

Title	成人マイノリティ教育における教育実践に関する一考察 : 夜間中学の授業実践を事例として
Author(s)	棚田, 洋平
Citation	大阪大学教育学年報. 12 P.53-P.63
Issue Date	2007-03
Text Version	publisher
URL	https://doi.org/10.18910/4721
DOI	10.18910/4721
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

成人マイノリティ教育における教育実践に関する一考察

— 夜間中学の授業実践を事例として —

棚田 洋平

【要旨】

本稿では、従来ほとんど注目されてこなかった、成人マイノリティ教育における教育実践を考察の対象とする。その際に、実際の成人マイノリティ教育の現場におけるフィールドワーク調査を行い、主に具体的な授業実践を分析の対象とした。

分析によって明らかになったことは、夜間中学における授業実践が、生徒の「きく」、「よむ」、「いう」、「かく」という能力獲得を目指して、教師たちによって取り組まれているということである。これらの能力は、いくつかの成人学習論にみられるような機能的識字観に基づく狭義の「読み書き能力」ではなく、フレイレがいう「意識化」の過程に位置づけられるものである。実際、夜間中学においては、「意識化」の具体的発露として、自己表現が捉えられている。

以上のことから、成人マイノリティ教育研究においては、教育実践レベルの方法や技術の問題と言えども、その背景となる教育理念と切り離して考えることはできないということが示唆された。成人マイノリティ教育研究においては、教育理念と教育実践の関係性を踏まえることが必要不可欠であろう。

1. 問題意識

日本社会においては、政策的に成人マイノリティ教育は取り組まれてこなかった。と言うのも、1964年のユネスコの識字に関する調査に対して、当時の文部省が「日本では、識字の問題は完全に解決済みである——現状において、識字能力を高めるために特別な施策をとる必要はまったくない」と回答していることからわかるように、日本においては「成人マイノリティはいない」という前提にある。しかし、被差別部落の人びとや在日朝鮮人、障がい者、あるいは中国帰国者、「ニューカマー」と呼ばれる新渡日者に対する識字・日本語教育は、実際問題として必要とされ、各地域の識字教室や日本語教室、あるいは夜間中学などで、その実践が積まれてきた。

それにもかかわらず、そうした成人マイノリティ教育の現場の具体的な実践を取り扱った研究は少ない。岩槻（1998）が指摘しているように、「従来の識字教育研究が中心に据えてきたのは、どちらかといえば社会運動としての識字教育に通底する『思想』や『理念』の問題であって、具体的な教育活動にかかわる『方法』や『技術』の問題」は、あまり触れられてこなかった。

岩槻は、以上のような問題意識のもとに、実際の識字教育の実践の場における授業実践を文献や実践記録などから概観し、「識字教育における方法の体系化」を試みている。この研究では、具体的な識字教育施設として、被差別部落における識字教室、公立夜間中学、簡易宿泊所街（ドヤ街）の識字教室、在日朝鮮人集住地区における識字教室を、対象として分析がすすめられている。そこで得られた知見—識字教育の実践の場における教育方法の特徴—として、①識字教育の対象者（学習者）が社会の「主流」とは疎遠な「周辺」部を形成せざるをえなかった「異質集団」であること、②教育内容が、学習者の日常生活と密接に結びついたことばを中心に展開されていること、③学習者の「個人史を綴る」という作業を重視していること、の3点が挙げられている。

岩槻の研究成果は、従来研究レベルであり取り上げられてこなかった、識字教育における方法や技術の側面に注目し、具体的な識字教育の実践の場の分析をもとにその諸特徴を示した点でひじょうに意義のあるものである。しかし、彼が導き出した識字教育における「方法」の諸特徴は、教育実践レベルにおける理念であり、具体的な教育実践の方法や技術には触れられていない。これらの教育実践レベルにおける理念は、彼が「従来の識字教育研究が扱ってきた『社会運動としての識字教育（『思想』や『理念』）』のもとにかたちづくられたものである。つまり、結局彼が指摘した「方法」や「技術」の諸特徴というのは、理念の領域を超えないものなのである。

このことは、岩槻が文献や実践報告という二次資料をもとに授業実践の分析を行っていることに因る。本稿では、成人マイノリティ教育の実践の場におけるフィールドワーク調査をもとに、実際の授業実践の場面における「方法」や「技術」の側面に注目し、その分析をすすめる。その上で、実践の場における具体的な「学び」の実践から、成人マイノリティ教育における実践の諸特徴を明らかにすることを目的とする。

本稿の構成は、まず第2節で、夜間中学そのものの歴史を簡単に概略した上で、引き続き筆者のフィールドワーク調査のあらましと、対象とした夜間中学の概要を記す。続く第3節で、具体的な事例（授業実践）の分析を行い、第4節でそれらの事例分析を、先行研究との比較から考察していく。そして、さいごに第5節で、以上の問題意識と絡めた上で本稿の意義を述べることにする。

2. 調査概要

2.1 夜間中学の歴史

本稿で、わたしが成人マイノリティ教育施設のひとつとして、フィールドの対象としたのは、公立夜間中学である。現在の公立夜間中学における教育は、「義務教育未修了者に対する義務教育の保障」という理念のもとに、具体的な教育実践や教育内容の面では「成人に対する教育」というものが求められている。

昼間の小中学校の補習学級という位置づけであった設立当初の夜間中学においては、夜間という時間的制約があったものの、その教育内容は基本的に昼間中学校と同じカリキュラムに則ったものでよかった。しかし、元不就学・長期欠席児童生徒である義務教育未修了者、つまり成人が教育の対象になればその教育内容も必然的に変わらざるをえなくなる。つまり、夜間中学は、その教育役割が事前に決まっている識字教室や日本語教室とは異なり、生徒の実態に合わせて教育役割を変遷させてきたという歴史的経緯がある。

夜間中学に関する先行研究では、過去の夜間中学の実態を示したもの（尾形・長田、1967、山本、1969）、あるいは、その歴史的変遷をまとめたもの（曾和、1989、栗田、2001）しかなく、現在の夜間中学の教育実践の実態を知る由はもっぱら現場における報告（守口夜間中学『不思議な力夜間中学』編集委員会、2004など）に限られている。そういう意味でも、フィールドワーク調査をもとに夜間中学における教育実践を方法・技術レベルで記述する、本研究は、夜間中学研究においても意義のあるものであろう。

次に、本論に入る前に、私がフィールドワーク調査の対象とした夜間中学の概要を簡単に示しておく。

2.2 フィールドワーク調査の概要

本研究で、筆者がフィールドワーク調査の対象としたのは、大阪府下の1校の夜間中学である。2005年5月から12月まで、基本的に週1回のペースで当夜間中学のひとつのクラスにおいて参与観察を行い、あわせて、教師や生徒らにインタビュー調査を行った。

フィールドワーク調査の対象となった済和夜間中学(仮名)は大阪府K市の西端に校区を有す学校であり、市内の繁華街の北側に位置する。この地域には中小企業が多く点在しているが、最近では古い家屋や工場が壊され、高層の集合住宅や分譲住宅が増えている。また、この地域には、多数の在日朝鮮人が居住している。一方で、中国帰国者や結婚渡り者が増加してきているために、中国人も近年漸増している。

夜間中学は昼間中学校の夜間学級・二部学級という法的な位置づけであるため、昼間中学校の授業終了後に開始される。授業は、月曜日から金曜日まで週5日、毎日4時限ある（17時過ぎ～21時）。2005年度の在籍生徒数は全体で65名で、その内高齢の在日朝鮮人が約半数を占め、あとは高齢の日本人、中国帰国者、アフガニスタン難民、新渡り者（主に中国）らが占める。6割以上が60歳以上で、男女比はほぼ1:2となっている。

学年は形式的には存在するものの、実際の授業時には、学年の枠を取り払って各生徒の「学力」の実態に合わせた3つのクラスが編成されている。2クラスは、高齢の在日朝鮮人や日本人が対象となっており、ある程度読み書きができる者がこのクラスに配属される。もう1クラスは、中国帰国者や新渡り者ら「日本語学習者」が対象となっている。日本語学習がより必要な生徒に対しては「抽出授業」で日本語指導が行われている。

校長は昼間中学校との兼任であるが、その他の教員は教頭、養護教諭を含め全員夜間中学専任である。教員は、全員で11名（教諭5、常勤講師1、非常勤講師2、嘱託教員3）となっている。非常勤講師は、いずれもネイティブの中国語話者と朝鮮語話者であり、常勤講師も朝鮮語が話せる在日2世である。女性が多く、年齢層は50代～60代前半が多い。

以上が、わたしが対象とした夜間中学のプロフィールである。次節では、こうした実態にある夜間中学における「おとなの学び」の実践を、授業観察をもとにしたフィールドノーツなどのデータから具体的に描写し、その実践の諸特徴についてみていくことにしよう。

3. 事例の分析

3.1 「おとなの学び」の実践 — 済和夜間中学における授業実践 —

私が観察の対象としたのは、高齢の在日朝鮮人と日本人が在籍するクラスであり、出席者は常時5人～10人（女性がほとんど）という状況であった。当クラスの時間割は次のようになっている。

	月	火	水	木	金
1時限目	生活	選択	表現	現代社会	選択
2時限目	総合	表現	学活	民族と文化	全体活動 民族と文化
3時限目	表現	現代社会	歴史	表現	生活
4時限目	表現	歴史	生活	総合	表現

済和夜間中学では、生徒の実態に合わせた独自のカリキュラムが組まれており、教科名自体も昼間中学の科目名と異なっている。それぞれの授業は、各クラスの実態を把握した上で、担当教師による自主教材で行われている。

時間割において、一番多い「表現」という科目は、生徒の自己表現を目標とするもので、その過程で自己の立場の確認、確立、変革が目指される。「夜間中学生である」、「非識字者である」、「在日朝鮮人である」自分とは何者であり、その立場になぜ位置づけられたのかということを意識し理解した上で、生徒たちが自己を表現することが「表現」の授業の意図するところである。クラス担任が「表現」の教科担当となる。以下はある日の「表現」の授業のようすである。

表現の授業例 (05.06.16 フィールドノーツより)

今日は府教委から視察のために団体で職員が数人授業見学に来るということで、時間割が変更になり表現の授業が1時限目（17:15～18:05）に行なわれる。

17:10すぎ

授業開始の時刻である17:15分前に、職員室をあとにし担任と連れ立って筆者は教室に向かう。まだ昼間の中学生らがクラブ活動をしているのを横目に見ながら、渡り廊下を歩いていき、クラスがある棟に向かう。棟に入ってすぐの新渡日者が多くを占めるクラスの横の階段を上って、筆者が対象としたクラスに行き着く。そのクラスを含めて、高齢者が生徒のほとんどを占める2つのクラスは、2階にあり、生徒のなかにはほうほうの体で教室にたどり着く生徒もいる。

担任が前方の扉から教室に入る。担任が入ってきてそれまでしていたであろうおしゃべりが一旦おさまり、みんな各自の席に着き前を向く。筆者は、教室の後方の扉からいつものように入っていく。すると、入っ

てすぐにある生徒さんに「先生、ここ休みやからここ座り」と促されその席に着く。他の生徒から「兄ちゃん、先週休んだやろ。もう休みに入ったんかおもたわ」と言われる。毎週1回訪問し今回で4回目になるが、先週は都合により訪問できなかったためだ。

出席者は、女性10人と男性1人。いつも男性生徒は教室のうしろや端のほうに座っている。数的な優位性も手伝ってか、教室内では圧倒的に女性の方が「つよい」。

はじめに担任から諸連絡があった。ひとつめは、そのクラスに在籍しているある生徒が病気のため入院していること。その生徒は筆者も知っているゲートボール好きの男性。卒業研究のときに訪れた際には、よく筆者にしゃべりかけてくれた方だったので心配だ。生徒らは、口々に「心配やわ」とか「どこに入院してはんの。いっぺん見舞いに行かなあかなあ」という。次に7月に開かれる「よみかき交流会」という大阪各地の識字・日本語関係諸団体があつまる交流会のお知らせが伝えられる。筆者も興味があるので要チェック。ある生徒が「強制じゃないんですか。だって場所が遠いんやもん」とひとりごちる。教師はそれに答えて「強制ではないです。でもできるだけ参加してください」という旨を伝える。

17:30前

諸連絡がひととおり終わり授業が始まる。担任の大きな声が教室に響く。彼女だけではなく、夜間中学の教師ははっきりとした大きな声でしゃべる。高齢のため耳が遠い生徒や日本語能力がまだあまり身に付いていない生徒もいるので、はっきりとよくとおる声でないとい生徒に伝わらないということ、日々の授業をとおして実感しているのだろう。いわば職業柄身に付いた身体習慣となっているのだ。生徒も真剣に耳を傾ける。

「今日は昨日の続きをします。昨日は3つの文章から、みなさんがいちばん気に入ったやつを書き写すとゆうことをしましたね、覚えてますか。じゃあ今日はみなさんに選んだやつを読んでいってもらいましょう」

3つの文章とは、「キムチ」、「チェオギおばさん」、「祖国がみえる」という題名の3つの短い文章である。そのなかから各自「いいなあ」と思った文章を書き写すという作業が昨日の「表現」の授業で行われたようで、今日の「表現」の授業はその続きのようである。たいていひとつの教材は、短くて1週間、長くて1ヶ月間かけて生徒のペースに合わせてゆっくりと行われる。

「ちょっとまってください」という生徒の声。「どうしました」という担任の反応。その生徒はプリントを探しているようである。担任は「ちゃんとみなさんの発表をきいておいてくださいよ」と念を押す。17:30すぎ頃から府教委のお歴々が後方の扉から教室に入ってくる。うしろを振り返ってニヤニヤする生徒も。

すかさず、担任は「うしろの先生にも聞こえるように読んでくださいね」と笑いながらいう。生徒も「うわあ恥ずかしいわあ」とか「めがねかけな」と応える。それぞれが選んだ文章を順番にひとりずつ読んでいく。「もうちょっと大きい声で」とか「それですか？選んだのはこっちですよ」といったように、声の大きさに対する「指導」や自分が選んだ文章を間違った生徒に対する「指導」が入る。

ある生徒の番になる。「書いたやつ見えにくいねん。めがね古なってもうて」という。すかさず、別のめがねをかけた生徒が「わたしのめがね貸したるか」という。結局そのめがねを借りて彼女は文章を読み始める。彼女の読みはたどたどしく、文章中の固有名詞や漢字の読み間違いが目立つ。また、彼女は在日朝鮮人であるため、撥音便がどうしても「おかしく」になってしまう。担任は、そうした「まちがい」を逐一指摘するのではなく、最小限にとどめる。

3つの文書のうち、生徒のほとんどが「祖国がみえる」を選んでいてその後の授業が展開されていく。

『『祖国がみえる』を選んだ人が多かったので、みなさんがどこで生れたのかっていうことをそれぞれ

聞いていきましょうってことになりましたよね。それで、『故郷』、『ふるさと』っていうテーマで文章書いてきてくださいってゆうことで宿題出しましたよね、覚えてますか？それを読んでいってもらいましょう」

担任はあたりを見回して書いて来ていそうな生徒をひとりずつ当てて読ませていく。はじめにまずふたりの在日朝鮮人生徒が作文を読む。ふたりとも、済州島生れで、各地を転々とした経緯を語る。

17:40 すぎ

2人が作文を読み終わったのと同時に、府教委の面々は一斉に教室をあとにする。その後も授業は続く。「そんなんで、ふるさと、故郷について短い文章でもいいんで書いてください。ほかに書いてきた人はいませんか」

再び担任はあたりを見回し、書いていそうな生徒を指名する。

「法隆寺の近くに2歳から14歳ぐらいまでいました。貧しくて川にかにとか取りに行っていました。年に一度お祭りがあってその日は楽しみでした」

「2歳のときに韓国から、おとうちゃんとおかあちゃんと神戸の田舎に来ました。おとうちゃんは、人夫5、6人雇って親方をして、おかあちゃんはその手伝いしてました。4歳のときにはもう日本語か朝鮮語かどっかわかりません。だから神戸が故郷みたいなもんです。17年間いたし。小学校入っても日本語でしたし何も不自由はしなかった」

このようにそれぞれの「故郷」が語られていく。長い文章の生徒もいれば、短い文章の生徒もいる。

17:46

ひととおり生徒が発表し終わり、担任が一息ついて、「まだ書いてない人は書いてくださいね。読んだ人もふくらませてもっと書いてください。字にして書いてくださいね」という。そして再び発表の続きになり、数人が発表する。

担任は、ひとりの生徒に「どこで生まれたのかとかそのときの様子とかをもうちょっと時間とって書いてくださいね。完成させてもらってから預かりますんで」という。続けて、その未完成の作文を「それよかったら預かります」という。

そのあとに、その生徒は

「近くの田んぼとか池に行っってね、どじょうよう捕ってましたん。このへんまだ田んぼとか池だらけやったからね。しかけつくってね捕りましたん。タニシも捕りましたね」

と、しかけの詳細な仕組みの解説付きで饒舌に昔話を語り出す。作文ではあまり詳細には語られなかった「物語」が、口語の「物語」によって補われていく。その話に他の生徒も加わる。

「タニシおいしいんやわ」

「わたしもタニシ売りに行ってたわ」

「どぶ川どこ行っってもありましたん」

とタニシ話に花が咲く。

担任は苦笑いしながら「すいませんその話はそれぐらいにして」と話を区切る。すると、次々に他の生徒も自分の昔話を語り出す。それを受けて担任はいう。「今みなさんが生き生きと語ってくれやはったこ

とを字にしてください」と。

「先生紙ください」、「私も紙、もう2枚ください」という声の一方で「先生あーでもないこーでもないゆうて書かせますね」という声も。今年の担任の先生は「やさしくて面倒見がいい」という評判の一方で、「よう書かせる」、「また作文か」という不満も。

18:05

チャイムが鳴り「そんなこと言わんとまた今日の作文完成させてもってきてくださいね」という担任のことばで授業は終わる。

以上がある日の「表現」の授業の描写であるが、形式的には他の授業も同じような流れで進められる。昼間の学校と同じで、教師が黒板の前の教壇に立ち、席に座っている複数の生徒に向かって授業をするという、「教師対複数生徒」形式の授業である。

むずかしい漢字の読み方や意味の確認は行われるものの、基本的に平仮名や漢字の書き取りは行われないう。むしろ「黒板の字写さんでええよ。あとでプリント配るから」ということで、話の途中で説明のために時折教師が板書する文字（必ず大きく振り仮名付き）をノートなどに書き写す必要がないことが指摘される。文字を書き写すことよりも教師や他の生徒の話を「きく」ということが重要視されているのだ。ある授業では、教師によるひととおりの話が終わってから、その授業を振り返るという形で教材プリントが配布されるが、これも授業中の「きく」という姿勢の徹底であると考えられる。と言っても、生徒のなかには必死に板書された文字をまさに書き写しているだけの生徒もいる。

基本的に授業は教師の話と教材プリントの文章の生徒による「よみ」から構成されている。教師に続いて生徒全員で読むということもあるし、ひとりひとりが順番に読むということもある。すらすらと読む生徒もいるが、つまずきながらたどたどしく読む生徒もいる。後者の生徒に対して教師は必要最小限の「よみ」の訂正しか行わない。これは、間違いを指摘しすぎて生徒の自尊心を傷付けることを避けるということに加えて、そうした「まちがったよみ」というのは「なまり」であり、それはその生徒の個性であるという考えからあまり矯正を行わないということでもある。

文字を「かく」という機会は、授業のなかでは作文ぐらいである。自分の生い立ちや人生経験、教材で扱った文章に対する感想・意見や諸行事に参加した感想などが、その都度作文として書かれることになる。「自分のこと」や「自分の思い」が折に触れ生徒によって綴られる。七夕の短冊や鉛筆ポスターという「自分の思い」を書く用紙などに短文でその思いが書かれたり、あるいは毎年年度末に発行される作文集に掲載するための長文の語りも、各生徒によって綴られることになる。「かく」ことも、「よむ」ことと同様の理由により、教師からの矯正はほとんど施されない。

先生：「読んだりするときにはなおしたりするけど、書いてもらったときにそのことばを変えることによって、その生徒らしさが損なわれるときには、あんまり細かくチェックしない。作文とか文章として書きはったときなんかは。でも、明らかなまちがいとかが、わかるような場合は言うけども。細かく、うん、あの」

筆者：「自分のことばで」

先生：「うん。チェックを入れるとその人らしさと、それから書くのがいやになってくる」

筆者：「生徒さん側が。そうですね」

先生：「だからあんまり、そのおう。とにかく思いつくままに書いてもらうというか」

(清水先生・インタビュー・05.08.11)

以上のように、「きく」、「よむ」、「かく」という要素によって済和夜間中学の「表現」を含めた各授業は構成されている。しかも、教師や他の生徒の話を「きいて」、その話をまとめた教材のプリントを「よんで」、自分の感じたことや思ったことを「かく」という一連の学習のながれが形成されている。

「表現」の授業は担任がすべて受け持つことになっている。夜間中学は初めてで、専門教科も美術である担任の久保先生は、1学期の表現の授業を振り返って以下のようなコメントをしている。

「国語に近いじゃないですか。国語に近いっていうか。国語でもないねんけど。国語の力みたいなのも土台になかったら非常に難しいですよ、表現って教えるのもね。やっぱりちょっときびしいなっていうのはありますよね、表現ってのは教えるときに。でもやっぱり、何を大事にっていうか、何を問題にしていけばかっていうことを生徒といっしょに考えていくっていうのがねらいは、ねらいやねんけど。なかなかそのへんわね、やっぱり国語力みたいななんも要求されるときもあるから。そのことも含めて勉強せんかったらなかなか」

(久保先生・インタビュー・05.08.08)

「表現っていうのはいろんなことがわからなくても、できなくても、いちばん人間が生きていく上での指針みたいなものが、つかめる、つかますことがまあ表現の教育のなかでいちばん大事なことがうかなあ。だからまあ、読めて読めて、考えれて、言える……そういうことが大事。読んで理解できる。それで理解したものを自分の意見として言える。そういうことに重きをおくっていうのが大事なんちゃうかな。多くを望まない。望まないっていうか、それが最大やとおもう。大事な。漢字の読み書きゆうみたいなこともあるけど、みんなはやりたいのよ。生徒たちはすごく。やったふうになるやんかああいうのやったん。意見とか言うとか、読むとかそんなんよりは、なんか勉強したって思いやすいんと思うねんけど。でもまあそういうことよりは、読めて、読めて理解できて言える、発言できる、その3つがいちばん……ではないかなと私は思ってるけど」

(久保先生・インタビュー・05.08.08)

前者は、生徒の読み書き能力についてのコメントである。実際に授業をとおしてみても、やはり表現する際の基礎基本となる国語力や文法力というものが生徒に必要なことを痛感したと彼女はいう。具体的には、「読めても漢字がなかなか書けない」、「句読点や撥音便、半濁点などの文法的な知識がなかなか身に付かない」、「文章を読んで自分の考えを書くということができない」といったことである。

彼女は、「みなさんすらすら読まはるけど、書くってなるとぜんぜんあかん。まったく別段階のはなしやねんね」というように「よむ」と「かく」ことのちがいを実感したという。また、いくら作文でなおしてもなかなか「句読点や撥音便、半濁点などの文法的な知識がなかなか身に付かない」ということも指摘している。彼女はそのため、日記を生徒に付けさせることも実践しており、それをとおして生徒に「文字を書くことになれてもらう」とことや「何回も繰り返すことで文法や文章の作り方が身に付く」とことを意図しているが、なかなか効果は出ていない。

「文章を読んで自分の考えを書くということができない」とは、教材の文章を読んで、その内容を自分に引きつけて感想・意見を書くということも生徒にとってはむずかしいのであるが、それ以上に「文章の内容を踏まえて自分の考えを書く」、「文章の内容をまとめる」という作業がほとんどの生徒にはできないということを目指しての発言である。どうしても、生徒は文章から抜き出した文をそのまま書き写すということになってしまいがちとなる。つまり、文章の内容を把握して自分のものにするということができていないのである。

久保先生は、「表現」の授業をとおして生徒に身に付けてほしい力として、「読めて」「理解できて」「言える」という3点を挙げている。一方で、そうした応用力は、基礎基本とされる国語力、いわば読み書き能力が前提としてなければ、いくら「ねらい」を立てて授業を行っても生徒に定着しないという問題意識も同時にもっている。

「書く」、「よむ」、「かく」という能力に加えて、「いう」という能力も、夜間中学においては重要視されている。授業観察のフィールドノートデータをみてもわかるように、教師と生徒のやり取りは夜間中学の授業でふつうにみられる光景である。生徒は教師の問いかけにはもちろん反応するし、教師の講義の途中でも思いついたらすぐに疑問や感想を発する。「いう」ことは「かく」ことの前段階的な表現行

為であり、自分の考えや思いを人に伝える、社会に対してアピールするという事は、教師によるはたらきかけによって生徒に促される。授業中の生徒の反応や交流会などでの体験発表はそうしたはたらきかけの成果であり、過程である。最終的に、そうした「いう」ことができた自分の思いや考えを記録、ひいては記憶として残すために、「かく」ということが次の学習段階として設定されている。

本節では、夜間中学における「表現」というひとつの授業の流れを、フィールドノーツをもとに描き出し、授業方法に注目してその特徴を捉えてみた。他の授業においても、形式的なちがいはあるものの、「きく」、「よむ」、「いう」、「かく」という段階的な流れで授業実践は展開され、それぞれの能力の獲得が目指されていることがわかった。次節では、本節の分析を踏まえた上で、こうした夜間中学における授業実践が、先行研究を踏まえた場合に、どのような位置づけにあるのかということのみていくことにする。

4. 考察

前節では、夜間中学における具体的な授業実践や教師の発言から、夜間中学の学び、ひいては成人マイノリティ教育の実践の場において、どのようなところにポイントがおかれ、何が重要視されているのかということ、詳細のみていった。本節では、そうした成人マイノリティ教育の実践から導き出された知見を、先行研究を踏まえた上でどのように位置づけることができるかを考察していく。

夜間中学の授業実践の観察からわかったことは、「きく」、「よむ」、「いう」、「かく」という能力の獲得が生徒に求められており、実際の授業場面では、その考えにもとづいて教育実践が取り組まれているということである。そして、それらの能力は、「きく」→「よむ」→「いう」→「かく」という段階的な流れとして教師たちによって捉えられており、授業もそうした流れに沿ってすすめられていっている。

「かく」ということは、最終的には、岩槻（1998）が識字教育の諸特徴のひとつとして挙げている、「個人史を綴る」ことにつながるわけであり、単純に「文字の読み書き能力」を獲得するという意味ではない。そういう意味で、「文字の読み書き能力」のレベルを設定しそれに応じて学習者に対する教育実践に取り組む機能的識字観にもとづく成人マイノリティ教育とは異なっている。夜間中学における「かく」、そしてその前段階にある「いう」という行為は、自己表現の能力であり、それは自己確立や自己保持、さらには社会に対するアピールといったものにつながっていくものとされる。

「朝鮮語できる人は孫にしゃべる。みなさんが苦勞してきたことを片言、ひとことでもいいんで伝えてください。『先生そんなん学校行ってへんのに教えられへん』じゃなくて、机があって椅子があってじゃなくて、日常のなかで『アボジ』とか『オモニ』ゆう言葉を伝えることはみなさんにもできることなんです。『伝える』ゆうんは前立ってえらそーに文字で表すだけじゃなくて口で伝えることもできるんです。みなさんの役割ですよ。歴史ゆうてもむずかしい歴史じゃなくて、1世しか持っていないものを2世の子や3世の孫に伝える、自分の持っているものだけを伝えることも歴史なんです。何も字い書いて教えるだけじゃなくてみなさんが参加するということが大事なんです。こんな話ばっかじゃなくて字い書かせてくれ思ってるかもしれへんけど（笑）」

（朴先生・ウリソダン・05.09.14）

「出る機会があったら、そこに出て行ったらならったこと、藤田先生が前でやってたけど（全国夜間中学校研究大会の生徒交流会で済和夜間中学はリズム体操を舞台の上で披露することになっていたが、その舞台下で教師が生徒のために振り付けをいっしょになって踊っていたことを指している）。（舞台に）あがって恥ずかしかったですか？間違おうが何しようがみんなが集まってやるとゆうことが重要なんです。場数を踏むという経験が。読み書きしてるだけではない、漢字覚えた文字覚えた、それ以外に夜間中学で何をやってるのが（そとに）伝えられたことがよかったんですよ」

（清水先生・現代社会・05.12.08）

以上のような教師の発言は、授業などでひんばんに生徒に対して発せられるものであるが、そこでは、自己表現の重要性が幾度となく強調される。夜間中学においては、「きく」、「よむ」、「いう」、「かく」と

いう要素で教育が展開されている。「きく」と「よむ」はいわば知識の獲得や技術の練習であるが、それに対して「いう」と「かく」とはそうした知識の獲得や技術の練習のもとに、自己表現することなのである。

フレイレは、ブラジル農民に対する識字教育の実践をとおして、成人マイノリティに対する「被抑圧者の教育学」を提唱した。彼らに対する教育は、被抑圧者が自らの抑圧状況の克服、抑圧者—外部に存在する抑圧者集団と被抑圧者の内部に存在する「内在化された抑圧者」（フレイレは「抑圧者イメージの内面化」と呼んでいる）の双方—に対する抵抗、解消を可能にするものでなければならないとする。

「被抑圧者が自らの解放の闘いに取り組むことができるためには、かれらは抑圧の現実を、出口のない閉ざされた世界としてではなく、変革しうる有限の状況として認識することが必要である。この認識は必要ではあるが、それだけでは解放のための十分条件とはいえない。十分であるためには、それが解放行動の原動力とならなければならない」（フレイレ訳書, 1979, p. 25）

「前略—被抑圧者は批判的に現実と対峙すると同時に、現実を対象化しそれに働きかけねばならない。こうした現実への批判的介入をともなわないたんなる認識は、客観的現実の変革にいたることはないだろう」（前掲書, p. 30）

「課題提起型教育は—中略—人間を、自分自身を乗り越え、前進し、前方を見つめる存在として肯定する。かれらにとって不動性は致命的な脅威である。かれらにとって過去をかえりみることは、自分が何であり誰であるかをいっそう明瞭に理解し、かくして未来をよりいっそう賢明に築くことができるための手段でなければならない」（前掲書, p. 89）

フレイレは、被抑圧者＝民衆が、抑圧状況の中に埋め込まれていると考え、彼らに対する教育は、そうした彼らの抑圧状況（＝被抑圧的な社会現実）への埋没の個人的克服と社会的解消（＝革命）を目的とするものとしている。そして、彼は、被抑圧者が自らの歴史的社会的状況を客観的に把握し問題化することを「意識化」と概念化している。

本稿で対象とした夜間中学における教育実践で、重要視されている「自己表現」とは、フレイレのいう「意識化」を具体的行為として発露したものであると捉えることができる。夜間中学における自己表現は自己の確認、確立という意味としても位置づけられているが、社会的発言や歴史の記憶という位置づけもなされている。社会に対して自分たちのことを発言したり、自分たちの生い立ちを歴史の一部として記憶せしめることが自己表現というかたちで実現される。「いう」ことや「かく」ことができるようになることで、そうした社会的発言ができるようになり歴史の記憶として生徒たちは刻まれるのである。

以上、本節では、前節の事例（夜間中学の授業実践）分析を踏まえた上で、それらが従来の成人マイノリティ教育に関する先行研究の中で、どのような位置づけにあるのかを検討してきた。事例分析から明らかになったことは、夜間中学における教育実践においては、「きく」→「よむ」→「いう」→「かく」という流れで、生徒の能力獲得が段階的に想定されているということであった。しかし、これらは、機能的識字観に基づく単純な「文字の読み書き能力」レベルの段階的獲得ではなく、フレイレがいう「意識化」の過程に位置づけられるものであると考えられる。

5. おわりに

本稿では、実践の場における実際の教育実践（授業）を分析の対象とし、成人マイノリティ教育における方法や技術を検討してきた。そこで明らかになったことは、成人マイノリティ教育の実践の場においては、フレイレがいう学習者の「意識化」が目指されており、それに基づいて学習者の獲得すべき「能力」が教授者によって想定され、具体的な授業実践が展開されているということである。

本稿のはじめに、岩槻（1998）の先行研究が、「識字教育における具体的な方法や技術の問題を検討する」と言いつつも、その分析結果が教育実践レベルにおける理念にとどまっており、実際の教育実践の方法・技術にまでは、データの限界もあり、踏み込めていないことを指摘した。しかし、成人マイノリティ教育

の実践の場における実際の教育実践を分析の対象とした本稿においても、「方法」や「技術」の背景となる教育実践レベルにおける「思想」や「理念」が、重要であることが示された。

成人学習論の分野では、近年、成人学習者の多様性や個別性に対する配慮の重要性を説く研究が相次いでなされている（ノールズ訳書, 2002、ニューマン訳書, 1998、クラントン訳書, 1999 など）。ノールズ（2002 訳書）は、成人教育学を「成人の学習を援助する技術と科学」と定義し、成人教育というのは学習者のニーズが最優先され、教育者やプログラムは学習者のニーズを満たすことが目標であるとしている。ニューマン（1998 訳書）も、成人教育の実践から体系的な成人教育学の方法論を提起している。彼女は、学習者個々人の学習ニーズを把握し、そのニーズに沿った学習内容を講師が学習者に対して提供することを求めている。

これらの成人学習論において、個々人の学習ニーズのひとつの指標として用いられるのが、機能的識字観にもとづく「読み書き能力」である。こうした機能的識字観は、『制度化された識字』が社会構成員が習得すべき規範であり、それ以外の、いわば異端的識字は、逸脱であり、役に立たないものであるとの前提がある（菊池, 1995, p. 17）。換言すると、識字とは中立的なものであり、獲得すれば獲得するほどよい能力であるということである。

これらの成人学習論は、個々人の学習者に対する学習の方法論や技術論に傾斜するあまり、学習者を集団、あるいは全体として取り上げる観点がよくなっている。しかし、成人マイノリティ教育においては、学習者を個別化すれば、学習者間の「マイノリティ」（フレイレがいうところの「被抑圧者」）という共通性や連帯性が崩れ、教育自体がたちゆかなくなるおそれがある。そういう意味で、「思想」や「理念」に基づいた「方法」や「技術」が、成人マイノリティ教育には必要不可欠である。つまり、成人マイノリティ教育を研究の対象として分析する際には、「思想」・「理念」と「方法」・「技術」を切り離しては、その実態の一側面しか捉えることができないということだ。成人マイノリティ教育研究においては、「思想」・「理念」と「方法」・「技術」との関係性をみていくことが重要となるのである。

さいごに本稿の課題を挙げておく。まず、本稿でフィールドワークの対象としたのが1校の成人マイノリティ教育施設（夜間中学）のみであり、今後他の成人マイノリティ教育施設との比較検討が必要である。次に、本稿では、分析の対象を、主に実際の教育実践（授業）に絞ったが、教育理念と教育実践との関係性をみるには、より総体的な視点から、実際の教育実践以外の取り組みもみていく必要があるだろう。

（参考文献）

- 赤尾勝巳編, 2004, 『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社。
 赤尾勝巳編, 2006, 『現代のエスプリ 466 生涯学習社会の諸相 その理論・制度・実践』至文堂。
 クラントン・A・パトリシア（入江直子・豊田千代子・三輪健二訳）, 1999, 『おとなの学びを拓く 自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。
 Freire・P, 1981, 'Pedagogy of the Oppressed', New York: Continuum. (小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳, 1979, 『被抑圧者の教育学』亜紀書房。)
 ジェルピ・E（前平泰志訳）, 1983, 『生涯教育 抑圧と解放の弁証法』東京創元社。
 ジェルピ・E（海老原治善訳）, 1988, 『生涯教育のアイデンティティ 市民のための生涯学習』エイデル研究所。
 岩槻知也, 1998, 「識字教育における方法の体系化に関する予備的考察」『大阪大学 人間科学部紀要』第24巻, pp. 111-140。
 菊池久一, 1995, 『「識字」の構造』, 勁草書房。
 小尾二郎, 2006, 『夜間中学の理論と実践』明石書店。
 ノールズ・M（堀薫夫・三輪建二完訳）, 2002, 『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ—』鳳書房。
 栗田克実, 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』第83号, pp. 211-235。
 守口夜間中学『不思議な力夜間中学』編集委員会, 2004, 『不思議な力夜間中学』宇多出版企画。
 ニューマン・アナベル（平沢安政・岩槻知也監訳）, 1998, 『読み書きの学び』解放出版社。
 尾形利雄・長田三男, 1967, 『夜間中学・定時制高校の研究』校倉書房。
 曾和信一, 1989, 「教育福祉論ノート（XII）—夜間中学問題についての理論的一考察」『関西大学大学院 人間科学—社会学・心理学研究』第32号, pp. 99-115。
 山本実, 1969, 『夜間中学』, 明治図書。

A Study regarding the Educational Practices in Adult Minority Education: An Analysis of a Night Junior High School Class

TANADA Yohei

This article focuses on educational practices in adult minority education, which have not been paid adequate attention until now. Therefore, I have performed fieldwork investigation in an institution for adult minority education, particularly focusing on the educational practices that were implemented in the course of a class.

As a result, I have realized that it is important for learners to acquire abilities such as listening, reading, writing, and appealing, which can be learned in a night junior high school. These abilities are part of the process of "conscientization," which according to Freire, is not merely the "reading and writing ability" that is based on the respect attributed to functional literacy by adult learning theories. In fact, in a night junior high school, batches are formed in such a way that students can represent themselves—this is an expression of "conscientization."

On the basis of the above, while studying adult minority education, even when the focus is on the methods and techniques of educational practices, educational ideas that form the background should not be separated from educational practices. Therefore, it is essential to base the study of adult minority education on the relation between educational ideas and educational practices.