

日本人支援者との協働による言語少数派の親の教育参加 「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から

小田珠生*

概要

本研究では、言語生態学（岡崎，2007）の視点に立ち、日本において言語少数派生徒の親の母語による子どもの教育を継続させるためには、日本人支援者が彼らとどのような協働関係を築くことが必要かを探った。具体的には、ある生徒（ブラジル出身、中学2～3年生）の国語の支援授業における母語による学習（教材の母語による要約作文）場面で、親子のやりとりで困難が生じた際、日本人支援者が彼らをどのようにつないでいたかを明らかにした。

キーワード：言語少数派生徒の親、言語生態学、母語、日本人支援者、協働

1 はじめに

言語少数派生徒^{*1}を生態系の中の個体と考えると、親の教育参加の重要性はどのように捉えられるであろうか。彼らは母国の生態系から切り離され、風土の全く異なる日本に運ばれてきた。「学習するための日本語が身についていない」「母語が喪失しつつあり、親子の会話がままならない」など、彼らの言語活動＝人間活動が社会で十分に機能しない生態を示していれば、その言語生態環境を改善していく必要がある（岡崎，2007）。新たな生態系の中で持続的に彼らの本来の生命力が生かされ、また言語面では母語が生かされ日本語に繋がって育成されていくためには、彼らの中で既に母語によって創り出された母語そのものの能力と、それを支える基本的認知能力を、連続性の下で育てることが可能な環境が望ましい。具体的には、教科学習をブリッジとして母語と日本語を相互育成し、そして父母の教育力の活力をベースとする父母との協働を積極的に進める必要がある（岡崎，2005）。

本研究では、母語話者その他の言語話者が共に言語生態環境を改善していく必要があるとする「言語生態学」（岡崎，2007）の視点に立ち、言語少数派生

徒の親の継続的な母語による教育参加を実現させるために、日本人支援者が彼らとどのように協働関係を築いていくことが必要かを探る。具体的には「母語・日本語・教科相互育成学習モデル^{*2}」（岡崎，1997）に基づいて行われたあるブラジル出身の生徒の学習支援に、生徒の母親と日本人支援者が共に支援者として参加した事例を取り上げ、母語による学習場面で親子のやりとりで困難が生じた場合に、日本人支援者が彼らをどのようにつないでいたかを明らかにする。

2 先行研究

2.1 「言語生態学」について

岡崎（2007）によって提唱された「言語生態学」では、言語を人間から切り離された「分離された実体」として捉えず、言語生態が順調に形成されているか否か（「言語の福祉状況」）と、言語話者（＝人間）の生態が良好か否か（「人間の福祉状況」）は相補関係にあるとする。加えて、ある言語話者（または言語）の福祉は他の言語話者（または他の言語）

* ODA, Tamaki. お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 (odtmk01112@hotmail.co.jp)

*1 本研究では、日本に住んでおり日本語以外の言語を母語とする生徒を「言語少数派生徒」と呼ぶ。

*2 Cummins & Swain (1986) の「言語相互依存仮説」に依拠する学習モデル。この仮説によれば、母語と第二言語は表面上全く違うもののように見えても、深層部分で共通する言語能力の領域を持っており、二つの言語に共通する言語能力はどちらか一方の言語によって高めることができるという。またこの相互依存は、生活言語能力 (BICS) よりも学習言語能力 (CALP) の方が強いと言われている (Cummins, 1984)。

の福祉を棲息域として持ち、従ってある言語話者の福祉は他の言語話者の福祉の実現によって可能であると考え、その地域に存在する全ての言語の話者を対象とする包括的な視点が必要であるとする。そこで重視されるのは、全棲息者が言語の生態環境の整備に参画する過程である。そこで、ある言語少数派生徒の言語生態の改善を目指して学習支援をする場合には、彼らと母語を同じくする話者（母語話者支援者と呼ぶ）と、特に日本では言語多数派である日本語話者が協働関係を築きながら意識的に支援に当たることが重要だと考えられる。その場合、最も重要な母語話者支援者となるのは彼らの父母だと言えよう。なぜなら父母は、来日以前にその子が根ざしていたネットワークの要であったはずであり、滞日中・帰国後の新たなネットワークでも重要な存在となり得るからである（岡崎，2005）。

2.2 家庭言語による親の教育参加の現状

言語少数派生徒の問題として、学校現場では家庭の教育力の欠如が指摘されることが多い。親が子どもの教育に無関心だと見なされることもある。しかし親が教育力を発動するためには家庭言語、つまり母語で子供を教育できる環境が必要である。その実態を親の立場から探った調査がある。まず、少し古い調査ではあるが、インドシナ難民の親 208 名に対する意識調査（国際日本語普及協会，1993）がある。出身国による違いはあるものの、どの親も自国の文化や母語の保持に対して強い肯定的意識を持っているにもかかわらず、実際に子どもに母語を継承できている割合は少ないことを指摘している。親が必ずしも自分の希望通りに子育てができていないことが窺われる。同様に、石井（2000）は、言語少数派生徒の親に対する質問紙調査を行い、そのうち日系ブラジル人の親 369 名から得た回答をもとに、親は母語・日本語ともに十分に身につけさせたいと希望している一方で、その意識が具体的な行動には結びついていないことを明らかにしている。また、6 名の中国系児童の親に対するインタビュー調査をした原（2003）も、親は子どもに母語習得を期待しており、母語保持に価値を見出してはいるが、そのための有効な方策をとっていないことが分かったとしている。

以上の調査結果から、出身国や調査年には違いがあるが、何れも共通して親が家庭言語を使って子どもの教育に当たることが出来ない現実があり、親はそうした現実を否定的に捉えていることが窺わ

れる。

このように、言語少数派生徒の親にとって、現在の日本は、来日前には持っていた自身の子どもに対する教育力を機能させられない生態環境であることが分かる。このような状況では、日本社会という新たな生態系の中で持続的に言語少数派生徒の本来の生命力が生かされ、また言語面において母語が生かされ日本語に繋がって育成されていくことは難しく、彼らの日本社会への「根づき」が妨げられると考えられる。言語少数派の子どもの学習支援はこうした生態環境の改善としても考える必要があると考える。そのためには、言語少数派の子どもの親が自らの教育力を持続して発動する場を、日本語話者を含む全棲息者が、意識的に創り出していくことが肝要であろう。そのような実践の報告は管見の限りではまだ少ない。小田（2007）は、「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」（岡崎，1997）に基づく支援授業に言語少数派生徒の母親と日本人支援者が共に支援者として参加した事例を取り上げ、親が母語を使用しながら子どもの教育に十分に参加していることを明らかにした。本研究では、その小田（2007）の支援授業において、親子の母語によるやりとりを、日本人支援者がどのようにつないでいたかを探る。

3 支援授業の概要

3.1 生徒について

生徒（男子、以下 H とする）の出身はブラジルで、母語はポルトガル語である。2000 年 12 月（11 歳）に来日し、2001 年 11 月に公立小学校の 4 年生に編入した。小学校 4 年生から中学校 1 年生まで通信教育で、中学校 1 年生の後半からはボランティアの教室で日本語を学んだ。本支援クラスはボランティアの教室で紹介され、H が中 2（14 歳）の時に本支援クラスを開始した。支援開始段階で、既に日本語による日常会話に問題がなく、また漢字の読み方が分かれば国語の教材文を読んであらすじを把握できるぐらいの読む力はあった。しかし母親から見ると読む力については、「深くは理解していない」と感じることがあり、また書く力についても、文と文のつながりが弱く、表面的な印象を与える文章^{*3}を書く状

^{*3} 「感想は人は死ななければいいのと思った。これから辛せな日々を過ごしたいです。僕もこれからこんな変愛をしてみたいなって思いました。」（支援開始当初の H の読書感想文より）

況にあった。母語に関しても、家庭で母親と母語で会話しており日常会話には問題はなかったが、読み書きの力には問題があった。母親によると、読む力は、たまにブラジルの新聞記事を読むが、「本人は理解していると言うが、実際にどの程度読めていたのか分からない」ということであった。同様に、書く力も母親の直感では、来日時の小学校4年生程度のレベルということであった。先に述べた先行研究の結果と同じく、この親も母語による教育の継続を希望してはいてもその具体的な術がなかったこと、そしてHの母語の読み書きの力は来日を境に足踏みをしていることが窺われた。

3.2 母親について

Hの母親（以下Mとする）は、1998年（26歳）に仕事で半年間日本に滞在した。翌1999年はブラジルの日本語学校にて二ヶ月間、さらに独学でも日本語を学習した。日本人男性と結婚したため、2000年12月（28歳）にHを連れて来日し、その後東京都内の日本語学校に3年間ほど通い、上級課程を修了した。Hの支援授業開始当初、見学に来たMが、「ポルトガル語の作文を書くのであれば私がいた方がいい」と自ら積極的に参加を希望した。母親は、日本語での生活に支障はなかったが、日常会話の流暢さや読み書き能力に関して、Hの習得の方が進んでいる状況にあった。Mは製菓の専門学校に通っており、また卒業後は製菓店で働き始めたため多忙であったが、Hの日本語や教科、母語の学習に強い関心があり、できるだけ支援に参加するようにしていた。

3.3 支援者・場所・期間

支援者は、Mと筆者^{*4}（日本人支援者。以下Jとする）である。支援授業はNPO法人子どもLAMP^{*5}の活動の一環として都内某大学内の教室で週1回、毎回約120分行われた。支援は2004年7月（中2、14～15歳）に開始し、2006年1月（中3、15～16歳）まで続いた。

3.4 実践の枠組み

言語生態学の視点を踏まえ、支援は「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」（岡崎、1997）に基

づいて行った。このモデルは、母語話者支援者（または母語）と日本語話者（または日本語）、さらに言語と教科学習が相互依存の関係にあることを前提とする日本語教育の一つの形であり、「母語の力を借りて学習に必要な日本語を学ぶ」、「教科や学習に必要な日本語を学ぶために使うことで母語を保持・育成する」「日本語や母語を学びながら教科書の内容を学ぶ」ことが目指される。これまでも、母語話者支援者、日本人支援者ともに日本語教育を専門とする大学院生がペアを組んで支援授業にあたった実践の報告がいくつか積み重ねられており、母語による先行学習や日本語による学習場面での母語使用の有効性などの観点から当該モデルの可能性が示唆されている（朱、2003；清田、2005；など）。本研究では生徒の母親が支援者として参加した事例を取り上げ、日本人支援者が親子の母語による学習についてのやりとりをどのようにつないでいたかという観点から分析する。

3.5 支援授業の内容

Hには両言語ともに読み書きの力に関して特に意図的な手当てが必要であると考えられた。読み書きの力は、思考力・自己表現力・想像力・共感力につながるものであり、発達途上にあるHにとっては特に重要であると考えられる^{*6}。そこで支援授業では、他教科と比べて文脈からの助けが極めて少なく認知的な要求が高い国語（清田、2005）を扱った。そして支援者と教材^{*7}について母語及び日本語で十分にやりとりをしながら、ことばを使って教材の内容を繰り返し自分の中で再構築・表出する中で、Hの教材の理解の深化を図るとともに、両言語の読み書きの力を互いに支え合う形で伸ばすことを目指した。具体的には（図1）、はじめに重要な語彙を確認し（〈①語彙^{*8}〉）、主にJと教材の読解を進めた後で（〈②読解^{*9}〉）、まず母語か日本語のどちらか一つの言語で教材の要約作文（第1稿）をし、支援者とともに推敲した（第2稿）後、それをもう一つの

^{*4} ポルトガル語はほとんど分からない。

^{*5} Language Acquisition and Maintenance Project（第二言語習得及び母語保持育成プロジェクト）の略。お茶の水女子大学の大学院生や地域の人々によって組織されるNPO法人で、「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」に基づき言語少数派児童生徒に対する支援活動を行っている。

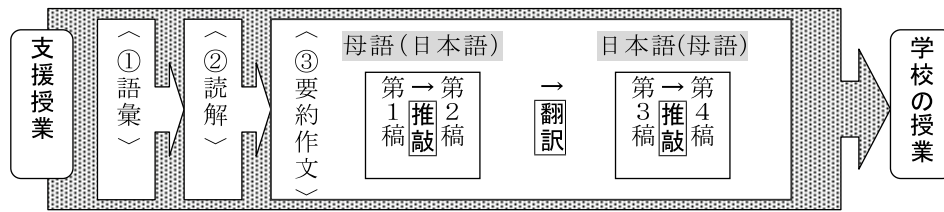
^{*6} 清田（2005）はCALPを、「教科学習に関わる言語能力」のみならず、教科学習の基礎となる思考力、言語による自己表現力、他者の思考や感情を言語を媒介として受け止める想像力・共感力を含むものとして再定義している。

^{*7} 教材のうち、特に「教材で学ぶ」ことが期待される説明文・評論文・古典・小説を扱った。

^{*8} Jが選択し、Mが予め家で辞書を使って母語に訳したキーワード（10～15個程度）を、三人で確認する。

^{*9} Hが教科書を音読し、主にJとの日本語によるやりとりやワークシートの解答を通して読解を進める。

図 1 支援授業の流れ



言語に翻訳^{*10}し(第3稿)、さらに支援者との協働を通して推敲する(第4稿)活動を行った(〈③要約作文〉)。

4 研究方法

4.1 研究課題

岡崎(2005)は、言語少数派生徒が日本の学校教育に参加していくことについて父母の持つ不安を取り払うためにも「(母語・日本語・教科三者の相互育成などを通して)子どもが母語を使って学習を続け、そのことで学習について父母と母語でやりとりをすることが継続していけること」が必要であるとしているが、先行調査により親がそれを望んでも具体的な方策がないことが明らかにされている。本研究の目的を、言語少数派生徒の親の母語による教育参加を継続させるために、日本人支援者が彼らとどのように協働的関係を築いていくことが必要かを探ることとし、研究課題を、上記の岡崎(2005)を参考にして、母親と日本人支援者がともに支援者として参加した「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」に基づく本支援授業の母語による学習場面において、「日本人支援者は、親子の母語による学習についてのやりとりを継続させるべく、やりとりの中で困難が生じた場合にどのように働きかけていたか」とした。

4.2 データ

本研究では、上記の支援方法が定着したと考えられる2005年6月～2005年12月の半年間の支援授業(全21回)のデータのうち、〈③要約作文〉の中の母語による作文の生成・推敲(または日本語による作文の母語への翻訳・推敲)場面におけるH・M・Jの発話を起した文字化資料と、母語による教材の要約作文(7編ずつ、計14編)をデータとした。

4.3 分析方法

主にMとHのやりとりで進められた〈③要約作文〉の母語による作文の生成・推敲(また日本語による作文の母語への翻訳・推敲)場面を対象とし、研究課題に照らし合わせ、まずは親子の母語による「学習についてのやりとり」からやりとりの継続に困難が生じた場面を抜き出し、さらにその展開からJがMとHをどのようにつないでいたかを探る。

5 結果

〈③要約作文〉の母語による作文場面において、MとHの母語によるやりとりに困難が生じた場合、Jは「子どもの代弁をし、教材の内容を母親に伝える」「母親の意志を尊重して受け入れるよう子どもに促す」ことにより彼らをつないでいた。以下に具体例を示す。

5.1 子どもの代弁をし、教材の内容を母親に伝える

Mにとって中学生用の教科書を日本語で理解するのは困難であったため、母語による要約作文の過程で、しばしばHはMに母語で教材の内容を説明する必要性に迫られた。JはHが十分に伝えることができなかった際に、代わりに教材の内容をMに伝えることがあった。【会話例1】(図2:本論末)^{*11}は、「テレビとの付き合い方」(『新しい国語』東京書籍、評論文)の母語による要約作文を生成・推敲しているときのものである。この教材の冒頭では、災害や銃撃戦を実際に体験した人間は、テレビの映像を傍観者として興味本位に見ることはないということが述べられているが、Hは母語による要約作文でその部分をうまく表現できず、また口頭でもMに伝えられなかったため、やりとりの中で困

^{*10} 翻訳とはいえ細かい逐語訳は要求せず、先に書いた作文を十分に参考にして書くように指示した。また、2005年9月12日までは母語から日本語へ、それ以降はHの希望を確認し、日本語から母語へ翻訳した。

^{*11} 会話例中の「？」は文末・文中の上昇イントネーション、「[]」は母語による発話の日本語訳、「(,)」はごく短い沈黙、「< >」は日本語による発話の意訳、「ー」は長音、「< >」は注釈又は特記事項、「****」は聞き取りが困難な箇所、「_____」は作文を読んだもの、又は作文に書く文の提案(それらの日本語訳)、「[省略]」は省略、「_____」は話者の交代を含む省略、色つきのセルはJの発話を表す。

難が生じていた。親子という近い間柄のせい、MとHはかなり激しい口調になっており、Jにも二人の間に困難が生じたということが推測できた。そこでJが「H君、じゃ説明して、＜作文に＞何が書いてあるの？(14J)」と尋ねたが、Hは感情的になっており「わけわかんねえよ(15H)」と答えなかった。そこで今度はMに「なんとなく、どんなことが書いてありますか？(16J)」と質問したところ、Mはいくつかのやりとりのあとで、Hの作文には「テレビ見る人は、あるとき何か見たい」「決定的瞬間」ということが書かれているとJに伝えた(21M・24M)。教材を知っているJにはHが何を伝えたいのか推測しやすい。そこでJはMに「分かりました、分かりました、H君の言いたいことは分かりました(25J)」とHへの理解を示してから、Hはテレビを見ている人は銃撃戦の映像を(傍観者として)見ただけということを知りたいのではないかと述べた(25J)。Hは「やっと俺の気持ちを分かってくれる人が出ましたよ(26H)」と同意し、Mも「ああ(29M)」と理解したことを示している。その後、二人の母語によるやりとりは再開された。

Hにとっては自分の中での教材の理解を説明できない状況、また、MにとってはHが何を言いたいのか分からない状況は、互いにストレスを感じさせるものであったと考えられる。また、そもそもHによる教材内容の理解が曖昧である場合もあり、そのような場面でも、Jはこのように子どもに代わって教材の内容をMに伝えることにより、困難を解消させ、母語による親子のやりとりを継続させていた。

5.2 母親の意志を尊重して受け入れるよう子どもに促す

Hは自分の方がMより教科書の内容を理解しているはずだという立場を主張するなどし、Mの意見を受け入れないことがあった。そのような場合に、JがMの意志を尊重して受け入れるようHに促す場面が見られた。「動物のサイズと時間」(『新しい国語』東京書籍、説明文)には、戦後の1960年代までは子どもや青年の、70年代以降は老人の死亡率が下がったために人の寿命が延びた、ということが書かれている部分がある。【会話例2】(図3：本論末)は、この教材の母語による要約作文の推敲過程で、MとHのやりとりに困難が生じた場面である。母語による要約作文の第3稿の中で、Hは「Porque a pessoa almentua a vida」と書いたが、表記に間違いが多くMは意味が分からなかった。作文の続き

に「porque as crianças comesaram a não morrer sedo (なぜなら子ども達が早死にしくなり)」とあることから、Mは「Por que as pessoas aumentou a vida? [なぜ人々の寿命は延びたのか＜ということ＞?](01M)」と推測して確認したが、Hは興奮して「Po! Assim mas pô se você não fala, num lê [なんだって？＜作文を＞よく読みなよ](04H)」と反発し、教科書の内容を書いたと言って譲らなかった(06H)。

その後、MはHに「(人の)寿命が延びた」ということを正しい表現で書くように勧めたが、Hは受け入れなかった。その状況は、Mが途中で発話を母語から日本語に変え、二人の会話が日本語になったため、Jにも把握できた。【会話例3】(図4：本論末)は、JがHに「＜今のままではお母さんが読んで＞分かんないんだから、それ＜寿命が延びたという文を＞付け加えればいいじゃない(02J)」とMの意見を受け入れるよう説得している場面である。さらにMが、「どんどん」寿命が延びたということが伝わる表現にしたら分かりやすいと加えたため(03M)、JはMの意に沿うような教科書の中の一文をHに示して、「この戦後の50年間で寿命が30年も延びました」という文を、「これ入れたら(04J)」と作文に入れることを提案した。Mは「それだと分かる(05M)」と賛成し、Hも「うん(06H)」と受け入れた。

Mにとって日本語で教材の内容を把握することは困難であり、Hもそう考えている状況が、Mの教育力の発動の妨げの一つになっていたと推測される。このようにJがMをエンパワーすることにより、Mの意見は通り、親子の母語によるやりとりが継続されていた。

6 考察

Hは日本語によって教材の内容をある程度理解できるが、母語で説明・作文することが難しい。一方Mは母語による作文等の指導ができるが、日本語の教材内容を把握するのは困難という状況にある。本支援授業では特にこのような状況と、さらにHの15～6歳という年齢が親子のやりとりに困難にしていたと考えられる。本支援授業で、Jが「子どもの代弁をし、教材の内容を母親に伝える」ことによってHは母語で説明できずとも教材内容を分かっているわけではないという自尊心を保ち、Mは曖昧だった教材内容の理解を確信に変えたと考えら

れる。また H は M の教育的アドバイスをすぐには受け入れないこともあったが、J が「母親の意志を尊重して受け入れるよう子どもに促す」ことによって、H に対する M の教育力の強化をサポートしていた。岡崎（2005）は滞日中の言語少数派生徒の父母の困難な現状について、「日本語ができないということからほとんど教科学習に関与できないまま、不安のうちに滞日中を過ごし、その結果子どもの学習の実状や進み具合についてほとんど何も知る手だてがないまま帰国している」「子どもの母語の学習言語がどうなっているのか滞日中に何も手がかりのないままだ手をこまねいていなければ」ならないと述べ、その結果彼らは「子どもが不安に思い、困難に直面していることが痛いほど分かって、何もしてやる手だても自分の手持ちの能力もない」という。本支援授業では、J の存在によって親子の母語による学習についてのやりとりの継続が可能になり、そのような状況は改善されていたと言えよう。

7 おわりに

本研究では、言語生態学的観点に立ち、言語少数派生徒の親の母語による教育参加を継続させるために、日本人支援者が彼らとどのように協働的關係を築いていくことが必要かを探った。具体的には「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」に基づいたあるブラジル人生徒の国語の学習支援授業の母語による学習場面において、「日本人支援者は、親子の母語による学習についてのやりとりを継続させるべく、やりとりの中で困難が生じた場合にどのように働きかけていたか」を探った。その結果、日本人支援者は「子どもの代弁をし、教材の内容を母親に伝える」、「母親の意志を尊重して受け入れるよう子どもに促す」ことによって母親と子どもをつなぎ、母親の母語による教育参加を促進させていることが明らかになった。親子を取り巻く状況（子どもの言語の力や年齢、家庭の条件など）によって日本人支援者の役割は変わるであろうが、どのようなケースであっても、親と子の両方を尊重する姿勢が大切であると考えられる。

現在日本では、子どもの教育に十分に関与することができず、苦しんでいる言語少数派生徒の親も少なくない。それは彼らの努力不足によるものではなく、彼らの言語生態が順調に形成されない環境によるものである。ある言語話者の福祉は棲息域である他の言語話者の福祉であり、彼らの福祉はひいては

日本語話者の福祉でもあることを忘れてはならない。岡崎（2005）は、来日前—滞日中—帰国後の生態系の中で子と父母の力の持続を目指すために父母との協働を積極的に進めるケアのあり方を「父母と協働・持続型ケアモデル」と呼んでいるが、今後、言語多数派である日本語話者がより意識的に言語生態環境の整備に参画し、言語少数派生徒の親と協働関係を築きながらどのように彼らの教育参加を保障していくかを考えていく必要がある。本研究の事例はこの「父母と協働・持続型ケアモデル」の一つのあり方であるとしても示唆を与え得るものと言えよう。今後は、J の役割の質的な変化等より詳しい分析をすることを課題としたい。また、今回は比較的経済的にも時間的にも余裕がある家庭の事例であったが、今後は多数派を占める、より多忙で条件のよくない家庭の事例を対象とした実践を取り上げることが必要である。

文献

- 石井恵理子（2000）. ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識『日系ブラジル人のバイリンガリズム』（pp.116-142）国立国語研究所.
- 岡崎敏雄（1997）. 日本語・母語相互育成学習のねらい『平成8年度外国人児童生徒指導資料母語による学習のための教材』（pp.1-7）茨城県教育庁指導課.
- 岡崎敏雄（2005）. 内発的發展に基づく外国人の子ども学習支援——中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる父母との協働の持続型ケアモデル『文藝言語研究 言語編』48, 15-28.
- 岡崎敏雄（2007）. 『外国人年少者の心理・社会的要因が日本語学習言語の習得に及ぼす影響の研究』平成16～18年度科学研究費補助金（基盤研究C-2）研究成果報告書.
- 小田珠生（2007）. 母親による言語少数派生徒の母語保持・育成教育の可能性——「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から『言語文化と日本語教育』34, 1-10.
- 清田淳子（2005）. 『国語科教育と日本語教育を統合し、母語を活用した内容重視のアプローチの可能性の追求——言語少数派の子どもたちに対する教科学習支援の方法の構築に向けて』お茶の水女子大学大学院博士学位論文（未公開）.

- 国際日本語普及協会 (1993). 『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究報告書』 社団法人国際日本語普及協会.
- 朱桂榮 (2003). 教科学習における母語の役割奪——来日間もない中国人児童の「国語」学習の場合『日本語教育』119, 76-85.
- 原みずほ (2003). 外国系児童の母語の習得と育成に関する父母の認識——A 小学校児童 6 名の父母へのインタビューを通して『お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム「誕生から死までの人間発達科学」平成 14 年度公募研究成果論文集』(pp.173-185).
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York: Longman.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

図2 【会話例1】[2005年9月12日「テレビとの付き合い方」母語, 第1稿]

01M	<u>Quem não sabe o que está acontecendo</u> , <沈黙> <u>o que você quer ver esse momento, não explicou nada</u> . <沈黙> Se você explicar mais um pouco, eu entendo. Por exemplo, a audiência as pessoas que vêem a televisão, querem ver, ver o que? Alguma coisa nova, diferente, que não foi do dia a dia, por isso querem ver? Por isso assistem televisão, é isso que quer dizer? [<u>何が起きているか分かっていない人は</u> , <沈黙> <u>あなたはその瞬間を見たくて</u> <沈黙> だめ、説明できていない。もし、あなたがもう少し説明してくれたら、私も理解出来るけど、例えば、視聴者は、人々がテレビを見るのは日々の生活では目にしない何か新しく変わったものを見たいから？だから、テレビを見る、そういうことを言いたいのか？]
02H	Tem dois, três troços[二つ、いや三つのことがあるよ], 地震、台風、戦争
03M	Então, você escreve. Existem três formas de ver a televisão, essas três são o que? [じゃあ、書いてごらん、テレビを見る形態に3通りあって、それらは何？]
04H	Não é isso, mãe. Não está falando disso, Pô. É difícil pra caceti esse troço [違うよお母さん、そういうことを言っているんじゃないよ、くそお、むちゃくちゃ難しいなこれ]
05M	Então, se você ficar com preguiça, sem falar nada, não vou poder te ajudar. O que você quis dizer aqui, o que eles querem ver? [だから、そうやって何も話さないで面倒くさがるから、私だって手伝いようがないでしょう。あなたはここで何を言いたいのか？彼らは何を見たいのか？]
06H	O momento, mãe[その「瞬間」なんだよ、お母さん]
07M	Que momento?[どの瞬間？]
08H	<O momento>em que cara vai dar um tiro no alguém[人が誰かを撃つ瞬間]
09M	Então, o momento que não acontece no dia a dia, não é? [つまり、日常では起らないことを見る瞬間？]
10H	Sei lá. O que não acontece no dia a dia?[わからないよ、日常では起らないことって何だろう]
11M	Você vê alguém dar um tiro em alguém todo dia, no dia a dia? Isso, a gente vê na televisão [あなた毎日誰かが人を撃つところを見てるわけ？それをテレビで見るってこと]
12H	Eles querem ver um troço[人々はそういうものを見たいの]、面白い
13M	Então, o que não acontece no dia a dia, não é isso? [じゃあ、毎日起こらないことって何？それのことでしょ？]
14J	H 君、じゃ説明して、<作文に>何が書いてあるの？
15H	わけわかんねえよ
16J	<M に>えー、なんとなく、どんなことが書いてありますか？説明難しい？
17M	意味ない、意味わからない
18H	だから、ここ<教科書>に書いてあるやつを書いただけ
19M	違うよ、ぜったいに違うよ
20J	<笑い>H 君、これ何が書いてあるの？
21M	ちょっと待って、<作文に書いてある内容は>テレビ見る人は、あるとき何か見たい
22H	<笑い>
23J	<笑い>分かった、分かった
24M	決定的瞬間
25J	うーん、はいはい、分かりました、分かりました、H 君の言いたいことは分かりました、たぶんあるとき何か見たいというのはこれでしょう、多分、ここの部分、銃撃戦、あの、テレビ見てる人は、そのなんだろう、映像を見たいだけ
26H	やっと俺の気持ちを分かってくれる人が出ましたよ
27M	Então, você não escreveu nenhuma vez imagem aqui [あなた、一回たりとも映像って書かなかったじゃない]
28J	映像を、傍観者として見ていただけ
29M	ああ

図3 【会話例2】[2005年11月13日「動物のサイズと時間」母語, 第4稿]

01M	分からない、 <u>Por que as pessoas aumentou a vida?</u> [なぜ人々の寿命は延びたのか<ということ>?]
02H	Então por isso a pessoa vivia a vida. È o [だから人々は長寿になった] * * * *
03M	Tá escrito o que H?[そう書いたの<作文にそう書いたつもりだったの>? H]
04H	Po! Assim mas pô se você não fala, num lê, agente num entende por isso que num pô isso é de mim. [<興奮して>なんだって? <作文を>よく読みなよ、<後半は日本語訳不可能。自分の言いたいことが理解されないことに対し、反発するような口調で。>]
05M	Não. Não é não. [<驚いて>いいえ、いいえ、そうじゃないわ]
06H	Eu só tava explicando o que tava escrito lá. [俺はそこ<教科書>に書いてあることを<作文で>説明しただけだよ]

図4 【会話例3】[2005年11月13日「動物のサイズと時間」母語, 第4稿]

01H	だから、俺が教科書に書いたやつを書いただけだよ 〈だから、俺は教科書に書かれていることを作文に書いただけだよ〉
02J	いいじゃん、<今のままではお母さんが読んで>分かんないんだから、それ<寿命が延びたという文を>付け加えればいいじゃない[省略]
03M	どンドン? それ書いても分かる、その時からどンドン子どもが、* * * * 〈どンドン寿命が延びたという表現で書いたら分かりやすい、ある時からどンドン子どもが〉
04J	<Hに教科書の中の一文を示して>いいじゃない、この戦後の50年間で寿命が30年も延びました、それ、これ入れたら、じゃあ
05M	それだと分かる
06H	うん
07M	Então você escreve aqui é, <u>após a guerra, o tempo de vida aumentou 30 anos</u> [だったらこう書きなさい、戦争のあと、寿命は30年延びた]
08H	30 anos Hum. Ok[30年、うん、OK]