

【論文】

マレーシアの高等教育課程における日本語教育の現地化に向けて

日本人日本語教師にどのような役割が担えるのか

木村 かおり*

(マラヤ大学言語学部)

概要

日本語教育の現地化とは何か。本稿ではこれを現地の教師たちが互いを、また現地の日本語教育をエンパワーメントし合うことと捉えている。マレーシアの大学教員である筆者は、現地において日本語教師たちとエンパワーメントし合うために「何が必要なのか」「私に何ができるのか」を考え、クリティカル・アクションリサーチとしてB大学をめぐる社会的実践活動を繰り返し省察している。本稿では、現場の教師が求めているものと現状の矛盾を明らかにし、その矛盾の克服に私がどのような働きかけをしていたのかを活動理論を用いて分析し日本人教師の役割を探った。矛盾の克服には、「情報」や「同僚間の連携」を道具として、結びつきの実践を行うことが必要であること、たとえビジターという外国人教師であっても、日本人教師が現地の教師間の共同体の境界を越えた第3の共同体の同僚として教師間にネットワークを働きかける役割が担えることが確認できた。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 外国人教師, 現地の日本語教育, 境界を越える, 協働,

クリティカル・アクションリサーチ

1. 海外の日本人日本語教師

1. 1. 筆者と問題の背景

海外における日本人日本語教師の数は、国際交流基金（以下 JF）の 2003 年の調査から増え続け、2012 年の調査では、約 1.5 倍の 14,819 人となっている（国際交流基金, 2005, 2013）。この教師たちの数には、日本の公的機関から派遣される専門家やボラ

ンティアだけでなく、現地採用の日本人日本語教師も含まれている。ODA 卒業国となったマレーシアにおいては、JF や国際協力機構（以下 JICA）などの公的機関からの派遣教師が減り、「ローカルの日本人日本語教師」（ここでは現地採用の日本人日本語教師という意味で用いた）が微増している。筆者もマレーシアで活動する「ローカルの日本人日本語教師」の一人である。

このようなローカルの日本人日本語教師は、現地の教師たちと共に成長し、エンパワーメントし合う

* E-mail: k.kimura@um.edu.my

ためにどのような役割が担えるのだろうか。大学の日本語教師という日本語教育の専門家である筆者は、当地において日本語教師たちと共に成長し、エンパワーメントし合うために「何が必要なのか」「私¹に何ができるのか」を考え、クリティカル・アクションリサーチ²として、B大学をめぐる社会的実践活動を繰り返し省察し、改善をめざし続けている。それは、日本語教師としての役割を問い続けながら、次の課題をめざす活動でもある。ここで言う社会的実践活動とは、私個人の教室で行う教室実践から同僚教師とコースや機関において行う教育実践、社会との関わりを持つための実践までを指している。また、めざす教師の成長も社会的実践活動そのものにあると考えている。

実は、私には次のような2つの問い（問題意識）とある思いがあり、現地の日本語教師たちと共に成長し、エンパワーメントし合うことを考えている。マレーシアは1960年代後半、近隣国インドネシア、タイと同様に、戦後の日本政府の寄贈日本研究講座で、日本研究および日本語教育を再開させている（森口、1967）。そのマレーシアでは、高等教育における日本語学習者数が世界のトップ10に入るほどであり、さらに2012年の日本学生支援機構の調査まで、インドネシアやタイより圧倒的に多くの数の留学生を日本に送ってきた³国である。ところが、そのマレーシアにおいて、日本語主専攻コースはたった1機関にしかなく、日本語教師養成講座も大学の課程にはない。一体どこでマレーシアの日本語教師は養成され、研修を受けているのだろうか。確かに、クアラ・ Lumpur（以下 KL）において

JFの日本語専門家⁴たちによる教師研修や養成講座が行われている。またマレーシアの教師たちはJFの浦和の研修所で研修を受けることができる。しかし、マレーシアの日本語教師の養成や研修を主にJFに頼る状態のままでいいのであろうか。養成や研修を私たちローカルの教師で行うという次の段階に移行しなければならないのではないか。これらの現状から、私は「誰がマレーシアの日本語教師を養成し、研修するのか」という問いを感じているのである。

また、「教師たちはマレーシアにおいてどのように成長していくのか」という問いも同時に感じている。実は、2015年現在マレーシアには、インドネシアやタイに複数⁵ある教師会やローカルの日本語教師が主幹となった学会、定期刊行の日本語教育雑誌がないのである。マレーシアの教師たちは、どこで悩みや不安を解決しているのだろうか。確かに、JFが主催する日本語教育研究発表会があり、年に1度実践を見せ合う場はある。しかし、不安を共有し、互いの日本語教育観を交換し合い、確かめ合う場と機会としては少なすぎ、教師たちをエンパワーメントするには不十分だと感じる。

そして、私には、私の行っている日本語教育は、当地でどこまで認められ、許されるのだろうかという不安があり、現地にいる教師をエンパワーメントすることで、つまり、現地の教師という他者と関わることによって、私を日本語教育の専門家として、当地に位置づけたいという思いがある。それは我々が「〈他者〉を欠いてはわたしを意味づけることができない」（桑野、2011, p. 36）のであり、バフチン（1979/1988）の言葉を借りて、ワーチ（1998/2002）が述べるように、我々は「他者なしにありえないし、他者なしに自分自身となることもできな

¹ 本稿では、筆者の主体的な行為、省察について記述するときには、「私」を用いる。

² クリティカル・アクションリサーチについては4.で述べる。

³ 2015年現在インドネシアの留学生数が3か国の中で1番大きい（日本学生支援機構、2012）。

⁴ 国際交流基金が使用している職種名。

⁵ WEB資料（国際交流基金、2015）より。

い」(p. 143)からである。ただし、求めているのは、原始的な共同体にただ所属したいという思いでもない。他者との深い関わりを求める思いである。

では、他者との関わりを深く感じ、位置づけを感じられるのはどのようなときだと言えるだろうか。例えば、タイにおいて、教師協働や協働における日本人教師の不安に対していくつかの研究を行っている松尾が、松尾、香月、井上(2014)で「(前略)あきら^{ママ}たこの国ではこれが当たり前なのだと思うしかないと思った。」(p. 116)というインタビューエピソードを取り上げている。このエピソードは、外国人である私たちは時として、仕事観や教育観が当地の教師たちと異なると感じたとき、思考することをやめ、現地のやり方に従うことがあることを示している。私の行ったマレーシアの調査でも同じような言説を日本人教師たちから得ている。このような方略は、現地との一つの関わり方であると言える。しかし、現地のやり方にやみくもに従った行為が私たちを不安から解消し、自身の位置づけを感じさせることはないだろう。自身の実践や日本語教育観を開示し、他者と省察し、自分の教育観を確かめ、自身の役割を確かめながら、現地にあったやり方で実践できたときに、ようやく私たち外国人教師は、現地との関わりを感じ、現地での自分の位置づけを感じられる。

また、8年におよぶマレーシアにおけるフィールド調査から、現地における自分の実践や教育観に不安を感じ、それらを確かめたいと考えている日本人日本語教師が少なくないことがわかったことから、本稿では、実践を記述し、教師たちが確かめ合う参照となるものを示していこうと考えている。このような記述と開示は、三代ら(2014)が言うように他者に「実践改善のストーリーとして参照できる『リソース』」(p. 93)となると考えるからである。それらは、自身の実践を改善することに不安を感じている教師たちが、自身の役割や日本語教育観を確

かめ、実践改善したり、逆に実践を変えないという意志を貫くことを支えるだろうと考えるからである。

1. 2. 本稿の流れ

以上の問いと問いから本稿では、私や日本人日本語教師の役割の一つを示唆することを目的とする。そのために、次の2.で研究背景としてマレーシア社会の特殊性と日本語教育環境を概観する。3.では「誰がマレーシアの日本語教師を養成し、研修するのか」という問いの解に向けて、まず日本の公的機関が派遣する日本人日本語教師がどのような役割を担ってきたのかを概観し、マレーシアの日本語教育環境に指摘されてきた問題を明らかにする。4., 5.において、本研究に適する研究方法、分析アプローチを、6.では、データとその収集方法について述べ、7.で、データの結果からマレーシアの高等教育において、日本語教師たちの養成、研修の場として、教師たちが求めている場と現状の矛盾(問題)を確認する。最後に、8.においては、矛盾の克服に向けたB大学言語学部をめぐる私の社会的実践活動の一つを省察し、教師たちの養成、研修、成長の場の構築に向けて、外国人日本語教師である私に何ができたのかを考察する。

本稿は、主にB大学言語学部とその周辺の一部の機関の動向を論じている。B大学は、マレーシアで唯一の日本語主専攻コース(以下日本語BAコース)、予備教育部日本留学特別コース(以下Aコース)、人文社会学部日本研究コース(以下日本研究コース)を含む3つの日本語教育プログラムを持つ日本語教育が盛んな大学であり、日本の公的機関から派遣された日本語教師を含め多くの日本人日本語教師が関わってきた大学である。マレーシアの高等教育における日本語教育を考える上で、まず、B大学を中心に論じることが必要だと考えた。次節では、マレーシア人社会とマレーシアの高等教育における

日本語教育環境を本稿で取り上げる社会的実践活動の背景として概観する。

2. マレーシア社会の特殊性とマレーシアの日本語教育環境

2. 1. マレーシア社会という共同体

マレーシアは、マレー系、中国系、インド系を三大民族とする多民族国家である。各民族は異文化の存在を意識し、自文化への帰属意識を強く持ち、コミュニティをほぼ分離させて生活してきた。コミュニティの分離は各民族が主に信仰する宗教が違い、定住の経緯からも、従事する主な職業が異なり、生活圏が異なっていたことに始まるが、被統治時代の政策が、自文化への帰属意識を強く持たせた（萩原, 1996; 竹熊, 1998）と言われる。

元首相であるマハティール（Mahathir, 2011）は離職後、「社会の中の民族的な分断は、学校教育時代にその芽が生まれ、卒業後に再生産され、多民族社会を受容し、団結しようという考えを遠ざける。マレーシア人は民族的共同体の中だけで、生活することはできない。多民族社会で生活する我々にとって大切なことは、若いうちから他者と互いによく知り合うことである。」（p. 751, 筆者訳）と指摘し、多民族が小学校から大学に至る時期まで同じキャンパスで学ぶことを提案している。

実は、各民族の言語を尊重する姿勢がマレー語、中国語、タミール語という教授言語別の公立の小学校を生み、子どもたちの多くは、母語別に学校に通っている。しかし、民族ごとの共同体は、文化的、宗教的な異なりだけが生み出しているのではない。マレーシアでは、イギリスからの独立以後、ブミプトラ（主にマレー系と先住の少数民族）の社会的経済的地位を向上させるため、ブミプトラ優遇を柱とする教育政策を中心に国作りを進めてきた。そ

の後、2002年にメリトクラシー制⁶の教育政策が導入されたが、現在もブミプトラ優遇の教育制度や奨学金制度は存在している。つまり、中等教育、高等教育において、民族別の進学ルートが設けられており、民族別の共同体は政策によって生み出されていると言える。もちろん、教育機関に生徒、学生だけが民族的な偏りをもって集まるのではなく、在籍する教師、職員たちにも民族的な偏りが出てしまう。

とはいうものの、ブミプトラ優遇政策があるからと言って、ブミプトラたちがブミプトラ至上主義的な態度をとっているわけではない。一般のブミプトラたちは、むしろ批判されることに耐えているように見える。その結果、マレーシア人は、必要以上に対話を望まず、共同体内で起こった問題を解決するのであれば、共同体を越えてまで、解決策を探すことはしないようである。これを宇高（2008）は、「一人ひとりの市民は、ほかの民族集団との日常的な接触経験から固有の間合い感覚を確立させ、どのようにすれば平穏な生活が送れるかを大切にしている」（pp. 76-77）と述べている。このようなマレーシアの社会的背景は、外国語である日本語の教育環境にどのように影響しているのか。次項において、日本語教育環境を構成している共同体や成員を中心に見ていく。

2. 2. マレーシアの高等教育における日本語教育環境と共同体として捉える機関

日本語はマレーシアにおいて、国際言語の一つとして位置づけられており（Malaysian Ministry of Higher Education, 2006）、現在45の高等教育機関で学ばれている（国際交流基金, 2013）。高等教育における日本語学習者数、教師数は、先述のインド

⁶ 能力制：マレーシアの人口の民族間比率による民族クォーター制に代わる配分の枠組み。奨学金の受給や国立大学の入学定員を民族に関係なく成績によって割り当てるというもの。

ネシア、タイと共に国と地域別の調査で、マレーシアは世界のトップ10に入っている。また、183人の日本語教師がマレーシアの高等教育機関で日本語を教えている。しかし、インドネシア、タイの高等教育機関の日本語教師数がそれぞれ879人、448人であること、教師1人当たりの学習者数が逆にマレーシアが一番多いことから、183人という教師数は、インドネシア、タイと比較して少ないと言える。さらに、マレーシアは、学部レベルの日本語教師養成講座、大学院レベルの日本語及び日本語教育専門コースが世界のトップ10の国の中で唯一ない国でもある。これは、教師が少なく院生も不在であることを示し、日本語教育に携わるマンパワーが不足していることを意味していると言える。

では、これら183人の日本語教師たちが構成員である高等教育における日本語教育環境とは、どのような共同体の集合体なのか。マレーシアにおいて日本語教育を実施している高等教育機関は、大学の学部、予備教育機関、P機関のような語学教師養成機関の3種類あり、それぞれに共同体を形成している。また、厳密に述べると、P機関は高等教育課程ではないが、現役教師を受講生とした語学教師養成機関⁷であり、高等教育機関と分類されている。このように高等教育機関に3種類の機関があり、それぞれの管轄省庁は高等教育省⁸、JPA（人事院）、教育省と異なり、それぞれの共同体には制度的な境界がある。つまり、マレーシア高等教育における日本語教育共同体は、大学の学部、予備教育機関、語学教師養成機関といった制度的な境界がある3つの共同体の集合体であり、183人の日本語教師たちが、

その3つの共同体に分かれて、マレーシア高等教育における日本語教育共同体を構成している。

次に、マレーシアの高等教育機関に日本人日本語教師がどのような割合で所属しているのか見てみる。45の高等教育機関における日本人日本語教師⁹の割合は、世界の平均割合25.9%より高い37.7%であり、総数は69人（国際交流基金、2013）である。しかし、すべての高等教育機関に日本人日本語教師がいるわけではない。また、45高等教育機関中、約1割の機関数に当たる4予備教育機関に43人¹⁰の日本人教師が集まっている。

では、B大学の中に存在する共同体はどのような成員で構成されているだろうか。B大学内には、先述したように日本語BAコース、Aコース、日本研究コースの3つの日本語プログラムがある。しかし、それぞれ個別の機関（学部等）に属しており、また、機関の学習目的、専門の違いから各機関は役割を分業させ、それぞれに共同体を形成している。その3つの共同体全体の構成員が、2015年はマレーシア人教師21人（うち3名は日本語を教えていない）、筆者のような現地採用外国人教師4人（うち日本人3人）、さらにJFからの派遣日本語専門家13人である。以前は日本からのJFの派遣日本語専門家が3つのどの機関にも派遣されていたが、2015年現在、日本語予備教育のAコースだけに派遣されている。日本語BAコース、日本研究コースには、インド系、中国系のマレーシア人教師もいるが、Aコースは学生、マレーシア人教師の全員がマレー系である。

マレーシア政府は国費留学制度でマレーシア人学生を日本、アメリカ、イギリス、オーストラリア、

⁷ この機関の中に中等教育課程の教師を日本語教師として養成するプログラムがあったが、2014年このプログラムは一時休止後、別のプログラムとして再開している。

⁸ 2013年高等教育省は教育省と統合され、2006年以前の一省の形態に戻ったが、その管轄は内部で分かれている。

⁹ 国際交流基金（2013）では、日本語母語教師となっている。本稿では、教師について論じるとき、母語話者性ではなく、日本人性を取り上げ日本人日本語教師と表記して論じているため、ここでも表記を統一し、日本人日本語教師とする。

¹⁰ 2013年の筆者の調査から。

ドイツ、ロシアなどの高等教育機関に留学させている。Aコースは、1980年代に開始された東方政策による国費留学制度の予備教育コースであり、この国費留学制度による奨学金配分は、ブミプトラ優遇政策の一つである。しかし、メリトクラシー制が導入され、非ブミプトラの奨学金受給の割合は増えた。それでも依然、国費の学部留学プログラムをブミプトラのみに限定しているのは、日本留学に対するものだけである(吉村, 2013)。このように、民族的、制度的、政策的な境界に囲まれた共同体の集合体がマレーシアの高等教育における日本語教育共同体であり、この共同体に日本の公的機関は第二次世界大戦の頃には既に関わっている。3. では、日本の公的機関から派遣された日本人日本語教師が現地の日本語教育に対して、どのような役割を担ってきたのかを見ていく。

3. 日本人日本語教師はどのような役割を担ってきたのか

3. 1. 日本語教育の現地化と日本語教師の役割

マレーシアの日本語教育において日本人は、学習者にとっての日本語教師であり、マレーシア人教師の指導者として、その役割を第二次世界大戦中にはスタートさせている(松永, 2002)。1981年に日本や韓国への留学政策を中心とする東方政策がマレーシアで発表され、高等教育機関で日本語予備教育がスタートした。中等教育機関でも、JICAの支援の下、日本語教育が始まった。政策開始当初の日本語教師のほとんどが日本からの派遣教師であった。

JFの派遣日本語専門家やJICAの派遣隊員の報告資料には、日本人日本語教師の役割が述べられている。これらの論考は与えられたミッションの下、派遣隊員や派遣専門家がマレーシアの日本語教育において、どのような指導、支援をしたか、もしくは今後どのように指導、支援すべきかという観点から日

本人教師の役割を述べている(例えば、森口, 1967; 阿部, 2000; 阿久津, 小林, 2000; 川崎, 2002; 楠元, 2004; 谷口, 2006; など)。ミッションは地域ごとの個別のものであるが、論考の中にかがえる共通のミッションが日本語教育の「現地化」であり、現地での日本人教師の役割は、「現地化」を支えることである。では、その「現地化」とはどのようなことを指しているのか。

報告資料等からは、「現地化」の意味として、中等教育機関において「現地の日本語教師だけで、日本語教育を行う」ことと考えられていることがわかる(例えば楠元, 2004; 鈴木, 2010)。また、マレーシアの日本語予備教育機関では、日本の高等教育機関に留学するための渡日前準備教育の支援という現地のリクエストに応える形で活動し、現地の教師の活動の主体性を奪わないことが「現地の日本語教師だけで、日本語教育を行う」一つの段階と考えられていることが読み取れた(戸田, 小林, 村田, 森, 2009)。つまり、一方的に指導するのではなく、リクエストに応えることで「現地化」を支え、リクエストに応じた教師の役割があると考えられているようである。その役割もリクエストと共に変化する。

この役割の変化をB大学AコースのJF派遣日本語専門家団(当時13名)のメンバーである戸田ら(2009)が、Aコース設立時から現在までを3つのステージに分け考察している。第1ステージは、マレーシア人日本語教師が皆無に近い状態であり、日本語教育を行う役割を日本人教師が担った時代、第2ステージは、Aコースに日本留学から戻ったマレーシア人教師が加わり、マレーシア人教師と日本人教師が共に日本語教育を行う役割を担った時代であり、そして現在は第3ステージに入ったとしている。この第3ステージは、Aコースのマレーシア人日

本語教師たちの多くが B 大学での正規教員¹¹のポジションも獲得し、日本人教師主体であった運営に自分たちのやり方を提案できるようになった時代である。A コースの日本語教師の中には、大学教員として研究をする必要が生じ、戸田ら（2009）は、日本人教師（JF 日本語専門家）が現地の教師から依頼される協力には「以前とは違ったものが求められている」（p. 62）としている。

3. 2. 確認されたマレーシアの日本語教育環境において指摘されてきた問題

戸田ほか（2009）は、「以前とは違ったもの」、つまり今後の協力体制は、A コースの教師の養成だけでなくマレーシア国内における日本語教師を養成すること、マレーシア人日本語教師が研究を行い発表できる環境を整えること、としている。また、マレーシアの高等教育全体の課題として大学・大学院において日本語教育専門課程設置が望まれるとしている（p. 62）。実は、大学院における日本語教育専門課程の必要性、日本語教育を含めた日本研究専門家の不足とその課題については、既に Leong（1999）、阿部（2000）で述べられている。ここでさらに戸田ほか（2009）、その後、木村（2013）と 10 年後に同様の課題が再び述べられていることを考え合わせると、「大学院における日本語教育専門課程の必要性、日本語教育を含めた日本研究専門家の不足」は、マレーシアの日本語教育環境において常に指摘されてきた問題であることが確認できる。

3. 3. 派遣機関が考える「現地化」の限界

では、この問題に対し、どのような提言がなされているのだろうか。戸田ら（2009）は、A コースの

みならず、マレーシアの日本語教育全体の成長を導く教師にまで、A コースの教師を指導・養成することを考えた協力体制を提言し、「大学院における日本語教育専門課程の必要性、日本語教育を含めた日本研究専門家の不足」の問題解決のためには「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」（p. 63）を日本側に要請するとしている。

しかし、この「研究者を指導・養成できるような専門家の派遣」という提言には疑問が生じる。なぜなら、A コースで日本人教師と共に主体的に活動し始めたマレーシア人教師の姿が想定されていない。むしろ、第 2 ステージのマレーシア人教師と共に活動するとされた日本人教師の姿も再び指導者の姿に戻っている。

第 3 ステージを現地の教師と日本人教師が対等な立場で、現地に必要なものを実現する段階、および「具体的に何をすべきか考え、共に活動していく」段階として捉え、その具体的な内容を議論しなければならないのではないだろうか。次のステージの日本人日本語教師の役割を描くことができないのは、A コースのリクエストに応える形で活動し、現地の教師の活動の主体性を奪わないことを日本語教育の現地化とする JF 日本語専門家の活動の限界であろう。いずれにせよ日本語教育の「現地化」という考えは、JF や日本の立場で捉えていることに他ならない。むしろ必要なことは、現地において日本人教師とマレーシア人教師が「協働」的に、つまり、対等な立場で、対話を持って、エンパワーメントメントし合うという観点である。

ここで使った「協働」ということばは複数の分野で使われている。そのため、表記も意味解釈も異なるため協働の概念を定義、統一することは難しい（池田、館岡、2007）。このような中、日本語教育において、池田、館岡（2007、p. 7）が協働の前提条件として、主体間が「対等」に認め合うこと、主

¹¹ 本稿では、教員：教育機関の職員であるということを中心に伝えたい場合、教師：教える人であること主に伝えたい場合と指し示す意味、状況がやや異なると考え併用する。

体間に「対話」があり、その対話の「プロセス」や「創造」される新たな成果に主体間の「互恵性」があることを「協働」の概念としている。本稿でも上述の池田、館岡（2007）の「協働」の定義になった。特に「対等」と「対話」に注目し、「創造」を教師たちへのエンパワメントにあたりと捉えている。

第3ステージの現地の教師にとって必要なエンパワメントとは何か。これは Professional Development for Language Teacher (Richards & Farrell, 2005), つまり、日本語教師としての専門性を向上することにあると考える。ここでは専門性の中身の議論はせず、専門性の向上には Richards and Farrell (2005) が指摘した現場の5つの側面「同僚間の連携、研究、改善したことを評価するためのデータの収集と分析、教授の改善」(p. 11, 筆者訳)が重要であり、これらの側面が専門性向上に貢献するという点に触れておく。特に、着目したいのは、一つ目の側面の Collegiality である。Collegiality は、翻訳によって「同僚性」と訳されているが、ここで意図すべき概念は「同僚としての連携」であると考え、本稿では「同僚間の連携」とした。本来「同僚」とは、同職場における同様な地位の人間を指すことばである。しかし、本稿では、社会的実践活動の目的を共有するために人が集うことで形成される場を共同体であると捉え、この共同体に集うメンバーを同僚とする。

では、「同僚間の連携」「対等」「対話」という鍵概念は、マレーシア社会やマレーシアの日本語教育環境にどのように立ち現れてくるのか。共同体の境界を持つマレーシア社会の特殊性については、2. で述べたが、マレーシア政府は、この制度的、政策的な境界を作りながら同時に、多民族が互いによく知り合い、同じ国民として団結し、共に国の発展をめざすべきだという考え方を示している。これをナ

ジブ現首相は「一つのマレーシア」¹²というスローガンの形で表現し、教育の場において、経験や価値観、目標を共有することを通して、多様な文化、他民族を受け入れ、理解し、他者の価値を認める態度を養うことを目標とする「Unity (団結)」を『国家教育計画 2015～2025 年 (高等教育)』(Malaysian Ministry of Education, 2015, p. B-13)の中で改めて強調した。しかしこれは、スローガンを用い、他者の価値を認め「対等」と「対話」を強調しなければならないほど制度的な境界と理念としての「Unity (団結)」には、矛盾があることを物語っている。

このような矛盾を抱えた社会的背景の中で、マンパワー不足の問題を越え、日本語教育のエンパワメントを考えたとき、我々教師には何ができるのか。日本の公的機関の活動にも限界がある。我々ローカルの教師が教育の中での矛盾を克服し、一つになるという理念実現をめざして、マレーシアの固定的な共同体の境界を越える必要がある。私は、マレーシアの政策的な民族の枠組みに組み込まれない外国人であり、固定的な共同体の境界を行き来することが可能なはずである。境界を行き来しながら、マレーシアの日本語教育環境における今までの社会的実践活動を省察し、私ができる役割を探りたい。そこで、社会的実践活動を省察するための方法として適するアクションリサーチを実施することにした。次節では、研究の方法としてのアクションリサーチについて述べる。

¹² 多民族が暮らすマレーシアにおいて、尊重し合うことで平和的共生が可能であるという考えから、ナジブ現首相の提唱したスローガン。木村、スザナ (2015) 参照。

4. 研究の方法としてのアクションリサーチ (AR)

アクションリサーチ (以下 AR) は、様々な分野で取り入れられており、語学教育の分野では、主に教師個人の実践の向上や教師の成長の方法として取り入れられているアプローチである。これに対して、Kemmis and McTaggart (2007) は、「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」という個人の実践の向上という目的を超えるクリティカル AR を AR の一つとして提唱している。特に現場の当事者が実践するクリティカル AR は、個人の現場での実践活動を無視するものではなく、個人の実践活動を周りの状況への社会的実践活動と連関させていく。Kemmis and McTaggart (2007) が指摘するとおり、実践者はこの連関を行うことで、自分の実践活動を省察し磨き、固定的な枠組みや考えから実践活動を開放する。これによって、実践者は周りの状況への理解や価値観を再解釈し、さらにそれらを自己の実践に取り込む方法をも再解釈していくことができる (pp. 279-281. 筆者要約訳)。この再解釈をスパイラルに繰り返し行うことが、本稿で考えるクリティカル AR である。

本稿では、「誰がマレーシアの日本語教師を養成し、研修するのか」「教師たちはマレーシアにおいてどのように成長していくのか」という問いの解に向けて、事例として筆者個人の実践活動と B 大学日本語 BA コースをめぐる社会的実践活動を連関させ、そこへの介入をクリティカル AR として記述する。ここでの介入の方法は、「トップダウンによる介入」ではなく、エンゲストローム (1987/1999) の活動理論による「拡張的な活動」である。特に、本稿は介入する実践者であり行為主体は「私」であるという点、さらに「私の省察」を介入の原動力とするという点にこだわり、本研究方法をクリティカル AR としてまとめた。また、クリティカル AR の

目的が「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」であるのと同様にエンゲストローム (1987/1999) の活動理論における発達のワーク・リサーチも固定的な枠組みから社会的実践活動を開放、改善をめざすものである。そのため、本稿では、この活動理論を分析のアプローチ (解釈の枠組み) として用いた。

次節では、本稿で捉える矛盾を克服し、「共同体」の境界を越え、固定的な枠組みから開放される社会的実践活動を解釈するために援用した活動理論について述べる。

5. 分析アプローチ (解釈の枠組み) としての発達のワーク・リサーチ

マレーシアの教育を理解するため、竹熊 (1998) は、「民族教育システム」という枠組みを考え、それぞれの民族ごとに教育を理解しようとした。しかし、この枠組みでは、マレー系、中国系、インド系各民族の教育システムを理解し、そのシステムの内部や内部の整合性は理解できるが、マレーシア人にとって外国語である日本語教育のシステムやシステム内部の矛盾があぶりだせない。教育と社会の関わりに目をやった時、現実にはそれぞれの活動の前に民族共同体だけではなく、様々な共同体、及びその境界、また内部矛盾が立ちはだかっている。例えば、B 大学は教育機関として、1 つの Vision (目標) を持っているが、その中にある 3 つの日本語教育のプログラムにも、それぞれ個別の Vision があり、それらには矛盾が生じている。このような内部の矛盾や他の活動システムとの接点を理解するために、本稿では、エンゲストローム (1987/1999) の活動システムという枠組みを用いて分析する。エンゲストロームによると、活動は時間的にはっきりとした始りや終りを持つ短期的な出来事ではなく、個々の出来事や個人の行為を生み出し、

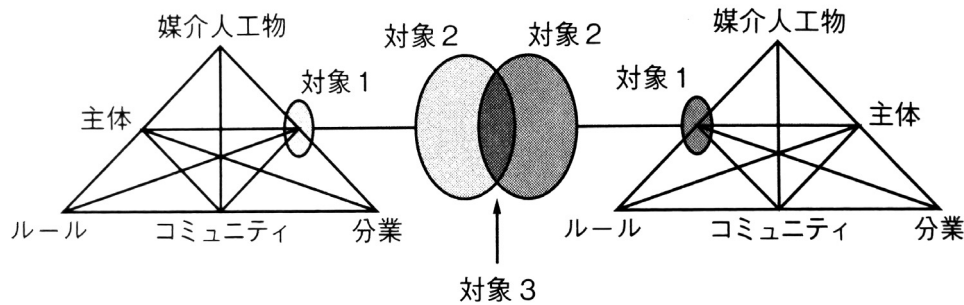


図1. 対象を部分的に共有する二つの活動システム*

* Y. エンゲストローム (著), 山住勝広, Y. エンゲストローム (編)『ネットワークング——結び合う人間活動の創造へ』2008年, 新曜社刊 (p. 111) より転載 (原図: Engeström, 2001, p. 136)。

発達していくシステムである。そして、その活動システムは「多声的な形成体」(p. 8)である。活動は同時に、「期待された標準手続から逸脱する行為」(エンゲストローム, 2008/2013, p. 47)である矛盾をはらんでいる。この矛盾を活動理論では、「発達の源泉とみる」(p. 175)。

本稿で取り上げるような複数の主体と共同体が存在する活動の場を理解するためには、それぞれの活動の矛盾を見つけ、矛盾を克服することによって、共有する部分を構築する活動を捉える必要がある。

図1は、エンゲストローム (2001/2008) が提示した「対象を部分的に共有する二つの活動システム」である。この図では、二つのコミュニティの対象1が「対話」など、ことばや道具(媒介人工物)を通して、矛盾を克服し、対象2へ拡張していく活動システムが表されている。対象のさらなる拡張によって、部分的に共有する対象3が生み出され、それがフィードバックされることによって、元の活動システムを変革していくという。この活動システムモデルを使うことによって、ネットワークングといった典型的な形態とは区別できる創発的なコラボレーションの形態、ネットワークング(knotworking)が説明できる。ネットワークングはただつながることを目指すのではなく、つながりが新しい価値を創造していく協働的な活動である。この協働的な活動に必要なものこそが先述した現地の日本語教育をエン

パワーメントメントするために必要な要素である「同僚間の連携」であると考えられる。このネットワークングの概念を用い、「異なる共同体に属していても、重なる対象に向かうメンバー」としての「同僚間の連携」に着目しながら考察していく。

6. 調査データとその収集方法

B 大学日本語 BA コースをめぐる社会的実践活動の事例として、本稿では、日本語 BA コースにおいて行われている日本語 Master Degree Course (以下日本語 MA コース) 新設プロジェクト (以下 PJ) を取り上げた。分析に当たり、データは、私を研究対象の一部とするエスノグラフィという記述アプローチで集めた。データは、2011年9月から2013年8月の約2年間の複数の他者の声、現場の声を集めたフィールド調査の記録であり、フィールドノーツ、マレーシアの日本語教育・日本研究に携わっているマレーシア人教師たちへのインタビューの結果(実施2012年1月~2013年6月)やB大学日本語 MA コース新設 PJ に関するアンケート(実施2013年2~3月、マレーシアの初等・中等教育、予備教育、大学教育に関わる日本語教師たち対象)の結果を含んでいる。

伝統的なエスノグラフィは、多くが遠い場所に住む人々の文化や集団に対する研究であり、民族誌

を指し示してきた。現在、エスノグラフィーは、応用エスノグラフィーと称されたり、記述の一つのアプローチとして捉えられている。チェンバーズ(2000/2006)は、「現代の多くのエスノグラフィー的なアプローチは、その意味が日常的に争われ、その文化が絶え間なく構成される場所の経験というフィールドの中から文化的に重要な表現」(p. 250)を生み出すために用いられていると言う。つまり、記述されたフィールドのエピソードや「素朴な現場の言葉(local terms)」(真鍋, 2009, p. 103)は、「経験というフィールドの中」から生まれる「文化的に重要な表現」であり、一つの貴重なデータなのである。私は、エスノグラフィーを記述アプローチとして捉え、データとしてインタビューやアンケート結果だけでなく、フィールドを観察し、得た気づきや「素朴な現場の言葉」をフィールドノートに記録した。

具体的に、フィールドノートに記録したものは、KLを中心としたB大学内外で行われる「日本語・日本研究」に関わるセミナー・イベント、B大学日本語MAコース新設PJの一環として行った日本語教育関係者や在マレーシアの日本の公的機関に対するヒアリング、新設PJ会議などでPJのチームメンバー教師や学生に行ったダイアログ中のヒアリング、そして、これらを観察、実施したときに筆者が感じた点、気づいた点、またフィールドで拾った他者の声の記録である。

また本稿では、フィールドノートに記録した「声」を代表サンプルとしてだけでなく、理論構築の際の「飛び石」としても重視した。真鍋(2009)は、観察者と教師というダブルロールの役割を担う場合の研究の妥当性を高め、理論化するにあたって、複数の「飛び石」の必要性を述べている。まず、観察ユニットを多岐に増やし、「飛び石」となるエピソードの記録を増やす。その「飛び石」によって、フィールドノートにコード化された概念の

関連性を見つけ、理論的説明のために飛ぶことができると言う(p. 106)。そこで、本稿でもインタビュー以外にヒアリングなど、複数の「声」を拾うことに努めた。

元来ヒアリングは曖昧さが残る調査内容に対して、探索的に確認して聞く態度を指している。今回の調査では、インタビュー実施を予定していなかった場などで発話された言葉に対しても、発話者に質問、確認するなどのヒアリングを行い、「声」を拾った。このようなヒアリングでの談話は録音できなかったが、記録を研究協力者の声として使用する場合は、協力者、および研究対象機関に使用の許可を取り、確認した。調査全体は、所属機関の倫理調査委員会の承認を受け、倫理上の手続きを踏んで行っている。

7. 求められる日本語 MA コースの形とそこに潜む矛盾

7. 1. Plan (課題の設定)

ここで、日本語MA新設PJを説明する。PJチームが考えた日本語MAコースは、B大学の言語学部でありながら、独立した独自のカリキュラムで課程修了をめざすものである。言語学部には、すでに応用言語学MAコースがあり、英語学科が中心となって運営している。数年前から、学部からアラビア語、中国語、日本語に関するMAコースを新設させるという指示が出ていた。しかし日本語BAコースの教師は話を進めていなかったため、2011年12月英語学科主導下で、日本語に関するMAコースを新設させるという指示がでた。これに対して、日本語BAコースの教師は、教授言語が日本語で、英語学科から独立した日本の大学のカリキュラムをモデルにした日本語に関するMAコースを創りたいという希望を出し、2012年2月日本語BAコースの教師7人(日本人教師2名)のPJチーム

が結成された。筆者は、チームの一人あり、新設プロジェクトのコーディネーターに指名された。2015年現在、PJチームの主なメンバーは、B大学日本語BAコースの教師8人であり、他にB大学日本語BAコース外の機関の教師3人が加わっている。11人の教師の中で一人を除き全員が日本で、学士、修士、博士のいずれかの学位を取得し、教師の日本留学経験は平均約7年である。PJ会議は、基本的にB大学日本語BAコースの教師だけで行われる。

2012年3月の会議で、コースの特徴として「①日本のゼミ形式を取り入れた研究活動、ゼミにおけるチームワークやリーダーシップ、学生間のコミュニケーション能力の促進、②高度な教授法、実際の現場に活かせる実習活動、(関係協力機関との共同実施)、③毎週のゼミ活動、修士論文のテーマ構想発表、中間発表、口頭試問」という点を決めた。

卒業した大学院も研究室も異なるPJメンバーが知っているゼミの形式の内実は異なっているはずだが、全員がゼミに対して持つ共通するイメージがあった。それは「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルであった。それは、「日本の専門課程での学びのスタイル」のイメージであり、私たちPJメンバーは、それを「日本式」と呼び、ゼミを日本語MAコースの最大の特徴にしたいと考えた。なぜなら、B大学言語学部やマレーシアの多くの専門課程においては、教師が教えることが前提にあり、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」というスタイルはなかったからである。また、ゼミだけでなく、3学期目で中間発表ができ、4学期2年で終わるカリキュラムも含めた「日本の専門課程での学びのスタイル」が、マレーシアの専門課程で学ぶ学生に必要であると、私たちPJメンバーは考えた。

2013年8月までの約1年半、コーディネーター

間ミーティングを含めひと月に一度のペースで会議を行った。コースの概要、マーケットサーベイ作り、市場調査へとPJは順調に進んでいった。順調な動き、メンバーの積極的な参加態度から、このようなPJを進めるのに必要なモチベーションをメンバーは十分に持ち合わせていると感じた。

先述2.では、マレーシアにおいて大学院レベルの日本語教育専門課程が求められてきたが、未だ日本語教育専門課程は設立していないという問題があることを確認した。それゆえに、PJメンバーの中で一番の新参者の私は、本PJ開始時のメンバーのモチベーションの高さに、今日まで日本語MAコース新設PJが動かなかったのを不思議に感じた。しかし、このPJはその後矛盾にぶつかり、その活動を停滞させる。次項においてこの矛盾を見つけ出したフィールドのデータを確認し、その矛盾の克服を目指していく。

7. 2. Act & Observe (実施：行動と分析) ——ベテラン教師たちは新設MAコースをどのように受け止めるのか

7. 2. 1. インタビュー調査

まず、マレーシアの大学、予備教育機関、語学教師養成機関の「日本語・日本研究」のベテラン教師たちへのインタビューデータに、新設MAコースがベテラン教師たちにどのように受け止められるのかを確かめた。インタビュー協力者は、日本語、日本研究、予備教育、教師養成などのそれぞれの大学及び教育機関の各コースで、主任以上のポジションについての教師歴10年以上の経験のある教師である。また、日本において、学士以上の学位取得留学経験のあるマレーシア人である。協力者8人のうちの2人は、このインタビュー後、日本語BAコースの教師として、日本語MAコース新設PJの主メンバーとなった。また、別の2人には、インタビューの約1年後PJのメンバーへの参加を依頼し加わっ

表1 インタビュー分析結果例

発話者	教師 A
テキスト	学会を作る声をあげない理由はもう一つあって（略）。JFKLが行う研究会は勉強になるが、 <u>自分たちが作ったものは勉強にならないと考えているんです。</u>
<1>テキスト中の注目すべき語句	学会・研究会・JFKL・勉強になる・勉強にならない
<2>テキスト中の語句の言い換え	JFKLが行う研究会は勉強になる・自分たちローカル（現地人）が作った学会は役に立たない
<3>左を説明するようなテキスト外の概念	自分たち教師は教師同士の学びをファシリテイトする能力がないと考えている
<4>テーマ・構成概念	教師研修ファシリテイト力の欠如

でもらった。

インタビューでは、協力者にB大学に日本語MAコースを新設する計画があること、そのコースの特徴として日本式のゼミなどがあることを伝えている。しかし、このインタビューの元来の目的は、MAコースの市場調査ではなく、協力者たちの留学経験からマレーシアの教育に生かしたい日本の教育や生かしたくない点、マレーシアの日本語教師の現状、元留学生のマレーシアの教育機関での活動を聞き出すものである。これらのインタビューデータに「新設MAコースがどのように受け止められるか」の一つの答えを見出せると考えた理由は、インタビュー協力者であるこれらの教師が所属機関の各コースの教育カリキュラムに精通しており、日本の大学での学習経験とも比較しつつ、インタビューに答えているという点、マレーシアの日本語教育環境や日本語教師の活動状況を主任の目で捉え、意見を述べていると考えたからである。

インタビューの実施形態は、非構造化インタビューで、一人当たりのインタビュー時間は、40分から90分ほどのものである。インタビュー時の回答ではわかりにくかった点など、メールや口頭で確認したものも協力者の言質とした。

インタビューデータは、B大学日本語コースの活

動システムを解釈するために、本フィールドで「対象（目標）」「分業」「共同体」のキーワードとなる「専門家育成」「研究・研鑽の機会」「越境」、教師たちをエンパワーするためのキーワードとなる「同僚間の連携」「対話」「平等」といった6つに着目し、談話をカードにまとめ分析した。得た文字データ（談話）をカードにまとめるためには、表1で示すSCAT¹³（大谷，2007）のフォーマットを利用した。

7. 2. 2. インタビュー分析結果と考察

協力者8人の談話から得た文字データは、SCATのフォーマットにそれぞれ協力者1人ずつ表1のように〈1〉テキストの語句、〈2〉語句の言い換えをまとめ、全体を分析した後〈3〉テキスト外の概念、〈4〉テーマ・構成概念を記入した。

〈2〉語句の言い換えのまとめ方は次のようにした。まず、取り出した語句を一枚ずつカードに書き出した。その上で、もとのテキストを参考にしながら、カードを「専門家育成」「研究・研鑽の機会」「越境」「同僚間の連携」「対話」「平等」の6つのキーワードに注目し分類した。途中、語句には重な

¹³ SCATというのは Steps for Coding and Theorization のことで、大谷（2007）は比較的小さな質的データ分析に有効であるとしている。

る概念もあると考え、同じ語句を2枚のカードに書いたり、2つのキーワードに置いたり、キーワード自体を2つに分けた。「越境」に当てはまるものはなく、結果、キーワードは全体で7つになった。例えば次のテキストは

[教師は]知識がないんですよね。勉強会がないんですよね。(略)日本語教師専用のはないんですよね。年に1回か2回だけで。【教師 B】

*注 []内は筆者はじめに「研究・研鑽」というキーワードに置いたが、最終的な〈4〉テーマ・概念を決める前に、キーワードを「他者の〈研究・研鑽 1〉」と「自身の〈研究・研鑽 2〉」とに分類し、このテキストは、2つのキーワードに置いた。(付録では、その重なりがわかるように〈2〉に@で記した。)

最終的な〈4〉テーマ・概念を決める前の作業としては、まず一人ひとりの〈2〉語句の言いかえを1つに集めた。次にキーワードとフィールドノーツに書き留めているそれぞれのインタビューで気づいた点や観察時のメモ(飛び石になる local terms)を参考に〈3〉のテキスト外概念を考え、〈2〉の語句の修正を繰り返し7つに分類し、一つの表に集めた。再び修正を繰り返し完成させた〈3〉のテキスト外概念を最終的に一語(または一句)に置き換え〈4〉テーマ・構成概念を完成させた。ここでは紙幅の関係から〈2〉, 〈4〉をまとめた表(付録)を記載する。

ここで、少し、構成概念を導き出した談話を取り上げる。

例えば、⑥【自己研鑽が同僚からの孤立を生む】という概念は、専門性の向上を目指し、留学し、いくつかの研修に参加したのち、職場に戻ってきた教師 C が、同僚にアドバイスしようとして、日本人のスパイカ、価値観を押しつける人物と解釈されてしまったという次の発話からまとめた。

「あなたは別。」のように考えられているみた

いで、「あなたはスパイみたい。」と言われてびっくり!しちゃ... [た]。 【教師 C】

また、もっと上のレベルの日本語を教えたり、自分の専門性を向上させたいと考え、教師 E のように黙って大学を移ったり、転職することになった教師もいた。

そういうきっかけで、□□大学の方がいいんじゃないかな。日本語が発達するきっかけで。だから、[△△大学を]退職しました。

【教師 E】

これは、〈4〉テーマ・概念 ⑤【専門性を生かせる場の希求】とまとめた。

インタビューから、協力者全員が研究会や研修の機会を増やし、教師が継続的に学習できる場をつくる必要があると考えていること、そして同時に、現地で自分の専門性を生かす場を求めていることもわかった。日本で学位取得留学した教師が複数在籍する A コースの現地人教師が高い専門性を持っていることは、戸田ほか(2009)でも述べられている。しかし、今回の調査から A コース以外の日本語教師も日本語教師として専門性を生かせる場を求めていることがわかった。つまり、新設日本語 MA コースは、教師としての「継続的な学習の場」としても「専門性を生かす場」としても受け入れられることが確かめられた。

ところが、ベテラン教師が求めるものと「現状/現場」で必要とするものとの間に矛盾があるようである。例えば、教師 H は「日本式のゼミはいい」といいながら、「日本式のゼミや協調し合うやり方が、マレーシアにおいて受け入れられるかどうかかわからない」と答えている(付録 ⑦日本式の協調はここでは不可能)。また、教師 A も研究や研鑽の場を欲し、他者に対しても研究や研鑽を勧めながら、どこかで「自分たちが作ったものは勉強にならない(表 1 下線部)」と考え、「指導してくれる先生が日本から年 2 回しか来ない(付録〈平等 1〉)」と思っ

ていた。学生には、私たち教師で準備するゼミにおいて、学生個人が自律的に学ぶことや学生同士が話し合いながら共に学ぶということを勧めながら、同僚教師と学び合うことは想定していないようである。これらから、日本留学経験のあるベテラン教師たちが求めているものは、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルを特徴とする日本語 MA コースであると言えるが、ベテラン教師たちには、マレーシアの「現状／現場」が、その特徴を評価しないと考え、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルを特徴とする日本語 MA コースを新設することに不安を感じているようである。

では、現場の教師たちは、このような特徴をもつ日本語 MA コースを全く評価しないのであろうか。次節では、アンケート結果を利用して現場の声を違う角度から拾ってみる。

7. 3. 学生やマレーシア人教師たちは日本語 MA コースをどのように受け止めるのか

7. 3. 1. 設立計画に対するアンケート調査

以上のインタビューは、調査対象を限り、マレーシアの日本語教育環境や日本語教師の活動状況を中心に話してもらったものであり、日本語 MA コースを設立しようとする活動そのものに対する「声」ではなかった。本節では、B 大学日本語 MA コース新設計画に対するアンケートの結果、及びアンケートの結果に対するヒアリングの結果を日本語 MA コースを設立しようとする活動そのものに対する「声」として用い、調査対象者を広げて、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルを特徴とした日本語 MA コースをマレーシアで行うことを「現状／現場」は、どう受け止めるのかを分析する。分析対象はマレーシア人のみであるが、実施したアンケートの全回答者は、マレーシアで日本語教育を行っている教育機関の教

表 2. アンケート回答者内訳

所属機関	人数（マ人と判断できる数）
初・中等教育機関教師	9 (9)
予備教育機関教師	4 (2)
大学教師	8 (5)
会社役員及び社員	10 (8)
公的機関職員	2 (1)
学生（院生・学部生を含む）	7 (7)
その他及び不明	11 (0)
合計	50 (30)

師や職員、公的機関の職員、一般企業の社員・経営者、B 大学言語学部の卒業生（現院生を含む）・不明の合計 50 人である¹⁴。

アンケートは Part 1：日本語 MA コース新設背景説明、コースの特徴、コースの目標、対象学生、Part 2：カリキュラムの内容説明、質問 8 問（科目、カリキュラムの内容や配分について問うもの）、Part 3：企業に対する質問 8 問（雇用の機会や支援の可能性を問うもの）、Part 4：総合コメント（意見の自由記述欄）、Part 5：回答機関情報記入欄に分かれている。アンケート回収率は 17%、回答数 50 であった。回答数 50 の内の 30 がマレーシア人の回答であることが判明している¹⁵。マレーシア人の回答数 30 の内の 2 つは、アンケート後に PJ メンバーへの参加を依頼し、メンバーに加わったインタビュー協力者の 2 人の回答である。回答者の内訳は、表 2 のようであった。

今回の分析は、(1) Part 2 内の質問番号 3, 4, 5

¹⁴ 回答者には、参考意見を得るために依頼したタイ・シンガポール・日本で活動する日本語教師（各 1 名）が含まれている。

¹⁵ 判断基準は回答者の氏名である。回答者は、マレーシア人である可能性が高いが、必ずしも判断できないと考え、その場合は、マレーシア人として数えていない。

番にあたる「コースの目標¹⁶に照らして科目に過不足があるか」の自由記述回答部分、(2) Part 4 総合コメントの自由記述の回答部分であり、日本語 MA コースをどのように受け止めているかが判断できる部分に対して行った。

7. 3. 2. アンケート分析結果と考察

得たデータ数は小さく、回答の傾向を判断することはできないが、フィールドの「声」として分析した。まず(1)回答には、余分であるとされた科目はなく、追加したほうが良いという科目として、「言語心理学」「音声学」「通訳」「ICT が学べる授業」などがあがっており、次の①～④のようなコメントもあった。原文はマレー語や英語であり、筆者が和訳した。

①この修士プログラムは内容の面でかなりいっぱいいっぱいな感じがします。心配なのは、学習者が知識を内在化することが難しいのではないかということです。学習者の不十分な日本語能力が100%日本語での授業を理解するのを邪魔するのではないかしら。だから、第1か第2セメスターといったはじめの段階で、学習者の日本語のスキルを固めたり、日本語を使う自信をつけるような日本語運用の科目を設けるという提案をします。

(中等教育教師)

②異文化間コミュニケーション能力の向上につながる科目が少ないように思う。

(大学教師)

③学部レベルでのテストの作り方やソフトスキル

(予備教育教師)

④科目は将来講師や教師養成者になることこ

とを想定すると相応しいものだと考える。しかし、もっと重要な科目は、コミュニケーションスキルを強化することだと思う。(学生)

初等・中等教育の教師、大学の教師、予備教育の教師、学生のどのコメントにも①～④のような「能力やスキル」の向上となる科目が加えるべき科目とされていた。「ビジネススキルやビジネス日本語が学べる科目が必要」という声も「能力やスキル」の向上のための科目と捉えると、企業からのコメントにも「能力やスキル」の向上のための科目が必要というコメントがあるということになる。これに対し、言語学等、理論科目がさらに必要であるというコメントは、予備教育の教師2人中2人、大学の教師5人中3人から出ており、ゼミに関するコメントは、2人の学生からだけであった。

学生のコメントからは、ゼミに対して「不十分ではあるが実践の現場を伝える場の一つになる」、「①日本語を使って議論することで、日本語を使う機会を増やし、日本語のスピーキングスキル向上にもつながる、②リーダーの役割を担う訓練にもなる、③異なった考えを交換する機会を全員が持つことができる」という期待を持っていることが読み取れた。また、本コースのことを「マレーシアの教育は理論を学ぶことが中心だが、このコースは、教授方法や実践に役立つことを重視したコースである」と評価し「現場経験のない院生が卒業後現場にでるのに役立つコース」だとしている。新設予定コースのゼミの特徴に関心を寄せていたのが、学生であったことは興味深い。学生たちは、新設 MA コースの特徴が自分が履修している MA コースの改善点を持っているということ、それが従来のマレーシアのものとは違うということを理解していると言えそうである。アンケート全体でも、必要としない科目の記述はなく、専門課程を求める現場の声は、新設 MA コースのゼミを含めた科目の特徴を受け入れていると言える。また、マレーシアの公的機関に勤める職

¹⁶ ここでは簡略化したコースの目標を載せる。コースの特徴は、7. 1. に先述した。コースの目標：①日本語・日本語教育の分野における高度な知識の提供、②マレーシア国内外の日本語・日本語教育の分野において、リーダーとなれる人材の育成、③言語教育を通して得られる異文化間コミュニケーション能力の向上

員のコメントは、このプログラムが日本留学政策を中心としている東方政策を別の形で継承するプログラムとしてふさわしいと評価していた。そして、卒業生が日本研究の学位をもつ国家公務員として活躍する可能性を述べていた。

7. 4. まとめの考察

以上より、学生からベテラン教師までが求めているのは、日本語教師の養成や再教育のための日本語教育学を重視する課程であり、学生個人が自律的に学ぶことや学生同士で話し合いながら共に学ぶことを特徴とする日本語 MA コースであることが確認できた。

しかし、同時にベテラン教師から「日本式のゼミはマレーシアで受け入れられるかどうかわからない」とか「日本から先生が来てくれるのか」といった声があがっていた。これらの声は、PJ メンバーの中にもあることがわかっている。これらは「日本に留学した教師と一緒にやらないとこのコースを作れない。他の学科の教師は、日本のゼミがわからない。」という日本のゼミ形式やカリキュラム、そもそも日本語教育を知らない教師が多いこの学部で「誰がこの課程の教師」「教師役が担えるのか」という不安の声であり、共に学ぶことへの自信のなさの声である。それは教育環境に問題があると考えられる声である。

しかし、東方政策が始まって 30 年、マレーシアではすでに、日本の大学院や教育を経験している多くの東方政策の卒業生や元日本留学生が日本から戻って、日本語教師として活躍している。PJ メンバーがめざす日本語 MA コース新設活動を停滞させる原因が、めざす「日本の専門課程での学びのスタイル」を知っている教師が B 大学言語学部が少ない、日本から専門家が来ないというような教育環境の問題だとは言えないだろう。むしろ問題なのは、めざす教育環境を私たちローカルの教師で作る

という活動への主体性のなさ、共に活動するマレーシアの専門家が集えないことであろう。インタビューデータにも現れていたように、既に教師たちに目指す教育環境を作るための十分な力があることがわかっている。日本語 MA コースの特徴を生かすための環境がないと嘆くのではなく、環境を変えるために、日本語 MA コースを創るという目標をめざした共同体において、日本語教育の専門家としての私たちマレーシアの教師が結びつく実践活動が必要である。では、この実践活動に何が必要なのか。これを 8. で考えていく。

8. Reflect - Revised Plan (総合考察：改善方法と次の課題設定)

8. 1. 改善の方法を探る：結びつきの実践

本稿冒頭で述べたように私は、自分の行う実践を省察するという AR を繰り返すことによって、自身の実践活動と社会的実践活動を連関させ、連関の中で問題の改善をめざし続けている。その AR として、インタビュー調査を実施する過程で、共同体間に次の情報が共有ができていないことに気づいた。それは、日本語 BA コースでは、日本語 MA コース新設のためには、日本のゼミ形式やカリキュラムを理解する教員が足りないと考えている一方で、日本で博士号を取得したような A コースのベテラン教師たちは、日本語教師養成のためのコースを新設し、教師を養成する能力が自分たちにあると考えていたが、学部のコースでない自分たちのコースで、どのように計画していいのかわかっていた。どちらのコースも、情報を公開すること、共有することを想定できず、大学において、自分たちが新たなコースを設立させることはできないと結論づけていた。

この状況をエンゲストロームのシステムモデル(図 1)を援用し、B 大学日本語 BA コースと A コー

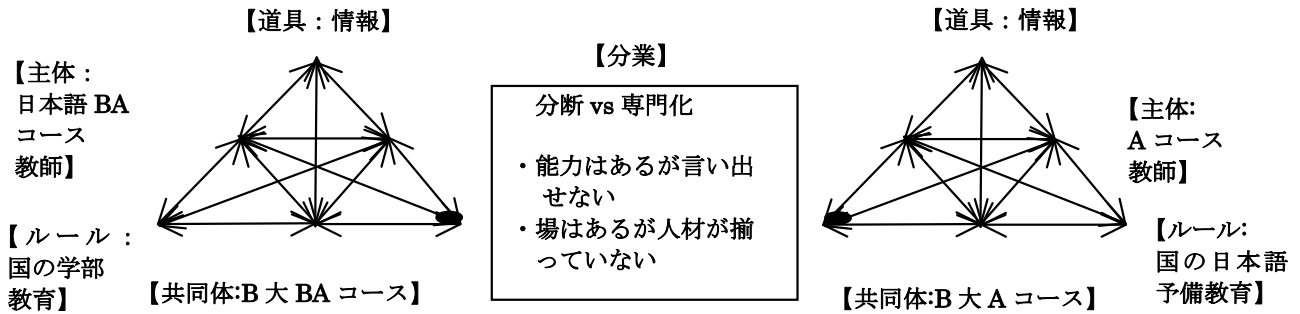


図 2. B 大学日本語 BA コースと A コースの活動システム

スというB大学内の2つの共同体の活動システムを新たに図2「B大学日本語BAコースとAコースの活動システム」として示す。日本語BAコースとAコースは、同じ大学内の共同体でありながら、分業することによって、異なるルールを持ち、「分断か専門化か」という矛盾を抱えている。エンゲストローム(1987/1999)は、社会的実践活動は「分業とルールによって支配される共同体の内部で生じる。」(p. 168)と述べているが、B大学では、システムが活動を硬直させる方向に働いていた。日本語BAコースとAコースのそれぞれの教師たちは、それぞれの共同体の境界や見えない国のルールに縛られ、共同体の境界を越えた実践活動が行えないでいた。教師たちは境界を越えず、互いの共同体の情報も交換されず、結果として、マンパワーを補え合えないという状況に陥っていた。

しかし、共同体の境界や見えない国のルールに縛られていると感じる必要がない外国人の私は共同体間を自由に行き来し、インタビューを実施することを通じて情報を得、その情報を得ることによって、それぞれの異なる共同体の成員個人個人に働きかけることができた。つまり、日本語MAコース新設PJに関心をもつであろうB大学のAコースの共同体の成員にPJの情報を開示、PJ参加を要請し、日本語BAコースとAコースに新たな結び目(ノット)を作った。さらに、このPJにB大学以外の共同体の成員であるP機関の個人にも同様に働きかけ、さらな

る結び目作りを実践した。この実践活動も、エンゲストロームのシステムモデル(図1)を援用し、日本語MAコース設立という対象2(目標)を共有するB大学とP機関の教師の活動システムを図3として示すことを試みる。

結び目作りの実践の当初の目的は、日本語MAコース設立のために教師を集めることであった。しかし、集った場においてなされた「対話」は、B大学の2つのコースの教師を刺激し、教師たちに、自分たちの「継続的な学習の場」「専門性を生かす場」をつくりたいという「思い」に気づかせた。そして、目標(対象2)は、「継続的な学習の場」「専門性を生かす場」づくりといった目標(対象3)に拡張し、活動はさらに、目標を変え、他の機関へと広がった。

既存の共同体の成員としては、身動きができなかった教師たちが、第3の共同体と呼べるような一つの暫定の間では、情報を交換し対話した。そして、私を含む第3の共同体の成員はB大学言語学部やJFKLに働きかけ、私たちの実践をローカルの教師が主催するK研究会KL支部立ち上げや本研究会によるセミナーを実施する動きにつなげることができた。第3の共同体の存在は、周縁的参加者であったP機関の教師の活動を刺激し、新たに別の共同体の教師たちを巻き込み、ただつながることをめざすのではなく、拡張された対象をめざす、新しい価値を創造する動き、ノットワーキングを生んでいる。

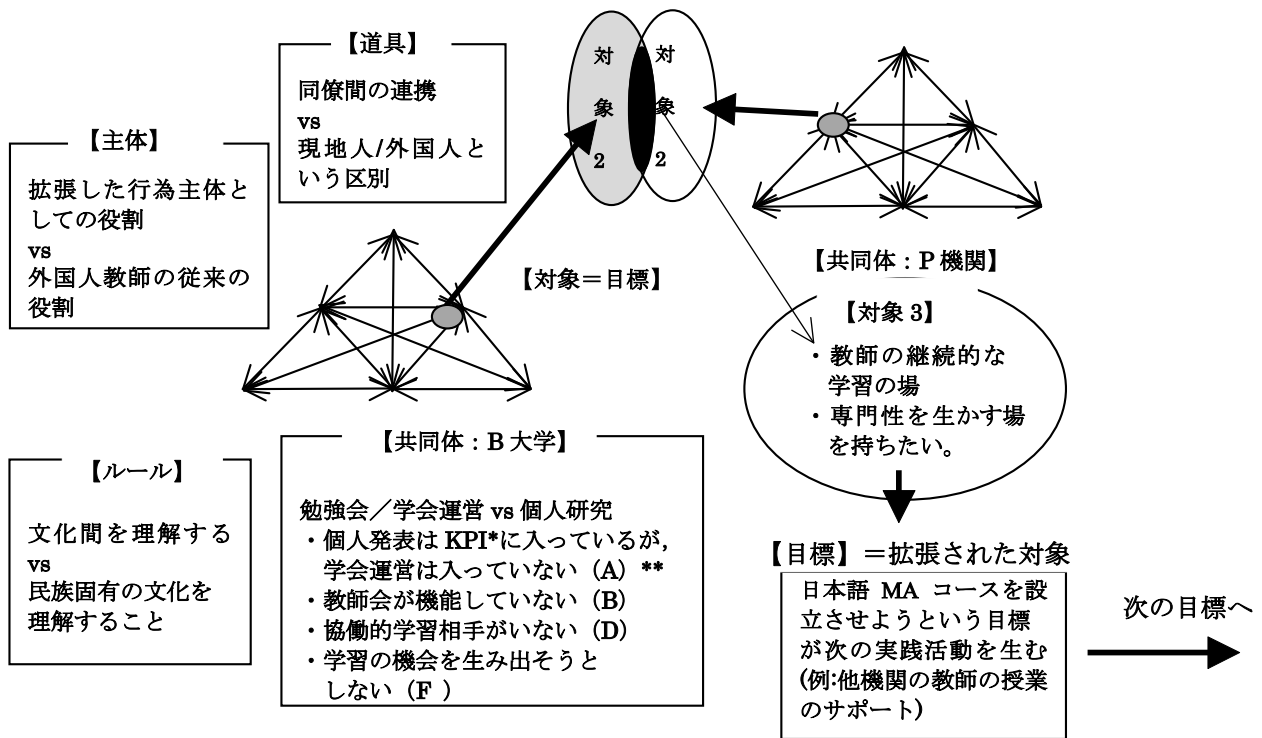


図3. 日本語 BA コースを取り巻く B 大学と P 機関の教師の活動システム

* Key Performance Index (業績査定指標)

**8 人の協力者 A-H の談話の言い換え

以上の分断された共同体への結びつきの実践をまとめると、実践には、まず、結び目作りが必要であったと言える。ここに見られた結び目作りは、共同体と共同体の境界といった二項対立的なものを越えるものであり、固定的な境界を持たない第3の共同体と呼べる場を生むことであった。結び目は、私のようなマレー系マレーシア人でも、中国系マレーシア人でもない外国人の活動であり、B大学の2つのコースにとってはP機関の教師の活動であり、日本から来る専門家の活動であった。マレーシア人教師たちは、二項対立的な空間には、自身の共同体の境界から出ようとしなが、外部の結び目が作り出す第3の共同体と呼べる場には、境界を出て集まり、情報を交換し対話し学び合う。

しかし、日本から指導者としての専門家が来ることを待つだけでは、今めざそうとしている次の段階に進めない。ローカル（現地人）教師たちと共に、ローカルの教師としての私に何ができるのかという

点から日本人日本語教師の役割を次項において考察する。

8. 2. 社会的実践活動の拡張と外国人教師の役割

この実践では、教師間に生まれた結び目が停滞していた活動を刺激していったが、このような結び目作りが、マレーシアの高等教育における日本語教育環境では、活発に行われていなかったことが明らかになった。もちろん、183人の日本語教師たちが他の教育機関の教師のことを全く知らず、教師間につながり、すなわちネットワークがないわけではない。しかし、人やリソースを変化させながら、共同体間に結び目をつくり、新しいつながりを次々と創発させていくような活動、183人の教師の個別の力が生み出す以上のものを、次々と生み出すようなネットワークが活発に行われていなかったのである。

このネットワークに重要なことが結び目

(ノット) 作りであった。マレーシアの日本語教育環境の二項対立的な空間において、マレーシア人にこの結び目作りが困難であることもわかっている。しかし、現地化の名の下にローカルの問題は、ローカルで解決をめざし、ローカルの共同体を結ぶノットの役割は、ローカル教師が担うべきだとされてきたのではないだろうか。それが困難であることがわかっているのなら、結び目づくりは外国人である日本人教師が担っていくべきであろう。ただし、日本からの専門家たちは、別の共同体の境界に縛られている。マレーシアにおけるノットワーキングは、外部の人間であるが、マレーシアの現場に結び目が作れる関係性を構築した教師たちが担わなければならないのである。私は、外部の人間であるがゆえに共同体間を自由に行き来し、情報を得、その情報を必要な教師に提示することができた。それは、外部の人間でありながら、「同僚間の連携 (Collegiality)」という道具を用い、共に成長することをめざす信頼の下に活動できたからに他ならない。外部の人間であっても、ローカル教師と「対等」な関係性であれば、結び目を作り、ノットワーキングを進める役割を担うことができる。

今までの海外の日本人日本語教師の役割は、母語話者であること、それゆえどのような指導ができるか、また、ビジターとして現地の既存のやり方に合わせた役割とは何か主として論じられてきた。しかし、同僚という協働的な関係性の中で、「何が必要か」「私たちにしかできないことは何か」という問いを積極的に持ち、活動することが、海外で活動する日本人日本語教師の役割であり、グローバル社会の現地化のありかたを支えるのだということを本稿は示唆している。

9. おわりに

本稿を通して、ローカル（現地人）の共同体の

ノットを担う役割が部外者性と同僚性を持ち合わせた外国人教師が担えることがわかった。しかし、今回は、外国人教師である私がノットワーキングを進めるためのノットの役割を担っている姿を記述できただけである。当地には未だ日本語教師の「継続的な学習の場」や「専門性を生かす場」の構築は十分ではなく、「日本語教師たちはどのように成長していくのか」については、十分に記述できていない。今後、私を含めた教師の、より具体的な実践活動を追うことによって、「誰がマレーシアの日本語教師を養成し、研修するのか」という点を改めて論じていきたい。

文献

- 阿久津智, 小林孝郎 (2000). マレーシアの教育政策と日本語教育. 本名信行, 岡本佐智子 (編) 『アジアにおける日本語教育』 (pp. 129-146) 三修社.
- 阿部洋子 (2000). マレーシアにおける日本語教育の概要『国際交流基金日本語国際センター第5回海外日本語教育研究会』. http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1079775/www.jpfi.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_05_01.html
- 池田玲子, 館岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門』 ひつじ書房.
- 宇高雄志 (2008). 『多民族社会マレーシア』 南船北馬舎.
- エンゲストローム, Y. (1999). 山住勝広, 松下佳代, 百合草禎二, 保坂裕子, 庄井良信, 手取善宏, 高橋登 (訳) 『拡張による学習——活動理論からのアプローチ』 新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.)
- エンゲストローム, Y. (2008). 拡張的学習の水平次元——医療における認知的形跡の編成. Y.

- エンゲストローム, 山住勝広 (編) 『ノットワーキング——結び合う人間活動の創造へ』 (pp. 107-147) 新曜社. (Engeström, Y. (2001, March). *The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognitive trail in the terrain of health care in Helsinki*. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning,' University of Helsinki, Finland.)
- エンゲストローム, Y. (2013). 山住勝広, 山住勝利, 蓮見二郎 (訳) 『ノットワークする活動理論——チームから結び目へ』 新曜社. (Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 大谷尚 (2007). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き 『名古屋大学大学院発達科学研究科紀要』 54(2), 27-44. <http://hdl.handle.net/2237/9652>
- 荻原宜之 (1996). 『ラーマンとマハティール——ブミプトラの挑戦』 岩波書店.
- 川崎美重子 (2002). 世界の日本語教育の現場から (国際交流基金日本語専門家レポート) 日本語専攻コース in Malaysia. http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/index_2002.html
- 木村かおり (2013). 「日本語・日本研究」教育環境から考えるマレーシアの日本語教育のあり方——日本政府主導型支援から現地の日本語教育専門家主体型へ 『留学生教育』 18, 73-80.
- 木村かおり, スザナ, I. (2015). ASEAN リテラシーにつながる学びを目指して 『早稲田日本語教育学』 18, 33-38. <http://hdl.handle.net/2065/44914>
- 楠元貴久 (2004). 『マレーシア国全寮制中等教育機関日本語教育 20 年の歩み』 Kuala Lumpur: BS Print.
- 桑野隆 (2011). 『バフチン——カーニヴァル・対話・笑い』 平凡社.
- 国際交流基金 (編) (2005). 『海外の日本語教育の現状——日本語教育機関調査・2003 年』 凡人社.
- 国際交流基金 (編) (2011). 『海外の日本語教育の現状——日本語教育機関調査・2009 年』 凡人社.
- 国際交流基金 (編) (2013). 『海外の日本語教育の現状——2012 年度日本語教育機関調査より』 くろしお出版.
- 国際交流基金 (2015). 東南アジア 日本語教師会・日本語教育関連学会一覧 『日本語教育 国・地域別情報』. https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/gakkai/g_s_e_asia.html
- 鈴木恵理 (2010 年 7 月). 「カザフ民族大学」国際交流基金日本語専門家活動報告会配布資料, 国際交流基金 JFIC ホール.
- 竹熊尚友 (1998). 『マレーシアの民族教育制度』 九州大学出版.
- 谷口正昭 (2006). マレーシア・マラヤ大学予備教育部日本留学特別コースにおける日本語教育 『日本学生支援機構日本語教育センター紀要』 2, 114-125.
- チェンバーズ, E. (2006). 応用エスノグラフィー. 清矢良崇 (訳) 『質的ハンドブック——質的研究資料の収集と解釈』 (pp. 243-262) 北大路書房. (Chambers, E. (2000). *Applied ethnography*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook for qualitative research* (2nd Ed.). SAGE Publications.)
- 戸田淑子, 小林学, 村田由美恵, 森道代 (2009). 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『国際交流基金日本語教育紀要』5, 49-64.
- 日本学生支援機構 (2012). 『平成 24 年度外国人留学生在籍状況調査結果』 http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2012/
- バフチン, M. M. (1988). 新谷敬三郎 (訳) 『ミハイール・バフチン著作集 5』新時代社. (Bakhtin, M. M. (1979). *The aesthetics of verbal creation*. Moscow: Iskusstvo.)
- 松尾憲暁, 香月裕介, 井上智義 (2014). 日本人教師はタイ人教師とともに働くことをどうとらえているか——量的調査と自己記述の分析から見えること『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』11, 111-120.
- 松永典子 (2002). 『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』風間書房.
- 真鍋真澄 (2009). フィールドでダブルロールを担うとき——ニューカマーの子どもの文化的アイデンティティ研究から. 箕浦康子 (編) 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ』(pp. 91-109) ミネルヴァ書房.
- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章 (2014). 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究——その記述の意味と方法. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすのか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 91-120) ココ出版.
- 森口兼 (1967). マラヤ大学「日本研究講座」の発足『東南アジア研究』5(2), 167-171. <http://hdl.handle.net/2433/55398>
- 吉村真子 (2013). 東方政策 (ルック・イースト政策) の 30 年と今後の展望——日本・マレーシア関係の視点から『マレーシア研究』2, 4-19.
- ワーチ, J. V. (2002). 佐藤公治, 田島信元, 黒須俊夫, 石橋由美, 上村佳世子 (訳) 『行為としての心』北大路出版. (Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.)
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research communicative action and the public sphere. In K. Norman & S. Norman (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 271-330). SAGE Publications.
- Leong, S. (1999). Malaysia. in *Japanese studies in South and Southeast Asia* (pp. 55-63). Tokyo: The Japan Foundation.
- Mahathir, bin M. (2011). *A Doctor in the house: The memoirs of Tun Dr. Mahathir Mohamad*. Malaysia: MPH Group Publishing.
- Malaysian Ministry of Education (2015). *Malaysia education of blueprint 2015-2025 (Higher Education)*. https://hea.uitm.edu.my/v1/?option=com_content&id=246&Itemid=242
- Malaysian Ministry of Higher Education (2006). *Report: Report by the committee to study review and make recommendations concerning the development and direction of higher education in Malaysia*. University Publication Center, Universiti Teknologi Mara.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge University Press.

付録. 〈4〉 テーマ・構成概念を導き出すために集めた8人の〈2〉テキストの言いかえのまとめ*

8人のインタビューから集めた〈2〉テキストの中の（注目すべき）語句の言いかえの例	7つのキーワードと飛び石となる Local Terms の例	〈4〉テーマ・構成概念
<ul style="list-style-type: none"> ・教師は知識が足りない <p>@日本語教師の勉強会が年1, 2回しかない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本で工学を勉強したのに、日本に留学したということで日本語教師になっている ・マレーシアでの修士や博士の学位と日本留学経験で日本語教育の正規大学講師になれる ・競争がないから勉強しない ・省察をしない 	<p>他者の〈研究・研鑽1〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと勉強したほうがいい 	<p>①他者に対する研究・研鑽の機会必要性の声</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・議論によってコミュニケーションスキルが学べるはず ・<u>トップダウンでなく、ゼミでみんなで話し合うことを勉強できるはず</u> ・マレー人ばかりで、トップにごますりばかり ・能力のない人にゼミは役に立つ ・他の機関の後輩を指導することは問題もある 	<p>〈対話〉がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・しかし、マレーシアでは、トップダウンのやり方が通常 ・ソフトスキル力が低い 	<p>②協働することを受け入れるマインドの欠如</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・JFKLが行う研究会は勉強になる ・自分たちが作った学会は役に立たない ・指導したくても、後輩が入ってこない ・Dr. たちは外国人ばかり。マレーシア人の Dr. は日本語教育全体を考えていないようだ ・<u>指導してくれる先生が日本から年2回しか来ない</u> ・他の機関の後輩を指導することは問題もある 	<p>〈平等1〉のはき違え</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言い出して自分がしなければならなくなるのを避ける ・教師全体のことを考えるのはこの機関の仕事ではない ・私は教えてもらいたい 	<p>③教師研修ファシリテイト力の欠如</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育に専念したい ・<u>指導してくれる先生が日本から年2回しか来ない</u> ・ブラッシュアップしたい ・発表の機会しかない ・教師は知識が足りない <p>@日本語教師の勉強会が年1, 2回しかない</p>	<p>自身の〈研究・研鑽2〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと能力を高めたい ・私は教えてもらいたい 	<p>④自身の研究・研鑽の機会の希求</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・あまり日本語が使えない ・この学生の日本語到達目標レベルは低い ・教えるのがつまらなくなる ・上のレベルのことをしたい ・ここでは私の力が100%だせない ・日本語教育は Visibility が低い ・日本語教育に専念したい 	<p>〈専門家育成〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・せっかく日本に留学してきたのに ・自分の力をもっと出したい 	<p>⑤専門性を生かせる場の希求</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・あなたと私は、領域が異なる ・<u>環境が悪い</u> ・日本式を主張したら、居場所がない ・日本から帰ってきたばかりだからそんな事をいう ・就職率向上委員会のチーフに選ばれた 	<p>〈同僚間の連携〉はあるのか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主任になった ・日本のこどもと呼ばれた 	<p>⑥自己研鑽が同僚からの孤立を生む</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・<u>環境が悪い</u> ・中間発表のシステムを作ったほうがいい ・日本人は他人（集団や全体）を考えてから ・マレーシア人は反省すべき ・新卒の就職率を上げろと言われても、学生は就職活動をしない ・ゼミで発表するとアイデアを盗まれる ・みんなは考えることとやることが違う ・<u>トップダウンでなく、ゼミでみんなで話し合うことを勉強できるはず</u> 	<p>〈平等2〉が信じられない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ここは日本のような環境ではない 	<p>⑦日本式の協調はここでは不可能</p>

*下線部はカテゴリーが重なるテキスト。@はカテゴリーが重なるテキストの中で、7. 2. 2. で取り上げた例。

Article

Toward the localization of Japanese language education in Malaysian tertiary education: What kind of role do the Japanese language teachers play as a foreigner?

KIMURA, Kaori*

Faculty of Languages and Linguistics, University of Malaya, Malaysia

Abstract

What does the localization of Japanese language education in Malaysia mean? I think it is the empowerments of the Japanese language teachers in Malaysia each other, and the empowerment of the Japanese language education environment by the Japanese language teachers here. As a university teacher in Malaysia, I have been conducting critical action research in B University. In this article, I have looked into the roles of native Japanese language teachers, who are foreigners in Malaysia, to empower Japanese language education environment. First, I have clarified the contradictions between the one that local Japanese language teachers wish to have, and the one we have in the current Japanese language education environment. Then, I analyzed the social practical activities in B University using the Activity Theory to examine how I have worked to overcome the contradictions as a foreign teacher of Japanese language. As a result, it was confirmed that it is necessary to establish 'knotwork' among teachers communities using 'information' and 'collegiality' as tools in order to overcome the contradictions. Even foreign teachers who are only visitors, Japanese language teachers could be the 'knot maker' for local teachers because a foreign teacher is also one of the colleague of 'the third community,' that is the community beyond the boundaries of the teacher communities in Malaysia.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: foreign teacher; Japanese language education in Malaysia; beyond the boundaries; collaboration; critical action research

* *E-Mail:* k.kimura@um.edu.my