

学習者の多様な学びを支える日本語教育： 夜間中学で学ぶ外国人生徒の事例から

高橋 朋子
近畿大学

要 旨

2010年代に入り、ネパール、ベトナム、フィリピンなどから来日する人々が急増した。その多くは、10代後半から20代前半であり、すでに学齢期を過ぎている。学齢期を過ぎた外国人は、どこで日本社会に参入するための日本語を学んでいるのだろうか。本論では、大阪府郊外の夜間中学における参与観察データをもとに、学齢期を過ぎた外国人生徒の社会的な学びを明らかにすることを試みた。多国籍の若者が集う国籍を超えたトランスナショナルな教室で、外国人生徒は、仲間とつながりながら日本社会に参入するための日本語を学んでいた。日本語教育の目的や手段は今や多様化している。初級であっても文法積み上げ一辺倒の教育から離れ、学習者のニーズに柔軟に対応する姿勢が求められている。今後、一層増加するといわれる学齢期を過ぎた外国人の若者の日本語教育にあたり、夜間中学が持つ可能性を確認するものとなった。

1. はじめに

世界のグローバル化に伴い、人々の移動が頻繁になっている。日本においても、1990年代以降、多くの外国人が来日している。例えば、中国帰国者、インドシナ難民、デカセギの日系人、留学生や国際結婚、技能実習生、「高度人材」と呼ばれる専門技術・専門学術研究等の従事者、呼び寄せで来日した外国人家族など、来日する人々はより多様になっている。また、その多くが定住化傾向にあることも指摘されている（山本2016）。2019年の外国人登録者数は約294万人で、前年に比べ約20万人の増加となり、過去最高を記録した。中でもベトナムやインドネシアからの来日者は、それぞれ前

年比 24.5%、18.7%と激増している（出入国管理庁 2020）。来日後、彼らは日本社会でよりよく生きるために日本語学習の場を探す。学齢期の児童生徒は、その年齢にあった教育機関での学習を受ける。留学生は、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の日本語学校などに通う。また、企業に勤める者は、企業内で日本語研修を受けることもある。国際結婚をした外国人をはじめとする地域住民は、生活日本語を学ぶ場として地域の日本語教室に通う。しかし、学齢期を過ぎて来日した若者、特に 10 代後半から 20 代前半の若者には、日本語を学習できる公教育の場がない。日本の義務教育は中学までであり、また、公的な日本語教育制度は、難民や中国帰国者⁽¹⁾をのぞき、ほとんど整備されていないからである。つまり、学齢期を過ぎた若者が、長期にわたり安心して通うことができ、なおかつ卒業証明書が授与される日本語学習の場はほぼないと言ってよい。

海外に目を転じると、アメリカでは多くのアダルトスクールやコミュニカレッジで、英語教育や職業訓練を行っており（LINCS）、移民がアメリカの主流社会に参入できる力を身につけるための教育システムが整っている。また、移民受け入れ国家としての道を選択した韓国では、政府レベルの潤沢な予算による多文化共生施設や韓国語学習支援の充実が図られている（佐藤・朴 2011）。

では、日本において学齢期を過ぎた外国人はどこで日本語を学んでいるのだろうか。その一つに夜間中学という存在がある。これまでも在日韓国・朝鮮人や中国帰国者、日本人の長期欠席者や不登校だった生徒が通い、教育を受けてきた場所である。そこに今、新来の外国人生徒が集まって日本語を学んでいる。その多くは、親の就労ビザに同行して来日したものの学齢期を過ぎているために日本の高等学校に通えない者、国際結婚の配偶者、技能実習生、就労ビザを持つ労働者などである。なぜ、夜間中学なのだろう。そのような疑問から、関西地方にある夜間中学に通った。

本論は、夜間中学でのフィールドワークで得られたデータをもとに、以下の 2 点を目

的として論を進める。1点目は、夜間中学に通う外国人を対象に行われている日本語教育の実践をもとに、学齢期を過ぎた外国人生徒が夜間中学で何をどのように学んでいるのかを明らかにすること、2点目は、彼らの学びから夜間中学の教育がもつ意義と課題を探ることである。

2. 夜間中学

2.1 夜間中学とは

夜間中学とは、市町村が設置する中学校において、夜の時間帯に授業が行われる公立中学夜間学級のことである（文部科学省 2016a）。夜間中学設置の本来の目的は、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など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であった。その後、そのような状況にある生徒は減少していったが、在日韓国・朝鮮人や中国帰国者への学習ニーズに応える社会教育的な学習機会の提供や、不登校の生徒への学習機会の保証の場として、その存在が認識されている。また、大多和（2017）が指摘するように、ニューカマーの増加により、定住外国人への教育機会の保障・提供の場になっている。

このような夜間中学の存在の重要性は関係者によって積極的に発信され、全都道府県への設置運動へとつながった。それを受けて、平成 28 年 12 月に「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が成立した。これにより、文部科学省は、全ての都道府県に少なくとも 1 つは夜間中学が設置されることを目指すという方針を掲げている（文部科学省 2016b）。しかし、制定後に開校したのは 5 校にとどまっており、さらなる拡充が求められる。

また、夜間中学には、公立夜間中学と自主夜間中学の 2 種類がある。「夜間中学の設置促進・充実について」（文部科学省 2021）によると、公立夜間中学は、12 都府県に 36 校が設置されている。一方、自主夜間中学とは、公立の夜間中学が設置されていな

い都道府県において、民間ボランティアの協力を得て、教育委員会や任意団体などが実施する学校を指す。卒業証書は授与されないが、161の市区町村で1533件の取組が行われている。自主中学の活発な活動は、夜間中学の公的な設置が遅れていることの証左ともいえる。

このように、今、夜間中学は学ぶ機会を模索する多くの人の新たな学習の場となっているのである。なお、本稿では、参与観察した夜間中学が公立であったことから、公立の夜間中学に焦点をあてて論じている。

2.2 夜間中学に通う生徒たち

夜間中学に通う生徒数は1729名（文部科学省2020）であるが、そのうち日本人生徒は19%にとどまっており、外国人生徒が8割を占める。外国人生徒の内訳を見ると、中国が532人と最も多く、全体の42%を占めている。ついで、ネパールが272人、韓国・朝鮮が156人、ベトナム154人と続く。多様な国籍の学習者が通学していることは明らかである。次に、日本国籍を持たない生徒の年齢の内訳を表したのが表1である。

表1 日本国籍を持たない生徒の年齢別人数の割合

年齢（歳）	学齢期	16-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60以上
人数の割合（%）	0	20.4	22.7	17.3	13.2	10.7	15.6

（文部科学省（2020）を参考に筆者作成）

生徒の年齢は10代から60代までと幅広く、また、10代後半と20代の生徒だけで全体の4割強を占めている。ここには、就労ビザを持つ親に同行して来日する家族滞在ビザの若者や技能実習生が多く、その国籍はネパール、ベトナム、フィリピンとなっている。彼らが夜間中学に通う目的は、「日本語が話せるようになるため」「読み書きができるよ

うになるため」が1、2位を占め、その次に「高等学校に入学するため」が続く。日本社会で生きていくための日本語能力の獲得はもちろん、キャリアパスへつながる進路選択を望んでいる者がいることを示している。大多和（2017）が指摘するように、日本の教育システムは「間断なき移行システム」であり、学校と職業生活との間に空白がなく、学校卒業が進路に影響することが大きい。このことは外国人生徒にも認識されている、あるいは、夜間中学の教員がそのように指導する例もあるという。

また、30代、40代には、国際結婚で来日した人々や、学び直しを必要とする人、より日本語力を伸ばしたい人がおり、中国やフィリピンの国籍を持つ者が多い。50代から60代の生徒については、中国帰国者や学齢期に学校教育を受ける機会を持ち得なかった在日韓国・朝鮮人の女性が多く、夜間中学に通う目的は「日本語の読み書きができるようになるため」である。しかし、それにとどまらず、読み書きができるようになることで精神的にも自立し、社会参加の道を切り拓こうとする多くの姿も報告されている（徐2016）。

このように、夜間中学は、年齢、国籍や通学の目的も異なる多様な人々が集まり、学ぶ場となっている。言い換えれば、義務教育を受けられなかった日本人生徒への学力保証というその本来の目的を超えて、社会の状況に対応しながら、多様なニーズを受け入れる場となっている。そして、今、日本国籍を持たない10代後半から20代の若者が、日本語の学習や新たな進路選択をするために、夜間中学で学んでいるのである。

2.3 夜間中学に関する先行研究

夜間中学の歴史やその変遷について、浅野（2014）によると、夜間中学は、1947年に大阪の生野中学校において学校に通うことがままならない生徒に対して、彼らの学ぶ権利を守るために、教員が始めた夕間学級がその始まりであるという。その後、各地の教育委員会が夜間中学を認可し、1954年には87校にまで増加した。当時の生徒は、主

に日本人の学齢の長期欠席者や学齢超過の労働者であった。その後、高度経済成長期の中で、夜間中学は学校数、生徒数ともに減少していったが、1968～69年ごろから急増に転じている。生徒には、在日韓国・朝鮮人、韓国や中国からの引揚者、障がいをもつ者、不登校経験者などがおり、生徒の背景は多様化した。当事者として学ぶ喜びを発信し続けた高野（1993）や小尾（2006）の識字教室の実践がその教育の重要性や豊かさを示している。さらに、1990年代以降になって、ニューカマーや中国帰国者二世・三世の生徒が増加し、夜間中学は多国籍化が進み、国籍を超えた新しいコミュニケーションの場となっているという（浅野 2014）。

夜間中学の教育について、上杉（2017）は、夜間中学を「基礎教育の保障の場」と位置づけ、基礎教育を「人間が人間として尊厳を持って生きていくために必要な教育で、人間のために最低限必要とされている基礎的な教育である」と定義している。その教育を遂行するために、多くの実践や教育活動、教材開発が積み重ねられてきた。3Rsと呼ばれる読み書き、計算をベースにした多くの活動、生活基本漢字 381 字⁽²⁾の設定などは全て現場から編み出されたものである。その教育活動の中で生徒たちが何を考え、どのように成長したかという実践は、作文やスピーチコンテストなどの文字データを元にした報告が数多くなされている（白井 2010 他）。

夜間中学の生徒の主体性に焦点をあて、エスニシティ分析にジェンダーの視点を取り入れた除（2012）は、在日朝鮮人女性たちが、夜間中学運動に関わることで当事者の主体形成に大きな影響を与えただけでなく、地域社会の変革に大きな影響を与えたことを示している。

以上、夜間中学の変遷や教育活動について概観してきたが、今後の課題は、栗田（2001）が述べるように、多様化する生徒層とそのニーズへの対応となろう。具体的には、外国人を含む多様な生徒たちにどのような教育を提供していくのかという視点である。上述したような教員による実践事例や生徒の作文をはじめ、生徒のライフヒストリ

一（山根 2017）や行事参加の感想などは多数見られるが、その多くは実践報告にとどまっており、実際にどのような授業がなされているのか、そこで生徒たちはどのように参加し、どのような学びを得ているのか、という学校内にわけいった知見は未だ多くはない。その実践の意義を考察するための詳細な教育活動の調査や考察が望まれる。そこで、東大阪にある夜間中学でフィールドワークを行うことにした。

3 調査

3.1 調査の対象となった夜間中学

東大阪市長栄中学夜間学級は、1947年に開校した布施市立第一中学校が前身である。その後、1972年に長栄中学校夜間中学学級として開校し、47年の歴史を持つ。102名の生徒が在籍しており（2019年1月）、そのうち94名が外国人生徒である。これは全生徒数の92%にあたり、他の夜間中学の外国人生徒数が占める平均が80%であることを考えると、非常に高い。生徒の国籍は、年々多様化し、ベトナムが30人で最多となっている。次いで中国、ネパール、フィリピン、韓国・朝鮮、インドネシア、モンゴルとなっている。年代別に見ると、20代が35%で最も多く、10代が15%、30代、40代がそれぞれ14%となっている。夜間中学に通う目的は、1位が「日本語の能力の向上」となっており、既に日本語は話せるが、より能力を高めたいというものである。2位は「日本語の勉強がしたい」であり、日本語を学んだことはなく、夜間中学を日本語学習の場として選んでいる。続く3位は「家族に勧められた」となっている（学校資料より）。1位の日本語能力の向上には、「職場で話せるようになりたい」、「日本の生活に困らないため」などがあり、社会に直結する実利的な理由がほとんどである。言い換えれば、今日教室で学んだ日本語が明日の職場や家庭で役に立つという実践性をもつのである。

日本語の勉強がしたいという理由を挙げたものは、中国帰国者や年齢の高い在日韓

国・朝鮮人に多く、学校に通って学ぶという行為に意義を見出している。また、国際結婚で来日したものや、学齢期を過ぎているために日本の中学校に通えない者もいる。このように長栄夜間中学には、国籍、年齢、学習目的が多様な生徒たちが集まっている。教職員は、昼間の中学と兼務する校長をはじめ、教頭、養護教諭、講師などあわせて13名である。講師の中には、長く大阪の小中学校で子どもたちの学習支援にあたってきた中国人もおり、日本語を教えながら通訳業務も担っている。

学校生活についてまとめておく。1コマ45分の授業が1日に4コマあり、始業時間は17時15分、就業時間は20時50分となっている。2時間目と3時間目の間に給食があり、牛乳とパンが配布される。毎日、清掃やHRの時間もあり、各クラスの担任が生活指導や健康チェックも行っている。また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。異なるのは、多くの生徒が、仕事を終えてから学校に駆け込んでくることだろう。さらに積極的に対外的な交流活動にも参加しており、2018年は、近隣の小学校の児童や昼間の長栄中学生、近畿大学の学生との交流も行っている（高橋 2019）。

この中学には、学年はなく、全校にクラスが4つある。そのうちの1つは日本人生徒が在籍している。あとの3つは外国人生徒の日本語能力を考慮したレベル別のクラスとなっており、A組はひらがなの読み書きから始める初級クラス、B組が日本語中級、C組が日本語中上級レベルとなっている。対象が日本人か外国人かという視点でクラスを設定したというより、「理解できる日本語力を基準にクラスを分けたら結果的にこうなった」という説明が教員よりあった。1クラスの生徒数は様々で、日本人が集まるクラスでは常時5~6名の生徒が、B組は常時8~10名ほど（生徒名簿には約30名の氏名があった）の生徒が出席していた。

3.2 調査の方法

調査は、2018年10月から2019年3月まで行われた⁽³⁾。調査方法は、1週間に1回（主に水曜日であったが、行事や活動内容を考慮して別の曜日に行くこともあった）の授業観察や生徒や教員へのインタビュー、生徒の作文や作品の収集である。授業観察の調査を中学に依頼した際、B組の担任からのみ協力の回答を得たため、観察は主にB組が中心となった。

仕事の都合や家庭の事情で、登校している生徒数は日によって異なっていたが、ネパール人4名、フィリピン人3名、中国人2名は、ほぼ毎週顔を合わせることができていた。データは主にこの9名を中心に収集している。

授業の観察については、間接的参与観察の方法をとった。これは、教室の後方に座り、授業の流れを妨害しないように観察するものであるが、質問があったり、生徒が困ったりしているときは、席を立って生徒の机に移動することもあった。また、B組の担任から授業の感想や意見を求められたときは、前に立って話をすることもあった。表2は、筆者がフィールドワークの場とした日本語初中級レベルの外国人生徒が集まるB組の時間割である。

表2 B組の時間割

	月	火	水	木	金
1	表現	歴史	表現	生活	表現
2	習字	音楽	美術	体育	表現
3	現社	生活	数学	表現	民族
4	表現	民族	現社	歴史	学活

筆者によりハイライトを行った表中の「表現」の授業が、日本語指導にあてられている。「歴史」では、日本や東大阪の歴史、日本と生徒の国との歴史的な関わりについて、「生活」では、生活指導や日本文化について、そして「民族」では生徒の出身国の人（例えば、市役所で通訳サービスに従事している人）から、その国の歴史や文化、言

葉を全員で学ぶ。それ以外の科目は、教科書を使用し、順に基本的な知識を学んでいくような授業を想定して差し支えない。ただし、「音楽」については日本の歌のみならず、生徒の国の歌を歌っていたのが興味深い。また1つの曲を日本語で歌い、その後、各国語に訳したものを歌っていた。授業の観察当時には「多様な国籍の生徒がいるから、それぞれの国のことばでも歌っているのだろう」というぐらいにしか考えていなかったが、その意図や意義が明確に理解できたのは、卒業式であった。音楽の時間に習った各国語版の歌を全員で順に歌い、涙を流す生徒や教員の姿があったからである。

生徒へのインタビューは、授業開始前の時間や休憩時間に行った。仕事を終えて走ってくる生徒や1時間目に間に合わず、2時間目以降にやっと参加できる生徒が多く、学校の中で時間をとってインタビューすることはほぼ不可能であった。また、休日も仕事があり、インタビューのために時間を作ってもらうのが難しい生徒が多いことから、始業時間前の教室や授業間の教室の移動などの際に歩きながら行った。教頭のインタビューは、2019年2月に授業開始前の時間を利用して職員室で行った。担任へのインタビューは、授業の前後や休日を利用して行い、外国人生徒への思いや苦勞、生徒の抱える問題や家庭環境、夜間中学の歴史などについて話を聞いた。

生徒の作文や作品は廊下に展示されているものや、生徒が提出したプリントなどをデータとして収集している。個人情報については、その取扱に細心の注意を払い、研究を目的として収集すること、学会や論文などに発表する際は、仮名を使用することを事前に中学校に伝えた。インタビューは教頭のみ許可を得て録音し、文字化した。生徒については仮名を用いることとする。

3.3 対象としたB組の生徒たち

筆者の参与観察の期間に、ほぼ毎週顔を合わせることができたのは、表3にある9名である。ネパールからの生徒たちは10代後半で、就労しながら夜間中学に通っている。

アムリタはホテルの清掃やカレー料理店で働いている。ニキタとカルナは姉弟であり、ネパール料理店やホテルで働いているが、父親はカレー料理店を営んでいる。親子で別の仕事をすることによって高い家族収入を維持しているという。イザベルとマリアは、母親の就労に同行して来日し、高校入試⁽⁴⁾を目指して夜間中学で日本語を学んでいる。モニカは国際結婚のため来日し、生活に困らない日本語を習得するために通っている。

表3 B組の生徒の概要

	名前 (仮名)	性別	国籍	年齢
1	アムリタ	女	ネパール	10代後半
2	ニキタ	女	ネパール	10代後半
3	カルナ	男	ネパール	10代後半
4	スバス	男	ネパール	10代後半
5	イザベル	女	フィリピン	10代後半
6	マリア	女	フィリピン	10代後半
7	モニカ	女	フィリピン	30代前半
8	王	男	中国	60代前半
9	林	男	中国	60代前半

王と林の二人は来日して30年経つが、これまで日本語学習の機会がなく、退職して初めて学ぶチャンスを得たという⁽⁸⁾。

4. 分析方法と理論的枠組

上記の方法で収集されたデータを、KJ法(川喜多1997)におけるグループ分けの方法を用いて、以下の手順に従い、カテゴリー化を行った。まず、データを1つの意味を

含む文章ごとにカード化する。次に、類似しているラベルを収集し、小グループを作成する。さらに、それぞれのグループにその特徴を表す名称をつける。それらを繰り返しながら、徐々に大グループへと抽象度を上げる。このようにして得られた生徒たちの学びは、〈自己を表現する〉、〈他者を認めて受け入れる〉、〈社会とつながる〉の3つであった。〈自己を表現する〉の下位カテゴリーには、「自己投影」、「経験の語り」、「自己確認」が、〈他者を認めて受け入れる〉の下位カテゴリーには、「多様なクラスメートの存在」、「他者へのおもいやり」、〈社会とつながる〉の下位カテゴリーには、「先輩からの継承」、「ロールモデルの存在」、「夜間中学外の世界」が生成された。

考察にあたっては、フレイレ（2011）の生涯教育の概念である「アンドラゴジー」論に依拠して論を展開する。これは、成人のための教育は子どものための教育とは異なることを示すもので、具体的には、以下の5つの特徴が挙げられる。①自発的、自己決定なものであり、自発的、主体的であろうとする成人の心理的欲求に応じていく、②経験が学習の貴重な資源である、③レディネスは社会的発達課題や社会的役割を思考しようとするところから生じる、④方向づけは即時的で問題解決中心である、⑤動機づけは内面的なもの、の5点である。本論では、これを踏まえ、外国人生徒が学ぶ夜間中学を、知識を一方向的に伝達する銀行型教育⁽⁵⁾（フレイレ2011）や欠けている日本語能力を身につける補償教育の機関ではなく、日本で生きていくための力を育む人間教育の場と捉えたい。

5. 観察の結果および考察

本調査で観察された外国人生徒の3つの学びについて順に記述と考察をし、それをもとに彼らがなぜ夜間中学に通うのか、その理由について考えたい。橋本（2013: 201）は「人が学ぶということは、言葉を知ること、自己・他者・世界の理解を絶えず更新する過程であり、自分がよりよく生きることと結びついている」と述べている。本論では

橋本の学びの定義を援用し、生徒たちが夜間中学の日本語の授業を通して何を学んだのかを見ていきたい。

考察の中の〈 〉、「 」は、それぞれ4節で示した大カテゴリーとサブカテゴリーを表している。

5.1 外国人生徒の学び

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。これは担任の独自のやり方であるという。一般化された教科書の文章ではなく、夜間中学で学ぶ外国人生徒と同じような移動体験を持つ子どもたちの文章を使用することは、フレイレ（2011）の提唱する識字教育、つまり密接に日常生活と結びついた教育そのものであるといえる。1回の授業で1人の作文を使う。B4版の用紙に印刷されたものが配布され、生徒が自分で紐閉じしていくシステムになっていた。授業に参加した日数によって紐閉じされた紙束の厚さも異なっている。一般的に、日本語教育は「文型積み上げ式」、「文法中心」、「易から難へと徐々に難易度があがる」といった授業形式が多い。一方、この方式は、1つずつ知識を積み上げていくことで、確実に効率よく日本語の定着を目指すものであるが、長栄夜間中学での授業は、1日1枚で完結するモジュール型となっている。一見、連続性がないように見えるこの方法は、今日休んでも心配せず、明日の学習に参加できるため、生徒に不安を与えることがない。また、紙束の厚さが学びの深さを実感させるといったメリットもある。学習のモチベーションを低下させないように、現場で編み出された知恵といえるだろう。

5.1.1 自己を表現する

1 つ目の学びは、＜自己を表現する＞ことである。授業実践例をみてみたい。授業は次のような手順で行われた。まず、担任が一人の生徒にその日表現の教材として使用する作文（下記の教材の例を参照）の中から 1 文を読むように指示し、あてられた生徒が読む。この作文は、関西の外国ルーツの子どもたちが書いた作文を集めた文集から引用されている。担任によれば、通常使用される日本語の教科書に比べ、作文の内容が夜間中学の外国人生徒の経験に近いため、自らの経験を重ねて考えることができ、議論が活発になるという。作文の中に出てくるわからないことばは、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、自分たちで意味を見つけ出していく。

表現の教材

小学校 2 年 （ルーツ：インドネシア）

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。

ぼくたちは インドネシアに いました。

ぼくは お母^{かあ}さんが いないので、 とてもさびしかったです。

（略）

この日の授業は、インドネシアにルーツを持つ児童が書いた作文が使われていた。スバスが作文を読み、続いて次のようなやりとりが行われた。

スバス : おかあさん、いない、ので、とてもさ、さびしかたです、

あ、さびしかた、ですね。（文を読んでいる）

アムリタ : （スバスとネパール語でなにか話している）

マリア : あーわかる、わかる。お母さん、いないから、さびしいね。

先生 : マリアさんは、お母さんが先に日本に来てたからね。

アムリタ： もう次いこ。

モニカ： 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)

マリアは、スバスが読む文章を聞きながら、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「自己を投影」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「経験を語って」いる。先生がマリアの語りを読み取り、情報を補足することで、クラスの中でマリアの思いが共有される。それを理解したアムリタは、これ以上そのつらい経験がマリアの中で再生産されないように、次の文章へ進むことを示唆している。このように、クラスの中で誰かのつらい経験が語られると、アムリタがその進行を遮るかのような発言をすることがよく見られた。その他者の気持ちを思い量る様子を観察していると、いつも元気で笑顔を絶やさない彼女の背景に深く踏み込むことはできなかったが、アムリタ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。市販の日本語の教科書にあるような一般化かつ教室化された文章ではないからこそ、生徒それぞれが抱える思いを文章に投影することが可能になるのだろう。

その後、アムリタの発言を受けたモニカによって、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。この「まなざす」とは単に「見る」のではなく、社会において、様々な人から様々な「まなざし」でまなざされ、自らもどうまなざすかについて考える（中野 2015）ことである。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、回答を掴んでいくのである。

ある日の授業で取り上げられたのは、ガーナから来た小学生が、「外国人と言われて

いやだった」と書いた作文であった。そこから、「日本における外国人へのまなざし」について次のような議論があった。

スバス : 外国人、言われて、いやだ。ぼく、ネパール人だから。

マリア : 別にいいけど。でも、子どもだったらさみしいだね。

スバス : 先生、ネパール行って「外国人」って言われたらどう？ ぼく、電車の中でよく「あっ、外国人」って言われる

モニカ : 外はいいけど、学校の中では、よくない、さみしい

スバス : わかる。じろじろ

アムリタ : それ、日本人よね。そうちゃう？

(2018年12月17日)

このような「教材の中の児童生徒の文章→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」という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。自分たちがおかれている状況（もしくは今ある状況）と向き合い、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。

授業の流れに目を転じると、担任は、作文プリントを配布してから40分間、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、自分たちの力で完結していく。文法の説明もない。もちろん、筆者のような日本語教育にかかわるものが日々行う動詞の活用や助詞、語彙の説明もほとんどみられない。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生活世界を語り、「自己を確認」しているのである。

次の授業では、「書く」という活動を通して＜自己を表現する＞世界を拡大している

様子が観察された。先に抜粋した作文の最後の文章「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、自分の思いを書く作業である。先生が「さ
びしかった、うれしかった、それから」と問いかけると、「たのしい」、「おもしろい」、
「しんどい」などの声が次々にあがった。先生はそれを順に板書し、「じゃあ1つ選ん
で、自分のことを書いてみよう」と指示を出す。生徒が書いた作文は回収され、翌日の
授業で返却される。時々、そのコピーが配布されて、クラスメートとその内容を共有す
ることがあった。この日、配布されたのはスバスが書いた次の文章である。

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

(2018年10月8日)

筆者訳： そして9月の最後、それは楽しみだよ。なぜかという給料をもらえる日だか
らです。

先生は、「助詞を直すとか、文法を訂正するとか、そん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。いちいち直す必要ない」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」と呼んだ。教師は、具体的状況の中で、
子どもの表情・仕草を感じながら、その子どもに必要なものを洞察し応答している。そ
の行為は、目的合理的というより呼応関係的であり、眼前の子どもを感じとる交感性に
よって支えられているという。教師と子どものやりとりはやり直しがきかない1回きり
のことが多い。その働きかけをできるだけその子どもにふさわしいものにするために、
教師に求められるのは、子ども一人ひとり生徒の共鳴共振する力を無条件に信じること

であるというものである⁽⁶⁾。田中のいう子どもは、この夜間中学においては生徒のことである。B組の先生は、文法が間違っていようが、日本語として非文であろうが、そんなことは全く問題ではなく、日本で働き、給料をもらう日が楽しみであるという喜びを語るということに重きを置いている。だからこそ、スバスの思いを無条件に受け止め、このままコピーして全員に配布したのであろう。スバスは一文字一文字を確かめるように読み、クラスの皆から拍手を浴びた。「いくらですか」と尋ねるモニカに、スバスは「おー、内緒」と言い、教室が笑いに包まれた。

このように、臆することなく＜自分を表現し＞、クラスの皆に受け止められていく過程を積み重ねて、生徒それぞれが「自己を確認」し、主体的な学習者となっていく様子が観察された。

5.1.2 他者を認めて受け入れる

B組の教室は、生徒が皆外国人であるというトランスナショナルな空間である。そこに存在する自分についてアムリタは次のように書いている。

9カ国の人学んでいます。ベトナム、フィリピン、韓国、中国、パキスタンなどから来ています。それでだんだん他の国から来た同級生たちと友だちになりました。

(2018年11月27日)

前述したように、夜間中学は、国籍だけでなく来日目的や年齢、通学目的などが「多様なクラスメート」がおり、皆が同じ目標に向かって勉強しているわけではない。しかし、生徒たちはその多様性を楽しんでいるように感じることが多い。例えば、2019年1月の授業で、数字の数え方が話題にのぼった。中国人の王が人差し指を鉤型に曲げて

「9」を表したのをきっかけに、「フィリピンはどう?」、「ネパールは?」と相互に情報を交換し、真似てみたり発音してみたり、共通する発音を探したりしながら、その差異を題材に自分たちで活動していた。

発音がわかりにくいときはスマホを見せることもあった。その間、担任は全く口をはさむこともなく、生徒たちの活動を見守っている。「みんな話したね。じゃあ、みんなの国のことがわかったから、終わろう」といったのもモニカであり、誰もが学びへの対等な参加者であることを示していた。

他者とともに学ぶ喜びを次のように書いたのはモニカである。モニカはそれまで自宅で学習をしていたため、夜間中学に入学した際、ある程度の基礎力があつた。しかしそれは「(本を見て) 一生懸命勉強したけど、どこで使うかわからない、あまりうまく話せなかった」ものだったようだ。

夜中はやさしい仲間ができるし、みんなといっしょに日本語をよく学んで、しゃべって、漢字を読んで、書いて、そして何を学びたいのかわかる場所です。

(2019年1月22日)

モニカは、入学してすぐにB組に溶け込み、積極的に発言を重ねていた。学びはクラスという社会の中にあり「多様なクラスメート」という他者との交流の中で自発的に見つけ出していくということに気づいたのである。いつも始業前に教室に来て一人漢字の練習をしており、わからないときは中国出身の林に「書き方を教えて」と聞いていた。

ある授業の日は、スバスとマリアの高校入試の面接の前日であった。緊張と不安で泣き出しそうなマリアを見て、担任が「マリアさん、大丈夫かいな」と言ったところ「じゃあ、楽しい話をしましょう」とカルナが言い出し、各国の料理の話になった。おもち

のような食べ物はどここの国にもあるとか、行事やお正月には何を食べるかというトピックで、生徒たちはスマホで写真を検索しながら見せ合い、質問し合っていた。この話題に限らないが、必ずすべての国の情報を共有するのも特徴である。「じゃあ中国はどう?」「これはフィリピンにもある?」といったような問いかけが頻繁に生徒間でなされ、クラスの中の誰一人もおいていかないという「他者へのおもいやり」をベースにした空間が構築されていくのである。

その後、スバスとマリアは高校に合格した。卒業式の日、マリアは「本当にB組のみんなさんのおかげ。よく笑って本当に楽しかった」と、面接の前日の授業が自分をリラックスさせ、安心して面接に臨む準備ができたと言っていた。

5.1.3 社会とつながる

B組の生徒たちの学びは、教室内にとどまらず、「夜間中学外への世界」へと拡大している。夜間中学では社会と接触する機会が設けられている。例えば、外国人生徒の卒業生との交流や近隣の小中学校、大学との交流である。また、卒業式にはこの中学校の設立や運営を支えてきた同窓生も数多く参加し、祝辞を述べたり、自分たちの経験を話したりする。その一つ一つの出会いから、生徒たちは多くのことを学んでいるのである。夜間中学を卒業して高校へ進学したフィリピン人との出会いによって、新しい進路選択を見つけたマリアは次のように書いている。

フィリピンのせんぱいのはなしをききました。それで、来年高校に合格するじしんとうゆうきができました。

(2018年10月15日)

「ロールモデル」としての卒業生との出会いがなければ、高校は彼女にとっては心理

的にも制度的にも非常に遠い存在であっただろう。勉強の方法や外国人の入試制度枠の話聞き、「次は自分も！」と思ったマリアは、夜間中学で学ぶことの意義を自ら見出した。ほぼ無遅刻無欠席で卒業し、2019年4月に高校に合格したのである。次へのステップを自らつかみ取った好例であろう。なお、2019年4月にはスバスも高校入学を果たしている。

一方、高校進学という選択ではないにしろ、夜間中学の歴史を学んだり、同窓生と交流したりする中で、林は夜間中学につながる自分を、次のように書いている。

こんなよいがくしゅうがあるのは、せんぱいたちの努力と成果だと勉強しました。やちゅうのせんぱいたちは、とてもえらいです。とても尊敬できます。日本語を勉強することはおもしろくて楽しい。わたしにとって学ぶことは光です。

(2019年11月21日)

林は、大学生との交流プログラムにおいて、習字のアクティビティに参加した際、半紙に「学ぶことは光」と書き、大学生がそのことばの重みに驚いたというエピソードがある。来日後30年以上もことばのわからない状態で就労していた林は、60代を超えて学ぶ場所と仲間がいることに喜びを感じ、このような機会を与えてくれた社会に感謝するとともに、何らかの形で貢献したいと話している。彼の学びに対する思いは、大学生にも刺激を与えた。交流後の感想に「大学で甘えて勉強している自分が恥ずかしい」、「私もがんばらなくちゃ」と書く大学生が多くいた(高橋2019)。

また、2019年3月の卒業式では、来賓の席に10名ほどの卒業生が並んでいた。現在、夜間中学で学ぶ生徒たちは、全員この10名と面識があり、式の前後に歓談していた。自己紹介をして挨拶をしたのは、筆者のみであり、彼らが日常の夜間中学の生活

で、先輩と交流を重ねていることは明白であった。まさしく、夜間中学の歴史が脈々と「先輩から継承」されていることを示しているといえるだろう。

以上、外国人生徒の学びについて考察を行った。彼らは、授業や夜間中学での人々との出会いを通して、自己表現することを学び、他者を認め受け入れることの素晴らしさを知り、社会とつながる自分の存在を認識していることが明らかになった。これらを一言でいうなら、日本社会で生きていく力を育てているといえよう。日本語教育や教科教育といった枠組みでは縛ることのできない包括的な教育の場の中に生きているのである。

5.2 夜間中学に通う理由

外国人生活者が日本語を学ぶ場所は数多くある。大阪には、民間の日本語学校や地域の教室などもある。なぜ彼らは学習の場として夜間中学を選択するのだろうか。例えば、日本語学校との教育の違いを明確にしてみよう。制度的な視点から捉えれば、在籍期間について日本語学校は在籍できる期限が定められているのに対して、夜間中学は人によって在籍期間が異なり、最長9年まで在籍できる。それは、学習の目的によって学習年数が異なるためである。進学を目指すものは高校に合格すれば卒業していく。仕事のための日本語能力を身につけたいものは、ある程度意思疎通ができるようになれば卒業していくだろう。日本語を学びたいというのであれば、9年滞在することも可能である。滞在するためのビザについていえば、日本語学校が留学ビザであるのに対して夜間中学の生徒たちは、人によって異なっている。来日経緯や来日目的も多様である。

教育内容を見れば、出席率や成績で管理されている日本語学校と比較して、この夜間中学においてはそのようなものは一切ない。テストもないし、評価もない。留学試験やJLPTの受験が課されるわけでもない。日本語学校が日本語そのものに焦点があたった言語教育が展開される一方、この中学では、日本語は何かを表現したり理解したりする

ためのツールとして捉えられている。それが自分を表現する手段になるとはいえ、非効率であり、文法や表現を体系的に学んだほうが日本語能力は伸長し、応用力が身につくはずだという意見もあろう。学費の面から見れば、日本語学校は決して安くはない授業料や入学金が課される一方、夜間中学は無料の公教育であるという利点もある。

これらの違いを考慮した上で、なぜ外国人学習者は夜間中学に通うのかについてまとめてみたい。そこには3点の理由が考えられる。それは、社会的な承認の場、社会的な参加、そして関係性から生まれるダイナミズムである。順に述べていく。まず、社会的な承認の場である。夜間中学は公立の中学であり、自分たちの教室が存在しているため、例えば地域の教室のように、授業の時のみ開室されるわけではない。常にそこにあり、毎日通うことのできる、そしていつでもアクセス可能な開かれた教室である。変わらない場所はそのまま自分の居場所となっている。自分の机があり、椅子がある。寒さをしのぐため座布団を置いている生徒や、教科書を机の横にかけている生徒もいる。いずれも自分の居場所をアピールしていると思われる。「夜間中学の生徒である」という公的な承認は、次に続く社会参加へのエンパワーメント（後押しする力）となる。

次に、社会的な参加である。この夜間中学の教育は、困っている人を助けてあげるという「教える—教えられる」関係性の支援ではない。ここでは、生徒たちが権利の主体として生きていけるような社会をめざす教育が行われている。これまでに考察してきたように、活動を通して自己表現をし、自分の存在の意味を確かめるための教育が行われている。生徒たちが作り出すトランスナショナルな空間において、彼らは自己表現を重ね、教員は無条件にそれを受け入れる。

この関係性から生み出されるダイナミズムが、教室という空間で学びをより深く、より豊かなものにしていただいていると思われる。また、そのダイナミズムはときに教室を超え、社会へとつながって彼らの世界を拡大させていく。その先に、学習する喜びや次の進路が待っているといえる。

外国人学習者は、夜間中学に日本における自分の居場所を見つけ、日々自己と対峙しながら、その経験を語り、仲間と共有し、自分の世界を広げていくことで日本社会に生きる力を育んでいる。卒業式に参列した際、生徒たちに「なぜ夜間中学に来たの？」とたずねると、次のような答えが返ってきた。「やちゅう（夜間中学のこと）しかないねん（アマリタ）」、「フィリピンのコミュニティで、勉強するならここってみんな、言ってる（マリア）」、「私たちみたいな人もあたたかい、勉強できます（林）」。夜間中学は、日本語だけでなく社会に生きる力を学ぶ場所として、彼らに選び取られているのである。

6. おわりに 夜間中学の意義と可能性

本論では、ある夜間中学における教育実践とそこに生きる外国人学習者の学びを中心に、多様な日本語教育のありようを論じてきた。夜間中学の教育の意義は、生きる力を育むような教育にあり、日本での人生を丸ごと抱えるかのような教員との関係性にあることが明らかになった。しかし、ここで再考すべきことは、今後も夜間中学が外国人学習者を受け入れ続けていくべきなのかということである。言い換えれば、日本社会には、学びたい外国人学習者がいつでもどこでも学べるようなシステムが構築されているのかということだ。「(多くの外国人が) 勉強しようと思って入学したのに、仕事で来られないんですよ。そんな人ばかり」(教頭のインタビュー 2019年2月)という言葉は、外国人労働者受け入れ制度とは名ばかりで、日本社会の受け入れシステムに欠陥があるということを示している。「外国人を受け入れるなら、ちゃんと日本語教育の場を設定して、学べるようにしないと」(同上)という言葉は、夜間中学という現場で、日本の職場や生活で困難を抱える外国人生徒ひとりひとりの苦悩と向き合ってきたからこそその思いであろう。

果たして夜間中学は、彼らの受け入れ場所としてあり続けるべきなのだろうか。多く

の生徒を受け入れたいという思いと、それを夜間中学がやり続けていくべきなのかという教師の葛藤は重い。そもそも夜間中学の教員は日本語教育の資格を持つ日本語教員ではなく、教科を担当する中学の教員である。今、目の前にいる生徒に何ができるのか、また、日本語教育や生活指導、日本社会で生きていくことについてどのように伝えていくのか、手探り状態が続いているといっても過言ではない。

今日も、地下鉄のホームで「夜間中学で勉強しませんか」というチラシを見て外国人が夜間中学にやってくる。どのように多様な彼らを受け入れ、どのようにともに学んでいくのか、早急の課題である。夜間中学が受け入れ場所として機能すればするほど、政府の公的な受け入れ制度が整わないという葛藤にも向き合わねばならない。本稿は長栄夜間中学の実践をもとにその意義を述べたものであり、ひとくくりに全ての夜間中学を捉える危険性は十分承知している。しかし、ひとつの実践を提示することで、夜間中学をめぐる議論が進む一助になることを願っている。

注

- * 本稿は、カナダ日本語教育振興会年次大会で行った口頭発表「学習者の多様な学びを支える日本語教育」（2019年8月6日）を加筆・修正したものである。本論文の加筆・修正に際して二名の査読者の方に貴重なご指摘やご助言をいただいた。ここに感謝を申し上げたい。
1. 中国帰国者定着促進センターやインドシナ難民定住促進センターがある。
 2. 彼らの生活を①基礎、②履歴書、③衣食住、④身体、⑤病院、⑥公共施設、⑦標識、⑧交通、⑨自然、⑩地理、⑪職業、⑫学校生活、⑬社会生活、⑭個人生活の14場面に分け、そこで使用される漢字を選定したもの（見城2017）。
 3. 東大阪市立長栄中学夜間学級は、市の教育編成に伴い、2019年4月に閉校した。調査期間が短いのはその理由による。
 4. 外国人特別入試枠制度を利用した入試を受験する予定である。
 5. フレイレは、教師が生徒の日常の生活経験とは無縁の話題で、「忍耐強く耳を傾ける客体」としての生徒を満たしていく一方通行の教育を「生徒が金庫で、教師が預金者」という銀行に例えた。
 6. 田中のこのような考えは、フーコーの「他者との関係性が、生きることへの問いの答えである」による。人々を支えているものはいかなる時も相手を見捨てないという非常に強固な心情のつながりであり、自己・他者・世界に気遣い、配慮する人間存在は、他者との深い関係

性が作り出すものであると述べている（田中 2009）。

7. 東大阪市立長栄中学夜間学級が 2019 年 4 月に閉校した後、生徒たちは東大阪市立布施中学あるいは意岐部中学へと転入し、学習を続けている。
8. さらに具体的な情報に関しては、これ以上の収集は困難であった。ビザの種類や有効期限、家族情報や年齢など個人情報に関わるものについては、授業中の会話や先生との話から推察できることも多々あったが、中学が個人情報の開示に消極的であったためである。

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
- 上杉孝實（2017）「基礎教育保障学会の目的と活動内容」『基礎教育保障学研究』 1, 1-9
- 小尾二郎（2006）『夜間中学の理論と実践 成人基礎学習への提言』明石書店
- 大多和雅恵（2017）『戦後夜間中学校の歴史—学齢超過者の教育を受ける権利をめぐって』六花出版
- 川喜田二郎（1970）『続・発想法—KJ 法の展開と応用』中公新書
- 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
- 見城慶和（2017）「夜間中学の生活基本漢字 381 文字—選定の背景とその指導—」『基礎教育保障学研究』 創刊号, 84-89
- 佐藤友則・朴成泰（2011）「韓国の在住外国人支援の実態と日本の多文化共生施策の今後」『国際交流センター電子紀要』 5. <https://ci.nii.ac.jp/naid/120005223165/>（2019 年 12 月 25 日）
- 里見 実（2010）『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』亜紀書房
- 白井善吾（2010）『夜間中学からの「かくめい」』解放出版社
- 出入国管理庁（2020）「令和元年末現在における在留外国人数について」
http://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00003.html（2021 年 4 月 24 日）

- 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
- 高野雅夫 (1993) 『夜間中学生 タカノマサオ—武器になる文字とコトバを』解放出版社
- 高橋朋子 (2019) 「夜間中学外国人生徒との交流による近畿大学生の学び」 『近畿大学
教養・外国語センター紀要』 10 (2), 165-176
- 田中智志 (2009) 『教育思想のフーコー教育を支える関係性』勁草書房
- 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』 27, 1-8 平和政策研究所
- 中野千野 (2015) 「日本語教育において『まなざし』論を語る意義とは何か」 『早稲田
大学日本語教育学』 19, 41-60, 早稲田大学日本語教育研究科
- 橋本美保 (2013) 『教育の理念・歴史』田中智志、橋本美保 (監修), 「教育制度を超
える思想」 196-207 一藝社
- 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
- 文部科学省 (2016a) 『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 (2016b) 教育課程部会 総則・評価特別部会. 日本語指導関連資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1371489_6.pdf (2021 年 4 月 1 日)
- 文部科学省 (2020) 「令和元年度夜間中学等に関する実態調査」について
https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt_syoto02-100003094_111.pdf (2021 年 5 月 20 日)
- 文部科学省 (2021) 「夜間中学の設置促進・充実について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/yakan/index.htm#:~:text (2021 年 5 月 20 日)

山本薫子 (2016) 「外国人住民の居住をめぐる問題の諸相—集住地域・分散居住それぞれの課題」 『日本不動産学会誌』 30(2), 61-65

山根実紀 (2009) 「在日朝鮮人女性にとっての夜間中学：ライフストーリーからのアプローチ」 『龍谷大学経済学論集』 49(1), 197-218

LINCS Community, Course, and Resources for Adult education <https://lincs.ed.gov/> (2019年12月28日)