

継承語学習者の補習授業校生活に関する意見と 日本語での学習成績 ケーススタディ

藤岡典子

シンシナティ大学

Abstract:

In the first part of this study, students' motivation for learning in Japanese was analyzed separately from their preferences for interacting with Japanese speaking communities, by comparing the mean scores of the questionnaires among three groups of students—(a) sojourners, (b) sojourners who do not know the length of their stay in the U.S., and (c) immigrants or students who had lived in the U.S. since pre-school age. The second part of this study reported average scores of each achievement test in the curriculum of Saturday Japanese Language Supplementary School (SJLSS).

Three conclusions were drawn from the results of this study. Primarily, it was found that the average scores of questionnaires and tests were highest among sojourners, next-highest among sojourners who do not know the length of their stay, and lowest among immigrants or students who had lived in the U.S. before school age. Second, it was revealed that the immigrant group students preferred learning Japanese culture and interacting with Japanese speaking community. Third, the tenth graders, who were beyond compulsory education, showed more positive attitudes toward learning than the ninth graders.

The results of this study indicate that it is important for SJLSS to provide positive learning environments for students who have lived in the U.S. for a long time, by supplying cultural background information that the students might otherwise miss. SJLSS should contribute to maintaining interest in Japanese affairs and fostering a new generation that will continue to build bridges of understanding between Japan and the U.S.

I. 問題と目的

海外に在留する日本の学齢段階の子どもの数は 2001 年に 50,793 人に達し、北米地域が全体のおよそ 4 割の 19,666 人を占めている。また在外教育施設のうち補習授業校は 188 校（内 8 校は休校中）存在し、北米地域には 83 校（内 2 校は休校中）設置されている（外務省, 2002 年）。1999 年の文部省の発表では北米地域のみ数字は明らかにされていないが、世界 57 か国に設置されている 181 校の補習授業校のうち 153 校が中学部を、59 校が高等部を持つ。

補習授業校に於ける中学部（中学 1-3 年生、それぞれ 1,105 人, 990 人, 888 人；全体比を全学齢段階とした中での構成比それぞれ 8.5%, 7.6%, 6.8%）（外務省, 2002 年）、高等部の生徒（1998 年現在、北米地域で 81 校中 59 校の補習授業校が高等部を設置

しているという統計値は存在するが、高等部に在籍する生徒数は不明)の比率は小学校の児童数(小学1-6年生、それぞれ1,957人, 1,883人, 1,741人, 1,746人, 1,439人, 1,291人; 構成比それぞれ15.0%, 14.4%, 13.4%, 13.4%, 11.0%, 9.9%) (外務省, 2002年)と比べると低い。カルダー(1998)が指摘しているように、特に中学校高学年以上になると滞米年数が長くなるにつれ、日本から来て間もない生徒との日本語学習での学力差が大きくなりすぎて学習を続けることに限界を感じているという生徒からの意見があるのに関わらず、補習授業校が学齢の低い児童に焦点を当てられて運営されたり、滞米が長く日本語での学習に遅れている生徒に対して抽出授業を受けることにより、補習授業校に出席することで自信喪失や無気力を感じるなどの心理面でのマイナスを引き起こす場合があるということは否めない。

近年、継承語教育についての研究が注目されてきているように、将来アメリカの良き日本の理解者や日本研究者になろうとする補習授業校就学者がいかに彼らのバックグラウンドを生かし日本語及び日本に関する学習を成功させるべきかを考えていかなければならないという課題に、今後取り組んで行く必要がある。本調査では、アメリカ合衆国中西部 A 補習授業校に在籍する中学部高学年(3年生)と高等部(1年生)の生徒の補習授業校に対する意識をアンケート調査で回収した。そのアンケート調査で得たデータに基づき、生徒の滞米年数及び帰国予定年数と学習動機や日本語学習成績との関係を分析し、一般的に言われているように、日本語での学習成績の低下は滞米年数が主な要因であるのかどうかを探ってみた。そして補習授業校が長期にわたり滞米している高学年生徒を将来、日本とアメリカの双方の国を豊かにできる国際人に育成するために、どのような貢献ができるのかを考察した。

II. 調査 1: 補習授業校に対する生徒の意識と滞米期間・帰国時期との関係

言語学習に向けられる動機づけは、(1) 学習者が学習言語の話者達が構成する地域社会に対してどのような態度や意見を持つか、(2) 学習言語の話者達と触れ合う興味をいかに持つか、(3) その言語が話されている地域社会と自己を同一視する度合いがどのくらいであるかという三要因に連結されている。この考えは、カナダの Gardner と Lambert らの業績に基づいたものである (Crookes 1991)。Kataoka (1978) の日系アメリカ人の日本語会話に対する自信について調査した結果でも、日本の滞在期間 ($r=.38$)、家庭での日本語の使用 ($r=.29$)、両親の日本語使用 ($r=.29$) の方が日本語学習期間 ($r=.12$) と学校の成績 ($r=.01$) よりも相関が強いことが示され、更に、中島 (1998)

が引用したトロント在住の日系高校生を対象に行った日本語力、英語力、アイデンティティとの関係の調査で、日本語力が一番関係が深かった要因は日本語の学習を通して得た友人であったという研究結果からも、継承語を維持するために重要な要因の一つは同族グループ成員間の相互交流であると考えられる。この点については、Shibata (2000) も民族言語学の活力が低い場所で移民家庭の子弟が親の第一言語を継承する際の問題点をあげ、アメリカ合衆国の小都市で日本人の子供を持つ親達が地元日本人達の協力を得て日本語補習授業校を開校する過程を描写しながら、親・地域社会の協力の大切さを論じている。

したがって、滞米が長い高学年生徒の問題について考察するために、学習者が継承語の話者・コミュニティーをどのように受けとめ、また学習者自身のアイデンティティが継承語のコミュニティーとどのくらい距離があるかということをも調査する必要がある。調査 1 では、補習授業校に対する生徒の意識と滞米期間・帰国時期との関係を分析した結果を報告する。

調査の方法

調査用紙 一学期には中学部 3 年生と高等部 1 年生共に、学習(項目 1-10 で項目 1-3 が学習一般で項目 4-10 が国語の学習に関する)、友達との交流、行事参加(項目 11-12)に関する 12 項目について、二学期には国語の各既習単元についての意見を調査するために中学部 3 年生には 23 項目を、高等部 1 年生には 16 項目を 5 段階ライカースケールを使ったアンケート用紙に回答させた。

被調査者 アメリカ合衆国中西部 A 日本語補習授業校に在籍している中学部 3 年生の生徒(調査を実施した 4 月には 21 名、12 月には 16 名在籍)及び高等部 1 年生の生徒(同 4 月には 11 名、12 月には 9 名在籍)を対象に実施した。

実施手続き、実施時期 中学部 3 年生及び高等部 1 年生の被調査者には、一学期最初の授業日及び二学期最後の授業日に、授業時間内にアンケートを配布し、その場で回答させた。欠席者には、当日友人などに配布を依頼したり郵送でアンケート用紙を配布し、翌週回収した。アンケート返却率は、二学期最後の授業日に実施された中学部 3 年生の調査の返却率 93.8%以外は 100%であった。

分析方法 補習授業校に対する生徒の意識と滞米期間・帰国時期との関係を分析するために、生徒がアンケート用紙に書いた滞米期間と帰国時期によって被調査者を 3 グループに分類した。中学部 3 年生のグループの分類は一学期初頭と二学期末

のアンケートは共に、以下のようにした。

- グループ 1: 滞米年数¹が 9 年未満で日本帰国予定が 3 年以内にある者
(平均滞米年数² 3 年 5.33 か月 : 標準偏差 2.29)
- グループ 2: 滞米年数が 9 年未満で日本帰国予定が 3 年以内でない者
(平均滞米年数 2 年 6.5 か月 : 標準偏差 0.42)
- グループ 3: 滞米年数が 9 年以上で日本帰国予定がない者
(平均滞米年数 11 年 3 か月 : 標準偏差 2.50)

グループ 1 の生徒は、主に駐在員家庭の近い将来帰国子女になる生徒達で、滞米期間 9 年未満の一時的駐在者である。少なくとも小学校入学時にはまだ日本に居住していて日本での学校教育の経験があり、高校卒業前に日本帰国を予定している。グループ 2 の生徒は、長期滞在者ではないが帰国予定が高校卒業前になく、今後の教育を全てアメリカで受ける可能性がある。グループ 3 は、いわゆる長期滞在者、永住者である。

高等部 1 年生は、小学校に入学した時期と高校を卒業する時期が一年早いことから、一学期初頭のグループの分類は以下の通りにした。

- グループ 1: 滞米年数が 10 年未満で日本帰国予定が 2 年以内にある者
(平均滞米年数 4 年 2 か月 : 標準偏差 2.30)
- グループ 2: 滞米年数が 10 年未満で日本帰国予定が 2 年以内でない者
(平均滞米年数 4 年 : 標準偏差 2.00)
- グループ 3: 滞米年数が 10 年以上で日本帰国予定がない者
(平均滞米年数 13 年 : 標準偏差 2.83)

また、二学期に長期滞在者で急に父親に帰国命令が出た者がいたため、以下のように、二学期末に実施したアンケート調査の被調査者を 4 つのグループに分類した。

- グループ 1: 滞米年数が 10 年未満で日本帰国予定が 2 年以内にある者
(平均滞米年数 4 年 2 か月 : 標準偏差 2.30)
- グループ 2: 滞米年数が 10 年未満で日本帰国予定が 2 年以内でない者
(平均滞米年数 4 年 : 標準偏差 2.00)

グループ 3: 滞米年数が 10 年以上で日本帰国予定 2 年以内にある者
(平均滞米年数 15 年: 標準偏差 0)

グループ 4: 滞米年数が 10 年以上で日本帰国予定がない者
(平均滞米年数 11 年: 標準偏差 0)

本調査では、各グループの人数（特にグループ 2, グループ 3, グループ 4）が少ないため、統計分析はグループ間のスコアの平均値と標準偏差を比較することに留まった。アンケート調査の 5 段階ライカースケールによる回答 — A: そう思う、B: まあまあそう思う、C: どちらでもない、D: あまりそう思わない、E: そう思わない — にそれぞれ 5, 4, 3, 2, 1 のスコアを与え計算した。

結果と考察

学習に関する生徒達の意見は概ね、一時的駐在者の平均値が一番高く、それに次いで帰国時期未定駐在者、一番平均値が低いのが長期滞在者・永住者（グループ 1 > グループ 2 > グループ 3）という順になった。この結果は、従来言われるように、滞在年数が増えると日本語保持が難しくなり、特に学齢期前に日本を離れた場合は母語保持が非常に難しくなるという定説を支持し、更にバイカルチュラルに恵まれた条件の一つとして挙げられる「帰国を予定しているかどうか」という要因も生徒の学習に対する考えや態度に影響があることを示している。この要因は、中島 (1998) が「家族ぐるみの海外滞在であり、また帰国を予定しているため、日本人としてのアイデンティティを維持しやすい(141)。」と述べているように、アイデンティティの問題とも関連するが、帰国という目標づけによって学習動機が上がり、学習意欲が増すということも考えられよう。

資料 1 のグループ 3 の生徒達が項目 11 と項目 12 のみで他グループよりスコアが高いことから、長期滞在者・永住者は補習授業校を、日本を知り日本人の友人と触れ合うための場とみなし、決して日本語での学業成績を上げるための機関とは考えていないことが示されている。また資料 2 の高等部 1 年生の同じアンケート調査の結果を見てみると、長期滞在者・永住者でも義務教育段階を越えても通学する者は、補習授業校での学習を楽しみに登校し、数学の学習も一時的駐在者や帰国時期未定駐在者達よりも好んでいる。これは、長期滞在者・永住者のグループの生徒達が国語などのより高い日本語能力を要求する科目に付いて行けなくなっているからでは

ないかという解釈もできるが、「中学を卒業するまでは」と本人の意志とは関係なく親に強いられて登校してきている者もいる中学生とは違い、高校までも卒業しようという本人の意欲がこの結果に影響しているのかもしれない。

更に、帰国時期が決定していない生徒の方が、決定している者達より、詩歌・和歌・小説など日本の伝統や心を詠んだ作品を好む傾向があることが示された（例：単元「ヒロシマ神話/お辞儀するひと」（詩歌）グループ 1:平均 2.89 標準偏差 1.54, グループ 2:平均 3.50 標準偏差 2.12, グループ 3:平均 1.75 標準偏差 1.50）。この結果も、帰国時期がわかり、補習授業校で帰国後日本で進学する際の学習をスムーズにする戦略法を学ぼうとする者より、日本文化を継承したり日本人としてのアイデンティティを保持する場にしようとする傾向が強いことを示唆している。また、帰国時期が決定していない生徒の傾向として統合的な学習より部分的な学習を好む傾向が示された。帰国時期未定の中学部 3 年生が、言語や表現など、教科書 2 ページ程度の短い単元を好む傾向があること（例：単元「漢語の組み立てと意味」（言語）グループ 1:平均 2.33 標準偏差 1.23, グループ 2:平均 2.50 標準偏差 0.71, グループ 3:平均 1.50 標準偏差 1.00）や、同じグループ 3 の高等部 1 年生が四字熟語の学習を他のグループの生徒より好んでいること（単元「四字熟語」（言語）グループ 1:平均 3.20 標準偏差 1.30, グループ 2:平均 4.00 標準偏差 0, グループ 3:平均 5.00 標準偏差 0, グループ 4:平均 3.00 標準偏差 0）から、長文読解のようなより統合的な学習より、漢字などのより部分的な学習の方に学習意欲が湧くことが示唆された。

調査 2：補習授業校での生徒の国語の成績と滞米期間・帰国時期との関係

一般的に海外での滞在期間が長くなると日本語での学習に支障をきたすようになると提唱されている。しかし滞米年数ばかりではなく他の要因も日本語での学習成績に影響を与えると考えられる。中島 (1998) は、日本語読解力下降の度合いを海外滞在年数と照らし合わせ、海外滞在年数が増えるにつれて日本語の読解力が落ちるが、それは外国入国時の年齢が 9 歳以下の場合で、10 歳から 12 歳の場合は、海外にいても読解力を上昇させることが可能であるという結果を報告している。そして、補習授業校の学習を通して、日本語の読解力の保持は可能であるが、海外生まれや 5-6 歳以前に海外に出た場合は、会話力においても読解力においても日本語保持は非常に難しくなり、学年が上がるほど保持が楽になると結論づけている。また海外子

女の日本への帰国時期が間近に迫ると日本語学習の重要性を認識し出す傾向があるようだが、それと反比例して、仲井 (1988) も将来日本で生活をする必要がない場合、日本語での学習の動機は希薄になると述べているように、滞米期間が長い生徒達には日本語での学習意欲を高めるのが難しい。特に、小学校 4 年生以上になると先生や両親の教えに単に従うのではなく、自我の目覚めとそれに伴う主体性の確立によって何のために自分は日本語を勉強するのかと生じてくる自問自答が勉強意欲を減少させるようである。

このように一般的に言われている「滞米年数が長くなると日本語での学習が困難になってくる」ということを、調査 2 では、補習授業校での生徒の国語の成績と滞米期間・帰国時期との関係进行分析し、日本語での学習成績の低下は滞米年数が主要因であるかどうかを探ってみた。

調査の方法

調査用紙 生徒の滞米期間と帰国時期については、調査 1 で配布したアンケート調査用紙からデータを使用した。中学部 3 年生の国語成績データは、教科書「光村図書出版国語 3」に準拠した正進社出版の標準テストの単元テストと国語担当教師（調査者）が作成した漢字テストの結果を使った。高等部 1 年生の国語成績データは、中学部 3 年生と同じ国語担当教師（調査者）が作成した教科書「筑摩書房 国語 I」の現代文編に基づいた単元テストと熟語テストの成績を使った。

被調査者 調査 1 と同一の米国中西部 A 日本語補習授業校に在籍していた中学部 3 年生の生徒（調査が実施された 4 月には 21 名、12 月には 16 名在籍）及び、高等部 1 年生の生徒（同 4 月には 11 名、12 月には 9 名在籍）を対象に実施した。

課題と実施時期 中学部 3 年生には、1 学期に 6 回の単元テストと 12 回の漢字テストを課した。2 学期には、3 回の単元テストと 9 回の漢字テストを実施した。単元テストは、毎回表裏の 2 ページからなるもので、漢字、語句の意味、文法や読解力を試す問題を含んでいる。漢字テストは、10 問分、口頭で読み上げ、更にひらがなで板書した漢字を番号のみが書かれているテスト用紙に書かせた。単元テスト（正進社出版）の制限時間は 40 分で、漢字テストは 10 分程度で出来るものであった。高等部 1 年生には、1 学期に 4 回の単元テストと 4 回の熟語テストを課した。2 学期には、5 回の単元テストと 7 回の熟語テストを実施した。単元テストは 2-3 ページからなる漢字、語彙、読解力を試すもので、熟語テストは、3 字熟語、4 字熟語の漢字

を書かせ、その熟語の中から選んで短文を作らせるレターサイズ半ページの大きさのものであった。単元テストは、30分から40分で出来、熟語テストは、5分程度で終わるものであった。

分析方法 日本語での学習成績の低下は滞米年数が主な要因であるかどうかを探るために、補習授業校での生徒の国語の成績と滞米期間・帰国時期との関係を調べた。生徒の滞米期間・帰国時期は、調査1のアンケート調査の回答を使用した。その滞米期間・帰国時期によって調査1と同様に、中学部3年生は一学期、二学期共に3つのグループに、高等部1年生は一学期に3つのグループに、そして二学期に4つのグループに分類した。調査2でも調査1と同様に、各グループの人数が少ないので分散分析などは実行せず、各グループ内のテストの平均値及び標準偏差を比較した。

結果と考察

中学部3年生と高等部1年生の1学期のテスト成績の各グループ毎の総平均値から、各テストの平均点を各グループ毎に注意深く検討すると、多少例外があるが、調査1の結果と同じように一時的滞在者の平均点が一番高く、それに次いで帰国時期未定駐在者が長期滞在者・永住者の平均点より高いという、グループ1 > グループ2 > グループ3のパターンが成立した。本調査では中学部3年生と高等部1年生共に帰国時期未定駐在者の平均滞米年数（中学部3年生 2年6.5か月：高等部1年生 4年）のほうが一時的滞在者（中学部3年生 3年5.33か月：高等部1年生 4年2か月）より短いという事実からも、この結果は日本語維持は滞在期間だけではなく、近く日本に帰るという目標が学習の動機付けを促していることを示している。

高等部1年生の単元テストの結果からは、以下2点の特徴が示された。第一に、3回目の単元テスト「雲よ（ネロ）（谷川俊太郎の詩）」の平均点は、グループ2(平均65.00 標準偏差9.90)が一番高く、グループ3(平均57.00 標準偏差0.00)もグループ1(平均53.67 標準偏差19.57)より高かった。これは、調査1の調査結果の一つであった、帰国時期が決定していない生徒達の方が決定している者達より詩歌・和歌・小説などの日本の伝統や心を詠んだ作品を好むという傾向と一致し、中学部3年生1学期の単元テスト結果からも、「俳句への招き」のテストで長期滞在者・永住者グループ(表：平均64.20 標準偏差27.30、裏：平均61.25 標準偏差16.52)が

一時的駐在者グループ(表：平均 67.00 標準偏差 19.16、裏：平均 78.00 標準偏差 20.17)には及ばないものの、帰国時期未定駐在者グループ(表：平均 53.60 標準偏差 20.92、裏：平均 61.00 標準偏差 21.33)より平均点が上回り、韻文などの文学作品に興味がある傾向を示している。第二に、4 回目の単元テスト「注文の多い料理店」の平均点は、グループ 2(平均 26.50 標準偏差 37.50)よりもグループ 3(平均 47.50 標準偏差 67.20)の方が高かった。この結果は、「注文の多い料理店」が童話風の話であり、授業も役割を決めて朗読会を催すなどしたために、長期滞在者・永住者のグループの生徒達に好感が持て学習してやすかったからと解釈できる。

中学部 3 年生の 2 学期のテストの各グループ毎の総平均値でも、グループ 1 > グループ 2 > グループ 3 のパターンが保たれているが、2 学期の漢字テストの各グループ間の総平均点で、グループ 2 とグループ 3 の点数差が一学期の 13.08 点差に比べ 3.32 点差と 10 点近くも狭まっている(グループ 2:一学期平均 74.86 標準偏差 26.68, 二学期平均 68.30 標準偏差 27.43 ; グループ 3:一学期平均 61.78 標準偏差 31.55, 二学期平均 64.98 標準偏差 30.81)。特に、11 月、12 月にはグループ 2 の平均点がグループ 3 よりも下回った(グループ 2:11 月 6 日平均 65.81 標準偏差 31.30, 12 月 4 日平均 73.50 標準偏差 31.90; グループ 3:11 月 6 日平均 88.10 標準偏差 22.10, 12 月 4 日平均 76.50 標準偏差 37.00)。これは 2 学期後半にグループ 1 の生徒達が高校受験をひかえて日本に帰国し始め、帰国時期未定駐在者グループの生徒達が心理的な動揺などで成績が下回ったものとも考えられる。

高等部 1 年生の 2 学期のテスト結果では、グループ 1 > グループ 2 > グループ 3 のパターンは維持されず、グループ 2 とグループ 3 がグループ 1 を上回った。特に、2 学期の単元テストは、グループ 2 とグループ 3 がそれぞれ 18 点、20 点以上グループ 1 より総平均点が上だった(グループ 1:平均 75.63 標準偏差 23.24, グループ 2:平均 93.88 標準偏差 5.72, グループ 3:平均 95.67 標準偏差 7.51, グループ 4:平均 8.60 標準偏差 8.29)。この現象は、調査 1 でも、中学部 3 年生にはない結果であった高等部 1 年生の長期滞在者・永住者グループの生徒達が補習授業校での学習を楽しみに登校し、数学の学習に関しても一時的駐在者や帰国時期未定駐在者達よりも好んでいる点について解釈したように、中学を卒業するまでは長期滞在者・永住者は親に目標を与えられて通学する者がいるのとは対照的に、義務教育を越えても登校し続ける意志が肯定的な学習態度や良好な成績を实らせているのかもしれない。

特にグループ 3 の生徒は海外で出生し、日本には一時帰国を除いては全く住んだことがない生徒（シンガポールで出生し、日本に帰国せずアメリカへ転居）である。もちろんこの結果には生徒の様々な要因が関係しているわけだが、両親が日本人で家庭では日本語のみが使われていたという事実から、この生徒の日本語到達度は、幼児期に出国した者は母語保持が困難であるという提唱（中島 1998）や小学校 4 年生までは二言語の識字能力を付けることは可能であるが中学 3 年生には 10-15%の生徒しか達成できない（Matsuda 1997、Kondo 1998 に引用）といった報告とは結果が一致しなかったが、Kondo (1998)のアメリカに居住する日系人大学生を対象にした調査で日本語到達度を分ける一番の要因は母親と家庭で日本語で話しているかであるという見解を支持している。

総合的考察

補習授業校に在籍する中学部 3 年生と高等部 1 年生を滞米期間と日本への帰国時期の決定有無から生徒を分類して、学校生活に関する意見と国語の成績を分析した結果の考察から、三つの特徴が現れた。第一に、補習授業校は、滞米期間が予め明らかな短期駐在者が優位になる場として存在している。この結果は、補習授業校の所在地などによって異なるかもしれないが、2 つの違う学年からのデータで多少の変則的な数値を除けば、アンケート調査の結果も国語の成績も、（1）一時的駐在者、（2）帰国時期未定駐在者、（3）長期滞在者・永住者という順位になった。この結果は、長期滞在者・永住者が補習授業校での学習の困難さを示すだけではなく、学習意欲や成績は、滞米期間と帰国時期の要因に影響をされていることを示している。第二の特徴は、長期滞在者・永住者グループの生徒達が補習授業校を日本文化や日本人の友人と触れ合う場とみなしていることである。補習授業校での学習についてのアンケート調査で、帰国時期が決定していない生徒達の方が決定している者達より、詩歌・和歌・小説など日本の伝統や心を詠んだ作品を好む傾向が両学年共で示されたばかりではなく、高等部 1 年生の 1 学期の単元テスト結果の中で、詩の成績が帰国時期未定駐在者、長期滞在者・永住者グループが一時的駐在者グループを上回っていたというのは、興味だけではなく韻文などを学ぼうという姿勢が高いと考えられる。第三に、義務教育段階を終えている高等部 1 年生の方が中学部 3 年生より学習意欲が高かった。

以上のような状況の中で、長期滞在者達に日本人であるというアイデンティティ

を築かせ、将来国際社会に貢献できる心豊かな人に成長させるために、補習授業校はどのような教育が提供できるのでしょうか。Kondo (1998) が、日系人大学生を対象に日本語保持について調査した結果から報告しているように、新二世と海外子女は興味も経験も違うのである。まず、長期滞在者・永住者グループをサポートするためには、シェルタープログラムを文部科学省の指導要領に基づいた主流プログラムと平行して行なうことなどが考えられよう。中小規模の補習授業校で高等部を一クラスにまとめて授業を行っているように、特別クラスを希望する者には学年枠をなくして一学級に集め、カルダー (1998) が海外子女教育センター研究紀要第 9 集に、現地校への同化率は高いが補習授業校の学習は効果が上がりにくくなっている長期滞米の高校生を対象に作成したコースについての実践記録を発表しているように、文学作品のテキストは日本語の原文を使い、教室での会話も日本語とするが、英文の資料を活用したり、長編小説などは作品の重要部分を抜き出して原文で読み、それ以外は英訳で補ったり、近隣の大学から講師を招き日本に関する講演を英語で行なってもらうなど、生徒が理解でき、知的に刺激のある授業を実施し、学習意欲を高めさせる必要がある。中学部の高学年段階でも、たとえ英語の補助を使わなくても抽出授業などで難度の高い言葉に説明を加えてやるなどのサポートを提供することが一斉授業で作品を読むとき助けになり、短期滞在グループと学力差が著しく補習授業校での学習に自信喪失をしている場合、学習内容が理解できることが自信回復につながるはずである。本調査の結果は、一補習授業校でのデータに基づくもので今後、結果の信頼性を高めるために複数の他地域に所在する補習授業校でも同様の調査を行なう必要がある。しかしカルダーのケーススタディの実践例にあるような、学習者の日本語や日本文化に関心を持ちながらも一時的駐在者グループの生徒達と学習することが困難になっているということを、二つの学年で現われた同傾向のデータで裏付ける役割をなしている。

注

- 1 滞米年数は生徒の自己申請データに基づくものである。中学部 3 年生のグループの中の 1 名は「滞米年数がわからない」と記入したので、12 名分のデータから平均滞米年数を計算した。
- 2 平均年数を算出するにあたって、月数に換算して平均値及び標準偏差を出し、それから年数と月数に再換算した。

引用文献・参考文献

- 外務省領事移住部政策課 (2002) 『我が国の海外子女教育』 東京：外務省
- 海外子女教育史編纂委員会 (1991) 『海外子女教育史<資料編>』 東京：海外子女教育振興財団
- 海外子女教育史編纂委員会 (1989) 『海外子女教育マニュアル』 東京：海外子女教育振興財団
- 海外子女教育史編纂委員会 (1991) 『海外子女教育振興財団 20 年史』 東京：海外子女教育振興財団
- カルダー淑子 (1998) 「滞米年数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』 東京：東京学芸大学海外子女教育センター pp. 63-86.
- 文部省教育助成局海外子女教育課 (1999) 『海外子女教育の現状』 東京：文部省
- 仲井斌 (1988) 『土曜日よこんにちは』 東京：日本放送出版協会
- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法』 東京：アルク
- Crookes, G. & Schmidt, R.W. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4): 469-512.
- Kataoka, H. (1978) Motivations and Attitudes of Japanese-American Students Toward Learning the Japanese Language. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Illinois, IL.
- Kondo, K. (1998) Japanese Language Learning, Academic Achievement and Identify: Voices of New Second Generation Japanese American University Students in Hawaii. Unpublished Ed. D. dissertation, University of Hawaii, HI.
- Shibata, S. (2000) Opening a Japanese Saturday School in a small town in the United States: Community collaboration to teach Japanese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, 24 (4): 333-342.

資料 1

補習授業校生活一般についてのアンケート調査結果（中学部 3 年 1 学期初頭 N=21）

アンケート項目	グループ 1 グループ 2 グループ 3			
		(N=13)	(N=4)	(N=4)
1.補習校に来て勉強するのが楽しみだ。	平均	3.15	3.00	1.75
	標準偏差	0.90	1.41	1.50
2.補習校で数学の勉強がしたい。	平均	3.23	3.00	2.25
	標準偏差	1.17	1.41	1.50
3.補習校で社会の勉強がしたい。	平均	3.23	3.50	2.00
	標準偏差	1.01	1.29	2.00
4.補習校で国語の勉強がしたい。	平均	3.31	3.25	2.00
	標準偏差	1.38	0.96	0.82
5.補習校の国語の授業で文字や語彙 （漢字など）の勉強がしたい。	平均	3.39	3.25	2.00
	標準偏差	1.19	1.71	1.00
6.補習校の国語の授業で表現力 （作文の書き方など）の勉強がしたい。	平均	3.46	2.75	1.75
	標準偏差	1.39	2.06	1.50
7.補習校の国語の授業で読解 （作品の鑑賞など）の勉強がしたい。	平均	3.31	2.50	2.25
	標準偏差	1.11	1.73	1.89
8.補習校の国語の授業で小説が読みたい。	平均	3.15	3.25	2.50
	標準偏差	1.46	1.71	1.92
9.補習校の国語の授業で詩や俳句、 短歌などが読みたい。	平均	2.23	1.75	4.25
	標準偏差	0.93	0.96	0.50
10.補習校の国語の授業で評論文や随筆 などが読みたい。	平均	2.46	1.75	2.25
	標準偏差	1.33	1.50	0.96
11.補習校で友達に会うのが楽しみだ。	平均	4.39	4.75	4.75
	標準偏差	0.77	0.50	0.50
12.補習校の行事（運動会など）が好きだ。	平均	3.39	3.75	4.50
	標準偏差	1.50	1.26	0.58

注 項目 1-10 中、1-3 が学習一般に関する質問で、4-10 が国語の学習に関する項目である。項目 11-12 は、友達との交流、行事参加に関するものである。

資料 2

補習授業校生活一般についてのアンケート調査結果（高等部 1 年 1 学期初頭 N=11）

アンケート項目		グループ 1 (N=6)	グループ 2 (N=2)	グループ 3 (N=3)
1.補習校に来て勉強するのが楽しみだ。	平均	2.62	3.00	3.50
	標準偏差	0.75	0.00	2.12
2.補習校で数学の勉強がしたい。	平均	2.83	3.67	4.00
	標準偏差	1.47	1.53	0.00
3.補習校で社会の勉強がしたい。	平均	4.00	3.00	2.00
	標準偏差	0.89	1.00	1.41
4.補習校で国語の勉強がしたい。	平均	4.00	3.67	2.50
	標準偏差	0.89	1.16	2.12
5.補習校の国語の授業で文字や語彙 （漢字など）の勉強がしたい。	平均	3.50	3.33	2.50
	標準偏差	1.38	0.58	2.12
6.補習校の国語の授業で表現力 （作文の書き方など）の勉強がしたい。	平均	3.50	3.33	2.50
	標準偏差	0.84	1.16	2.12
7.補習校の国語の授業で読解 （作品の鑑賞など）の勉強がしたい。	平均	3.67	3.00	3.00
	標準偏差	1.03	1.00	2.83
8.補習校の国語の授業で小説が読みたい。	平均	3.83	2.33	3.50
	標準偏差	0.75	0.58	2.12
9.補習校の国語の授業で詩や俳句、 短歌などが読みたい。	平均	3.00	3.00	3.50
	標準偏差	1.55	1.00	2.12
10.補習校の国語の授業で評論文や随筆 などが読みたい。	平均	3.00	2.67	3.00
	標準偏差	0.63	0.58	2.83
11.補習校で友達に会うのが楽しみだ。	平均	4.33	4.67	5.00
	標準偏差	0.52	0.58	0.00
12.補習校の行事（運動会など）が好きだ。	平均	2.83	3.00	5.00
	標準偏差	1.17	2.00	0.00

注 項目 1-10 中、1-3 が学習一般に関する質問で、4-10 が国語の学習に関する項目である。項目 11-12 は、友達との交流、行事参加に関するものである。