

マレーシア中等教育日本語教師の持つビリーフの要因に関する研究

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 星, 摩美 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/43382

マレーシア中等教育日本語教師の持つ ビリーフの要因に関する研究

人間社会環境研究科 人間社会環境学専攻

星 摩 美

要旨

本研究はマレーシア中等教育日本語教師を事例として取り上げ、実践を支えるビリーフが国の定めたシラバス（国の定めた統一シラバスで、日本では文部科学省の定める指導要領に当たる。以下「国定日本語シラバス」とする）の変化によってどのような影響を受けるのか、そして、社会文化的な背景がどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを旨とした研究である。2014年に現役のマレーシア中等教育日本語教師を対象に行った質問紙、面接、授業観察による調査から、本稿では、質問紙による調査結果（48名分）を分析考察し、①「国定日本語シラバス」との比較を行い、その変更に伴う教師のビリーフへの影響の可能性を探る、②教師個人の社会文化的コンテキストによって、教師のビリーフはどのような影響を受けているかについて明らかにするという2点を研究課題とした。

調査結果では、学習能力の育成、生徒に合わせた教授法や教授内容の柔軟性、グループワークなどの協働学習に関して80年代のマレーシアの教育改革の方向に沿った結果が出た。また、中等教育日本語教師の全体的傾向として、教師の役割重視が顕著である一方で、学習者の自律的学習も重要視している傾向、およびコミュニケーション中心の授業を実現させるような教授技術の有効性を認識している点において、「国定日本語シラバス」変更の方向性に沿っていることが確認された。しかし、暗記や繰り返しなどの活動に対しても賛成傾向が示され、教育改革以前からのものも残っていることが確認された。また、言語に関わる属性で非常に多くの有意差が見られ、多言語社会における言語環境の影響の大きさが明らかになった。

キーワード

ビリーフ、マレーシア中等教育日本語教師、質問紙調査

A Study on Factors in the Beliefs of Malaysian Secondary School Japanese Language Teachers.

HOSHI Mami

Abstract

This study is based on a survey consisting of questionnaires, interviews, and classroom observations conducted with Malaysian secondary school Japanese language teachers in 2014. The study aimed to clarify how the beliefs that form the basis of teachers' work are influenced by changes in national syllabi—standard syllabi for teaching Japanese set by a national government, hereafter referred to as

the National Japanese Syllabus (NJS)—as well as by differences in sociocultural backgrounds in a multilingual society such as Malaysia. In this study, the results of survey questionnaires covering 44 items in 7 categories are analyzed to (1) determine the possible influences of changes in NJS over teachers' beliefs and to (2) clarify how teachers' beliefs are influenced by their own sociocultural contexts.

According to the results, several factors of teachers' beliefs were in line with educational reforms: fostering of students' learning ability, flexibility towards students with regard to teaching methods and contents, and collaborative learning such as group work.

The fact that Malaysian teachers are aware of the importance of autonomous learning despite the greater emphasis on the role of teachers in learning, and of the effectiveness of teaching methods for accomplishing communication-focused lessons, is also in line with the new NJS. However, the fact that a tendency toward activities such as memorization and repetition is also seen in the results indicates that characteristics from the era prior to educational reforms in the 1980s remain prevalent.

Keywords

Beliefs, Malaysian Secondary School Japanese Language Teachers,
Statistical Analysis by Questionnaire

1. 研究の背景と目的

現在、日本語教育は国内外において広がりを見せ、その教育の場は、学習者をはじめ、教師、内容、方法などあらゆる面で多様化している。2012年度の調査（文化庁2012、国際交流基金2013）によると日本国内の日本語学習者は約14万人、海外では約398万人おり、その内54%が中等教育で学んでいる。本研究では、その海外の中等教育の場で実践するマレーシア中等教育日本語教師を事例として取り上げる。

多民族・多言語を擁するマレーシアでは初等教育段階から母語以外の複数言語に囲まれ、複数の言語を習得していかなければならない環境にある。そのマレーシアにおいて、中等教育での日本語の教育は、1981年マハティール首相によって提唱された「東方政策」の一環として、1984年マレーシアの中等教育機関（全寮制中等学校¹）6校で外国語選択科目として開始された（表1）。国語としてのマレーシア語、1番目の外国語として小学校から学ぶ英語、そして、中等教育段階で学ぶ外国語の一つとして選択科目の中に日本語が

入っている。開始当初、中等教育で日本語を教える教師は全員が日本から派遣された日本人教師であった。しかし1990年にマレーシア人事院により、小中学校の現職教員を対象としたマレーシア人日本語教師養成プログラムが開始され、2000年には中等教育機関で教える日本語教師はマレーシア人だけとなった。2008年には新しいシラバス“Sukatan Pelajaran Bahasa Jepun（日本語指導要綱）”（国の定めた統一シラバスで、日本では文部科学省の定める指導要領に当たる。以下「国定日本語シラバス」とする）も施行された。2013年現在、全寮制中等学校56校、一般中学校78校で日本語教育が教えられ、マレーシアの日本語学習者の過半数を中等教育で学ぶ学習者が占めている（国際交流基金2013）。

本研究はこのようなコンテキストの中で実践しているマレーシア中等教育日本語教師の実践を、教師の持つ「ビリーフ」に焦点を当て、進めることとする。教師の実践はどのようなビリーフによって支えられているのかを、2008年に変更された「国定日本語シラバス」からの視点と、多言語社会であるマレーシアの日本語教育という社会文

表1 マレーシア中等教育における日本語教育の略歴

1984年	中等教育機関、全寮制中等学校、6校で外国語選択科目として開始（青年海外協力隊派遣日本人教師による教育）
1987年	マレーシア教育省による日本人日本語教師作成シラバスの承認
1990年	マレーシア人事院による日本語教師養成プログラム（日本留学によるコンバート事業）開始（～1999/2003～2008）
1995年	日本留学で養成された中等教育日本語教師の全寮制中等学校への配属開始
2000年	最後の青年海外協力隊派遣の日本人日本語教師の帰国。中等教育機関の日本語教師は全員マレーシア人となる。
2002年	全寮制中等学校で日本語統一試験開始（4年次に受験）
2004年	一般中学校での選択外国語開始のための、シラバス改訂作業開始
2005年	一般中学校 13校でも日本語教育が開始 マレーシア教育省による日本語教師養成プログラム（マレーシア国内でのコンバート事業）開始
2007年	マレーシア国内で養成された中等教育日本語講師のインターン配属開始（翌年に正式配属）
2008年	新シラバス“Sukatan Pelajaran Bahasa Jepun”（日本語指導要綱）施行
2009年	一般中学校での日本語統一試験開始
2011年	新シラバス準拠の教科書の配布開始（1年生用から順次）
2012年	全学年 新シラバスによる教育開始 マラ公社による日本語教師養成のための日本留学プログラム開始
2014年	全寮制中等学校で新シラバス準拠の日本語試験がSPM（中等教育修了試験）の科目として開始（5年次受験）

国際交流基金（2013）「日本語教育 日本語教育国別・地域別情報 マレーシア 日本語教育略歴」をもとに筆者が加筆し、作成した

化的な背景の視点から検討することを目的とする。

2. 教師の行動と思考とビリーフ

ビリーフとは「その人のものの見方を規定する内在化された知識と期待の体系」（辰野他 1986）とされている。言語教師の認知に関し、これまでの研究成果をまとめたBorg（2006）によると、ビリーフは、Clark and Peterson（1986）によってその教師の思考研究の主要部分として強調され、研究が盛んに行われるようになったとされている。

しかし、ビリーフを捉える視点は、時代とともに変化してきている。Barcelos（2003: 26）は、

ビリーフの研究方法を3つのタイプ、標準的アプローチ（normative approach）、メタ認知的アプローチ（metacognitive approach）、文脈的アプローチ（context approach）に大別し、この3つのアプローチはビリーフの捉え方の変化も表しているとある。標準的アプローチでは、ビリーフは「意見、先入概念、誤解と同義語として見られ」、メタ認知的アプローチでは、「ビリーフはメタ認知的知識として表現される」。三つ目の文脈的アプローチでは、「ビリーフは社会や文化の一部であり、ある社会における語学学習を表現するものである」（「」内はすべて筆者訳）としている。

Negueruela-Azorala（2011）は、この文脈的アプローチの視点は、社会文化理論の視点と結びついているとしている。ヴィゴツキー、バフチン、ワーチらの研究から社会文化理論の視点からの学習者のビリーフに関する仮説をまとめたAlanen, R.（2003: 67）によると、ビリーフとは、「学習、問題解決の活動、思考などを調整する際に用いられる媒介手段（mediational means）であり、ビリーフは媒介された行為（mediated action）を通して確立され、獲得、内在化される。その媒介された行為（mediated action）の中で最も重要なものは対話である」（筆者訳。ただし、mediational means, mediated actionの訳はワーチ（1991, 1998）の邦訳に準じた）としている。また、前述のNegueruela-Azorala（2011: 360）は社会文化理論の視点から「ビリーフとは、社会的な意味で歴史的なものである。つまり、発生において社会的なものである。しかしながら内在化のプロセスにおいて、動的に且つ個人的に変形されるものである」（筆者訳）とあり、「ビリーフというものは、世界や自分自身を理解する活動の中で、意味を概念化していく活動であり、意味のカテゴリーである」（Negueruela-Azorala 2011: 362）（筆者訳）としている。

本研究では、ビリーフを人間の思考・行動を理解するための重要な道具であるという立場に立ち、教師がおかれた文脈の中でこれまでしてきたすべての経験の中から内在化された個人的な知識

や態度や考えの総体をピリーフと呼ぶこととする。その中で語学学習、教授にかかわるピリーフを探り、その成り立ちや変化のあり方を社会文化的な文脈の中で理解することにより、日本語教師というものの理解を深め、教師の成長につながる要因やプロセスを明らかにすることを目的とする。

3. マレーシア中等教育日本語教師について

本章では、マレーシア中等教育日本語教師について、①言語環境による特徴、②教師養成課程から見る特徴、③マレーシア中等教育「国定日本語シラバス」に見る言語教育観の3点から述べる。その上で、マレーシア中等教育教師に関する先行研究を概観した後、本研究の意義を述べる。

3.1. マレーシアの言語環境

多民族・多言語国家であるマレーシアでは、2014年時点で、マレー人（約50%）、中国人（約22%）、インド人（約7%）、それにその他先住民族（約12%）がおり²、民族ごとに母語が異なっている。現在マレーシアではマレー語が公用語であり、国語はマレーシア語となっている。しかし、その他にも民族により、北京語を含む中国諸語（客家語、福建語、広東語など）、タミール語やその他少数民族の言語が使用され、歴史的背景から英語も広く使われている。中国人やインド人の場合は、その出身地によって地方語³が使用されている。

教育言語は、現在、中等教育以上ではマレー語が指定されている。しかし、初等教育においては母語での教育が認められ、中国語、タミール語を教育言語とする学校も存在する。また、生徒自身の母語は初等中等教育の期間、15名以上の生徒が希望すれば一つの教科として教育することが決められている。外国語の教育としては、小学校から始まる英語教育、中等教育では選択科目として2番目の外国語教育がおこなわれている。日本語はフランス語、ドイツ語と並びその外国語科目の一

つとして教育されている（藤田1986、手嶋2003他）。

このようにマレーシアでは初等教育段階から母語以外の複数言語に囲まれ、学習していかなければならない。たとえば、中国人の場合、母語は中国語諸語のうちの一つ（両親の言語が違う場合は二つ）で、教育言語是北京語、国語教育としてマレー語、初等教育から必須科目となっている英語、さらに、北京語は教科の一つでもある。初等教育段階から4つの言語に日常的に触れ、中等教育段階の外国語科目の日本語は5つ目の言語となる。

初等中等教育においては、理数系の科目の教育言語を英語に移行させようとしていた時期（2003-2010年）がある。現在のマレーシアの中等教育の日本語教師は全員他教科科目からのコンバートプログラムで養成されているため、理数系の科目を教えていた経験を持つ教師も少なからず存在する。つまり、英語を使って教授活動を行った経験を持つ教師もいるということである。さらに、マレーシアの言語政策は民族問題とも絡み、歴史的変遷を経てきており、現在の50代以上の世代では、英語が教育言語であった人たちもいて、現在の中等教育の教師たちの言語背景は多様である。

3.2. マレーシア中等教育日本語教師の教員養成プログラム

マレーシアの中等教育機関で日本語を教授する教師の養成プログラムは、2014年現在3種類ある（表2）。マラ公社によるプログラムは修了者がいないため、現在中等教育で教鞭をとる教師は、人事院プログラム（以下JPA）か教育省プログラム（以下IPG）のいずれかを修了したものとなっている。

二つのプログラムの共通点は、対象者が現役の教師である点である。そのため、マレーシアの教師養成課程を修了し学校教育にかかわる知識を有しているだけでなく、実際教育経験も有している。英語、マレー語、中国語などの語学系の科目だけでなく、理数系、社会や歴史など様々な科目

表2 マレーシア中等教育日本語教師養成プログラム

管轄	時期	対象	プログラム内容と期間
マレーシア人事院	1990～1999/ 2003～2008	初等中等教育で教えている現職教員	6カ月…マレーシア国内での日本語教育（非母語話者と母語話者教師が担当） 1年…日本での日本語予備教育 4年…日本語教師養成プログラムを持つ大学での学位取得
マレーシア教育省	2005～2011	初等中等教育で教えている現職教員	3カ月…マレーシア国内での日本語教育（非母語話者と母語話者教師が担当） 1年…マレーシア国内での日本語と教授法・実習を含む教師養成の本プログラム（非母語話者と母語話者教師が担当） 1年…マレーシア中等教育機関でのインターンシップ 2か月…訪日研修（イマージョンプログラム）
マラ公社	2012～	中等教育修了したばかりの学生	9カ月…マレーシア国内での日本語予備教育 1年…日本での日本語予備教育 4年…日本語教師養成プログラムを持つ大学での学位取得 *帰国後マラ公社の教育機関に配属が想定

国際交流基金（2013）アン（2009）を参考に筆者が作成

を担当してきた教師がいる点が特徴的である。

一方、二つのプログラムの最大の違いは、日本へ留学し、1年間の日本語の予備教育を受け、さらに大学で日本語を使い学位を取得しているか、マレーシア国内だけで1年3か月間の日本語教育を受け、教育の場に立っているかである。両プログラムとも、日本語教育を担当する教師にはノンネイティブ、ネイティブの両者が含まれているが、学習期間、時間数、日本語環境の差は、教師の持つ日本語力に違いをもたらすことは容易に想像できる。また、日本での滞在経験やその時期と期間の違いは、日本に関する知識の量や質にも違いが出ると考えられる。

日本語教師養成のプログラムの内容にも違いがある。JPAでは、留学先となった日本の各大学の養成プログラムを終えることになる。坪山(2000)には、JPAを修了した教師について、「日本語及び日本語教育に関する十分な教育を受けている」とある。ただし、JPAを修了し中等教育機関に関わった自分自身の実践について振り返りを記したアン(2009)には、帰国の後、赴任前オリエンテーションで初めて教材を目にし、カリキュラムなどの情報を得たとある。また、配属された当時について「直接法を信じていた自分は日本語ばかりを使用することによって、生徒たちを不安な気持ちにさせてしまったこともあった」ともある。これらは、日本という実践の場とは異なるコンテクス

トで日本語教師としての養成教育を受けたことによる影響だと考えられる。

一方、IPGは、1年間という非常に短い期間で、できることに限界があるが、実践と養成の場が同じマレーシアである利点がある。マレーシア中等教育の場で実践経験を積んだマレーシア人日本語教師（JPAの修了生）が指導に当たり、マレーシア中等教育日本語科目の2008年新「国定日本語シラバス」に基づいた教育ができるような内容が組み込まれている。また、教育期間が短いことから、コース修了後も継続して成長していけるストラテジーの育成が目標となっているとある（アン2009, Ang・佐々木2012）。

3.3. マレーシア中等教育「国定日本語シラバス」の特徴

これまでマレーシアの中等教育で使用されてきた「国定日本語シラバス」は2種類ある。

一つは青年海外協力隊日本人教師によって作成されたものである（以下、このシラバスを旧「国定日本語シラバス」とする）。1986年教育省に提出され、1987年に承認された。坪山（2000）には、マレーシアの教育システムに合致した教材の必要性、マラヤ大学予備教育課程⁴の日本語教育とのつながりが検討され日本語シラバスの作成が開始されたとある。

旧「国定日本語シラバス」の基本方針としては、

読む・書く・聞く・話すの4能力について平均して習得させることが目指されている。日本語教育の目的として挙げられているのは次の2点である。

1. 基礎的な日本語能力を取得し、次の段階の日本語学習のための基礎を築く。(①日本語の基礎的構造の理解, ②簡単な日常会話や事物・人物についての説明を聞いて理解し、自ら話す能力の習得, ③ひらがな, かたかな, 及び簡単な漢字を使った日本語の文章を理解し、表記する能力の習得)
2. 日本と日本人, 日本文化についての知識を得、それらについての理解を深める。

そして、学習項目が文型で示された構造シラバスとなっている。

もう一つのシラバスは、2008年に施行された現行の新「国定日本語シラバス」(以下、このシラバスを新「国定日本語シラバス」とする)で、これまで全寮制中等学校だけで実施されてきた選択外国語科目を、一般中学に拡大させるために作成された。この新「国定日本語シラバス」は選択外国語科目共通のカリキュラムとして作成され、それに沿って各言語のシラバスが作成されている。

学習目標には、言語知識、コミュニケーション能力の獲得はもちろんであるが、グローバル社会への対応の側面(①留学の動機付け、留学準備を行うこと, ②政治・経済・社会分野での国際関係作り, ③多言語社会の構築)が強く押し出されている。また、外国文化との比較、自国文化への気づき、異文化理解、生涯にわたる言語学習の方法や自律的な学習法に対する気づきとその能力の育成も目標に掲げられている(Ali 2005, カリキュラム開発センター 2003)。

日本語教育の目的は、「学習者が社会での相互関係を促進することと同時に自己開発と知識習得のための言語でのコミュニケーション能力を習得すること」とある。コミュニケーション能力の習得が明示され、4技能でのコミュニケーション能力が重視されている。シラバス一覧で学年ごとの学習目標と言語項目の詳細が示されている。その

学習目標は、言語使用の3つの分野(人間関係面・情報面・芸術面)ごとに示された課題を達成することである。また、6つのテーマ(自己・家族・友人・学校・地域社会・国)と5つのトピック(余暇と娯楽・文化・技術・環境・社会問題)が示され、テーマとトピックを軸に構成されている。中等教育レベルの学習者が言語能力を体系的に整理し、社会問題や知的興味に合わせて思考し、社会的場面での適切な言語使用を可能とすることが目指された、課題達成型のトピックシラバスとなっている。

また、文化面での目標として、学習者が自分の文化と日本の文化の共通点、相違点を分析的に見る能力の育成や、コミュニケーションを円滑に進めるための非言語の文化の習得も明記されている。その他学習重点項目として、思考力の育成、学習方法を学び、生涯において自律的に学んでいける力の育成、マルチメディアの利用などが取り上げられている。また、評価においては、学習経過と到達点の両面で評価することが明記され、フォリオ評価、課題遂行評価、グループワークでの評価など、多くの視点から評価するように示されている(Sukatan Pelajaran Bahasa Jepun 2008)。

以上のように、マレーシアの中等教育で施行されてきた二つの「国定日本語シラバス」は、国の競争力強化のための側面、知識獲得や留学への動機付けという点では共通しているが、次の3点で大きく異なっている。まず、構造シラバスであるか、コミュニケーション能力の習得を目指した課題達成型のトピックシラバスであるかという点に違いがある。これは、実際の教室での教授活動に大きな変化をもたらすものである。また、文化学習の扱い方について、旧「国定日本語シラバス」は、日本文化の理解という一方向であったが、自国文化との比較分析をするという双方向のものとなっている。そして、現行の新「国定日本語シラバス」ではコミュニケーションを円滑に進めるための非言語項目が明示されている。さらに、生涯を見据え、自律的な学習法の習得、学習過程の評

価値の重視など学習者を中心とした教育の視点が加わっている。

3.4. マレーシア中等教育日本語教師に関する先行研究

坪山(2000)では、JPAを修了したマレーシア人教師について「生徒の学習意欲を維持するべく授業に工夫をして教えている教師が多い」とある。しかし、帰国後数年を経た教師は、自身の日本語力の低下、指導においては発音の指導、テストの作成、作文添削などを問題としているとある。また、「日本人教師が組織的に動いて確立したRS(全寮制中等学校)での日本語教育の現場にマレーシア人教師が配属されたことによって、(中略)日本語教育への取り組み方に変化が表れた」とある。その原因として、マレーシアの教育システムと労働観を挙げ、日本人教師が去り、ティームティーチングを経験したマレーシア教師は少数派になり、その後のさらなる変化を予想している。

また、IPGでの実践について報告しているAng・佐々木(2012)では、自己研修し成長していける教師の育成が目指されているが、内省活動を促すプログラムは実際には有効に機能していないとある。その原因として、養成プログラムの計画が指導者中心であるため、受講生は自分で目標を立てにくく、教師の指示を待つ受け身の学習態度から脱却できない点が指摘されている。

59か国のノンネイティブ日本語教師654名のビリーフを調査し、「正確さ志向」と「豊かさ志向」の因子を抽出した久保田(2007)には、マレーシアの教師12名(4名が中等教育機関の教師)が含まれており、「正確さ志向が総体的に高く、豊かさ志向が全体平均値に近い」という特徴が示されている。

手嶋(1998)では、独立後から1990年代までのマレーシアの初等中等教育の教師教育改革の動向について述べられている。その中で、1980年代初等教育と中等教育で新カリキュラムが導入され、それに伴い教育の活動意識の改革が課題となったとある。80年代に導入されたカリキュラムは、こ

れまでの知識獲得中心から、「国家統合」「マン・パワー政策」を実現するために子どもの個性や能力差へ配慮し、単なる知識の詰め込みではない「自己学習能力」の育成が盛り込まれたとある。そして、教員に対しても、単なる教授内容の伝達者的なとらえ方から、より柔軟で児童生徒の個性や実態に即した教育活動を行うことが望まれた。現職者教員に対するオリエンテーションの項目として、①児童の個性に応じた対応と自己学習能力の促進、②ペーパーテストによる評価のみでない、段階的総合的評価への理解、③教科内容・技能の教授における統合的なアプローチの活用、④一斉授業による知識・技術の伝達のみという教授法から脱却したグループ学習への転換、⑤単に教科書だけを教えるのではなく、児童に合わせた教授されるべき内容の選択と教授方法の柔軟性などが挙げられている。その方針は、1990年代になって更なる国家開発・経済発展に有益な人材育成の重要性が強調される中、マレーシアの教育の基盤として存在しているとある。

以上、マレーシアの中等教育日本語教師を対象とした研究は非常に少なく、教師の持つビリーフに関するものも、久保田(2007)の4名が対象となっているもののみである。しかし、マレーシアの日本語教育の動向として中等教育の学習者数、教師数ともに拡大を続けており、マレーシアの教師のビリーフを見ていく意義は大きいと考える。

また、本研究では、社会文化的文脈の一つとして教育の実践の場を規定する「国定日本語シラバス」と教師の持つビリーフを比較検討し、教師のビリーフが受ける影響を見ることを目的としている。これまでの第二言語習得分野でのビリーフ研究で、国が定めるシラバスと教師の持つビリーフを比較研究したものには、アメリカ中等教育の外国語教育に関する統一基準(the Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century)との比較をしたAllen(2002)、日本の高校英語教師の持つビリーフと文部科学省が推進してきた改革で推奨されたコミュニケーション・ランゲージ・ティーチング(以下CLT)の影響を見

た西野 (2010) などがある。日本語教育では、久保田 (2007) が世界5か国 (韓国, 中国・インドネシア・オーストラリア・アメリカ) の教師のビリーフの傾向と、各国の言語政策との比較を行っている。また星 (2014) は、韓国中等教育日本語教師のビリーフについて、国の定めた統一シラバスの大きな転換時期2001年と2013年の縦断的調査で、シラバス変更の影響を見ている。

マレーシアの中等教育における日本語教育は現在、「国定日本語シラバス」の大きな転換時期に当たる。2008年に施行された現行の新「国定日本語シラバス」も、この手嶋 (1998) で述べられている教育の方向性の流れの中にあるものと見ることができる。また、1990年より開始された日本語教師養成対象の教師たちはこの80年代の教育方針の転換期以降に教師養成教育を受けていることになる。しかし、彼ら自身が受けた教育 (現在30代以下の世代を除き) はそれ以前の知識獲得中心の教育である。

本稿では、マレーシア中等教育日本語教師のもつビリーフに関する調査を行い、次のことを明らかにすることを課題とする。①「国定日本語シラバス」との比較を行いその変更に伴う教師のビリーフへの影響の可能性を探る。②教師個人の言語環境、教師養成課程の違いなどの社会文化的コンテキストによって、教師のビリーフはどのような影響を受けているのかについて明らかにする。「ビリーフとは、社会的な意味で歴史的なものである。つまり、発生において社会的なものである」(Azorala 2011: 360)。社会の文脈でビリーフを検討し、その違いを検討することは、教師の在り方、多様性の理解において重要であると考えられる。

4. 研究の方法と調査概要

ビリーフの捉え方が時代とともに変化し、それに伴って、研究の方法も変化してきている。第2章で述べたとおり、Barcelos (2003) は、ビリーフの研究方法を、3つのタイプに大別した上で、調査研究の目的やリサーチクエスションによって

複合的に使われるべきであるとしている。本研究の課題である「国定日本語シラバス」との比較、社会文化的影響の在り方を比較検討するためには、特定のビリーフについて知る必要がある。そこで、本研究では、質問紙を使用し、量的調査データを収集すると同時にインタビュー、授業観察を行い、多角的にデータを収集することとした。ただし、本稿では、第一段階として質問紙による量的調査データを用い、記述統計による分析から教師の持つビリーフと「国定日本語シラバス」を比較し、考察を行うこととする。

調査内容は、星 (2014) の調査と同じ質問項目 (7分野〈教師の役割・学習者の自律性・語学学習の本質・教師自身の学習スタイル・教授スタイル

表3 有効回答者 (48名) の詳細

	2014年	48	%
性別	無回答	0	0
	男性	10	20.8
	女性	38	79.2
年齢	無回答	0	0
	50歳以上59歳未満	3	6.3
	40歳以上49歳未満	8	16.7
	30歳以上39歳未満	37	77.0
	29歳未満	0	0.0
日本語 教育年数	無回答	0	0
	11年以上	8	16.7
	6年以上10年以下	13	27.1
	5年以下	27	56.3
他教科 教育のべ年数	無回答	1	2.1
	6年以上	30	62.5
	5年以下	17	35.4
他教科 教科	無回答	3	6.3
	語学系	31	64.6
	語学系以外	14	29.2
教師養成 プログラム	無回答	0	0
	日本留学	31	64.6
	マレーシア国内	17	35.4
母語	無回答	1	2.1
	マレー語	28	58.3
	それ以外	19	39.6
日常使用可能 言語数	無回答	1	2.1
	1言語	11	22.9
	2言語	22	45.8
	3言語以上	14	29.2
校種	全寮制中学校のみ	21	43.8
	一般中学校のみ	16	33.3
	両方	11	22.9

ル・教授に対する自信・教授環境に対する認識) 44項目)で行った⁵⁾。なお、質問紙はネイティブチェックを受けた英語・日本語併記版を使用した。

質問紙調査の対象はマレーシアの中等教育機関で現在日本語を教授している現役教師とした。調査は2014年8月から11月にかけて実施し、質問紙は電子メールと直接配布の2通りの方法で配布回収した。配布は既知の中等教育日本語教師とその紹介者、中等教育日本語教師対象の研修会参加者に協力を求めた。回収数は50、うち有効数は48となった。回答者48人の詳細は表3のとおりである。また、回収されたもののうち自由記述部分は文字データに置き換え、インタビューデータとともに分析することとし、本稿の分析には含めないものとする。

5. 調査結果と考察

3章で述べた研究課題に基づき、次のように考察を進めることとする。

まず1節ではマレーシア中等教育日本語教師の言語教育に関するピリーフはどのようなものか結果を分野ごとに各項目について「国定日本語シラバス」と比較しながら検討考察する。

次に2節では社会文化的背景による影響を見るため、調査協力者の属性により平均値の比較(t検定及び分散分析)を行い検討する。比較のため

の項目は、①性別、②年齢(30代と40代以上の2区分⁶⁾)、言語環境として③母語(マレー語とその他の2区分)、④日常使用可能言語(1言語・2言語・3言語以上の3区分)、⑤日本語教育年数(5年以下と6年以上⁷⁾)、⑥修了した教員養成課程(JPAとIPG)、⑦他教科教育のべ年数(5年以下と6年以上⁸⁾)、⑧他教科教育科目(語学系とその他の2区分)、⑨勤務校種(全寮制中学校(以下RS)・一般中学(以下DS)・両方の3区分)の9つとした。なお、データの統計分析処理には、SPSSを使用した。

5.1. マレーシア教師の言語教育に関するピリーフと社会文化的背景の影響

5.1.1. 教師の役割

この分野では、すべての項目で賛成傾向が見られる(表4)。教師は必要であり、14. 学習法、25. エラー修正、6. 目標の設定は教師の役割としてとらえられている。80年代の教育改革の時期に盛り込まれた「自己学習能力」の育成や児童に合わせた教授方法の柔軟性(手嶋1998)に関わる、33や14の項目は今回の調査で高い賛成の傾向が示されている。しかしながら、13. 教師主導の項目はこの分野ではいちばん賛成傾向が弱くなっているものの、賛成よりの回答が多く、全体的傾向として教師の役割が大きくとらえられていると見ることができる。

表4 教師の役割

項目	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
	強く賛成			強く反対			
3. 外国語の学習には教師が必要だ。	66.7	29.7	4.2	0	0	1.4	0.57
33. 学習者によって授業スタイルを変える必要がある。	60.4	35.4	2.1	2.1	0	1.5	0.65
14. 教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきだ。	31.3	41.7	14.6	6.3	6.3	2.2	1.13
25. エラー修正は教師が行うのがいい。	35.4	29.2	10.4	20.8	4.2	2.3	1.27
6. 学習目標は、教師が設定して学習者に提示すべきだ。	27.1	33.3	20.8	8.3	8.3	2.4	1.22
17. 教師は常に学習者の質問にたいして正しく答えられなければならない。	25	37.5	14.6	18.8	4.2	2.4	1.18
20. 授業の計画は教師が学生と話し合いながら決めていくのがいい。	16.7	33.3	35.4	10.4	4.2	2.5	1.03
13. 授業は教師が主導するべきだ。	22.9	33.3	16.7	18.8	8.3	2.6	1.27

*表の1から5の各項目内の数字は%を表す

**項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

表5 学習者の自律性

項目	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
	強く賛成			強く反対			
24. 学習者は自分の学習進度を知るべきだ。	50	39.6	4.2	2.1	4.2	1.7	0.97
30. 学習者が自分で問題を発見し解決していくような学習方法が効果的だ。	47.9	33.3	12.5	4.2	0	1.7	0.85
34. 学習者が自分で学習目標、計画を立てるような学習方法が効果的だ。	20.8	45.8	25	4.2	4.2	2.3	0.98

*表の1から5の各項目内の数字は%を表す

**項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

5.1.2. 学習者の自律性

この分野でもいずれの項目も賛成傾向は強い結果となっている(表5)。新「国定日本語シラバス」は課題解決型のシラバス構成となっている。30の問題発見解決型の学習の高い賛成傾向は新「国定日本語シラバス」による影響とも考えられる。

また、34. 学習者による目標設定、計画の項目では、先の教師の役割であるとする賛成傾向とは矛盾し、学習者が自ら目標を設定することに賛成を示す回答が多い。新「国定日本語シラバス」には、学習者の自律的学習が目指されていることが明記されており、こちらも新「国定日本語シラバス」の影響の可能性がある。

5.1.3. 語学学習の本質

この分野で目を引くのが、1番目の「日本語の学習は日本で行うのがいい」が非常に強い賛成傾向を示していることである(表6)。約92%が強く賛成している。これはマレーシアの言語環境が影響しているのではないかと考えられる。マレーシアは多言語社会で日常生活の中で使用される言語数が多い。言語が使用されている中で目標言語を習得していくという環境があり、その影響といえるのではないだろうか。また、語学学習するうえで重要とされるものでは、語彙が平均1.8となっており、9. 発音、7. 文法と比べ、賛成傾向が強い。藤田(1986)には、中国語やタミール語の構文にマレー語の語彙を、語尾変化などを一切切り

表6 語学学習の本質についてのピリーフ

項目	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
	強く賛成			強く反対			
1. 日本語の学習は日本で行うのが一番いい。	91.7	8.3	0	0	0	1.1	0.3
38. 外国語が上手になるためにはその文化を知ることが必要だ。	47.9	45.8	0	4.2	0	1.6	0.7
8. 外国語を学習する際に一番重要なのは、語彙の学習だ。	50	33.3	6.3	6.3	4.2	1.8	1.1
26. 初期段階でエラー修正しないと、あとで訂正するのは難しい。	45.8	33.3	12.5	8.3	0	1.8	1
27. 聞くことの学習ではつきりわからない部分があっても、意味が理解できればよい。	45.8	33.3	12.5	4.2	4.2	1.9	1.1
28. 話すことが上手になるためには、文型を正確に覚えることが重要だ。	35.4	35.4	12.5	10.4	6.3	2.2	1.2
9. 外国語を学習する際に一番重要なのは、発音の学習だ。	35.4	31.3	10.4	18.8	2.1	2.2	1.2
44. 外国語を学習すれば、だれでも外国語がうまくなる。	22.9	33.3	22.9	16.7	2.1	2.4	1.1
7. 外国語を学習する際に一番重要なのは、文法の学習だ。	18.8	39.6	27.1	10.4	4.2	2.4	1
29. 日本語を話すときには一音ずつ正確に発音するべきだ。	25	31.3	14.6	22.9	6.3	2.5	1.3
37. 日本語を勉強するとき、聞いて理解することより話すことが易しい。	25	33.3	6.3	22.9	10.4	2.6	1.4
36. 日本語を勉強するとき、日本語を聞くことや話すことより、読むことや書くことのほうが易しい。	27.1	16.7	16.7	29.2	8.3	2.7	1.4

*表の1から5の各項目内の数字は%を表す

**項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

捨てて組み入れた「商用マレー語」と呼ばれるピジン語の存在が挙げられている。これはマーケットにおける共通語となっているとあり、多言語社会がコミュニケーションのために生み出した言語といえる。今回の調査結果で、語彙の重要性の賛成傾向が高くなっていることや、27. 曖昧さの許容が5番目に賛成傾向の高くなっているのも、多言語環境の影響と考えられる。

新「国定日本語シラバス」で強調されている文化に関する項目は、2番目に賛成傾向を示している。

また、正確さに関する項目26と28、29は、いずれも賛成傾向が強い。新「国定日本語シラバス」は以前の構造シラバスから、課題解決型のトピックシラバスに変更され、コミュニケーション中心の学習がうたわれている。しかし、この正確さに関する高い賛成傾向は、正確さを追求してきた旧「国定日本語シラバス」の影響が残っているもの

とも考えられる。

5.1.4 教師自身の学習スタイル

41. 話し合い協働学習のスタイルがいちばん高い賛成の傾向を示している(表7)。80年代の教育改革の転換で「一斉授業による知識・技術の伝達のみ」という教授法から脱却したグループ学習への転換(手嶋1998)があり、その中で教師養成教育を受けた影響とみられる。

5.1.5 教授スタイル

賛成傾向の強い上位に、コミュニケーション中心の練習を実現させるための教授技術(11. ロールプレイ、12. ゲーム、10. ペア・グループワーク)があがっている。これは新「国定日本語シラバス」の方向性とも一致している。さらに、ペア・グループワークの項目は教師自身の好みのスタイルの傾向とも一致しており、マレーシアの教育に

表7 教師自身の学習スタイルについてのピラーフ

項目	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
	強く賛成			強く反対			
41. 自分が学習者である場合、みんなで話し合いながら協力して行う授業が好きだ。	33.3	56.3	6.3	2.1	0	1.8	0.67
42. 自分が学習者である場合、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。	12.5	47.9	16.7	14.6	6.3	2.5	1.1
40. 自分が学習者である場合、指導者主導の授業が好きだ。	22.9	20.8	22.9	27.1	4.2	2.7	1.24

*表の1から5の各項目内の数字は%を表す

**項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

表8 教授スタイル

項目	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
	強く賛成			強く反対			
11. 実際の場面を設定したロールプレイは外国語を習得する効果的な方法だ。	58.3	35.4	6.3	0	0	1.5	0.6
18. くり返し学習するのは多ければ多いほど良い。	58.3	35.4	0	6.3	0	1.5	0.8
12. ゲームしながらの練習は外国語を習得する効果的な方法だ。	43.8	45.8	8.3	2.1	0	1.7	0.7
10. 学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語を習得する効果的な方法だ。	35.4	41.7	8.3	2.1	2.1	1.8	0.9
19. 暗記は外国語を習得する効果的な方法だ。	35.4	41.7	6.3	14.6	2.1	2.1	1.1
32. 日本語の授業は日本語で行うのがいい。	29.2	41.7	6.3	22.9	0	2.2	1.1
31. 学習の理解を確認するためには翻訳させるのがいい。	20.8	29.2	22.9	18.8	8.3	2.7	1.2
15. 教科書は提出順序にしたがって教えるのがいい。	10.4	25	12.5	37.5	12.5	3.2	1.3
16. 教科書にある内容は全部取り上げたほうがいい。	2.1	14.6	16.7	43.8	20.8	3.7	1

*表の1から5の各項目内の数字は%を表す

**項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

において高い支持を得たスタイルとなっていることがうかがえる。

その一方で、18. 繰り返しや19. 暗記に関する項目も賛成傾向が強い結果となっている。これは、これまで教師たちの受けてきた知識獲得中心の教育の影響の可能性もある。日本の高校で英語を教える教師を対象にピリーフ調査を行った西野(2011)でも、CLTの考え方に80%の教師が賛同しているにもかかわらず、暗記に関する項目で強い賛成の傾向が示されたとある。この中で、西野は従来の教育のあり方の影響である可能性を指摘している。

15, 16の教科書に関する2項目は、今回の全調査項目中この2項目だけが反対傾向を示している。「単に教科書だけを教えるのではなく、児童に合わせた教授されるべき内容の選択と教授方法の柔軟性」(手嶋1998)を掲げた80年代教育改革の影響であると考えられる。

5.1.6 教授に対する自信

学習法、日本語力のどちらの項目も賛成よりの傾向を示している(表9)。43. 学習法の項目は、教師の役割の分野で見た「学習者に学習法を教えること」が高い賛成を得ていたことと合わせてみると、石井(1996)阿部・横山(1991)で述べられているノンネイティブ教師の長所である自身の学習経験を生かした教授をしているといえる。しかし、39. 日本語力の項目の賛成傾向は、先の教授スタイルの分野で、授業での日本語使用が高い賛成の傾向を示したことと合わせると、Medgyes(1994)が指摘しているように、ノンネイティブ教師にとって、心理的圧迫感が強い‘The stress cycle’に入り、自信を失う悪循環に陥る危険性も考えられる。

5.1.7 教授環境に関する認識

試験・時間数・学習動機が授業の方法に影響するという答えが賛成傾向を示している(表10)。反

表9 教授に対する自信

項目	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
	強く賛成			強く反対			
43. 教師として自分自身、外国語をどのように学習すればいいかよく知っている。	29.2	41.7	16.7	10.4	0	2.1	1
39. ノンネイティブ教師が会話を教えるためには、ネイティブ教師と同じ程度の日本語力が必要だ。	12.5	33.3	22.9	20.8	6.3	2.7	1.1

*表の1から5の各項目内の数字は%を表す

**項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

表10 教授環境に関する認識

項目	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
	強く賛成			強く反対			
4. 試験制度や試験の内容によって授業の方法が変わる。	52.1	22.9	16.7	6.3	0	1.8	1
5. 学習時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	33.3	29.2	12.5	14.6	4.2	2.2	1.2
35. 日本語や日本文化を知ることが重要だと思っているマレーシア人が多い。	35.4	20.8	27.1	12.5	4.2	2.3	1.2
23. 学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	27.1	35.4	8.3	12.5	12.5	2.5	1.4
2. マレーシアの人にとって日本語は勉強しやすい言語だ。	10.4	35.4	35.4	12.5	6.3	2.7	1
21. ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	20.8	14.6	29.2	16.7	12.5	2.8	1.3
22. 学生数が多ければコミュニケーション重視の練習はできない。	20.8	18.8	20.8	27.1	10.4	2.9	1.3

*表の1から5の各項目内の数字は%を表す

**項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

ション中心の授業方法への阻害要因とは捉える傾向は強くないと見られる。

5.2 社会文化的背景による異なり

社会文化的背景による影響を見るため、9項目の属性(①性別, ②年齢, ③母語, ④日常使用可能言語数, ⑤日本語教育年数, ⑥修了した教員養成課程, ⑦他教科教育のべ年数, ⑧他教科教育科目⑨勤務校種)により平均値の比較(t検定及び分散分析)を行った。その結果、全44項目中25項目で有意差(5%水準)が見られた(表11)。その中で、「日常使用可能言語数」では12項目、母語では4項目と言語に関わる属性で多くの有意差が見られた。しかし19項目では、属性による有意差は見られず、教授に対する自信の分野の全2項目については有意差がなかった(表12)。以下、調査分野ごとに詳しく見ていく。

教師の役割の分野で属性による違いが見られたのは、学習法、目標設定、計画、主導権の4項目で、言語に関わる属性で有意差が多くみられた。学習法、計画、主導権の3項目は「日常使用言語数」が多くなるほど賛成傾向が弱まっている。特

に13. 教師主導の項目($F(2,44) = 6.373, p < .01$)では、使用可能言語数が1言語では平均値が1.73と非常に強い賛成傾向であるが、2言語では2.6、3言語以上では3.4と反対の傾向を示している。この項目は、母語による違いでも有意差が見られ($t(29.562) = 2.234, p < .05$)、マレー語母語話者は平均2.25で賛成傾向、それ以外の言語では3.11とわずかではあるが、反対よりとなっている。また、6学習目標の設定に関しては、養成プログラムによって有意差が見られる($t(45) = 2.313, p < .05$)。IPGのマレーシア国内のグループ(平均1.81)のほうが、JPAの日本留学グループ(平均2.65)よりも教師の役割ととらえる傾向が強い。Ang・佐々木(2012)で、「教師の指示を待つ受け身の学習態度から脱却できない点」が指摘されていたが、マレーシアの教育の傾向として、教師の役割は大きく、学習者は受け身である可能性が考えられる。

学習者の自律性の分野では、30. 問題発見解決型学習の項目で、年齢が高く、日本語教授歴が長いグループで賛成傾向が弱い。また、34. 学習者による目標設定、計画の項目では、使用言語が多

表12 属性による有意差が見られなかった項目とその分野

	項 目
教師の役割	3. 外国語の学習には教師が必要だ。 33. 学習者によって授業スタイルを変える必要がある 25. エラー修正は教師が行うのがいい 17. 教師は常に学習者の質問にたいして正しく答えられなければならない
学習者の自律性	24. 学習者は自分の学習進度を知るべきだ
語学学習の本質	8. 外国語を学習する際に一番重要なのは、語彙の学習だ。 26. 初期段階でエラー修正しないと、あとで訂正するのは難しい。 27. 聞くことの学習ではっきりわからない部分があっても、意味が理解できればよい。 44. 外国語を学習すれば、だれでも外国語がうまくなれる。 7. 外国語を学習する際に一番重要なのは、文法の学習だ。 36. 日本語を勉強するとき、日本語を聞くことや話すことより、読むことや書くことのほうが易しい。
教師自身の学習スタイル	41. 自分が学習者である場合、みんなで話し合いながら協力して行う授業が好きだ
教授スタイル	18. くり返し学習するのは多ければ多いほど良い。 10. 学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語を習得する効果的な方法だ。 19. 暗記は外国語を習得する効果的な方法だ
教授に対する自信	43. 教師として自分自身、外国語をどのように学習すればいいかよく知っている。 39. ノンネイティブ教師が会話を教えるためには、ネイティブ教師と同じ程度の日本語力が必要だ。
教授環境に対する認識	5. 学習時間が多くなればコミュニケーション中心の練習はできない。 22. 学生数が多ければコミュニケーション重視の練習はできない。

いほうが賛成傾向が弱まっている ($F(2,44) = 6.373, p < .01$)。

語学学習の本質の分野では、正確さに関する2項目では、言語に関わる属性で有意差が見られる。項目28はマレー母語話者が賛成傾向が強く、項目29は「日常使用可能言語数」が一言語で2.2、二言語2.1、三言語以上では3.6と反対の傾向を示している ($F(2,44) = 9.908, p < .01$)。子どものころから多言語で学ぶ必要があるマレー語以外の母語話者は使用言語が多くなると考えられ、多言語を使用しなければならない環境が正確さへの態度の差となって表れていると見られる。

教師自身の学習スタイルの分野では、有意差の見られた2項目はいずれも「日常使用言語数」によって有意差があった。42の問題発見解決型の学習は、「他教科教育科目」でも有意差があり、語学系の教師のほうが賛成傾向が弱い ($t(30.553) = 2.186, p < .05$)。これは専門とする科目によって問題発見解決型の学習の取り入れ方が異なっていることによる差異である可能性がある。また、40指導者主導の授業では、属性の使用言語が一言語の平均値は2.0、二言語2.5と賛成傾向であるのに対し、三言語は3.6と反対傾向を示している ($F(2,43) = 8.375, p < .01$)。

教授スタイルの分野では、コミュニケーション中心の授業を実現する教授技術であるロールプレイやゲームの2項目で、他教科科目が語学系である人は賛成傾向が強く、それ以外の科目の場合は賛成が低くなっている。ロールプレイやゲームを使用する教授技術が語学学習特有の技術であり、これまでの教授経験の違いが有意差に現れているものと見られる。また、32.日本語を使用した授業に関しては、学校種によって有意差が見られ、一般中学が平均1.6で、賛成傾向が強い ($F(2,45) = 4.017, p < .05$)。これは全寮制中学校がマレー系の生徒が中心であり、全寮制の生徒の母語はマレー語である。一方、一般中学の生徒たちの母語は多様で、その違いの影響であると考えられる。31.理解確認のために翻訳をするという項目では、言語による有意差が見られた。母語の違いで

は、マレー語が賛成傾向、その他はほぼ中央値、使用可能言語数では一言語・二言語は賛成傾向、三言語以上ではわずかに反対傾向を示している ($F(2,44) = 3.780, p < .05$)。つまり言語の使用状況が大きな影響を与えているといえる。教科書に関する二つの項目は、使用可能言語数の属性で有意差が見られ、15.提出順では、使用可能言語数一言語では、賛成傾向二言語ではほぼ中央値、三言語以上では反対傾向を示している ($F(2,43) = 3.766, p < .05$)。16.内容の項目では、一言語が中央値、二言語、三言語以上は反対傾向となっている ($F(2,43) = 4.725, p < .05$)。また、16.内容の項目は年齢による違いも見られ、年齢が高いほうが反対傾向が強い ($t(25.342) = 2.45, p < .05$)。これは、星(2014)の韓国調査でも見られた傾向で、年齢が高いということで、教授スタイルに幅ができていく可能性がある。しかし、日本語教育年数では有意差は見られなかった。これは、日本語教師としての経験は少なくとも、マレーシアの教師はそれ以前に教師としての経験を有しており、教師になってからの累積年数が多い、年齢の高い教師に柔軟性が備わっている可能性がある。

教授環境に関する認識では、2.マレーシア人にとって日本語は勉強しやすいという項目で、養成講座の属性で有意差が見られた ($t(46) = 3.463, p < .01$)。日本留学プログラムのほうはほぼ中央値、マレーシア国内プログラムでは賛成傾向と、マレーシア国内グループのほうが楽観的である。これは日本留学で日本語を実際に使用した経験の違いによるものと考えられる。

有意差の見られなかった19項目についてはマレーシア人教師の全体的傾向を示すものと考えられるが、その中で、目を引くのは、80年代のマレーシアの全体的で示されたもの、生徒に合わせた教授法の柔軟性に関わる項目(33)、グループワークなどの協働学習に関するもの(41, 10)が有意差が見られなかったこと、そして、知識獲得中心という伝統的な考え方に基づく18.繰り返しや19.暗記に関する項目、そしてエラー修正に関

する2項目(25, 26)の賛成傾向もマレーシアの教師全体の傾向となっている。これらはマレーシア人教師の持つビリーフの特徴をあらわすものといえるのではないかと考える。

6. まとめと今後の課題

マレーシア中等教育日本語教師の調査結果から、学習能力の育成、生徒に合わせた教授法や教授内容の柔軟性、グループワークなどの協働学習に関して80年代のマレーシアの教育改革の方向に沿った結果であることが確認できた。これは80年代のマレーシアの教育改革の影響の表れであるという可能性が考えられる。また、教師の役割は大きく捉えられ、その一方で、学習者の自律的学習に関しても重要視している傾向も見られた。

教授スタイルについては、コミュニケーション中心の授業が実現できるような教授技術、ロールプレイやゲームの使用、ペアワークに関して高い賛成が示され、新「国定日本語シラバス」と同じ方向性であることが確認された。一方で暗記や繰り返しなどの項目も賛成傾向を示している。これらは従来の知識獲得中心の考え方によるもので、80年代の教育改革後も続く影響とみられる。語学学習のための言語環境に関する項目や、語彙の優先、曖昧さの許容に関しては、多言語社会に起因すると考えられる。

社会文化的背景による違いでは、母語と使用可能言語という言語に関わる属性で非常に多くの有意差が見られた(母語4, 使用可能言語12)。次に多かったのは性別で、6項目であった。言語や性別といった属性は、他の属性と比べ、生まれた環境に準じて発生するもので、人のビリーフが「早期に形成され、早いものほど変化しにくい」Pajares(1992)という性質の影響だと考えられる。言語に関する属性で有意差が見られたものに、正確さに関わるものが3項目あった。久保田(2007)の結果では、マレーシア教師の傾向として、「正確さ志向」が比較的高く、「豊かさ志向」が平均値とあったが、久保田の調査では中等教育機関の教師

は4名だけであり、今回の正確さに関する結果からは、マレーシア人教師といっても言語環境により大きな差があることがわかった。

また、マレーシアの教師の場合、養成プログラムでの違いは、日本留学の有無、それに伴う日本語力などで大きな違いがある。しかし、養成プログラムの違いで有意差が認められたのは3項目にとどまった。久保田(2007)の中には、ノンネイティブ教師の持つビリーフの特徴としては、日本語力の違いにより、教師の持つビリーフが影響を受けるという結果が出ている。そして同時に教師のもつビリーフは、日本語学習の経験が日本であるかどうかでは影響を受けず、日本語学習をしたときの教師がノンネイティブ教師のみであったか、ネイティブ教師とノンネイティブ教師の両者であったかで影響を受けるともある。マレーシアの養成プログラムで日本語教育にかかわるのは、ネイティブ・ノンネイティブの両方の教師であるため、ビリーフの異なりが少なかつたとも考えられる。その他、他教科科目ではそれぞれ3項目、年齢、日本語教育年数、他教科のべ教育年数ではいずれも2項目、学校の種類でも2項目と言語に関わる属性に比べてその違いは少なかった。

今回のマレーシアの調査結果を「国定日本語シラバス」と比較検討したことで、新「国定日本語シラバス」と同じ傾向を示している項目もあり、教師の持つビリーフが「国定日本語シラバス」変更による影響を受けている可能性があることが分かった。しかし、48という回答数しか得られず、因子分析等のより深い分析が行えなかつたため、可能性を示すにとどまっている。今後はデータ数を増やし、より深い分析を行い、考察を深めるとともに、今回分析対象としなかつたインタビューデータ、授業観察の記録等の質的データも分析を行い、マレーシア教師の持つビリーフと「国定日本語シラバス」の影響を明らかにしていく予定である。

さらに、複合的なデータの分析結果をもとに、星(2014)の韓国調査との比較を行い、社会文化的な異なりが教師の持つビリーフにどのような影

響を与えるかについても総合的な研究をしていく予定である。

謝辞：本調査実施のためご尽力いただいたマレーシア教育省教員養成所国際言語キャンパス国際言語科日本語ユニット長アン・チュイ・キエン先生に心より感謝の意を表します。また回答を寄せご協力くださいました多くの先生方に記して感謝申し上げます。

【注】

1. 成績が優秀なマレー系マレーシア人を優先的に入学させる公立全寮制中等高等学校で、13～17歳の生徒が在籍する(坪山2000)。なお、マレーシアでは、日本の中学校・高校に当たる期間を一貫して行っている。一般中学も日本の中学・高校に当たる。
2. 人口比率は、マレーシア統計局2014をもとに筆者が算出した。
3. 地方語である中国語諸語、インド諸語の場合その地方語の違いはお互いにコミュニケーションがとれないほど大きく同一言語とは言えない(藤田1986)。
4. マレーシア政府の東方政策のもと、日本の大学の学部で留学させるための準備教育として1982年に始まった予備教育コース。(来嶋2000)。
5. 同様の調査用紙を使用した理由は次の2点である。まず1点は、現在マレーシアでの「国定日本語シラバス」の転換方向性は、コミュニケーション重視、学習者中心への、1990年代後半から2000年代前半の韓国のシラバスの転換の動きと同様であること。2点目は、本稿の次の段階として、社会文化的背景の違いによるビリーフ形成の要因を見るため、言語環境、教員養成システムと教育観の変遷などが大きく異なる韓国とマレーシアの横断的比較を予定しているためである。
6. 1980年代は初等中等教育の転換期であった(手嶋1998)。それを基準に教師が受けた教育で区分した。

7. 教師の熟達化研究によると成長過程の区分はいくつかある。初心期の段階は多くの場合3～4年、中堅期は5～6年目からとなっている(吉崎1998: 169, 秋田2007: 221, 金井・楠見2012: 35-37)。これらをもとに、本稿では、初心期を5年目まで、中堅期を6年目からとし、経験年数を2区分とした。
8. 日本語教育経験年数と同様、注3の基準によって区分した。また、教師の中には複数科目の教授経験を有しているため、のべ年数とした。

【参考文献】

- 秋田喜代美(2007)「教師の生涯発達と授業づくり」
秋田喜代美編『改訂版授業研究と談話分析』219-226放送大学教育振興会
- 阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題」『日本語国際センター紀要』第1号、53-74 国際交流基金 日本語国際センター
- アン・チュイ・キエン(2009)「マレーシアの中等学校の日本語教育における現地化の現状-現地教師の体験と実践活動を通じて語る」『東京外国語大学日本研究教育年報』13、108-116
- Ang Chooi Kean・佐々木摩美(2012)「自律し内省できる教師を育成するために-多言語国家マレーシアにおける日本語教師養成コースでの実践を通して-」『2012年早稲田大学国際研究集会私はどのような教育実践をめざすのか言語教育とアイデンティティ 東京プロシーディング』87-94
- 石井恵理子(1996)「非母語話者日本語教師の役割」『日本語学』2月号 vol.15 87-94, 明治書院
- 楠見孝(2012)「実践知の獲得-熟達化のメカニズム」
金井壽宏・楠見孝編『実践知-エキスパートの知性』33-57, 有斐閣
- 来嶋洋美(2000)「マラヤ大学予備教育課程(AAJ: AMBANG ASUHAN JEPUN)の概要」
http://www.jpff.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_05_03.html
- 久保田美子(2007)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフの研究」明海大学大学院博士課程後期課程応用言語学研究科博士論文
- 国際交流基金(2013)「日本語教育 日本語教育帰国・地域別情報マレーシア」
<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/country/>

- 2013/malaysia.html#base
 国際交流基金 (2013) 『2012年度日本語教育機関調査
 結果概要 抜粋』
[http://www.jpjf.go.jp/j/japanese/survey/result/
 survey12.html#report04](http://www.jpjf.go.jp/j/japanese/survey/result/survey12.html#report04)
- J.V.ワーチ (1995) 『心の声』 田島信元・佐藤公治・茂
 呂雄二・上村佳世子訳, 福村出版
- J.V.ワーチ (2002) 『行為としての心』 佐藤公治・田島
 信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳, 北大
 路書房
- 辰野千寿 高野清純 加藤隆勝 福沢周亮編 (1986)
 『他項目 教育心理学辞典』, 教育出版
- 坪山由美子 (2000) 「レジデンシャルスクールにおけ
 る日本語教育」
[http://www.jpjf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_
 03_05_02.html](http://www.jpjf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_05_02.html)
- 手嶋將博 (1998) 「マレーシアにおける教育改革の動
 向とその特質」『比較・国際教育』6 49-61
- 手嶋將博 (2003) 「マレーシアにおける教育言語改革
 の課題-教育言語としての英語の導入をめぐつ
 て-」『言語と文化』16 46-66
- 藤田剛正 (1986) 「東南アジアにおける言語政策-マ
 レーシア・ブルネイ-」『経営と経済』66 (3)
 265-297
- 星摩美 (2014) 日本語教師の持つビリーフの要因と変
 化に関する縦断的研究-質問紙調査に見る韓国
 中等教育における国家シラバス「教育課程」と日
 本語教師のビリーフ-」『人間社会環境研究第』
 28 金沢大学大学院人間社会環境研究科 33-50
- 文化庁 (2012) 「平成23年度文化庁日本語教育実態調
 査」
[http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittai-
 chousa/h24/gaikoku_5.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittai-chousa/h24/gaikoku_5.html)
- 吉崎静夫 (1998) 「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田
 孝至・藤岡完治編 『成長する教師-教師学への誘
 い』162-173, 金子書房
- Alanen, R. (2003) A sociocultural approach to
 young learners' beliefs about language leaning.
 In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (Eds.).
 Beliefs about SLA: New Research Approaches,
 7-33 Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ali bin Abudul Ghani (2005) The teaching of
 Foreign Language in Malaysia. Bungaraya, 31
 Japan foundation KL
- Barcelos, A.M.F. and Kalaja, P. (2011) Introduction
 to Beliefs about SLA revisited. System vol.39
 Issue 3 281-289
- Borg, Siom (2006) *Teacher Cognition and Language
 Education: Research and Practice* Continuum
- Clark, C.M. and Peterson, P.L. (1986), Teachers'
 thought processes. In M.G. Wittrock (ed.),
Handbook of Research on Teaching (3rd ed.)
 255-296 New York: Macmillan
- Department Statistics Malaysia, Official Portal (2014)
<http://www.statistics.gov.my/main/main.php>
- Medgyes, P. (1994) *The Non-Native Teacher*. London:
 Macmillan Publishers.
- Negueruela-Azorala, E. (2011) Beliefs as conceptualizing
 activity: A dialectical approach for the second
 language classroom. System, 39, 359-369
- Pajares, M. F. (1992) Teacher's Beliefs and
 Educational Research: Cleaning Up a Messy
 Construct. *Review of Education Research*, 62/3
 307-332
- Curriculum Development Center (2003) OBJEKTIF
 PENGAJARAN BAHASA ASING
 PROPOSAL PAPER for Foreign Language
 Teacher Training 4 NO.2 Ministry of
 Education Malaysia
- Curriculum Development Center (2006) Sukatan
 Pelajaran Bahasa Jepun