

カリキュラム開発および理念的目標の構造化について

佐藤 恵美子

小林 悦夫

- 目次 1. カリキュラム開発
 - 1 - 1. これまでのプロジェクトの問題点
 - 1 - 2. コース・デザインからカリキュラム開発へ
 - 1 - 3. センターにおけるカリキュラム開発の概念
 - 1 - 4. カリキュラム開発プロジェクトの全体像
- 2. 理念的目標の構造化について
 - 2 - 1. 理念的目標の構造化の作業プロセス
 - 2 - 2. 「目標構造表」の構成と考え方
 - 2 - 3. 「目標構造表」(プロトタイプ)および解説
- 3. 今後の課題

0. はじめに

中国帰国孤児定着促進センター(以下センター)は、この2月で創立10周年を迎えた。修了生数はこれまでに929世帯3516名に上る(1994.3月現在)。中国帰国者(以下帰国者)を対象とする異文化適応教育としての「日本語日本事情」教育という新プロジェクトに、われわれ自身がいわば「学習集団」として取り組み、学習成果を積み上げつつ学習方法それ自体を模索してきた10年であったという気がする。

設立当初からの主なプロジェクトは以下の流れで進行した。

- ・帰国者の生活実態調査からのニーズ領域の特定
- ・基本的シラバス・デザインおよびそれに基づく主教材の開発
- ・教授細目の選定(『指導項目表』1987)
- ・学習者タイプ別コースデザイン(『指導項目表』1987)
- ・シラバスに基づく教材群の開発
- ・指導方法を中心とするプログラム開発

・ 授業研究

(この間に何回かの追跡調査実施)

・ 現在の「カリキュラム開発」(1992～)に至る

新たな教育分野を開拓するにあたって、そもそもの母体である日本語教育の領域においても、また参照すべき異文化(間)教育の領域においても、依拠すべきモデルが存在しなかったため、プロジェクトを通して新しい実践を、実践を通して新たなプロジェクトを進めるという積み重ねであったが、現在取り組んでいるプロジェクトであるカリキュラム開発は、プロジェクトの規模そして体系の点で、これまでのわれわれの歩みの集大成と位置づけることができるものである。

このプロジェクトにおいて、われわれが新しい試みとして意識している主な点は三つある。

一つはプロジェクトの成果としてのカリキュラムの内容そのものについてである。言語教育の枠を超えた異文化適応教育としての「日本語日本事情」教育を、日本におけるJSL教育¹⁾の新たなカリキュラムとして具体化しようとしている点がそれである。この「カリキュラム」は、これまでのコース・デザインの概念を超え、教育の目的と目標の設定を中心とした教育計画の総体を提示することを目指したものである。

二つ目はカリキュラム開発のプロセスについてである。カリキュラム開発はいわば複合プロジェクトであり、それぞれの有機的な相互作用の総体として実現されるものとわれわれは考えている。このプロジェクト全体の体系化のプロセス、および体系を構成する下位プロジェクト推進のプロセス自体を研究課題として設定し、一つのモデルとして提示しようとしている点である。JSL教育は多くの場合、学習者の生活の実態、学校組織が有する条件、地域における諸問題等に合わせた独自のカリキュラム開発、またそれを可能とする人材の育成が大きな課題となる。組織間または教師間の相互研修・相互支援においては、具体的なカリキュラム・モデルや指導法、教材よりも、そうしたプロダクトを産み出すための方法論の提示の方が、より実用性を持つのではないかと考えられる。

三つ目はプロジェクトを推進する教師集団の組織方法についてである。上

述のプロジェクトを、ネットワーク型組織による現職研修として推進しようとしている点もまた、われわれが新しい試みとして意識していることの一つである。既存のモデルに依拠することができない、したがってトップダウン方式をとれない研究課題の達成において、集団の目標達成機能を高めていくためには、教師集団のヨコの連携と個々人の教師としての自己実現を重視したネットワーク型組織により相互作用を活性化させることが不可欠である。ネットワークを、「すでにある知識や技能が伝達される」という情報の移行ではなく、「相互作用の中から新しい情報が生み出され、やりとりの循環のプロセスで情報に意味がつけられ、価値が発見され、新しい解釈が生まれ、既存の枠組みを変化させていくプロセス」²⁾と定義するなら、センターのような規模³⁾を持った教師集団のネットワーク型組織化の試みもまた、われわれの可能性の追求の一つと言える。冒頭にも述べたが、当初よりわれわれは自らを新しい課題に取り組む「学習集団」として位置づけることから出発した。したがって、プロジェクトは教師間の現職研修としての機能もあわせ持つこととなる。そうした意味で、上述の試みは「成長助成型」⁴⁾の現職研修を通してプロジェクトを実現させる試みであるとも言える。

本稿では、こうした意図のもとに現在進められているカリキュラム開発プロジェクトの全体像を提示するとともに、その中心となる「理念的目標の構造化」の試みについて中間報告を行う。

1. カリキュラム開発

1-1. これまでのプロジェクトの問題点

設立当初よりセンターは複合シラバス⁵⁾を採用、教師集団の各成員は、原則として、学習者タイプに応じてそれらを統合し4か月の教授項目を決定、配列し、指導法を選択(学習活動や教材、及び評価法の選択を含む)、クラスを運営するという力が要求されていた。このクラス運営という総合的な実践能力とこれまでのプロジェクトの成果とが効果的に結びつかないことがかねてより問題となっていた。プロジェクトを通してさまざま指導法やプログラムが開発されていった結果、教師は、そうした工夫をどう位置付けどう取

り入れるかというクラス運営における観点の拡大を迫られることとなる。この大局的なレベルで、教師間にくいちがいが生じていること、そのくいちがいについての議論が生産的に蓄積されないことが問題となっていたのである。

新しい試みが定着しマニュアル化されていったにもかかわらず、それらの実際の運用や、その結果である授業に対する評価が教師間で異なってくること、また、そうした試みと従来のプログラムとの関連やバランスの問題で見解の統一が図れないこと、それはそのまま4か月のクラス運営の違いとなって現れるものだが、こうした問題の発生は単に現職研修の不徹底という実行上の問題で片付けられるものではなく、プロジェクトのシステムの限界によるものではないか。プロジェクトの成果を蓄積する枠組みが整備されていなかったこと、つまり「何を」「何のために」「どのように」教えるのか、「どう」評価するのかという教育全体の体系化が十分になされていなかったことに原因があるのではないかと考えられる。プログラム開発における新しい試みの多くが、従来のプログラムの改善という枠を超え、教育理念に関わる問題提起から生まれたものであったことを考えると、特に「何を」「何のために」という教育の目的・目標の設定の部分が、教育体系の要として十分に機能していなかったことが、問題の中心として指摘できるのである。

帰国者に対する異文化適応教育という分野にあっては、教育理念は決して自明のものではない。ここ数年のセンターの変化が、教育理念の変容と拡張に関わるものであり、しかも現在なおこの理念の確立を目指す以上、この教育理念自体をまずわれわれの議論の対象とすること、そしてそれを具体的教育目標にまで構造化していくこと、それらを個々のプログラム開発とその実践において不断に検討していくことが必要だと考えられる。教育の目的と目標の設定を中心としたカリキュラム開発は、こうした問題の解決を図るために構想されたものである。

教育現場の時間軸にあっては、理念体系の完成を待ってプロジェクトが決定され、その成果をもとに実践が行われるという流れは非現実的である。実践とプロジェクトが同時進行しながら教育の体系が完成されていくというのが本来の姿であろう。その意味で、過去のプロジェクトは教育現場のダイナミズムを鳥瞰する視点を欠いていたということもできるが、同時に、過去のプロジェクトの成果がある程度の蓄積を見た現在、ようやくカリキュラム開

発に着手できる段階に至ったという考え方もできよう。

1-2. コース・デザインからカリキュラム開発へ

カリキュラムという言葉はさまざまな意味で用いられているが、本稿では学校教育における使用の実態、また1970年代にイギリスで発達したカリキュラムの社会学的研究における概念規定等をふまえ、学校主体の「カリキュラム」および「カリキュラム開発」について、以下のように捉えることとする。

カリキュラム：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。

カリキュラム開発：教育目標の設定を中心に、教授項目・学習活動・教材・評価法（教育プログラムや個々の授業の評価法等）を相互に有機的な関連を持たせながら、次々と開発・改良していくプロセス。教育の計画と実施、両者の密接な相互作用を通し、両者の一体化を目指すプロセスないしはエンドレスに続く運動。

一般に日本語教育では、カリキュラムはコース・デザインの一部としての〈カリキュラム〉・デザインの結果という意味あいを持っており、具体的には教授項目の配列・時間配分・教授法の決定に関わる設計を意味するものとされている。また、コース・デザインは、学習者のニーズやレディネスの分析調査、シラバスの決定、上述の〈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およびコース評価の各段階における調査と計画を指すとされている。したがって、センターのカリキュラム、カリキュラム開発の概念は、日本語教育の〈カリキュラム〉ではなく、コース・デザインの範疇とほぼ重なるということになる。しかし、この両者には大きな違いが存在する。コース・デザインはいわば「何を」「どのように」教えるかが計画の中心となるのに対し、カリキュラム開発では「何を」「何のために」教えるかという教育の目的・目標の設定がその概念に加わることと、そしてそ

れが計画の中心的位置をしめることである。

コース・デザインの特徴の一つはニーズ分析のプロセスを含んでいることにある。このニーズ分析は「学習目的調査」とも言われるが、この「学習目的」の意味は、従来の日本語教育においては主に「どんな日本語が必要とされるか」を特定するためのものであって、「何のために」はもっぱら学習者自身の目的意識や学習者を受け入れる側の必要によったものであった。この意味で、教育の目的・目標の設定は、いわば自明のものとして教育者以外の他者に委ねられていたと言っても過言ではない。これに対し、帰国者に対する異文化適応教育という分野においては、学習者にとってもまた教育主体であるわれわれにとっても、教育（学習）の目的と目標はいまだ決して自明のものではない。これは一つには帰国者のJSL学習者としての特性⁶⁾に起因するものであり、また一つには国際化が叫ばれる日本社会においてJSL教育を必要とする人々（「移民的」移入者）を日本社会がどう位置づけていくのかという社会的理念の成熟の問題、そして最終的にはわれわれ教育主体のJSL教育理念の確立の問題に起因するものである。

JSL学習者にとって学習は生涯学習的な意味を持つこと、学習の領域は言語はもちろん生活情報、行動様式、価値観、それらの社会的文化的背景に関する知識等生活全般に及ぶこと、なおかつその水準も、サバイバルからアイデンティティ、生き甲斐といった実存に関わる問題までいわば人生の総てに関わること、こうした特徴からJSL学習者自身が、特に初期の段階において、学習のトータルな目的を自ら明確に把握することは一般的には不可能だと考えられる。われわれは、この学習者のいわば「無自覚性」と直接的間接的に学習者を取りまく日本社会の政策的または管理的なニーズから、安易な目標設定を行ってしまうことのないように注意しなければならない。これはわれわれのこれまでの歩みの中から生まれた反省でもある。学習者の「自己管理的学習」⁷⁾による生涯教育という教育理念を最終的な到達点として視野にいれつつも、適応初期の段階では、教育の目的・目標の設定はわれわれ教育主体が負うべき課題だと言える。

教育の目的・目標の設定とは、学習者およびその教育主体をとりまく「社会」というマクロの視点から教育理念を構築していくとともに、それを具体的な教育目標へと分析していく作業である。帰国者に対するJSL教育とし

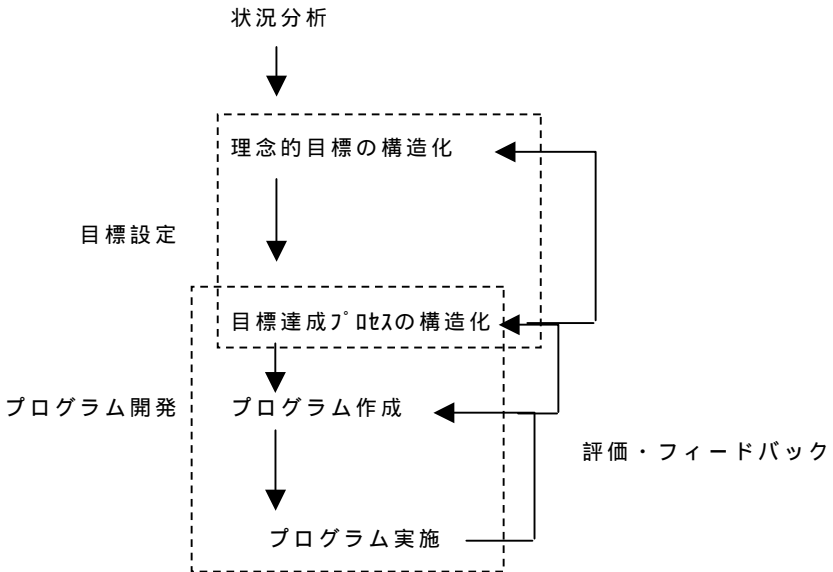
での異文化適応教育において、われわれは現在なお切実に「何を」「何のために」教えるのかと問い続けている。それは「われわれは教育を通してこの人たちにどのような変化をもたらそうとしているのか」という教育そのものについての問いかけから、「我々はどういう人材を育成しようとしているのか」という教育機関の存在理由、そして最終的には「われわれはこの人たちとどうともに生きたいと思っているのか」という多文化共生時代におけるわれわれの市民観・社会観への問いかけを含むものでもある。成人に対する異文化適応教育において、われわれがこのように社会変化のモデルと関わろうとするのは、異文化間コミュニケーション能力、異文化理解能力、異文化間協働能力といった異文化間諸能力が、学習者にとってのみならずわれわれ受け入れ側日本人にとって一つの自己実現であり生涯学習的な発達課題であるとの認識に基づくものである。この意味において、JSL教育では最終的にはいわば学習者と教育者とが「協働」して教育の目的と目標とを構築していくべきであり、これはまた、日本社会への参入者である帰国者とその受け入れ側である日本人との相互学習、相互の自己能力拡張というネットワーク形成のモデルを模索する試みとも重なるものであろう。われわれにとってコース・デザインからカリキュラム開発へという観点の移行は、教育技能から教育理念へという問題意識の拡大と再編成を意味するものと言える⁸⁾。

1-3. センターにおけるカリキュラム開発の概念

前節において、帰国者に対する異文化適応教育という新たな教育分野では教育理念の社会的意味がまず問われなければならないこと、カリキュラム開発はこの理念を具体化し教育目標として体系化することを中心に教育全体の体系化を図ろうとするものであることを述べた。ここでは、センターにおけるカリキュラム開発の体系全体について詳述する。

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るが、本稿では、「学校に基礎を置くカリキュラム」開発を唱えるスキルベック(1984)のものをもとに次のようにモデル設定を行った。

図 1



スキルベックのモデルの特徴は、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ことにある。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、各教育機関が実質的に主体となってカリキュラムを編成しているのが現状である。新しい教育のいわば創生期に、教育機関がそれぞれに教育の可能性を追求することはJSL教育の確立にとって望ましいことと考えられるが、その一方で、このようにカリキュラムの編成が各教育機関に委ねられているということは、カリキュラム編成の基本的な視野が狭くなり、独善的なものになりやすいという危険性を持つことでもある。状況分析はこの欠点を補い、教育機関の内と外とを結びつけ、カリキュラムを社会的に「開かれた」ものにするうえで欠かすことのできないプロセスである。「開かれている」とは、カリキュラム自体を社会現象ととらえ絶えず検討し変革し続けることであると、われわれは考える。

教育機関内の状況分析は、具体的には、学習者に関する総てのデータ、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⁹⁾も重要な問題としてその対象となる。教育機関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。これは、教育機関をカリキュラム編成の独立した主体として捉えると同時に、社会のネットワークの一部としても捉えようとするものであり、ここからわれわれの役割の自己規定がなされ、また、その自己規定は教育理念構築の基礎ともなるものである。

目標設定は基本的にはこの状況分析によって導かれる。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、カリキュラム開発における目標設定のプロセスは、状況分析から 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いくことであると考えられる。センターではこの目標設定を二段階に分け、それぞれを「理念的目標の構造化」、「目標達成プロセスの構造化」と名付けている。理念的目標の構造化の段階では、まず長期的な教育目標をセンターにおける学校目標を経て、最終的に操作的に定義された「達成目標」として個別目標化することを試みた。そして次の段階である目標達成プロセスの構造化では、この達成目標をさらに具体的な行動目標群に分析し、達成目標までの「最適ルート」として設計することを目指した。この二つの段階を通して、教育理念と個々の授業レベルでの具体的な行動目標との関係が構造化され、カリキュラム体系の骨格が形成されるわけである。

プログラム開発はこの目標設定に基づいて行われる。具体的には、理念的目標の構造化のプロセスによって分析された達成目標をおおよそ一つのプログラムのまとめりとして捉え、それぞれの目標達成プロセスの構造化をもとに各種教育プログラムの開発がなされることとなる。ここでは教授項目の設定およびそれらの配列と時間配分、ついで指導法や活動、教材、評価方法の開発(または選択)が行われる。このプロセスに至って初めて、学習者の学習段階に合わせた具体的計画が立てられるわけである。元来、プログラム開

発は教授項目また学習者に応じて限りなく多様化、個別化されていくべきものであり、それらをいかにマニュアル化して教師間に正確に伝達すべく整備しようとしてもそこには限界が生じる。構造化された目標からより有効なプログラムを不断に生み出していくためのノウハウがむしろ重要な課題となる部分である。

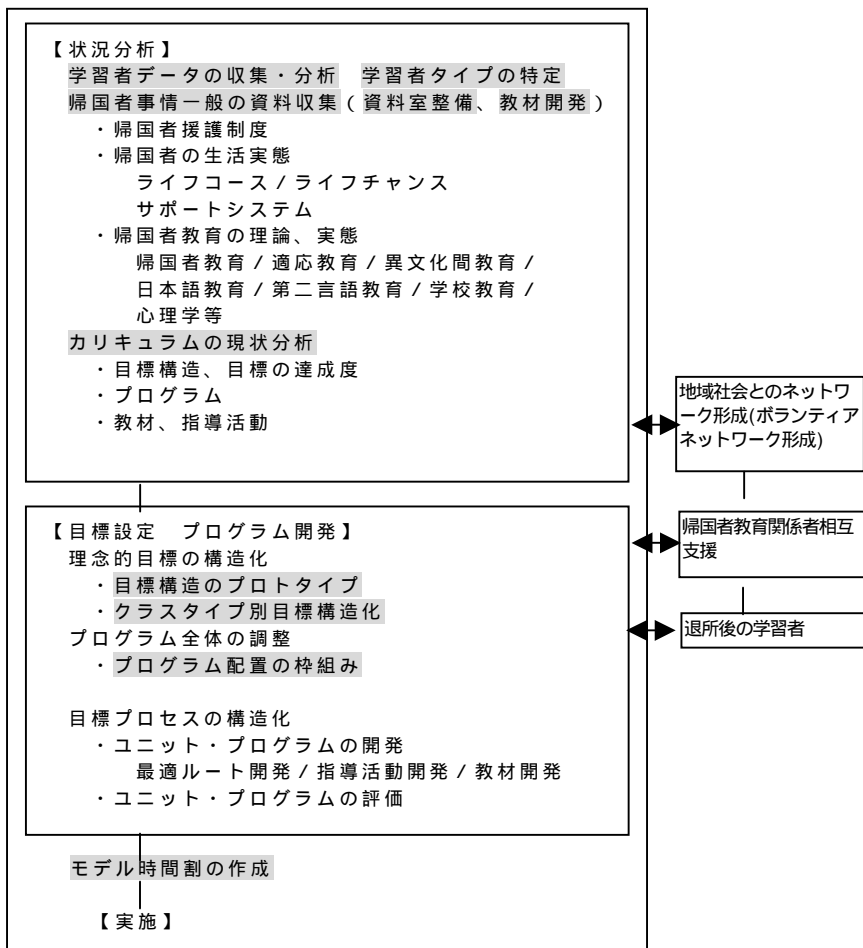
このようにして設計されたプログラムが実施され、その結果が評価されるわけであるが、その評価の結果はカリキュラム開発のプロセスの各段階にフィードバックされなければならない。この評価と修正は、必ずしもプログラム実施後にのみ行われるわけではなく、カリキュラム開発のプロセスのどの段階でも絶えず行われ、カリキュラムのどの要素にもフィードバック、フィードフォワードされるべきものである。カリキュラムの要素の一つが変化すれば他の要素にも変化を生じ、全体としての体系がより整備されていくというような有機的関連のもとに、最終的に教育活動の計画と実施が一体化していく、それがわれわれの目指すカリキュラム開発なのである。

カリキュラム開発は、このようなプロセスから成り立つ複合プロジェクトである。これをプロジェクトの特性の面から再整理したものが以下の項目である。まず多忙な教育現場において日々の実践に密着し、実践と並行して進められるプロジェクトであること。カリキュラム開発の各段階を同時並行的にしかも有機的関連を相互に持たせながら進めようとするものであること。したがって、逆順の進行があったり、またその結果多少の重複修正が出てくることがあっても、全体として体系化が進行するものであること。教育理念の構造化を核に教育全体の体系化を目指すというプロジェクトの構造が、教育機関および教師自身の自己成長的な機構として機能することを目指していること。はじめにこのプロジェクトを「成長助成型」の現職研修として位置づけていることを述べたが、これはこの意味によるものである。このプロジェクト全体の推進のためには組織全体の参加と教師間のネットワークが必要となることは言うまでもない。このネットワークが機能するためには、プロジェクトの全体系が教師間に明示されており、プロジェクトのどの部分からも全体の体系にアクセスできること、特にわれわれの自己規定を含むところの教育理念確立のプロセスにアクセスできることが重要となろう。

1-4. カリキュラム開発プロジェクトの全体像

ここでは、これまで述べてきたカリキュラム開発が、現在どのような具体的プロジェクトとして計画され全体を構成しているかを示すことにする。図2はカリキュラム開発の体系にそってプロジェクトの具体的内容を列挙したものである。

図 2



：プロジェクトとして組まれている単位

現在センターでは、複数のプロジェクト・チームによってカリキュラム開発の各段階が同時進行的に進められており、目標設定においては、理念的目標の構造化、また並行して進められている目標達成プロセスの構造化のモデル作成の第一段階がほぼ終わろうとしているところである。

次章では、この理念的目標の構造化の結果である「目標構造表」を中心に、作成のプロセス、表の構成と内容についてまとめてみたい。

2．理念的目標の構造化について

2-1. 理念的目標の構造化の作業プロセス

理念的目標の構造化は、最終的にはクラス・タイプ別「目標構造表」の作成を目指し、以下のような手順で行われた。

クラス・タイプの定義づけ

タイプ別理念的目標の設定（試作版タイプ別「目標構造表」v.0）

タイプ間のつきあわせ

構造表の形式の統一・修正（試作版タイプ別「目標構造表」v.1）

によるモデル時間割の作成

試行

実行上の問題の分析

センターの教育理念・目標構造化の原理の検討

暫定版「目標構造表」（プロトタイプ）作成

暫定版 タイプ別「目標構造表」作成（v.2）

センターでは、学齢期の二世を除く学習者を、プレイスメントテストにおける日本語の既習度、学習適性等から操作的に13タイプに分類（大人：8タイプ、青年：5タイプ）し、これを、各学習者の本来の所属クラスという意味から「定義クラス」と呼び、アルファベットによる名付けを行っている。実際のクラスは、定義クラスを同じくする学習者のみで構成されることはまれであり、近接する定義クラスの学習者が少なからず混在することとなる。

そこで、¹⁾では、この定義クラスから6つのタイプを抽出して、クラスの成員がすべて同じ定義クラスからなると想定した場合、それぞれのクラス・タイプがどんな特徴を持つかを定義することとした。

このクラス・タイプごとにプロジェクト・チームを編成し、²⁾ 理念的目標設定を行った。ここでは、現時点での状況分析、各クラス・タイプの典型的特徴、またそうしたタイプのクラスに対してこれまで行われた学習活動の総体を念頭に置きながら、「こうした活動の総てはそれぞれ何のために行われたのか」「こうした学習者にとって望ましい異文化適応とは何か」という理念的な目的と目標をまず洗い出すこと、そこで洗い出された雑多な領域およびレベルの目的・目標群を分類し、「異文化適応」という最上位の目標（後述「教育目的」）から下位の目標へと整理していくことが行われた。ここでの留意点は、これまでのクラス運営の経験をふまえつつも、従来のカリキュラムにとらわれることなく理念を抽出し、それを整理していく枠組を考えることである。

ここで試作版として作成された構造表間のつきあわせが³⁾で行われた。このプロセスの目的は、タイプごとに洗い出された理念的目標とその整理の枠組を相互に検討することによって、各チームが自らの構造表を評価、修正するための視座を確立することにある。ここでは、互いの発想を吸収して構造表を再構成することが目指された。この過程で構造表の形式も統一された。

この試作版タイプ別構造表（v.1）をもとに、クラス・タイプにあたるクラスで実際の運用を試みたのが⁴⁾である。

この実践を通して、⁵⁾ではタイプ別構造表の妥当性および実用性が検討された。

⁶⁾では、その結果を受けて、理念的目標の構造化の意義と構造化の原理を再検討するとともに、そこから各タイプの構造表の基本となる枠組みを抽出し、用語の統一および概念の明確化を図った。これが「目標構造表」（プロトタイプ）である。元来カリキュラムは学習者のタイプに合わせて編成されるべきであり、したがって、構造表もいわばその数だけ必要となるわけであるが、センターの場合はこの⁷⁾の段階で、プロトタイプの応用性を確認することができた。つまり、タイプ間で共有可能な基本的発想の枠組みが存在すること、この枠組をもとに各クラス・タイプの特性に応じた構造表を効率的

に作成しうることが確認できたのである。

で作成したプロトタイプをもとに で得られた反省を加味し、再度タイプ別構造表の改訂（v.2）を行った。このプロセスが にあたる。

このプロセスを経て、現在、暫定版「目標構造表」（プロトタイプ）と暫定版タイプ別「目標構造表」（v.2）6タイプが一通りの作業を終えている状態である。

2-2. 「目標構造表」の構成と考え方

「目標構造表」は、教育目的、大目標、中目標、小目標、達成目標／リスト、によって構成されている。

「教育目的」は、われわれの教育理念の根底にある考え方や、教育計画の総合的な方向つまり教育の長期的な目標を示すものである。この「目的」という言葉は、以下で用いられている「目標」に比して、より広範でより理念的な概念を表している。ここには教育機関の役割の自己規定をはじめ、社会観・世界観といった「人とその生活の理想像に関する」われわれ自身の考え方が大きく関わっている。

この長期的・理念的な目標である「教育目的」をもとに、帰国（来日）初期の帰国者に対する予備的集中教育機関としてのセンターの学校目標を取り出したのが、次の「大目標」である。これはセンターの4か月間での総合的な到達点を示すものである。この大目標を構成する概念としていくつかの「中目標」をたて、それからさらに「小目標」へと分析していき、そして理念的目標の構造化の最終段階として設定したのが「達成目標」である。

教育目標はその表現の曖昧さや抽象性が問題とされることが多い。確かに、理念的な目標はそれだけでは単なる「お題目」にすぎず、それが測定され評価されることが可能な具体性を備えていなければ、実践に寄与しないという一面は存在する。しかし具体的な達成目標だけでは、それが何のために設定されたのかわからないということが起こるはずである。達成目標がいかに操作的に定義されたとしても、それがどういう文脈のなかに位置づけられているかが明らかでなければ、運用に違いが生ずることになる。現在のカリキュ

ラム開発はもともとこうした問題意識から出発したものであった。J S L 学習者に対する異文化適応教育という、教育理念自体がまだ確立されていない分野においては、この理念自体を議論可能なものとして明確化するとともに、それをどう具体化していったのかという文脈もまた明確化されなければならないだろう。

大目標が学校目標としての4か月の総合的な到達点を示すのと同様に、達成目標は、個別目標としての4か月の具体的な到達点を示すものである。したがって達成目標は、クラス・タイプに応じてできる限り操作的に定義されることが必要となる。「操作的」に定義された目標とは、「目標が達成されているかどうかを、複数の教師あるいは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」を指すが、センターの構造表の段階では、とりあえず、教師間で誤解なく内容を伝達できるように記述することを目指した。そのためには、どのような条件下でどのような内容がどう実現されれば目標が達成されたとするのかの詳しい限定が必要となる。構造表は、目標構造の全容を一覧できる簡便さをねらいつつも、この点を考慮し、達成目標には定義に用いられた用語をより明確に規定するための「リスト」を付すことにした。これは達成目標の記述中、やむなく具体性に欠ける用語を用いた場合、用語ごとにその指し示す範囲を具体的に列挙したものである。また、達成目標の一つ一つが、原則としてできるだけ独立した目標領域を持つまとまりとなることも心がけた。これは一つの達成目標が他の目標のプロセスとして機能するといった領域の重なりが起こらないように留意したという意味である。

また、構造表中の目標の記述についてであるが、これは、タイプ別の構造表間のつきあわせとその後の目標構造化の原理の再検討の段階で、用語の概念を明確化するとともに語彙の整理・統一を試みた。また、中目標以下の記述のスタイルも、焦点を学習者の変化におき、学習者が獲得すべき能力や到達すべき状態について記述する形式に統一した。

最後に、構造表作成上の考え方で未解決のまま残されている問題について触れておきたい。教育目標の能力はさまざまに分類されているが、われわれは、「知識・技能・態度」の三つの観点から目標を分類、整理することを試みた。この中で問題となったのは「態度」にあたる目標をどう具体化して提

示していくかということであった。「態度」は、一般に「対象に対する正または負の連合を持った認知の蓄えを指す構成概念」¹⁰⁾と考えられている。特定の対象や状況に対する正や負の評価や感情、好意的 - 非好意的な行動傾向といった持続的な傾向が「態度」であり、センターでは、例えば、「コミュニケーションに対する姿勢、積極性、構え」、「学習への意欲、学習観」、「日本の生活への自信」、「異文化への気づき、文化相対化の視点」といった言い方で表してきたものがこれにあたる。こうした情意的な領域に深く関わる目標を、操作的に定義するにはどうしたらよいかという点については、その方法の検討以前に、そもそも「態度」を独立した個別目標として取り出すことは有効なのか、短期的な到達目標である達成目標として設定することが妥当なのかということも問題となった。

確かに、「態度」は、知識や技能の習得を目的とする課題との関わりの中で結果的に形成されるものであって、その学習成果としての態度の変容は体験の積み重ねを経て実現されるものである。実際、これまでのセンターの教授・学習過程においても、「態度」は、「態度」が伴われるべき知識や技能の目標における学習活動の、動機付けの段階や課題達成のプロセス、そして学習者自らまたは教授者による結果のフィードバックの段階で、しかも4か月の研修期間全体の取り組みとして扱われることが多かったものである。つまり「態度」に関わる教育理念は、目標としてよりは、知識や技能の教育目標をプログラム設計する際の指導法として意識されることが多かったと言える。しかし、「態度」に関わる教育理念がセンターの教育において重要な位置をしめるものである（後述）以上、構造表の枠組にそれを組み込むことはもちろん、何らかの方法で達成目標の記述にもそれを反映させたいと考えた。

この問題については二つの対処法が考えられた。一つは、態度に関わる教育目標は、理念的要素の強い上位の教育目標での提示にとどめ、達成目標としての具体化は行わない、その不備を補うものとして、構造表についての解説や補足説明を付帯するという方策である。目標の体系全体を一望するためには構造表は簡潔でなくてはならない。したがって、教師間の共通理解を図るためには（まして外部に提示する際には）、構造表には、元来、表の見方と解説が伴われるべきものであろう。二つ目は、「態度」に関わる目標から、態度形成にいたる準備段階としての目標を取り出し、「知識」や「技能」の

領域、または「体験目標」の領域にあてはめ具体化するという方策である。知識や技能の効果的な習得には態度が大きく関わっている。逆の観点からすれば、「態度」の形成には、その前提としての知識や技能が必要とされ、そうした知識や技能の重要性を実感する体験を経て認知の枠組みが作られていくのだと言える。この観点から「態度」に関わる知識や技能、そして体験を取り出し達成目標として位置づける（操作的定義が困難な場合があっても）ことを試みたわけである。暫定版「目標構造表」では、根本的な解決策が見出されぬまま、この二つの方策を便宜的に併用することとなった。構造表中、の、「～の重要性を知る／～の方法について知る／～（考え）てみる／～ことを意識する」等の記述は、「態度」に関わる目標を、後者の方策で表したものである。

なお「体験目標」は、「態度」以外の目標領域でも、4か月という短期間では達成が困難な目標の場合、達成にいたる前段階の目標として用いられている部分がある（「～に慣れる／～てみる」等）。

2-3. 「目標構造表」（プロトタイプ）および解説

ここでは、大人・青年コース¹¹⁾の暫定版「目標構造表」（プロトタイプ）を提示するとともに、定義された目標についての簡単な補足説明を加える。

前述したが、プロトタイプはタイプ別構造表を作成する際の発想の枠組として機能するものである。したがって、タイプに応じた具体的記述を必要とする達成目標／リストについては、達成目標のラベル（見出し）のみを提示することにする。

表1（暫定版）「目標構造表」（プロトタイプ）

教育目的：帰国者の異文化適応に対する教育的援助

大目標：日本での生活への自信と意欲、それを裏付ける基礎知識・基礎技能

中目標1：身近な生活行動場面に必要な基礎知識・基礎技能を身に付ける

小目標	達成目標
1)交通/交通機関を利用して目的地的に行くことができる	交通ルール 道聞き 電車 バス 緊急時
2)消費生活/消費生活についての知識を身に付け、日常必要な物が買え、サービスが利用できる	商店・価格 買い物 サービス利用 トラブル 契約 金融機関
3)センター/センターでの学習生活に必要な知識を身に付け、必要な行動ができる	届け 日直 規則
4)住居・近隣対応/居住環境についての知識を身に付け、近隣の人や援助してくれる人と良好な関係を保つことができる	住居の安全・衛生 住宅事情 近所付き合い 公的援助者 接客・訪問
5)職場・学校/求職の方法や職場の習慣についての知識を身に付け、簡単な面接試験に対応できる	求職 職場の習慣 面接 試験
6)健康/日本の医療事情についての知識を身に付け、医療機関が利用できる	医療制度 健康知識 病院利用
7)通信/郵便や電話についての知識を身に付け、利用できる	電話知識 電話利用 郵便知識 郵便利用
8)社会福祉・手続き/帰国者が受けられる公的援助と必要な手続きについて知る	帰国者援護 福祉手続き
9)子弟教育/日本の教育事情を知り、保護者の役割が果たせる	学校制度 二世進学事情 学校生活 学校適応

中目標2：将来の生活に有用な基礎知識・基礎技能を身に付ける

小目標	達成目標
1)一般教養/帰国者(二世)に必要な一般教養を身に付ける	政治 歴史 地理 生活 様式 帰国者問題 機器操作
2)職業知識/(二世の場合進路決定に必要な知識を身に付ける	学歴資格 技術資格 進路情報源 中国語の活用
3)異文化/異文化での適応に伴う問題、及び日本での人間関係において生ずる問題を知り、自分の問題として対処法を考えてみる	適応過程 トラブル事例 サポートシステム
4)自学自習/日本語の自学自習能力を高める	日本語学習法 学習技能 学習計画
5)情報収集/情報メディアについて知り、必要な情報が収集できる	情報メディア 情報収集

中目標3：身近な生活や将来の基礎となるコミュニケーションの力を身に付ける

小目標	達成目標
1)話題コミ/日本人と接することを通して、コミュニケーションに対する柔軟な姿勢を築くとともに、身近な話題でコミュニケーションできる	コミュニケーションの 手 段 話題 コミュニケーション・ ストラテジー 話題の選択・適切な表現
2)日語知識/日本語の基礎的な知識を身に付ける	文字 発音 語彙表現 文法知識 読解 作文

教育目的

ここではまず、「異文化適応」、「異文化適応教育」の概念が明確化されなければならない。センターでは「適応」を、一方的に自らを環境の側に合わせる「同化」ではなく、「同化」もその一部として内包する、より広範な「調整」の能力（自分を環境に適合させる力や、自分と環境との両立性をはかる力、また環境に働きかけて環境を変えていく力を含む）と捉えている。したがって、「異文化適応」は、「中国帰国者が異文化の環境下で、新しい環境との相互作用を通じて環境との調整を図りつつ自己実現を目指す長期的な過程」と定義される。

「自己実現」には、サバイバルのレベルから社会参加、人間関係の構築、そしてマズロー¹²⁾の言うところの「自己実現」まで、さまざまな階層の欲求の充足が含まれる。したがって「異文化適応教育」は、単なるサバイバルのための訓練や経済的な「早期自立」を目指す政策的な立場から行われる「同化教育」ではなく、学習者の「自己実現」（そこには当然自立¹³⁾も大きく関わってくる）を最終命題とし、学習者自らがそれを実現するための準備性を高めることを目的とする教育として設定される。経済的「自立」の成立していない段階を「欠落」ととらえ、異文化トラブルの生じる事態を「日本人性」の「欠如」とみなし、そうした状態を「補償」する、または「補充」するための教育にあっては、学ばれるのは一方的に「日本」であり、方法も「注入」方式になる。これに対し「異文化適応教育」では、「適応」を異文化間の「調整」能力、すなわち成人が本来持っている問題解決能力のいっそうの成長ないし新たな拡張ととらえ、その成長を教育的にサポート（援助）し、ファシリテイト（促進）することを教育の目的と考えるのである。異文化適応能力をこうした「拡張」ととらえる視点は、異文化間接触をわれわれ日本人の成長の機会ととらえる視点、また、教育を、教授者から学習者への一方的な「注入」ではなく学習者とわれわれ日本人との相互学習の機会ととらえる視点とも重なるものである。

異文化適応は、帰国者自らが日常生活の中で、いわば生涯学習的に果たしていくものである。この長期的な学習プロセスを見据えた場合、われわれが行うべき教育的援助とは、帰国者の学習者としての条件を可能な限り整えていくことだけでなく、学習者を取りまく環境条件の向上に対しても積極的

に働きかけていくシステムを開発することも含まれる、ということをつけ加えておきたい。

大目標

「異文化適応」が、帰国者の一人一人が実際の生活を通して自ら学習し続ける長期的なプロセスである、という認識を前提に、予備的集中教育機関としてのセンターの学校目標を取り出したものが、この大目標である。

大目標の中心を「自信と意欲」においたのは、センター退所後にも学習者が成長を続けるための前提となるのは、センターの4か月でどれだけ知識と技能を身に付けたかということよりも、そのプロセスを通して培われた心的態度が重要であるという認識による。「自信と意欲」は、センターでの学習を通して、学習が可能であり、努力の結果が報われるという信念、および退所後も生活を通して学んでいくことができるという見通しから生まれる。したがって、「基礎知識・基礎技能」はまず、何よりも実践を通して活用し、「学習できた」「成長している」という体験や実感を意識化して「自信と意欲」を獲得するためのものでなければならないし、また、センター退所後の日常生活の中に学習の機会が豊富にあることを見だし、その学習機会を有効に活用するための知識と技能でなければならない。大目標にはこのような理念が示されている。

中目標

1は、センター在所時、または退所後ただちに日常生活において遭遇する状況に対処する領域であり、実質行動の領域である。「交通」「消費生活」「通信」といった具体的生活場面ごとに、まず日本での生活をイメージ化し、そこから対処すべき生活上の問題を取り出し、その問題解決に必要な知識と技能を実際に身に付けるとともに、こうした学習のプロセスを通して、自分が現在持っている知識や技能を用いて問題を解決していくための方法自体について意識を深めていくことが目標となる。

1が、「今を生きる」ために必要な目標の領域であるのに対し、2は、「自

分で将来を切り開いていくための準備」の領域であると言える。また、1が、「自己実現」の階層の中の、「サバイバル」という目的に対応する領域であるのに対し、2は、人生設計、異文化理解、アイデンティティの確立といった、より高次の目的に対応する領域である。そのため、2には、情報収集、進路の選択、日本社会の背景や帰国者問題についての知識、対人接触に関わる異文化理解等、さまざまな領域が混在し、目標とする能力もさまざまに具体化される結果になった。しかも、こうした高次の目的に対する4か月の達成目標は、総じて「態度」の形成に関わるものとなるため、前述した、操作的な定義が困難であるという問題も抱えている。センターの教育理念の拡張に大きく関わる領域として、今後の改良が最も必要な分野である。

3は、「自己実現」の中の重要な目的の一つである対人接触場面における、人間関係の構築、維持の根幹となるコミュニケーション力の領域と、その基礎となる認知的な言語操作能力に関する領域からなる。前者は、話題をめぐるコミュニケーション場面に必要な知識と技能を身に付けることとともに、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を形成することを目指している。自分の現在の日本語力と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実践を通して、コミュニケーション力を伸ばしていけることを体験することと、そうした対人接触を通して将来のそれへの自信と意欲を深めていくことがここでは目標となる。後者は、この前者および中目標1と2を支えるとともに、将来、より高度な言語操作能力を積み上げていくための基礎となる枠組みを準備するという目的を持つ領域である。

3. 今後の課題

理念的目標の構造化は、前章で中間報告したように、現在、暫定版「目標構造表」がほぼ完成し、少なくとも、カリキュラム開発の中心部で各要素からのフィードバックを受けとるシステムは整った、とすることができる。しかし、構造表はまだまだ暫定版の域を超えるものではなく、十分に理念的目標の構造化が行われたとはいいがたい状態にある。

今後の課題としては、まず構造表の評価の問題が挙げられる。構造表は二

つの視点から評価されるべきである。一つは教育理念を具体的目標に分析していく縦の文脈の評価である。もう一つはその結果としての全体の体系ないしはバランスの評価である。縦の文脈が失われれば、理念は単なるスローガンとなって実践と乖離するであろうし、全体の体系が調和がとれたものとなっていなければ、問題提起の度に一方の理念から他方の理念へと、指導方針のいわば振り子運動が繰り返されることとなるだろう。理念についての新たな問題提起が、振り子の振幅を視野に納めるような体系全体の強化という形で蓄積されることが、初めに述べたセンターの問題解決には必要なのではないだろうか。

この体系のバランスの問題は、そのまま「カリキュラム構造」¹⁴⁾の問題に重なっていると考えられる。カリキュラム構造のバランスについて論じるにはまだまだ準備が不足ではあるが、帰国者の異文化適応教育に大きく関わるものとしては次のような観点が挙げられる。一つは主体の論理と客体の論理の統一の問題¹⁵⁾、これは自己実現を図る主体としての学習者の論理と帰国者にとっての環境である日本社会という客体の論理の統一の問題ということになる。また一つには、学校モデルによるカリキュラムと非学校モデルによるそれとの統合(これは、日常知と教育知の体系の統合にもつながっていく)、そして顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムとの統合、経験主義的カリキュラム¹⁶⁾と系統的・体系的なカリキュラムとの統合等々、こうしたさまざまな角度からカリキュラムの体系を検討することが必要であろうと思われる。

もう一つの課題は、上述の構造表およびカリキュラム構造の検討に大きく関わる「状況分析」についてである。状況分析については、主に図2で示したライフコースやサポートシステムの追跡調査、地域ネットワークにおける学習者とボランティアの相互学習のモデルの追求¹⁷⁾が現在進行中であるが、今後はその他に、学校文化や潜在的カリキュラムについての分析が重要な課題となるだろう。学校文化や潜在的カリキュラムの実態を把握しそれを分析することは、教師自身が自らの社会観・人間観を内省し相対化していくことにほかならない。こうした問題を意識化してカリキュラムに取り込むことは、今後の教育改善の主要な道筋だと考えられる。

状況分析についてはさらに、「公式」「非公式」を含め地域の学習リソースおよび学習継続のモデルのより詳細な調査が必要である。学習継続はセン

ターの教育理念の根底にある状況認識であり、長期的な展望のもとに自己学習力の準備性を高めることは現在の教育目標の一つの柱でもある。特に、周囲の日本人をいかに学習リソースとして活用しううかは、退所後の学習者の成長の鍵となる問題であり、この視点からの調査が重要な課題である。

注)

- 1) J S L 教育 (第二言語としての日本語教育) については小林 (1993) 参照
- 2) 詳しくは金子 (1992) 参照。
- 3) 「日本語日本事情」教育を行っているセンター教務課の規模は、1994 年 3 月現在で、常勤講師および職員 23 名、非常勤講師 10 名である。
- 4) 鈴木 (1991) によれば、「現職教育 (INSET in-service teacher education)」を、「欠陥矯正型」と「成長助成型」に分類する場合、前者は、知識や方法技能の水準の低さを克服しようと図るものであり、教師の専門的力量を教育活動の具体的行動場面で測ろうとするものであるのに対し、後者は教師の技量は知識や技術に尽きるものではなく全人的成長に他ならないという立場から、個人の経験を重視し、単一のモデルをむしろ廃しようとするものであり、教師の専門的な力量を教師の人間性もしくは職業人としての生き方という視点からとらえようとするものとされている。センターにおける現職者研修も、この両者の機能を視野に入れ計画されなければならない。
- 5) 学習項目を複数のシラバス、例えば文法シラバスや機能シラバス、場面シラバス等から選択し配列したもの。
- 6) 帰国者の J S L 学習者としての特性を、小林 (1993) は、学習者が母語な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、そしてこれらを「非公式の学習」として身に付けていかなければいけない点としてまとめている。
- 7) 自己管理的学習 (Self-Directed Learning) は、生涯教育 / 生涯学習の中心概念として位置づけられる。池田 (1990) によれば、自己管理的学習は、教師や指導者や教材や教育機関など種々の教育資源を利用して行われ、その特徴は、教師管理的な学習に対し、学習者自身が自己の学習全体の計画、コントロールおよび監督の第一義的責任を持つことにある、とされる。
- 8) 近年、国際化時代に対応する日本語教育および異文化間教育のパラダイムの変革が叫ばれており、ネウストブニーや星野、倉地らの主張は本稿の教育の目指す枠組とほぼ重なるものと考えられる。これについては小林 (1993) P.8 ~ 10 参照。
- 9) 学校文化とは、「子どもたちに学校生活を通してさまざまな影響を及ぼす文化の総体」をさし、「具体的には施設・設備などの物的な文化、教育目標、教育内容・方法、学校行事、校則などの制度化された文化、そして構成員に内面化された規範、価値観などの内面的文化の三つから成っており、重層的な構造をなしている」(中西編 1993, P.267) とされる。潜在的カリキュラムは、「目に見えない形で、子供たちに影響を与え、その経験を

形づくり、方向づけていくカリキュラム」(佐藤 1991)と定義されている。

- 10)藤永他(昭和53)P.143
- 11)センターの教育は、孤児とその配偶者のための大人コース(40~60歳代)、学齢後の二世のための青年コース(おおむね20歳まで)、学齢期の二世のための子供コース、そして帰国婦人コース(70歳前後)の4つに分けられる。
- 12)藤永他(昭和53,P.165)によれば、マズローは、個人の欲求階層を考え、低次の生理的欲求、安全欲求、所属と愛情の欲求、自尊欲求へとすすみ、高次の自己実現欲求があることを述べているという。本稿では、自己実現を、マズローのいう生理的欲求、安全欲求の充足のレベルから最高次のレベルまで、広く、個人が生きがいや幸福、自己の可能性を求めて努力する過程全般を指して用いている。
- 13)帰国者受け入れの社会的理念において「自立」をどうとらえるかは教育の根幹に関わる問題である。帰国者を含む「移民」的移入者を受け入れる日本社会の国際化、また、孤児世代および帰国婦人の高齢化に対応し、「自立」の概念も問い直されるべきであり、これについては、小林(1993)第3章参照。
- 14)カリキュラムの体系の論理を「カリキュラム構造」という。
- 15)今野・柴田(1979)P.144
- 16)日本の学校教育の分野で、戦後、社会科を中心に展開されたコア・カリキュラム運動は、経験主義的カリキュラムによるものとされている。浅沼・安彦(1991)によれば、コア・カリキュラムは、基本的に、子供の生活経験を中心とした問題解決学習であり、教科の枠を超え実際の地域生活の問題をコアにカリキュラムの編成を目指したものであるという。この運動は、現状適応主義的である、社会科学的な系統的・体系的認識を育てられない、「はいまわる経験主義」等の批判を受け、運動としては衰退していったが、経験主義的教育理念にもとづき主体と客体の統一を目指す教育として、われわれのカリキュラム構造の発想に示唆を与えるものと考えられる。
- 17)詳しくは、佐藤・馬場・安場(1993)、安場・馬場(1994)、馬場・安場(1994)参照

参考文献

- Clark, J. L. (1987) Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford University Press.
- Skilbeck, M. (1984) School-based Curriculum Development. London:Harper and Row.
- White, R. V. (1988) ELT Curriculum. Basil Blackwell.
- B.S.ブルム他(1973)『教育評価法ハンドブック - 教科学習の形成的評価と総合的評価 -』第一法規出版
- J.V.ネストロニ(1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
- J.V.ネストロニ(1991)「新しい日本語教育のために」、『世界の日本ご教育』第1号, 国際交流基金日本語国際センター
- 浅沼茂(1991)「コア・カリキュラム」松崎巖(監修)『国際教育事典』アルク
- 池田秀男(1990)「自己管理的学習」日本生涯教育学会(編集)『生涯学習事

典』東京書籍

- 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
- 小林悦夫(1993)「第2言語としての日本語教育の課題」中国帰国孤児定着促進センター教務課『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
- 小林悦夫(1994)「中国帰国者に対する日本語日本事情教育のカリキュラム開発と今後の課題」曾・江畑編『移住と適応』有斐閣(1994 予定)
- 今野喜清・柴田義松(編著)(1979)『教育学講座7--教育課程の理論と構造--学習研究社』
- 佐藤恵美子・馬場尚子・安場淳(1993)「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教務課『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
- 佐藤郡衛(1984)「カリキュラムの社会学的研究の現状と課題」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第10巻
- 佐藤郡衛(1991)「潜在的カリキュラム」松崎巖(監修)『国際教育事典』アルク
- 鈴木慎一(1991)「現職教育」松崎巖(監修)『国際教育事典』アルク
- 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・斉藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際 - 学習支援システムの開発 - 』大修館
- 中国帰国孤児定着促進センター指導課(1987)『中国帰国孤児定着促進センター - 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(1988)『中国帰国孤児定着促進センター - 子供コース指導項目表』
- 長尾彰夫(1989)『新カリキュラム論』有斐閣
- 長尾彰夫・池田寛(編)(1990)『学校文化』東信堂
- 中西晃(編著)(1993)『国際教育論』創友社
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子(1984)『知力と学力 - 学校で何を学ぶか - 』岩波書店
- 馬場尚子・安場淳(1994)「センター支援団体と学習者との交流活動プログラム活性化のための実践報告」(本紀要掲載)
- 藤永保・他(編著)(昭53)『教育心理学(上)』有斐閣
- 文化庁(1991)『異文化適応をめざした日本語教育』
- 安岡忠彦(1991)「社会科」松崎巖(監修)『国際教育事典』アルク
- 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
- 安場淳・馬場尚子(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 - 」(本紀要掲載)