

Ⅲ 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。

Ⅲ－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、①学習者が母語並みの日本語能力を志向する性格、②サバイバル訓練的な性格、③生涯教育的な性格、④社会的・文化的な性格、⑤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。

J S L 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。J S L 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J S L 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。

J S L 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、J S L 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J S L 教育には求められていることになる。

J S L 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、J S L 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J S L 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、J S L 教育は中国帰国者教育の上位のカテゴリーである。J S L 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ていたりすることは、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いく問題である。

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つ

た孤児二世は、現在では「帰国」後の生活の主演として孤児・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。

Ⅲ－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っているとすると住宅まで「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」を図るとする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数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。学習適性或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の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と言うまでもない。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。

Ⅲ－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。

- ① 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
- ② 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
- ③ 指導項目の4か月間の配置
- ④ 各指導項目についての指導方法・教材の開発
- ⑤ 実施を通じて、主に②, ③, ④の修整・改良

上記①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。

②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。

③、④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、②で挙げられた教授細目が取捨選択され、4か月間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持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るわけにはゆかない。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、その上に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いく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) J S LとJ F L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、J S L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、J F L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J N L (Japanese as a Native Language)の学習者とする分け方もある。J N L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J N L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、①カテゴリーとしての多様化、②ニーズの多様化、③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②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。