

非母語話者日本語教師のキャリア形成過程と課題

—マレーシア予備教育機関AAJを例に—

戸田淑子・小林学・村田由美恵・森道代

〔キーワード〕 マレーシアの予備教育、非母語話者教師、日本の協力体制、教師養成、キャリア形成

〔要旨〕

マラヤ大学予備教育部日本留学コースでは、1982年のコース開設当初から国際交流基金より継続的に派遣されてきた日本語教師が、現地のマレーシア人教師とともに予備教育に従事してきた。発足当初は1名であったマレーシア人教師も今では12名に増え、教授活動だけでなく、新任教師に対する研修・指導のほかに自身の研究業績が求められるようになり、マレーシアの日本語教育の将来を担う人材となった。本研究では当機関で日本語教育に携わってきたマレーシア人日本語教師にインタビュー調査を行い、彼らのキャリア形成過程を明らかにするとともに今後のキャリア形成上の課題と展望について考察した。今後の課題としてはマレーシア国内において次世代の日本語教師を養成すること、マレーシア人日本語教師が国内で日本語に関する研究を行い、発表できる環境を整えることなどが挙げられる。これらの実現に向けて今後のマレーシアの日本語教育に対する日本側の支援について提言する。

1. 研究背景と目的

マレーシアでは1981年に就任したマハティール首相が東方政策（Look East Policy）を唱え、韓国や日本への留学を推奨したのを受け、1982年にはマラヤ大学（UM：Universiti Malaya）付設の予備教育部において日本留学のための日本語教育が開始された。このマラヤ大学予備教育部日本留学コース（AAJ：Ambang Asuhan Jepun、以下AAJ）で2年間の予備教育を受けた学生は修了後、日本の国立大学の主に工学部に進学する。2008年3月までにこのコースを修了した2,854名が日本留学を果たしている。コース開設と同時に国際交流基金より日本語教育専門家が継続的に派遣され、既に20数年が経過している。発足当初の日本語教育スタッフは、マレーシア人教師1名を除いて皆日本人教師であり、日本人主導のコース運営がなされていた。

その後、マレーシア人教師も日本語教育経験を積み、2002年以降、日本やマレーシアで学位を取得した教師が増えた。彼らは留学や研修、教授経験や研究活動などを通じてキャリアを重ね、現在、より指導的な立場へとステップアップしつつある。また、2007年には、大学で日本語教育を専門としていない若手マレーシア人教師が5名加わり、今後も増えるであろう教育経

験のない若手マレーシア人教師に対する研修・指導の必要性が問われるようになった。現在、マレーシア人日本語教師は12名を数えるようになり、コース発足当初から協力体制が大きく変化している。

そうした中で、彼らがどのように自らのキャリアを築き上げてきたか、そのキャリア形成に日本の大学・大学院への留学や国際交流基金（日本語国際センター）での研修、日本政府による日本人教師派遣がどのように関わり、影響を与えてきたかを振り返ることは今後のマレーシア人教師養成にとっても有用である。更に、今後求められる日本人教師の資質や協力体制にとっても大きなヒントになるであろう。

そこで、まずはAAJで日本語予備教育に携わるマレーシア人教師へのインタビューを通して、彼らのキャリア形成をAAJの変遷とともに振り返ること、次にマレーシアの予備教育機関における日本語教育の課題を明確にすること、さらには今後のマレーシアの日本語教育、及び非母語話者日本語教師（Non-Native Japanese Teacher、以下NNT）に対する日本側の支援について考察することを本稿の目的とする。

2. 先行研究

一般的に「キャリア形成」とは、「関連した職務経験の連鎖を通して個々の職業能力を形成していくこと」（厚生労働省2002）と言われているが、本研究ではもう少し広い意味で、留学や研究活動等職務経験を通さないものも含めることとする。また、本研究ではNNTのキャリア形成の中でも、特に日本と関わりのあるものに限定する。

そもそも日本語教育においてNNTに関する研究はまだ数が多いとは言えない。横山（2005）はまず第2言語教師教育を概観し、次に非母語話者現職教師教育に関する研究テーマを(a) NNTの役割、(b) NNTの運用力開発、(c) NNTの教授活動に関する実態、(d) 教師教育の方法論、に分類しているが、この中にはキャリア形成に関わるものは見当たらない。

教師一人ひとりが留学、研修などを経て長い教師経験の中でどのようにキャリアを形成していくかを見るために、ライフヒストリーの方法を応用することができる。Armour（2004）は、ライフヒストリーを用いて、あるオーストラリアの日本語教師（NNT）の辿った道のりを20年近いスパンで調査し、第2言語（L2）学習者、L2使用者、L2教師という3つのアイデンティティ相互の関係性から考察した。また、春原・横溝（2006）は教師養成・研修におけるライフヒストリー研究活用を検討し、教師の自己理解・自己受容の促進が、教師の成長する力となると述べている。さらに康ほか（2007）はライフヒストリー的アプローチを用いて日本語教師（母語話者）の授業スタイルがどのように形作られるかを追い、続いて康ほか（2008）では中国人日本語教師を対象に同様の調査を行っている。

これらの先行研究は研究方法や研究テーマに関して筆者らの研究に多くの示唆を与えるが、

本稿で扱うような、ある機関における一定数の教師のキャリア形成をまとめたものは見当たらない。本研究はNNTのキャリア形成を調査することにより、日本側の教育機関や日本人教師が果たしてきた役割を振り返り、今後のNNTに対する教師研修や日本人の協力体制へ生かすことに焦点を置いているため、先行研究とは異なる独自性がある。

3. 研究概要

3.1 調査方法

調査はマレーシア国内で2007年12月と2008年7月に実施した。マレーシア人日本語教師に対し、1対1の面接調査という形で行った。

本研究は教師のキャリア形成に関するものであるが、質問項目としてはそれに限らず、学生時代から現在、そして将来の目標に至るまでを時系列に沿って語ってもらう形をとった。例えば「子供の時、どんな子供だったか」に始まり、学生時代の学習方法や影響を受けた教師、留学を目指したきっかけや留学中のエピソード、帰国後の進路や現在の職場の環境、日本人教師との関係、さらには私生活と仕事の関係に至るまで、話してもらう内容は多岐にわたった。

質問項目は予め用意していたが、話の流れを損なわないよう半構造化インタビューとし、できる限り協力者の自由な語りに任せるようにした。時間は人によって違うが、平均すると1人あたり60分ほどである。また、必要に応じてデータを補足するための追加インタビューを行った。

調査協力者は日本語教師という職業柄、日本語が堪能であったため、インタビューは日本語で行った。

3.2 調査協力者

調査協力者は調査時においてAAJに勤務していたマレーシア人日本語教師12名と、かつてAAJに勤めていた2名の計14名、さらにマラヤ大学予備教育部のマレーシア人副部長1名である。

質問は筆者のうち2名が担当した。筆者らは過去にAAJ派遣専門家として派遣されていたため、(うち1名は現在も派遣中)、調査協力者のうち、10名とは面識があり、かつて同僚として仕事をしていた者やかつての教え子、大学の先輩なども含まれていた。

本稿では彼らのキャリア形成上の特徴からA～Cの3つのグループに分類して考察する。また、それぞれの調査協力者の学歴・日本語教師養成講座受講歴をまとめると、おおよそ次のようになる。

表1 調査協力者の経歴

グループ	調査協力者	AAJ 卒業年	日本の学部での専攻	日本語国際 センター研修	修士号 取得地	博士号 取得(予定)地
A	AM1	1989	国文国語学	長期	日本	(日本)
A	AF1	1991	国語国文学	長期	日本	日本
A	AF2	1992	日本語日本文化	長期	日本	日本
B	BM1	—	日本語教育	—	マレーシア	(マレーシア)
B	BM2	—	日本語日文学	—	マレーシア	マレーシア
B	BM3	—	日本語	短期	マレーシア	(マレーシア)
B	BF1	—	日本語学科	短期	日本	—
B	BF2	—	日本語学科	短期	マレーシア	—
B	BF3	—	日本語・日本語教育	短期	—	—
C	CF1	1999	情報科学	—	—	—
C	CF2	2001	知能情報	—	—	—
C	CF3	2002	機械工学	—	—	—
C	CM1	2003	機械工学	—	—	—
C	CF4	2003	電気電子工学	—	—	—

* 調査協力者の記号について (Group : Male/Female : Number)

3.3 記録の仕方と本稿における表示の仕方について

記録方法は、インタビュー内容をテープとICレコーダーに録音し、文字化した。文字化の方法に関しては桜井(2002)を参考にした⁽¹⁾。しかし、紙面の都合上「4. 結果」で引用しているデータは発言の意図を変えない範囲でリライトしてある。

4. 結果

4.1 各グループの特徴

まず、インタビューの結果を踏まえて、上述の3つのグループの教師に共通する特徴を述べる。

- (1) Aグループ：教師AM1、AF1、AF2。AAJを卒業し、日本の国立大学に留学。他の学生が理科系の学部に進む中、特に日本語に強い興味を持っていたため、文科系の学部に入學し、日本文学や日本語を専攻。マレーシア側からも、帰国後、日本語教師としてAAJに戻ることを期待される。大学卒業前にAAJから要請があり、AAJ着任。その後まもなく国際交流基金の長期日本語教師研修に参加、研修後復職。数年後、大学院に通うべく日本へ再留学。2002年頃から博士課程を修了（または満期退学）した者が次々帰国を果たし、現在は講師（Lecturer）として勤務している。

- (2) Bグループ：教師BM1～3、BF1～3の計6名。もともとは教育省所属で初等・中等教育の教師（担当教科は英語、体育、数学など多様）であったが、東方政策のもと行われた日本語教師養成プログラムに参加し、日本の大学学部留学。主に日本語教育を学ぶ。当該プログラムで留学した教師は帰国後、レジデンシャルスクール（国立全寮制中等高等学校、Residential School、以下RS）に日本語教師として配属されることになっていたが、一部は直接AAJに配属された（教師BM1、2）。また、ある者はRSに着任後、教育省からの出向という形でAAJに着任した（教師BM3、BF1～3）。彼らはある時期まで毎年契約更新をしなければならない契約講師で、その後、AAJを離れる教師もいたが、残った教師は2006年に大学の正規職員となった。日本で修士号を取得した1名を除いてほとんどの教師は現在マレーシア国内で学位（修士・博士）を取得、または取得予定である。
- (3) Cグループ：教師CF1～4、CM1の5名。上記A、Bの教師の教え子にあたる世代。AAJを修了後、日本の工学系学部へ入学。大学卒業後、日系企業への就職などを経て、AAJの教師募集に応募。教育機関での教師養成課程を受けていない（AAJに着任後、AAJ内での研修で対応）。今後、進学や教師研修受講を検討している。

この3つのグループの教師がAAJに入学後、日本留学、または教育省所属教員から日本の大学に留学し、日本語国際センターの長期研修や修士・博士の学位取得を経て現職に至る経緯を年表にまとめ、本稿の末尾に添付したので適宜参照されたい。

では、それぞれのグループの教師はどのような経緯で日本語教師を志し、日本語教師としてAAJに職を得たのだろうか。以下にそれぞれのグループに分けて記述する。なお、紙面の都合と本人の希望により、すべての調査協力者のデータを載せているわけではないことを断っておく。

4.2 Aグループ日本語教師のキャリア形成

インタビューよりAM1、AF1、2の3人すべてが自分の適性や希望でAAJ在学中に日本語を専攻する意志を持ったと語っている。その後彼らは文科系の学部へ入学する。そして卒業を控えるようになると、マレーシア側から日本語教師としてAAJで働くよう要請があったとのことである。

その後、3人の教師はそれぞれ帰国した年の9月に国際交流基金の長期日本語教師研修に参加することになる。すなわち、4月に帰国し9月に日本語国際センターへ研修に行くまでの間、Aグループにとって日本語教師のキャリアのスタートとなる。AAJで教え始めたAM1とAF1に対し、当時の日本人教師がAAJでの仕事の進め方や授業について、研修やアドバイスをしていた。

例1 2～3週間くらい見学したりした。半年ぐらい、毎日日本人の先生が私のクラスに入ってアドバイスをくれた。まだAAJのシステムややり方もよくわからなかったので役に立った。(AM1)

そして9月からの日本語国際センターでの長期研修については、役に立ったという教師もいれば、物足りない部分を指摘する教師もいた。

例2 その研修を受けなければ今の自分はないと思う。授業の中でも教授法の授業は非常に今の仕事に役に立っている。それから*先生の授業を受けて、日本語に対する考え方がばかーっと開かれて非常に面白かった。大学では国語・国文学専攻で、教えるという経験はなかったのでクラスコントロールやクラスアクティビティといった言葉は日本語国際センター研修で初めて知った。日本語を知っているだけでは教えることができないと思った。(AF1)

例3 正直なところ、日本の大学を卒業したらそこには行く必要はなかった。なぜなら、そこは世界中から人が来ていて、レベル差があった。下の方の人は日本語の先生といっても、ひらがなもカタカナも本当にぎりぎりですすこともできないレベル。それに合わせるので私には辛かった。(AF2)

研修を終えてAAJに帰任後、彼らは博士号を取得するべく日本へ再留学する。3人とも、今後も大学で教えるために修士、博士の学位が必要であると自覚して留学したことがインタビューから読み取れた。

例4 AAJでは、私はただの語学教師で、講師より低い身分の契約教師だった。毎年契約更新していて、このままでは業績にはならない。自分のこれからの将来のことを考えて大学でこのまま教えていくなら修士や博士を持たないと、これからは生き延びていけないと思った。(AF1)

こうしてAグループの教師は、将来的に大学で講師を続けることを前提に、日本の大学院へ再留学していくのである。彼らは2008年現在、3名中2名が博士号を取得し、職場に復帰している(1名は取得予定)。今後は日本語専門家として研究活動や教授活動、セミナー参加などのほか、自ら教師指導やセミナー・ガイダンスの開講などを行い、キャリアを形成していくことが期待されており、徐々に実践に移している。

例 5 最近AAJの学生はよく日本で留年し、問題になっている。そこで、自分が大学院時代に実践していた後輩に対するモチベーションプログラムをAAJに提案した。幸いAAJの副部長や日本人の先生にも賛成してもらい、私がカリキュラムをデザインすることになった。(AF2)

また、既に日本で博士の学位を取得（あるいは取得予定）した彼らの日本語教育に対する視点はAAJだけにとどまらず、更なる可能性へと広がっていく。

例 6 この5人（講師職のマレーシア人教師）が将来日本語学科（設立）のまとめ役をしないと動かないと思う。大学にいる先生ならなんとか動かしていけるのではないかと信じている。(AM1)

一方で、彼らはAAJの中で自分達の専門が十分に生かせていないことも指摘している。

例 7 それぞれの先生が対照言語学や日本語教育など専門を持って帰ってきているのに、もったいないと思う。日本語を教えるのは楽しいが、もうちょっと貢献したいと思っている。(AF1)

例 8 日本人の専門家の先生方の力も本当にありがたく思っている。ただいつももったいないと思っているのは、これだけ専門家が集まっているのに日本語しか教えていない。AAJは新しいローカルの先生の訓練所としてできるのではないか。(AF1)

加えて彼らには大学の規定により研究業績のノルマ（年間論文2本、セミナー・研修会参加7日）などが存在するものの、現在のところ日々の業務に追われて研究に手が回らない上に、彼らが研究成果を発表する適当な場が十分ではないという問題がある。こうした状況は彼らのキャリア形成上の問題点としてだけでなく、今後のマレーシアにおける日本語・日本語教育研究の発展のためにも改善が要求されるところである。

4.3 Bグループ日本語教師のキャリア形成

もともとRSでは日本語以外の科目の教師だったBグループが日本語教師養成プログラムに参加し、日本へ留学するに至った動機は、新しい勉強ができ自分を高められる（6名中3名がこの理由を挙げている）、日本へ行くまたとないチャンスである、日本語そのものに興味はあったが特に日本語教師を志したわけではなかった等、それぞれ異なっている。

この日本語教師養成プログラムのもとでは、日本（旧国際学友会、現日本学生支援機構東京日本語教育センター）で1年間、日本語を集中的に学習した後、大学で日本語教育を学ぶことになる。彼らの多くは、大学で学んだことがとても役に立ったと語っている。

例9 役に立ったのは教育理論や文字表記。私は漢字をイメージや意味のグループから覚える方法を教えてもらった。わからないとき、直接先生に聞ける環境もよかった。

(BM1)

例10 一番役に立ったことは教育方法。ゼミで模擬授業をやって、それをカメラで録画し、自分で見た後に先生からアドバイスをもらった。もう一つは文法の解説。助詞の使い方などは役に立った。(BM2)

例11 別科の学生に初級の読解教材を作った。その読解教材の問題を作成していく中で、どこが学生があまりできないか分析できてとてもよかった。初級の読解教材は語彙もテーマも限られていて作るのがとても難しいということがわかった。(BF1)

Bグループ教師はマレーシア教育省の所属であり、もともとは初等・中等教育に携わっていたので帰国後はRSの日本語教師になるはずであった。ところが、教育省の日本語教師養成プログラム第一期生である教師BM1とBM2は、帰国後RSの教師にはならず、直接AAJに配属されることになった。これにはその当時（1995年頃）マレーシアの大学で日本語を教えるマレーシア人教師が不足していたという背景があり、教師BM1とBM2に限らず、第一期生数名はマレーシア各地の大学で教員となったのである。AAJに着任後、BM1とBM2は授業見学や教案指導を経た他、日本人教師が彼らの授業を見学し、アドバイスをしたこともあった。

例12 最初の1週間は見学だけ。2週間は教案を書いて、担当の先生がチェックして、それから、授業に入って見てもらった。授業後はコメントをもらったし、時間があるときは他の先生の授業も見学させてもらった。比較もできるから、非常によかったと思う。(BM1)

一方、他の教師はマレーシアに帰国後、RSに日本語教師として配属されることになった。当時マレーシアには青年海外協力隊の日本語教師がおり、その日本人教師もBグループ教師に影響を与えることになる。

例13 RSといっても、教材は何にもなかった。全部自分で作れと言われた。心配だったので他のRSに行って、日本人の先生に一日習いに行って、教材などもコピーさせ

てもらった。(BM3)

例14 これから教師として仕事する上で一番役に立ったのは、協力隊と一緒に仕事をしたこと。日本人の細かいところや厳しいところなど、他にどこに行っても学べないことをその時に学んだ。(BF1)

その後、AAJでの教師不足などから、RSで教えていた教師にも声がかかり、BM3、BF1、BF2、BF3は教育省から出向という形でAAJに着任した。こうして、Bグループ教師のうちRSを経由せず直接AAJで教え始めた教師と、RSを経てAAJに着任した教師がともにAAJで働くようになったのである。

だが、Bグループ教師のおかれた立場は複雑であった。彼らはあくまで教育省からの出向という形であり、2006年までは何度も契約更新を繰り返さなければならない不安定な立場であった。その後、2名はAAJを去り、教育省管轄のRSまたは全日制一般中高等学校（Day School、以下DS）に戻り、中等教育の教師となった。また他の4名はAAJに残り、交渉の末、2006年に大学の正規職員の資格が得られるようになった。

Bグループの教師のほとんどは、正規職員の資格を交渉中のときから将来を見越して大学院への進学を果たしていた。AAJで働きながらマレーシアで修士号を取得し、さらに正規職員の職を得た後も、3名がやはりAAJでの勤務を続けながらマレーシア国内で博士課程へと進んだ。

2008年9月現在、BM1とBM2が大学講師（Lecturer）の資格を取得、BM3が講師の資格を申請中である。研究業績をあげることが、彼らのキャリアアップに最も重要なことであるが、Aグループと同様にAAJにおける集中的な日本語コースを担当している彼らにとって研究と教育の両立は容易ではない。

そんな中、研究と教育を両立させ、博士号を取得したBM2はAAJで唯一のシニア・レクチャラーという職に昇進、さらにマラヤ大学予備教育部の副部長のポストが用意された。AAJの教師の中から要職につく者が出たということは、AAJ教師にとって教育環境・研究環境の改善が期待される点で喜ばしい上に、キャリア形成のモデルケースとしてCグループの目標となるであろう。

4.4 Cグループ日本語教師のキャリア形成

Cグループ教師は日本の大学で理系の学部を卒業したが、教師という職業に興味があり、初めに就職した日系企業になかなかじめなかったこともあり、AAJで教師を募集していると知って応募したという経緯は共通している。

日本に留学していた彼らは学習者としての経験や日本語力という点では優れているが、日本

語教育についての専門知識はなかった。そのためAAJに入ってから、日本人教師やマレーシア人教師による研修 (on-the-job training) を受けることになる。

例15 AAJに入ってから1ヶ月ほど授業見学や模擬授業などの研修をした。最初の授業はすごく緊張した。ビデオも撮ったがすごく手が震えていた。(CM1)

例16 初めての授業はすごくドキドキした。学生の顔を見るのも怖いし、手にも汗が出た。ホワイトボードに書く字も少し汚い。コメントをもらったが『声が小さかった』など。ビデオも撮ったが、その時はビデオや、後ろで見ていた先生より、学生のほうが怖かった。(CF3)

調査時点 (2007年12月) で彼らはまだ教え始めたばかり (0ヶ月～6ヶ月) であり、教師として勉強しなければならないことが多いことを痛感しているようであった。遠い将来についてはまだ明確なビジョンが得られていないものの、この職場で日本語教師を続けていくからには進学しなければならないことは皆承知しており、5人の教師全員が将来の展望として修士、博士課程への進学を挙げた。また、日本語国際センターの研修に行くことを挙げた教師が2人いた。

例17 今はやっぱり大学院？それもまだピンとこない。次は、日本語国際センターでの研修プログラム。それが目標。目標というか、今のところはそれが目的・目標。(CF4)

彼らは現在、既に毎年契約を更新しなくてもよい正規職員として認められており、3週間の学内での研修への参加などの条件を満たしたのち、大学での業務開始から3年ほどで正規職員としての雇用が確定するとのことである。しかし、彼らが今後も大学で教鞭を取るためには大学講師の資格を得て研究を続けることが要求される。理系の学部を卒業した彼らの日本語教師としての、また、研究者としての今後のキャリア形成にはまだ課題も大きい。

5. 考察

5.1 日本への学部留学が果たす役割

日本の大学学部への留学は、マレーシア人が日本語教師になるのには必ずしも必要な条件ではないが、大学予備教育という高度な日本語力と日本に関する知識が要求される職場においては必要最低条件と言える。日本の大学で外国人留学生として専門課程を履修し、所定の単位を修めるという経験を通して、そこで要求される一定の日本語力を身に付けることができる。また、マレーシア人学習者にとって、日本留学を経たマレーシア人教師は自らのロールモデルで

あり、また良き相談相手でもある。日本語教育関連学科に進学したA、Bグループの教師にとって、学部留学は日本語教育に関する知識を得、実習等の体験を積み場であった。グループBの教師は母国マレーシアで既に他の教科や英語など他の言語の教育に携わった経験を持っているが、彼らにとっても、日本語教育における教育的知見を得、自らの教授法や知識を日本語教育の分野において応用する場となった。

一方、グループCの教師は全員理系学部に進学し、日本語教育に関する専門科目を受講することはなかったが、やはり外国人留学生として学部で専門課程を修了するという高度な日本語力を要求される立場に身を置き、その経験は、将来日本の理系学部に進学する彼らの後輩、つまり、現在のAAJの学生が将来辿る道筋と重なるのである。

5.2 大学院進学が果たす役割

修士号の取得は大学で語学教師 (teacher) から講師 (lecturer) へとキャリアアップを図る上での必要最低条件となっている。

前章でも述べたように、Aグループの教師は全員日本の修士課程を終え、博士課程に進学している。彼らは日本語をより深く研究するために日本へ留学し、高度な専門知識を得て帰国しており、今後はマレーシアにおける日本語研究、日本語教育研究の先鋒を担うことを期待されている。Aグループのコメントの中に、例6のように将来マレーシアの大学に日本語学科を作りたいという意見があったことは意義深い。

一方、Bグループの教師もほとんどが修士課程を修了しているが、その多くはマレーシアの大学院である。当初はどちらかといえば職の安定のためというのが学位をとる一番の目的であったように思われるが、彼らは現在、正規職員として安定した地位を約束され、研究や教授活動に励んでいる。

Cグループの教師は既に正規職員の地位を得ているものの、今後AAJで勤務を続けるならば大学院に進学することが期待される。その場合、Aグループと同じように有給を取って日本の大学院に留学するか、Bグループと同じように仕事を続けながらマレーシアの大学院に進む方法が考えられる。

問題は日本語教師養成課程を持つ大学がマレーシアになく、修士課程や博士課程に日本語専攻がないことである。マレーシアにおける日本語研究・日本語教育研究の裾野を広げるため、さらに高度な知識と技術を持つ日本語教師育成を目指すリカレント教育実践の場を作るために大学院設置が望まれる。

5.3 国際交流基金研修（日本語国際センター）が果たす役割

留学とあわせて、国際交流基金日本語国際センターにおける研修に参加した教師が多いこと

も注目すべき点の一つである。A、Bグループ合わせて9名中7名がこの研修に参加しているが、コメントからも研修に参加することによって得られたものは少なくないと受け取れる。

また、Cグループの多くが日本語国際センターでの研修を希望しており、今後のキャリア形成のためにも彼らにとって長期の日本語教育研修は必須であると思われる。

世界の非母語話者日本語教師に対する日本語教師研修は、今後も日本側が継続して行うことを期待されているものの一つであろう。

5.4 AAJ教師による研修・指導

2007年、Cグループの教師がAAJに着任したが、彼らに対する研修・指導は日本人教師とマレーシア人教師が協力して行い、主に先輩教師の授業見学、教案添削、模擬授業、授業撮影、先輩教師による授業見学とアドバイスなどが行われた。本来なら仕事を始める前に一定期間、集中的に研修を行うべきであったが、今回はあまりにも急を要していたことなどからon-the-job trainingにならざるを得なかった。

例8のようにAAJでの教師養成を期待するコメントがあったが、実際、2008年9月現在ではAAJはマレーシア人新任教師の養成機関としての役割を担いつつある。こうした状況の中では日本人教師の協力も欠かせない。今後、日本から派遣される教師は単に日本語を教えるだけでなく、新人教師の教授指導や研究への協力指導といったことが期待されるのではないだろうか。

さらに、現在、国際交流基金クアラルンプール日本文化センターにおいて日本語教師養成理論実習講座なども開かれているので、こうした講座への参加を機関としてサポートする体制を整えることも必要であろう。

5.5 今後のキャリア形成上の課題と展望

AAJで正規職員となり、講師として勤務を続けるなら、研究業績のノルマを達成しなければならない。しかし、これまで彼らには研究を発表できる適当な場が十分ではなかった。

そうした中、AAJではマレーシア人教師自身の手によって2007年に初めてAAJ主催の日本語教育セミナーが開かれた。これは彼ら自身の実績や研究発表の場になるばかりでなく、これまで日本人主催の研究発表会に敷居の高さを感じていたであろうマレーシア人教師・研究者にとっても貴重な機会であった。

例18 私達が「マレー語でも英語でも発表可能なのでどうぞ」と言ったら、他の機関からも応募する人がたくさんいた。こんなにもマレー語で発表したかったのだと思った。

今年やって、もう「来年は？」と聞かれた。(AF1)

そして、この第1回セミナーは好評を得て、2008年も続けて開催されることになり、発表の機会が出来たという点では、状況は改善されたと言える。

しかし、予備教育機関としてハイスピード、かつ高いレベルの教育実践を要求されるAAJにおいては大学側が要求する研究ノルマを達成するのは容易ではない。日本から派遣される教師は日本語の授業だけに集中できる語学教師であるのに対し、講師である彼らは普段の授業をしつつ、大学での業務や個々人の研究を進めなければならないからだ。この状況が改善されなければマレーシア人教師がAAJを離れてしまうか、教育と研究のどちらかがおろそかになる恐れがある。特に前者に関しては、AAJという職場に高い水準の日本語力が要求され、日本人と肩を並べて働いていることにやりがいを感じる声があることから、マレーシア人教師がAAJを離れずにこの状況が改善されることが望ましい。

また、Cグループ教師の抱える問題は、A、Bグループとは大きく異なっている点に注目しなければならない。4.4で述べたように、彼らは学部での専門が理系であり、日本語教育のバックグラウンドがない。しかし、今後のキャリア形成のためには予備教育の日本語教師として力量を形成すると同時に、日本語・日本語教育関連の専門性を持ち、研究を始めることが求められる。現在、A、Bグループのマレーシア人教師がCグループの教師を対象に将来の研究に向けた勉強会を行い、研究者としてのCグループの育成を手がけている。理系の専門知識を持つ彼らは、理系の予備教育における独自の日本語教育を開発しうる貴重な人材とも考えられる。Cグループ教師の養成は今後AAJにおける日本語教育の発展に大きく寄与することとなる。

5.6 日本側の協力体制および展望

5.6.1 AAJにおける3つのステージと日本人教師の役割

東方政策のもとAAJで日本語教育がスタートしてから20年余りが経過した今、日本人教師が果たした役割を振り返ってみると、大まかに3つのステージに分けられると考えられる。

第一ステージはマレーシア人教師の数が決定的に不足しており、日本人教師のみ、またはそれに近い状態でAAJの運営が行われていた時期である。発足以来、国際交流基金派遣、およびマラヤ大学と直接契約を交わした日本人教師が日本語教育に従事した。

第二ステージはAグループの教師が帰国した当初、またBグループの教師がAAJに着任した当初である。日本人教師はA、Bグループ教師とともに教育に当たり、時にはアドバイスをするなどの役割を果たした。

第三ステージは、Bグループ教師がAAJに着任後数年が経過し、マレーシア国内で修士ま

たは博士課程を修了、また、日本で博士課程を修了したAグループが続々と帰国し、さらにCグループの教師がAAJで教え始めた現在である。それぞれが知識、経験、大学におけるポジションを獲得し、「日本式のやり方」から徐々に自分たちに合った職場環境・研究環境への改善を提言し始めている。特に、マラヤ大学が各教員に研究業績のノルマを課して厳しく管理するようになった現在では、AAJが大学の一部門であるという事情から、AAJ教員たちは教師としてのキャリアアップに研究者としての成長も加えられたという事情がある。ここが、各教員が予備教育におけるティーチングのノウハウを蓄積するのに専念できた第一・第二ステージと違う点である。新たなステージを迎えた今、日本人教師と日本側の協力も、以前とは違ったものが求められている。

5.6.2 今後の協力体制

では、今後はどのような協力が望ましいのであろうか。

考えられるのは①マレーシア人教師による主体的運営に合わせる形、②研究業績作りに対する協力の2項である。既に発足から20年以上が経過し、正規職員として働くマレーシア人教師の数も多くなってきた。力量の点では、マレーシア人教師による主体的運営は可能かもしれない。だがそれは、予備教育運営の部分に限ってのことである。現在のスピードと質を保ったまま、大学における研究業績のノルマもこなし、かつ予備教育運営の主体を担わなければならないとすれば、①の実現はかなり困難であろう。

また、②の実現のためには二つの側面が考えられる。一つは語学教師としての仕事に専念できる日本人が引き続き主体的運営を行い、マレーシア人教師が研究活動を優先的に行えるように配慮すること、もう一つがマレーシア人教師との共同研究活動や研究指導である。前者はマレーシアへの技術移転やマレーシア側の自立運営を妨げる動きであり、国際交流基金の目指す現地化の路線に逆行すると思われる。後者についてはデータ収集や日本語に対するアドバイスなど、求められれば協力することができるし、マレーシア人教師とチームを組んで日頃の実践の中から研究発表を行うような協力ができるかもしれない。この場合、当然、今後日本から派遣される日本人教師は教育能力に加え、研究能力・研究指導能力が求められることになるだろう。

一方、第三ステージではA、Bグループ教師の教え子にあたる世代の教師が生まれていることに注目したい。インタビューにおいて、次の世代のマレーシア人教師養成に対する展望を、A、Bグループ教師が語っており、AAJにおいても予備教育で教えられる人材を養成しなければならない。将来的にはA、Bグループのマレーシア人教師による教師養成が中心となっていくだろうが、それまでは日本人教師もon-the-job trainingを支援していくことが必要であろう。

また、先に述べた研究の環境を整えるためにマレーシア国内における日本語・日本語教育関連学会の発足、大学・大学院における日本語教育専門課程の設置等で、次世代の教師が国内で

養成される道も開けてくる。篠崎・浜田（2005）は中国での在職日本語教師修士コースで非母語話者教師の日本語教育研究に対する研究指導についてコースの評価を行っているが⁽²⁾、同様のコースはマレーシアにまだ存在しない。これらの鍵を握っているのも、第三ステージの中核にあるA、Bグループの教師たちである。彼らが研究に、また次世代の教師養成に力を発揮できるような環境を整えるためにサポートしていくことが必要であろう。大学院の設置等は日本側が行うものではないが、仮に設置されるとすれば、大学院において研究者を指導・養成できるようなより高度な専門知識・技術を持つ専門家の派遣等の要請が日本側に求められるかもしれない。

6. おわりに

以上、AAJにおけるマレーシア人教師のキャリア形成過程を概観し、今後の協力体制について考察した。本稿ではRS教師を経てAAJで教鞭をとる（または過去にAAJで教鞭をとった）教師にもインタビューを行ったが、RSにおける日本語教育の歴史やRSでのキャリア形成過程については詳しく取り上げなかった。また、マレーシア人教師と日本人教師の人間関係や文化摩擦についてもここで取り上げることはできなかった。これらは今後の課題としたい。

これまで見たように、東方政策のもと日本に派遣されたAAJの学生やマレーシア人教師は、数々の段階を経て今やAAJにおける予備教育の将来を担う人材となった。またAAJ以外の教育機関で活躍し、マレーシア国内での日本語教師養成に携わる教師もいる。今後彼らの貢献がマレーシアにおける日本語教育の発展に大きく寄与することであろう。彼らが今後その力を十分に発揮できるよう、またそのための環境が整えられるよう、願ってやまない。

謝辞

インタビューにご協力頂いたマレーシア人の先生方に、心より御礼申し上げます。

〔注〕

⁽¹⁾ 桜井（2002）は「トランスクリプション・ルールとしては、ライフヒストリーは長時間におよぶため、サクセス、シェグロフ、ジェファーソンらの体系化による会話分析で通常行われるほど詳細なものではなくてもよいだろうが、インタビューの場の状況や語りの特性がある程度わかるようにしておくことが望ましい」（P176）と述べている。これを参考に、本研究は発話の内容や分析に影響が出ない限り、シンプルで読みやすいトランスクリプション・ルールを心がけた。なお、文中の*は個人名を伏せたもの、（ ）は読者に意味が分かるように筆者らが補ったものである。

⁽²⁾ このコースの変遷と概要は篠崎・曹（2006）、篠崎・曹（2008）に詳しい。

〔参考文献〕

- 康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信 (2008) 「中国人日本語教師の力量形成～ライフヒストリー的アプローチを用いて～」2008年3月1日 (2007年度) 第11回日本語教育学会研究集会 (関西地区) 予稿集
- 康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信・井高節子・和田明子 (2007) 「日本語教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ—授業スタイルの形成と変容に焦点をあてて—」『鈴鹿医療科学大学紀要』第14号、71-77
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフヒストリーの聞き方』せりか書房
- 篠崎摂子・浜田麻里 (2005) 「非母語話者教師の日本語教育研究における研究課題の設定過程について—北京日本学研究所センター在職日本語教師修士コースの場合—」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、69-83
- 篠崎摂子・曹大峰 (2006) 「中国における非母語話者日本語教師教育の展開—「大平学校」と北京日本学研究所センター—」『国際交流基金日本語教育紀要』第2号、135-140
- (2008) 「中国の現職日本語教師向け修士コース—北京日本学研究所センター在職日本語教師修士課程実施報告」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号、177-184
- 春原憲一郎・横溝紳一郎 (2006) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社、158-179
- 横山紀子 (2005) 「第2言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて—」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、1-19
- Armour, W.S. (2004) Becoming a Japanese Language Learner, User and Teacher: Revelations From Life History Research. *Journal of Language, Identity and Education* . 3 (2), 101-125.

〈参考ホームページ〉

- 国際交流基金「世界の日本語教育 マラヤ大学予備教育部日本留学特別コース」
〈http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/tounan_asia/malaysia/2008/report03.html〉2008年9月27日参照
- 厚生労働省 (2002) 「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会 報告書について」
〈<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/07/h0731-3.html>〉2008年9月27日参照

非母語話者日本語教師のキャリア形成過程と課題

参考資料 マラヤ大学予備教育部日本留学コース（AAJ）のマレーシア人教師の変遷

年号	Aグループ	Bグループ	Cグループ
1982	AAJ発足、日本人教師のみ。1983年マレーシア人教師1名着任	1984年RS日本語教育発足、当時は日本人教師（協力隊）のみ	
⋮			
1987	AM1 AAJ入学		
1989	AM1大学入学。AF1 AAJ入学		
1990	AF2 AAJ入学	マレーシア人教師日本留学プログラム始まる。1期生BM1・BM2が日本へ出発	
1991	AF1大学入学	BM1・BM2大学入学。BF1・BF2日本へ	
1992	AF2大学入学	BF1・BF2大学入学	
1993	AM1大学卒業・帰国。AAJ着任、半年後国際交流基金（以下、基金）長期研修へ		
1994	AM1研修を終えAAJへ	BM3・BF3大学入学	
1995	AF1大学卒業・帰国。基金長期研修へ	BM1・BM2大学卒業、マレーシア帰国。AAJ着任（教育省より出向）	
1996	AM1大学院へ（日本留学）。AF2大学卒業、国際交流基金クアラルンプール日本文化センター着任、9月基金長期研修へ。AF1 AAJ着任	BF1・BF2帰国、RS着任	
1997	AF2 AAJ着任	BM2修士課程へ	CF1 AAJ入学
1998		BM3・BF3帰国、RS着任	
1999	AF1・AF2大学院へ（日本留学）		CF1大学入学。CF2 AAJ入学
2000		BF1基金短期研修 BF1・BF2 AAJ着任（教育省より出向）	CF3 AAJ入学
2001		BM2修士号取得 BM3 AAJ着任（教育省より出向）	CF2大学入学 CM1・CF4 AAJ入学
2002	AM1博士課程単位満了退学、帰国	BF1基金修士課程へ。BF2 AAJ辞職	CF3大学入学
2003		BF1修士号取得、帰国、RSに戻る。以後、RSやDSへ転勤。BF3 AAJ着任。BM1・BM2博士課程へ。BM3修士課程へ	CF1帰国 CM1・CF4大学入学
2004		BF2 RSに戻る	CF1企業に就職
2006	AF1博士号取得、AAJ帰任	AAJ教師、正規職員の資格獲得	CF3帰国。企業に就職
2007	AF1正規職員の資格獲得 AF2 AAJ帰任	BM2博士号取得	CF1～4・CM1 AAJ着任
2008	AF2博士号取得	BM3修士号取得、博士課程へ BM2シニア・レクチャラーに	