

日本語教員における「言語と心理」分野に関する
用語の理解度と有用度の認識

福田 倫子・小林 明子

Comprehension and perceived usefulness in terms of
“language and psychology” in Japanese language teachers

Michiko Fukuda, Akiko Kobayashi

日本語教員における「言語と心理」分野に関する 用語の理解度と有用度の認識

福田 倫子・小林 明子

Comprehension and perceived usefulness in terms of “language and psychology” in Japanese language teachers

Michiko Fukuda, Akiko Kobayashi

In recent years, diversification of Japanese learners and young learners has progressed and increased. Therefore, Japanese language teachers need to respond to psychological and cross-cultural aspects of the learners. The Agency for Cultural Affairs in the Japanese government has suggested educational contents for Japanese teacher training courses and it includes elements from the field of “language and psychology”. The purpose of this study was to investigate comprehension and perceived usefulness of terms from the field of “language and psychology”. 35 terms were selected from the field of psychology and cross-cultural study, and a questionnaire survey was conducted for Japanese language teachers. As a result of statistical analysis, it was revealed that some terms were perceived as highly useful. However, the analysis showed a lower level of understanding of some of these terms. Therefore, it is crucial to promote better understanding of these terms in future Japanese language teacher training courses.

1. はじめに

近年、国内の日本語学習者数はますます増加しており、2004年からの10年間の推移を見ると2004年に128,500名であったのが、2014年には174,359名と1.4倍となっている（文化庁文化語国語課，2014）。学習者数の増加に加えて出身国・地域、学習背景の多様化も進んでおり、留学生や会社員、地域生活者、年少者と幅広い職業、年齢、学習目的を持つ学習者が存在する。このように多様化、若年化する学習者に対応するため、日本語教員には、知識や指導技術に加えて学習者の心理や文化的背景に対する理解も求められる。2000年に文化庁が提示した「日本語教員養成において必要とされる教育内容」には、学習者の心理や異文化理解に関する領域として「言語と心理」区分が含まれている（文化庁，2000）。また、これまで、学習者の心理や異文化理解に関する領域については、日本語教員向け雑誌においても度々取り上げられており¹、現場教員の関心も高い。しかしながら、「言語と心理」区分については、教員養成課程で扱うべき教育内容や領域間の関連が不明確である（小林，2010）ことに加え、現行の日本語教員養成課程において対応が遅れている（縫部他，2005）ことも指摘されている。

そこで本研究では、日本語教員養成課程における教育内容を検討するための基礎調査として、現職の日本語教員が「言語と心理」分野に関してどのような知識を持っているのか、またどのような知識に意義を感じているのかを探索的に検討する。その結果に基づき、日本語教員養成課程における「言語と心理」分野の講義において重点的に扱うべき用語に

¹ 例えば日本語教員向け雑誌『月刊日本語』（アルク）では異文化理解と心理をテーマとする記事は、2000年13巻10号、2001年14巻11号、2002年15巻11号、2003年16巻8号、2004年17巻1号～2号に掲載されている。また、言語と心理をテーマとする記事は、2004年17巻5号、2005年18巻6号、2006年19巻3号、2008年21巻2号に掲載されている。『月刊日本語』は1987年に創刊後、2012年の25巻3号まで月刊誌として発行され、25巻4号からは季刊誌『日本語教育ジャーナル』となったが、2013年の26巻1号で休刊した。

関する示唆を得ることを目的とする。

2. 先行研究

2014年時点において日本語教員養成・研修課程（コース）、科目等を設け、日本語教員の養成・研修を実施している国内の機関・施設等数は557となっている（文化庁文化語部国語課，2014）。また、これらの日本語教員養成課程で育成すべき教員の資質・能力としては、文化庁が5つの区分を提示している（文化庁，2000）。すなわち、「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」という5区分である（表1）。表1からは、専門知識や教授法、学習者の心理や社会的・文化的背景の理解まで日本語教員には幅広い資質・能力が求められていることが分かる。

表1 日本語教員養成において必要とされる教育内容（文化庁，2000）²

区分	下位区分
社会・文化・地域	「世界と日本」「異文化接触」「日本語教育の歴史と現状」
言語と社会	「言語と社会の関係」「言語使用と社会」「異文化コミュニケーションと社会」
言語と心理	「言語理解の過程」「言語習得・発達」「異文化理解と心理」
言語と教育	「言語教育法・実習」「異文化間教育・コミュニケーション教育」「言語教育と情報」
言語	「言語の構造一般」「日本語の構造」「言語研究」「コミュニケーション能力」

また、文化庁（2000）が提示した教育内容とは別に、学習者や教員の視点から日本語教員に求められる資質・能力を実証的に調査した研究も見られる（高木・佐藤，2006；縫部他，2006；縫部他，2009；平畑，

² 文化庁（2000）より調査者が作成した。表1の教育内容は指針であり、各教育機関においてこれを参照しつつ独自の教育課程の編成を行っていくことが求められている。

2010)。例えば、縫部他（2006）では、アジア・オセアニア地域の日本語学習者を対象とした調査を実施し、学習者が求める「理想の教師像」を明らかにしている。調査では、質問紙調査と因子分析から、「日本語教師の専門性」「指導経験と資格」「教師の人間性」「コース運営」「授業の実践能力」という5つの因子が抽出された。さらに、縫部他（2009）では、上記と同様の質問紙を用いて日本語教員を対象とした調査・分析を実施した。その結果、「思いやりのある態度」「授業の実践能力」「幅広い知識」「明るい人間性」という4つの因子が示された。学習者と教員に対する調査結果を比較すると、学習者は教員に「指導経験と資格」を求めているが、それ以外の点では両者が類似した調査結果を示していることが分かる。学習者・教員ともに、言語・文化知識と指導技術、それに加えて明るい人間性や和やかな教室雰囲気醸成、学習者との相互作用能力という情意的・社会的資質や能力を求めている。

しかしながら、言語や指導技術の領域と比較して、学習者の心理や異文化理解の側面については、日本語教員養成課程において対応が進んでいないことも指摘されている（縫部他，2005；小林，2010）。縫部他（2005）では、表1に示した「日本語教員養成において必要とされる教育内容」について、日本語教員養成課程を持つ日本国内の大学が現行の講義でどの程度対応できているか調査を行っている。日本語教員養成課程を持つ大学の教員を対象に質問紙調査を実施した結果、日本語の専門的知識、教授法に関する知識・技術、日本事情については、概ね対応できていると認識されていることが示された。一方、異文化や心理、情報教育の分野に関しては対応が進んでいないと認識されていることが示された。これらの領域について自由記述からは「他学部に心理学の授業はあるが、日本語教育に関連する内容かどうか疑問が残る」「日本語教育の視点からの隣接諸分野の適任者を探すことが困難」等のコメントが得

られ、心理、異文化、情報教育等の分野について日本語教員養成の観点から指導できる人材が不足していることが示唆された。さらに、日本語教員養成課程における心理学分野の教育について論じた小林（2010）においても、表1において文化庁が提示した教育内容のなかで「言語と心理」分野に関しては、教育内容や領域間の関連が不明確であり、今後検討の必要があると指摘している。

このように日本語教育における「言語と心理」分野について、その整理や体系化、及び教員養成課程での対応が困難であるのは、この分野に多くの心理領域が複合的に関わっていることが背景にあると考えられる。例えば、表1に示した「言語と心理」区分は、さらに下位区分として「言語理解の過程（記憶、予測・推測能力、スキーマ等）」「言語習得・発達（中間言語、言語転移、学習ストラテジー等）」「異文化理解と心理（カルチャーショック、文化摩擦、異文化トレーニング等）」という3つの領域を含んでいる³。これらの教育内容が背景とする理論は、認知心理学、教育心理学、異文化間心理学など多岐に渡っており、同じ「心理学」という名称を冠していても、学問的な系譜が異なっている。そのため、教員養成課程においてこれらの教育内容を扱う際には、日本語教育に関わる心理分野を総合的に扱うとともに、全体を整理して日本語教員に必要な知識に特化する必要があるといえる。この課題を考える上では理論的検討が必要となるが、それと同時に現職の日本語教員が日本語教育に関わる心理分野についてどのような知識を有しているのか、またどのような知識を有用だと考えているのかを知り、そこから「言語と心理」に関わる教育内容を検討していくことも必要だと考えられる。

以上を踏まえ、本研究では研究課題として次の2点を取り上げる。日

³ ただし異文化理解に関しては、「社会・文化・地域」「言語と社会」区分のなかにも関連領域として含まれている。

本語教育における「言語と心理」分野について、現職日本語教員に（１）理解度が高いまたは低いと認識されている用語を明らかにする、（２）有用度が高いまたは低いと認識されている用語を明らかにする。

3. 方法

3-1. 用語の選定

調査対象とする「言語と心理」分野の用語の選定・分析にあたっては、学校心理学に関する用語の理解度・有用度を調査した鎌原他（2008）の調査方法を参照した。本調査では、まず、日本語教育における「言語と心理」分野の用語を網羅するため、以下の文献から関連する用語を選定した。

- ①文化庁（2000）『日本語教育のための教員養成について』『日本語教育のための教員養成について』（平成12年3月 文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告）
- ②高見澤孟監修（2004）『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク出版
- ③高見澤孟監修（2004）『新・はじめての日本語教育 1 日本語教育の基礎知識』アスク出版
- ④岩田一成・大関浩美・篠崎大司・世良時子・本田弘之（2012）『日本語教育能力検定試験に合格するための用語集』アルク

当初、4つの文献から抜粋した用語の総数は489語であった。用語の選定にあたってはまず、4つの文献において全く同一の用語、用語としては同一でなくても意味が同じ語を1つの用語として統一した。次に、用語のなかから「留学生」「帰国子女」など日常会話でも用いられるような一般的な用語、「教育心理」「日本事情」のようにカバーする範囲が広い用語を除いた。さらに、4つの文献のなかで出現頻度が高い用語は

優先的に選定することとした。また、文化庁（2000）が示した「言語と心理」分野における3区分（「言語理解の過程」「言語習得・発達」「異文化理解と心理」）から、なるべく偏らず選定し、3領域をカバーすることを目指した。以上の手順で用語の選定を行った結果、最終的に35の用語が抽出された（表2）。

表2 選定された用語と属する領域

領域	用語
言語理解の過程 （「言語理解」(P) と略す）6語	ボトムアップ処理／トップダウン処理
	短期記憶／長期記憶
	橋渡し推論／精緻化推論
	コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ
	先行オーガナイザー
	作動記憶（ワーキング・メモリー）
言語習得・発達 （「言語習得」(A) と略す）16語	言語獲得装置
	明示的知識／暗示的知識
	インプリンティング（刷り込み）
	臨界期
	オペラント条件づけ／古典的条件づけ
	言語適性
	認知スタイル
	内発的動機づけ／外発的動機づけ
	学習ストラテジー
	言語不安
	情意フィルター
	言語転移
	中間言語
	化石化
フォーカス・オン・フォーム	
インプット仮説	
異文化理解と心理 （「異文化理解」 (C)と略す）13語	自文化中心主義／文化相対主義
	文化的アイデンティティ
	異文化間トランス
	多文化共生
	カルチャーショック
	判断停止（エポケー）
	高コンテクスト文化／低コンテクスト文化
	ステレオタイプ
	適応のUカーブ／Wカーブ
	加算的バイリンガリズム／減算的バイリンガリズム
	母語保持
	イマージョンプログラム／サブイマージョンプログラム
	生活言語能力（BICS）／学習言語能力（CALP）

※アルファベットは次の語の語頭の文字 P：Process A：Acquisition C：Culture

3-2. 調査概要

- (1)調査対象者：大学・日本語学校等で教える日本語教員27名から回答を得た。そのうち、記入漏れなどを除いた25名を分析対象とした。平均勤務年数15.5年、性別は男性1名、女性24名、勤務経験のある教育機関（複数回答）は大学学部22名、留学生別科16名、日本語学校16名、留学生センター14名、高校4名、小学校と中学校が各1名であった。
- (2)調査実施時期：2015年6月～7月であった。
- (3)調査材料：調査に使用したのは表2に示した35の用語であった。これらの用語についての理解度を4段階（4 よく理解している、3 ある程度理解している、2 言葉は知っている、1 全く知らない）で尋ねた。さらに用語の理解度について3・4と回答した対象者のみ、次の有用度も回答してもらった。有用度については、教員生活のなかで用語を理解していることが役に立ったかどうか尋ね、4段階（4 しばしば役に立つ、3 役に立つこともある、2 あまり役に立たない、1 役に立たない）により回答してもらった。
- (4)手続き：質問紙調査であった。調査用紙を手渡しで配布・回収、またはメールで送付・メールで回収した。回答時間は5分程度であった。

4. 結果

ここでは調査で得られた結果の分析を行う。まず、4-1で各用語について理解度と有用度の平均値と標準偏差を示す。次に4-2で、理解度と有用度について平均値が高い語と低い語をそれぞれ10語示す。さらに4-3で、理解度・有用度の高低の組み合わせにより用語を「理解度高／有用度高」「理解度高／有用度低」「理解度低／有用度高」「理解度低／有用度低」という4つの群に分けて分析する。

4-1. 用語ごとの理解度と有用度の平均値と標準偏差

まず各用語に対する調査対象者の理解度と有用度の平均値 (M) と標準偏差 (SD) を示す (表3・表4)。理解度の認識について、全体の平均値は2.82であり標準偏差は0.88であった。有用度の認識について、全体の平均値は2.91、標準偏差は0.73であった。

表3 各用語の理解度の認識

領域	用語	理解度	
		M	SD
異文化理解 (C)	ステレオタイプ	3.68	0.48
異文化理解 (C)	カルチャーショック	3.52	0.51
言語習得 (A)	学習ストラテジー	3.48	0.51
言語習得 (A)	化石化	3.48	0.51
異文化理解 (C)	多文化共生	3.48	0.59
言語習得 (A)	内発的動機づけ／外発的動機づけ	3.36	0.57
言語理解 (P)	短期記憶／長期記憶	3.32	0.56
言語習得 (A)	中間言語	3.28	0.74
言語理解 (P)	ボトムアップ処理／トップダウン処理	3.12	0.73
異文化理解 (C)	文化的アイデンティティ	3.12	0.83
異文化理解 (C)	高コンテクスト文化／低コンテクスト文化	3.12	1.09
言語習得 (A)	臨界期	3.00	0.82
異文化理解 (C)	生活言語能力 (BICS)／学習言語能力 (CALP)	2.96	0.93
言語習得 (A)	明示的知識／暗示的知識	2.92	0.91
言語習得 (A)	言語転移	2.92	1.00
言語習得 (A)	言語適性	2.88	0.73
異文化理解 (C)	自文化中心主義／文化相対主義	2.88	0.93
異文化理解 (C)	イマージョンプログラム／サブマージョンプログラム	2.88	0.97
言語理解 (P)	作動記憶 (ワーキング・メモリー)	2.84	0.94
言語習得 (A)	情意フィルター	2.84	0.99
異文化理解 (C)	母語保持	2.84	0.90
言語習得 (A)	インプット仮説	2.76	0.97
言語習得 (A)	インプリンティング (刷り込み)	2.72	0.89
異文化理解 (C)	適応のUカーブ／Wカーブ	2.64	0.99
言語習得 (A)	言語獲得装置	2.60	0.91
異文化理解 (C)	判断停止 (エポケー)	2.56	0.92
言語習得 (A)	認知スタイル	2.48	1.00
言語習得 (A)	フォーカス・オン・フォーム	2.36	1.11
言語習得 (A)	言語不安	2.28	1.02
異文化理解 (C)	加算的バイリンガリズム／減算的バイリンガリズム	2.28	1.21
言語習得 (A)	オペラント条件づけ／古典的条件づけ	2.20	1.26
言語理解 (P)	コンテンツ (内容) スキーマ／フォーマル (形式) スキーマ	2.20	1.00
異文化理解 (C)	異文化間トランス	2.08	0.95
言語理解 (P)	先行オーガナイザー	1.92	1.15
言語理解 (P)	橋渡し推論／精緻化推論	1.84	1.18
全体 平均値		2.82	0.88

表4 各用語の理解度と有用度の認識

領域	用語	理解度	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
言語理解 (P)	コンテンツ (内容) スキーマ/フォーマル (形式) スキーマ	3.44	0.53
異文化理解 (C)	多文化共生	3.29	0.62
言語習得 (A)	学習ストラテジー	3.24	0.60
言語習得 (A)	内発的動機づけ/外発的動機づけ	3.17	0.64
異文化理解 (C)	カルチャーショック	3.16	0.85
言語理解 (P)	ボトムアップ処理/トップダウン処理	3.15	0.67
言語理解 (P)	橋渡し推論/精緻化推論	3.14	0.69
言語理解 (P)	先行オーガナイザー	3.14	0.38
異文化理解 (C)	ステレオタイプ	3.12	0.67
異文化理解 (C)	文化的アイデンティティ	3.09	0.75
異文化理解 (C)	生活言語能力 (BICS)/学習言語能力 (CALP)	3.06	0.64
言語習得 (A)	化石化	3.04	0.54
異文化理解 (C)	異文化間トランス	3.00	1.10
異文化理解 (C)	高コンテクスト文化/低コンテクスト文化	3.00	0.73
異文化理解 (C)	適応のUカーブ/Wカーブ	3.00	0.65
異文化理解 (C)	母語保持	3.00	0.79
異文化理解 (C)	自文化中心主義/文化相対主義	2.95	0.71
言語習得 (A)	言語転移	2.94	0.80
言語習得 (A)	情意フィルター	2.93	0.59
言語習得 (A)	認知スタイル	2.91	0.70
言語習得 (A)	フォーカス・オン・フォーム	2.91	0.70
言語習得 (A)	言語適性	2.89	0.66
言語習得 (A)	言語不安	2.89	0.93
言語理解 (P)	短期記憶/長期記憶	2.88	0.74
言語習得 (A)	インプット仮説	2.88	0.62
言語習得 (A)	中間言語	2.87	0.76
言語習得 (A)	明示的知識/暗示的知識	2.70	0.80
言語理解 (P)	作動記憶 (ワーキング・メモリー)	2.69	0.87
異文化理解 (C)	加算的バイリンガリズム/減算的バイリンガリズム	2.67	0.78
異文化理解 (C)	イマージョンプログラム/サブマージョンプログラム	2.67	0.91
言語習得 (A)	インプリンティング (刷り込み)	2.65	0.70
異文化理解 (C)	判断停止 (エポケー)	2.60	0.91
言語習得 (A)	臨界期	2.37	0.96
言語習得 (A)	オペラント条件づけ/古典的条件づけ	2.30	0.82
言語習得 (A)	言語獲得装置	2.21	0.70
全体 平均値		2.91	0.73

4-2. 理解度が高いまたは低いと認識されている用語

理解度が高いまたは低いと認識されている用語を順に10ずつ抽出し、4-2-1でその特徴を述べる (表5)。次に、有用度が高いまたは低いと認識されている用語を10ずつ抽出し、4-2-2でその特徴を述べる (表6)。

4-2-1. 各用語に対する理解度の認識

理解度が高いと認識された10語を領域別にみると、言語理解領域が「短期記憶／長期記憶」「ボトムアップ処理／トップダウン処理」の2語、言語習得領域が「学習ストラテジー」「化石化」「内発的動機づけ／外発的動機づけ」「中間言語」の4語、異文化理解領域が「ステレオタイプ」「カルチャーショック」「多文化共生」「文化的アイデンティティ」の4語であった。用語の母数を考慮するとほぼ同程度の割合と言えるだろう。しかし、順位をみると、異文化理解の用語である「ステレオタイプ」「カルチャーショック」が上位を占めている。これらはいずれも、学習者との交流や接触において頻繁に用いられる概念であり、また言語学習以外の文脈にも使用できる身近な概念であるため、理解度が高いことが考えられる。3位と4位の「学習ストラテジー」「化石化」は言語習得領域である。学習を成功に導くために学習者自身が行う方法である「学習ストラテジー」はOxford（1990）の分類が広く知られているが、分類が明快であるため理解しやすいことが考えられる。「化石化」は学習者の中間言語によく見られる現象であり、概念もシンプルであるためよく理解されていると推測できる。短期記憶や長期記憶は、言語学習に欠かせない語彙や文型の習得に関わる概念として理解しているのではないだろうか。言語処理の方向を表す「ボトムアップ処理／トップダウン処理」は読解や聴解などの指導の際に必要な概念であることから理解が進んでいると考えられる。5位の「外発的動機づけ／内発的動機づけ」は日本語教育だけでなく広く教育学分野で使われている用語であり、日本語教員にも浸透している可能性がある。

一方、理解度が低いと認識されていた10語を領域別にみると、言語理解領域が「橋渡し推論／精緻化推論」「先行オーガナイザー」「コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ」の3語、言語習得

領域が「オペラント条件づけ／古典的条件づけ」「言語不安」「フォーカス・オン・フォーム」「認知スタイル」の4語、異文化理解領域が「異文化間トランス」「加算的バイリンガリズム／減算的バイリンガリズム」「判断停止（エポケー）」の3語であった。用語の母数を考慮すると、言語理解領域がやや多く、異文化理解領域がやや少ない。順位を見ると、上位5位までの中に言語理解領域の用語が3語含まれている。これらは全て文章理解や文章作成に関わる概念であり、日本語学習の技能や知識として日常的に用いられるものであるが、専門用語として改めて認識する機会がないために理解度が低くなった可能性がある。これらは教育歴の長い教員が日本語教育について学んでいた時期には学習項目に含まれていなかったと思われる概念であり、比較的近年になって日本語教育に導入された用語であることも一因であろう。3位の「異文化間トランス」は「曖昧さに対する寛容度」のように同じ概念を他の用語で表すこともあるため、よく知らない語として認識された可能性もある。

表5 理解度が高いまたは低いと認識されている10語

		理解度が高いと認識されている用語	理解度が低いと認識されている用語
1	C	ステレオタイプ	P 橋渡し推論／精緻化推論
2	C	カルチャーショック	P 先行オーガナイザー
3	A	学習ストラテジー	C 異文化間トランス
4	A	化石化	P コンテント（内容）スキーマ／ フォーマル（形式）スキーマ
5	C	多文化共生	A オペラント条件づけ／ 古典的条件づけ
6	A	内発的動機づけ／外発的動機づけ	C 加算的バイリンガリズム／ 減算的バイリンガリズム
7	P	短期記憶／長期記憶	A 言語不安
8	A	中間言語	A フォーカス・オン・フォーム
9	P	ボトムアップ処理／トップダウン処理	A 認知スタイル
10	C	文化的アイデンティティ	C 判断停止（エポケー）

4-2-2. 各用語に対する有用度の認識

次に、有用度の認識について述べる。有用度が高いと認識された10語を領域別にみると、言語理解領域が「コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ」「ボトムアップ処理／トップダウン処理」「橋渡し推論／精緻化推論」「先行オーガナイザー」の4語、言語習得領域が「学習ストラテジー」「内発的動機づけ／外発的動機づけ」の2語、異文化理解領域が「多文化共生」「カルチャーショック」「ステレオタイプ」「文化的アイデンティティ」の4語であった。用語の母数を考慮すると言語理解領域が多いと言えよう。しかし、順位をみると、上位5位までには各領域がバランス良く含まれている。有用度の認識が最も高い「コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ」は文章理解や文章作成時に活用できる概念である。前述のように理解度は低かったが、理解している教員にとっては有用度が高いのだと考えられる。2位の「多文化共生」は、近年日本語教育だけでなく、社会的な要請が高まっている概念として浸透している。多様な背景を持つ学習者が混在するクラスを受け持つ場合や、学習者と日本語母語話者との交流を実施する場合には多文化共生の考え方が教員の拠り所となることが考えられる。言語習得領域の「学習ストラテジー」「内発的動機づけ／外発的動機づけ」は、代表的な個人差要因として扱われることが多く、多様化する日本語学習者を理解するための概念として有用であると考えられている可能性がある。

一方、有用度が低いと認識されていた10語を領域別にみると、言語理解領域が「作動記憶（ワーキング・メモリー）」の1語、言語習得領域が「言語獲得装置」「オペラント条件づけ／古典的条件づけ」「臨界期」「インプリンティング（刷り込み）」「イメージンプログラム／サブマージョンプログラム」「明示的知識／暗示的知識」「中間言語」の7

語、異文化理解領域が「判断停止（エポケー）」「加算的バイリンガリズム／減算的バイリンガリズム」の2語であった。用語の母数を考慮しても、言語習得領域が多いと言える。上位5位までに言語習得領域が4項目挙げられているが、これらはいずれも「言語習得・発達」区分の「発達」に関わる用語である。成人の言語習得においては、発達段階との関わりが強い概念を現場で応用する機会は少ないため、有用度が低いと認識されているのであろう。4位の異文化理解領域に含まれる「判断停止（エポケー）」は、有用度が高いと認識されている「多文化共生」の考え方に資する行動だと考えられるが、このような低い評価となっている。具体的な指導に繋がる場面が想像しにくいのかもかもしれない。

表6 有用度が高いまたは低いと認識されている10語

		有用度が高いと認識されている用語	有用度が低いと認識されている用語
1	P	コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ	A 言語獲得装置
2	C	多文化共生	A オペラント条件づけ／古典的条件づけ
3	A	学習ストラテジー	A 臨界期
4	A	内発的動機づけ／外発的動機づけ	C 判断停止（エポケー）
5	C	カルチャーショック	A インプリンティング（刷り込み）
6	P	ボトムアップ処理／トップダウン処理	C 加算的バイリンガリズム／減算的バイリンガリズム
7	P	橋渡し推論／精緻化推論	A イマージョンプログラム／サブマージョンプログラム
8	P	先行オーガナイザー	P 作動記憶（ワーキング・メモリー）
9	C	ステレオタイプ	A 明示的知識／暗示的知識
10	C	文化的アイデンティティ	A 中間言語

4-3. 理解度と有用度を総合した評価

理解度と有用度に関して平均値±(標準偏差×0.25) から外れる値を高い値、低い値とし、分析を行う。理解度は平均値が2.82、標準偏差が0.88であるので、3.04より高く、2.60よりも低い値を分析対象とする。

また、有用度は平均値が2.91、標準偏差が0.73であるので、3.09よりも高く、2.73よりも低い値を分析対象とする。以下では、理解度と有用度の組み合わせにより用語を「理解度高／有用度高」「理解度高／有用度低」「理解度低／有用度高」「理解度低／有用度低」という4つの群に分けて考察する（表7）。また、各用語の有用度と理解度の平均値をプロットしたものを図1に示す。

表7および図1より「理解度高／有用度高」群には6語がふくまれていることが分かる。言語理解領域は「ボトムアップ処理／トップダウン処理」の1語、言語習得領域は「内発的動機づけ／外発的動機づけ」「学習ストラテジー」の2語、異文化理解領域は「多文化共生」「カルチャーショック」「ステレオタイプ」の3語である。これらの概念は、よく理解されており教育現場で役に立つと認識されていることが示された。次に「理解度高／有用度低」群については該当する用語が見られなかった。すなわち、よく理解されているにもかかわらず役に立たないと認識されている用語はなかった。「理解度低／有用度高」群には3語あり、それら「橋渡し推論／精緻化推論」「コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ」「先行オーガナイザー」は全て言語理解領域の用語である。これらは全体的には理解度が低いが、理解している人間にとっては文章理解の指導において役に立つ概念といえる。「理解度低／有用度低」群は3語あり、言語理解領域の用語はなく、言語習得領域は発達に関わる「オペラント条件づけ／古典的条件づけ」の1語、異文化理解領域が「判断停止（エポケー）」「加算的バイリンガリズム／減算的バイリンガリズム」の2語であった。

表7 理解度と有用度の高低の認識による分類

理解度	有用度	用語
高	高	「ボトムアップ処理／トップダウン処理」「内発的動機づけ／外発的動機づけ」「学習ストラテジー」「多文化共生」「カルチャーショック」「ステレオタイプ」
高	低	無し
低	高	「橋渡し推論／精緻化推論」「コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ」「先行オーガナイザー」
低	低	「オペラント条件づけ／古典的条件づけ」「判断停止（エポケー）」「加算的バイリンガリズム／減算的バイリンガリズム」

5. 考察

本研究では、日本語教員養成課程における「言語と心理」分野の教育内容を検討するための基礎調査として、現職日本語教員の「言語と心理」に関わる用語の理解度と有用度の認識を明らかにすることを調査課題として質問紙調査を行った。

理解度の高低、有用度の高低に関して10語ずつ抽出した結果、理解度が高いと認識されている用語の領域は語数に関しては偏りがなかった。しかし上位を占めているのは「ステレオタイプ」「カルチャーショック」「多文化共生」など異文化理解領域が多く、多様な学習者に対応するため、このような概念について学んだり考えたりする機会が多いことが推測される。また言語習得領域で上位に挙げた「学習ストラテジー」「化石化」などは、分類が明快であったり、概念が複雑でなかったりといった分かり易さがこのような認識につながったのではないかと考えられる。理解度が低いと認識されている用語は言語理解の領域がやや多かった。上位に挙げた「橋渡し推論／精緻化推論」「先行オーガナイザー」「コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ」は文章理解や産出に関わる概念である。日本語学習の技能や知識として日常的に用いられるものであるが、専門用語として改めてその概念を表

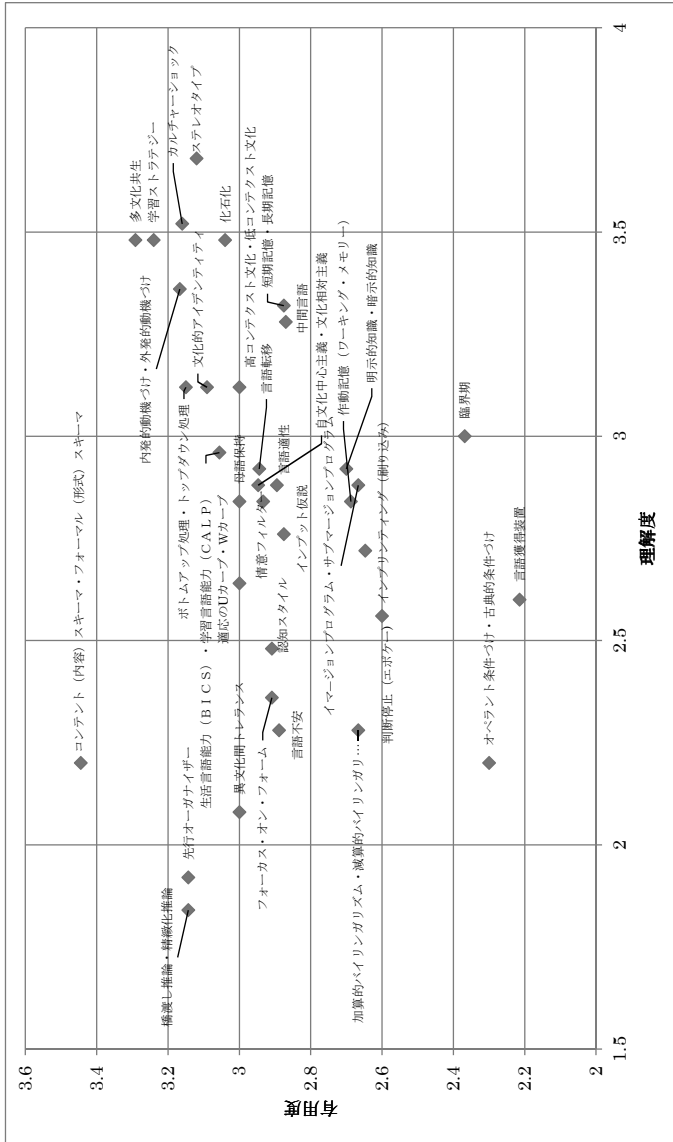


図1 用語の理解度と有用度の認識

されたり説明されたりする機会があまりないことや、教育歴の長い教員が日本語教育について学習したときには取り上げられていなかったことが原因として考えられる。次に有用度の認識について述べる。有用度が高い項目で特徴的なのは、言語理解領域が多いことであり、1位の「コンテンツ（内容）スキーマ／フォーマル（形式）スキーマ」をはじめ、10位以内に4語挙げられている。これら言語理解の領域に関わる用語は、言語を理解、産出する際に学習者の頭のなかで起こっていることを推測するための概念であり、実際の教育現場で役に立つと教員から認識されていることが窺える。有用度が低い項目は、言語習得領域の用語が多いことが特徴的であり、10位以内に7項目が含まれている。さらに詳しくみると上位5位の中の4項目（「言語獲得装置」「オペラント条件づけ／古典的条件づけ」「臨界期」「インプリンティング（刷り込み）」）は、文化庁（2000）の区分における「言語習得・発達」領域の「発達」に関わる用語であることが分かった。成人を対象とすることが多い教員の場合、母語習得に関わる知識を現場で活用する機会は少ないことが推測される。

理解度の高低、有用度の高低を総合し、評価を大きく4つに分けると、①「理解度高／有用度高」（よく理解され役立つと認識されている語）、②「理解度高／有用度低」（理解はされているがそれほど役に立たないと認識されている語）、③「理解度低／有用度高」（あまり知られていないが知っている人からは役に立つと認識されている語）、④「理解度低／有用度低」（理解度が低くそのためか役に立たないと認識されている語）に分類できる。①は「言語と心理」分野で学ぶべき語として従来と変わらず取り上げることが必要だと言える。本調査の結果からは、3つの領域に渡る6語が抽出された。②に該当する用語は抽出されなかった。③は3語全てが言語理解領域に含まれ、比較的新しい用語であると言える。現在は理解度が低い却有用度が高い概念として、教員養成課程で

取り上げることにより、今後、理解を深めた教員が多く輩出されることにつながるだろう。また、概念の難易度が高いことが理解度が低い理由であるとすれば、教員養成課程において従来よりも丁寧に説明し、これらの用語に関する深い理解を促す必要があると言える。④は「言語習得・発達領域」から1語、異文化理解から2語の3語であった。日本語教育現場での応用可能性が低いと認識されている用語については、日本語教員養成課程における「言語と心理」分野の講義において、学習者の負担を軽減するために、用語として取上げて取り上げなくてもよいかもしれない。しかし、有用度が低いとの認識は理解度が低いことが原因である可能性もある。理解度の低さが背景にある場合には、③と同様、授業で丁寧に説明し実際の教育現場でどのような応用が考えられるのかといった実践的な内容につなげる必要があるだろう。本調査からは、教員の有用度の判定に影響を与えた要因については明らかではないため、今後、さらなる調査を行い用語の扱い方に慎重を期す必要がある。

6. まとめと日本語教員養成課程への示唆

日本語教員養成において比較的新しい分野である「言語と心理」は発展途上の分野であるともいえる。先行研究からは、言語知識や指導技術の領域と比較して、学習者の心理や異文化理解の側面について日本語教員養成課程における対応が進んでいないことが指摘されている（縫部他, 2005；小林, 2010）。そのため、日本語教員養成課程における「言語と心理」分野の講義において扱う学習内容やその扱い方を吟味することは今後の発展に向けて必要な作業と考えられる。

本調査結果からは、現職日本語教員の理解度が低く有用度が高い用語について、今後「言語と心理」分野の講義のなかでより重点的に扱っていく必要があることが示唆された。このような語の例として「橋渡し

推論・精緻化推論」「コンテンツ（内容）スキーマ・フォーマル（形式）スキーマ」「先行オーガナイザー」など言語理解領域の用語が挙げられた。これらの用語は、主として認知心理学・教育心理学の講義において取り上げられることが多いが、文章理解に関わる概念として、日本語指導場面において役立つと認識されており、日本語教員養成課程の講義においても扱うべき内容であることが示された。このような概念を講義で取り上げる際には、例えば実際に文章を読んで自身が橋渡し推論や精緻化推論を行ったかどうかを報告し合うなどの活動を行うとより理解が深まるだろう。

日本語教育分野における「言語と心理」分野には認知心理学、教育心理学、異文化間心理学など多様な理論分野が関わっている。日本語教員養成における「言語と心理」分野で扱う内容や扱い方を考えるうえで、理論的検討は当然必要だがこれに加えて実際の指導場面における必要性に基づいたカリキュラムを考える必要がある。本稿は、限られた調査対象者に対する探索的調査であったが、今後さらに調査対象者を拡大し、「言語と心理」分野で扱うべき教育内容について実証的な研究を重ねる必要がある。

参考文献

- 岩田一成・大関浩美・篠崎大司・世良時子・本田弘之（2012）『日本語教育能力検定試験に合格するための用語集』アルク。
- 鎌原雅彦・大芦治・岩田美保・中澤潤・蘭千壽・三浦香苗（2008）「現職教員・学校心理士における学校心理学に関する知識の理解度と有用度の認知」『千葉大学教育学部研究紀要』56, 千葉大学, pp.67-74.
- 小林由子（2010）「日本語教育分野における心理学教育の可能性」『日本

- 語教育方法研究会誌』17 (1), 日本語教育方法研究会, pp.82-83.
- 高木裕子・佐藤綾 (2006) 「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』2, 実践女子大学, pp.41-60.
- 高見澤孟監修 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク出版.
- 高見澤孟監修 (2004) 『新・はじめての日本語教育1 日本語教育の基礎知識』アスク出版.
- 日本学生支援機構 (2015) 『平成26年度外国人留学生在籍状況調査結果』. <http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data14.pdf> (2015年10月14日)
- 縫部義憲・松崎寛・佐藤礼子 (2005) 「日本語教員養成カリキュラム開発に関する基礎的調査」『日本教科教育学会誌』28 (2), 日本教科教育学会誌, pp.21-30.
- 縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔幸月 (2006) 「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」『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16～17年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書』 (研究代表: 中川良雄, 課題番号: 16320068), pp.94-105.
- 縫部義憲・古別府ひづる・顔幸・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子 (2009) 「学校日本語教育における日本語教師が考える教師像－アジアとオセアニア地域を対象に－」『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総合的研究 平成18～20年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書』 (研究代表: 中川良雄, 課題番号: 18320084), pp.58-81.
- 平畑奈美 (2010) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の

- 構造化－海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から』『早稲田日本語教育学』5, 早稲田大学, pp.15-29.
- 文化庁 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』 (平成12年3月 文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告). <http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/hokokusyō.pdf> (2015年10月13日)
- 文化庁文化語課 (2014) 『平成26年度 国内の日本語教育の概要』 <http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h26/pdf/h26_zenbun.pdf> (2015年10月27日)
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. Rowley, MA: Newbury House.