

年少者日本語教育にかかる教師の属性による 言語教育観の違いの分析(2)

岡崎敏雄

1. はじめに

先稿までに、年少者日本語教育を通じて教師が形成している言語教育観を取り上げ、全国で年少者日本語教育に当たる教師に対する意識調査の結果を分析し、「母語保持の併行的重視」、「日本語学習重視」、「日本語学習の効果の重視」の3つの言語教育観のタイプを特定した。次いで、教師の評定値の高い言語教育観と低い言語教育観それぞれに見られる、日本の教師の言語教育観の特質について論じ、評定値の高い言語教育観と低い言語教育観のそれぞれが、教師(またはその所属する学校)の属性によってどう異なっているかを、(A)評定値の高い言語教育観上位10項目について見た。本稿では(B)評定値の低い言語教育観5項目、(C)その他の代表的な言語教育観に焦点を当て、その上で属性の影響全体の特徴についてまとめる。

2. 教師による評定値の低い言語教育観の属性別の違い

(1) 学校・家庭言語ミスマッチ

言語教育観全項目のうち、最も評定値の平均値順位の低い24位「2-04 学校と家庭で使う言葉が違うとどちらの言葉も充分発達しないと思う」、つまり学校・家庭言語ミスマッチの言語教育観について見る。

重回帰分析の結果、以下の属性が唯一有意のF値を示した(決定係数0.01、自由度修正済み決定係数0.01)。

1. 父母との懇談経験 ($F = 17.01515$)

1時間程度の懇談経験がある: 3.32. それ以上の経験がある: 3.23.

ほとんどない: 3.46

ポン・フェローニ多重比較の結果、1時間程度の懇談経験とそれ以上の経験の間で有意 ($P < 0.05^*$)、それ以外は有意 ($P < 0.01^{**}$)

これにより「学校・家庭言語ミスマッチ」の言語教育観に影響を与える教師の持つ属性として「父母との懇談経験の程度」があるが、決定係数、自由度修正済み決定係数がいずれも微少であり、全体として教師の属性にかかわらずこの言語教育観を低く評定していることが明らかになった。

これにより、アメリカ合衆国の教育界で長く支持されてきている「学校・家庭言語ミスマッチ」の言語教育観は、日本においては、どの属性の教師群も万遍なく低い評定値を与えていることが明らかである。

(2) 受け入れ先言語の優先

低い順で第二位に来る「2-02 日本で生活するには、まず日本語を学習することが必要で、母語のことは考えなくても余り大きな支障はない」、つまり受け入れ先言語優先の言語教育観について見る。

重回帰分析及びポン・フェローニ多重比較の結果、以下が示された。(決定係数0.02、自由度修正済み決定係数0.02)

1. 父母との懇談経験 ($F = 28.3607 (P < 0.01^{**})$)

2. 教師の年齢 ($F = 24.96584 (P < 0.01^{**})$)

また、2-02に対する評定平均値について多重比較の結果、上記の各属性別に次のことが明らかとなった。

1. 父母との懇談経験

1時間程度の懇談経験がある：評定平均値3.58、それ以上の経験がある：3.43、ほとんどない：3.69

ポン・フェローニ多重比較の結果、いずれの間も有意差あり ($P < 0.01^{**}$)

2. 教師の年齢

20代：3.44、30代：3.55、40代：3.56、50代以上：3.79

ポン・フェローニ多重比較の結果、20代と30代の間、及び30代と40代の間を除き、いずれも有意差あり(20代と40代の間、及び40代と50代以上の間： $P < 0.05^*$ 、他はいずれも $P < 0.01^{**}$)

以上により、受け入れ先言語の優先の言語教育観に大きな影響を与える(教師の持つ)属性として、影響度の大きい順に上記の2つがあり、その上で1. 外国人年少者の父母との懇談経験が1時間以上ある教師の方がほとんどない教師よりも、また2. 教師の年齢が(20代と40代の間、及び30代と40代の間を除いて)低い教師よりも高い教師の方がこの言語教育観に高い評定値を与えてい

ることが明らかとなった。

以上のうち、まず父母との懇談経験が影響度の第1位に挙がっていることが注目される。父母との懇談経験は、教師による評定値の高い言語教育観の8割を占める「母語保持の併行的重視」の言語教育観項目の多くで影響度の大きい属性として挙がってきているものである。それが日本語重視の言語教育観の代表的な一つである「受け入れ先言語の優先」の言語教育観においても影響度の大きい属性として挙がっていること、ただし父母との懇談経験がほとんどない教師の方が1時間以上ある教師よりもこの言語教育観に立って評定値を与える。つまり逆に見れば、父母との懇談経験が1時間以上ある教師の方がほとんどない教師よりも低い評定値を与える形で、「父母との懇談経験」の属性が影響度の大きい属性として挙がっている。つまり、「父母との懇談経験」の属性は、「受け入れ先言語の優先」の言語教育観の評定値を引き下げる方向で影響を与えていていることになり、その点が注目される。「母語保持の併行的重視」に関わる言語教育観の評定値を押し上げ、他方、「日本語学習の重視」の言語教育観の評定値を押し下げる働きを示す属性であることが示されている。

「教師の年齢」の属性は、教師による評定値の高い言語教育観についてはいずれも影響を与えていない属性である。教師の経験年数、外国人年少者の指導経験年数、指導した外国人年少者の数など、経験年数とは別に教師の年齢自体が言語教育観の評定に影響を持っていることが、やはり、教師の評定値の高い言語教育観とは異なった特徴として挙がっていることが注目される。

(3) 減算的二言語併用（高学年）

低い順で第三位に来る「2-10 小学校高学年以上の場合母語を忘れても代わりに日本語が上達すれば問題は起きないと思う」つまり、「減算的二言語併用」の言語教育観について見る。

重回帰分析の結果、次の属性があげられた（決定係数0.05自由度修正済み決定係数0.05）

1. 父母の滞在予定期間 ($F = 39.13871^{**} \quad P < 0.01$)
2. 指導した外国人年少者数 ($F = 32.31551^{**} \quad P < 0.01$)
3. 外国人年少者に対する研修の受講経験 ($F = 23.61853^{**} \quad P < 0.01$)
4. 教師の年齢 ($F = 19.65647^{**} \quad P < 0.01$)
5. 父母との懇談経験 ($F = 16.70647^{**} \quad P < 0.01$)

また、2-10に対する評定平均値について多重比較の結果、上記の各属性別に次のことが明らかとなった。

1. 父母の滞在予定期間
日本永住希望：評定値平均3.82、日本短期滞在後帰国希望：3.54 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
2. 指導した外国人年少者数
1人：3.83、2-4人：3.65、5-9人：3.45、10人以上：3.15 ポン・フェローニ多重比較の結果、いずれも有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
3. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験
経験あり：3.27、経験なし：3.73 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
4. 教師の年齢
20代：3.61、30代：3.64、40代：3.67、50代以上：3.84 ポン・フェローニ多重比較の結果、20代と50代以上の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$)、30代と50代以上の間に有意差あり ($P < 0.05^*$)
5. 父母との懇談経験
1時間程度の懇談経験：3.69、1時間以上：3.49、ほとんどなし：3.79 ポン・フェローニ多重比較の結果、1時間程度及びそれ以上とほとんどなしの間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$)

以上により減算的二言語併用の言語教育観に大きな影響を与える（教師の持つ）属性として、影響度の大きい順に、1. 教師が担当している年少者の父母の日本滞在予定期間、2. 教師がこれまで指導した外国人年少者の数、3. 外国人年少者に対する指導研修を受講した経験の有無、4. 教師の年齢、5. 父母との懇談経験があることが明らかとなった。その上で1. 担当している年少者の親が短期滞在後帰国希望よりも日本永住希望の場合の方が、2. これまで指導した外国人年少者の数が多い教師よりも少ない教師の方が、3. 外国人年少者に対する指導研修受講経験のある教師よりもない教師の方が、4. 教師の年齢が20代、30代よりも50代以上の方が、5. 父母との懇談経験が1時間以上ある教師よりもほとんどない教師の方が、この言語教育観に高い評定値を与えていることが明らかとなった。

以上のうちまず、「A. 教師による評定値の高い言語教育観の属性別の違い」で述べた「加算的二言語併用」「母語忘失の問題点」の言語教育観の評定を押

し上げた「日本短期滞在後帰国希望」の父母担当の教師が、「減算的二言語併用」の言語教育観では評定平均値を押し下げる働きを示している点が注目される。

またこれにより、加算的二言語併用、母語忘失の問題点などに高い評定値を与える、減算的二言語併用に低い評価値を与えるような典型的な「継続的二言語併行型言語教育観」に「日本短期滞在後帰国希望」の父母担当の教師が、大きな影響度を与えていることがわかる。その結果、日本で見られる「継続的二言語併行型言語教育観」は「短期滞在注目型」の性格を併せ持っていることが、ここでも裏書きされている。

次に、「指導した外国人年少者数」「外国人年少者に対する研修の受講経験」「父母との懇談経験」の三者は、教師による評定値の高い言語教育観の評定平均値を押し上げる働きを示していた属性のセットである。この三者が、教師による評定平均値の低い言語教育観である減算的二言語併用、つまり「移行的二言語併行型言語教育観」の代表的な言語教育観に対して評定平均値を押し下げる働きを持つ属性として挙がっていることが注目される。

また、「受け入れ先言語の優先」の言語教育観と同様、教師による評定値の高い言語教育観の属性には挙がっていなかった「教師の年齢」がここでも挙がっていることが注目される。

(4) 母語忘失の問題点の否定

低い順で第四位に来る言語教育観「2-12 日本にいるのだから母語を忘れる事にあまり神経質になる必要はないと思う」について見る。

重回帰分析及び多重比較の結果、以下の属性が示された。(決定係数0.06、自由度修正済み決定係数0.06)。

1. 指導した外国人年少者数 ($F = 70.61807 (P < 0.01^{**})$)
年少者数 1人：3.93, 2人から4人：3.69, 5から9人：3.47, 10人以上：3.09 ボン・フェローニ多重比較の結果、いずれも有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
2. 教師の年齢 ($F = 24.9442 (P < 0.01^{**})$)
20代：3.65, 30代：3.68, 40代：3.74, 50代以上：3.89 ボン・フェローニ多重比較の結果、20代と50代以上及び30代と50代以上の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$)

3. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験 ($F=22.07557 (P<0.01^{**})$)
研修経験あり：3.27, なし：3.80 (両者の間に有意差あり ($P<0.01^{**}$))
4. 父母との懇談経験 ($F=22.04 (P<0.01^{**})$)
1時間程度の懇談経験：3.75, それ以上の経験：3.52, ほとんどない：3.90 ポン・フェローニ多重比較の結果, いずれの間にも有意差あり ($P<0.01^{**}$)
5. 母語保持への親の希望 ($F=12.59352 (P<0.01^{**})$)
子どもの母語の保持を希望：3.52, 特に希望しない：3.85, 学校では調べていない：3.85 ポン・フェローニ多重比較の結果, 「特に希望しない」と「学校では調べていない」の間を除いて全ての間に有意差あり ($P<0.01^{**}$)

以上により、「母語忘失の問題点の否定」の言語教育観に大きな影響を与える教師の持つ属性として、影響度の大きい順に、上記の5つがあり、その上でそれぞれ1. 指導した外国人年少者数の少ない教師ほど、2. 年齢20代、30代よりも50代以上の教師の方が、3. 外国人年少者に対する指導研修経験のない教師はある教師よりも、4. 外国人年少者の父母との懇談経験の少ない教師ほど、5. 担当している外国人年少者の親が子供の母語を保持してやりたいという希望を持たない場合の方が、この言語教育観に低い評定値を与えていていることが明らかとなった。

これらのうち、「指導した外国人年少者数」「外国人年少者に対する指導研修の受講経験」「父母との懇談経験」の三者がここでも挙がっており、やはり加算的二言語併用、母語忘失の問題点など「継続的二言語併行型言語教育観」の中核となる「母語保持の併行的重視」の言語教育観の評定平均値を押し上げた属性が、「日本語学習の重視」の言語教育観、「母語忘失の問題点の否定」の評定平均値を押し下げる働きを示していることが注目される。

またここでも、教師による評定平均値の低い言語教育観に影響を与える属性として、「教師の年齢」が挙がっていることが注目される。

また、母語忘失の問題点の言語教育観や加算的二言語併用の評定平均値を押し上げ、減算的二言語併用の平均値を押し下げる働きを見せてきている「父母の滞在予定期間」の属性は、上の5つの属性の次に来る ($F=9.383838, P<0.01^{**}$) でF値は10を超えないものの、やはり影響度を一定程度持った属性ではある。

5位までには代わりに「母語保持への親の希望」が属性として挙がってきててい

る。

(5) 最大限接触（家庭での接触）

言語教育観「2-03 日本語が早く上達するように家庭でも日本語を使った方が良いと思う」、つまり最大限接触（家庭での接触）の言語教育観については次のことが明らかとなった。

重回帰分析の結果、以下が明らかとなった（決定係数0.04、自由度修正済み決定係数0.03）。

1. 家庭での使用言語 ($F = 28.81588 (P < 0.01^{**})$)
母語を使うようにしている：4.17、日本語を使うようにしている：4.58、特にどちらでもない：4.39、学校は調べていない：4.34。 ボン・フェローニ多重比較の結果「どちらでもない」と「学校では調べていない」以外全て有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
2. 小中学校の区別 ($F = 17.71264 (P < 0.01^{**})$) 小学校：4.26、中学校：4.42 ($P < 0.01^{**}$) (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
3. 指導した外国人年少者数 ($F = 17.34409 (P < 0.01^{**})$) 1人：4.40、2から4人：4.27、5から9人：4.22、10人以上：4.07 ボン・フェローニ多重比較の結果、2から4人と5から9人の間及び5から9人と10人以上の間を除いて有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
4. 外国人年少者に対する指導の研修の受講 ($F = 16.17193 (P < 0.01^{**})$) 経験あり：4.08、なし：4.34 ($P < 0.01^{**}$) (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
5. 教師としての立場（日本語担任／クラス担任） ($F = 12.826 (P < 0.01^{**})$) 日本語担任：4.36、クラス担任：4.29 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))

以上により、最大限接触（家庭での接触）の言語教育観に大きな影響を与える属性として、大きい順に、1. 担当している外国人年少者の家庭での使用言語で、日本語を使うようにしている家庭の担当の教師の場合は、日本語・母語、特にどちらでもない家庭の場合や母語を使うようにしている家庭の場合の教師よりも、2. 中学校的教師は小学校的教師よりも、3. 一部を除き、指導した外国人年少者数の少ない教師の方が多い教師よりも、4. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験のない教師はある教師よりも、また、5. 日本語担任は、母学級のクラス担任よりも最大限接触（家庭での接触）の言語教育観を強く持つ傾向にあることが明らかにされた。このうち、中学校的教師が小学校的教師よりも、また指導した外国人年少者数がより少ない場合に、この言語教育観が

強く持たれることや、外国人年少者に対する指導研修受講経験がない場合や、クラス担任よりも日本語担任の方がこの言語教育観を強く持つということは注目に値する。

このうち、指導した外国人年少者数、外国人年少者に対する指導研修の受講経験は評定値の高い言語教育観の平均値を押し上げるものであったが、それはここでは評定値を押し下げる属性として、やはり登場している。ただし、父母との懇談経験は、ここではF値のかなり低い順位にしか挙がってきていない。

ここで評定値の低い言語教育観に寄与する影響度の高い属性をまとめると次のようになる。

Table 5：教師による評定値の低い言語教育観に対する影響度の大きい属性（重要度順）

注：右端「影響度の大きい属性」の欄中の（ ）内は属性のうち評定平均値の高い下位カテゴリー

順位	質問項目	質問番号	平均値	標準偏差	クラスター分析によるグループ分け	影響度の大きい属性（重要度順）
24	学校と家庭で使う言葉が違うとどちらの言葉も十分発達しないと思う 〔学校・家庭言語ミスマッチ〕	2-04	3.33	1.28	2	（影響度の特に強い属性なし）
23	日本で生活するには、まず日本語を学習することが必要で、母語のことは余り考えなくても大きな支障はない 〔受け入れ先言語優先〕	2-02	3.57	1.32	2	1. 父母との懇談経験（時間数少ない） 2. 教師の年齢（20代と40代、30代と40代の間に差がないのを除き、高年齢）
22	小学校高学年の場合、母語を忘れても代わりに日本語が上達すれば、余り問題は起きないと思う 〔減算的二言語併用（小学校高学年）〕	2-10	3.66	1.27	2	1. 親の滞在予定期間（日本永住希望） 2. 指導した外国人年少者数（少ない） 3. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験なし 4. 教師の年齢（20代、30代と50代以上の間のみ高年齢） 5. 父母との懇談経験（時間数少ない）
21	日本にいるのだから母語を忘れるに余り神経質になる必要はないと思う 〔母語忘失の問題点の否定〕	2-12	3.72	1.38	2	1. 指導した外国人年少者の数（少ない） 2. 教師の年齢（20代と50代以上、30代と50代以上の比較において高年齢） 3. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験なし 4. 父母との懇談経験（時間数少ない） 5. 母語保持への親の希望（母語保持を希望しない）

17	日本語が早く上達するように家庭でも日本語を使った方が良いと思う [最大限接触 (家庭での接触)]	2-03	4.30	1.24	2	1. 家庭での使用言語・日本語を使うようしている
						2. 小・中学校の区別 (中学校)
						3. 指導した外国人年少者の数: 2~4人と5~9人, 5~9人と10人以上を除き, 少ない
						4. 外国人年少者に対する指導研修の受講(経験なし)
						5. 教師としての立場 (日本語担当)

3. 他の主要な言語教育観と属性

(1) 言語間の相互依存

評定値降順12位「2-06 母語が発達すれば日本語の能力の発達にも役立つと思う」、相互依存の言語教育観について見る。

重回帰分析の結果以下が明らかとなった（決定係数0.03、自由度修正済み決定係数0.03）。

1. 外国語学習経験 ($F = 21.21499 (P < 0.01^{**})$)
日常会話ができる外国語がある：4.83, ない：4.47, 両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
2. 指導した外国人年少者数 ($F = 19.90673 (P < 0.01^{**})$)
1人：4.44, 2~4人：4.50, 5~9人：4.65, 10人以上：5.00 ポン・フェローニ多重比較の結果、両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
3. 父母との懇談経験 ($F = 13.75212 (P < 0.01^{**})$)
1時間程度の懇談経験がある：4.49, それ以上の経験がある：4.67, ほとんどない：4.45 ポン・フェローニ多重比較の結果、「1時間以上の経験がある」と「ほとんどなし」の間を除きいずれも有意差あり
4. 外国人年少者に対する指導の研修の受講 ($F = 13.52788 (P < 0.01^{**})$)
経験あり：4.85, 経験なし：4.48 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))

以上により「言語間の相互依存」の言語教育観に大きな影響を与える（教師の持つ）属性として、影響度の大きい順に上記の4つがあり、その上でそれぞれ1. 外国語学習経験があり、日常会話ができる程度の外国語を持つ教師は持たない教師よりも、2. 指導した外国人年少者数が多いほど、3. 外

国人年少者の父母との懇談経験が1時間以上あれば多ければ多いほど、また、4. 外国人年少者に対する指導研修の経験のある教師はない教師よりも、「子供の持っている母国語の能力と子供が日本に来て学び始めた日本語の能力との間には、一方の能力が伸びると他方の能力も伸びるという相互依存の関係にあるという「言語間の相互依存」の考え方を持つ傾向にあることが明らかにされた。

(2) 最大限接触（学校での接触）

評定値降順15位の言語教育観「2-21 日本語をできるだけ使う事によって日本語能力が高くなれば自然と学習の問題も解消されていくと思う」、つまり最大限接触（学校での接触）の言語教育観について見る。

重回帰分析及び多重比較の結果、以下が明らかとなった（決定係数0.02、自由度修正済み決定係数0.02）。

1. 教師経験の年数 ($F = 30.84709 (P < 0.01^{**})$)
経験年数1から4年：4.55, 5から10年：4.37, 10年以上：4.38 ボン・フェローニ多重比較の結果、5から10年と10年以上の間を除きいずれも有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
2. 指導した外国人年少者数 ($F = 17.06288 (P < 0.01^{**})$)
1人：4.50, 2から4人：4.35, 5から9人：4.33, 10人以上：4.22 ボン・フェローニ多重比較の結果、2から4人と5から9人及び5から9人と10人以上の間を除き有意差あり。但し2から4人と10人以上の間については5%水準で有意差 ($P < 0.05^*$)、以外は1%水準での有意差 ($P < 0.01^{**}$)

以上により、最大限接触の言語教育観に大きな影響を与える属性として、影響度の大きい順に上記の2つがあり、それぞれ1. 教師経験の年数が1～4年の場合は5年以上の教師に比べて、2. 指導した外国人年少者数が2～4人の教師と5～9人の教師および5～9人の教師と10人以上の教師の間を除き、いずれも指導した人数が少なければ少ないほど、最大限接触の言語教育観を強く持つことが明らかにされた。

(3) 受け入れ先言語発達の心理的影響

評定値降順16位の言語教育観「2-24 子どもの日本語が上手くなれば子どもが抱える心理的問題は解消すると思う」つまり受け入れ先言語発達の心理的影響の言語教育観について見る。

重回帰分析の結果（決定係数0.02、自由度修正済み決定係数0.02）、F値はいずれも微少であり、特定の属性のうちこの目的変数に影響を与えるものが見られないこと、従って教師の属性にかかわらずこの言語教育観に影響を与えていることが明らかとなった。

（4）二言語不十分

評定値降順19位の言語教育観「2-08 母語を忘れて代わりに日本語が使えるようになんでも、母語も日本語も十分できなくなる可能性があると思う」、つまり二言語不十分の言語教育観について見る。

重回帰分析の結果、以下が明らかとなった（決定係数0.04、自由度修正済み決定係数0.04）。

1. 指導した外国人年少者数 ($F = 36.11078 (P < 0.01^{**})$)
1人：3.71、2から4人：3.80、5から9人：3.99、10人以上：4.35 ボン・フェローニ多重比較の結果、1人と2人の間5%水準で有意差あり ($P < 0.05^*$) 他はいずれも1%水準の有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
2. 外国人年少者に対する指導の研修の受講 ($F = 26.65212 (P < 0.01^{**})$)
経験あり：4.21、経験なし：3.76 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
3. 親の滞在予定期間 ($F = 16.31558 (P < 0.01^{**})$)
日本永住希望：3.70、日本短期滞在後帰国希望：3.93 ($P < 0.01^{**}$)

以上により、二言語不十分の言語教育観に大きな影響を与える属性として、影響度の大きい順に上記の3つがあり、その上でそれぞれ1. 指導した外国人年少者の数が多い教師であればあるほど、2. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験がある教師はない教師より、3. 担当している外国人年少者の親が日本短期滞在後帰国希望している場合は、日本永住希望している親の場合よりも二言語不十分の言語教育観をより強く持つ傾向があることが明らかとされた。ここで、親が日本短期滞在後帰国希望の年少者を担当している教師の方が、より二言語不十分となってしまうことに対する危機感を持っていることは、これまでのいくつかの対応する傾向と並んで注目に値する。

（5）要基礎水準の否定（低学年）

評定値降順11位の言語教育観「2-17 小学校低学年の場合、母語が一定の水

準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う」、つまり要基礎水準の否定（低学年）の言語教育観について見る。重回帰分析の結果、以下が明らかとなった（決定係数0.03、自由度修正済み決定係数0.03）

1. 教師の年齢 ($F = 39.37261 (P < 0.01^{**})$)
20代：4.44, 30代：4.51, 40代：4.61, 50代以上：4.81 ポン・フェローニ多重比較の結果、20代と30代、40代とそれ以上を除きいずれも有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
2. 外国人年少者に対する指導の研修の受講 ($F = 23.39138 (P < 0.01^{**})$)
経験あり：4.34, 経験なし：4.60 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))

以上により、第一言語に加えて第二言語を後に学習していく場合、肯定結果をもたらすためには、二つの言語それぞれの能力が一定の基礎水準に達していることが必要だという「要基礎水準はない」という言語教育観を小学校低学年について考えた場合、その言語教育観に大きな影響を与える属性として、影響度の大きい順に上記の2つがあり、その上でそれぞれ1. 教師の年齢が一部を除き、高ければ高いほど要基礎水準は必要がないと考え、また、2. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験のない教員は、ある教員に比べて、やはり要基礎水準はないと考える言語教育観に立つ傾向が強いことが明らかとされた。

(6) 要基礎水準の否定（高学年）

評定値降順13位の言語教育観「2.18 高学年以上の場合、母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う」について見る。重回帰分析の結果、以下が明らかとなった。（決定係数0.03、自由度修正済み決定係数0.02）。

1. 教師の年齢 ($F = 48.636 (P < 0.01^{**})$)
20代：4.31, 30代：4.36, 40代：4.52, 50代以上：4.74 ポン・フェローニ多重比較の結果、30代と40代の間を除いていずれも有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
2. 外国人年少者の指導の為の研修の受講 ($F = 23.77587 (P < 0.01^{**})$)
経験あり：4.26, 経験なし：4.53 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))

以上により、上に述べた低学年について取り上げたものとほぼ同じ結果が明らかとなった。

(7) 学習言語発達(要5年以上)

評定値降順18位の言語教育観「日本語の日常会話が不自由しなくなつてから、授業を十分理解したり読み書きが不自由なくできるようになるまでに5年以上かかると思う」について見る。重回帰分析の結果、以下が明らかとなった(決定係数:0.06、自由度修正済み決定係数:0.06)。

1. 小・中学校の区別 ($F = 94.20173 (P < 0.01^{**})$)
小学校: 3.94、中学校: 4.39 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
2. 親の職業 ($F = 81.80676 (P < 0.01^{**})$)
工場・建設業等労働者: 4.18、留学生: 3.29、研究者: 3.57 ポン・フェローニ多重比較の結果、いずれも有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
3. 教師としての立場 (日本語担任/クラス担任) ($F = 13.44222 (P < 0.01^{**})$)
日本語担任: 4.20、クラス担任: 4.02 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
4. 取り出し指導の有無 ($F = 12.80938 (P < 0.01^{**})$)
取り出し指導あり: 4.12、なし: 3.88 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))

以上により、学習言語発達(要5年以上)の言語教育観に大きな影響を与える属性として、影響度の大きい順に上記の5つがあり、それぞれ1. 中学校の教師は小学校の教師よりも、2. 担当している外国人年少者の親の職業が工場・建設業等労働者、研究者、留学生の順で、3. 日本語担任はクラス担任よりも、4. 取り出し指導のある学校の教師はない学校の教師よりも学習言語の発達に5年以上かかると考える言語教育観に立つ傾向が強いことが明らかとされた。

「事態の推移を把握するのに長期観察を要する言語教育観」のうち、「二言語不十分」「要基礎水準の否定(低学年)」「同(高学年)」に影響度の大きい属性が、1. 指導した年少者数、2. 外国人年少者に対する指導講習受講経験の有無、3. 親の滞在予定期間、4. 教師の年齢など共通の属性が多いのに対し、「学習言語発達(要5年以上)」の属性はそれらの属性といずれも共通しない属性が挙がっていることが注目される。

また、「学習言語発達(要1、2年)」の言語教育観の場合には、影響度の大きい特定の属性がなく、教師の属性にかかわらず高い評定を下していたのに対し、「(要5年以上)」の場合には中学校の教師が最も影響度が大きく、中学校

で小学校に比べ、読み書きがより必要とされる学習活動が多く、読み書き能力が日常会話能力に比べてなかなか向上されない場面を経験し、それが課題となっていることがうかがわれる。中学校の教師の場合には、言語教育観「生活言語と学習言語の区別」の評定にも影響度4位の属性として挙がっており、学習言語の発達に関する認識が強く形成されていることがうかがわれるが、「生活言語と学習言語の区別」の言語教育観の場合には、最も影響度の大きい属性として、外国人年少者に対する指導講習受講経験が挙がっているのに対して、「学習言語発達（要5年以上）」については、研修の属性は影響度7位でかつ微少なものとしかなっておらず、「年少者リソース」が「研修リソース」をはるかに上回っている点が注目される。

「学習言語発達（要5年以上）」の言語教育観は、継続的二言語併行型の言語教育観であるカナダにおいても研究者によって明瞭な形で示されたのは1980年代後半とかなりの歴史的蓄積がなされてからのことであったことを考え合わせると、教育および研究場の蓄積の浅い日本で現場の学者の観察に基づいてこれらの認識が形成されていることは、日本の言語教育観の特徴の一つと言ってよいであろう。取り出し指導の有無がやはり影響度の大きい属性として挙がっていることもまた、同様なことが言えるであろう。

また、「学習言語発達（要5年以上）」の言語教育観について、教師が担当している外国人年少者の父母の職業が工場・建設業等労働者の場合、研究者や留学生の職業の場合よりも評定値が高い形で影響度の大きい属性として挙がっていることは、他の言語教育観のいずれにも見られない特色であること、また、工場・建設業等労働者の子供の担当の教師が留学生・研究者の子供の担当の教師の場合よりも評定平均値が高いことは、前者の子供の場合、後者の子供に比べて長期に滞在するケースが多く、学習言語の発達が長期にわたって見られないケースが観察される機会が多いことが考えられる。また、後者の親の場合、母語での教育の際、読み書きを重視して子供に学ばせる傾向が強く、子供の母語における学習言語の発達が比較的進んでおり、二言語間の相互依存の原則からすれば、第二言語である日本語の読み書きの能力も発達が速く、教師の側から観察していく学習言語の発達に時間がかかるという認識を抱かせるケースがより少ないこと、あるいは、後者の親の場合、（労働時間が長く帰宅時間が遅かったり、在宅時間の短い前者の親と比べて）読み書きを日本語でも家庭で学習させたり、家庭学習を補助する機会が多いことも考えられる。ただしこれらの推測は今後の研究によって確認されなければならない。

(8) 学校・家庭言語ミスマッチの否定

評定値降順14位、言語教育観「2-05 母語を忘れないように家庭では母語を使った方が良いと思う」について見る。これは「学校では日本語を、家庭では母語を使うことで学校と家庭の言語がマッチしない（＝ミスマッチ）と、どちらの言語も発達しないと思う（質問項目24）」という〔学校・家庭言語ミスマッチ〕の言語教育観の否定の言語教育観である。

重回帰分析の結果、以下が明らかとなつた（決定係数0.06、自由度修正済み決定係数0.06）。

1. 指導した外国人年少者数 ($F = 75.1674, P < 0.01^{**}$)
1人：4.31, 2～4人：4.43, 5～9人：4.65, 10人以上：5.02 ポン・フェローニ多重比較の結果、いずれも有意差あり ($P < 0.01^{**}$)
2. 小・中学校の区別 ($F = 32.35377, P < 0.01^{**}$)
小学校：4.50, 中学校：4.32 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
3. 外国語学習経験 ($F = 22.35320, P < 0.01^{**}$)
日常会話ができる程度の外国語あり：4.70, なし：4.40
4. 外国人年少者指導のための研修受講経験 ($F = 22.19304, P < 0.01^{**}$)
研修経験あり：4.81, なし：4.39 (両者の間に有意差あり ($P < 0.01^{**}$))
5. 家庭での使用言語 ($F = 13.43115, P < 0.01^{**}$)
母語：4.56, 日本語：4.22, 特にどちらでもない：4.42 ポン・フェローニ多重比較の結果、いずれも有意差あり ($P < 0.01^{**}$)

以上により、学校・家庭言語ミスマッチの否定の言語教育観に大きな影響を与える属性として、影響度の大きい順に上の5つがあり、その上で

1. 指導した外国人年少者の数の多い教師は少ない教師よりも
2. 小学校の教師は中学校の教師よりも
3. 外国語学習経験のうち、日常会話のできる外国語のある教師はない教師よりも
4. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験がある教師はない教師よりも
5. 担当している外国人年少者の父母が家庭で使用に努めている言語が母語である教師は、どちらでもない教師より、あるいは日本語を使うようにしている父母の教師よりも

この言語教育観に高い評定値を与えていることが明らかとなった。先に評定値降順の最下位である「学校・家庭言語ミスマッチ」の言語教育観が、特定の影響度の大きい属性がなく、教師の属性に関わらず共通して低い評定値を与えられていた。それに対して、こちらの「学校・家庭言語ミスマッチの否定」の言語教育観は、年少者リソース（指導した外国人年少者数）や研修リソース（研修経験）の他、小・中学校で異なる評定行動をしていることが注目される。

ここで以上の「他の主要な言語教育観」に寄与する影響度の高い属性をまとめると次のようになる。

Table 6：他の主要な言語教育観に対する影響度の大きい属性（重要度順）

注：右端「影響度の大きい属性」欄中の（ ）内は属性のうち評定平均値の高い下位カテゴリー

順位	質問項目	質問番号	平均値	標準偏差	クラスター分析によるグループ分け	影響度の大きい属性（重要度順）
12	母語が発達すれば日本語の能力の発達にも役立つと思う 〔言語間の相互依存〕	2-06	4.53	1.17	1	1. 外国語学習経験（日常会話ができる外国语がある） 2. 指導した外国人年少者数（多い） 3. 父母との懇談経験（回数多い） 4. 外国人年少者に対する指導研修の受講（経験あり）
15	日本語をできるだけ使うことによって日本語能力が高くなれば自然と学習の問題も解消されていくと思う 〔最大限接触（学校での接触）〕	2-21	4.40	1.27	3	1. 教師経験年数（5～10年と10年以上の間を除き経験年数少ない） 2. 指導した外国人年少者数（2～1人と3～9人、5～9人と10人以上の間を除き人數少ない）
16	子供の日本語がうまくなれば、子供の抱える心理的問題は解消すると思う 〔受け入れ先言語発達の心理的影響〕	2-03	4.30	1.24	2	特定の属性なし
19	母語を忘れて代わりに日本語が使えるようになってしまって、母語も日本語も十分できなくなる可能性があると思う 〔二言語不十分〕	2-08	3.82	1.36	1	1. 指導した外国人年少者数（多い） 2. 外国人年少者に対する指導研修の受講（経験あり） 3. 親の滞在予定期間（日本短期滞在後帰国希望）
11	小学校低学年の場合、母語が一定に水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う 〔要基礎水準の否定（低学年）〕	2-17	4.57	1.17	3	1. 教師の年齢（20代と30代を除き高い年齢） 2. 外国人年少者に対する指導研修の受講（経験なし）

13	小学校高学年の場合、母語が一定に水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う 〔要基礎水準の否定（高学年）〕	2-18	4.49	1.18	3	1. 教師の年齢：30代と40代の間を除き高い年齢
						2. 外国人年少者に対する指導研修の受講・経験なし
18	日本語の日常会話が不自由になくなつてから、授業を十分理解したり読み書きが不自由なくなるようになるまでに5年以上かかると思う 〔学習言語発達（要5年以上）〕	2-20	4.05	1.45	1	1. 小・中学校の区別（中学校）
						2. 父母の職業・工場・建設業等労働者は留学生・研究者より
						3. 教師としての立場 日本語担当
						4. 取り出し教室の有無 取り出しあり
						5. 指導した外国人年少者数 多い
14	母語を忘れないように家庭でも母語を使つた方がよいと思う。 〔学校・家庭言語ミスマッチ〕	2-05	4.45	1.14	1	2. 小・中学校の区別（小学校）
						3. 外国語学習経験 ある
						4. 研修（経験あり）
						5. 家庭での使用言語・母語

4. 考 察

以上を整理し、それに基づき考察する。

第一に、「教師による評定値の高い言語教育観」に大きな影響を持つ教師の属性として頻度の高いものとして、次のものが挙がっている（前稿 Table 4 参照）。下記（ ）内は各属性が1つの言語教育観項目についてそれに影響を与える属性が影響度の1位に位置するたびに5、2位には4、3位には3、4位には2、5位には1を与え、Table 4 の評定値の高い言語教育観項目分の合計値を算出したものである。

（例）：Table 4 で言語教育観項目「2-23 母語・母文化の評価が与える学習への好影響」について、それに影響を与える属性のうち、「1. 父母との懇談経験」は影響度の1位に位置するので5を、「2. 外国人年少者の指導に関する研修の受講経験」は2位なので4を与える。

1. 指導した外国人年少者数（23）
2. 父母との懇談経験（20）
3. （外国人年少者に対する指導）研修の受講経験（18）
4. 外国語学習経験（10）

これを見ると、「教師による評定値の高い」これらの言語教育観は、教師が

外国人年少者に対する指導経験を深め、その父母との懇談経験を重ね、研修経験をふんでいくことと自己の外国語学習経験に裏打ちされることで形成されていっていると言える。

また、「教師による評定値の高い言語教育観」全10項目のうち、「クラスター3の言語教育観」(「日本語学習の効果重視」)に属する2項目「父母の日本語能力の影響」「学習言語の発達(要1, 2年)」に対して影響度の大きい「特定の属性はない」ことから、上記の特性は同時に、この全10項目の内の残りの全8項目の「クラスター1の言語教育観」(「母語保持の併行的重視」)に影響度の大きい属性の特性でもある。

第二に、教師が言語教育観を形成するリソースとなった点の違いに注目し、上の順番を見直すと、以下のようなリソースとしての重要度の順序が見られる。

1. 年少者リソース(指導した外国人年少者の数)
2. 父母リソース(父母との懇談経験)
3. 研修リソース(研修の受講経験)
4. 自己リソース(外国語学習経験)

のことから日本の年少者の教育は歴史が浅いとは言え、教師の言語教育観を形成する重要なリソースは年少者自体との直接接触経験、父母との交流経験の蓄積であり、研修経験のリソースも強いが、必ずしも研修のみによる知識偏重の知識にのみよるものではないことが示されている。

第三に、「教師による評定値の低い言語教育観」について見ると、これらの言語教育観に大きな影響を持つ教師の属性として、影響度の大きいものとして、上記と同様に1~5位の各順位に数値を与え、合計値を算出すると次のようになる。

1. 指導した外国人年少者数(12)
2. 教師の年齢(10)
3. 父母との懇談(8)
4. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験(8)
5. 親の滞在予定期間(5)
6. 家庭での使用言語(5)
7. 小・中学校の区別(4)
8. 母語保持に対する親の希望(1)
9. 教師としての立場(1)

これを見ると、「教師による評定値の低い」これらの言語教育観は、外国人年少者に対する指導経験の少ない、他方教師年齢が比較的高い、外国人年少者に対する指導研修の受講経験のない、父母との懇談時間数の短い、指導している外国人年少者の親が日本永住希望で、家庭で日本語を使うようにしている場合の教師で、中学校の教師の場合に比較的形成されていると言える。

また、「教師による評定値の低い」言語教育観5のうち、すべてが「クラスター2の言語教育観」(「日本語学習の重視」)であることから、上記の属性は同時に「クラスター2の言語教育観」に影響度の大きい属性の特色でもある。

第四に、教師による「評定値の高い言語教育観」と「低い言語教育観」それぞれに大きな影響を持つ属性を比較してみると、

- | |
|------------------------|
| 1. 指導した外国人年少者数 |
| 2. 父母との懇談経験 |
| 3. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験 |

は両者共通しており、「教師による評定値の高い言語教育観」の場合には、外国人年少者数が多く、懇談経験が長く、研修経験のあるもの、逆に「低い言語教育観」の場合には、外国人年少者数が少なく、懇談経験が短く、そして研修経験のない形で属性が影響を与えていたる関係になっている。これを補う形で、

「評定値の高い言語教育観」では外国語学習経験の多い教師が、「低い言語教育観」の場合には教師年齢が高いという形で属性が影響を与えていたることが示されている。

第五に、「教師による評定値の高い言語教育観」と「低い言語教育観」を除く、「その他の主要な言語教育観」について見ると、これら主要な言語教育観のうち、「事態の把握のために長期的観察をする言語教育観」すなわち「二言語不十分」「要基礎水準の否定（低学年および高学年）」「学習言語発達（要5年以上）」の4つの言語教育観についてそれらに大きな影響を持つ教師の属性として、頻度の高いものとして上記と同様、頻度の各順位に数値を与え、合計値を算出すると次のようになる。

- | |
|----------------------------|
| 1. 外国人年少者に対する指導研修の受講経験(12) |
| 2. 教師の年齢(10) |
| 3. 指導した外国人年少者数(5) |
| 4. 小・中学校の区別(5) |

5. 父母の職業(4)
6. 親の滞在予定期間(3)
7. 教師としての立場(3)
8. 取り出し指導の有無(2)

これを見ると、これらの言語教育観は教師が外国人年少者に対する指導研修の経験を積み、若い年齢の教師が、外国人年少者に対する指導経験を深める形で形成されていっているといえる。¹

第六に、「教師による評定値の高い言語教育観」や「低い言語教育観」に影響度の高い属性と比較した場合、「事態の把握のために長期間観察をする言語教育観」では「指導した外国人年少者数」のような年少者リソースよりも、「外国人年少者に対する指導研修の受講経験」という研修リソースの属性の方が高い重要度を示しており、指導経験を深めることよりも研修によって知識を得たことによって形成されている言語教育観であるという特色が明確に示されている。

また第3クラスター「日本語学習の効果の重視」に関わる言語教育観項目について、第1、第2クラスターに見られたようなクラスター全体に共通する影響度の強い属性には特定のものが見られないことが示されている。

第七に、「言語間の相互依存」「加算的二言語併用（低学年）」「同（高学年）」「母語忘失の問題点」の4つの言語教育観において影響度の大きい属性の第1位が「指導した外国人年少者の数」つまり年少者との直接的経験、第2位が「父母との懇談経験」つまり父母との交流経験であって、それに続く形で第3位に「外国人年少者に対する指導研修の受講経験」が挙がっており、研修がまず1位に来ていないことが注目される。継続的二言語併行型の言語教育観の典型的なカナダの場合、これらの言語教育観は学術的研究によって定式化されることを契機として形成されていったのと比較すると、日本の場合には直接的経験や父母との交流経験がまずあって、研修がそれを補強する形で言語教育観の形成に寄与していると言える。

同時に「加算的二言語併用（低学年）」「同（高学年）」「母語忘失の問題点」の3言語教育観、つまり「継続的二言語併行型言語教育観」の中軸をなす言語

1 ただし「学習言語発達（要5年以上）」については、これら4つの言語教育観の中でも違った特色を持っていることは前述の通り

教育観において、第1に「指導した外国人年少者の数」に見られる直接的経験、第2に「父母との懇談経験」に見られる交流経験、第3に「外国人年少者に対する指導研修の受講経験」が重要度の上位として挙がっていることは、日本で形成されている継続的二言語併行型言語教育観が年少者や父母との interaction の過程でのネゴシエーションと専門的知識に関わる学習を通じて形成されていっていることを示していることが注目される。

第八に、これら3つの言語教育観が、いずれも「父母の滞在期間」の属性において短期滞在後帰国希望の父母を指導している教員の方が平均値が高い形で挙がっていることが注目される。これは先に述べた長期観察を要する言語教育観、つまり「二言語不十分」「要基礎水準の否定（低学年）」「同（高学年）」「学習言語発達（要5年以上）」の評定平均値が全体として低いことに示されるよう、日本の言語教育観が短期滞在注目型の言語教育観であるという点が、ここで（加算的二言語併用と母語喪失の問題点に関わる言語教育観に影響を与える）属性を検討して得られた結果を通して、別の形でも示されている。

第九に、「受け入れ先言語と母語の併用の、学習への好影響」という母語保持の併行的重視を内容面で最も体現する言語教育観において、特定の属性のみが突出した形ではなく、多様な属性の教師群で万遍なく認識が共有されていることが注目される。

以上の整理に基づき、言語教育観に対する属性の以上のような影響の様相は、どのような特徴を持っているかを考察する。

第一に、日本における年少者に対する本格的な言語教育の取り組みの歴史の浅い現状の下で、言語教育観の形成されている全体の様相の理由になっているものは、

- | |
|------------------------------|
| 1. 指導した外国人年少者数に代表的な年少者リソース |
| 2. 父母との懇談に見られる父母のリソース |
| 3. 外国人年少者に対する指導研修の受講の研修者リソース |

であり、それは「教師による評定値の高い言語教育観」と「低い言語教育観」いずれも、またそれに対応して、第1クラスター「母語の併行的保持の重視」と第2クラスター「日本語学習の重視」の言語教育観いずれにも共通している。「評定値の高い言語教育観」（第1クラスター「母語の併行的保持の重視」に属する言語教育観）において、指導した外国人年少者数が多く、父母との懇談

時間数が多く、研修経験があるという下位カテゴリーに当たる教師の評定平均値が高く、「評定値の低い言語教育観」(第2クラスター「日本語学習の重視」に属する言語教育観)においては、それぞれ指導した外国人年少者数が少なく、父母との懇談時間数が少なく、研修経験がない教師において形成されるという形になっている。

このように日本における外国人年少者に対する言語教育は、課題が山積し、特に具体的な教育の進め方について手探りの状態にある状況の下で、それらを克服していこうとする蓄積がなされ、教師の言語教育観についても年少者との直接経験、父母との交流経験に見られる interaction を通じて教師の側でネゴシエーションの過程が形成され、これまで自分が育ってきた日本の学校教育および教職経験の中で接してきた日本の子供たちを対象とした教師としてのあり方とは別に、外国人年少者の日本語の教育、母語の保持に関わる考え方における言語教育観を形成していっていると言える。

また、それらの直接的経験あるいは交流経験に加えて、外国人年少者に対する指導の研修を通してこれらの言語教育観の形成は強化されてきている。その場合、必ずしも研修のみによる知識偏重ではなく、直接的な経験を蓄積した上でそれらの研修が教師の専門的知識に関わる学習の軸となっていっていると言えよう。

第二に、「継続的二言語併行型言語教育観」の言語教育観の全体像を日本で形成する要因となっているものが上記の 1. 年少者リソース（指導した外国人年少者数）、2. 父母リソース（父母との懇談経験）、3. 研修リソース（研修の受講経験）を主軸とした要因であることが示されている。

のことから、ここでも教師が外国人年少者との直接経験および父母との交流経験を中心としたネゴシエーションと研修経験を通じ、専門的知識に関わる学習をつくり出すことによって「継続的二言語併行型言語教育観」と類似した言語教育観を形成してきているのだと言える。

第三に、「事態の推移の把握に長期観察を必要とする言語教育観」(「二言語不十分」「要基礎水準の否定(低学年・高学年)」「学習言語発達(要 5 年以上)」)については、他の言語教育観に影響を与えていた属性とは様相を異にし、外国人年少者に対する指導研修の受講の「研修リソース」に最も影響を受け、指導した外国人年少者数のような年少者リソースは影響を与えているとは言え、教師の年齢の影響に次ぐものであり、教育実践の経験を通じてよりもむしろ、研修というチャンネルを通して言語教育観が形成されていっていると考えられ

る。

第四に、「2-14 加算的二言語併用（低学年）」「2-13同（高学年）」「2-11母語忘失の問題点」の3つの言語教育観において、影響度の高い属性の1位に指導した外国人年少者数、つまり年少者との直接経験、2位に父母との懇談経験、つまり父母との交流経験が挙がり、年少者および父母とのinteractionを通じてネゴシエーションが形成され、その結果専門的知識に関わる学習が形成されていっているが、同時にこれら3項目の言語教育観が短期滞在後帰国希望の父母担当の教師によって評定平均値が高い形で影響が与えられており、日本での言語教育観の「短期滞在注目型」の性格が裏書きされている。

第五にそれと同時に、このような日本型言語教育観を形成している年少者や父母とのinteractionを通じた教師のネゴシエーションや、その結果形成される専門的知識に関わる教師の学習が短期的な視野に入る内容で形成されていることが示されている。特に、「加算的二言語併用」や「母語忘失の問題点」に見られる母語保持の必要性や母語忘失への危機感として形成されている内容は、短期的な視野で展望される限りで形成されていることが示されている。

第六に、日本における言語教育観のもう一つの性格として「現行制度枠内型の言語教育観」がある。母語保持の必要性や母語忘失への危機感、およびそれに関わる意思決定などが長期的内容が視野に入る性格のものである場合には、「制度形成型」言語教育観が形成されやすい。日本では第四で見たように、母語保持の必要性や母語忘失への危機感として形成されている内容が、短期的視野で展開される限りで形成されていることは、「制度形成型」ではなく、「現行制度枠内型言語教育観」が形成されていることと表裏一体をなしていると言えよう。

第七に、以上の全体を併せて見た場合、日本における年少者言語教育にたずさわる教師は、課題が山積し、具体的な教育の進め方について手探りの状態の下で、教師は年少者との直接経験、父母との交流経験、それらの蓄積に加えた研修を通して、全体として「継続的二言語併行型言語教育観」に類似した言語教育観を形成していること、その上で、（「制度形成型」で「継続的二言語併行型言語教育観」が制度的整備を実施している段階ではなく）「短期滞在注目型」故に「現行制度枠内型」にある段階をなしており、「短期エンジョイ型」であること、また「少数散在型」故に「受容型」であると言えよう。²

2 以上の考察は全体として、属性が言語教育観に与える影響の程度が、重回帰分析の決定係数／自由度修正決定係数が小数第2位レベルであることから緩やかなものであることを前提としている。

5. 結語

以上、年少者日本語教育に関わる教師の、属性による言語教育観の違いについて、属性の与える影響全体の特徴を考察した。今後の課題として、このような特徴を持った言語教育観に基づいて、これら教師がどのような意思決定を行なっているかについての調査分析が必要とされる。

参考文献

- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Baker, K. & A. de Kanter. 1981. *Effectiveness of Bilingual Education*. U. S. Department of Education : Washington D. C.
- Beardsmore, H. B. 1993. *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Bhatnagar, J. 1980. Linguistic behaviour and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology* 29 : 141-58.
- Bruck, M., H. Jakimik and G. R. Tucker. 1976. Are French Programs suitable for working class children? In Engel, W. (ed.) *Prospects in child language*. Royal Vangorcum, Amsterdam.
- Carringer, D. C. 1974. Creative thinking abilities of Mexican youth. *Journal of Cross Cultural Psychology* 5 : 492-504.
- Clyne, M. 1991. *Community Languages*. The Australian experiences. Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1978. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9(2) : 131-49.
- . 1980. The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal* 4 : 25-60.
- . 1981 a. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.) *Schooling and language minority students*. California State University.
- . 1981 b. Age on arrival and immigrant second language learning. *Applied Linguistics* 2 : 132-49.
- . 1982. *Interdependence and bicultural ambivalence*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, Virginia.
- . 1987. Theory and policy in bilingual education. In *Multicultural Education*. California educational research and innovation, OECD : Paris.
- . 1996. *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse*

- society. Ontario, CA : California Association for Bilingual Education.
- and K. Nakajima. 1987. Age of arrival, length of residence, and interdependence of literacy skills among Japanese immigrants. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, and M. Swain (eds.). *The development of bilingual proficiency : final report*. Tronto : Modern Language Center, O. I. S. E. [ED 291248]
- and Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. Longman. London.
- Diaz, R. 1985. Bilingual cognitive development. *Child development* 56, 1376-88.
- Fishman J. 1976. *Bilingual Education*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Gardner, R. C. and W. E. Lambert. 1972. *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- Gibson, M. A. and J. U. Ogbu. (ed.) 1991. *Minority Status and Schooling : A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York : Garland Publishing.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins and M. Swain. 1990. *Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press.
- Ianco-Worrall, A. 1972. Bilingualism and cognitive development. *Child Development* 43 : 1390-1400.
- Lambert, W. E. 1977. The effects of bilingualism on the individuals cognitive and sociocultural consequences. In Hornby, P. A. (ed.) *Bilingualism*. 15-27. Academic Press.
- Marshall, D. F. 1991. *Language Planning*. Focusschrift in honour of J. A. Fishman. John Benjamins.
- 箕浦康子 (1991) 「子供の異文化体験」 東京：思索社
- Morgan, G. 1996. An investigation into the achievement of African-Caribbean pupils. *Multicultural Teaching*, 14 : 2, 37-40.
- 西原鈴子編 (1994) 「在日外国人と日本人の言語接触における相互理解メカニズム」 国立国語研究所
- Ogbu, J. U. 1992. Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14 & 24.
- 岡崎敏雄 (1995) 「年少者言語教育研究の再構成」「日本語教育」 Vol. 86, pp. 1-12
- (1996) 「応用言語学の課題(1)：年少者言語教育研究の再構成－社会・文化的視点から」「筑波応用言語学」 Vol. 3, pp. 1-12
- (1997a) 「応用言語学の課題(2)：年少者言語教育研究の再構成－社会・文化的視点からの再考」「筑波応用言語学」 Vol. 4, pp. 1-12
- . 1997 b. Japanese language education with the perspective of multilingual and multicultural symbiosis : paper presented at JSAA conference at Melbourn, Australia.
- (1998) 「応用言語学研究(1)：年少者日本語教育と母語保持研究(1)」「文芸言語研究」 Vol. 34, pp. 157-75
- (1999) 「応用言語学研究(1)：年少者日本語教育と母語保持研究(2)」「文芸言語研究」 Vol. 36, pp. 51-67

- (2000) 「年少者日本語教育にかかわる教師の属性による言語教育観の違いの分析」『文芸言語研究』 Vol. 37, pp. 87-105
- 岡崎敏雄・西川寿美 (1993) 「学習者とのやり取りを通した教師の成長」『日本語学』 Vol. 2, No. 3, pp. 31-41
- Paulston, C. 1992. *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Ramirez, J. D. 1992. Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Rees, O. 1981. Mother tongue and English Project. In Commission for Racial Equality(ed.) *Mother tongue teaching report*. Bradford College.
- Reid, E. and H. Reich(eds.). 1992. *Breaking the Boundaries : Migrant workers' children in the EC*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Romaine, S. 1993. *Bilingualism*. Blackwell.
- 塩地満美子 (1995) 「外国人年少者日本語教師の言語教育観、意思決定と判断」 筑波大学大学院地域研究研究科修士論文
- Skutnabb-Kangas, T. and T. Toukomaa. 1976. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.
- Spence, A. G., S. P. Mishra and S. Ghozeil. 1971. Home language and performance on standardized tests. *Elementary School Journal* 71 : 309-13.
- Swain, M. 1978. *Home-school language learning issues and approaches*. 238-51. Newbury House.
- Wong-Fillmore, L. 1983. The language learner as an individual. In Clarke M. and J. Handscombe(Eds.). *On TESOL '82 : Pacific perspective on language learning and teaching*. Washington D. C. : TESOL.