

〈もっとなぐ〉プロジェクト-1

複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートする

ワークショップ「こども Can Do」

報告書

Workshop Report

2015年9月6日 於：国際交流基金ケルン日本文化会館
主催／国際交流基金ケルン日本文化会館、チーム・もっとなぐ
後援／ドイツ共益社団法人日本文化普及センター
協力（順不同）／株式会社アスク出版、JPT EUROPE LTD. (JP BOOKS)



はじめに

このたび、私たち〈チーム・もっとなぐ〉が国際交流基金ケルン日本文化会館の共催協力を得て 2015 年 9 月に開催した「複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートするワークショップ〈こども Can Do〉」の記録・成果を、このように「報告書」という形で皆さまにお届けできる運びとなりました。

ワークショップには、実に様々な背景を持つ方々にご参加いただき、大変うれしく思っております。申し込み開始後、あまり日が経たないうちに 40 名の参加者枠が埋まり、複言語環境で育つ子どもたちの「日本語」そして「ことばの学び」に対して、いかに高い関心が寄せられているかということに改めて実感いたしました。

〈チーム・もっとなぐ〉の発端は、日本文化普及センターより 2014 年 11 月に刊行された冊子『つなぐーわたし・家族・日本語ー』にあります。この冊子は、ドイツに住む日本にゆかりのある子どもたちの「ことばの学び」の現状を様々な角度から把握しようと試みたものです。参加者の方々には、冊子『つなぐ』に収録されている福島青史先生・奥村三菜子先生による巻頭エッセイ 2 本を読んでワークショップに臨んでいただくようお願いいたしました。というのも、このエッセイこそが今のチームメンバー 4 人を「つなぐ」くれたからです。エッセイでは、ヨーロッパで生まれた複言語・複文化主義という理念、またその CEFR という枠組みにのっとり複言語キッズの「ことばの学び」を見つめなおすということが提示されています。私たち 4 人は、それぞれ色々な立場で「複言語キッズに関わる大人たち」の指針となるものを求め、この 2 本のエッセイに共感し「つながり」を持ったのです。

私たち〈チーム・もっとなぐ〉は、今回のワークショップの第 1 の目的を「CEFR の理念にのっとり、子どもの日本語の学びを見つめなおす」というプロセス、その作業過程そのものを皆さまと共有することと定めて臨みました。それは、私たちチームメンバーを含めワークショップ参加者全員が、自身が受けてきた教育観やものさしから少し距離をおいて、子どもたちの「できること」を再発見するということです。ワークショップでは、ご参加いただいた皆さまにも様々な「再発見」を持って帰っていただくことができたのではないかと存じます。

今後、私たち〈チーム・もっとなぐ〉は、複言語キッズの「できること」を広く集め、CEFR の評価レベルと対応させたポートフォリオの作成を目指しています。今回のワークショップで皆さまが例示してくださった「できること」の記述文の数々やそれを使ったグループ活動の結果は、今後のチームのプロジェクトを進めていくための第一歩として貴重な宝です。

最後となりますが、今回のワークショップはチームアドバイザーである奥村三菜子先生の事前のサポート、来独があつてこそ成果をおさめることができたこととチーム一同、感謝しております。また、共催という形でケルン日本文化会館の方々にチームの活動を支援していただいたことで、私たちはワークショップの企画と運営そのものに集中することができました。さらに、先生のご招聘には日本文化普及センターよりご後援いただき、チーム活動には個人・一般企業からご支援いただきました。私たちのプロジェクトを支えてくださった皆さまにあらためて深く感謝の意を表します。

チーム・もっとなぐ

札谷緑・松尾馨・三輪聖・勝部和花子



ワークショップ共催にあたって

国際交流基金は日本語教育を支援しております。ここケルン日本文化会館でも、日本語教師研修を定期的に行っていますが、「継承語」というテーマに関しての研修は、実は今回が初めてです。なぜいつもの、「外国語としての日本語教育」とは異なる、「継承語」をテーマとしたワークショップの共催にいったかと申しますと、私のように派遣専門家として仕事をしておりますと、研修会やワークショップでお会いする方々から継承語について情報をいただくことが少なくありません。また、補習校などで継承語教育に携わっている方から、同じことで悩んでいる人たちともっと広くつながっていきたい、という声もよく聞きます。それで、専門家同士で話しているうちに、このような状況はケルンだけでなく、同基金の拠点があるロンドン、マドリッド、パリ、ローマなどでも同じだということが段々わかってきて、では、基金としても何らかの形でサポートをしていこうということになりました。

ですが、私自身について言えば、「継承語」についてこれまで深く考えてきたわけではありません。そういうわけで、今回のワークショップの内容は〈チーム・もつとつなぐ〉に全てお任せし、会場や申し込み受けつけなどのロジスティックス面をケルン日本文化会館が担当させていただくことにしました。今回私たちとしては、様々な現場で活動なさっている参加者の皆さまと交流させていただきながら、いろいろと学ばせていただこうと思っております。

ここでは「継承語」という言葉をとりあえず使わせていただいておりますが、個人的にはあまり居心地が良くありません。皆さまはどうお感じでしょうか。継承語と「語」がつくとあまり違和感はないかもしれませんが、これに「する」をつけて、「継承する」と声に出して言うてみていただけませんかでしょうか。〔参加者それぞれ、「継承する」とつぶやく〕 ありがとうございます。

「継承する相手」を思い浮かべて言ってみると、上の世代から、次の世代へ「継承する」といったように、既に誰かが持っている「もの」があって、それをそのまま上から下へと伝えていくといった感じがするのではないのでしょうか。でも、そうすると、はみ出してしまうものとか、抜け落ちてしまうものとか、いろいろと浮かび上がってくるように思います。しかし、そういうものをすくい上げる言葉が私たちにあるのでしょうか。少なくとも私にはなく、それで、おそらく専門の先生方も「複言語環境にいる子どもたち」と言ったり、「移動する子どもたちと、ことば」と言ったりしているのではないかと思います。

そこでやはり、はみ出たり抜け落ちたりするもの全部を含めて、各自が納得できる言葉が必要なのではないかと思います。でも、それは単に誰かが新しい言葉を作ったらいいかということ、そうではなくて、相手と話し合って相手も心の中でも「そう、そう！」と共感し合える言葉でなければその言葉は本当に生きていかない。みんなの中で「そう、そう！」となったときに初めて、誰もが気持ちよく使え、しかも今までは見えにくかった子どもの力をはっきりと感じ取ることができ、さらに新しい地平を切り開いていく言葉になるんだろうと、思います。

ですから、今日のワークショップが、そんなもれ落ちたところをすくい上げるような言葉を、新しい視点で自分たちが作っていく。その為の土俵をつくる、そんな場になればと思っております。

国際交流基金ケルン日本文化会館
日本語教育上級専門家 榛葉久美

開会挨拶 2015年9月6日

目次

はじめに	1
ワークショップ開催にあたって	2
講師紹介・当日プログラム	4
第1章 【午前の部】 講義 奥村三菜子	5
子どもの成長とことばをもとにつなぐ – CEFR の考え方をもとに	
第2章 【午後の部】 講義&グループワーク	26
ファシリテーター・奥村三菜子 複言語キッズの『できること』をあつめよう！	
グループワーク成果の考察	56
「子ども Can Do」が示す「ことば」の可能性 ～「野菜の名前が言える」から「生きる力」へ、「自分の名前が書ける」から「世界平和」へ～	
第3章 アンケート集計結果	58
アンケート用紙	
第4章 資料	64
インターネット資料リスト ワークショップ募集案内	
おわりに	67
編集後記	68



【凡例】

1. 本報告書でいう「複言語キッズ」という呼称は、国際家庭や日本人家庭に関わらず、複言語・複文化環境で生活をしながら、日本（語）にルーツを持った子どもたちを指しています。なお、対象年齢は特に定めておらず、乳幼児から高校生ぐらいまでを幅広く想定しています。
2. 本報告書の第1章〔午前の部/講義〕と第2章〔午後の部/講義&グループワーク〕の原稿は、当日の音声録音を文字起こしし、報告書作成に当たって読みやすさを考慮し一部加筆修正を行ったものです。
3. 本報告書では「ことば」と「言葉」の2つの表記が出てきます。「ことば」という表記時には主に言語全般を指し、「言葉」は個々の用語や表現を指すものとしています。但し、参加者や執筆者の表現を尊重して、表記のゆれが見られる箇所もあります。

講師紹介・当日プログラム

奥村三菜子（おくむら・みなこ）

日本語教育専門。1999年渡独。ボン大学、国際交流基金ケルン日本文化会館等において日本語教育を行うと同時に、日本語補習授業校の講師を務める。2000年頃からCEFRの実践に携わり、欧州各地でCEFRに関する教師研修やワークショップを行う。2013年に日本帰国。お茶の水女子大学にてグローバル人材育成推進事業に関わった後、環太平洋大学短期大学部にて主に留学生教育に携わる。現在、愛媛県在住外国人の日本語教育分野において活動協力を行っている。

複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートする

ワークショップ「こども Can Do」

2015年9月6日（日）10:00～17:00

於：国際交流基金ケルン日本文化会館／2階（日本式）1番教室

10:00～	受付		
10:30-10:50	開会挨拶	ケルン日本文化会館	榛葉久美
	活動趣旨説明	チーム・もっとなぐ	札谷緑
	配付資料説明		
10:50-12:30	午前の部 講義 奥村三菜子		
	「子どもの成長とことばをもっとなぐーCEFRの考え方をもとにー」		
12:30-13:30	昼食休憩		
13:30-16:50	午後の部 講義 & グループワーク (ファシリテーター・奥村三菜子)		
	「複言語キッズの『できること』をみつめよう！」		
	フィードバック (アンケート記入含む)		
16:50-17:00	閉会挨拶		

第1章



【午前部】

講義 奥村三菜子先生

子どもの成長とことばをもっとつなぐ

—CEFR の考え方をもとに—

わたし・ドイツ・子どもたち

はじめまして。まず簡単に自己紹介をさせていただきます。ドイツには2013年ぐらいまで合わせて13年ほど暮らしていました。ここ数年は完全に帰国して日本国内でいろいろな仕事や活動に取り組んでいます。そもそもドイツに初めてランディングしたのが、本日の会場であるここ国際交流基金ケルン日本文化会館でした。これまで日本語教師として通算20年ほど日本国内外で仕事をしてきましたが、ドイツでは同館を皮切りに、ボン大学で7、8年教鞭をとりました。その間も継続的に同館で非常勤講師を務めさせていただきました。

ドイツでは、大学生や成人対象の日本語教育に従事する一方で、ケルンの日本語補習授業校、ボンの日本語補習授業校で合計5年ほど、幼稚部のクラス、小学校6年生クラス、高校生のクラスを担当し、また中学年も一度お手伝いさせていただきました。さらに、ドイツ人の子どもたちのクラス運営も体験しました。

CEFR の枠組みと子どもの学び

補習授業校での経験をとおして〈ことば〉というものを教えていく仕事をしていく中で、〈子どもの学び〉と私の専門である言語教育とがつながっていくのが面白いと思いました。

私は1999年にドイツに来たのですが、その翌年ぐらいにある仕事をとおしてヨーロッパ発祥のCEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 「ヨーロッパ共通言語参照枠」) という言語教育の枠組みに出会い、それから10年ほど、このCEFRにずっと関わってきました。そして大学教育や成人教育の中でCEFRと関わりながら、自身の学術的関心と現場経験をともに年少者教育の研究も同時にしてきました。

その2つがここ最近つながってきたのです。CEFRの枠組みを知れば知るほど、大人の言語学習に大切なのはもちろんですが、大学生にしても中高生にしても、そしてもっと低年齢の子どもたちの〈ことばの学び〉の場合はとくに、複言語・複文化主義を唱えるCEFRの考え方が重要であると考えられるようになりました。補習校の子どもたちや自分の友人や知人のお子さんを見ていると、みんなとても生き生きとしてい

るのですが、こと日本語に関しては親御さんを含めてゼーゼーしている様子が子どもの年齢が上がっていくとともに見えてきます。そんなとき、もう少しプラス思考で、現地語をはじめ日本語をふくむ複数の言語が「できる」ことをラッキーなものとして生きていけたら、親も子もずっと楽になるのだろうなと思いました。

私自身はモノリンガルで、子どももいませんし、国際結婚もしたことがありません。海外在住の子どもたちとの接点も数多くありましたが、いまは日本に住んでいます。そうすると今日この会場の中で、私は数少ない仲間はずれ（マイノリティー）と言えましょう。でも、そういった人間から見ると、海外在住の子どもたちやご家族を、大変なことは重々承知のうえ、うらやましいと思うことが多々あります。モノリンガルでしかない人は、その言語でしか考えられないですし、そのワールド（世界）のものしか見えません。それが、複言語環境で育っている子どもたちは、まるでトンボの目のような複眼的な視野を生まれながらに持っているのです。もし自分がそういう環境に生まれていたら、どういう子どもになっていただろうか…。そんなことをずっと考えてきました。



子どもたちへのまなざし

いま私は愛媛県の宇和島市というところに住んでいます。私の家があるエリアは、トイレがなんと汲み取り式の、まだ下水道完備ができていない地域です。そういった大自然の中には日本人しかいないと思いきや、そういう片田舎に外国人が今やたくさん住んでいます。現在そういった方たちの日本語習得の支援活動をさせていただいています。ですので、日本の国内の事情、そしてドイツだけでなく世界各地に住んでいる子どもたちのことをこれからもずっと見ていきたいと思っています。

この講義タイトルのように「子どもの成長とことばをもっとつないでいく」ためには、私も CEFR もまだ途中にあるかもしれません。「継承語」や「複言語環境の子どもたち」に関してもまだ解明されていないことだらけです。なので、そういったことも含めて今日は1日かけていろいろと一緒に事例を探っていけたら、とても有意義で楽しいと思っています。今日のワークショップでは、皆さんには親バカ・先生バカになって大いに子ども自慢をして、気持ちよく帰っていただければと思います。

<もっとつなぐ>

プロジェクトメンバーについて

今回のワークショップを企画運営した〈チーム・もっとつなぐ〉のメンバー4名の所属を見ますと、大学の講師、中等教育の教員、VHSの先生、加えて民間の語学学校で教えていらっしゃるなど、背景が豊かに揃っています。ある1つの組織の方針などにしばられることなく、多様な背景を共有する彼女たちがこのプロジェクトを続けていく中で、さまざま

な教育機関、そして広く社会に還元するチャンスが多々あると思います。私も、このチームの皆さんの今後に期待しながら、これからも一緒に活動させていただければと思っています。

講義タイトルにこめた思い

講義の主題は、「子どもの成長とことばをもっとつなぐ」です。これには、小さな子どもたち・大きい子どもたちの区別をつけずに〈全部〉を見ながら、「子どもが成長する」、つまり「人間として発達成長していく」ということと「子どものことば」とい

うもののがつながっていく、その中身について皆さんと考えていきたいという思いをこめました。その時に参照したいのが、副題にあるように「CEFR の考え方」です。現在、ヨーロッパの言語教育政策として用いられ、指針を示しているこの CEFR という枠組みを援用していきたいと思っています。

グループで考えてみよう：何をどのぐらい？

まず、ちょっと考えてみましょうということで、自分の子どもでもいいですし、お子さんがいない方は自分が関わっているお子さんたち、小さい子どもたちでも大きい子どもたちでも構いません。子どもにはこのぐらい日本語ができるようになってほしいとか、大きなお子さんをお持ちの方はこのぐらい日本語ができるようになってほしいのだけれど…と持っていることがありましたら、まずはテーブルに同席されている方々と共有してみてください。いま皆さんどう思っているのでしょうか。

〔参加者・テーブルでの話し合い 5分〕



いま話し合われた中で「このぐらい」というのは、どのように出てきましたか。「何をどのぐらい？」という点について、「日本人の何歳ぐらいの子どもよりちょっと劣ってもいいけど、このぐらい…」とか「読み書きの漢字の量がちょっと少なくてもいいけど、せめてこの辺の文字は…」など、ぼんやりと何かイメージとして浮かんできたのではないのでしょうか。でも具体的に「どれ？」ということになると、「なにを」というのはなかなか羅列しづらいですし、それを全部挙げていくのは大変な作業です。「どのぐらいか」に対応する「このぐらい」というのは、物差しで測れない非常に難しい問題であると思います。

Can Do について

「何をどのぐらい？」というものを示すものが、今日のテーマである「Can Do」です。最近では教育分野だけでなく一般にもこの言葉が非常によく使われるようになってきましたが、Can Do とは何かというと、「何をどのぐらいできるようになってほしいか」を「具体的に記述」していくもので、その「ストック（貯蔵）」だと思っていただければいいと思います。料理を作るときの材料のようなものです。

ここでちょっと想像してみましょう。冊子『つなぐーわたし・家族・日本語ー』巻頭エッセイの中にも書きましたが、「子どもがまだできないことを克服させていく、そして『話す・聞く・読む・書く』という4つの技能をバランスよく、さらに日本で生まれ育った子どもたちと全く同じような日本語能力あるいはそれにほぼ近い能力を、例えば18歳ぐらいまでに達成させたい」というふうに「〇〇歳までに〇〇を達成しなければならない」といったきっちりとした目標がある場合、子どもたちだけではなく周りにいる大人も、とてもゼーゼーするというか心臓が痛くなってしまいます。ただ意外とこういうことを私たちは心のどこかで期待していませんでしたでしょうか。

CEFR に期待すること

夢や希望、無理かもしれないけれど、こういうことができるといいな…と誰でもつつい考えがちです。それは親も教師も一般的な大人たちも同じかもしれません。でも、こればかりではちょっとしんどいな…と多くの人がもうすでに気づいています。そういうものに頑張り続けなくてはいけない子どもたち、そしてお母さんや先生たちに、ゆとりと自由そして寛容な心や豊かな気持ちを与えてくれた、あるいは、いま与えてくれているのが、もしかしたら CEFR なのかもしれない、そんな期待を私は抱いています。

この CEFR という言葉にすっかり馴染んでいる方と初めて聞く、あるいはどこかで聞いたことがあるけれどという方が今日は会場に混ざっているかと思います。その理解度もいろいろ種類があると思います。この CEFR が今日の午後の活動（グループ作業）を行っていくときの基盤となってまいりますので、今朝の講義では多少駆け足になりますが、一番大切な柱の部分をお伝えしていきたいと思います。

まず、「CEFR とは何か」について今から説明し、その後冊子『つなぐ』にも書いた4つのポイントをもう一度おさらいの形で補足しながら見ていきます。最後に、複言語の子どもと複言語主義というものをつないでいけたらと考えています。

～本日の講義内容～

1. CEFR とは何か？
2. CEFR の4つのポイント
3. 複言語の子どもと複言語主義

1. CEFR とは何か？

さまざまな名称、多数の翻訳版

CEFR の正式名称は「Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment」で、各単語の頭文字である C と E と F と R をとって「CEFR」、日本では「セフアール」と呼ばれています。ただ、英語圏に行きますと、きれいな発音で CEFR と言ってみても通じないと思います。C-E-F-R と綴りを言ったほうが通じるかもしれません。「セフアール」という呼び方は、短縮するのが好きな日本人が作ったもので、日本語版『ヨーロッパ言語共通参照枠』の表紙には「セフアール」というカタカナ表記はありませんが、日本人と話す時にセフアールと通称で言った場合、通じる人には通じると思います。

なお、ドイツでは、「Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen」の最初の3つの頭文字を使って G-E-R (GeR) と言うのが通称となっています。これがフランスやスペインに行くと、それぞれ言い方が異なります。このように CEFR の呼び名はヨーロッパの中でもそれぞれなのですが、名称が異なっても全て同じものであるという認識は持っておいていただきたいと思います。

ちなみに、CEFR は現在 39 言語に訳されています。¹ 特徴的なのは、フランス語、スペイン語といったいわゆる主要言語だけではなくて、例えばカタルーニャ語(Catalan)やイタリア北東部フリウーリ地方のフリウル語(Friulian)、またエス



CEFR 表紙写真
(上から) 英、和、独
クリックするとリンク先の全文につながります。

ペラント語など地域語の翻訳本も出ているという点です。また、ヨーロッパの言語だけではなく、アラビア語をはじめ、中国語（繁体字版と簡体字版の両方）、韓国朝鮮語といったアジア言語にも多く訳されており、日本語版も 2004 年に刊行されました。概ねインターネットでも全文がアップされているものが多いので、ご興味のある方は見てみてください。これからも増えていくかもしれません。

誰が作ったの？

CEFR（英語版）は 2001 年に一般公開（刊行）されました。誰がどのような理由で作ったのかをぜひ知っておいていただきたいと思います。

フランス北東部ストラスブールに Council of Europe（欧州評議会, CoE）という国際機関の本部があります。ヨーロッパには、他にも EU（欧州共同体）や European Council（欧州理事会）という組織もあります。欧州評議会はそれらとは別で、より歴史が古く、戦争が終わった数年後の 1949 年 5 月 5 日、ロンドン条約（欧州評議会規定）の署名をもって創設されました。

チャーチルをはじめとする第二次世界大戦終了後の英国やフランスなど欧州各国の首脳が集まり、もう二度とこの地域で戦争をしたくないという意思共有のもと、ヨーロッパの統合と平和を目指すという国家間の話し合いを基盤に、欧州評議会は創設されました。ですので、人権や民主主義、そして法の支配を保障することが同評議会の目的です。

version), Slovak, Slovenian, Spanish, Swedish, Turkish and Ukrainian.
(2015 年 10 月 5 日参照)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/List_Cadre_traduc.doc

¹ 欧州評議会 (CoE) の HP によると現在以下 39 言語に訳されています。 Arabic, Albanian, Armenian, Basque, Bulgarian, Catalan, Chinese, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Esperanto, Estonian, Finnish, French, Friulian, Galician, Georgian, German, Greek, Hungarian, Italian, Japanese, Korean, Lithuanian, Macedonian Language, Moldovan, Norwegian, Polish, Portuguese, Russian, Serbian (Iekavian

何のため？

CEFR については、子どもの学校や語学学校で聞いたことがある、A1、A2、B1、B2、C1、C2 といったレベル基準を教科書の中で見たことがあるというように、語学教育のレベル設定といったもののイメージを強く持たれている方も会場にはおられるかもしれません。それも CEFR の大切な部分ではあるのですが、CEFR を作った欧州評議会は、そこを指している組織ではありません。同評議会は試験委員会でも教育組織でもないのです。

では、何を求めて CEFR を作成したのでしょうか。それは、欧州の「言語教育政策」を実現化し具体化していくためです。その作成には長いスパンで見ると 30 年ぐらいかかっています。欧州評議会は、言語教育政策をとおして国家間の相互理解、つまり戦後の国家間の軋轢などをなくして平等を目指し、国家と国家が仲良くやっていく、そしてその結果、国境を越えた個人と個人の交流を豊かにさせ、ひいてはヨーロッパの市民性 (European citizenship)、例えば、ドイツ人やフランス人といった民族的なくくりやカテゴリーではなく、ヨーロッパに住む人々、です。東洋人の顔をしている私たちも全員ヨーロッパ市民としてこの地域を構成する大切な人々のうちの一人であるという市民性、これを育成していきたいと願い、CEFR を作成したのです。

言語教育は「平和教育」の手段

このように「言語教育が平和教育の重要な手段になっていく」という考え方が、まず、欧州協議会の理念としてあります。平和教育のような概念のもと、個人の幸福の追求ということ考えた結果、CEFR の理念や指針というものが生まれてきたのです。こうした背景があるため、CEFR は非常に幅の広い内容となっています。ご興味のある方はぜひ読んでみてください。本当に面白いです。ただ、日本語版だけで読まれるとテクニカルターム (専門用語) の翻訳がやや分かりにくく、英語の方が平易な表現になっている可能性もありますので、併せて英語版も興味のあるところから紐解いていただくといいかと思えます。どちらも全文がネットでご覧いただけます。²

²CEFR 英語版、日本語版、ドイツ語版はそれぞれ次のリンク先でご覧いただけます。

CEFR の背景にある言語教育政策

欧州の言語教育政策にご興味のある方は、2007 年に欧州評議会が公開した通称『ガイド』 (Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (CoE, 2007)) に詳しく示されています。『ガイド』の第 1 部 2.1.1.1 に「国民国家における言語原理はヨーロッパには適当ではない」という項目があります。モノとヒトの自由な移動を言語的に保障するためには、いくつかの共通言語 (リンガフランカ) 例えば英語やスペイン語を利用すれば十分かもしれません。つまり実用面では、1 つの言語があれば不自由はしないかもしれません。けれども、それはヨーロッパの文化的な結束性にはほとんど効果がない、と言っているのです。平和的な地域としてのヨーロッパを作っていくには、またヨーロッパの市民性というものを育てていくには、「ひとつの言語をみんなの共通言語」とするのではなく、むしろ共通言語よりも「《共通の言語理念》というものをヨーロッパは必要としている」のです。つまり、1 つの言語ではなくて、「ひとつの《言語に対する考え方》を決めて共有しましょう」ということを目指していく。これは、非常にヨーロッパ的といえますか、やはり狭いエリアに多数の国や文化がある地域ならではの発想のように思えます。



(英) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

(和) http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEFR_juhan.pdf

(独) <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>

CEFR の考え方①：「複言語主義」

CEFR の考え方を示す 3 つの大きな柱についてお話しいたします。1 つめが「複言語主義」です。「複言語」というと英語では、plurilinguistic や plurilingual のように、「pluri- (複数の～)」という接頭辞が使われています。そしてそれは、「multi- (多数の～)」ではありません。

ではまず、「マルチリンガル (multilingual)」とは何でしょうか。例えば、A くんという子どもがいたとします。この A くんが、例えばドイツ語、フランス語、英語、スペイン語、日本語そして数字だけでも何か言える言語があれば、それも 1 つの言語として持っていて、その中でも英語を知っている量が一番低いとします。すごいスーパーボーイのようですが、5 つの言語を知識としてあるいは情報として使うことができます。図 1 の左側を見てください。横並びに棒グラフのような吹き出しが 5 つあります。この吹き出しが 5 つある状態がマルチリンガルあるいは「多言語主義」という考え方です。例えば、学校の授業では「日本語」という科目、「英語」という科目、「スペイン語」という科目がそれぞれあっても、「日本スペイン語」という名称の科目はありません。このように語学の教科は 1 つ 1 つが分化して成立し、提供されています。あるいはヨーロッパの町に非常に多く見られる多言語の交通標識やアナウンスといった状況が、マルチリンガルあるいは多言語という考え方で捉えることができます。

一方、「複言語 (plurilingual)」の場合はどうなるかというと、図 1 の右側のように今度は吹き出しが 1 つになります。そして、この A くんという子どもの吹き出しには、先ほどの 5 つの言語も入っていますが、それ以外にもたくさん入っています。例えば、A くんが好きなアニメのキャラクターのこともあれば、この子は男の子なので女の子とは違うこ

とば違いという知識もあるかもしれないですし、お母さんが大阪の人なら関西弁というのが入ってくるかもしれません。

このように、この子のことばを支えるものというのは、日本語、英語というように、まずさまざまな言語種があり、それに加えて方言をはじめ、キャラ語や趣味のことばなど専門用語が入ってきます。そうすると、この 1 個の吹き出しを示すのは「A くん語」という「ことば」になるのです。つまり「わたし語」なんです。

今日この会場にいる皆さんは誰一人として、隣の人と全く同じ吹き出しは持っていないと思います。おそらくどこか重なるところはあります。だからコミュニケーションが取れるのです。けれども吹き出しの中身は全部一緒ではありませんし、別人格が揃ってそれぞれ色々な面白い吹き出しを持っています。こうした状態を複言語主義と考えます。ですので、この人の「A くん語」あるいは「わたし語」は世界に 1 つしかありません。これが CEFR の理念の一番の根本をなしている複言語主義という考え方で、ことばを非常に「個人に近づけて」捉えています。

CEFR の考え方②：「行動中心アプローチ」

次の柱は「行動中心アプローチ」という考えです。前述の複言語主義という考え方に基くと、個人の言語学習には、どのような学びや教育が必要になってくるのでしょうか。

まず、次頁図 2 の下部中央のように「言語学習」というものがあります。行動中心アプローチでは、この言語学習を何かの予備段階（これから何かをするための練習段階）という捉え方はしません。「ことばを学ぶ」ということは、ことば



図 1. 複言語主義における「わたし語」のあり方



図2. 行動中心アプローチ

を使った活動をしているということであり、例えばテレビを見たりメールを書いたりすると全く同じように言語活動の一種であるという捉え方をします。テレビを見たりメールを書いたりするためには「あいさつ」や「こんにちは」を知らないといけないから、言語学習がテレビを見ることやメールを書くことの下にくる、というわけではないのです。全て横並びなのです。言語学習というのは全てことばを使ってする活動ですから、同じ横の並びの仲間であるということになります。

私たち人間は、ことばを使った活動（言語活動）とことばを使わないノンバーバルな活動（非言語活動）の両方を混ぜ合わせながら生きています。そして行動中心アプローチではこの両方を合わせて「人間の目的行動」という捉え方をします。人間は何か目的があって行動をしている。例えば、寝る前に小説を読んでいるのも、高尚な目的はないかもしれないけれど、一日の疲れをとるとか、脳を休めるとか、刺激をもとめるとか、いろいろな理由があって本を読みながら眠りにつきます。大きく捉えると、それはそれで目的なのです。そういう意味で「言語学習」も人間の目的行動の1つ、という非常に大きな枠組みで捉えます。それは子どもも大人も同じです。

この目的行動に関わる人という、まず言語学習に関わる学習者（子どもたちでも大学生でも）がいて、次に親や教師がいます。この人たちはみんな言語活動を行う「言語使用者」であるとともに、目的行動を行う social agents です。この「social agents」という表現はCEFRの代表的なキーワードの1つなのですが、これが日本語に翻訳しづらい。CEFR日本語版では「社会的存在」という訳がついています

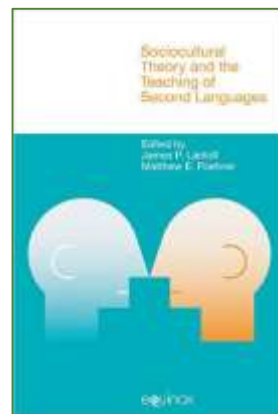
が、少し語感が違うかなと思われます。これについては次項で説明します。

この social agents というのは、分かりやすく言うと、「社会的に（社会の中で）行動する人たち」のことです。すべての人間は必ずどこかの社会の中にいて、その社会において行動する者であると捉えていきます。ですので、行動中心アプローチの見方でいうと、人間の言語学習の目的（何のためにことばを学ぶか）は、目的行動が達成できる social agents を育てていくこと、となります。これは教師の仕事でもあるし、また親の仕事になるのかもしれない。社会に存在している一人ひとりが互に関わり合うことをとおして、social agents を育てつつ、自らも social agents として生活していくということです。これが CEFR の考え方②の本目の柱で、ことばの学びや教育というものをこのように提唱しています。

CEFRの考え方③：「social agents」って何？

では、この馴染みの薄い social agents とは何なのでしょう。これについてキーワードをいくつかご紹介したいと思います。Leo van Lier というオランダの教育学者が示している、わかりやすい説明を以下に紹介します（次頁図3参照）。

まず、**doing not being**。壁の花のように立っているだけでは社会に参加することはできません。やはり「doing」、何かしなくてははいけないということです。そのため前述の「社会的存在」という日本語訳は合わないのではないかと私は感じています。あくまでも「行動する者」なのです。



“agent(s)”をめぐる Leon van Lier の論文は上記に収録されています。
Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages
(London: Equinox, 2008)



図3. social agents とは

次に **initiative** と **self-regulation** ということばが出てきます。「自分を主導する者」という日本語訳ですとあまりピンと来ないかもしれませんが、自分で自分をコントロールするという、それができる人が social agents だということです。

そして **mediates and mediated by social context** です。ここに「social context」という用語が出てきます。これは、社会とつながっていかないといけない、独りよがりの活動ではなくて、何かしら社会とつながっていくものであるということを示しています。

最後に、**includes awareness of responsibility** というキーワードがきます。自分の行動に責任がきちんと持てる、責任がとれる者ということです。

CEFR の考え方では、ことばを使う人（言語使用者）というのは、こういう4つの要素を持った人であることが求められるのです。上図の social agents の説明をみていると、

「生きる力」ということばが私には浮かんできます。言語の使用者というだけではなくて、ひとりの個人として人間として生きていくときに、こういったことができるというのはとても大切なのだらうと感じます。日本の文部科学省が提示している幼稚園および小中学校の学習指導要領の中核をなしているのが、この「生きる力」であり、それが学習目標として出てきています。「social agents」という概念は、この「生きる力」とも一致するのではないかと感じています。

ここまで CEFR の考え方の3つの柱をご説明しました。

第1に、ことばをどう考えるかという複言語主義の考え方です。第2に、ことばの教育については、行動中心主義という見方をします。そして第3は、言語使用者は social agents であるという考え方です。これら3つの柱についてはどうか心に留めておいていただきたいと思います。

そして、これら3つの柱の背景にあるのは、「言語教育は平和教育の手段である」という思想です。つまり、ことばの学びというのは、「個人の幸せのため、そしてその幸せな個人が集まって幸せな社会ができていく」、そういった幸せのためにするものなのです。

2. CEFR の4つのポイント

「何歳までにこれを学ばなければ…」というとなんだかとても苦しいもののような感じがします。でも、これを「うわあ〜、幸せ」というふうに少しでもお花畑のような気持ちになっただけにするために、CEFR はどういった視点を与えてくれるのでしょうか。それを考えていたときに、私は4つのポイントを見つけました。

1つめは、できないことを克服するという考えではなくて「**できること**」を評価することです。2つめは、全部バランスよくなくてもいい、「**得意なこと**」にまず目を向けて、大切にしましょうという点です。3つめは、日本に住んでいる子ども（母語話者）をモデルにはせずに、「**わたしのことば**」というのを育てていくということです。そして

まだ「できないこと」を克服して、言語の4技能をバランスよく、日本在住の子どもと同じような日本語能力を、○歳までに達成しなければならない。

CEFR の4つのポイント

1. 「できること」を評価する 【⇒Can Do】
2. 「得意なこと」を大切に 【⇒部分的能力】
3. 「わたしのことば」を育てていく 【⇒非-母語話者モデル】
4. 「自分で」「生涯」学び続ける 【⇒自律学習・生涯学習】

4つめは、「自分で、生涯」学び続けていくことです。何歳までに○○をという緊迫した状態ではなく、長い人生、死ぬまで学んでいけばいい。これはまさに、わたしたち自身のことであるのかもしれませんが。

上図の赤字で示した「Can Do」「部分的能力」「非母語話者モデル」「自律学習・生涯学習」という用語は、CEFRの中にも同じような表現が出てきます。そして、この4つのポイントについてCEFRにはちゃんと記載があるのです。

●Point 1 : Can Do

「できること」を評価する

これは、4つの中でも一番大切なポイントになります。CEFRの中にはいくつもの「I can.../～できます」という表現（これを「例示的能力記述文」といいます）が何百個も登場します。

肯定的な表現「～なら、～できる」

例えば、A1（初級前半レベルに相当）のListening to Announcements and Instructionsという「聞く」カテゴリーには、こういう表現があります。

* 当人に向かって丁寧にゆっくりと話された指示なら理解できる。

ある指示が理解できる。「丁寧にゆっくりと」など条件がいろいろと付けばできるのですね。これが従来の、私自身が20年前に言語教育を始めた頃は、こうでした。

* 当人に向かって丁寧にゆっくりと話されないと指示が理解できない。

非常に悲しい感じがしますよね。「何歳までに○○できなくてはいけない」「私はまだ、この程度なんだ」…と、初級者は自信が持てないことが多かったのです。

次に、CEFRの中のA2という初級後半レベルの「話す：Addressing Audience（聴衆の前での講演）」を見てみましょう。

* 質問を繰り返し言ってもらい、回答するのに何らかの助け舟を出してくれる人がいるなら、話し終えた後から出される簡単な質問に答えることができる。

前半の「誰か助けてくれる人がいれば」という表現が非常にポジティブですから、後半は必ず「できる」になります。「できる」ということをちゃんと考えると、ちょっとでも「できる」のです。できないとゼロになります。でもゼロということはないのです。生きて活動している限りは、常にイチ（1）です。

うちの子、すごい！

今回のワークショップの準備段階で〈チーム・もつつなぐ〉のメンバーが、自分の子どもの「できること」について試しに書き出してみました。例えば、6歳の男の子の場合、「時々ドイツ語を混ぜながらであれば幼稚園での出来事を話すことができる」というのがありました。要するに別の言語を混ぜながらであれば、話し終えることができる。こういうことがCan Doになります。

もう少し年齢を上げて見ていきましょう。11歳のお子さんです。「時おり親に漢字の読み方を聞きながらであれば、日本語のメニューから欲しいものを選び、日本語で注文することができる。」ひらがなやカタカナの食べ物なら注文できても、漢字が出てくると「おっと」となって、お母さんに教えてもらい「そう、それぞれ」となる。そういう私たちも、ウニが雲丹と漢字だけで書かれていたらわかりませんが…。

次のCan Doです。「身振り手振りを入れながらであれば医者や看護師に病気の状況が説明できる。」日本の病院や海外でも日本人のお医者さんがいる病院などで、ノンバーバル（非言語）な活動、つまりジェスチャーを使えばなんとか達成できるというものです。

以上、すべて文末は「できる」となっています。前の部分に、人のヘルプ、文字のヘルプ、ジェスチャーのヘルプ、こういった条件を付ければ「できる」という記述にすることができるのです。そうすると、わが子がなんだかすごい人のように見えてくるんですね。「できること」がいっぱいあって、チームのメンバーがだんだん「うちの子すごいわ」と親ばか化してきました。（会場、笑）

例示的能力記述文とは

この「できること」について、CEFRは、「熟達度のレベルが試験の受験者を振り分けるためにあるのではなくて、次なる目標を与えるためにあるのだとしたら、肯定的記述の方が望ましい」としています。やはり、先ほどの「～じゃないとできません」ということになると「やめようかな…」とってしまう。ですが、「～なら、～できる」というのを

見たら、「もうちょっと続けようかな」と。人の心理はそういうものなのかもしれません。

この肯定記述をしたものが、CEFRの日本語訳では「例示的能力記述文」、英語では illustrative descriptors です。そして、これがいわゆる「Can Do Statements」と呼ばれているものです。Can Do Statements というと、何か1つ出来あがったものがあり、それに倣えばいいというイメージが持たれがちですが、ポイントは「例示」であることです。人はみな違うので、「できること」は「これです」とすべてをCEFRの中に収録することは不可能です。そこでCEFRは、それを考えるための例を300ぐらい出してくれているのです。そして今日の午後、参加者の皆さんには、「例」を出す作業をしていただきます。

●Point 2：部分的能力

「得意なこと」を大切にする

「〈できること〉を評価する」というのが、CEFRの1つめのポイントでした。2つめは「〈得意なこと〉を大切にすること」なのですが、それを考える前に、皆さんは外国語で次のことができるでしょうか。配布プリントのQ1を見ながら「できること」にチェックを入れてみてください。皆さんの場合「外国語で」というのは幅が広いので、今お住まいの現地のことばでと考えてください。ドイツであればドイツ語、スイスのフランス語地域であればフランス語について、チェックしてください。（参加者：Q1自己診断 約3分）

Q1: みなさんは、外国語で次のことができますか？

- 【話す】本や映画の筋を順序立てて話し、それに対する自分の考えを述べるができる。
- 【話す】意見、計画、行動について短い理由や説明ができる。
- 【話す】事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。
- 【書く】最近行った旅行や出来事を記述できる。
- 【書く】きわめて短いレポートを標準的な形式に則って書くことができる。
- 【聞く】ごく身近な話題に関するラジオの短いニュースの主要な点が理解できる。
- 【聞く】標準語で発音がはっきりしていれば、母語話者同士の長い議論の要点を理解できる。
- 【読む】手紙、パンフレット、短い公文書のような日常のテキストの中から重要な情報を探し出し、理解できる。
- 【読む】機器について、はっきりと書かれた簡潔な説明を理解できる。
- 【読む】身近な話題についての簡単な新聞記事から重要点を取り出すことができる。
- 【やり取り】時には言いたいことが言えないことがあるが、会話や議論を続けることができる。
- 【やり取り】店や郵便局などで苦情を言うことができる。
- 【やり取り】病院の診察で正確さは限られるが、必要で具体的な情報を提供することができる。

「できること」のゆれと幅

全部「できる」という人もいるかもしれませんが、チェックを入れるときに悩んだ方もたくさんいるかと思います。その方たちのお声をちょっと代弁してみようと思います。(以下、前頁 Q1 参照)

例えば、一番上の「本や映画の筋を順序立てて話し、・・・」というのですが、「本や映画の種類によるかな」「恋愛ものならできそうだけど、法廷ものとかはちょっと無理かも」などジャンルによって「できる・できない」が変わってくると思います。

また、「プレゼンテーションができる」については、「そもそもそんな機会は私にはない」という方もいるかもしれませんが、ご職業によっては頻繁にプレゼンしている方もいらっしゃるかもしれませんが、例えば「プレゼンテーションができる」というのも、気分的なもの(天気は左右される)や健康状態(今日は歯が痛い)によって調子の良い日と悪い日があり、ムラがあるのではないのでしょうか。

さらに、機器の「取扱説明書」の記述がありましたが、例えば家電製品など今すぐここで使わないといけない場合は、なんととしてでも理解しようとするので理解できるけれども、今すぐ必要ない場合や子どものゲーム機器などは全くわからないかもしれません。ですので、必然性や緊迫性、興味関心によっても「できる・できない」が変わってきます。

やり取りとして、会話や議論というのがありましたが、例えば親しい人となら話し合いができるけれど、あまり親しくない人となると沈黙や緊張してしまうといった心理的な要素もあると思います。また、「店などで苦情を言うことができる」などは、そもそも苦情は言えない、言いたくないといった性格・性質的なものが影響してくるかもしれませんし、ドイツに長く住んでいるとだんだん得意になってくる能力であるかもしれません。(会場、笑)

前述 Q1 は全て CEFR の B レベル (B1、B2) に書かれているもののほんの一部を抜粋したのですが、ご覧のように、1つのディクスリプター(記述文)でも、ジャンルによって、体調や天候によって、必然性や相手、性格などによって、できたりできなかつたりというゆれや幅があります。1つの「できること」にもかなりデコボコ感があり、それを楽々とこなせる日となかなかできない日があるというのが人間の言語生活であって、それほど簡単にスパッと白黒つけられるものではない、ということをご心にとめておいていただければと思います。

複言語の中に含まれる母語

会場の皆さんは、日本語が母語だと思います。自分の母語で次のことができますか、チェックしてみてください。

[参加者：Q2 自己診断 約3分]

Q2: みなさんは、日本語(母語)で次のことができますか?

- 【話す】聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際に足がかりになるような、論理的な構造を持った、流れの良い、構成のしっかりとしたスピーチができる。
- 【話す】プレゼンテーションにおいて、聴衆からの不意の発言にもほとんど苦勞せずに自然に対応できる。
- 【書く】明瞭ですらすらと流れるように、そのジャンルに適切な文体で書き、読み手を完全に引き込むことができる。
- 【書く】読者に重点がわかるように、適切で効果的に論理を構成することができる。
- 【聞く】抽象的で複雑かつ未知の話題でも、グループディスカッションやディベートでの第三者間の複雑な対話を容易に理解できる。
- 【聞く】駅やスポーツスタジアムのような場所での聞き取れないほど音質が悪いゆがみのあるアナウンスから、特定の情報を引き出すことができる。
- 【聞く】かなり程度の高い口語表現や方言的な慣用表現、馴染みの薄い専門用語を利用した専門の講義やプレゼンテーションを理解できる。
- 【読む】ある程度長い複雑なテキストを、含意された意見や立場も含む詳細な点まで理解できる。
- 【読む】難しい箇所を読み返すことができれば、自分の専門分野に関連していなくても、新しい機械や手順についての長い複雑な説明書を細かいところまで理解できる。
- 【観る】相当数の俗語や慣用表現のある映画が理解できる。
- 【やり取り】複雑なテーマについての議論で自己主張でき、周囲に引けを取らずに明確で説得力のある議論ができる。
- 【やり取り】感情表現、間接的な示唆、冗談などを交えて、社交場の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使って会話ができる。
- 【やり取り】メールなどで自分が述べたいことをはっきりと正確に表現することができ、受信者に対して柔軟かつ効果的に対応することができる。

さあ、いかがでしょうか。あちこちで「～なら」「～ば」といった条件が出てきました。なので、やはりゆれがあるのだと思います。Q2はすべてCEFR ディスリプターのC1、C2 レベルに書かれているものです。

これで、皆さんもお気づきだと思うのですが、CEFR というのは、外国語学習のことだけを考えたわけでは実はないのです。その人の複言語の中には母語も当然入っていますから、母語とか外国語とか言語種を分けたものではありません。私自身をことばの使い手つまり言語使用者として見た時に、CEFR の例示的能力記述文は、私たちの言語活動を写し取った鏡、その一部を紹介したもののなのです。当然ここには母語も含まれてきます。

部分的能力 (partial competence) の肯定

CEFR では、その人が持っている言語能力のデコボコ状態をそれは当たり前だろう、それでいいんだと肯定的に見ています。そのことを部分的能力 (partial competence) ということばを使って説明しています。そして、このデコボコした部分的能力というものを、複言語能力を豊かにする構成要素として位置づけています。先ほどの「Aくん語」の1つ1つの丸が構成要素であり、これらが彼の部分的能力として互いに絡み合っていると考えるのがCEFRの非常に特徴的なポイントです。

ただしCEFRのいう部分的能力とは、デコボコは肯定するけれども、限定的な範囲の外国語習得において学習者がそれに満足してもいいと示すものではありません。それはそれとして、大切なのは現状を知ること、そしてその自分を否定しない、あるいは自分の学習者や子どもを否定しない、それはできることとしてまず肯定的に捉える。その上で、部分的な能力をどうにかしてもう少し広げたり、色をカラフルにしたり、幅を大きくしたりというふうにしていけることが望ましいとCEFRは言っています。そうやって豊かにしていく中で、ある1つの目標の遂行が狙っていなかった他の結果に結びつく場合があります。その例として、皆さんにお見せしたい調査結果があります(図4)。すでに10年ほど前の調査ですが、状況はあまり変わっていないと思います。

親と先生の視点のちがい

日本語補習授業校に通わせている親と先生が、同じ子どもを見てどう思っているのでしょうか。全般的に親御さんの方が少し甘い点数がついていて先生の方がシビアだというのがまず感触としてありますが、両者のあいだに大きなひらきが

②「得意なこと」を大切にする
【子どもの日本語で優れていると思うもの】

◆親 (%)		◆補習校講師 (%)	
聞く	99.3	聞く	78.6
発音	92.4	話す	57.1
仮名読み	90.8	仮名書き	50.0
仮名書き	86.6	仮名書き	40.5
話す	84.0	発音	38.1
語彙	69.7	文章読解	23.8
文章読解	55.5	言葉の使い分け	11.9
漢字読み	48.7	漢字読み	9.5
漢字書き	45.4	語彙	4.8
作文	45.4	漢字書き	2.4

奥村(2005)「ドイツの日本語補習授業校における日本語教育に関する研究」修士論文、東京学芸大学、pp.56-57より一部修正抜粋

図4. 日本語補習授業校の調査結果 (奥村 2005)

あるのが「語彙」です。親の半数以上、7割ぐらいが得意分野だと思っていた語彙が学校の先生から見ると5%弱、全然足りないのではないかということなのです。これは子どもたちのデコボコ状態として、まずは肯定していい点として指摘できるのですが、そもそもどうしてこういうことが起こるのでしょうか。少しだけ話がずれますが、その背景を見ておきたいと思います。

子どもを取りまくコミュニケーションの状況

下図は昔から(80年代から)使われている言語コミュニケーション状況を表したものです。縦軸が認知負担の大小つまり物分りがどのくらい必要かを示したもので、横軸がコンテキストの高低というふうになっています。高コンテキストには場面や状況がそこにある一方、低コンテキストにはそれがありません。簡単に言うと真ん中あたりで切ってみて、左斜め上のほうが日常生活や遊びなど家庭生活とお友だちとの

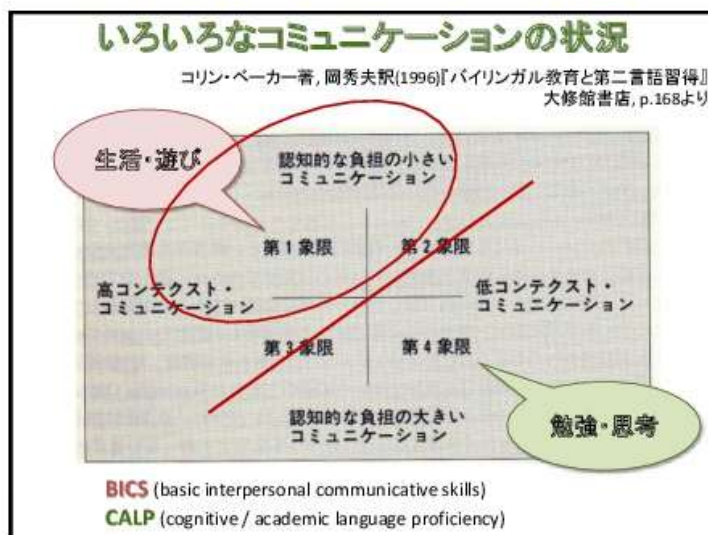


図5. 子どものコミュニケーション状況

関係が必要とされるコミュニケーション能力の領域です。その真逆が、何かを勉強したりひとりで思考したりするときに必要になってくるものです。

端的に言うと、図5の左斜め上の「第1象限」のほうは八百屋さんや市場で買い物をするときに、全然ことばが分からなくても「これ」と言ったらわかるものです。その「これ」というのさえ通じ合えば、場面や状況があるので、何が行われるのかが非常にクリアですし、すごい思考力は必要ではありません。

右斜め下の「第4象限」のほうは勉強や思考と言いましたが、例えば学校ですと歴史の授業の勉強がもっとも分かりやすいかと思います。歴史は過去のことなので、今ここにあるはずもない事象を文字だけで学んでいきますし、皆さんのお子さんでも日本の歴史の状況を身近に感じる機会が限られている場合、日本に帰省したときや補習授業校での歴史の授業でピンとこないことが少なくないかもしれません。逆にドイツで暮らしているとヨーロッパの歴史については、テレビで見聞きたり、友だちや親戚から知ったり、前提スキーマや能力そして情報があるので理解しやすいと思います。

BICS と CALP

いろいろと他の分類方法もあり、また新たな名称も提案されているのですが、専門用語として、「生活・遊び」は basic interpersonal communicative skills (BICS) という「スキル」、そして「勉強・思考」のほうは cognitive/academic language proficiency (CALP) のように「プロフィシエンシー」という呼び方で大きく2つに分けることができます。とくに子どもの場合、言語の種類というのは「生活・遊び」の部分に必要な言語能力と「勉強・思考」に必要な能力とに分かれているのではないかと、分けて考えたほうがいい、ということが言われています。

うちの子の得意な語彙は？

先ほどの補習授業校の調査結果(図4)をふりかえると、お母さんが子どもの語彙が優れていると思ったのは、この「生活・遊び」の部分でのつき合いを親子で日々しているからなのです。こうしたつき合いに必要な語彙は、親子の興味にそった会話の中に出てくるもので、やはりある程度限定されています。ただ子どもが成長するにしたがって、子どもの発する単語が全然親の知らないものであったり、歌手の名前やキャラクターの名前などがいろいろ出てきたりして、今度

は大人が勉強しなければならないということとなりますが…。

(会場、笑)

一方で、学校の先生と子どもたちとのつき合いはほとんど授業を通してなので、図5の右斜め下の「勉強・思考」になります。そのため、あのように親と先生の意見が分かれるのは当たり前といえば当たりの結果といえましょう。

皆さんのお子さんは、得意分野としてどういう語彙が豊かか試しに考えてみてください。スポーツ好きの子、このアニメに今ちょうどはまっている、電車に興味があるなど、それだけで「凄いで、うちの子！」というのが必ずあると思います。ただ、お母さんという立場で子どもの語彙量が多いと感じるときは割と親子でテーマを共有しているのですが、年齢が離れてくると「うちの子の得意な語彙はなんだろう」とわからなくなってくることも結構あって、いざ考えるとほっとするということもあると思います。いずれにせよ、その子どもが持っている語彙のデコボコ状況というのは、それはそれで「よし」とします。

豊かな複言語をもとめて

補習校授業校の調査で、親も先生も「すごく優れている」とトップに挙がっていたのが「聞く」という能力でした。そもそも聞く力は強いだけけれど、ある語彙が(後でそこをもう少し増やそうと働きかけることによって)豊かになってきたら、聞く能力もまた上がるかもしれません。それが先ほど言った、ある目標を定めて何かに力をつけたら、予期していなかったところの力が伸びていく可能性があるということなのです。1つのトライアルは1つでは終わらない。そういった効果が、とくに子どもの場合はいろいろなことが分化しておらずつながっているため、1つ学んだことが10に役立つことがすごくあるという気がします。

小さいうちは親子と一緒に共有できていた空間も、子どもが成長するにつれ親が把握できていたものがだんだん把握できなくなっていく、その中で逆に親が一生懸命ついていかなければいけないという状況が出てくる。でもそれはそれで、親の成長になるのだと思います。親や周りの大人たちが、知らなかったことを子どもから教えてもらえる、今どんなものが世の中で流行っているのかということも含めて、語彙の面でも若者ことばの使い方などもそうですが、私たち大人もそれに対して複言語が豊かになっていくのです。そうやって、子どもとともに、大人も豊かになっていけるのだと思います。

●Point 3：非 - 母語話者モデル

「わたしのことば」を育てていく



先述した CEFR の3つの考え方の説明において、左のように、Aくんの複言語能力という図を出しました（p.10、図1）。そのAくん語というのが「唯一無二のもの」であるとなると、当然ですが、同じぐらいの年代の日本生まれ

日本育ちの子どもをモデルにしたい、ということ自体できなくなるのです。Aくんと同じ子はいないので。全く同じ趣味、空手も水泳もしていて、算数も得意で…という子を探すのは大変ですし、不可能です。

そうではなくて、むしろ「Aくんのことば」というものを大切に、すべての言語能力のこの丸の1つ1つがなんらかにお互い役割を果たすことができるような吹き出しの中身（言語空間）を作り出していくことの重要性が CEFR に明言されています。私たちが目標としたいのは、この状態で留まっているのではなく、あの吹き出しを大きく深くする、より豊かな言語空間を育てていくということになります。

言語空間を育てていく… 縦の進歩

この「育てていく」という点について簡略に申し上げますと、例えば CEFR では A、B、C と6段階に言語レベルが分かれています。AレベルだったものがCレベルになるというのは当然進歩、育っているということです（図6）。

皆さんは、例えば現地語で役所に苦情の手紙を書くということがどのくらいできるでしょうか。例えば、書くという総合的な活動、文法的な正確さ、文字（スペリングなど）、語

③「わたしのことば」を育てていく

↑ 進歩	C2	熟達した言語使用者 (proficient user)
	C1	
	B2	自立した言語使用者 (independent user)
	B1	
	A2	基礎段階の言語使用者 (basic user)
	A1	

図6. CEFRにおける言語使用のレベル進歩

彙、社会言語能力（役所にあわせた文体、手紙の形式など）といったものが、B1、C1、C2 レベルに相当するという人がいたとします。この人が、語彙と社会言語能力が少しレベルアップすると、この2つに関して進歩しましたという見方ができます。これはまず言語活動の種類による技能とか各種能力からみた部分的能力の進歩という見方が1つできます。

横方向への広がり

もう1つは、皆さんご自身でもお子さんでもいいのですが「自己紹介ができる」というのがあります。A2（初級修了ぐらい）のレベルになると思うのですが、口頭では自己紹介ができるがまだ書けないという子どもがいたとします。その子が書けるようになると、それは横への進歩があったという見方を CEFR はします。口頭言語でも文字でもできるようになって、言語使用の幅が広がった、つまり言語スキルが発達したということになります。

また、「スーパーマーケットで買い物ができる」というのが「郵便局でもできる」というようになったら、場面が変わったことで使うことばや勝手も少し違ってくるので、一步の進歩です。CEFR は次のように、縦も横も進歩と見なしています。

「進歩は必ずしも垂直方向にだけ上がっていくのではなく、横方向に隣り合うカテゴリー、ジャンル、領域へと進んだり、行動の幅を広げるといった進歩を遂げることもある。」（CEFR: 2.2 日本語版 p.17）

小さい子どもに限らず大人もそうなのですが、やはり進歩には最初アクセルがかかるまで時間を要したり、どこか同じレベルで立ち止まったりする時期というのが必ずあります。でもその時期は、全然上に行かないからといって一憂するよりも、横に伸びている大切な時期なのかもしれません。例え

③「わたしのことば」を育てていく

> 役所に苦情の手紙が書ける

	書く	文法的正確さ	文字	語彙	社会言語能力
C2					
C1			✓		
B2			✓		
B1	✓	✓	✓	✓	✓
A2	✓	✓	✓	✓	✓
A1	✓	✓	✓	✓	✓

図7. 言語能力の縦横への進歩

ば、赤ちゃんのなかにはハイハイしている時間が長くて、なかなか立てない子もいます。早く立つ子とハイハイの時間が長い子という個人差はありますが、這っている時間帯に、この子の豊かな筋肉が発達していたり体が丈夫になっていたりする可能性もあるわけで、それは横への進歩といえると思います。早く縦に進歩して垂直方向に立ち上がるのは、その子にとっては筋肉や骨がもろくて適切ではなかっただけなのかもしれません。縦だけではなくて横、這っている時間も立ち上がっている時間も同じくどちらも進歩であるという見方、その視点が必要になるのではないかと思います。Aくんのことが横とか縦とか斜めになって大きくなっていく様子をイメージしてください。

●Point 4 : 自律学習・生涯学習

「自分で」「生涯」学び続ける

CEFRの4つのポイントの最後は、自分で生涯学び続けるということです。学びには、何歳までという限定時間があるわけではありません。終生学ぶこと、これをCEFRはとても大事にしています。60歳や70歳の年金をもらうような年齢になっても人は死ぬまで学び続けられるし、それを肯定的に応援しようということがCEFRの良さと言えましょう。

これはまた、先ほどの「social agentsってなに？」のリスト(p.12、図3)の中にあった「自分を主導する(自分で自分をコントロールする)」や「自分の行動に責任を持つ」ということばと関連してきます。そして、そうなってくるとCEFRで大切な「自己評価」という問題が出てきます。

自己評価とは

では、この自己評価とはどういうことなのでしょう。まず、これまでを振り返るという能力が必要となります。そしてその振り返りを経て今の自分がどうなのか、そしてこれからどうしていきたいか、どうなりたいたいのかの夢や希望、この道筋というものを過去・現在・未来という形でつないでいける、そういった自己評価能力というのが必要です。この2つの能力を子どもの頃から少しずつトレーニングし、独り立ちしたときには自分でできる大人になっていってくると、自立心・責任感などがそろったsocial agentsに、「生きる力」をもった人になっていくのかなと思います。

大きい個人差

この自己評価について、さらにご説明したいと思います。例えば、子どもの身体の生理学的・医学的状況や精神の発達状況といった本当に医学的・生物学的な部分で確認していくのは大切なことではあると思います。ただ、そうではない見方をしたときに、例えば、0歳5ヶ月で寝返りを打つという発達の目安があっても、0歳4ヶ月の夜中12時になった瞬間に寝返りを打つわけではありません。やはり子どもそれぞれに幅があって、個人差が大きいということが1つです。

もう1つ、自分で生涯学び続けるということ考えたときに、これはある資料に載っていたもので、まさにCan Doだなと思って読んでいたのですが、5歳の生活力というところに「お箸を使いこなして食事ができる」「くつを脱いだら自然に並べ、下駄箱に入れる」などが目標としてリストされています。ことばの発達についてもこういうリストがあって、「相手の目を見て話せる」などがあります。これも目安として使うのなら悪いものではありません。こういう見方は1つの評価だと思います。「だいたいうちの子はこのぐらいはできる、できないの目安」としては使えるかもしれません。ただ、やはり個人差がすごくあるので、これをチェックリストとして、いくつできたら5歳になりましたというのはどうだろうかと思うのです。

「わたし」が決める学びのありかた

そこで、ひとつお勧めなのが、CEFRに書いてある次の一節です。

「言語学習の過程というのは、持続的であってかつ個人差がある。そして、どんな言語の話し手でも母語話者であろうと外国語を話す場合であろうと二人として完全に同じ能力を持ったものはいないし、同じ道を辿ったものもない。」

(CEFR:2.2 日本語版 p.17)

この部屋にいる私たち全員が違う道をとって、ことばの使い手に今なっていると思います。それが上の一節にはきちんと明記されています。学びの内容も、学びのスピードも、学びの期間というものも、すべて「わたし」が決めていいのです。それは、学びを学び手の元に返すということでもあります。ことばの成長の「ことば」というのは、親や先生のものではない、結局その子、その人のものであるということを私たちは忘れてはいけません。

ことばの成長の記録：ポートフォリオ

子どもたちのことばの成長を考えるとときにお勧めできるのが、今朝の開会式で札谷さんが〈チーム・もっとなぐ〉の最終目標とも言っていました、ポートフォリオ(portfolio)という考え方です。もともとポートフォリオというのは、美術学生などが絵のデッサンなどをして、描いた絵をすべて紙バサミ(2つ折りの厚紙など)にため込んでいき、自分の作品の成長過程を眺めたり提示したりするときに用いる、その紙バサミのことを言います。それが今、言語教育ひいては全ての教育分野で、特にヨーロッパでは皆さんのお子さんの小学校などでも導入している学校もたくさんあると思いますが、広く用いられるようになりました。

現物を溜めたもの：ドシエ

例えば、育児日記の例ですごいのをウェブサイトで見ました。毎日子どもの写真を撮って、先ほどのデッサン画を1つ1つため込むように、目に見える形になったものを全部とっておくというものです。チームメンバーの中には、子どもが今まで書いてきた手紙と絵を、スーパーのビニール袋に放りこんでいったものが、現物の成長記録として袋の中に溜まっている状態の人もいます。このようにポートフォリオという形で、作文、手紙、メールの文章、ビデオとか写真などを子どもの記録として残していく。こうした記録を、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio)の考え方では、「ドシエ(Dossier 資料集)」と呼びます。現物をとにかくためていくということです。

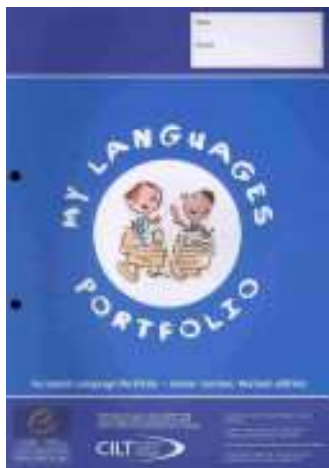
文字で記録したもの：バイオグラフィー

それからもう1つ感心した育児日記があります。1つの事例ですが、「何月何日、何時に起きて、何を食べて」など朝起きてからの子どもの活動と食べたご飯やおやつを可愛いイラストと文字で示しています。先ほどの発達目安リストの「ハイハイできる」にチェックを入れていくとか、5歳の生活目標の「くつを下駄箱にしまえる」にチェックしていくとかではなくて、真っ白なところに、とにかく気づいたことを何でも書いていくというスタイルの育児日記です。これがヨーロッパのポートフォリオの考え方では、「バイオグラフィー(Biography)」と呼ばれているものです。先ほどのドシ

エと呼ばれている現物記録と、この文字で記録したバイオグラフィーとがセットになりポートフォリオの基本的な形をなしていきます。それをどんどんためていくのです。ポートフォリオの利用は大人の言語学習者にも取り入れられています。

My Language Portfolio

左の写真はイギリスの子ども用ポートフォリオの例(表紙)です。³ 下図8は、イギリスのジュニア版のリーディング(読む)の頁です。外国語学習のところで、例えば、スピーチバブル(吹き出し)の中に、'I can read a poem.'とか'I can read an e-mail message.'とか'I can read a short story.'というようにぎゅぎゅと6つ書いてあります。そして「できたら、塗りましょう」となっています。



このポートフォリオの吹き出しがいわゆる例示的能力記述文(illustrative descriptor)です。これらは絶対にできないといけなわけではなく、あくまで「例として提示」されています。そして、ポートフォリオで一番大事なのは下の赤枠の部分です。"I can also"のあとに余白があります。子どもたちは、ここに「ぼく・わたしは〜もできる」と書いていくのです。この余白部分に、「その子(ぼく・わたし)の記録」を記していくことが、ポートフォリオのバイオグラフィーとして最も大切な部分です。ここは、全ての子どもが多少違って当たり前です。ポートフォリオの特徴は、「例示」もあるけれども、「完全な自由記述欄」があるということです。それぞれが自分にあったものを自由に書いていくスペース、それを大切にしています。

このポートフォリオの吹き出しがいわゆる例示的能力記述文(illustrative descriptor)です。これらは絶対にできないといけなわけではなく、あくまで「例として提示」されています。そして、ポートフォリオで一番大事なのは下の赤枠の部分です。"I can also"のあとに余白があります。子どもたちは、ここに「ぼく・わたしは〜もできる」と書いていくのです。この余白部分に、「その子(ぼく・わたし)の記録」を記していくことが、ポートフォリオのバイオグラフィーとして最も大切な部分です。ここは、全ての子どもが多少違って当たり前です。ポートフォリオの特徴は、「例示」もあるけれども、「完全な自由記述欄」があるということです。それぞれが自分にあったものを自由に書いていくスペース、それを大切にしています。



図8. ELP ジュニア版 Reading から

³イギリスのポートフォリオジュニア版は次のオンラインで見ることができます。

http://deniscousineau.pbworks.com/f/elementaryportfolio_revised.pdf

夢と希望の「あとまわし Can Do」

自分で生涯学びつづけるというポイントに関して、福島青史先生は冊子『つなぐ』の巻頭エッセイで、「大切な視点は私たちの子どもに『どんなことができるようになってほしいか』をこの沢山ある Can Do を参考に考えることです」と書いています。さらに、「ただ、気をつけなければならないのは、Can Do を見ているとすべてできないといけなように思えてくることです。しかし、子どもの行動範囲、交友関係、今後の将来など、子どもの顔をまじまじと見ながら判断すると、『ま、これはこの子が大きくなってからでいいか』というような判断も必要となるでしょう」と述べられています。⁴

「あれが全部できたら、この子は5歳」というのではなく、「今のこの子には下駄箱はあとでもいいか」と、そういう「後回しにしてもいいか」というのを、このチームの中で「あとまわし Can Do」と言おうと考えました。これは決していい加減な意味でのマイナスではなく、夢と希望です。欲張らず、「いつか」できるようになるもの。わが子の Can Do リストの中から消してしまうと忘れてしまうので、今は書いておくけれど、あとまわしにするんです。そうすると親の気分も少し楽になります。そして、この「あとまわし Can Do」という考えを持っていると、子どもにとっては目標になるし、かつ、今のしんどさも軽減されるのかなと思います。

子どもと一緒に考え判断する

Can Do には、「考える」とか「判断する」というのがあります。この Can Do、家庭であれば親子で考え親子で判断し、学校であれば先生と児童生徒と一緒に考えて判断する。大人だけが考えて判断するのではなくて、子どもと一緒にやってほしいと思います。小さいうちはなかなか難しいですけど、できる範囲からで結構ですので、ぜひ取り組んでいただきたいと思います。

なぜそう思うかという、小さい子どもの発達では、特に0歳児の頃に大事な「三項関係」というのがあります。まず、お母さんが赤ちゃんに話しかけて、赤ちゃんがお母さんに反応する。この状況を二項関係と呼びます。ところが、ここにある物や事が出てくると三項関係になっていくのです。この3つめを親子で一緒に見る。一緒に見て、だいたい9ヶ月ぐらいで指差しが始まり、12ヶ月ぐらいで「なに？」と聞き始めるというふうにいわれています。そうした子ども

の質問に親が答えていたり、その反対に親が「なんとかだね」と言ったことに子どもが注意を向けていたりする。

ことばの学びに必要な「三項関係」

これは心理学的な用語では、「共同注意」や「共同注視」「注意の共有」ということばで表現されています。一番わかりやすい事例はヘレン・ケラーの「ウォーター(Water)」です。この「ウォーター」という一語が出るまで、アン・サリバンは共同注意をしています。そうして、ヘレンは物には名前があるということに気づいたのです。他の事例として、絵本の読み聞かせはまさに注意を共有している状態です。

ことばを子どもが覚えていくときには、両者が一緒に共有するということがとても大切です。この三項関係があるところに、はじめて愛着、愛情関係、安心感、つながり、絆、そして親子間の信頼関係が生まれると言われています。これは青年心理のほうに移行してもやはり同じです。共同注意は幼児を対象とした場合によく使われている用語ですが、一般社会でもすごく大切です。興味の共有であったり、感動の共有であったり、つまり「共感する」ということです。例えば、SNSやFacebookが好きな人が「いいね！」と押しもらった嬉しくなるというのは、共感を求めているわけです。大人でも共感者がいるというのは何かしら嬉しいし、幸せになります。そこで両者の関係性がますます深まっていき、信頼関係が増したりしてきます。

Can Do を親子で注視していく、大人と子どもと一緒に見ていく。その中で、双方の信頼関係が、親子関係自体がまた良くなっていく。それは、親が知らない子どもの現在というものに追いつくチャンスにもなるし、親が本当は何を考えている(いた)かを子どもが知るチャンスにもなるかもしれません。そこが、福島先生のおっしゃる「〈わたしの家族〉の言語政策」という話になってくるのかなと思います。



⁴ 福島 2014(p. 15)

3. 複言語の子どもと複言語主義

これまで CEFR の 4 つのポイントを説明させていただきました。「できること」を評価し、「得意なこと」を大切に、「わたしのことば」を育てていき、「自分自身が、生涯にわたって」学び続けるという 4 つのポイントです。

次に今日の講義内容の最後として、複言語の子どもと複言語主義をつないでいきます。その前に、バイリンガルと複言語主義ということで理論的なところをお話します。

バイリンガルの学説

まず、ずいぶん古いもので、80 年代に出てきたバイリンガルの 2 学説をご覧ください (図 9)。L1 が第 1 言語 (first language) で、L2 が第 2 言語 (second language) を指します。図 9 左側の脳内には 2 つの言語が 2 つの吹き出しに分かれてあります。これを「2 言語バランス説」といいます。これはバランスがいい (均衡がとれている) という意味ではなく「別々にある」という考えです。

一方、「2 言語共有説」というのがあります。思考タンクが 1 つのところで繋がっているということです。これは講義冒頭に図 1 で紹介した多言語の状況の考え方と複言語の捉え方と非常によく似た図になります。

複言語力をささえる「共有基底言語能力」

この 1 つにつながっているのが、Common underlying proficiency model (CUP モデル) と英語で呼ばれているもので、日本語では「共有基底言語能力モデル」と訳されています (図 10)。これは L1 表層面が第 1 言語、L2 表層面が第 2 言語、もし L3、L4 もあれば同じように 3 つめと 4 つめの三角が表層面に現れてきます。ただし、この「中央作動システム」という深層にある共有面は同じです。そして抽象的思考力 (基本的な人間の行動としての考え方など) やメタ言語能力 (文法知識ではないことばの使い方や学び方、ことばの運用能力など) は、この深層部分 (中央作動システムのところ) で共通しています。その共通しているもののことを共有基底言語能力という言い方で、このモデルは捉えています。

先ほどの「A くん語」というものがあつたとしたら、この A くん語のたくさんの要素を下から支えているのが共有基底言語能力ではないかということが、現時点で私の考えていることです。

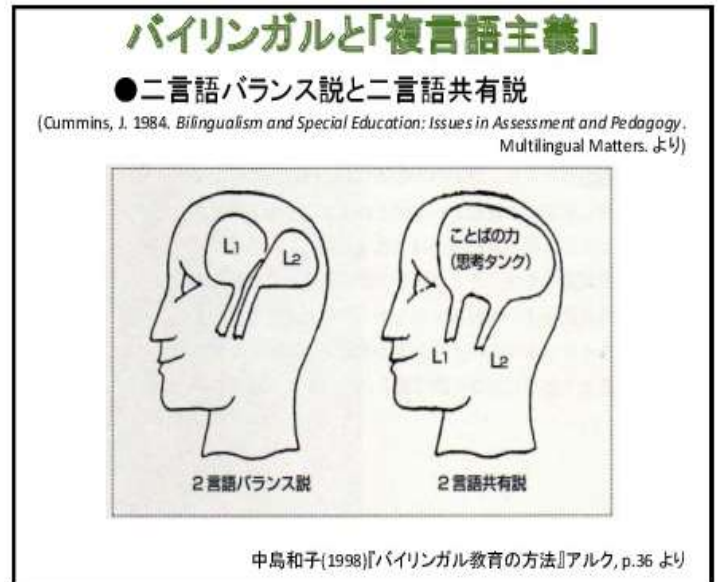


図 9. 二言語バランス説と二言語共有説

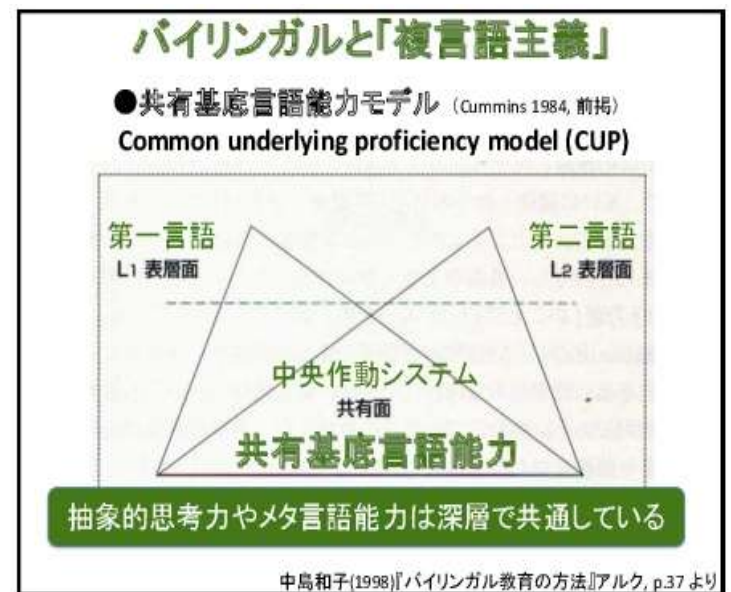
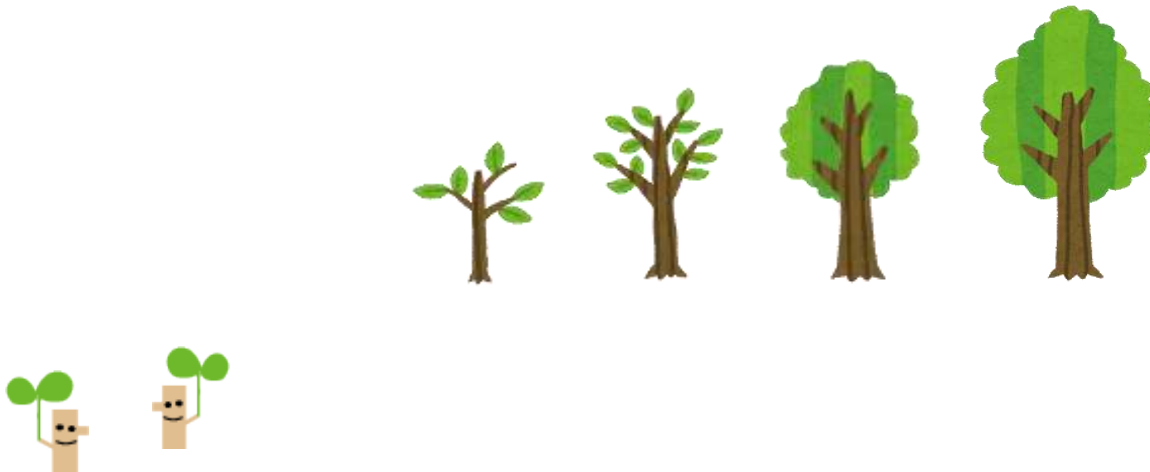


図 10. 共有基底言語能力モデル





CEFR の考える「ことばの能力」

CEFR の考える「ことばの能力」は2つあります。「一般的能力 (general competences) 」と「コミュニケーション言語能力 (communicative language competences) 」です。この2つがあって、はじめて「ことばの能力」になると CEFR は捉えています (下図 11) 。

CEFR は「コミュニケーション言語能力」を次の3つにまとめています (図 11 下段) 。語彙、文法、音声といったスキルを含む「言語構造的能力 (linguistic competences) 」、場面や相手によってことばの使い分けができる「社会言語能力 (socio-linguistic competences) 」、そして、ことばの組み立て方を工夫できるような「言語運用能力 (pragmatic competences) 」です。今までは、このコミュニケーション言語能力が重視され、それをもって「ことばの能力」だと見なすことが一般的でした。

これに加えて、CEFR は「一般的能力」という独自かつ特徴的な分類を提示しています。「general competences」と能力が複数形になっていて、4 つに分けられています。

- 叙事的知識 (declarative knowledge/体験や勉強から得た知識。衣食住や生活習慣、社会的慣習に関する知識、異文化に対する意識など。例えば、日本人は箸を使うということを知っていること。)
- 技能とノウハウ (skills and know-how/様々なスキル。自分自身で箸が使えるなど日常生活に必要な生活スキルや、適切な言動がとれるといった社会的スキルをはじめ、異文化間を仲介できるストラテジーを持っていること。)
- 実存的能力 ('existential' competence/人間一人ひとりのアイデンティティを形成する要素。ことばを使うための能力としての価値観や性格。)
- 学習能力 (ability to learn/新しいことの発見能力。その学んだことを次に応用する能力。どうやって勉強するかというストラテジー。)

CEFR は、「一般的能力」と「コミュニケーション言語能力」の両方全部をまとめて「ことばの能力」として捉えています。どちらか1つがあればいい、ということではないのです。

CEFRの考える「ことばの能力」

一般的能力 (General competences)

- **叙事的知識**: 体験や勉強から得た知識
(衣食住、生活習慣、社会的慣習、異文化への意識 など)
- **技能とノウハウ**: 様々なスキル
(生活スキル、社会的スキル、母文化・異文化仲介スキル など)
- **実存的能力**: 価値観や性格
- **学習能力**: 新しいことを発見・応用できる能力、学ぶ能力

コミュニケーション言語能力 (Communicative language competences)

- **言語構造的な能力**: 語彙、文法、音声、文字などの知識やスキル
- **社会言語能力**: 場面や相手によってことばを使い分ける能力
- **言語運用能力**: 必要に応じてことばをうまく組み立てる能力

図 11. 2つの「ことばの能力」



図 12.

地下面をささえる「一般的能力」

先ほどの共有基底言語能力説の地下面を支えているところに、この「一般的能力 (=メタ能力)」が登場します。一般的能力は何語を使おうと応用できる共通の能力です。例えば、「人に嫌いと言ったら、相手が辛い思いをするんだよ」ということを知っていることは、英語を使おうが日本語を使おうが同じです。それが第1言語の言語能力、第2言語の言語能力として表層に出てくることになります。そしてこの両者が地下面に下りてつながり、できるようになった言語がまた下りてきて、ぐるぐる回っているイメージを私は描いています。

ことばの学び：大人と子どもの場合

大人の場合（図 12）は、この基底言語能力が基本的にあって、外国語の勉強をするときには、第1言語（L1）で培った基底言語能力を使って、2つめ、3つめ、4つめと応用することができます。海外に住んでいる人は2つ以上の言語を使っているので、すぐに理解できると思います。

ところが、子どもの場合（図 13）、基底言語能力がまだできてない完成途中の状態なので、ことば自体の能力をつけると同時に、基底言語能力を育てていくことが重要になります。共有基底言語能力が育っていないと、2つめ、3つめと言語が入ってきても、どれもこれもが中途半端になったり、あるいはことばの使い手である本人がとてつらい思いをしたりすることになります。

このように、大人の場合と子どもの場合では別の視点でことばの学習を捉える必要が出てきます。大人の場合は、第2言語（L2）の部分育てるには、基底言語能力を刺激してあげればどんどん伸びていきます。ところが、子どもの場合は、刺激する部分を育てることから始めないといけないの

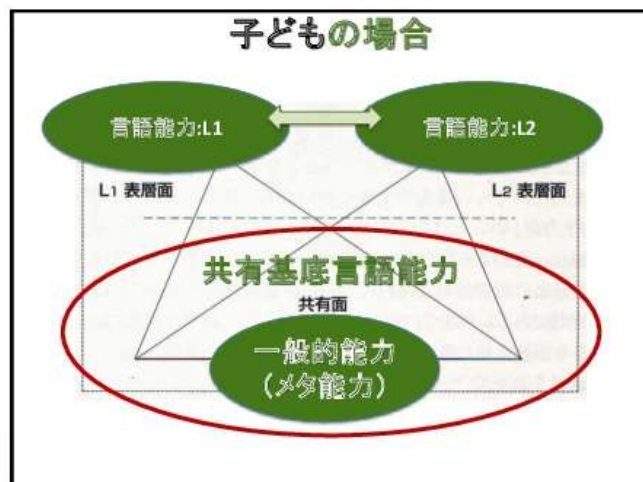


図 13.

で、なかなか一筋縄ではいけないということになります。しかし子どもには固定概念や既成概念がない分、柔軟であるという利点もあります。それは本当に素晴らしいことだと思います。

おわりに：一般的能力 Can Do の事例

最後に、一般的能力に関わる Can Do の例として、チームのお子さんたちから出てきたものをいくつか紹介します。

- 明日の時間割を見て、自分でランドセルの中身が準備できる。

時間割に書いてあることば（科目名など）を理解する以外に、つめるという作業などの生活習慣は、ドイツ語でも日本語でもやることは同じなので大切です。

- 現地校の友だちや先生から日本語や日本文化に関する質問に、ドイツ語で答えられる。

これは一見、ドイツ語の力に見えますが、日本文化や日本語に関することは概ね日本語で注入されているケースが海外在住の子どもの場合は多いと思います。そこで、「聞く」ことをする際に日本語能力を駆使したり、知識や情報の面では日本にゆかりのある子どもたちはアドバンテージが絶対的に高かったりするので、収集蓄積した内容をドイツ語で発信できるというのは、大きな一般的能力の Can Do だと思います。

- 文化の違いに気づくことができる。日本とドイツのテレビニュースの内容の違いに気づき、報道の仕方に関心を持つ。

これも、とても貴重な一般的能力の Can Do です。

それでは、これからお昼ご飯を食べながら、「自分たちの子どもには、このぐらい（何を、どのぐらい、なぜ）日本語ができるようになってほしいか」を話し合ってみてください。

引用・参考文献

- 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子 著（2016 年春刊行予定）『ヨーロッパからの CEFR Q&A（仮）』くろしお出版。
- 奥村三菜子（2014）「CEFR という贈り物：子どもも大人も『気が楽になる』CEFR の4つのポイント」日本文化言語センター刊『海外に住む子どもたちの日本語習得・継承を考える冊子 つなぐーわたし・家族・日本語ー』pp. 18-29（Frankfurt am Main: Japanisches Kulturzentrum）。
- 奥村三菜子（2005）「ドイツ語の日本語補習授業校における日本語教育に関する研究」修士論文、東京学芸大学大学院。
- コリン・ベーカー著、岡秀訳（1996）『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店。
- 中島和子（1998）『バイリンガル教育の方法』アルク出版。
- 福島青史（2014）「『わたしの家族』の言語政策」『冊子つなぐ』pp. 7-13（Frankfurt am Main: Japanisches Kulturzentrum）。
- van Lier, L. 2008. Agency in the class room. In J.P. Lantolf & M.E. Poehner (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (London: Equinox) pp. 163-186.

オンライン文献

（アクセス：2015年11月11日）

CoE 2007. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

CEFR 英語版
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

CEFR 日本語版
http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEFR_juhan.pdf

CEFR ドイツ語版
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>

European Language Portfolio: Junior Version (National Centre for Languages)
http://deniscousineau.pbworks.com/f/elementaryportfolio_revised.pdf



本講義の資料はすべて国際交流基金ケルン日本文化会館の以下ウェブサイトでご覧いただけます。

日本語教師研修会：ワークショップ「こども Can Do」

<http://www.jki.de/jp/japanische-sprache/fortbildungskurse-fuer-lehrer.html>

[講義パワーポイント](#)

[ハンドアウト](#)



第2章



【午後の部】

講義 & グループワーク

複言語キッズの『できること』をみつめよう！

ファシリテーター・奥村三菜子先生

今日のグループ名は？

午後の部を始めます。主役は皆さんに移ります。今日はこれから夕方の5時まで、子どもたちの「できること」を集める作業をしていただきます。これから運命共同体の4〜5名で動いていくわけですが、まずはグループメンバーを知る活動から始めたいと思います。テーブルと一緒に座っている皆さんの共通点を1つ何か探してください。では、どうぞ！

〔話し合い 3分〕

はい、皆さん終わりましたね。では、それを本日の皆さんのグループ名にしてください。

【8つのグループ名】

「本の虫」「名前に『子』がつく」
「子ども10歳以下ママさん」
「モノリー」「トトロ」
「きつねうどん」
「やっぱり寿司が好き」「日本人女性」

皆さんは自慢上手

それでは、今からワークショップのテーマである子どもの「できること」をたくさん集めていきます。まずは、お子さんの自慢をしてください。「親ばか」タイムです。お子さんのいらっしゃらない方は聴いていてください。はじめてください、どうぞ！

〔話し合い 5分〕

〔会場のいたるところから、「えええ〜、すごい、そうそう、」などの声が聞こえる〕

はい、以上です。終わりにしてください。日本に住んでいる日本のお母さんたちに爪の垢を飲ませたいといいますが…。似たようなことを日本でしたことがあるんですが、皆さん謙虚すぎて、自分の子どもの自慢をすぐにできない方が多かったです。今回は違いますね。心の中で思っていることは日本にいるお母さんたちも一緒なんです。でも、他人に自慢する

ことはあまりしません。出だしがシーンとしてしまって、「あなたからどうぞ」「いえ、あなたから、どうぞ」ということになったのですが、本日は、速攻始まって、時間が足りないくらいでしたね。（会場、笑）

今日はあちらこちらで「すごい、すごい」という声が聞こえてきて、やはり気持ちいいですね。褒められることは嬉しいですし、それを子ども自身が言われると、ものすごく気持ちいいんだろうなと思いました。そんなすごい気持ちのいいことを沢山経験できる子どもが増えていくといいなと思います。

「あたりまえ」かもしれないこと

ここで、1年生の男の子のお話を見てください。ご存知の方もいらっしゃるかもしれませんが、私が大好きな絵本、といえますか児童書の1つで、灰谷健次郎さんの作品です。マサトくんという1年生になった



作／灰谷健次郎 絵／坪谷令子
理論社（初版 1978 年）

ばかりの男の子の話です。

最初の社会科のテストで、「あなたが おかあさんやうちのひとに てつだってもらわなくてもできるように なったことを 1 つ かきましょう。」という質問に、マサトくんは、「あるけるようになりました」と書きます。そうすると、お母さんは「あたりまえでしょ。そんなこと」と怒るんです。そして、「どうしてか、おかあさんはよくためいきをつきます」と話が続けていきます。

子どもの成長には、先天的なもの後天的なものという分け方ができるのでしょうか、今日のワークショップでは、「歩けるようになりました」とは書かなくてもいいのですが、普段気づいていない「あたりまえかもしれないこと」、そこにぜひ皆さんにも目を配っていただきながら、「こんないいのかしら」と思うことも含めて、どんどん子どもたちの「できること」を出していただければと思います。

子どもの「できること」ピックアップ

今日のワークショップは、全部でステップ 1 から 3 まで進んでいきます。ステップを進めていく中で、お手元の紙やポストイットを使っていくのですが、どのようなものを作っていくのか、Can Do（例示的能力記述文）の具体的な例を示したものを皆さんにお配りします。それをお手元で見ながら、グループ活動を進めていただきたいと思います。こちらのほうからステップごとに、少しずつ説明を入れながら一緒にやっていきます。

まずは、**ステップ 1 - 1「子どもの『できること』ピックアップ！」**です。このステップでは、「4 つの活



動領域」に目を配りながら、どんどん Can Do を書き出していただきたいと思います。

子どもをとりまく様々な領域

参考として、CEFR が示している言語使用領域 (domains of language act) は 4 つになっています。personal（私的領域）、public（公的領域）、occupational（職業領域）、educational（教育領域）です。お気づきのように、職業領域は子どもにはあまり適していないといえましょう。そこで、もう少し子ども自身の活動領域、つまり「子どもたちは、どこで、ことばを使った活動をしているか」、その場所や場面を少し考慮して、次の通り、変えてみました。今回はこれをまずは暫定的に、子どもたちの Can Do を書き出すための「きっかけ」として見てください。それでは、4 つの領域をそれぞれ見ていきましょう。

- 家庭
- 個人・友だち
(趣味、スポーツ、習い事、ネット等)
- 学校／幼稚園 (補習校、塾等を含む)
- 社会

〈家庭〉の中で言語活動をする場合、そして、〈個人・友だち〉、例えば子ども部屋で子どもが自分でやっていることやお友だちと何かしていることなどは、パーソナルな部分（私的領域）にあてはまります。趣味や習い事、インターネットやスマホの使用などもここにに入れていきたいと思えます。



それから〈学校や幼稚園〉、ここは補習校や塾など何か勉強に関わるような場所です。そして、〈社会〉には、レストランやお店、駅、公共施設などが入ってきます。一応このように子ども向けに 4 つに領域を分け直させていただきます。

領域別に「できること」集め

次頁にある資料 1 の〈例〉と書かれているところに、4 枚の紙（4 つのフレーム）があります。そこには〈家庭〉、〈個人・友だち〉、〈学校／幼稚園〉、〈社会〉と見出しがそれぞれ書いてあります。皆さんのテーブルの上にも A3 の紙が 4 枚（予備を入れて

<例>

家庭		個人・友だち	
料理の手伝いができる	スカイプで日本の祖母に最近の出来事を伝えたり、相手の近況を聞くことができる	日本の歌が歌える	インターネットで必要な情報を探すことができる
ほしい物・してほしいことを理由を説明しながら裏に伝えられる	ほうき、雑巾、掃くなどの掃除に関する言葉がわかる	空手の技や型について友だちに説明できる	少し時間をかければ、短い日記が書ける
学校／幼稚園		社会	
自分の持ち物に漢字で名前が書ける	大人の手助けがあれば、イベントの司会進行ができる	よく利用するバスや電車で降り送られるアナウンスを正確に真似ることができる	和食レストランで会計を依頼することができる
補習校の事務室で教材費の支払を済ませることができる	関西アクセントでなら、日本の教科書の音読ができる	街中で日本語が聞こえてくると、『あの人、日本語で話しているよ』と気づける	巻の知り合いや初対面の人の質問に答えられる

【資料1】 ステップ1-1 子どもの「できること」ピックアップ!

8枚)あると思います。1枚の紙を1つの領域と考えると、そこに、これから皆さんが思い出した子どもの「できること」を貼っていただきます。

その際、〈家庭〉は黄色、〈個人・友だち〉はピンク、〈学校／幼稚園〉はオレンジ、〈社会〉は緑のポストイットに書いてください。ですから、1枚の紙がすべて真っ黄色、あるいはピンク色になっていきます。

迷ったときは、複数の領域に同じものを色違いにして貼っていただいて構いません。または、4つの領域にどうしても当てはまらないと判断に悩む場合は、〈その他〉という分類を作ってください。もし、新しい領域名が思いつけば、それを書いていただいてかまいません。わからなければ、〈その他〉として別にしておいてください。

「～であれば、～できる」

では、例を見てみましょう。上記資料1は、チームメンバーが出してくれた本当の例です。あまり細かいことには気にしないで集めてあるので、ことばの使用にピンポイントをしぼったものもありますし、「料理の手伝いができる」といったざっくりしたものもあります。例えば、〈個人・友だち〉の領域のところに、「少し時間をかければ、短い日記が書ける」というように条件

が入っているものもあります。こういった書き方をされても全くかまいません。そして〈学校／幼稚園〉という領域に「関西アクセントでなら、日本の教科書の音読ができる」とありますが、こういう視点を含んでいただいても結構です。それから〈社会〉のところに「街中で日本語が聞こえてくると、『あの人、日本語で話しているよ』と気づける」という認識なども、含んでいただいてかまいません。

まずは、いろいろなものをブレンストーミングのつもりで、15分から20分かけて集めてみてください。テーブルの皆さんで、どんどん出して試してみてください。ここで1つお願いします。1枚のポストイットには、

Can Doは1つだけ書くようにしてください。では、はじめてください。〔和気あいあいと作業 15分〕

はい、では、ちょっと一度筆をとめてください。まだまだ続けますが、ずいぶん面白いのもいろいろ出てきている一方で、少し行き詰っておられる方もいらっしゃるかもしれません。

もっと集めるための7つのトピック

そこで、少しだけ視野を広げていくために、**ステップ1-2「子どもの『できること』、もっともっとピックアップ！」**に進みます。ここでは、7つのトピックというものを少しヒントとしてご提供させていただきます。(下記資料2)

CEFRの中にも、トピックやテーマというものがあり挙げられていますが、この度、チームメンバーから提示された様々なCan Doを見ながら、トピックが7つぐらいに分かれると考えました。「生活・伝達・自然・文化・ことば・表現・教育」といった話題のトピック、つまり「何についてのCan Doなのか」ということです。ただ、この赤字でカッコ内に示した部分のトピック名は、便宜上のラベリングです。

例えば、生活や習慣に関するもの＝〈生活〉、コミュニケーションに関するもの＝〈伝達〉は、すでにたくさん出ているかと思いますが、それに比べて、〈自然〉というトピックを考えてみると、動植物、例えば、お野菜を作っているご家庭や動物を飼っているご家庭で、そういったテーマをめぐって日本語で何かなさっているということはありませんか。また、文化や行事、例えば、

【資料2】 子どもの「できること」をもっと集めるための7つのトピック

- 生活習慣に関するもの **【生活】**
- コミュニケーションに関するもの **【伝達】**
- 自然・動植物に関するもの **【自然】**
- 文化・行事に関するもの **【文化】**
- ことばに関するもの **【ことば】**
- 創作・芸術・文芸に関するもの **【表現】**
- 学校／幼稚園生活に関するもの **【教育】**

クリスマスやお正月、お月見や節分、ドイツのイースターなど、何か〈文化〉というトピックをめぐって日本語と一緒にしている言語活動というものはないでしょうか。さらに、ことば自体に関するものもあります。カルタ取りというのも皆さんの中から出ていましたが、そういった活動はまさに〈ことば〉に関するものですね。そして、創作・芸術・文学など、〈表現〉の類もあります。詩をつったり、お話しづくりをしたりなどが入ってくるかと思えます。また、〈教育〉では、学校や幼稚園での活動が含まれます。

ヒントとしての7つのトピック

先ほどの〈家庭〉というシートを見ると取り出したときには、4つのCan Doしか載っていませんでした（資料1内、上段左）。そこで、7つのトピックをもとに追加で思い出したものを書き込んだのが、下の資料3「ステップ1-2」の事例の太枠に入っているものです。

例えば、「お月見の風習を知り、準備をしたり、楽しむことができる」というのは〈文化〉というトピックとして新しく追加しました。ちょうど真ん中に、「学校の

時間割や行事について親に説明することができる」と太枠にあります。このお話のトピックは〈教育〉となるでしょう。それから、「絵本の読み聞かせ時に、描かれている絵について説明できる」は〈表現〉に近いかと思えます。また、「いつ・どのぐらい・どうやればいいのかを親に確認しながら、庭の水やりができる」といった〈自然〉に関するもの。そして、「ダジャレを言って親を笑わせることができる」は明らかに〈ことば〉がトピックですね。あとは、もう分けられないもの、例えば『妖怪ウォッチ』の妖怪について、それぞれの特徴を詳しく説明できるなどは色々出てくるものと思いますが、それらは「その他」にしておいてください。

これらトピックを1つ1つ厳密に分けていくのは困難です。こうしたトピックの提示は、分類することが目的ではありません。あくまで、子どものCan Doをもっとたくさんいろいろな視点から拾い上げるヒントとして、「あ、こんなこともある」「こんなこともあった」と誘い水として、ぜひお使いください。では引き続き、30分ほどお時間を差し上げますので、どんどん出してください。

〔和気あいあいと作業 25分〕

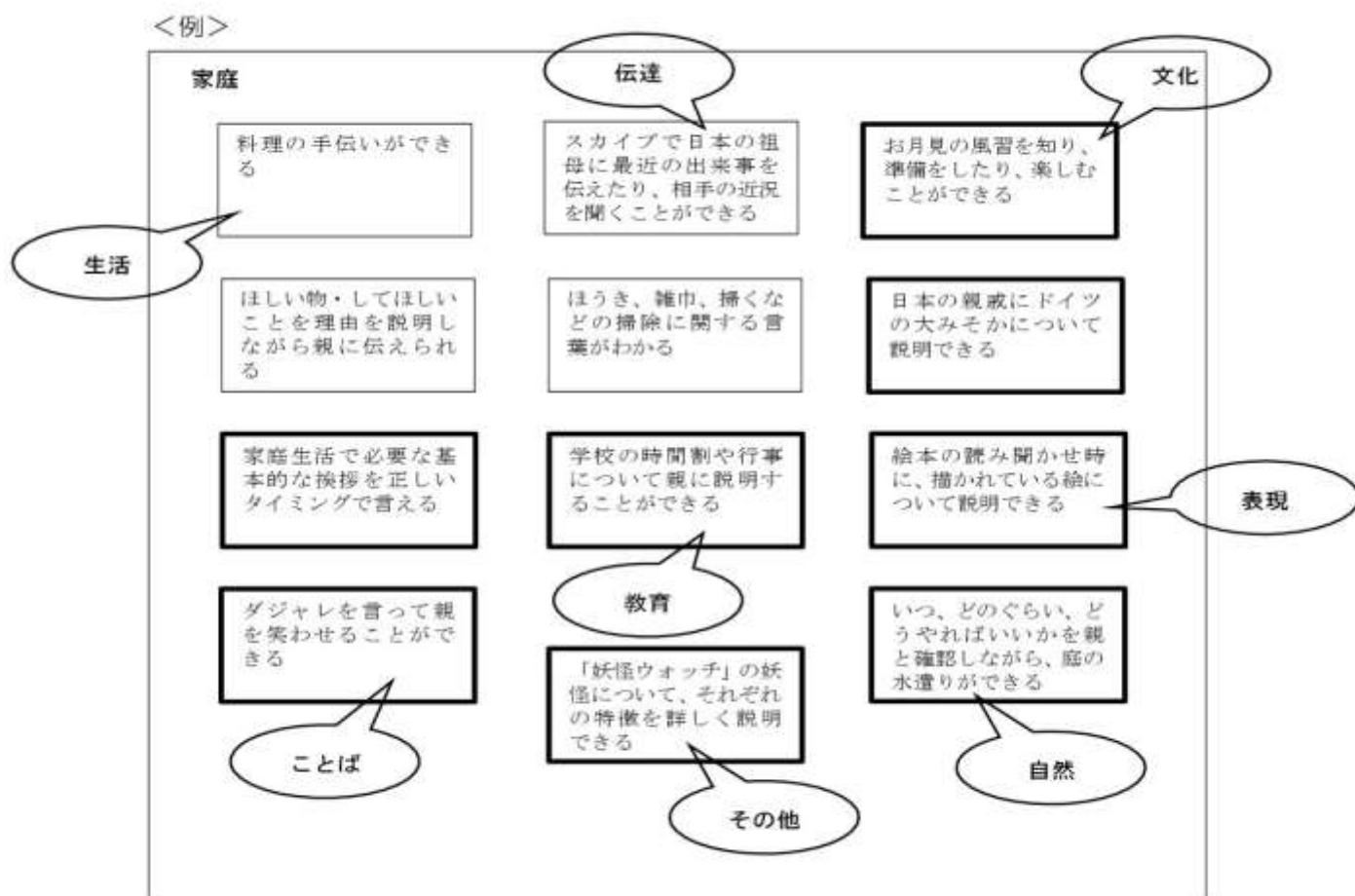
続々と面白いものが出そろってきているかと思いま

すが、今回の「もっともっとピックアップ」していくという作業はいったんここで終了いたします。次に、今度は言語の活動の種類をポストイットの上に書き加えていただく作業に入ります。

6つの「言語活動」

CEFRには、福島青史先生の『つなぐ』巻頭エッセイ『わたしの家族』の言語政策にも説明があったように、言語活動として、受容活動つまりインプットする方（「聞く」・「読む」）、そして産出活動となるアウトプットする方（「話す」・「書く」）という4つがまずあります。

次に、相互行為活動という「やりとり」(interaction)というものがあります。例えば、車内アナウンスをひたすら黙って聞くと、やりとりしながら相手の発話を聞いていくのでは能力が違ってきます。また、一方的にお母さんに何か説明するのと、相手の話を聴き受けながらやりとりをしていくというのは異なります。ということで、CEFRでは「聞く・話す」や「読む・書く」ということは別に、「やりとり」を、1つのインターアクティブな（双方向の）活動としてとらえていま



【資料3】 ステップ1-2 子どもの「できること」、もっともっとピックアップ！

【言語活動の種類】

- 受容活動： 聞く、読む
- 産出活動： 話す、書く
- 相互行為活動：やりとり (口頭・文字)
- 仲介活動 (口頭・文字)

す。「やりとり」には、口頭でするものとメールなど文字でするものの両方が含まれます。

そして、CEFR の中で特徴的であり、皆さんが今対象として考えておられる複言語の子どもたちが最も持っている能力が「仲介」(mediation)という活動です。「仲介」は、翻訳や通訳という言葉で言ってしまうと簡単なのですが、その翻訳や通訳という用語を使うと何か大変難しいことをしているように思われてしまうかもしれません。

ただ、いくつかのチームで拳がっていました。「日本人観光客が観光地で困っているときにちょっと助けてあげられる」というのは、まったく面識のない日本人観光客と自分の住んでいる町をつなげる役割をその子がしているというわけなんです。これは実はすごいことで、パン屋さんの名前を覚えてあげられる、パンの種類を説明してあげられるなど「仲介」をしているんです。

また、日本のおじいちゃんやおばあちゃんに「ドイツの学校ではね」と説明できるというのは、「話す」という活動であると同時にすでに「仲介」という活動になっていると思います。この部分の活動はモノリンガルの子どもたちには絶対にできないことなんです。まあ、方言地域ではよく起こるのですけれど…。(会場、笑) それもあわせて、皆さんに6つの言語活動について考えていただきたいと思います。

言語活動のための 素材である「言語知識」

6つの言語活動(聞く、読む、話す、書く、やりとり、仲介)のほかに、「言語知

識」というものがもう1つあると思います。聞いたり、話したりするというのに加えて、先ほどどこかのグループで「懐中電灯という言葉がわかり、言える」というCan Doがありました。これは言語知識の語彙にあてはまるものです。言語知識とは、「語彙・文字・発音・文法」といった言語活動をするときに「素材」となるものなのですが、これらは引き出しの大切な1つになります。例えば、文字でいうと、「自分の名前がひらがなで書ける」「漢字で書ける」というCan Doは、今回は言語知識として、1つのくりにしてください。

それでは、これから言語活動6つと言語知識1つで、ざっくりと7つに分けて、それをポストイットに書き加えていっていただきます。でも、その時、「料理の手伝いができる」といったCan Do記述の場合は、どうなるでしょう。午前中の講義でお話したコミュニケーション言語能力といわれる「ことば」というものを超えて、大きく「できる」知識や技能などというものも皆さんのお子さんの中にはすでにあると思います。それは「一般的能力」と書いてください。ですので、前述の言語活動(6つ)と言語知識(1つ)の7つ以外のものは「一般的能力」(general

【言語知識】

言語活動をするときに

「素材」となる

「語彙・文字・発音・文法」

competences)と書いてください。

では、下の資料4 **ステップ2 言語活動の種類を書いてみよう!**の例を見てみましょう。スカイプの例は、明らかに「やりとり」です。お月見の風習は、〈一般的能力〉。そして、「ほしいもの・してほしいことを理由を説明しながら親に伝えられる」は〈話す〉となります。「ほうき、雑巾、掃くなどの掃除に関する言葉がわかる」は〈言語知識〉、「日本の親戚にドイツの大みそかについて説明できる」は〈仲介〉となります。このように言語活動の種類を書いていきます。

一番右下にある「水遣り」のところには、状況によって変わると思うのですが、〈聞く〉と〈やりとり〉と2つ書きました。親からやり方を聞いて、聞いたことを理解し、聞いただけで行動に移す場合は〈聞く〉パター

<例>

家庭		
料理の手伝いができる <一般的能力>	スカイプで日本の祖母に最近の出来事を伝えたり、相手の近況を聞くことができる <やりとり>	お月見の風習を知り、準備をしたり、楽しむことができる <一般的能力>
ほしい物・してほしいことを理由を説明しながら親に伝えられる <話す>	ほうき、雑巾、掃くなどの掃除に関する言葉がわかる <言語知識>	日本の親戚にドイツの大みそかについて説明できる <仲介>
家庭生活に必要な基本的な挨拶を正しいタイミングで言える <話す>	学校の時間割や行事について親に説明することができる <話す>	絵本の読み聞かせ時に、描かれている絵について説明できる <話す>
ダジャレを言って親を笑わせることができる <話す>	「妖怪ウォッチ」の妖怪について、それぞれの特徴を詳しく説明できる <話す>	いつ、どのぐらい、どうやればいいのかを親と確認しながら、庭の水遣りができる <聞く> <やりとり>

【資料4】 ステップ2 言語活動の種類を書いてみよう!



ンになります。あるいは、親からの指示を聞いて、確認したり逆に提案したりなど話し合いをしながら作業をしたらくやりとり)となります。このように状況によって2つ以上言語活動の種類があてはまる場合は、それら全てを書いていただいてもかまいません。

それでは、グループで貼付されたポストイットの上に、6つの「言語活動」、「言語知識」、そして「一般的な能力」を書いていってください。いっぱい Can Do を書いたグループは大変ですね。よい、どん！

〔作業 10分〕

アウトプットができていなくても

グループの性格がそろそろ生まれつつある感じがします。参加者の皆さんの中には、よそのお子さんにはたくさんできることがあるけれど、うちの子は少ないわ・・・と少し不安に思われる方もおられるかもしれませんが、例えば〈聞く〉というインプット活動、これは、すごいことなんです。アウトプットされるものについて目が行きがちですが、読んだり聞いたりという音声の出ない言語活動というのは、個人の脳内ではすごくいろいろなことが起こっている状態なんです。

また、アウトプットが少ないというのは、性格的なものかもしれませんが。ですので、「うちの子しゃべらない」と言っても、それはお母さまご自身が無口なタイプなのかもしれない、あるいは、お母さんがしゃべりすぎなのかもしれないんですね。(会場、笑)

子どものことばの発達には、いろいろな要素や段階というのがあります。日本語で話しかけてわからないときに、ドイツ語に切り替えたらすぐに理解できるというのは、切り替えられる能力を持っている。それはそれですごいことです。逆に、親が話していることをウンともスンとも言わずに聞いていてドイツ語で全部返事をしてくれるけれど、母ちゃんにしかかれたら言われたことはちゃんとわかっていて、そそくさと逃げる。知らないふりはしないとですね。それというのは、やはり、日本語の能力があるということで、これはドイツ語モリガルやフランス語モリガルの子どもたちには、逆立ちしても絶対に真似できないことです。なので、アウトプットができていなくても、それは全く心配せずに、できることの方を探してあげてみてください。

「沈黙」という時間の大切さ

〔会場参加者からの挙手・コメント〕

「インプットされてから、潜在期間といいますが、潜伏期間というものがあると思います。実は、自分の息子は2歳半まで一言も単語を言わなかったんです。周りのドイツ人の子どもたちが完璧に複文を使って発話できる状態を見てあせったんですが、幼稚園に入って1年ぐらいたら、ドイツ語も日本語も同時に出てくるようになりました。ですから、そういった期間というものの子どもにはあるのかな、と思います。」

そうですね、チーズも味噌も寝かせると美味しくなる。ですので、潜伏期間が長いと、きっちりとその子の身になっている可能性も高いので、沈黙の時間というのも大事にしてあげたいと思います。

自分の視野の偏りに気づく

今の作業をやっていた中で、いかがでしょうか。例えば、どの言語活動が多かった、少なかったなど印象がありますか？〈やりとり〉が多かった。はい、〈読み・書き〉が少なかった。ありがとうございます。

今日のワークショップでは、まず、〈家庭〉〈個人・友だち〉〈学校／幼稚園〉〈社会〉の4つの活動領域に分ける作業していただきました。その際に、わりと

4つの領域とも均等に Can Do が集まっているグループもあれば、どこかの領域に偏りがあるグループもあったかと思います。これには考えられることが3つあります。まず、子どもが実際にその場面に合う機会が少ないということが考えられます。次に、子どもが学校や幼稚園でやっていることは、親は知らない、わからないということ。そして最後に、子どもはしているのだけれども、今 Can Do として書き出せなかったということは、皆さんが日ごろその点に注視していなかった、という可能性もあります。

トピックや言語活動に関しててもそうなのですが、今、〈書く〉という活動が少ないという声があちこちから聞こえてきました。もしかすると、〈書く〉という活動をする子どもが本当に少ないのかもしれないし、あるいは、私たちがこの〈書く〉という活動をしている子どもを見ていない、もしくは機会提供というのが足りないということなのかもしれません。

これはチームの事前ミーティングの中でも話にのぼったのですが、「うちの子、書くのが苦手なのよね」、「あ、そりゃそうだ、書かせてないものね」と今さら気づいた、ということもあります。やっていないことは、できないですからね。

ということで、こういった作業は、引き続きご自宅でもされると面白いと思います。自分の子どもの、あるいは、自分の周りの子どもたちの偏り状況というか、自分が見ていなかったかどうか、という自分の視点の偏り状況というのが、こういった作業から見てくるのだらうと思います。まずいったん、ここで作業を終えて、20分ほど休憩をします。作業されたものは見えるようにテーブルに置いて、休みの間にお互いのグループの成果を見せ合ってください。(20分休憩)



【成果物・その①】

グループ作業のシェアリング

「こども Can Do」領域別マップ

次頁より、各グループが作成し、休み時間にそれぞれが見せ合った4つの領域ごとの「こども Can Do」マップを紹介いたします。(pp. 33~40)

これら「こども Can Do」マップは、ワークショップ開催後に〈チーム・もっとつなぐ〉メンバーが持ち帰ってレイアウト編集したものです。文字の大きさやポストイットの重なりなどの事情で写真掲載が困難なため、グループごとに枠内に打ち直しました。

なお、Can Do (例示的能力記述文) の表記ならびに言語活動等の種別は、各グループの参加者がポストイットに記述した内容をそのままを反映しています。「こんな Can Do があるのね」「わたしだったら、この Can Do は、こっちに分類するわ」「うちの子は、この Can Do はドイツ語でならできけれど、日本語ではまだかしら」などなど考えを巡らせながら、ご覧ください。4つの領域の色による識別は、以下の通りです。(もっとつなぐ編集部)

- | | |
|----------|--------|
| 〈家庭〉 | ⇒ 黄色 |
| 〈個人・友だち〉 | ⇒ ピンク |
| 〈学校／幼稚園〉 | ⇒ オレンジ |
| 〈社会〉 | ⇒ 緑 |

家族旅行の写真を
見ながら、思い出
話ができる。

〈やりとり〉

Jポップの歌詞の
意味をインター
ネットで調べる
ことができる

〈読む〉

ドイツ人の先生が言
ったことを日本語に
訳して母に伝える
ことができる

〈仲介〉

街中で日本語が聞こ
えたり、日本人を
見たりすると、気が
つくことができる

〈聞く〉



グループ名「モノリー」

〈一般的能力〉

- ・洗濯物を洗濯機に持って行くことができる（運べる）
- ・生活リズムがわかる（食事、歯磨き、寝る時間など）
- ・自分の食器を親に言われなくても、流しに置いていく
- ・自分の食器の準備・後片付けができる
- ・自分が着る服をコーディネートすることができる
- ・洋服をきちんとたたむことができる
- ・自分の持っているお金（お小遣い、支出）を管理することができる
- ・お姉ちゃんが布団をはいているのを見て、かけなおしてあげられる
- ・浴衣を着て、花火大会を楽しむことができる

〈一般的能力〉 〈やりとり〉

- ・帰宅後、一連の流れが一人で行える
（「ただいま」→ 靴を脱ぐ→ 手を洗う→ 着替える）
- ・家族の誰かが悲しい時や困っている時に、やさしい言葉で声がけできる

〈一般的能力〉 〈読む〉

- ・日本語のレシピを見ながら、和食を作ることができる
- ・ゴミの分別ができる

〈やりとり〉

- ・日本語を使ってスカイプで近況を報告することができる
- ・家族旅行の写真を見ながら、思い出話ができる

〈言語知識〉

- ・1～10を日独で数えることができる

「本の虫」

〈やりとり〉

- ・日本での旅行の準備を日本語のインターネットで調べて家族に知らせ、共有することができる
- ・スカイプで日本の祖父母の話聞くことができる（3歳）
- ・日本の親戚とスカイプができる
- ・親と日本語で日本の社会問題について話し合える

〈話す〉

- ・幼稚園での出来事を日本語で話すことができる
- ・食事の挨拶ができる

〈書く〉

- ・祖父母に手紙を書くことができる
- ・日本の新聞にお祝いのカードや年賀状を書くことができる

〈やりとり〉 〈話す〉

- ・親に注意することができる

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・節分に「恵方巻」を親と一緒に作ることができる

〈仲介〉

- ・日本と在住国の親戚同士の会話時、通訳できる

〈言語知識〉

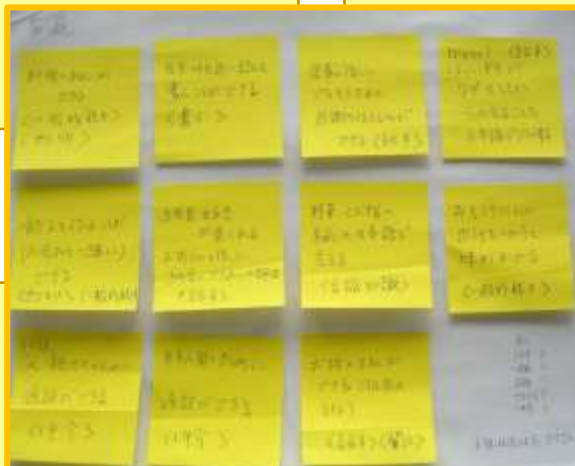
- ・母方（じいじ、ばあば）と父方（Opa, Oma）と、呼び方を違えて祖父母を呼べる。（2歳）

〈一般的能力〉

- ・日本料理を一人で作ることができる
〈聞く（見る）〉 〈話す〉
- ・日本語で見たTVの内容を英語で説明できる

領域 〈家庭〉

写真右：子ども10歳以下ママさん



「トトロ」

〈一般的能力〉

- ・ほうきで掃除ができる
- ・自分のものを片付けることができる
- ・掃除機をかけて自分の部屋を掃除することができる
- ・洗濯物をたたむことができる
- ・妹にごはんを食べさせることができる

〈やりとり〉

- ・日本人からの電話を取って、ママに渡すことができる
- ・ママのケーキを焼く手伝いができる
- ・ほしいものをしつこくねだるときに、親と交渉することができる
- ・日本人家庭の猫のシッター（打ち合わせ・実行）をすることができる

〈書く〉

- ・七夕の願い事を書くことができる
- ・母の日や父の日のカードを日本語で書くことができる

〈仲介〉

- ・日本語の言葉を簡単にドイツ語で説明できる

〈聞く〉

- ・「となりのトトロ」を日本語で見ることができる

「子ども10歳以下ママさん」

〈話す〉

- ・食後に「ごちそうさま」と言うことができる
- ・ほしいものがあるとき、なぜそれが大切か日本語で訴えることができる
- ・お母さんの作った納豆の評価を言うことができる

〈一般的能力〉

- ・納豆を好んで食べることができる
- ・味噌汁に、いじだし汁を使っているかどうか判断することができる

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・料理の手伝いができる
- ・お母さんと一緒に餃子を作ることができる

〈仲介〉

- ・ドイツ人の父・親戚のために通訳することができる
- ・日本人の母のために（ドイツ語から日本語へ）通訳することができる

〈書く〉

- ・日本の祖母に手紙を書くことができる

〈言語知識〉

- ・野菜・果物の名前を日本語で言うことができる

〈聞く〉 〈話す〉

- ・祖母を真似て、お経を読むふりができる

「日本人女性」

〈一般的能力〉

- ・ 最近、朝一人で起きてこられるようになった
- ・ 落ち葉をほうきではいて集めることができる
- ・ 料理によって適切な調味料を使い分けができる

〈一般的能力〉 〈やりとり〉 〈聞く〉

- ・ 祖母に教えてもらいながら、トマトの植え付け、水やり、収穫までできる
- ・ どれが熟したりんごかを確認しながら、りんごの収穫ができる
- ・ 草の種類の説明を聞きながら、庭の雑草取りを手伝うことができる

〈一般的能力〉 〈読む〉

- ・ 自分のほしいものをメールでアマソンのリンクをつけて親に連絡できる
- ・ 簡単な料理なら、子ども用の日本語の料理本を使って作ることができる

〈一般的能力〉 〈書く〉

- ・ WhatsApp グループを家族用に作り、連絡事項を送ることができる

〈一般的能力〉 〈聞く〉

- ・ 火を使わない料理なら、親の手伝いができる

〈話す〉 〈聞く〉

- ・ 電話で最近の自分のことを話したり相手のことを聞いたりできる

〈話す〉 〈言語知識〉

- ・ 親に嫌味を言うとき「です・ます体」など文体を使い分けができる

〈話す〉

- ・ 親に皮肉や嫌味を言うことができる

〈読む〉

- ・ カップラーメンの説明書を読んで正しい食べ方で食べることができる

〈言語知識〉

- ・ 父親（ドイツ人）の日本語の間違いに気づくことができる

「きつねうどん」

〈やりとり〉

- ・ 絵文字を使っておばさんにメッセージを送れる

〈やりとり〉 〈言語知識〉

- ・ 言葉尻をとらえて逆に返せる

〈やりとり〉 〈聞く〉

- ・ 日本食材店でカルピスなど自分の欲しいものを買ってきて頼める

〈仲介〉

- ・ ドイツのことについて、日本に住む親類に話すことができる

〈言語知識〉 〈一般的能力〉

- ・ 親子丼と他人丼の違いがわかり、区別できる

〈読む〉 〈一般的能力〉

- ・ カップめんを作り方の説明を読みながら自分で作れる



「名前に『子』がつく」

〈やりとり〉

- ・ 電話を取って対応ができる
- ・ 願いが叶うまで、しつこくおねだりすることができる
- ・ 読み聞かせた内容について質問を投げかけ、思索することができる

〈話す〉 〈やりとり〉

- ・ 日本語でグズグズ文句を言うことができる

- ・ 想像を膨らませて夢を語るができる

〈話す〉 〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・ 日常生活の中で場面に適した挨拶を積極的に言うことができる

〈聞く〉

- ・ 配膳の支持が分かる

- ・ 日常生活において親の指示が分かり、それに従うことができる

〈聞く〉 〈一般的能力〉

- ・ 長めのお話も喜んで聞くことができる（集中力）

〈聞く〉 〈話す〉 〈やりとり〉

- ・ 読み聞かせた本の内容を理解して、内容を説明することができる

〈聞く〉 〈読む〉 〈やりとり〉 〈言語知識〉

- ・ カルタ遊びをすることができる

〈言語知識〉

- ・ 同じ文字を使う単語を探して遊ぶことができる（ひらがな）

〈読む〉 〈仲介〉

- ・ 弟に読み聞かせることができる

〈一般知識〉

- ・ お米をとぐことができる

領域

〈家庭〉

写真：日本人女性

「やっぱり寿司が好き」

〈話す〉

- ・ 食事のときの挨拶、「いただきます」「おかわり」「ごちそうさま」が言える
- ・ シャワーと歯磨きをしたくないときに、いろいろと言い訳が言える
- ・ 食事の時、お箸で食べるかフォークで食べるか自分で伝えられる
- ・ 両親がやっていることに「ぼくもやる」という欲求を伝えられる
- ・ 誕生日パーティーに呼びたい人、食べたいものを言える

〈やりとり〉 〈言語知識〉 〈一般的能力〉

- ・ 洗濯ものを干したり取り込んだりを手伝える（洗濯もの名前が理解できる）
- ・ 日本の家族に LINE で通話やメッセージ送信ができる

〈仲介〉

- ・ スイスの家族に夏休みに日本でやったことを説明できる
- ・ 「ごちそうさまでした」を言ったら、その後は何も食べられないことがわかる

〈一般的能力〉

- ・ 麺類をすすって食べることができる

「モノリー」

〈一般的能力〉

- ・ 木登りができる ・ 1日2回、犬にエサをあげられる
- ・ 時計を見て、時間がわかる ・ 自分で旅行を計画し実行できる
- ・ AKB48メンバー全員の名前が言える
- ・ 足を頭の近くまで上げることができる
- ・ 自転車やローラーに乗ることができる
- ・ カブトムシの幼虫を成虫になるまで育てられる
- ・ 幼稚園の出来事や日々の出来事を絵で表現できる
- ・ せみの声を聞いて（雑音として認識するのではなく）楽しむことができる

〈やりとり〉

- ・ 絵文字やスタンプを効果的に使うことができる
- ・ 友だちとSMSでメッセージを交換しあえる
- ・ 友だちと「お母さん」「子ども」に分かれて、おまごができる
- ・ ペットに餌をやったかなど、応答しつつ、世話ができる

〈やりとり〉 〈言語知識〉

- ・ 日本語でジャンケン、神経衰弱、UNOなどのゲームができる
- 〈聞く〉 〈話す〉
- ・ 読んでもらった絵本の好きな部分を（暗記しようと思わずとも）暗唱できる
- ・ ジブリの映画の台詞を覚えて、言うことができる

〈聞く〉 〈話す〉 〈やりとり〉

- ・ 『アナと雪の女王』のワンシーンを姉妹で再現できる

〈聞く〉 〈話す〉 〈一般的能力〉

- ・ 日本の歌を歌える
- 〈読む〉 〈聞く〉
- ・ YouTubeで見たい動画を探して楽しめる
- ・ コンピュータを操作して、好きな音楽を聴いたり、DVDを見たりできる
- 〈読む〉 〈一般的能力〉
- ・ 日本の野菜を自家栽培し、漬物をレシピを読みながら作ることができる
- 〈書く〉 〈一般的能力〉

- ・ 俳句・詩が書ける

〈書く〉

- ・ お小遣いをもらって、日本語でお礼状を書くことができる

〈言語知識〉 〈一般的能力〉

- ・ いろいろな国の国旗と国名がわかる

「本の虫」

〈やりとり〉

- ・ 共同作業ができる
- ・ 日本にいる友だちと日本語でメール交換ができる

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・ 友だちの悩みなどを聞いて相談相手になれる
- 〈やりとり〉 〈話す〉 〈仲介〉
- ・ 休み時間に友だちを誘って（遊びを提案して）遊べる
- 〈読む〉

- ・ ふりがな付きのマンガを読んで、楽しむことができる
- 〈読む〉 〈一般的能力〉

- ・ 日本のマンガを読んで感動することができる

〈書く〉

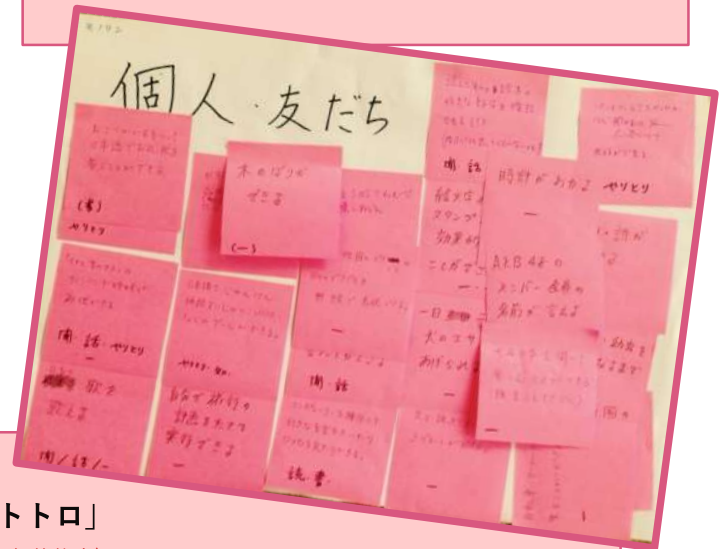
- ・ 友だちにひらがなでメールを書くことができる

〈聞く〉

- ・ 友だちが話している日本語が「日本語だ」と気づくことができる

〈一般的能力〉

- ・ 日本の歌を歌える



「トトロ」

〈一般的能力〉

- ・ ひまわりを種から育てることができる
- ・ 飛び込み台（1～5m）から飛び込むことができる
- ・ バレエをやって身体が柔らかくなり、リズムに合わせて踊ることができる
- ・ 量・回数を言いながら猫に餌をあげることができる

〈一般的能力〉 〈言語知識〉

- ・ アニメの歌を歌うことができる
- ・ 日本語の童謡を歌うことができる

〈一般的能力〉 〈読む〉

- ・ iPadを自分で操作し、「うみ」の歌を歌詞を見ながら歌うことができる
- 〈やりとり〉

- ・ 日本人の友だちとメッセージやFacebookでやりとりができる
- ・ おじいちゃんから囲碁を教えてもらうことができる

〈やりとり〉 〈言語知識〉

- ・ ダジャレを使って親をひっかけることができる

〈読む〉

- ・ コマ割りを読む順番を考えて、ちびまる子ちゃんを読むことができる

- ・ DSを使って日本語のポケモン・ゲームソフトで遊ぶことができる

〈書く〉

- ・ 年賀状を書くことができる

〈仲介〉

- ・ 日本人の友だちと一緒に参加しているグループで、そこで話されている仏語を日本語で簡単に説明できる

領域 〈個人・友だち〉

写真：モノリー

「子ども10歳以下ママさん」

〈読む〉 〈一般的能力〉

- ・ 本を見ながら折り紙を折ることができる
- ・ 自分の興味のある日本語の本を買ってきて、読むことができる
- 〈読む〉
- ・ 「マンガ世界の歴史」を自分で読むことができる
- 〈読む〉 〈書く〉 〈一般的能力〉
- ・ コンピュータを使って一人で「ドラえもん」を選んで見ることができる
- 〈一般的能力〉

- ・ 日本の歌（童謡）を歌うことができる

〈話す〉 〈言語知識〉

- ・ 乗り物のモデルと詳細を日本語で説明することができる
- ・ なぞなぞやジョークなど言葉遊びができる

〈聞く〉

- ・ お話し（絵本）を聞いていることができる

「日本人女性」

〈話す〉

- ・ 日本語のダジャレを言うことができる
- ・ 「やだ」「好きじゃない」「～しないでくれる」など自分がしてほしいことを相手に伝えることができる
- ・ 弟がしてはいけないことについて、親に正確に告げ口することができる
- ・ 車の種類（救急車、トラクター、パトカーなど）が言える

〈聞く〉 〈一般的能力〉

- ・ 絵本を静かに座って読み終わるまで聞くことができる
- ・ 絵本の登場人物（やまば、竜など）を想像して絵に描いて表現できる

〈聞く〉 〈話す〉

- ・ 落語のオチを冗談として利用することができる
- ・ テレビで覚えた表現を適切な場面で使うことができる

〈聞く〉 〈話す（歌う）〉

- ・ J ポップの歌詞を覚えて、歌うことができる
- ・ 日本／ドイツ／英語の歌を何回か聞けば覚えて歌える

〈仲介〉 〈話す〉 〈言語知識〉

- ・ 母の間違ったドイツ語の発音を直すことができる
- ・ 日本レストランで友だちにメニューを説明することができる

〈書く〉

- ・ 親が書いた字や本に書かれている字を見ながらなら、ひらがなやアルファベットが書ける
- ・ 感想や気持ちなどを入れず事実を述べるぐらいなら日記が書ける

〈読む〉 〈書く〉 〈言語知識〉

- ・ ドイツの学校の先生への手紙などを直すことができる

〈読む〉 〈言語知識〉 〈一般的能力〉

- ・ J ポップの歌詞の意味をインターネットで調べることができる

〈読む〉 〈話す〉 〈言語知識〉

- ・ 読んだ本のあらすじを説明することができる

〈読む〉

- ・ ブックオフ（中古本屋）に行き行って買いたい／読みたい漫画を探すことができる

〈やりとり〉

- ・ 一度親と約束したことは何日たっても忘れず親に催促をすることができる

〈一般的能力〉

- ・ 悪いことをしたら、時間はかかるが「ごめんなさい」が言える

「名前に『子』がつく」

〈やりとり〉

- ・ 同年齢の子と日本語を使って遊ぶことができる
- ・ 習い事の先生など親以外の人の指示を聞いたり、受け答えをしたりすることができる
- ・ 喧嘩をしたとき、自分の意見を主張することができる
- ・ つっこみができそうな面白いネタを考えることができる

〈やりとり〉 〈話す〉

- ・ 母親の友だち（日本人）と日本語で会話することができる

〈一般的能力〉

- ・ iPad を使って好きな音楽を検索することができる
- ・ 和太鼓教室で日本のリズムを叩くことができる
- ・ EXILE の歌を歌うことができる

〈言語知識〉

- ・ 柔道の技の名前が言える
- ・ 『カーズ』のキャラクターを判別し、その出身国、言語、国旗が分かる

〈聞く〉 〈話す〉

- ・ DVD を見て知った日本語のフレーズを自分でも使うことができる

〈聞く〉 〈一般能力〉

- ・ 日本のアニメ映画を楽しむことができる

〈言語知識〉 〈一般的能力〉

- ・ 替え歌を作って歌うことができる

「やっぱり寿司が好き」

〈話す〉 〈聞く〉

- ・ 文頭を聞けば、好きな絵本の内容を言葉で表現できる
- ・ 谷川俊太郎の詩『いるか』が暗唱できる
- ・ 和太鼓のリズムをたたいて、合の手が言える（文化）
- ・ 替え歌や物語の一部を変えて話すことができる（表現）

〈話す〉

- ・ 「自分のおもちゃに触らないで」と言葉で要求できる
- ・ 猫に対しては「～にやんにやん」犬に対しては「～ワン」など、動物によって使い分けられる（やりとり）

〈聞く〉

- ・ 日本のアニメやドラマが字幕なしで見えて理解できる
- ・ 日本のアニメを見て内容が分かる

〈やりとり〉

- ・ 相手に合わせて言語をスイッチできる
- ・ ポケモンバトルで、自分で組み合わせを考えて戦うことができる

〈読む〉

- ・ スマホのメッセージが日本語で読める

〈書く〉

- ・ スマホのメッセージが日本語で書ける

「きつねうどん」

〈やりとり〉

- ・ アニメやマンガで覚えた言葉を友だちに使える
- ・ 友だちと(は)日本語で話すことができる

〈やりとり〉 〈言語知識〉

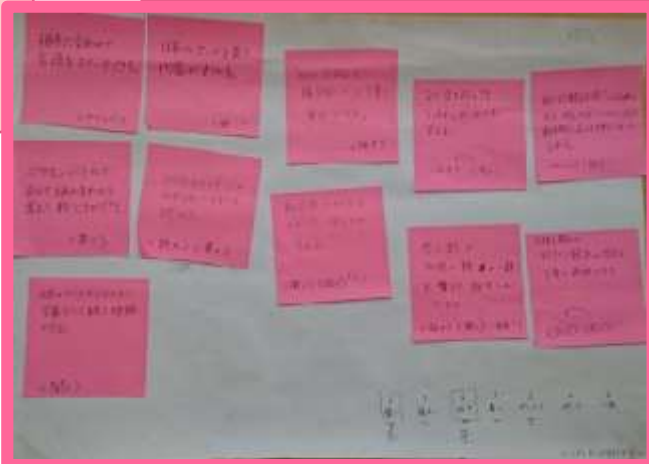
- ・ しりとりあそびができる

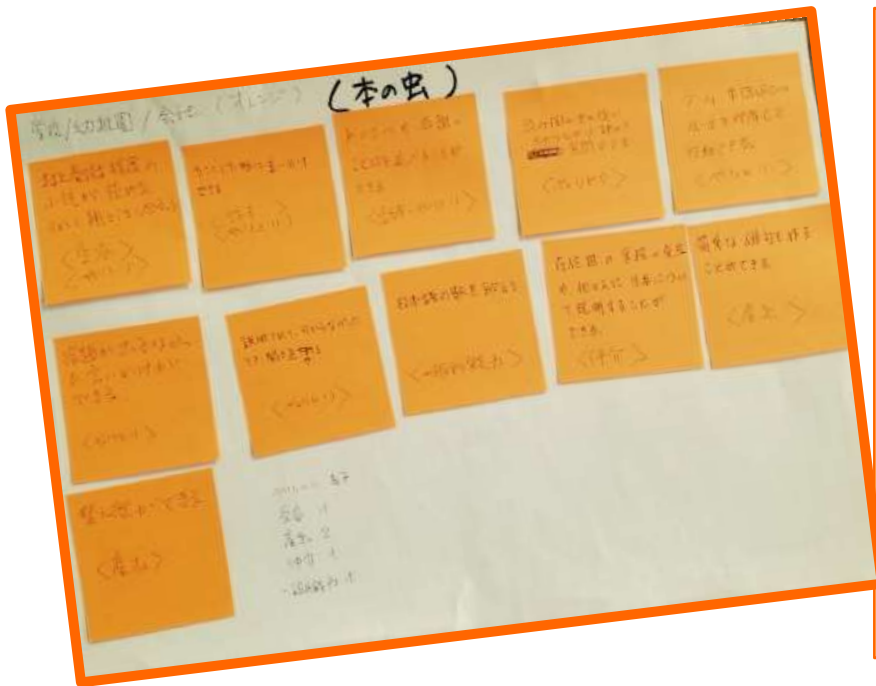
〈仲介〉

- ・ 剣道についてフランス語で説明できる
- ・ 剣道の日本人の先生の指導を聞きとって、メンバーに通訊できる

領域 〈個人・友だち〉

写真：やっぱり寿司が好き





「本の虫」

〈やりとり〉

- ・ 日本語で読んだ小説について、親と話し合することができる
- ・ 宿題ができなかったときに、言い訳ができる
- ・ 説明されて分らなかったときに聞き返せる
- ・ 読み聞かせの後に、分らなかった部分を説明できる
- ・ ゲームや集団遊びのルールを理解して行動できる

〈やりとり〉 〈話す〉

- ・ 遅刻したときに言い訳ができる
- ・ あいさつや感謝の言葉を述べることができる

〈やりとり〉 〈仲介〉

- ・ 在住国の学校の先生や他の人に日本について説明できる

〈産出〉

- ・ 替え歌をつくって、歌うことができる
- ・ 簡単な俳句を作ることができる

〈読む〉

- ・ 日本語で小説（村上春樹程度）を読むことができる

領域 〈学校/幼稚園〉

左上：本の虫

「トトロ」

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・ 補習校で友だちと（日本語で）仲良く遊ぶことができる
- ・ 小さい子の手助けが（日本語で）できる
- ・ 教室のそうじが（日本語で）できる
- ・ ランチ（給食）の準備ができる

〈書く〉

- ・ 自分の名前を漢字で書くことができる
- ・ 自分の名前（姓）をカタカナで書くことができる
- ・ 七夕祭りのとき、日本語で短冊に願い事を書くことができる
- ・ 補習校の課題の絵日記を書くことができる

〈話す〉

- ・ クラスメイトの前で発表するとき、みんなのことを見ながら発表できる
- ・ クラスの友だちと一緒に「おむすびころりん」を暗唱できる

〈聞く〉 〈話す〉

- ・ 日本語で授業を受けることができる

〈話す〉 〈読む〉

- ・ 音読発表会で、本を読むことができる

〈一般的能力〉

- ・ 補習校の課題でインゲン豆を種から育てて食べることができる

「モノリー」

〈一般的能力〉

- ・ 授業の始めと終わりにきちんとあいさつができる
- ・ 45 分間、とにかく座ってられる
- ・ 一人でテストの問題に取り組むことができる
- ・ 試験に向けて、計画的に勉強できる
- ・ 自分から進んで学校の宿題にとりかかれる

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・ トピックに沿って議論を進められる
- ・ 友達がよい点（成績）をとったとき、一緒に喜ぶことができる

〈やりとり〉 〈聞く〉 〈一般的能力〉

- ・ クラスメイトの発言に対して、賛成／反対意見を述べたり、コメントを言ったりすることができる

- ・ 「教科書を開いて」など教師の基本的な指示に応えられる

〈やりとり〉 〈話す〉

- ・ 給食で何を食べたか詳しく説明できる
- ・ 友だちとトラブルがあったとき先生に何が合ったかを説明できる

〈やりとり〉 〈仲介〉 〈言語知識〉

- ・ 幼稚園の先生や友だちに、日本語について簡単に説明できる（*samurai* は「ザムライ」ではなく「さむらい」； *ninja* は「ニンヤ」ではなく「にんじゃ」など）

〈やりとり〉 〈読む〉 〈聞く〉 〈言語知識〉

- ・ かるた取りができる

〈書く〉

- ・ 学校の先生に暑中見舞いが書ける
- ・ あるテーマに関して、自分で作文を書くことができる
- ・ 自分の名前を日本語とアルファベット（ローマ字）で書くことができる
- ・ 日本語で絵日記を書くことができる

〈読む〉 〈言語知識〉

- ・ 子ども用に書かれた物語を読んで理解できる
- ・ ゆっくりでなら、ひらがなが読める
- ・ ひらがなで書かれた自分の名前を認識することができる

「子ども10歳以下ママさん」

〈仲介〉

- ・ 日本の学校のクラスでドイツ語の先生をすることができる
- ・ 日本でドイツのことを説明することができる
- ・ 日本でドイツのカードゲームについて説明することができる

〈やりとり〉

- ・ 学校での出来事を日本語で話すことができる

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・ 日本の体験入学時にすぐ友だちを作ることができる

〈書く〉

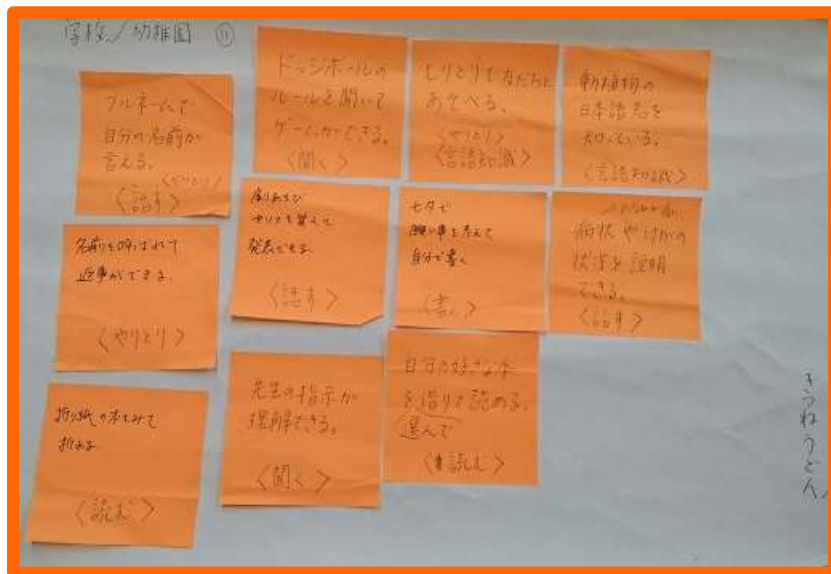
- ・ 自分の持ち物に漢字で名前を書くことができる

「日本人女性」

- 〈やりとり〉
 - 日本の学校に2週間行って、授業に参加することができる
- 〈やりとり〉 〈読む〉 〈書く〉
 - 全部はできないが、日本の学校の宿題をすることができる
- 〈やりとり〉 〈話す〉 〈聞く〉 〈言語知識〉 〈一般的能力〉
 - ドイツ語がゼロの状態幼稚園に入り、自力でモノにすることができる
- 〈話す〉
 - 初めての友だちと積極的に話すことができる
- 〈話す〉 〈一般の知識〉
 - 日本の学校で先生に対して少し敬語が使える
- 〈仲介〉
 - ドイツ人の先生が言ったことを日本語で母に訳して伝えることができる
- 〈読む〉
 - 漢字の読みを手伝ってもらえれば、日本の教科書を読むことができる

「きつねうどん」

- 〈話す〉
 - おなかが痛いなどの病状やけがの状況を説明できる
- ・ 劇遊びでセリフを覚えて発表できる
- 〈話す〉 〈やりとり〉
 - 自分の名前をフルネームで言うことができる
- 〈やりとり〉
 - 名前を呼ばれて返事ができる
- 〈やりとり〉 〈言語知識〉
 - しりとりで、友だちと遊ぶことができる
- 〈聞く〉
 - ドッジボールのルールを聞いてゲームができる
- ・ 先生の指示が理解できる
- 〈読む〉
 - 折り紙の本を見て折ることができる
- ・ 自分の好きな本を選んで借りて読むことができる
- 〈書く〉
 - 七夕で願い事を考えて自分で書くことができる
- 〈言語知識〉
 - 動植物の日本語名を知っている



領域 〈学校/幼稚園〉

写真：きつねうどん

「名前に『子』がつく」

- 〈話す〉 〈やりとり〉 〈仲介〉
 - 幼稚園で日本の文化・食文化を紹介することができる
- ・ 日本の自慢話を幼稚園ですることができる
- ・ 日本語ブレイクグループで遊んだ椅子取りゲームをドイツの幼稚園で説明し、遊ぶことができる
- 〈話す〉 〈やりとり〉 〈仲介〉 〈一般的能力〉
 - 日本語が話せて分かることを自慢する（誇りの思う）ことができる
- 〈話す〉 〈聞く〉 〈やりとり〉
 - 日本人の友だちとは日本語で遊ぶことができる
- ・ ドイツの学校の中でも日本人の親をもつ子どもと日本語で話すことができる
- 〈書く〉
 - 自分の名前が書ける
- 〈書く〉 〈読む〉 〈話す〉
 - 知らない文字があれば、自分から聞いてきて何度も練習することができる
- 〈書く〉 〈読む〉 〈言語知識〉
 - 補習校のカタカナテストで高得点をとることができる
- ・ テストの準備でカタカナを覚えることができる
- 〈読む〉 〈言語知識〉
 - 国語の教科書を音読することができる

「やっぱり寿司が好き」

- 〈話す（歌う）〉
 - 踊りの発表会で、着物を着て、日本語の歌を元気に歌うことができる
- 〈話す〉 〈一般的能力〉
 - 折り紙を現地校の先生に教えることができる
- 〈話す〉 〈一般的能力〉 〈言語知識〉
 - 食器やお風呂用具の名前と使い方が分かり、説明できる
- 〈仲介〉
 - 補習校の運動会で、先生の注意を保護者のために英語や仏語に訳すことができる
- 〈仲介〉 〈一般的能力〉
 - 現地校の地理の授業で、先生よりも日本について詳しく説明できる
- 〈やりとり〉
 - 日本の幼稚園の友だちや先生とコミュニケーションをとることができる
- 〈読む〉 〈一般的能力〉
 - 親が書いたメモを理解し、実行できる。
- 〈読む〉 〈言語知識〉
 - 自分の名前の漢字を認識している
- 〈書く〉 〈言語知識〉
 - 自分の名前をひらがなで書ける
- 〈一般的能力〉
 - キャッチボールがほかの生徒よりうまくできる

「モノリー」

〈一般的能力〉

- ・ 右側通行と左側通行の違いを認識できる
- ・ 「知らない人にはついていかない」ということがわかり、できる
- ・ お葬式で周りの人の真似をして、お焼香をすませたり、タイミングよくお辞儀したりすることができる

〈一般的能力〉 〈読む〉

- ・ 交通標識が理解できる
- ・ 注意事項など説明パネルを読んで、温泉の入りがわかる
- ・ アプリを使いこなして、必要な情報を得ることができる

〈一般的能力〉 〈話す〉

- ・ 目上の人や知らない人には「です・ます」を使って話せる
- ・ 電車の中で大きな音量で音楽を聴いている人をやんわりと注意できる

〈一般的能力〉 〈話す〉 〈やりとり〉

- ・ 人には直接言うべきではないこと（例えば「あの人ちょっと太っているね」）を意識することができる

〈一般的能力〉 〈聞く〉

- ・ お宮参りの仕方を教えてもらい、することができる

〈一般的能力〉 〈読む〉 〈書く〉 〈やりとり〉

- ・ アルバイトを探して応募することができる

〈一般的能力〉 〈言語活動すべて〉 〈言語知識〉

- ・ 日本で一人暮らしができる

〈話す〉 〈やりとり〉

- ・ 近所の人に会ったら、あいさつができる
- ・ 「こんにちは」「さよなら」などの挨拶ができる

〈聞く〉 〈やりとり〉

- ・ 知らない人にバスの乗り方や乗り換えなどを聞くことができる
- ・ あいづちを打ちながら相手の話を聞くことができる

〈書く〉 〈読む〉 〈やりとり〉

- ・ 日本で郵便局から小包を発送することができる
- ・ Facebook に情報をポストしたり、コメントしたりできる

〈話す〉 〈書く〉

- ・ 日本の家族や友だちに誕生日のお祝いを言ったり、カードに文字を書いたりできる

〈書く〉

- ・ 仕事上のメールを日本語のニュアンスに気をつけながら、書くことができる

「本の虫」

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・ 目的地までの行き方をたずね、理解し、たどり着くことができる
- ・ (たずねられたときに) 自分の名前や年齢を言うことができる

〈やりとり〉

- ・ 電話のとりつぎが日本語でできる
- ・ 日本人に観光案内ができる

〈読む〉 〈書く〉

- ・ 日本のインターネットのサイトでホテルを予約することができる
- ・ 宿泊の予約や取り消しができる

〈聞く〉 〈読む(見る)〉

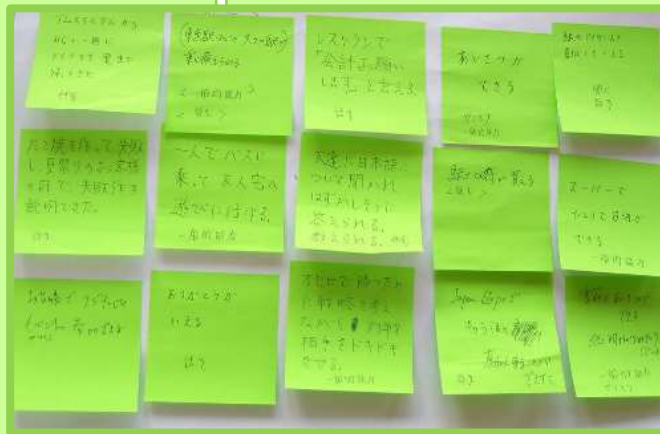
- ・ 日本の芸能(映画)などをよく理解することができる
- ・ 日本のニュース(テレビなど)を聞いて理解できる

〈読む〉

- ・ 日本の新聞が読める

〈一般的能力〉

- ・ レストランで日本のメニューの内容がわかる



領域

〈社会〉

左：トトロ

「トトロ」

〈一般的能力〉

- ・ 一人でバスに乗って友人宅へ遊びに行くことができる
- ・ スーパーで一人で買い物ができる
- ・ オセロで勝つために戦略を考えながら、対戦相手をドキドキさせることができる

〈話す〉

- ・ レストランで「会計お願いします。」と言うことができる
- ・ 夏祭りでたこ焼きを作って失敗し、お客さんの前で失敗作について説明できる
- ・ Japan Expo でキャラ語を真似ることができる

〈読む〉 〈一般的能力〉

- ・ (東京駅などの大きい駅で) 電車を乗り換えることができる
- ・ (日本の) 駅で切符を買うことができる

〈仲介〉

- ・ アムステルダムから叔父と一緒にドイツまで電車で帰ることができる
- ・ 友だちに日本語について聞かれたとき(はずかしそうに) 答えることができる

〈話す〉 〈言語知識〉

- ・ 「ありがとう」と言うことができる

〈やりとり〉

- ・ お台場でフジテレビのイベントに参加できる

〈やりとり〉 〈言語知識〉

- ・ 挨拶ができる

〈やりとり〉 〈一般的能力〉 〈言語知識〉

- ・ 新年のあいさつなど、季節のあいさつができる

〈聞く〉 〈話す〉

- ・ 駅のアナウンスを真似して言うことができる

「子ども10歳以下ママさん」

〈一般的能力〉

- ・ お宮参りができる
- ・ 日本の野外合宿に参加できる
- ・ 夏祭りなどの文化行事に参加して楽しむことができる

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・ 「しゃべりれん」(日本語学習者との茶話会)に参加できる
- ・ 相手によって日本語と他の言語を使い分けすることができる

〈やりとり〉

- ・ 自分でアイスクリームを注文できる

〈仲介〉

- ・ 「ドラえもん」のDVDを見ながらドイツ人学生に(同時に)ドイツ語で説明できる

〈聞く〉 〈話す〉

- ・ 日本の電車のアナウンスを正確に真似ることができる

〈話す〉 〈言語知識〉

- ・ 適切なあいさつやお礼を述べることができる

「名前に『子』がつく」

〈やりとり〉

- ・物事の成り立ちについて興味を持ち、質問することができる
- ・知らない人に名前や年齢を聞かれて答えることができる
- ・ラーメン屋で注文することができる

〈仲介〉

- ・日本旅行中に日本語の分からない父親のために通訳をして助けあげることができる
- ・日本の行事や絵本の内容をドイツ語で説明することができる

〈言語知識〉

- ・街中や自然の中でひらがなやカタカナを見つけることができる

〈言語知識〉 〈聞く〉

- ・街中で日本語が聞こえたり、日本人を見たりすると、気がつくことができる

〈言語知識〉 〈読む〉

- ・日本食スーパーで目にするひらがなを読むことができる

〈話す〉

- ・日本語しか分からない人には日本語で話そうとすることができる



領域

〈社会〉

写真：名前に「子」がつく

「日本人女性」

〈やりとり〉

- ・普段は日本語をあまり話さないが、外で日本語で話しかけられたら頑張って日本語で答えることができる
- ・日本人から電話がかかってきたら、頑張って日本語で話すことができる

〈やりとり〉 〈一般的能力〉

- ・日本の老人ホームでデイサービスの参加者のお手伝いができる

〈一般的能力〉

- ・ラーメン屋さんで餃子を食するとき、醤油と酢を見つけて取り皿に入れることができる
- ・お墓参りでお墓の掃除をしたり拜んだりすることができる

〈一般的能力〉 〈話す〉

- ・知らない人に質問することができる
- ・動物の名前や生態について説明することができる

〈書く〉

- ・メールのやりとりにおいて、基本的にずっとドイツ語だが、「ありがとう」「がんばってね」などは日本語で書くことができる

〈読む〉

- ・日本で電車に乗り、行き先などの情報を得ることができる

〈言語知識〉

- ・家庭菜園で「くわ」などの言葉が理解できる

「やっぱり寿司が好き」

〈話す〉

- ・相手に合わせて日本語で挨拶ができる
- ・水や食べ物が高い時に、くれそうな人に頼める
- ・日本人観光客に日本語で挨拶したり話しかけたりすることができる
- ・友人・知人と別れる時、「バイバイ」ができる

〈話す〉 〈聞く〉

- ・ものまねができる（話し方、口癖、表情など）
- ・好きなCMを正確にまねることができる

〈話す〉 〈やりとり〉

- ・人が食べているものがほしい時に、自分も食べてもいいか聞くことができる

〈話す〉 〈言語知識〉

- ・家族や友達とは「オレ」、先生や知らない人とは「ぼく」と言って話せる

〈読む〉 〈やりとり〉

- ・日本のレストランで自分の分を注文できる

〈やりとり〉

- ・日本食材店の店員と日本語でやりとりできる

〈一般的能力〉

- ・大人や友達からの質問に目を見て答えることができる

「きつねうどん」

〈やりとり〉

- ・あいさつ、基本語（ありがとう、ごめんなさい等）を言うことができる
- ・喫茶店でクリームソーダを注文できる

〈やりとり〉 〈書く〉

- ・絵葉書に自分の名前を漢字で書くことができる

〈仲介〉

- ・日本人の観光局が困っていたら、自分から声をかけて助けることができる

〈仲介〉 〈一般的能力〉

- ・日本のものにプライドを持ち、擁護できる（例：すいか）

〈聞く〉

- ・ジブリの映画だったら日本語で楽しんで観ることができる

「できること」の階層を考えよう

午後の部前半では、4つの領域別に、さまざまな言語活動の種類 Can Do を集めていただきました。(pp. 33~40)

後半となる次の作業、**ステップ3『『できること』の階層を考えよう！』**では、皆さんが集めた子どもたちの「できること」を、大きい Can Do から小さい Can Do になるように階層を考えて、「できること」の構造図を作っていきます。

Can Do とは、実はどんな構造なのでしょう。皆さんがすでに書かれたポストイットの中にも、「身支度ができる」といった「一般的能力」のように非常に内容幅の広いものもあれば、『『懐中電灯』という名称がわかる』のように〈ことば〉にピンポイントしているものなど、いろいろな Can Do のパターンがあることにお気づきだと思います。

例えば、〈ことば〉に焦点が当たっているものとして、「塩・こしょうなど調味料のことがわかる」や「調味料の瓶に書いてある文字が読める」あるいは「丸・三角など形状のことがわかる」という Can Do があります。さあ、これら素材があると、子どもたちは何ができるのでしょうか。

〔会場から、「お料理しようか」の声〕

そうですね、料理ができそうですね。

小さい Can Do から 大きい Can Do へ・・・？

うちの子には「こういうことができるなあ」という Can Do が、それぞれバラバラとあったとします。では、それらはどんなく活動（action: 何らかの意味や目的を持った行動）を支えているものなのか、と考えると、「正しい食材や調味料を持ってこることができる」とか「言われたとおりに調理することができる」とかいう活動になっていると思います。

図1の一番上のピンクの枠内は、「～がわかる」「～が読める」というレベルになっています。その一方真ん中のオレンジ色の部分は何かく意味のある活動」となっています。



【図1】 小→大 Can Do 構造図

例えば、瓶に書かれている文字が読めたら、次に「それで、どうする？」となります。つまり、「しょうゆ（醤油）」と読めるだけでなく、それを使って「何ができるか」が大事なのです。2段目のオレンジ色のところは、小さい Can Do があるからこそ、それに続いて「できる」ようになる活動です。こうした小さい Can Do と中くらいの Can Do がつながっていくと、例えば、「お料理の手伝いができる」といった非常に大きな Can Do へと結びついていきます。反復すると、上図1は、「小さい Can Do から大きな Can Do へ」とつながっていく階層図です。

ここで、少しだけ考えていただきたいのは、子どもたちの学びには、小さいところから大きいところへと広がっていくものも実際あると思いますが、ただ実際に、わたしたちが生きている中でする活動というのは、このような順番で行っているわけではないという点です。

「ぼくは、『しょうゆ（醤油）』という文字が読めるから、お母さんの手伝いをしよう！」とはならないでしょうし、「ぼく、三角と丸のことばがわかるようになったら、これから何をしようかな～」と言って、「お母さん、ぼくに何をすればいいか教えて！」ということにもなりません。それは、人間の活動というのが、この「小」から「大」の流れではないからです。

上図1の一番上のレベルは〈Can〉ではあるけれども、〈Do〉にはなっていません。次の段階以降が〈Do〉、つまり「何かをする」ことになってくるのです。ですから、本当の意味での〈Can〉〈Do〉を考えていくとき、その構造は次頁図2のように、「大」から「小」へと逆になります。



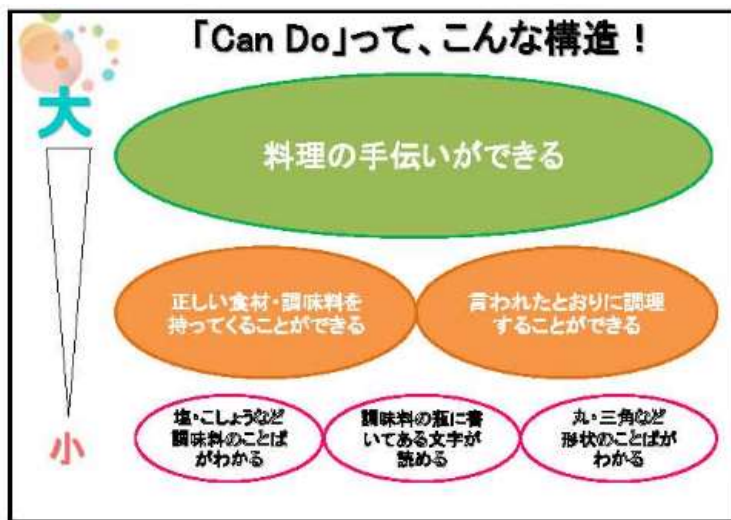
大きい Can Do から 小さい Can Do へ！

「(料理の手伝いができる)ためには、子どもたちにはまず何ができる必要があるのか」「日本語を使って手伝いをさせたいとき、子どもたちに何ができるようになっておいてほしいのか」などを考えると、材料を持ってこさせないといけませんし、わたしの指示を聞いてもらわなくてはならないなど、諸々のことがあります。それを達成するためには、「文字が読める」「～ということばがわかる」など、小さな引き出し(小さな Can Do)をいっぱい子どもたちに持たせてあげたいですね。

このように「できること」を上段から見ると、大きい Can Do を達成するために「いま何が足りない」のか、そして、どんな要素を付け加えれば、より精密なお手伝いができるようになるのか、といった視点が生まれてきます。

Can Do の応用度アップ

Can Do は、階層の下に行けば行くほど、色々なことに応用できます。例えば、図2のオレンジ色のところを見て下さい。この「正しい食材・調味料」という Can Do を「正しい道具」や「正しいモノ」というように、もう少し広く置き換えてみると、日曜大工のお手伝いにも、同じように使える Can Do ですし、洗濯や掃除のときにも、使える Can Do になります。



【図2】 大→小 Can Do 構造図

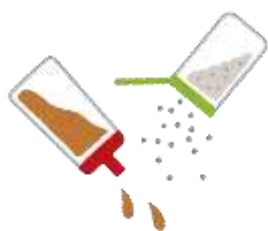
また、「言われたとおりに、～することができる」という Can Do は、この「～」の部分にあたる「調理」を何か別のものに替えるだけで、ぐっと応用度が高くなります。「親の指示や先生の指示を聞いて、そのとおりに(なにか)ができる」ということは、他のより大きな Can Do につながっていきます。

さらに、「丸、三角など形状のことばを知っている」といったより小さい Can Do になってくると、「工作や庭仕事をする」、「車など乗り物の説明をする」、「遊園地の遊具について説明する」、「動物や虫の形を説明する」など料理とは全然ちがう活動にも応用できます。三角や丸など「語彙」というのは広がりがあるので、いろいろなところにリサイクルして使うことができ

ます。そう考えると、こうした小さい Can Do 1つが貴重な素材ということになります。1つにも、たくさんの素材がそろっているのです。

夢をかなえるための Can Do

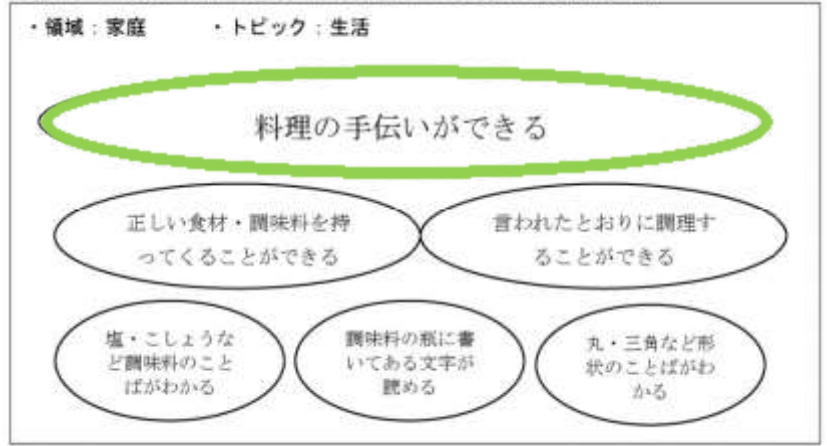
大きい Can Do から小さい Can Do へ。人間の行動というのには、まず「～ができる」「～ができてほしい」「～ができるようになりたい」というものがあります。そして、その夢をかなえるために、どういう「もう1つのできること」を増やしていけば、その完成度や正確さが増してくるのか、という Can Do の引き出しづくりをしていくといいのです。



「できること」の構造図づくり

さて、これから皆さんに、「大きい Can Do→小さい Can Do」となるように階層を考えて、子どもたちの「できること」の構造図を作ってください。今回は、皆さんのテーブルにある Can Do の中から、まず軸になるものを1つ選んでいただきたいと思います。どれでもいいので、「この Can Do で、作ってみようか」とグループで相談してください。

＜例1＞「大きい Can Do」（「料理の手伝いができる」）を選んだ場合



ふたつのパターン

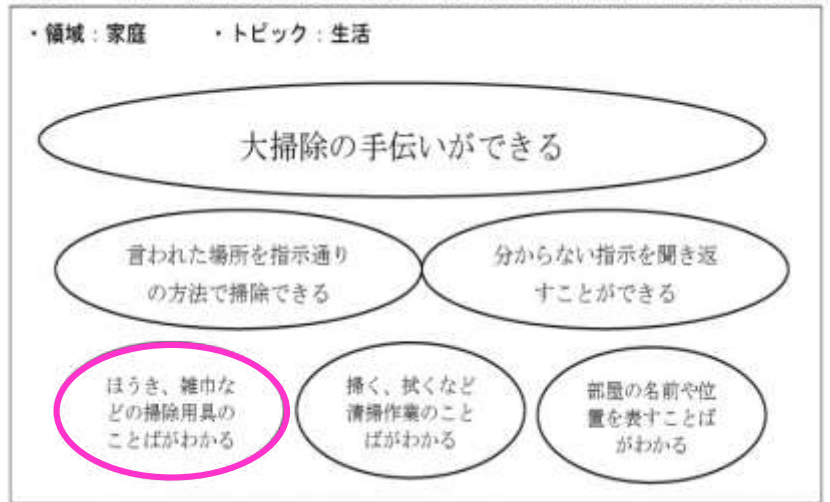
構造図づくりをする際に、おもに2パターン出てくる可能性があります。そこで、右のように、〈例1〉と〈例2〉と、ふたつのパターンを考えてみました。

例えば、上の〈例1〉は、「料理ができる」という大きい Can Do を選んだパターンです。この場合、先に一番上のグリーンの部分が決まり、その下に、中くらいから、最後の素材となる小さい Can Do までを埋めていただきます。この例では、ワン・ツー・スリーと3つの階層にきれいに分かれています。実際は、もっと複雑になっていくと思われます。4から5層ぐらいまで段階が増えてもかまいません。Can Do のレベルや応用度を考えながら、グループで話し合っ

て進めてください。次に、〈例2〉を見てください。こちらは、小さい Can Do を選んだ場合です。例えば、「ほうきや雑巾などの掃除に関することがわかる」を選んだ場合は、素材が先に決まってしまう。この場合には、こういう言葉（単語）が子どもの中にあることで、どんな大きな言語行動ワールドがその子にとって広がっていくのか、それをどのような現実的な活動へと結んでいけるのか、を考えてみてください。「ほうき！」と言えることが、どんな活動へとつながっていくのでしょうか。

〈例2〉は1つの事例にすぎません。例えば、その結果、「大掃除の手伝いができる」に発展していくかもしれないですし、あるいは、高校生ぐらいになると「駅の構内（あるいはビル屋内など）で、清掃工

＜例2＞「小さい Can Do」（「ほうき、雑巾、掃くなどの掃除に関する言葉がわかる」）を選んだ場合



事のアルバイトができる」に結びついていくかもしれません。どこに帰着するのか、未知数です。

素材を生かしていけるように

子どもの成長を支えていくときには、小さい Can Do がそろっているのを見て、それで「うちの子は、もうこれができているわ」「これで、よし」ということに終わらせては残念です。

例えば、日本語教室や補習校で、漢字ドリルなどの練習があります。それは決して無駄ではありません。素材の大切な引き出しになります。しかし、現状を見ていると、なかなか時間がなかつたり、いろいろな制約もあったりするので、ドリルを完成することが目的になってはいないでしょうか。

せっかくドリルで一生懸命勉強したなら、そこで学んだ文字をどう「大きい Can Do」へつなげてい

けるのだろう、という視点を指導する立場の大人が持つことが大事だと思います。そうした視点を持ってドリルを使ってあげると、子どもたちも「なんでこんなことしなくちゃならないの～」ということにはならないでしょうし、1週間後に忘れていたということもあまりなくなるという気がいたします。もう少し、「思い出」や「記憶」として、文字が子どもたちに定着するのではないかと思います。子どもたちの成長を支える私たち大人が、親も先生も皆が、こういった視点を持っていれば、1つの漢字ドリルがもっともっと良い素材になっていだろうと期待します。

Can Do の階層を作ってみよう

では、今から Can Do の階層図を模造紙の上で作っていきます。まず、1つ軸となる Can Do を選んでいただくのですが、実際、階層を作るとなると、

皆さんのテーブルの上にはない Can Do が必要になってくるかと思えます。その場合、足りない Can Do は新たに書き出して、どんどん付け足して行ってください。同じものを何度使っていただいても結構です。

もし言語知識や小さい Can Do を選んだ場合には、大きい Can Do が上になる構造図を脳内で描きながら、他のものにも使える可能性の高い小さい Can Do も追加して、「大きい Can Do → 小さい Can Do」となるように階層を考えて行ってください。

新たな Can Do も付け足して

構造図を作るときには、4つの領域別に（家庭、個人・友だち、学校/幼稚園、社会）すでに貼つてあるポストイットをはがして貼り直すのではなく、新しいポストイットと同じ Can Do を書きながら、こちらの大きめの模造紙に「大から小へ」並べて貼るようにしてください。これまで皆さんが書き出してくださった

Can Do がうまく使いまわせるかもしれませんし、もし、適当なのがなければ新しい Can Do を付け足して行ってください。

なお、場合によっては、軸となる Can Do を選ぶ際に、真ん中の方にくる Can Do を選んでしまう可能性もあるかもしれません。それでも、かまいません。その場合は、その上と下とを埋めて行ってください。

また、構造図を作りながら、Can Do の階層が変わっていくかもしれない。例えば、もっと大きい Can Do が見つかるかもしれません。ですので、模造紙に直接 Can Do を書くのではなく、ポストイットに書いて、必要に応じて、それを動かしていけるようにしてください。最終的に、大きい Can Do が確定したら、模造紙にマジックペンで書いていただいても結構です。

このグループ作業の最後に、お互いの成果物を見合う時間をとりますので、他の人が見てもわかるように構造を作っていただければと思います。

〔わいわい、がやがや賑やかに作業 40分〕

Can Do 階層マップの見せ合い

さて、Can Do の階層化は、どのような状況になっていますか。それぞれのグループで、それぞれのつまずきや発見、そして問題があるようですが、途中の段階でかまいません。ここで、他のグループの様子を交替しながら見に行ってみましょう。その際、8つのグループを見学組と説明組の2つに分けます。

例えば、大きい Can Do が「世界平和」にまできているグループもあるようですが、作ったグループのメンバーにはいろいろな思いがあって、そうした階層が出来上がってきていると思います。説明組のグループの皆さんは、このようなグループの思いや考えを見学してきた方たちに説明してあげてください

〔お互いに見せ合う 20分〕

【成果物・その②】 グループ作業のシェアリング

「子ども Can Do」階層マップ

次頁より、見学組と説明組に分かれて、それぞれが見せ合った「子ども Can Do」階層マップ（構造図）を紹介します。各グループの構造図は、読みやすさと階層のわかりやすさを図るため、実物の写真とともに打ち直したのも掲載します。

なお、Can Do の表記内容や階層設定の仕方は編者の解釈を入れず、各グループの成果に順じています。便宜上、階層の関係を見やすくするために、あらたに A,B,C など印を追記したところもあります。（もっとつなぐ編集部）

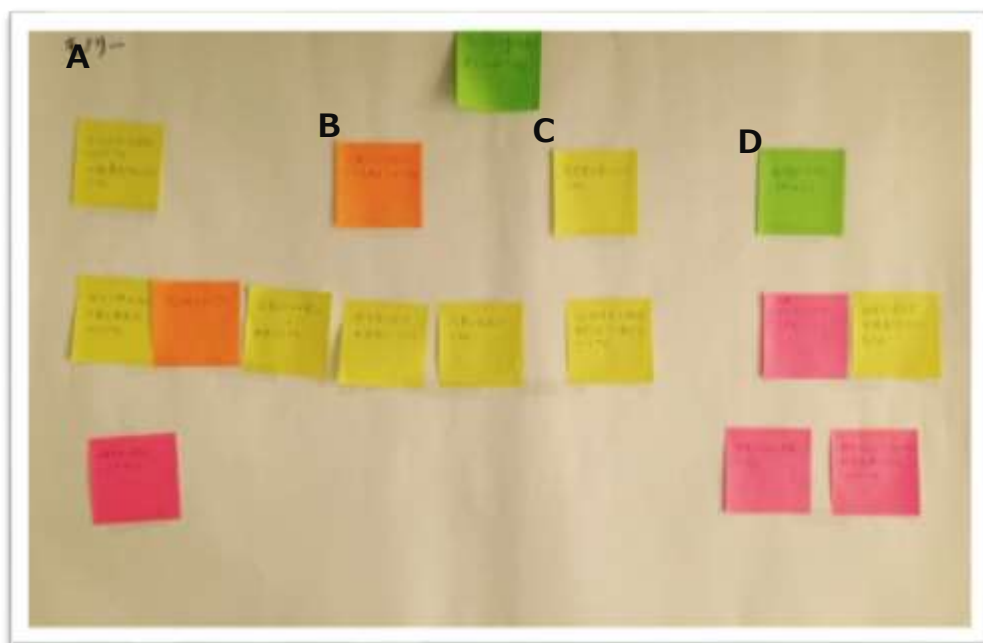


モニター

軸となる Can Do : (図内※印)

「アルバイトを探して応募することができる」

領域： 社会



大きい Can Do

※アルバイトの仕事を得ることができる

中くらい Can Do- 1

A. 求人広告を読んで、
比較検討できる

B. 応募してアポを
取ることができる

C. 履歴書が書ける

D. 面接を受けることが
できる

中くらい Can Do- 2

自分の興味のある仕事を
検索できる

自己紹介が
できる

応募のメールを
書いて、相談
できる

応募の電話が
かけられる

担当者に会っ
て直接話せる

証明写真を
操作指示に
そって撮れる

面接会場まで
時間通りに
たどり着ける

自己アピールが
口頭でできる

小さい Can Do

仕事条件に関する
ことがわかる

質問の趣旨が理解できる

相手に応じて「です・ます体」
(敬語) を使い分ける
ことができる



本の虫

軸となる Can Do : (図内※印)

「祖父母・親戚と
コミュニケーションがとれる」

領域： 家庭、社会



※祖父母・親戚とコミュニケーションがとれる

A 読む・書く

- ・年賀状を書くことができる
- ・お礼の手紙を書くことができる
- ・お祝いのカードを書くことができる
- ・手紙（返事を含めて）を書くことができる

- ・日本の文化、年中行事を知っている
- ・日本の風習を知っている

- ・手紙のあて名の書き方（封書の書き方）を知っている

- ・日本語の慣用表現を知っている（漢字含む/仮名のみ）
- ・日本の祖父母や親戚の名前や誕生日を知っている

B 聞く・話す

- ・電話ができる
- ・スカイプができる

- ・日本や在住国の（ごく簡単な）社会情勢などを説明できる

- ・覚えた漢字を実際の場面で使える

C やりとり

- ・ニュースなどについて話し合うことができる
- ・近況を話したり聞いたることができる

- ・会話のやりとりのルールやニュアンスを知っている

- ・状況や場面に応じた語彙を知っている

D 仲介

- ・祖父母と在住国の親戚との会話を通訳できる
- ・在住国へ日本の祖父母や親戚が訪れた時、観光案内ができる

- ・在住国の地理、歴史を知っている
- ・両国のコミュニケーションスキルを持っている
- ・在住国の社会のシステムをごく簡単なものであれば説明することができる

- ・日本の地理、歴史を知っている



軸となる Can Do : (図内※印)

「公共機関を使って目的地まで行ける」

領域 : 全4領域 (家庭、個人・友だち、学校、社会)

夏休みに兄弟で日本の祖父母を訪ねることができる

時間を管理することができる

※公共機関を使って目的地まで行ける

日本の習慣に合わせて生活することができる

体験入学ができる

空港のカウンターで搭乗手続きができる

駅で切符が買える

公共機関の乗り換えができる

洗濯物がたためる

スーパーで一人で買い物ができる

ドイツ語の言葉を簡単に日本語で説明できる

ランチ(給食)の準備ができる

空港で日本語で日本の住所を言うことができる

クラスの前で発表できる

教室のそうじができる

日本語で授業を受けることができる

時計を読むことができる

知らない人に話しかけて、返答が理解できる

学校で友だちと仲良く遊べる

アニメの歌が歌える

日本語の童謡が歌える

日本語のポケモン・ゲームソフト(DS)で遊ぶことができる

数字が分かる

小さい子どもの手伝いができる

自分の名前を漢字で書くことができる

自分の名前をカタカナで書くことができる

あいさつができる

子ども 10 歳以下 ママさん

軸となる Can Do : (図内※印)

「日本の学校 (のクラス) で
ドイツ語を教えることができる」

領域 : 学校、社会



平和教育に貢献できる

相互理解ができるように働きかけることができる

国際間の仲介ができる

通訳ができる

異文化の理解を
促すことができる

複数の言語で
コミュニケーションが
とれる

文化を比較する
ことができる

国際機関で
働くことができる

ドイツの慣習について
知識があり説明する
ことができる

※日本の学校の
クラスでドイツ語を
教えることができる

ドイツのゲーム
について説明すること
ができる

ドイツの慣習について
理解できる

ドイツ語の知識が
ある (ドイツ語ができる)

カードゲーム
(UNO など) が
できる

日本語の知識が
ある (日本語ができる)

数字や色を日本語で
言うことができる

ドイツ語と日本語で
挨拶ができる

日本語を使って
わかりやすく
説明ができる

日本語とドイツ語の
使い分けができる

日本語とドイツ語の
違いが分かる



日本人女性

構造図①

軸となる Can Do：（図内※印）

「日本レストランで友だちに
メニューを説明することができる」

領域： 個人・友だち、社会



ドイツ人の友だちを日本食レストランに連れて行くことができる

店員と
やりとりができる

※ドイツ人の友だちに
メニューについて
説明することができる

自分の好きな料理を
勧めることができる

箸の使い方を
教えることができる

自分の質問
に対する相手の答えが
理解できる

人数を言い、注文し、
会計をする（支払う）
ことができる

店員に料理について質問する
ことができる

日本語のメニューが
読める

日本の食べ物が
どんなものが分かる

調味料の
使い方が分かる

箸を
使うことができる

数字、挨拶の
語彙を知っている

食べ物、味覚の
語彙を知っている

料理の材料の
言葉を知っていて、
読むことができる

調味料の名前が
読める

ひらがな、カタカナ、漢字
を読むことができる

日本人女性

構造図②

軸となる Can Do：（図内※印）

「落語のオチや一節を冗談として
利用することができる」

領域： 個人・友だち



※落語のオチや一節を冗談として利用することができる

落語の面白さが
理解できる

落語を聞いて、
使われる言葉を
覚えることができる

冗談を言う
タイミングが分かる

日本の文化、生活
習慣を知っている

落語用語が
理解できる

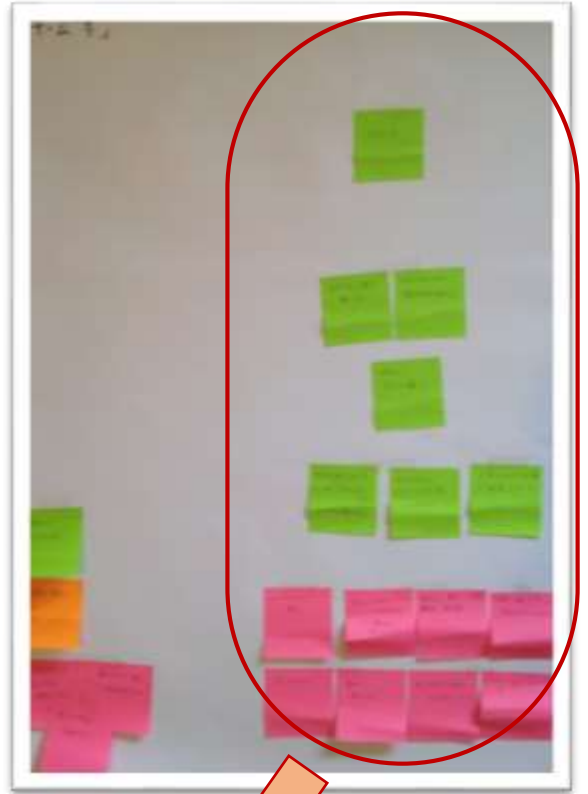


名前に「子」がつく

軸となる Can Do：（図内※印）

「日本語を使って
友だちと遊ぶことができる」

領域： 個人・友だち、学校



生きる力

日本文化に触れ、楽しむことができる

社会生活における基本姿勢を身につけることができる

※日本語を使って友だちと遊ぶことができる

カルタで遊ぶことができる

他の文字遊び（しりとり、百人一首）につなげて遊ぶことができる

人前で大きな声で発表することができる

ルールが分かり、守ることができる

負けても泣かず、喧嘩をせずに楽しむことができる

集中して聞き取ることができる

他の人に聞き取りやすく読み、伝えることができる

文字が分かる

枚数を数えて、大小を比べることができる

絵と日本語の単語をつなげることができる

記憶することができる



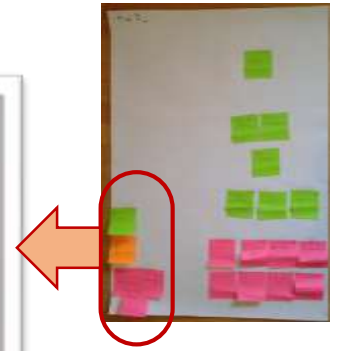
名前に「子」がつく

(場外編)

軸となる Can Do : (図内※印)

「電話をとって
対応することができる」

領域： 家庭、社会



※電話をとって

対応することができる

適切な情報を抽出し
伝達することができる

受話器を通じて
話の内容を
理解できる

電話のやりとりで一連
の定型文を使って
話することができる

電話の機能が
理解できる



やっぱり寿司が好き

軸となる Can Do : (図内※印)

「親が書いたメモを理解し、
実行できる」

領域： 家庭、社会



生きる力

一人で
留守番ができる

困ったことが
あったら親に
電話で伝えたり
相談したりできる

電話の対応が
できる

来訪者の
対応ができる

言われたことを
行動に移す
ことができる

※親が書いた
メモを
理解できる

家のルールや
習慣を
理解している

電話の
操作ができる

日本語での
電話の基本的な
やり取りができる

メモが
読める

位置を表す
言葉がわかる

家の中のものを
表す言葉が
わかる

日本語で書い
てあるメモでも、
無視せず読める

文字が読める
(平仮名だけでも
OK)

メモを読むと
何かいいことがあるの
がわかる (→動機
づけの工夫：親)

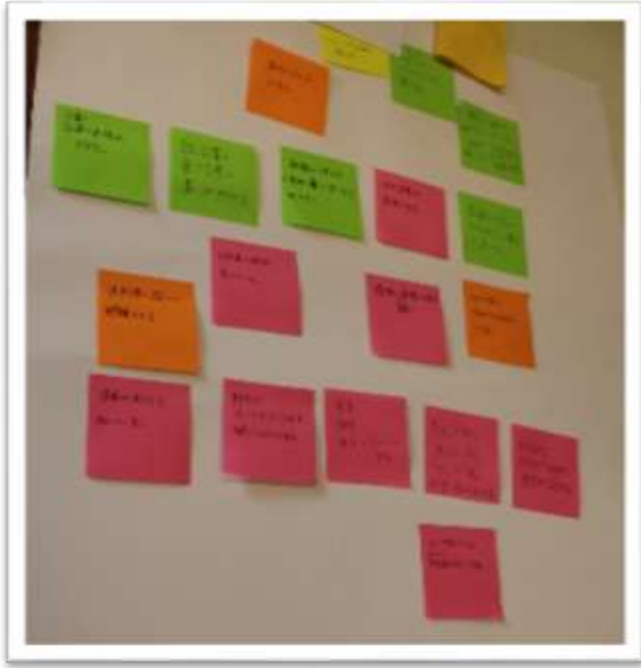
けんとへ

カレーライスを レンジで

あたためて たべてね。

デザートは アイスだよ！

ママより



きつねうどん

軸となる Can Do : (図内※印)

「メールを使ってやりとりができる」

領域： 家庭



いとこや親せきとメールを使ってやりとりができる

メールでお礼の
メッセージが書ける

写真に短いお礼の
メッセージをつけて送れる

文章で気遣う
表現ができる

話し言葉と書き
言葉の違いが
分かる

敬語が使える

褒め言葉が
表現できる

変換オプションから
正しい漢字が
選べる

日本語を読んで
理解できる

時候の挨拶を
理解し使える

感情を言葉で
表現できる

ローマ字でひらがな
入力ができる

日本の文字を
知っている

相手にメールの
アドレスを聞くことが
できる

長音、拗音、促音の
入力ができる

「は」と「わ」、「を」と
「お」、「へ」と「え」の使
い方が分かる

ひらがな、カタカナ、
簡単な漢字が読める

ローマ字でならメールで
やりとりができる



本日のおさらい

今日は長い間たくさんの作業をしていただきました。本日のワークショップのおさらいをしています。まず、**ステップ1**で、「言語の使用領域」を意識しながら、子どもたちの「できること」を〈家庭〉〈個人・友だち〉〈学校/幼稚園〉〈社会〉の4つに分けていただきました。次に**ステップ2**で、「言語活動の種類」を書き込んでいただき、最後の**ステップ3**で、Can Doの階層図を作っていました。

こうした午後の一連の活動の中で、皆さんは、どんなことをお感じになったでしょうか。自分の子どもや周りにいる子どもたちの、日本語能力に限らず多種多様な「できること」の特徴が、少し今までとは違った視点で見えてきた、ということはありませんか。その子の強みはどこにあって、弱点はどんなところにあるのか、といった発見や落とし穴に気づかれたのではないのでしょうか。

「できること」の多様性

今回のワークショップの作業ではふれませんでした。わが子にとっては、「よし、今は、このCan Doは『あとまわし』だ！」とチェックがつくものも多々あったかと思います。というのも、今回の8つのグループは任意でテーブルに集まったおりに編成されたものなので、グループ全員が偶然にも10歳以下の子どもをお持ちの場合もありましたが、中には成人したお子さんがいるグループや中学生ぐらいのお子さんと幼児とが混ざったグループもありました。グループ作業をしていくなかで、子どもたちの年齢に広がりがあった

場合、出てきたCan Doを見て、「そういえば、うちの子にもこんな時期があったわ・・・」と当時を思い出すこともあれば、「大きくなったら、こんなことができるようになってくるのかなあ〜」と具体的に気づかされた場面もあったのではないのでしょうか。また、それぞれの家庭の状況や環境によって、子どもたちの「できること」が実にさまざまであり、わが家にはわが家の個性があるんだ、ということに気づかれたかもしれません。

子どもの発達の特徴ーつながり

もう1つは、Can Doの階層を作るときに皆さんのものすごく悩まれたと思うのですが、それは、いかに子どもの、というよりも私たち人間すべての言語活動が非常に複雑にからみあっていて、いろいろな糸のつながりによって編まれているのかという点です。

ことばというのは、ひと昔前の通信簿のように、この教科は5点、これは4点と簡単に点数づけができるものではなく、算数と国語だってつながっているし、理科と体育だってつながっているかもしれません。そんなふうには子どもの場合は、とくにまだ子どもが小さい場合は、脳の分化自体が進んでいないので、1つの活動が身体発達、情緒発達、言語発達すべてにつながっています。それが幼児の特徴です。そして、そのつながりは、子どもがいくら大きくなったからと言って、完全に分化するものでもないのです。

楽しみながら、きっかけづくり

こういった幼児の発達の特徴や今まで気づけなかったポイントを踏まえて、子どもたちの言語空間をより豊かにしていくために、どんなきっかけづくりや機会

提供が必要になってくるのでしょうか。そういうことを親子ともども、私たち大人自身も楽しみながらやっていけるといいなと思っています。

皆さんが今後の目標を考えるときに、今日のような活動が何か役に立つヒントになったら、嬉しく思います。とても有意義な成果物をつくってくださって感謝しております。わたしも大発見が数多くあって、本当に楽しい1日でした。

今日をふりかえて

では、これから「ふりかえりタイム」に入ります。ここで終わりにしてしまうと、これまでしたことを忘れてしまうので、アンケートのご記入をおして皆さんに今日1日を振り返っていただければと思います。

〔各自、アンケート記入〕

どんな気づきがあって、どんなことがナゾとして残りましたか。とくに、気づいたことについては、広くお友だちや同僚の方々、日本や現地のご家族などに話していただくいいかと思います。疑問に残ったことに關しては、ご自身で調べたり探したりされてもいいですし、こちらも、ご友人や同僚の先生方と話し合われるといいと思います。

これにてワークショップは終了ということで、皆さんのふりかえり作業までをお手伝いさせていただきました。今日は1日、長い間、おつかれさまでした！

※アンケート結果報告は、
第3章〈pp. 58-63〉をご覧ください。



「子ども Can Do」が示す「ことば」の可能性

～「野菜の名前が言える」から「生きる力」へ、
「自分の名前が書ける」から「世界平和」へ～

奥村三菜子

「ことば」の役割を意識する

今回のワークショップの1つ目の成果物「領域別マップ」では、子どもたちの具体的な「できること」がたくさん集まりました。ここで注目したいのは、私たちが「ことば」の役割というものに対してどのような意識や視点を持っているのかということです。

例えば、「自分の名前をひらがなで書ける」という Can Do と「自分の持ち物に漢字で名前を書くことができる」という Can Do を比べると、後者には「何のために名前を書くのか」という視点が含まれていることが分かります。つまり、後者は「ことば」の役割というものを「ある目的を達成するため」（例、他人の持ち物と間違わないため）のものであると捉えた能力記述文と言えるでしょう。

では、「①野菜・果物の名前を日本語で言うことができる」と、「②日本食スーパーで目にするひらがなを読むことができる」と、「③日本語のレシピを見ながら和食を作ることができる」の3つはどうでしょう？ 例えば、②は①が行われる場所が特定されていて、文字が読めて野菜や果物の名前が言えることによって買い物の手伝いやおつかいができる可能性が浮かび上がってきます。また③は、①と②の知識とスキルに支えられて、食生活が遂行できる様子が見えてきます。物を表す単語の知識や文字が読めるというスキル、つまり「ことば」の知識やスキルがそれだけで完結するのではなく、人間の生きる力を支える大切な要素としての役割を果たすものとなっていることが分かります。

「ことば」を子どもの成長へとつないでいく

私たち大人が「ことば」を記号や道具だけで終わらせず、子どもの発達や成長へとつないでいこうとする意識や視点を持つことによって、「子ども Can Do」の能力記述文はぐっと広がりを見せます。このことを示している Can Do をいくつか集めてみました。

■ 生活習慣に関する Can Do

- ・ 自分の食器の準備・後片付けができる
- ・ 落ち葉をほうきではいて集めることができる
- ・ ゴミの分別ができる

■ 趣味・遊びに関する Can Do

- ・ 本を見ながら折り紙を折ることができる
- ・ カブトムシの幼虫を成虫になるまで育てられる
- ・ オセロで勝つために戦略を考えながら対戦相手をドキドキさせることができる

■ ストラテジーに関する Can Do

- ・ 試験に向けて、計画的に勉強できる
- ・ アプリを使いこなして、必要な情報を得ることができる
- ・ お葬式で周りの人の真似をして、お焼香をすませたり、タイミングよくお辞儀したりすることができる

ここに挙げた Can Do は一見「ことば」とは無関係のようにも思えます。ですが、これらの活動を支えているものもまた「ことば」であることを、私たちは忘れてはなりません。「ことば」による指示や確認を通して身につく生活習慣、「ことば」による思考や工夫を通していっそう楽しむことのできる趣味や遊びというものが子どもの成長にはとても大切です。また、「ことば」の自律的な学びに役立つ計画能力・情報収集能力・機器操作スキル・模倣能力・推測能力は、「ことば」の学習によってのみ身につくものではなく、日々のさまざまな活動や体験を経て子どもの「ことば」の発達にも影響を与えています。

「ことば」がもつ可能性に着目する

今回参加者の皆さんが書き出してくださった Can Do を見ていると、子どもの活動や経験が実に複合的に編み上げられていることに改めて気づかれます。そして、それら活動や経験の数だけ「ことば」の数がある、そんなふうにも思います。

この複合的な様子を示しているのが、2つ目の成果物「階層マップ」の1番上に位置する「大きい Can Do」かと思われます。私なりに少し整理して並べてみます。

■ 友達や家族とのつきあいタイプ

- ・ ドイツ人の友だちを日本食レストランに連れて行くことができる
- ・ 夏休みに兄弟で日本の祖父母を訪ねることができる
- ・ いとこや親せきとメールを使ってやりとりができる
- ・ 祖父母・親戚とコミュニケーションがとれる

■ 趣味と実用タイプ

- ・ 落語のオチや一節を冗談として利用することができる
- ・ 電話をとって対応することができる
- ・ アルバイトの仕事を得ることができる

■ 人間カタイプ

- ・ 平和教育に貢献できる
- ・ 生きる力

これを見ると、複言語キッズの実態や子どもに対する大人たちの願いが浮かび上がってきます。ですが、よくよく見ていると、これは複言語キッズに限ったものではなく、私たち人間が使う「ことば」というものの可能性を表しているように思えてきます。「人づき合いのため」「楽しむため」「働くため」「考えるため」「生きるため」…、私たちが「ことば」を使う目的は多様ですが、「ことば」のおかげでずいぶん豊かな人生が送れているのだと感じさせられます。

複言語複文化をもつ子どもたちに希望を託して

この原稿を書いている最中に、パリで同時多発テロが起こりました。長くドイツで暮らしていた私にとってとても身近な街で起こった衝撃的な出来事に、驚愕の思いでテレビの第一報映像を見つめていました。そんな中、Facebook のアイコンにフランス国旗を設定したり観光地の

建造物をトリコロールにライトアップしたりすることに対して「アラブ諸国では毎日起こっていることなのに、パリだけを追悼するのはおかしい」といった意見が起こり、その是非をめぐる議論が過熱しました。しかしなぜ、アラブ諸国への追悼に比べ、トリコロールによる追悼がこんなに一気に広がったのか、その理由を私なりに考えてみました。思い至ったことのひとつが、「パリを訪ねたことがある、パリに友人や知人がいるという人が、アラブ諸国のそれと比べて多いからなのではないか？」ということでした。

人間は「よく知らないもの・こと・ひと」には無頓着であったり不安や恐れを抱いたりしがちです。シリアからの難民受け入れに関する市民感情の揺れも既存の知識や情報の少なさが原因の一つでしょう。一方で、「実際に見たことのある街」や「顔が見える付き合いをしたことのある人」は私たちに安心や共感をもたらします。そして、その実際の体験や知己の友は、世界に渦巻くさまざまな感情や出来事を「自分の問題」としてぐっと引き寄せて捉えることのできる懐の深さへとつながっているように思います。

複言語キッズには、その「深い懐」に連なる下地が身近に日常的に備わっています。複言語キッズの土壌である複言語複文化環境が、その子自身のために、その子を取り巻く周囲の人々のために、そして世界の幸せのために生かされるよう、そして、複言語キッズたちが誰かにとつての「顔が見える仲介者 (mediator)」へと育っていくことを切に願います。そのために私たち大人は何をどのように見守り何ができるのか、その答え探しに「こども Can Do」の視点が役立つことを祈りながら、今後も引き続きこのプロジェクト活動に協力していきたいと考えております。

2015年11月 宇和島にて



第3章 参加者アンケート結果報告

参加者プロフィール

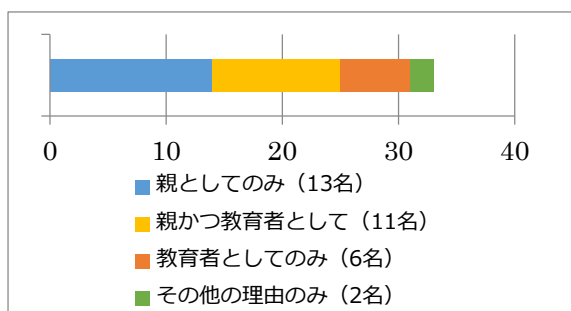
今回のワークショップ参加への動機は何ですか。
(複数回答可)

アンケート回答数は33名。今回、参加してくださった皆さんは、それぞれどのような目線(立場)でこのワークショップに臨まれたのでしょうか。まずは複数回答をその数どおり見てみると、以下の通りでした。

複言語児の親として	25名
複言語児の教育に携わる者として	17名
継承語の研究者として	4名
以前に「こどもの日本語」の講演会などに参加して興味をもったから	3名
その他	3名

「複言語児を持つ親」という目線で臨んだ方が全体の4分の3(75%)、また複言語児の教育に携わる教育者、またはこれから携わっていくためにという目線で臨んだ方が全体の半数以上(52%)を占めていたことが分かります。「その他の」中には、「日本語教育に携わっているから」「工作上、子どもの発育で相談を受けるから」というものがありました。

絶対数で見ると以下のとおり、「複言語児の親」の立場のみから参加してくださった方が13名にのぼり、全体の4割を占めていました。今回は、継承語教育を研究している目線からのみで参加されている方はおらず、3名の方が教育者として実践をされており、1名の方が親として、という立場からも参加されていました。



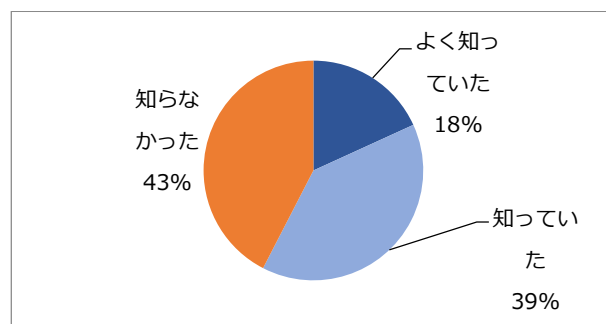
事前課題は、今回のワークショップに参加される上で役に立ちましたか。

今回のワークショップでは、参加者の方々に事前課題として冊子『つなぐ』の巻頭エッセイ2本を読んできていただくことになっていました。この事前課題については、未回答の1名の方を除いて全員の方々から、役に立ったという回答を得ることができました。

巻頭エッセイを読む前から、CEFRやCan Doについて知っていましたか。

事前課題であるエッセイに触れる前からCEFRやCan Doを知っていた方は全体の6割弱の19名、そのうち「よく知っていた」方は6名でした。ほぼ全員が日本語教育に携わっている方で、その枠内でセミナーを受けていたり、書籍で知識を得たり、既にご自身でCan Doベースの授業をされたりしている方々でした。中には、ご自身がドイツ語や英語の授業を受講する中でこの表現に出会って知っていたという方も2名いらっしゃいました。

全体の4割強の方々(14名)は、事前課題でエッセイを読んでCEFRやCan Doという考え方に初めて出会われた方でした。



事前に知っていた方々は、この考え方がどのように「こどもの日本語」につながっていくのかという点において、今回初めて触れた方は、いろんな意味で新鮮な気持ちで「ことば」「ことばを学ぶということ」について自分自身やお子さんの立場から改めて考えられたことが、ワークショップ全体内容への回答(後述)からうかがうことができました。

全体内容について

グループワークの最後に、今回のワークショップ全体を通して参加者の方々の頭をめぐっている「思い」や「考え」をアンケート用紙に具体的に記述してもらった時間を設けました。ここでは、参加背景の違いを考慮して、どの意見が多かったかという数量的表示は避け、参加者全員で「思い」「悩み」を共有することを目的に、およびそのカテゴリー化を試みながらすべての記述をとりあげました。カテゴリー化はあくまで目安であり、その区切りや記述の属性は絶対的なものではありません。また、表記統一のため、また内容を明確にするため、一部表現を改めたものもあります。ご了承ください。

ワークショップで「新しく知ったこと・わかったこと・気づいたこと」は何ですか。

複言語主義について

- 複言語主義
- 複言語（主義）と多言語（主義）の違い
- 子どもの言語能力は縦割りではなく、お互いに重なりあっていること
- 複言語主義とカミンズの理論のつながり

CEFR について

- CEFR の存在について知った
- CEFR の目的／大まかな内容が分かった
- CEFR についてより詳しく分かった
- CEFR の復習になった
- 今までではテストのレベル分け的に見ていた CEFR の言語教育に対する考え方が改めて分かった
- CEFR による言語活動のレベル分け。外国語と母国語で実際に自分ができること・できないことに自覚をもった
- CoE（欧州評議会）の意図が分かった
- 「言葉の学び」が「幸せ」のためにあるという考え方
- 共通言語より共通の言語理念という考え方にヨーロッパが1つの共同体として向かおうとしているということを再認識した
- Can Do に大小があることを認識した
- 大小の Can Do の存在とその関係が改めてわかった
- 小さい Can Do と大きい Can Do のつながりの過程が理解できた
- Can Do の構図を作成する上で、どんな基礎が重要か
- 学習者 = Social Agent という考え方
- 例示的能力記述文の大切さ

「子どもの日本語」のとらえ方について

- 共有基底言語能力に関して、子どもが育つべき領域だということ
- CEFR と「こども Can Do」のつながり
- CEFR を具体的にどう日本語の継承語教育にあてはめていこうとしているのか少し理解が深まった
- 日本語教育で学んだ CEFR と Can Do が子どもの教育にも使えるということ
- Can Do の考え方が子どもの発達のカウンセリングや発達支援の考え方と共通点が多いことに気付いた
- 子どもの教育の視点と CEFR の視点がどのように絡んでいるのか。成人教育に比べて、子どもの場合は一般的な能力の学びがある分、より個人的・学習者中心となるということ（その分、大変そうだ）
- コミュニケーションの状況の分類とそこから生じる親と教師の評価のずれの理由
- 継承語というのは、言語だけでなくその背後にある文化への理解や「共感できる」という人間性形成にも深くかわる重要性があることを改めて感じた
- 行動中心アプローチの人間の目的行動の中で、言語学習と様々な行動が横並びである、という指摘にもう一度学習目標とカリキュラムを見直す必要性を感じた
- 日本語学習を続けていくことは様々な能力が絡んでいるということ
- ひとつの「小さなことができる」ということが、次々と色々な活動能力につながっていくということ

「子どもの日本語」との向き合い方について

- 親が子どもの学びのきっかけを作ることの大切さ
- きっかけがないと、子どもの記憶に残る言語教育は難しいということ
- 「できること」を評価するプラス思考にすると子育てや学習指導が楽しいものになるということ
- 子どもの「できること」に目を向けて、それを伸ばしていったらなければならないこと
- 個人の能力に注目すること。「できること」によって個人を肯定的に見ることが重要だということ
- 「できないこと」をマイナスしていく減点法ではなく、「できること」を見つけてあげる加点法という出発点の発想転換が、これから子どもの成長やモチベーションにつながっていくと気づいた
- 「できることを評価する」というやり方に馴染んでいきたいと思った
- 個人による差を認めて「できること」を励ましてあげることが大切

「子どもの日本語」との向き合い方について

(つづき)

- まずはわが子を理解する、という基本的態度から始めること
- 「子どもには、これくらいのが日本語でできてほしい」ということが人によって様々であり、曖昧なこともとても多いこと
- 「できること」の中で「聞く」の活動領域に自分があまり着目していなかったこと
- どうしてわが子に日本語を話してほしいかということについて自分自身で整理と肯定ができた
- ドイツ語で子どもと話すことを少し後ろめたく思っていたが、子どもとの共感、共有基底言語能力の大切さを学び、落ち着いて子どもと向き合っていけそうだと
- それぞれの子どもの育った環境や状況により、異なった形で言語を伸ばしていく必要があるということ
- わが子の目標づくりの目安
- CEFR の立場から国語の能力を育てていくとしたら全く新しい学校・コース・講座が必要になるのではないかと
- 子どもが幼いので焦る気持ちがあったが、複言語主義の考え方が家族のあり方の答えにつながりそうな気がするもので、もっと深めていきたいと思った
- 「あとまわし Can Do」でも OK だという点
- 「あとまわし Can Do」の存在
- 「あとまわし Can Do」の存在に気付くことで親子関係が良いものになるのでは、ということ
- 言語教育は生涯教育だということ
- 道は細く長いということを改めて気づかされた

ワークショップで「より深まった疑問・ナゾ」は何ですか。

子どもの成長と「ことば」について

- 子どもが育つべき領域である共有基底言語能力が何歳ごろで次段階（大人の言語習得のような）になるのか。限界はあるのか
- 子どもによって発達の進捗が違いますが、大まかな統計や事例がもっと知りたい
- 子どもの年齢による「Can Do」の分け方
- 「わたしのことば」を成長段階に合わせて育てるために具体的にどのように手伝っていけばいいのか
- 言語だけでなく、心理面の発達について

家庭・教育現場での実践

- 「日本語ができると楽しいよ～、いいことがあるよ～」と子どもに思ってもらうために具体的にどんな工夫をしたらいいのか
- 子どものモチベーションを親としてどうやって維持していけばいいのか、先輩の意見を具体的にたくさん聞きたい
- 動機づけについてはどのように扱っていくのか
- 実際の生活場面にどうやって取り入れるか
- 具体的に日々、何をすればいいのか
- 「わたしのことば」を育てるのに大切な言語空間の作り方
- わが子の目標はどうやって決まっていくのか（現在と過去に対する理解は深まったが将来に対するステップがしっかりと描けない）
- 日常の中で子どもの日本語の時間をどうするか、自主性を促すにはどうしたらいいのか
- （「Can Do」事項を個人的に決めるのは簡単だが）それらの継続につなげる方法や目的の決定が難しい
- 共有基底言語能力を育てるために具体的にどうしてあげたらいいのか
- 日本語とドイツ語の相乗効果を（学習上）どのように生活の中で生み出していけるか
- 「読み・書き」を身につけさせるための工夫
- 小さい Can Do を早くこなして、大きい Can Do に最短最速でたどり着くにはどうすればいいのか。そんな方法はあるのか
- 「あとまわし Can Do」の判断も難しいのではないかと
- 補習校カリキュラムと複言語主義的に考える学びのバランス
- 補習校での授業のありかた

Can Do の利用について

- 「こども Can Do」作成の実現化
- 今後、どのようにこの Can Do という考え方を子どもの日本語教育の中に広げていくことができるのか。特に保護者に理解してもらえるのかどうか
- 子どもの Can Do 達成をそれぞれどのように評価していくべきなのか
- 実際の補習校現場で、Can Do アプローチが実現できるのか

CEFR について

- CEFR の弱点
- CEFR の考え方がヨーロッパにおける言語教育から更に広がることは可能なのか（言語の教育以外に Can Do の考えを利用できるのか）
- CEFR のレベル C の議論やディスカッションなど例示的能力記述文に北ヨーロッパの文化が色濃く反映されているのではないかと

その他

- 複言語でそれぞれの言語がどのように混ざり合って言語行動が行われるのか具体的にイメージできない
- 複言語とは言われているが、存在し続けている言語間のヒエラルキーをどう考えるべきか
- 学校という「選別」システムがある限り、1つ1つの言語力の高い・低いも無視はできないのではないか
- 継承語教育は補習校教育とは切り離して考えるべきではないのか
- 補習校の教育方法は親や子どもにとって、もう少し幸せなものにできるはずではないか
- 「言語空間」とは何か
- 苦しみながら日本語を学んでいる複言語キッズが増えていような気がするのだが、なぜだろう

「こども Can Do」(という考え方)をこれからのように活用していこう(いきたい)と思いませんか。

家庭で

- わが子の日本語教育に活用したい
- わが子のできることを見つめる視点を持っていきたい
- わが子が日本語だけじゃなく、色々な自分の得意分野を伸ばしていけるようなきっかけを用意したり、声掛けをしたりしてあげたい
- 子どもが自分に自信がもてるアイデンティティの形成
- まだ幼いわが子の日本語教育にできるだけポジティブなインプットをできるように考えていきたい
- 現状を父親も含めた家族で確認し、これからどうなっていきたいか話し合いたい
- わが子の教育を気長にポジティブにやっていきたいと思った
- 毎日の声かけ、勇気づけにつなげたい
- これから複言語で子育てしていく指針にしたい
- 子どもの成長に合わせて、もっとポジティブに接していこうと思う
- 自分の「親としての思い・望み」と子どもが「できること・やりたいこと」がぶつかりあってしまったとき、Can Do という考え方をもって子どもの思いの理解につなげたい
- 日本語・ドイツ語・英語それぞれの子どもの Can Do を考えていきたい
- 補習校の宿題をやる時にも常に頭に入れておきたい

教育の現場で

- 肯定的姿勢からはじめるプレイグループを定着させたい
- 楽しく日本語を身につけるための技法を考える上で参考にしたい
- 継承語教育として保護者の集まりのようなものを企画していこうと思っているので、そこで保護者の方々へのヒント・手助けになれば、と思う
- 新しい学校を作っていく基盤になるのではないか
- 継承日本語教師をしている方々と現場で話し合う機会があればよいと思う
- 補習校での国際児クラスでの活動に利用していければと考えている
- 補習校児童の保護者に参考にいただけるような場を作りたい
- 補習校などで授業や保護者との話し合いの際に利用したい
- 継承語授業で Can Do の考えを取り入れ、目的をもって勉強したい
- 日々の授業に活用したい
- 現在かかわっている教科書プロジェクトに活かしたい

一般的に

- CEFR の4つのポイントをおさえて実践したい
- 複言語環境で生活している人のサポート
- 「～ができない」というアプローチから「～ができたね」というアプローチに変えていきたい
- 物事を段階的に捉える視点、「できる」の意味を広く考えるようにしたい
- どの Can Do が大切で、どれが後回しでもよいかを意識していきたい

このほか、ワークショップ内容への感想には、奥村先生の分かりやすい講義に対するお礼が多数ありました。それに加えてこれから複言語キッズの日本語を「できること」を中心にポジティブに見ていこうという意気込みを新たにする声も多数みられました。また、教育現場で利用できるようになれば、という願いや引き続きもっと具体的に色んなことを話したい・知りたいという声も多くあげられました。

グループワークについての感想(複数回答可)でも、「講義内容の理解を深めるのに役に立った」(24名)、「今後、家庭や教育現場で複言語児と接する際の考え方の参考になった」(26名)とポジティブな回答を得ることができました。

アンケート回答にご協力いただき、
誠にありがとうございました。

※以下は、ワークショップ当日に配布回収したアンケート用紙です。転載時に多少の縮小と行詰めをしています。

複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートする

ワークショップ「こども Can Do」アンケート

2015年9月6日(日) 10:30~17:00 於：国際交流基金ケルン日本文化会館

I. ワークショップ(講義 & グループワーク)の内容について

① 今日のワークショップで「新しく知ったこと・わかったこと・気づいたこと」は何ですか？

② 今日のワークショップで「より深まった疑問・ナゾ」は何ですか？

③ 「こども Can Do」(という考え方)をこれからどのように活用していこう(いきたい)と思いますか。

④ その他、ご感想やご意見をご自由にご記入ください。

II. 参加者およびワークショップに関する概要について

① 今回のワークショップ開催の情報はどこで知りましたか。(複数回答可。数字に○印をつけて下さい。)

1. 友人知人を通して
2. 補習校を通して
3. チラシを見て [掲示場所:]
4. メール(メーリングリスト)案内 [送信元: (例)AJE、VHS、日本文化普及センターなど]
5. その他 []

② 巻頭エッセイをお読みになる前から、CEFR や Can Do についてご存知でしたか。

1. よく知っていた。 2. 知っていた。 3. 知らなかった。

1 または 2 と回答された方にお尋ねします。 どういったルート、きっかけで、CEFR と Can Do についてお知りになりましたか。
(例: 現地校やインターなど学校教育における子どもの語学教育で、日本語教育に携わっている、等)

③ 事前課題(巻頭エッセイ 2 件を読んでおく作業)は、今回のワークショップに参加される上で役に立ちましたか。

1. はい 2. いいえ 3. その他 _____

④ 今回のワークショップ参加への動機は何ですか。([] に ✓ 印をつけて下さい。回答が複数の場合は、[] 内に、1 から順にランキングを書いて下さい。また、差し支えなければ、「⇒」後の質問にもお答え下さい。)

- [] 複言語児の親として興味があるから ⇒ お子さんの年齢 []
[] 複言語児の教育に携わっているから ⇒ 教育機関・グループ名 []
[] 継承語教育を研究しているから ⇒ 研究機関名 []
[] 以前にも「こどもの日本語」に関する講演会・勉強会等に参加して興味を持ったから
 ⇒ 講演会等のタイトル []
[] その他 []

⑤ グループワークについて、あてはまるものを選んでください。(複数回答可)

1. 講義内容の理解を深めるのに役に立った
2. 今後、家庭や教育現場で複言語児と接する際の考え方の参考になった
3. 今後の研究の参考になった
4. 他の参加者との意見交換が有意義だった
5. あまり役に立たなかった
6. その他 (ご意見・ご感想) _____

⑥ 今回のワークショップ開催枠組み(日程、時間帯、会場、事前情報提供など)や運営面について、ご意見・ご提案があればお聞かせ下さい。

● ●
〈チーム・もっとなぐ〉の活動にご興味をお持ちの方、一緒に活動されたい方は、こちらにご連絡先をご記入ください。

ご氏名: _____ E-Mail: _____

差し支えなければ、具体的にどのような内容(活動)にご興味をお持ちか、あるいは参画されたいかお聞かせ下さい。

(例) 別都市でのワークショップ開催の際の運営スタッフとして; ポートフォリオの作成に興味がある; ウェブサイトの立ち上げに協力できる(等)

第4章

複言語主義・複文化主義をもっと知りたいときに役立つ

インターネット資料リスト



■ 欧州評議会の言語教育政策（複言語・複文化主義）

欧州評議会（言語政策部門）／Council of Europe (Education, Language and Language Policy)
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>

ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）／Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

ヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）／European Language Portfolio
<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
<http://elp-implementation.ecml.at/>

複言語教育・異文化間教育のための資料プラットフォーム／A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_en.asp

ヨーロッパ現代語センター／European Centre for Modern Languages of the Council of Europe
<http://www.ecml.at/>

■ 各国のポートフォリオ（子ども版）事例

アイルランド http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/inclusion/primary_elp.pdf

イギリス (CiLT) http://deniscousineau.pbworks.com/f/elementaryportfolio_revised.pdf

スイス <http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2088&ID=3387&Menu=14&Item=4.1.1>

ドイツ (Goethe Institute) http://www.goethe.de/lhr/pro/Kinderportfolio/Kinderportfolio_ds.pdf

ドイツ (Cornelsen) <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf>

ノルウェー <http://elp.ecml.at/Portals/1/documents/Norway-100-2009-Model-for-young-learners-aged-6-12.pdf>

■ 複言語キッズの教育に関わりのある各種研究会など

異文化間教育学会／Intercultural Education Society of Japan
<http://www.intercultural.jp/>

多文化共生社会における日本語教育研究会（日本語教育学会テーマ研究会：SIG）
<http://www.nkg.or.jp/themekenkyu/th-tabunka.htm>

母語・継承語・バイリンガル（MHB）研究会／Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education Research Association
<http://mhb.jp/>

早稲田大学日本語教育研究センター「移動するこどもたち」研究会
<http://www.gsjal.jp/childforum/>

■ 日本語教育における Can Do

JF 日本語教育スタンダード
<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>

【募集案内】

複言語キッズの「できる」をあつめよう！

国際交流基金ケルン日本文化会館・〈チーム・もっとなぐ〉共催 / 日本文化普及センター後援

〈もっとなぐ〉プロジェクト

複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートする

ワークショップ「こども Can Do」

日時：2015年 **9**月**6**日(日) **参加費無料**

10:30~17:00 (受付開始 10時)

会場：国際交流基金ケルン日本文化会館

(Universitätsstraße 98, 50674 Köln)

定員 40名
先着順

●ワークショップ内容●

複数の言語をもつ海外在住の子どもたち（複言語キッズ）は、日本語を使って何が「できる」でしょうか。ワークショップでは、ヨーロッパにおける言語教育フレームワークである CEFR の考え方をもとに、子どもたちの「できること」に注目した「こども Can Do」について一緒に考えます。日々、子どもたちの成長を見守っているみなさんとともに複言語キッズの多種多様な〈言語能力〉と〈言語活動〉の実態に目をむけ、子どもたちの今「できること」・近い将来「できるようになってほしいこと」について具体的な「Can Do」をリストアップしていきます。（ワークショップで集まった「Can Do」の利用については後記「チーム・もっとなぐ」のめざすものをご覧ください。）

●講師プロフィール●

奥村三菜子（おくむら・みなこ）

日本語教育・年少者日本語教育専門。1999年渡独。ボン大学およびケルン日本文化会館等において日本語教育を行うと同時に、日本語補習授業校講師を務める。2000年頃からCEFRの実践に携わり、欧州各地でCEFRに関する教師研修やワークショップを行う。2013年の日本帰国後もお茶の水女子大学、環太平洋大学短期大学部においてCEFR理念を応用した言語教育を実践。2015年3月に短大を退職。現在はヨーロッパ日本語教師会のCEFRプロジェクトのメンバーとして書籍執筆中。日本国内では地域の多文化共生に関する活動に関わっている。

●参加対象者●

複言語キッズに関わりのある方・興味のある方で、「事前課題」（次頁）に取り組んでいただける方ならどなたでもご参加いただけます。日本語教育やCan Doに関する前知識は必ずしも問いません。

お申込みは、記入必須事項（次頁）を明記の上、

7月3日（金）までに **kurse@jki.de** へ

●事前課題●

『つなぐ』（下記参照）未読者の方は、継承語教育の視点から CEFR を説明している「巻頭エッセイ」2点のみ抜粋した電子版をお送りしますので、参加前にご一読いただけますようお願いいたします。既読の方も同2点の再読をお願いいたします。

お申込みの際は**以下の5点を必ずご明記**ください。

- ①お名前（日本語およびローマ字表記）②ご連絡先（メールアドレスまたは電話番号）
③冊子『つなぐーわたし・家族・日本語』の既読・未読 ④懇親会への参加・不参加 ⑤交通費補助希望の有無
昼食は、各自でご持参ください。

ワークショップ終了後、中央駅近くで**懇親会**を行います（費用各自負担）。ワークショップ参加者であれば、どなたでもご参加いただけますので、情報交換・交流の場としてご利用ください。

交通費補助（国際交流基金ケルン日本文化会館より支給）は遠方から自費参加の方が対象です（ただし、ドイツ国内および国際交流基金海外拠点のない国からの参加者に限る）。補助額は、ケルン日本文化会館より直近距離で100km以上かつ200km以内//15EUR；直近距離で200km以上//30EURです。

●「チーム・もっとなぐ」

2014年11月、複言語キッズの日本語の習得と継承を考える冊子『つなぐーわたし・家族・日本語ー』（以下『つなぐ』）が、公益法人日本文化普及センター（刊行時の名称は日本文化言語センター）より刊行されました。

『つなぐ』は、その巻頭エッセイにおいて、ヨーロッパ発祥の「複言語・複文化主義」という理念、そして言語教育の枠組みとしての「CEFR」を紹介しています。〈できること〉を評価するとともに〈得意なこと〉を大切に、〈わたしのことば〉を育てていくながら、〈自分で・自律的に〉そして〈生涯〉学びつづけることを重視するCEFRという枠組みは、海外に住む子どもたちの「ことば（日本語）の学び」のあり方を考えていくうえで、一つの大きなヒントを提示しています。

この提示をさらに具体化するため、2015年3月に有志が集まり「チーム・もっとなぐ」を立ち上げました。そしてこの度、国際交流基金ケルン日本文化会館との共催で、ワークショップ「こども Can Do」を実施する運びとなりました。今後は、同様のワークショップをドイツ各地で開催し、広く集めた Can Do をもとに CEFR の評価レベルと対応したポートフォリオ作成をめざしていきます。



企画運営： アドバイザー 奥村三菜子（元ボン大学専任講師、専門：日本語教育・年少者日本語教育）

オブザーバー 国際交流基金ケルン日本文化会館日本語教育専門家

チーム・もっとなぐ

勝部和花子（日本文化普及センター日本語講師、フランクフルト大学非常勤講師）

札谷緑（ドイツVHS日本語教師の会ヘッセン州支部代表、ギーセン大学非常勤講師）

松尾馨（シュタインパート・ギムナジウム教員、こども日本語クラブでんでんむし主宰）

三輪聖（ハンブルク大学日文学科専任講師）

後援： 日本文化普及センター（フランクフルト）

協力（順不同）： アスク出版

JPE Europe Ltd. (JP Books)



おわりに ～そして活動の新たな始まりに～

私たちチームにとって、今回のワークショップは初の試みであり、「おそらくこんな風に進んでいこう」と簡単には予測できない要素をたくさん含んでいました。企画の段階から奥村先生に様々なアドバイスをいただき準備を進めてまいりましたが、正直なところ、私たちの真意をそのまま参加者の皆さまにお伝えできるか不安な部分も残したままワークショップに臨みました。反省を含め、チーム内での気づきや今後の課題はたくさんあります。しかし、冒頭で述べましたように私たちのワークショップの第一の目的、「CEFR の理念にのっかって、子どもの日本語の学びを見つめなおすプロセスそのものをワークショップの参加者の方々と共有すること」は、果たせたと思っております。実際、子ども一人ひとりが異なるように、その子どもたちと接する私たち大人も千差万別であり、子どもの（「ことば」を含めた）成長に対する考え方も見方もそれぞれです。だからこそ、複言語キッズを見守る私たち大人は、自分の考え方や見方を照らし合わせられる何か、子どもたちが「自立／自律した（ことば）の使い手」となる手助けができる指針となるようなものを必要としているのだと考えます。

私たちは、その「何か」の答えの一つがポートフォリオであると考え、その作成をチームの最終目標として掲げています。今回のワークショップ成果の分析検証をもとに、今後およそ3年の間に、複言語キッズの「できること」のタテとヨコの広がり、そして「一般的能力」の重要性に着目しながら、ポートフォリオの内容をつめていく予定です。その過程で活動資金が確保できれば、第2回、第3回の「子ども Can Do」ワークショップを、その都度内容と形式を調整し、ドイツの別都市で開催していこうと計画しております。

この報告書制作を通して、今回のワークショップの内容の濃さにしみじみと感じています。それは奥村先生、そして意欲的に参加して下さった皆様のおかげです。奥村先生の講義内容は、読み返せば読み返すほど、頭と心にぐいぐいと食い込んできますし、グループ活動の結果を見ていると当日の笑い声とディスカッションの声がかた聞こえてくるようです。「うちの子って、あの子って、できることがあれ、これ。すごい！」「うちの子が、あの子が、ドイツと日本をつないでるんだ」と実感した高揚感を一読される皆様にも（再度）味わっていただけることと存じます。

この報告書をお届けすることで、今回のワークショップの活動は「おわり」を告げますが、それと同時に私たちはスタートを切ったことになります。私たちにとっては、この「おわり」が、また新たな「はじまり」なのです。

末尾ではありますが、このワークショップ開催を提案して下さった羽太園先生（当時、国際交流基金ケルン日本文化会館勤務・日本語教育上級専門家）にチーム一同心より御礼申し上げます。先生の一言「できるわよ、絶対！」に後押しされて一歩を踏み出し、今また新たなスタート地点に立つことができました。また、企画段階において個人的にご支援くださった方には温かいコメントをいただき、チームの励みになりました。どうもありがとうございました。

多くの方々の多様なご支援でワークショップを終えることができました。今後も〈チーム・もっとなぐ〉の活動にご協力いただけますよう、よろしく願いいたします。

チーム・もっとなぐ

札谷緑・松尾馨・三輪聖・勝部和花子



● 編集後記

冊子『つなぐーわたし・家族・日本語ー』を入稿した時は、一年後にもう一度同じ趣旨で何か別のものを編集しているとは考えるにも及ばないことでした。『つなぐ』の刊行後の一連の人と出来事の両面においての「つながり」は、私（たち）が動かしたというよりも、何かもっと広い「社会の動きの波」につきまごかされて起こったように感じています。

『つなぐ』の編集に取り組み始めた時に小学校に入学した長女が今、小四。今回、彼女の「できること」を見つめて、実にたくさんことができるようになっていくこと、でも、それは年齢とともに（ちょっとしたブツユで）自然とできるようになったこと、そうではないことがあることを意識しました。最後の「年齢とともに自然とできるようになったわけではないこと」は、私自身や日本滞在の際の経験が関与しています。この部分をどうやって、これからティーンになる彼女にひきつづき伝えていくか、どこまで「自然に（みせかけて）」やってやれるのか、というのが私の個人的な課題です。

今、私が〈チーム・つなぐ〉の一員として目指しているもの、ポートフォリオ制作は、私自身が母として必要としているものであり、それゆえ、（娘たちが大きくなって）必要としなくなっても、きっと「たたき台」にならずと役に立つものになる、と信じています。これを「信じること」が、「こんなことをやっても、もう家の子には遅いんじゃない？」という不安・懸念を押し除けて、このプロジェクトを進める原動力になっています。

あつという間に大きくなってしまふ娘たち。家の外の世界で一日の大半を過ごすようになる娘たち。限られた時間の中で、母としては常に「娘たちの興味のあることに敏感になり、それを利用して彼女たちの日本語の世界を広げてやること」を目標にかかげて日々を送りたいと思っています。（MS）



「こども Can Do ワークショップ」の開催前、チームの仲間と CEFR や発達心理学の文献を読み、夜な夜なメールのやりとりを繰り返したことが思い出されます。「子どもの発達段階と CEFR のレベル設定とは、どう位置づけられるか？」「複言語キッズの仲介能力や異文化間能力に注目したいけれど、どうやって Can Do に記述していけるかしら？」「子どもたちがたくさん持っている一般的な能力はどう扱えばいいの？」など数々の問いが頭をめぐるなか、ケルンの会場に向かいました。

当日はグループ作業で参加者の皆さんが子どもたちの「できること」をどんどん書き出されている様子に刺激を受け、まずは何より、この成果物を広く色々な人と共有したい（しなくてはい）の一心でこの数ヶ月、報告書編集に専念しました。今後も未

解決の問いと新たな課題に向き合いながら、チームの最終目標であるポートフォリオ制作にたどり着けるよう、「Can Do 精神」をもって学びつづけていきたいと思っています。

編集作業をしていた 10 月末、国立国語研究所野山広先生の講演「複言語・複文化環境に生きる〈子ども〉と〈ことばの教育〉」を聴きにケルン日本文化会館を再訪しました。「自分のことば」（＝奥村先生のおっしゃっていた「A くん語」に相当）が何でできているのか、その構成要素を考え、それを人に話していくことが、「自分のアイデンティティ」の確認となっていく、というお話を伺い、複言語キッズに限らず人は誰でも「ことばとアイデンティティ」のあり方を模索し、つねに「自分探し」をしているものなのだなあと帰国子女であった自身の経験にも重ね合わせ、あらためて意識するようになりました。そういった視点もポートフォリオに盛り込んでいければと考えています。

ワークショップ翌日の 9 月 7 日、シュールテューテ（Schultüte 文具品やお菓子などお祝いの品を詰めた三角コーン）を両腕にしかと抱えて、息子が小学 1 年生になりました。これから「たっくん語」がどんな色合いと広がりをもっていき、一個人としてどう成長していくのか、大らかな心で見守り、支えていきたいと思っています。（WK）



私は個人的にずっと日本国外にルーツを持つ子どもたちの「言葉の教育」について考えてきていましたが、その思いを共有できる場や仲間めぐり合うことができずにいました。そこで出会ったのが「つなぐ」の冊子。衝撃的な出会いでした。この冊子が現在の仲間と私をつないでくれたのです。

「生きる力」、それは言語、文化に関わらず全ての社会的存在である人間に必要なもの。そして、何のために言葉を学ぶのか、何のために日本語を学ぶのか、最初のきっかけは外的なものであったとしても、その問いに対する答えは個人の中で徐々に形作られていくものなのだとこのワークショップで改めて強く感じました。

日本人の両親を持つ息子は生後間もなくドイツに渡り、それ以来ドイツを拠点に生活していますが、紆余曲折あり、迷いありの日々を送っているようです。複数の言語、文化、人の中で、色々な環境、他者、自己との対話を続け、紆余曲折しながら賢明に生きている姿を見ると、涙が出そうになります。そうやって子どもは自己のアイデンティティを形成しているのです。

このように毎日色々な経験をすることによって育まれていく実に豊かな能力、個性に周りの大人が気づき、認めてあげることがいかに大切かということを今回のワークショップで共有できたかなという気がしています。そして、私たち大人は目の前にある現象を「継承語教育」「国語教育」「日本語教育」あるいは

「自分が受けた教育観」などの概念にカテゴライズしてしまい、「こうなるはず」「こうあるべき」と決め付けてしまっただけで日々感じています。子どもや親が個人として尊重され、個人の思いが大切にされなければならないと思います。そして、子ども自身、親自身の思いを伝え合い、共に考えるという家族の対話が必要なのだと。

〈チーム・もつとつなぐ〉の活動を通して、「子どもたちがより豊かな個人として社会で生きることができる」として「社会で人と人、集団と集団をつないでいくことができる」そんな「生きる力」を育む環境づくりを目指したいと思っています！（SM）



『つなぐ』というタイトルに惹かれて注文した冊子。いったい何をどうつなごうの？ そう思いながら手にしたこの冊子がきっかけとなり、チーム「もつとつなぐ」の一員として関わらせていただくことになりました。まさしく『つなぐ』が私を素晴らしい仲間をつないでくれました。そして、ワークショップ参加者の皆さんの熱気あふれる顔に、さらに多くの方々をつないでくれたのだと実感しました。

私は、日本をルーツに持つ子どもたちの日本語習得を目的とした日本語クラブを主宰しています。現在 6 年生の息子が 2 歳の時に、日独ハーフのママ仲間と立ち上げた赤ちゃんグループが始まりました。10 年の時を経て、参加している子どもたちは、日本生まれだったり、3 言語またはそれ以上の言語環境で育っていたり、バックグラウンドがずいぶん多様化してきました。

変わらないのは、子どもは皆一生懸命生きていて常に可能性に満ちているという事実と、そして、育てる側は迷いだらけだという実態です。そんな親御さんや子どもたちのために、言語教師として、親として、私が得た学びを何と生かさないかと奮闘している私も、また、迷いだらけです。

しかし、今回のワークショップを通して、そんな 1 人 1 人の迷いこそが、1 人 1 人の答え探しの入り口なのだと気づかされました。「何のために日本語を学ばせるのか」「どんな人間に育ってほしいのか」常に問いかけながら、答えを見つめるものなのですね。

私の勤務するギムナジウムの子どもたちを見ると、実に多様な言語バックグラウンドを持っています。ドイツ語のみを母語とする子どもは圧倒的少数派です。そして、私の息子や日本語クラブの子どもたちも、まさしくその複言語社会の一員です。私は、〈チーム・もつとつなぐ〉の活動を通して、子どもたちの様々な「できる」をみつめた教育を大切に、複言語状況を障壁ではなく財産（多くの人に）感じてもらえる社会を、身の回りから作れたらと思います。

この報告書が、ワークショップ参加者のみなさんの様々な視点をつなぎ、より多くの方と〈チーム・もつとつなぐ〉の思いをつないでくれることを願っています。（KM）



ドイツ発 海外に住む子どもたちの日本語習得・継承を考える冊子

『つなぐーわたし・家族・日本語』

〈チーム・もつつなぐ〉のメンバー4人をつないでくれたのが、この冊子の巻頭エッセイです。まだご覧になっていない方は、日本文化普及センター (info@japanisch-kulturzentrum.de) まで是非お問い合わせ下さい。

【主な内容】

- 複言語主義の視座から、子どもたちの〈ことばの学び〉を考える「巻頭エッセイ」2本
- 子育て中の今の気持ちを素直に語り合った「ママ座談会」
- 日本語を子どもたちにつたえてきた現在 Oma (おばあちゃん) 世代の体験談と子育て中のママたちへのメッセージ
- 自分にとっての日本(語)とは…。体験談とともに、今を生きる子どもたちへのエールがつまった「先輩インタビュー」
- ドイツ全土補習校アンケート、および保護者の方々へのアンケートの集計結果報告
- 海外・ドイツで日本語をつたえるために、ふりかえりたい「日常の心がけ・ことばかけ」
- 「子どもからの返事や話しかけ、ドイツでOK?」など5つの共通質問に対する「ドイツ各地からの声」

2014年11月1日発行

A4版4色刷150頁

企画・制作・発行／

日本文化普及センター

〈チーム・もつつなぐ〉メンバー紹介

松尾馨 (まつお・かおる) 03年ドイツ生まれ男児の母。主に大学の日本語教育に携わってきたが、06年よりギムナジウムの教師として日本語を担当。また、本職とは別に、日本をルーツに持つ子どもたちの日本語を育てる「子ども日本語クラブでんでんむし」を主宰。2歳から13歳までの子どもたちを前に、体験を重視した日本語の育て方について、日々模索中。(『つなぐ』読者)

三輪聖 (みわ・せい) 04年日本生まれ男児の母。日本語教育に従事。ハレ→ベルリン→ポーフムを経て現在はハンブルク大学に勤務。かつて補習校の現場に関わっていたことがあり、複数の言語、文化を背景に持つばかりでなく、実際に複数の言語、文化の中を賢明に生きている子どもたちの現実を目の当たりにして色々と考えさせられ、現在に至る。(『つなぐ』読者)

札谷緑 (さつたに・みどり) 05年と08年ドイツ生まれの二人娘の母。VHS マールブルク日本語講師・ゲーセン大学日本語非常勤講師をする傍ら、フランクフルトの市立図書館にて子ども本読み会を定期的に開催。娘たちの日本語は自宅学習が基本で常時、壁にぶつかっている。夢は娘たちに将来「日本語が(ちょっとでも)できてよかった」と思ってもらえること。(『つなぐ』編者)

勝部和花子 (かつべ・わかこ) 09年ドイツ生まれ男児の母。フランクフルト大学現代東アジア研究科日本語非常勤講師・日本文化普及センター日本語講師。ももとは日本美術史、博物館教育学が専門。のちに社会言語学を学び始め、今は日本語教育に携わっている。今後は、地域のミュージアムなど社会教育機関と連携し、子どもたちの文化間理解に役立っていければと構想中。(『つなぐ』編者)

〈もつつなぐ〉プロジェクトー1

複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートする

ワークショップ「こども Can Do」

2015年11月30日発行

編集・発行／チーム・もつつなぐ

アドバイザー／奥村三菜子

写真撮影／大牟田樂子 挿絵／いらすとや デザイン／Coco

主催／国際交流基金ケルン日本文化会館、チーム・もつつなぐ

後援／ドイツ共益社団法人日本文化普及センター

協力(順不同)／株式会社アスク出版、JPT EUROPE LTD. (JP BOOKS)

©無断で転載・複製することは法律上禁止されています。お問い合わせは下記までお願い致します。

motto.tsunagu@gmail.com