

中国帰国者に対する日本語教育の カリキュラム開発に関する調査研究

中国帰国者定着促進センター
平成7年3月 発行

目 次

I 調査研究の概要	1
- 1 調査研究の目的	1
- 2 調査研究の内容・方法と経過	2
- 3 調査研究の組織	4
カリキュラムおよびカリキュラム開発の概念	5
- 1 カリキュラム	5
- 2 コース・デザイン	6
- 3 カリキュラム開発	9
中国帰国者教育および所沢センターの教育の概況	14
- 1 中国帰国者の特性	14
- 2 現行の教育システム	18
- 3 所沢センターの旧カリキュラム	21
プロジェクトの内容と進行経過	27
- 1 カリキュラム開発全体の内容と進行経過	27
- 1 - 1 カリキュラム開発の内容とその体系	
- 1 - 2 プロジェクトの構成および進行の方法	
- 1 - 3 プロジェクト全体の進行経過	
- 2 各種プロジェクトの内容と進行経過	33
- 2 - 1 「情報・資料収集管理」プロジェクト	
- 2 - 2 「指導者間相互支援ネットワーク作り」プロジェクト	
- 2 - 3 「修了生追跡調査」プロジェクト	
- 2 - 4 「<大人・青年コース>目標設定」プロジェクト	
- 2 - 5 「<子供コース>目標設定」プロジェクト	
- 2 - 6 「<帰国婦人コース>カリキュラム開発」プロジェクト	
- 2 - 7 「大人Fタイプ・青年Iタイプ - プログラム開発」プロジェクト	
- 2 - 8 「ボランティア参加型学習活動のプログラム開発」プロジェクト	
資料	52
V 今後の課題	117
文献	118

調査研究の概要

- 1 調査研究の目的

中国帰国者に対する日本語教育は、「定着促進センター（1次センター）」で「帰国」当初に行われる予備的な初期集中研修（4か月）と、定着地にある「自立研修センター（2次センター）」へ自宅から通所するという形で行われる継続研修（8か月）を中心とした研修システムを基盤にしている。この研修システムは本来、「1次センター 2次センター」の順次性を前提としたものであった。しかし、帰国者が定着後に中国に残してきた家族を呼び寄せることが重なる等、1次センターを経ずに直接定着地での生活が始まるケースが増えている。このような対象者を含めて考えた場合には、現在の研修システムは前提とする状況がすでに崩れてしまっていると言わなければならない。また、残留邦人の早期帰国実現の方針が行政当局から明確に打ち出され、この研修システムはあと数年しか存続しないと見られているという状況もある。このような、帰国者の「帰国」状況や帰国推進の援護施策の進展と並行して、帰国者の学習を生涯学習とするところからは、「帰国」当初の研修にのみ力点を置いていた従来の研修システムおよびそれを支える指導理念や指導目標の見直しの必要性が叫ばれてきている。

このように、中国帰国者に対する日本語教育の状況はまさに転換点に立っており、1次センター、2次センター等の研修機関のそれぞれが従来の研修を総合的に見直すべき状況にあるが、研修を見直すということが実体をもって行われるためには、それは何よりもカリキュラムの見直しを通じて進められる必要がある。「カリキュラム」といっても、専門家等による委員会や作業チームにより研修現場から一步離れたところで編成される規範・基準としてのカリキュラムと、それをモデルとしつつも具体的な研修現場で実際に計画され実施されるカリキュラムとを分けて考える必要がある。後者、すなわち実際に実行されるカリキュラムを編成する主体は研修機関（「学校」）であると考えられる。「学校」を基盤とした日々の実践と計画の総体こそが実際のカリキュラムであり、それは不断变化しつつあるものである。

モデルとしてのカリキュラムをいわばたたき台として実際のカリキュラムを編成するというのが通常の在り方であろうが、中国帰国者に対する日本語教育の現状はすでに従来のモデルに規範としての役割を求めることができなくなっている状況にある。したがって、個々の研修現場において実際のカリキュラムを改革するためには、仮説的な意味合いをもった暫時の規範・基準としてのモデルを自ら開発することと、日常の研修を通じた実際のカリキュラムの改良とを同時に進めざるを得ない。

このような課題はひとり中国帰国者に対する日本語教育だけに特有なものではない。国内の日本語教育全体を見ても、従来の言語教育の枠、「教室」の枠を超えて、社会学や文化人類学、社会教育学的視点から地域社会での日本語学習および学習支援の実態把握への

関心が高まってきている。それと関連して、日本語学習支援を地域社会の変容をともなった学習環境の改善や生活支援との関係でとらえて支援活動を進める動きも出てきており、日本語教育のパラダイムが転換しつつあるように思われる。このような激しい変化の渦中においては、従来学習者を除いて日本語教育のほとんど唯一の当事者であった教師および「学校」も、自らの役割や日々の実践の在り方について従来の認識に疑いを持ち、自ら学習を繰り返して成長をしていかなければならない。このような時期に研修の根本であるカリキュラムを見直すということは、より一層、大きな視点から「学校」「教室」を取り巻く外界との関連を有機的にとらえ直すことが必要となると同時に、日常の教育活動の中で改革を継続して進めていくことが必要とされる。

この調査研究は、以上のような認識のもとに、中国帰国者定着促進センター（以下、「所沢センター」という具体的な研修現場において、カリキュラムの新たなモデルを開発することと実際のカリキュラムの継続的な改革とを相互関連的・同時並行的に進めることを実践し、その過程そのもの、および、その過程で生ずる課題を記録し分析することを目的としている。ここで言う「カリキュラムの新たなモデル」というのは、中国帰国者に対する日本語教育すべてを覆うようなモデルではないことはもちろん、1次センター全体の規範・基準としてのモデルでもない。所沢センターで実際に計画され実施されるカリキュラムを編成する際に目安となるものという意味でのモデルのことである。しかし、所沢センターのモデルが他の1次センターや2次センターのモデル作りの参考になり得ることもまた当然であろう。「実際のカリキュラムの継続的な改革」については、次の～が目指された。

研修の現場において指導上あるいは運営上日常的に発生している全ての課題を「カリキュラム開発」概念の下に相互関連的に位置づけること。それらの課題をプロジェクトのテーマとして設定し、目的意識をもった日々の研修業務改善の積み重ねにより推進すること

その過程で、どのような課題がプロジェクトのテーマとして認識され、どのようなプロダクトが生み出されてきたかを記録すること

実践を通じて、どのようなことがプロジェクト推進の障害となってきたかを考察し、研修現場を基盤とするカリキュラム開発の概念や過程についての理論的なモデルを再検討すること

- 2 調査研究の内容・方法と経過

所沢センターのカリキュラム開発自体は1991年から始められ現在も継続中であるが、1992年11月から1995年3月末までの間、文化庁の研究委嘱を受けてこの調査研究が行われた。

調査研究の内容は、カリキュラムおよびカリキュラム開発の概念についての理論的な検

討とカリキュラム開発の実践研究とに分けることができるが、これらは並行して進められた。カリキュラム開発の実践については、状況分析のための種々の調査活動、目標の構造化、プログラム開発、評価というように、カリキュラム開発の主要なプロセスに即してテーマが設定され、実行に移された。そして、そのそれぞれが、所沢センターの学習者タイプ別のコースである成人コース（大人コース）、青年コース、就学期児童生徒コース（子供コース）、帰国婦人コースごとに、場合によってはさらに細かいサブコースごとに課題化された。このように調査研究内容は細かく課題化され、すべて所沢センター教務課の課内プロジェクトとして実施された。各プロジェクト・チームは、原則として所沢センターの研修期間のサイクルである1期4か月を単位に、每期10チームほどに編成された。

状況分析に関するものとしては、学習者の入所中および退所後の生活状況や学習リソース、その他学習条件等に関する情報の収集と分析が中心となり、それに付随して教務課内の情報処理の仕組みについての検討等も行われた。目標設定は、理念的目標から具体的な達成目標のレベルまでの構造化の試みが、多くの会議を積み重ねることによって進められた。プログラム開発は、まずは個々の達成目標レベルに対応したユニット・プログラムの設計と試行を通じて、従来のプログラムを新たに設定された目標の視点から見直す作業が行われた。その後、従来のプログラムにより近く実用性の高い、数種類の目標群を同時に達成するためのプログラムの設計とコース上での配置、そしてその実施と改良が進められた。プログラム改善のための評価は、現時点までに実際に詳しく調査研究が行われたのはボランティア参加型のプログラムに関してのみである。

この調査研究は、所沢センターという一つの教育現場において、そこに教務課講師として所属して研修業務を担当している者が日々の業務を通じて進めてきた実践研究を中心とするものである。プロジェクトは、大筋ではカリキュラム開発の基本的なプロセスにしたがってテーマが設定されチームが編成されたが、現実に日々動いている現場で進められるプロジェクトであり、かつ、その現場の講師により主体的に進められるプロジェクトであることから、必ずしも厳密にカリキュラム開発のプロセス・モデルに沿って進行されることにはならなかった。カリキュラム開発の各プロセスが同時並行的に行われることもあったし、ときにはプロセスが逆順になって行われることもあった。また、実践研究は、実践を通じてその現実の過程を記録し分析することになるが、その過程で理論的な再検討も当然必要となってくる。理論的な枠組みをしっかりと確定してから実践に移るということが現場での調査研究にはそぐわず、実践を通じて課題に突き当たり、それを乗り越えるために理論的にも再検討を加えるというふうに、いわば試行錯誤の形で深められてきた。カリキュラム開発が現場の必要性や問題意識とずれたものにならないように、また、日々の実践と結び付いて継続して行われるようにするためには、このことは避けられないことであったと思われる。

この報告書では、 で調査研究の概要について述べた後、 で「カリキュラム」および

「カリキュラム開発」の概念規定を行い、 では中国帰国者教育の現状と其中での所沢センターの現状について我々の総合的な状況認識を紹介して、 でカリキュラム開発が実際にどのようなプロジェクトとしてどのような経過で進められたかを概説する。そして最後に今後に残された問題点について述べる。

- 3 調査研究の組織

この調査研究は所沢センターという一つの教育機関の日常の業務を通じて行われたものと述べてきたが、正確には、所沢センターの教務課を中心に行われたものと言うべきである。日常の業務の中のプロジェクトを通じてカリキュラム開発が進められたことにより、結果的に所沢センター教務課の常勤講師全員と非常勤講師の一部がプロジェクトに参加することになった。その中で、カリキュラム開発の全体的な計画の立案や計画進行の評価を行い、個々のプロジェクト・チームのチーフとしてプロジェクト推進の中心となったのは以下の者から成る推進グループである。なお、この報告書作成に当たって原稿の執筆や資料のとりまとめの中心となった者の分担箇所は（ ）のとおりである。

青木 正	中国帰国者定着促進センター教務課	教務主任
池上摩希子	"	第二係長
小林 悦夫	"	課 長 (、 、 、)
佐藤恵美子	"	第一係長 ()
玉居子延子	"	常勤講師
馬場 尚子	"	教務主任
平城真規子	"	" ()
細川 美紀	"	常勤講師
安場 淳子	"	教務主任
山田 雅世	"	常勤講師
若松るり子	"	"

カリキュラムおよびカリキュラム開発の概念

この章では、本調査研究の基本的な概念となる「カリキュラム」「カリキュラム開発」およびそれらとの関連上「コース・デザイン」について、そのとらえ方を整理しておく。

- 1 カリキュラム

カリキュラム(curriculum)という英語は、もともとはラテン語の競馬場のレース・コースを意味するものであったとされているが、現在、教育に関する用語としていろいろな意味に頻繁に用いられている。

日本の学校教育においては、カリキュラムは「教育課程」と訳されているが、教育委員会に各学校から届け出される教育課程の内容は、一般的には、学校の教育目標、教科指導の重点、年間授業の日数や時数、学校行事計画、などであるという¹⁾。しかし、カリキュラムは、このように学校単位で考えられる教育課程としての意味だけでなく、学年別や教科別、特殊コース、クラス等の単位での教育計画という意味で使われることもある。また、時間的な区切りから見ても、年間、学期、月間、週間ごとにカリキュラムという用語が使われることがあるし、教室に貼り出される時間割表をカリキュラムという場合もある。このように、実際に使われているカリキュラムという用語は、教育課程という意味を含みながらも、さらに幅広い意味で使われている。その点でこの用語は非常にあいまいではあるが、一般にはとにかくなんらかの「教育計画」または「教育内容の配列」という意味で用いられているのが実態だと考えられる。

一方、これとは別に、カリキュラムをもっと広義にとらえて「学校全体の学習者の学習経験の総体」とする見方もある。カリキュラム概念のこのような拡張は、イギリスを中心に1970年代から急速に発展したカリキュラムの社会学的研究(カリキュラム社会学:Sociology of Curriculum)の進展にともなうものである²⁾。

カリキュラム社会学は、政策レベル、制度レベルを含むマクロな構造レベルの研究から、学校の組織レベルの研究、教師-学習者の相互作用を対象とする教育過程レベルの研究まで、非常に幅広く展開されるが、そこには、社会・階級のイデオロギーや学校制度、学校文化、潜在的カリキュラムなど、様々な局面、視点が錯綜している。それまでのカリキュラム研究が教育哲学や教育方法論からこうあるべきだとする最適な教育内容の構成を追求してきたのに対し、カリキュラム社会学は、このような「べき」論から脱して、カリキュラムおよびカリキュラムの内容がそもそもどのようなものとしてあるのかを社会的に解明しようとするところに意義がある。

しかし、カリキュラムを「学校全体の学習者の学習経験の総体」とする概念規定ではあまりにも広すぎて、ここからはなんら教育現場における具体的な実践的課題が見えてこないことも確かである。カリキュラム社会学の研究の3領域とされる、政策・制度レベルの

問題の領域、学校段階における計画レベルの問題の領域、個々の教師の実践レベルの問題の領域の各領域ごとにカリキュラム概念をより具体化し、その上に立ってそれぞれの領域の関連をより明確化しカリキュラム論として統合化することが必要であるといわれるのも、このためである³⁾。

このようなことから、この調査研究では、「学校全体の学習者の学習経験の総体」という広義のカリキュラム概念を是認しつつも、学校段階の計画レベルの問題領域を主な対象とするこの調査研究の内容からして、「教育目標を達成するために教育機関が実施する教育活動とその諸計画の全体」というふうにかリキュラムをとらえておくことにした。

- 2 コース・デザイン

この調査研究では上述のようにカリキュラムをとらえるが、これは日本語教育において一般に用いられる「カリキュラム」（以下、この意味で用いる場合はカリキュラムとする）という用語の概念とは違っている。日本語教育においては、現在、カリキュラムという用語は一般にはコース・デザインの中の一部としてのカリキュラム・デザインの結果という意味で考えられている。

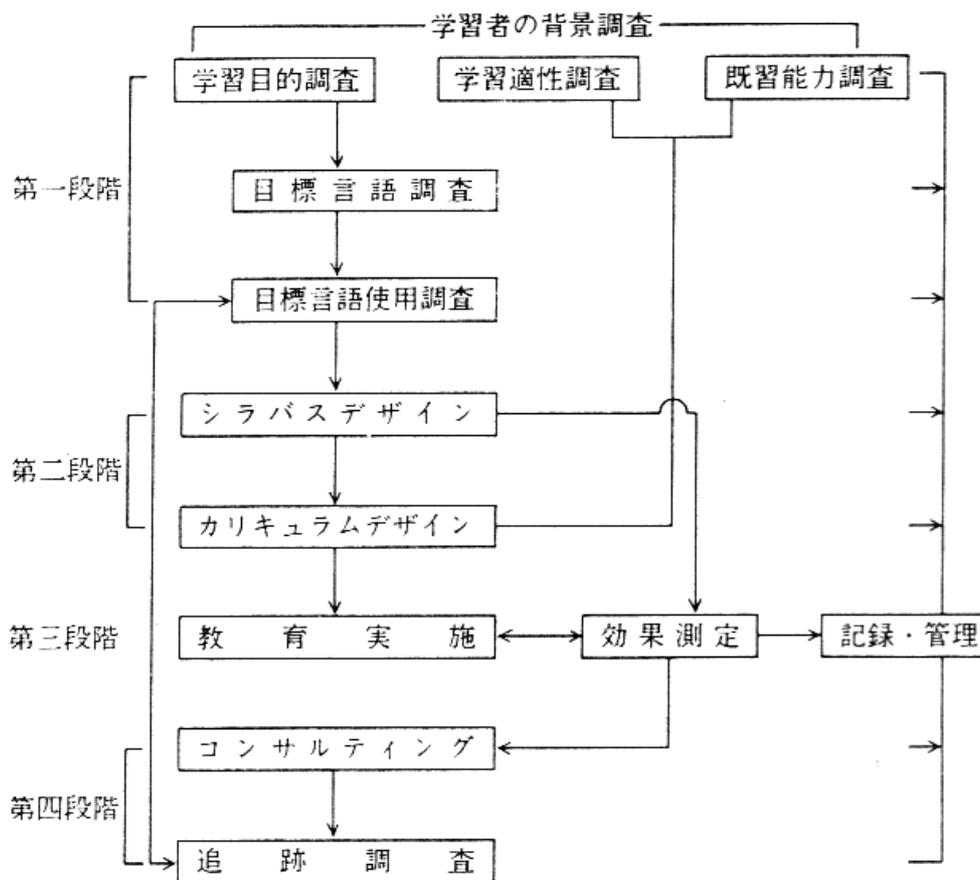
コース・デザインは、ニーズ分析やレディネス分析などの調査分析と、「何を教えるか」を確定する段階としてのシラバス・デザイン（教授細目決定）、「どう教えるか」の設計の段階としてのカリキュラム・デザイン、そして教育実施後のコンサルティングやコース評価の段階に分けて考えられている。カリキュラムはこの中のカリキュラム・デザインの成果物であり、それは主に、教授項目をどのような順序で配列し、どのような教授法で、どのような教材を用いて、どのように時間配分して教えるか、の計画のことである⁴⁾。

田中・斎藤（1993）によれば、コース・デザインは日本語教育の多様化という状況に対するひとつの対応であった。日本語教育の多様化には、カテゴリーとしての多様化、ニーズの多様化、学習特性の多様化、の3つのレベルがあり、コース・デザインはニーズの多様化に対応するものであったという。コース・デザインはニーズの多様化に対する対応として、「学習者がどのような日本語を必要としているか」について重視することから起こったものであるから、もともとカリキュラム・デザインよりもシラバス・デザインを重視し優先させて考える。

シラバス・デザインとは、ニーズ分析の結果にもとづき、「どのような日本語を？」という問題設定のもとに教授細目を列挙することである。その教授細目の取り出し・分類の枠は、当初はもっぱら従来からの言語構造的な観点によるもの（構造シラバス）であったが、ニーズということをつきつめてゆくと、言語構造だけでなく、学習者の日本語使用の場面や話題、達成すべき実質的な課題等の重要性が認識され、それにともなってシラバスも多様なものが考えられるようになった。そしてそれがタスク・シラバスのような形に進

行してくると、そのタスクを達成するための言語要素をはじめから特定しておく必要性が薄くなり、むしろどのような活動を使って教えるかが重要性をもつことになってくる。言語構造という枠を超えて言語使用の面から教授項目をとらえることにより、「何を」の中身が言語の形よりも意味内容や言語を使って達成する実質的課題に変質し、さらにそのような意味内容や実質的な課題について行われる相互作用そのものが問題とされるようになってきたわけである。その結果として現在は「何を」と「どのように」が一体化しつつある状況にあるといえる。

[図 - 1 : コースデザインの概要]



(日本語教育学会 1991, p.4)

このように、シラバスとカリキュラムとの一体化が進行しつつあるとはいえ、日本語教育一般でいうところのカリキュラムはここでいうカリキュラムよりも狭い意味になっていることには変わりはない。日本語教育においては、カリキュラム・デザインというよりもコース・デザインの範疇がここでいうカリキュラム開発の範疇とほぼ重なるのである。

日本語教育におけるコース・デザインの概念とカリキュラム開発の概念とがほぼ範疇を

同じくするとはいえ、両者の間には大きな違いが存在することも見逃せない。その違いとは、教育の目的・目標の設定についてである。

コース・デザインのひとつの特徴はニーズ分析のプロセスを含んでいる点にある。ニーズ分析とは、学習者がどのような場面で日本語を使う必要があるかというニーズ領域を調べることである。このニーズ領域が確定したら、次にそれぞれの領域でどのような日本語が使われるかを把握することになる。これが目標言語調査であり、この目標言語をなんらかの枠組みで列挙・配列したものがシラバスである。ニーズ分析は「学習目的調査」ともいわれるが、この「学習目的」の意味は、「何のために日本語を学習するか」ではなく、「どんな日本語を学習するか」である。「何のために」という問題は、もっぱら「土木工学を学ぶため」、「日本でビジネスをするため」などという、学習者自身の目的意識やその学習者を受け入れる側の必要によっており、これについてそれ以上の調査や分析が行われるわけではなく、あとはその前提にもとづいて領域を細かく分類してゆく作業が行われる。ここでは、より大きな意味における社会的ニーズはほとんど考慮されていないのである。

コース・デザインにおいては、このように、教育目的・目標の根幹を設定することは教授側以外の他者(学習者や学習者の受け入れ者)に委ねられているが、これは・従来の日本語教育が教育についての価値観において「中立」の、一種の実用本位の技能教科としてとらえられていることによるものであろう。実用本位を志向することは、日本語教育が言語の構造についての知識に偏重していた状況から抜け出しコミュニケーションというより大きな枠組みで教授項目をとらえるようになることに一定の役割を果たしたといえよう。しかし、コミュニケーションのどの部分をどのように抜き出して、どのような「実用」のための教授項目とするかにおいて、たとえ無意識であろうとすでに何らかの価値判断が加わっているはずである。また、そもそも実用本位であろうとすること、コミュニケーションであること自体がひとつの価値判断である。

中国帰国者のように異文化社会に移住してそこを第2の母国として生活しようとする人々は、その社会のことばを学ぶ必要は感じているが、何をどこからどの程度まで学習すべきなのかについては、一般に自覚された意識があるとは前提できない。まさに生活全般が目的なのであり、当初の段階で具体的に自己の学習目的を特定することはむしろ不自然なことであろう。学習者自身に明確な学習目的の自覚がないとすれば、どのような人材を育成するのかという理念(社会的ニーズ)に基づいて教授者側が主体となって目的・目標を定めることが必要となる。中国帰国者の場合には、それは地域社会への受け入れの理念や日本社会でどのような生活を送ってほしいとするかの考え方に基づく。

従来は「帰国」当初のサバイバル的な技能のみが中国帰国者教育⁵⁾ではとり上げられてきたために、コース・デザインの手法を用いることで十分に対応できると考えられてきたわけである。しかし、中国帰国者の学習は長期の適応過程にわたって続けられるものであ

り、中国帰国者教育はその適応を促進し学習を支援するものである。その教育目標は、言語やコミュニケーションを含む日本の「生活」「文化」との適応的な関係を創り出してゆくことにあるはずである。当初の教育といえども、その広範囲で長期的な学習の中に位置づけられた場合には、単にサバイバル的な緊急性のみから目標を設定することはできない。

日常生活上での各種コミュニティおよびその成員との接触、コミュニケーション、相互理解、そしてそのコミュニティに参入し自立した一成員として安定するまでの過程に生ずる障害は、そのまま中国帰国者教育の重要な課題になるわけであるが、この課題は学習者にとって既知の自覚されたものではない。また、これらの問題は教授者側にとっても決して十分に認識された自明のことからではなく、教授者自身も学んでゆかなければならないことである。

このように考えると、日本語教育における従来のコース・デザインのプロセスは、少なくとも中国帰国者教育のように異文化適応を目標に掲げる教育の計画作りにおいては主要な用具とはなりえず、根本的なところで問題があることがわかる。このプロセスには、日本語教育をとりまく社会の動向や要請などについてマクロな視点から分析し、日本語教育自らの基盤を点検し自らを成り立たせている理念、哲学を磨き発展させてゆく機構は備わっておらず、学習者自身や受け入れ側の卑近な、実際的なニーズのみが根拠となっている点に大きな限界があると言えよう。

- 3 カリキュラム開発

カリキュラム開発 (curriculum development) は、アメリカやイギリスのカリキュラム関係の論述に頻出する重要な概念である。これは、教育の計画と実施、構成と展開との密接な相互作用を通じて、カリキュラムを構成する各要素 (目標、内容、方法、評価) の開発が互いにフィードバック、フィードフォワードしながらひとつの有機的関連をもつまとまりとして開発され、最終的に教育活動の計画と実施が一体化してゆくことを意味している。

したがってこの場合、開発されるものは、結局は教育の全体にわたることになる。計画を作ることと並行して、教材や指導活動の開発が行われなければ計画自体も実行性のある計画とはならない。また同様に、その教育機関の教授者相互間の関係や役割分担なども非常に重要な開発対象になるはずである。計画が妥当性、有効性、実行性をもつものとなるためには、たえず実施との間での相互作用がなされなければならない。カリキュラム開発は教育計画を作ることだけではなく、その実施や教育環境の改善なども含む全体的な開発を意味する。

カリキュラム開発のプロセスのモデルにはいろいろなものがあり、定説というようなものはいまだに確立されていない状況にあるようだが、我々が中国帰国者教育のカリキュラム開発を考える場合に基本となしうるのは、「学校に基礎をおくカリキュラム (School-b

ased curriculum)」開発を唱えるスキルベックのものである。

スキルベックは、カリキュラム開発のモデルを [図 - 2] のように表す。このモデルの特徴は、教育機関（学校）をカリキュラム編成の主体となしていることと、その主体である教育機関を内と外から分析する状況分析のプロセスを含んでいる点にある。この状況分析において、教育機関内の「学校文化」や教育条件リソースなどが分析されるほか、その教育機関を取り巻く近隣やコミュニティ、社会と教育機関との関係についても分析される。これは、教育機関をひとつの生きている独立体、カリキュラムの編成の主体としてとらえると同時に、社会のネットワークの一部としてもとらえていることを意味する。

[図 - 2]

Analyse the situation (状況分析)

Define objectives (目標設定)

Design the teaching-learning programme (プログラムの設計)

Interpret and implement the programme (プログラムの実施)

Assess and evaluate (評価)

(Skilbeck, 1984)

教育計画をどこで誰が決めようとも、結局はそれを実施する教育機関が自らの状況に合わせて解釈したように教育が行われることになるわけである。つまり、いずれにしても、名目的ではない実質的なカリキュラムの編成者は個々の教育機関になるのであるが、その一方で、このように教育機関がカリキュラム編成の主体となるということは、カリキュラム編成の基本的な視野が狭くなり、視点が短期的なものとなってしまいやすいという欠陥がある。状況分析というプロセスは、このような学校を主体とするカリキュラム編成の欠陥を補い、教育機関の内と外とを結ぶ重要な機能を果たすべきプロセスとしてある。カリキュラム編成の主体たる教育機関は、状況分析を通じて、自己の内側からの目だけで教育をとらえるのではなく、社会における自己の存在をとらえる目ももつ必要がある。たとえ個々の教育機関が主体となるにしても、スキルベックが言うように、「カリキュラムは偏狭に構想されるべきではない」のである⁶⁾。

教育目標は基本的にはこの状況分析によって導き出されるが、教育目標の設定こそがカリキュラム開発の要といえる。それは、カリキュラム自体が目標を核として編成されるべきものだからである。原理的には、教育の内容も方法も評価も、目標が明確に設定されていなければ、その適否について判断・決定ができないことになる。

教育目標は一般的には、長期的な視点からその教育の目的や方向性を示す目標(aim)、到達点を示す目標(goal)、短期的な視点から授業で直接目指される個別目標(objective)に分けられるが、従来の日本語教育においては、教育機関はこのうちもっぱらのレベルの目標を行動目標 (behavioral objectives / performance objectives) として目標分析の対象とすることのみを行っていた。カリキュラム開発における目標設定は、状況分析の成果から または のレベルの目標を導き出し、それをさらに のレベルにまで分析してゆくことであると考えられる。これら3者間の関係が十分に明確になり体系化されていないと、 のレベルの目標は結局単なるスローガンにすぎないものになり、 のレベルの目標群はそれぞれでんでんばらばらのままに我が道を行くということになってしまう。目標設定は、状況分析や教育の実施を通じて再検討され、修正されなければならないし、場合によっては目標体系の再編成も必要となるものであり、非常にダイナミックなプロセスであるといえる。

これらの目標設定にもとづいて、各種の教育プログラムが開発される。それは、教授項目の設定およびそれらの配列と時間配分、指導活動や教材・教具の選択・開発、を含むものである。学校教育等で通常「カリキュラム」と言われるのは、この中の特に教授項目の配列と時間配分の部分だけを指している。

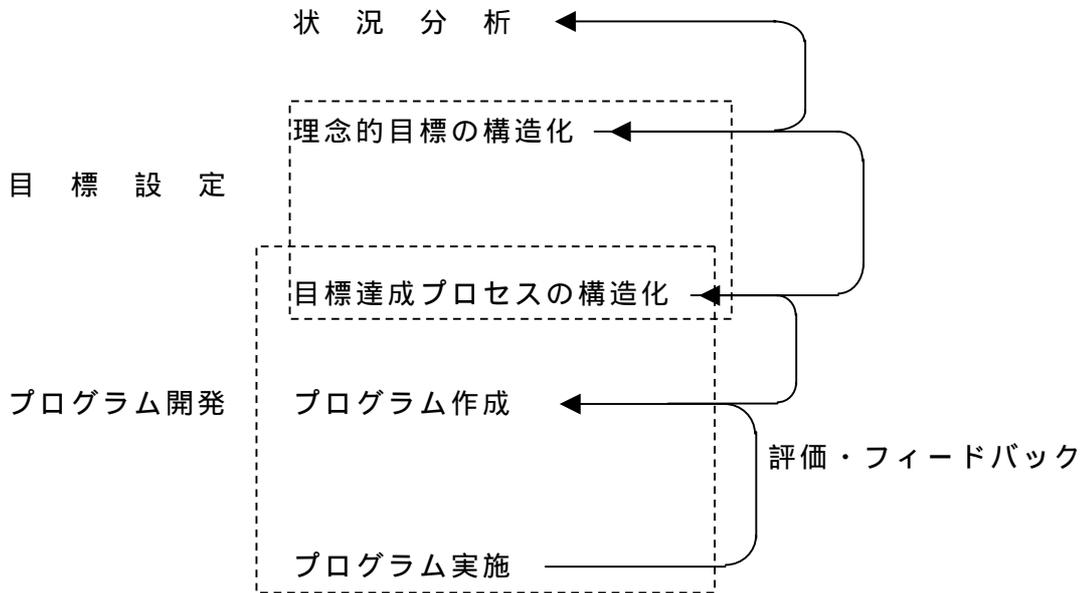
このようにして開発されたプログラムが実施され、その結果が評価されることになるわけであるが、その評価の結果はカリキュラム開発のプロセスの各段階にフィードバックされることになるはずである。また、評価と修正は必ずしもプログラムの実施後にのみなされるのではなく、カリキュラム開発のプロセス全体にわたって絶えず行われることになると考えられる。カリキュラムの各要素が互いに緊密な有機的関連を保つということは、あるひとつの要素が変わればそれにもとまって他の要素にも変化が生じ得るということである。

カリキュラム開発は、教育目標の設定を核として、教育の計画と実施との相互作用を通じてエンドレスに続くプロセスまたは運動であると言えるが⁷⁾、これを表すには前掲のスキルベックのモデルでは不十分である。カリキュラム開発の主なプロセスと相互のフィードフォワード、フィードバックの関係をより適切に表すモデルとしては、[図 - 3] のようなものが考えられる。

カリキュラム開発のモデルは[図 - 3] のようなプロセスになると考えられるが、学校に基礎をおくカリキュラム開発は、スキルベックも言うように、教育現場の実状に即した形で柔軟に進められなければならない。前進と思われることからカリキュラム開発のプロセスとしてとらえ直せるものは、それらを同時並行的に、あるいは場合によっては重複したり逆順序になったりしても進めてゆくべきだということである。専門家等から組織された特別の委員会において教育現場と離れたところでカリキュラムが開発されるケースとは違い、多忙な教育現場において日々の実践と密着しながら並行して進められるプロジ

ェクトであることから、そのプロジェクトを有効に進めようとする限り、これは必然のことと言える。

[図 - 3]



中国帰国者に対する教育にとって、このようなカリキュラム開発のもつ意義はいろいろある。中国帰国者教育が異文化適応教育という新たな教育を創造してゆく上での大きな課題として教育の体系化ということがあることはすでに述べたが、カリキュラム開発は目標の体系化を核にして教育全体を体系化するプロセスであり、課題の面で合致しているということがまず挙げられる。

また、中国帰国者教育においては、中央からの強力な統制は存在せず、各教育機関が自主的にカリキュラム編成を行っている。日本の学校教育における指導要領のようなカリキュラムに関する国家的な指針が定められているわけではないし、中国帰国者の教育全体をカバーするような教科書ができあがっているわけでもない。また、そのような強権を発動できる基盤はどこにもないし、その必要性や合理性もないと思われる。この状況は、学校に基礎をおくカリキュラム開発が盛んなイギリスの教育事情と相通ずるところがあるということも見逃せない。

カリキュラム開発が教育機関の主体性、教師の計画立案への参加を誘導するということも重要なことである。異文化適応という難しい問題を扱う教育においては、どこかでだれかが決めた内容や方法に従うということではなく、教育に携わる機関や教師が、相互に協力し合いながらも、主体的に考えて、それぞれの現場の特性に合わせて教授内容を設定し、方法と教材を開発してゆかなければならない。そのような努力を通じて、まずはだれよりも機関および教師自身が成長すべきなのである。少なくとも現在はそのような積み重ねが必要な段階にあるといえよう。このように教育機関の内にこもるのではなく、自らを客体

化する目ももちながら主体的に教育を創造してゆく機関や教師を生み出すメカニズムは、中国帰国者教育が必要としているネットワーク形成のメカニズムでもある。

[註]

- 1) 長尾 (1989)、長尾・池田 (1990) 参照。
- 2) 佐藤 (1984) および『新教育学事典』「潜在的・顕在的カリキュラム」によれば、カリキュラムの社会学的研究が盛んになってきた要因としては、1960年代の急激な社会変動に伴う科学・技術の進歩によるカリキュラム改革の気運 (社会的要因)、イギリスの平等化政策の失敗によるカリキュラムへの注目 (政策的要因)、教育機会と社会階級を学校の内部過程として研究するための方法論としてのカリキュラムの重視 (学問的要因)、の3つが挙げられる。
- 3) 佐藤 (1984) 参照。
- 4) 日本語教育学会 (1991)、田中 (1988) 参照
- 5) 中国帰国者の日本での適応を促進するための教育的援助を指して、ここでは便宜上「中国帰国者教育」という用語を用いている。これは、中国帰国者に対する教育的援助が必ずしも日本語の教育だけではないということ、また、日本語教育と日本事情教育、異文化トレーニング、教科指導、職業訓練、等というようなものが分けきれずに一体となった形で実施されることが多いことから、これらの総称または一体となった教育の名称として用いるのに便利だからである。
- 6) Skilbeck (1984)
- 7) すでにあるカリキュラムに変更を加えて新しく編成し直すことを「カリキュラム・リニューアル」ということがあるが、本稿のようにカリキュラム開発をとらえるならば、カリキュラム開発はカリキュラム・リニューアルをも含むことになる。

中国帰国者教育および所沢センターの教育の概況

この章では、カリキュラム開発に先立つ基本的な認識として、中国帰国者教育の現状についての我々がどのようにとらえているかについて述べる。まず、中国帰国者教育のもともっていると考えられる特性と現在の教育システムの全体像について述べ、次にそのシステムの実質的な中心となっている所沢センターのカリキュラム開発以前のカリキュラムの概況を述べる。

- 1 中国帰国者教育の特性

中国帰国者教育は日本語教育を母体とするものである¹⁾が、現在の日本語教育のカテゴリーからすると、中国帰国者は「第2言語としての日本語 (Japanese as a Second Language)」 J S L の学習者に分類される。この J S L とは、「外国語としての日本語教育 (Japanese as a Foreign Language)」 J F L との対比の上に成り立つ概念である。J S L 教育は、J F L 教育のように教養としてまたは限られた特定の目的のために外国語として一時的に日本語を学ぶ学習者を対象とするものではなく、長期または永住目的で「移民」的に日本に移入し今後の生活において日本語を「第2の母語」とする人々を対象としたものである²⁾。J S L 学習者の代表としては、中国帰国者のほかには、インドシナ難民が挙げられるが、「外国人花嫁」等、日本人との国際結婚によって帰化した人々や、外国での生活が長く現地のことばを第一言語とするに至った海外帰国子女³⁾、定住化の傾向を強めている日系人労働者とその家族等もこれに含めて考えることができる。また、識字教育の対象となっている在日韓国朝鮮人一世も J S L 学習者の一種としてとらえることができるであろう。

J S L 教育の本来もつ特性としては、学習者が母語並みの日本語能力を志向する性格、サバイバル訓練的な性格、生涯教育的な性格、社会的・文化的な性格、実存的な問題をはらむ性格、の5つが挙げられる⁴⁾。「移民」的移入者である J S L 学習者は、特にそれが成人の場合には、言いたいことが完全には伝えきれない、細かいニュアンスがわからない、発音に外国人訛が抜けられないなどのコミュニケーション不全感が一生つきまとうため、学習への潜在的欲求は生涯にわたって続くことになる。しかも一般的には、彼らは来日当初に行われるサバイバル訓練的な短期集中学習のほかには、「学校」において教師のリードのもとに学習するという「公式の学習」の機会を十分に得られないまま、実生活での意識的な自己学習や自然な習得、すなわち「非公式の学習」⁵⁾によって、日本で生活するための日本語や日本の生活習慣、価値観、行動様式を身につけてゆかなければならない。その過程では往々にして社会的・文化的な差別や偏見を受けて摩擦が発生し、アイデンティティの揺らぎが生じやすい。このように、J S L 学習者の学習・習得の全体を見ると「学校」「教室」における学習の占める部分はそのごく一部分でしかないことがわかる。

JSL学習者の学習・習得は非公式の学習がその大部分を占めるのである。JSL教育の全体のシステムを構想するときには、この非公式の学習を中心に据えた視座を確立することが不可欠となるのである。

「学校」「教室」を超えてJSL教育をとらえるという場合、日常生活環境における相互作用を学習・習得の主要な機会としてとらえ、そこでの学習・習得が効果的に行われるように支援することが考えられなければならない。日常生活環境における学習・習得をとらえる場合に重要な視点として「学習リソース」という概念がある。学習リソースは「社会的リソース」、「物的リソース」、「人的リソース」に分けられるが、ことばや文化について学習を行っていく場合に最も直接的・基本的なものと考えられるのは人的リソースである。非公式の学習においてその人的リソースの中心となるのは日常生活の中で学習者と身近に接することになる周囲の人々である。海外において日本語や日本の文化を学習する場合と比較して、国内での学習は豊富な人的リソースに恵まれていると考えられるが、現在の日本社会においては、このような人的リソースが必ずしも十分に形成されておらず、また、学習者の異文化間コミュニケーション能力や異文化理解能力、異文化間協働能力を高めるように十分機能していないことが明らかになってきている⁶⁾。このような状況においては、ただ単に学習者と周囲の日本人との接触を多くするように心がけても、空振りに終わることが多い。また、たとえ接触がなされたとしても、むしろ、学習者のエスノセントリズムや偏見、被差別感を強化する結果になってしまうことも少なくない。

JSL教育が直面しているこのような状況は、短期集中のサバイバル訓練の形で行われる公式の学習の中で、いかに異文化理解、異文化間コミュニケーションに重点をおいた教育を行ったとしても、容易に打開し得ない。学習者側の学習・変容だけでは、根本的な解決とはならず、「学校」「教室」という囲いの中から一步出た途端にすべてが崩壊してしまうことになりかねない。学習者の異文化理解、異文化間コミュニケーションの能力を育成することが重要であることはもちろんであるが、JSL学習における非公式の学習の占めるウェートを考えるならば、日本の各種コミュニティの成員、すなわち学習者にとっての学習の人的リソースの異文化理解、異文化間コミュニケーションの能力を高めることもそれに劣らず重要である。これらを同時に進めていけるような教育システムの構築がJSL教育には求められていることになる。

JSL教育のこのような特性を十分に具体化した教育はいまだに実現されてはいない。これが実現されるということは、従来の日本語教育の枠を大きく超えた新しい教育が創造されるということに等しい。すなわち、JSL教育は現実的には、いろいろな困難を抱えながら新しい教育を生み出してゆく過程、または運動であるとも言えるのである。

中国帰国者教育の特性については、上記のJSL教育の特性を見ることによってその大筋をつかむことができる。しかし、JSL教育は中国帰国者教育の上位のカテゴリーである。JSL教育という枠内にあるとしても、中国帰国者教育にはそれ独自の特性もある。

学習者としての中国帰国者の特色としてよく挙げられることは、（多少の例外はあるにしても）母語や母文化がほぼ中国色一色であるという点や、帰国孤児・婦人を中心として同伴家族を含むことから学習者の年代の幅が広がっている点、学習者の中国での生活環境や経歴の差が大きく、ほとんど中国社会の縮図のような構成になっている点等である。教育上、母語や母文化の単一性からは、中国語を媒介語として有効に活用した指導法や言語・文化について日本と中国との対比による指導法を積極的に用いることができるという利点が生じる。年代や学習適性、生活歴の多様性からは、指導の内容や方法の多様なバリエーションが必要になったり指導の個別化の工夫が必要になったりするという困難が生じることになる。しかしこれらのことは、留学生やビジネスマンなどJFL学習者と比べれば特性であるとも言えようが、JSL学習者のもう一方の代表であるインドシナ難民と比べれば大きな差のあることとは言えないだろう。

中国帰国者教育の特性としてぜひとも挙げておくべきことは、この教育の対象者および潜在的な対象者とされる中国帰国者や残留者がはじめから特定されており、再生産される可能性がないということである。つまり、この教育がいずれそう遠くない時期に残留孤児や残留婦人の消滅によって必ず終わりを迎える教育だということである。

単純に考えれば、帰国者の平均年齢は毎年1歳ずつ高くなってゆく。それにともなって、学習者全体の年代構成や学習適性、実生活で抱える問題も徐々に変化してゆくことになる。したがって、学習者の変化に合わせてこの教育自体も年々変化せざるを得ないことになるはずである。中国帰国者の中心的存在は帰国孤児と帰国婦人であるが、孤児本人の平均年齢は現在すでに50才を、婦人の平均年齢は70才を越えている。孤児の場合にはしかも、帰国前に中国で日本語等を学習した経験は実質的にはほとんどゼロに等しい場合が大半である。これらの点は孤児の配偶者についてもほぼ同様である。孤児本人や配偶者が高齢化により学習が困難になってきていることは否定できない事実である。帰国婦人は孤児とは違って日常の日本語に大きな支障のない者が多いが、高齢化により身体的な衰えが目立ち、身の自立に支障のある者が増えてきている。中国帰国者に対する教育の専門的・組織的な取り組みは十数年前から始まったが、その当時と現在とでは、学習者の学習適性の面でも教育の課題の面でも質的な変化が生じてきていると言わなければならない。高齢化によって学習が困難になってきたり身の自立の支障が生じてきたりするということは、そのまま経済的に自立することが困難になるということにもつながっている。しかも、この学習と経済的自立の困難化は時間の経過とともにますます厳しくなってゆく問題である。

孤児・婦人および配偶者の高齢化の問題は、彼ら自身の学習能力や経済的自立に影響を及ぼすだけでなく、同伴二世や呼び寄せ二世の学習や生活にも大きな影響を及ぼすことになる。十年前には、孤児二世のうちの半数近くは小中学校に編入される学齢期の年代であったが、現在ではその年代に当たる者の大部分は婦人の三世あるいは四世となり、孤児二世の比率はきわめて低くなっている。かつては孤児・配偶者に扶養される者としてあっ

た孤児二世は、現在では「帰国」後の生活の主役として孤児・配偶者を扶養しなければならない立場に変わってきている。

時間の経過にともなう変化ということであれば、受け入れ側についても言わなければならない。中国帰国者の問題に対して強い関心を示しその解決のために中心になって尽力してきたのは、戦後間もないころに大陸から引き揚げてきた人々である。これら引き揚げ世代の主な関心は、未だに大陸に残されている邦人を「帰国」させることにあって、「帰国」後の定着・自立の問題の重大性については当初はあまり気づかれていなかったと言える。「帰国」が進むにつれて中国帰国者の「異邦性」が顕在化してくることになり、ことばや生活習慣の同化訓練の必要性が叫ばれるようになってきた。中国帰国者教育はそもそもこのような経緯で成立してきたものなのである。引き揚げ世代は今も中国帰国者援護の中心的存在ではあるが、その高齢化にともなう徐々に戦後世代へと世代交代が進行しつつある。

このように、かつては「孤児・婦人」対「引き揚げ世代」であったものが、徐々に「二世三世」対「戦後世代」というふうになり、帰国者とその援護に携わる人々の図式が変化しつつあると言えよう。帰国者の「帰国」に対する認識・感情は、孤児・婦人本人と配偶者とは当然違ってくるが、二世三世及びその配偶者の感覚もまた微妙に異なっており、時の経過とともにますます「帰国」という認識からは遠ざかり「移住」に近づいてきている。一方で受け入れ側も、援護の中心になりつつある戦後世代は、当然のことながら引き揚げ世代ほどに戦争という経緯からはこの問題に強い関心をもち得ない。かつての、民族的・肉親的情や人道主義、戦後処理・戦後補償等の要素が絡み合った「帰国」受け入れの理念が依然として残されながら、一方では移住者に対するような無機的な感覚も強くなってきているし、日本の地域コミュニティの国際化等の課題と脈絡を通じた別の意味で積極的なとらえ方をする動きも出てきている。現状はこれらが混じり合いながらも変化し続けている状況と言えよう。

時の経過とともに学習者が変化し、課題の本質も変化するという中国帰国者教育の特性からは、指導者側には、また、受け入れ側としての日本社会には、彼らにどこまでの学習成果を求めるのか、どのような生活を送ってほしいとするのか、ということが大きな問題として問われ続けなければならないことになる。これは、教育のトータルな意味での最終目標の問題である。最終的にどこまで求め得るとするのかによって、教育を行う側の対応も大きく変わってくるはずである。特に高齢化してきている孤児・婦人および配偶者については、この問題はとうとう再考すべき時期にきている。完治が可能な患者に対する医療や看護の対応と、そうでない場合の対応とが違って当然であるように、実状にあった最終目標を設定せずには適切な教育的援助は不可能なのである。二世三世については、帰国者側の「祖国」への過剰な思い入れや援護への過大な期待と受け入れ側の同情や同化要求という、従来から続いてきているすれ違いを乗り越える論理で教育の理念や目標が再構成され

なければならない。

- 2 現行の教育システム

中国帰国者が「帰国」するという場合、「帰国」前から定着する地域や住宅が前もって決まっているケースは少ない。未判明孤児の場合には「帰国」後に身元引受人の斡旋を行ってから定着地が決まることになるし、判明孤児や婦人の場合にも定着地域は決まるとしても住宅まで「帰国」前に決まっているケースは少ない。受け入れの都合上、「帰国」から定着の間に時間的な余裕が必要とされるのである。定着地の斡旋については、このような住宅の確保や当座の生活支援の必要から、全国の県庁所在地を中心に分散定住（「適度の集中、適度の分散」）を推進する方針に基づいて行われてきた。

国費で「帰国」する帰国者に対する現在の教育システムは、「定着促進センター（1次センター）」と「自立研修センター（2次センター）」の2本柱によって成っている。これは、「帰国」身元引受人斡旋（定着地斡旋）全国的に分散定住、という受け入れのシステムに対応した2段階の研修システムである。定着促進センターは「帰国」直後に4か月間の予備的な集中研修を行う場であり、現在は埼玉（所沢）および大阪、福岡の3か所に開設されている。自立研修センターは全国15か所に設置されており⁷⁾、定着促進センターを修了した中国帰国者が定着地において8か月間、学習を継続できる場として考えられている。定着地から通学可能な範囲に自立研修センターがない場合には、自治体やボランティア団体等が主催する日本語教室で学習するか自立指導員が日本語の補習をすることになっている。とにかく、定着促進センター入所を起点として、2段階、計1年間の研修によって「自立」を図るといのがこのシステムの構想である。

この1次、2次センターを中心とする研修システム作りは、中国帰国者の定着・自立を促すことを目的に国の施策として推進されてきた。確かに、これにより帰国者の日本語教育について従来ほとんど対応していなかった地方でも研修が行われるようになったし、計1年間の学習期間が保障されることになったわけであり、国の施策としては大いに評価されるべきであろう。

しかし、この現行システムにはいろいろな問題点があることも否定できない。指導現場に直接的に現れてきているものとしては、まず、定着地における研修が直面している種々の問題群が挙げられる。

定着促進センターを1次センター、自立研修センターを2次センターとも称するように、このシステムは本来、定着促進センターと自立研修センターとの間に順次性をもたせ、明確な役割分担がなされることを前提としていた。2次センターは本来は1次センター修了者を主な対象者として定着地での実生活に即した内容の研修を実施し、「自立」のための仕上げを行うところと考えられていたわけである。だが、現実はその通りにはゆかなかった。定着地に定着した帰国者が中国に残してきた二世家族を次々と呼び寄せることによっ

て、自立研修センターには、定着促進センターを通過せずに直接定着地に呼び寄せられた二世家族と1次センターを通過してきた者とが同時に通学することになっている。現在では、ほとんどの2次センターで、1次センター修了者が学習者全体の半分以下しかいない状態である。今や、自立研修センターは、実質的には1次センターと2次センターの両方の機能を果たさなければならなくなっている。

2次センターには、対象者の拡大と機能の拡大という問題以外にも深刻な問題がある。全国的分散という施策の方針から、2次センターに通学する帰国者はセンターごとに見ると人的には決して多くはない。センターの施設も総じて小規模であり、教室数も1つか2つというところが多い。学習適性や既習レベルの差が大きい学習者を少クラスに編成するしかないという実状がある。これに、呼び寄せ家族が帰ってくるのが不定期であるという悪条件が重なる。複式学級等の工夫をしても、どうしても1クラス内の学習者の格差の問題に悩まなければならなくなる。

また、地方都市という地理的条件、および財政的な条件から、専門的研修を経た優秀な指導員を採用して真に地域に密着した教育を創造してゆくことにも限界がある。そもそも、日本語教育や異文化間教育等の専門知識や技能を生かした職業は大都会以外では成り立たない状況がある。したがって人材確保の問題は、実は採用の問題ではなく指導員研修の問題であるのだが、その研修体制についてもきわめて貧弱な状況にあると言わなければならない。

定着地での教育は2次センターが中心になるが、通学可能な範囲にセンターがない地域では、自立指導員が日本語の指導をすることになっている。しかし、自立指導員の多くは戦後間もないころの引揚者であり、平均年齢も60才を超えている。日本語の指導については経験も知識もない者が多く、自己研修による能力の向上も高齢からあまり多くは期待できないのが実状である。結果として實際上何も指導が行われないケースもあるし、行われたとしても問題が多い。このような状況を少しでも改善するために、自治体やボランティア団体等が主催して帰国者用の日本語教室が開かれている地域も少なくないが、やはり指導の質、量ともに問題が残されたままである。2次センターでは週5日各3時間以上の研修が行われるのに対して、自立指導員や帰国者向け日本語教室の場合には週1～2回、各2時間程度というのが実態なのである。

このように中国帰国者教育の現行システムには、定着促進センターと自立研修センターとの順次性の想定が狂ってしまっているという問題や定着地によって研修の質や量が不均等になっているという問題が生じているが、それだけでなく、このシステムの限界を感じさせるいくつかの本質的な問題点がある。

すでに見てきたように、中国帰国者教育のシステムは定着促進センターと自立研修センターを中心とする2段階の研修体制をとっている。全国的な展開がなされる以上、これは避けられないことであろう。しかし、このシステムには定着促進センターと自立研修セン

ターおよび他の中国帰国者向け日本語教室や自立指導員間の情報交換や相互支援・相互研修の仕組みがきちんと組み込まれていないという欠陥がある。その結果として、それぞれがバラバラの教育観、方針、教育内容、方法、評価基準をもって教育を実施する状態になってしまっている。それぞれの教育機関が主体的に独自の教育を行うということはむしろ望ましいことではあるが、それは相互の意思疎通や情報交換が十分なされているという前提においてのことである。最低限のネットワークが形成されていないままに各々が独自の道をゆく現在の状態では、行政的・制度的に形式的なシステムを成してはいても、教育的内実においてはほとんど質が保証されていない。とりわけ、日本語教育や異文化間教育のように、大都市以外の地域で専門的人材を採用しにくい分野においては、専門的人材を採用して指導を任せるという前提に立つのではなく、常に指導員の質を向上させ人材を養成してゆくようなシステムが必要となるが、その意味でもセンター間、指導者間のネットワークが必要とされるのである。また、人材養成を考えるならば、精神衛生や日本語教育、異文化間教育、社会教育、職業指導等の関連分野の専門家とのネットワークも不可欠であるが、現状ではこれらの面でも立ち後れが目立っている。

このシステムのもう一つの重大な欠陥は、全体の枠組みが1年間程度の短期的、部分的な視点からしか作られていないという点である。1次センターと2次センターとを合わせて1年間という公式の学習期間の適否は一概に言えないにしても、現行のシステムではその後の学習支援の方策についてはまったくといってよいほどに考えられていない。中国帰国者教育は「自立」のための事前研修を行うものという考え方が根強く、「自立」が果たせれば学習支援は必要がなくなる、いつまでも指導を続けていてはかえって「自立」の意識を損なう、というとらえ方が支配的である。しかし、中国帰国者の適応過程が相当長期にわたると考えられる以上、また、JSL学習が生涯学習的な性格をもつことを考えても、長期にわたる支援体制が不可欠のはずである。ただし、それは1次センターや2次センター等のような「学校」における研修（公式の学習）を生涯にわたって続けるということではないことは言うまでもない。帰国者の適応を長期的・総合的な視点からとらえた上で、日常生活の中で続けられる非公式の学習を支援することを中心に据えた学習支援の体制が考えられなければならないであろう。

日常生活の中での非公式の学習ということであれば、前述した1次センターや2次センター、帰国者向け日本語教室、自立指導員、就学期二世の受け入れ校等の中国帰国者教育に直接携わる機関や指導者同士のネットワークだけではなく、中国帰国者教育と地域コミュニティやボランティア活動との間のネットワーク、他の「定住者」に対する学習支援活動との連携も非常に重要である。非公式の学習の学習リソースを良質で豊富なものにしていくことが学習支援の中心になるが、それは同時に現在の地域コミュニティの変革を促すことにもつながってくる。このような変革は「官」主導の形ではなく「草の根」運動を通じて行われるのが自然であり、運動の展開はピラミッド型組織の上意下達方式によるので

はなく、独立性と主体性の上に成り立つ相互発信・相互支援を基本原理とするネットワーキングを通じて進められると考えられる。長期的・総合的な学習支援システムは、このような草の根のネットワーキングと連動し得るような柔軟なものでなければならない。

現行システムには、以上のような組織形態や運営面での欠陥だけでなく、指導の基本理念の面でも重大な問題があることが指摘されなければならない。中国帰国者教育は「日本の生活への適応」を目的とすることが謳われているが、實際上その指導原理となっているのは専ら経済的側面から見た「自立」促進である。帰国者教育のシステムは、その経済的自立のための必要条件として日本への同化を進めるシステムになっていると言える。熱心な指導員が60才になろうとしている帰国者に早期の就職を迫り、そのために日本語や日本の生活習慣を身につけさせようとする例は全国各地で毎日繰り返されている。前述してあるように、帰国婦人や帰国孤児及びそれらの配偶者は、時間の経過とともにすでに扶養者から被扶養者の立場に変わってきている。「自立」を含めて「適応」の概念を見直し、指導原理の明確な変更を実施してそれを徹底することが必要になっているのである。

- 3 所沢センターの旧カリキュラム

1984年に埼玉県所沢市に中国帰国孤児定着促進センター（以下、「所沢センター」）が開設されてからは、ここが中国帰国者教育の実践と研究の拠点となってきた。所沢センターでは、中国帰国者教育を「異文化適応教育としての日本語日本事情教育」としてとらえ直し、異文化適応概念の確立、体験学習法等の指導法や各種教材の開発に取り組んできている。その経緯を見ることによって、中国帰国者教育のカリキュラムの変化の過程と問題の所在をつかむことができるだろう。

所沢センターにおいて現時点で実際に行われている教育は、表向き公表されているカリキュラム（以下、「旧カリキュラム」）とは大きく異なってきている。所沢センターのカリキュラムは現在、大幅な改革途上にあり、旧カリキュラムは実際にはすでにあまり意味をもたないものになってしまっている。

旧カリキュラムは、基本的には次のようなコース・デザイン⁸⁾のプロセスを追って固められ、『指導項目表』という形にまとめられてきたものである。

帰国者のニーズ領域の調査によりターゲットとなる場面の抽出

それぞれの場面で使用される言語表現と達成行動および必要となる背景知識についてのシラバス作成

指導項目の4か月間の配置

各指導項目についての指導方法・教材の開発

実施を通じて、主に 〃 の修整・改良

上記のプロセスはニーズ分析の段階に当たるが、ここでは文化庁『中国からの帰国者のための生活日本語』開発のために行われた調査研究の結果や所沢センターで行った追跡

調査⁹⁾の結果から、中国帰国者にとって帰国当初の段階で重要となる生活場面が抽出された。

のプロセスはシラバス・デザインの段階に当たる。ここでは、ニーズ分析によって抽出された各場面が日本語指導と生活指導の2領域に分けられ、さらに各々が細かく領域分けされて、各領域の教授細目が列挙された。

、のプロセスはカリキュラム・デザインの段階といえる。学習者の年代や学習適性によって分けられたコースごとに、で挙げられた教授細目が取捨選択され、4か月の流れに配置された。また同時に、それを実施するための教材や指導法の整備も進められた。

この当時はコース・デザインの手法は日本語教育においてまだ一般化しておらず、おそらくこれが日本語教育の現場で実際に試みられた最初のコース・デザインであったと思われる。したがって、旧カリキュラムにはコース・デザインという面からしてもいろいろな点で不十分なところがあったことは否定できない。しかし、旧カリキュラムの最も根本的な欠陥は、後述のように、何よりもコース・デザインがもともともっている限界そのものであったと言うべきであろう。

我々の判断によれば、旧カリキュラムの教育は、学習者の学習意欲を引き出し、生活の中で学習できる力をつけ、異文化・異言語の壁を乗り越えて日本人とコミュニケーションを行う積極的な態度やそのための基本的な技能を身につけさせることに十分成功したとは言えない。その最大の原因は、この教育の目標とされる「異文化適応」のとらえ方がきわめて一面的だったことにより、結局は教育全般の発想が「同化」教育の域を出ることができなかつたためと考えられる。

旧カリキュラムの異文化適応観は、日本人・日本社会の中国帰国者受け入れの一般的な姿勢に通じている。それは、「早期自立」を基本命題とするものであり、具体的には、生活保護からの早期脱却、経済的自立のことを指している。中国帰国者を「自立」途上の人々ととらえることが、何らかの「欠落」をもつという認識に結びつき、その「欠落」の内容が一般日本人との差異、すなわち言語や習慣の非日本人性に求められることになっていた。中国帰国者教育とは、その「欠落」を補充するための教育として考えられていたと言えよう。

このような、日本人として生活するための「欠落」を補充するという発想によってニーズ領域が確定され、シラバス、カリキュラムがデザインされたならば、教育の内容は「日本」だけが学ばれるべきものとして挙げられることになるし、その方法は一方的に注入する方式が採られることになるのは、むしろ必然であろう。教授者側の主観がどうであったにせよ、また、いかに熱意をもって指導が行われたにせよ、旧カリキュラムは結果的にはこれに近い構造をもったカリキュラムであったと言わざるを得ない。

そもそもコース・デザインは、学習者自身がすでに自己の学習目的をはっきりと自覚し

ているという前提に立ち、教授側はそのままそれを教育目的として出発するものであった。しかし、JSL学習者の場合には、前にも述べたように、学習目的である「生活」自体の広範性と文化的要素への無自覚性とから、学習の当初において学習者自身に特定の自覚された学習目的があると考えerわけにはゆかない。したがって、中国帰国者教育にコース・デザインを導入するとすれば、教授側が周到に状況分析を行って教育理念を磨き、その上立って教育の目的を十分練られた教育目標として設定しておく必要があったということになる。しかし、そのように事前に完ぺきな教育目標を設定しておくというようなことは実際上不可能なことであった。

所沢センターでは、旧カリキュラムが『指導項目表』としてまとめられて間もなく、主に教育理念と具体的な指導法の面で見直しが始められた。この見直しは、旧カリキュラム作成プロセスから内在的に生じたものではなく、外部的な強力なインパクトによって「問い直し」という形でなされたものであった。そのインパクトとは、定着地・職場等において中国帰国者と受け入れ側との間で頻発していた各種のトラブル・摩擦がちょうどその時期にまとまった形で報告され始めたということもあったが¹⁰⁾、直接的には、所沢センター内における種々の問題の発生であった。

未判明孤児の受け入れという国の受け入れ行政の転換にともない、所沢センターへの入所者は一挙に2～3倍に増加した。これによってセンターの居住環境は悪化し、入所者の不満が高まった。また、センター在所中に未判明孤児の定着地・身元引受人斡旋を行うことになり、この問題をめぐってトラブルが頻発することになった。この居住環境や定着地斡旋にともなう問題は、基本的には、教育の内容や方法の問題というよりも政策や制度に関係する行政的な問題であったが、その結果生じた状況変化は教授側のアイデンティティをも揺さぶるものであった。定着問題との絡みから、センターの教育内容に対する外部からの疑問や批判も提起されるようになったし、教授者自身も中国帰国者教育の意味や教授者の役割、指導の内容、方法など教育全般の根本的な点について自問自答を迫られることになった。

もちろん、それまでも教育の見直し・改善は継続して行われてきてはいた。しかし、それらはシラバス・カリキュラムの改善に集中したものであり、教育理念や教育の目的・目標に関する見直しへと結びつくものではなかった。教育の理念や目標に関する見直しは、結局は、深刻な外圧的なインパクトによってはじめて行われることになったわけである。

ともかくもこのようなインパクトをきっかけとして、その後は、主として教育理念と教師・学習者間の相互作用の両面で急速に見直しが進められることになった。まず組織的な変更が行われた。従来の「日本語指導」と「生活指導」との分離をやめ、「日本語日本事情教育」に一本化された。また、内容についても方法についても、学習者の主体性を引き出す工夫が展開されるようになった。そのために、学習者の日常の興味・関心に敏感にな

るように心がけるとともに、学習者自身の「気づき」を引き起こし、文化、コミュニケーションに対する興味・関心を高めることに努めた。

教育理念の面では、異文化適応の概念が従来よりも深められた。従来の異文化適応の概念が学習者が「日本」に合わせて一方的に変容する「異文化への適応」であったとするならば、本来目指されるべきは、異文化環境下で新しい環境との相互作用を通じた自己実現の過程（「異文化での適応」）でなければならない、ととらえ直された¹¹⁾。これと並行して、異文化適応という長期的・理念的な目標を、予備的集中教育の機関としての所沢センターに合わせた学校目標に具体化する必要があった。そしてこれを「日本での生活、日本人とのコミュニケーションに対する自信と意欲、それを裏打ちする基礎知識、基礎技能」として規定した。これは、4か月間の研修後にも学習者が自分の日常生活の中で成長を続ける必要があり、その鍵となるのは、周囲の日本人を学習（相互作用）のリソースとなし得るかどうかということだという認識であり、また、周囲の日本人を学習のリソースとするためには、接触のための最低限の知識と技能、そして接触体験を通じて獲得された接触に対する自信と意欲という心的態度が重要であるという認識である。

このような学校目標の明確化により、教育改善の試み・工夫はさらに、異言語間・異文化間コミュニケーションに対する開かれた態度の育成や、自己の現在の日本語力で、他の手段を最大限に併用しながらコミュニケーションを行う力の育成へと向けられ、体験 - 内省 - 再体験という学習プロセスを重視した指導法（体験学習法）¹²⁾が所沢センターの中心的な指導法となってきた。そしてさらに、学習者と学習リソースとしての（教師以外の）日本人との直接的な接触を通じて両者の相互学習をめざすボランティア参加型学習活動¹³⁾を開発してきた。

このようにして、所沢センターでは「問い直し」という形で学校目標の再検討が行われ、具体的な指導の面でも積極的な工夫・改善の試みを通じて次々と新たな指導活動が生み出されてきた。しかし、カリキュラムということで見ると、まだまだ多くの問題が残されている。扱う内容やアプローチも、担当者によりバランスや重点の置き方がかなり大きく違ってしまい、不安定である。これは、理念的目標 = 学校目標のレベルでは深化され明確化されてきたにしても、その理念的目標と日々の具体的指導の展開との間の脈絡が依然不明確で恣意性の高いものになっていることによる。

また、このようなカリキュラムの見直しの過程自体にも問題が残る。そもそもこの「問い直し」は外部的なインパクトによって起こったものであり、カリキュラム編成のプロセスに内在的なものではなかった。その意味では、1回限りのものでしかない。いかなる工夫・改善の成果も時の経過とともに実状に合わなくなってくるという一般的真理からだけでなく、学習者が年々変化を続けるという中国帰国者教育特色からも、また、「定住者」教育自体がいまだに確固としたモデルをもっておらず発展のただ中にあるという状況から考えても、教育目標も含めて教育全般にわたって見直しと改善が継続的に行われるような

仕組みをカリキュラム編成のプロセスの中に内在化させておかなければならない。

コース・デザインのプロセスによったカリキュラム編成では、学校目標の見直しも含めた全体的な問い直しは発生し難い。この調査研究のテーマである「カリキュラム開発」は、このことを乗り越えるものとして所沢センターが取り組んでいることである¹⁴⁾。

[註]

- 1) 中国帰国者の定着にともなって生じてくる種々の問題について、異文化間問題の視角からとらえることは当初はほとんどなされていなかった。一般にはもちろんのこと、この問題に携わっている人々の間でも、中国帰国者と戦後間もない頃の大量引き揚げの人々との本質的な差異について、必ずしも十分に認識されていなかった。表面上目立ちやすい日本語能力の問題のみが事の元凶としてとらえられがちだった。
中国帰国者教育についての最初の公的・組織的取り組みは、1981年の文化庁委嘱研究「初心者用日本語教材の開発に関する実際的研究」と、その成果をもとに翌年から始められた中国帰国者用日本語教材『中国からの帰国者のための生活日本語』の制作であった。現在の時点でみれば、問題のとらえ方、内容構成、指導方法ともに多くの問題を含んでいるが、学習者の生活を軸に内容を構成しようとした基本姿勢は、当時としては画期的なものであった。
- 2) JSLとJFLの区分については、本稿で採っている区分のほかに、環境の差を以てする区分も広く認められている。これによれば、JSLは日本語が日常使われている環境つまり日本国内で学習する場合であり、JFLは外国で日本語を学ぶ場合ということになる。
- 3) 梶田(1991)のように、海外帰国子女をJNL(Japanese as a Native Language)の学習者とする分け方もある。JNLというのは、「母国語ではあっても到達レベルが低いために、日本語を学ぶ場合」のことである。これにしたがえば、帰国後の「中国残留婦人」の大部分もJNLの学習者に該当することになる。
- 4) 詳細は小林(1993)参照。
- 5) 「非公式の学習」(informal learning)とは、もともとは、「潜在的カリキュラム」との関係でもちられる概念であるようだ。藤田(1985)では、「非公式の学習とそれを生じさせる機構とをさして、潜在的カリキュラム」ということばが言われる」としている。しかし、本稿では、教育機関等で正規の教師の指導によって行われる学習以外の学習や無意識に行われる習得(獲得)を指すものとしてこれを使っている。
- 6) 岩男・萩原(1987)、倉地(1988)、萩原(1991)参照。
- 7) 帰国婦人と同伴家族の定着促進センター受け入れの本格化に対応するために、平成6年に中国帰国者定着促進センター(所沢センター)の分室として山形分室と長野分室が開設された。また、平成7年度には新たに3定着促進センターと5自立研修センターが増設されることが決まっている。
- 8) 田中・斎藤(1993)によれば、コース・デザインは日本語教育の多様化という状況に対するひとつの対応であった。日本語教育の多様化には、カテゴリーとしての多様化、ニーズの多様化、学習特性の多様化、の3つのレベルがあり、コース・デザインはニーズの多様化に対応するものであったという。
コース・デザインは、ニーズ分析やレディネス分析などの調査分析と、「何を教えるか」を確定する段階としてのシラバス・デザイン(教授細目決定)、「どう教えるか」の設計の段階としてのカリキュラム・デザイン、そして教育実施後のコンサルティングやコース評価の段階に分けて考えられている。
ここで特に問題となるのは「カリキュラム」の概念である。本稿では、教育一般に比較的広く用いられている概念、「学校全体の学習者の学習経験の総体」とりわけ

「教育目標を達成するために教育機関が実施する教育活動とその諸計画の全体」としてカリキュラムをとらえているが、これは日本語教育において一般に用いられるカリキュラムという用語の概念とは違っている。日本語教育におけるカリキュラムという用語は、一般にはコース・デザインの中の一部としてのカリキュラム・デザインの成果物という意味であり、主に、教授項目をどのような順序で配列し、どのような教授法で、どのような教材を用いて、どのように時間配分して教えるか、の計画のことである。本稿では、便宜上日本語教育で用いられる概念をカリキュラムとして表すことにする。

- 9) 小林他(1986)参照。
- 10) 全国社会福祉協議会(1986)、原(1986)、桜井(1987)等。
- 11) 安場・池上・佐藤(1991)、文化庁(1991)参照。
- 12) 安場・池上・佐藤(1991)参照。
- 13) 佐藤・馬場・安場(1993)参照。
- 14) 中国帰国孤児定着促進センター教務課(1994)参照。

プロジェクトの内容と進行経過

第3章で述べた経緯から、所沢センターでは、目標設定を中心として教育の計画と実施を有機的に結びつけながら全体としてまとまりのある形に改良する必要性が認識され、そのような改革を「カリキュラム開発」プロジェクトとして進めることとなった。本章では、プロジェクトの具体的内容についてまとめ、それが実際どのような経過で進行したかについて報告する。

- 1 カリキュラム開発全体の内容と進行経過

- 1 - 1 カリキュラム開発の内容とその体系

本プロジェクトでは、カリキュラム開発のプロセスを大きく三つの領域に分類し、それぞれの領域における基本的な役割を次のように設定した。

状況分析データの収集・整理・調査
	その基礎となる指導者間ネットワークの形成
	データの総合分析及び第一次分析
目標設定理念的目標の構造化
プログラム開発	...プログラム全体の調整
	プログラムの設計・実施・評価

まず 状況分析 においては、所沢センター内外の帰国者問題・教育に関わるすべての状況がその分析の対象となる。具体的には、所沢センター内の状況分析としては、学習者に関するすべてのデータ、教育機関の設備や施設などの物理的条件、入手可能な学習リソースや教師の資質および組織体制の問題の他に、学校文化や潜在カリキュラムも重要な対象となる。センター外との関わりの状況については、有益な教育理論など各種の専門的知見はもちろん、定住後の学習者の進路や生活の問題および帰国者に対する援護政策の問題、また教育機関を取りまく近隣やコミュニティ、社会の実態と教育機関との関係についても分析が必要となる。これらのデータ収集のためには、所沢センターのおかれている地域社会、各地に定着している修了生等帰国者、そして特にその定着地における支援機関や教育機関および支援者や指導者とのネットワーク形成が重要となる。状況分析 においては、この「ネットワーク形成」を含め、「データの収集・整理・調査」およびそこから得られた個別的領域についての分析（「第1次分析」）をプロジェクトの内容とした。なお、学習者およびその教育主体を取りまく「社会」というマクロの視点から教育機関の役割を自己規定し教育理念を検討していく際に必要となる「総合分析」については、プロジェクトを超えた学校運営上の高次の判断とした。

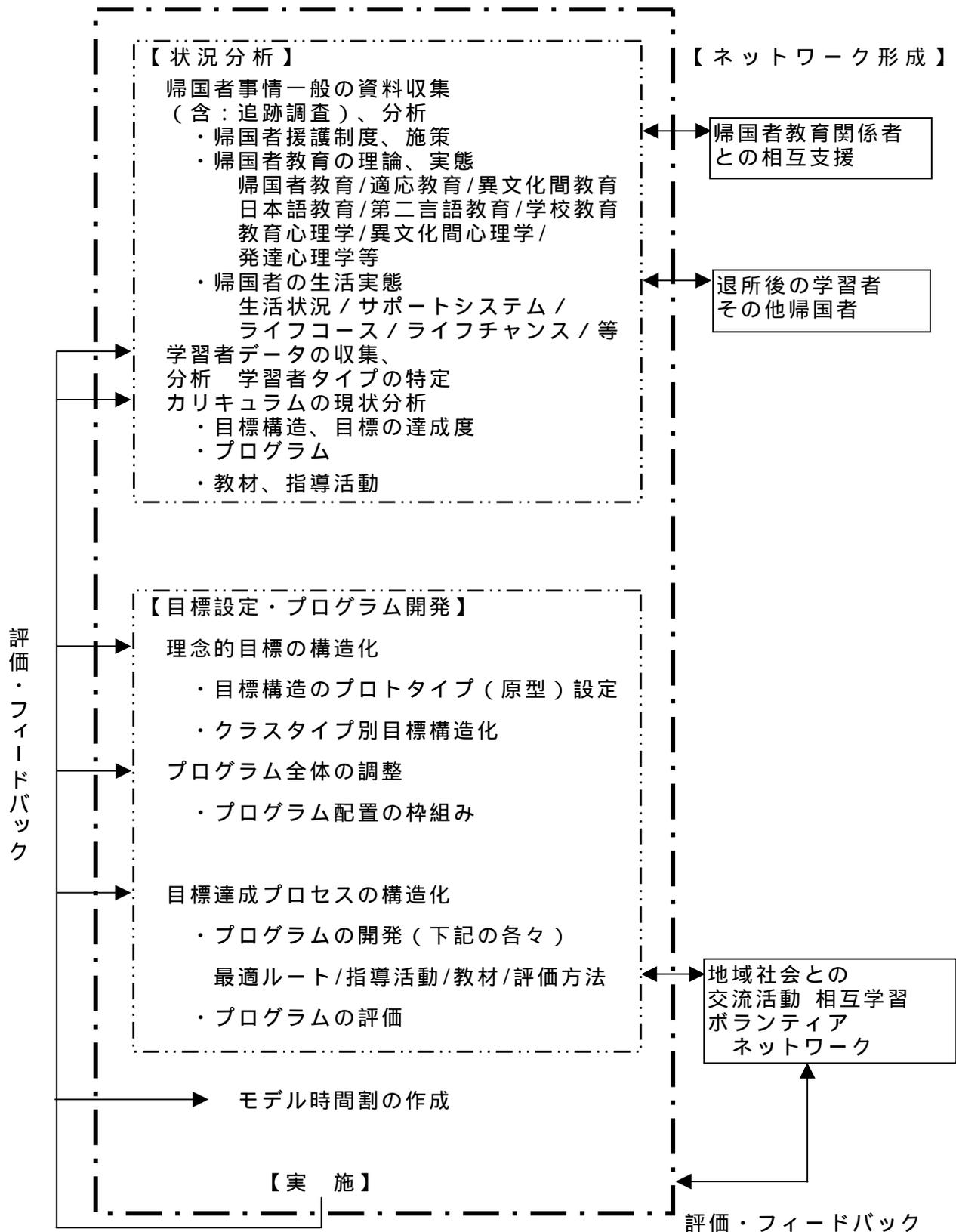
目標設定 は、長期的な教育目標 (aim) から上記の状況分析等を通じて所沢センターの学校目標 (goal) を導きだし、さらにそれを直接的な個別目標 (objectives) にまで分析してゆく作業を行う。所沢センターにおいては、この長期目標に相当するのは「異文化適応」であり、学校目標(「大目標」と呼ばれている)は「日本での生活に対する自信と意欲、それを裏付ける基礎技能、基礎知識」として設定され、すでに定着していた。この大目標をさらにいくつかの「中目標」に分析し、それぞれの中目標をさらにいくつかの「小目標」群に、小目標をまたいくつかの「達成目標」へと分析してゆく。このように分析を経るにしたがって目標が具体化され、行動目標化されることになるが、この作業を「理念的目標の構造化」と呼ぶことにする。「理念的目標の構造化」の終着点である「達成目標」は、あるプログラムが実施された結果として達成されるよう目指される目標レベルであり、そのようなものとしてできるだけ操作的に定義される必要がある。

プログラム開発 では、「プログラム全体の調整」と「プログラムの設計・実施・評価」が行われる。一つのコース全体が一つのプログラムであるとも言えるが、ここで言う「プログラム全体の調整」とは、コースを構成するいくつかのサブ・プログラムをコース全体の中にどのように配置するかということである。すなわち、4か月のコース全体の中での各プログラムの時期的な配置や規模(指導時間数)を、全体的なバランスからみて調整する。これは、「プログラムの設計・実施・評価」との間で互いにフィードフォワード、フィードバックしつつ進められることになる。

「プログラムの設計・実施・評価」では、「目標達成プロセスの構造化」(「理念的目標の構造化」によって析出された達成目標をさらに具体的な行動目標群に分析し、達成目標に到達するまでの「最適ルート」として表すこと)を通じて設計された基本的な流れにしたがってプログラムを設計し、実施、評価を通して改善してゆく。ここには、教授内容の確定と活動や教材の選択・開発も含まれる。

ここにまとめた3つの領域における基本的役割を、相互の関連の観点から配置しカリキュラム開発全体の体系として示そうとしたものが、以下に示す[図 - 1]である。

[図 - 1] カリキュラム開発の体系



評価・フィードバック

- 1 - 2 プロジェクトの構成及び進行の方法

本プロジェクトでは、-1-1にまとめた3つの領域における基本的役割が、そのまま各プロジェクトの主要な内容となるわけであるが、一見してわかるようにその内容は膨大である。しかも、所沢センターには大別して、「大人コース」「青年コース」「子供コース」「婦人コース」の4種、実際上はそれぞれに何種類ものバリエーションが必要なほどに多様な学習者から成っており、上述の3領域はコース・バリエーションの数だけ同時に存在していることになる。実践を通じまたは実践と並行して進められるという本プロジェクトの性格上、カリキュラム開発のプロセスに沿って領域を一つずつプロジェクト化していくのでは、要する時間も膨大なものになることが予測された。この問題を解決し、研究課題であるカリキュラム開発の体系確立を早期に実現させるために、基本的なプロジェクトの進行は、下に示す流れで拡大していく方法をとることとした。

モデル・プロジェクト 全体プロジェクト

まず モデル・プロジェクト においては以下のような形で計画を進めた。

- ・ 3つの領域それぞれにおいてプロジェクトを同時進行させる
- ・ 同時進行によって生じるプロセスの逆転及びそれによる作業の重複等は、これをやむをえないものとしながらも、進行状況を相互に確認しながら調整をはかっていく
- ・ 各プロジェクトで扱う学習対象者やコース、開発の内容については、極力これを必要最低限度にしぼるが、最も緊急に開発が必要とされている内容を必要としているコースで行うことにする

次の 全体プロジェクト については、

- ・ モデル・プロジェクト の目的や進行手順、各作業段階における観点やプロダクトの構造等についての共通理解を課全体ではかる
- ・ この モデル・プロジェクト をもとに、同様のプロジェクトを課全体の課題としているいろいろなコースでプロダクトを拡大再生産していく
- ・ プロジェクトを進めるにあたって生じた問題点等は、もとになった モデル・プロジェクト にフィードバックする

という形で計画を進めた。この 全体プロジェクト は、モデル・プロジェクト がカバーすることができなかった領域を埋めていくという補完的役割とともに、モデル・プロジェクト の妥当性と実用性を、それぞれのクラス運営という実践を通して検証し、その結果をまたモデルにフィードバックするという役割を担うものである。

従って、プロジェクトの構成はすべて課全体のプロジェクト計画の中で決定されることになったが、全体プロジェクト においては、その具体的テーマの選択は極力、各常勤講師が抱えるクラス運営上の問題意識に沿うよう配慮した。これは、課全体が主体的にプ

プロジェクトを進めるために必要なことであり、現在進行形で機能している教育現場においてプロジェクトを具体的教育改善に直結させるための方策でもある。

これらの各プロジェクトは、原則として所沢の研修期間である1期（4か月）を単位として構成され、その都度プロジェクトチームの編成がなされた。4か月の流れはおよそ次のようになっている。

- ・プロジェクトの構成および各プロジェクトチームのメンバーを決定する
- ・課内研修会...これはその期におけるプロジェクト全体計画について課全体が内容を把握、各自が参加するプロジェクトのカリキュラム開発における位置づけを確認するためのもの
(全体プロジェクトの場合はここにテーマの決定が加わる)
- ・プロジェクトチームごとに期の達成目標を設定し進行計画の概要を作成する

この間チームごとに作業を進行、数回のプロジェクト会議を持つ

- ・プロジェクトチームごとにプロダクトをまとめる
- ・課内研修会...ここではチームごとにプロジェクトの進行経過を報告しプロダクトを発表する
- ・個々のプロジェクトの目標達成度を評価検討し、プロジェクトの続行・修正・次の段階への移行等を決定する

- 1 - 3 プロジェクト全体の進行経過

プロジェクトは、このようにして期ごとに構成され進行した。縦に期を単位とする時間軸をとり、横軸にはカリキュラム開発の体系における3つの領域をとり、それぞれの期にそれぞれの領域で進められた具体的作業を簡単に記録したものが下の[表1]である。表は、領域ごとに同時進行する作業の経過がわかるように表されているが、実際のプロジェクトはすべてが領域別に構成されたわけではない。領域別のものもあるが、コースでまとめられたもの、関連して継続する作業のつながりでまとめられたもの等、実際の作業進行上のまとまりで構成されチーム編成されたものが多かった。このまとまりを表すものとしては、主なものを大きく8つ取り出して便宜上のプロジェクトの名付けを行い、()の略号でそれを示すこととした。

- | | | | |
|---------------------|------|--------------------------|-----|
| ・「情報・資料収集管理」 | (情) | ・「子供コース 目標設定」 | (子) |
| ・「指導者間相互支援ネットワーク作り」 | (NW) | ・「帰国婦人コース カリキュラム開発」 | (婦) |
| ・「修了生追跡調査」 | (調) | ・「大人Fタイプ・青年Iタイプ プログラム開発」 | (プ) |
| ・「大人・青年コース 目標設定」 | (目) | ・「ボランティア参加型学習活動のプログラム開発」 | (ボ) |

[表 - 1] プロジェクト全体の進行経過

時期	期	ネットワーク・状況分析		目標設定	プログラム開発	
H3年度		(情)資料現状分析	(情)学習者データDB化 (目)クラスタイプ定義	(目)理念的目標の設定 (目)目標構造表作成 タイプ別(ACDFIMN)ver.0 (目)モデル時間割フォーム作成	試行	教材 開発
92.2月	36			(目)目標構造表作成 タイプ別(ACDFIMN)ver.1 (目)目標構造表タイプ間調整	試行	教材 開発
H4年度						
92.6	37		(情)入退所者DB整備 (目)クラスタイプ再定義 (目)モデル時間割DB化		(目)モデル時間割作成 タイプ別(ACDFIMN) 試行 (ブ)ユニット・プログラム開発(1) ジャンル別(1) 試行 (ポ)外部実習プログラム評価検討 (担任用・ボランティア用)	教材 開発
92.10	38			(目)理念的目標の原理再検討 (目)目標構造表プロトタイプ 作成	(ポ)外部実習プログラム評価試行 (担任用・ボランティア用) (子)モデル時間割作成 タイプ別(V) 試行	教材 開発
93.2月	39	(情)資料室整備 (NW)紀要発行	(調)青年ライフコース調査計画 作成 パイロット調査実施 (婦)帰国婦人生活実態調査計画 作成	(目)目標構造表作成 タイプ別(I)-ver.2	(目)モデル時間割作成 タイプ別(H) 試行 (ポ)外部実習プログラム評価検討 ボランティア用パンフレット作成	教材 開発
H5年度						
93.6	40	(情)資料室整備 (NW)指導者間ネットワーク DB化 (NW)ニューズレター発行 計画作成 (ポ)ボランティアリストDB化	(調)青年ライフコース調査実施・ 集計 入退所者DB整備 (婦)帰国婦人生活実態調査実施 (目)モデル時間割による状況分析	(目)目標構造表作成 タイプ別(Fver.2) (子)〃(V-ver.1) (婦)理念的目標設定 (目)クラス対応目標構造表作成 (目)カリキュラム・モデル作成	(ブ)プログラム開発プロセスの研究 (最適ルート図・プログラム設計) (ポ)外部実習システムの検討	教材 開発
93.10	41	(NW)ニューズレター ネットワークDB化 (ポ)ボランティア・ネットワーク 開拓・DB化	(調)Aタイプ訪問調査計画作成・ 実施	(目)目標構造表作成 タイプ別(AMFNI-ver.2) (子)〃(ver.1)	(ブ)ジャンル別プログラム開発 (ブ)カリキュラム全体バランスの検討 (ポ)外部実習プログラム評価作成 (学習者用) (婦)プログラム開発	教材 開発
94.2月	42	(NW)ニューズレター発行準備 (NW)紀要発行 (NW)地域日本語教室との 連携調査 (NW)地域ネットワーク調査 『帰国者事情2』の資料収集 帰国者問題データ収集	(調)子供追跡調査計画作成 実施 (婦)生活実態調査方法研究	(目)目標構造表作成 タイプ別(AMFNI-ver.2)	(ブ)ジャンル別プログラム開発 (婦)全体プログラム開発 (ブ)カリキュラム全体バランスの検討 タイプ別(FNI) (ポ)外部実習プログラム評価改訂 (ボランティア用)	教材 開発
H6年度						
94.6	43	(情)資料収集整理 (ポ)ボランティア・ネットワーク (NW)ニューズレター発行 (NW)修了書類変更	(調)子供追跡調査実施	(子)目標構造表作成 タイプ別(Q-ver.1)	(ブ)プログラム配置図作成= タイプ別(AMN) (ブ)プログラム開発成果物フォーム 検討 (ブ)ジャンル別プログラム評価法開発 (ブ)全体プログラム開発 タイプ別(FI) (婦)地域リソース活用プログラム開発 (ポ)外部実習プログラムマニュアル 作成	教材 開発
94.10	44	(NW)ニューズレター発行 (情)情報収集システムの改訂 (NW)指導者間ネットワークDB 整備		(子)目標構造表作成 タイプ別(Q-ver.1)	(ブ)全体プログラム開発 タイプ別(FI) (ブ)ジャンル別プログラム評価法開発 (ブ)ジャンル別プログラム開発	教材 開発
95.2月	45	(NW)ニューズレター発行 (NW)紀要発行 (情)資料収集整理	(調)青年進学・編入調査計画作成・ 実施 (ポ)学習者評価調査	(婦)目標構造表改訂	(ブ)婦人プログラム改訂 学生用図書室運営計画作成・実施 (ブ)ジャンル別プログラム開発 (ポ)外部実習プログラム検討	教材 開発
H7年度						
95.4	46	(NW)外部からの問い合わせ DB化計画作成				

- 2 各種プロジェクトの内容と進行経過

ここでは、 - 1 - 3 で名付けを行ったプロジェクトを一つのまとまりとして取り上げ、プロジェクトごとにその目的、内容と進行経過および最終的に得られたプロダクトについて報告する。

- 2 - 1 「情報・資料収集管理」プロジェクト

1. 目的

所沢センターは帰国者教育の中で、外部からの問い合わせや相談の窓口的役割を果たさなければならない立場にあり、組織内外からの情報・資料へのアクセスを容易にし、リソース・センター的機能を果たすための基礎作りとして、次々に生み出される情報・資料の収集や管理体制を改善する必要性があった。

(1) 情報・資料処理のシステム化

状況分析のための情報、学習者に関する情報、時間割・教案・教材等の学習計画に関する情報の処理、および評価等のための情報処理をシステム化する

(2) システムに則った情報・資料の整備

状況分析のための情報・資料の整備を進めるに当たって、これまでの問題点を改善し、より利用しやすい環境に整えるために、資料の新しい分類化作業や配置計画を進める

2. 内容と進行経過

期	(内 容)
39	資料室整備 ・ 図書、資料の分類案作成
40	資料室整備 ・ 図書、資料の分類案試行 ・ センター内発生資料の P C (パーソナルコンピュータ) によるデータベース作成とデータの分類 ・ 資料の配置計画作成 入退所者のデータベース整理 ・ 入退所者データベースの枠組み再検討 ・ 上記枠組みによるデータ集計、統計資料作成 その他 ・ 修了評価入力および修了書類印刷のプログラム作成およびその実用化 ・ 各種プロジェクトチームのデータベース作成および利用面でのサポート ・ テスト (「日本事情」テスト) 結果入力のサポートおよび結果の集計
41	入退所者のデータベース整理

	<ul style="list-style-type: none"> ・データの集計および統計資料の作成継続 ・退所後の小中学編入データの補充調査実施および整理 年齢、学年別編入状況、編入条件の比較
42	<p>資料室整備</p> <ul style="list-style-type: none"> ・分類基準見直し
43	<p>文書分類枠の整理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新分類枠による現存資料の再整理
44	<p>文書分類枠の整理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各分類の下位項目決定 ・重要資料の抽出 ・重要資料の取得法（資料名、発行所、資料更新時期等）調査 ・重要資料検索システム計画作成 <p>資料室整備</p> <ul style="list-style-type: none"> ・図書の新分類案作成
45	<p>新情報資料管理システム運用開始</p> <ul style="list-style-type: none"> ・情報資料（図書・文書・PCデータ）の管理システム作成および運用 ・重要資料検索マニュアル作成 ・重要資料更新時期・更新方法のマップ作成 ・センター内発生資料の整理・管理方法の検討 <p>資料室整備</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新分類による「資料室」運営

3. プロダクト

学籍データベースおよび各種統計資料（出身省別入所者数、就学年数別人数等）
定着状況データベース（定着地名、身元引受人名等修了生の定着後の生活に関する情報）

退所後の編入学状況データベース（編入学校・学年）

機関および個人ネットワーク・データベース（ネットワーク構成者単位となる中国帰国者教育に関係する機関・団体・グループ・個人の名称、所在地等）

資料管理マニュアル（資料分類、資料管理フローチャート図等）【資料101】

図書・文書新分類枠【資料102】

文書管理マニュアル（入手資料のうち文書の分類整理のマニュアル）

「重要資料ナビゲーター」（最重要資料の検索マニュアル）

重要資料更新スケジュール表

上記重要資料更新の手引（重要資料の更新マニュアル）

PCデータ更新スケジュール表

- 2 - 2 「指導者間相互支援ネットワーク作り」プロジェクト

1. 目的

全国各地の中国帰国者教育・支援に関わる指導者や指導機関が相互に情報を交換し、それを通じて創造的に新たな情報や指導資源を生み出していけるような指導者間相互支援ネットワークを形成し、帰国者教育・学習支援の全体的質の向上を目指すとともに、本プロジェクトの活動を通して、所沢センターのネットワークカーとしての成長を目指す。

帰国者の受け入れとその後の生活支援は現在様々な課題を抱えている。その解決のためには、指導および指導者の質の向上や生活の各領域における支援の拡張といった帰国者に対する直接的支援の向上だけではなく、帰国者の生活する生涯的な学習環境であるところの地域社会自体をより開かれた支援的なものにするための働きかけが重要となる。このような全国的な地域社会の変容の鍵となるのはネットワークの形成である。ネットワークには、様々な分野やタイプ、またシステムのものがあるが、まずは、地域の学習支援の中心となる指導者が平等な立場で相互に指導情報を発信・受信するためのネットワークの形成または拡張が急務と考えた。このネットワーク作りの活動をしっかりと継続・発展させていくためには、ネットワークをサポートすることを正式な業務の一つとして行っていくリソース・センター的な存在が必要となる。所沢センターでは従来よりこのリソース・センター的機能を一部担ってはいたが、この業務をより明確に位置づけ計画的に実現させようとしたものが本プロジェクトである。

- (1) 所沢センターにおける実践と研究の記録としての『紀要』を発行し、よって帰国者教育また広く日本語教育、第二言語教育、また異文化間教育の分野にこれを発信し、情報交換を行うとともに、所沢センター外部の帰国者教育に関わる指導者・支援者に研究発表の場を提供する
- (2) 全国の中国帰国者教育・支援に関わる指導者が相互に情報を発信・受信する媒体としての通信紙（ニューズレター）の創刊・発行を通し、指導者間相互支援のためのネットワークを形成し、帰国者教育全体の活性化及び教育の質の改善をはかる
- (3) 所沢センター修了後の二次的教育機関（自立研修センターや学校教育機関等）や自治体等の支援者との連携をいっそう強化すべく、「修了書類」（修了生評価等）の内容を改訂するとともに、連絡の方法（時期、ルート等）についてもこれを検討し改善する
- (4) その他、所沢センターに寄せられる各種問い合わせや研修会・講習会への協力依頼に対する対応、また関係機関や教室との相互訪問や見学および意見交換会の実施等を通し、相互の情報交換を行うとともに、新たなネットワーク形成の土台を構築する

2. 内容と進行経過

期	(内 容)
39	『紀要1号』発行 ネットワーク形成のためのデータベース作成(紀要発送先)
40	ニュースレター発行の基本計画立案 ・発行目的の明確化、編集方針の検討
41	ネットワーク形成のためのデータベース作成(ニュースレター発送先)
42	『紀要2号』発行 ニュースレター発行準備 ・編集の枠組み、取材計画の決定 ・配付先/発行部数/発行時期/発行形式の決定 ・創刊準備号の取材と編集
43	ニュースレター創刊準備号発行 修了書類改訂 ・これまでの修了書類の検討、問題点の整理 ・修了書類担当部署間協議、改訂の方針決定 ・方針に基づく改訂作業 ・新修了書類作成マニュアルの作成、新修了書類による修了評価の実施 紀要編集方針の検討、合評会の企画・実施
44	ネットワーク形成のためのデータベース補充システムの検討・実施 ニュースレター創刊号『同声・同気1号』編集・発行
45	『紀要3号』発行 ニュースレター『同声・同気2号』編集・発行 修了書類改定 ・配布ルート及び配布時期についての問題点の検討 ・新送付文書(「中国帰国者二世三世の中学高校入学・編入学に関する問題について」)の作成と配布 ネットワーク形成のための状況分析計画作成(外部からの問い合わせ等情報交換記録のデータベース化フォーマット作成)

3. プロダクト

『中国帰国孤児定着促進センター紀要 1号』(1993年)

『中国帰国孤児定着促進センター紀要 2号』(1994年)

『中国帰国孤児定着促進センター紀要 3号』(1995年)

紀要原稿募集と編集方針について(課内研修会資料)

ニュースレター 創刊準備号 (1994年8月)
 ニュースレター『同声・同気創刊号』(1995年1月)
 ニュースレター『同声・同気 2号』(1995年3月)
 指導者間ネットワーク・データベース 機関・個人合計約1500件(1995.3月現在)

上記 データベース用入力シート

外部からの問い合わせ等情報交換記録データベース用入力シート

修了書類分類一覧表

修了書類「当センターの指導の概要」「指導内容と評価」「修了生データ」

例：大人コースFクラス/子供コースVクラス【資料201】

上記 添付書類「中国帰国者二世三世の中学高校入学・編入学に関する問題について - 実状のご紹介と参考意見 - 」

2 3 「修了生追跡調査」プロジェクト

2 3 A 「青年二世進路調査」プロジェクト

1. 目的

青年クラス修了生が持っている来日時々の条件や定着地の条件と日本での実際の進路選択との間の相関関係を把握整理して、今後の指導に役立てる。

2. 内容と進行経過

期	(内 容)
39	調査計画作成 ・ 調査項目の決定 ・ 調査法の選択 ・ 調査対象者の選択 パイロット調査実施 パイロット調査後の手直し
40	本調査実施 調査結果の分析

3. プロダクト

青年二世進路アンケート(選択式と記述式併用のもので、質問内容は、修了時の希望/現在の希望/進路相談した相手およびその内容/修了後から現在に至るまでの経緯等である)

青年二世進路調査報告書抄録【資料301】

詳細は玉居子「青年二世進路調査報告」(1994)P.71~P.94『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第2号参照,中国残留孤児援護基金

2 3 B 「小中学生クラス修了生の進路調査」

1 . 目的

- (1) 所沢センター子供クラス修了生の退所後の進路状況、主に学校編入状況について調査することによって、学校編入の現状を分析考察する
- (2) 中学校編入後、どのような学習資源（人的資源）（以下学習リソースおよび人的リソース）を得ているか、人的リソースの違いにより、援助機能はどのような性質を持って働いているのか、ライフコースに影響しているのかを考察するために、事例研究を行う

2 . 内容と進行経過

期	(内 容)
41	学校編入状況調査（第1次調査）計画作成 上記調査実施および調査結果の分析
42	人的リソース調査（第2次調査）計画作成 ・ 調査項目の決定 ・ 調査法の選択 ・ 調査対象者の選択
43	上記調査実施および調査結果の分析

3 . プロダクト

小中学生クラス修了生の進路調査報告書抄録【資料302】

詳細は隈井・佐久間「小中学生クラス修了生の学校編入の現状」（1994）

P95~P108 『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第2号，中国残留孤児援護基金
中学生クラス修了生学習リソース（人的リソース）調査報告書抄録【資料303】

詳細は寺村・佐久間「事例研究：人的リソースの利用状況 中国帰国生徒の場合」
（1995）P128~P141 『中国帰国者定着促進センター紀要』第3号，中国残留孤児援護基金

2 3 C 「非識字者を含む大人クラス修了生の生活状況調査」

1 . 目的

非識字者の場合、所沢センター修了後、日常生活の行動をどの程度自力でこなし、どの程度周囲の人の助けを借りているか。所沢センターの指導目標改善のため、非識字者を中心に大人修了生の生活の実状を調査する。

2. 内容と進行経過

期	(内 容)
41	調査計画作成 ・ 調査項目の決定 ・ 調査法の選択 ・ 調査対象者の選択 上記調査実施および調査結果の分析 補充調査計画・実施

3. プロジェクト

非識字者を含むセンター修了生家庭への訪問調査報告書抄録【資料304】

詳細は児玉・内藤「非識字者を含むセンター修了生家庭への訪問調査報告」(1995) P39-P60 『中国帰国者定着促進センター紀要』第3号, 中国帰国孤児援護基金

- 2 - 4 「 大人・青年コース 目標設定」プロジェクト

1. 目的

コース・デザインの方法による『 大人・青年コース 指導項目表』(中国帰国孤児定着促進センター指導課, 1987)に基づく教育計画の限界を乗り越え、新たな教育体系の構築を目指そうとするカリキュラム開発の要となる目標設定の領域において、モデルとなるクラスタイプ別目標構造表を作成し、よってカリキュラム開発の基礎を築くとともに、この構造表に基づく教育実践を通して所沢センターの教育改善をはかる。

- (1) プレイメントテストに基づく学習者タイプ特定の基準を見直し、新たなクラスタイプ(以下タイプ)定義を行う
- (2) センターにおける 大人・青年コース の教育理念を再考し、「理念的目標」を操作的に定義された「達成目標」へと構造化する(「目標構造表」プロトタイプおよびタイプ別「目標構造表」モデルの作成)
- (3) タイプ別「目標構造表」モデルに基づくクラス運営を実施しその結果を構造表にフィードバックするとともに、「構造表」によりプログラム設計された「モデル時間割」を作成する
- (4) タイプ別「目標構造表」モデルおよび「モデル時間割」をもとに、各クラスがクラス別「目標構造表」を作成し、これに基づくクラス運営を行う

2. 内容と経過

期	(内 容)
	クラスタイプの定義化及びそのクラスにおける学習者タイプの特定 タイプ別理念的目標の設定 暫定版タイプ別目標構造表作成 (ACDFIMNタイプ - ver.1)
36	タイプ間の突き合わせによる構造表フォーマットの修正・統一化 タイプ別目標構造表作成 (ACDFIMNタイプ - ver.1) タイプ間調整・改定
37	クラスタイプ再定義 タイプ別目標構造表 (ver.1) によるモデル時間割作成 (ACDFIMNタイプ) モデル時間割試行およびユニット・プログラムの開発・試行 上記 実行上の問題点の分析
38	タイプ別目標構造表の妥当性および実用性の検討 理念的目標及び目標構造化の原理の再検討 目標構造表プロトタイプ作成 (ver.2)
39	タイプ別目標構造表改定 (タイプ - ver.2)
40	タイプ別目標構造表改定 (タイプ - ver.2) モデル時間割による状況分析 クラス別目標構造表作成 (大人・青年コース全クラス) カリキュラム・モデル作成 (ACDFIMNタイプ) 目標構造表に基づく時間割、ユニットプログラム、教案、教材等の記録
41	タイプ別目標構造表改定 (AFMNタイプ - ver.2)
42	タイプ別目標構造表最終改定 (AFIMNタイプ - ver.2)

3. プロダクト

大人・青年コースにおけるクラスタイプ定義概要【資料401】

詳細は、「中国帰国者に対する日本語教育のカリキュラム開発に関する調査研究 - 調査研究の経過と今後の計画 -」（1993），平成4・5年度文化庁日本語教育研究委嘱

「目標構造表」の構成と考え方について（解説）

詳細は、佐藤・小林（1994）「カリキュラム開発および理念的目標の構造化について」P.14～P.17，『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第2号，中国残留孤児援護基金

「目標構造表」プロトタイプ（ver.2）および解説

詳細は、佐藤・小林（1994）「カリキュラム開発および理念的目標の構造化について」P.17～P.21，『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第2号，中国残留孤児援護基金

タイプ別目標構造表（A F I M Nタイプ - ver.3）

例：Aタイプ（大人）-ver.3 / Fタイプ（大人）-ver.3 / Nタイプ（青年）-ver.3

【資料402】

モデル時間割（A C D F I M Nタイプ）

カリキュラム・モデル（A C D F I M Nタイプ）

- 2 - 5 「子供コース 目標設定」プロジェクト

1. 目的

所沢センターにおける子供コースの教育理念を再考し、「理念的目標」を操作的に定義された「達成目標」へと構造化する（タイプ別「目標構造表」モデルの作成）

2. 内容と経過

期	（内 容）
38	クラスタイプの特定 モデル時間割（中学生クラスVタイプ）の作成 モデル時間割試行及びユニット・プログラムの開発・試行
39	
40	タイプ別目標構造表作成（Vタイプ - ver.0） 上記 構造表に基づくクラス運営試行
41	タイプ別目標構造表改訂（Vタイプ - ver.0） 上記 構造表に基づくクラス運営試行
42	
43	タイプ別目標構造表作成（小学生クラスQタイプ - ver.0） 上記 構造表に基づくクラス運営試行
44	タイプ別目標構造表改訂（Qタイプ - ver.1） 上記 構造表に基づくクラス運営試行

3. プロダクト

モデル時間割（中学生Vタイプ）

タイプ別目標構造表（中学生Vタイプ - ver.1）【資料501】

タイプ別目標構造表（Vタイプ - ver.1）解説

詳細は 池上（1994）「日本語教育が必要な児童生徒対象の教育目標構造化の試み

- センター中学生クラスを例に - 』 P.33 ~ P.43 , 『中国帰国孤児定着促進センター
 紀要』第2号, 中国残留孤児援護基金

タイプ別目標構造表(小学生Qタイプ-ver.1)【資料502】

- 2 - 6 「 帰国婦人コース カリキュラム開発」プロジェクト

1. 目的

(1) 帰国婦人(中国残留婦人)コース 開設に向けて、婦人データ(帰国婦人の特質、
 帰国後の生活状況等)を収集、分析する。

(2) 学習者タイプを特定し、タイプ別目標構造表およびプログラム設計表を作成する。

2. 内容と進行経過

期	(内 容)
39	状況分析調査計画作成 ・ 調査対象者、調査項目の決定 ・ 調査法の選択 ・ 研究設問立案 ・ インフォーマント選定 ・ インフォーマントに関する情報収集 ・ 調査計画の立案 ・ 面接計画の立案 ・ 面接計画の試行
40	パイロット調査実施 パイロット調査後の計画の手直し 本調査実施 調査結果の分析
41	暫定的目標設定・プログラム開発 「1～2期帰国婦人クラス」プログラム実施 「帰国婦人」の突然の帰国に伴い、「1期帰国婦人クラス」を開設し、 カリキュラムを作成実施した。 状況分析補充調査計画作成 ・ 調査計画の立案 ・ 面接計画の立案 調査実施および調査結果の分析 「1～2期帰国婦人クラス」学習者データの収集・分析 ・ フェイスシートのデータ聴取

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 帰国時日本語能力調査 ・ 日本事情プレイスメントテスト ・ 学習者タイプの特定基準設定
42 43 44	帰国婦人コース（2か月版）の目標設定およびプログラム開発 「3～7期帰国婦人クラス」プログラム実施
45	「8～9期帰国婦人クラス」プログラム実施 「3～9期帰国婦人クラス」学習者データの整理および分析 <ul style="list-style-type: none"> ・ フェイスシートデータ整理 ・ 学習者タイプの特定基準の見直し タイプ別目標設定・プログラム開発

3. プロダクト

帰国婦人コース カリキュラム開発のための状況分析調査報告書抄録【資料601】
 詳細は平城「カリキュラム開発のための状況分析調査報告」（1994）P28-P69『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第2号，中国帰国孤児援護基金

帰国婦人コース 目標構造表およびプログラム設計表（2か月版）【資料602】

帰国婦人コース タイプ別目標構造表およびプログラム設計表暫定版（4か月版）

2.7 「大人Fタイプ・青年Iタイプ プログラム開発」プロジェクト

1. 目的

- (1) 具体的目標群（目標構造化プロジェクトで抽出した4か月で達成すべき目標）のすべてを達成するためのプログラム設計表を大人Fタイプと青年Iタイプについて開発する
- (2) 各プログラムの指導時期、授業コマ数等の全体的バランスを検討してプログラム配置図を作る
- (3) Iタイプ・Fタイプをモデルとして、他のタイプのプログラム開発を進める

2. 内容と進行経過

期	(内 容)
40	タイプ別目標構造表（Iタイプ）を使ったユニット・プログラム ¹⁾ 開発プロセスの研究 <ul style="list-style-type: none"> ・ プログラム設計手順の検討²⁾ ・ プログラム設計試行
41	Iタイプのジャンル別ユニット・プログラム作成 <ul style="list-style-type: none"> ・ 歴史プログラム / 情報収集プログラム / 日本語学習法プログラム / 学習

	<p>技能プログラム / 学習課題プログラム 基本文型・表現リスト作成 (Mタイプ)</p>
42	<p>カリキュラム全体のバランスの検討 ・ Iタイプ・Fタイプのプログラム配置案³⁾作成</p>
43	<p>Iタイプ・Fタイプの全体プログラム設計表作成⁴⁾・実施・修正 ・プログラム設計表のフォーマット決定</p>
44	<p>・プログラム単位の決定 ・全プログラムについて概要(プログラムの骨組み)作成 ・該当クラスの実際の進行に合わせて、各プログラムの細部(学習内容活動の進め方等)を作成の上、実施 ・修正と補充を行い完成 プログラム配置案と目標構造表の修正、完成⁵⁾ 他タイプによる応用 ・プログラム配置図作成 (AMNタイプ) ・ジャンル別プログラム設計試行 ・ジャンル別プログラム設計表作成</p>
45	<p>他タイプによる応用 ・ジャンル別プログラム設計表および教材の作成</p>

(注)

- 1) ユニットプログラムとは目標構造表の中の達成目標を単位としたプログラムを指す。
- 2) ユニットプログラムの設計に先立ち、以下のように手順を定めた。
 - 目標分析を行う(達成目標の下位項目としての細目標を立てる)
 - 上記の細目標を達成目標に至るまでの流れにする
 - の流れを授業コマ単位で区切る
 - 細目標下の学習項目を洗い出す
 - 学習項目の提出順を考える
 - それぞれの学習活動を特定する条件(活動タイプ/授業コマ数/使用言語/使用教材等)を考える
 - プログラムの全体をフォームに従って図式化する
 - 教案モデル・教材作成
- 3) 中目標と小目標ごとに、4か月における指導時期、必要授業コマ数を算出し、全体的バランスを調整の上、プログラム配置案を示した。
- 4) 全体プログラム設計プロジェクトは、2名の作成担当者が各々Fタイプ、Iタイプのプログラム原案を作成し、週1回の会議でアドバイザー1名とともに改良を加えた。プログラム単位の決

定や各プログラムの骨組み作りにあたっては、学習者側から見てわかりやすい、活動としてまとめやすい、教師側にとって指導しやすい、以上3点を念頭において行った。

具体的な手順

- ・ 先ず基本フォーマットを決定後、プログラム単位を検討した。達成目標のうち実行上関連性の高いもの（例えば、実習を中心にプログラムをまとめる場合など）については一つのプログラムの中で複数の目標を達成する複合プログラムとし、それ以外のものは小目標単位または達成目標単位のプログラムとすることにした。
- ・ 次に各目標毎に骨組み（指導の流れに沿ってプロセス目標をスローガンの的に示したもの）を固め、学習内容、コマ数、指導活動の進め方等を記した。該当クラスにおいてプログラムを実行し、そのフィードバックを受けて若干の修正を加えた。

⁵⁾ 修正後の全プログラムに基づき、プログラム配置案にも修正を加え最終版とした。なお目標構造表にも若干の修正を行った。

3. プロダクト

Fタイププログラム構成一覧【資料701】

Fタイププログラム設計表（全プログラム）

例：「交通・消費生活プログラム設計表」「話題コミュニケーションプログラム設計表」【資料702】

Fタイプ語彙表現リスト

Fタイプ基本文型・表現リスト

Fタイプ時間割

例：第6週目時間割【資料703】

Fタイププログラム配置図【資料704】

Iタイププログラム構成一覧

タイププログラム設計表（全プログラム）

タイプ語彙表現リスト

Iタイプ基本文型・表現リスト

タイプ時間割

タイププログラム配置図

Mタイプ基本文型・表現リスト

Mタイププログラム配置図

Nタイププログラム配置図

Aタイププログラム配置図

Jタイプ「前期中期における電話プログラム設計表」

Fタイプ「中期における話題コミュニケーションプログラム設計表」

Aタイプ「日本語知識プログラム設計表」

Bタイプ「語彙表現プログラム設計表」

Cタイプ「語彙表現プログラム設計表」

Dタイプ「語彙表現プログラム設計表」

Mタイプ「動詞文プログラム設計表」

Nタイプ「語彙表現プログラム設計表」

Hタイプ「語彙表現プログラム設計表」

Kタイプ「語彙表現プログラム設計表」

「社会福祉・手続きプログラム設計表」および絵入り教材

- 2 - 8 「ボランティア参加型学習活動のプログラム開発」プロジェクト

1. 目的

(1) 「ボランティア参加型学習活動」は、地域の日本人ボランティアと所沢センターの学習者との交流を目的とする学習活動として、ここ数年来行われているプログラムである。日本人参加者が教師の代行やアシスタントとしてではなく、地域の一人日本人として学習者と交流し、双方が言葉の障壁があっても何とかコミュニケーションをとろうとしていく過程を重視したプログラムであり、所沢センターの教育における典型的な体験学習の一つとして位置づけられるものである。これまで行われてきたボランティア参加型学習活動（以下「実習」とも言う）の目的と内容、計画と実施等、過去のプログラムの実態の検討を通して新しいプログラム評価のシステムを開発し、よってプログラムの改善をはかる

(2) 本プログラムにおける日本人ボランティアの参加を促進するために、所沢を中心とした周辺地域とのネットワークを強化しその拡大と維持をはかる

本プログラムにおけるネットワークとしての活動には、新たな日本人参加者の開拓と、すでに参加を経験した個人もしくは組織との関係性の維持・発展という二つの大きな課題がある。前者は、一回限りの参加であっても一人でも多くの日本人に、地域における所沢センターまたは中国帰国者の存在を知ってもらい彼らとの交流を体験してもらうことが目的となるが、本プロジェクトではその手段として、所沢を中心に、地域の広報やミニコミ紙、また社会教育活動等の既存の情報メディアやネットワークを通してボランティアを募集するという方法を試みた。後者については、継続参加者のうち特にその参加が長期にわたる団体や機関を中心に、その代表者と所沢センター側との話し合いの機会を設け、双方の協議のもとに参加の形態やプログラムの内容についての見直しをはかり、新たなプログラムを開発することを試みた。本プログラムは学習者にとっての学習活動として計画されるものであるが、それが同時に相手側日本人にとっても学習の機会となること、すなわち地域における学習者と日本人との相互学習の場として機能することも目指すものであった。したがって、こうした話し合いを通して、双方の目的意識のずれを調整し、相手側の団体にとっても有意義なプログラムとすべく協議を重ねるプロセスは、プログラム改善の面で、またわれわれのネットワークーまたコーディネーターとしての成長の面でも、非常に重要なものと考えた。

(3) これまで行われてきた本プログラムにおける日本人ボランティアの供給方法について検討し、募集・登録・登録されたデータのメンテナンス・実習への供給・参加の記録等の効率的システムの確立を目指す

2. 内容と進行経過

期	プログラム開発	地域とのネットワーク形成	ボランティア参加システム化
37	プログラム開発期		
38	<ul style="list-style-type: none"> ・ボランティア参加型学習活動一覧作成 ・ボランティア参加型学習活動の流れ全体図作成 ・担任評価表ver.1の作成と使用 ・ボランティア評価表ver.1の作成と使用 ・学習者によるプログラム評価は各クラス毎に実施 		
39	プログラム検討期	<ul style="list-style-type: none"> ・継続実習参加の地域ボランティアとのミーティング開始 ・継続実習参加グループの中国語専門学校の学生との今後の実習参加システム作り ・地域ボランティア団体との「新人実習」¹⁾の開催 ・地域ボランティア団体への実習の目的と参加の心構え等についての説明（団体機関紙への寄稿等） ・継続実習参加の大学生等のグループとの関係づくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・「実習参加のしおり」作成（実習初回参加者配布用） ・ボランティアリスト・データベース化 データベースのフォーマットの作成・入力・新情報の追加等 ・ボランティア実習参加のシステム作り（担任用）
40	<ul style="list-style-type: none"> ・活動内容の見直し（座談会等の回数の検討） ・担任評価表ver.2の作成と使用 ・実習後のボランティアと担任との感想会の実施 		
41	プログラム定着期	<ul style="list-style-type: none"> ・地域での実習参加ボランティア募集 ・地域ボランティア団体参加方法の改善（「趣味講座」の参加枠を作る等） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ボランティアリスト・データベース用「ボランティア登録用紙」作成 ・「待ち合わせ実習」参加マニュアル作成（ボランティア用）
42	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者評価表ver.2の作成と使用 ・ボランティア評価表ver.2の作成と使用（ver.1の簡略版） 		
43	プロジェクト終了に向けて準備期	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の中学校PTAの実習参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・初回参加者に対する説明会用マニュアル作成（係用） ・「新人実習」「趣味講座」参加システムの改良
44	<ul style="list-style-type: none"> ・実習後感想会想定問答集案作成（担任用） ・「趣味講座」実施マニュアル作成（係用） 		<ul style="list-style-type: none"> ・「趣味講座」参加システムの改良
	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者評価表ver.3の作成と使用 ・学習者評価システム及び質問紙見直しのための調査実施 		<ul style="list-style-type: none"> ・ボランティアリスト・データベース入力のマニュアル化 ・ボランティアリスト・データベースのメンテナンス作業 ・中国語を必要とするボランティアの紹介リスト³⁾の作成

(注)

- 1) この「地域ボランティア団体」は会員数が多く、実習参加の回数にかなりの開きがあるメンバー同士が同一のプログラムに参加することからくる問題がいくつか生じていた。そこで、参加経験が三回以上の者とそれ以下の者とに分け、前者については「趣味講座」という新しく開発されたプログラム(注2)参照)に参加してもらい、後者については従来の形態でのプログラムを「新人実習」と名付けそれに参加をしてもらうことを同団体との協議で取り決めた。また、「新人実習」では、同団体以外の地域のボランティア希望者(初参加者)にも同時に参加してもらい、同団体の新会員獲得の機会としても活用してもらうこととした。「新人実習」では、参加の心構え等を実習前後に研修会形式で丁寧に説明し本プログラムの意義をよく理解した上で実習を体験してもらうことをねらった。
- 2) 本プログラムにおける日本人ボランティアの参加は、原則として中国語が分からないことが条件となっているが、この「地域のボランティア団体」は中国語ができる会員が多く、そうした会員間からかねてより実習参加の強い希望が出されていた。当団体は、所沢センター開所当初からの支援団体であり、また所沢センターの学習者との交流を会の中心的活動に据えていることもあり、何とか学習者にとっても団体会員にとってもプラスとなるようなプログラムは開発できないかと考えた結果試みられたのが「趣味講座」である。「趣味講座」は、所沢センターの学習者が講師となり、中国の文化(中国語、中国の歌、料理、水墨画、気功等)を日本人に教授するという活動であるが、従来のプログラムとは異なり、学習者が中心となって活動を計画する、交流の際の使用言語にはこだわらないという方針で行うこととした。
- 3) 所沢センターには中国語を用いてのボランティアの申し出も少なからずよせられる。現在の実習参加の原則ではこれは受け付けられないが、帰国者や中国に関心を持つこうしたボランティアの支援は貴重なものと考え、所沢センター以外でその意思を活かすことができる場の紹介リストを、本プロジェクトの一環として作成することとした。リストは、中国語圏から来た人や帰国者の支援にあっている団体やグループを紹介したもので、これまで登録されたボランティアリストの中で中国語のできる者と、ボランティアを希望してくる中国語の堪能な者に対し、本プログラムの事情を説明の上、このリストを送付することにしたものである。

3. プロダクト

ボランティア参加型学習活動一覧【資料801】

ボランティア参加型学習活動の流れ全体図【資料802】

【資料801】【資料802】の詳細及び解説については、佐藤・馬場・安場(1993)「実践報告：ボランティア参加型学習活動」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第1号、中国残留孤児援護基金

外部実習協力者要請等に関する覚え(担任用：協力者要請からフィードバックまでの手順と留意事項等実習計画マニュアル)

ボランティアの方の参加について（担任用：初回参加ボランティアに対する説明会用マニュアル）

実習当日手順表（実習担当教授者用）

「趣味講座」実施マニュアル（実習担当係：教授者用）

ボランティア参加型実習係業務一覧（実習担当係：教授者用）

担任評価表 ver.3（担任によるプログラム評価用紙）【資料 8 0 3】

教授者（担任）によるプログラム評価の詳細は、佐藤・馬場・安場（1993）「実践報告：ボランティア参加型学習活動」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第1号，中国残留孤児援護基金／佐藤他（1992）「異文化適応教育におけるボランティア参加型活動のプログラム評価にむけての実践的研究」国立国語研究所日本語教育センター日本語教育現職者特別研修研修レポート

ボランティア評価表 ver.2（ボランティアによるプログラム評価用紙）【資料 8 0 4】

ボランティアによるプログラム評価の詳細は、安場・馬場（1994）「日本人ボランティアと学習者との交流活動プログラム活性化のための事例研究 - ボランティアの視点から - 」／馬場・安場（1994）「センター支援団体と学習者との交流活動プログラムの活性化のための実践報告」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第2号，中国残留孤児援護基金

学習者評価表 ver.3（学習者によるプログラム評価用紙）【資料 8 0 5】

学習者によるプログラム評価の詳細は、安場・馬場（1994）「学習者 - 日本人ボランティアの交流活動プログラムにおける学習者評価の可能性」『中国帰国者定着促進センター紀要』第3号，中国残留孤児援護基金

参加ボランティア募集ポスター、広告、ちらし

所沢周辺地区の公民館、郵便局・図書館等公共施設、地域ミニコミ紙・広報紙、ケーブルテレビ等で募集

ボランティア登録用紙（ボランティア・データベース用入力シート）

ボランティアリスト・データベース 約 200 件（1995 年 3 月現在）

上記 入力マニュアル

実習参加のしおり（参加ボランティア用事前配布資料）

「待ち合わせ実習」参加マニュアル（参加ボランティア用事前配布資料）

中国語を話せる、又は、中国に興味があるボランティア募集機関・団体リスト（ボランティア希望者に対するセンター以外のボランティア先を紹介する時の資料）