

日本語学習者の「質」の低下

——大学生達は考えなくなったのか——

森 川 結 花

1. は じ め に

日本語学習者数は現在も増加傾向にあり、1998年にはついに200万人時代を迎えるに至った¹⁾。それ自体は喜ばしいことであるが、学習者数の増加にともなって、いろいろな問題が生じている。その中でも、日本語教育の現場にたつ教師としてのわたし自身が実感しているのが「学習者の総体的な質の低下」である。具体的に言えば、「このごろは日本語学習歴は長くても実力は大したことのない学習者が増えた」あるいは「以前は日本へ留学までする学習者というのは目的や動機がはっきりしていたのに、最近はそれが曖昧な学習者が多い」というような印象を受けるのである。この問題に関して、過去と現在の学習者を比較して、どのくらいどのように「質」が低下しているかを示す客観的なデータはない。しかし、「数が増えれば質は下がる」のは当然の理であるらしく、わたしと同じような印象を他の教育機関の日本語教師からも耳にすることがしばしばある。

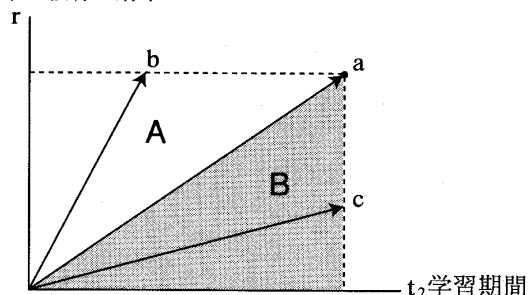
この小論では、日本語教育と言っても「大学」という教育機関で、英語を母国語とする非漢字圏の学習者主体の短期（一年間）交換プログラムでの実例を論じるにすぎない。が、この小さな視点からでも、日本語教育全体の現在から将来にかけて背負うことになる問題をうかがい知ることができるのではないかと思い、論を進めていく。

2. 学習者の「質」とは？

一般に「教育」は、学習者の知識や技能など何らかの能力を伸ばすという目標をかかげて学習者に働きかける営みである。だから、教育には最終的に目指す「目標」があり、その目標に基づいて教育の「内容」が決まる。また、物理的な「教育形態」と「学習期間」という制約がある。そういったものを総合してカリキュラムが組まれるのである。一定の期間で教育課程を修了し、その時点で学習者が当初目標に掲げたとおりの目標に達することができていれば、その教育は成功したと言えるだろう。これを単純に図式化したものが次頁のグラフである。このような、グラフ1のa線でされた表された学習者はその教育にとって「理想的な学習者」と言える。仮に、所定の学習期間より短い期間で学習者の能力が目標に到達してしまう場合（b線）は「教育<学習者」、逆に学習者の能力が所定の学習期間内で目標に達しない場合（c線）は「教育>学習者」の関係で、いずれにしてもその教育（の何らかの要素）と、学習者が教育

グラフ1

学習の成果＝教育の効果



を受容する能力との水準が適合していないのである。

さて、ここで「教育」「学習者」双方の「質」を論じることができる。A領域（グラフ上の空白の部分）においては学習者の質が教育の質を越えている範囲で、今はこの領域については問題にしない。問題はB領域（グラフ上の網かけ部分）で、この領域では「教育」と「学習者」の「質」いかんによって学習成果を示す線に変化がもたらされるところである。a線を教育・学習の理想的な関係にある状態とすると、現実の結果がa線からどれだけ距離をもつか、それが「教育」および「学習者」の質の良し悪しによって作用される。双方の質の高さは、結果をa線に近づける作用を果たす。しかし、どちらかの質が、一方の作用をうち消すほど低いという場合もありうる。そのような場合を示すc線は、その程度によってa線からどんどん離れていってしまう。

では、「学習者の質」とはどういった要素によって決まるのかということであるが、「外国語教育の場において」という限定付きで考えた場合、次のようになるだろう。

★学習者の「質」

- | | | |
|-------------|---|--|
| i. 学習態度の側面 | { | <ul style="list-style-type: none"> • 学習に対する目的と動機づけがある • 教育形態（多人数制／少人数制／個人教授など）に順応できる • 教師の指示に従える • 継続的に課題をこなせる |
| ii. 学習能力の側面 | { | <ul style="list-style-type: none"> • 外国語学習への適性がある • その学習に必要な知識や精神活動面での基礎がある • 学習内容に対応できる |

わたしが現実の教育現場で「学習者の質が低下している」と感じているのは、今のところ、iiの学習能力の側面での質の低下である。日本の多くの大学で問題になるような学習態度の側面での問題（たとえば怠学や教師に対する反抗など）は、甲南での短期交換留学生プログラムではまだ「例外」でしかない。むしろ、一応まじめに勉強しているにもかかわらず学習の成果があるところで頭を打ち、はてしなく横ばい状態になってしまうタイプの学習者が毎年確実に存在するという事実の問題を感じている。そして、結論を先取りして言ってしまうと、横ばい状態になってしまう学習者の多くが「学習に必要な知識や精神活動面での基礎」を欠くという意味で“「質」が低い”のである。

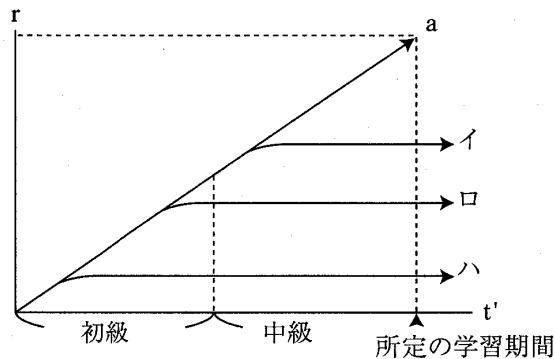
それでは、そのような学習者の学習能力面での「質」の低さによって、学習の成果＝教育の

効果がいかにあがらないか、具体的な事例をあげて検討してみたい。

3. 学習成果横ばい学習者の事例

「横ばい」というのを先のグラフ1に重ねて示すと、ある時点から学習成果を示す線が水平に伸びるイメージで表されるものである。

グラフ2



グラフ1のc線のケースは単に「晩熟」ということであって、学習期間内には目標は達せられないが将来的には達せられる可能性が残っている。そうではなくて、イ～ハ線のように、途中で軌跡が平坦になるケースを「横ばい」と呼ぶ。

「横ばい」が初級段階のあまりにも早いところから始まるようなケース（ハ線）は、外国語学習に適性を欠く極端なタイプであり、数も少ない。甲南プログラムでの「横ばい」の多くを占めるのが、初級後半のある時点から、あるいは初級から中級への変り目あたりで伸び悩んでしまうケース（イ・ロ線）である。例えば、ある学習者が母国で初級段階を終え、中級への移行期に甲南プログラムへ参加したとしよう。しかし、この学習者がその時点から「横ばい」期に入ったとすると、結局、プログラム開始時から終了時まで彼の日本語能力は変わらないということになる。

では、実際に「横ばい」とはどういうことか。このことを1998年9月から1999年5月まで甲南大学に在籍した短期交換留学生を例にして考えてみたい。次頁の表にあげた学習者A～Gの7名は、母国の大学での学習歴とプレースメントテストの結果から、プログラム開始前にすでに初級段階は一通り終えており、これから中級に移行する時期の学習者であると判断されたので、中級クラスにプレースメントされた。甲南での日本語学習は、9月から11月半ばまでは初級の復習、それ以降は中級教材によるものであった。この学習者7名がプログラム期間中、本当に「初級」を超えて「中級」の日本語能力を身につけられたかどうか、それを判定する目安として11月と2月に「日本語能力検定試験（3級）模擬試験」の一部²⁾を使用し、2回のテスト結果を比較してみた。

この結果に見られるように、学習しているのは「中級」であっても実際の能力が初級以上であると確実に判定できる学習者は1名（Gのみ）、残り6名のうち学習者A、C、Fは得点の上昇率がほぼ「横ばい」であると考えられる。初級の学習期間を過ぎているのに初級程度の能力しかないという端的な事実だけで判断すれば、学習者B、D、Eも横ばい組の同類項と言っ

日本語能力検定試験（三級）模擬試験結果（60%を3級合否判定基準とする）

第1回1998年11月

第2回1999年2月

学習者	文法(点)	文字・語彙(点)	合計(%)	合否判定	文法(点)	文字・語彙(点)	合計(%)	合否判定
A	54	60	57	不可	60	66	63	可
B	44	48	46	不可	54	64	59	不可
C	47	52	49.5	不可	38	60	49	不可
D	66	70	68	可	77	80	78.5	可
E	40	44	42	不可	47	66	56.5	不可
F	66	56	61	可	69	62	65.5	可
G	80	74	77	可	83	96	89.5	可

てもいいだろう。

この6名のうち、2回のテスト結果が明らかに「横ばい」であった学習者C（国籍：米国，学習歴：大学で2年程度，専攻：日本語と経営）について，その日本語能力を98年11月の作文①と99年5月（プログラム終了直前）の作文②，および終了直前の会話テープに基づいて，その日本語能力を分析してみよう³⁾。

1) 作文①（1998年11月）

（前略）留学生達は，松山と広島と宮島へ行って来ました。めっちゃ楽しかったです。松山まで新かんせんを乗りました。はじめてでした。松山へ来た⁽⁷⁾あとで松山大学のホスト友達に会いました。ぼくのホスト友達はちょっとへんな人と思います⁽⁴⁾。めっちゃくさかったです。松山に⁽⁷⁾いろいろことがしました⁽²⁾。とべやきとか松山じょうへ行ったとかいざかやへ行ったとかしました。松山の最後の日によばらいました。楽しかったです。（後略）

2) 作文②（1999年5月）

（前略）初めて日本に来た⁽⁷⁾時，何も話せませんでした。「いらっしゃいませ」さえ分かりませんでした。でも，今多分日本に住めるほど日本語が分かって話せます。それ自身はいいだと思います⁽⁴⁾。甲南大学で勉強するに加えて色々な旅行へ行きました。それは1番いい経験でした。短い旅行のお陰で日本に会いました。日本の田舎も東京の都も見ました。行った所は北海道や東京や横浜や山梨や名古屋や奈良や京都や広島や松山や宮島や高松や熊本や宮崎です。初めて自分で旅行の予定を作ったことしました⁽²⁾。僕の彼女と一緒に2人で行ったことがありました。2人で大変でJR十八切符でいろいろな所へ行きました。大変だけどとてもいい経験でした。それで行ったところに⁽⁷⁾ホテルの予約しないで安いビジネスホテルとラブホテルを捜しました。ちょっと危険でしたが，僕にとって楽しかったです。2人で旅行したときは初めて僕は大事な事を責任のありました。それだからちょっと成長したと思いました。（後略）（表記等も原文のまま）

3) 会話データ（1999年5月）（[] の発話は当日の授業担当者：鳥飼福子氏）

＊＊（名前）です。日本では一番楽しかったことは、いろいろなろこう（りょこう）です。

僕の彼女といっしょに、いろいろな……ところへ、行きました。二人でＪＲ青春18切符で、えあーえあー、東京とか横浜とか、いろいろなところへ行きました。ＪＲ青春18切符は大変だけど、いい経験と思います⁽⁴⁾。んーと、いじょ（以上）です。

［もうちょっと何かあるでしょ。困ったこととか嫌な思い出、ない？］

そうですね、やっぱり、本音と建て前はすごく嫌いです。［例えば？］ん？

［例えば、どんなとき？］例えば、んー、日本人は、かげで、たくさん、こと⁽⁵⁾を話します。それは大嫌いです。

［そういう経験、ありますか］はい、経験あります。

［あ、そう、話してください。］んー……と、説明できません。

［旅行、どこが一番楽しかったですか？］ん？ろこ？［うん、旅行］あ、りょこう、んー、ん、たぶん横浜。横浜はあまり好きじゃないけど、あの＊ ＊ ＊ ＊（聴取不能）ところがあるから、それは一番楽しかったです。はい、終わりました。

この三つのデータを比較してみると、さすがに作文②では漢字、語彙の量及び文型の種類（用法が正しいかどうかはともかくとして）は増えているが、

- ・作文②にも会話データにも作文①と同種の文法上の誤用（(ア)～(エ)）が見受けられる。
- ・既習の文末表現や接続表現は自発的には出ず、ディスコース全体が単純な文型で構成されている。
- ・一見語彙量が増えたように見えているのは同類語の羅列（ゴシック体の部分）によるものである。

ということも指摘できるのである。結局この学習者Cの総合的な日本語能力は、日本での9ヶ月間の日本語学習プログラムを経た時点で「書く技能と話す技能に関して、初級の日本語能力は確実に身に付いた」程度という判定にしかかなりえないと思われる。

では、この学習者の場合、「中級への飛躍」を阻む障壁となっているものは何か。それは、抽象的で高度な事柄についての関心の希薄さであろうとわたしは考えている。そのことは、作文にも会話にも内容に深みがなく、事実の報告にしかになっていないことから伺える。なかんずく会話の場面で、日本人の本音と建て前によって経験したことを話すように言われても、学習者Cはただひたすら困って、その話題を放棄（あるいは拒絶か？）する態度しか見せられなかったことは象徴的であろう。

「甲南」という日本語教育の現場で定点観測をしていると、この学習者Cのような、抽象的な思考に弱いがゆえに中級への飛躍が出来ない、あるいは中級段階で伸びないという学習者が毎年必ず何割かは存在しており、しかも、そういうタイプの学習者が年々増えこそすれ、減りはしないという感が強い。このような学習者は、基本的には「学校での勉強」に順応しているので、まじめに課題をこなし、いい成績が取れるように努力する。日本語の学習歴は相当長く、しかも日本語専攻であったりもする。が、その学習は機械的な練習であり機械的な暗記であり、

思考することを伴わない「作業」である。そのことは「読解力」にもっとも端的に現れるようである。教室での授業においても、彼らは読んだ文章の中から言葉を探すというコピーマッチ⁴⁾的な「作業」は出来ても、文章の内容をまとめることや、そこから推論するというような思考活動は全く苦手である。

しかし、まじめに努力しているのに、どうしてその努力が中級段階では報われないのか。それは日本語という言語そのものの特徴に負うところも大きい。一般に、外国語教育での中級以降の学習目標の一つとして、その目標言語で専門的な、あるいは抽象的な話題（その教材として新聞記事、論説文、エッセイ、小説など）を扱うことがあげられる。が、日本語は専門的・抽象的な文脈での語彙・表現類型・文体が豊富であり、かつ、それらの日常語からの隔たりが特に甚だしい言語である。それゆえに中級以降の日本語と、文型・語彙のみならず内容や場面も「日常」に即している初級の日本語とのギャップも大きい。もともと、思考力がなく、抽象的で高度な話題にも興味がないという学習者にとって、日本語の中級教材が提示する専門的で抽象的な内容を伴う文章語の世界は、それこそ「異文化」である。学習者から「どうしてこんな普通の生活に役に立たないことをするのか」という怒りと困惑の入り交じった声を聞くこともよくある。中には「元々母国語でも難しい内容の文章は読まないし、考えもしない」という学習者も珍しくない。せめて母国語で専門性・抽象性の高い文章を読みその内容について考える訓練や経験を積んでいれば、その翻案としての中級レベル以上の日本語への違和感も解消されよう。しかし、そのような母国語での経験なしに、ただ惰性的な学習で中級まで進んできた日本語学習者には、そこで「限界」が来てしまうのである。

4. 実際の対応策とその問題点

前節で事例としている学習者群A～G（Cはまさしくその典型であった）に向けて、学習者にすんなりと受け入れられ学習の成果もあがる教材や教室活動を見いだすのは、実際、困難なことであった。中級以降の教室学習では、メインテキスト⁵⁾による学習と並行して、4技能の発展的開発のために「発表」や「討論」などいろいろな活動課題に取り組ませるのが普通である。が、その活動もそれなりに「中級らしいこと」を目指そうというのであれば、中級の学習に必要な日本語能力とともに、一般教養や知的好奇心、それに問題意識や思考力が不可欠だからである。

日本語能力自体も「中級」と呼ぶには怪しい学習者群であったため、通常は教師がすることのない「補助」をし、とにかく「自分の意見を展開すること」と、「それにそって日本語で話すこと」を目標に次頁の表のような教室活動をさせた。しかし、学習者の反応（受け）は別にして、教師の観点から客観的に振り返ってみると、特にこれらの学習活動によって得られた成果はなく、結果は「失敗」であった。結局、学習者自身に自発的な興味と課題内容に取り組むに足る基礎知識などがなく、機械的な作業部分しか有意義に取り組めないのである。これらの活動課題を教室で実践した後、中間／期末期の会話試験に連動させるという形で動機付けを強めても、特に成果はあがらなかった。

学習活動	時期	本来の学習活動の手順	教師からの補助	結果と問題点
発表 「わたしが先生」	前期	1. 自分の得意なこと好きなことについて説明する 2. 聞き手からの質問に答える 3. 実際にやってみせたり、指導する	特になし	学習者の「受け」は大変よい。しかし、言動活動でなく、実際の動きやビデオ、写真、絵などで説明を済ませるという手段に逃げることもでき、必ずしも日本語を多く使用させることにならない。
新聞発表	後期	1. 興味のある話題の記事を自分で探す 2. 語彙を調べる 3. 記事を読んで内容をまとめる 4. 記事の内容を報告し、自分の意見を述べる 5. 発表者と聞き手との間で質疑応答や意見交換	予め学習者が興味を持ちそうな記事を教師の方で探し、学習者に与える（1の手間を教師が肩代わりする）	語彙を調べることはできても、記事を読んでも理解することができない。そもそも新聞記事を読む習慣がない学習者もいる。また、聞き手側の学習者は、発表内容を聴いて理解することが困難で、意見交換には至らない。
発表 「日本人の問題点」	後期	1. 自分でテーマを探す 2. そのテーマについて聞き手に説明し、意見を述べるために準備する 3. 聞き手の前で2を発表し、質疑応答や意見交換をする	日本人の問題点についての英文エッセイを用意し、学習者に選ばせ、まずはそれを簡潔に報告するように指導する（1と2の活動を補助）	エッセイの内容を「簡潔にまとめる」ことができない。ある程度日本語でサバイバルできる自信のついた時期にさせたので、単に英文の内容のようなことをしゃべればいいと、大した準備なしで活動に臨んだ学習者がでてきた
読解 小説 阿刀田高 「夜の歌」	後期	1. 新出語彙を調べる 2. 予習として担当箇所を読む	新出語彙にふりがなを付す	語彙調べはできる。が、それで勉強した気になってしまう。自力で読み、ある程度理解することはできない。

このほかに、学習者からのリクエストに応じる形で、流行のJポップの翻訳（日本語から英語）を数回試みた。この活動は、この学習者群にはもっとも評判もよく積極的に取り組む姿勢が見られ、実際に語彙量も増えた。ただ、基本的に「音楽の雰囲気を実感的に楽しむ」というところからは抜け出せず、「歌詞の内容について考える」など読解的な教材として扱うことは無理であった。

以上の活動の結果および経緯を振り返ってみると、これらの学習者群に足りなかったのは中級レベルに必要なアカデミックな基礎学力のほかに、彼ら自身に自己の日本語能力を認識させることと日本語学習を続ける上での目的を明確にさせることだった、と今さらのように悔いが残る。要するに、彼らにはまず、自己（の能力の程度）を知る「気づき」のプロセスと、学習（日本語その他）の「やり直し」が必要なのである。そのために必要なものとして、

1. プロフィシエンシーテストによる、より客観的な「日本語の実力」の判定
2. 復習カリキュラムとそのための教材

が考えられる。通常のアチーブメントテストの場合、中級の前半程度なら機械的な暗記だけで

もかなりの部分に対応できてしまい、それだけで学習者が「自分是可以する」という自己満足をしてしまいがちである。プロフィシエンシーテストによる判定で自己の実力を知らしめるのは、自分の実力をより正しく認識させ、今の自分に足りないところを発見させたり学習の経過を経て伸びているかどうかを確かめさせるためである。

しかし、プロフィシエンシーテストも復習カリキュラム・教材にしても、それをさせると逆に学習者が自己の実力の程度に気づいて失望し、学習の意欲をなくしてしまうという危険性を伴う。短期交換留学プログラムのように、途中でドロップしたりコース変更をしたりすることが基本的に不可能な「逃げ道を閉ざされた」場所でこの試みを実践するとすれば、同時に個々の学習者へのきめ細かなカウンセリング的指導（配慮）も必要になってくるであろう。そのために必要となってくる教師側のコストも決して小さなものではない。

5. これからの課題

学習者の「質」ということをめぐって、ここまで学習能力の面での「質」の低い学習者について論じてきた。冒頭でも述べたが、学習者の質の低下という問題を現場に立つ教師として「実感」はしていても、それを証明する客観的なデータはない。今後、日本語教育の分野でも学習者数の変化に加えて学習者の質的な動向の調査が必要であろう。例えば、甲南のような短期交換留学生プログラムにおいてはどうかということで、長期の調査期間を設け、プログラムのいくつかのポイント（開始時、中間時、終了時）で「日本語能力調査試験」を実施し、学習者の質的な傾向や変化をみるという客観的な調査が必要である。また同時に、学習者の一般的な「言語観」や日本語学習に対する本音のところの動機や目的などの意識調査もできれば、現場でどう対応していくかを考える一助となるであろう。

現時点ではそのような基礎的なデータは欠くのであるが、それでも、これまでこの小論で見てきたように、一般的な知識や思考力、知的好奇心などいわゆる「（基礎）学力」の面で実力不足の学習者というのは実際増えており、今後も増えるであろうという予測が成り立つ。というのは今、教育界全体の問題として「学力低下」の問題が、国を問わず、また、教育段階（初等、中等、高等教育）を問わずはっきりと浮き上がりてきているからである。ちなみに、この問題に関する米国の状況を報告したハーリー（1990）の著書によると、（とくに言語能力面の開発に関して）基礎学力や思考力を培うことなくして育ってきた、いわば「考えなくなった子ども達」が着実に増加しているとのことである⁶⁾。その子ども達がそのまま成長して大学に進学しているのであれば、1999年の時点で大学の日本語の教室の席に着いていた学習者の中にそのなれの果ての「考えなくなった大学生達」もいて当然だということになるだろう。となると、日本語教育でこのような学習者を「なんとかする」ということは、「母国語でのツケを解消した」その上に「日本語の実力を築く」ということになるのである。しかし、そんなことが可能であろうか。

現実の日本語教育の現場では、この小論で取り上げた学習能力の面で質的に低いというタイプだけでなく、そもそも語学の適性がないタイプや、学習以外の問題を抱えて学習困難な状態

にある学習者など、さまざまな「質」の低下をきたした学習者を迎え入れていると思う。これまではそのような問題を、個々の学習者や各学習機関の特殊ケースとして、それほど真剣には取り上げてこなかったと思う。が、これからは「水準以下の学習者をどうするか」「できない学習者を積み残してもいいか」など、教育倫理的な問題を日本語教育の分野でも考えていく必要があるだろう。「誰でもどこでも手軽に勉強できる外国語」としての日本語が世界に普及するにつれ、日本語教育の場でも一般的な教育と問題を同じくする方向に向かうことは当然のことなのだから。

実学志向性の強い言語教育の一つである「日本語教育」ではあるが、教育の現場で教師が学習者に会おうとき、それは生きている人間と人間とが様々な問題を抱えて共存する時空間となる。教育の臨床的側面⁷⁾はドライに切り捨てられるものではない。むしろ、それを積極的に考えていく必要性がこれからの日本語教育の課題としてあると思うのである。

〈注〉

- 1) 1998年11月1日現在、日本国内の日本語学習者数は83,086人（文化庁調べ）、海外の学習者数は同年5月現在で2,091,759人（国際交流基金調べ）となっている。
- 2) 1回目は日本語ジャーナル1998年10月号、2回目は同1997年10月号に掲載されたものを使用した。
- 3) 下線部は誤用。□は授業で学習した新出文型。
- 4) 茂呂（1998）で取り上げられた少女ディアナのエピソード（Cole&Griffin, 1986）に示された読解上の手続き copy matching で、設問の言葉を手がかりに本文中の関連する場所を捜し出し、設問の答えに適合するように時制や代名詞を変更して答えるという方法。
- 5) Miura, A & McGloin, N. H. (1994) "An Integrated Approach To Intermediate Japanese 中級の日本語" Japan Times を使用した。
- 6) その十数年前にも桐島（1975）や板坂（1978）が米国人の読書生活の貧困さや読み書き能力の低さを個人的経緯に即して指摘している。
- 7) 河合（1995）は日本の学校教育の場で「個」を大切にする臨床教育学の方法を提唱している。これを外国語教育に応用できるかどうかは今後の課題である。

参 考 文 献

- 板坂 元（1978）「ジョニーはなぜ書けないか」『人生読本 文章』河出書店新社
- 河合隼雄（1995）『子どもと教育 臨床教育学入門』岩波書店
- 桐島洋子（1975）『淋しいアメリカ人』文春文庫
- 曾我松男（1986）「学生数の増加とそれに伴う諸問題」『日本語教育』Vol. 61 pp. 20-26
- 牧野成一（1991）「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』Vol. 1 国際交流基金 pp. 15-32
- 三浦 昭（1986）「アメリカにおける日本語教育の諸問題」『日本語教育』Vol. 61 pp. 6-19
- 茂呂雄二（1988）『認知科学選書16 なぜ人は書くのか』東大出版会
- Healy, Jane M. (1990) "Endangered Minds—Why Our Children Don't Think—"（邦訳『滅びゆく思考力——子どもたちの脳が変わる——』西村辨作・新美明夫編訳 大修館書店）