

# 夜間中学における日本語教育に関する一考察

## —課題とその提言—

原田 明子

### キーワード

夜間中学・学習者の多様化・教科学習・自律学習・教育行政

### 1 はじめに

現在、日本で生活している日本語学習者は、学習環境も言語背景もさまざまである。しかし、今までの日本語に関する調査研究の対象者は、留学生に代表されるような受け入れ機関のある学習者がほとんどであった。最近では、学習者の多様化に伴い、年少者をはじめ、地域の日本語教育にも行政側が目を向けるようになってきているが、実は、その行政の網の目からもこぼれ落ちている学習者が、多数存在している。夜間中学は、戦後初期からそうした人々を受け入れ続けてきた。現在、夜間中学に在籍する7割近くは外国人であり、日本語を学ぶために入学してくる生徒がほとんどである。例えば、中国からの引き揚げ者で若いときに教育の機会が与えられなかった人、及びその呼び寄せ家族、親の都合で母国と日本を年に何回も行き来しているうちに義務教育を受け損なった子供、出稼ぎで来日後、より高賃金の仕事を求め短期間に移転する両親の子供たちなどである。こうした人々は、経済的な理由、年齢的制限、学力や学歴の面から見て、夜間中学という場でしか日本語を学ぶ機会がない人たちである。これからの日本語教育は、日本の社会システムの片隅にいるこのような日本語学習者をも包括した新たな日本語教育を展開していくことが必要であり、そのためには、さまざまな環境にいる多様な学習者に関する研究を数多く行うことが急務であると思われる。そこで、本研究では、夜間中学における日本語教育を取り上げ、その課題を整理し、提言を行っていきたい。

### 2 夜間中学における日本語教育

#### 2.1. 概況

夜間中学の設置は、1947年、義務教育から阻害された人々の教育を要求する声に対し、現場の教員たちが応急的に学ぶ場を設けたことに始まる。その後、夜間中学の数、及び在籍生徒数は増加していったが、1955年をピークに減少を続け、1969年には10校にま

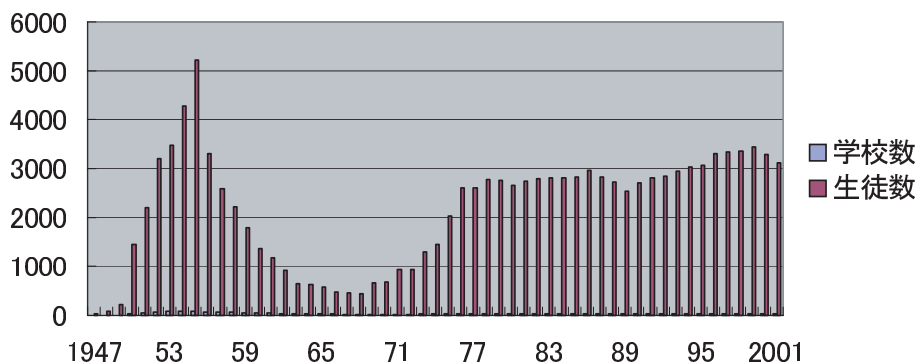


図1 夜間中学校数および在籍生徒数の推移

で減った。その理由としては、就学援助制度の整備に伴い、長期欠席児童が減ったこと、日本全体の経済水準が上がったこと、1966年から行政管理庁から旧文部省に対して、夜間中学早期廃止勧告が出されたことが挙げられる。このころになると、生徒層も学齢児だけではなく、戦争や経済的な理由で勉強できなかった人々や、戦争前に日本の植民地であった朝鮮から来たが、当時は生活に追われて勉強どころではなかった在日朝鮮の人たちも入学するようになってきていた（松崎 1979）。

1974年を境に韓国の生徒数は減っていくが、1978年に締結された日中平和友好条約を期に、中国からの帰国者は急増し、1980年には2,772名に達した。その後、夜間中学の生徒は、中国帰国者が大多数を占めていくことになる。彼らにとって日本語を習得することは、日本での定住、自立をするために欠かせない切実な問題であったが、夜間中学以外に日本語を学習する受け皿は全くなく、そのため、中国帰国者に対しては、引き上げ後しばらくは生活保護を受け、夜間中学校で日本語を学ぶということが行政各機関の確認事項となった。1984年、埼玉県所沢市に「中国帰国孤児定着促進センター」が開設され、4ヶ月ごとに多くの中国帰国者がセンターに入り、全国へと散らばっていくようになった。しかし、帰国者センター退所後の日本語教育に関しては、そのほとんどがボランティア任せで、国の責任による施策が十分盛り込まれておらず、問題を残すこととなったため（栗田 2001）、1988年には二次センターとして全国に15カ所の研修センターが作られ、そこで8ヶ月間日本語の学習が存続できるようになった。これらの施設は、今後、中国帰国者数の減少と共に縮小・廃止されていくが、それに代わるものとして、2001年に東京と大阪の2ヶ所に支援交流センターが開設された。その他の学習者に関しては、1990年、外国人労働者に対する査証認定基準を緩和した「出入国管理法及び難民認定法」の施行により日系人の入国が容易になり、ブラジルをはじめ、ペルー、アルゼンチンなど南米の日系人家族が数多く渡日し始めたため、こうした児童の数も増加傾向にあることが挙げられる。

2002年9月末現在、全国の夜間中学に在籍する生徒数は3031人を数え、その出身国は34ヶ国（図2）、生徒の年齢は16才から91才までと幅広い。また、地域によって学習者の背景や年齢にも違いが見られる。例えば、東京都の場合、30代以下の若い学習者が全体の40%を占めており、出身国が多岐に渡っているのが特徴的である。大阪府には全生徒数の60%が在籍しており、その中でも特に在日韓国人の割合が多いために生徒の年齢

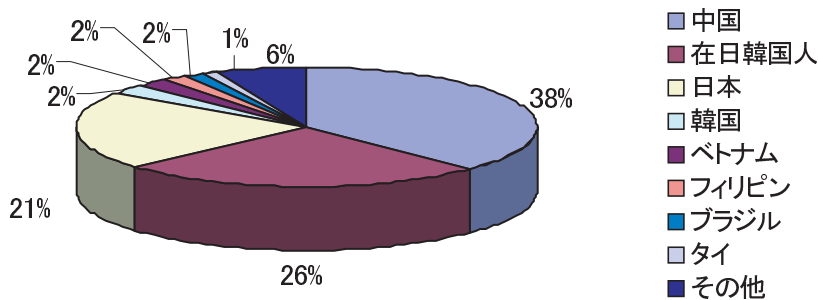


図2 夜間中学における国別生徒数

層は高くなっている。

## 2.2. 夜間中学のカリキュラム

夜間中学は随時入学可能であり、入学資格は16歳以上で中学校を卒業していない者となっているが、卒業していないという証明書は存在しないため、厳密な資格審査は難しい。入学後は、全ての生徒が中学校の全教育課程を学べるように配慮されており、日本語力の乏しい学習者のために日本語の習得を中心とした日本語学級も何校かの夜間中学には設置されている。クラス分けは、日本語力、年齢、学習目的などをもとに行われ、授業は基本的な文字の読み書きや計算から、中学校課程までの学習をカバーしている。基本的に1コマ40分で一日に4コマ、週に20コマ、実施科目は、通常学級は国語・社会・数学・理科・英語・音楽・美術・保健体育・技術家庭・学活の10科目、日本語学級は、日本語・音楽・体育・美術・技術家庭・学活の6科目となっているが、クラスによりそれぞれ科目配当時間が異なっている（表1）。高齢者の多いクラスでは日本語の授業が多く、若年層（20才未満）のクラスでは、昼間の中学校とほぼ同じようなカリキュラムとなっている。下の表1、2は、筆者が調査を行った東京都内のS夜間中学における教科別コマ数の一覧と時間割表の一部である<sup>2)</sup>。この表から、通常2組（高齢者のクラス）と通常3組（若年層のクラス）とでは、日本語、教科科目の配当時間にかなり差があることがわかる。

表1 一週間における授業科目のコマ数

	日本語	英語	数学	理科	社会	音楽	体育	美術	技家	学活	計
通常2組	10	1	1	1	2	1	1	1	1	1	20
通常3組	5	3	3	2	2	1	1	1	1	1	20
日本語A組	15	0	0	0	0	1	1	1	1	1	20

表2 6月26日(水)の時間割

時限	時間	通常2組	通常3組	日本語A組
I	5:40～6:20	理科	国語	日本語
II	6:50～7:30	体育	体育	技術・家庭科
III	7:35～8:15	社会	英語	日本語
IV	8:20～9:00	国語	英語	日本語

### 3 夜間中学における課題

2002年4月から11月まで週に1回、主に参与観察とインタビューを用いて、S夜間中学に在籍する日本語学習者のインターアクション行動の縦断調査を行った。調査は、教室場面だけではなく、給食・休み時間、課外活動場面も含めた学校生活全体を対象とした。その結果、以下のような課題が明らかになった。

#### 3.1. マクロレベルにおけるインターアクション行動

1) 教室場面 日本語、教科学習場面では、全体的にコミュニケーションのためのインプットが少なく、教室内でのインターアクションのバリエーションが乏しい傾向が見られる。特に初級のクラスは、IRFタイプ<sup>3)</sup>の談話構造が中心で、インターアクションの方向性が「教師→生徒→教師」と一定であるため、母語によるインターアクションは活発に行われているが日本語による生徒間のインターアクションが限られている。また、授業は、全面的に教師が管理しており、教室内での教師と生徒の役割は固定化し、教室活動もその枠組みで行われることが多い。教師によっては、ロールプレイやペアワークなどの活動を取り入れたり、実際使用に近い練習をさせているが、生徒側がそうした授業に興味を示さないこともあり、教師と生徒の考えるピリーフス、クラス内活動に対する認識のずれが、このような結果を生み出していると考えられる。

これに対して、家庭科、体育、技術、美術などでは、教師が生徒の間を自由に動き回り、個別指導が多くなされるため、生徒側からの働きかけも多く、双方向のより自然なコミュニケーションが見られる。教師は、作業を進める生徒に言語やジェスチャーを使って、実際使用のインターアクションを行いながら、授業を進めている。ただ、母語の異なる生徒同士の間では、あまりインターアクションは見られなかった。

2) 教室外場面 言語の学習は、教室場面の活動だけで起こるわけではない。教師監督下以外のインフォーマルな場面で、学習者自身がどれだけ自らの学習に働きかけているか、学習ストラテジーを用いているか/いないかは、フォーマルな教師監督下の場面と同様、効果的な学習に大きく影響する(宮崎 1999)と考えられる。ここでは、給食・休憩時間と夜間中学対抗バレーボール大会・運動会でのインターアクションを中心に考察する。

給食・休憩時間には、クラス内、同国人間内でのインターアクションは多いが、年代を超えた交流や日本人とのインターアクションなどはあまり見られない。教師周辺では日本

語による活発なコミュニケーションが行われているが、生徒から教師へ話しかける場面は、社交的な数人の生徒を除いてそれほど多くない。

課外活動場面では、競技者も応援者も一体感に溢れ、ジェスチャーを多用しながら積極的に交流する姿勢が見られた。このような心理的なバリアーが低くなった状態でやり取りを多く重ねることは、「自己を勇気づける」、「不安感をなくす」などの情意ストラテジー (Oxford 1990) の使用にもつながり、インターアクションの種類や方向性を増す可能性があると思われる。

また、試合の応援にきた卒業生との交流は、社会文化情報の獲得やネットワークの拡大に役立っていると考えられる。

### 3.2. ディスコースレベルにおける調整ストラテジー

学習場面におけるディスコースレベルでの特徴を、調整ストラテジー、発話機能の観点から分析を行った結果、教師の発話には Foreigner Talk と Teacher Talk の両方の特徴が見られ、生徒のレベルに応じて「ゆっくり話す」、「繰り返しを多用する」、「文構造を簡略化する」などのさまざまな調整ストラテジーの使用が観察される。また、自分の発話を調整するだけでなく、「質問する」、「発話を待つ」など、生徒からの発話を引き出すためのストラテジーの使用も多く、褒めたり励ましたりする行為も全クラスを通じて行われている。それに対して、生徒側からの発話調整はその回数も種類も少なくなっているが、これは、生徒と教師の言語能力差や力関係によるものと思われる。発話機能の面から見ると、「質問する」と「確認する」が多く、教科学習では日本語と授業内容の確認が同時に行われていることが特徴的である。例えば、表3の理科授業での「確認する」をさらに詳しく見ると、対話者理解チェックの形が多く、生徒が今、ここで使われている日本語の理解と、理科の教科内容をきちんと理解しているかどうかを、教師が常に確認しながら授業を進めていることがわかる。

表3 教師の発話機能の分類

授業の種類 発話の機能	日本語		理科	
	通常2組	通常3組	通常2組	通常3組
質問する	62	38	22	29
依頼・命令する	13	9	17	27
確認する	20	14	22	33
応答する	1	2	4	2
計	96	63	65	91

### 3.3. 教科学習にどう取り組むか

夜間中学における教科学習は、年少者教育のそれと異なり、学習者の年齢によってシラバスや達成目標が異なってくるため、若年層と中高年の学習者に分けて考える必要がある。若年層の中でも、進学を目指している生徒にとって教科科目は必須科目であり、学習動機は高い。反面、進学を希望していない生徒は、概して学習意欲が低い。その理由として彼らのほとんどは、自分の意志ではなく、親の都合で渡日したため、学習動機が低いこと、

日常会話に一通り習熟すると生活や仕事上支障がないので、読み書きや日本語以外の教科学習に全く興味を示さないことが挙げられる。例えば、歴史や地理の授業では、基本的な背景知識が欠けており、知らない土地や人物の学習には、興味が湧いてこないという。また、言語能力の不足から、授業が深まらないことも問題の一つである。母国で継続的に学校へ通っていたり、渡日後すぐに中学に入学した生徒はともかく、断続的な通学、或いは全く学校教育を受けたことがない生徒の場合、日常会話は話せるようになって、抽象的な概念を理解したり、論理的な思考や因果関係の説明ができず、教科学習に全く興味を示さない生徒もいる（原田 2003a）。いわゆる学習言語としての能力が不足している学習者の存在である。学習言語能力とは、認知的活動を伴った言語活動を通して発達が促されるものであり、日常会話などの基本的な伝達能力が1～2年で上達するのに比べ、その取得には5～7年かかると言われている（Cummins 1986）。抽象的な概念の理解が難しいため、例えばイオンの仕組みや重力などの学習は時間をかけてもほとんど進まないことも多く、教科学習への取り組み方が問題となっている。

一方、中高年の教科学習は、日本語学習の延長線上として捉えることができる。実際、彼らに必要なことは、日本語を用いた総合的なインターアクション能力であるため、教科授業では、素材としてその教科の内容を用いた日本語授業が展開されている。例えば、以下の例を見てみよう。若年層（3組）、中高年（2, 4組）で構成された通常学級の理科、社会の授業内容、及び授業形態である。

表4 調査対象とした教科科目の特徴

教科	組	授業内容	授業形態	インターアクションの特徴
社会	3組	大阪の様子	社会科授業	テンポある授業
	4組	中国からの輸入品	社会科内容の日本語授業	IRF 構造、個別指導
理科	2組	診察時の会話	理科学語を含む日本語授業	用語の確認、役割交替
	3組	遺伝	理科授業	確認の多用、励まし・注意が多い

4組の社会では、自主プリントを使って中国からの輸入品について学習しているが、学習項目は日本語の文型、助詞の使い方、聴き取りなど日本語の授業形態をとっている。同じく2組の理科でも、病院での診察時の表現や体の部位の名称などを取り上げた日本語主体の学習をしている。授業は、主として教師による一斉授業だが、社会では個別作業も多く、教師との1対1のインターアクションも多く行われていた。これに対し、3組の授業を見ると、中学の教科書内容をもとに学習が行われていることがわかる。社会では、大阪がどう発展してきたか、日本の中でどのような役割を持ち、人々はどう暮らしているかを学習しており、理科でも、プリント学習を主体として遺伝に関する授業が進められている。このクラスの問題点としては、1) 単純な知識を問う質問には答えられるが、理由や因果関係を説明する質問には答えられない、2) そのため授業が全体での討論にまで発展しない、3) 論理的な思考や文章にする力が弱い、4) 教科学習そのものに対する興味が薄い、などが挙げられる。これらは、前述した学習言語能力の不足を裏付ける結果となっている。

### 3.4. 多様な学習者

一口に「多様な」といっても、その多様性を示す要素はいろいろ考えられるが、夜間中学に特徴的なものとして、まず年齢の幅が広いことが挙げられる。若年層と高齢の学習者では、学習目的、学習内容、到達目標が自ずと異なってくる。また、進学を視野に入れている学習者とそうでない者、将来仕事に携わるもの、既に仕事をしているもの、生活保護を受けて暮らしていく者など、学習者の特性は均質ではない。また、仕事の都合で毎日遅刻したり、欠席の多い者、体調不良や持病のため病院通いをして定期的に休む者などもあり、継続した指導が難しい場合もある。その他、出身国が多岐に渡るにしたがい、言語、生活習慣、価値観の違いをはじめ、学習言語観、学習スタイルなどにも差が見られ、それらが複合的な問題として存在している。もう一つの問題は、学力のばらつきである。クラス分けは通常日本語力を基準に行われ、教科科目における実力は考慮に入れられていないため、教科科目によってはさらにグループ分けをしたり、クラスを入れ替えたりする必要が出てくる。また、学習歴、就学度の違いから学力や理解力にも差が見られ、当初は同レベルであっても学習過程で差が出てくることも多く、日本語力と教科科目の理解力の双方を考慮しなければならない。前項で述べたように、学習者の中には日本語以外の教科への取り組みに消極的な生徒も少なからずおり、その対応にも苦慮しているのが現状である。学校教育と社会教育の狭間に存在している夜間中学にとって、この多様化に対してどう応えていくかはその存在意義を問われるものであり、その意味で、今後の在るべき姿を提示すべき状況にあるといえるだろう。

### 3.5. 行政面での課題

公立中学校の一部である夜間中学では、教師は全員中学校の教員免許を取得することが義務付けられているが、現行の教育免許には、日本語という科目はないため日本語教育を専門に学んできた者はいない。これが、国語の教師はいても日本語の教師はいないという問題を引き起こしている。現在、日本語を担当している教師の専門科目も国語をはじめ、英語、数学、社会、理科、家庭科などさまざまである。そこで、日本語担当となった現場の教師たちは、自主的に日本語の教え方の講座を受けたり、教授法の本を読んだりしながら、いろいろと工夫を重ねて日本語を教えているのが実状である<sup>4)</sup>。しかし、夜間中学に在籍する生徒の7割以上が日本語を母語としない生徒であることを考えるならば、今後、日本語専任教師の配置や日本語教員養成の位置づけを早急に考える必要があるだろう。現在、中国語、英語以外の外国語を話す教師はほとんどいないが、夜間中学では生活指導、教科指導、親との間のコミュニケーションなど様々な場面で生徒の母語を話せる教師の必要性は高く、これも今後の重要な課題となっていくと考えられる。特に生徒指導に関しては、何か問題が起きたとき、言葉の壁により事の顛末やその時の気持ち、心の描写を正確に説明できないことから意志の疎通がうまくいかず、問題となるケースが筆者の観察過程でも見受けられた。また、10代の思春期にある生徒の中は、言いたいことを相手に伝えることができない苛立ちや諦めから、自己防衛的な形で排他的になったり、内に閉じこもったりする生徒もいるという。児童、生徒の日本語の教員養成を考えていく場合、専門的な日本語の知識や教授法だけでなく、むしろこのような心理的なケアを中心においた養成システムを作っていく必要があると思われる。



その他の行政面の課題としては、「経済性、効率性、公平性、合規性の面で夜間中学には問題があり、見直されるべきである」「外国人は、夜間中学とは別の機関で日本語だけを学ぶべきである」「過年者は義務教育の中学校ではなく、生涯教育の基礎講座で学ぶようにすべきである」などの夜間中学に対する圧力や締め付けの問題がある。特に、ニューカマーと言われる外国人等への対応は著しく立ち後れ、総務庁から日本語教育の充実や円滑な受け入れについて文科省に勧告が出されているなど、さまざまな問題が明らかになっているが、「生涯学習振興法」が施行される中で、義務教育である夜間中学の教育が義務教育以外の方向へ組み込まれることが懸念されているのが現状である。しかし、見城(2002)の指摘するように、年々増え続ける不登校児童・中国帰国者とその家族・南米移民の再引揚げ者・その他の難民などの多くの人々にとって、夜間中学は、日本で生きていく上での権利としての「日本語習得」を保障してくれる最終的な受け皿であり、その意味で、これからも存続させていく意義は深い。

#### 4. 夜間中学に対する提言

以上のような夜間中学が抱えるさまざまな課題に対して、日本語教育としてどのような提言ができるだろうか。また、そのためには、実際にどのようなプログラムをデザインすべきかを併せて考えてみたい。

##### 4.1. 学習者の多様化への対応

今までの外国語教育の中では、学習者グループとしての多様性や学習者ニーズの多様性に対しては、標準的なカリキュラムや教授法、或いはニーズ分析に基づくコースデザインによって対応するのが一般的であった(田中・斉藤 1993)。しかし、年齢、学習目的、学習経験、学習レディネスなど、さまざまな要素の多様性を持つ学習者が在籍する夜間中学では、学習者に基礎的な日本語力や学力をつけさせるとともに、学習の在り方を再確認させることが大切であり、学習を教師から与えられるものとしてではなく、自分で考えていくものだという認識を徹底させることが必要である。自分の学習について考える習慣がつくと、自分の学習全体が見えてきたり、学習目標がはっきりしてくる。そして、自分自身で学習を計画できるようになる。勿論、そうした学習観に抵抗を示すものもあるだろうし、学習の自己管理が簡単にできるようになるとは思わない。しかし、学習の主体はあくまで学習者本人であり、教師の役割は、言語知識を与える教授者から、学習者の言語習得を促進する支援者へと変わりつつある。自らの学習への働きかけ方がよくわからない学習者や学習ストラテジーをうまく使用できない学習者、またそうした認識をほとんど持っていない学習者に対して、教師は支援者として向き合い、学習者自身が自らの学習を管理することの大切さに気づき、その必要性を認めていく手助けをしていくことが求められている。その際、教室以外の場面においても学習が行われていることを強調し、学習環境やそこでのリソースについての意識化をはかることも忘れてはならない。このように自律学習へ向けたプログラムを文法項目と共にデザインしていくこと(宮崎 2003)は、多様化への重要な対応の一つだと考えられる。

それと同時に、基礎的な能力を無理なく効率的につけさせていくには、従来の定型的な



カリキュラムとは別に、個々の生徒が自らの進捗で体系的に学習できるような、個別カリキュラムの導入が望まれる。すなわち、学習者の学習特性、学力に応じた学習方法の併用である。個別カリキュラムの作成に当たっては、必ず学習者が参加し、できることなら学習者が自分の学習全体を考えて計画し、学習者監督下や無監督下の場面をも組み込んだものにしていくことが望ましい（池上 1995）。

また、このような個別カリキュラムの導入に当たっては、生徒の日本語力や学力を正確に測定できるようなテストの開発も必要になってくる。伊東（1999）、伊東他（2000）は、教科学習に必要とされる多様な言語基礎能力を測るテストを、岡崎（2002）は、日本語と子供の母語の双方を見ることを目的としたテスト（TOMA：Test of Language Acquisition and Maintenance）を開発している。そして、これらのテストを導入するに当たっては、川上（2003）の指摘するように、「学校現場と教育行政との効果的な連携を図る」ことが求められているだろう。

#### 4.2. インターアクション能力を目指したコースデザイン

夜間中学に在籍する日本語力の低い学習者の当面の課題は、やはり日本語話者とコミュニケーションを図れるようにすることである。大多数の学習者は、この先もずっと日本で暮らしていくため、日本語によるインターアクション能力は欠かせない。その際、単なる日本語学習のみではなく、在日外国人として必要な知識や自覚を育てるような学習目標を持つことが大切である。多くの学習者が求めているのは、言語ではなく、どうしたら日本で満足した生活が送れるかであり、そのために具体的に日本社会にコミットしていく力である。したがって、知識を詰め込み、テストを繰り返すというよりは、むしろ日本の社会文化情報をどのようにして取り込むか、日本社会の中で日本人とのネットワークを作るにはどうしたらいいかといった現実的、且つコミュニケーションに即したことがらの習得に重点を置くべきであろう。特に、中高年や外国人配偶者の学習者の場合、文法の正確性ではなく、非言語をも駆使した総合的なインターアクション能力の習得こそが、必要だと考えられる。そこで、課外活動や給食などの教室外場면을積極的に活用し、日本人と交渉を行う必然性のある活動（ネウストプニー 1995）をできるだけデザインしていくようにする。例えば、職員室の活用、運動会や文化祭運営への参加、来客や見学者の案内などのアクティビティにより、教師や一般の日本人との実際使用のインターアクションを深めるといった活動が考えられるだろう。また、学校以外の場でのさまざまな参加者とのインターアクションは自律学習の刺激となり得るので、積極的に日本人ネットワーク、メディアネットワークへの働きかけを行っていくようにする。その際、日本人コミュニティとの仲介役がいると、ネットワークへの参加も情報の獲得もしやすい。

若年層の学習者の場合、学習全般に対する動機がきわめて低かったり、学習を始める以前に問題を抱え、学習に対する基本的な条件が準備されていない学習者もある。そうした学習者に対しては、自己を肯定的に捉える訓練、自身の学習環境を正しく把握し、学習の意味やしたいことをもう一度見つめ直すプロセスを体験すること、達成すべき身近な目標を持たせることは効果的であると思われる。また、テレビ、ビデオ、パソコンなどの学習リソースをうまく利用し、学習レディネスを整えるといった方法も考えられる。

#### 4.3. 教科学習への橋渡しプログラムの作成

文科省は、2001年より、日本語を母語としない子供たちのための学習支援としてJSL (Japanese as a second language) カリキュラムを発足させた。これは、日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加する力をつけることを目指すものである。他者とのインターアクションを重視し、具体物や直接体験という活動を通して行うトピック型と、教科学習に特有な概念や考え方、語彙の習得をしながら、教科学習の基礎的な学力をつけていく教科志向型から構成されている。現在は、小学校をターゲットとしているが、今後は中学校の生徒のためのカリキュラム開発も行うことが予定されている。このような取り組みの発展は、夜間中学における教科学習にも大いに役立つし、積極的に取り入れていくべきであろう。また、ミクロの部分では、学習者が躓く部分を取り出し、そこを段階的に強化するような教材開発も必要であろう。例えば、「便利じゃないから」とは言えても、それを「不便だから」と書き言葉にして言い換えることができない生徒に対して、話し言葉を書き言葉に変換させるタスクを考えるとといったプログラム作りである。また、教科の基礎的な語彙や概念、考え方などを習得させること、教科学習そのもののへの興味を高めるような工夫や取り組みとして、体験型学習を取り入れることなども有効な方法の一つだと考えられる。

#### 4.4. 発信する夜間中学へ

夜間中学は、日本語教育だけではなく、学校教育の中においても特殊な領域であり、その実態は人々にあまり知られていない。また、夜間中学、及びそこに在籍する学習者自体も外部との交流が少なく、閉じた空間になっている。今後は、外部に向けてもっと発信をしていくと同時に、外部からもいろいろな人々を気軽に受け入れ、交流を活発にし、その存在をもっとアピールしていくことが求められている。前項で述べたJSLカリキュラムに対しても、夜間中学で行った実践をフィードバックしたり、今までの夜間中学での教科学習への取り組みを知らせることができるだろう。夜間中学が外国人の生徒を受け入れてきた歴史は長く、その中で積み重ねられた実績、経験、ノウハウは大きい。

また、行政に対しては、人権としての学習権の保障を要求していくことをはじめ、日本語指導に携わる教員研修と教員支援のための組織作りをしていくこと、小学校、中学校、高校（定時制を含む）での日本語教育を互いにもっと連携させ、情報交換、人的交流を含めたネットワークの構築を図ること、などの総合的な教育環境の整備を求めていくことが求められるだろう。

(注)

- 1) 1982年、中国残留孤児問題懇談会が発足し、「中国残留孤児問題の早期解決策」として、第1段階（帰国センターへの入所、日本語の習得）、第2段階（地域社会に入る、日本語の更なる習得）第3段階（就職、仕事）の3つを設定した。
- 2) S夜間中学は、生徒数72名、そのうちの90%は非日本語母語話者である。クラスは、日本語学級4クラス、通常学級6クラスで構成されている。
- 3) Sinclair & Coulthard (1975) は、教師の発問の多くが「Initiation（会話の開始）－Response（応答）－Feedback（フィードバック）」という構造を持っていることを明らかにした。

- 4) これらの講座は一般的に、留学生のような一定の学力を持ち、学習環境の整っている学習者を対象としたものが多く、基本的な読み書きに問題を持つ非識字者や学習意欲に欠ける学習者を抱える夜間中学での教え方には、あまり役に立たなかったという声も聞く。

## 参考文献

- Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. pp.138-161 Addison Wesley Longman Ltd.
- 原田明子 (2003a) 「夜間中学に在籍する日本語学習者の言語習得管理—学習環境とインターアクション行動の分析から—」 早稲田大学大学院 修士論文
- 原田明子 (2003b) 「夜間中学における教科学習の問題点」 『日本語教育方法研究会誌』 Vol.10 No.1 6-7 頁 日本語教育方法研究会
- 池上摩希子 (1995) 「教授・学習過程における積極的な個別化に関する考察と提案」 『中国帰国者定着促進センター紀要』 第3号 中国帰国者定着促進センター
- 池上摩希子 (1998) 「児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討—研究ノート—」 『中国帰国者定着促進センター紀要』 第6号 中国帰国者定着促進センター
- 伊東祐郎 (1999) 「多様なニーズに応えるコースデザイン」 『月刊言語』 Vol.28 大修館書店
- 伊東祐郎・菊田怜子・牟田博光 (2000) 「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究 (2)」 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 第26号 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 川上郁雄 (2003) 「年少者日本語教育における日本語能力測定に関する観点と方法」 『早稲田大学日本語教育研究』 早稲田大学大学院 日本語教育研究科
- 見城慶和 (2002) 『夜間中学校の青春』 大月書店
- 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号 211-235 頁 北海道大学
- 松崎運之助 (1979) 『夜間中学』 白石書店
- 宮崎里司 (1999) 「学習ストラテジーの研究的方法論」 『日本語教育と日本語学習学習ストラテジー論に向けて』 宮崎里司・ネウストプニー、J.V.共編 37-52 頁 くろしお出版
- 宮崎里司 (2003) 「学習ストラテジー研究再考：理論、方法論、応用の観点から」 『早稲田大学日本語教育研究』 早稲田大学大学院 日本語教育研究科
- ネウストプニー (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- 岡崎敏雄 (2002) 「学習言語能力をどう測るか—TOMAの開発：言語習得と保持の観点から」 『多言語環境にある子供の言語能力の評価』 (日本語教育ブックレット1) 国立国語研究所
- Oxford, R. (1990) 『Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know』 Newbury House (穴戸通庸・伴紀子訳 (1994) 『言語学習ストラテジー』 凡人社
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford, NY: Oxford University Press
- 田中 望・齊藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』 大修館書店
- 東京都夜間中学校研究会 (1998) 「日本語学級25年の歩み」 引き揚げ者教育研究部
- 全国夜間中学校研究大会大会資料 2002年度 第48回  
教科志向型JSLカリキュラム <http://jsl2.u-gakugei.ac.jp/>