

# 継承日本語教育実践報告

## —年少継承日本語学習者への敬語指導—

根元 佐和子 nemotosawako@gmail.com

吉開麻衣子（共同実践者）

（パリ南日本語補習校）

### 【要約】

本稿では、2年継続して実践した年少継承日本語学習者への敬語指導として、川口（2016）の外国人のための初級日本語教育の基本理念の一つである「個人化」・「文脈化」理念を具体化した学習活動を紹介する。この活動では、学習者主体の学習活動を原則として、表現指導としての作文活動を行い、「文脈化」を工夫することで敬語指導をデザインした。授業では「教室の文脈」を徹底的に活用し、教室内のすべての学習者にリアルで自分にとって意味のある言語活動を通じて、語彙や文法や敬語を学ぶ（川口 2016:32）ことを行った。さらに、教室内の日本語教育を教室外でも行う機会を探し出し、社会とコミュニケーションをとる活動を実現させる、いわゆる統合型学習を行った。

日本語教育において、この「個人化」・「文脈化」の基本理念のもとに実践検証を行っている例は、まだ数が少ない。その中でも、多賀（2017）は、「個人化作文」（川口 2016:54）の取り組みにより、「教室の学習者間に支持的風土が醸成され、日本語能力の伸長に濃密な関係がある」ことを分析している。また、ロディス・宇野（2017）は、川口の提唱する「個人化作文」活動を導入し、「個人化」・「文脈化」授業の効用を述べている。一方、継承日本語教育においては、この教授法理念のもとに実践検証を行っている活動報告はまだ見られない。

### 1. はじめに

#### 1. 1 継承日本語学習者への敬語学習

在外継承日本語学習者は日本人社会で生活をしておらず、また敬語を使用する場を考えると、日常は大変少ないと言っても過言ではない。では、なぜ敬語を学習するのか、敬語を習得する必要性はどのような理由からであろうか。

本実践報告対象の学習者たちの言語環境を述べておくと、母親が日本人で日本語母語話者、父親がフランス人で非日本語母語話者が主たる言語環境になっている。そして、フランスに在住しており、筆者が教える日本語補習校に通っている。一般に子どもが乳児期や幼児期初期には、家庭での会話は主に母親と日本語でという家庭が多い。だが、子供が現地の幼稚園に入り小・中学校に進むと、日常の言語環境は学校生活を始め、スポーツや音楽などの習い事などでもフランス語使用が優勢になってくる。さらには、例えば母親が日本人、父親がイギリス人、住まいがフランスとなると、家庭言語が日本語と英語で学校ではフランス語、となる場合もある。父親が日本語を理解しない場合、家庭によっては日本語は母親とも話されないか、あるいは母親とのみ話される、という日本語環境の子どももいる。つまり、子どもたちが日本語を使用する機会は、日本語母語話者の親とのコミュニケーション、週一回の補習校教室での他の子ども達との学習を中心とする活動、補習校での日本語教師との言語活動ときわめて限られている。

しかし、子どもたちが成長するに従い、使用環境の限られた日本語も、家庭言語から社会言語と変容していく。例えば、子ども達が小学生になり現地の長期休暇を利用し日本の学校へ体験入学をしたり、一人で日本の祖父母の家に行ったりと、活動範囲が家庭から家庭外へ、そして社会へと広がっていく。それに伴い、年齢の異なる様々な人たちとコミュニケーションをとるようになり、敬語<sup>1</sup>も子ども達自身から話したいという気持ちを抱くようになると思われる<sup>2</sup>。このように、子ども達の言語意識は周囲の社会との関わりや経験を通して変化していく。さらに、子ども達に敬語を話してもらうことは、日本人の親にとっては大変期待度の高い言語活動である。その理由は、敬語は家庭では話しにくい社会言語であるが、子どもの成長に伴い必要不可欠な言語活動であると親は意識している<sup>3</sup>からである。このことは、現在の親は多くが日本語の継承や教育に熱心に取り組んでいるとの調査報告（三宅:2016）からも明らかであり、また、筆者の教える補習校でも同じような傾向であるということから、日本語母語話者・非母語話者を問わず継承日本語教育への意識の変容の表れであろう。

そこで、補習校での言語教育現場では様々な場を想定した言語体験をさせることが、子ども達にとって有意義な言語指導の一つと考えられる。補習校での学習者の年齢は、小学部では6歳から12歳、さらには14、15歳までにも及ぶ。この6年から9年間の時期に社会言語としての敬語を習得していくことが望ましいのだが、日本人社会で生活をしていないこれらの子ども達にとっては、敬語使用の場は極端に少ない。筆者は、いわゆるバイリンガル児の継承日本語学習における課題の一つに、この敬語学習を位置づけている。

## 1. 2 「個人化」と「文脈化」の理念

では、子ども達はどのように敬語学習に取り組んだらよいのだろうか。中島和子（2003:4）は継承日本語教育の教授法について「実際にカリキュラムなし、教科書なし、教材なし、教師研修なしという状況があり、教授法まで議論がおよばないのが普通（略）学習者の年齢差に加えて家庭での使用度が異なるため、語学力もまちまち」という問題点を指摘している。さらに、ダグラス（2006:2）は、「継承日本語学習者は、日常会話はできても学習言語は未発達など、言語力の領域ごとの不均衡」と指摘しており、「未発達の領域を逐次補強していくというアプローチが必要」と述べている。筆者は授業活動には、教科書の有無にかかわらずコースプランや授業プランを練ることが必要で、教える内容にあった教授法を目の前の学習者に適合させていくべきものと考えている。そこで、筆者は川口の「個人化」と「文脈化」の理念に着目し、継承日本語教育の現場での実践を試みた。川口（2016:1,18）は「個人化」について「特定の文法・語彙項目を使つての表現練習をするときに、必ず学習者個々の経験・感情・思想が表現されるように支援すること」とし、また、「文脈化」については「ある表現が「だれが・だれに向かって・何のために」行われるかを記述した上で指導を行うこと」としている。この二つの理念を導入しての学習指導は、次の二つの利点が見出される。まず、活動の文脈トピックを工夫することにより、学習カリキュラムに添いつつ学習者中心の授業展開ができるということであ

<sup>1</sup>尊敬語・謙譲語・丁寧語・丁寧語・美化語を含めるものとする。

<sup>2</sup>筆者が直接数人の親達と話したときに得た情報。子ども達の年齢は15歳以上であった。

<sup>3</sup>本報告のために行ったアンケートの回答による。「7.アンケート結果：敬語活動」で詳細に触れる。

る。次に、学習者に必要な表現や文型が抽出でき、学習活動が生日本語運用となるということである。本報告の学習者主体の学習デザインの特徴は、教師が意識して「個人化」と「文脈化」を徹底させることにより、学習させたい項目で、習得しにくい文法や表現、さらにはニュアンスを教室文脈の中で自然に学習できるということである。

さらに「文脈化」を通しての学習環境は、教室全体が必然的に自然な「演じる」空間になってくる。ここでいう「演じる」ということは、学習者に「現実的な役」を与えることにより、個々人が教室の学習者同士という関係ではなくなり、社会的なコンテキストで構築された人間関係が成り立ち、その社会的人間関係という文脈でコミュニケーションの訓練ができる、ということである。本報告は、このコミュニケーション訓練において言語的要素はもちろん、非言語的要素も自然に学習ができるよう授業をデザインした。本実践は川口が「文脈化」指導の理念から考案した「チャンピオンのスピーチ」(2016:38-43,142-143)をモデルとしつつ、これを二人の教師が学習者に合わせて応用し、隔週で授業を担当した。

## 2. 継承日本語教育と複言語・複文化主義

在外継承日本語学習者において、補習校のクラスとそれぞれの家庭、さらに社会とが、どのようにつながっているのかを考えてみたい。筆者の継承日本語教育は、複数言語・複数文化の視点に立ったアプローチをとっている。これは母語と現地語そして両親の文化と現地の文化、つまり子どもの言語生活環境により二言語以上、二文化以上の視点にたったアプローチで、子どもたちが接している文化の理解促進をしながら継承日本語教育を行っている。具体的な方法は様々であるが、一貫して両方の親の異なった言語と文化、生活する国の言語・文化から情報を収集し、それを教室での学習に活かせるようにしている。学習目的達成のために行う様々な活動は可能な限り家庭の支援を期待しており、母国語が日本語でないほうの親の言語や文化もリソースとした、家庭や社会を巻き込んだ学習活動を行っている。言語の学習は教室のウチのみで行われるものではなく、教室のソト、つまり生活の場を最大限に利用することも大切な要素と考えている。二ヶ国語以上をスイッチできる国際児にとって、現地の生活の場や現地校での教科学習内容は、日本語学習へ還元させるための大きな情報源である。また、逆に、日本語の教室活動を現地校の学習へ還元できるよう意識化させ、複言語・複文化を自由に行き来することによって学習の自律化につなげる指導が必要である。川上(2018:8)は「このような現実を生きる人々の生活を「移動」と「ことば」という二つの視点から捉え」ており、「これまでの既成の境界を越えて「移動」を経験する人々の生活を常態と捉え、流動する「ことば」と複言語・複文化能力を日常的に駆使して生きることを常態と捉える」と述べている。このように考えると学習者の生きる世界である家庭・学校・社会はそれぞれが独立した言語環境ではなく、個人を取り巻く一つの言語環境であると言える。継承日本語教育の教授法は、このような複言語・複文化を基本的な視点として考えていくべきである。

## 3. 学習の目的

本授業の学習目標は、次の2点である。

- ①「個人化」と「文脈化」の概念を導入し、教室でリアルな敬語学習を行う
- ②教室内での日本語教育を教室外で行う機会を作り、一般社会でコミュニケーションをとる日本語学習を促進する

## 4. 実践の枠組み

### 4. 1 学習者・カリキュラム・実践期間・時間

本実践のクラスは、年齢が7歳～9歳の日仏家庭の5人の子どもからなる小学2・3年生が同じ教室で学習する複式クラスで、「は・に組」と呼ばれている。レベルの差はあるが、2言語バイリンガルの日仏国際児グループである。彼らに共通して言えることは、全員日仏家庭の子どもで、母親は日本人の日本語母語話者、父親はフランス人のフランス語母語話者である。そして、フランスの現地校に通っている。家庭で話されている言語は、4家庭ではフランス語が優位であるが日本語も話されており、1家庭ではフランス語のみの使用である。使用教材は主に文部科学省認定教科書で、『こくご二年上・下』を使用している。今回の実践報告をする授業の期間は、2017年10月から2018年6月までの9ヶ月、授業の回数は、合計35回である。授業は週一回、毎週土曜日午前中の90分で、本実践は毎回15分ほどで行う。そして、6月の年度末に補習校の経営母体が夏祭りを開催する際に、教室活動の成果として、このイベントの司会を行うことを毎年の目的としている。

### 4. 2 授業の流れと実践の概要

90分の授業の流れは次の通りである。

- ① 朝の会（学活：挨拶・日付読み・出席調べ・「今週のビッグニュース！」・歌）
- ② 漢字学習
- ③ 主に国語教科書での授業
- ④ 帰りの会（学活）

本実践は、「朝の会」の「今週のビッグニュース！」という時間に行った。この活動は一言で言うと、3行のミニ作文を宿題で書き、それを教室でニュースショーという形式で発表する表現活動である。以下、概要を説明する。

まず、学習者は「今週のビッグニュース！」という活動タイトルのもと、毎回教師によって出される作文テーマに沿ってその週に体験したビッグニュースを書く。これが、学習の「個人化」となる。つまり、個々の学習者がその週に体験したビッグニュースが「作文による「個人化」表現」（川口 2016:22）である。ここでは、作文テーマを工夫することにより、学習してほしい表現や文型を抽出していった。例えば、副題「さわったこと」では、オノマトペ表現を意図しており、「休みにしたいこと」では、教室活動のとき司会役が質問を行う際に、既習文型「～シタイ」から「～シタガッテイル」を派生させての学習を意図した。

次に、この「個人化」作文を教室で発表するときに、学習者からニュースキャスター（NC）を立て、他の学習者をリポーター（R）とし、ニュースショー形式でNCがRにビッグニュースとしての作文を発表させる活動を行う。このNCとRの関係が敬語を使用する文脈を構築し、たとえ子どもの学習者同士といえども、敬語を使用する状況を提供できるというわけである。

さらに、NCはRの内容を聞き取り、他のRたちに質問を一つする、という課題を組み込んだ。この活動は、学習者が他の学習者の発表を聞き即座にそれを要約し質問できる能力を育成する指導である。

以下、この活動での学習指導ポイントを示す。

- a. 言語活動での指導ポイント
  - 接続詞の「まず・そして・それから・最後に」の導入

- NC/R としての敬語・語彙・表現
  - NC は聞いた内容から、即座に質問ができる
- b. 非言語活動での指導ポイント
- ジェスチャー/視線/司会者である NC としてのポジション
  - 音声/抑揚
  - 場を盛り上げる役目への意識

#### 4. 3 教室活動の実際

以下に、教室での実際の活動を示す。下線部は学習目標表現であり、括弧内は非言語活動における目標である。

NC : (マイクを持ってお辞儀する) おはようございます。10月1日土曜日晴れ、「今週のビッグニュース」の時間です。本日のキャスターは X です。よろしくお願いいたします。では、最初のリポーターさんはどなたでしょうか。

(手をあげる人がいない場合) では、Y リポーターさん、いかがでしょうか。

(手をあげた人がいた場合) それでは、Y リポーターさん、よろしくお願いいたします。

(マイクを R に回す)

R : はい、それでは、今週のビッグニュースをお伝えいたします。(3 文作文を読み上げる)  
以上です。

NC : はい、Y リポーターさん、ありがとうございました。(教室の他の R を軽く一回り見て)  
えーとですね、Y リポーターさんは ~をどこで見たのでしょうか。

(他の R からの答えを待って、)

Y リポーターさん、いかがでしょうか。(正解かどうかの確認)

Y リポーター : はい、そうです。

NC : はい、Y リポーターさん、どうもありがとうございました。(お辞儀)

NC : では、次に Z リポーター、いかがでしょうか。

以下同様に、「そして」、「それから」の接続詞を使用してリポーターを紹介し、全員発表を行う。

NC : 最後に、私から「今週のビッグニュース」をお伝えいたします。(お辞儀をして発表)  
(自然発生的に、R の一人が質問を行うようになる)

NC : 以上で本日の「今週のビッグニュース」を終わらせていただきます。みなさま、さようなら。また来週お会いしましょう。(お辞儀をして退場)

これらの言語活動は開始当初、担当教師の吉開のときには NC と R のセリフを書いたスクリプトを用意し、それを教師が学習者からやや離れた場所に掲示し、読み上げてもらった。実際のテレビ番組でニュースキャスターがテレビ画面を見てニュース報道をするときに、書かれたスクリプトを読み上げるやり方である。根元のときは、学習者がこのスクリプトをたどたどしく読み上げることで、日本語が流暢さに欠け不自然になってしまうので、この方法は行わずシャドーイングを導入した。

このシャドーイングを導入したのは、不慣れな丁寧語、聞いたこともない尊敬語や謙譲語、従来の言語環境では使用することがない言葉や表現も、何度も教師の発話を聞き繰り返し話すことにより、

最後には自然で流暢な日本語として話せるようになるからである。また、使用したことがない言葉や表現でも、文脈を理解しているゆえ抵抗なく学習できるためである。

書かれたセリフを読み上げる難点は、やはり話し方の流暢さにかけることではあるが、セリフを文章として読むという作業になるので記憶の補強になるのではないかと感じた。また、セリフを提示する位置が発表者の視線や姿勢を上へ引き上げる位置であったため、根元のときにはスクリプトがあるかのように顔を上げ正した姿勢での発話が観察された。吉開のときには、書かれたセリフを読んでいるときも流暢に言えるようになっており、シャドーイングの効果があらわれていると考える。

## 5. 学習者の変容

前章で紹介した教室活動によって、学習者に変容が見られた。その変容をニュースキャスター・リポーター、そして教室の雰囲気の側面から観察した内容を以下に述べる。

### 5. 1 ニュースキャスター

- リポーターの発表後、質問をしなければならないタスクがあるので、発表者の内容を集中して注意深く聞き、その結果、的確な質問ができるようになる。
- 小道具としてのマイクは必携で、教師がマイクを準備できなかつたときには、学習者自身が代わりにボードマーカーを使用してマイクの代用としていた。このマイクの使用で、話の流れと空間を自由にうまくニュースキャスター/リポーターと分け、インタラクション・シーケンスをリズムカルに操っていた。
- 2年目の発表形式学習なので、学習に次のような伸長が観察される。発表者がややもたついているときコメントを入れるなどして間をもたせたり、聴衆から拍手がないときなど、聴衆の拍手を仕草で喚起したりすることなどが、キャスターの役割として自然にできる。
- リポーターが宿題をしてこなかった場合、次回は忘れないように促す発話も必要な表現と敬語で自然に話せる。→「あ〜、今週はビッグなニュースはなかったんですね。残念ですね。では、来週お願いいたします。」

### 5. 2 発表者としてのリポーター

- 2年連続の学習なので、理由を述べて説明する表現活動が複雑な表現で言えるようになり、それが常時観察される。→「すみません、昨日、誕生日会があつて時間がなかったので、できませんでした。」

### 5. 3 聞き手としてのリポーター

- 発表者の内容に関心を持ち質問をするのだが、リポーターの発表内容に書いていないことも、質問をするようになる。→「ハングライダーをしたんですね。じゃ、山に行ったんですか？」

### 5. 4 丁寧さ・敬語表現のグレードアップ

- 2年目には表現のグレードアップがなされた。以下に、左側が一年目、右側が2年目に学習した表現を示す。

1年目	→	2年目
～ですか	→	～でしょうか
どうですか	→	いかがでしょうか
いいですか	→	よろしいでしょうか
次の人	→	次の方
お願いします	→	お願いいたします
(動詞) ます	→	お(動詞) いたします

## 6. 学習発表会

この「今週のビッグニュース」の活動は、学年末の学習発表会での司会を学習者自身が務めることを可能にした。学習発表会について簡単に説明すると、補習校の経営母体である「パリ南日仏協会」は、年行事の一環として毎年6月に「夏祭り」を開催しており、このイベントには補習校に通う学習者達やその家族、友人が参加し、日本の夏祭りを楽しむのである。学校経営側からの夏祭りの場を利用して学習発表会をするのはどうかという提案に、教師側から「子ども司会」つまり学習者自らの司会進行活動を申し出た。これは、日本語活動を教室内から教室外へ出すことによって、家庭の親を含め他の大人たちのいる前で敬語を話す、まさに絶好のチャンスになると考えたからである。以下、発表会の進行プログラムを示す。

- 発表会開始の挨拶
- 幼児部踊り『しまじろう音頭』・小学部合唱『勇気100%』発表
- 『盆踊り三曲（炭坑節・花笠音頭・東京五輪オリンピック音頭）』の紹介と踊り
- 「おやつタイム」の導入と夏祭りスタンド数種の紹介
- 発表会終了の挨拶と参加者歓談タイムへの導入

さらに、今年度は複言語活動として司会を日仏語の2カ国語で行った。準備としての活動は次の手順である。まず、当日の夏祭りの司会担当部分を決めた。教室での活動は日本語で行っているのに、日本語のセリフをフランス語に翻訳する活動を行った。この活動は、家庭で日本語非母語話者の父親とともに日本語のセリフをフランス語に翻訳するという宿題である。父親には日本語を解さない者もいるので、学習者たちがフランス語を使用して父親に日本語文の説明をし、その説明をもとに父親が学習者の日本語文をフランス語文に翻訳するという宿題である。このとき、学習者の父親へのフランス語での説明が十分でないことも考慮し、日本語母語話者である母親に、万が一誤訳があった場合訂正してもらう役割を頼んだ。このようにして、司会のセリフを日仏二ヶ国語にした。

学習者は、年間を通して行った教室でのニュースショー活動で敬語・接続詞・司会者としてのジェスチャーを習得し、この夏祭りで二ヶ国語での「子ども司会」によって学習の成果を示した。

## 7. アンケート結果：敬語活動について

夏祭り終了後、夏祭り参加家族に、学習者の司会活動に関するアンケートを実施し、表現活動のフィードバックを行った<sup>4</sup>。アンケートはグーグルフォームを使い筆記式で行い、回答者に自由に感想を述べてもらった。設問内容は次の三点である。

1. 子どもたちの司会でよかった点をお知らせください。
2. 子どもたちの司会の改善点をお知らせください。
3. 丁寧な話し方・敬語の使い方はどうでしたか。

本活動の目標である敬語活動に関して「3.丁寧な話し方・敬語の使い方はどうでしたか」から考察してみる。得られた回答の内容を次に紹介する。（（ ）内の数字は回答件数。）

敬語使用は難しく、機会がなければ身につかないので夏祭りの子ども司会はよい機会/すばらしい活動(3)、自然に話せていた(2)、よく話せていて感心した/完璧だ/素晴らしい/よかった(14)、繰り返し練習で上達を感じた(1)、家庭では普段話さない言葉なので、子どもたちが教室できちんと学習しているのがわかる(1)、頑張っていた(2)

以上のように、回答者全員から敬語表現の使用には大変肯定的な評価を得られた。親たちは、敬語習得はとても難しく、家庭では話す機会が少ないので教室で学んでもらいたい、我が子には是非身につけてもらいたい表現と考えていることがわかる。また、このような肯定的な評価は教室運営を行う教師への評価、さらには補習校経営に対する信頼につながってくるので、教える側にとっても大変有意義な評価であると考えられる。

## 8. まとめと今後の課題

以上、「個人化」と「文脈化」の理念に基づいた継承日本語学習者への敬語学習の指導について筆者の教室での活動を具体的に説明した。筆者が本活動に掲げた目標は、①「個人化」と「文脈化」の概念を導入し、教室でリアルな敬語学習を行う、②教室内の日本語教育を教室外でも行う機会を作り、社会とコミュニケーションをとる日本語学習を指導する、であった。

以下に、7.で述べたアンケート1と2の回答および教師の観察を基に学習者の表現活動に関してのまとめと今後の課題を述べる。

言語活動面における成果として、まず一つ目に、接続詞「まず・そして・それから・最後に」の表現活動への定着が挙げられる。読解授業などで発表をするときや、日直担当者が学活を進行するときにも学習者からこれらの語彙の発話が観察された。さらに、2018年9月からのこの「は・に組」の授業で筆者が教科書の説明文読解を行ったときに、学習者たちは「まず・そして・それから・次に・最後に」の語彙を時間軸の進行表現句として理解できており、段落構成をしっかりと把握できていたことが観察された。つまり、「今週のビッグニュース」活動の文脈以外でもこれら接続詞表現の使用が可能になったと考えられる。二つ目に、教室での司会・発表者・聞き手といった立場の明確な文脈以外でも敬語が使用できるようになったことである。これは夏祭り終了後、2ヶ月の夏休みを経た2018年9月の新学期に、「は・に組」の新担当教師<sup>5</sup>が教室で学習者と話したときに、「長い休みを経ても丁寧語や敬語表現を忘れず使用している」という感想を述べていたことで判明したものである。

<sup>4</sup>参加家庭数は、協会会員33家庭、非会員5家庭、合計38家庭であった。そのうちアンケート実施したのは会員家庭のみである。

<sup>5</sup>2018年9月より、前任の吉開麻衣子に替わり、新しい教師が根元とペアを組む。



また、「場面に合わせ臨機応変に話せていた」というアンケート回答からもわかるように総合的なコミュニケーション能力が構築されたと考えられる。社会活動参加という点では、アンケート回答から、受け身の夏祭り参加という感じではなく、「子ども達が自分たちで開催するという意識を感じた」、「子ども達も元気よく楽しんで司会をし、聞いている方も楽しかった」という意見が多くあり、イベントを通し会場とも上手なコミュニケーションが取れたと言える。前年度の反省点であった話し方の流暢さに関しては、教室活動で時折フレーズ練習を取り入れたことに効果があったとみられ、滑らかに話せるようになった。

複言語活動という点では、アンケート設問「1. 子どもたちの司会でよかった点をお知らせください」という回答から、「日仏両言語の司会がよかった」という回答が複数あり、「日本語が苦手な子どもはフランス語で自信を持って堂々と司会ができていた」という社会活動参加に対する肯定的な面が見られた。また、日本語からフランス語への翻訳は、宿題として家庭で日本語非母語話者の保護者と学習者の対話により実現させた。これは、家庭を巻き込んだ継承日本語学習として筆者の意図するところとなった。

非言語活動面においては、アンケート回答の「堂々と話せていた」や「本当の司会者のよう」というコメントからも、教室での学習成果が表れたことが分かる。人前で話すときもしっかり聞き手を見ながら話せるようになり、他者との関係を上手に構築するジェスチャーを挿入しながら場を盛り上げる役目もできるようになり、司会者としての非言語活動コミュニケーションが機能していたことがうかがえる。

以上のことから「文脈化」と「個人化」の導入は継承日本語学習者へ敬語表現の学習として有効であろうと考える。

次に、今回の実践における反省点を述べる。

今年度は会場の参加者とインタラクションのあるコミュニケーション活動を行わなかった。アンケート回答には、会場とのコミュニケーションを生む活動を期待していた参加者もあり、次回は昨年度行ったような会場との対話を意図した活動をデザインすべきであろうと考える。また、セリフを暗記できない学習者には、台本を見てもよいとしたが、観客側からは暗記がベストであろうとの意見もあった。そして、特にフランス語のときは、話すスピードが日常の話し方のスピードと同じになったようで、話し方が早すぎたとの指摘もあった。

筆者は、海外で生活する継承日本語学習者に敬語学習をさせることを教育指導方針の一つとしている。敬語使用は、言語構造能力・社会言語能力・言語運用能力を全て包括する総合的な社会コミュニケーション言語活動であるので、その学習は、10代前後の年少の時期から、成長していく学習者の将来を見据えて長期的な学習スタンスを考え、行っていかなければならない。敬語の分類やそれらの各々の用法を、どのような「文脈化」に沿って指導することが可能か、今後も継続して実践し、研究していくことが必要であると考えられる。

## 参考文献

川上郁男・三宅和子・岩崎典子編（2018）『移動とことば』くろしお出版

川口義一（2016）『もう教科書は怖くない！！日本語教師のための初級文法・文型完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック 第1巻』ココ出版

- ダグラス昌子 (2006) 「年少者のための継承日本語教育におけるプロジェクトアプローチを使った合同授業のデザイン」『Japanesenas as a Heritage Language Journal』 1,1-66.
- 中島和子 (2003) 「JHL の枠組みと課題-JSL/JFL とどう違うか」『母語・継承・バイリンガル教育 (MHB) 学会紀要』 2003 年 8 月
- 縫部義憲 (2005) 「ホーリスティック・アプローチと日本語教育論 (2) — 「繋がり」という概念を中心に —」『広島大学日本語教育研究』 15 号,15-22.
- 縫部義憲 (2006) 「ホーリスティック・アプローチと日本語教育論 (3) —ホーリスティック教師の「真実性」と「心配り」という概念を中心に—」『広島大学日本語教育研究』 16 号,1-8.
- 三宅和子 (2016) 「在英国国際結婚家庭における「日本語学習」をめぐる親の「願い」 — 「日本語」に関する語りを批判的に分析する」『ヨーロッパ日本語教育』 20,120-126.
- ロディス希代・宇野浩子 (2017) 「初級日本語クラスにおける「個人化作文」活動の実践—主体的・総合的な学びの支援を目指して—」 BATJ Journal, 18, 4-11.

#### おすすめ文献

- 野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾編 (2012) 『ドラマチック日本語コミュニケーション「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』 ココ出版