

はじめに

第二言語としての日本語習得研究において、「自然習得」という考えが注目されている。本来、「自然習得」とは、幼児が第一言語習得において母語を習得していくプロセスのことを指すが、学習者の多様化やインターネットの普及などにともない、外国人学習者が第二言語としての日本語を「自然に」習得していることは、十分に考えられる。

また、日本の外国人登録者数は平成 23 年度末で 207 万 8,508 人¹となっており、国内の日本語学習者数は平成 23 年度において 12 万 8,161 人²となっているが、学習機関に通わないで日本語を学び、実際に日本語を使用している外国人学習者が少なからずいることは、この数字の差からも想像できる。

しかし、日常生活において、様々なインターアクション場面にさらされている外国人学習者が、どのようにして日本語を学んでいるのか、また、実際に使用しているのかはあまり明らかにされていない。つまり、これまでのように教室学習者を対象とするだけでなく、教室外、すなわち自然環境の学習者に対する研究がこれからの日本語教育に必要なのではないかと考える。

そこで、本稿では、「自然習得」と「教室習得」について再考するとともに、あまり取り上げられることのなかった外国人児童の「自然習得」についても考察する。

1. 自然環境と教室環境の特徴

自然環境では、多様なインターアクション場面が存在するためインプットの量も多くなる。また、日常生活において目標言語の語彙や文法に触れる機会が多く、言語能力に限界があっても何とかして質問に答えたり、情報を得ようとしたりすることもある。そのため、流暢さは身につくかもしれない。しかし、誤りを直してもらうことが少ないため、文法などの正確さは身に付かないと考えられる。

一方、教室環境では、使用する言語や教材の内容が、教師によって学習者のレベルに合わせて調節されるため、学習者は徐々にステップアップすることができる。また、教師による文法項目

¹ 法務省ホームページ 「平成 23 年末現在における外国人登録者数について(確定値)」
(http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00021.html) 2013 年 2 月 19 日閲覧

² 文化庁ホームページ 「I 外国人に対する日本語教育の現状について」
(http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h23/gaikoku_1.html) 2013 年 2 月 19 日閲覧

の説明や誤りに対する訂正があるため、文法などの正確さは身につくだろう。しかし、インプットの量や接する談話の種類に乏しいため流暢さには欠けるかもしれない。また、最初から正確に言語産出をしなくてはならないというプレッシャーもある。

このように、学習環境によってそれぞれ、インターアクションの質や量に差があると考えられる。

2. 先行研究

2005年に発行された、『日本語学』の3月号では、「自然習得による日本語学習」という特集が組まれ、「自然習得」についての考察がなされている。ここでは、各論文を概観し、自然習得と教室習得についても一度捉え直してみる。

2-1. 長友(2005)

長友は、自然習得の定義について、外的な条件だけでなく内的な言語知識の違いにも注目すべきであるとし、自然習得とは、「目標となる第2言語の文法について、教室での教師による説明を受ける機会がないまま、社会生活を営む中で、その知識を隠在的(非明示的/暗示的=implicit)知識として習得すること」³と述べている。

ただし、教室に通っていても教室の内外で知らずのうちに習得される隠在的文法知識もあると考えられ、また、自然環境においても、意識化を伴う顕在的文法知識の習得はあり得ると考えられる。よって教室の内と外かの違いだけで自然習得か教室習得かを峻別することはできない。

しかし、自然環境で文法知識を説明できるメタ言語知識まで習得されるとは一般的には考えられず、教室習得固有の特色は言語を説明する言語すなわち、メタ言語としての文法知識の習得にあると言える。ここからさらに、定義をすると次のようになる。

自然習得と教室習得とは「目標となる第2言語の文法をメタ言語として習得することを「教室習得」とし、それ以外の文法習得を「自然習得」とする」⁴

もし、自然環境においてメタ言語としての文法知識を習得する機会があった場合、あるいは、教室環境においてメタ言語ではない文法知識を習得する場合、自然習得と教室習得の両方が混在することになる。

2-2. 宮崎(2005)

言語習得も言語管理の一形態として捉え、言語教育は教育を施す側が教育を受ける側を管理するプロセスであると解釈し、管理について以下の3タイプに類型化できる⁵(ネウストプニー1995)としている。

³ 長友(2005) 33頁より引用

⁴ 長友(2005) 34頁より引用

⁵ 宮崎(2005) 8-9頁より引用

1. 教師管理の下で行われる習得(一般的に言語教育と認識されているもの)
2. 学習者が主に管理する習得(言語学習または自律学習と呼ばれるもの)
3. 管理者が特定できず無意識的に行われる習得(自動習得または自然習得と呼ばれるもの)

上記の2と3を比べると、これまでは、自然環境下での習得とされていたものが、学習者が自らの習得を管理する自律学習と意識的な管理者が存在しない自然習得とに区別されていることがわかる。そしてこれらは、「厳格に区別されるべき」⁶であるとしている。

また、宮崎(2005)では、長友(2005)の定義に対して、学習者が実際に習得する能力は、文法などの限定能力ではなく、広く社会言語能力や社会文化能力も含まれることを強く認識すべきであると反論している。

また、自然習得は、習得過程で現れるプロセスの一つであるが学習者や教師が意図的にコントロールできるものではなく、マジックワードではないが、過度な期待も過小な評価もすべきではないものである。今後の研究のために、宮崎(2005)は以下のような仮説を提示している⁷。

1. 自然習得は、教育や学習とは異なる次元の管理プロセスである。
2. 自然習得のメカニズムやそのプロセスはすべて明示的に解明できるわけではない。
3. 自然習得はいかなるインターアクション場面でも起こりうる可能性がある。
4. 教室場面では、教授ストラテジーを利用した教師管理下の習得、学習ストラテジーを利用した自律学習に基づく習得、そしてその二つとは質を異にする自然習得が共起する。
5. 効果的な習得はこうした教師管理、学習者監視、そして、管理者が特定できない自然習得を上手く組み合わせた連鎖を形成させることによって促進する。

2-3. 小柳(2005)

日本に住み、学校で学んでいる外国人は、教室学習からの恩恵を受けることができ、外に出れば生の日本語があふれている。つまり「第二言語習得から見て、自然習得環境と教室習得環境の両方の利点を合わせもつ恵まれた混合環境に置かれている。」⁸といえる。

一般には自然環境では、目標言語に接する機会が多く、耳や目から入るインプットの種類も量も豊富である。しかし、様々な言語的特徴に一度にさらされて混乱する可能性もあり、誤りを直される機会も少ない。

一方、教室環境では学習項目が学習者のレベルに合わせて調整されているので段階を踏んで言語を学べ、教師から謝りを直してもらうこともできる。しかし、限られた教室での談話にとどまり、インプットに乏しい。

⁶ 宮崎(2005) 16 頁より引用

⁷ 宮崎(2005) 16 頁より引用

⁸ 小柳(2005) 20 頁より引用

言語教育の多様化から、「教室習得」とひとくくりにすることは難しく、イメージのように、自然習得環境を教室に取り込もうとする教授法もあれば、文法訳読法のような伝統的な文法教育も行われている。

自然習得でも、辞書や独習教材の入手が容易で、にわか語学教師になれる母語話者も存在し、自然環境でも「教室習得」の要素が入ってきており、SLAに関わる認知的特性を厳密に定義、操作して科学的な検証を行う必要があるという研究上の立場から、小柳は「自然習得」と「教室習得」の分類はもはや適切ではないと考えている。

そして、混合環境において教師の外の実践の場に送り出す教師の側で、効率的にSLAを起こすには何ができるかということに焦点を当てている。

2-4. 迫田(2005)、池上(2005)

迫田(2005)は、「教室指導を受けて日本語を習得する場合を『教室習得』、その学習者を『教室習得学習者』」とし、「ほとんど教室指導や教科書による指導を受けなくて自然環境の中で日本語を習得する場合を『自然習得』、その学習者を『自然習得学習者』」⁹と定義している。

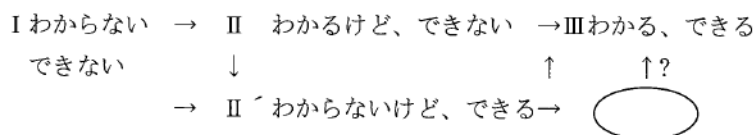
池上(2005)は、年少者を対象として自然習得について以下のように考察している。

JSL児童(日本語を第二言語とする児童)が直面している問題は多岐にわたっており、特に、「第一言語(母語)と第二言語(ここでは日本語)のどちらにおいても認知力が年齢相当に発達していない」¹⁰ということが指摘されている。

そこで、「閾理論」という考え方がある。「閾理論」とは、「第一言語の発達が不十分のまま第二言語を学習すると『敷居』が越えられなくなるという考え方」であり、「敷居は二か所にあるとされ、一番目の敷居は、二言語が共に低いレベルにある状態と、一方の言語は年齢相当の認知レベルに達しているがもう一方はまだまだである状態との間に存在する。二番目の敷居は、二言語が共に年齢相当の認知レベルに発達し、バランスのとれた二言語使用の状態に至るまでの間に、存在しているとされる。」¹¹と述べる。

例えば、「日常会話は問題ないが、勉強に困難をおぼえる」という場合、一番目の「敷居」は越えていても、第二言語である日本語の発達が二番目の「敷居」を越えていないということになる。

わからないものが、わかるようになるまでのプロセスを単純化すると以下ようになる¹²。



上記の図から、成人学習者は I → II → III と進むと予測される。しかし、「第一言語が成立する前

⁹ 迫田(2005) 44-45 頁より引用

¹⁰ 池上(2005) 78 頁より引用

¹¹ 池上(2005) 78 頁より引用

¹² 池上(2005) 79 頁をもとに筆者が作成した。

の子どもをⅡの局面に導く方法や、Ⅱに入っている子どもが、ⅡやⅢに進めるように支援する方法は明らかになっていない。」¹³と指摘している。こうした子供たちに対して、言語知識を取り出して学習させる方法はあまり有効とは言えないが、体験型や内容重視型のような方法もまだ手探りの状態であるということも述べている。

2-5. 先行研究のまとめ

ここまで概観してきた先行研究において、特に定義を行っているのは、長友(2005)と宮崎(2005)である。迫田(2005)でも、定義はしているが、かなりおおまかなものであるといえる。そこで、改めて自然習得と教室習得について考えてみると、以下のようになる。

教室習得：教師やそれに相当するものが、学習者の目標言語を管理または操作できる環境において、学習者が目標言語の文法知識をメタ言語として習得すること。

自然習得：目標言語を管理または操作するものが存在しない環境において、学習者が見たり聞いたりした目標言語をそのままの形で習得すること。

教室習得に関して、宮崎(2005)は長友の定義に関して反論していたが、日本語教室のような環境で学習者が学ぶのは、体系化・構造化された日本語であり、それはメタ言語と相違ない。つまり、教室環境では学習者は目標言語の文法を学んでいる。

ただし、これらの先行研究は主に大人を対象者としており、池上(2005)のような年少者の自然習得についての研究はまだ少ない。小柳(2004)では、子どもの言語習得研究から得られるものは多いとして、環境と相互に作用する子どもの内面を重視した認知的アプローチに注目している。

年少者における自然習得についても考える必要がある。

3. 外国人児童を対象とする場合

3-1 外国人児童の自然習得と教室習得

これまでの先行研究において、対象のほとんどが成人であったため、まだ母語が発達していない外国人児童を対象とした研究はほとんどみられない。そこで、外国人児童の自然習得と教室習得について考察することにした。

日本の公立学校に通っている外国人児童は、教室環境において、各教科の授業を受ける。ただし、国語や社会の授業の際には、「取り出し」として別のクラスで日本語の授業を受ける場合があることも考慮しておく。外国人児童を取り巻く問題としてまず浮かび上がるのが、教科学習における問題である。普段、流暢に日本語が話せる児童も、教科学習になると、分からないというのが現状である。

まず、Cummins(1984)では、バイリンガルの言語能力は基本的対人伝達能力(BICS)と認知言語

¹³ 池上(2005) 80 頁より引用

能力(CALP)に区別されるとしているとし、日本語教育では BICS を「生活言語」、CALP を「学習言語」と称している。生活言語は日常会話のように、ジェスチャーや顔の表情など場面に依存できるような言語のことを指し、学習言語は、教科学習のように、認知的な思考力が求められる言語活動において使用する言語のことを指している。日本の公立学校に通っている外国人児童は、日本で生活するために、このどちらも習得しなければならない。つまり、日常生活の中で学校という環境があり、そこでは教科学習が行われると同時に、日本人と一緒に生活するということが求められる。また、教科学習において、学習言語だけでなく生活言語も習得するというようなことも考えられる。

しかし、外国人児童は、各教科の授業では、日本語教室のような文法を学んでいるわけではない。しかし、「話せるけど、授業についていけない」ということが実際に起こっているわけである。つまり、教室の外で聞いたり触れたりする日本語と、学校の教科学習で使われている日本語には何か違いがあるということである。

ここで、彼らの、教室習得と自然習得について考えてみる。

外国人児童が理解できないのが、日本語ではなく「日本語のメタ言語」だとすれば、教科学習が「わからない」となることも十分に考えられる。

そして、さらに、まだ母語が発達していない外国人児童にとって、そもそもメタ言語があるのかどうかということも、問題として挙げられる。もし、メタ言語がないのであれば、彼らは、教室習得環境でも、日本語を自然習得しているのではないかということが考えられるかもしれない。このことは、外国人児童の教室習得には、「教室環境にしながら、自然習得する」ものがあったり、場合によっては、「教室習得と自然習得が重なり合う」または、「全く離されている」ものがあることを示唆している。

3-2 自然習得環境が外国人児童にもたらすもの

外国人児童にとって、問題となるのは、言葉の問題だけではない。日本の公立学校に通っている児童にとって、学校生活は大きな負担となり得るものであり、たとえ、学校生活になじんでいたとしても、表面的なものであるかもしれないし、本人の内面まではわからない。

しかしながら、筆者が実際に参加している活動¹⁴を通して感じていることがある。それは、接触している外国人児童たちが、これからも日本社会で「やっていける」のではないかということである。かなり主観的な考えではあるが、一人の日本人として、これまで日本社会に生きてきた立場として、重要な感覚であるといえる。

九番団地で、あるブラジル人中学生と一緒にサッカーをする機会があった。筆者は幼少時から、サッカーのクラブチームや部活動に所属しており、そこでの活動を通して上下関係や、礼儀礼節のようなものを覚えていったと自覚しているが、そのブラジル人中学生は、まるで中学生時代の

¹⁴ 筆者は、2012年1月から名古屋市港区九番団地において、いくつかの活動に参加している。主な活動は、「九番団地サッカー教室」で外国人児童たちにサッカーを教えることだが、別の活動では、一緒に遊んだり、勉強のサポートをしたりすることもある。

自分のようであった。彼は、一緒にいた友人との会話では、ポルトガル語を話し、一見すれば日本人とは言い難かったが、日本人のようにはか感じなかった。サッカーをしている間でも、筆者との会話の際には、目上に対する言葉づかいや態度が見られ、そして、帰る際には、「今日はありがとうございました。これから塾があるので失礼します」と言っている。

ほんの1時間程度だったので、彼に関する情報は全く分からないが、もしかすると、日本で生まれ、日本語の環境に恵まれたかもしれないし、彼自身が、ものすごく努力したかもしれない。しかし、どちらにしても、これから中学校を卒業し、高校に進学したとしても、日本社会で「やっつけていける」と感じさせるほど、しっかりしていた。

九番団地は、他の集住地域や、散在地域と比べれば、恵まれた環境であるかもしれない。近隣の小学校や中学校では外国人児童へのサポートがあり、ブラジル人学校やボランティア日本語教室も運営されている。周囲の日本人のサポートや理解が少なくとも様々な形で表れていることは確かである。しかし、九番団地の中でも問題を抱えている児童はいることから、サポートを受けるだけでなく、外国人児童が自ら行動することも求められるといえる。

「サッカー教室」というとても狭い自然環境ではあるが、ここでの活動が、外国人児童に対し、学校生活では得られない何かを与える可能性があると考えている。また、サッカーを通して得た自信が、日常生活にもよい影響を及ぼすのだとしたら、それが学校社会や地域社会で生きていくための力となり得るだろう。

4. 今後の課題

4-1 外国人児童の方言の習得

自然環境では、様々なインプットに恵まれており、方言や若者言葉などに触れる機会は多い。一般的に、教室環境で方言を教えてもらうことはないと考えられるが、筆者が参加している「九番団地サッカー教室」において、外国人児童の発話を観察していると、語尾において、愛知県の方言の使用がいくつかみられる。まずは、高木(2005)を概観する。

4-2 高木(2005)

高木(2005)は、地域社会で使われている言葉に注目している。

一般的に「教育日本語」や「教育文法」と呼ばれるものは、留学生のように学習目的がある程度ははっきりとしている学習者には効率的である。しかし、その一方で、「地域社会で暮らす者という限り、そこにはまず地域や社会といった場があり、そこで使われている生きた日本語というものがあろう。」¹⁵とし、地域社会で暮らす者にとっては、これまでの日本語教室が、「一定の教育効果は期待できても、それ以上に実際的な日本語習得にはなかなか結び付かなかった」¹⁶のものであったとしている。

そこで、地域で暮らす定住者の言葉を観察するために、山形市内で暮らす定住者にインタビュー

¹⁵ 高木(2005) 59 頁より引用

¹⁶ 高木(2005) 59 頁より引用

一を行っている。その定住者の回答で使われる言葉の中には、方言と言えないまでも、「全国共通語」と異なる語法や用法での言葉遣いが使われていることが確認でき、高木(2003)ではこのような言葉を「地域語」¹⁷としている。

方言を使うかどうかの判断は、言語環境や個人の認識によっても異なり、仮に方言を話せるようになって、それがどのようなものであるかは、本人でなければわからないとされるが、インタビューを受けた定住者は、方言を話している意識がなく、指摘されたことで、方言の使用に気づいている。このように、少なくともこの定住者は、方言について誰にも指摘されることのないまま習得したといえる。

4-3 外国人児童の方言の使用例

佐藤(2009)は、愛知県の方言の一つに、「三河方言を代表とする言葉に『じゃんだらりん』がある。『ジャン』は『～じゃないか』という同意確認の意味を持ち『雨ジャン』などという」¹⁸としている。また新方言として、「(良い)じゃないか」の方言である「がやー」、「ぎゃー」が、「がー」、「がん」というような新方言がある¹⁹としている。

佐藤(2004)では、「進行態にはトルを用い、フツトル(降っている)のようになる。」とし、「ジャンはもともと東三河方言でジャンカとっていたのが、ジャンとなって愛知県の西方にも使用を広めている。愛知のジャンは新情報の提示に使う用法がみられる。」²⁰としている。

上記の説明を参考にし、実際の発話例をいくつか挙げる。

- (1) そんなんずるいがん。(小学校4年、ブラジル国籍、男児)
- (2) てかもう変なふうになっとる。(小学校2年、ペルー国籍、男児)
- (3) せんせい、前のさ前のさ、雷すーごかったじゃん。(小学校2年、ペルー国籍、男児)
- (4) せんせい、なにしとんの。(小学校4年生、ブラジル国籍、男児)

(1)～(4)は「九番団地サッカー教室」における外国人児童の発話例である。

一方、九番団地に住んでいる大人の発話の中にも、児童と同じような方言の使用がみられる。

- (5) 仕事に行っとるから。(20年以上滞在、日系ブラジル人、女性)

また、児島(2006)では、愛知県内に住む日系ブラジル人二世の男性に、インタビューを行って

¹⁷ 高木・松本(1996)では、『地域語』とは地域性を活かしながらも、方言とは断定しづらいネオ方言や中間方言、従来の方言学には出てこなかった方言とは思えないもの」としている。高木(2005) 75 頁に記載

¹⁸ 佐藤(2009) 188 頁より引用

¹⁹ 佐藤(2009) 192 頁より引用

²⁰ 佐藤(2004) 1419 頁より引用

いて、以下のような記述が見られる。

- (6) ぼくたちね、日本におったら、少しブラジルのこと考えたら寂しくなる。²¹
- (7) 小学校は大きいでしょ、たぶん。友だちもおるし。保育園から来とるでしょ、小学校にね。²²
- (8) 長男の場合は、もう10歳、11歳、12歳になったら、自分の気持ちも聞かないかんわね。²³

(2)、(5)、(7)では、佐藤(2004)の説明にもあるように、それぞれ、「なつとる」、「行つとる」、「来とる」のような方言の使用がみられる。(4)は、「なにしとるの」が撥音化し、「なにしとんの」となったと考えられる。

(1)の「がん」、(3)の「じゃん」は、佐藤(2009)にあるように、愛知県東部の三河方言の「じゃん」が愛知県西部まで及んでいることを推測すれば、名古屋市内に住む外国人児童が使用していても、おかしくはない。また、「がん」を新方言としているが、「じゃん」も「がん」もどちらも使用しているのがみられることは興味深い。

(6)、(7)にある、「おったら」、「おるし」はそれぞれ、三河地方において、存在を表す「いる」を「おる」としているものと同じであると考えられる。

(8)の「聞かないかん」は、「聞かないといけない」という意味だが、愛知県ではよく見られる。

このように、性別、年齢、国籍などはそこまで関係なく、愛知県の方言の使用が確認できる。これらは、彼らが日常生活において聞いたり見たりして使用しているうちに習得したものであり、おそらく教室などで教えてもらうことのないものである。ごくわずかな例からとはいえ、少なくとも彼らの話す方言は「自然に」習得したものであるといえる。

おわりに

日本で暮らす外国人が、日常生活において見たり聞いたりするなどして、触れている日本語の中には、教室環境では学ぶことのない言葉がたくさん存在している。特に、外国人児童の場合は常に新しい言葉との接触があると考えられる。しかし、彼らの抱える問題が複雑化しているのも事実であり、その問題の解決には、「教室習得」だけでなく、やはり「自然習得」という考えが必要だと考えている。少しでも第二言語としての日本語習得研究に貢献できるよう、今後も調査を続けていく。

²¹ 児島(2006) 67 頁より引用

²² 児島(2006) 96 頁より引用

²³ 児島(2006) 97 頁より引用

引用・参考文献

Cummins, J 1984 *Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy*,
Austin, Tex

池上摩希子 (2005) 「年少者の日本語教育と自然習得」 『日本語学』 24 卷 3 号 pp76-85
明治書院

児島明 (2006) 『ニューカマーの子どもと学校文化 日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィ
ー』 勁草書房

小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』 スリーエーネットワーク
——— (2005) 「教室の外の実践につなぐ効果的な教室指導のあり方—第二言語習得の認知
心理面からの考察—」 『日本語学』 24 卷 3 号 pp.20-30 明治書院

迫田久美子 (2005) 「第二言語習得研究における「自然習得」の位置づけ—自然環境学習者
と教室環境学習者との比較から—」 『日本語学』 24 卷 3 号 pp.44-56 明治書院

佐藤亮一 (2004) 『標準語引き 日本語方言辞典』 小学館
——— (2009) 『都道府県別 全国方言辞典』 三省堂

高木裕子 (2005) 「日本語方言の自然習得」 『日本語学』 24 卷 3 号 pp.58-75 明治書院

長友和彦 (2005) 「第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界」 『日本語学』 24
卷 3 号 pp34-43 明治書院

宮崎里司 (2005) 「言語の自然習得とは」 『日本語学』 24 卷 3 号 pp6-18 明治書院

文化庁ホームページ 「I 外国人に対する日本語教育の現状について」

(http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h23/gaikoku_1.html) 2013 年 2 月 19
日閲覧

法務省ホームページ 「平成 23 年末現在における外国人登録者数について(確定値)」

(http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00021.html) 2013 年 2 月
19 日閲覧