

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

横浜国立大学

kadokura@ynu.ac.jp

要旨

本稿では、日本留学試験「日本語」の試験問題が日本語教育にもたらす影響の大きさに比して、試験問題の分析研究（特に質的な分析）が進んでいないことを指摘する。そして、読解問題にしぼって「質的分析」としての試験問題批評を行う。問題形式を7つに分類し、そのうちの2つについては問題形式自体が非実践的であり、良問とは言えないと評価する。また、その他の問題形式もすべて大意把握を問うているという点で一様なものとなっていることを指摘する。こうした問題批評の観点をふまえ、現行の枠組みの中でも可能と思われる、6つの「新しいタイプの問題」の狙いについて述べる。

キーワード

日本留学試験、読解、大意把握、質的評価、批判的読解

1. 環流 backwash の強さ、批評と編集の弱さ

「試験の環流 backwash」という言葉を、何度か、本科研メンバーであったネウストプニー氏から聞いたことがある。試験問題の内容が、その試験の受験をめざす教育のあり方や内容に大きく影響する、つまり試験が試験前の教育に「環流」という意味あいである。ネウストプニー氏は、日本留学試験に関して、この表現を用いていたが、水谷修氏も、日本語教育能力検定試験のあり方について、やはり「試験が教育を決める面がある」ということを強調されていた¹⁾。

両者が指摘するように、入試や資格的試験の試験問題が及ぼす影響は大きい。それだけに、試験の実施にあたっては、受験者の公平が保たれるために細心の注意がはらわれる。問題作成者の名前は伏され、万が一にも問題が漏洩するなどということのないように最大限の秘密保持態勢がしかれる。

しかし、そうした「公平さ」の追究の努力の大きさに比べると、肝心の試験問題の「質」にたいする評価と改善のための努力は、ほとんど目に見えてこないのが、多くの試験の実態ではないだろうか。そこには、試験問題にたいする「批評」が決定的に欠落しているのである。例えば、日本の若者のその後のキャリア形成にとって決定的な影響を及ぼす大学入試センターの試験問題に関する権威ある批評やモニタリングは寡聞にして聞いたことがない²⁾。試験直後に、有名予備校の教師たちがそれぞれの教科についてごく簡単なコメントを寄せたものが新聞によって報道されるくらいではないのか。

本稿で論じる日本留学試験の「日本語」試験問題についてはどうだろうか。そもそも、日本留学試験が導入されるプロセスにおいても、ほとんど批評機能が働いてこな

かったことを思い返す必要がある。留学生入試における日本語力の測定が、日本語能力試験1級問題から日本留学試験「日本語」に大きく様変わりした時に、日本語教育界で、新しい試験問題のあり方、内容に関してどのような議論がなされたのだろうか。たしかに問題の公開や試行試験は行われたが、それを批評する議論の場はほとんどもたれなかった。当時の試験実施機関である日本国際教育協会主催の新試験説明会の一部の入試関係者の意見をお役所的ヒアリングで聴取しただけである。「日本語」科目に関して言えば、「アカデミック・ジャパニーズ」という目新しいコンセプトが提示されたが、そうしたコンセプトに関して、それまでの日本語教育界では、ほとんど教育研究の蓄積がないままに、ごく一部の試験策定関係者が試験シラバスと問題例を提示したのである。

こうして、批評の場を経ないままに、2002年度からの日本留学試験の導入によって、留学生入試における日本語試験問題のあり方が大きく転換された。当初の公開問題、試行試験問題をあらためて振り返ると、作問者ないし作問態勢の試行錯誤がうかがえるようにも思える。現在では、試験問題のモニターのシステムがあるようだが、モニターのコメントがどのように試験問題の改善に生かされているのかについては、あまり見えてこない。そもそも試験問題作問の態勢はどのようになっているのかすら明かされていない。上記のような「公平さ」を保つための秘密のベールに閉ざされているのである。

もっとも、試験問題改善の努力があまりうかがえないのは、日本留学試験実施機関だけの責任ではない。大学で日本語教育に携わる者たちがもっと日本留学試験の試験問題について積極的な批評を示し、改善を促すべきだろう。しかし、大学教員のほとんどが大学入試センターテストの試験問題のあり方に無関心なように、大学における日本語教育関係者もあまり日本留学試験の試験問題を分析する研究を発表してきていないように思える。

ここには2つの問題があるようだ。1つは、教育機関間の関係に一般的に言えることだが、より後の教育機関はより前の教育機関の教育内容にあまり注意を向けないという問題点である。入試の存在によって、より前の教育機関は、より後の教育機関の教育内容（というより、入試）に関心をもたざるを得ないのと好対照である。これを大学での日本語教育にあてはめると、学習者が大学に入る前に受けてきている日本語教育、つまり日本語学校等での日本語予備教育の教育内容に対して、大学の日本語教育関係者のほとんどは無関心であるという問題点である。

もう1つの問題点は、試験問題の分析においては、統計的な量的手法が、ともすれば王道と見られている点である。日本語能力試験の分析においても量的な手法の研究は目につくが、質的、つまり問題の内容に関する分析はあまり蓄積されてきていないようだ。本稿で「批評」と呼んでいるのは、試験問題の内容や形式を「質的」に評価するものであり、そうした研究領域・方法が、もともと日本語教育研究において手薄な「テスト・評価法」研究の中でもさらに未開拓の地となっていることも、試験問題批評の不在の大きな要因となっていると思われる。

こうした、日本の日本語教育界における「テスト・評価法」研究者の層の薄さと、さらにそうした研究領域において「質的」評価の探究がほとんどされてきていないという点は、試験問題の編集の手際の悪さにもあらわれているように思われる。

現在の「日本語」試験問題は、アイテム・ライターと呼ばれる作問者が一つひとつの問題を作成している。アイテム・ライターが試験問題のシラバスや作問方針について、どの程度綿密な研修を受けているかも知られていないが、おもとをなすシラバスそのものが抽象的、一般的なものにすぎないので、本来はアイテム・ライターに対しては十分な研修がなされるべきだろう。そうした研修がなければ、アイテム・ライターのよってたつ手本は過去に出題された問題だけになってしまうのではないか。アイテム・ライターに対して、プリンシプルのある一貫した出題方針を提起し、研修するという作業も、広い意味で「編集」者（集団）の任務と言えよう。その任務が十分に遂行されているとは、とても言えない現状であるように思える。

さて、こうしたアイテム・ライター育成の問題点も深刻だが、それとともに指摘したいのは、アイテム・ライターが個々につくった問題を20問たばねて1セットの試験問題とする「編集」の巧拙である。日本留学試験の「日本語」試験問題は、読解、聴解、聴読解のすべてが1問1答式のばらばらの問題、20問からなっているので、どの問題をどのように組み合わせるのかに、「編集」の力量が問われるところがある。ところが、後に読解問題の分析で見ると、セットによっては、あまり「編集」という意識がないままに、問題を寄せ集めているとしか思えないようなものもある。ただ単に、「易しいものから、難しいものへ」、あるいは「短い問題文から、より長い問題文へ」といった方針だけでなく、問題の内容や形式についても重複や偏りがないように「編集」に十分な配慮がなされるべきなのだが、これまでの試験問題からは、そうした「編集」意識はあまりうかがえない。

このように、日本留学試験の「日本語」試験問題が日本語教育、特に学部入学前日本語予備教育に与える「環流（影響）」はきわめて大きいにもかかわらず、試験問題にたいする本格的な「批評」的研究はあまりなされてきていない。また、作問側にも、個々の試験問題作成者に試験シラバスや作問方針を研修するとともに、提出された個々の問題をどのように組み合わせ、よりよい試験セットとするかという「編集」の観点がきわめて弱いようである。

以下、本稿では、日本留学試験「日本語」科目の中の「読解」問題にしぼって、「批評」的に分析する。そうした中で、1問1答式という問題形式の制約を踏まえた上で、現在の問題形式について根本的な問題点を指摘するとともに、新しい問題形式について提案したい。なお、ここで指摘した問題点や論点の多くは、筆者が分担執筆した『日本留学試験実戦問題集読解』（ジャパントイズム、2004年、以下『読解』と略称する）³⁾の作問や説明の中に盛り込まれている。

2. 読解問題の設問パターン

2-1 読解問題の設問パターンの分類と出題頻度

20問からなる日本留学試験の「読解」問題の試験時間は30分間であり、受験者は平均1分半で1問を解かなければならない。そのため、読解試験の問題文の分量は500字を上限とするように限定されている。1パラグラフか、せいぜい2パラグラフの文章を読ませて、1問だけの設問をするという枠組みにおいては、設問の形式はおのずと限られている。問題の問い方に注目すると、おおよそ次の7つに分類できる。

1. 次の文章の内容と合っているものはどれですか。
2. 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。
3. 次の文章で筆者が最も言いたいことはどれですか。
4. 次の文章の要約として最も適当なものはどれですか。
5. 次の文章の表題として最も適当なものはどれですか。
6. 次の文章のAからDの正しい順序はどれですか。
7. その他 （例えば、「次の文章のAからDの正しい順序はどれですか」等）

これら7つの問題形式に対して、『読解』では、それぞれ「1. 内容と合っているものを選ぶ問題（内容）」、「2. 空欄（ A ）に入るものを答える問題（空欄）」、「3. 筆者が最も言いたいことを選ぶ問題（筆者）」、「4. 適当な要約を選ぶ問題（要約）」、「5. 適当な表題を選ぶ問題（表題）」、「6. 文を正しい順序に並べる問題（順序）」、「7. 問題文の焦点を理解して解く問題（焦点）」と名づけた。（ ）内は、その問題パターンの略称である。

1から6までは、設問の文そのもので機械的に判別できるが、それ以外の設問文を最新の問題（2004年度第2回）からひろってみよう。

- 問1 次の文章で下線部で「コツ」と言っているのは、どんなことですか。
- 問3 次の文章で、筆者は「男性」をどんな例として紹介していますか。
- 問4 「いい文章を書く」ために、まずしなければならないことはどれですか。
- 問7 次の文章で筆者は、他者との「つながり」を持つために重要なことは何だと言っていますか。
- 問11 次の文章の下線部の理由として最も適当なものはどれですか。
- 問12 次の文章の下線部「そういうこと」があらわしているもので、最も適当なものはどれですか。
- 問13 次の文章にある、色を用いた実験で分かったことはどれですか。
- 問16 次の文章の下線部「否定の美学」で、美しいとされるのはどのような状態ですか。
- 問17 次の文章の下線部の意味として最も適当なものはどれですか。

これら9問の問い方は一見して多種多様だが、共通している点は、問題文の重要な部分に下線をひいたり、問題文の重要なトピック（「コツ」、「男性」、「いい文章を書くために、まずすること」、「そういうこと」、「実験で分かったこと」）について問うことによって、それらを問題文理解の「焦点」としている点である。この意味で、『読解』では、「7. その他」の問題を「焦点理解」と名づけて一括した。

さて、2002年度第1回から、2004年度第2回までの6回の読解問題について、上記の7つの問題形式が何回用いられてきたかを表で示すと次のようになる⁴⁾。

表1 問題パターンごとの出題数

| | 内容 | 空欄 | 筆者 | 要約 | 表題 | 順番 | 焦点 |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|
| 2002年度第1回 | 6 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| 2002年度第2回 | 8 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| 2003年度第1回 | 8 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 2003年度第2回 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 12 |
| 2004年度第1回 | 3 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| 2004年度第2回 | 1 | 6 | 2 | 1 | 0 | 1 | 9 |
| 合計 | 27 | 21 | 14 | 3 | 1 | 3 | 50 |

※ 2003年度第2回は、1問が著作権問題によって不掲載のため全部で19問となっている。

この表を見ると、ここ3回では、「内容」の問題が大幅に減っているのに対して、最新の問題で「空欄」問題がかなり増えていることが目につく。また、一時期、廃止されたのではないかと考えていた「順番」の問題が最新の問題では復活している。「筆者」はコンスタントに出題されてきており、「要約」と「表題」は思い出したように出題されている。もっとも、これら3つの問題形式は、いずれも「筆者のいいたいことを手短かに把握する」という点では共通していると言える。「焦点」は、2003年度第1回を除いて、つねに全問の半数前後の数、出題されている。「焦点」と一括した問題形式は、それだけいろいろな問い方を包括しているカテゴリーとも言えよう。次に、これら7つの問題パターンについて質的な分析、つまり「批評」を試みてみたい。

2-2 読解問題の設問パターンの批評

まず、「内容」が大きく減ってきているのはよい傾向である、と言いたい。「次の文章の内容と合っているものはどれですか。」という設問に答えて、4つの解答選択肢から正解を選ぶという解答のプロセスは、われわれが普段、文章を読む過程では、およそ起こり得ないことが問われているからである。こうした設問に正確に答えるためには、「内容と合っていない」解答選択肢を消していった消去法的に解答していかねばならない。もちろん、4つの解答選択肢の中から1つの正解を選ぶという解答方式は、「記述」以外の日本留学試験「日本語」すべてに共通しているから、消去法的な解答法が必要なのは、ことさら「読解」の「内容」問題だけに特徴的なことではない。しかし、「内容と合っているもの」という漠然とした設問では、解答者は「内容」すなわち問題文全体に注意を払って、いちいちの解答選択肢について、どこが「内容と合っていない」かをチェックする努力を強いられるのである。こうした作業は、われわれが何かを読んでいる時に行われることはほとんどないだろう。もっぱら試験のための読解テクニックを問うているにすぎないのである。

次に、きわめて非実践的な労力を受験者に強いている問題形式として、作問者に再考を促したいのは、「順番」の問題である。この種の問題の中で最悪と思われる問題を見てみよう。2002年度第1回の間10である。

「留学生のシャイナさんの文章の正しい順番はどれですか。

- A 私は国の友達を思いだして、本当に懐かしく、幸せで心が暖かい気持ちでいっぱいになった。
- B 日本の小説をくれた人もいたし、かわいいブレスレットをくれた人もいたが、もう一つ一番嬉しかったものがある。
- C 今日は私の誕生日だった。いろいろな人から、いろいろな誕生日プレゼントをもらった。
- D それは、パーティーの一番最後にみんながくれた一本のビデオテープだ・それを見ると、そこには、私の国にいる友達のメッセージが入っていた。みんなが、私の国の友達へビデオを送るように頼んでくれていたのだ。」

受験者は上の4つの文の正しい順番を解答選択肢の中から選ぶわけだが、これも通常の読みの中ではおよそ考えられない作業を行わせる、パズル的な問題である。

「順番」という問題形式は、おそらくは、文章の論理的、ストーリー的な流れを読みとらせることを狙いとしているのだろう。たしかに、文章の流れを読みとる力は重要な読解力の一つと言える。しかし、そうした力は、文単位で細切れにされたものを並べ直すという非現実的な課題としてではなく、パラグラフとパラグラフとの論理的なつながりを問う課題や、指示詞や接続表現などのキーワードに留意して、あるパラグラフが文章全体にとってどんな位置づけにあるかを問うような課題によって測られるものであろう⁵⁾。そうした問い方は、現行の、500字程度を上限とする問題文では不可能である以上、「順番」を問う問題は出題しない方がよいと考える。

「筆者」、「要約」、「表題」は同種の問題であり、いずれも問題文の要点を問うていえる。このうち、「表題」はどうしても易しい問題になってしまうので、これまでに1題しか出題されていない。問い方として、「筆者」と「要約」を比べてみると、「要約」の方が良問が得られやすいように思える。「筆者の最も言いたいこと」というと、「要約」を問う場合よりも、主観的な解釈の余地が大きくなったり、文の形で言い切らない表現が解答となったりしがちだからである。その点、「要約」を文の形で示す問題の方がより客観的な問い方になると言えよう。

「内容」の問題が減ったのを補うように増えてきたのは、「空欄」の問題である。問題文の中の要点をなす部分を空欄として、そこに入るべき文を解答選択肢から選ばせる問題だが、作問する側⁶⁾からすれば、「空欄」問題は、問題文が引用文であれば、正解が一義的に決まるという点で作りやすい面がある。どこを空欄にして読みとりのポイントを問うかが作題者の腕の見せどころだが、正解が決まっている分、安全な半面、安易な問題づくりになりやすいという欠点もあるようだ。また、文章の終わりに出てくる空欄や、「つまり」といった結論を示す語に続く空欄は、結局のところ問題文の要点ないしは筆者の主張を示す文が来るわけだから、上記の「筆者」、「要約」と同種の問題となる。文中の「空欄」は、その前後の文との脈絡を押さえることで正解に達しやすく、先に述べたパラグラフ間の文章の流れより狭く、パラグラフ内の文章の流れを問うていると言えよう。いずれにしても、「空欄」問題が6問もある2004年度第2回の問題は、あまりよい構成とは言えないだろう⁷⁾。

「焦点」問題のうち、文中に下線部を設けているタイプは、「空欄」問題の趣旨に

通じている。「空欄」問題が隠した要点を、下線によって際だたせ、問題文全体における、その部分の位置づけを問う問題であり、国語の読解問題の常套手法である。「焦点」を下線部で示す問題は、先に見たように、2004年度第2回では5題出題されており、「空欄」と合わせると11題になる。この問題セットが、通覧して「現代国語」問題ふうに見えるのは、この点による面が大きい⁸⁾。

問題パターンを7つに分けたが、「内容」問題も結局は問題文の要点となる「内容」との合致を問うものが多いから、「空欄」の一部と「順番」を除けば、すべての問題パターンは問題文の要点、要旨、趣旨を問うているわけである。1つの問題文から1つの設問しかできないという枠組みでは、当然の帰結でもあり、順当な出題方式とも言えるが、それにしてもワンパターンの出題方式という印象は否めない。「読解＝大意把握」ということに終始していいのかという疑問がわいてくる。

そこで、問題文の分量の上限が500字、解答時間1分半という枠組みの中でも、単なる大意把握以外の出題が考えられないかという観点から、『読解』では、「新しいタイプの問題」として6種類の問題形式を提案してみた。それについて説明する前に、問題内容、つまり問題文のジャンルとトピックを見ておこう。

3. 問題文のジャンルとトピック、出典の有無

問題文のジャンルやトピックの分類は観点によって違ってくるが、本稿では、日本留学試験シラバスが標榜する「アカデミック・ジャパニーズ（大学での学習・生活に必要な日本語力）」の趣旨から、ジャンルとトピックを合わせて、次のように分類してみる。

<ジャンル・トピック> ()内は表2の項目名としての略称

1. 掲示、講義要綱、ちらし（掲示）
2. 手紙、メール、日記、作文（手紙）
3. エッセイ（随筆）
4. 文系新聞コラム的文章（ジャーナリスティックな文系の文章という意味合いで「J文」と略称する）
5. 理系新聞コラム的文章（J理）
6. 文系学問入門的文章（アカデミックな文系文章という意味合いで「A文」と略称）
7. 理系学問入門的文章（A理）

3～7の種類分けには多分に主観が入るが、「知的、アカデミック」という判断基準からして、「エッセイ」<「新聞コラム的」<「学問入門的」、つまり一応は3よりも4, 5の方が、また4, 5より6, 7の方がより「アカデミック」と見ることができよう。さらに文系、理系の分け方にも主観的な要素が入るから、ジャンル・トピックともおおよその目安と考えていただきたい。

また、8番目、9番目の項目として、「ですます体」の数（全部で20問だから、20引くその数が「である体」ということになる）、「出典の有無」について「出典のある文章」の数を、それぞれ記したのが、以下の表2である。前者は「です」、後者は「出典」で略称する。

表2 問題ジャンル・トピック、ですます体、出典有の出題数

| | 掲示 | 手紙 | 随筆 | J文 | J理 | A文 | A理 | です | 出典 |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 2002年度第1回 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 0 | 9 | 6 |
| 2002年度第2回 | 2 | 1 | 3 | 6 | 2 | 2 | 4 | 8 | 8 |
| 2003年度第1回 | 1 | 2 | 4 | 6 | 1 | 4 | 2 | 9 | 13 |
| 2003年度第2回 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 1 | 10 | 9 |
| 2004年度第1回 | 3 | 1 | 0 | 6 | 4 | 2 | 4 | 4 | 8 |
| 2004年度第2回 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 12 | 2 | 3 | 15 |
| 合計 | 11 | 9 | 15 | 28 | 16 | 27 | 13 | 43 | 59 |

この表を一瞥して目につくのは、2004年度第2回の「アカデミック」志向の強さである。それは、「A文」の問題数と、出典のある問題数の多さによく表れている。実は、こうした「アカデミック」志向は、2004年度第1回にも既に見られたものである。ここで「掲示」と分類された問題のうち2題は、講義要綱や図書リストであり、単純な張り紙類ではなかった。「J文」とした問題も、「A文」と同等なほど、十分に受験者の知的好奇心を刺激する内容のものがいくつかあった。近年の問題セットの全体的な傾向として、内容的には、手紙文や張り紙類の文章が複数題出題されていた当初のものよりもかなり「アカデミック」なものとなってきている点は評価できよう。

内容全般にわたる問題点として次の2点を指摘しておきたい。第1には、文系、理系の比率を見ると、理系が「J」、[A]ともに文系の約半数しか出題されてきていない点である。しかも、文系のトピックの中でも、社会科学系よりも人文系、人文系の中でも「ことば」に関するトピックの問題がかなりの数をしめている。ここには、アイテム・ライターが日本語教師であることの特徴を見ることができる。同じ著者からの出題もいくつかあり、日本語教師の読む本の好みが見えてくるような気もしてくる。社会科学や理系の素養をもったアイテム・ライターによって、それらの学問領域に関する入門的で、かつ読み手の知的好奇心を刺激するような話題を提供する問題文がほしいところである。

第2に、比較的高い知的レベルの著作からの出典が増えてきている点に注目したい。はじめの頃の問題セットでは、アイテム・ライターのオリジナルの文章の中にはティーチャー・トークならぬティーチャー・ライティングを地でいったような問題文が目についたが、近年の問題文では、そのような文章は見られなくなった。そうした文章に代わって、一定の知的水準をみたす本からの引用による問題文が多くなったことは歓迎すべき傾向である。

「アカデミック・ジャパニーズ入門」と位置づけられている日本留学試験「日本語」読解の問題文として、どの程度の知的レベルの文章が適切かという点では、いろいろな観点があろう。筆者としては、もろもろの学問の入門的記述、あるいは学問の現代的課題を分かりやすく説明した<新書レベル>ないしは、それと同レベルのジャーナリスティックな文章が、読解問題として妥当な水準だと考えている⁹⁾。著作からの引

用による問題文では語彙が限定されていないので、そうした引用による問題文の多さを疑問視する向きもあるが、読解とは必ずしも既知の語彙の範囲内だけで行われるわけではない。未知の語彙があっても、そうした語彙の意味を推測しつつ、ともかくも文章の全体的流れを把握するところに読解の本義があるのであり、既習語彙の安全圏内だけで泳いでいては、学習者はいつまでも本格的な知の大海に船出できないだろう。

しかし、引用による問題文には、別の意味で注意すべき点がある。引用箇所の手取りの巧拙の問題である。引用の手取り方が悪いと、問題文は前後の脈絡をひきずって、問題文としてのまとまりのないものになってしまう。逆に、巧みな手取りは、問題文があたかもその500字前後の文章で一つのまとまりをなしているかのように、読み手に思わせる。前者はもちろん改良されるべきだが、後者に問題がないかという点、必ずしもそうも言えない。500字以内という分量による、文章の巧みな手取りは、その文章を前後の文脈から切り離し、前後の脈絡への読み手の想像力を遮断することによって、読解力の核心をなす、パラグラフ間のつながりをたどる力をディスカレッジしてしまうことにつながるからである。

この点は、筆者が『読解』で提起した「新しいタイプの問題」における問題意識と直結している。

4. 現行の枠組みにおける「新しいタイプの問題」

500字以内の文章を速読して、その大意を読みとることを課するという現行の読解問題の枠組みは、皮肉なことに、日本語学習者がなじんでいるインターネット・サイトの文章のスケールには合っている。インターネット・サイトでは、画面の大きさの制約に合わせて、新聞のリード的な短い文章を読むことで用事が済んでしまうことが多いからである¹⁰⁾。しかし、「大学で学ぶために必要な日本語力」としての読解力は、それでは済まない。大学での学習のためには速読と同時に多読が要求されるからである。学習者を多読へと促す要素は、日本留学試験の読解問題の現行の枠組みにおいて決定的に欠落している。

とは言うものの、現行の枠組みに「ないものねだり」をしていても仕方がないので、『読解』では、現在の制約においても可能なタイプの問題として、次の6種類を提起してみた¹¹⁾。

1. 具体例を考える
2. 文章の続きを予測する
3. 事実と意見の違いを考える
4. 論理的に考える
5. 文章を批判的に読む
6. 共通点・対立点を読みとる

まず「2. 文章の続きを予測する」という問題パターンの重要性に注意を促したい。先に指摘したように、引用された問題文は、文脈から切り離されているにもかかわらず、作問者の手取り方がうまいと、あたかも独立した文章であるかのように読み手の前に現れている。そこに、この種の試験の読解問題がかかえる、重大な問題点があ

るのではないだろうか。読み手の「読み」を、本来の文脈への想像力から遮断して、500字以内の文章の中に完結させてしまうことの危うさに、読解問題作問者はもっと目配りするべきである。

日本留学試験の英語版とも言えるTOEFLでは、500字相当よりはるかに長い問題文である上に、時々、問題文の前後の文脈を推測させる問題を出している。「新しいタイプの問題」2では、「続きを予測する」問題にしぼったが、問題文の前に論じられていたことを推測させる出題ももちろんありうる。こうした、前後の文脈を推測させる問題は、解答が客観的・一義的に決まりにくいということもあって、日本留学試験では、出題がためらわれているようだ。たしかに、500字以内の問題文の前後の脈絡ということでは、作題しにくいだろう。しかし、この種の問題は、受験者に、読解の問題文が文脈から切り取られたものであるという当然の事実気づかせる働きをもっているという点で、読解問題20問の中に1、2問はほしいところである。

「1. 具体例を考える」問題は、アカデミックな議論が時に抽象的・一般的な展開が主になりがちにだけに、必要な読解力要素である。抽象的な命題や法則について、その具体例を描けなければ、それらの命題や法則を真に理解しているとは言えないし、また、その逆に、身近な具体的な現象や経験から一般的・普遍的な問題設定ができるという能力も重要である¹²⁾。マルクスが「上向/下向」として提示した、抽象と具体、普遍と特殊を往還できる能力が読解によって測られる方向が望ましい。

木下是雄が『理科系の作文技術』で印象的に強調して以来、「3. 事実と意見の違いを考える」ことが大事であるという認識はある程度、共有されてきてはいるが、木下を驚かせた¹³⁾ような、そうした意識を促す言語教育テキストやシラバスはいまだに育っていないのが現状であろう。500字という枠では出題しにくいですが、こうした要素を交えた作題は可能だと思う。

「4. 論理的に考える」問題として、『読解』で論理パズルをとりあげたのは筆者の好みの問題ともいえるが、算数や数学の証明におけるような「論理性」を、言語表現のありようとしてじかに問う問題も、「論理的思考」の涵養を標榜するのなら、工夫に値するのではないかと。もちろん、「順接」、「逆説」、「指示」、「例示」、「根拠」等の「論理的接続表現」のキーワード的性格に注目させるような問題¹⁴⁾も意義があるだろう。

「5. 文章を批判的に読む」必要性も強調したい点である¹⁵⁾。日本留学試験に限らず、読解問題の最大の問題点の一つは、問題文の筆者が無意識のうちに「権威」となってしまう点である。読解問題の大半は、作問者と解答者との共犯的了解のもとに、「大意把握」つまり「筆者の言いたいこと」を海綿のように素直に受容することを第一とする「読み」を促している。「批判的思考が重要」と言う場合も、ともすれば「批判するためにも、まず正確な読みを！」というようになりやすい。そうした言い方はあたってはいるが、そうした構えでは、たいていは「まず」のところ、つまり「正確な読み」で終わってしまうことが多いのではないかと。「新しいタイプの問題」では、あえて問題文を「批判的に読む」ことを、設問として課してみた。無意識のうちに浸透している問題文の「権威」性をうち破るには、こうしたあからさまに「批判」を要求する問題も必要なのではないだろうか。

「6. 共通点・対立点を読みとる」問題は、「共通点」について3題、「対立点」について2題と、ほかの問題形式よりも多めに問題を出題してみた。この問題形式の一つの狙

いは、5の「批判的読み」と同じく、問題文の「権威」性をゆさぶる点にある。「共通点」にせよ、「対立点」にせよ、トピックを同じくする2つの問題文を並列することによって、問題文の相対化が行われているからである。もう一つは、「共通点」、「対立点」という実践的な課題によるスキヤニング力（文章中で、自分に必要な要点をすばやく読みとる力）を問う狙いもある。上記の問題分類のうちの「焦点」問題には、スキヤニング力を問う要素が入っている問題もあるが、「焦点」はあくまで作問者が設定したタスクであって、具体的な読みの場面におけるタスクとは結びつきにくいという点と、500字以内というボリュームの一つの文脈の文章においては、あまり実践的なスキヤニングとはなりにくいという点が難点である。2つの文章を読み比べさせるという形式によって、これらの難点をいくぶんカバーしうるのではないかと考えたのである。

5. おわりに

本稿では、日本留学試験「日本語」の読解問題について、筆者がこれまでの試験分析の中できわめて手薄と考える、「質的分析」としての試験問題批評と、その批評を踏まえた「新しいタイプの問題」の狙いについて述べた。

試験全体にとっての「読解」の比重や、「聴読解」という日本留学試験独特の問題ジャンルにおける「読解」内容の分析も必要だろう¹⁶⁾。さらには、そもそも「アカデミック・ジャパニーズ」を標榜する試験における「読解」で測られるべき能力とは何か、という本質的な問いを掘り下げていく作業も課題として残っている。今後とも、「アカデミック・ジャパニーズ」の理念（本質）、シラバス、教授法の議論を煮詰めていく中で、アカデミック・ジャパニーズの一環としての「読み」の力を伸ばすことに刺激を与えるような試験の形を考えていきたい。

最後に、本稿における問題パターンの分類と批評、問題のジャンルとトピックに関する議論については、『読解』の共著者の一員である、白寄まゆみさん（e日本語研究所代表）と石塚京子さん（埼玉大学文化科学研究科博士課程）との共同研究を土台としていることを記して、感謝の意を表したい。

注

- 1) ネウストプニー、水谷修両氏の発言は、いずれも日本留学試験や、日本語教育能力検定試験をめぐる小さな研究会の席でのものであり、読者が追確認できない発言であって客観的な実証性には欠ける。しかし、日本語教育界に影響力が大きい両氏の発言として、あえて紹介した。
- 2) 筆者は、大学入試センターテストの前身である、共通一次テストが導入された際に、そのテストの画一化効果に強い疑問を覚え、試験制度の問題点と、現代国語問題の分析を報告としてまとめたことがある（門倉正美(1982)「共通1次試験のいくつかの問題点」、門倉正美(1987)「共通第1次学力試験・現代国語試験問題の分析」いずれも当該年度の『山口大学入学者選抜方法研究委員会報告書』所収）。あらためて振り返ってみると、筆者の日本留学試験に対する、試験制度批判と試験問題批判は、共通一次試験に対する問題意識と通じている面もあるように思う。
- 3) 佐々木瑞枝監修『日本留学試験実戦問題集 読解』、ジャパントイムズ、2004年

6月刊。この問題集において、筆者は、問題の分類、解き方、作問、解答解説を分担するとともに、「新しいタイプの問題」の大半を作問した。

- 4) 『読解』で問題分類をした際には、試行試験、公開問題と2003年度第1回までの5回分を集計したので、「内容」の比率が以下の表の数字より高く、また、「焦点」の比率が低くなっている。
- 5) 「読解」のこのような側面について考察する際に、論理学研究者である野矢茂樹の次の2書が大いに参考になる。野矢茂樹(1997)『論理トレーニング』産業図書、野矢茂樹(2001)『論理トレーニング 101 題』産業図書。前者において、野矢は、「批判的思考」の前段階としての「質問」の力を強調していて興味深い(「質問」の力については、斎藤孝(2003)『質問力』筑摩書房も参照)。「質問力」を問うような「読解」の問題もおもしろいかもしれない。
- 6) 『読解』問題集作成の過程で、それぞれの問題パターンの問題をかなりの数、作問する経験を得た。現行の読解試験の枠組みの中で実際に作問する中で見えてきた事柄も多い。この点を考えると、アイテム・ライターの中で大学で日本語教育に携わっている者の数がきわめて少ないように思われる現状はよい状態とは言えない。大学における日本語教育従事者が作問者が直面する問題点に目が向きにくくなるからである。
- 7) 問題セットを編集する際に、どのような点に注意して編集されているのかは明らかにされていないが、筆者には、問題形式や問題ジャンル・トピックといった、本稿で論じる側面における編集の配慮は見受けられないように思える。
- 8) 「現代国語」ふうではあるが、内容から見ると、筆者はこの最新の問題セットを「アカデミック・ジャパニーズ」という観点からは、これまでの問題セットの中で最も良質なものと考えている。
- 9) こうした観点から、筆者は『読解』の最終ページに、新書を中心とした「読書案内」を記した。
- 10) インターネットのサイトをより早く適切に「読解」するためにはどのような力を養成したらいいのだろうか。現代社会を生きる学習者に必要な「読解」力は、実は、本の形態をしている文字テキスト群を読みこなす能力だけでは、もはやなくなっている。アカデミック・ジャパニーズにおいても、インターネットでいかに必要な情報をより早くと確に獲得できるかという問題系が重要であることは、ことさら言うまでもないだろう。筆者は、さしあたって、インターネットや携帯などのメディアから獲得される情報のあり方の特徴を、日本留学試験の「聴読解」という問題形式の用語をもじって、「視読解」と読んでおきたい。そこでは、文字テキストそのもののイメージ的情報(レイアウト、フォント、色使い等)とあわせてイラスト、写真、映像等のイメージ的な視覚要素を「視解」したものと、文字の読解とが一体となった知的作業が要求されているのである。こうした複合的<読解>を「視読解」と読むことによって、この種の<読解>の解明の必要性に焦点をあてておきたい。
- 11) 『読解』P.117を参照。
- 12) 荻谷剛彦(2002)『知的複眼思考法』(講談社+α文庫)は、「具体的、個別的なレベルから、抽象度の高い一般的なレベルまで、さまざまなレベルを設定してものごとをとらえている」P.231ことに着目して、抽象化能力を鍛えることを提起してい

る。荻谷のこの本は、「批判的読み」のあり方とそれを獲得するプロセスを考えさせる好著である。

- 13) 木下是雄(1981)『理科系の作文技術』(中公新書)は、アカデミック・ジャパニーズを考える際の古典ともいえる本である。7章の「事実と意見」の冒頭(P.101)で、アメリカの小学校5年生用英語教科書が、「ジョージ・ワシントンは米国の最も偉大な大統領であった」という文と「ジョージ・ワシントンは米国の初代の大統領であった」という文を並べて提示した後に、「どちらが事実の記述か? もう一つの文に述べてあるのはどんな意見か? 意見と事実はどちらがうのか?」と尋ねてあるのを見ての「衝撃」が述べられている。木下はその後、学習院の小中学校の教師たちと共同で作成した国語教科書で「事実と意見の違い」に着目させる等の「言語技術教育」を実践する。そうした教育活動の成果としては、言語技術の会編(1990)『実践・言語技術入門』(朝日選書)がある。
- 14) 上掲の野矢の2書が大いに参考になる。
- 15) 「批判的読み」に関しては、英語教育の中で **Critical Thinking** あるいは文字通り **Critical Reading** という名の下に探究されてきている。近年はどのようなわけか、企業でもクリティカル・シンキングが要求されるようになってきており、クリティカル・シンキングについてはたくさんの翻訳や解説本が出ている。それらの中では、E.B.ゼックミスタ・J.E.ジャクソン(1997)『クリティカル・シンキング』(北大路書房)や、その訳者たち道田泰司・宮元博章(1999)による『クリティカル進化(シンカー)論—『OL進化論』で学ぶ思考の技法』(北大路書房)が分かりやすい。上掲、荻谷(2002)の「批判的読み」と「批判的議論」に関する章も興味深い。
- 16) 試験全体における読解の比重の不当な小ささについては、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紀要第9号』で述べた見解と変わっていない。聴読解の近年の問題には、読解の問題と同様、「アカデミック」志向が見てとれ、評価できるが、聴解内容と読解資料の複合的<読みとり>がやはり1分半で課されるという制約によって、そこにおける「読解」要素は、まさに注10で述べた「視解」的な素材でしかない(「視読解」という観点からは興味深いところもあるが)。とても、読解の比重の小ささを補うものとは言えない。