
日本語指導が必要な外国人生徒を対象とした 「取り出し指導」をめぐる同僚性と専門性

— 一定時制高校の非常勤講師に焦点を当てて —

Issues of Specialty and Collegiality of JSL Pull-Out Classes Teachers:

— Focusing on Part-Time Teachers in Evening High Schools —

高松 美紀*

TAKAMATSU Miki

The purpose of this study is to describe the issues of specialty and collegiality of "JSL (Japanese as a Second Language) pull-out class" teachers in evening high schools. I explored the specialty of JSL pull-out classes and the obstructive factors of collegiality by a questionnaire, interviews and participatory observation.

The results are as follows; the concept of "specialty" of JSL is not clear in school systems, and each teacher's different ideas of "specialty" of JSL have an effect on "noninterference" among teachers. In evening high schools, practical wisdom as "specialty" may be effective for JSL, because they need to respond to diverse and changing students' conditions. But teachers tend not to share their practical wisdom. Full-time teachers regard themselves as specialists in the field of subjects they teach, and depend on part-time teachers for JSL. Each part-time teacher teaches JSL by their individual ideas and teaching styles based on their own background. Some part-time teachers who have received training for JSL sometimes feel lost in the evening high school context since it is very different from their knowledge and experiences. On the other hand, part-time teachers who don't have any training regard their practical wisdom as just "their own way" in particular cases.

Therefore, in order to establish the "collegiality" for JSL pull-out classes, school should have formal meetings to share their practical wisdom with part-time teachers constantly, and also guarantee part-time teachers' "shadow work" to

*東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科 博士課程

have informal communication. Furthermore, it is important to expand teacher training by which part-time teacher can also have access to, and also to open teaching practice to other teachers so they can complement each other. And employment system needs to be reconsidered for part-time teachers for JSL so that they can be involved in their teaching and discussion with other teachers.

1. 問題の所在

近年、高校において日本語指導が必要な外国人生徒¹が増加している。しかし、義務教育ではない高校段階においては、「適格者主義」の考え方から、入学試験を経たことで授業を受ける日本語の力が十分にあるとみなされるため、日本語指導が必要であることが認識されにくい。また、日本語指導が必要な外国人生徒の在籍は定時制に偏る傾向がある。2012年度の文部科学省による全国調査では、全日制994人(2010年度878人、2008年度591人)に対し、定時制1,123人(2010年度1,058人、2008年度591人)²であり、定時制での増加が著しい。

こうした外国人生徒に対する学習支援措置として、在籍する学級から離れて受ける「取り出し指導」が広く行われている³。定時制高校で「取り出し指導」を担当するのは、非常勤の時間講師⁴(以下「取り出し講師」)であることが多い。しかし、「取り出し講師」からは、手探りで試行錯誤を重ねることや、専任教員や他の講師と没交渉のため孤立することへの不安の声が多く聞かれる。

筆者が2011年に都立高校を対象に調査をした結果、定時制における「取り出し指導」に関して以下のような問題が浮かび上がった。第一に、学校が外国人生徒支援に対して明確な指導方針を持たず、生徒の不安定な状況や多様なニーズに応じるために状況依存、講師依存になる傾向があること、第二に、学習支援に関する考え方が教員間で異なり、講師を交えた十分な対話がなく、生徒側のニーズや視点が汲み取れないこと、第三に、「取り出し講師」は指導に必要な仕事を「シャドウ・ワーク」⁵として負わざるを得ない一方で、不安定な雇用的立場におかれ、学校の情報や同僚との関わりから切り離されていること、以上の3点である。つまり、外国人生徒に対する学習支援の改善のためには、制度的な整備に加えて、「取り出し講師」を含めた教員間の関わり、すなわち「同僚性」の構築が重要な要素となる。しかし、実際には「同僚性」を結ぶことが困難な状況にある。そこには、非常勤講師という雇用の身分上からくる、物理的、立場的な制限以外に、日本語指導としての「取り出し指導」の「専門性」のとらえ方が関わっていることがうかがえた[高松2013]。

そこで本稿では、改めて定時制高校の「取り出し指導」をめぐる同僚性と専門性について検討し、「同僚性」構築の阻害要因を明らかにするとともに、定時制における日本語支援の実践を改善するための視点を提示することを目的とする。

2. 先行研究の検討

2-1. 高校における「取り出し指導」の問題

日本語指導の必要な外国人児童・生徒に対する学習支援については、これまで主に義務教育の小・中学校段階において、実態調査や研究・実践が蓄積されており[石井2009；川上2006；齋藤2009；齋藤編2011；佐藤2009；臼井2009]、文部科学省によるJSLカリキュラムの開発(小学校編2003年、中学校編2007年)など、政策レベルでも具体的な対応が進められつつある。しかし、高校段階では入学試験に加え、学校ごとに外国人生徒の受け入れ制度や教育内容が異なることもあり、未だ実態調査も十分に行われていない⁶。

「取り出し指導」に関しては、これまで教科指導と切り離されて行われることや、取り出しの後の接続がされないこと、指導者の資格認定制度がないこと、などの問題が指摘されている[中島2011：46]。また、日本語教室の場所が、空き教室や会議室など教育設備の整っていない場所があてがわれるケースも報告されている[齋藤2009：39]。

高校段階では、「在日外国人枠」「帰国生徒枠」など入学時の「特別枠」の有無によって、担当教員の雇用身分や支援の形態が異なること[志水他2006：95；新谷2008：113]、「特別枠」のない定時制高校などの「取り出し指導」は、「個々の特別な事情に配慮する」「恩恵的措置の新しいバリエーション」[広崎2002：38]ととらえられる傾向があることが指摘されている。高校での「取り出し指導」に関する教員間の連携については、広崎[2002]が全日制高校での実践研究から、教科担任制と教育困難校という内実のもとで指導目標や成果が不問にされ、講師と生徒の間だけで学習活動が閉じられることを報告した。趙[2010]は、「取り出し講師」が複数担当する全日制高校を対象に、各講師の生徒観や指導観が異なることを描き出した上で、講師同士が対話と交渉を通して自分の指導を再認識し、指導の意義を再考する過程を明らかにした。

こうした先行研究から、高校段階、特に定時制での「取り出し指導」は、より講師依存で個々の実践が孤立する傾向にあること、専任教員や「取り出し講師」の間で生徒に対する認識や指導観に相違があること、一方で、交渉によっては個々の教員が指導のあり方や意義を再考する可能性があることが明らかにされている。

しかし、そもそもなぜ「取り出し指導」において教員間で交渉が行われにくいのか、

つまり「同僚性」構築の阻害要因については十分に明らかにされていない。また、「取り出し講師」の実態や専門性をめぐる問題に関する十分な報告はない。これまでの研究や実践報告は、日本語教育や外国人生徒教育に詳しい実践者による、指導方法の有効性を報告したものが多く、しかし、現状では、「当該教科の教員免許」のみを条件に、多様な背景を持つ「取り出し講師」が個々の試行錯誤によって実践を展開している。したがって、定時制高校の「取り出し指導」における教員間の「同僚性」について検討するためには、そうした多様な非常勤講師の背景や個々の指導の実態を具体的に明らかにし、定時制という特性、日本語指導という性格、講師の雇用上の身分的制限、などの要素を考慮に入れる必要がある。

2-2. 「同僚性」の機能と可能性

本稿では、教員の「同僚性」(collegiality)を「教育実践を行う同僚間の連帯」と定義する。教員の同僚性は、リトル[Little 1982]がその概念を提起して以来、教育活動を効果的に遂行する教員集団や教師文化、教師の力量形成などの分野で注目されている[秋田1998:油布1988, 2007]。秋田[1998:240]は、専門職としての教師の特徴は、計画や省察での話し合いを重視する点であるとして、実践についての談話と省察から専門性と同僚性について分析している。また、油布[2007:183]は、同僚性には、職員室での会話など、日常的でインフォーマルな場面での相互作用が重要であることを指摘した。こうした同僚性は、実践における教師集団の個人志向や相互不可侵を変革していく可能性となるとされながらも[秋田2007:209]、実際には容易に進まない。吉田[2005]は教科集団の伝統がある高校では、小・中学校と比べてより相互不可侵になる傾向を指摘している。

紅林[2007]は、学外の多種の人たちと広義の同僚性を結ぶ必要を指摘し、医療の〈チーム〉から学ぶ、新たな同僚性のスタイルを提唱した。紅林はこのチームの特徴的要件として、クライアントの問題への対応を目的とすること、固定的ではなくフレキシブルであること、対等な関係性であること、成員の専門性を尊重することの4点を挙げている。この新しい同僚性の概念は、対象生徒の状況が多様かつ不確定で、学外のリソースやアクターが関わる外国人生徒支援にも有効と思われる。しかし、医療におけるアクターは個々の職域が専門として確立し、自律しているのに対し、定時制の「取り出し指導」は、学習指導要領による規定や日本語指導の資格条件もないなど、職域としての専門性が確立していない。定時制高校の特性や、「取り出し講師」の立ち位置や雇用上の制限などもふまえ、同僚性の構築に必要な専門性や対等性の課題を改めて検討する必要がある。

2-3. 「専門性」としての実践的知識

本稿では、定時制高校における「取り出し指導」の専門性を、実践における専門的な力量、特に実践的知識という視点から検討する。

佐藤[1996]は、実践における教師の専門的力量を二つの側面からとらえた。教授学や心理学の原理や技術に熟達した「技術的熟達者」と、複雑な文脈における問題解決の過程で省察と熟考により実践的見識を発達させる「反省的実践家」である。後者に関わる「実践的知識」の特徴について、佐藤は次の5点に整理している。反省的思考を通して得られる「熟考的知識」、特定の対象や内容、文脈に依存する「事例知識」、複数の領域の知識を統合する「総合的知識」、無意識で潜在的な「暗黙知」、個人の経験に基礎を置いた「個人的知識」である。佐藤はまた、こうした知識が厳密性や普遍性に乏しい反面、具体的で機能的、柔軟な知識となりうることを指摘した。

八田[2009]は、ショーマン[Shulman 1986]の研究から、ショーマンの考えを、教師の知識が学習過程と不可分であること、教師特有の知識を成文化し共有する必要があること、教師の知識は精選し明確にすることよりもそれが公的に開かれることを重視することの3点に要約した。八田によれば、ショーマンの「知識基礎」は、「内容に関する知識」「一般的な教育方法に関する知識」「カリキュラムに関する知識」「PCK (Pedagogical Content Knowledge = 「内容に関する知識」と「教育方法に関する知識」の特別な混合物)」「学習者とその特性に関する知識」「教育の文脈に関する知識」「教育の目的、目標、価値、そしてそれらの哲学的歴史的基盤に関する知識」からなる。また、八田[2012]は、グラント(Grant)の所論を紹介する中で、PCKは他者に問われ、他者との協働の中で問いを明確にし、問いに答える能力を形成することや、PCK自体も変容すること[Grant 1991]、授業に対する「問い」と答えを繰り返す中で、「問い」に対する理解を深め、意志決定の前提となる知識をメタ的に問うことになること[Grant 1995]に言及している。

以上の先行研究から、「取り出し指導」の専門性を検討する際には、技術的知識だけではなく、どのような実践的知識をどのように得るのか、が重要になるといえる。また、その知識はあるべき理想や基本として設定されるのではなく、変容していくものであり、他者との相互作用と共有化によって深まり、発展する可能性があることが示唆として得られた。したがって本稿では、定時制高校という文脈、「日本語指導」という要素、「取り出し講師」の多様な背景や雇用上の制限をふまえた上で、より具体的に「取り出し指導」における実践的知識の形成と共有について検討する。

2-4. 分析の視点

先行研究から、「取り出し指導」をめぐる同僚性と、それに関わる専門性を検討するためのリサーチ・クエスチョンを、以下3点に設定した。

(Ⅰ)専任教員と「取り出し講師」は互いの教育活動についてなぜ不干渉であるのか。

そのことに「取り出し指導」の専門性はどのように関係するのか。

(Ⅱ)「取り出し指導」の専門性について、専任教員と「取り出し講師」自身はそれぞれどのようにとらえているのか。

(Ⅲ)「取り出し講師」は、自分自身の実践的知識をどのように認識し、他の教員と共有しているのか。

本稿では、先行研究を参考に、「取り出し指導」の専門性を検討するために、その知識として以下のように整理した。技術的知識の側面としては、①一般的な教育原理や方法に関する知識、②教科指導(原学級の教科)に関する知識・技能、③日本語指導に関する知識・技能、④外国人生徒教育の知識である。実践的知識の側面としては、⑤学校の文脈(担当の学校のシステム、成員の価値観や行動様式など)に関する知識、⑥生徒の情報(背景や日本語能力、原学級での様子など)、⑦何をどのように教えるべきかという判断(PCKにあたる)としての知識、⑧自己の実践の省察による知識、である。

技術的知識の①「一般的な教育原理や方法」と②「教科指導」に関する知識は、大学で教職課程を履修する過程で得られ、その後の経験や研修によって深められる知識である。それに対して、③「日本語指導」と④「外国人生徒教育」に関する知識は、一般の教科の教員免許取得の過程では得られない。先に述べたように、「取り出し講師」の雇用条件は、「当該教科の教員免許」のみであるため、③と④の技術的知識の有無は、「取り出し指導」の「専門性」をとらえる際の重要な要素と思われる。

さらに重要であるのは、実践的知識である。まず、⑤「学校の文脈」、つまり定時制や個々の学校の背景や特性などに関する知識や、⑥「生徒の情報」、すなわち背景や日本語能力、ニーズも異なる個々の生徒の情報は、実践上不可欠である。そして、⑦の「何をどのように教えるべきかという判断」は、カリキュラムもなく、不確定で状況依存の性格が強い、定時制の「取り出し指導」の専門性を検討する重要な要素と思われる。また、こうした中で⑧の「自己の実践の省察」も、実践的知識を発達させるために必要な要素と考える。

本稿では、上記のリサーチ・クエスチョンに基づいて、特に③④の「日本語指導」「外国人生徒教育」に関する技術的知識と、⑤の「学校の文脈」⑦の「対象生徒に何をどのように教えるべきかという判断」を中心に実践的知識を検討する。

3. 調査の方法と調査対象

3-1. 調査の方法と調査対象校

調査の方法は、半構造化面接調査を主とし、質問紙調査と参与観察も併せて行った。

まず、調査対象校の「取り出し講師」と専任教員に対し、質問紙により属性や担当校の概況を尋ねた。具体的には、(i)調査対象者に関すること：教員経験や取得免許、日本語指導の資格や外国人生徒教育の経験の有無など、(ii)勤務校の概況：勤務校の外国人生徒の数や特徴、日本語支援対象となる授業、(iii)調査対象者の指導内容：指導内容と進め方、その決定の仕方、(iv)他の教員との交渉：日本語支援に関する連絡会の有無や、専任教員や他の講師との連携の有無や頻度、方法など、(v)実践上の困難：「取り出し指導」を実践する上で困難に感じていることなど、である。次に、半構造化面接を行い、2-4で述べた分析の視点から、語りを分析した。また、許可された学校においては授業場面や職員室などでの参与観察を行い、語りと併せて実践の中の暗黙知や教員同士の交渉の様子をとらえることを試みた。調査期間は2010年4月から2013年3月までである。

本稿では、調査対象校として、日本語支援が必要な外国人生徒が在籍し、「取り出し指導」（「入り込み指導」も含む）が行われている都立定時制高校8校を取り上げる〔表-1〕。東京都は、高校における日本語指導が必要な生徒数、学校数が、それぞれ325人(全国第2位)、45校(全国第1位)と多く(2012年度文部科学省調査による)、「取り出し指導」は1970年代から実施されている。中国帰国生徒の受け入れも他県に先駆けて1980年代から行われたが、近年は中国帰国生徒の数が減少し、代わって多様な背景を持つニューカマーの外国人生徒が急増している。2011年の講師時数申請を伴う「取り出し指導」が設置されているのは、全日制8校(うち「特別枠校」は5校。内訳は、在京外国人生徒受け入れ校2校、中国等帰国生徒受け入れ校3校。)、定時制21校の計29校である⁷。

表-1 調査対象校

高校	日本語指導が必要な外国人生徒／関係する国の傾向	「取り出し指導」(入り込み指導)の設けられている学年・教科	目標・内容・カリキュラム等	講師数	連絡・連携 (ここの「連絡会」は、専任教員を交えた、外国人生徒や取り出しについて話し合う的な会の総称。)
I	26名／多国籍(14ヶ国)	取り出し(1～3年・国語総合・現代文・日本史・世界史)	内容は基本的に講師に任される。国語・地歴は日本語を、市販のテキストやオリジナル教材を用いて教えることが多い。地歴では教科の内容理解を中心にする講師もいる。理科は地学の内容。	7	年1度の情報交換会がある。(2011年より) 講師同士の連絡は記録ノットが設けられたが、スタイルや量などは講師に任せられ、記録は必ずしも徹底しない。専任教員とは担任を中心に随時生徒の情報を交換する。
II	6名／中国・フィリピン・韓国	取り出し(1年国語総合・現代社会、2年国語総合・世界史)	日本語のテキストやオリジナル教材を用いた日本語指導。	2	取り出し講師同士は、密に連絡を取り合い、ベテラン講師のリードに沿って行う。専任教員とも適宜連絡を取る。
III	5名／中国多数	取り出し(1年国語総合・世界史、2年国語総合)	日本語の習得度によって異なる。学校生活を送るため、教科の内容を理解するための指導。初級日本語テキストを用いて指導する。	2	講師間ではメール等で頻繁に連絡を取り、初級日本語テキストをリレーで教える場合もある。専任が頻繁に声をかけ、講師も生徒の様子などをよく相談する。
IV	14名／フィリピン多、中国、タイ、グアテマラ	取り出し(1年現代社会、2年世界史、4年日本史、1年国語総合、2・3年現代文、4年古典講読)	国語では日本語のテキストを中心にした日本語指導。地歴は教科の内容を講師がゆるやかなカリキュラムを作ってオリジナル教材で指導する。	4	国語は原学級の教科担当と随時話をする。地歴は担当間で内容の担当領域を大まかに決める。連絡会はなし。
V	15名／多国籍	取り出し(1年国語総合・現代社会、2年国語総合・世界史、3年現代文)	国語では生活言語から学習言語への移行。地歴・公民では、教科の内容を用いた漢字・語彙の習得と内容理解。	2	講師同士はメモで連絡。連絡会はなし。
VI	9名／中国・フィリピン	取り出しでの個人指導(1、2年。国語総合・現代社会)	日本語テキストを用いた日本語指導。	1	講師は単独で判断して指導。原学級の教科の専任教員とは連携しない。
VII	8名／中国と少数のフィリピン	入り込み(1年生国語、地理・数学、簿記、2年生国語、世界史、簿記、英語、理科、4年生現代社会・国語表現)	日本語能力の向上。教科の学習の補助。	3	講師・教員間の連絡はそれほど密ではないが、講師はメール等を利用することもある。教科との事前打ち合わせは、一教科を除いてなし。連絡会は学期に1、2回ある。
VIII	1名／中国	入り込み(1年工業技術基礎)	実習の安全確保。実習内容理解と参加。	1	原学級の教科の専任教員との確認。連絡会はなし。

* データは2011年時点のものである。

筆者は対象校のうち、外国人生徒数が急増した I 校において、2009年4月から1年間、短期任用の非常勤講師として「取り出し指導」を担当し、2010年度以降2013年3月まで、授業の補助や参与観察者として、継続的にフィールドワークを行った。

3-2. 調査対象の「取り出し講師」

調査対象の「取り出し講師」17名の属性を〔表-2〕に示す。特定を避けるため、高校名は明記していない。また、複数の高校を兼任している講師もいる。

表-2 定時制の「取り出し講師」の属性

	取得教員免許の 教科・使用可能 な外国語 (年齢・性別)	日本語指導の資格等あり	日本語指導の資格等なし
定 時 制 で の 指 導 経 験 多 (3年 以上)	講師A 社会・商 業・中国語 中国語(40代女)	教員経験25年。自らが中国引き揚げ子女。日本語教育能力検定試験合格。高校では全日制(特に中国帰国生徒特設置校)・定時制等14校経験。日本語学校や専門学校での経験も持つ。通訳や個人中国語指導も行う。現任教2年目。	講師H 社会 中国語(40代男) 教員歴15年。大学院で中国関係専攻。現在研究者として大学等でも教える。全日制定時制ともに複数校経験。現任教5年目。 講師I 社会 中国語(30代女) 教員歴6年。大学院で中国関係専攻。現在中国関係の研究者。高校も定時制も現任教のみ経験。現任教5年目。 講師J 国語 なし(50代男) 教員歴24年。夜間中学や高校全日制・定時制で経験多数。現任教1年目。 講師K 国語 中国(40代女) 教員経験15年。全日制・定時制(取り出し指導含む)10校経験。現任教経験年不明。
	講師B 国語 英語・中国語 (50代女)	教員経験27年。日本語教育能力検定試験合格。大学で教育学等を教える。全日制・定時制など10校経験。定時制での指導は10年以上。現任教8年目。	講師L 社会 英語(50代女) 教員経験30年。全日制を中心に定時制・通信制も多数。現任教3年目。 講師M 社会 中国語(60代女) 教員経験30年。中国帰国生徒受け入れ校・定時制を含む9校経験。現任教4年目。 講師N 国語 英語・中国語 (30代女) 教員経験10年。全日制・定時制等10校経験。現任教4年目。
	講師C 社会 中国語 (40代女)	教員経験14年。420時間研修終了。中国留学経験あり。全日制・夜間中学を含む10校経験。現任教2年目。	講師O 理科 英語(60代女) 企業で理系の研究者(海外赴任あり)。退職後から中学で教科の講師経験、高校も定時制も現任教が初めて。現任教2年目。 講師P 国語 なし(60代女) 教員経験24年。短歌や古典を得意とする。全日制で教科の講師経験は20年以上、10校以上経験。定時制も日本語指導も現任教が初めて。現任教2年目。
	講師D 国語 中国語(40代女)	教師経験年不明。日本語教育能力検定試験合格。420時間修了。海外での教授経験あり。全日制と定時制2校経験。現任教3年目。	講師Q 国語 英語(20代女) 教員経験2年。現在大学院在学中。現任教で教育社会学のフィールド研究中。部活などもある。高校・定時制ともに現任教が初めて。現任教2年目。
定 時 制 で の 指 導 経 験 少 (2年 以下)	講師E 国語 英語(20代女)	教員経験1年。大学院在籍。日本語教育専攻。地域や大学留学生対象の日本語教授経験あり。高校も定時制も現任教が初めて。海外の日本語教師志望。現任教1年目。	
	講師F 国語 英語(20代女)	教員経験1年。大学院で日本語教育専攻。日本語教育能力試験合格。高校も定時制も現任教が初めて。小学校教員志望。現任教1年目。	
	講師G 国語 英語(50代女)	教員経験22年。日本語能力検定試験合格。日本語学校・NPO等での日本語指導経験あり。現任教1年目。	

*講師D・Gは2010年3月時点、それ以外は2011年のデータ。

*現在社会科の教員免許は、中学校では「社会」、高校では「地理歴史」と「公民」に分かれているが、ここでは「社会」と表示した。

[表-2]では、2・4で述べた専門性の要素から、技術的側面として日本語指導の知識、実践的側面として文脈としての定時制高校での指導経験、という二つの側面から分類した。

日本語指導の知識の基準としての「資格」については、国家資格がないため、本稿では一般的に「有資格」として扱われる以下3点のいずれかを資格とみなした。①大学での日本語教育専攻・修了、②「日本語教育能力検定試験」(財団法人日本国際教育支援協会・独立行政法人国際交流基金主催)合格、③「日本語教師養成講座」420時間の修了である。[表-2]からは、「取り出し講師」が多様な背景を持つこと、中国語や英語を主に外国語に堪能な者が多いこと、必ずしも日本語指導の有資格者ではないことがわかる。本調査においては日本語指導の資格を有しない講師が多い。その一方で、日本語に関する資格はないが、定時制の「取り出し指導」に豊富な経験をもち、複数校にわたって10年以上の経験をもつ講師もいる。講師の中には、専任教員や他の講師と緩やかなネットワークを取り結び、「取り出し講師」の人材や雇用などについて情報を交換する関係もみられる。

さらに、「取り出し講師」の「取り出し指導」に対する考えと指導内容を具体的に示すため、外国人生徒在籍数と「取り出し講師」数が多い I 高校を例に挙げる〔表-3〕。

表-3 I 高校の「取り出し講師」の指導に対する考えと授業内容

講師	教員免許	取り出し指導で重要に思うこと	授業内容について(聞き取り・質問紙自由記述より)
A	社会 商業 中国語	教科や生活に関わる 広範な知識	基本的には担当教科を中心に、日本史の授業は、日本地理や時期に応じて日本文化を教えるなど、社会を総合的に教えるという感じ。自分が覚えた経験を生かして、県の覚え方を教えたり、歴史(天皇制や徳川幕府など)を全体の中でメリハリを付けて教える。毎年テーマを変える。
E	国語	ニーズに応じた日本語 能力	能力やニーズが異なるクラスでは、要望を聞いて、公文式のように、漢字や文法、日本語能力に応じたプリントをさせる。何種類かの日本語のプリントを持って行って、生徒のその時の必要や意欲で決めさせる。
F	国語	生きるために情報を判断して 処理する能力	1学期に情報を得る能力をつけるために、新聞記事をレベル別に日本語学習用に教材化して使用したが、あまりモチベーションが上がらなかった。2学期は生徒のニーズを改めて聞いて、個人指導になった。3つのレベル別に、「国語表現」のテキストを日本語教材化したもの、初級、中級の文章読解中心の教材を使って教える。
H	社会	系統的な日本語能力・ 生徒の居場所	対象の生徒のレベルにあわせて、日本語教材をコピーして授業を行っている。年間を通じて飽きないように、3種類程度のテキストを使うようになっている。また、生徒からの「N2の文法がやりたい」「漢字が勉強したい」という個別の要望に応じている。初級レベルの生徒には『みんなの日本語』を使用する。
J	国語	日本語を使う機会・ コミュニケーション	他の取り出し担当講師がやる内容をふまえて、補完すべきと思う内容を行っている。日本での生活に役立つもの(親族の呼び方や東京の駅名など生活でよく使う漢字など)をその時々で取り上げる。
O	理科	思考力や教科に対する 一定の知識	理科総合Bを地学の分野で教えている。観察の代わりに理科ネットを使用したり、テキストを用いて説明したり、問答によって考えさせるなど試行錯誤をしている。理科用語は日本独自のものが多く、その一端が日常生活でも出てくるため、意識して教える。
P	国語	系統的な日本語能力	生徒の日本語の能力に応じて、日本語能力検定受験に応じたテキスト(旧2級か3級相当)を用いて、テキストの流れにしたがって授業をする。

〔表-3〕からは、〔表-2〕の属性と併せて、「取り出し講師」がそれぞれ多様な背景や経験を持ち、異なる指導観とスタイルをもって実践を行っていることがうかがえる。

4. 調査の結果

4.1. 相互不干渉の要因としての「取り出し指導」の「専門性」

専任教員と「取り出し講師」の相互不交渉について、〔表-1〕のように、多くの学校は連絡会等を設けておらず、「取り出し講師」は学校や生徒に関する情報を得にくいことがうかがえる。また、「取り出し講師」と専任教員、「取り出し講師」同士が、指導内容について十分な検討をしている学校は少ない。多くの「取り出し指導」、特に国語においては、基本的に教科の内容と離れて、日本語の知識や技能を教えられることが多く、指導内容について意見を交換することは少ない。専任教員の「取り出し講師」に対する不干渉の理由として、まず講師の雇用上の制限が挙げられる。講師は授業時間しか報酬が保障されない上に、複数の学校を掛け持ちしている場合もあり、専任教員は授業時間外に講師を拘束することが憚られる。また、講師控室や「取り出し指導」の教室が、職員室や原学級の教室から離れており、出勤から退勤までほとんど専任教員と顔も合わせない、といった事例も少なくない。加えて、もともと専任教員同士でも「他人の指導には相互不干渉」という傾向があり、さらに講師に対しては、「夜間定時制、外国

人生徒対応という難しい条件で来てくれたのに、指導内容にまで口を出すことで、やりにくい思いをさせてはいけない」という遠慮を抱くのである。

しかし、「取り出し指導」の相互干渉の理由には、この他に「取り出し指導」の「専門性」に対するとらえ方が作用していると考えられる。以下のI高校専任教員の言葉にはそのことがうかがえる。

「やっぱりね、わからないですよ。僕は教科の教員だから。外国人生徒の指導とか、日本語のことは。」「結局、講師の先生に丸投げになってしまってますね。申し訳ないと思うんですけど。自分も日本語指導のことはわからないですから。」
(ともにI高校専任教員)

こうした言葉には、専任教員が取り出し指導を「日本語指導の専門領域」としてとらえ、「教科の教員」である自分は専門外であるととらえていることがわかる。

しかし、「取り出し講師」は、こうした専任教員の専門性意識による「隔て」に戸惑う。先に述べたように、「取り出し講師」は、教科の教員免許のみを条件に採用される。講師の中には、日本語指導に関する知識や経験を持たずに外国人生徒を担当することになって戸惑う者が少なくないが、同じ教科の専任教員からは「教科／日本語指導」という境界で隔てられて孤立する。一方で、大学等で日本語教育を専攻した講師もまた、定時制という新たな文脈で、これまで学習・経験してきたことが通じないことに戸惑い、途方に暮れることがある。以下に講師Fの語りを示す。講師Fは、大学院で日本語教育を専攻し、卒業後に初めて定時制高校で実践を行った。

「最初専任の先生に、こんなに違うレベルの生徒をどうやって教えているのか聞こうと思ったんですけど、教科は違ってても、でも、『いやいや、先生の方が専門ですから』って。」(講師F：2013.1.11)

しかし、講師Fを「専門家」として隔てるのは、専任教員ではなかった。講師Fは、定時制での指導経験が長い他の「取り出し講師」に、授業について相談しようとしたができなかったという。

「(日本語教育を『専門』にやってきたと見なされることの)壁を感じます。私、自分ではペイペイだと思ってるんですよ。ほんと、先生の話と、ちょっと外から見せてもらったのでは、確かに、専門的、カギカッコ付き、なんですけど、でも、

じゃあどうして(授業を)回していくのかは、わからないんで、教えてください、と、思ったんですが、『いや、大学でやってきたんでしょ』って。(中略)でも、逆の立場だったら、ここはただ想像なんですけど、自分が体験だけで、手探りだけで十何年やって来た方が、名前のついたところで勉強してきた人に、自分の知識を、教えてください、っていわれても、なんか批評される気がしちゃうのかな、…嫌かな、って。私の想像でも、嫌かな、ってわかるんで、二度聞きできない…、『教えてください』『いやいや』『ああ、そうですか…』って(諦める。)'(他の講師の先生が自己紹介で)『F先生は、大学で勉強してきたから、あれですけど、私なんかは…』って言う言いぶりを聞くと、聞きにくくなりますね。私からすると、そういう先生達の方が『正統派』なんですけど…』(講師F:2013.1.11)

講師Fの語りからは、「取り出し講師」が「日本語指導の専門」と見なされることによって二重に隔てられることがうかがえる。専任教員からは、一般教科と異なる「専門性」があると隔てられ、さらに日本語指導の資格の有無により、「取り出し講師」間でも隔てが意識されている。講師Fは、日本語教育に関する技術的知識を大学で習得したが、定時制という新たな文脈の中で、「何をどのように教えるべきかという判断」を模索し、担当校の文脈における実践的知識を他の講師から得たいと考える。しかし、普段顔を合わせない講師同士は、実践的知識、特に経験から得た「何をどのように教えるべきかという判断」をやりとりする機会がなく、その有用性を共有したり、相互に力量を認証したりすることがない。こうした状況の中で、講師間では、資格的な「専門性」によって差を感じたり、遠慮し合ったりする様子が見られる。

そもそも高校の教員は、小・中学校の教員と比べて「教科の専門性」に対する意識が高いことが指摘されている⁸⁾。この教科の専門性意識は、「教科エゴ」や「科目エゴ」といったことばに表されるように、共同して教育目標を達成する際の疎外要因となる面も指摘されてきた[山本1990;新井1998]。こうした教科ごとの隔ての上に、「取り出し指導」は、一般の教科教育とは異なる補償的な日本語指導として隔てられ、さらに講師間では、日本語教育の資格的な専門性による隔ての意識がみられる。このように、「取り出し指導」の「専門性」をめぐるのは、「隔て」の多層性がみられる。

以上のように、「取り出し指導」をめぐる教員の相互不干渉には、「取り出し指導」の「専門性」のとらえ方が大きく関わっている。「取り出し指導」は、そもそもカリキュラムによる明確な位置づけがなく、資格認定制度もない。「日本語指導」として、教科とは異なるという位置づけをされ、「教科の専門性」の意識が強い専任教員は不干渉になる傾向がある。講師同士でも、互いの実践的知識を共有する機会がないため、公に付

与された技術的な資格のみが意識され、遠慮し合うという実態が明らかになった。

4-2. 「取り出し講師」自身がとらえる「取り出し指導」の専門性

3-2で示したように、「取り出し講師」は、日本語指導に関する資格、定時制での指導経験の有無を含め、個別の異なる背景や経験を持つ。この「取り出し講師」自身は、「取り出し指導」の専門性、特に実践的知識についてどのようにとらえているのか。〔表-2〕の分類にしたがって、講師の語りから検討する。

(1) 新たな課題による実践的知識の蓄積…日本語指導資格あり、定時制経験あり

講師Aは、高校卒業後、大学在学の途中に中国帰国子女として来日した。言語教育の専門家や定時制高校の教員から、様々な方法で日本語を教えてもらった学習者としての体験、通訳や高校での教科教育(社会・商業)、中国語や日本語指導の講師経験、特に中国等帰国生徒枠のある高校での、長年にわたる豊富な指導経験を持っている。

「(I高校は)いろいろな国から来てて、漢字圏じゃない生徒が7、8人もいる。それまでは、基本的にみんな中国人だったから、内容教えるときも、ちょっと漢字を書けば分かるのね。でも、(I高校では)漢字圏じゃない生徒が複数いて、それで初めて漢字を教える難しさに直面して。急遽漢字の教え方の本とか、アメリカ人向けの本とか買ったり、出版社に行って調べたり、…漢字は、形と連想でやるようになって(うまくいくようになった)。「今までの生徒は生活かかっているから一生懸命だったけど、(I高校では)そうでもない子がいるし。(生徒は)一人じゃないから、その子の場合に必要なことを合わせられない。でも、やっぱり、その子に必要なこと、職場で使うこととか、趣味のこととか。とにかくその子の生活に関わること入れたり。やはり、人間は興味があれば一生懸命じゃないですか。でも、一人乗らないと雰囲気壊れるから、クイズを入れて、20問の扉というクイズを入れて、20問取れたら、とか、言葉で通じて漢字じゃどうか、とか。」(講師A：2012.1.9)

講師Aの語りからは、I高校という新しい文脈で新たな課題に直面するものの、試行錯誤をして、生徒が理解しやすく興味を持って取り組めるような、実践的知識を得ていく様子がうかがえる。講師Aはこれまでの豊富な経験から、学習意欲のない生徒や学力やニーズの異なる生徒に対して、指導内容を変えたり工夫したりすることに慣れており、漢字指導での例に見られるように、自分が足りない知識やスキルをどのよ

うに得るかも心得ている。講師Aの事例からは、これまでの実践的知識を新たな対象に応用し、「対象生徒に何をどのように教えるべきかという判断」を新たに積み上げていく様子が見えてくる。

(2) 新たな文脈による「専門性」の揺れ…日本語指導資格あり、定時制経験なし

次に、大学や大学院で日本語教育を専攻し、あるいは420時間の講習を受け、日本語指導と外国人教育の技術的知識を持っているが、定時制の経験は初めてだったという講師Cと講師Eの語りを取り上げる。講師Cと講師Eは、中学校や大学などで日本語指導の経験を持っていたが、定時制高校では、これまで学習した技術的知識や経験が通用しなかった。

「中学校の取り出し授業は、きちんと一人一人の学習計画が立てられていた。そうじゃないと、教育委員会が認めない。ところが現任校はそういうのが一切ない。何を教えるのが日本語指導なのか、それとも授業が理解できるようにするのか、すごく難しい。(中略)途中で日本語指導と思うことをやめたんです。だって無理です。今の状況じゃ、420時間の講座を受けたけど、それはただ単に教え方、なんです。ほんとにいつも思う。何をもち、日本語教育なのかって。」(講師C: 2012.4.1)

「大学院の先生に相談したけど、どうやっていいかわからない。(先生の専門が)年少者なので。提案されたのが、レベルと目的がバラバラなら、チューターみたいに目的を書かせたら、っていうけど、そんなの(定時制の生徒は)書かない。大学の留学生は就職がメインで、日本人がどう考えているか知りたい、仕事に使えとか、はっきりしてる。高校は、目的がはっきりしてる生徒がいない。なぜ自分が日本語を勉強しに来ているのか、わかっていない。(中略)半年すっごい悩んで、やる気なくして、落ち込んで、回復した。母親の影響かな。(中略)定時制はデリケートだなんて。何となく、雰囲気。初対面の先生に対して、警戒心もある。まずは関係作って、聞き役になる。日本に暮らしている問題とか。大学で教えたときは、おしゃべりはないんだけど、ここだとおしゃべりしすぎるのも授業になってるのかな。それに、先生としゃべっているから楽しいから、やってみようかな、っていうのもいいのかなって。その雰囲気察して『じゃあ、一枚だけやろうか』って。」(講師E: 2011.7.24)

講師Cと講師Eの語りからは、定時制高校での指導の実際に直面し、「日本語指導」では何を教えるのか、何をもって日本語教育かという根本が問われ、これまでの技術的知識と経験に基づいた、「専門性」が揺れていることがわかる。講師Eは、悩んだ末に生徒の観察や見取りをして試行錯誤し、これまでの授業中の「おしゃべり」の見方を変えるなど、自分の指導観を変えていく様子が見えがえる。ただし、講師Eが自分なりの実践的知識を得ていく過程において、専任教員や講師同士など「同僚」の存在はない。

(3) 技術的知識へのアプローチと限界…日本語指導資格なし、定時制経験あり

次に、日本語教育の資格を持たない、講師Hと講師Nを取り上げる。講師Hと講師Nは、ともに10年以上の講師経験を持ち、全日制も含めて複数の高校を経験している。

「うしろめたさ、のようなものがやり始めた当初はあったんですけど、『みんなの日本語』の指導書を結構読んだりして、ちょっと独学というか、本を何冊か読んだり教えるという上で必要なことを勉強して、初級の方は教えられると思います。」(講師H：2012.9.5)「うーん。初級終わると難しいね。正直、どうしたらいいか、わかんないです。」(講師H：2011.12.15)

「現代文とか古文とかいっても、結局(学校は)日本語の検定試験を受けさせる方向なんです。(中略)一人ずつ、その子に合わせたテキストを使うんですけど、市販のとか、コピーしちゃう。…本当はダメなんですけど。(中略)大学の日本語の研修に行ったんですけど、『ここが何詞だからこうで、なんでこういう問題は間違ったのか…』って。そこまで考えて教えている場合じゃない。とりあえず学校、やめないように、続けさせて…。だから文法はこうだから、あだから、という研修は…。(中略)大学とか日本語学校に来ている人って、ある程度勉強したくて来ているでしょ。やっぱ、定時制とかに来ている生徒は、日本語学校に来ているレベルじゃないですよ。」(講師：N：2011.12.2)

講師Hは、「うしろめたさ」から初級の指導法を独学で修得したという自負があるものの、初級の段階を終えてモチベーションをなくした定時制の生徒をどう指導したらよいかわからない。講師Nは、学校の文脈や定時制生徒の実態から、十分な授業デザインができず、市販のテキストの枠に頼らざるを得ないことにうしろめたさを感じ、大学の研修に自主参加する。しかし、文法などの一般的な技術的知識だけでは、講師

Nが求めていたような、学校の文脈に応じてどのように実践するか、という課題への有効なアプローチ法は得られない。二人の講師の語りからは、日本語教育に関する学習の機会を「正規に」持たなかった講師が、技術的な専門の知識の必要を感じて個人的に習得しようとするが、行き詰まる様子がわかる。

(4) 「素人」意識から閉じられた実践的知識へ…日本語教育資格なし、定時制経験なし

最後に、日本語指導も定時制での指導も初めてであった講師Pを取り上げる。講師Pは、古典や和歌など国文学の造詣が深く、高校での講師経験も長いが、定時制、しかも「取り出し指導」は初めてで、自分の専門である日本文学の知識や教授経験が生かせないことを残念に思うとともに、不安を感じていた。

「来た時、日本語っていうのは、全く素人なんです。今は、テキスト使って。(日本語能力試験の)2級、N3の対策してます。前の講師の先生にレベル教えてもらって。」(講師P：2011.10.3)

「以前先生(筆者)が日本語教育能力試験に合格なさっていることを伺いましたので、私も(テキストを)購入したのですが、まず、外来語の多さにショックを受け、この古い頭では覚えられないと思い、この夏断念致しました。日本語を教えるということについて、自分の能力不足も感じますが、十分に予習さえしていれば資格はなくても仕事はできると思い、精いっぱい努力しています。」(講師P：2011.10.5)

講師Pは、着任以来「私は(日本語教育は)素人だから」という言葉を繰り返した。講師Pは、日本語教育に関する資格や経験のないことに引け目を感じながらも、前任者に聞いたり、市販のテキスト購入・活用したりして授業に臨んだ。市販のテキストの活用によって授業が軌道に乗っていくと感じる中で、講師Pは、十分な予習により実践は可能、という考えを確立していく。しかし、講師Pは他の講師と連携する必要はなく、指導内容は指示されるものではないと考えている。予習—実践の試行錯誤から生まれた「何をどのように教えるべきかという判断」は、他の講師とは共有されていない。

以上の語りから、まず、日本語教育に関する資格を持つ講師でも、新たな文脈と対象に自分のこれまで得た「専門性」が揺れること、特に定時制での経験が少ない講師は、これまでの技術的知識が通用せず、戸惑うことがうかがえた。また、日本語教育の資

格がない講師は、技術的な専門性がないことに後ろめたさを感じ、技術的知識を自主的に得ようとするが、学校の文脈に応じた実践のための知識を得ることは難しい。調査からは、いずれの場合も実践的知識が重要なことが明らかになったが、それぞれの講師は自分の実践的知識を共有しない傾向が明らかになった。

4-3. 「取り出し講師」の実践的知識

次に、4-2で重要性が浮かび上がった「取り出し指導」の実践的知識について、より具体的にみていく。特に、「何をどのように教えるべきかという判断」を、講師がどのように形成し、自分自身でとらえているのかについて検討を深める。また、そうした実践的知識を、専任教員や他の講師と共有することについてどのように考えているのかも併せて検討する。以下にI高校のA、F、Hの3人の講師を事例に取り上げる。

(1) 豊富な体験による「総合的知識」の形成…講師Aの事例

4-2で述べたように、講師Aは、日本語教育の資格を有し、通訳や教科教育、外国人生徒、特に中国帰国生徒の教育に長年携わってきた。その経験から、「取り出し指導」は教科内容を中心に、社会で必要となることがらを考慮して教えること、語学としての日本語や系統性にこだわるよりも、内容をそれぞれの講師の裁量で柔軟にやる方が、教員にも生徒によいと考えている。

「高校の取り出しは、日本語学校じゃないんだから。その子の、いろんな日本のこと、必要だと思うことを教える。」「(内容を)能力がないからって教えないでいるのはダメ。無理やりでもつめこんであげないと。その人は、見たことあるのとないのとは違うわけ。自分の経験からそう思う。」「取り出しも、ある意味では単に知識だけじゃない。安心感、どっかで与えてあげないと。就職問題とか相談できるような。」「一般の授業の場合、合わない人もいるじゃない。100%合うことはあり得ない。(進度や内容を講師同士で統一・調整することは)冗談じゃない。このページ、次のページとか。」「日本語学校みたいに積み上げるのは無理。教えるレベルがバラバラで休みが多いから。」「(教える言葉は)重なってもいいんですよ。その生徒にとっては、その言葉を、いろんな教科や言い方で教わるから。同じ教材使う必要はないんです。人間の生活ってそうでしょう。」「連携は、生徒がどんな問題を持っているかとかは必要だと思うけど、中身(の調整)は必要ない。その先生の、得意分野の方が教えやすいと思うんですよ。その方が生徒にもいい。人間自信ないと、生徒に教えるのにも自信がない。」(講師A：2012.1.9)

講師Aの「何をどのように教えるべきかという判断」の根拠は、「自分の経験」であり、それが有用であるという確信を持っている。講師Aは、一般的に日本語学校で教えるような文法や語彙の指導の順序にこだわるよりも、それぞれの講師の裁量でやることを重視する。また、ことばの習得、日本社会への適応、心理的なケア、進路指導、など様々な側面から日本語指導をとらえている点で、講師Aは、「総合的知識」を形成しているといえる。しかし、他の講師も自分と同様に、個人の経験から専門性を発達させているはずで、それを尊重するのがよいと考えるため、内容の連携は必要ないと考える。また、講師Aは、「中国等帰国者受け入れの学校のこと（日本語指導や進路指導、校外の連携などのノウハウ）が、全然大時制で生かされない」ことをもどかしく思っているが、他の教員に伝えることはしない。「講師だもの。講師が言うのは違うわ。専任が言うならわかるけど。こうしなさいって、私だって同じ講師から言われると、変な気がしますよ」（講師A:2012.10.20）と、講師という立場から遠慮をする。ただし、講師AはI高校の話し合いや研修などには積極的に参加・協力する。

(2) 生徒からの反応による「熟考的知識」の形成…講師Fの事例

講師Fは、大学と大学院で日本語教育を専攻したものの、I高校や対象者の状況は、自分が想定していなかったものであった。講師Fはこれまでに学習したことや考えてきたことに工夫を加えて実践化するが、生徒の反応から、実態やニーズに合わないと感じると、立て直しを図る。

「最初に、前任の先生の授業見せていただいて、それは日本語学校みたいな授業で、それは自分が今まで勉強してきたイメージと近くて、なるほどこういう風にやるのか、って思ってたら、私が最初に担当したのが、すごいレベル差が激しい、（生徒5人の名前を挙げる）、っていうクラスだったんで、そういう風にできなかったんですね。」「（I高校に学習意欲がなく、落ちつかない生徒がいることについて）同時に、私、小学校でボランティアもしてたんですけど、小学校1年生の教室って、こう（わーっ、というジェスチャー）なっちゃう子もいて、慣れるってというか、座らない子もいるよね、っていう。どうやって座らせようかなって。…（小学校の実践では）自分で、（生徒の）顔とか、食いつきとか…今日の自分の説明の仕方を再生して…」「一学期は、時事問題やって、NHKのニュースを、初級と上級に分けて書き直して…でも、どうにもモチベーションがあがなくて。（中略）（生徒のうち）二人は（内容が）わかんなくて。一人は、英語で見るから、いいよ、って。（中略）私は、大学で、緊急地震速報とかわかんなくて困る人の話

とかすごい聞いてたんで、きつと、ニュース、受け取る力を付けなければ、と勝手に盛り上がって、やったんですけど。ニーズを聞いてなかったんですね。(中略)夏休みずっと悩んで、このまま続けても身にならないな、で、2学期アンケート取ったんですよ。(中略)じゃあ、みんな(それぞれで)足りないことを補強しようか、と言ったら、それがいい、って。」「当初は2種類作り分けてたんですよ、そうすると、その年は、完全に個別指導になったかな…結局、5人で、3、4種類。」(講師Fは、教科「国語総合」の内容、日本語能力検定2級レベルの文章読解、『みんなの日本語』初級の読解と文法、といったように、生徒の日本語能力やニーズに応じて指導内容を分けて対応した。)
「ニュースのことは、挫折と言えど挫折。(中略)週に2回しか会わないし、話し込むことができない。そうですね、『必要性』を理解させることができなかったですね。」「結局、授業外の個別補講と変わらないような個別指導になってしまったことに罪悪感があります。(中略)私も含めて、個別で「ぶつ切り」の指導を行うことで、生徒が『取り出し』をそういうものとして認識してしまう、それが生徒にとってよいのか。私何やってるんだろう、って。」(講師F：2013.1.11)

講師Fは、大学での学習や理想と現実とのギャップに悩みながら、実践の省察と試行錯誤を繰り返している。その手がかりになっているのは、生徒の反応である。ボランティアの小学校で得た経験的知識は、I高校での判断・対応につながっており、ここには実践的知識の一般化や応用がうかがえる。小学校でもI高校でも、専任教員からの感謝や励ましの言葉は動機付けになるが、指導に対する直接のコメントはなく、あくまで手がかりは生徒からのフィードバックである。例えば、講師Fは、生徒に書くコメントでも、絵文字を入れて携帯メール風にくだけて書いたり、意識的に先生らしい言葉遣いや文字を使ったりして、生徒のタイプによって使い分けることで、やる気の出させ方を調整するなどの工夫をしている。こうした判断も「どこまで参考になるかわからない。(有用性の)実感はない。」という。講師Fはあくまで生徒の反応を根拠とした「事例知識」「個人的知識」であるため、一般化することは自信がない。

また、講師Fはインタビューの中で、時事問題の実践の失敗要因について、生徒が日本語学習以前に、ニュースを見たり、時事問題に興味を持ったりという「ステップが必要」であったこと、そうした必要性を意識させることは「取り出し指導」以外の授業と関連することに気づくことがうかがえた。講師Fは、取り出し講師が自分も含めて、個別で「ぶつ切り」の指導を行うことでよいのか、という問いを立てるが、そのことを他の教員や講師と共有したり、自分の指導を向上させたりできないことにもどか

しさを感じている。講師Fは、常に生徒の反応から省察するが、「自分の課題は気がつかないと怖いので、誰かに指摘して欲しい」と言う。講師Fは、自分の実践をオープンに共有したい、と連絡ノートを丁寧に書き、作成したオリジナル教材もファイルにして講師の共有機に置いている。しかし、そのことを講師同士で話す機会や時間も無く、教材は有効に活用されない。補講を含めてI高校で3年目になった講師Fは、「完全に私のスケジュールで、私の仕事をしていますね」と、自分のスタイルが閉じられたまま確立してきたことを感じている。

講師Fは、このように、I高校でも小学校でも、自分の実践について、ほとんど教員からの批評や学びあいの機会を得られなかった。しかし、筆者とのインタビューの過程において、「レベル別にも作ったんですか？ 大変でしたね。」「こんなにいい教材なのに、なんで食いつきが悪かったんでしょう。」などと実践に関して具体的に質問されるために、実践の意図や自作教材の工夫点、生徒の反応や、自分がどのように省察をしたのか、ということを変えて考え、詳しく話すことになった。講師Fは、実践の意味や解釈を他者と語ることで、改めて考えが明確になり、評価されることで励まされたと語った。

(3) 「暗黙知」としての実践的知識の形成と他者による意識化…講師Hの事例

講師Hは、中国史の研究者であるが、様々な校種で講師の経験を積んできた。中国語に堪能であることから「取り出し指導」に声がかかり、独学で日本語教育も熱心に勉強したが、初級が終わった生徒の指導には行き詰まりを感じている(4-2参照)。講師Hは、定時制の生徒と長く接するうちに、「取り出し指導」に対する考えが変わってきたという。

「(取り出し指導は)途中から方針を転換して、いかに外国人生徒が学校に来るかということを考えるようになりました。ぶっちゃけ、週に何時間か取り出しの授業受けたからといって、日本語能力がどれだけ上がるか期待できないと思うんです。それよりも、日本社会に定着させることがより重要だなと思って。日本語が話せなくても学校にいる子がいて、日本語が話せても学校をやめる子がいる。いろんな経験をするようになって、他人のことを聞いたり、自分のことを話したり、とか。そういう形で手助けが取り出しの時間にできれば。」(講師H：2010.12.26)

「外国籍の生徒の抱えているバックグラウンドが全日制の普通の高校と比べて

ずっと複雑なわけですよ。数年やってきて、限られた取り出しの時間の中で、生徒のことを教えるのが、なんとなくわかったんです。(中略)最初、全日制に行ったんですよ。出身校に。(中略)その時は全く一人一人の生徒のこと見てる余裕なかった。たぶん、受けた授業しかできないんだと思う。自分で新しく創り出すことができない。大学の教科教育法でもそんなことはやらない。(中略)僕の講師としてのターニングポイントは、聾学校に行ったこと。(重複障害の生徒について)当然、教科を教えることはできなくて…(中略)通つてると、僕のことを見る目が違うんですよ。今日も来たんだね！って一生懸命話しかけてくるんですよ。(中略)ものすごく人間らしいなって、それが(きっかけで)かなり生徒を見るスタンスというか、変わりましたね。」「(ある定時制では)6、7年いたから、よく飲みに来てつってもらって。その先生はすごかった。生徒に対する洞察力というか、この生徒はこういうバックグラウンドで、こういう性格で、その時の様子も、言葉の中のキャッチボールで探りながら、…そういうのを、本能的にやってる。」「語学の人はずついですよ。一度やったことは覚えていると思ってる。現実はずじゃない。仕事で疲れているとか…」「僕の感覚でいうと、専門性は存在しない。他の教科であればその教科の指導要領がある。(中略)規定があればいいも悪いも、専門性がだいたい確立する。」「(筆者に)言われてみると、そうですね…。自分はそういう考え方とか、授業のスタイルですね。それも専門…って、そうかもしれないな。なんか、こうやって話していると、自分も定時制の『取り出し指導』について、自分の見方、持ってますね。そんなこと、あんまり話さないから普段意識しないけど。」「(講師H：2012.9.5)

講師Hの語りからは、生徒一人一人を見守る姿勢や、日本語の習得そのものよりも学校に来る意味や関係性を重視するという指導観がうかがえる。それは、聾学校での経験や、「同僚的な関係」にあった専任教員の影響、自身の定時制での実践の中で徐々に形成してきたことがうかがえる。しかし、講師Hも、自分の「判断の仕方」が、特定の場と生徒にのみ通用する「事例知識」「個人的知識」という意識をもち、一種の「専門性」とは意識していない。手応えを感じた実践も、他の教員と共有することは考えず、「専門性」とは外的に規定されたものである、という考えを持っている。だが、講師Hは筆者との面接の過程で、自分の経験や指導に対する考えを生き生きと述べ、著者の「考えが変わったのはそれがあるからです。」「それも専門的な見方といえるのでは」などの問いかけに対して、自分の指導観やスタイルを意識し、自分も実践的知識としての「専門性」を持っているかもしれない、と考え出している。ここからは、「取り出

し指導」においても、暗黙知を明確化し、自分の実践をメタ的にとらえるには、他者とのやりとりが有効であることがうかがえる。

以上、背景の異なる3名の「取り出し講師」が、「何をどのように教えるべきかという判断」をどのように得ているのか、そうした実践的知識を、専任教員や他の講師と共有することについてどう考えているかを述べてきた。ここで、改めてその特徴を整理する。

第一に、講師の「何をどのように教えるべきかという判断」の仕方が、個人の多様な背景や経験の影響を受けていることである。自身が中国帰国子女であり、日本語指導に豊富な経験を持つ講師Aや、定時制で勤務するうちに、定時制の生徒の状態がわかってきたという講師Hの語りからは、経験が判断の仕方を形成してきたことがわかる。また、この経験は、現任校での実践経験だけでなく、個人の学習体験や他校種での実践経験なども反映している。語りからは、講師Aは自分の学習経験を、講師Fは小学校で獲得した判断の仕方を、それぞれ定時制での実践に応用していることがうかがえる。講師Hは、進学校や壘学校での経験が、自分の生徒への向き合い方を形成したことを意識している。「取り出し指導」は、カリキュラムがなく、状況依存の性格が強い。つまり「何をどのように教えるべきかという判断」を講師に負うところが大きく、多様な背景や経験による講師の実践的知識の多様性が、実践の際に幅や柔軟性として有効に作用する可能性があると考ええる。

第二に、3名の「取り出し講師」は共通して、個々の実践的知識を「事例知識」「個人的知識」ととらえ、共有しない傾向があることである。講師Aは、自分の経験的知識に有用性を感じながらも、それぞれの教員が個別のスタイルで教えた方がよいと考える。自分のスタイルは確立しているため、生徒情報の共有は有効だが、指導方法は自分が納得いかないものを規定されたくない。講師Aにとって指導方法は、個々の教員の「オリジナリティ」や「わざ」の要素が大きく、共有が困難なものとして認識されているといえる。講師Fは、自分が開発した教材や実践の省察をリソースとして共有しようとするが、他の講師とは物理的に交流が難しく、意識の差もあつてうまくいかない。講師Fは、自分が試行錯誤と省察を通して得た実践的知識が、結局「個人的知識」として閉じられる、ということに次第に慣れていく様子が見える。講師Hは、経験を重ねながら、複雑で困難な状況下にある定時制生徒には、「他人のことを聞いたり、自分のことを話したり」が必要で、「そういう形で手助けが取り出しの時間にできれば」と考えている。こうした、定時制の生徒の状態を見極め、寄り添おうという講師Hの「まなざし」は、経験による実践的知識といえるが、講師H自身は「個人的知識」である

ため共有できないと考えている。

第三に、他者との共有により、講師自身の実践的知識が意識化され、実践的知識の価値自体を認識することである。講師Fも講師Hも、これまで自分の実践やその解釈を他者に語るという経験を持たなかった。今回調査の過程で筆者に語ることで、学校の文脈や生徒のとらえ方、実践のねらい、生徒の反応とその解釈などを改めて意識し、省察を深める様子が見られた。生徒の反応や自分の手応えといった実感だけでは、メタ的な視点は十分ではない。他者と実践的知識を共有し、暗黙知を指摘されることによって、実践を意識化する様子がかがえた。また、これまで自分では「事例知識」や「個人的知識」とみなしていた実践的知識が、他者によって専門性として認識され評価されることで、技術的知識とは異なる、実践的知識の価値を認識する様子がかがえた。

5. 結論

「取り出し指導」は、カリキュラム等による明確な制度的位置づけや内容に関する指針がない上に、状況依存で講師依存の傾向がある。「取り出し講師」には、一般的な教育に関する知識や当該教科の知識に加えて、日本語教育や外国人生徒教育の技術的知識が望まれるが、講師は必ずしも日本語教育の学習経験を持たず、それぞれの背景に基づいた多様な指導観や指導スタイルで実践している。そして、「取り出し講師」は、相互不干渉という教員文化の上に、非常勤講師という雇用上の制限、それに伴う場や時間の物理的な制限などがあり、専任教員や他の講師と実践的知識を共有するような同僚性を構築しにくい。

そして、同僚性構築を阻害する一因として、「取り出し指導」の専門性がある。専任教員は、教科の専門性への固執から「取り出し指導」は専門外であると意識し、不干渉になる傾向がある。一方で「取り出し講師」のうち、日本語教育の資格を持つ講師は、定時制高校という文脈に、これまで修得した技術的知識が通用せず、「専門性」が揺れる。また、日本語教育の資格のない講師は、自分が試行錯誤によって得た実践的知識は専門的でなく、限定的な「事例知識」「個人的知識」ととらえ、他の教員と共有しない傾向がある。

しかし、定時制高校における「取り出し指導」は、多様な背景を持った生徒が対象であり、ニーズや日本語能力も異なる上に、生徒の中には学習目的が明確でない者もいる。したがって、固定的な指導内容や方法ではない柔軟な対応が求められ、講師の実践的知識に負うところが大きい。つまり、定時制においては「取り出し講師」個人の背景や経験から得る「何をどのように教えるべきか」という判断の仕方が重要な意味を持ち、その多様性と柔軟性が、多様で不確かな定時制の外国人生徒の学習支援に有効に

はたらく可能性があると考える。

調査からは、「取り出し講師」が他者と実践的知識についてやりとりすることで、自分の実践的知識を意識化し、専門性として価値を認識する様子がうかがえた。技術的知識や資格とは異なる、個々の実践的知識を専門性として認め合うことは、「取り出し講師」の対等性にもつながる。立場上でも、意識の上でも、対等性が保障された関係において、実践的知識は相互に共有し、補完し合うことができると考える。

同僚性の欠落は、こうした講師個々の背景と実践現場の文脈とのクロスによって生まれる貴重な実践的知識を、共通のリソースとして生かし合うことを阻むだけではなく、個々の教員が実践をメタ的にとらえ直し、相互に補完する機会を減じてしまう。専門性と同僚性は不可分の関係であるが、現在の状況では双方とも構築が困難である。

そこで、定時制高校の「取り出し指導」における専門性をふまえ、同僚性構築のための具体的な視点を以下に3点示す。

第一に、専任教員、講師同士が実践的知識をフォーマルかつインフォーマルに交換する「仕掛け」を学校のシステムとして作ることである。フォーマルな交換の場として、各学校の外国人生徒に関する「連絡会」が挙げられる。しかし、調査からは、「連絡会」自体が設定されていない学校が多く、設けられているところでも、生徒状況などの報告が中心であることが明らかになっている[高松2013]。この「連絡会」を、より実践的知識についてやりとりする場として設定することが必要である。情報を得るだけでなく、自分の実践を語ることにも意味があり、それによって自分の実践的知識を意識化し、メタ的にとらえる機会にもなる。また、講師控室や指導の教室を、他の教員や生徒と自然に交流できるように配置するなど、物理的な配慮をすることで、日常的なインフォーマルな同僚性を結びやすくする必要がある。

第二に、日本語教育の技術的知識の習得、事例研究に基づく実践的知識の共有を促進するような教員研修を拡充し、非常勤講師の参加を可能にしていくことである。現状では、非常勤講師は、同僚性による日常的な学びあいから疎外されている上に、専任教員に開かれている、教育委員会が主催するような公的な研修にも参加ができない。外国人生徒教育や日本語指導など、非常勤教員にとっても新しい教育課題に対応するために、現職研修の機会が開かれることが望ましい。また、研修の内容は、技術的な知識の習得はもちろん、具体的な学校の文脈と実践事例を共有し、実践的知識を意識化し、互いに認め合い、補完し合うような機会を多く設定することが有効だと考える。研修機会の拡充は、学校をまたがって実践課題を共有し、同僚性を構築する機会にもなる。

第三に、講師が研修に参加したり、日常的な指導記録作成や専任教員に連絡をした

りする仕事に、一定の補償を与えること、さらに講師の雇用システムを再検討することである。現在では、上に述べた「連絡会」などの参加も、シャドウ・ワークになっている。会議や研修は専任教員にとっては勤務の一部だが、講師は他の仕事を休まなければいけない上に手弁当になる。自主参加であっても、補償があることで参加がしやすくなり、このことが対等性にもつながると考える。また、非常勤講師の雇用について、常勤化等の検討を進めることである。単年度雇用の非常勤講師という不安定な身分では「対等性」は保障されず、実践的知識も深化や蓄積がされにくい。しかし、現時点では多くの学校で外国人生徒の在籍が不安定で少数であること、また常勤化することで、多様なリソースを持つ現在の「取り出し講師」が非常勤を継続できない場合もある等、現実的な課題がある。

今後の課題は、「取り出し講師」の実践的知識を具体的にどのように共有するのか、共有の過程で実践的知識の有効性やその知識自体をどのように問い直していくのか、そこに生徒の視点をどのように入れるのかを検討することである。

[謝辞]本研究にご協力いただきました、都立高校の先生方、特にインタビューに応じて下さいました「取り出し指導」担当の講師の先生方に心よりお礼申し上げます。また、本稿執筆にあたり、貴重なご助言を下さいました、東京学芸大学の佐藤郡衛先生に深く感謝申し上げます。

[注]

- ¹ 本稿において「外国人生徒」とは、外国籍だけでなく、複数の言語や文化背景を持つ日本在住の生徒、いわゆる「外国につながるのある生徒」を指す。
- ² 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査」による。ただし、この調査は各学校で日本語指導を必要とすると判断し、報告した数であることに留意する必要がある。
- ³ 外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議[1998]の調査(小学校、中学校、高校が対象)によれば、全体の約6割の学校が「取り出し指導」をしており、特に高校では「クラスに入り込み、付き添って個別指導している、いわゆる「入り込み指導」はわずかであり、「取り出し指導」の割合が高いことが報告されている。
- ⁴ 「非常勤講師」は「非正規教員」の形態の一つであり、「常勤講師」(臨時的任用教員)に対して「時間講師」と呼ばれる(自治体により呼称や採用実績は異なる)。東京都を例にすると、勤務は担当する授業時間(1単位60分)のみであり、担任や校務分掌には携わらない。採用は年度内のみで、給与は単位時間で計算され、賞与や各種手当での支給はない。(東京都教育庁人事部1012『東京都時間講師制度の概要』(リーフレット)より)。また、「取り出し指導」の非常勤講師の採用の条件は、当該教科の免許のみで、日本語指導に関する資格や経験は問われない。
- ⁵ 「シャドウ・ワーク」は家事などの無報酬労働を指すイリイチ[Ilich 1981]の造語だが、ここでは「必

要不可欠な仕事であるにもかかわらず、その対価が支払われない労働」として用いる。

- ⁶ 外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議[1998]のアンケート調査においても、小・中学校(有効回答数1976、822校)に比べて高校では41校とサンプル数が少なく、校種や各学校の外国人受け入れの制度なども明らかではない。
- ⁷ 東京都への開示請求資料「平成23年度高等学校教員定数および講師時数の更正について(申請)」(平成23年3月～24年1月申請まで。2012年3月開示)より。
- ⁸ 竹本・高橋[2011]は、小・中・高校の教員に対する質問紙調査から、校種ごとに「教師の専門性」意識が異なること、教師の専門性の中核をなすのが「学習指導」であり、そこに付随して小学校教師では「発達支援」、中学校教師では「生徒指導」、高校教師では「教科指導」にそれぞれ専門性の意識を置くことを指摘している。

【文献】

- 秋田喜代美, 1998, 「実践の創造と同僚関係」『教師像の再構築』岩波書店235-59.
- 秋田喜代美, 2007, 『改訂版 授業研究と談話分析』放送大学教育振興会.
- 新井郁男, 1998, 「教師は教科エゴからの脱出を」加藤寛・漆邦臣「今、中学・高校教師に望むこと—ホノノの中学・高校教師になるために」品川女子学院教育研究所.
- 趙衛国, 2010, 「『取り出し授業』担当教師の視点と指導—教師用RCRTと参与観察を通して」『中国系ニューカマー高校生の異文化適応—文化的アイデンティティ形成との関連から』御茶の水書房, 111-145.
- 外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議, 1998, 「外国人子女の日本語指導に関する調査研究(最終報告書)」東京外国語大学.
- Grant, Grace E, 1995, “Interpreting Text as Pedagogy and Pedagogy as Text” *Teachers and Teaching: theory and practice* 1 (1) : 87-100.
- Hall, Susan and Grant, Grace E, 1991, “On what is Known and Seen: A Conversation with a Research Participant” *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5) : 423-28.
- 八田幸恵, 2009, 「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究』(35) 71-81.
- 八田幸恵, 2012, 「『探求としての教育実践』観における教師の知識・意志決定過程・学習過程の関係—グレイス・グラントにおけるPCK研究から「ポートフォリオの問い」論への展開に焦点を当てて」『日本教師教育学会年報』(21) : 72-81.
- Illich, Ivan, 1981, *Shadow Work*. London : Marian Boyars, (=1982, 玉野井芳郎・栗林彬訳『シャドウ・ワーク—生活のあり方を問う』岩波書店.)
- 石井恵理子, 2009 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として」川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広編『「移動する子どもたち」のこぼれの教育を創造するESL教育とJSL教育の共振』コロ出版 : 142-164.
- 川上郁雄, 2006, 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのこぼれの教育を考える』明石書店.
- 紅林伸幸, 2007, 「協働の同僚性としての〈チーム〉—学校臨床社会学から」『教育学研究』74 (2) 日本教育学会 : 174-188.
- Little, Judith Warren, 1982, “Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success” *American Educational Research Journal* 19 (3) : 325-40.
- 文部科学省, 2013, 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/1332660.htm> (2013年6月30日取得) .

- 齋藤ひろみ, 2009, 「文化間移動をする子どもたちへの教育の方法」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び』ひつじ書房: 35-52.
- 齋藤ひろみ編, 今澤梯, 内田紀子, 花島健二, 2011, 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック——子どもたちのライフコースによりそって』凡人社.
- 佐藤郡衛, 2009, 「転機にたつ外国人の子どもの教育——生活者、社会の構成員という視点から」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び』ひつじ書房: 3-18.
- 佐藤学, 1996, 『教育方法学』岩波書店.
- 志水宏吉他, 2006, 「高校を生きるニューカマー（その1）——大阪府における教育支援体制をめぐって」『教育社会学会抄録』, 93-98.
- 新矢麻紀子, 2008, 「府立高校における日本語教育支援」志水宏吉編『高校を生きるニューカマー——大阪府立高校にみる教育支援』明石書店, 103-16.
- Shulman, Lee S, 1986, “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching” *Educational Researcher* 15 (2): 4-14.
- 高松美紀, 2013, 「定時制高校における『取り出し指導』の現状分析——日本語指導体制の変革に向けての課題」『異文化間教育』(37)異文化間教育学会: 84-100.
- 竹本弥生・高橋智, 2011, 「『教師の専門性』意識の検討——小学校・中学校・高校教師への質問紙調査から」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』(62)東京学芸大学: 143-151
- 東京都教育庁人事部, 2012, 『東京都時間講師制度の概要』東京都教育庁.
- 白井智美編, 2009 『イチからはじめる 外国人の子どもの教育』教育開発研究所.
- 山本良久, 1980, 「『現代社会』への取り組み——科目の枠をこえた発想を」『月刊 高校教育』学事出版: 48-56.
- 吉田美穂, 2005, 「教員文化の内部構造の分析——『生徒による授業評価』に対する教員の意識調査から」『教育社会学研究』(77)日本教育社会学会: 47-67.
- 油布佐和子, 1988, 「教員集団の実証的研究」久富善之『教員文化の社会学的研究』多賀出版, 147-208.
- 油布佐和子, 2007, 『転換期の教師』放送大学教育振興会.