



|              |                                                                                     |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Title        | 日本語学習児童生徒教育への提案：アメリカ合衆国の経験を踏まえて                                                     |
| Author(s)    | バトラー後藤，裕子                                                                           |
| Citation     | 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2009, 5, p. 1-21                                            |
| Version Type | VoR                                                                                 |
| URL          | <a href="https://hdl.handle.net/11094/25059">https://hdl.handle.net/11094/25059</a> |
| rights       |                                                                                     |
| Note         |                                                                                     |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 日本語学習児童生徒教育への提案 －アメリカ合衆国の経験を踏まえて－<sup>1)</sup>

バトラー 後藤 裕子 (ペンシルバニア大学)

ybutler@gse.upenn.edu

### **Suggestions for the Education of Young Second Language Learners of Japanese: Based on the U.S. Experiences**

BUTLER, Yuko Goto

キーワード：日本語学習児童生徒、アメリカ、総合支援体制、教員養成、母語話者

#### 要 旨

日本語を母語としない児童・生徒（以下、日本語学習児童・生徒）への教育は日本でも関心が高まりつつあるが、多くの課題が山積している。本稿では、移民児童・生徒の教育において多くの経験を持つアメリカ合衆国が行ってきた様々な取り組みの中で、特に日本にとって参考になりそうな試みを紹介しながら、今後日本における日本語学習児童・生徒教育を考えていく上で大切だと考えられる点を指摘することを目的とする。その結果、第二言語支援の必要な児童・生徒（第二言語学習児童・生徒）の教育を、(1) 学校だけに抱えさせない、(2) 第二言語学習児童・生徒担当の教員だけに抱えさせない、(3) 第二言語学習児童・生徒だけを対象とした支援にとどめないことが大切だとの提案を行う。

#### 1. はじめに

日本でも近年、日本語を母語としない児童・生徒（以下、日本語学習児童・生徒）の教育に関心が高まりつつある。しかし、その具体的な支援にはまだまだ多くの課題が山積している。本稿では、移民児童・生徒を多く抱えるアメリカ合衆国が行ってきた様々な取り組みの中から、特に日本が参考にできそうな事例を取り上げ、今後日本語学習児童・生徒教育の方向性を考えていく上で大切だと考えられる点を3つ指摘したい。つまり第二言語支援の必要な児童・生徒（第二言語学習児童・生徒教育）を、

- (1) 学校だけに抱えさせない
- (2) 第二言語学習児童・生徒担当の教員 (ESL教員、JSL教員、国際教室担当教員

など)だけに抱えさせない

(3) 第二言語学習児童・生徒だけを対象とした支援にとどめない

の3点である。以下では、まずアメリカの移民児童生徒・教育の置かれている状況を概観し、上記3点の提案がでてくる背景を紹介した後で、個々の提案について説明を行う。

## 2. アメリカの移民児童・生徒の置かれている状況

### 2.1 急増する英語を母語としない児童・生徒たち ―支援が急務―

アメリカでは英語を母語としない児童・生徒に関わる用語が複数あり、わかりにくい。「言語マイノリティー」とは、英語以外の言語を主に家庭で話している人のことを指すが、これは国籍や英語の熟達度とは関係がない指標である。また、アメリカでは「移民児童・生徒」であっても、母国で英語が公用語だったり、英語を通じて学校教育を受けてきたりした結果、英語の熟達度が高く、第二言語としての特別英語支援を必要としない子どもたちも少なくない。英語の熟達度に焦点を当てた場合は、「英語学習者」(English Language Learners, または English Learners) や LEP 生徒 (Limited English Proficient) などという用語が、一番広く使われている。英語学習者(または LEP 児童・生徒<sup>2)</sup>)は、英語以外の言語を母語とし、学校で英語力が十分でないと判断されている児童生徒をさす。一方、英語以外の言語を母語としていても、学校から十分な英語力があると判断されている児童生徒を FEP 生徒 (Fully English Proficient) などという。本稿では以下、前者を「英語学習者」、後者を「英語履修者」と呼ぶことにする。ただし、「英語学習者」「英語履修者」の厳密な定義(どれだけ英語の熟達度があれば英語履修者になるのか)は、各州や学区によって異なり、多くの教育関係者から問題点として指摘されているが、いまだに統一見解はない。

アメリカでは10年に一度国勢調査が行われるが、前回の調査(2000年)の統計で、就学している幼稚園から高校3年までの児童・生徒の約10%に当たる、ほぼ500万人が英語学習者であった(Kindler, 2002)。2007年の日本の統計では、約2万人の児童・生徒が日本語支援を必要としている(文部科学省、2008)ことと比較すると、アメリカの英語学習者がいかに多いかわかるだろう<sup>3)</sup>。しかもこうした子供たちの数は急増している。1990年から10年間の伸びは、全体では12%だったのに対し、英語学習者の伸びは105%であった。そのうちの79%がスペイン語を母語としている。2000年の統計では、英語学習者の44%が、幼稚園から3年生までの年少者である。そのせいか、英語学習者に関する研究や教材は、小学生以下の年齢層を対象としたものがほとんどで、中学生以上の学習者に関する情報は非常に不足している。また、英語学習者は、地域

的に集中する傾向があり、約半数の英語学習者は、30%以上が英語学習者で占められる学校に通っている。さらに、アメリカ全国の約10%にあたる学校に英語学習者の70%が集中している (National Center for Educational Statistics, 2004)。アメリカ全土の英語学習者のほぼ3分の1はカリフォルニアに集中して住んでおり、カリフォルニアでは、なんと小学生の47%が英語学習者といわれている (Capps, Fix, Murray, Ost, Passel, & Herwanto, 2005)。年少の英語学習者が多いこと、集住する傾向があることは、日本における日本語学習者でも同様である (文部科学省、2008)。

## 2.2 半数以上の英語学習者がアメリカ生まれ —長期化する英語習得—

アメリカの英語学習児童・生徒の最近の傾向として、特筆に値するのは、その半数以上がアメリカ生まれのアメリカ国籍を持っている点である。幼稚園から小学5年生までの年齢層では、アメリカ生まれが実に75%、小学6年生から高校3年生の間では、57%がアメリカ生まれである。外国生まれの児童・生徒の間でも、渡米3年以下のいわば新参者は、両グループとも約半数ほどにとどまっている (U.S. Census Bureau, 2000)。つまり、アメリカでの英語学習者の大半は、アメリカに渡ってきて長い時間がたっている者、またはアメリカ生まれの児童・生徒たちなのである。特に、中学・高校レベルの英語学習者の中で、アメリカ生まれの者の割合が半数を超えるほど高いというのは、かなり深刻な現実を反映していると言わざるを得ない。アメリカで生まれ、小学校教育をアメリカで受けた以後も、そのまま英語学習者の立場から抜け出せないでいる生徒が多いのである。日本でも、日本生まれ、または日本国籍を持っていながら日本語支援が必要だと判断されている児童・生徒が増加しており (文部科学省、2008)、この問題は決して対岸の火事ではないだろう。

バイリンガル教育の文献では、母語で十分な学習言語を習得することが、第二言語での学習言語習得に役立つことが広く知られているが (August & Hakuta, 1997; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006 など)、アメリカ生まれの英語学習者の場合、母語で学年相当の学習言語能力を身に付けたり、そうした能力を伸ばすためのサポートを家庭から得たりするのはなかなか容易なことではない。また、外国生まれの児童・生徒の中には、難民など何らかの事情で学校教育が中断してしまい、母語の読み書きや教科の学習が遅れてしまっている子供たちも少なくない。母語での読み書き能力がない、または非常に不十分な児童・生徒の間の第二言語習得に関しては、実証研究が進んでおらず、どのような指導方法が効果的なのかはまだよくわかっていない。

## 2.3 家庭環境の大きな影響力 ―学校外の環境の整備の大切さ―

英語学習者の社会経済状況や保護者の学歴は、英語を母語とするアメリカ人（ここでは非移民のアメリカ人）に比べると低いことが広く知られている。しかし、図1が示すように、英語履修者の保護者のほうは、社会経済状況が非移民のアメリカ人の平均に匹敵している。つまり、子供の英語の履修状態と家庭の貧困度とは深い関係があることがわかる。同様のことは保護者の学歴についてもいえる (Capps, et al., 2005)。保護者の学歴は、収入と高い相関関係にあり、また子どもの学校での成績とも深く関わっている。言語（この場合は英語）スキルだけでなく、数的処理、一般知識の各分野でも、幼稚園入園時にすでに、英語を母語とする幼児と、英語学習幼児とでは、非常に大きな差がついてしまっているという研究もある<sup>4)</sup>。こうしたことから、子供の英語履修を促進するのに、当事者の子供たちだけでなく、保護者の社会経済状況や学歴を向上させるための支援も重要であると考えられているのである。

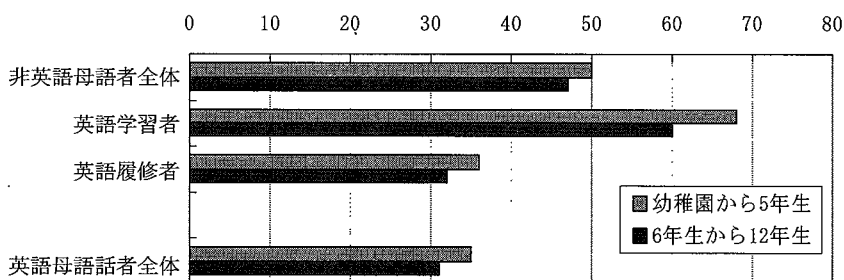


図1：英語学習者の保護者の貧困率 (%)<sup>5)</sup>

## 2.4 学校での大きな学力差 ―教科学習の遅れ―

英語学習者は、当然のことながら、英語だけを勉強しているわけにはいかない。学年相当の教科学習も行わなくてはならない。しかし、学年ごとに行われる標準テストの結果を見る限り、英語学習者と英語母語話者の間には、大きな成績の格差がどの学年でも存在している。図2は、子供たちの成績が数年にわたってどのように変化したのかが分かるように3つのグループの1998年から2001年の4年間の成績をグラフに落としてある。(つまり、1998年に2年生だったグループ1、5年生だったグループ2、そして8年生だったグループ3である。) 図2では、縦軸でSAT9 とよばれる標準テストの(英語の)読解の成績を標準化した平均点で示しており、横軸は学年を示している。3つのグループとも、英語学習者(英語履修者も含む)と英語母語話者との差は、あまり縮小してい

ない。さらに、学年によって、その伸びの違いが大きく違う。小学校低学年では、英語学習者・英語母語話者も毎年大きな伸びを示しているが、英語母語話者の伸びも大きいので、その差を縮めるのはなかなか大変なようだ。高校生になると全体的に伸びは小さくなるが、それでも英語母語話者との差がなかなか狭まらない。グループ1では、英語学習者は5年生で約1.5学年ほどの遅れ、グループ2では8年生（ほぼ日本の中学2年生に相当）で約2学年分の遅れ、高校11年生（日本の高校2年に相当）では、（グループ2とグループ3の成績を単純に比較することはできないものの）ほぼ英語母語話者の6年生から7年生の間あたりの水準にとどまっていることがわかる。中学・高校の段階での英語学習者が直面している厳しい現実がここに見て取れる。

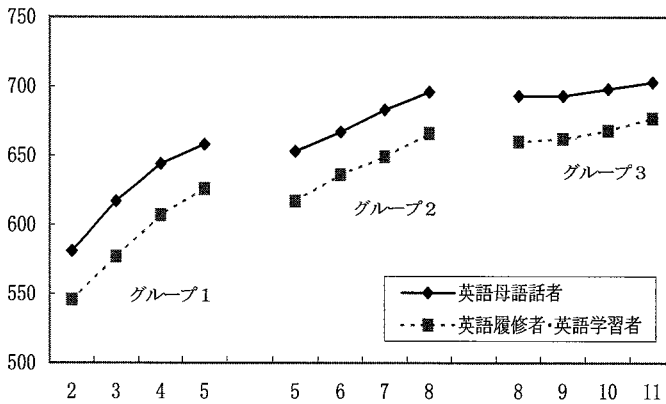


図2：3つのグループの4年間にわたる英語読解の成績<sup>6)</sup>

こうした標準テストにおける成績の大きな格差は、2002年度から施行された No Child Left Behind (NCLB) といわれる教育政策の中で、英語学習者を多く抱える学校や学区の大きな懸念材料になっている。NCLB では、英語を母語とするか否かに関わらず、すべての児童・生徒に、各州が設けた一定の成績向上（これは Adequate Yearly Progress, AYP と呼ばれている）を毎年果たすことを課しているからである (U.S. Department of Education, n.d.)。英語母語話者を対象に作られたテストを一律に英語学習者に課すことに関しては、テストの妥当性の面からも大きな問題を抱えているが、英語学習者の支援に、ESL 教員だけでなく教科担当の教員の積極的な関与が不可欠ことは疑いがない。

## 2.5 高い中退率 —社会資本の充実とグループを超えた支援の大切さ—

家庭の貧困、英語の熟達度、学校での成績は、中退するリスクを高める要因になっ

ている (Johnson, 1986)。アメリカでは高校までが義務教育だが、英語学習者の間では高校を卒業しないまま中退してしまう率が高い。特に外国生まれの生徒の間で中退率が高く、2004年の統計では中退率は26%にも上っている。これは、アメリカ生まれの移民の子どもたち(両親が外国生まれ)の17%と比べても高い(Child Trends Data Bank, 2006)。ヒスパニック系の生徒の間で中退率が高いのは事実だが、これをエスニシティー(ないしは文化的価値観)やバイリンガリズム(またはバイリンガル教育)のせいだと決め付けるのは危険である。

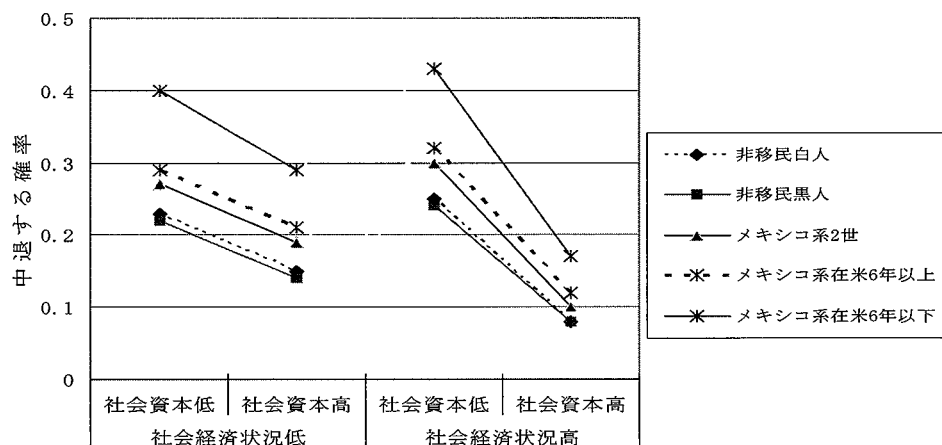


図3：中退率

図3は、中退率をエスニック・グループごとに示したもののだが、同じヒスパニック系(ここではメキシコ系)でも米国滞在年数が6年以上になると、中退する確率はずっと低くなり、他のグループの率に近くなる。図3では各グループを、まず社会経済状況(保護者の収入や学歴など)が高いか・低いかに分けて、さらに社会資本(Social capital, 社会関係資本とも訳される)の高低により4つのカテゴリーに分けて、中退率を表示している。この図から、中退に関していえば、社会資本の与える影響がエスニシティーや社会経済状況にも増して非常に大きいことがわかる。社会資本とは、人脈・人間関係に関する資本である。この調査(White & Kaufman, 1997)での社会資本は、保護者の両方と一緒に住んでいるか、それとも片親と暮らしているか、保護者(または保護者に相当する大人)が宿題など学校での勉強などを見てやっているか、兄弟姉妹の数や、兄・姉で大学に進学している者がいるか(成功モデルが身近に存在するか)などといった要因を総合したものである。社会資本が高いと、どのグループの間でも中

退する可能性は低くなる。実は、社会資本が高ければ、バイリンガルかモノリンガルかどうかも、中退する確率を左右する要因でなくなってしまう。エスニシティーの違いや英語が母語か否かを超えて、社会資本の充実が中退率を抑えることにつながるといえるだろう<sup>7)</sup>。

### 3. 3つの提案

上記のようなアメリカの状況を踏まえながら、英語学習者、日本語学習者など、第二言語支援の必要な児童・生徒の教育を考えるにあたり、以下の3つの提案を行う。

#### 3.1. 第二言語学習児童・生徒の教育を、学校だけに抱えさせない

家庭環境が抱えているマイナス要因の影響力や社会資本の充実の大切さからわかるように、第二言語学習児童・生徒の支援を学校だけで背負うには限界がある。保護者・コミュニティを巻き込んだ、総合的な支援体制を構築する必要がある。アメリカには、学校外でのさまざまな（公私ともに）支援制度がある。紙面の都合上、本稿では、公による就学以前の支援の例としてヘッド・スタート・プログラム、イーブン・スタート・プログラムを、就学後の支援の例としてニューカマー・センターを紹介する<sup>8)</sup>。

ヘッド・スタート、イーブン・スタートともに、貧困対策の一貫として、幼い子供を持つ低所得者を対象に、保護者に対しては読み書きや基礎教育、育児教育などを、子供に対しては就学に備えるための基礎教育を提供するものである。（妊婦も参加対象となりうる）。こうしたプログラムの背景には、子どもの読み書き能力の基礎を固めるには、子どもだけでなく、保護者自身の識字力を上げる必要があるという考えかたがある。保護者の読み書き能力の向上は、雇用の機会を高め、生活の安定につながる。家庭での読み書き環境も豊かになるだろう。さらにプログラムを通じて、保護者に十分な育児教育を提供することで、十分な食事・睡眠など、子どもの成長にとって健全な生活環境を保護者が作れるような支援をすることを意図する。これが最終的には、子どもの学力・精神の発達・向上につながると考えるわけである。

ヘッド・スタート・プログラムは連邦政府によって運営されており、規模も大きい。2002年には、年間予算は60億ドル以上、約85万家族、92万人以上の子供が参加した。イーブン・スタート・プログラムは州政府によって運営されており、規模もヘッド・スタートに比べるとずっと小さい（2002年年間予算2億5000万ドル、1999年度の統計で3.2万家庭、4.2万人の子供たちが参加）。ヘッド・スタート、イーブン・スタートともに、移民家庭だけを対象としたものではないが、移民家族の参加は多い。特にイーブン・

スタートは、保護者の参加資格に高校を卒業していないことが含まれており、保護者の英語力や識字力向上に力を入れていることもあって、移民の保護者の参加が多く、全体の参加者の約半数がヒスパニック系である (U.S. General Accounting Office, GAO, 2002)。

ヘッド・スタート、イーブン・スタートの効果をめぐっては、まだ議論の分かれるところであるが、それはおそらくプログラムによって質に大きな違いがあるのと、効果のほどを調べた研究自体にも質の差があるからだと考えられる。きちんと統制された研究の多くは、ヘッド・スタート・プログラムが幼児の学習に効果的であることを示しているという (Gormely, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B., 2005)。

一方、就学年齢になってから新規にアメリカにやってきた英語学習児童・生徒を対象とした支援プログラムの一つに、ニューカマー・プログラムというものがある。プログラムによって規定は多少異なるようだが、基本的には、学校教育にブランクがあったりして学習が大幅に遅れてしまっている生徒、英語がほとんど話せない生徒、学年の途中（特に学年の後半）にアメリカにやってきた生徒、年齢の高い生徒（高校卒業年齢をもうすでに超えてしまっている青年など）を対象にしているところが多い。つまり、ニューカマー・プログラムは、こうした生徒たちを対象に、正規のESLやバイリンガルプログラム、普通教室に入っていく前の橋渡しの役目を果たす場所だと位置づけられるだろう<sup>9)</sup>。ニューカマー・プログラムは公教育の一貫として行われており、ニューカマー・センターは、都市部を中心に設置されている。正規の学校教育との橋渡しという性質上、通常は最長18ヶ月までしか在籍できないようになっている。ただし、ニューカマー・プログラムへの参加はあくまで任意である (Short, 2002)。

ニューカマー・プログラムでは、基本的な英語や、主要教科で遅れをとってしまっている内容を補ったり、アメリカの学校に慣れるための指導を行ったりする。主要教科内容の学習は、英語で行っている場合もあれば、生徒の母語で行っている場合もある。英語で行う場合は、内容を噛み砕き、分かりやすい英語を使って指導する、いわゆるシェルター方式をとる。さらに母語での読み書き能力が不十分な生徒に対し、母語での読み書き支援を行っているところもある。実際、ニューカマー・プログラムで初めて読み書き（英語であろうと母語であろうと）に関する指導を受ける生徒も少なくない。

応用言語センター (Center for Applied Linguistics, CAL) が全米29州とコロンビア特別区にまたがる115のニューカマー・プログラムを対象にした調査 (Short, 2002) によれば、プログラムは (1) 学校内に設置されているもの (2) 学校外に設置されているもの (3) 独立した学校の形で設置されているものの3つのタイプに分けられるという。

一番広く実施されているのは、学校内に設置されているタイプで、CALの調査では77%にあたるニューカマー・プログラムがこの形式をとっていた。学校内に設置されていることのメリットは、ニューカマー・プログラムの生徒も休み時間や課外活動、体育など一部の教科の活動を一般の生徒と一緒にやる機会を設けることで、彼らが学校のスタッフや生徒たちから完全に孤立しない点である。多くのニューカマー・プログラムの在籍者は、プログラム修了後、そのまま同じ学校に残るので、学校への適応も行いやすい。

2番目に多くみられるのは、学校外の別の場所に設置されているケースで、こうしたケースの多くは、学区内のいろいろな場所から生徒が集まってくる。全日制のものが多く、半日をニューカマー・プログラムで過ごし、残りの半日は在籍学校で過ごすなどというケースもある。学校外に設置されているニューカマー・プログラムは、独自の時間割りを組んだり、ある特定の学年に特化した特別なカリキュラムを組むなど、限られた人的・財政的な資源をできるだけ有効に使うように努力している。また、生徒たちが正規の学校のプログラムや生徒たちから遊離しすぎないように、近くの学校とパートナーシップを組んで、活動と一緒にやる機会を設けるなどの工夫をしているところもあるようだ。

数はあまり多くはないが、ニューカマー・プログラムが一つの独立した学校の形式を備えているケースもある。こうしたプログラムでは、学校教育としての必要な体裁をすべて整えているので、生徒はそのまま卒業するまで在籍することもできる。途中で他の学校のESLや、バイリンガル・プログラム、普通学級へ移っていく生徒もいる。この第3のタイプの多くは、大都市にあり、学校教育に中断があったり、義務教育年齢を越えている(19歳以上)などの理由から、通常の学校では卒業するのが難しい、または通常の学校では卒業できない生徒などを主な対象として運営されている。

大多数のニューカマー・プログラムは、LAS (Language Assessment Scales) や IDEA Proficiency Test といったような英語習熟度を測る標準テストを使って、クラスレベル分けに使ったり、英語の習得進捗状況を把握している。上記のCALの調査では、80%にあたるプログラムで、このようなテストを使って英語力を測定しており、半数のプログラムでは、母語の読み書きの力も測定していた<sup>10)</sup>。英語や母語だけでなく、多くのプログラムでは数学などの教科の習得度も測定している。また、CALの調査に参加した115のすべてのプログラムでは、資格を持ったESL教師またはバイリンガル教師(またはその両方)が配置されていた(Short, 2002)。

ニューカマー・プログラムの中には、19歳、20歳など高校就学年齢を超えてしまっ

ている青年たちも少なくない。こうした青年たちは普通の高校にはもう入れないため、試験を受けるなどして、高校卒業資格 (General Equivalency Diploma, GED) を取得することになる。この GED をとるための準備クラス (GEDプログラム) に入るための準備プログラム (つまり pre-GED プログラム) を設けているニューカマー・プログラムもある。こうした pre-GED プログラムで、基本的な読み書きの力や数学の基礎などを身に付けてから、別の場所の GED プログラムに移っていく。このほか、職業訓練を提供しているニューカマー・プログラムもある。

CAL の調査では、その 75 %に相当するニューカマー・プログラムが、この 10 年ほどの間に設立されていたという (Short, 2002)。移民生徒の数が急増する中で、年齢が高かったり、学校教育が中断してしまっていたり、母語でも読み書きが十分に出来なかったりなどの理由で、既存のプログラムの中では支援しきれない生徒たちのニーズに答えるために、ニューカマー・プログラムは設立されてきた。比較的新しい試みであることから、その実態や効果のほどはまだまだきちんと把握されてはいない。しかし、日本でも日本語学習児童・生徒のバックグラウンドが多様化していることから、アメリカのニューカマー・プログラムの試みは参考になる点があるだろう。例えば、日本では高校が義務教育でないことから、自治体によっては、15 歳以上だともう中学への受け入れは許可されず、したがって学校教育から締め出されてしまう (佐久間, 2006)。このような生徒たちが、学校教育の中にうまく入っていけるような準備を支援する体制が必要であろう。こうした様々なプログラムと学校教育をうまく連携させることで、世代を超えて母語話者との格差を継続させない取組みを行うことが大切である。

### 3.2 第二言語学習児童・生徒教育を、担当の教員だけに抱えさせない

第二の提案は、第二言語学習者支援担当の教員 (ESL 教員、JSL 教員、国際教室担当教員など) に第二言語学習児童・生徒の教育を任せきりにするのではなく、担任、専科教員その他の教員と組織的な協力体制を構築していかなければいけないという点である。これは教員養成の問題とも深く関わる。第二言語学習者支援担当の教員の専門性を高めることはもちろんだが、担任、専科の教員にも第二言語学習児童・生徒の教育への知識・理解を深め、実践を積んでもらうことが大切である。しかし残念ながら、アメリカでも、研修のあり方は州により大きなばらつきがあり、全体的にも到底十分なものが行われているとはいえない。

まず、英語学習者支援担当の専門教員だが、2006 年の統計で、英語学習者の指導にあたる教員に ESL (English as a Second Language, 第二言語としての英語) の教

員資格を義務づけている州は、全体（50州にコロンビア特別区とプエルトリコを加えたもの）の半数にも満たない46%、資格制度はあるが義務化されていない州が40%、資格自体がない州が14%となっている。一方、バイリンガル教員資格に関しては、資格を義務化している州が全体の32%、資格はあるが義務化していない州が23%、ほぼ半数にあたる45%の州は、バイリンガル・プログラムで指導するための特別資格がないという統計がでている（National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Program, NCELA, 2006）。

資格を取得するための方法も、取得のために課せられている内容も、州によって違う。日本と異なり、アメリカでは専門に関わらず学部をいったん卒業した後、教員養成のプログラムや、そうしたプログラムを併設している教育大学院へ入り、資格をとるのが一般的である。資格自体も、一時資格から終身資格までいくつかタイプがあり、タイプに応じて履修しなくてはならない科目や、受けなくてはいけないテストなども変わってくる。

例えば、英語学習者の多いニューヨーク州では、ESL（ニューヨーク州では English to Speakers of Other Languages, ESOL と呼ばれている）資格も、バイリンガル資格も義務化されているが、ESOL の資格をとるにはいくつかの方法がある。学士号を取得後、州の定めた教員養成プログラムを通して資格を取得しようとする場合には、プログラムを修了するだけでなく、Liberal Arts & Science Test (LAST)、教授技術に関する筆記テスト (ATS-W)、教授力を示す30分のビデオの提出 (ATS-P)、専門教科のテスト（この場合は ESOL）などの一連の試験を受けなくてはならない。さらに、終身資格を取得したい場合には、フルタイムでの2年間の教授経験や雇用先の学校からの推薦状などの提出が求められる。そして、アメリカ国籍か、永住権を持っていないとではない（New York State Education Department, 2008）。

小学生のほぼ半数が英語学習者であるカリフォルニアでは、さらに一歩進んで、英語学習者への指導を行う教員（担任や専科教員も含む）に対して、第二言語としての英語習得や多文化理解、教科の内容を英語学習者に指導する教授法（これをカリフォルニアでは Specially Designed Academic Instruction Delivered in English, SDAIE と呼んでいる）に関する知識を得、理解を深めるように定めている。具体的には、英語学習者へ教科の指導を行う際は、英語で指導をするための資格である CLAD (Cross-cultural Language, and Academic Development) や、バイリンガルで指導を行うための資格である BCLAD (Bilingual Cross-cultural Language, and Academic Development) などを取得しなくてはならない。教員たちは、第一・第二言語習得、

英語教授法、SDAIE、多文化理解に関する一連の単位をとるか、ないしはテストを受けてこれらの資格を取得することになる (California Commission on Teacher Credentialing, 2008)<sup>11)</sup>。

このように担任や専科の教員が、第二言語学習児童・生徒が抱えている言語・文化・教科学習上の諸問題に対する理解を深め、かれらのニーズにあった教科指導ができるようになっていくことは非常に重要である。ただ、英語学習者が非常に多いカリフォルニアならともかく、現実的に日本でこのような大がかりな資格制度を担任や専科教員に課すのは、(少なくとも現時点では) 現実的な選択肢とはいえないだろう。

筆者の住むペンシルバニア州では、やっと2004年度からESL資格が義務化された。州の認めた研修プログラムを通して、ESLのスペシャリストとしての教員資格を得るには、第二言語習得・言語学に関する単位を45時間分、ESLメソッド、学習言語・リテラシーの発達などに関する単位を90時間分、教室・学校での文化多様性の理解に関する単位を45時間分、合計最低でも180時間分の単位を取得しなくてはならなかった。さらに特筆すべきは、2007年に、新規の教員を目指す教員養成プログラムは2011年までに、最低90時間分を、英語学習者のニーズを理解するための養成に費やさなければいけないことに決った。内容は原理と応用に大別される。原理部分は、言語に対する理解(言語システム、複数の言語・リテラシーの習得、学習言語と社会言語の区別)と文化(英語学習者の社会文化的背景理解、コミュニケーション・スタイル、文化価値、指導・教材・アセスメントにおけるバイアス、教員自身の異文化コミュニケーション技術、多文化・多言語の教室での授業参観)からなる。一方、応用部分は、スタンダード・ベースの指導(実証研究結果に基づき、教科内容を英語学習者にも理解できるような指導ができる、スタンダードに基づいた効果的な授業プランを立て、評価を行うことができる)、評価(州のスタンダードに基づいた形式的・集約的な評価を行い、その結果を指導に反映する)、プロフェッショナルリズム(英語学習者への指導に関する法的な知識、他の教員とのチーム・ティーチングなどの共同指導能力、専門用語や専門的なリソース・組織に関する知識)からなる(Pennsylvania Department of Education, 2008)。

ペンシルバニアの新規教員養成プログラムへの新しい規定は決定されたばかりで、未知数の部分が多い。しかし、新規に教員をめざす学生に、教員研修の中の何単位かを、第二言語学習児童・生徒への指導に関する研修に充てるというアプローチ自体は、日本においても現実的なひとつの選択肢であると思われる。日本では、まだ一般的に、担任・専科教員の間で、日本語学習児童・生徒への関心が高いとはいえず、こうした教

員の意識・関心を高める工夫が必要であろう。そこで第三の提案につながる。

### 3.3 第二言語学習児童・生徒教育を彼らだけを対象とした支援にとどめない

第二言語学習児童・生徒への教育では、彼らに特化した特別支援の必要性がいろいろと指摘されてきた。もちろん、学校で使用されている言語を母語としない子供には特別なニーズがあり、そのための特別支援が必要であることは疑いの余地のないことである。しかし特別面だけを強調しても、なかなか彼らを直接担当する教員（ESL 教員や JSL 教員など）以外の教員の関心・協力を得たり、組織的な支援体制を構築したりすることは難しい。日本のように、第二言語学習児童・生徒の数が少ない場合は、なおさらである。資金面で十分な支援もなかなか受けにくくなる。そこで、第二言語学習児童・生徒の特別面だけを強調するのではなく、母語話者の間でも効果的と考えられる指導方法を探っていく努力も大切でないかと思われる。

この第三の提案は、政策戦略的な動機付けだけから生まれたものでない。少なくとも英語学習に関しては、まだ十分とはいえないまでも、英語学習者の間で効果的と考えられている指導法の多くが、英語を母語としながらも英語の読解や教科学習に困難をきたしている児童・生徒の間にも効果的であることが分かってきている。英語の読みに関しては、母語話者と英語学習者は、習得のスピードに違いはあっても、ほぼ同じ発達経路をたどることも知られている。ただし英語学習者には、母語で読みの指導を行うことが英語での読みの力も伸ばすことにつながり、さらに彼らに英語で指導を行う場合には、特別なサポートが必要であることは忘れてはならない (Goldenberg, forthcoming)。

つまり、第二言語学習者に対する特別指導の重要さはしっかり認識したうえで、母語話者、学習者の双方が持つ共通の課題点を理解し、両方のグループに提供できる支援方法も模索・構築することで、第二言語学習児童・生徒の教育を学校内で孤立化・疎外化させずに、多くの担任・専科教員や行政の関心・協力を得るというアプローチも可能ではないかということである。担任教師にとっても、クラスに1人いる非母語話者の支援は、相当特別な支援という意識になってしまっている、クラスの3分の1が該当する支援となれば、取り組む姿勢もおのずから変わってくるだろう。これは、ひいては特別な指導が必要な母語話者にとっても、自分たちのニーズに応じた指導を受ける可能性が広がることにつながる。

では、英語母語話者にも英語学習者にも、英語の読解を行う上で重要な指導要素とは何であろう。アメリカでは近年、英語学習者の読み書きや教科学習に関する大規模なレビューが次々と報告されている（例えば、National Literacy Panel on Lan-

guage-Minority Children and Youthによる調査報告書であるAugust & Shanahan, 2006, 2008や、Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006など)。こうした報告書の内容をまとめると、英語母語話者と英語学習者の間には、以下のような共通点が浮かび上がってくる。

まず、英語の読みには、音素や音節の識別など音韻意識 (phonological awareness) や、非音韻情報を自動的に音韻情報に変換する認知処理能力といった音韻プロセシングが重要だといわれている。特に、読み学習の初期の段階に、このような能力は重要だと考えられている。ワーキングメモリーの大きさも、読みの能力との間に相関関係がある。ワーキングメモリー内に一時的に保持できる情報容量が大きければ、それだけ文章処理が容易になる。(ちなみに、バイリンガルのケースでは、母語でのワーキングメモリーの容量と第二言語での容量との間には相関関係がある。)

音と綴りとの関係、語彙認識、語彙音読の正確さも読み能力と相関関係がある。英語学習児童でも、英語への接触量が十分であれば、語彙の認識や音読の正確さに関しては、母語話者と同様のレベルに達することができる(ただし、そのスピード面に関しては不明である。)綴り能力も、英語話者と英語学習者は似たような発達パターンを示す。さらに、母語話者で英語の難読症の子供と、英語学習者で英語の難読症と認定された子供たちの間には、語彙処理に関して同様の問題点があることが指摘されている。

読解には、ディスコースに関する知識や、自分の読みのプロセスを意識的にモニターするなど、さまざまなストラテジーを身につけることも大切である。そして、ストラテジーを強化するための指導法として母語話者で試みられてきたものの多くが、第二言語学習者の間でも効果的であることが報告されている。こうした指導法の中には、相互教授法 (reciprocal teaching) (Palincsar & Brown, 1984), SSR (Silent Situated Reading)<sup>12)</sup> といわれる多読指導、集中的な少人数のグループ指導、メタ認知指導などが含まれる。その一方で、(1) 表やグラフなど視覚的に内容をまとめる、(2) 重要な情報を文章だけでなく、絵やチャートなど視覚的なものも提示する、(3) 難しい語彙や言い回しを取り出し、説明を加える、(4) テキストの内容を要約したり、言い換えたりしながら、内容理解を促進させる、(5) 読む練習をする機会・時間を多く与える、(6) 語彙や言い回しを変えるなどして、説明で使う言語をわかりやすくする、(7) 子供がすでに持っている知識や経験と新しい知識をつなげる手助けをする、などといった従来第二言語学習者を中心に開発されてきた指導法も、第二言語学習者だけでなく、母語話者にも有効であることがいわれてきている。定義を提示するにとどまらない明示的な語彙指導(例えば、語彙のさまざまな使いかたについて話し合う、いろいろな例文を提示

するなど)が重要である点も同様である。さらに、効果を上げるには、組織的なカリキュラムを持ち、学校全体で指導に当たることが大切であると指摘されている (Goldenberg, forthcoming)。

しかし、第二言語学習者と母語話者の間には、大きな違いもあり、特別な配慮も欠かせない。その中でもおそらく一番留意すべき点は、語彙力の違いであろう。第二言語学習者は一般に、母語話者と比べ語彙面で大きなハンディを背負っている。語彙知識の質、量だけでなく、語彙に関するメタ言語能力にも両グループには違いがあるといわれている (Butler & Hakuta, 2006など)。その他、読むスピードが一般に母語話者に比べ遅い、自らの読解過程をモニタリングする力が弱いなど、メタ戦略を十分に使いきれない、第二言語のテキスト構造や背景知識に不慣れであるといった面が指摘されている (August & Shanahan, 2006, 2008; Fitzgerald, 1995; Genesee, et al., 2006; Goldenberg, forthcoming)。また、口語での学習言語 (小学校4年生の理科学習) を分析した研究 (Butler & Hakuta, forthcoming) では、日常会話はマスターした英語学習者でも、フォーム面 (使用構文の複雑さと正確さ) において、母語話者との間には違いがあることが報告されている。これは、カナダのイマージョン・プログラムに長い間在籍していた児童・生徒の間で、フォームの習得が母語話者に比べて劣っているという報告とも一致する (Long, 1996; Swain, 1985など)。教師は、日常会話をマスターした児童・生徒のニーズを、その口語力にごまかされて、正確に把握していないことが多い (Scarcella, 2002) ので、特にこのグループへの指導には注意が必要である。教科の授業のなかでも、内容説明に加え、細かな語彙のバックアップ、学習言語の使用レパートリーを増やせるような、フォームにも焦点をあてた指導を含めるなどの努力が大切だろう。

第二言語学習者の母語によっては、語源を同じくする語 (コグネイト、cognate) の知識を有効に使うことも読解力向上に有効だが、コグネイトの知識は自然に身に付いたり、使えるようになったりするものではなく、児童・生徒が意識的にコグネイトの知識を使えるようになるための指導が必要だと考えられている。コグネイト以外にも、母語からの正の転移 (transfer) は、メタファーや、フォーマルな語彙定義の仕方など、高次の語彙スキルで起こると考えられる (August & Shanahan, 2006)。さらに、文法や、テキスト構造などにおける第二言語学習者と母語の相違点を明示的に説明することも有効である。その他、母語を有効に指導に利用していける場面としては、教科内容の概念を母語で補足・説明する、予習と復習に母語を使う、メタ戦略の指導に母語を使うなどの方法が考えられる (Goldenberg, forthcoming)。バイリンガルのプログ

ラムでは、英語と母語の読みの指導を、時間をずらしながら並行して行うパターンのものが有効であるという報告もある (Slavin & Cheung, 2005)。

このように、第二言語学習者への指導には、特別の支援が必要なものと、母語話者と共通の部分とがあることがわかる。母語話者と共通に支援できる部分は、母語話者を取り込んだ形で支援していくことが可能だと考えられる。その際、いくつかの留意点があることも忘れてはならない。

まず、第二言語学習者が母語話者と同じ指導で効果を得るには、最低限の第二言語力が必要であるという点である。そして、言語習得には個人差が大きいことから、対象が第二言語学習者でも母語話者でも、教師は個々の児童・生徒のニーズに敏感になり、彼らのニーズに合った指導を行っていくことが大切である。

また、上で紹介した既存の実証研究のほとんどは、スペイン語を母語とする児童・生徒が英語を第二言語とするケースに大きく偏っており、ほかの言語の組み合わせのケースにどの程度当てはまるかは不明な点も多いことに留意しなくてはならない。英語という言語は、その表記法の不規則性から、かなり例外的な言語であり、その不規則性ゆえに、英語をもとにした読解研究は、音韻意識や音韻プロセッシングなど、音読の際にいかに正確に読むかという能力が非常に強調される結果になっているが、これは必ずしも普遍的なものとは言い切れない可能性がある (Share, 2008)。目標言語によっては、黙読や、意味へのアクセス、読みの流暢さといった要素の相対的な重要度が違ってくるかもしれないし、また、年齢による各要素の重要度の変化もあると考えられる<sup>13)</sup>。学習言語としての日本語を習得しようとする児童・生徒の場合、英語学習者と果たしてどの程度同じ現象が期待できるのか、まだ推測の域をでない部分がたくさんあることも事実である。日本語を第二言語とする学習児童・生徒の間での実証研究の蓄積が急務である。

最後に強調してもしきれないほど大切な点は、第二言語学習者が、難読症や学習障害、学習遅延といったマイナスなイメージと結び付けられないようにすることである。母語話者で読みや教科学習に困難をきたしている児童・生徒と、第二言語支援の必要な児童・生徒の読みのプロセスやニーズには違いがたくさんある。ただ、双方に共通に効果的な支援部分もあるということを広く担任や専科教員にも理解してもらうことで、第二言語学習者への関心を高め、JSL教員など第二言語学習者の指導に直接あたる指導者とより効果的な協力体制を構築していくことをめざしたいと考えるのである。

#### 4. 結論

本稿では、アメリカが行ってきた英語学習児童・生徒への教育の経験を踏まえながら、日本語を第二言語とする児童・生徒への支援・指導を考えていく上で、大切と思われることを3点指摘した。それは、第二言語学習児童・生徒の教育を、(1) 学校だけに抱えさせない、(2) 第二言語学習児童・生徒担当の教員だけに抱えさせない、(3) 第二言語学習児童・生徒だけを対象とした支援にとどめない、の3点である。ただ、アメリカとは違う日本の言語・文化・社会事情も十分に考慮に入れた支援体制を構築してることが大切である。アメリカでは、英語学習者への支援に限らず、すべての教育支援の場で、科学的な実証研究に基づいた実践の重要さが叫ばれている。日本語学習児童・生徒教育でも、日本独自の教育環境に根付いた実証研究のさらなる蓄積と、その教育現場・行政への応用がますます重要になってきていると考えられる。

#### 注

- 1) 本稿は母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2008 年度大会で行った発表内容をもとにまとめたものである。
- 2) 英語学習者と LEP 児童・生徒は同義として扱ってよい。
- 3) もちろん、アメリカ・日本ともに、不就学により、正式な統計に含まれていない児童・生徒の数も少なくない。
- 4) カリフォルニアで行われた Early Childhood Longitudinal Study (1998) によるもので、Gándara, Rumberger, Maxwell-Jolly, & Callahan (2003, p.8) に引用されている。ただし、ここで使われたアセスメントは、英語母語者を対象に作られたものであることに注意する必要がある。英語学習者の場合、英語力の不足により、設問に正しく答えられなかった可能性も高い。
- 5) Capps et al. (2005, pp.24-25) をもとに作成。ここでの貧困率とは、連邦政府が毎年定める貧困閾値 (poverty thresholds) をもとに算出されている。現在アメリカでは、この貧困閾値の 185 % 以下の収入しかない家庭の児童・生徒には、全国学校ランチ・プログラム (National School Lunch Program) のもと、ランチが無料ないしは割引料金で提供されている。図1は、このカテゴリーに入る児童・生徒の割合を示したものである。
- 6) 原典は Parrish et al. (2002) だが Gándara et al. (2003, p.5) に引用されていたものを参考に作成した。
- 7) ただ、移民世代と高校中退との関係は複雑である。ヒスパニック系の中退率を世代間で調査したある研究 (Driscoll, 1999) では、1 世 (外国生まれの生徒) と 2 世 (アメリカ生まれだが、保護者の両方、または片方が外国生まれ) のヒスパニック系の生徒の場合、早期中退 (高校の初期の段階で中退してしまうこと) を回避できると、後期中退 (高校の後半で中退してしまいうこと) をする率は 3 世 (アメリカ生まれで、保護者も両方ともアメリカ生まれ) に比べると低い。また、高校時代全般を通じて、2 世の中退する確率は 1 世より低くなるが、面白いことに、2 世の中退する確率は 3 世よりも低くなってい

るのである。つまり、2世の中退する確率が一番低い。また、メキシコ系の2世の場合、保護者の両方が外国生まれ(メキシコ生まれ)の生徒のほうが、両親のどちらか一方だけ外国生まれの生徒に比べ、中退率は低いという報告もある(Wojtkiewicz & Donato, 1995)。どうしてこのような結果がでているのかに関しては、諸説あるが、はっきりしない。2世の場合は、アメリカ生まれなので、英語力も相対的には高いはずであるし、その上外国生まれの保護者の子どもに対する期待の高さがプラスに働いて、低い中退率に結びついたと考える研究者もいる(Kao & Tienda, 1995)。しかし、Driscoll (1999) は、データ上、外国生まれの保護者が、アメリカ生まれの保護者に比べ、子どもの教育への期待度が必ずしも高いとは言い切れないとし、3世の生徒は、アメリカ社会のマイノリティーが抱えている構造上の壁(Ogbu, 1987)、つまりマイノリティーの間では教育が社会経済的な向上に結びつかないことを認識してしまっているからではないかと主張している。これも興味深い説明ではあるが、異なるマイノリティー・グループ間で世代と中退との関係には違いがでていることから、少なくともすべてのマイノリティー・グループに当てはまる説明ではないだろう。

- 8) 「ヘッド・スタート・プログラム」「イーブン・スタート・プログラム」はそれぞれ、「先駆けプログラム」「順調滑り出しプログラム」といったような意であるが、定着した日本語訳がないので、本稿では「ヘッド・スタート・プログラム」「イーブン・スタート・プログラム」のまま記載する。
- 9) 既存の ESL やバイリンガル教育プログラム(特に学年が高い生徒を対象にしたもの)は、母国で十分な教育を受けられなかったり、学校教育が一時中断してしまったりした生徒のニーズに適していないことが多い。なぜなら、既存の ESL やバイリンガル教育プログラムは、母語である程度の読み書きができ、学校教育規範がある程度分かっていることを前提としているからである。また、このような生徒を本来の学年より下の学年に編入させるという方法もあるが、アメリカではあまり効果的でないことが指摘されている(Short, 2002)。
- 10) LAS, IDEA Proficiency Test, Woodcock-Munoz Language Surveyなどは、スペイン語版もでている。
- 11) 2008年現在、従来の CLAD テストや BCLAD テストに代わり、California Teacher of English Learners (CTEL) を受けることになっている。カリフォルニア州の教員資格制度についての日本語の解説は、バトラー(2003、2006)に詳しい。
- 12) 相互教授法(reciprocal teaching)とは、教師と生徒が順番に教師の役割を果たしながら、対話を通じて読解を進めていく指導法である。理解を深めるための質問提起、わかりにくい箇所の言い直し、要約、次にどのような展開が起こるかの予測といったメタ読解スキルを身につけることを目的とする。SSR とは、生徒が学校で一定の時間に、自由に好きな本を選んで読む多読プログラムのことをさす。
- 13) 例えば、日本語を母語として話す幼児・児童の日本語の語彙プロセスの研究としては、高橋(1999)などがある。

## 参考文献

- 佐久間考正(2006).『外国人の子どもの不就学』東京、頸草書房。  
 高橋登(1999).『子供の読み能力の獲得過程』風間書房。  
 バトラー後藤裕子(2003).『多言語社会の言語文化教育—英語を第二言語とする

- 子供へのアメリカ人教師たちの取り組み—』 くろしお出版。
- バトラー後藤裕子 (2006). 「年少者への言語文化教育—模索を続けるアメリカの事例が示唆すること」『日本語教育』 128号 pp.59-69.
- 文部科学省 (2008). 『「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成19年度)」の結果について』 2008年9月2日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/08/08073011/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/08073011/001.htm) より取得.
- August, D., & Hakuta, K. (Eds.). (1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academic Press.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2008). *Developing reading and writing in second-language learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Cognitive factors in children's L1 and L2 reading. *Academic Exchange Quarterly*, 10(1), 23-27.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (forthcoming). The relationship between academic oral proficiency and reading performance: A comparative study between English learners and English-only students. Appearing in *Reading Psychology*.
- California Commission on Teacher Credentialing (2008). Teaching English learners. Retrieved August 29, 2008, from <http://www.ctc.ca.gov/credentials/CREDS/english-learners.html>
- Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of America's Schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Urban Institute.
- Child Trends Data Bank (2006). *High School dropout rates*. Retrieved May 8, 2007, from <http://www.childtrendsdatabank.org/indicators/1HighSchoolDropout.cfm>
- Driscoll, A. K. (1999). Risk of high school dropout among immigrant and native Hispanic youth. *International Migration Review*, 33(4), 857-875.
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65, 145-190.
- Gándara, P., Rumberger, R., Maxwell-Jolly, J., & Callahan, R. (2003). English learners in California schools: Unequal resources, unequal outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, 11(36), 1-54.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (Eds.) (2006). *Educating English language learners: a synthesis of research*

- evidence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldenberg, C. (forthcoming). Reading instruction for English language learners. Appearing in *Handbook of reading research*, Vol.IV.
- Gormely, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal Pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872-884.
- Johnson, F. C. (1986). *Migrant students at the secondary level: Issues and opportunities for change*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 270242).
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kindler, A. L. (2002). *Survey of the States' limited English proficient students and available educational programs and services: 2000-2001 summary report*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol.2. Second language acquisition* (pp.413-468). New York: Academic Press.
- National Center for Educational Statistics (2004). *English language learner students in U.S. public schools: 1994 and 2000*. Retrieved September 2, 2008, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2004035>
- National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Program (2006). *NCELA FAQ*. Retrieved August 29, 2008, from <http://www.ncela.gwu.edu/expert/faq/09certif.html>
- New York State Education Department (2008). *Certification*. Retrieved August 29, 2008, from <http://ohe33.nysed.gov/tcert/certificate/index.html>
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 312-334.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pennsylvania Department of Education (2008). Guidelines: ELL special education. Retrieved August 29, 2008, from <http://www.teaching.state.pa.us/teaching/cwp/view.asp?Q=139786&A=135>
- Scarcella, R. (2002). Some key factors affecting English learners' development

- of advanced literacy. In Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (pp. 209-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 123(4), 584-615.
- Short, D. (2002). Newcomer programs: An educational alternative for secondary immigrant students. *Education and Urban Society*, 34(2), 173-198.
- Slavin, R., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75, 247-281.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- U. S. Census Bureau (2000). *Summary tables of language use and English ability: 2000*. Retrieved September 2, 2008, from <http://www.census.gov/population/www/cen2000/briefs/phc-t20/index.html>
- U.S. Department of Education (n.d.). *No Child Let Behind*. Retrieved May 25, 2007, from <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- U.S. General Accounting Office (2002). *Head Start and Even Start*. Retrieved August 28, 2008, from <http://www.gao.gov/new.items/d02348.pdf>
- White, M. J., & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 78(2), 385-398.
- Wojtkiewicz, R. A., & Donato, K. M. (1995). Hispanic educational attainment: The effects of family background and nativity. *Social Forces*, 74(2), 559-574.