

補習校における母語支援—プリンストン日本語学校の実践から—

カルダー淑子（プリンストン日本語学校）

1. 北米の補習校

1.1. 補習校の現状

2007年現在で北米には77校の補習校があり、在籍する生徒は小・中学生合わせておよそ12,500人とされる¹。本来補習校とは親と共に渡航した駐在員の子供が帰国後国内の学校にスムーズに適応することを目的として設置された週末の学校であり、文科省指導要領にもとづき、検定教科書を使って国語を中心とする授業を行う国内準拠の教育機関である。文部科学省から運営経費の補助を受け、生徒数が100人を超す規模の学校には教員も派遣される。しかし過去20年におよぶ国際化の波を受けて、北米の補習校には幼児期からアメリカに在住する永住型の日本人家庭の子供が増加し、東部・西部沿岸の都市部では全生徒の6-8割が在米のまま大学に進学する、いわゆる継承語学習者と見られるようになった²。これは地域によっても違いがあり、中西部では生徒の大多数が帰国する学校もあるが、仮に北米の補習校生徒の半数が永住型家庭の子供だとすれば、国内の学校に適応させるという補習校本来の目的とは別の目的を持って通学する生徒が北米だけでも6千人ほど存在することになり、継承語教育機関としての補習校の役割の大きさを考えさせる。しかしこうした永住型生徒は日本語の力では短期帰国生に比べて一般に低いとされ、補習校の中では「二流市民」の扱いを受けることが多く、途中で通学を断念するケースも少なからずあり、永住型生徒への母語支援は各地の補習校の大きな課題となってきた。

1.2. 生徒の多様化

永住型生徒の増加に伴い、補習校における生徒の多様化も進んでいる。週の5日間を現地校に通い、週末の補習校で日本語（国語）の学習をする生徒はいわば「週末イマージョン教育」の受け手であり、全員が程度の差はあっても日英語のバイリンガルだが、その中でも英語優位のバイリンガルが近年増加を続けている³。補習校の場合には公的援助を受ける教育機関である性格から、入学を希望する生徒は家庭の日本語支援が少しでも期待できる限りほぼ全員を受け入れているのが実情であり、片親が非母

¹ 文部科学省調べ。「月刊海外子女教育」2008年1月号

² 本発表者が2004年秋に北米東海岸の主要8補習校に在籍する高校生122人（各校对在籍者のほぼ全員で、帰国予定者と永住予定者を含む）を対象に行った質問紙調査では、回答のあった生徒の62人が日本生まれ、38人がアメリカ生まれ。大学進学予定では54人が在米進学、33人が帰国進学、在米か帰国か未定の者が31人となっている。

³ 片岡裕子・越山泰子・柴田節枝(2005)。「アメリカにおける補習校の児童・生徒の日本語力及び英語力の習得状況」

語話者の家庭や、日本に在住経験はあるが日本人のエスニティーを持たない家庭の子供など、背景の多様化も進み、母語話者の両親が揃わない生徒ほど永住型の継承語学習者となる傾向が強い。家庭では日英語のみならず複数の言語を使用する生徒も増え、特に中国語などのアジア言語を併用する生徒が目立つようになった。こうした事情を反映し、生徒の自覚する言語意識やアイデンティティーのあり方にも多様化が進み、永住型の生徒の間には自分自身を日本人ともアメリカ人とも特定しない生徒が増え⁴、文化の受容に対する見方も多様化している。しかし一般に補習校生徒の場合には実際の母語の力を超えて自分自身を日本により近いものとする傾向も強く⁵、帰国生、永住生を問わず、言語継承の意識が強い⁶。アイデンティティーや文化意識涵養の意味でも継承語教育機関としての補習校の役割は大きいと考えられる。

2. プリンストン日本語学校の実践

2.1. 継承語コース設置の背景

このように本来の補習校の設置目的とは違う目標を持ち、多様な進路とアイデンティティーを持って通学する生徒の増大に対して、補習校側はどう対応すべきか。過去の事例では、多くの補習校が文科省指導要領の枠内での支援策に留まり、教科書の「学習内容を減らす」「レベルを落とす」などの方法で対応する例がほとんどだったが、このようなプログラムの多くは生徒や保護者の支持が得られず、休止に至るケースが多かった。こうした中で、発表者が在籍するプリンストン日本語学校（米国ニュージャージー州、総生徒数 289 人＝2008 年 4 月現在）は永住型生徒や国際結婚家庭の生徒の増加を受けて 1990 年代中頃から独自のカリキュラムによる永住生コースの開設を行い、一定の成果を収めてきた。同校には 1980 年の開校から文部省国語コース（通常の補習校にあたる）と非母語話者を対象とする JFL コースが併設されているが、この中間に在米進学する高校生を対象に高等部永住生クラスを 1995 年に開設、2000 年以後は主眼を小学校低学年に移し、全授業時間（4 校時、1 校時＝45 分）を使う独立の継承語コースの設置を目標として、ほぼ 2 年ごとに、小学部低学年クラス、同高学年クラス、

⁴ 前記の高校生調査によると、全回答者のうち、自分の主要言語（もっとも得意だと自覚する言語）を日本語とした生徒は 44%、日英語同等が 30%、英語とする者が 26%だが、学齢前に渡米したグループに限ると、英語とした生徒が 44%、日英語同等とした生徒が 46%、日本語とした生徒が 10%となった。帰属意識については、自分自身を「在米日本人」と自覚する生徒が全体の 30%、「日米半々」とする生徒が 24%、「日本人」とする生徒が 22%、「日系アメリカ人」とする生徒が 15%だが、これを学齢前に渡航した生徒に限ると、「日米半々」が 34%、「日系アメリカ人」が 29%、「在米日本人」が 21%、「日本人」が 8%となっている。

⁵ 知念聖美(2006). 「日系二世のアイデンティティー形成と日本語能力向上における補習授業校の役割」

⁶ 上記の高校生調査で「もし将来アメリカに永住するとしても自分の子供には日本語を学ばせるか」という質問に対しては、122 人の回答者のうちの 70 人が「必ずさせる」、30 人が「ぜひさせる」と回答しており、補習校に高校生卒業時まで通学した生徒の場合には、帰国生のみならず、永住生の間でも言語継承の意識が強いことが分かる。

中等部クラスを開設し、2007年度には小学校低学年から高等部に至る一貫した継承語のコースの完成をみた。以下はその理論的背景と実践の記録である。

2.2. 永住生徒の特徴と必要な配慮

コース設置の基本となる補習校永住型生徒の日本語力の特徴については、一般に次のようなことが言われている。まず、家庭で幼児期から母語環境にあり、日常会話を通して日本語の基礎には通じている者が多く、非母語話者の学習者（JFL）と比較してこれは大きな利点となる。しかし国内の生徒に比べると、助詞や接続詞等の使用に遅れが見られ⁷、文末の処理や敬語の使用にも確信を持ってない生徒が多い。また学校や社会における言語体験が決定的に不足しており、四技能のバラつきが大きく、特に読み書き能力の不足があげられ、中・高校生になっても社会性のある論理的な文の産出には困難を感じる生徒が多い。母語支援にはこれらの克服が課題となる。一方、言語と不即不離の関係にある文化の理解を見ると、家庭内や長年の補習校通学を通して日本の衣食住や行事などには通じている子供が多く、毎年の帰省によって国内の社会事情もかなりの程度理解し、それらを自然に内面化している生徒も多い。しかし表層の文化の背景にある歴史的・社会的な意味や、概念までをも理解している生徒は少なく、文化については、年齢が上がると共にこうした面の配慮も必要になる。一方、前記の通り、補習校生徒のアイデンティティは親や教師とは異なるかたちで発達を遂げるケースが多いが、このような生徒の場合には、一言語・一文化の視点に立った授業のアプローチではなく、多様な視点に基づく解釈や比較によって理解が進む場合が多く⁸、こうした配慮により、本人の中で、母語・母文化と現地言語・文化との心理的な収まりが付きやすくなることも考えられる。また、年齢と言語能力の不一致は継承語学習者に一般に見られる傾向だが、母語の維持・発達には年齢相応の認知力や、現地校を通して得た年齢に相応の知識や社会体験が深いかわりを持つことも多くの研究者に指摘されてきた。年齢に伴う認知力の発達については、幼児期を過ぎた後、(1) 具体的・直接的な知見にもとづく判断の時期、(2) 行動から抽象性への理解が進む時期、(3) 論理性・倫理性への展開が進む時期、という過程をたどるといわれるが⁹、言語の発達が年齢相応でない学習者でも、言語教育ではこのような認知面の成長を視野に入れる必要がある。

2.3. コースの理論的枠組

以上のようなことを換算し、当永住者コースでは次のようなことを基本的な枠組とした。

⁷ 前出の片岡・越山・柴田（2005）

⁸ Hadley, O. (1993). "Teaching for Cultural Understanding" in *Teaching Language in Context*, 2nd Ed. Boston: Heinle & Heinle

⁹ Smith, L., Dockrell, J. & Tomlinson, P. (Ed.) (1997). *Piaget, Vygotsky and beyond—Future issues for developmental psychology and education*.

- 1) 国内生徒向けの国語教育の発想から離れ、在外学習者の母語支援に必要な多角的な教授法を取り入れる
- 2) 言語の背景にある社会的・文化的な理解を促す総合的なカリキュラムとする
- 3) 言語力よりも高いはずの認知面の発達を視野に入れる
- 4) 家庭での言語使用を背景に、目標値をなるべく高く設定する
- 5) 年齢と言語力の一致しない生徒の多様性を考え、マルチエイジのクラス編成とし、授業内容に応じて小グループに分けて対応する

2.4. 教材について

コースの基本となる主教材としては、文科省国語教科書を使用するが、特に指導要領に沿った教え方にはこだわらず、全米外国語教育学会のスタンダード(ACTFL Standards for Foreign Language Education)も参考にした。同スタンダードは言語教育と文化理解を不即不離のものとし、言語・文化の比較や、表層から概念に至る文化理解の過程を重視し、言語教育と他教科の連携、言語コミュニティの利用等を強調しており¹⁰、これらは補習校永住型生徒の母語支援に必要な (1) 対象言語(母語)・文化と在居住地言語・文化の比較、(2) 文化の内面化、(3) 現地校で学習した多様な教科の知見を母語学習に結びつける、(4) 家庭や補習校を中心とする日本語コミュニティの活用などと重なる部分の多いことから、永住者コースの理論的基盤として適当と考えられた。また同スタンダードは近年の言語教育の趨勢を反映してコンテンツ・ベース(内容重視)の教授法を強調しており、この点からも、認知面の発達に見合う体験型・文化理解型の母語支援教育が必要な生徒にはふさわしいと思われた。しかし、それにもかかわらず母語支援教育の主教材を国語教科書とした理由は、(1) 収録テキストがナマの(authentic)日本語を使用しており、生徒の年齢に即して質の良い作品が選ばれている、(2) 生徒・保護者に馴染みが深く、信頼を得ている、(3) 日本から来た補習校教師自身が通り抜けてきた教材である、などである。但し国語教科書は文科省から在外の児童生徒に配布される一社の教科書に固定せず、独自の視点で採択した主教科書の他、複数の出版元の教科書から教材を採択し、授業内容は文科省指導書にこだわらず、上記の多様な視点を取り入れた。教材としてはさらに理科、社会科など他教科の教科書や、教科書以外の一般図書、科学読み物、新聞記事、ビデオ、写真なども多用し、プロジェクト学習については体験型の教材も多く使用した。認知面の発達を視野に入れたカリキュラム編成としては、小学校低学年のプロジェクト学習でハンズオン型の学習を重視し、小学校高学年から中学以後の年齢では、生活中心の言語から社会性のある言語への発展をはかり、卒業後も本人の努力により、生涯にわたって母語の力を伸ばす基盤を作ること为目标とした。また二言語の使用が可能なバイリンガル生徒の強みを生かし、文化・社会の比較を行う目的から、中学生以上では

¹⁰ ACTFL National Standards in Foreign Language Education Project (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*.

新聞記事などの英文教材も補助的に取り入れた。

こうした点を元に作成したクラス目標と主な活動は以下の通りである。

- 1 小学部（生活の中の言語の確立・社会的な拡がりのある言語へ）
 - (1) 読解・音読・発表 (2) 漢字・ことば (3) 総合型プロジェクト
- 2 中等部（社会的・抽象的な言語への拡大・意見の表明）
 - (1) 読解・音読・発表 (2) 漢字・言葉 (3) 文化・時事問題
- 3 高等部（社会人としての言語使用・Critical Thinking の涵養）
 - (1) 近現代文学 (2) 時事問題 (3) 日本史（文科省組と合同）

2.5. コース参加の条件

プリンストン日本語学校の永住生コースには2008年年4月現在で26人の生徒が在籍する¹¹。文科省コース、JFL コース、永住者コースの選択は生徒の意思を尊重し、テスト等による選別は行わず、本人・保護者・教師の話し合いで進級時に決定される。この結果、新設の永住生コースには、帰国生を主対象とする文科省コースとJFL コース双方からの移籍があり、さらに他の補習校から永住生教育を求めて転入する生徒や、補習校に通学経験のない年長生徒の中途参加もあり、生徒の言語背景は多様である。参加の条件が厳格すぎると実際にサポートが必要な子供の救済が出来ず、一方、緩すぎる基準では目標値の維持が困難になるため、入学の条件と選考過程は常にコースの課題となる。現行の永住生コース小学部の入学基準は、(1) 平仮名と片仮名の導入が済んでいること、(2) 家庭での母語支援が約束できることとし、入学時点でこの条件に満たない生徒はJFL コースへの参加を勧めている。本年度の小学部クラスの内訳は、年齢相当学年で、2年生、3年生、4年生が各1人、5年生が2人、6年生が8人とアンバランスであり、6年生8人のうち、4人は永住生コース設置時からの進級者で、残りは途中参加者である。13人の全員が片親のみを母語話者とする家庭か、両親とも非母語話者の家庭の子供であり、入学の時点で家庭内の日常会話ならある程度は理解できる者がほとんどだが、読み書き能力では6年生でも低学年レベルの力に留まっている者など、大きな開きがある。

2.6. クラス編成

永住生コースの小学部（2008年4月現在13人）は低学年クラスと高学年クラスに分かれているが、クラスは固定したものではなく、全授業時間を読解（2校時）、漢字（1校時）、総合型プロジェクト（1校時）の三ユニットに分け、目的に応じて両クラスの生徒を再編成している。その中の、基礎言語力の積み上げを目標とする読解と漢

¹¹全校生徒の内訳は、他に補習校部（文科省カリキュラム）小・中学部155名、高等部帰国生クラス9名、JFL コース48名、幼稚部51名

字の時間は、母語の力に応じた習熟度別のグループ編成だが、プロジェクト学習では、現地校で得た知識や、年齢相応の認知力・判断力を必要とする課題を同年齢のグループで行う効果を考慮して、年齢別のグループ編成としている。すでに高い認知力を持つはずの高学年のバイリンガル生徒を知的に満足させ、言葉の能力を越えた総合的な判断力で母語を運用する機会を作ることの利点を考えたためである。

2.7. 授業活動

小学生クラスの読解の時間の主教材には学校図書版の国語教科書「みんなと学ぶ」を採択し、低レベルのグループでは2年生、高レベルでは5年生の教科書を使用している。同教科書を選択した理由は題材にグローバルなテーマが多いことと、新出漢字に振り仮名があり、在外の生徒に馴染みやすいということである。教科書の読解は、前記 ACTFL スタンドアードの **Interpretive Mode** にあたり、書き手の伝えようとする主旨を読み取り、特に高学年レベルでは使われている形式を評価し、双方を総合して理解することをねらいとする。2年生レベルのクラスでは細かい字句の解釈よりも、大意を掴み、その内容を判断できるようになることを基本とし、教科書の内容をテーマ学習に結びつける授業も多く行っている。音読のユニットは詩や歌を通して日本語のリズムや流れ、擬音語・擬態語といった特徴を母語体験の少ない生徒に体得させることを目的としたもので、作品は教科書や音読集等から選んでおり、「茶摘み」の歌や谷川俊太郎の詩などは子供達にも好まれている。音読の時間には母語による短い発表練習も行っているが、これは ACTFL スタンドアードでは **Communication** の一分野である **Presentation Mode** に相当し、人前での発表、手紙を書くなど、一定の相手（聴衆）を想定し、テーマとルールに従って話す、書くという、在外の生徒に不得意なスキルを磨くことを目的とする。トピックとして低学年では「家族の紹介」「最近あったこと」「年賀状」などの身近な題材を取上げ、高学年では、ユネスコの教材を使用した「自分の島を作り、そのルールを発表する」などを取上げた。一方プロジェクト学習の時間は、前記のとおり年齢に応じたグループ分けを行っており、低学年グループでは「きゅうきゅうばこの中」「体しらべ（心音・指紋等）」などの生活に則した活動を中心とし、高学年グループでは、簡単な理科の実験（「水質検査」「磁石」）や、「脳の話」「日本地理と名物の食べ物」「茶の科学と茶会」などの課題を取り入れている。例えば「茶」のプロジェクトでは、「世界の茶の産地」「醗酵法による分類」「茶の湯の作法」など、生徒の興味に応じて多様な分野にまたがる調べ学習を行うことが課題であり、各自でまとめて母語によるポスター発表などを行っている。また調べ学習の結果を生徒の手でミニドラマに翻案し、年末の学習発表会（学芸会）で保護者や全校生徒を対象に披露し、社会的な発表に耐える日本語力の積み上げとしている。この年齢別プロジェクトの時間には、母語の力が不足する生徒でも、トピックの概念を理解していることによってグループの問題解決に貢献が出来る利点があり、さらに演劇的表現力やビジュアルの表現力があるために貢献出来るケースなど、生徒一人ひとりの個性の発揮が可能になるため、日本語への理解と興味が深まる場合もあり、生徒が好む時

間となっている。

2.8. 漢字学習

漢字の学習は小学部と中等部の永住生コースの生徒を習得度に応じてAからEまでの小グループに再編し、週に4字から5字の漢字を導入している。小学校1年生の配当漢字に相当するAグループから始まり、4-6年生に相当するEまでを基本とし、中学生を主対象とするD-Eグループでは、現地高校への進学を考慮して、高校の日本語コースのAdvanced Placement Testに出題される漢字もカバーしている¹²。各レベルの漢字の選択は国内の帰国子女受け入れ校で使われている漢字練習シートなどを参考に担当教師が独自に編纂したもので、コンテキストに添った漢字の使い方に習熟させるため、各レベルとも「動きをあらわす漢字」「反対の意味をあらわす漢字」など、用法によって分類し、音訓を合わせて導入している。ちなみに現地校APコースは外国語としての日本語学習者を主対象としており、そのため教材や教授法では当永住生コースとはかならずしも一致しないが、高校時点でのAPテストの受験は在米で大学進学する生徒には母語学習のインセンティブにもなるので、中等部から目標の一つとして視野に入れており、高等部からはテストの受験者を出している。

3. 家庭のサポート

継承語教育は一般に家庭での支援がカギとされるが、保護者から効果的な支援を引き出すには毎週の家庭学習（宿題）への配慮が必要であり、教師の意図を保護者に常に知らせる必要もある。永住型の生徒の宿題の条件としては（1）過重な負担を与えない量、（2）基礎力を積み上げるルーティーン的な課題（3）本人の言語力に応じて融通が利く内容という3点が考えられる。このうちの（2）と（3）は一見矛盾するようだが、学習習慣の積み上げによって習得した基本を運用力に結びつける意図的な訓練は、永住者の母語支援には特に必要であり、着実にしかも子供の創意を促すような家庭での支援が必要となる。こうした点を踏まえ、永住生コース小学部では次のような宿題を目安としている。（1）音読（復習：前の週にクラスで扱った音読教材と教科書の学習箇所が一人で読めるようになる）、（2）音読教材の視写、（3）漢字の復習（毎週4-5文字・用法調べ）、（4）教師と生徒との短い交換日記（日常の話題を週に1日）、（5）読解教材の内容を自分の言葉で書く、（6）言葉のクリニック（生徒の作文に多発する間違いを当てさせる等のプリント）、（7）総合プロジェクトのための調べ学習である。このうち、毎週の課題は（1）から（4）であり、生徒の負担を避けるため、（5）以下は重複することを避けている。音読の復習や視写は一見単調であり、子供の関心を呼ばないように思われがちだが、クラスで既習の内容であるため抵抗感が少なく、「子供が自分で最初に取りかかる」という保護者の意見は多い。一方、調べ学習

¹² APの漢字はCollege Board, *AP Japanese Language and Culture Course Description* 参照

の情報探しは、前記のように生徒自身の関心と能力に沿って行うもので、日本語インターネットなどを使用するため、保護者のサポートを求めている。保護者の本来の役割は母語のリソースとなることであり、子供との話し合いや情報の提供は望ましいが、調べた内容をクラスで発表する時には、本人が聞き手の理解出来る言葉を使って行うことを基本とする。また、漢字学習のインセンティブとして、前の週に導入した4-5文字の用法をもとにミニ・テストを毎週行っているが、これには保護者の協力もあり、生徒の漢字学習の定着に繋がっている。

4. 評価

当コースの評価法だが、生徒の背景やスタート時の言語力のばらつきを考慮して、段階評価は行わず、宿題を含むすべての学習活動を総合して、コメント形式で本人と保護者に伝えている。評価の書式は、生徒・保護者になじみの深い通知表形式だが、評価をする教師の側では ACTFL のスタンダードに基づく **Integrated Performance Assessment** を視野に入れ¹³、特にその読解・聴解モード (**Interpretive Mode**) と、発表モード (**Presentation Mode**) の基準を参考にしている。具体的には、4 技能のそれぞれにおいて家庭内会話のレベルを脱し、内容と形式の双方で社会的機能の入り口にある母語の使用が可能かどうかを評価の基準にする。永住生コース小学部から中等部への進級の条件は、以上をもとに (1) 小学校高学年の読み教材の内容が理解でき、それについての意見が学習言語で伝えられる、(2) 自分の伝えたいことを原稿用紙 1 枚ほどに書き言葉でまとめることができる、(3) 少なくとも小学校 3 年生程度の漢字を読み、書くことができる、としており、総合的な母語の運用力をもとに進級を決定している。しかし、日本語の進度の遅れる年長の生徒を数年にわたり小学校クラスに残留させることには心理面での逆効果も考えられ、そうした点も配慮して、ある程度の条件が揃えば中等部への進学を認めている。

5. 永住生コース中・高等部

中等部には 2008 年 4 月現在で 3 学年相当の生徒 7 人が在籍する。授業は、漢字 (1 校時)、読解・音読 (2 校時)、文化時事 (1 校時) のユニットに分かれており、漢字は小学部と共通の習熟度別グループに再編している。小学部のプロジェクト学習にあたるユニットは時事問題・文化比較の時間とし、「高齢化社会」「靖国神社問題」「日系移民収容所」「和菓子」など、日米の社会問題を取上げた新聞記事や文化紹介のビデオをもとに、成人社会で使用する語彙を学習しながらクラス討論を行い、自宅で自分の

¹³ 評価のルーブリック : Gilson, E., Adair-Hauck, Koda, K. Sandrock, S., & Swender, E. (2003). *ACTFL Integrated Performance Assessment*. The American Council on the Teaching of Foreign Language

意見をまとめて書くことを課題としている。一方、永住生コース高等部では4校時のうちの2校時を現代文学の購読、1校時を時事問題中心の表現演習とし、残りの1校時を帰国生クラスとの合同による日本史にあて、母語の力の不足する高校生にも知的な満足感を与え、論理性や抽象性を求める授業を目指している。この中・高等部についてはすでに報告された内容でもあり¹⁴、詳細は割愛する。

6. さいごに

プリンストン日本語学校では、2007年度になって小学部低学年から高等部に繋がる一貫した永住者コースがようやく完成したところで、まだ試行錯誤も続いており、生徒の言語力に及ぼす具体的な影響を測定する段階ではないが、少なくともコース設置のある程度の効果は明らかになった。その一つは生徒の学習モラルが上がったことであり、帰国生に混じって文科省コースに在籍した時にはクラスでの発言を控え、課題提出も遅れがちだった生徒が、永住生コースに移籍の後、積極的な発言が増し、宿題も遅れずに提出するようになったという親や教師の所見は多い。バイリンガル生徒を主対象とする少人数クラスの結果、個に応じた対応の機会が増え、言語力の着実な積み上げが出来つつあるということが考えられる。また母語の支援を必要とする生徒が同じ教室で学ぶことにより生徒の心理の安定が増したということも考えられる。またこれを支える永住型生徒の保護者の間にも連帯感が高まり、共にクラスを支援しようという姿勢が文科省コースに在籍中よりも高まっていることも利点となった。結果としてかつては毎年進級時に見られた中途退学者が減少し、学校全体の生徒の微増が見られるようになった。

補習校の中で継承語コースを設置することには賛否の意見があるが、在外における母語コミュニティとしての補習校の役割にはかけがえのないものがあり、母語としての日本語が常に話される一つの屋根の下で、帰国予定の生徒や非母語話者(JFL)の生徒と永住日本人家庭の生徒が教室を並べ、行事を共にすることは、日本語の多様性・国際性をすべての親と子供に知らせることであり、学校全体に及ぼす影響も大きい。プリンストン日本語学校ではこうした点を考慮し、永住生コースの編成にあたっては、文科省コース、JFLコースとの連携をはかり、教員の研修授業などを相互に行って、国語、継承語、外国語としての日本語の一体性を保ち、生徒のコース移動を可能にしてきた。このような努力によって、どのような背景の生徒でも、その目的と能力に応じて有効な学習の出来る場が増えたことは、このプロジェクトの一つの貢献だろう。とはいえ文科省とは別種のカリキュラムを生徒数が300人足らずの中規模補習校で維持するには組織運営上の問題も多く、カリキュラムの永続性を保つために永住生コー

¹⁴ プリンストン日本語学校の中等部を中心とする永住生プログラムについては、モイヤー尾間康子「多様化する子どもたちへの対応—多様化するニーズ—日本人学校・補習授業校への新しい課題」を参照。高等部永住生プログラムについては、カルダー淑子「在米の長い補習校高校生のための教材開発と授業プラン」を参照。

スには文科省派遣教員の指導を受ける帰国生向けコースとは別の責任者を立て、運営面でもコース開設の経費が校内の保護者の負担になることを避けるために外部の支援を仰ぐなどの対応策を重ねてきた。幸い、小学部低学年クラスの立ち上げには海外子女教育振興財団の助成金が得られ、それ以後のクラス開設経費には、在外生徒の教育に理解の深いニューヨーク商工会議所の文化学術基金の支援を受けることが出来た。これは永住する生徒が今後の日米経済や文化交流に貢献する人材であるということを経営界が強く理解されはじめた結果であり、当地域の新しい傾向だといえる。また独自カリキュラムの設定にはその目的に合った教師の養成と研修が必要だが、これについても保護者や他校の教師経験者の中から永住生教育に熱意を持つ多様な背景の先生が志願され、地域の勉強会を立ち上げるなどの努力を続けて新コースは維持されている。このような母語コミュニティの多数の支援で実現し、今も試行錯誤が続くコースではあるが、一応の報告としたい。

<参考文献>

- American Council on the Teaching of Foreign Languages National Standards in Foreign Language Education Project (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. 3rd Edition. Lawrence, Lawrence KS: Allen Press Inc.
- College Board (2007). *AP Japanese Language and Culture Course Description*.
- Gilson, E., Adair-Hauck, K., Sandrock, S., & Swender, E. (2003). *ACTFL Integrated Performance Assessment*. American Council on the Teaching of Foreign Language.
- Hadley, O. (1993). *Teaching Language in Context*, 2nd Ed. Ch.8. Boston: Heinle & Heinle
- Kondo-Brown, K. (2006). *Heritage Language Development: Focus on East Asian Immigrants*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company.
- Smith, L., Dockrell, J. & Tomlinson, P. (Ed.) (1997). *Piaget, Vygotsky and beyond—Future issues for developmental psychology and education*. New York: Routledge.
- 片岡裕子・越山泰子・柴田節枝(2005). 「アメリカにおける補習校の児童・生徒の日本語力及び英語力の習得状況」 国際教育評論 2
- カルダー淑子(1998). 「在米の長い補習校高校生のための教材開発と授業プラン」 東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要 第9集
- (2006). 「北米東部地区補習校高校生調査報告書」 調査参加校配布資料
- 栗原祐司・森真佐子 (2006). 「海外で育つ子どもの心理と教育—異文化適応と発達の支援」 東京 金子書房
- ダグラス昌子(2006). 「継承日本語学校カリキュラムデザインの理論的枠組みの構築に向けて」 ICJLE NY 発表資料
- ダグラス昌子・片岡裕子・岸本俊子(2003). 「継承語校と日本語補習校における学習者の言語背景調査」 国際教育評論 1.
- 知念聖美(2006). 「日系二世のアイデンティティー形成と日本語能力向上における補習授業校の役割」

Post-ICJLE, NY

中島和子 (2001). 「バイリンガル教育の方法 12 才までに親と教師ができること (増補改訂版)」東京
アルク

森美子 (2005). 「二言語のはざまで育つ補習校の子どもたち」鎌田修他 (編) 『言語教育の新展開—牧野
成一教授古希記念論文集』ひつじ書房 425-446

モイヤー尾間康子 (2005). 「多様化する子どもたちへの対応—多様化するニーズ—日本人学校・補習授
業校への新しい課題」月刊海外子女教育 2005 年 3 月号

プリンストン日本語学校継承語コース主要教材

小学国語「みんなと学ぶ」(学校図書) 2 年生、5 年生版

中学国語「伝え合う言葉」(教育出版) 1、2

「音読集」光文書院

「光村ライブラリー」光村出版

「月刊かがくのとも」福音館書店

「毎日中学生新聞」インターネット版

「美の壺」NHK 文化紹介ビデオ