、そのねらいはすぐには実現しない。同日の授業記録には「最初の時間だったので、日本語自己評価のアンケート記入に学生が時間を取られ、『困っていること』を出し合い、皆でカテゴライズの作業をするだけで終わった。」とあり、活動としては活発だったが、それ以上のものは観察されなくなっている。

①自己開示のできるクラス環境の形成から、学生のクラスへの帰属意識の萌芽

クラスも半年以上を過ぎた授業記録(2012年12月7日)には、次のような記述が見られる。「(学生は、教師のねらいに反して)日本という異文化性を強調し、それにいかに適応できるかの問題提起や、できた・できなかった体験談に終始した。(しかし)実験・研究の考え方の差や習慣の違いなどで、研究室で意思疎通がうまくいかず、いかに苦しい思いをしたかを、クラス皆に向かっての発表活動で真剣な表情で話す学生には、皆、聞き入っていた。」

ここからは、対話クラスで自己開示が深く起こっている様子がうかがえる。これには対話クラスで培ってきたメンバーシップと、対話クラスの意義の意識化の作業が影響していると観察される。

対話クラスでは、自己開示につながるテーマを多くする。「私の長所・短所」「私のこれまで」「ストレス」などである。対話クラスは、自己開示を最終目的にしているわけではない。対話という「率直に話し合う中で、何か新しいものを一緒に見つけ出していく、共に作りだしていく」(中野・堀、2009)作業には、自己開示は不可欠だからである。

教師は、折をみては「対話クラス」は何のためにあると思うかと学生に問う。なぜ自己開示につながるテーマで話すのか、解決策を見いだせるわけでも、実際役に立つわけでもないのに、という問いかけを教師からする。その時の学生の発言に「ストレス解消になる、それだけでも十分いい」というものがあり、この発言は複数の学生から賛同を受けていた。

②自身の日本語学習環境の問題の気づきと、それはメンバー間共通の問題であり、構造的なものだという認識

実験が多忙などで日本語がなかなか上手にならない、一方日本語ができないことの日常生活的不利益は大きいという学友の悩みを、ケーススタディとして話し合った回の授業記録では、「心配しないで、ストレスが一番よくない」「皆、仲間・同胞だから」「研究室の日本語学習への理解が必要」という学生の発言や、さまざまな学習方法の提示があった、とある。(2012年7月6日の記録より)

学習・研究上の困難を抱えている学生に自身の体験等から親身な助言をたくさんする、ということから、他者の問題を自己のものとして捉え、共感する姿が見られる。さらにメンバー共通の問題であり、社会構造的なものも関わっているとの気づきもある。

### ③新たな日本語プログラムへの意味づけ

同じテーマでの対話では、そのような悩みを持っている学友に杉谷日本語プログラムができることはあるかの問いに、「日本語の先生が、専門の先生に日本語学習を理解してくれるよう、仲介してあげればいい」という提案があり、学生から多くの支持を受けていた。これは、問題を社会化して捉えた後、それを日本語プログラムという教育システムで建設的に解決することを提言した動きと言えよう。

## 10. チューター活動とチューターF G Iの分析

### 10. 1. チューター会議と報告システムの改善

エンパワメント評価では、プログラムを取り巻くステークホルダーも、民主的参加や参画、当事者主権の働きかけの対象になる。プログラム外のステークホルダーとして、直接的に影響が大きいのは留学生の指導教員、さらに学部長、学長等、国際戦略や留学生政策に影響を与える立場の人々がいる。そして、留学生の身近な存在としては、留学生事務担当者、研究室の日本人学生、チューターなど様々な立場の人々がいる。専任日本語教員のコーディネータがその全てに対して働きかけをすることは難しいため、対象を絞る必要があった。留学生にとって留学の成否に大きな影響を及ぼすのは、指導教員と学生チューターであるが、プログラム外のメンバーへの働きかけとして、まず、最も働きかけやすいチューター学生に対して当事者意識を高めるための働きかけを試みることにした。

チューター制度は、入学後1年間、先輩大学院生をチューターとして任命し、留学生の日本社会への適応を助ける文部科学省の制度である。学部留学生にはコーディネータがチューターを選任しているが、大学院の研究留学生には指導教員がチューターを選任する。コーディネータは、業務の開始時に会議を主催し、チューター業務について説明する。その機会にチューターに対して、業務に対する責任感と大学コミュニティの一員として、留学生支援システムへの当事者意識を育てる啓発教育を試みることにした。しかし、医薬系の大学院生チューターは多忙のため、業務への責任感はずしも強くなく、会議への出席率も60%台で現在も低迷している。

コーディネータは、2011年度からチューター啓発教育の一環としてコミュニケーションを密にするため、毎月事務に提出する報告書のうち、業務の開始時、中間、終了時の3回の報告書のコピーをコーディネータの所に持って来るように報告システムを改善した。担当留学生の状態に応じた支援についてチューターと直接話せる環境を作るためである。留守中に報告書を置いていくチューターや、コ

ピーを渡されても報告に来ないチューターもいたが、熱心なチューターとは期間中に数回話をする機会ができた。中には親身な世話をしながら報告書には書いていないチューターもいたが、この措置によりコーディネータは報告書に書いていない細かい事情や困難点、悩みなどを共有することができ、さらに熱心なチューターの支援により留学生が如何に助かっているかという事実を、コーディネータが再認識する結果にもなった。

またチューター会議においても、2012年度は、コーディネータは前年度のチューターのベストプラクティスについて、異文化摩擦の事例と共に詳しく紹介した所、新規チューターの強い興味を得られた。

以下(表7)に見られるチューター報告書の記述の量の変化は、チューター業務への責任感と当事者意識の高まりを反映していると言えるだろう。

(表7)チューター報告書の記述量の変化

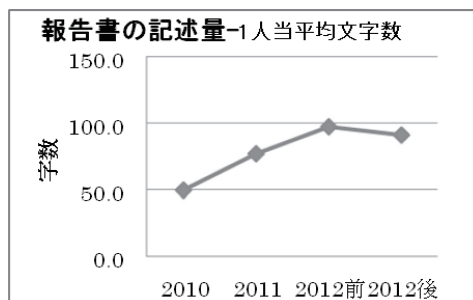
	2010年10月	2011年10月	2012年10月	2012年12月	
チューター人数	10	11	11	22	*2011年度まで会議年1回
報告書の総文字数	543	849	1072	1996	*2012年度後期 新規留学生10人以上増、チューターも倍増。後期にも会議開催
1人当平均文字数	49.4	77.2	97.5	90.7	*後期チューターの様子を見る為12月分も書き起こした

## 10. 2. チューターFGIの実施

5. 4節で述べたような経緯で留学生にFGIを実施した。それと共に、留学生のニーズは、本人よりも近くで世話をしているチューターの方が客観的によくわかるのではないかという議論があり、チューターにもFGIを働きかけることになった。

2012年度はチューター制度にとって、意図的な改善以外にも予期せぬ急激な変化が訪れた年であった。10月入学の留学生が、前年度後期の5人から10人に急増し、それに合わせて新規留学生のためのチューターも、前期の11人から後期には22人に増えた。そこで、10月末にもう一度後期からの新規チューターのためのチューター会議を開催した。そうして集まった22人のチューターに対して、3月に初めて年度末の報告会を開き、年度の最終報告書を提出してもらった。その報告会の席上、チューターFGIの予告をして、参加者を募った。

留学生FGIではクラスのほぼ全員が参加意志を表明し、最多の学生が参加できる日を選んだ結果、どのクラスも帰国していた学生以外全員出席という状況で、ABクラスは2回に分けて開催した。それに対して、チューターFGIでは、上級生にとっては就活時期でもあることから、参加意志の表明が少なく、ようやく3名のチューターの参加を得た。



(図1)

### 10. 3. チューターFGIの分析

チューターFGIから、留学生への支援の成功場面、困難場面とその理由、チューターに必要な資質等、そこから見えてきた点を、以下に概略をまとめて記す。

支援の成功場面には、実験の手法説明（英語と図で）、日常生活（英語で）、アパート探し（情報収集により）、実験の経験的コツの伝達（繰り返し説明）などが見られ、チューターに語学力、情報収集力、忍耐力などが必要とされることがわかる。支援の困難場面には、伝わらない学生もいる（英語力不足）、経験的コツが伝わらない（環境の違い、説明不足）、実習を休むと言う（文化の差）、実験中にいなくなる（宗教の異文化）など、文化差が根本的な困難の原因であるが、環境差や説明不足や語学力不足は乗り越えられるとしている。その為には、繰り返し説明する忍耐力や語学力、異文化に対する寛容性などが必要であるようだ。

チューターFGIの発話から、特に当事者意識に関係する「制度への提言」と「当事者意識を啓発する質問」についての回答を、以下に具体例を挙げて分析する。

（表8）制度への提言

\*（3人の内2人の対象留学生はインターンシップのあるキャンパスアジアのメンバーである）

<p>① チューター制度について</p> <p>1tu: チューターは募集制がいい。同じ研究室の語学力、実験技能のある大学院生。 &lt;自己決定意識&gt;</p> <p>2tu: チューター会議はあるといいが、もっと柔らかく、フリートークや茶話会風がいい。</p> <p>3tu: チューターは、大学の支援より、もっと細かい日常生活をサポートしている。</p>
<p>② インターンシップ*について</p> <p>4tu: 先生にもインターンシップの実態がわかっていない。</p> <p>5tu: インターンシップのコーディネータと先生の連絡がない。コーディネータから、どの程度の日本語力が必要なのか、先生に説明して欲しい。</p> <p>6tu: 病院実習は日本語が不可欠。薬剤師希望の人を取ることはできないのか。</p>
<p>③ その他</p> <p>7tu: セミナーに通訳が必要。なるべくスライドやレジュメは英語で書くようにすること。</p> <p>8tu: 研究だけでなく文化を知りたい。生け花の他に、ホームステイなど。</p>

FGIでのチューターの発話には、留学生のニーズに対する深い気づき、制度への提言、チューター募集制の提言に見られる自己決定意識など、高いチューター意識を表す発言が相次ぎ、この3人のチューター制度に対する意識はかなり高いと感じられた。

（表9）チューターの当事者意識を啓発する質問

<p>3TQ: チューターは留学生を支える支援プログラムの一員だと思うか。</p> <p>9tu: 他の人に会ったことない、考えた事もない。</p> <p>10tu: 担当の留学生のことだけ考えていた。（全員同意）</p>
<p>11tu: 同じ国の人を広く助けている。 &lt;自身の当事者意識への気づき&gt;</p> <p>12tu: 私は個人的には協力してもいいが、先生に言われてやっている人に強制はできない。</p> <p>13tu: けっこうどっぷりと浸かっている。</p>

当事者意識を探るための、TQ「支援プログラムの一員か」という質問に対しての最初の反応は、「考

えた事もない」、「担当留学生のことだけ考えていた」という無自覚を表すものだった。しかし、少し考えてからの 2 回目の反応は、「同国人を広く助けている」、「個人的には協力してもいい」、「どっぷりと浸かっている」と三人三様であったが、全員が自身の当事者意識に気づいた反応であった。

コーディネータ教員が、2011 年度に報告システムを改善し、2012 年度にチューター会議で啓発などの働きかけをした結果、わずか 3 人ではあるが、F G I が実施できるまでに当事者意識を持ったチューターが育ってきたと言える。チューター報告書の記述内容が量ばかりでなく、内容的にも深まっていることから、チューターに対する当事者意識の啓発活動は、少しずつ成果を上げ始めている段階と言える。

## 11. 考察

### 11. 1. 学生の分析から

対話 C、対話 DE クラスの学生の F G I データ分析と対話から、本稿研究課題である当事者意識の在り様を探る。これらの分析から統一して見られることが 2 点ある。1 点目は、司会が問うた質問（例えば「どんな日本語ニーズがあるか」等）に、学生がファークラスグループインタビューという場を使って、協働して、発言を深化させていくことである。例えば、対話 C クラスの日本語ニーズに関する問いには、＜必要な場面の提示＞から＜必要性の理由づけ＞、最後に＜自立的生活欲求の吐露＞まで、深化していく。また、読解クラスに関しては、＜批判＞＜理由づけ＞から＜提案＞＜司会への反論＞へというような深化を見せる。対話 DE クラスでは、対話クラスの感想については、＜肯定的評価＞＜肯定的評価の意味づけ＞＜従来の授業イメージを超えた新たな意味づけ＞という深化を見せる。

この F G I の目的を、予め学生は「教師が、クラスに対する意見が聞きたい」と認識している。その中で単純なクラス評価に終らず、発言を深化させていくのは、クラスの改善を自分達の問題と捉えている、すなわち当事者意識があるからだと考えられる。

2 点目は、F G I のもう一つの目的である当事者意識の啓発に関わる問い（例えば、このクラスの目標は誰が作るか等）に関して見られた。

対話 C、DE クラスとも、「先生、大学当局」というトップダウンを全面的に肯定する答えから、「自分で決めることも、あり」「先生と半々」というトップダウンに対する懐疑、自己決定の芽生えを見せていた。当事者意識の延長線上には、自己決定・自己統制があるとは、多くの論考が指摘するところだが、ここに学生の当事者意識が、深まりつつある兆候を見ることができる。

対話 DE クラスでは、クラスの授業記録から、次のようなクラスの成長ともいえる変化の段階を見出した。＜自己開示のできるクラス環境の形成から、学生のクラスへの帰属意識の萌芽＞→＜自身の日本語学習環境の問題の気づきと、それはメンバー間共通の問題であり、構造的なものだという認識＞→＜他者の問題の自己同一化という対話レベルの深まり＞→＜新たな日本語プログラムへの意味づけ＞である。中野・堀（2009）は、対話とは、「言葉を通して率直に話し合う中で、何か新しいものを一緒に見つけ出していき、共に作り出していき」としている。対話クラスの活動を通して、わずかな事例ではあるが、自己開示から自分達の日本語学習環境問題の意識化・共有化、そして日本語プログ

ラムの新しい意義の創出に至った、と言えるのではないか。この一連の流れは、杉谷日本語プログラムひいては大学共同体への当事者意識がなければ生まれてこないであろう。

学生が、参加する言語教育プログラムに当事者意識があるということは、それほど当たり前のことではない。5. 2節でも述べたように、学生には通常、言語教育は、教師から学生へのいわば一方のサービスであり、そこに民主的参画や学生の当事者意識などは存在しないというピリーフが、十分あり得る。そこに、上述したような当事者意識の萌芽、深まりが観察されるということは、杉谷日本語プログラムがエンパワメント評価実践をする上で、ステークホルダーの中の教師・学生の当事者意識の向上がまず必要だと認識し、その方策を講じてきたことの効果であると推測するに難くない。

3. 2で述べたように杉谷日本語プログラムには、本来、学生がエンパワメントを希求する文脈（日本語学習環境の不十分さ、日本語学習権の無理解など）があると、筆者らは認識している。そしてエンパワメント文脈を脆弱にするのも、強化するのも、学生の日本語プログラムに対する当事者意識が一つの鍵になると考えている。当事者意識の醸成・深まりに、対話活動やFGIによる啓発が効果をあげたと示唆されたことで、これらが、エンパワメント文脈を高める方策として、一定の有効性があると考えられるだろう。ただし、その方策がどのように行われるかなどの細かい手立て等については、今後も検討を重ねなければならない。そもそも、自身がエンパワーされるべき状況だと気づく教育実践、自身の属する共同体でエンパワーされるべく当事者意識を育てる教育実践というものは、その教育対象者の人間存在丸ごとに関わる、その分非常に繊細な営みである。

例えば、対話クラスの活動がエンパワメント文脈に与える強化に関して言えば、上述したく自己開示のできるクラス環境の形成からクラスへの帰属意識の萌芽から新たな日本語プログラムへの意味づけに見られる学生の当事者意識に関わる気づき・深化は、時系列に直線状に起こっていったわけではない。対話クラスの授業記録の日付をみても、学生の当事者意識に関わる言動は、行きつ戻りつ、揺らぎながら、スパイラルにゆるやかにクラスに起きてきた。それは、対話活動を支持する教師理念も同じである。対話活動は言語教育プログラムの中でどのように位置づけられるべきか、その方法論はどうあるべきか、対話活動が貢献できていない学生が実は多いのではないかなど、教師も全く揺らぎがなかったわけではない。

学生の当事者意識の揺らぎには、多忙な研究生活からくるストレス等、対話クラス外の要因もあるだろう。FGIでも「出席という学習環境を管理するのは誰か」という趣旨の問いに、複数の学生が「実験でストレスがあったら、クラスに来て集中できないから来ない」と答えた。

2012年前期からの対話クラスの取り組みにより、授業記録からクラスの成長を見出したわけだが、個人レベルではなくクラス全体が成長していった記録と言えよう。ここから示唆されるのは、エンパワーは個人から共同体へ多層的に行われるものなのだろう。エンパワーというのは、共同体のダイナミズムを起こし、また必須とするものなのだろう。そのダイナミズムがクラスを超えて、日本語プログラム全体へ、そして、それがプログラムに関わるステークホルダーとその共同体へと広がっていくことが、エンパワメント評価実践の理想なのかもしれない。

## 11. 2. チューターの分析から

チューター F G I の分析と、チューター活動の取り組み報告から、チューターの杉谷日本語プログラムへの当事者意識の在り様を探る。エンパワメント評価では、プログラムのステークホルダー全てを当事者意識や民主的参画を促す対象として考える。教師・学生以外への働きかけが十分でないことは、問題としてあがっていたが、今回チューターに F G I を実施、分析することは、その働きかけが一步前進する試みでもあった。

まず、10. 1 節の報告から、チューター制度の在り方自体の問題が浮かび上がってくる。任命制とチューター自身が多忙であるという、医薬系の研究環境の問題などである。そのいわば逆境の中で、チューター意識を高く持ち、チューター業務に携わるというのは、どうしても個人差が見られる。その中でさらに、F G I 参加に応じた 3 人というのは、チューターの中でも特にチューター意識の高い 3 人だった事実は否めない。

その 3 人が、(表 8) に見られるようにチューター制度に対して積極的な提言をし、チューター制度への高い当事者意識を表したのは、いわば当然のことだったと言えよう。ただし、それは日本語プログラムへの当事者意識ではない。留学生にとっての日本語プログラムの重要性を多少意識していても、自身がその当事者であり、日本語プログラムの改善に寄与できるという意識とは言えない。

しかし、高いチューター意識を持っている彼らに、(表 9) のように、日本語(支援)プログラムへの当事者意識をうながす質問をしたところ、最初「9tu:考えたこともない」「10tu:担当の留学生のことだけ考えていた」という反応が来るが、それはすぐに「12tu:個人的にはやってもいい」「13tu:けっこうどっぷりつかっている」という日本語プログラムの当事者意識への移行の兆候を見せる。

ここに、幅広いステークホルダーの日本語プログラムへの巻き込みに対する示唆がある。言語教育プログラムはおしなべて、専門教育に比べ周辺化されやすい宿命がある。しかし、日本語プログラムは、留学生が「生きる・生活する」ことに直結するプログラムであり、周辺化されるべきではない。そのプログラムに対して幅広いステークホルダーに当事者意識を持ってもらうことは、喫緊の課題であると言える。今回の報告に見られた日本語コーディネータによる日常的な一連の取り組みと、F G I 実施は、まずステークホルダーの中の留学生に関わる業務意識が高い人材をターゲットとし、そこに働きかければ、日本語(支援)プログラムへの当事者意識の醸成への、地道だがかなり確実な方策になることを示唆したと言える。

## 12. 今後の課題

今後の課題として、当事者意識の向上に、その他の要因(学習者の母文化の特性、学習者のどの母文化がクラスのマジョリティになるか等)をどのように考えるかも、検証されていくべきであると考えられる。統制群を作ることは、現実的にあり得ないので、丁寧に実践をして、その現実を丹念に質的に見ていくしかない。その地道な実践と研究が、エンパワメント評価実践を成立させ成長させ、エンパワメント文脈を強化する方策をさらに明らかにしていくことになるだろう。

さらに医薬系キャンパスの学生の、立場の二面性という問題もある。杉谷日本語プログラムの学生



には日本語学習権が周囲から十分理解されていないなど、エンパワメント文脈があると、筆者らは認識している。しかし、彼らの置かれている立場はエンパワメント文脈からみれば単純ではなく、複層的である。一面的には母国や日本社会でも「医学生というエリート」であり、他方、発展途上国出身ゆえ、多くは経済的困難も持つ言語的文化的マイノリティである。

そもそも彼らを含めて、言語教育において、学生がエンパワーされるべきかの問いを持つ人もいるのではないか。日本語教育は、社会の多様な外国人が学習者になる言語教育であり、日本人が国内で受ける「外国語としての英語教育」などとは異なる。それは「生きる・生活する」ことに直結する言語教育であり、日本語を通じた人間育成教育である。そこでエンパワメントという視点を持たない営為とは単なるトレーニングであり、教育・支援と呼ぶには至らない（宇佐美、池上ら、2013）と考える立場がある。筆者らも日本語教師として、その立場をとるものである。

## 註

1. 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。
2. 参考文献8の鎌田・中河・後藤（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』日本語教育学会に詳しい。
3. （表3～6）の留学生の発話記述は、録音記録の文字起こしデータのままではない。日本語力がまだ不十分な学生の発話は、言いよどみ、修正、他者による確認が入り、それをそのまま記述することは本稿の発話データ提示の目的とはずれる。紙幅の関係もある。留学生の発話意図を前後の関係などから慎重にくみ取り、確認・言いよどみなどを省いて、発話意図が伝わる形で比較的簡略に記述した。

## 参考文献

1. Chelimsky, E. (1997). *The coming transformation in evaluation*. In Chelimsky & Shadish (Eds.) *Evaluation for 21st century*. Sage Journals
2. Fetterman et al. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. The Guilford Press
3. 中西正司・上野千鶴子（2003）『当事者主権』岩波書店
4. 中野民夫、堀公俊（2009）『対話する力 ファシリテーター23の問い』日本経済新聞出版社
5. 御館九里恵・中河和子他（2010）『外国人と対話しよう！日本語ボランティア手帖』凡人社
6. 中河和子・品田潤子他（2011）『生活日本語の指導能力に関する調査研究—平成22年度文化庁委嘱日本

語教育調査研究-』公益社団法人日本語普及協会編

7. 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
8. 宇佐美洋、池上摩希子他 (2013) 「特集『エンパワメントとしての日本語支援』について」『日本語教育 155号』日本語教育学会

中河和子

トヤマ・ヤポニカ、富山大学大学院医学薬学教育部

鎌田倫子

富山大学杉谷一般教育日本語・日本事情

飯野令子

富山大学大学院医学薬学教育部