

「日本国内」「海外」との比較に見る マレーシアにおける日本語教師が必要とする実践能力

高木 裕子

実践女子大学人間社会学部

佐藤 綾

大邱韓医大学校文化科学大学

古内 綾子

日本マレーシア高等教育大学連合

【要 旨】

近年、日本語教育現場や学習者の多様化などに伴い、日本語教師に望まれる資質や教員養成のあり方が変化している。このような中、日本語教師に求められる能力を多面的かつ総合的に調査する必要性が出てきた。そこで、平成 16-17 年度日本学術振興会科学補助金基盤研究(B)(1)『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究』(課題番号:16320048 研究代表者:中川良雄)における高木班では、「日本語教師が必要とする実践能力に関わる国際調査」を行った。本稿は、本国際調査の中でも「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因を明らかにする調査」で実施した調査結果についての報告である。わけでもここでは「日本国内」「海外」「マレーシア」間で日本語教師の実践能力に対する必要度がどの程度異なっているのかを明らかにすると共に、これらの間を再度比較・検討することによって、マレーシアにおける実践能力がどのようなものであるかを明らかにしている。

【キーワード】 マレーシア 実践能力 日本語教師 海外 日本国内 国際調査

1. はじめに

本稿は、平成 16-17 年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B)(1)『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究』(課題番号:16320048 研究代表者:中川良雄)¹(以下、「科学研究」と略す)において、高木班²(研究分担者:高木裕子)が行った『日本語教師が必要とする実践能力に係わる国際調査』(以下、「国際研究」と称す)の一部に位置付けられるものである。これまで高木班では、本国際研究名の下、「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因を明らかにする調査」と「アメリカにおける日本語教師の専門性と実践能力のあり方に関する調査」³という二つの調査を行っている。この内、本稿は前者に属するもので

ある。したがって、本稿で示す調査概要も前者での記述と一部重複する。結果は既に『平成16年度－平成17年度日本学術振興会科学研究費補助金基礎研究(B)(1)「日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究」研究成果報告書』として公表されているが、ここでは、前者の調査において国別データであったものを、改めて対象国データ（「日本国内」分データ、「海外」分データ、「マレーシア」分データ）として抽出し直すと共に、分析の対象としている。

尚、「マレーシア」分データは、マレーシアにおける特徴や要因を明らかにするために、「日本国内」分データ、及び、「海外」分データと比較・検討されている。結果の考察では、マレーシアにおける日本語教育事情も考え合わせながら、ここでの結果が何を示すものか、結果が意味するものは何であるかを明らかにするため、現地の日本語教師への「問い合わせ」⁴も行っている。ここでは、データからは読み取れない、また、数値だけではわからないものを質的に見ていこうとした。さらに、結果の解釈では、日本国内の調査実施者ではわかり得ないもの、つまり、現地の日本語教育事情に即したものとそこの教育制度を踏まえた上での影響結果のようなものもあったため、これらについても「問い合わせ」の中で明らかにしていった。

以上のような手順を踏まえ、本稿はマレーシアでの口頭発表を経て、そこでの口頭発表内容に加筆したものである。では、改めて本調査研究の概要から述べていくことにする。

2. 国際研究における問題の所在と研究の背景、及び、国際研究と調査研究の目的

国際研究を行うことになった背景には、次のようなことがある。

2-1. 日本語教育界の変化と日本語教員養成課程の改革

(1) 「日本語教育能力検定試験」の改定と実践能力獲得の必要性

「日本語教育能力検定試験」とは、1988年に開始された日本語教師としての基礎的な知識や能力を判定する試験のことである⁵。2001年に、この試験の出題範囲は改定された。改定された理由は、1988年に開始したこの試験の内容が、10年余の間に日本語教育の現状と合わなくなってしまうことにある。当初、この試験は1980年代の留学生10万人計画の遂行に伴い、日本語教師を急速大量に養成するため、また、その教師の専門性を高め、能力を質的に保障するために設けられた。しかし、10余年で日本語教育界は拡大し、日本語学習者は多様化した。つまり、日本語教育の現場はすっかり変わってしまったのである。よって、従前の試験内容では現場の日本語教師の力を測定することはできなくなり、試験自体も測定しようとするものが現場の現状やそれに基づく日本語教師の能力を測るものとは言えなくなってしまった。このようなことから、「日本語教育能力検定試験」は改定されることになったわけだが、新たに試験項目としてそこに並んだものは、従前の標準的教育内容より幅広い領域区分にまたがる、多くの必要とされる内容であった。今日、日本語教師には基礎的にこれら知識や能力を有していることが求められている。加えて、日本語学習者の多様化に対応すべく実践能力を獲得することが強く求められている。とは言え、この実践能力の獲得については、従前の試験から求められているものではあっても、実際に測定

されたことはなく、今日でもその状況は変わっていない。必要性もまた抽象的な表現で謳われつつ、求められ続けてもいるが、具体論や実際論には至っていない⁶。即ち、実践能力については、今日でも測定や評価は行われていない。この背景には、実践能力が具体的にはどのような能力を指し、実際にはどのような能力に拠っているのかが明らかになっていないことがあると思う。

(2) 日本語教員養成課程の変化とそこに期待するもの

先の新たな「日本語教育能力検定試験」が出てきたあたりから、日本語に関する知識を重視する姿勢に変化が見られるようになった。その先駆けは1999年の文化庁の報告に、日本語教師に望まれる資質として、「実践的コミュニケーション能力」「国際的感覚」などが挙げられたことによるが、横溝（2002）あたりが日本語教師の資質に「人間性」「専門性」「自己教育力」を挙げた頃より、この傾向は顕著になったと思う。

この変化を日本語教員養成課程のあり方に転じて読み取ってみても、同じようなことが言える。縫部（2006）が述べるように、1960年代までの「教員養成（TEACHER TRAINING）」は、言語の専門的知識と言語技術、それに文化に関する知識などを重点的に教え込むものであった。ところが、1970年代に入り、指導法が「教師主導」から「学習者中心」へと切り替わった時点で、従来の教育内容に加え、教授法の組み合わせや教え方の工夫、教室活動のあり方や教室運営の進め方などが加わるようになった。授業設計やコース・デザインの必要性が出てきたのもこの頃である。日本語教師の教授行動や授業過程への検証もされ始め、そのような養成は「教師教育（TEACHER EDUCATION）」と呼ばれた。1980年代には、教科書や教材（の内容）を考えるのではなく、教科書や教材を使って教えるのだとか、人間を中心とした教育方針へと傾倒もしていった。このあたりから、「教師の成長（TEACHER DEVELOPMENT）」という言葉も聞かれるようになった。これ以降、「自己」と「他者」とか、その双方の関係とか、「教える」から「支援する」そして「共に学ぶ」などの教育理念も出てきた。これら養成課程における変化は教授法の変遷とも軌を一にするが、このような背景や流れがあって、日本語教師には「実践的コミュニケーション能力」や「自己教育力」などが求められるようになった。

時に、日本語教育では、1990年頃より、地域の日本語教育と呼ばれる教育現場で、日本語ボランティア⁷が活動するようになる。そこでの教育活動や日本語学習者への係わり方はそれまでの日本語教育が取ってきたスタイルとは異なり、「教える」よりは「支援する」だったり、「共に学ぶ」という姿勢であった。この結果、日本語教育では教育観から学習観、そして、教師観に至るまで全てが変わることになった。今や日本語ボランティアの日本語教師に占める割合は格段に高くなっている。故に、そのための支援者養成はどうするべきか、そこでの支援活動はどうあるべきかなど、それまで日本語教育が考えてこなかった課題も多い。その上で、それら解決策を養成課程に求め、期待する声も出てきている。

(3) 日本語教員養成課程の変革

これまで述べてきたような日本語教育における変化は、日本語教員養成課程における方針にも

影響を及ぼした。まず、(1)で述べた「日本語教育能力検定試験」が新たなものへと切り替わった段階で、1985年からあった養成課程での主専攻(45単位)と副専攻(26単位)という縛りはなくなった。また、一般の養成課程で必要な420時間という制限もなくなった。このことから、各養成課程は、一つには新たな「日本語教育能力検定試験」への対応に向けて、今一つは各自が目標とする、または、イメージする日本語教師の養成に向けて、自由にカリキュラムを編纂するようになった。配置科目や授業内容も自由裁量で選択、判断できるようになったため、シラバスの柔軟化も図れるようになった。即ち、新たな「日本語教育能力検定試験」が求めた実践能力を有する日本語教師の養成と育成に向け、動き出したのである。

(4) 多様性と専門性の高度化、拡散化、拡大化、そして、養成課程の今後

「日本語教育能力検定試験」が開始された頃、日本国内にはインドシナ難民や中国帰国者などのための日本語教育というのはあったが、主眼はあくまでも留学生10万人計画に象徴される「留学生のための日本語教育」であった。それが(2)でも述べたように、地域の日本語教育などが盛んになり、技術生、就労者、年少者、そして、国際結婚での配偶者やその家族など、従来の枠組みでは捉えきれない多種多様な日本語学習者が出てくることになって、日本国内の日本語教育では多様化が進んだ。他方、海外でも、日本語教育の進展と拡大に伴い、多くの国々で、また、近年では大学だけでなく、小学校や中高等学校、コミュニティーでも日本語教育が盛んに行なわれるようになった。結果、各々の地域性を鑑みて、まずその社会・文化的状況から日本語教育を考えてみようとか、年少者もいるのだから、彼らの発達段階を踏まえ、指導内容を段階的に捉えていこうとか、多様性にも配慮した教育の必要性が叫ばれるようになった。加えて、国際関係のあり方や国と国との経済不均衡などによって生み出された余剰労働力の流出に伴い、例えばフィリピンからの看護師・介護士のための日本語教育はどうすべきなのかとか、インドでIT産業に従事する技術者のための日本語教育はどうするのかなど、新たな課題も出てきている。今や日本語教育は専門化しただけでなく、以前と比べれば格段に特殊化、個別化、そして高度化したと考える。

このような現状もあって、日本語教師には多様性が求められるようになったわけだが、今日、それを日本語教師個人の中に求めようとする姿勢が出てきている。多様性に対応するため、日本語教師に、まずこれに係わる基本的かつ専門的な知識や能力を有させる。次に、それら知識や能力を基礎に実践能力を付けさせる。これが強く求めた態度であった。そして、それが「日本語教育能力検定試験」の改正であり、影響力でもあった。今やそこで示されている知識量は以前と比べれば増大している。基礎的な知識は幅広く、拡散もしている。先の看護師やIT産業従事者までも教育の射程に入れ、将来の試験のあり方を予想してみれば、その範囲はずっと広まり、より専門化していこう。

日本語教員養成のあり方は、その折々の時代要請で変わってきたが、益々多様化する日本語学習者に対して、均一的な指導内容や技術でこの先やっていくことができるのであろうか。この意味では、「教育実習」も単なるトレーニングで収まるはずがなく、また個々人の中に人間的な成長

を求め、日本語教師としての専門家意識が根付くようなものになっていなくては到底務まらないと考える。このように考える時、日本語教師が備えておくべき実践能力とは、教室内で教える範囲に止まるものではなく、教室外の事象や周辺の事柄にも関心や目を向け、そのあり方やそれとの係わりの中で、益々「人間性」や「教師の成長」が求められていくのではないかと予想する。

(5) 『大学日本語教員養成課程研究協議会』での論争

『大学日本語教員養成課程研究協議会』（略称「大養協」）とは、「日本で唯一の日本語教員養成について議論する協議会」（大学日本語教員養成課程研究協議会 2006, p.2）として15年前に発足した学会である。その『大養協 第23回大会』（2003年5月開催）では、「新しい日本語教育能力検定試験と大学日本語教員養成」が討議課題となり、そこでは次のようなことが確認された。

昨今の日本語学習者の多様化に対しては、日本語教師に実践能力を付けさせることが重要になってきているが、そのための実践能力はどこで、どのように付けさせることができるのか。その一つは養成課程における実習であろう。しかし、その実習には指針やモデルはない。実践能力が何であるか明確でない以上、実習でどのようにその能力を付けさせるかは問題である。

これまで述べてきたように、今日の日本語教育の多様性への対策としては、日本語教師に実践能力を付けさせることが強く求められているが、それを実現するためのきっかけや手がかりとなる「教育実習」については、未だ具体的な検討がされていない。「教育実習」に対する検討は、「日本語教育能力検定試験」においても、また、日本語教員養成課程においても重要であるが、いずれにおいても、また両者の関連性においても検討はされていない。それ以前に実践能力については何も具体案が出てきていないのである。この意味では、組織立った研究の必要性が指摘されている。

2-2. 実践能力に係わる国際研究の必要性

以上を総括すると、次のようになるであろう。

① 日本語教育を取り巻く時代的、社会的、世界規模での状況の変化にあって、それに柔軟に対応していかなければならない日本語教育界の実態がある。近年、特に顕著であった動向とそこでの課題は、② 日本語学習者の多様化への対応である。結果として、③ 新しい日本語教育能力検定試験が導入されたが、そこで日本語教師に必要とされた基礎的知識や能力は従前より幅広いもので、実践能力の獲得もまた重要な能力として位置づけられた。これらのことと連鎖して、④ 日本語教師養成課程もまた変革を迫られ、養成のあり方にも変化が生じた。他方、ますます多様化、複雑化する日本語教育の現状に対して、⑤ 日本語教師に必要とされる知識や能力には「開放性」⁸ が出てきた。と同時に、その「開放性」を日本語教師の中に求めようとする姿勢や考え方が日本語教員養成の中にも出てきた。それが「教師の成長」という言葉だったり、「人間性」への注目や「基礎力」⁹ への高まりだったりした。この事態に対し、⑥ 具体的な検討や組織立った研究はされていない。

2-3. 国際研究と調査研究の目的

以上のようなことから、日本語教員養成課程においては、改めて日本語教師に望まれる¹⁰能力を多面的かつ総合的に研究する必要性が出てきた。わけても実践能力については急務と言えた。そこで、平成16-17年度科学研究では、「日本語教師が備えるべき専門性とは何か」「『実習』は実践能力獲得のための有効な手段となり得るのか」という点を明らかにすることになった。高木班ではこれに係わる調査研究を日本国内だけでなく海外にも広げた。これが先の国際研究である。さらに、この中から、「実践能力とは具体的にはどのような能力を指すのか」「実践能力を付けるためには何を学ぶべきなのか」「多様な教育現場において実際にはどのような実践能力が必要であるのか」など、具体的な実践能力の内容やあり方を明らかにするために、調査研究を行うことになった。

3. 調査対象国としてのマレーシア

3-1. マレーシアにおける日本語教育の現状と調査の必要性

マレーシアを調査対象国とする理由とそこでの日本語教育における特徴を、以下に整理してみる。

(1) マレーシアにおける日本語教育の進展

2003年『海外日本語教育機関調査』（国際交流基金編）によれば、マレーシアは、教育機関としては第15位、教師数では第17位、日本語学習者数では第13位と、世界的に見た日本語教育の展開国としては決して上位国ではない。しかし、マレーシアは大戦以前の日本統治時代より既に日本語教育が始まっており、戦時中には「大東亜共栄圏」の一国として、時の日本国政府が日本語教育を戦略的かつ積極的に押し進めた地域でもあった。よって、南方特別留学生在がマレーシアから日本へ留学もしている。また、これによって、戦後も、日本政府（当時の文部省）が戦争賠償国留學生受け入れ制度の中で、マレーシアからの留學生を国費で受け入れている。このような日本との歴史的・時代的關係において、マレーシア国内における日本語教育は、戦後の1960年代より再開され、1966年にはマラヤ大学において日本語講座が開設される。そして、1981年には当時の首相であるマハティール政権により「東方政策」が提唱され、次年度にはマラ工科大学に政府派遣技術研修生のための赴日前集中講座が開設されたり、マラヤ大学予備教育課程（日本留学のための日本語教育）が開設されたりと続く。他方、1984年には全寮制中高等学校（レジデンシャルスクール：RS）で、日本語が第二外国語選択科目になり、2005年には一般中等教育機関でも日本語教育が開始された¹¹。

教師数での順位からもわかるように、マレーシアには多くの日本語教師がいるが、それは現地在留の日本人日本語教師だけに止まらない。この中には、日本から公的機関を通じて定期的に派遣されている日本人日本語教師もいる。また、青年海外協力隊や民間レベルで送り出された者もいた。このような教師比率が他国に比べ高いのは、先のような国策にもよるだろうが、他方で、これがマレーシアにおける日本語教育の特徴の一つともなっている。

さて、1990年には自国においてマレー人日本語教師を養成するため、マレーシア教育省マレー

シア日本語教師養成プログラム（教員が日本へ留学し、学位を取得）が開始された。このプログラムは1998年に一時中断されたが、2003年には再開され、2004年には教育省が全中等教育機関に日本語教育を拡大することを示したため、2005年以降、マレー人日本語教師の本格的配置が始まった。また、2006年には教育省国際言語教員養成所が日本語教員養成1年コースを開始し、当該年度までに自国で養成した日本語教師が正規の教育機関（中高等学校）に配置された。このように、日本語 Non-Native のマレー人日本語教師を、国を挙げ、国内で、しかも自前で養成し、正規教育機関に配置するというような制度を持つ国はない。これはマレーシア独自のものである。この意味では、マレーシアにおける日本語 Non-Native のマレー人日本語教師数は、今後益々増えるだろうと思われ、他方で、彼らを巻き込みながら、マレーシアにおける日本語教育界では多様化が進むだろうと予想されている。

(2) マレーシアの地理的、人種的日本語学習者構成

マレーシアは大きく言えばマレー半島と北ボルネオ島（サバ州など）の2つに分かれる。この2つの間には地理的条件のみならず、文化的違いもあるが、今日、そこには経済的格差や教育政策上でも違いが見られ、これによって、そこで行われている日本語教育にも違いが認められる。

現在、マレーシアにおける日本語学習者は2003年現在、17,406名である。学習者は圧倒的にマレー半島に集中している。理由は、「東方政策」により日本留学を目標とした幾つかの予備教育プログラムがここにあるからであるが、初・中等教育や高等教育機関などもここマレー半島に集中している。また、日本語教育を行なっている私立大学もここに多くある。北ボルネオ島にも大学はあるが、日本語協会や民間学校、公的機関が運営する教育機関、日系企業での社員教育であることも多い。2003年現在、初・中等教育と高等教育機関、そして、学校教育以外での日本語学習者の構成は、ほぼ三分の一ずつである。尚、マレーシアにおける日本語学習者の大半は、マレーシア政府の後押しもあって、マレー人日本語学習者が多い。彼らのほとんどが初・中等教育や高等教育機関などで学んでいる。それ以外の例えば中華系やインド系の日本語学習者は、日本語協会や民間レベルでの学校などで学んでいることが多い。

目下、マレーシアにおける公立学校での専任日本語教師は、圧倒的にマレー人日本語教師である。近年、日本人日本語教師の割合は減ってきているようだ。青年海外協力隊も2000年以降はいなくなった。

3-2. マレーシアにおける調査の必要性

本国際研究の目的からすれば、このようなマレーシアを調査対象国とすることは意味がある。まず、3-1.でも記したような特徴がマレーシアにはあるため、将来に向けた海外の日本語教育の進展のあり方を予測し、具体策を考える場合、この国での結果が一つの指標になるだけでなく、全体を左右する影響力ともなる可能性がある。よって、そこで求められる実践能力を明らかにすることはまた日本語教育全体から見ても極めて意味あるものと考えられる。

尚、マレーシアに限定した調査の意義を考えれば、「海外」という枠組みの中での一条件として

のマレーシアにおける国別の実践能力が明らかになるわけであるから、これは今後のマレーシアにおける日本語教育のあり方を考える上で意味あるものとなる。また、調査方法や結果如何によっては、マレーシアという国での独自の実践能力も明らかになる可能性があるため、これはマレーシアにおける日本語教員養成のあり方を検討する上でも役立つだろう。

このようなことから、マレーシアを改めて調査対象国とすることとし、そこでの調査のあり方についてもマレーシア国内で広く理解を求めていくことにした¹²。

4. 調査研究の概要

調査研究の概要を改めて記す。

4-1. 調査方法

調査方法は質問紙調査法である。質問紙は調査対象者の属性を見るフェイスシートと日本語教師が必要としている知識や能力を調べるための質問票から成る。

4-2. 調査項目

フェイスシートでは、「どのくらい日本語を教えていますか」「現在、どのような日本語教育機関で教えていますか」「現在、誰を対象に日本語を教えていますか」「現在、雇用の形態はどのようなものですか」などを含む11の質問項目を設定した。質問票では、日本語教師が必要と思われる知識や能力を53項目作成した。この53項目を分類化すると、次の①から④までの4つのカテゴリー¹³になる。具体的な質問項目については、高木・佐藤(2006a)などを参照されたい。

①「知識」(21項目)

例) 教授法に関する知識、日本語文法に関する知識、外国語に関する知識

②「授業を行う際に必要な能力」(12項目)

例) クラスをコントロールする能力、わかりやすく説明する能力

③「授業外に必要な能力」(13項目)

例) 教師同士のコミュニケーション能力、授業を内省する能力

④「教師としてのあり方に対する認識」(7項目)

例) 日常における自己研鑽力、教師としての役割の自覚

4-3. 調査の実施

調査対象者は現役の日本語教師である。彼らに対し、53項目それぞれについて、「1:全く必要ではない」から「5:非常に必要である」にわたる5段階選択肢への回答を求めた。

調査期間は、「日本国内」が2004年9月から2006年1月にかけて、「海外」は2004年9月から2006年3月にかけてである。「マレーシア」は2005年7月から9月にかけてと2006年3月の2回である。

有効回答数は、「日本国内」が257、「海外」が285である。「海外」の内、「マレーシア」は59であった。

4-4. 調査結果の分析方法

「日本国内」をはじめ、「海外」「マレーシア」といった地域性によって異なると予測される実践能力がどのようなものであるかを明らかにするために、ここではまず因子分析によって質問項目間の関係性を分析し、その中から実践能力に潜む因子（要素）を探り出す。次に、その結果を地域などの複数の属性から比較、検討する。

結果の分析ではSPSS 12.0Jを用いる。初期解は質問票の53項目に対して、主因子法によって因子分析を行う。その上で、得られた各因子について、A.「内容」、B.「分布」、C.「数値」から、(1)「通常の解釈」、(2)「グルーピング化」、(3)「カテゴリー別」と称す複数の解釈法を採る。

4-5. 因子分析の結果と解釈方法

因子分析の結果、因子数は、「日本国内」が7因子、「海外」が7因子、「マレーシア」が9因子であった。さらに、これをバリマックス回転にかけた。結果、「日本国内」は14回の回転で収束し、累積寄与率は47.9%であった。また、「海外」は21回の回転で収束し、累積寄与率は42.09%であった。「マレーシア」は9回の回転で収束し、累積寄与率は62.83%であった。

各因子について因子負荷量が0.35未満の項目を除き、まず、A.「内容」として(1)「通常の解釈」を行った。次に、得られた因子の構成をB.「分布」で見ることにし、各因子が持つ寄与率の大きさから(2)「グルーピング化」を行った。最後に、C.「数値」として、順番に並んだ因子毎のセルの中に、先の①～④の4つのカテゴリー別から見て、各質問項目がどのように分布しているかを(3)「カテゴリー別」として見た。

4-6. 結果の考察における「問い合わせ」の目的

結果の考察では、データから読み取れない、また、数値だけではわからない要素を質的に見るため、また、調査実施者ではわからない、現地の日本語教育事情に即した影響力を見るため、現地の日本語教師への「問い合わせ」を行なった。これによって、結果が示すもの、結果が意味するものを明らかにした。

次節以降、「日本国内」「海外」「マレーシア」の結果について述べていくと共に、考察を行っていく。

5. 結果と考察

5-1. 「日本国内」

「日本国内」での分析結果は、表1のようになった。

表1 「日本国内」における分析結果

因子番号	因子名	寄与率	カテゴリ分布			
			知識	授業内	授業外	あり方
第1因子	学習者中心の授業を行うのに必要な能力	15.93	2	11	3	
第2因子	コース・デザインに関わる知識・能力	6.61	6		2	
第3因子	日本や日本語に関する知識	6.33	6			
第4因子	自分について知ること	5.92			1	4
第5因子	学習者指導に必要な知識・能力	5.79	1		5	
第6因子	外国語の学習	4.35	1		1	2
第7因子	教師であるために必要なこと	2.97		1		1

* 「知識」は「知識」、「授業を行う際に必要な能力」は「授業内」、「授業外に必要な能力」は「授業外」、「教師としてのあり方の対する認識」は「あり方」と略す。

(1) 「通常の解釈」

各因子に対する「通常の解釈」を行った。結果は次のようになった。

第1因子は、「学習者の日本語能力を分析する能力」「学習者にとって必要な学習項目を選び出す能力」「わかりやすく説明する能力」「学習者とのコミュニケーション能力」が含まれていたことから、「学習者中心の授業を行うのに必要な能力」と命名した。第2因子は、「コース・デザインに関する知識」「評価法に関する知識」「教授法に関する知識」「コース・デザイン能力」が含まれていたことから、「コース・デザインに関わる知識・能力」と命名した。第3因子は、「日本や日本語教育の歴史に関する知識」「日本語の歴史的変遷に関する知識」が含まれていたことから、「日本や日本語に関する知識」と命名した。第4因子は、「どの程度、自分に異文化適応能力があるのかを知ること」「どの程度、自分にストレス耐性があるのかを知ること」「自分の思考・行動パターンを知ること」が含まれていたため、「自分について知ること」と命名した。第5因子は、「進学のための指導能力」「日本の法律に関する知識」「物事を長期的な視点から見る能力」が含まれていたため、「学習者指導に必要な知識・能力」と命名した。第6因子は、「外国語の学習経験」「外国語の運用能力」が含まれていたため、「外国語の学習」と命名した。第7因子は、「クラスをコントロールする能力」「教師としての役割の自覚」が含まれていたため、「教師であるために必要なこと」と命名した。

(2) 「グルーピング化」

各因子を「グルーピング化」してみると、図1のようになった。

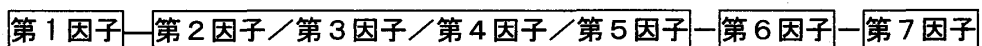


図1. 寄与率による因子のグルーピング化

表1を見てわかるように、第1因子の「学習者中心の授業を行うのに必要な能力」の寄与率は他に比べて非常に高く、図1ではかけ離れて独立していることがわかる。7つある因子の中で、第1因子は、日本における日本語教師の中で最重要視されているものようである。現在の「日本国内」における日本語教育に「学習者中心」という考え方が浸透したことが窺える。他方、寄与率が低かったものに目を向けてみると、第7因子に「教師であるために必要なこと」がある。これは教室内における「教師主導」での教室管理能力や教師の役割を示す。このような教師としての能力や自覚も一方においては引き続き必要とされていることがわかる。これらの結果の背景には、かつてのように、教師であることを前面に押し出すような「教師主導」型の指導より、学習者を知った上で授業を効率よく行うという「学習者中心」型の指導のほうが、今日よい教え方であると認識されていることがわかる。しかし、実際の指導では教師の指導力も重要であることは事実のようだ。

その中間に位置する第2因子から第5因子までの寄与率にあまり差はない。つまり、必要度にもこれらの間に違いはない。しかしながら、第2因子と第3因子は、これまでの日本語教員養成課程において力点が置かれてきた知識や教室内で教えるために必要な能力であることがわかる。これに対し、第4因子などは、近年の日本語教員養成課程において必要視されているものの、養成課程では直接教えない能力ばかりである。つまり、第2因子と第3因子は従来の日本語教員養成課程において重点的に教えられてきた知識や能力であるのに対し、第4因子は、近年の養成のあり方において必要視されつつも、養成課程では直接教えられない能力であった。つまり、日本語教師に同じ程度に必要とされつつそれは教えられるものと教えられないものに分かれたということである。尚、第5因子は、ここでの調査対象者に進学目的の就学生を教えている教師が多かったことを窺わせる結果となった。このように、中間に位置する結果は、歴史的な日本語教員養成課程の変遷の中で、そこでのあり方を色濃く示す結果となったが、第4因子などを見れば、近年の養成課程での指摘にも納得がいくものである。この意味では、「日本国内」で主流となっている教え方、どのような学習者を教えているものが多かったかなどを示す結果となった。尚、第6因子と第7因子はそれぞれ独立している。第6因子は自身の外国語力とそれに係わる知識である。日本語を教えるには、外国語力や知識もまた必要であることは確かである。

(3) 「カテゴリー別」

「知識」「授業を行う際に必要な能力」「授業外に必要な能力」「教師としてのあり方に対する認識」の4つのカテゴリー内での質問項目それぞれが、順位毎に並んだ各因子（以下、これを「順位因子」と称する）においてどの程度、どのように分布しているのかを見た（表1参照）。

結果、「知識」と「授業外に必要な能力」に関わる質問項目は、いずれの順位因子にもある程度均等に出現していたのに対し、「授業内で必要な能力」に関しては、ほとんど全てが、第1因子に集中していた。また、「教師としてのあり方に対する認識」に関わる項目は、比較的下位因子に現れていたが、その多くは学習者指導で必要とされていたものであることがわかる。これらの意味から、まず「知識」はどの順位因子にもある程度係わる重要なものと言えるが、「授業を行う際に

必要な能力」のものは圧倒的に第一因子の「学習者中心の授業を行うのに必要な能力」に集約され、これにクラスコントロール能力が含まれる程度であった。「教師としてのあり方に対する認識」では、「自分について知ること」(第4因子)が最も多く、それに「外国語の学習」(第5因子)が加わる程度であった。

(4) まとめ

以上のことから、「日本国内」の現役の日本語教師が必要としている能力の基礎には、まずその分布の偏りから見て、知識の蓄積がある。「授業外に必要な能力」でもそれは同じような傾向にあった。知識を基礎とし、そこから出発したところで、授業外での努力もあって、始めて仕事として成立しているようである。この意味では、「授業外に必要な能力」に来るもの全てが「知識」同様、日本語の授業を成立させるための条件となっているようだ。尚、「授業内で必要な能力」は圧倒的に第1因子にある。このことから、「日本国内」では、教室内で教えることが何よりも重要で、それも「学習者中心」に教えることがよいとされていることがわかった。「教師としてのあり方に対する認識」は、第4因子から第7因子までの比較的下位因子に現れており、必要性に対する認識は他と比べれば低い。それでも「日本国内」の日本語教師にとって、「自分について知ること」は不可欠なようだ。

尚、第2因子から第5因子までのものについては、必要性は高いと言えるが、第4因子「自分について知ること」のほとんどは「教師としてのあり方に対する認識」内での項目に拠っている。また、第5因子の構成のほとんども「授業外に必要な能力」内での項目である。第2因子と第3因子は日本語教員養成課程でも教えられる知識を基礎としたものだが、第4因子だけは日本語教員養成課程では直接教えられない。必要性はほぼ同様に高いとされたにもかかわらず、養成課程で教えられるものとそうでないものに分かれた。第6因子の「外国語の学習」は「日本国内」では直接授業に係わるものというより、知識としての「授業外に必要な能力」であり、「教師としてのあり方に対する認識」にも係わるものであった。実際、外国語を使い、授業を行っていない様子が垣間見えた。この意味では、「日本国内」では日本語直接法で教えられているようである。第7因子の「授業内で必要な能力」と「教師としてのあり方に対する認識」に対する必要度はさほどではなかった。

5-2. 「海外」

「海外」での分析結果は、表2のようになった。

表2 「海外」における分析結果

因子番号	因子名	寄与率	カテゴリー分布			
			知識	授業内	授業外	あり方
第1因子	授業を行うのに必要な能力	8.77	3	7	1	
第2因子	よりよい教師であるための自己内省能力	6.98			4	5
第3因子	機関マネジメント能力	6.19		2	4	
第4因子	コース・デザインに関する知識	6.189	6	1		
第5因子	異文化能力	4.99	2		2	
第6因子	外国語	4.65	1		1	2
第7因子	日本や日本語に関する知識	4.33	4			

*「知識」は「知識」、「授業を行う際に必要な能力」は「授業内」、「授業外に必要な能力」は「授業外」、「教師としてのあり方の対する認識」は「あり方」と略す。

(1) 「通常解釈」

各因子に対する「通常解釈」を行った。結果は次のようになった。

第1因子は、「学習者の日本語能力を分析する能力」、「教材や教具を工夫し、活用する能力」、「わかりやすく説明する能力」、「クラスをコントロールする能力」などの項目から構成されていたことから、「授業を行うのに必要な能力」と命名した。第2因子は、「どの程度、自分に異文化適応能力があるのかを知ること」「どの程度、自分にストレス耐性があるのかを知ること」「自分の思考・行動パターンを知ること」といった自分について知る項目と共に、「よりよい授業を行うための情報を収集する能力」「教師としての役割の自覚」などのよい教師として必要な要素が含まれていたため、「よりよい教師であるための自己内省能力」とした。第3因子は、「教師同士のコミュニケーション能力」「人や組織と交渉する能力」「トラブルへの対処能力」などが含まれていたことから、「機関マネジメント能力」とした。第4因子は、「評価法に関する知識」「教授法に関する知識」「コースデザインに関する知識」などの項目が含まれていたことから、「コース・デザインに関する知識」とした。第5因子は、「異文化適応能力」「異文化理解能力」などが含まれていたことから、「異文化能力」と命名した。第6因子は、「外国語の学習経験」「外国語の運用能力」などが含まれていたことから、「外国語」とした。第7因子は、「日本の法律に関する知識」「日本語の歴史的変遷に関する知識」などが含まれていたことから、「日本や日本語に関する知識」とした。

(2) 「グルーピング化」

各因子を「グルーピング化」してみると、図2のようになった。

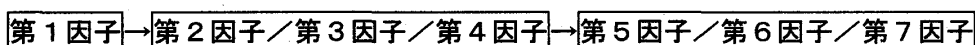


図2. 寄与率による因子のグルーピング化

表2からもわかるように、第1因子の「授業を行うのに必要な能力」、第2因子の「よりよい教師であるための自己内省能力」、第3因子の「機関マネジメント能力」、第4因子の「コース・デザインに関する知識」、第5因子の「異文化能力」、第6因子の「日本や日本語に関する知識」との間には、必要度にさほどの開きはないが、図2のようにグルーピング化してみると、そこには第1因子の「授業を行うのに必要な能力」と、第2因子以下第4因子までのもの、及び、第5因子から第7因子までのもので、3つのまとまりがあることがわかる。1つ目のまとまりは、第1因子の「授業を行うのに必要な能力」である。ここではいかにうまく教えるかという視点からのあり方や工夫での項目が目立つ。2つ目のまとまりは、自身をよりよく知った上での他者への係わり方や教師という職業に必要な能力などである。3つ目のまとまりは、語学力や必要情報も含めた自身が生きていくための能力や知識群である。つまり、「海外」において、授業をいかにうまく行っていくかは第一優先のものではあるが、それを実現し、実践可能にするためには、自身を知り、自身のあり方や教師としての自分の係わり方が大切であるとされているようであった。また、それを支えるために能力や知識も必要と考えられているようであった。尚、「海外」では、自分の生き方を考えることは重要になってくるが、それらは能力や知識に裏付けられているものと認識されているようだ。

(3) 「カテゴリー別」

順位別に並んだ因子項目に、「知識」「授業を行う際に必要な能力」「授業外に必要な能力」「教師としてのあり方に対する認識」の4つのカテゴリーの質問項目それぞれがどの程度、どのように分布しているのかを見た(表2参照)。

結果、「知識」「授業内で必要な能力」「授業外に必要な能力」「教師としてのあり方に対する認識」それぞれがいずれの順位因子にも偏ることなく、ある程度分散していることがわかる。ある意味バランスがよい。しかしながら、2つ目のまとまりであった第2因子の「よりよい教師であるための自己内省能力」は、圧倒的に「授業外に必要な能力」か「教師としてのあり方に対する認識」に拠っている。第3因子の「機関マネジメント能力」は授業内外に必要な能力であり、第4因子の「コース・デザインに関する知識」は「知識」を基礎としたものだが、それは「授業内で必要な能力」としても位置付けられている。第2因子以降の各順位因子にもある程度はつきりした位置付けや意味が読み取れる。3つ目のまとまりである第5因子以降の各順位因子は、それぞれ知識に基づいた「授業外に必要な能力」「教師としてのあり方に対する認識」である。知識が現場や自身が置かれている環境、現実社会との係わりの中で活かされていることが窺えた。

(4) まとめ

以上のことから、「海外」の現役の日本語教師が必要としている能力には、まず「授業を行うのに必要な能力」が第一義的にあることは事実である。が、それ以降は自身のあり方への問いかけを通じた授業内外での自分や教師としての自分のあり方への検討、「機関マネジメント能力」は生きていくために必要な能力と認識されていた。その上に立って、指導のための知識として「コー

「コース・デザインに関する知識」は必要であるが、それ以外はまた自分に係わるか、もしくは必要な能力である。このように、「海外」における結果からは、いかに授業をうまく行っていくかということと、その授業を可能、実現するための知識群があり、それ以外は全て自身のあり方や自分に必要な能力や知識となっていた。これははっきりした結果であった。

5-3. 「マレーシア」

「マレーシア」での分析結果は、表3のようになった。

表3 「マレーシア」における分析結果

因子番号	因子名	寄与率	カテゴリー分布			
			知識	授業内	授業外	あり方
第1因子	コース・デザインとその運営に関する知識・能力	11.19	9	2	1	
第2因子	よりよい教師であるための自己研鑽力	11.18			4	5
第3因子	組織の中におけるマネージメント能力	7.88		3	5	
第4因子	学習者の日本語能力を伸ばすための能力	7.55	1	5		
第5因子	外国語の運用に関わる要素	6.45	3	1	1	2
第6因子	教授内容に関わる知識	5.98	4			
第7因子	異文化理解・適応能力	5.47			2	
第8因子	日本への進学に関わる知識	3.94	3	1		
第9因子	心理学に関する知識	3.3	1			

* 「知識」は「知識」、「授業を行う際に必要な能力」は「授業内」、「授業外に必要な能力」は「授業外」、「教師としてのあり方の対する認識」は「あり方」と略す。

(1) 「通常解釈」

各因子に対する「通常解釈」を行った。結果は次のようになった。

第1因子には、「評価法に関する知識」「コース・デザインに関する知識」というコース・デザインに関わる項目と「教授/学習項目を分析する能力」「学習者とのコミュニケーション能力」「ものごとを長期的な視点から見る能力」という実際の運営に関わる項目が含まれていたことから、「コース・デザインとその運営に関する知識・能力」と命名した。第2因子は、「自分の思考・行動パターンを知ること」「どの程度、自分に異文化適応能力があるかを知ること」「日常生活における自己研鑽力」のような自己研鑽に関わる項目と共に、「よりよい授業を行うための情報を収集すること」「教師としての役割の自覚」のような教師の成長に関わるような項目が含まれていたことから、「よりよい教師であるための自己研鑽力」と命名した。第3因子に関しては、「教師同士のコミュニケーション能力」「人や組織と交渉する能力」「様々な学習者に対応する能力」などが含まれていたことから、「組織の中におけるマネージメント能力」と命名した。第4因子に関しては、「学習者にとって必要な学習項目を選び出す能力」「学習者にとって必要な学習項目を適切に

提示する能力」「学習者の日本語能力を分析する能力」「わかりやすく説明する能力」が含まれていたことから、「学習者の日本語能力を伸ばすための能力」とした。第5因子は、「外国語に関する知識」「外国語の運用能力」「外国語の学習経験」が含まれていたことから、「外国語の運用に関わる要素」とした。第6因子は、「日本語文法に関する知識」「日本語表記に関する知識」「一般教養」など、実際に教える内容に関わる項目であったことから、「教授内容に関わる知識」とした。第7因子は、「異文化理解能力」と「異文化適応能力」で構成されていたことから「異文化理解・適応能力」とした。第8因子は、「日本の法律に関する知識」「日本の学校の教科教育に関する知識」が含まれていたこと、また、そこでの指導の対象者が日本への留学を控えた学生たちであったことから、「日本への進学に関わる知識」と命名した。第9因子は「心理学に関する知識」のみで構成されていたため、そのままそれを因子名とした。

(2) 「グルーピング化」

各因子を「グルーピング化」してみると、図3のようになった。

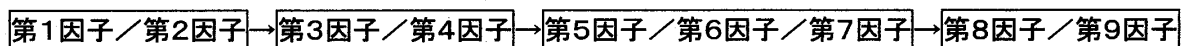


図3. 寄与率による因子のグルーピング化

表3が示すように、第1因子の「コース・デザインとその運営に関する知識・能力」と第2因子の「よりよい教師であるための自己研鑽力」の間で必要性に差はない。共に極めて高いものと言えた。次の第3因子の「組織の中におけるマネジメント能力」と第4因子の「学習者の日本語能力を伸ばすための能力」との間にもあまり差はない。同様のことは第5因子の「外国語の運用に関わる要素」と第6因子の「教授内容に関わる知識」、そして、第7因子の「異文化理解・適応能力」と間にも言える。第8因子の「日本への進学に関わる知識」と第9因子の「心理学に関する知識」も同じであった。このように、まとめるとしては4つが認められたが、それらは第1因子と第2因子が「実践するのに必要な知識・能力、及び、そのために教師として必要な資質」として括られるのに対し、第3因子と第4因子は「現地で授業を有効にしていく能力（マネジメント能力・教育力）」として括ることができた。第5因子から第7因子までは「日本人として生きること」、第8因子と第9因子は「マレーシアに特徴的な因子」としてまとめることができた。

第1因子と第2因子の「実践するのに必要な知識・能力、及び、そのために教師として必要な資質」からは、「マレーシア」においてはまず教師としての教育・指導活動に関する能力が重要視されていることがわかる。尚、それはコースやクラス運営の中で、学習者を長期的にしっかり育てていくという視点に立つ能力である。第3因子と第4因子の「現地で授業を有効にしていく能力（マネジメント能力・教育力）」からは、主に教育機関という組織内において、そこで自身が必要とする能力や、学習者を見極め、教え、彼らの力を伸ばしていくための能力であることがわかる。第5因子から第7因子までの因子は、海外で教えるという意識が働いた結果からか、それとも自身の語学力そのものを指すのかはわからないが、教える内容に関する知識以外は、外国語

運用をはじめ異文化理解・適応能力など、自身に係わる、必要な能力ばかりであった。尚、ここでの外国語運用とは、日本人の場合は英語など現地の言葉についてのものではないかと予想するが、日本人以外の場合は目標言語として教える日本語そのものに関する知識と教えるために必要な自身の日本語力が含まれていると考えられる。この意味では、解釈の仕方によって、第5因子から第7因子まで「日本人として生きること」とは言い切れない部分もある。第8因子と第9因子の「マレーシアに特徴的な因子」、これはマレーシア特有のものと言えた。第8因子は予備教育機関で教えていた者が多かったため、挙げられたと予想する。しかし、第9因子は具体的に何を指すのかわからない。つまり、教えるための心理学という教科に関する知識なのか、それとも自身に必要な知識としたのか、日本語教師としてどのような係わりから、これを必要としたのかはわからない。最後の第9因子についてはマレーシアでのみ、単独で挙げたものである。この意味では、これはマレーシア固有の因子と言えた。

このように、マレーシアは、はっきり特徴と言えるようなものが幾つか挙げた。また、全体的に結果を見渡しても、授業に関するものか、自身に係わるものかはっきりしている。例えば、第1因子と第4因子が授業に関するものだとすれば、それ以外の第7因子までは自身に係わるものであると言える。第8因子と第9因子はマレーシア特有の因子であると言える。

(3) 「カテゴリー別」

順位別に並んだ因子項目に、「知識」「授業を行う際に必要な能力」「授業外に必要な能力」「教師としてのあり方に対する認識」の4つのカテゴリーの質問項目それぞれがどの程度、どのように分布しているのかを見た(表3参照)。

結果、「知識」「授業内で必要な能力」「授業外に必要な能力」「教師としてのあり方に対する認識」は、いずれの順位因子にも現れた。しかしながら、それはどちらかと言えば「知識」に偏っていたとも言える。この意味では、「マレーシア」は、知識偏重であり、実践重視と言えた。しかしながら、それは知識に裏付けられた実践能力が求められていることを意味していると思われる。尚、上述の(2)「グルーピング化」でも触れたように、マレーシアは、はっきりした区分や認識ができる国である。この意味において、第2因子は「授業外に必要な能力」か「教師としてのあり方に対する認識」での自分に必要な能力、第3因子は「授業を行う際に必要な能力」「授業外に必要な能力」での自分に必要な能力というように識別でき、日本人と日本人以外で分かれるであろうと予測した第5因子は、「知識」と「教師としてのあり方に対する認識」でより必要だが、授業内外でも必要な能力であると定義できた。ここでの結果を見る限り、第7因子の「異文化理解・適応能力」は明らかにクラス外での自身の能力を指すものであることがわかる。

(4) 問い合わせ

(3) までの結果に関して、マレーシアにおいてのみ「問い合わせ」を行っている。結果は分析と考察の中に含めたが、それ以外に特記すべきものを下に掲げる。「問い合わせ」は日本人日本語教師と日本語 Non-Native のマレー人日本語教師を対象に行った。日本語 Non-Native のマレー人日本語教師の回答については、表現に一部手を加えている。

【日本人日本語教師】

- 1) 日本の日本語学校や大学などと違い、マレーシアでは、コース全体のことやカリキュラムについても自分で考えていかなければならない。また、考える機会、考える仕事が与えられる。そのため、コース・デザインに関する知識が必要で、実際に運営する能力も必要となる。
- 2) 日本へ留学する学生を学習者としているため、日本留学にかかわる知識は不可欠である。
- 3) 予備教育機関では、留学を目標に、短期的でかつ集中した日本語の学習が行われている。そのような日本語学習の環境への不適應や、勉強に対する不安、それに加え、日本に留学するということに対する不安や心配から精神的に追い詰められる学生も出てくる。そのような状況に対応できるように、心理的な知識が必要となる場合もある。

【日本語 Non-Native のマレー人日本語教師】

- 4) 日本留学から帰ってきて、日本語が使えるようになった。しかし、その日本語を効果的に教えるまでには至っていない。まだ知識が少ないと感じる。研修を通して、結果にあったような事柄を今学んでいるし、また、学びたいとも思っている。
- 5) 日本留学から帰ってきて、今、日本語を教えている。教えられる日本語が初級に入ったばかりのレベルだけなので、自身の日本語力の低下が心配である。低下しないために、日本語の勉強をする必要があると考えている。

以上の内容から、先の結果を改めて見てみると、まず、なぜ第1因子がそのような内容をもって一番に挙がったのかが、1) からわかる。また、マレーシアに特徴的な因子であった第8因子と第9因子がなぜそのようなかたちで出てきたのかもわかる。わけても第9因子はマレーシア固有のものであったが、それは留学を控えた日本語学習者の抱える精神的な問題に対するフォローやケアに必要な心理学の知識であったことが窺える。これが全てであるとは言い切れないが、このような対応や指導の必要性が心理学に求められていることはわかった。第5因子については日本人とそれ以外で分かれるのではないかと述べたが、日本人以外の Non-Native マレー人日本語教師の回答を見る限り、教師自身の日本語力や教えるために必要な日本語力の不足、他方で、教える日本語のレベルが低く、それが繰り返されるために、自身の日本語力が低下してしまうのではないかという危惧や不安から、日本語力の維持に努めたいということがあったのがわかる。この意味では、因子によっては、日本人と日本人以外では結果に違いがありそうである。また、組織や教育機関で教えているかどうか、また、どのような日本語学習者を対象にしているのかによっても、マレーシアでは必要な実践能力の内容には異なりがあるようである。

5-4. 「日本国内」「海外」「マレーシア」間での比較

まず「日本国内」と「海外」では違いがある。「日本国内」は知識重視の中、その時代の教授法の影響や流れもあって、「学習者中心」型の教え方へ傾倒しているが、「海外」はそうではない。授業をうまく行うための工夫に関する能力やそれに係わる能力の必要性が高いと言えたが、それは知識だけに拠ってはいない。つまり、授業をどのようにしていくべきなのかといった発想の下、それに係わる能力の必要性を挙げているように見える。この意味では、コースについても同様である。つまり、「海外」では「日本国内」と比べ、コース・デザインや授業設計から始まり、クラス運営自体も任されているためか、そのような係わりの中で、各能力の必要性が挙げられたと考えられる。自身について知ることやあり方に対する検討は、無論「日本国内」では自身を知り、顧みることだけで済む面もあろうが、「海外」では授業外でも、また個人的にも研鑽や自己管理なども含めれば、必要性は高く、より多くの要素が絡むようだ。外国語については「日本国内」と「海外」では、知識程度でよいものと運用面で極めて必要性が高いものなど、その違いは大きい。法律などについても「日本国内」では単なる知識であろうが、「海外」ではその運用から自身に係わるものとして捉えられているようである。

次に、「日本国内」と「海外」での違いを踏まえ、「海外」の1国としての「マレーシア」を見てみると、次のような点から「マレーシア」は「海外」においても特徴的であったことがわかる。まず、教えることに関しては、コース・デザインや授業設計、クラス運営を行うことを前提として、教師力があることに加え、その中で学習者をいかに長期的に育てていくかという視点が求められていることがわかる。それは「日本国内」のようなコースやクラスとは離れたところでの「学習者中心」というのとは違い、また、「海外」での授業をうまく工夫して行っていくかに係わる能力とも異なる。「マレーシア」は知識に裏付けられたしっかり教育するための実践能力が求められているようである。

自身を知ること「日本国内」が教えることとは異なった次元での自身を知ることや顧みることであったとすれば、「海外」でのその能力は自己研鑽や自己管理能力などを含む幅広いものである。とは言え、「マレーシア」の場合はそれとも色彩が違う。どちらかと言えば、授業に密接に係わったところでの学習者とのコミュニケーション能力、そして、組織や教育機関内との係わりの中での能力に関係する。この意味で、「マレーシア」は特徴的である。外国語については、「日本国内」は知識程度でよいが、「海外」はそれ以上の実際の運用能力が必要である。「マレーシア」は、その能力の必要性が日本人日本語教師とそれ以外の者との間ではっきり分かれる。日本語や日本に関する知識は「海外」では必要であるとされるが、「マレーシア」の場合は、むしろ学習者の日本留学に関しての知識だったり、彼らをサポートするための知識だったりしている。

必要度が高かった因子群については、「日本国内」と「海外」、そして、「マレーシア」では位置付けや目的、意味合い、あり方で違いが認められた。日本語教師としての自身の係わり方や考え方にしても同様であった。「海外」では「日本国内」より日本語教師自身がコース・デザインからクラス運営まで任されるということは多いが、この意味ではより広い知識や能力が求められる一方、知識だけに止らない、それが教えることに立脚した知識との係りになる。「マレーシア」の場

合は、これに加えて、組織や教育機関との係わりの中で、それら能力が求められたり、教育力の必要性が出てきたりする。「海外」では一人で授業を任せられ、行うだけでなく、学習者への対応も迫られることが多いとすれば、「マレーシア」は組織や教育機関との接点の中で対応を迫られることになる。「日本国内」や「海外」より教える目的や目標が明確なものも「マレーシア」であった。

5-5. マレーシアにおける日本語教育事情からの考察

5-4. で述べたことを今一度、マレーシアにおける日本語教育事情と照らし合わせてみれば、ここでの結果は、マレーシアにおける教育政策上の効果やその影響を強く受けたものであったと言える。つまり、日本語教師個人であってもそこで求める日本語教師の姿や教師としてのあり方は、その制度に見合う、もしくはそこで必要な能力や資質の一覧のようであった。教えることと学習者の学習目的や将来、そして、教える先の組織や教育機関でのあり方と密接に関連したところで、教えること、そして、自分のあり方が明確に位置付けられている。故に、日本語教師が必要な能力が学習者に必要なもの、また、その教育に必要なものとの関連で挙げられていた。換言すれば、「日本語教師に必要な能力＝学習者や教育に必要な知識」でもあったと言える。このような明確さは「日本国内」や「海外」では見られなかった。この意味では、マレーシアは環境要因との関係がより密接で、その影響力をまた強く受けやすい状況にあったことがわかる。

尚、「マレーシア」においては、日本人日本語教師以外の日本語教師の存在やそこでの結果であろうと予測されるものも出てきていた。つまり、「マレーシア」において、日本語 Non-Native のマレー人日本語教師に必要とされる、また、それを反映した能力もここには含まれていた。マレーシアにおける日本語 Non-Native のマレー人日本語教員養成の成果がじわじわと出始めてきていることを感じさせるものであった。

6. 実践能力とは何か

以上、「日本国内」と「海外」、そして、「マレーシア」を比較、検討する中で、それぞれの地域によって、日本語教師に必要とされる能力に違いがあることがわかった。わけても実践能力と言った場合、それは教えることだけに止まらない、例えば、日本語学習者との係りや授業をどのように捉えていくのかといった視点のあり方でも違うということがわかった。教えるでも、「担当する」と「任される」では大きな違いがある。「担当する」だけなら、時流の教え方でもよいかもしれないが、「海外」のような「任される」場合ではそうはいかない。「任される」となれば、それ以外の周囲との係わりや組織、教育機関との密接度、また、強度によっても必要な能力には違いが出てくる。この意味では、専任かそうでないかは大きい。組織や教育機関に拠っているのかどうかでも影響力は違う。加えて、「マレーシア」のような場合には、国策や教育政策のあり方が強い影響力を持つわけであるから、そこで必要な能力にも質的な違いが生じてくる。そのようなこともあって、日本語教師に自然に必要と感じられる能力にも、違いが出てきていたのだろう。これが如実に現われていた例が日本語教師に必要な能力が教える目的になっていたものである。教える目的や内容がより具体的かつ明確であればあるほど、また、教育目標も極めてはっきりしていれば

いるほど、教える内容や教科が必要な知識や実践能力となる可能性は大きい。

実践能力とは、教えるためにのみに独立変数としてあるのではなく、それ以外との関連や関係性に拠っているし、それ以外の要素の影響もまた強く受けるものである。さらに、政策論のあり方や強さ、時代の流れの影響というものもあり、変容したり、変化したりする。これ以外、実践能力に影響のある大きな要因は、自分をどのように捉えるのか、自身をどのように係わらせていくのかといった能力である。謂わば、教えるための牽引力とも呼べるような力の存在である。これが「人間性」とか「自己教育力」と呼ばれるものであろうと予測するが、これら能力をどの程度意識するのかという強度と、どのように必要性を認めるのかという関係性において、実践能力の質は異なってくると考えられる。

改めて実践能力とは何なのか、また、それを規定する要因は何であるかを考える時、様々な要因が絡み合い、お互いに依存する関係性や関連性の中で、容易には全体を見渡すことはできない。しかし、少なくとも必要性という強度関係の中で、そこで求められる実践能力が何であるのかは予測可能であると思われる。

7. 最後に

本国際研究では、1国を対象とするだけでなく、2国以上の国を比較、検討する中で、対立点や一致点を導き出すことによって、日本語教師に求められる実践能力というものを、そこでの日本語教育事情を読む以上の具体例として、問題点や課題点と共に浮かび上がらせようとしてきた。現役の日本語教師が今、どのような能力に必要性を感じ、また緊急性や危機感を覚えるのか、それは自分の教育観や学習観に拠っているようにも思われるが、むしろそれよりは自身の日本語教師としての価値観を再考する中での教師としてのあり方や生き方に係わっていると感じる。

ここでの結論として、教える現場では多様化が進んでいるだけでなく、多様性が目立ってきていると思う。「日本国内」は国内事情で、「海外」では個別事情での多様性が目立つ。日本語教師自身のあり方と教えることとの係わりから言えば、「任せられる」状況に近くなればなるほど、そして、「海外」ではとりわけ自分というもののあり方や係わり方を考えることは重要になってくる。この意味から日本語教師個人に目を向ければ、個別化が進んでいると言える。故に、日本語教師の個別性にはより注目すべきであろう¹⁴。養成しようとする日本語教師の中の多様性に凝視し、その芽を伸ばそうと態度は、今後益々必要視されてくるように思う。

本結果を振り返る限り、調査実施者に突き付けられた調査課題は、‘NEEDS’以上の‘WANTS’への転換である。つまり、日本語教師に「必要」から「求められる」能力を探っていく方向性である。日本語教師に必要な実践能力とはを問うより、教えるために、また、教えられるようにするために備えておくべき実践能力とは何かと考える発想でもある。「必要」と捉えている限り、調査では日本語教師の多様性を背景に、多くの能力が挙げられることだろう。「求められる」ものと考えれば、「マレーシア」のような例は実践能力を考える上での実際論に近い。国別での日本語教師に求められる実践能力を問いつける中で、より高いレベルの「求められる」ものを探り出し、それに応えることが新しい需要、つまり、日本語教育における多様性に対応できる方法であろうと

考える。また、これがこれからの日本語教師の需要の拡大にも役立つと考える。引き続きこのような方向から研究を行っていきたい。

* 本稿は、2006年10月7日、国際交流基金マレーシア日本文化センター『第3回日本語教育研究発表会・浦和教師研修報告会』（マレーシア・クアラルンプール）における「日本語教師が必要とする実践能力に関わる国際調査－日本国内とマレーシアの比較を中心に－」での口頭発表（発表者：高木裕子・古内綾子・佐藤綾）に加筆したものである。本発表に際し、日本語教育関係者並びにマレーシア政府教育関係者から貴重なご意見やご助言を頂いた。厚く御礼申し上げる。また、マレーシアにおける調査の実施では、多くの現役の日本語教師の方々にご協力を頂いた。「問い合わせ」においても貴重なご意見や回答を頂いた。本紙をもって、伏して御礼を申し上げます。

¹ 本科学研究は、『大学日本語教員養成課程研究協議会』での活動方針とそこでの実績を踏まえ、研究活動の一環として日本学術振興会に申請、採択されたものである。よって、ここでの研究者は、代表者の中川良雄（京都外国語大学）をはじめ、分担者の河野俊之（横浜国立大学）、坂口昌子（京都外国語大学）、高木裕子（当時山形大学大学院、現実践女子大学）、縫部義憲（広島大学大学院）、馬場良二（熊本県立大学）、細川英雄（早稲田大学大学院）、本田弘之（杏林大学）、横溝紳一郎（当時広島大学大学院、現佐賀大学留学生センター）は本協議会会員であり、理事でもあった。このことから、本研究は、代表者名からすれば、個人研究組織と見なされやすいが、研究支援組織としては『大学日本語教員養成課程研究協議会』があった。よって、成果は『大学日本語教員養成課程研究協議会』大会（年2回）で報告され、『大学日本語教員養成課程研究協議会 論集』において広く還元されるものであった。と同時に、本成果も本協議会に属す日本国内外で大学日本語教員養成課程に係わる者、また、これに関心を持つ研究者なりが知りえる情報となったことを付しておく。

² 高木班とは、上記の注¹に示した研究において、研究分担者の高木裕子を中心に行った研究のグループ名である。各研究が本科学研究での研究分担者の代表者名をとって「〇〇班」と命名されている。

³ 本調査の必要性については、當作編（2003）『日本語教師の専門能力開発－アメリカの現状と日本への提言－』でのアメリカにおける言語教師の専門能力に関する報告やそこから見た日本への指摘があり、他方で、本稿で触れた¹の国際調査において、アメリカには特徴的な傾向が見られたため、改めてその現状を知るべく、アメリカを個別調査対象国として扱った。この中では、アメリカにおける実践能力とは何か、教員養成課程における指導者とその下でTA（Teaching Assistant）として日本語を教えている者では、実践能力に対して異なる認識を有しているのかどうか、また、INTASC（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）をどの程度意識しているかなどについても調査した。また、その背景にある要因や特徴も明らかにしようとした。結果は、『2005年度日本語教育学会秋季大会』（高宮・高木2005）などで発表した。

⁴ 「問い合わせ」とは、高木班での研究協力者が本調査での結果を現地の日本語教師に示し、その背景や理由を訪ねたものである。現地の日本語教師に問い合わせところから、この名称が付いた。

⁵ 日本語教育能力試験では、これが「標準的教育内容」であり、出題範囲や内容でもある。

⁶ 新しい「日本語教育検定試験」での実践能力は、「日本語教員養成において必要とされる教育内容」における「言語と教育」区分の中の「言語教育法・実習」にあたる。そこでの内容は「実践的知識／実践的能力／

自己点検能力／カリキュラム・コースデザイン／教室活動・教授法／学習者情報／教育実習／教育環境／地域別・年齢別日本語教育法／教育情報／ニーズ分析／誤用分析／教材分析・開発…」などである。この中の初出の2つあたりが実践能力を示すものと思われるが、それはキーワードだけである。具体的にどのような能力であり、その内容がどのようなものであるかということも何も示されていない。このようなことから抽象的であるとされた。

7 「ボランティア日本語教師」とか「日本語支援者」とかの呼称があるが、ここでは「日本語ボランティア」で統一した。

8 教育内容として「これで終わり」というものがなく、どこまでいっても次があるという状態から、「限度がない」「きりがない」という意味で「開放性」と称した。日本語教師は常に学び続けるものである。その必要性があるのだと主張する「教師の成長」の視点からも「開放性」と言えると考えた。

9 ここでは「基礎力」の中に日本語力や問題解決能力、コミュニケーション力などを含めており、教師一人が有する能力としてまとめている。

10 文化庁（1999）では日本語教師に「望まれる」という表現を使っている。2001年の新しい「日本語教育検定試験」では「必要とされる」とされている。ここでは「教育の個別化」「個人化」という観点から「求められる」という表現を使っている。これ以外に「備えるべき」という表現も近年使われている。表現もしくは用語遣いの間には、意味するもの、イメージするもの、基準とする考え方などに違いがあると思われる。これら表現や用語遣いによる違いが何であるのかは別紙に譲るが、ここでは上記の観点から、「求められる」で統一する。

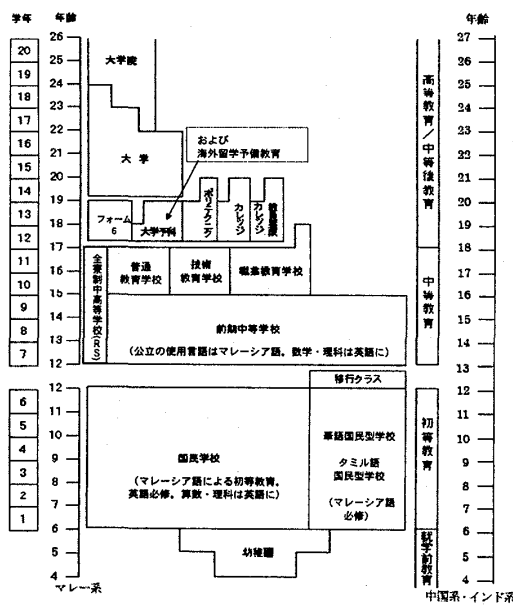
11 マレーシアにおける公教育制度（教育系統図）は右のようである。根津誠(2006)「マレーシアにおける日本語教育事情」（私信）より転写。

12 ここでの意義をもってマレーシア国内で口頭発表を行うと共に、独立行政法人国際交流基金クアラルンプール日本文化センターに協力を依頼した。併せて、マレーシアにおける「問い合わせ」を行った。

13 当初、4つのカテゴリー名は「知識」「日々の授業を行うにおいて必要な能力」「授業外において必要な能力」「その他」としていたが、本稿では、簡潔に、またわかりやすくするために、「日々の授業を行うにおいて必要な能力」は「授業を行う際に必要な能力」とし、「授業外において必要な能力」は「授業外で必要な能力」、「その他」は「教師としてのあり方に対する認識」とカテゴリー名を変えた。

14 高木・佐藤(2007)では、これを「教育の個人化」と称した。

マレーシアの公教育制度－教育系統図



文部省「海外国の学校教育（アジア・オセアニア・アフリカ編）」収録の学校系統図を元に一部追加したものを

参考文献：

- 大学日本語教員養成課程研究協議会 (2006) 『大学日本語教員養成課程研究協議会 論集 2005 年度』
独立行政法人国際交流基金編 (2003) 『海外日本語教育機関調査』
- 高木裕子 (2006a) 「日本語教育能力検定試験との係わりで見たと実践能力」、『日本語教員養成に
おける実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究』平成 16 年度～平成 17 年度
科学研究費補助金基盤(B) (課題番号:16320068) の研究成果報告書、pp.149-162
- (2006b) 「日本語教育能力検定試験と実践能力の関係」、 “What are the Practical
Capabilities?-Concerning a Licensing Examination for Japanese Language Teacher Education-”、
『大学日本語教員養成課程研究協議会 論集 2005 年度』、大学日本語教員養成課程研究協
議会、pp.14-27
- 高木裕子・佐藤綾 (2005) 「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因—調査票を用いた国
際調査における 2004 年 11 月 12 日までの集計結果—」、『無差』第 12 号、pp.101-111
- 高木裕子・佐藤綾 (2006a) 「『国別』に見た日本語教師に求められる実践能力を規定する要因」、
『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究』平成 16
年度～平成 17 年度科学研究費補助金基盤(B) (課題番号:16320068) 研究成果報告書、
pp.118-138
- (2006b) 「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因—「全体」「日本国内」「海
外」間での比較—」、『実践女子大学人間社会学部紀要 第 2 集』、pp.41-60
- 高木裕子・佐藤綾 (2007) 「日本語教員養成課程における『多様性』に即した海外での日本語教育
実習と体験学習の必要性—タイ国立カセサート大学教育学部附属高校との実験的実
施—」、 “Necessity of teaching and learning through experiences overseas corresponded a
diversity in Japanese teacher training course—Experimental practices in Kasetsart University
Laboratory School—”、『大学日本語教員養成課程研究協議会 論集 2006 年度』、大学日本
語教員養成課程研究協議会 (印刷中)
- 高木裕子・佐藤綾・古内綾子 (2006) 「日本語教師が必要とする実践能力に関わる国際調査」、『東
北大学大学院文学研究科言語科学専攻 魅力ある大学院イニシアティブ (言語研究者・言
語教育者養成プログラム) 第 2 回 海外日本語教育事象国際シンポジウム』発表資料
- 高木裕子・広谷真紀・高宮優実 (2005) 「アメリカにおける日本語教師の実践能力に関する調査研
究」、 “Survey Research on the Nurturing of Practical Skills for Teachers of Japanese in the US”、
ATJ 2005 SEMINAR (Chicago, USA)
- 高木裕子・古内綾子・佐藤綾 (2006) 「日本語教師が必要とする実践能力に関わる国際調査—日本
国内とマレーシアの比較を中心に—」、 “An International Survey on Practical Teaching
Abilities of Japanese Language Teachers—Focus on the comparative Studies between Malaysia
and Japan—”、『第 3 回日本語教育研究発表会・浦和教師研修報告会』配布資料、 “The 3rd
JFKL Conference on Japanese Language Education and Urawa Teacher Training Program
Reports”、p.17、国際交流基金クアラルンプール日本文化センター

高木・佐藤・古内：「日本国内」「海外」との比較に見るマレーシアにおける日本語教師が必要とする実践能力

高宮優実・高木裕子(2005)「アメリカにおける TA と指導者の実践能力に対する意識」、『日本語教育学会秋季大会』予稿集、pp.67-72、社団法人日本語教育学会

當作 靖彦編(2003)『日本語教師の専門能力開発—アメリカの現状と日本への提言—』、日本語教育学会

中川良雄(2006)『平成 16 年度～平成 17 年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B)(1)』
『「日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究」研究成果報告書』(課題番号：16320048)

縫部 義憲(2006)「大養協の歩むべき道と教員養成学の構築」、『大学日本語教員養成課程研究協議会 論集 2005 年度』、大学日本語教員養成課程研究協議会、pp.3-7

横溝 紳一郎(2002)「日本語教師の資質に関する一考察：先行研究より」、『広島大学日本語教育研究』第 12 号、pp.49-58