

## 日本留学試験のプロフィシエンシー — 「複テキスト性」という観点の提案— 門倉正美

**要旨：**アカデミック・ジャパニーズという考え方の生みの親である日本留学試験「日本語」のシラバスと試験問題を分析することを通じて、アカデミック・ジャパニーズのプロフィシエンシーを測る上での日本留学試験の限界を画定するとともに、TOEFL iBT を参照しつつ、アカデミックな言語力の特徴を考える上で「複テキスト性」という観点が有効であることを提示する。

**キーワード：**日本留学試験、アカデミック・ジャパニーズ、日本語能力試験、複テキスト性、TOEFL iBT

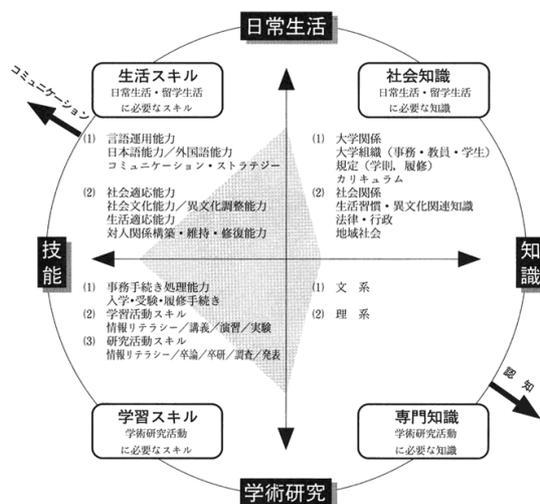
2002 年度に日本留学試験が導入されてから 7 年を経て、日本留学試験「日本語」のシラバスが打ち出した「アカデミック・ジャパニーズ（日本の大学での勉学に対応できる日本語力）」というコンセプトも、日本語教育関係者の間ではよく知られるようになった。しかし、アカデミック・ジャパニーズとは具体的にどのような日本語力（プロフィシエンシー）をさしているのか、また、アカデミック・ジャパニーズはどのような試験で有効に測ることができるのか、という根本的な問題を解明するためにはまだまだ多大な実践的探究がなされねばならない、というのが実状である。

本稿では、日本留学試験「日本語」のシラバスと試験問題を分析することを通じて、アカデミック・ジャパニーズのプロフィシエンシーを測る上での日本留学試験の限界を画定するとともに、その限界の先に見えてくるアカデミックな日本語力の特徴を「複テキスト性」という観点によって明らかにしたい。

### 1. 日本留学試験「日本語」のシラバスを読む

まず、日本留学試験「日本語」のシラバス<sup>(1)</sup>の中の着目すべき箇所を見ておこう。

1. 「この試験が測ろうとする能力は、下記概念図の網かけ部分である。」



このプロフィシェンシーの網かけ図は、日本留学試験開始後数年間の「日本語」の出題内容を決定的に誤導したと言わざるを得ない<sup>(2)</sup>。

まず、「生活スキル」と「学習スキル」が「網かけ」によって等価とされている点は、アカデミックな言語力を測る試験として明らかに間違っている。アカデミックな言語力として第一に思いうかべるのは、アカデミックな内容をもった講義を聞き取る力、アカデミックな内容をもった文章を大量に素早く読み取る力、アカデミックな内容について教員やクラスメートと議論できる力などである。こうした「学習スキル」と比べれば、「生活スキル」すなわち「日常生活・留学生活に必要なスキル」の比重ははるかに軽く設定されなければならないはずだ。ところが、この概念図では、それらが等価とされているのである。

次に、シラバスは、「生活スキル」の内容をこう説明している。

**2. 「日本での留学生活をおくる上で、日本語によるコミュニケーション能力があるかどうか (を測定する)。」**

この概念図が「コミュニケーション能力」について、もっぱら「生活スキル」の方にウェイトをおいて考えていることは、「コミュニケーション」という矢印が「認知」という矢印とは正反対の方向に向き、「生活スキル」の象限を斜めに横切っている点から推測できる。

しかし、「学習スキル」の象限においても「コミュニケーション」力は重要である。たとえば大教室における講義であっても、講師の話していることが学生に受け止められるというコミュニケーションが成り立たなければ、学習は成立しない。まして、少人数の参加型のクラス活動においては、アカデミックな言語力の根幹はアカデミックなインターアクション (すなわちコミュニケーション) をいかに成立させるかが重要な課題となる。〈学び〉とは、根本的にはコミュニケーション活動だからである<sup>(3)</sup>。

シラバスは、「学習スキル」については、こう規定している。

**3. 「自国での初等・中等教育修了までに習得した知識を前提としながら、日本の大学で学習・研究活動を行うための日本語能力があるかどうかを測定する。」**

ここで重要なのは、「自国での初等・中等教育修了までに習得した知識を前提としながら」という点である。留学志望者は、母語によってすでに高等教育・学習に必要な「学習言語体系」<sup>(4)</sup>を習得している。その母語による「学習言語体系」をいかに、日本語による「学習言語体系」に移すかが、留学生の学習にとって重要な課題となる。とするなら、留学生の学習能力を測ろうとする日本留学試験「日本語」科目は、「学習者がすでに母語によって習得した学習言語体系」が活きるような問題形式や、問題テキストにおけるトピックの内容・質を工夫するべきだろう。

もう1つ、否定的な形で言及されている特徴も重要である。

**4. 「この試験は、単に日本語に関する知識の有無や知識の量を測定するアチーブメント・テストではない。」**

この規定に添う形で、日本留学試験「日本語」では、日本語能力試験で1つの試験領域を形成している「文字・語彙」、また「読解」とともに出題されている「文法」の問題が一切なくなった。もちろん、この規定は、「日本語に関する知識は必要ない」と言っているわけではない。「日本語に関する知識」はあくまで日本語を運用する活動の中で活用されるべきものである、というのである。

日本留学試験「日本語」と日本語能力試験とは、「日本語に関する知識」を直接、試験

問題として問うかどうかという点で大きく異なっている。

## 2. 各試験領域が問うプロフィシエンシー（能力）と問題点

それでは、日本留学試験「日本語」の試験問題はどのようなプロフィシエンシーを問おうとしているのか、また、そこにはどのような問題点が見られるのかを、「記述」、「聴解」、「聴読解」、「読解」の順に見ていくことにしよう。

【記述】 「記述」の問題は、2002年度の開始当初から一貫して、あるテーマにおいて対立する2つの立場の中から一方の立場を選んで、それに賛成する文章を400字程度で書く、という形式である。テーマは毎年2つあり、そのうちの1つを選ぶようになっている。

例えば、2007年度第2回の「記述」の2つのテーマのうちの初めのものと、その設問の文章は次のようになっている。

「①大学に入学したら、

<A>最初から、専門分野に重点をおいて勉強したほうがいい

<B>最初は、専門分野以外も幅広く勉強したほうがいい

という二つの考え方があります。あなたは基本的に<A>と<B>のどちらに賛成しますか。どちらかの立場に立ち、理由を挙げて、考えを書いてください。賛成する方だけでなく、もう一方についても触れながら書いてください。<sup>(5)</sup>」

こうした試験形式そのものは、TOEFL CBTのライティングに習ったものだが<sup>(6)</sup>、「記述」の試験が導入されたことの意義がきわめて大きいことには変わりはない。これによって、日本留学試験受験を視野にいたした日本語学習・教育において、初級・中級の頃から「書く」練習にインセンティブが加わるようになったと思われるからである。

では、この「記述」試験によって、測られているプロフィシエンシーを列記してみよう。

1. 対立する事柄において一方の立場を選んで、それに賛成することを400字程度のまとまった形で書く。
2. 自分の立場を根拠なしに単に断言するのではなく、賛成の具体的な理由やその立場の有意義性を表す具体例を挙げ、論理的に説明する。
3. 反対の立場に「触れる」ことによって、対立点を踏まえた反論をする。
4. 反対の立場に「触れる」ことは、自分の立場を相対化することにもつながる。

こうした能力は、アカデミックなライティング能力のうちの重要な部分をしめる。また、自分の意見を理由や根拠をあげて、論理的にまとまった形で展開することは、「書く」場面だけでなく、「話す」場面、つまり口頭発表や議論においても必要な能力であり、こうした「記述」によって、間接的にアカデミックな「話す」力を測ることができるという面もあるだろう<sup>(7)</sup>。

しかし、これらのプロフィシエンシーを十分に測るためには、「20分で400字程度」という「記述」の試験形式では限界があるようにも思える。TOEFLでは、この型のライティングの試験時間は30分であり、300語程度が目安とされている<sup>(8)</sup>。300語は、日本語に直すと700字程度となるだろう。TOEFLのライティングと比べてみると、「記述」の時間と分量はもの足りないと言わざるを得ない。こうした「時間的・分量的制約」という、日本留学試験「日本語」全般に通じる問題点のほかにも、「記述」には次のような根本的な問題

点がある。

「記述」が上述のような意義をもった試験であるにもかかわらず、ほとんどの大学の入試担当者は、「記述」答案の点数と、その意味を正當に評価していないと思われる。それは、「記述」の採点が、「文法的能力 0 点～3 点」、「論理的能力 0 点～3 点」の合計点、つまり「0 点～6 点」という 7 段階で評価されるだけで、「日本語」科目の総点数である 400 点とは別格の点数となっているからである。

「記述」の得点が受験者の努力に相応した価値をもつように、「記述」の採点基準を現行より細分化するとともに、採点例を公表した上で、「記述」の点数を、その時間と努力に相応する得点（例えば、60 点満点）に換算して、「日本語」科目の総得点の中に組み込むべきであろう<sup>(9)</sup>。

**【聴解】** 「聴解」は当初、難易度も出題形式も日本語能力試験の「聴解」の後半の問題<sup>(10)</sup>とほとんど同種の問題が多かったようである。多少異なる点は、大学生活での話題をめぐる会話が積極的にとりあげられていた点と、大学での講義の一部がわずかながら取り入れられていた点である。これは、もちろん先にみたシラバスがいう「アカデミック・ジャパニーズ」の観点を意識してのことだろう。

「聴解」が測っているプロフィシエンシーは、基本的には、「問い」で設定された必要情報を、ある程度の長さの会話やスピーチ（独話）から聞き取る力である。そこでは、話されていることのすべてを聞き取るのではなく、話しの流れの要点だけをとらえて、あとは「聞き流す」というスキルが重要となる。こうしたスキルは、「読む」際の速読、多読の心得と通じるところがあり、その意味で、「速聴」<sup>(11)</sup>力、「多聴」力とも言えよう。

特に、大学における「聞く」場面は、講義をはじめとして、発表、報告など日常会話ではあり得ないほどの長さで、しかも議論が複合した内容の話を聞き取らねばならないことが多いだけに、いっそう「速聴」力、「多聴」力が必要となる。

この点を考慮に入れると、アカデミックな言語力を問う「聴解」問題としては、短い言葉をやりとりする会話よりも、時間的制約の範囲内のできる限り、論理的な筋道の通った少々まとまった長さのスピーチ（独話）の聴解により力点をおくべきだろう。また、話される内容（トピック）もアカデミックな話題や知的な話題が中心となるべきである。

開始から数年間の「聴解」では、シラバスのいう「生活スキル」領域のトピックのほうが「学習スキル」領域のトピックよりも圧倒的に多かったが、近年になってようやく上記の点での改善の傾向が見られるようになった。スピーチの問題数とアカデミックなトピックを扱っている問題数<sup>(12)</sup>という点で、日本留学試験が導入されて 2 年目の 2003 年度の 2 回の問題セットと、2007 年度の 2 回の問題セットとを比較してみると、こうした傾向がうかがえる。

	2003 年第 1 回	2003 年第 2 回	2007 年第 1 回	2007 年第 2 回
スピーチ問題の数	8 / 20	7 / 20	11 / 20	11 / 20
アカデミックなトピックの問題数	7 / 20	6 / 20	11 / 20	15 / 20

スピーチをテキスト<sup>(13)</sup>とする問題が必ずしもアカデミックなトピックを扱っているわけではなく、会話においてもアカデミックなトピックを扱うことはできるので、両者の数

字は一致していない。

ところで、2007年の日本語能力試験「聴解」におけるスピーチ問題の数は30問中12問であり、アカデミックなトピックの問題は筆者のみどころ皆無である。こうした比較からも、日本留学試験の「聴解」が、アカデミックな聴解のプロフィシェンシーとして、アカデミックな話題に関する論理的なスピーチの要点を把握できることに力点を置いてきていることがうかがえる<sup>(14)</sup>。

ところで、聴解問題では、解答選択肢まで聴解させているが、こうした問題形式には疑問を覚える。解答選択肢の意味の違いを「聞き分ける」能力は、ふだんの聞き取りでは現れることのない人工的な設定の聞き取りである。解答選択肢を文字で示すことによって、解答選択肢を読み上げる時間を聴解テキストそのものの方にふりあてて、聴解テキストの内容をより高度なものにするべきだろう<sup>(15)</sup>。

聴解においてはメモをとることが許されており、その意味では「聴解」試験においても「聞いて書く」というスキルの複合が行われていると見ることもできる。そうした複合したスキルをすでに前提としているのだから、文字で示された解答選択肢を読みながら聴解する、つまり「読みながら聞く」という複合的スキルが行われても、なんら問題はない。より焦点をしばって、より長く高度な聴解テキストを聞くことの方が、アカデミックな現場に近づくことができるのではないだろうか。

そのようにすると、「聴解」と「聴読解」の区別がつかなくなるというのであれば、それは「聴読解」の読解テキストの工夫がたりず、中には読解テキストとして「解答選択肢」を並べただけのようなものも散見するためであり、「聴読解」の読解テキストをより高度なものに工夫するべきなのだ。

**【聴読解】** 「聴読解」とは、図表、グラフ、掲示物、メモ、レジュメ等の「読解」テキストを読みながら、そのテキスト内容に関連する発話を聞き取る試験である。「読む」と「聞く」という2つの異なった技能を統合する力を問うという試験形式は、それまでの英語の主だった試験にもない<sup>(16)</sup> 画期的な方式であると評価できる。「聴読解」が測っているプロフィシェンシーは、基本的には、「問い」で設定された必要情報を、ある程度の長さの会話やスピーチ(独話)、つまり聴解テキストと、レジュメや図表などの資料の読解テキストとを統合して把握する力である。先に述べたように、聴解テキストと読解テキストを統合して理解する能力を問うという問題形式には斬新なところがあった。

ここではまず、「聴読解」についても、「聴解」で見たのと同じ尺度で問題のあり方の推移をみてみよう<sup>(17)</sup>。

	2003年第1回	2003年第2回	2007年第1回	2007年第2回
スピーチ問題の数	6 / 20	7 / 20	13 / 20	12 / 20
アカデミックなトピックの問題数	5 / 20	8 / 20	15 / 20	16 / 20

「聴読解」の方が「聴解」よりも、こうした尺度をより強く意識してきていることがこの表から見てとれる。これは、アカデミック・ジャパニーズという枠組みにおける「聴読解」のモデルが「レジュメや資料を見ながら講義や研究発表を聞く」というケースであるとするれば、好ましい推移であると言えるだろう。日本留学試験開始早々の「聴読解」の間

題の多くが、日本語能力試験の「聴解」と大して違わないトピックと読解テキストだったことを考えると、大幅な改善がなされてきていると言える。

つぎに、「聴解」と「読解」という2つのスキルを統合した理解力を測る「聴読解」という画期的な試験形式が、実際の試験問題において十分に生かされているかという点についてはどうだろうか。この点でもある程度の改良がなされてきてはいるが、まだとても十分とは言えないようである。

まず、「聴読解」における読解テキストの内容が「読解」というほどの内実をもっていない問題が多いという点がある。「聴読解」という形式を生かすためには、聴解テキストと読解テキストをいかに組み合わせるかがポイントとなる。ところが、これまでの問題では、全般的に見て、読解テキストは聴解テキストの単なる「補助」的役割しか果たしていない。極端な場合は、先にもふれたように、単に解答選択肢を示しているだけのものすらある<sup>(18)</sup>。これでは、日本語能力試験「聴解」の前半の問題とたいして変わらないということになってしまうだろう。

もちろん、約30分で20問を課する（つまり、1問につき1分半）という時間的制約があるため、読解テキストの読み取りにあまり負荷をかけるわけにはいかないという事情もある。また、「資料やレジュメを読みながら、講師や発表者の説明を聞く」というモデル設定からくる発想の限界もあるかもしれない。

こうした条件の中で、良質な聴読解問題は、簡単なレジュメやメモ、張り紙、図解、表、グラフ等を読解テキストとして活用しているようである<sup>(19)</sup>。図解や表、グラフの読み取りはアカデミックな言語力の重要な要素であり、こうしたテキストの理解を問う問題は、日本語能力試験にも共通する工夫であると言えるだろう<sup>(20)</sup>。

しかし、それにしても、単に補助的に読解テキストを添えるだけでは、聴解の延長にすぎないとも言える。アカデミックな場面では、テキストや資料をよく読んで、それについて議論できる能力が大事であることを考慮すれば、読解素材の読み取りに主力をおき、聴解テキストでは、それについてのコメントや解説、場合によっては批判をするといったパターンも「聴読解」の問題として十分成立するのではないだろうか。せつかく、「読む」と「聞く」という2つのスキルを統合する試験形式を設定したのだから、その長所を多角的に展開させるような問題を工夫すべきだろう<sup>(21)</sup>。

**【読解】** 「読解」問題は、400字から500字程度の文章を読んで、その大意を理解する問題がほとんどである。問題文の長さや1問1答式である点は、日本語能力試験1級の問題Ⅲと似ているが、能力試験では長文問題もあるのに対して、日本留学試験では20問とも同じ種類の問題である。

2003年度の問題と2007年度の問題を比較してみると、「聴解」、「聴読解」と同様、「読解」においてもアカデミックなトピックが増えてきていること<sup>(22)</sup>、また、作問者（アイテムライター）のオリジナルな文章が減って、引用による問題文が増えている事が分かる。

	2003年第1回	2003年第2回	2007年第1回	2007年第2回
引用問題の数	13 / 20	10 / 20	18 / 20	12 / 20
アカデミックなトピックの問題数	11 / 20	10 / 20	18 / 20	15 / 20

引用による問題が増えてきているのは、作問者によるオリジナルな文章ではアカデミッ

クな内容が盛り込みにくいという現状を表しているように思える。しかし、引用の問題文の場合、不自然にならないように文章を切り取ることが難しく、途中を省略した問題文もいくつか見られる<sup>(23)</sup>。TOEFL の読解の問題文のように、アカデミックな質をもったオリジナルな問題文が作れるような作問体制が望まれるが、現行の「アイテム・ライター」方式ではかなり難しい注文なのだろう<sup>(24)</sup>。

次に設問形式に着目してみよう。1問1答という決まった枠組みのために、設問パターンも一定のものとなっており、以下の4つのパターンにほぼ尽きる。( )内は、それらの設問形式の省略名をあらわしている。

- 1 「次の文章と内容と合っているものはどれですか」(内容合致)
- 2 「次の文章で筆者が最も言いたいことはどれですか」(筆者)
- 3 「次の文章の(A)に入るものとして、最も適当なものはどれですか」(空所埋め)
- 4 設問で指示されたポイントを読み取る問題(焦点)

これら4種類の設問パターンが各試験セットにおいてどのくらいの数現れているかを見てみる。

	2003 年第 1 回	2003 年第 2 回	2007 年第 1 回	2007 年第 2 回
内容合致	8	3	4	3
筆者	6	2	5	5
空所埋め	3	3	3	2
焦点	2	1 1	8	1 0

2003 年度第 1 回には、この他にばらばらの文を順番にまとめる問題が 1 問、第 2 回には、文章を要約する問題が 1 問出ている。

「筆者」や「焦点」は問題文の要点を問う問題であり、「内容合致」は要点となる「内容」に合致する選択肢を選ぶ問題であり、「空所埋め」は、問題文の要点をなす部分を前後の脈絡を考慮して推測する問題である。要するに、上記の4種類の設問パターンはいずれも、問題文の大意・要点を問うているわけである。1つの問題文に対して設問が1つであるなら、問題パターンが「要点を問う」ことに一律化してしまうのも当然だろう。

アカデミックな場面で必要な「読み」の力は、まずは多くの文章を速く読めること、つまり速読・多読力だから、その意味では、こうした大意把握を問う「読解」問題は、ある程度そうした方向をめざした問題ではあると言えるだろう。しかし、400 字から 500 字の問題文を読ませるだけでは、真に必要な速読力・多読力を測ることはできない。この点が、「読解」の第 1 の問題点である。

第 2 の問題点は、「日本語」科目の配点において「読解」の比重が小さいことである。先に見たように、「聴読解」における読解テキストは、聴解テキストの補助的なものにすぎず、多くの場合、まともな読解力を要求するものとは言えない。「聴読解」の読解部分を「読解」とはみなさないとすると、「読解」の配点は 400 点のうちの 160 点にすぎず、試験時間としても、120 分のうちの 30 分しか与えられていないことになる。これまでもしばしば言及したように、アカデミックな場面(インターアクション)では、多読・速読が必要な局面が多いことを考えると、アカデミックな言語力を測る試験としては、あまりに「読解」力を軽視していると言わざるを得ない。

### 3. 「複テキスト性」という視点

ここで、これまで見てきた4つの試験領域が測っているプロフィシエンシーをまとめておこう。

1. 記述：自分の立場を、理由をあげて明確に400字程度で書く。
2. 聴解：300字から400字程度の会話やスピーチから、問いで設定された必要情報を聞き取る。
3. 聴読解：300字から400字程度の会話やスピーチと、20字から100字程度の文字テキストあるいは図解、表、グラフとを統合的に理解して、問いで設定された必要情報を把握する。
4. 読解：400字から500字程度の文章を読んで、その大意を把握する。

4領域に共通しているのは、理解（記述の場合は、表現）の単位がいずれも400字前後である、という点である。これは、試験時間が全体で2時間しかないという点と、1問1答型という設問パターンが課されているという点の両面の制約からする致し方ない帰結なのかもしれない。

アカデミックな場面で必要な言語力を、「測る」という観点から、現行の試験領域に即して概観してみよう。

1. 記述：講義を聞いてノートをとる、小レポートを書く、発表のためのレジюмеや資料を書く、期末レポートを書く、卒業論文を書く等
2. 聴解：講義を聞く、発表・報告を聞く、議論の相手の意見を聞く等。
3. 聴読解：教科書・資料等を読みながら（あるいは読んだ後）、講義や発表を聞く、ゼミでテキストを読みながら（あるいは読んだ後）、議論する等。
4. 読解：教科書、資料、参考文献を大量に読み、その要点を読み取る、教養的読書として大量の本を読む等。

口頭発表をしたり、質疑応答したり、議論したりするためには、論理的・批判的にポイントをとらえて「話す」能力が必要だが、日本留学試験には「話す」試験は課されていない<sup>(25)</sup>という点は、現行の試験体制を考慮すると「やむを得ない」ことかもしれない。

それにしても、大きな問題点が2つある。1つは、アカデミックな言語力では読解、聴解、聴読解のいずれにおいても大量のテキストを手早く、しかも、その要点を的確に理解することが必要であるにもかかわらず、日本留学試験では、400字前後の、ほとんど1つか2つのパラグラフに相当する分量の理解力しか測られていないという点である。

もう1つは、上で例として記したアカデミックな言語力は、いずれもいわゆる4技能を複合的・統合的に使用しているが、日本留学試験の問題でそうした複合的・統合的言語力が十分に測定しうるか、という点である。

例えば、「講義を聞き取る」という典型的な場面を考えてみよう。「講義を聞き取る」際には、一見、「聞く」というスキルしか用いていないように思える。しかし、講義を理解するためには、テキストや資料をあらかじめ「読んで」理解しておく必要があるだろうし、講義の要点をノートとして「書いて」おいた方が理解しやすいだろう。また、講義の疑問点や要点について講師やクラスメートに質問したり、「話し」合ったりすることも時に必要となる。とすると、「講義を聞き取る」ためには、「聞く」だけでなく、「読み」、「書き」、「話す」という4技能が統合された言語力を要するのである。この点は、口頭発表をしたり、

レポートを書いたりという作業でも同様であり、当然、4技能が統合的に駆使されなければならない。

では、現行の試験枠組みの中で、どのようにこれらの2つの問題点に少しでも対処し得る要素を盛り込むことができるだろうか。私は、以下で「複テキスト性」という観点<sup>(26)</sup>を盛り込むことを提起したい。

「複テキスト性」とは、第一には、複数の「テキスト」を比較・対照し、統合的に理解し、表現し得る力をさしている。ここでいう「テキスト」とは、文字テキストに限定せず、聴解テキスト、聴読解テキスト等も含み、「一つのまとまった意味を表現しているもの」を指す。聴読解問題は、聴解テキストと読解テキストという2つの種類のテキストを複合的に理解することを要求するという意味で、「複テキスト性」にのっとった問題形式である、と評価できる。とは言え、上述したように、現行の聴読解問題では、読解テキストが単純であったり、聴解テキストの補助的役割しか果たしていなかったりすることが多いという点には改善の余地がある。

聴読解のように、音声テキストと文字テキストが複合している場合もあれば、複数の文字テキストを統合的に理解する場合もあるが、「複テキスト性」は、アカデミックな言語力の根幹をなしていると思われる。アカデミックな場面で必要な「多読（多聴）」力、「速読（速聴）」力は、単に大量の情報をすばやく理解する力ということにとどまらない。「多読（多聴）」、「速読（速聴）」した複数のテキストを比較・対照し、その価値を的確に評価するということがなければ、情報の大海に溺れるだけになってしまうだろう。

この複数のテキストを比較・対照し、統合的に理解し、評価するという知的営為を支えている土台に目を向けると、「複テキスト性」の第二の意味合いが見えてくる。つまり、そうしたアカデミックな知的営為が成立するためには、テキストの内容を受動的に吸収するだけではなく、何よりも、自分の興味・関心・問題意識、つまり「自分というテキスト」との対話として、それらのテキストが主体的・批判的に捉え返されねばならない<sup>(27)</sup>。

複数のテキストを統合的に理解するという、第一の意味での「複テキスト性」は、「自分というテキスト」と「理解対象のテキスト」が織りなす、第二の意味での「複テキスト性」を土台としているのである。

では、この両面性をもった「複テキスト性」という観点から、現行の「日本語」科目の試験問題にたいして、どのような改良案が提起できるだろうか。

まず「記述」において、「(自分が) 賛成する方だけでなく、もう一方についても触れながら」書かせているのは、「複テキスト性」の重要性をふまえた問題設定として評価できる。

次に「読解」だが、「30分で20問、1問1答型」という現行の試験枠組みでは、複数のテキストを内在させた長文の多読・速読力を測ることはあきらめざるを得ない。そこで、筆者はかつて、次のような問題形式を提起してみたことがある<sup>(28)</sup>。

1つは、異なる著者による2つの文章を併記し、その対立点や類似点を問う問題である。これは、まさに複数のテキストを比較・対照する力をストレートに問う問題である。2つあわせて500字程度というボリュームの制限は厳しいが、短文であっても知的な対立・比較を表現する文章を並列することは決してできないことではない。

もう1つは、「問題文を批判する」という問題である<sup>(29)</sup>。読解の試験では、問題文は神聖であり、問題文の言っていることをひたすら従順に理解することだけが求められるの

が常である。こうした読解の慣行を破る問題形式だが、ここでは「批判的視点」をもつ「自分というテキスト」を自覚することが課題となる。

そこでは、これらの他にも、問題文のその後の展開を「予測する」問題<sup>(30)</sup>と、問題文で言われている事柄の「具体例」を考える問題を提起したが、こうした問題も、「問題文」を文脈から孤立した1つのテキストとしてだけ読むのではなく、「文脈」という複数のテキスト集合体の中での、その位置関係を読み取るという意味では、「複テキスト性」とかかわる側面があると言えるだろう。

「聴解」、「聴読解」についても、「複テキスト性」の観点を導入する工夫は、上記の「読解」の場合とほぼ平行した問題設定によって可能なのではないだろうか。

「聴解」、「聴読解」の会話問題では、複数の話し手が登場するわけだが、ほとんどの場合、複数の話し手は情報を補い合う形で協力して「問題解決」に至るといった設定となっている。複数の話し手が「複数のテキスト」としてあい対峙したり、妥協点・一致点を見いだしたりという問題が皆無なのは、単に時間的制約によるものだけでなく、作問者にもともと「複テキスト性」という発想がないからだと思われる。

こうした単一テキストへの志向は、ほとんどの「聴読解」問題において聴解テキストがもっぱら主内容を構成しており、読解テキストは補助的な役割しか果たしていないということのうちにも現れている。「聴読解」という試験形式がもともともっている聴解テキストと読解テキストの「複テキスト性」をより生かすためには、両者のテキストとしての主従関係を逆転したり、両者が等価の比重の内容をもったりする問題が工夫される必要がある。

こうした「複テキスト性」という視点からみて、TOEFL iBT の「統合型」問題の内容はきわめて興味深い。例えば、TOEFL iBT のライティングの「統合型」問題では、学術的話題を取り上げた文章を読んだ後、その内容に関する講義を聞き、両者の関係を記述するよう求めている。ところが、この問題における読解テキストと聴解テキストとの関係は、日本留学試験の「聴読解」のような単純な相互補完関係にあるわけではない。「統合型」問題における講義の内容は文章の内容を支持したり、反論したりするコメントであり、そこでは、読解テキストと聴解テキストは対等に並立する「複テキスト性」を形成しているのである。

もちろん、日本留学試験の「読解」や「聴読解」において、かなりまとまった内容をもった「複テキスト性」を構成するためには、現行の「1分半で1問を解く」という時間的制約をある程度緩和しなければ無理だろう。現行の問題セットや問題パターンの枠組みを大幅には変更しない形で、こうした「複テキスト性」を取り入れる工夫として、筆者は、「2問を1組として、それに対して2つの設問をする」という方式を提案したい。例えば、「聴読解」では、読解テキストを読む時間を与えた後に、それに関するコメントを聴解テキストとして与え、両者のテキストの「共通点」と「対立点」の両方を2つの問いとして問う、といった内容の問題が考えられるだろう。

#### 4. 日本留学試験「日本語」科目の試験時間・問題数・配点私案

日本留学試験「日本語」科目の問題構成・問題形式の再検討が近くなされるという情報を得たので、その参考に少しでもなればという思いをこめて、最後に、読解重視、「複テキスト性」の要素をもつ問題を盛り込むこと及び「記述」を総得点に組み込むことを主な趣旨として、次のような改善私案を提起してみたい。

<現行>

	記述	聴解	聴読解	読解
時間	20分	35分	35分	30分
問題数	1問	20問	20問	20問
配点	6点 (別格)	120点	120点	160点

<私案>

	記述	聴解+聴読解= 新聴読解	読解
時間	20分 (か30分) ※	50分	50分
問題数	1問	30問	30問
配点	60点 (か70点)	160点 (か150点)	180点

※できれば30分が望ましい。30分の場合、配点は70点となる。

そして、その分、「新聴読解」の配点が150点となる。

- 1) 「新聴読解」問題のはじめの10問は従来の「聴解」問題の形式だが、解答選択肢は文(や図表等)で示される。
- 2) 「新聴読解」問題の次の10問は、従来の「聴読解」問題の形式だが、読解テキストのウェイトを高めた問題も出題する。
- 3) 「新聴読解問題」の最後の10問は、「複テキスト性」をもった読解テキストと聴解テキストが統合された問題5つに設問が各2つとする。
- 4) 読解問題のテキストはすべてアカデミックなトピックについて論じたものとする。
- 5) 読解問題のテキストの話体は大半を「である」体とする(「です・ます」体はせいぜい5問程度)。
- 6) 読解問題の最後の10問は、「複テキスト性」をもった複数の読解の統合的理解を問う問題5つに設問が各2つとする。

**補論. 日本留学試験「日本語」改定案等の公表について**

上記の論考は、ほぼ1年前のアカデミック・ジャパニーズ研究会(2008年6月14日、第15回研究会)で発表した内容をもとにしており、上記4節の「改善私案」もその際に報告したものである。

本論考を脱稿したあと、日本留学試験の日本語科目シラバスが日本学生支援機構(JASSO)のホームページで閲覧できることを確認するためにアクセス(2009年6月1日アクセス)したところ、ホームページの一番下のほうに、「日本留学試験「日本語」改定案等の公表について」という小さな記事があるのが目に留まった。中を見てみると、日本留学試験「日本語」については、「2010年度実施を目前に」改定作業が進行しているとのことであり、以下のような内容の改定案が示されている。ちなみに、公表の日付は、2009年5月7日である。

1. シラバスにおいて、この試験でどのような能力が問われるのかを明確に記載する。
  2. 記述の課題のタイプを拡充する。記述の採点基準および得点表示を変更し、記述の成績が大学等においてより有効に利用されるよう改善する。
  3. 従来、聴解・聴読解に比して読解の比重が低かったことを見直し、よりバランスのとれた領域構成となるよう、改善する。
  4. 読解問題に複問（一つの文章に対し複数の問題をつけたもの）及び長文といった出題形式を導入し、大学等で求められる読解力を測定するという観点から、より妥当性の高い出題となるよう改善する。
  5. 受験者の集中力が続くよう、聴解・聴読解の試験時間を短縮する。
- そして、次の表のような配点と時間配分が示されている。

<再編案>

	記述	聴解・聴読解	読解
時間	30分	55分	40分
配点	50点	200点	200点

ざっと見た限り、筆者の「改善私案」と趣旨を同じくする点が多く、その点では「我が意を得たり」の思いもあるが、その半面、かくも目立たない「公表」の仕方そのものに、当事者が、この「改定」に及び腰であることが透けて見えており、「改定」の先行きへの危惧の念を強くもたざるを得ない。

来年度から「改定」し、今年の12月には新シラバスと実施要領を公表するというスケジュールであるにもかかわらず、5月になってホームページの下のほうに、こっそりとアリバイ的に「改定案」公表のニュースをおいておくという点が象徴的に表しているように、「改定」に向けた一連の動きにたいする広報の姿勢がほとんど感じられないのは、なぜだろうか。

2008年度に「日本語教育関係機関の協力を得て、調査および試行試験を行った」と書いてあるが、そうした事実そのものもあまり周知されているとは到底思えない上に、「試行試験」の内容も公表されていない。現時点においても、新しいシラバス（3ページ足らずのものだが）と、新しい記述問題2問は公開されているが、新しい読解問題は「準備中」の段階である。

第一、上記の「再編案表」からは、「聴解」と「聴読解」は従来通り分離した形で行われるのか、いっしょに行われるのかがはっきりしない。そもそも、それぞれの領域の問題数が何問で配点はどうなっているのかについても明記されていないのである。

日本語能力試験の改定の手順や広報体制も決して十分とは言えないとつねづね思っているが、日本留学試験実施責任者の上述のような広報姿勢は、さらに不十分かつ無責任なものといわざるを得ない。

幸い、その目立たない記事をクリックして本文を見ると、最後のところに「改定への意見」の宛先が記されているので、本論考を著した責任上、筆者としては、「改定」の内容をより明確にして広報する必要を責任者に訴えとともに、「改定」の趣旨が、アカデミック・ジャパニーズの本旨にできるだけ近いものとなるよう、外野席からではあるが、最大限の努力をしていく所存である。アカデミック・ジャパニーズ・グループのメンバーの皆様も

「改定への意見」を下記宛先に積極的に発信して下さることをお願いしたい。

JASSOのHPのURL : <http://www.jasso.go.jp/eju/index.html>

「改定への意見」の宛先：独立行政法人日本学生支援機構留学生事業部 留学試験課

電話：03-6407-7457 FAX：03-6407-7462

E-Mail：eju@jasso.go.jp

(門倉 正美 かどくら まさみ・横浜国立大学・kadokura@ynu.ac.jp)

#### 注

1. 日本留学試験「日本語」のシラバスは、市販の『日本留学試験試験問題』桐原書店刊の巻末に掲載されている。また、日本学生支援機構(JASSO)のホームページの「日本留学試験」サイトからも見ることができる。
2. シラバスよりも、この概念図に沿った形で作題されて提示された「例題」の方が、実際に試験問題を作成するアイテム・ライターたちにより強い影響を与えたと思われる。「例題」では、ピザハウスのチラシの内容の「読解」問題や、図書の貸出冊数・期間の単純な表を読解テキストとする「聴読解」問題が一例として示されていた。
3. 門倉(2006)では、アカデミック・ジャパニーズを「<学びとコミュニケーション>の日本語力」として考察した。
4. シラバスでは単に「習得した知識」と言っているが、言語テストの測定という連関で語られるとしたら、むしろ「学習言語体系」というべきだろう。
5. 一方的な意見を述べるだけにならないよう、「両方の良い点や良くない点をあげて比較し」(2006年度)、「賛成するだけでなく、もう一方についても触れながら」(2007年度)という注記が、( )内の年度から入れられた。
6. 日本留学試験に先立って2000年10月に開始されたTOEFL CBTでは、Writingテストが導入された。後に見るように、日本留学試験「日本語」の「記述」の設問パターンは、TOEFL CBTのWritingテストの方式を見習っている。
7. 「日本語」シラバスは、「話す」能力は「部分的ないし間接的な測定となる」と述べている。「スピーキング」科目を導入できないがゆえの口実の面もあるが、「記述」による論理的表現力の育成効果については、一定程度評価したい。
8. 『ETS 公認ガイド新 TOEFL iBT 日本語版』(McGraw Hill, 2008年)には、特に300語という記述はないが、川手一ミヤジェイエフスカ 恩(2007)等のTOEFL iBT対策本のいくつかでは、「300語が目安」とされている。実際、パラグラフ・ライティングの構成からすれば、高い評価をうける答案のボリュームはそれくらいの分量になる、と思われる。
9. 上記のTOEFL iBT公認ガイドでは、記述の問題例を185問もあげるとともに、その解答例とそれに対する採点者のコメントを得点ごとに公表している。日本留学試験においても、「記述」の模範解答をあげるだけでなく、そうした木目細かい採点基準を公表することによって、「記述」の得点の意義を明確化するとともに、大学入試担当者による、その有効利用を促進する必要がある。
10. 日本語能力試験の「聴解」の前半は解答選択肢として文字や図、表などが与えられて

おり、後半は解答選択肢まですべて聞き取るという問題形式になっている。

11. 嶋田和子(2005)の命名にならった。
12. どのようなトピックを「アカデミック」とみるかについては判断が分かれる場合もあるだろう。それぞれの問題セットにおいて、どの問題を「アカデミック」なトピックの問題としたかを以下に問題番号で示しておく。  
2003年第1回(14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)、2003年第2回(9, 15, 16, 17, 18, 20)、  
2007年第1回(5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20)、2007年第2回  
(2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)
13. 以下、「聴解」の内容(スクリプト)についても比喩的・類比的に「テキスト」ということにする。その方が、「聴読解」について論じやすいのと、アカデミックな言語力としては、さまざまな内容と形式の「テキスト」を総合的に理解し、表現する力(「複テキスト性」)が重要とする、後の議論と関連づけるためである。
14. TOEFLもCBTに移った時から、聴解問題にアカデミックなトピックのスピーチ問題を大幅に増やしている。
15. 例えば、2007年度第1回の「聴解」1番の問題では、聴解テキストそのものが45秒であるのにたいして、解答選択肢の読み上げに25秒が費やされている。その分を聴解テキストに使えば、70秒のテキストとなる。「聴読解」では、もちろん解答選択肢が予め与えられている。また、日本語能力試験「聴解」の前半の問題では解答選択肢が文字や図表、イラストなどで与えられている。TOEFL iBTの「聴解」でも解答選択肢は文で示されている。聴解だからといって、解答選択肢まで聴解させなければならない積極的な理由は見あたらない。
16. 日本留学試験導入時の2002年度では、TOEFLはコンピュータによる試験(TOEFL CBT)となったが、「聴読解」のようなスキル横断的な理解力を問う試験形式はなかった。しかし、その後、2005年(日本では2006年)から導入されたインターネットによるTOEFL試験(TOEFL iBT)では、Speaking試験の導入とともに、聴解と読解の組み合わせだけでなく、「読んで、聞いて、話す」、「聞いて、話す」、「読んで、聞いて、書く」という「統合型のタスク」が課されるようになり、スキル横断の試験としては飛躍的に充実されている。また、TOEFL iBTでは「文法」や「語法」という言語知識を問う問題がなくなったが、「聴読解」という言語スキル統合試験形式とともに、「言語知識そのものを問うことをしない」という点でも日本留学試験「日本語」が先行していたことは興味深い。TOEFL iBTについては、林功監修(2008)を参照。
17. 聴解の時と同様、それぞれの問題セットにおいて、どの問題を「アカデミック」なトピックの問題としたかを以下に問題番号で示しておく。2003年第1回(15, 17, 18, 19, 20)、  
2003年第2回(3, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)、2007年第1回  
(3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)、2007年第2回  
(1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)
18. 比較的最近の2007年度第2回の「聴読解」でも、練習問題と2番、3番、18番の読解テキストは単なる解答選択肢と見ることができるだろう。
19. 2007年度第2回の問題で言えば、特に5番、11番、12番、13番、15番、20番の問題の読解テキストは工夫されているように思える。

20. 図解、表、グラフといった視覚的表現と文字テキストが複合したテキストを、門倉(2007a)は「視読解」と呼ぶことを提案し、そうした理解力が現代社会における表現体の理解にとってきわめて重要であることを強調した。
21. 先にふれたように、TOEFL iBT のスピーキング試験とライティング試験には、「読んで、聞いて」から解答するという、「聴読解プラス話す／書く」という3つのスキルを統合した試験形式が導入されている。また、ライティングにおける「聴読解」では、読解テキストと聴解テキストが単に補完しあうだけでなく、批判やコメントという形で展開される場合もあり、後にみる「複テキスト性」という観点と通じ合うように思える。
22. 聴解、聴読解の時と同様、それぞれの問題セットにおいて、どの問題を「アカデミック」なトピックの問題としたかを以下に問題番号で示しておく。  
2003 年 第 1 回 ( 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20 ) 、 2003 年 第 2 回 (10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)、  
2007 年 第 1 回 ( 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 )、 2007 年 第 2 回 (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17)
23. 省略箇所のある問題文は、2003 年第 1 回、第 2 回、2007 年第 1 回、第 2 回の順に、3 問、1 問、7 問、5 問となっており、引用の問題文が増えれば、省略箇所のある問題文が増えるという結果になっていることが分かる。
24. 現在、アイテム・ライターは日本語学校の教員や日本語教育専攻の大学院生などがなっているケースが多いようである。アカデミックなトピックの問題文としては、高校の教科書や大学の入門的教養教育の内容をできるだけ利用したい。実際、TOEFL iBT では、大学の入門的教科書を問題文として活用しているようである。それらの素材に広く目配りをして、必要に応じて適宜リライトできる力をもったアイテム・ライターが多数ほしいところである。
25. TOEFL iBT では、「話す」試験がある。「話す」テストを導入しただけでも十分画期的だが、単に自分の意見を述べるという試験だけでなく、先にもふれたように、資料を「聞いて、話す」さらには資料を「読んで、聞いて、話す」という、より実践的な「統合型」の試験も行われている。
26. 「複テキスト性」という観点については、OPI が「超級者」の能力を「複段落」の理解力・表現力として規定していることからヒントを得た。また、荻谷(2002)のいう「複眼的思考」という枠組みからもヒントを得ている。
27. 門倉(2007b)では、アカデミック・ジャパニーズにとって「問題発見力」がいかに肝要かを論じた。「複テキスト性」の力は、「問題発見力」の土台をなすものと見ることもできるだろう。
28. 佐々木(2004)の中の「新しいタイプの問題」参照。
29. 「問題文を批判する」ことから見えてくるものの豊かさという点は、野田・森口(2003)に学んだ。
30. 問題文の前後の文脈を推測させる問題は、TOEFL の読解にも見られる。

参考文献

- 独立行政法人日本学生支援機構編(2008)『平成 19 年度 日本留学試験(第 2 回) 試験問題』桐原書店、同『平成 19 年度(第 1 回)』、『平成 15 年度(第 2 回)』、『平成 15 年度(第 1 回)』、いずれも桐原書店
- 財団法人日本国際教育支援協会・独立行政法人国際交流基金編(2008)『平成 19 年度日本留学試験能力試験 試験問題と正解』凡人社
- Educational Testing Service(2007), The Official Guide To The TOEFL iBT, McGraw Hill (林功監修(2008)『ETS 公認ガイド新 TOEFL iBT 日本語版』)
- 門倉正美(2007a)「リテラシーズとしての<視読解>——図解を手始めとして」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ 3』くろしお出版、3-18
- 門倉正美(2007b)「<問題発見>のピア・ラーニング——アカデミック・ジャパニーズの観点から」国立国語研究所編『日本語教育年鑑』くろしお出版、48-60
- 門倉正美(2006)「<学びとコミュニケーション>の日本語力——アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子共編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房、3-20
- 門倉正美(2005)「読解=大意把握でよいか? 日本留学試験読解問題の分析・評価と新形式問題の提起」門倉正美編『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ(2)』(科研費研究成果報告書) 30-42
- 門倉正美(2002)「日本留学試験の問題点(2)——「公開用問題」の分析」横浜国立大学留学生センター(2002)『横浜国立大学留学生センター紀要 第 9 号』93-107
- 荻谷剛彦(2002)『知的複眼思考法』講談社プラスα文庫
- 川手一ミヤジェイエフスカ 恩(2007)『TOEFL テスト完全攻略模試 3 回分』アルク
- 佐々木瑞枝監修(2004)『日本留学試験実戦問題集 読解』ジャパントイムズ
- 嶋田和子(2005)「日本留学試験に対応した日本語学校の新たな取り組み——課題達成能力の育成をめざした教育実践」日本語教育学会『日本語教育 第 126 号』45-54
- 野田尚史・森口稔(2003)『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- 牧野成一他(2001)『ACTFL OPI 入門』アルク