

第2言語としての日本語教育の課題

小林 悦夫

0. はじめに

従来、中国帰国者に対する日本語日本事情教育は、周りからも、また、筆者も含めてこの教育に携わっている者自身からも、日本語教育の中でもかなり特殊な部類に入る教育とみなされてきたように思う。そのひとつの原因は、学習者である中国帰国者が一般の日本語学習者とは異質であると考えられてきたことであろう。

中国帰国者という学習者グループの特徴としては、高齢の学習者を多く含む点、母語・母文化が中国色一色である点（例外もあるが）、中国社会の縮図と言われるように学歴・職歴等の生活歴や日本語の既習歴が多様である点などがあげられる。このような点において中国帰国者はたしかに特殊な学習者ではあるが、これはどの日本語学習者グループにおいてもあり得るレベルの特殊性である。どの学習者グループもそれなりに特殊であり、その意味では中国帰国者という学習者は少しも特殊ではない。

こうした特殊性とは別に、中国帰国者がインドシナ難民や帰国子女¹⁾と同系統の、いわゆる「第2言語としての日本語教育」（JSL教育）の対象者であるということが、中国帰国者を特殊な学習者とする論拠として言われてきた。いうまでもなく、JSL教育の特色がそのまま中国帰国者教育の特殊性ではない。JSL教育の枠組みの中に中国帰国者教育を置くことによって、中国帰国者教育の特殊性が明らかになるのである。しかし、このJSL教育はいまだにはっきりした輪郭をもつに至っていない。

本稿では、これまでに中国帰国孤児定着促進センター等で議論が深められてきた諸論点を、まだ見ぬJSL教育という大きな枠組みの構築に向けて現段階でとりあえず整理し、JSL教育の特色と課題群という構図で提示することを試みたい。

1. J S L 教育の特色

田中（1988）、宮地・田中（1988）によれば、第2言語教育は「いわゆる移民に対する教育」であり、学習者にとって、日本語は「いわば第2の母語」として機能するという。ここでは、このような、「移民」的移入者を対象とした「第2の母語」教育としての日本語教育を「第2言語としての日本語教育」（J S L 教育）と呼ぶことにする。

まず、このJ S L 教育の特色を、前掲書をもとに筆者の考えも加えてまとめてみることにする。

1) 母語なみの日本語能力を志向する性格

J S L 学習者は日本語を「第2の母語」として生活するということから、特定の目的のために限られた日本語を習得すればすむわけではない。日本語の母語話者と同等の日本語能力を身につけるまでは、日常の生活全般において常に顕在的・潜在的なコミュニケーション不全感をもつことになる。したがって、学習は究極的には母語話者のレベルを志向して続けられることになる。

2) サバイバル訓練的な性格

「移民」的性格をもつJ S L 学習者はふつう経済的にも恵まれない境遇にあることから、日本社会に移入した直後から生きるための努力をしなければならない場合が多い。したがって、移入直後の学習者に対するJ S L 教育もサバイバル日本語の訓練となることが多くなる。実際、インドシナ難民や中国帰国者に対する教育など、現在組織的に行われているJ S L 教育はみなこの性格をもっている²⁾。

3) 生涯教育的な性格

1) のことから考えると、学習者にとって日本語の学習は生涯つきまとうものとなり、J S L 学習は一種の生涯学習となる。現在までのJ S L 教育はサバイバル・レベルや初歩の基本的会話程度までしか計画・実施されていないが、本来は、その後の段階をも含む非常に大きなスケールで教育が考えられなければならないはずである。

4) 社会的・文化的な性格

「移民」的移入者は日本社会において異文化者であり、一般的には社会的弱者である。その移入にともなって、日本社会に種々の文化摩擦や社会的問題が発生することは避けられないことであろう。これによって、日本社会及び個々の日本人も彼らへの対応や自らの在り方について考えるよう迫られることになる。JSL教育はその社会的対応のひとつであり、この教育に携わる者自身も常にこの教育の社会的意味を問いかけ続けることになる。

5) 実存的な問題をはらむ性格

JSL学習者は、日本での生活においてアイデンティティの危機の問題にさらされることになりやすい。JSL教育をこの問題から切り離して処理することは難しい。また、JSL教育の3)の性格からしても、学習者は「どう生きるか」「どう学ぶか」「なんのために学ぶか」というような根元的な問いと常に向かい合うことにならざるを得ない。また、学習者が教室外で種々の文化摩擦や社会的矛盾と関わるという4)の性格からも、単なる語学教育の範囲を超えた問題が教室内に深刻な悩みとして持ち込まれる可能性が高い。

1)～5)から、JSL教育の計画、実践においては、従来の「外国語としての日本語教育」(JFL教育)では一般にあまり真剣に考慮されずにきた難しい問題が課せられることになるが、それらはまずは教育目標の設定という点に集中的に現れることになる。

日本国内で行われているJFL教育においては一般に、「何のために日本語を学習するか」について学習者自らが明確に自覚していると前提できるとされてきた。したがって、JFL教育で採られるコース・デザインの手法においては、学習者の自覚している目標がそのまま教育目標としてア・プリアリに採用されることになる。教育目標の大枠は、いわば、学習者から教授者側に「与えられた」もの、あるいは「発注された」ものとしてあることになる。コース・デザインは、このア・プリアリな目標を達成すべく、具体的な学習内容と方法を決定し、実施し、評価していくことである。

このように、JFL教育では、学習者の学習目的が明確で、教授者側はそ

れにもとづいて教育目標を設定すればよい。これに対して J S L 教育の場合には、学習の最終目標が非常に広範囲で、究極的には日本語が「第 2 の母語」として機能するレベルまでめざされるという性格がある。また、その一方では、当初の目標がサバイバルのレベルにならざるを得ないという実際的な状況もある。究極的な目標と当初の実際的な目標との乖離は非常に大きい。また、J S L の学習は非常に長期にわたるため、学習意欲の維持が難しくなる。学習者のそれぞれの段階、状況に応じて学習意欲を維持させ、学習を継続できるようにすることが J S L 教育の重要な課題となるのである。さらに、J S L 教育は種々の社会的文化的問題や生き甲斐、アイデンティティなどの実存的問題と深く関わっているという難しい側面もある。このようなことから、J S L 教育においては学習者自らが自己の学習目的を明確に自覚しているとは前提できない。学習目標の設定は、とりあえずは教授者主導で行われざるを得ないのである。

このようなことから、J S L 教育の場合には、「コース・デザイン」というよりも「カリキュラム開発」が必要になると言われる。

日本語教育において一般に用いられている「カリキュラム」という概念とカリキュラム開発と言う場合のそれとは同じ意味ではない。前者のカリキュラムは「どう」教えるかの計画であり、「何を」教えるかの一覧表であるシラバスを設計するシラバス・デザインの次の段階にくるカリキュラム・デザインの結果としてのものである。この意味のカリキュラムはコース・デザインを構成する一部分に当たる。シラバスで挙げられた項目をどのような順序、教授法、教室活動、教材で教えるかの計画表であり、各教育現場ではコース予定表、月間予定表などの形や担当教師やコマ数の配分を含めた時間割の形にまで具体化される。

これに対して後者のカリキュラムはより包括的な概念であり、状況分析により設定された教育目標とその教育目標を達成するための教授内容、教授方法・手順、教材・教具、時間配当・進度、目標の達成度や目標の妥当性の評価法などを包括的に述べ、教育の全般的方針・計画を示したものである。カリキュラム開発は、これらのカリキュラムのいろいろな要素の開発を目標を中心として有機的に関連づけ、全体としてひとつの体系を形成してゆくこと

である。したがってカリキュラム開発とは、簡単に言ってしまうと、コース・デザインの前の段階として教授者主導による教育目標の設定という作業が加わるものと言えよう。教育目標の設定こそがカリキュラム開発の要なのである。

「移民」的移入者に対する当初の教育が一種のサバイバル訓練になることは極めて常識的なことであり、その段階だけを考えるのであればコース・デザインの発想でも十分に可能なことである。しかし、その当初の段階が学習者と我々の社会にとってどのような位置づけをもち、その後どのように学習が展開されてゆくのか（あるいは、ゆくべきか）ということについての見通しや理念を欠いては、J S L教育としてきわめて不十分なものでしかない。つまり、当初の段階のサバイバルという目標も、究極的には、その学習者の生涯と我々の社会との関係性についてのトータルな目標の中に位置づけられたものでなければ、そのサバイバル訓練は厳密に考えればJ S L教育とはなり得ていないのである。

現在行われているJ S L教育は長いスパンから位置づけた教育目標の開発に十分精力を費やしてきたとは言えず、その意味では、いまだにカリキュラム開発は行われていないと言わざるを得ないだろう。

2. J S L教育の教育目標設定上の課題

前章で見てきたように、J S L教育のカリキュラム開発においては教育目標の設定こそが最大の課題となるが、ここではこの教育目標設定の原理的な過程とそこにおけるJ S L教育特有の困難性について指摘したい。

1) 教育目標設定の原理的な過程

教育目標については、その表現のあいまいさや抽象性が問題にされることが多い。測定して評価することが可能な具体的な目標でなければ意味がないと言われることもある。しかし、測定可能な目標をのみ教育目標とするのであれば、その具体的な目標がいったい何のために設定されたのかかわからないということが起こってくるはずである。社会的な発展により、社会が求める人材

像に変化が生じたときにも、そのような人材を育成すべき教育現場において鈍感な対応しかできないはずである。

教育目標には、簡単に測定評価できない理想的な目標と測定評価可能なレベルの目標とがある。前者はいわば「教育目的」とでもいうべきものであるが、ここではそれを「理想的目標」と呼び、後者を「達成目標」と呼ぶことにする。両者をともに「目標」と呼ぶのは、両者が教育現場において何らかの形で密接に結び付かなければならないと考えるからであり、そのためには「目標」という共通の土台にのせておく方がよいと考えるからである。これらが互いに密接な関連をもたずに切り離されて扱われるようになると、理想的目標は単なるお題目になり、実際には何の機能も果たし得なくなってしまう。達成目標群は、それらを束ねある方向へと導いてくれる教育理念を失い、それぞれが自分の論理で勝手に一人歩きを始めることになる。

筆者は、理想的目標と達成目標とを有機的な関連のもとに結び付ける過程を「目標構造化」と呼ぶが、その目標構造化の原理的な過程について見てみよう。

目標構造化には大きくわけて2種類ある。ひとつは理想的目標を達成目標にまで分析していく構造化であり、もうひとつはそのようにして析出された達成目標を達成するまでのプロセスの構造化である。ここでは前者を便宜上「理想的目標の構造化」と呼び、後者を「目標達成プロセスの構造化」と呼ぶことにする。

理想的目標の構造化は、教育目的を明文化することから始まる。これは理念的な大目標であり、学習者、学習過程、学習対象など、その教育についての基本的な概念のとらえ方を包括して教育目的を示すことである。また、これは理想的目標のいわば原初的な姿で、理想的目標の構造化、目標達成プロセスの構造化、及び教育の実践過程を通じて吟味され修正されてゆくべきものである。J S L教育の場合には、それは学習者の長い学習期間全体の中にその教育機関で行われる教育を位置づけた形でとらえられていなければならない。

次に、この明文化された大目標を具体化することになる。理想的目標の構造化は、概念の具体化・明確化の過程であり、分析・定義の過程と言っても

よい。つまり、我々教授者が今ある教育条件の中でこの理念的な大目標をどう解釈しているかということを示していくことであり、原初の形の表示をより具体的ないくつかの柱に分析していくことである。この理念的目標の構造化は、大目標を頂点にしてピラミッド型に広がる形で続けられ、原則的には的な測定評価が可能なレベル、すなわち達成目標にまで表現が具体化されることによって完了する³⁾。

目標達成プロセスの構造化は、達成目標に達するまでのプロセスを、途中の通過点としての細目標を次々と設定してゆくことによってなされる。これによって、目標達成までの「最適ルート」⁴⁾の仮説が立てられることになる。これが完了することによって、教育の理念的目標と測定評価可能な細目標群とが有機的な関連をもち、カリキュラムの骨格ができあがることになる。

教育目標の設定、目標の構造化は、教育機関の責任者だけで行うべきものではない。理想的には、その教育現場で働く全教授者が参加して教育目標を設定してゆくべきものである。理念的目標と達成目標との関係を緊密にしたいならば、つまり、その教育現場における教育動機としての理念的目標を常に意識して教育実践に具体化してゆくことをめざすならば、教授者一人一人にとって目標は所与のものではなく自ら作り出し変えてゆけるものでなければならない。そのような理想に少しでも近づくことができるような、教育現場や教授者集団の在り方、教授者間の相互関係、そして教授者と学習者や学習者に関わるコミュニティとの関係が問われてゆかなければならない。

2) 教育目標設定の困難性：その社会的性格

教育目標について論じている以上、「教育」についてどのようにとらえているかを明らかにしておく必要がある。教育については、それが学習者の主体的な学習を援助することであるということも真実ではあるが、また、それが社会的な価値を継承し発展させてゆく人材を育成する社会的な営みであるということも真実であろう。この2つの側面は両立されなければならないものである。

もちろん、ここで言う社会的価値が政府の方針とか国家の意志とかに無条

件に従ったものを意味しているというのではない。それは最終的には教育機関や教授者一人一人の中にある社会的価値であり、変化発展しつつある社会や学習者との相互作用を通じてそれ自体も不断に変化するものである。その社会的価値が極めて不明確かつ不安定なものであったり、人々の間で見方が大きく分かれていたりする場合には、教育目標を立てることも難しくなる。JSL教育の教育目標設定が難しいのは、基本的にはこの点に原因があるのではないかと考えられる。

いわゆる「語学」としての日本語教育は、伝統的にその社会的意義に無関心であり、教育というよりもむしろその一手段としての「訓練」というべきものであったように見える。したがって、JSL教育をいわゆる「語学」としての日本語教育の一分野とするとならえ方をした場合、目標設定は言語能力の範疇に限られることになる。しかし、上述のように「教育」をとらえ、その社会的意義を明確に意識しようとすれば、その教育目標がより大きな枠組みの中で設定されなければ意味をもたないことは明らかである。

日本語教育の位置づけと在り方について、ネウストブニー(1989,1991)は、現代社会における日本語教育は語学教育だけではなく、インターアクション教育でなければならない、と主張している。ネウストブニーによれば、日本語教育は、言語能力だけを対象とした「単なる語学教育」から、言語能力プラス社会言語能力を対象とした「コミュニケーション教育」へ、さらに言語能力、社会言語能力および社会文化能力を対象とする「インターアクション教育」へと移行しつつあるという。

ネウストブニーのこのとらえ方は、「国際社会」という1960年代から始まった新しい世界状況の出現という状況認識に基づくものであって、言語教育理論の自律的な発展のみによって無理矢理に説明されているわけではない。教育のパラダイムの変革は教育理論の内在的発展によって自動的に発生するものではなく、世界状況の質的な変化、すなわち世界のパラダイムの変革によって、いわば要請されて起こるものである。ネウストブニーの言い方に従えば、日本語教育は新しい世界の状況下では、「広い意味での日本と外国との理解、相互行動などを生み出す道具」でなければならない、「国際友情

のためのもの」になるべきなのである。

ネウストプニーが言う日本語教育の枠としては、次の3種類の教育が想定されている。

- A. 「社会文化能力」だけを目標とする「ジャパン・リテラシー1」⁵⁾のための教育
- B. 「社会文化能力」の他に「社会言語能力」も目指す「ジャパン・リテラシー2」のための教育
- C. 「社会文化能力」と「社会言語能力」の他に、さらに「言語能力」を加えた「ジャパン・リテラシー3」のための教育

このうち、現在、日本を理解する道具として確立しているのは「ジャパン・リテラシー3」の一部、つまり言語能力とコミュニケーション能力を目標にする日本語教育であるが、「将来は『社会・文化・経済』の行動を理解し、生成できるような能力も体系的に組み入れる必要がある」とする。そして、その際に必要なのは、「コンタクト場面(『外国人場面』)での社会・文化・経済行動への徹底的な指導である」とする。

星野(1989)も、異文化間教育の必要性を唱える立場から、異文化間コミュニケーション能力を養成するための考え方として、外国語・異文化の習得を、「成長期にある人々の『発達課題』の一つとして」位置づけ、「語学」(単語、構文、文法などの知識)としてでなく、コミュニケーション技能や社会的技能として、「公式、非公式双方のつき合い」に使い得る手段として体得させることが必要だと述べている。

また、倉地(1990)も、現代を「自己の視点や自他理解の可能性を最大限に広げ、グローバルな視点をもって国際協同、相互共存を目指すことのできる態度と能力を培うことが、地球に生きるすべての人間存在にとって不可欠な時代」とする状況認識の下に、「従来の語学習得だけを目的とした語学教育だけでは十分に到達しきれなかった学習者の目的文化理解や、自文化理解を促すのに有効な教育の方法が模索され、新たに創出されていかなければならない」と主張している。

このようなネウストプニーや星野、倉地らの状況認識と主張は、国際化時

代の日本語教育のパラダイムを考える上で基本とすべきものであり、特にネウストプニーのジャパン・リテラシー3はJSL教育のめざすべき枠組みとほぼ重なるものと考えられる。

前章で、従来のJFL教育において学習者が自覚している学習目的がそのまま教育目標になっていることを述べたが、それは、学習者の学習目的(すなわちJFL教育の教育目標)が日本社会の常識から見ても許容され是認されるものになっており、JFL教育は社会的にも「善」であり有益であるとの見方が一般的なものとなっているという前提があったからであろう。

これに対してJSL教育の場合、教育の社会的意義について定まった見方ができているとは言い難い。「移民」的移入者が日本に移入することについて、日本社会の受けとめ方は様々であり、これを「善」とする者もいればそうは考えない者もいる。受け入れるか否かではなく当然受け入れられるべき中国帰国者の問題についても、「どうしてわざわざ住み慣れた中国を離れてまで日本に帰ってくるのか」、「経済的な豊かさに憧れて来るのではないのか」という受けとめ方が少なくない。これは日本社会だけの問題ではなく、大量の「移民」を受け入れてきた欧州諸国においても、昨今は移入者に対する対応姿勢が揺れていることは周知のことである。

これらの人々に対して教育を行うにしても、何のために、どの程度まで教育すべきなのか、どんな人材を育成しようとするのかについて、社会的な合意ができているとは言えない状況にある。JSL教育の場合、すでに述べたように、教授者主導で目標設定を行う必要があるが、JSL教育の社会的意義について一般の合意ができしていない状況においては、教育目標の設定は教授者にとっても非常に困難な作業となる。

JSL教育では、学習者の生涯を通じて学習が継続されていくことがめざされなければならない。そうである以上、学習者の日本でのライフ・コースを念頭において、その段階毎に適切な目標設定をすることが必要となる。そのライフ・コースのパターンも極めて多様になるはずである。言うまでもなく、学習者の生涯はすでに決められたものではなく、これから自らが主体的に切り開いてゆくものである。しかし、JSL教育が教育である以上、この

学習者に対して J S L 教育は何を求めるのか、どのような人材となることを期待して教育を行うのか、こういうことがあらためて問われなければならないのである。

ここにおいて、教授者は学習者（すなわち「移民」的移入者）が日本のいろいろなコミュニティにどのように参入し、どのような扱いを受け、どのような実現可能性のある夢を抱き得るのか、という現実を把握するとともに、学習者及びコミュニティの対応がこれからどうあるべきなのかということについても理念をもたないわけにはゆかない。教授者にとっては、J S L 教育がもつ社会的意味と学習者や受け入れ関係者の現時点のニーズとを、自らの教育理念を構築してゆく営みと連動させつつ把握し、それらを両立させて目標設定を行うことが大きな課題となる。その過程には種々の調査研究をともなう必要があるし、教授者間の議論も必要不可欠となろう。試行錯誤を繰り返すことも避けられないことである。

3. 「移民」的移入者受け入れの社会的理念と教育理念

前章で、J S L 教育の目標設定が困難をともなうのは、「移民」的移入者受け入れについて社会的には積極的意義が十分に確立されていない点に根本的な原因があることを述べた。ここでは、この点についてさらに詳しく検討し、これからの J S L 教育の教育理念構築の方向性を探ることにする。

1) 「移民」受け入れについての従来 of 社会的理念

先に教育の 2 面性について触れた。教育の社会的な側面をとらえるための一つの視点として、学習者、すなわち今の場合には「移民」的に日本に移入した人々の受け入れについて、社会的理念はどのようなものが、そして、その社会的理念は教育目標にどのような影響を及ぼしているかということを考えたい。

ちなみに、日本における外国人留学生受け入れの理念については、江淵(1991)によると、「留学生爆発時代」以前からの一般的理念モデル(あるいは「古典的」「伝統的」モデル)として、「個人的キャリア形成」、「発

展途上国援助」、「国際理解の促進」、「国際学術交流による研究・教育の活性化」の4つを抽出することができるという。

このような留学生受け入れの理念モデルに対して、インドシナ難民や中国帰国者など「移民」的な移入者受け入れについては、どのような理念モデルが抽出されることになるのだろうか。

中国帰国者の場合については、中国残留日本人孤児問題懇談会の「孤児問題についての基本的な考え方」（厚生省援護局1987）にその核心が現れていると思われる。そこでは、中国残留孤児を受け入れることについて、もっぱら「人道的見地からの戦争犠牲者の救済」の意義が強調されている。そして、付加的な意義として、「日中友好の架け橋となる人材形成」への期待が表明されている。

インドシナ難民の受け入れ理念については、筆者は参照すべき資料を入手していないが、難民の場合には、おそらく人道上という点で中国帰国者と同様の「政治的迫害等の犠牲者の救済」や「国際貢献」が強調されることになると推測する。中国の代わりにベトナムやカンボジアなどインドシナ諸国との「友好の架け橋」の育成が唱われる可能性もあるが、中国帰国者の場合よりもトーンが低くなるのではないか。

このように、日本の「移民」的移入者の受け入れは、第一義的には犠牲者救済や国際貢献、第二義的には対象国との架け橋となる人材育成の理念に拠っていると見られるが、これがしだいに「社会的弱者の救済」理念に変化し、インドシナ難民の定住センターや中国帰国者の定着促進センターでの短期研修ののちに全国各地の定住・定着地に受け入れられる段階では、「自助努力」に姿を変えて強調されてくる。具体的には、早期の就職と生活保護からの脱却、すなわち「早期自立」が至上命題とされることになる。

この「早期自立」の論理は、「移民」的移入者を経済的に「自立」していない弱者として規定することに原点があるが、「自立」していないということがなんらかの「欠落」意識に結び付き、ふつうの日本人との比較の観点から、その「欠落」はことばや生活習慣の問題であるということになる。従来のJSL教育は、経済的「早期自立」を促すために「欠落」を埋める方策として位置づけられていたと言えよう。

従来の「JSL教育」の目標は、ふつうの日本人との比較の上に成り立つ「欠落」の認識を基底にもち、それを埋めようとするものであるが、その一方で経済的「自立」というきわめてプラグマティックな目的に基づいた価値観にもよっているわけで、この両者の間での揺れを本来的にはらんでいる。経済的「自立」が達成されたら「JSL教育」からの卒業と見なすのか、それとも、ことばや生活習慣の習得をもって最終目標の達成と見なすのか、という揺れである。これについては、第 4 章で述べてあるとおり、「移民」的移入者の本質から見て、経済的自立だけで終わるものではないことは明らかであるが、日本社会の受け入れ理念及び従来の「JSL教育」の理念ではそれほどはっきりしているわけではない。

いずれにしても、日本社会の基本的な受け入れ姿勢は、受け入れ社会自体の変化・負担をできる限り軽微なものにとどめつつ、移入者の側が日本社会の側に合わせるができるようになることを、できる限り速やかに達成するよう「JSL教育」に要求するものになっている。ここにおいては、どのようなスローガンが掲げられるにしろ、「JSL教育」はいわゆる同化教育として機能することになるのは必至である。

とはいっても、中国帰国者の孤児世代のように年齢等の要因から経済的「自立」が困難で、しかも、ことばや生活習慣の習得も困難な場合が少なくない。このような場合には、一直線に同化を推し進めることができないことは明らかであり、金子（1992）の障害者の自立に関する論述をここに応用すれば、「社会的に要請され、承認された」人道的な処遇として、「保護」（行政的な援護であろうと個人的な善意であろうと）されることになる。これは、「欠落」の容認であり、「保護」する側は、弱者または「欠落」のある人々に対して一方的に「与える」立場に立つ。「保護」される側は、「保護」する側の善意の隔離、監督、指示に従順に従うことをとおして一方的な依存関係に置かれる。この一方的な依存関係のもとに、せめても社会的なコストがあまりかからない程度になること、問題が目立たないように生活できるようにすることが暗に要求されることになる。

2) 新たな受け入れ理念

さて、再び留学生の受け入れ理念の話にもどるが、江淵（1991）は、留学生爆発時代に入ってから、先に挙げた ~ に加えて（あるいは代置として）、 「顧客としての留学生」、 「研究パートナーとしての留学生」、 「地球共同体市民意識の啓培」の3つが発展してきているとする。

「移民」的移入者の受け入れについても、新しい理念の萌芽が見られるだろうか。筆者は、この分野においても、「労働力の確保」、「地域社会の国際化（異文化間相互理解、多様性の許容）」が台頭しつつあるし、ますます発展してゆくものと考えている。

「労働力の確保」ということは、経済的「自立」を重視する従来の理念のより積極的な展開であると同時に、いわゆる外国人労働者や日系人労働者の定住化とも連動することである。従来でも、過疎地などでは中国帰国者やインドシナ難民を新住民として歓迎する傾向にあったが、高齢化社会が近づいてきていることとも影響し合って、いわゆる3K労働力の確保の論理が拡大し、「移民」の制限つき積極導入へと転換する可能性も低くはないだろう。

難民や中国帰国者は本来、このような労働力としての「移民」とは異質の面をもっており、受け入れることが「責務」と考えられるべきであるが、社会一般の実際の受け入れ理念としては、「労働力確保」の論理によってようやく受け入れが承認されることになる可能性が高い。

これに対して、「地域社会の国際化」はより本質的であり、教育理念との関係で重要性の高い理念である。これは、現在地球的規模で急速に進展している趨勢であると言える。国際化の問題は日本一国だけの特殊な問題ではなく、世界的な問題であり、いわば国際的な国際化の問題である。また、これはJSL教育だけではなく、外国語教育、第2言語教育全般、さらには教育全般に深く関係する問題であり、教育のパラダイムの転換を促す現実的状况としてとらえられなければならない。

「国際化」については、江淵（1991）が次のように述べている。

国際化とは、端的にいえば、付加価値をもつ「モノ・カネ・情報（技術を含む）・ヒト、そしてそれらの総体としての文化（の諸要素）」が国境を超えて移動する現象である。それらの相互接触と浸透によって、諸国間でのライフスタイルや制度や組織などの共有部分あるいは補完

しあう部分が増え、相互依存の度合いが深まり、その結果、われわれの生活の多くの面で、国家の枠を超えた規範やルールに基づく事業や活動が増え、地球社会に新しい秩序がしだいに形成されていく。こうして、実質的な生活圏の”ボーダレス化”（国境の消失）が進むが、そうしたボーダレス化を促進する重要な要因の一つがヒトの国際的移動の激化である。日本の過去の国際化が、モノと情報（技術も含む）の「移入」を中心として展開したのと異なり、戦後の国際化は、諸国間を移動するモノや情報の流量の巨大化に加えて、ヒトの大量移動が顕著になったこと、およびそれらの移動が「移入」と「移出」の双方向で展開していること、の二点に決定的な特徴がある。

このように、現代の我々が直面している「国際化」は、以前のモノや情報の移入を中心とした「国際化」から、ヒトの双方向の大量移動に特徴づけられるものへと転換してきているわけだが、両者の間には単に量的な差があるのみではなく、質的な変化が生じてきているととらえる必要がある。江淵もその及ぼす影響力の違いについて、次のように述べている。

...かなり大幅な取捨選択と部分性や一回性によって特徴づけられるモノや情報の移動と違い、自由意志と再生産能力をもつ一つの「全体」としてのヒトの移動が、それを受容する社会の人々に及ぼすインパクトは計り知れないほど大きい。エスノセントリズム（自文化中心主義・自民族中心主義）や異文化に対する偏見がもろに露呈されるのもヒトとの接触においてである。

川端（1987）は、異文化間教育研究の拠って立つべき基本的認識として、二つのことを指摘しているが、その一つとして、国際的依存関係の深化という「国際社会の構造変化」を挙げ、次のように述べている。

主権国家を構成単位とする国際社会がまったくなくなってしまったわけではない。しかし相互依存の関係を深めた国際システムが現れて、国家はもはやそれから恣意的に離脱を許されなくなってきている。こうして、人口、食糧問題、資源・エネルギーの枯渇、南北間の格差解消、環境問題などの課題を世界の人々が背負うにいたったのは、われわれが「地球村」に一步接近したことを意味していることになる。

国際関係に進展しつつある相互依存関係の深化を自覚的な認識とし、地球社会の全人類の共生共存につなぐかどうかは、それぞれの国民の国際意識の高揚と不可分であり、国際的な相互依存を一步でも二歩でもより人間的なものにしていくことが、人類に対する貢献として期待されてきている。

さらに川端は、異文化間教育研究にとってのもう一つの前提的な基本認識として、このような国際社会の構造変化があるにもかかわらず、一般的な日本人の国際意識はいまだにこのような状況とは「対極」にあり、国際交流、国際連帯について「面倒で迂遠なもの」「自分とはかかわり合いがない」ものとする傾向にあることを指摘している。

このように、日本社会および国際社会はすでにモノや情報の国境を超えた大量移動の段階からヒトの大量移動の段階へと入り、好むと好まざるとにかかわらず個々人が直接的な異文化接触を体験する状況になってきた。同時に、人類が国家・文化の枠を越え、等しく一個の地球市民として理解し合い連帯し合って解決に当たらなければならないような難問にも直面するようになってきている。それにもかかわらず、日本社会は（そして他の社会も）依然として「国際意識の高揚」とはほど遠く、エスノセントリズムを露呈し続けている、JSL教育について考える際にはこういう状況認識があることを踏まえておく必要がある。

JSL教育の対象者である「移民」的移入者を受け入れるに当たっては、目前の利益、必要性を満たすための経済の論理ではなく、日本における各種のコミュニティを国際化していく契機とする受け入れ理念を、そして、それに呼応し強化していく教育理念を構築していくことが建設的であると考えなければならないだろう。

それには、「自立」のとらえなおしが必要となる。従来の「自立」概念は、経済的な自立、すなわち「自分で収入を得て、日常生活を送るのに人の世話にはならない」（金子1992）という意味であったが、この中に人格的な問題やその他の「欠落」意識がすべて還元されて含み込まれるという図式になっていた。日本語、日本文化を習得しなければ経済的「自立」は難しい、とい

う通念と、日本語、日本文化の面で不十分な状態では社会人としての「欠落」が大きくて「自立」していない、という観念とが結び付いており、それが「JSL教育を同化教育化するひとつの原因となっていたと考えられる。

金子（1992）は、障害者の場合を例に挙げて、「すべてを自分でできるということが自立ではなく、自分の生活に関して、可能な範囲で、自己決定をするということこそ自立と認識すべきであるとしている。この自立のとらえ方は、現代の巨大な分業システムの社会において、人々は深い相互依存の関係に置かれており、いかなる人も他人を頼らずに生活できない状況にあるという認識、そこにおいてはどちらか一方を基準にして優劣を決することが無意味であるという認識を前提にしている。現代の世界における諸国家、諸民族、諸文化間においても同様のことが言えるであろう。相互尊重と自律性こそが自立の要素として考えられなければならない。この自立概念のとらえなおしにより、日本で自立するための教育という「JSL教育の教育理念も内実が変わってくるはずである。

国際化社会の進展、相互依存関係の深化の中で、「人間らしく生きる」ということの意味が、個々人が自他の文化的アイデンティティを尊重し尊重されて、自律的に生活できるということに変化してきているのではないか。これは、経済的「自立」が不可能な場合に「保護」という恩恵を受けられる権利を重んじる論理から、社会との相互作用を通じて自律的に生活する権利を重んじる考え方への変化であり、「JSL学習者にとっては、自律的に生きてゆくための「コミュニケーションの権利」という新たな時代の人権が認定されてゆくことである。

4. JSL教育の理念的目標としての異文化適応

「犠牲者（弱者）救済」の受け入れ理念、および「早期自立」、「欠落補充」の教育理念によって「JSL教育が行われれば、それが必然的に、受け入れ社会自体の変容をとまわずに学習者の側だけに一方的な変容を迫る同化教育になってしまうことはすでに述べた。同化教育では、現代および次代に望まれる人材、すなわち、文化差を超えて相互に理解し合い協働して共存の

道を模索できる人材を育成することはむずかしい。また、すでに成人となった学習者に対して同化しようとするのは、ほとんど不可能な目標を掲げるに等しい。当然そこでは学習者個々人のアイデンティティの危機を招来することにもなる。JSL教育は、このような同化教育を超越して創造されてゆかなければならないはずである。

ここでは、帰国子女および中国帰国者に対する教育において目標とされてきた異文化適応の概念が同化を超えるものになりえているか、また、国際化時代のJSL教育の目標として妥当かどうかについて見る。

1) 異文化適応の当初の概念

帰国子女教育は早くから、国内教育への適応教育（生活適応と学力適応）という自己規定がなされてきた。しかし、この場合の「適応」とは、同化というマイナス・イメージを回避する意図はあったにしても、実質的には国内教育への完全な同化を意味していた。したがって、帰国子女の海外で身につけた特性の保持・伸長を重視する立場からは、「外国剥し教育」「染め直し教育」などと批判されることが多く、いわば手垢のついたことばとなってしまう（東京学芸大学海外子女教育センター1986）。

中国帰国者教育においても、比較的早くから異文化適応が目標に掲げられ、「異文化適応教育としての日本語日本事情教育」の実践が積み重ねられてきた。中国帰国者教育における適応は、対象者が比較的年齢の高い層を多く含むことから、帰国子女教育における適応よりもいっそう、同化に対するいわば対抗概念としての意味合いが強かった。しかし、それにしても、当初の段階では適応教育の意味するところは多分に不適応回避やトラブル防止のための教育というとらえ方がなされていたと言える。

帰国子女や中国帰国者に対する教育において異文化適応が目標として掲げられてきたのは、これらの学習者の直面するカルチャー・ショックや不適応感などの問題領域が「異文化不適応」ということばでうまく表されると感じられたからであろう。適応教育は、異文化不適応ということばで表されるそれらの問題群に対処するための教育として成立してきたと言える。したがってそれは、同化教育という概念に対抗するという意味合いを含みながらも、

むしろそれよりも、異文化環境下に移入した際に生じる心理的・精神的な問題に配慮しつつ学習者の不適応行動を矯正するためのものという性格が強いものであったと言えよう。

2) 異文化適応概念の深化

このように、ともに当初の段階から異文化適応を目標に掲げてきた帰国子女教育と中国帰国者教育は、適応教育が実質的には同化教育になってしまうという現実を前に、それぞれ別の形で状況を打開しようとしたように思われる。

帰国子女教育においては、適応教育よりもむしろ、帰国子女の特性の保持、伸長を積極的にすすめることの意義や一般の日本人学習者も対象とした国際理解教育の重要性が強調されるようになってきた。適応教育は帰国当初の段階で必要上やむをえないものではあるが、帰国子女教育全体の中では第一義的な意味をもたないものとされるようになってきた。適応教育を同化教育と同義であると認めると同時に、当初の段階の必要悪として消極的にその併存の価値を認める方向に変わってきたと言えよう。

これに対して、中国帰国者に対する教育においては、異文化適応という概念、およびその構成概念である「(異)文化」、「適応」について見直しが行われ、「異文化への適応」と「異文化での適応」の区別化という方向で異文化適応概念が深められてきた。

当初の中国帰国者教育における異文化適応の概念は、基本的には中国帰国者が日本文化に一方的に合わせることで問題の解決を図るという考え方によっていた。しかし、教育実践を通じて、年齢の高い帰国者が日本文化に完全に「合わせる」ことは不可能なことであり、倫理的にも大きな問題があることが認識されてくるにしたがって、異文化適応の概念が再検討されるようになってきた。その結果として、安場・池上・佐藤(1991)および文化庁(1991)において「異文化への適応」と「異文化での適応」の区別の必要性が説かれるようになった。

安場・池上・佐藤(1991)では、「適応」は「環境と調和的關係を結べるように自分を環境に合わせて変えていくことと、自分の欲求を満足させるべ

く環境に働きかけていくことの相互作用のもとに自己実現（自己の可能性の現実化）を目指す過程である」ととらえられるべきだと主張する。ここにおける「異文化」とは、「自分の持っている感じ方、考え方、行動の仕方の体系と異なる感じ方、考え方、行動の仕方の体系」またはそのような体系をもつ「環境」としてとらえられている。また、「自己実現」とは、「環境との相互作用の在り方、つまり社会との関係性そのもの」としてとらえられている。したがって、「異文化適応」とは「異文化の環境との相互作用を通して自己実現を目指すとする過程である」ということになる。これは、異文化適応を、人が異文化環境において人間的成長を遂げていく過程、環境との相互作用を通じた不断の学習の過程ととらえることである、とも言えよう。従来のとらえ方を「異文化への適応」と呼ぶならば、これは「異文化での適応」と呼ぶのがふさわしいが、異文化適応教育においては、「異文化での適応」こそが本質であり、主要な骨格であって、「異文化への適応」はその中に部分、手段として包摂されるという関係にあることになる。

このような、帰国子女教育、中国帰国者教育の各々の変化は、教育におけるグローバル化の普及や心理学を中心とした学問分野における調査研究の進展、異文化トレーニングのアプローチをとりいれた教育実践などをとおして、問題認識が徐々に深められてきたことによる。

西田他（1989）によると、異文化適応の概念は当初は心理的・精神的な側面やUカーブ、Wカーブなど、適応のプロセスの面からとらえられることが多く、異文化適応教育もなにか心理療法的、カウンセリング的な、事後対応または予防措置的な実践と考えられやすかった。帰国子女や中国帰国者に対する教育指導においても、頻発するトラブルや発症事例を前にして、どう対応すべきかということが適応教育の出発点だったと言える⁶⁾。

西田他（1989）は、S・ボクナーを引用し、もっぱら異文化滞在者の心理的・精神的問題としてとり上げられてきた今までの異文化適応教育を、「異文化滞住者が現地の人々の行動様式を学ぶこと」ととらえなおして、異文化不適応やカルチャー・ショック防止のためのトレーニング計画を立てることへと発展させる必要があることを指摘している。さらに、異文化の行動様式

や考え方を学ぶ際に自文化をどのように扱うかの姿勢について、ボクナーの4分類（「消滅型」「愛国主義型」「境界型」「媒介型」）を紹介し、そのうち「媒介型」を最も理想的であると述べている。

この媒介型の人間、すなわち「媒介人間」とは、「自己のアイデンティティーをしっかりとちながら、2つの異なった文化の橋渡しになれるよう心がける」ことのできる人間である。そしてそのためには、「自己を知る」、すなわち「自分の考え方や行動様式が自分の文化の影響を強く受けている」ことを自覚することからスタートしなければならないという。また、カルチャー・ショックの中心を成しているものは、異文化滞在者が現地の人々とコミュニケーション能力を高める訓練「異文化トレーニング」こそが必要だとしている。

この、自己感知、帰属理論、行動分析学などを応用した異文化トレーニングは、既存の異文化教育法についての渡辺（1987）の3分類：

異文化についての諸々の事実や適応の方法について、講義などを通じて教える伝統的方法

滞在予定の異文化の状況に似た環境で生活することにより異文化への適応になれる方法

心理学的概念や理論を応用した方法

の中の に該当することになる。

異文化トレーニングのアプローチをとりいれることによって、異文化適応教育は従来の心理療法的、事後対応的な指導から新たな展開を見せることになる。日本語日本事情教育においても、岡崎（1988）がこのような異文化トレーニングの発想に着目し、これらを統合した「統合的認知経験モデル」を提示している。中国帰国者に対する教育においても、学習者の文化的気づきを重視した指導が試みられるようになった。

しかし一方、このような異文化トレーニングを中心とした異文化教育の方法にもいろいろな問題点があることも同時に指摘されていた。異文化トレーニングの問題点をより本質的な視点からとらえたものに渡辺（1983, 1987）と倉地（1992）がある。渡辺と倉地は、異文化トレーニングのアプローチにおける、文化や異文化理解、文化と人間との関係などのとらえ方に問題の根本

があることを指摘する。

両者はともに、文化の定義が多様である点に着目する。渡辺は文化の定義が多様であること自体が異文化学習の内容にならなければならないという。倉地は文化の多義性は究極的には個々人のうちにあり、一人一人の異文化と感じるものが違うという点に着目すべきだという。

文化の多義性や、人間一人一人にとっての自文化と異文化の中身の違いを認めるということは、「日本文化はこうだが、中国文化はこうだ」、「日本人はこうするが、アメリカ人はこうする」というようなステレオタイプで文化を規定することを否定することである。また、この認識は必然的に、個々人の文化的アイデンティティを重視・尊重する立場、個々人間の相互作用によりその文化にも変容が生じ、同様にある集団の文化も刻一刻と変化しつつあるということ認める立場へと導くことにもなる。倉地（1990）はそのような認識から、教育との関係においては異文化は「個としての人間が民族的な帰属意識やアイデンティティをもたない、また何らかの外的要因によって『これが自分が帰属している人間集団である』という認識を持つことができない人的社会的環境」ととらえるべきだとする。

異文化トレーニングを中心とする従来の異文化教育法の静態的な文化観が、自文化と異文化をなにか固定した対立の図式のようにとらえる根源になっているとの認識、そのようなスタティックな文化観に基づいて個々人の文化的アイデンティティに揺さぶりをかけるような異文化トレーニングは危険だとの認識は、渡辺、倉地に共有されている。しかし、両者が新たにめざす方向は違ってきているようである。

渡辺は「統合的關係調整能力」を中心とする「異文化間能力」の育成をめざした教育を積極的に提唱する。異文化接触においては「関係」をうまく調整することがなによりも重要であり、「個人の主観的な考えや感情から切り離して」異文化と良好な関係を保てるような人材を養成することが求められるという。具体的には、異文化環境下で「適当な社会的交流の方法が何であるかをまず知り、実行すること」、「家族や本人自身にその文化に入り込むことが難しい特性...をもっている場合、無理をせずに、距離をとりつつ適当な社会的交流を行う」ことが良好な関係を保つために大切であるとする。そ

して、この良好な関係を保つことと「個人が体験する適応感、カルチャー・ショックとはそれぞれ独立したものである」という（渡辺1983,1991）。

渡辺の論が非常にプラグマティックな課題達成型の問題設定をしているのに対し、倉地の論はより深いレベルの相互理解をめざす問題設定になっている。倉地（1992）は、異文化トレーニングの目的が任務遂行のためのコンディション調整やスキル習得におかれており、また、認知、情動、行動の境界を画し、そのうちの1つか2つを重視して強化しようとする傾向があり、人間の全人的な成長、異文化との調和的な関係の樹立が目的とはなっていないとして、次のように言う。

訓練法の目指すところや、訓練法に潜在する力によって、トレーニー（受け手）が導かれるところのものが、新しい時代の人材を育成する教育や、新しい時代の異文化コミュニケーションの目指す方向と必ずしも同一ではないこと、訓練と教育を混同すべきでないことを明確にしておく必要がある。

異文化訓練法そのものの中に本質的に潜在する様々な問題性（特に、異文化理解能力をもった人材を涵養するという視座から指摘される問題）を十分に認識せず、安易にこれを教育活動に利用することは危険であり、避けなければならない。

そして倉地は、ラポール（信頼関係）に貫かれた一対一の対人的相互作用の中で様々な方向に構造化され得る人間・文化の可変的な側面を、異文化学習の過程において極めて重要なものと主張し、新しい時代にふさわしい異文化コミュニケーションは、

- 1) 共感的理解を追求し、
 - 2) 構造化された、静態的な統一体としての文化と、未来へと続く時間の経緯の中でこの瞬間にも刻々と新しく生成され変化していく可変的な文化の二つの様態を、同時的にとらえ、
 - 3) 異文化訓練法への依存から脱却するもの、
- でなければならないと言う。

帰国子女教育が、これらの議論で提出されている異文化学習の本質的な問

題を異文化適応という概念とは一応切り離し、帰国子女の特性の保持・伸長の教育や国際理解教育の中で吸収しようとするのに対し、中国帰国者教育では、上述の「異文化での適応」という包括的な概念を以て異文化適応概念の発展・豊富化で対応しようとしている。したがって、新しい時代のJSL教育の理念的目標について考える場合、帰国子女教育における適応がその基本となりえないことは明らかであるが、中国帰国者教育で掲げられている異文化適応は、今日の社会状況の中でJSL学習者個々人の「異文化環境との相互作用をとおした自己実現」がいかになされるかという問題を深めてゆくことによって、大きな可能性をもつものになりうると言えるのではないか。

5. 非公式の学習を包摂したJSL教育システム

JSL学習は、その本質からして、教室内で教授者の指導の下に行われる「公式の学習」だけにおさまるものではなく、むしろ公式の学習とは直接結び付いていない「非公式の学習」を中心とするものと考えなければならない。JSL教育もそのことに対応して、単に公式の学習の範囲内だけで考えられるのではなく、非公式の学習をも包摂したトータルな教育システムとして構想されるべきであろう。従来のJSL教育のサバイバル訓練という枠を超えるためには、非公式の学習を教育システムの中にとり込むことが不可欠である。これは、新たなJSL教育のシステム化の問題と言えるが、ここでは、非公式の学習の重要性とJSL教育のシステム化の概念について、現時点で構想できる範囲で素描してみることにする。

1) 非公式の学習と潜在的カリキュラム

われわれの周囲には、日本語学校などでの公式の学習機会をまったくもてないまま日本で生活している外国人も少なくない。また、日本語学校などで短期の研修を受けたとしても、日本語能力がきわめて不十分な状態で「修了」し、その後は直ちに経済的自立のために悪戦苦闘しなければならないという人も多い。また、毎週1、2回、各2時間程度の学習を継続しているが、それ以外には公式の学習機会がないという人もたくさんいる。まず、これらの、

現在学校などでは学習していない人々や非常に限られた時間しか公式の学習機会がない人々も、十分な公式の学習の機会に恵まれた学習者と同様に「学習者」にちがいないことを認めなければならない。

これらの人々の中には、実生活の中での自己学習あるいは自然の習得を通じて、日本人と日本語を通じてコミュニケーションする能力を身につけた外国人も少なくない。その場合の学習者の資質、学習方法、環境などについて研究することは非常に重要なことであろう。というのは、学校での公式の教育にその成果を応用するためばかりでなく、そのような非公式の学習を行っている学習者の学習を支援することもJSL教育の重要な役割だからである。多少極端な言い方であるかもしれないが、教授者は教室などで1時間も授業を行わなくても、ときどきのコンサルテーションや環境へのなんらかの介入などによって日本語教育を行うことが可能なはずであるし、今後はこのような形態の日本語教育の重要性がもっと認識されるべきである。これは、教授者がそのような形態でどのように指導するかを研究しなければならないこともあるが、従来は教授者個人の無償奉仕あるいは友人的つき合いとされていた活動を教授活動として社会的に認知しなければならない、ということでもある。特にJSL教育においては、その内容や形態、方法、役割について、非公式の学習を重視して発想を転換することが必要だと、筆者は考える。

JSL教育について非公式の学習を重視するように発想を転換することが必要なことは、第 4 章で述べたJSL教育の特色を考慮すれば明らかである。JSL学習の生涯学習的性格からみても、また、その学習内容が社会的文化的な内容になることからみても、学校などで授業を通じて教師から教授されるいわゆる「公式」の学習だけで十分とはとうてい考えられない。学ぶべきことがらの量からみても質からみても、また、その学習期間の長期に亙ることからみても、無限に豊かな実社会の中で現実の生活体験をとおして学ぶことができなければ、きわめて不十分なレベルを脱することは不可能であろう。しかし、だれもが現実の生活の中で順調に学習してゆけるわけではないことも、経験上明らかである。絶対に必要ではあるが、無為に放っておけば自然に達成されるわけでもないのが非公式の学習なのである。JSL教育のシステムは、この非公式の学習を創造していく機構を内在しているものである必

要がある。J S L 教育の特色から考えて、この点は要となると言っても過言ではあるまい。

非公式の学習は、一般的には学習者の自己学習またはより自然な習得という形をとる。このいずれの場合にしても、環境という変数が重要になってくるが、とりわけ後者の場合には決定的な重要性をもつことになる。このような、習得のリソースとしての環境を考える上で、「潜在的カリキュラム」(「隠れたカリキュラム」hidden curriculum)という概念が重要であると考えられる。帰国子女教育の場合について述べたものではあるが、佐藤(1989)が潜在的カリキュラムについて次のように述べている。

外国の現地校に通学していた子どもが日本に帰国し、学校に通学するようになったとき、最も戸惑うのは制度上の違いや公的なカリキュラム(顕在的カリキュラム)の違いではないように思われる。これらは、日本の学校にしばらく通学していれば容易に適應できる事柄である。しかし、教師 - 生徒関係や生徒同士の関係、学校生活を通して無意図的に学習してきたものについては容易になじめない。

これまで、こうした違いを文化差や社会構造の違いに還元するといったきわめて大雑把な議論に終始していたきらいがあったのではないか。文化差であることが説明としては納得できても、そこからは何ら教育の実践的課題が浮んでこない。

...それがいったいどのような社会過程のなかで形成されてきたのか、すなわち潜在的カリキュラムとして概念化することによって、その実態を把握するとともに、そこから実践的課題を提示することにより、今後の「帰国子女」の指導に役立てていくことが重要である。

潜在的カリキュラムは、「学校」の範囲で考えることもできるが、職場や地域社会などの単位で考えることもできる。それは、公式の学習という形ではなく、身近なつき合いとか周囲の雰囲気、視線、態度などという形で現れ、自然に習得されてゆく。

また、それは、異文化理解を深め、異文化間のコミュニケーション能力を高めていく上で好ましいものばかりとは限らない。現在の日本社会の各種の

コミュニティにおける潜在的カリキュラムは、むしろ、異文化者の誤解、被差別意識、疎外感、反感を強めるように機能している場合が多いと言えるかもしれない。それは、岩男・萩原（1987）や倉地（1988）、萩原（1991）の留学生に対する対日意識調査の結果などからもうかがい知ることができるが、JSL学習者の場合にはその傾向がさらに強いと推測できる。したがって、ただ単に接触機会を増やすだけでは問題は解決できないのである。

非公式の学習を実りあるものにしてゆくには、学習者自身の態勢を異文化間コミュニケーション、異文化理解が行われるものに変えていくことと並行して、環境を潜在的カリキュラムとして概念化し、より良いものに改編してゆくことが必要となる。

2) リソースとネットワーク

前節で、めざされるべきJSL教育のシステムは、非公式の学習を包摂したものでなければならないこと、そして、非公式の学習をJSL教育の目標達成に合致した方向に進められるようにするには、各種のコミュニティにおける潜在的カリキュラムを好ましいものに改編する必要があることをみてきた。

しかし、潜在的カリキュラムを改編するなどということが、実際どのような形で、どのような価値判断で行われ得るのであろうか。筆者は、教育システムを「リソース」と「ネットワーク」という概念で構成することによって、この問題に迫ることができるのではないかと考える。

システムとリソース、ネットワークについては、田中（1992）の「学習支援システム」構想における概念規定がある。

「学習支援システム」：学習者が学習のためにさまざまなリソース（学習環境）とインタラクトすることを組織化し、そのための支援ネットワークを組織したシステム

「支援ネットワーク」：学習リソースに対して学習者がインタラクションをし、学習者が変わるとともにリソースをも変えていく活動を学習として学習者が組織化する（コースデザイン、評価活動など）のを支

援する体制としてその能力を持つコンサルタントまたは教師がネットワークを組織する

田中の学習支援システムは、学習者がいわば意識的に行う自己学習を対象としたシステムであるが、ここでいう新しいJ S L教育のシステムには、前節で述べた無意識に習得される潜在的カリキュラムが包摂されていなければならない。したがって、ここでいうリソースも意識的な学習のリソースという意味だけではなく、無意識の習得のリソースをも含むものである。ただし、それを教授者が潜在的カリキュラムとして概念化することによって、意識的な教育のリソースとすることができる。

その場合、教室外にあってすでに機能しているリソースを発見すること、まだ機能していないリソースを生きたりソースに変えてゆくこと、新たなリソースをつくり出してゆくことが、新しいJ S L教育のシステム形成の大きな課題になる。田中によれば、学習リソースは、「人的リソース」、「物的リソース」、「社会的リソース」に分類されるが、ここで考えているものについて言えば、まず第一に重要性を持つのは人的リソースである。潜在的カリキュラムはなによりも個々人との接触をとおして機能するからである。したがって、めざされる教育システムは、学習者の参入するコミュニティの成員が学習者との相互作用をとおして同時に好ましいリソースに成長していけるような機構でなければならない。

金子(1992)は、情報を、「すでにどこかに『あるもの』」としての「静的情報」と、「相互作用のプロセスの中から『生まれてくるもの』」としての「動的情報」とに分け、動的情報が発生するプロセスが「ネットワーク」であるとする。教育リソースについても同様に考えることができるのではないか。つまり、すでにあるものとしての「静的リソース」と相互作用を通じて発生し発展していくものとしての「動的リソース」とがあるとすると、動的リソースを発生するプロセスをネットワークととらえることができる。このような動的リソースを生み出していくネットワークこそ、J S L教育システムを支えるものというにふさわしい。

新しいJ S L教育のシステムを構築してゆくことは、教育目標の達成のため

めに、教室外のリソースを「動的」化すること、すなわち、ネットワークによってリソースが生まれ、変容し、拡大するようにつながりをつけてゆくことにほかならないであろう。新しいJSL教育の教授者は、まず自分自身が学習者の良きリソースとなるために成長し続けなければならないことはもちろんであるが、同時に、各種のコミュニティとのネットワーク形成に積極的にかかわることも重要である。そのことにより、潜在的カリキュラムの改編にも参与し得るのである。

6．おわりに

中国帰国者やインドシナ難民、帰国子女だけではなく、現在日本国内で日本語を学習している学習者のほとんどは、日常の生活言語としても日本語を学ばなければならない人々である。本稿ではJSL教育をかなり狭い意味に限定して論じてきたが、生活言語としての日本語教育というふうにより広い意味で考えれば、国内で行われている日本語教育の大半はJSL教育の側面をも併せもっていると考えられる。

生活言語としての日本語学習者というほど広く考えなくとも、ここでJSL学習者とされているインドシナ難民や中国帰国者と共通性をもつ学習者は多い。アジアなど「発展途上国」からの留学生の多くは、経済的困難を抱えながら生活しているし、社会からいわれのない差別を受けることも多い。異文化環境下での生活ということを考えれば、国内の学習者のほとんどすべてがJSL学習者と共通した問題を抱えていることになる。

また逆に、JSL学習者にも国内のJFL学習者とほとんど同様の側面もある。帰国者やインドシナ難民の二世青年の中には、定着促進センター（定住センター）での学習を終えたのちに、大学や専門学校へ進学して一般の外国人留学生と同じように自分の専門の学業と並行しながら日本語を学習する者も多い。また、その前にはいわゆる就学生と同じように進学のために日本語を学習することになる。職業訓練校で訓練を受ける者や職場で働きながら日本語を学ぶ者も多いが、これは海外からの技術研修生等に近い。

中国帰国者やインドシナ難民は従来ともすれば他の日本語学習者に対して

特殊性をもつ学習者のようにとらえられがちであった。しかし、このように見てくると、J S L 教育はなにも非常に特殊な教育とは言えないはずである。

本稿で述べた教育目標の設定の問題も、国際化時代における日本語教育の在り方の問題も、また、教育システムの問題についても、筆者はJ S L 教育だけに特有な問題とは考えていないことを、最後につけ加えておきたい。

註

- 1) 帰国子女の大部分は日本語・日本文化をまったくの異言語・異文化としているわけではない。したがって、中国帰国者やインドシナ難民のようにまったくの白紙の状態から日本語・日本文化を学習しなおさなければならないケースはきわめて小さな割合を占めるに過ぎないと言える。
- 2) 中国帰国者に対する教育においては、日本語の指導と生活習慣の指導とが一体化された形で適応教育のカリキュラムが編成されており、その中で、場面や機能、話題に関するコミュニケーションの力と生活知識、及び日本語の構造等についての知識などができるだけ切り離されない形で指導されている。また、指導に際しては、学習者の母語も併用されている。これに対して、インドシナ難民に対する教育は、構造シラバスに則って言語能力養成をめざした日本語指導と当初の生活で遭遇する種々の場面をターゲットとした生活指導から成る日本語教育、及びその後に学習者の母語を用いて行われる社会生活適応訓練とから構成されている（小林1988, 1990, 西尾1988, 山本1990）。このように両者には指導内容の構成の仕方や指導法などに違いがあるが、全体をまとめて見ると、ともに日本社会で当初の生活がなんとかできるようになることをめざしたサバイバル訓練的な性格が色濃い。
- 3) 測定評価が可能な達成目標という意味は、(B.S.ブルム他1973)の「操作的目標」に当たる。より平たく言うと、目標が達成されているかどうかを複数の教師や学習者が同様に判断できるような行動主義的な具体性で記述された目標、または、他の教師に対して別の解釈の余地がなく内容を説明、伝達できるように記述された目標、とすることができよう。
- 4) (藤掛1991) 参照。
- 5) 「リテラシー」ということばは、「何かを理解し、その理解を行動のために使い得る」能力という意味で使われている(ネウストプニー1991)。
- 6) この側面について、帰国子女教育における調査研究は膨大なものが

ある（異文化間教育学会1987の文献目録〔心理学的、社会学的、人類学的研究〕を参照）が、中国帰国者教育では、江畑、箕口らの「中国帰国者適応状況調査」（江畑、箕口199?）が進められているほか、教育実践と関連しては異文化トレーニングの手法の一つであるカルチャーアシミレーターによる異文化適応教材『入郷随俗』の制作等も行われている。

引用・参考文献

- Ashworth, M. *Beyond Methodology*. Cambridge University Press.
- Bochner, S. (Ed.) (1982). *Culture in Contact*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, R. K. (Ed.) (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Richards J. C. and Rodgers T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum*. Cambridge: Basil Blackwell.
- B. S. プールム他 (1973) 『教育評価法ハンドブック - 教科学習の形成的評価と総括的評価 - 』 第一法規出版
- J. V. 祐丈ブニ (1989) 「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」 『日本語教育』 67号
- J. V. 祐丈ブニ (1991) 「新しい日本語教育のために」 『世界の日本語教育』 第1号, 国際交流基金日本語国際センター
- 異文化間教育学会 (1987) 『異文化間教育』 No. 1, アカデミア出版会
- 岩男寿美子・萩原滋 (1987) 『留学生が見た日本 - 10年目の魅力と批判』 サイマル出版
- 江畑敬介・箕口雅博 (1989) 「厚生省『中国帰国者適応状況検討会』事例研究班 報告書（平成元年度調査研究分）」
- 江畑・箕口他 (1989) 「中国帰国者の適応初期の精神医学的問題」 『精神医学』 第12巻1号, 星和書店
- 江淵一公 (1991) 「在日留学生と異文化間教育」 異文化間教育学会 『異文化間教育』 No. 5, アカデミア出版会
- 岡崎敏雄 (1988) 「日本語日本事情：異文化教育としての指導--方法論・カリキュラム・教材開発論：文化論未確立の場合--」 『言語習得及び異文化適応の理論的実践的研究』 広島大学
- 金子郁容 (1992) 『ボランティア - もうひとつの情報社会 - 』 岩波書店
- 川端末人 (1987) 「異文化間教育研究の視座構造」 異文化間教育学会 『異文化間教育』 No. 1, アカデミア出版会
- 倉地暁美 (1990) 「学習者の異文化理解についての一考察」 『日本語教育』 71号, 日本語教育学会
- 倉地暁美 (1991) 「異文化間コミュニケーション能力開発のために - ジャーナル・アプローチの創出とその意味 - 」 異文化間教育学会 『異文化間

- 教育』No.5,アカデミア出版会
- 倉地暁美(1992)『対話からの異文化理解』勁草書房
- 厚生省援護局(編)(1987)『中国残留孤児』ぎょうせい
- 小林悦夫(1988)「中国帰国者に対する日本事情の指導」『日本語教育』65号, 日本語教育学会
- 小林悦夫(1990)「中国帰国者に対する日本語教育の目標と試み」『A J A L T』No.13, 国際日本語普及協会
- 佐藤郡衛(1989)「帰国子女の受け入れに関する社会学的研究 - 潜在的カリキュラム論によるアプローチ - 」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要:第5集』
- 全国社会福祉協議会(1987)『入郷随俗 - 中国帰国者の日本社会への適応をめざして - 』
- 田中望(1988)『日本語教育の方法 - コース・デザインの実際 - 』大修館
- 田中望(1992)「リソース型教材とはなにか」日本語教育研究所研究発表会(日本語教育におけるリソース型教材)資料
- 恒吉僚子(1992)『人間形成の日米比較--かくれたカリキュラム--』中公新書
- 東京学芸大学海外子女教育センター(1986)『国際化時代の教育 - 帰国子女教育の課題と展望 - 』
- 西尾珪子(1988)「インドシナ難民に対する日本事情教育」『日本語教育』65号, 日本語教育学会
- 西田司・西田ひろ子・津田幸男・水田園子(1989)『国際人間関係論』聖文堂
- 萩原滋(1991)「日本留学に対する在日および帰国留学生の評価」『異文化間教育』No.5,アカデミア出版会
- 文化庁国語課(1991)『異文化適応をめざした日本語教育』
- 藤掛庄市(1991)『カリキュラム開発』安藤昭一(編)『英語教育現代キーワード事典』増進堂
- 星野命(1989)「異文化間教育とコミュニケーション」異文化間教育学会『異文化間教育』3,アカデミア出版会
- 宮地裕・田中望(1988)『日本語教授法』日本放送出版協会
- 安場淳・池上摩希子・佐藤恵美子(1991)『体験学習法の試み』凡人社
- 山本紀美子(1990)「インドシナ難民への日本語教育」『A J A L T』No.13, 国際日本語普及協会
- 渡辺文夫(1983)「異文化間関係論・序」『異文化との出会い』川島書店
- 渡辺文夫(1987)「異文化教育とその問題点」『異文化とのかかわり』川島書店
- 渡辺文夫(1991)「国際人養成のための異文化への教育的ストラテジー」高橋順一他(編)『異文化へのストラテジー』川島書店