

学習者の多様な学びを支える日本語教育 Japanese Language Education for Young Foreign Workers

高橋朋子, 近畿大学
Tomoko Takahashi, Kindai University

1. はじめに

日本語学習者の多くは、それぞれの目的に応じて日本語学習の場所を選択している。大学や大学院などの高等教育機関、大学進学を目的とした予備教育の場として日本語学校、生活日本語を学ぶ場として地域の日本語教室などがその例である。では、近年増加している外国人労働者や、彼らに帯同して来日した義務教育年齢を超過した、あるいは義務教育を修了することができなかった子どもたちはどこで日本語を学習しているのだろうか。それは、夜間中学である。近年、多くの外国人が日本語学習者として夜間中学に在籍している。なぜ、夜間中学なのだろうか。本発表では、夜間中学で行われている日本語教育の実践を考察し、その存在の意義と可能性を探りたい。

2. 夜間中学と外国人生徒

夜間中学とは、戦後の混乱期の中で、生活困窮などの理由から昼間に就労または家事手伝い等を余儀なくされた学齢生徒に義務教育の機会を提供することを目的として、昭和20年代初頭に設けられたものである。しかし、現在では、義務教育未修了の学齢超過者や、外国人等で日本語の学習を希望する者を中心に教育を行っている（文科省 2019）。その歴史や経緯（浅野 2011ほか）、在日韓国・朝鮮人の学び（除 2012）、「各都道府県に最低1つ」という夜間中学新設の必要性（栗田 2001 ほか）などについては多くの議論が積み重ねられているものの、外国人の日本語教育の場としての実践や意義については未だ明らかにされておらず、詳細な調査や研究が望まれるところである。

2.1 夜間中学に通う生徒たち

2019年4月現在、9都道府県に33校の夜中が設置されている（文科省 2019）が、設置状況には偏りが見られ、その多くが関東、関西地方に集中している。

図1 外国人生徒の年齢（単位：人）

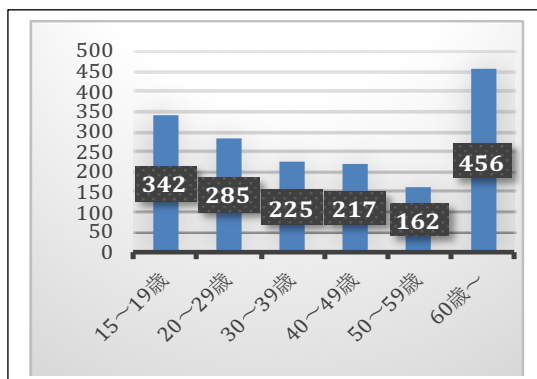
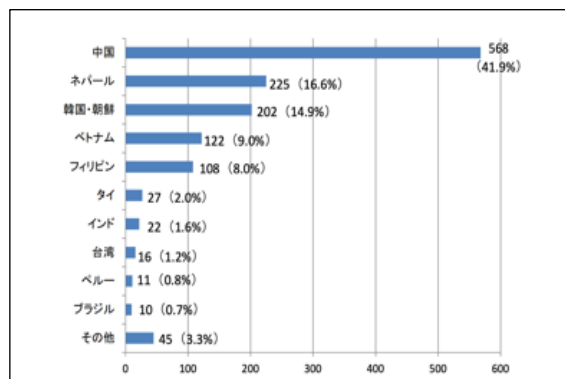


図2 外国人生徒の国籍（単位：人）



夜間中学に通う生徒の内訳を見ると、外国人生徒が全体の8割を占めており、日本人は19%にとどまっている（文科省 2017）。また、外国人生徒の国籍の内訳は図1のように多様化しており、その年齢層も図2のように幅広い。今、夜間中学はその本来の目的を超えて外国人生徒の日本語教育の場となっているのである。

2.2 東大阪市長栄中学夜間学級

東大阪市にある長栄中学夜間学級には、102名の生徒が在籍しており（2019年1月現在）、そのうち外国人生徒は94名にもものぼる。生徒の国籍は年々多様化し、ベトナムが30人で最多、次いで中国、ネパール、フィリピンとなっている。年代別に見ると20代が35%で最も多く、次いで10代が15%、30代、40代がそれぞれ14%と続いている。また、夜間中学に通う目的は、1位が日本の能力の向上、2位が勉強がしたい、3位が家族に勧められた、となっている。さらに、母国で得られなかった中学卒業の資格が必要、という生徒も多い。このように、国籍や年齢、通学の目的が多様な生徒たちにいったいどのような教育が行われているのであろうか。

教職員は、昼間の中学と兼務する校長を始め、教頭、教員、養護教諭、講師など合わせて13名である。授業は、1コマ45分の授業が1日4時間、1時間目は17時15分に始まる。2時間目と3時間目の間に給食があり、清掃やHR、遠足や運動会といった行事もあり、活動内容は昼間の中学とさほど変わらない。また積極的に対外的な活動にも参加しており、2018年度には、昼間の長栄中学、近隣の小学校や近畿大学との交流も行われている。

3. データ収集

長栄夜間中学における調査は、2018年10月から2019年3月まで週に1回のペースで行われた。主に、B組で行われている「表現」の授業を中心に観察を行い、授業の合間に教頭、教員、生徒たちにインタビューを行った。B組にはネパール人5名、フィリピン人3名、中国人2名が参加していたが、仕事の都合でその数は日によって異なった。授業での観察記録、生徒たちの作文や作品（書道や文集など）、インタビュー記録を文字起こししたものをデータとして使用し、KJ法を用いてカテゴリー化を試みた。その結果、夜間中学の教育は「生きる力を育む教育」であることが明確になった。大カテゴリーとして①自己表現する力、②多様性を受容する力、③社会とつながる力が生成された。①の小カテゴリーに「自己投影」「経験を語る」「自己確認」が、②の小カテゴリーに、「多様なクラスメート」「他者への思いやり」が、③の小カテゴリーに「先輩からの継承」「ロールモデル」「夜間中学以外の世界」が確認された。次節では、その中から①の自己表現する力について事例をあげてその学びを確認する。

4. 考察—生きる力を育む教育

表現の授業で使用されている教材は、日本人生徒を対象とした「国語」の教科書でも外国人留学生を対象とした「日本語」の教科書でもない。外国にルーツを持つ子どもたちが書いた作文やスピーチを集めた文集から抜粋された文章である。

一般化された教科書の文章ではなく、同じような体験を綴った子どもたちの文章を使用することは、フレイレ（2011）のいう識字教育—日常生活と密接に結びついた教育—そのものである。1回の授業でB4版の用紙1枚を学習する。用紙には2穴が開けられており、配布されると生徒が自分で紐閉じしていくシステムになっている。また、日本語学校などで実践される「文型積み上げ式」「文法中心」「易から難度の高いものへ」といった授業形式ではなく、1日1枚で完結する内容重視のモジュール型になっている。一見ばらばらでつながりのないように見えるこの授業形式は、「今日休んでも心配せず、明日の学習に参加できる」ため、生徒のモチベーションを維持できるというメリットがある。

4.1 自己表現する力—読む

ここで、自己表現する力の授業実践例、読む指導を紹介する。

表1 表現の教材

<p>小学校2年（ルーツ：インドネシア）</p> <p>ぼくの お母^{かあ}さんは 日本^{にほん}の 大学^{だいがく}に 来^きていました。</p> <p>ぼくたちは インドネシアに いました。</p> <p>ぼくは お母さんが いないので、とても さびしかったです。</p>

授業は次のような手順で行われた。まず、先生が1人の生徒に1文を読むように指示をし、あてられた生徒が読む。そこに出てくるわからないことを生徒同士がスマホの辞書を使い、時には同国人同士で母語を使って助け合いながら、自分たちで解釈していく。

ネパールの生徒A : お母さん いない、ので、とてもさ、びしかたです。あ、さびしかた、ですね。

ネパールの生徒B : (ネパール語でAとなにか大声で話している)。

フィリピンの生徒C : あー、わかる、わかる。お母さんいないから、さびしい。

先生 : Cさんは、お母さんが先に日本に来てたからね。

ネパールの生徒B : もう次いこ。

フィリピンの生徒D : 小さいこどもだから、かわいそう。さびしいね。

(2018年10月1日)

Cは、自分の過去の経験（母親が先に来日し、日本での経済基盤ができてから呼び寄せられている）をこの文章に「自己投影」している。教材の中のインドネシアの少年のさびしさを理解するとともに自分の「経験を語る」。先生がCの語りを読み取り、情報を補足することで、クラスの中でCの思いが共有される。それを理解したネパールのBは、これ以上そのつらい経験を再生産しないように、次の文章へ進むことを示唆する。誰かのつらい経験が語られると、Bがその進行

を遮るかのような発言をする。これは表現の時間によく見られたことであるが、そのやりとりを観察していると、Bこそが最も過酷な経験を得てここにたどり着いているのではないかと推察された。文章の中の「経験」がクラスの中のひとりによって広く皆に共有されると、生徒のそれぞれがまたそこに自分の経験を投影していく。その後、Bの発言を受けたDによって自分たちの経験は一般化され、社会をまなざす力に変わる。なぜわたしたちはこのような経験をしなければいけないのか。親の不在で子どもたちがさびしさを感じるという社会の現実をどう受け止めていくのか。日本にもこのような子どもたちが存在するのかなど、生徒たちはクラスの中で問いかけながら回答をつかんでいくのである。このような「教材のなかの児童生徒の文章→自分の体験を投影→クラスメートと共有→一般化、社会をまなざす」といったルーティンが毎日繰り返されていた。このプロセスは、フレイレ（2011）の教育の根幹である「人間化」である。自分たちが今おかれている状況（もしくはいまある状況）と向きあい、それに問いを投げかけ、それを変えていく主体になっていくこと（里見 2010）そのものである。

この40分に教師はほとんど発言しない。生徒たちは思い思いに発言を積み重ね、自分たちで完結していく。文法の説明もない。もちろん、筆者のような日本語教師が日々行う動詞の活用や助詞、語彙の説明も殆どみられない。一言で言えば、与えられたプリントの文章の世界で、生徒たちは自由に自分たちの経験世界を語り「自己を確認」しているといえるのではないだろうか。

4.2 自己表現する力—書く

4.1で述べたように、教材の文章を「読む」ことを通して自己を知らしめていく活動を行っているが、次の時間にはその経験を「書く」という活動を通してさらに自己表現の世界を拡大していく様子が観察された。教材の最後の文章「ぼくはおかあさんがいなかったので、とてもさびしかったです」をベースに、自分の感情を重ねて表現するなかで、書かれたものが次の文章である。

そして 9がつの さいご
それは たのしみにだよ
なぜ ゆと きゅろ もらえる にち です

（ネパール男性 10代）

（そして9月の最後、それは楽しみだよ。なぜかというと、給料をもらえる日だからです）

担任の先生は「助詞を直すとか、文法を訂正するとか、そんななんでもいいんですわ。これが彼の伝えたいものすべてやと思うんです。いちいちなおす必要はない」と話していた。教えるのではなく、対等な関係性の中で相手の思いを受け止めるこのような関係性を、田中（2018）は「教育を支える交感性」とよんだ。仕事が終わってから走ってやってくる外国人労働者たちの人生を丸ごと抱えるかのような教育といえよう。

5. 夜間中学の可能性と課題

夜間中学ではどのような教育が行われているのかというリサーチクエッションをもとに考察を進めてきた。考察から明らかになったのは、日本語教育や教科教育を超えた「生きる力を育む教育」であった。教材の文章を手がかりに、自己を重ね、思いを共有し、それを社会の中の自らの立ち位置や未来につなげていく力の育成であった。「学ぶことは光だ」（中国人男性 60代）という生徒の一言はその象徴であろう。彼らは、日本社会で生きていくための力を身につけるために夜間中学を学びの場として選択しているのである。

さて、夜間中学は、今後も増加し続ける外国人労働者や義務教育年齢を超過した外国人師弟を学習者として受け入れ続けるのであろうか。また、夜間中学が彼らの受け皿となっていくべきであらうか。今、まさに再考する時期に来ている。本論がその一助になれば幸いである。

参考文献

- 浅野慎一（2014）「戦後日本における夜間中学の卵生と確立：1947-1955年」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』7（2）, 157-176.
- フレイレ、P.（2011）『被抑圧者の教育学（新訳）』三砂ゆずる訳、亜紀書房
- 徐阿貴（2012）『在日朝鮮人女性による「下位の対抗的な公共圏」の形成—大阪の夜間中学を核とした運動』御茶ノ水書房
- 栗田克美（2001）「公立夜間中学の諸問題-歴史、現状、課題」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』83, 211-235.
- 文部科学省（2017）『平成29年度夜間中学などに関する実態調査』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/11/07/1357982_03.pdf（2019年5月30日）
- 文部科学省（2019）「夜間中学の設置推進・充実について」（2019年5月30日）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/yakan/index.htm
- 里見 実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』亜紀書房
- 田中智志（2018）『人格の完成』の思想的含意—何が「パーソン」と呼ばれるのか』IPP分析レポート、No.27, 1-8.平和政策研究所

本研究は、科学研究費基盤研究（C）18K00728の助成を受けたものです。