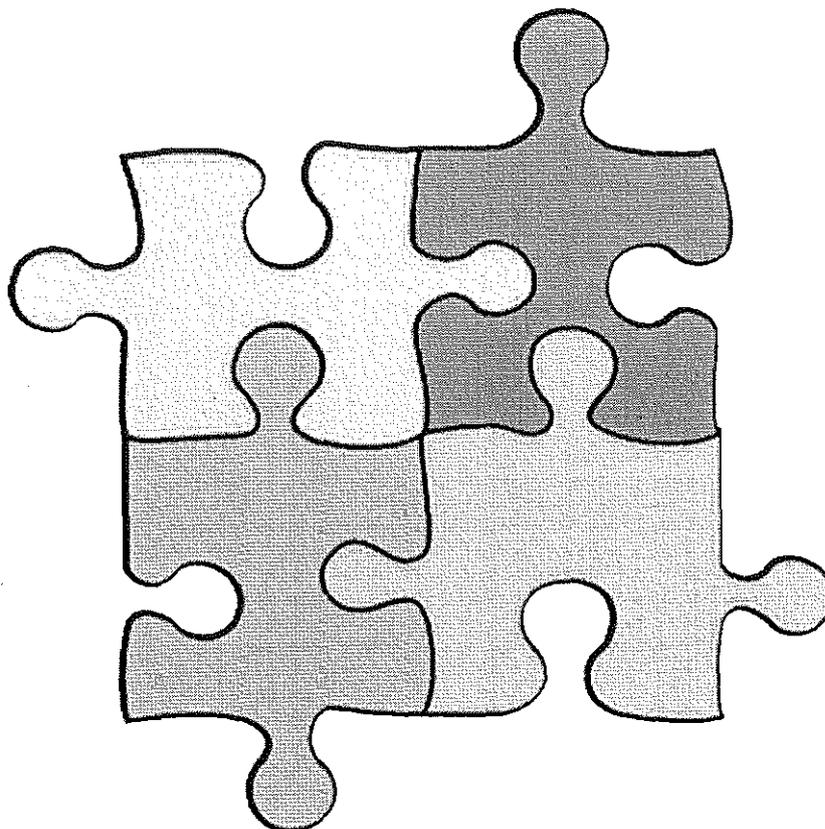


平成16年度 文化庁日本語教育研究委嘱



音声を媒体としたテスト問題によって測定される  
日本語教員の能力に関する基礎的調査研究

2005年3月

財団法人 日本国際教育支援協会  
Japan Educational Exchanges and Services



## はじめに

日本語教育能力検定試験は、日本語教員の専門性の確立と日本語教育の水準の向上を目的とし、日本語教員の知識・能力を判定するものとして、また、日本語の教育・普及という観点から、高い専門的知識を有する日本語教員を安定的に確保すべく、文部省（当時）の指導により創設された試験です。

本試験は、昭和62年度に開始して以来毎年1回実施しており、平成15年度の試験における受験資格と出題範囲の大幅な見直しを経て、第18回目となる平成16年度の試験までに日本語教育の世界に送り出した合格者の数は、延べ19,500名余りに上っています。

本試験は資格取得のための試験ではありませんが、日本語教員を目指す人達の学習到達目標の一つとして活用されているとともに、本試験の合格が日本語学校等に教員として採用されるための選考材料として重視される要件の一つとなっており、日本語教員の能力水準を高める上において非常に大きな役割を果たしてきました。

このような社会的影響力の大きい試験でありながら、今までその成果を日本語教育に携わる人達にフィードバックする機会がありませんでしたが、平成15年度に文化庁より日本語教育研究に関する委嘱を受け、「日本語教員の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究」というテーマで、平成4年度から14年度までの本試験受験者による応答分析結果から、日本語教員の能力がどのように変化してきたかを、各分野を代表する先生方に分析、研究していただき、その成果を公表することができました。

そして、平成16年度も引き続き文化庁より委嘱を受け、今回は本試験の三科目の中で「聴解試験」に的を絞り、この科目が日本語教員を志望する受験者の能力をどのように測定してきたかを分析し、その結果をもとに、音声を媒体としたテストの改善の方向性や可能性を示すとともに、日本語教員養成における教員の能力向上に資することができるような指導内容や方法を、関係の専門家の方々に研究していただき、提言をお願いすることとしました。

この研究の成果が、本試験の更なる改善及び発展に寄与し、また、日本語教員養成機関や本試験関係者の皆様方にとって指導に不可欠な資料となることを期待しています。

平成17年（2005年）3月

財団法人 日本国際教育支援協会  
理事長 福田 昭 昌



# 目次

音声を媒体としたテスト問題によって測定される日本語教員の能力に関する基礎的調査研究	
	小河原義朗（国立国語研究所）…… 1

## 第1部 分析編

音声を媒体とした試験問題の内容とその解答結果，およびそこで測定された日本語教員に求められる資質・能力に関する分析	
	小河原義朗（国立国語研究所）…… 7

## 第2部 提言編

音声教育の視点から	
	河野俊之（横浜国立大学）…… 25

コミュニケーション・会話教育の視点から	
	中井陽子（早稲田大学）…… 35

聴解教育の視点から	
	小林典子（筑波大学）…… 53

ノンネイティブ日本語教師に必要とされる日本語音声教育能力とその測定	
	磯村一弘（国際交流基金日本語国際センター）…… 63

テストとして見た日本語教育能力検定試験聴解試験の構成概念	
	菅井英明（国立国語研究所）…… 75

資料編	…… 91
-----	-------



# 音声を媒体としたテスト問題によって測定される日本語教員の能力に関する基礎的調査研究

小河原義朗（国立国語研究所）

## 1. 背景と経緯

日本語教育能力検定試験は、日本語教員の専門性の確立と日本語教育の水準の向上、日本語教員の待遇の改善を図ることを目的に、日本語教育に関して必要な最低限の知識および能力を測定するものとして、財団法人日本国際教育協会によって昭和62年度（昭和63年1月）から、毎年1回、実施されている。しかし、日本語教育の多様化が言われて久しい現在、試験発足当時に比べて日本語教員を取り巻く状況が変化し、日本語教育能力検定試験についても、出題範囲や試験方法などの見直しの問題、これまで「日本語教員として最低限必要な専門的知識・能力を修得させることを目的とする大学の学部における日本語教員養成副専攻課程と同等程度」と想定されていた水準が、現実に日本語教員に求められる知識・能力には対応できていないといった問題が指摘されてきた。そこで、文化庁の「今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議」（平成11年3月）、「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」（平成12年3月）を経て、「日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議」（平成13年3月）では、現行の水準を保ちながらも、日本語教育の世界により多様な人材の参加が期待でき、幅広い知識とより実践的な能力を測定するための試験への改善が打ち出された。そして、受験資格や出題範囲が改定され、平成14年6月の試行試験を経て、平成15年度より新たな「日本語教育能力検定試験」がスタートした。

それを受けて、試験が同じ条件<sup>1)</sup>で実施された平成4～14年度までの11年間の得点分布が集大成され、平成15年度文化庁日本語教育研究委嘱「日本語教員の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究」では、その11年分に当たる得点分布をもとに、日本語教育能力検定試験を構成する「筆記試験Ⅰ」「筆記試験Ⅱ」「記述問題」「聴解試験」それぞれについて、過去の中心的な作題者から、出題内容、出題意図、出題する上で受験者に期待する知識・能力とそれに対する受験者の反応、日本語教育能力検定試験が果たした役割などについて検討が行われた。その報告書の内容を踏まえ、本調査研究では、全体的な得点分布だけでなく、本試験受験者の大問ごとの正答率や誤答傾向といった応答結果データと、各大問の出題内容、出題形式とをあわせて分析する。それによって、受験者の解答結果から見た、日本語教員に求められる資質・能力の傾向および日本語教員に求められる知識や教育内容について、さらに検討を試みる。

その中でも本調査研究では、特に音声を媒体とした問題に焦点を当てる。日本語教育能力検定試験は、印刷媒体の「筆記試験」と音声媒体の「聴解試験」から構成され、中でも音声を媒体とした問題で言語教育の能力を測定するテストとしての特色をもっている。また、過去11年間の日本語教育能力検定試験においては、「聴解試験」の出題内容や形式には大きな変化が見られない。そこで、過去11年間の「聴解試験」がどうであったのか、平成15年度から新たな試験が実施されて2年経った現在どのように変化したのか、そしてそれらを比較、検討することによって、今後この音声媒体によって測定される日本語教員

の資質・能力はどのようにあるべきか、その方向性を検討することは、今後に向けた重要な基礎資料になる。

そこで、本調査研究では、平成4～14年度までの日本語教育能力検定試験（以下、旧試験）の「聴解試験」と、平成15年度からの日本語教育能力検定試験（以下、新試験）の「試験Ⅱ」を対象とし、その出題内容と解答結果から、音声を媒体としたテスト問題によって測定される日本語教員の資質・能力について分析を行う。その上で、旧試験の「聴解試験」と新試験の「試験Ⅱ」の出題内容や形式に関わるいくつかの視点から、これからの「日本語教育能力検定試験」、特に音声を媒体とした「試験Ⅱ」のあり方、さらには各教育現場における日本語教員の資質・能力とその評価のための基礎資料の作成と今後に向けた提言を行う。

## 2. 目的

以下の2点を目的とする。

- (1)日本語教育能力検定試験における音声を媒体とした問題の内容とその解答結果、およびその問題によって測定された日本語教員に求められる資質・能力の分析
- (2)音声媒体によるテスト問題によって測定される、日本語教員に求められる知識や教育内容等に関する指針となる資料作成

## 3. 本報告書の構成

上記2の目的のために、本報告書では以下のような「分析編」と「提言編」の2部構成とする。

### 3. 1. 第1部：分析編

まず、分析編では「聴解試験」（平成4～14年度）についての概要説明として、目的、内容・水準を確認した上で、大問ごとに「出題内容、出題形式、正答率、誤答傾向などをもとに分析を行い、そこで測定されている資質・能力について検討する。

続いて、旧試験の「聴解試験」から新試験の「試験Ⅱ」（平成15年度～）にどのように変化したのかについて検討する。ただし、新試験はまだスタートして2回しか実施されておらず、解答結果データも公開されていない。そのため、両試験の目的、内容・水準の変化を確認した上で、ここでは大問ごとに「出題内容と出題形式を中心に分析し、そこで新たに測定されている資質・能力について「聴解試験」と比較、検討する。

最後に、以上の分析を踏まえた上で、これまでに音声媒体によるテスト問題で測定されてきた日本語教員の資質・能力のまとめを行い、今後に向けて全体的な視点からの展望を述べる。

### 3. 2. 第2部：提言編

本報告書の目的は過去の試験の問題点を批判的に記述することではない。上記「分析編」をもとに、旧試験の「聴解試験」と新試験の「試験Ⅱ」の出題内容や形式に関わるいくつかの視点から、新たにこれからの「日本語教育能力検定試験」の特に音声を媒体とした「試

験Ⅱ」のあり方、音声を媒体としたテストによって測定される、測定されるべき日本語教員の資質・能力、さらには各教育現場における日本語教員の資質・能力とその評価のための基礎資料の作成と今後に向けた提言を行うことにある。

そこで、日本語教員の資質・能力に関わる様々な視点の中で、過去の日本語教育能力検定試験において音声を媒体とするテスト問題によって中心的に問われてきた「音声教育」の領域、「コミュニケーション・会話教育」の領域、さらに新試験で問われるようになってきた「聴解教育」の領域の各視点から、それぞれの教育に必要な資質・能力は何であり、それが音声媒体の試験ではどう問われるのかについて検討を行う。また、近年日本語ノンネイティブの受験者が見られ、今後増加する可能性も考えられる。ノンネイティブの受験者がノンネイティブの日本語教師として各現場で活躍していくことを想定し、ノンネイティブ教師にとって音声を媒体としたテストによって測定される、あるいは測定されるべき日本語教員の資質・能力についても検討を行う。さらに、昨年度の平成15年度文化庁日本語教育研究委嘱「日本語教員の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究」以前には、過去具体的な試験結果データをもとにした分析や調査研究は行われていない。国内外を含む関連する言語教育能力検定試験やそれらとの比較検討、テスト自体の測定・評価の観点からの分析もあまり行われていないのが現状である。そこで、国内外の関連する試験やテストの測定・評価の視点からも検討を行う。

なお、本調査研究における日本語教育能力検定試験に関するデータについては、清水留三郎氏（前大学入試センター研究開発部）より御提供いただいた。

注1)

日本語教育能力検定試験では、出題形式の大部分は多肢選択形式であるが、「筆記試験Ⅱ」の中に解答を400字程度で記述させる問題が含まれている。この記述問題の解答は、平成3年度まで受験者全員について採点されていたが、受験者の増加に伴って合否の通知期日の維持が困難になり、平成4年度から多肢選択問題の得点が上位の約半数の受験者についてのみ採点されることになった。



第 1 部  
分析編



音声を媒体とした試験問題の内容とその解答結果、およびそこで測定された日本語教員に求められる資質・能力に関する分析

小河原義朗（国立国語研究所）

## 1. 平成4～14年度日本語教育能力検定試験「聴解試験」

昭和62年度から始まった日本語教育能力検定試験の目的は、実施要項で

外国人に日本語を教える日本語教員の専門性の確立と、日本語教育の水準の向上に資するため、日本語教員となるために学習している者、日本語教員として教育に携わっている者等を対象として、その知識および能力が日本語教育の専門家として必要とされる水準に達しているかどうかを審査し、これを証明すること

とあり、試験の内容・水準は「日本語教員として最低限必要な専門的知識・能力を習得させることを目的とする大学の学部における日本語教員養成副専攻課程と同等程度」とされ、平成14年度まで改定されていない。試験は「筆記試験Ⅰ」「筆記試験Ⅱ」「聴解試験」で構成され、この中で「聴解試験」の目的については具体的に明示されていないが、日本国際教育協会(2004)の中で王(p.32)は次のように述べている。

日本語教育の内容に関連して言えば、外国語を母語とする学習者をあつかう上で必要な、間違いやすい日本語の発音とその仕組み、外国語の干渉を受けた日本語の発音について解答することに重点を置いてきた。(中略)基本的な事項を受験者が学習し認識しているかどうかということの測定を目的とした。受験者が過去の問題の取り組み内容を把握し、知識だけに長ずるのではなく、音声提示に短い時間で反応し解答することで得点があげられることを目指した。

「聴解試験」の試験時間は、30分で全40問(各1点で計40点。なお、平成7年度のみ全37問で計37点)であり、日本語教育能力検定試験全体における配点の割合は16%となっている(「筆記試験Ⅰ」は140分で100点満点、「筆記試験Ⅱ」は100分で100点満点)。出題範囲は、実施要項の「出題範囲」(資料編参照)に準拠し、出題形式はマークシートによる解答方式で多肢選択形式での出題となっている。試験は、試験会場に設置されたテープレコーダーによって音声提示された内容を聴取し、その指示通りに解答していく。試験問題や解答用紙などの不備による中断以外には、基本的にテープの走行と同時に始まり、約30分間で編集されたテープ終了と同時に試験も終了する。表1は「聴解試験」の年度ごとの平均値(得点率)と標準偏差を示したものである。検定試験としての性質上大きな変化はなく、約60%の得点率で推移しており、約60%の得点率を目指して作題されているものと考えられる。

問題の構成は、問題1～5という大問5つの構成となっている。各問題の詳細は「1.1」以下で述べるが、平成4年度問題3、平成7年度問題3・4を除き、問題1は音声音韻(韻律:10問10点)、問題2は音声音韻(アクセント:5問5点)、問題3は音声音韻(1)音素レベル(6問6点)(2)異音レベル(6問6点)、問題4は音声音韻(誤用分析:8問8点)、問題5は会話分析(5問5点)で、音声音韻についての出題が40問中35問と87%を占めており、この出題内容と形式は大きな変化がない。先の王(p.32)にある「基本的事項」とは、「出題範囲」(資料編参照)の中でも特に「音声音韻」を意味していると考えられる。

えられ、その作題意図にあるように、音声音韻に関する問題は印刷媒体の「筆記試験Ⅰ」にも含まれていることから、「聴解試験」は音声音韻に関する単に知識を問うだけではなく、音声音韻に関する言語的な実現を知覚し、判断することが求められていると考えられる。

表1 受験者数と平均得点率(%)

年度	受験者数	得点率	標準偏差
4	6829	57.08	11.96
5	6769	59.58	11.98
6	6132	59.58	13.20
7	5894	55.23	12.74
8	5960	62.95	13.23
9	5748	65.95	13.12
10	5253	58.22	12.11
11	5690	59.99	13.86
12	5832	59.41	14.71
13	5513	62.38	14.61
14	6128	63.31	13.00

表2は各大問の平均正答率である。上記のように年度によっては出題内容や形式、出題数には多少の異なりがあり、特に問題1が一つの音声提示に対して正答を2つ選択する形式であることなど、厳密な比較はできないが、全体の87%を占める音声音韻の問題1～4については、韻律面を問う問題1と問題2の正答率が高く、単音レベルについて多く問う問題3と問題4は低い傾向がある。平成4～14年度まではほぼ同様の形式で出題されているため、以下、問題1～5の大問ごとに具体的に検討していく。

表2 大問の正答率(%)

大問	出題数	正答率	標準偏差	分析範囲
問題1：音声音韻(韻律)(正答2つ)	55(110)	72.74	17.1	H4-14年
問題2：音声音韻(アクセント)	55	61.79	11.7	H4-14年
問題3(1)：音声音韻(音素レベル)	59	57.82	13.1	H5-14年
問題3(2)：音声音韻(異音レベル)	71	52.12	19.5	H4-14年
問題4：音声音韻(誤用分析)	79	49.43	16.3	H5-14年
問題5：会話分析	55	64.78	24.4	H4-14年

### 1. 1. 問題1

出題の形式としては、「明日行けないね」(平成4年度問題1問3)のような1つの文を男性と女性が交互に2回読み、男女で異なる2つの韻律的特徴を聞き取り、その特徴を選択肢から2つ選ぶものである。問題1はこの形式の小問が5つで、計10点(全40問中)となっている。この形式は平成4～14年度まで同じであるが、選択肢は平成4～6年度は

「アクセント」「イントネーション」「速さ」「プロミネンス」「ポーズ」の5つ、平成7～10年度は「アクセント」「イントネーション」「ポーズ」「速さ」の4つ、平成11～14年度は「アクセントの下がり目」「文頭イントネーション」「文末イントネーション」「ポーズ」「速さ」「拍の長さ」の6つとなっている（平成4～10年度の「イントネーション」は平成11～14年度の「文末イントネーション」に対応しているため、以下「文末イントネーション」で統一する）。解答時間は平成4～9年度までは8秒間、平成10年度からは10秒間である。

表3は各選択肢の平均正答率を高い順に示したものである。上記のように選択肢数が異なることから厳密に比較はできないが、「ポーズ」「文末イントネーション」「速さ」など、選択肢の示す内容がわかりやすく、音声提示された文中に知覚しやすいものの正答率が高い傾向がある。逆に、「拍の長さ」「プロミネンス」「文頭イントネーション」は選択肢の示す内容に関する知識とその音声的な実現についての知覚判断の経験や学習が必要であると考えられ、正答率が低い傾向がある。「アクセント」については、その指示内容はわかりやすいと思われるが、音声提示される文中のどこに出現するのかが予測できない。さらに2つの選択肢を同時に知覚判断しなければならないため、1つは解答できても2つはできないといったような解答の形式上の難しさもあると考えられる。

表3 問題1の各選択肢の正答率(%)

選択肢	出題数	正答率	標準偏差
ポーズ	24	77.82	15.1
文末イントネーション	27	77.48	14.9
速さ	18	73.20	22.4
アクセント	22	71.43	13.6
拍の長さ	6	69.57	17.5
プロミネンス	7	66.09	11.8
文頭イントネーション	6	45.54	9.1

この問題1の解答に必要な能力としては、各選択肢の知識とその音声による実現形の知覚判断力を前提とし、それを瞬間的に知覚判断する力が求められる。このような日本語の音声における韻律面についての基本的な理解と知覚判断力は、日本語の音声を韻律面から客観的に分析する基礎的能力である。さらに瞬間的に知覚判断することで、例えば教室場面などで、日本語学習者の韻律に関する音声上の問題点を瞬時に分析、把握し、指摘、指導するための基礎的能力と考えられる。

## 1. 2. 問題2

出題の形式としては、女性と男性の対話を1回聞き、そこに出現するある語について拍の高い部分と低い部分の組み合わせを聞き取り、例1のような高低パターンを示した4つ選択肢から正しい高低パターンを1つ選ぶものである。この形式の小問が5つで計5点(全40問中)となっている。この形式は平成4～14年度まで同じであるが、対象となる語の拍

数が4～10拍までの中から5つ出題される。アクセントのパターンは、東京方言には存在しないパターンも含まれ、例1のように普段は耳慣れない語が用いられている。解答時間は平成4～14年度までの旧試験では8秒間、平成15年度の新試験からは10秒間である。

表4は聞き取りの対象となる語の拍数とその正答率を示したものである。拍数によって出題数が異なるが、拍数が少ないものが比較的正答率が高い傾向がある。

例1 (平成4年度問題2問1)

女：たしか…レンチャクでしょう。

男：はあ、レンチャクですか。

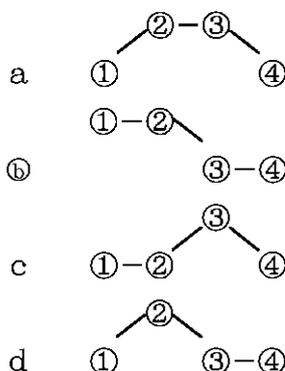


表4 拍数と正答率 (%)

拍数	出題数	正答率	標準偏差
4拍	4	70.03	5.9
5拍	14	68.35	9.1
6拍	15	57.81	9.9
7拍	16	62.96	11.8
8拍	4	47.77	13.0
9拍	1	47.98	—
10拍	1	47.78	—

また、表5は、聞き取りの対象となる語の中に長音、撥音が含まれているかどうか、さらに長音、撥音が含まれている場合、アクセントの上がり目と下がり目の位置にあるかどうかについて示したものである。語中に長音、撥音とも含まれていないものの正答率が最も高くなっている。その他にも、語中にアクセントの上がり目と下がり目がどれぐらいどのような位置にあるのか、それらと拍数、長音・撥音の有無などの関係、さらに選択肢の高低パターンなどもこの問題の解答には影響すると思われる。

表5 語中の特殊拍の有無と正答率 (%)

語中の特殊拍	出題数	正答率	標準偏差
長音あり(当該語中)	33	58.58	11.5
長音あり(アクセントの上がり目/下がり目)	12	55.90	12.5
撥音あり(当該語中)	23	58.34	11.6
撥音あり(アクセントの上がり目/下がり目)	12	61.10	10.1
両方あり(当該語中)	17	56.69	11.3
両方あり(アクセントの上がり目/下がり目)	3	64.05	8.3
特殊拍なし(当該語中)	16	67.95	9.9
特殊拍なし(アクセントの上がり目/下がり目)	34	64.31	11.1

この問題2を解答するために必要な能力としては、拍に関する知識とその高低パターンの知覚判断力を前提とし、それを瞬間的に知覚判断する能力と、その知覚判断した高低パターンを内省しながら類似の選択肢からの確に選択する能力が求められる。前者の知覚判断能力は、日本語音声の高さの変化について把握、分析するための基礎的能力である。さらに瞬間的に知覚判断できることで、教室場面などで学習者のアクセントや高さの変化、拍間隔についての問題点を瞬時に分析、把握し、指摘、指導するための最も基礎的能力につながると考えられる。後者の選択肢から選択する能力については、四肢選択というテスト問題の解答に関わるスキルとしての意味合いも含まれるが、いくつかの類似した高低パターンを、例1に挙げたような図で学習者にわかりやすく的確に示すという間接的ではあるが一種の音声教育能力に結びつくものとも考えられる。

### 1. 3. 問題3

問題3には(1)と(2)の2種類がある。男性と女性がそれぞれ1つの文を交互に2回読むが、一箇所だけ母音あるいは子音を異なる発音で読む。その異なる発音に2種類あり、(1)は例2のようにその発音の違いが意味の違いを引き起こす音素に関わる問題で、(2)は例3のようにその発音の違いが意味の違いには関わらない異音に関する問題が中心的に扱われている。それぞれの異なる音の違いについて聞き取り、(1)については子音の違いを「調音点」「調音法」「声帯振動」「鼻腔の関与」とその組み合わせによる9種類の選択肢から四肢選択で正答を1つ選ぶ。(2)については、子音だけでなく母音の違いも出題され、年度によって表現が異なるが、「調音点」「調音法」「声帯振動」「鼻腔の関与」「氣息の有無」とその組み合わせ、「円唇化」「舌の高さ」「舌の前後」「鼻音化」「無声化」「口蓋化」「撥音の有無」「長音の有無」「促音の有無」「半母音の有無」「母音脱落」などの選択肢から四肢選択で正答を1つ選ぶ。(1)と(2)がそれぞれ6問で計12点となっている。ただし、平成4年度は(2)のみで12問12点、平成7年度は各5問で計10点となっている。解答時間は平成4・8・9年度は12秒間、平成5～7・10～14年度は10秒間である。

例2 (平成5年度問題3(1)問1)	例3 (平成10年度問題3(2)問4)
男：そこの <u>ゴ</u> イシをとってください。	男：あなたのフ(唇歯音)アンなんです。
女：そこの <u>コ</u> イシをとってください。	女：あなたのフ(両唇音)アンなんです。

表6は、(1)の選択肢とその選択肢が正答として出題された数(出題数)、その正答率を示したものである。全体的には「声帯振動」を選択する問題は正答率が高い傾向があり、「鼻腔の関与」が絡む問題は正答率が低い傾向がある。個別の傾向としては、弾き音が絡む問題(例:「カラム」と「カタイ」)、半母音が絡む問題(例:「ヤク」と「ヒャク」)は正答率が低い(資料編参照、以下同様)。また、意味の弁別だけではなく、例えば「クギ」と「クニ」を聞いて「クギ」の「ギ」が破裂音か鼻音かを問う問題、「シンソウ」と「シンゾウ」

を聞いて「シンゾウ」の「ゾ」が破擦音か摩擦音かを問う問題も出題されることがあり、その場合は正答率が非常に低い傾向がある。

表6 問題3(1)の選択肢と正答率(%)

選択肢	出題数	正答率	標準偏差
声帯振動	10	65.33	14.5
調音法	8	62.65	9.5
調音点と調音法	9	61.74	14.3
調音点	9	60.01	14.4
鼻腔の関与	2	55.18	8.9
調音点と声帯振動	7	55.07	10.9
調音点と鼻腔の関与	1	51.00	—
調音法と声帯振動	10	47.50	9.2
声帯振動と鼻腔の関与	3	46.34	5.1

表7は(2)の選択肢とその選択肢が正答として出題された数(出題数)、その正答率を示したものである。

表7 問題3(2)の選択肢と正答率(%)

選択肢	出題数	正答率	標準偏差
撥音の有無	1	83.11	—
氣息の有無	9	75.28	9.8
鼻音化	3	73.19	31.2
円唇化	8	63.24	21.6
母音の脱落	2	53.60	19.2
舌の高さ・前後	2	52.55	0.5
調音点	11	52.30	13.0
調音法と声帯振動	2	51.65	5.7
調音点と調音法	4	50.31	13.1
調音法	13	40.98	11.0
声帯振動と氣息の有無	1	38.18	—
声帯振動	14	36.79	15.7
半母音の有無と舌の前後	1	36.05	—

出題が多い選択肢に関しては、「氣息の有無」「円唇化」は正答率が高く、「調音法」「声帯振動」は正答率が低い傾向がある。正答率の低い「調音法」「声帯振動」について個別に

見てみると、「調音法」では「オブツテ」の「ブ」が破裂音か摩擦音かを問う問題や、「スバラシイ」の「バ」が両唇破裂音か唇歯摩擦音かを問う問題、「声帯振動」については前述の問題3(1)のような[t]と[d]の違いを問うのではなく、「カタクルシイ」の「カ」の母音が無声化している状態を知覚判断する問題となっており、テープによる音声提示をかなり集中して聞き、さらに瞬時に判断しなければならない。このように、問題3(2)は単に調音音声学的な知識を知識としてもっているだけでなく、その深い理解と異音レベルでの高度な知覚判断能力が要求される。

この問題3の解答に必要な能力としては、各選択肢の示す調音音声学や音声変化に関する知識とその音声による実現形の知覚判断力を前提とし、音声提示される文の中から特に意味の違いに関わる音素レベル、意味の違いには関わらない異音レベルでそれぞれ問題となっている該当箇所を瞬時的に知覚判断し、音声学的に分析する力が求められる。このような知識や知覚判断力、分析力は、日本語音声の分節音や音声連続による様々な音声変化について客観的に分析するための基礎的能力であり、さらに瞬時的に知覚判断できることで、例えば教室場面などで学習者の特に子音や母音に関する音声上の問題点を分析、把握し、指摘、指導するための基礎的能力であると考えられる。

#### 1. 4. 問題4

出題の形式としては、問題用紙にある「ツクエノ下カラ出テキマシタ。」(平成5年度問題4の7番。表示方法は年度によって異なる(資料編参照。))を見ながら、下線部分が「ツ→チュ」のように聞こえる日本語非母語話者による発話を2回聞いて、図1のような口腔断面図等の図示による4つの選択肢から、発話に含まれる発音上の問題点や音声的特徴を選ぶものである。

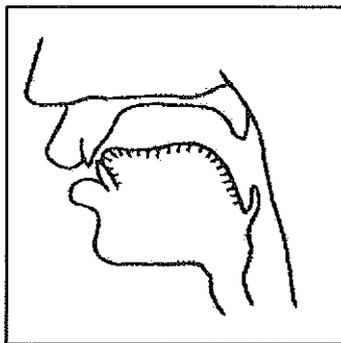


図1 口腔断面図

表8 問題4の選択肢の種類と正答率(%)

選択肢の種類	出題数	正答率	標準偏差
文字選択肢	6	60.62	15.3
口唇の状態図	3	56.67	27.4
声門の状態図	17	53.85	16.0
高さの変化を表す曲線図	7	50.24	14.6
口腔断面図	39	48.39	15.0
口腔内の舌の高さを表す図	2	41.24	3.2
パラトグラフ	4	29.69	7.7
声門の状態の推移を表す図	1	16.17	—

選択肢は、一部の文字による選択肢を除き、「口腔断面図」「声門の状態図」「パラトグラフ」「口唇の状態図」「高さの変化を表す曲線図」「口腔内の舌の高さ」を表す図がある。平

成4年度は問題用紙の口腔断面図をもとに調音の状態を文章で説明したものを選択肢としていたが、平成5年度からは口腔断面図を中心に、上記のような図が選択肢として年度ごとに様々な組み合わせで出題される。毎年必ず出題される口腔断面図では、特に口唇の接触、舌の高さ、舌の前後の盛り上がり、舌と上顎の接触、口蓋帆の状態などに注目し判断する。平成7年度は全7問であったが、他の年度は全8問（計8点）で、解答時間は平成10年度までは19または20秒間、平成11年度からは15秒間と減っている。

問題4の解答の傾向としては、まず表2（p.6）にあるようにこの「聴解試験」全体の中で正答率が最も低い。問題4の特徴は、日本語非母語話者による音声提示であることと、選択肢が一部を除いて図であるという点である。前者については、日本語母語話者の発話にはあまり見られない現象が対象となっていることから、聞いたことがない、あるいは聞き慣れていない場合には各小問で問われている問題を知識として理解しているだけでは難しいと考えられる。後者の図示による選択肢については、表8に問題4の選択肢の種類と正答率を示した。どの選択肢の種類についても基本的に正答率が低い傾向がある。特に「声門の状態図」と「口腔断面図」以外の選択肢については出題自体が多くなく、口腔断面図に比べればあまり目にすることも少ないと考えられ、選択肢への慣れや選択肢自体の理解が不十分なまま解答しなければならないという可能性も考えられる。この点については、例えば「声門の状態図」について年度ごとの問題について正答率を比較すると、初出の平成5年度が20%程度と最も低く、その後次第に上昇し、60%代と安定してきている（資料編参照）。

このような傾向は問題4の中心として出題されている「口腔断面図」についても同様のことが考えられる。例えば音声提示される日本語非母語話者の「ツ」が「ス」「チュ」のように聞こえる問題は、平成4年度に出題された後、翌年の平成5年度からの口腔断面図による問題では10年間で6回出題されており、他のあまり複数回出題されていない問題に比べると正答率が高い傾向がある（資料編参照）。検定試験という性格上、あまり細かい知識や試験会場でのテープによる音声提示の問題などから、知覚判断をするには困難を伴う微妙な音声については出題しにくいということもあり、例えば問題3でも出てきた破擦音と摩擦音の違いといった高度な知覚判断力が問われる問題については、あまり出題も多くなり、正答率も低い傾向がある。しかし、口腔断面図といった二次元の図示では問題となる対象を十分に示すことができないという限界や、作題側として日本語学習者によく見られる現象をなるべく多く取り上げて作題するということが予想され、出題に偏りや傾向が出てしまい、それが結果的に全体の解答結果にも影響してしまうものと考えられる。

この問題4の解答に必要な能力としては、まず図による各選択肢の示す内容に関する知識と、その日本語非母語話者の音声による実現形の知覚判断力が前提となる。その上で、音声提示される文の中からそれぞれ問題となっている該当箇所について瞬間的に知覚判断し、音声学的に分析する力が必要となる。ここで必要となる知識は記号的な知識だけではなく、例えば口腔内での調音器官の具体的な動きを伴ったより実践的なものである。その

ような知識をもとに日本語非母語話者の音声を対象として、瞬間的に知覚判断する能力は、例えば教室場面などで学習者の音声上の問題点をより具体的に分析、把握し、図示による指摘、指導をするための基礎的能力であると考えられる。

#### 1. 5. 問題5

旧試験の「聴解試験」の中で唯一音声音韻がテーマではない大問で、例年5つの小問から成り計5点の配点となっている。音声提示された発話について、ストラテジー、誤用、話し方、発話内容、言語形式の機能・用法、フィードバックなどの観点から分析する問題である。中でも、例えば対話を聞いて「外国人が使っているストラテジーは、次のうちどれですか」(平成10年度問題5の5番)のようにストラテジーの観点から発話を分析し、「相手の発話を自分が正しく理解しているか確かめる」のように客観的に言い換えられた選択肢から正答を選ぶ形式が多いが(43.6%)、平成12年度からは音声提示された日本語非母語話者の発話中に見られる誤用を分析した上で、指導すべき事項を選択させる問題が中心に出題されている。解答時間は、音声提示前に選択肢を読む時間と聴取後の解答時間があり、前者は年度ごとに異なり3~25秒の間、後者は9または10秒となっている。

音声提示される発話は、平成4~6年度は日本語非母語話者による説明の独話で、中でも平成4・5年度はイラストに関するストーリー説明、平成6年度は二つの類似した絵を比較してその違いを説明する内容になっている。平成7年度からはすべて対話で、平成7年度は日本語非母語話者が日本語話者にある図形を説明する会話が出題されたが、平成8年度からは日本語非母語話者と日本語母語話者によるやりとりになっている。場面は、必ずしも特定できないが、学校、教室、会社、家庭、路上といった場面で、日本語母語話者と日本語非母語話者による友人関係のやりとりが15問(37%)、教師と学習者とのやりとりが11問(27%)と多く、日本語母語話者同士による対話は2問(5%)と少ない(資料編参照)。

このように問題5については、年度ごとに内容、形式に特色があり、問題の難易については一概には言えないが、発話に対する分析の観点別に示した表9にあるように「誤用」「フィードバック」の観点から分析する問題の正答率が低い傾向がある。これは、特にこの二つの観点から分析する小問では、対話が学習者と教師のやりとりであり、そのような場面ややりとりに慣れていない場合には解答は難しいと考えられる。また、選択肢の中には文法や音声の用語(「係助詞」「ムード」「プロミネンス」など)が入っているものがあり、用語に関する知識がなければ解答できない問題(正答率57.5%)も21問(38.2%)あることから、そのような用語の知識がなくても解答できる問題(正答率69.3%)に比べると正答率も低い傾向がある。

表9 分析の観点と正答率(%)

分析の観点	出題数	正答率	標準偏差
指示語の指示対象	2	83.2	5.8
発話内容	4	77.1	12.6
特定形式の機能・用法	11	68.3	27.4
ストラテジー	11	67.9	21.5
話し方	8	63.8	27.1
誤用	12	58.7	26.8
フィードバック	4	57.8	22.5
その他	3	—	—

問題5の全体的な出題の流れとして、独話を聞いて文法的な機能を分析する出題から、対話を聞いてストラテジーの分析、教師と学習者のやりとりにおける教師のフィードバックの分析、そして学習者の発話に見られる誤用の分析を通して指導すべき項目を考える出題と変遷しており、年度ごとの作題者の考えやその当時日本語教育界で注目されていた事項が反映された出題になっていると考えられる。

以上のように、問題5は年度ごと、小問ごとに出题内容が様々であるが、この問題5に解答するために必要な能力としては、まず日本語非母語話者の発話についてある程度聞き慣れていること、何を言っているのか発話内容を理解することが前提となる。その上で、音声提示された発話について、ストラテジー、話し方、発話内容、言語機能、フィードバックといった観点から客観的に分析できる能力が必要である。相づちや言語形式を分析する問題は話し言葉に現れる特徴について客観的に分析するための基礎的能力である。また、教師の発話に見られるストラテジーやフィードバックの分析は、指導における自分の発話や表現を分析することであり、自分が何をしているのか、どのような発話をしているのかについて振り返り、授業分析や授業改善を行っていくための基礎的能力である。さらに、平成12年度からは日本語非母語話者の発話に見られる誤用の分析が中心になるが、誤用を聴取して特定するだけでなく、その上で何を指導すべきかまで瞬時に考えさせる問題となっている。これは、教室場面を想定した場合、学習者の発話中の問題点を瞬時に特定し、その問題解決のために何を指導すべきかを瞬時に考えさせる問題であり、非常に実践に即した問題になっている。このような能力は教室場面などで学習者の問題点を的確に把握し、その問題解決のためにどのような項目や例文を提示すべきかを判断するための基礎的能力である。

## 2. 平成15・16年度日本語教育能力検定試験「試験Ⅱ」

平成15年度から新たに始まった新試験の目的は、実施要項に

日本語教員となるために学習している者、日本語教員として教育に携わっている者等

を対象として、その知識および能力が日本語教育の専門家として必要とされる基礎的水準に達しているかどうかを検定することを目的とする。

とあり、試験の水準は「国内外で日本語教育の専門家として活躍していくために必要な基礎的・基本的知識・能力」となっている（平成17年度から、試験の水準についての文言に一部変更があり、「日本語教育の専門家として必要とされる基礎的・基本的な知識・能力」となったが、試験の水準（難易度）は平成16年度までと同様となっている（<http://www.jees.or.jp/jltct/index.htm>）。大きな変化としては、出題範囲が資料編にあるように改定されたほか、社団法人日本語教育学会認定となり、受験資格に年齢制限がなくなったことが挙げられる。新試験の構成は、旧試験の「筆記試験Ⅰ」に相当する「試験Ⅰ」（90分で点100点満点）、旧試験の「聴解試験」に相当する「試験Ⅱ」（30分で40点満点）、「筆記試験Ⅱ」に相当する「試験Ⅲ」（120分で100点満点）から構成される。

「試験Ⅱ」については、試験時間、出題形式、解答形式などは旧試験と変わっていないが、目的が実施要項に「音声媒体により、言語学習の音声的特徴に関する知識、瞬間的知覚・判断能力を測定する。試験Ⅰ、試験Ⅲの内容を含む。」と明示されている。試行試験を扱った日本語教育学会(2002b,p.2)によれば、「聴解試験は現行の「聴解試験」とは異なり、音声媒体による設問を特徴とする試験タイプと定義される試験であり、内容は試験タイプⅠおよび試験タイプⅡの両方を含む設問となる。」とある。出題範囲は、資料編にあるように5領域であるが、実施要項に「ただし、全範囲にわたって出題されるとは限らない。」という但し書きがある。さらに、日本語教育学会(2002a,p.6)で

従来の試験で「聴解問題」として出題されていた音声・音韻関連の内容は「言語一般」の「音声・音韻体系」の問題として、従来のように音声をメディアとする形式で出題される。ただし、音声をメディアとする試験問題は、従来も一部そうだったように音声・音韻以外の内容についても出題されることが望ましい。

とあることから、「試験Ⅱ」は「音声媒体による設問である」という点と、「音声音韻以外の内容が旧試験以上に盛り込まれる」という点が特色であると考えられる。

表10は、平成14年度の「聴解試験」から平成15・16年度の「試験Ⅱ」で、出題内容がどのように変化したのかについて示したものである。各大問は様々な小問から構成されていることから、表中の用語は各大問を総称したものとして用いている（なお、表中「言語と心理」「言語と教育」は資料編の領域名を示す）。

まず、前述の「試験Ⅱ」の目的にあるように、音声音韻の問題が平成14年度では40問中35問（87%）、平成15年度は25問（62%）、平成16年度は20問（50%）と半分まで減少し、他領域の問題が増加した。このように内容がかなり変化しており、さらにまだ2回しか実施されておらず、解答結果データも公開されていないことから、以下では旧試験の各大問が新試験でどのように変化したのか、その出題内容・形式を中心に比較、検討する。

表10 平成14年度「聴解試験」と平成15・16年度「試験II」の比較

大問	14年度	小問数	15年度	小問数	16年度	小問数
1	音声音韻 (韻律)	10	音声音韻 (アクセント)	6	音声音韻 (韻律)	5
2	音声音韻 (アクセント)	5	音声音韻 (音素)	6	音声音韻 (アクセント)	5
3	音声音韻 (音素・異音)	10	音声音韻 (韻律)	5	音声音韻 (誤用分析)	10
4	音声音韻 (誤用分析)	10	音声音韻 (誤用分析)	8	会話分析	12
5	会話分析	5	会話分析	10	「言語と教育」	8
6	—		「言語と心理」	5	—	
	計	40	計	40	計	40

旧試験の問題1（音声音韻：韻律）は、平成15年度は問題3、平成16年度は問題1で出題され、選択肢が「アクセント」「文末イントネーション」「プロミネンス」「長音の有無」の4つとなっている。さらに、男女による音声上の違いが2つではなく1つだけになっており、その1つを上記の選択肢から選ぶ形式になっている。「試験II」の目的にあるように、一般的に認知されている基本的なプロソディー要素に絞って選択項目とし、その中の1種類のみが異なる発話を比較分析する形式にすることで、その最も基本的な知識と瞬間的知覚判断能力を問う出題となっている。

旧試験の問題2（音声音韻：アクセント）は、平成15年度は問題1、16年度は問題2で出題されている。解答の形式は変わらないが、高低パターンを知覚し判断する対象が、文に埋め込まれた、特殊拍を含む耳慣れない語ではなく、15年度は「タタタ」のように「タ」の連続した無意味語となり、最も単純な形式で高低感覚を問う出題となっている。文に埋め込まれた語を対象とした場合、その前後の語句による影響や、有意味語も既知の知識や慣れによる影響が考えられるなど、高低の聞き取りという能力を純粋に測れない可能性がある。しかし、基本的過ぎたのか、16年度は旧試験の形式に近い形式に戻っている。ただし、耳慣れない語句を用いたものは1問、アクセントのゆれのある語を1問、その他は、複合語や句での高低のふるまいについて問う出題となっている。測定されている能力は基本的に旧試験と変わらないが、よりシンプルにアクセントに関する知識、高さの変化の瞬間的知覚判断能力を測定する問題になっていると考えられる。

旧試験の問題3（音声音韻：音素・異音）は、15年度では問題2、16年度では問題3の中で出題されている。旧試験の問題3には(1)発音の違いが意味の違いを引き起こす音素に関わる問題と(2)発音の違いが意味の違いには関わらない異音に関する問題の二つがあったが、15年度は形式や内容はそのまま(1)のみの出題となっている。16年度は大きく変

化し、まずこれまで日本語母語話者による音声提示が日本語非母語話者となった。さらに、(1)(2)の区別はなくなり、文脈のない一文による音声提示ではなく、

学習者：東京のタイガクに行きます。

教師：タイガク

(平成 15 年度問題 3 問 1)

のように「学習者の発話における音声上の問題点を教師が言い直す」という設定になっており、実際の音声指導場面を想定した出題になっている。日本語音声学の知識や日本語学習者の発音上の問題点に関する知識を応用し、分節・超分節的要素の両面から学習者音声の分析能力を問う出題となっている。

旧試験の問題 4（音声音韻：誤用分析）は、15 年度は問題 4、16 年度は問題 3 で出題されている。旧試験では口腔断面図以外にも声門の状態図や高さの変化を表す曲線図などが選択肢に使用されていたが、15 年度から図は口腔断面図のみとなっており、問題用紙による発話文表示もなくなり、音声提示のみとなっている。また、前述した 16 年度の問題 3 のように音声提示が文脈のない一文による音声提示ではなく、「学習者の発話における音声上の問題点を教師が言い直す」という設定になっている。その対象は子音や母音だけでなく、韻律面についても加わり、「アクセント」「文末イントネーション」「プロミネンス」「長音の有無」の四つの文字選択肢から解答する形式になっている。さらに 16 年度の問題 3 は 15 年度の問題 2 が問題 4 に取り込まれた形になっており、学習者音声による音声提示が増え、実際の音声指導場面がさらに意識されている。日本語音声学の知識や日本語学習者の発音上の問題点に関する知識を応用し、分節・超分節的要素の両面から学習者音声を分析する能力を問う出題となっている。

旧試験の問題 5（会話分析）は、15 年度は問題 5、16 年度は問題 4 の中で出題されている。出題の内容、形式に関して大きな変化はないが、音声提示されるある 1 つの独話または対話を聞いてそれに関する小問 1 つに解答する形式が、1 つの対話から 2 問以上の複数の小問が用意され、14 年度までは全 5 問から、15 年度は全 10 問、16 年度は全 12 問と小問数が増えている。また、音声提示される対話についての分析の観点については、「教師のフィードバックとその結果」「学習者の誤用の分析を踏まえた上で指導または学習すべき項目」を問う出題が多く、「1. 5 .」(p.13) で述べた旧試験の流れが踏襲されている。しかし、音声提示される対話の場面として、教師と学習者による授業場面が増え、教師の言語行動だけでなく、16 年度は教室内の教師と学習者による談話構造を問うなど、より授業や実践を意識した出題となっている。さらに、15 年度には実際の口頭能力評価のためのインタビューを聞き、レベル判定のための質問、その意図、必要なロールプレイについて問う出題があり、日本語教育界の動向や音声媒体という特徴を意識した問題が出題されている。

その他に、旧試験にはないが、新試験では 15 年度に問題 6、16 年度には問題 5 という新しい内容の問題が出題されている。これは前述した新試験の特色が現れたものと考えられ、

15 年度の問題 6 は「言語と心理」領域からの素材を音声提示し、聴解の基礎技能とそれに関わる認知心理学の基礎知識、テスト問題の評価法についての基礎知識を問う出題となっている。16 年度は「言語と教育」領域からの出題で、聴解授業で扱う様々な聞き取り素材の性質を分析すると同時に、その素材を使ってどのような聴解力を意識した設問を作成するか、スキミング、スキヤニングの聴解ストラテジー、聴解のテスト問題作成に関わる問題となっている。

以上、新試験では「試験Ⅱ」の目的が反映され、以下のような変化が見られる。

- (1) 音声音韻の問題が半分に減少し、逆に「言語一般」領域、特に音声音韻以外の他領域の内容を中心とした出題が増えた。
- (2) 日本語教師として日本語の音声音韻に関する最低限の基本的で正確な知識をもって、それを実際に耳で聞いて判断できる力を判定する出題となった。そのため、異音レベルの比較的高度な知覚判断を要求するものが減少し、音声音韻を問う問題が目的にあわせてシンプルになり、出題音声が明確に聞こえ、基本的で正解が明らかなものが増えた。
- (3) 内容・形式の面でも現実の音声指導場面を考慮した出題となり、日本語非母語話者による音声提示が増えた。

平成 16 年度「試験Ⅲ」問題 11 問 3 では「日本語教育能力検定試験」の内容は平成 15 年度より更新された。試験Ⅱ（聴解）の特色について最も適当なものを選び、「実際の教授活動に近い問題を取り入れた」が正答という問題が出題されている。このように、音声音韻に関する知覚判断能力をより明確に、シンプルに問い、音声音韻以外の領域も含め、現実の教育現場における具体的な対応を意識した、より実践的な出題に変化したと考えられる。

### 3. 今後に向けて

本調査研究は、過去の試験を批判したり、これからの新試験の出題や傾向を予測したりすることが目的ではない。これまでの「聴解試験」における出題とこれからの「試験Ⅱ」や新試験、さらにはこれからの日本語教員の養成や評価に関するいくつかの視点からの提言は第 2 部の「提言編」に譲り、ここでは過去の「聴解試験」を振り返り、全体的な視点から今後に向けて述べる。

まず、「1.」で述べたようにこれまでの「聴解試験」では全 40 問中 35 問（87%）が音声音韻についての出題であった。これはこれまでの「聴解試験」が音声音韻に関する各選択肢の知識とその音声による実現形の瞬間的な知覚判断能力を必要とし、日本語の音声を客観的に分析し、日本語学習者の音声上の問題点を瞬時に分析、把握し、指摘、指導するための基礎的能力を測定してきたものと考えられる。このような「聴解試験」は日本国際教育協会（2004）の中で王（p.32）が

「聴解試験」は知識面の準備では十分とは言えず、音声提示への反応を訓練するという別の側面があると思われる。また、これによって実際に日本語を教授する現場に立

つ教師候補者たちに自覚を促すという貢献をしたのではないかと願っている。  
と述べているように、特に音声音韻に関する教育において単なる知識ではなく、実践を意識した準備、心構えの役割を果たしてきたと考えることができる。

翻って日本語教育能力検定試験全体を見てみると、ほぼ音声音韻に関する出題で占められる「聴解試験」が検定試験全体の16%（全240点中40点）を占め、かつそのためだけに音声媒体という特別な出題形式で30分も試験時間を使っていることの意味を考える必要がある。そのような出題になっていること自体が非常に大きなメッセージとなっていると考えられ、音声音韻に関する教育を仮に音声教育と呼ぶならば、日本語教育における音声教育の重要性を示しているとも解釈できる。その場合、これまで「聴解試験」が測定してきたと考えられる、日本語音声客観的に分析し、日本語学習者の音声上の問題点を瞬間的に分析、把握するための基礎的な能力が、音声教育のどこにどのように位置付けられるのか、そもそも音声教育とは何であり、日本語教育の中でどのように位置付けられるのか、そのような音声教育のために教師はどのような資質・能力が必要であり、音声を媒体とする試験では何が問えるのか、といったことを明確に示していく必要があると思われる。

この点については、新試験の「試験Ⅱ」に移行してからは音声音韻に関する出題が半減し、従来の「聴解試験」のあり方が見直されたものと考えられる。しかし、その場合また別の課題がある。「2.」で述べたように新試験の出題基準によれば、「試験Ⅱ」では平成15・16年度で出題された「言語一般」「言語と心理」「言語と教育」以外にも「社会・文化・地域」「言語と社会」の5領域すべての枠組みから出題される可能性があることを意味する。これまでは音声音韻に関する出題が多かったことから、受験者側としても問題への慣れもあり、問題の解答方法の説明もあまり必要なく、問題数を30分という試験時間内に確保することができたと思われる。しかし、今後その他の領域からの問題が増えた場合、その問題の解答方法の説明や例示だけでなく、音声提示される素材自体の時間も長くなる可能性があり、そもそも音声音韻に関する出題が中心で設定されていた30分という試験時間自体を再考する必要があると出ると考えられる。

それは試験問題の作題や実施上の問題とも関わってくる。例えば、学習者の音声上の問題点を問うといった場合、学習者音声による出題が考えられるが、学習者のアクセントの問題点は高低のみというより、長さや強さを含んだ複合的な問題である。そのため、試験自体の目的とは別に複合的な音声を表示する妥当な方法がないという試験実施上の問題がある。また、1つは必ず正答があり3つの誤答があるという四肢選択による出題の信頼性・妥当性の問題、30分間受験者を音声提示にさらし続ける試験の実施方式、人間の音声提示に対する反応時間の適切性、記憶や認知的な能力に配慮した試験時間の配分といった問題もある。

また、そもそも音声媒体による試験自体の検討も必要であろう。これまでのように音声音韻や教室での教授場面のやりとりだけでなく、音声媒体によって例えば近年の多様化した日本語教育で必要とされているIT技術、様々な情報メディアやコンピュータに関する

リテラシーを問う、あるいは音声媒体とは別の媒体（映像媒体など）による試験のあり方もこれから必要とされる日本語教育能力を測る試験には必要になってくるかもしれない。その意味では、試験自体の目的である、日本語教師に必要な基礎的・基本的な知識・能力も時代に応じて変化する。その場合、測定すべき能力にあわせた媒体、形式による試験を柔軟に考えることも必要であるが、そのためにはそのような問題を常に問い続け、試験の現状やあり方を常に問い直す機能を含む試験実施体制や組織が必要となる。

日本語教育能力検定試験は、様々な日本語教育関係機関や教育現場における日本語教員養成において非常に大きな影響力をもってきた。本調査研究では、音声媒体による問題に絞って分析し、そこから考えられる日本語教員に必要な資質・能力について検討した。しかし、そこで問われてきた知識や能力が実際にどれくらい現場で必要になるのか、活かされているのか、また現在の多様化した日本語教育の現状に対応しているのかについては、改めて調査研究が必要である。さらに、ネイティブ・ノンネイティブを問わず、日本語教員に求められる資質・能力とは何か、そしてそれらは試験によってどのように測定できるのかについては常に検討し続ける必要がある。

#### 引用文献

- 日本国際教育協会(2004)『平成15年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教員の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究』
- 日本語教育学会(2002a)『日本語教育能力に関する試験の実施方法・内容に関する調査研究報告書』平成13年度文化庁委嘱調査研究報告
- 日本語教育学会(2002b)『日本語教育能力検定試験「新出題範囲」に基づく試験実施に関する研究』財団法人日本国際教育協会委託研究報告
- 文化庁(1999)『今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—』今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議報告
- 文化庁(2000)『日本語教育のための教員養成について』日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告
- 文化庁(2001)『日本語教育のための試験の改善について—日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心として—』日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議報告
- 文部省(1987)『日本語教員検定制度について』日本語教員検定制度に関する調査研究会報告

第2部  
提言編



## 音声教育の視点から

河野俊之（横浜国立大学）

### 1. はじめに

本稿の目的は、「音声教育」の領域の視点から、それに必要な資質・能力は何であり、それが音声媒体の試験ではどう問われるのかについて検討を行うことである。しかし、音声教育のための教材が少ないことからわかるように、音声教育については、文法教育や漢字教育のようなカリキュラムはもちろんシラバスも整っていない。そのため、音声教育に必要な資質・能力が何であるかの共通理解はほとんどないと言ってよいだろう。そこで、まず、従来の音声教育活動として一般的な流れを基に、音声教育の視点から、日本語教育の専門家として必要とされる知識や能力について考えていく。

### 2. 音声教育に必要な能力

金田一(1997)は音声教育の実際の教育現場では、図1のような教授と学習の過程が考えられるとしている。

- ①教師（テープ）が発音のモデルを提示する
- ②学習者が聞く
- ③学習者が日本語の音が分かる（分かっていると学習者が信じる）
- ④学習者が発音する
- ⑤教師が聞く
- ⑥教師が判断する → ⑦戦略を立てる →①へ戻る

図1 音声教育の教育現場における教授と学習の過程（金田一(1997)）

図2に、一般的な音声教育活動の流れを具体例とともにやや詳細に示す。この中で、どのような知識・能力が必要かを考えていきたい。

まず、「1 教師がモデル音声を提示する」では、教師がモデル音声を発する能力を有していなければならない。「2 学習者がそれをリピートする」と「3 もう一度、教師がモデル音声を提示する」の間や「4 学習者がそれをリピートする」と「5 手で舌の形を示したりして、発音の方法を示す」の間などでは、学習者の音声を聞き取り、その評価を行い、肯定的フィードバックをするか、同じ方法を繰り返すか、他の方法に移るかなど、その後の行動を決定しなければならない。「5 手で舌の形を示したり、発音の方法を示す」では、「ツ」と「チュ」の調音点、調音法に関する知識や口腔断面図の違いについての知識があり、「ツ」「チュ」はともに無声破擦音であることから、声帯振動の有無や調音法については触れず、調音点のみに言及するというように、学習者に音声学的知識を取捨選択して示すことができなければならない。「7 教師が近似音を提示する」では、「ツ」が[t][s]が連続した破擦音であることを知っていなければならない。「9 教師が徐々に徐々に目標音を提示する」では、目標となる音により近づける方法を前もって計画しておかなければ

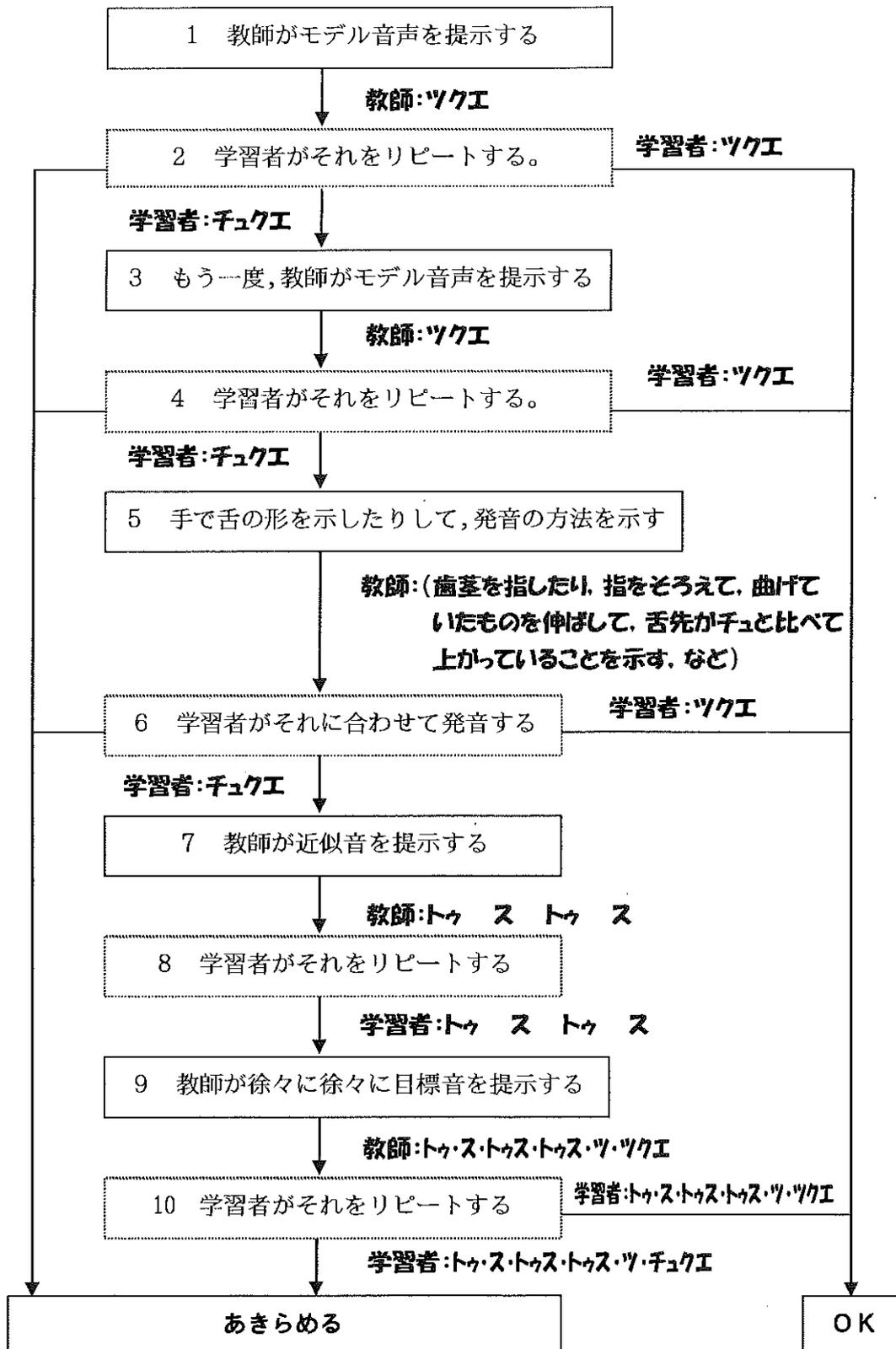


図2 一般的な音声教育活動の流れ

ならない。また、そのためには、具体的なテクニックを知っていなければならない。

以下、それぞれについて述べていく。

## 2. 1. 学習者の音声を聞き取り、分析する能力

学習者の音声を聞き取り、分析する能力については、検定試験の問題1～4で測定される。特に問題4では、具体的な学習者の誤りとされる音声扱われているため、受験準備をすることで、学習者の誤用の傾向について知り、モデル音声との違いを分析する能力が養われると考えられる。

## 2. 2. 学習者に音声を教える能力

具体的な音声教育方法について、従来の検定試験では出題されていない。例えば、学習者の誤用が提示され、それに対して、どのような教育方法を用いたらよいかを選ぶ、などである。これについては後に述べる。

## 2. 3. モデル音声を発する能力

高見澤(1996:14-20)は、「日本語教師に求められる条件」として、「モデルたり得る日本語能力」を挙げ、さらに、以下のように分類している。

- a. 音声が明解で聞き取りやすいかどうか
- b. アクセントに方言的な痕跡はないか
- c. 話す速度が適切かどうか
- d. 語彙の選択や表現が自然なものかどうか
- e. 簡潔でわかりやすい話し方ができるかどうか
- f. 論理的に首尾一貫した話ができるかどうか
- g. 待遇表現の用法が適切であるか
- h. 相手の話をよく聞く態度があるかどうか

教師がモデル音声を産出する能力を有しているかどうかは、上のa～cであるが、従来の検定試験ではそれらを測定しておらず、また、従来の形式では測定不可能である。しかし、それは、上のd～hについても同様である。

## 3. 日本語教師が考える音声教育に必要な能力

教室内で実際に音声教育活動を行うのは日本語教師である。そこで、日本語教師は音声教育に必要な知識・能力についてどのように考えているかを調べるため、日本語学校の現役日本語教師5名に対し、各人約30分のインタビューを行った。以下、インタビューを基に、日本語教師が考える音声教育に必要な能力などについて考えていく。なお、A, B, C, D, Eは現役日本語教師を示し、かっこ内は、同様のコメントをした現役教師を表す。

### 3. 1. 学習者の音声を聞き取り、分析する能力

音声学を学ぶことは、学習者の音声上の問題点を分析するのに役立つはずであると考えていることがわかった(A, D)。

D: やっぱり、その、日本語の音に近づけるといいうか、日本人らしい音にする……。

母語と日本語の発音のしかたが違うっていうことというか、どこで音を作っているかというか、日本語にない音っていうのもありますよね。あと、有気と無気の違っているか・・・。それから例えば、学習者の変な発音がどういう原因で来ているかっていうのを知るのに、役立つのかなと思うんですけども・・・。でも、あんまり熱心に勉強しなかったから、なんかよくわからない。

しかし、音声学を学ぶ意義を特に考えずに学ぶことも多い(C)。

C:(略) なんかちょっと漠然としていて、まあ勉強すれば役に立つんだろうと思って  
いたから、こうやっていたんですけど。

さらに、どの教師も、音声学の知識を実際の音声教育で生かせていないと思っている。生かせていない理由は教師自身の知識が不十分だからであり、教師自身の知識が不十分であるのは、自分が怠けていたからであると思っている(A, B, C, D, E)。

C: 例えば、舌がこういう位置にあるから、調音法がこういうところにあるから、音が出ないとか発せないとかいった理論的なものに関しては合致するところはあるんだろうなどは思いますけれど、それをすぐ実践で活用はできないというのがこちらの方が、それを察してないのかなあとも思うんですけど。

D: で、学生も「発音を直してほしい」って学生、いるんですよ。だけど、やっぱりその勉強を真面目に、というか熱心にしなかったので、直してあげられないというのがあるんですね・・・。

また、教師は、音声教育に役立てるために、学習者の母語の音声について知りたいと思っている。詳しく見ると、学習者の母語の音声に関する情報、日本語のある音が学習者の母語のある音声と近いという情報、学習者の誤用の傾向に関する情報の3つに分かれる(A, B, D, E)。

A: やっぱり、本当に母語別の指導法で日本語の音と韓国語のこの音が同じとか、というのを母語でもいいので、表になっているとか、この言葉とこの言葉が非常に似ているとか。

A: あと、その、間違いで、例えば、韓国語を話す学生はこういう間違いが多いとか、これは発音がすごく難しいとか、そういうものもないので、実際に入って色々見えてきますけど、そういうのもあると母語別にあるといいですよ。

しかし、学習者の誤用について、音声教育に関する研究のほとんどは、誤用に関する研究と言ってよく、さらに、誤用の原因を母語に求めることが多い。松崎(1999)は、韓国語話者の発音の特徴に関する先行研究の指摘をまとめているが、それらが12あり、そのうち、3つの研究が聞き取りテスト・発音テストの誤用分析、それ以外の9つが対照分析研究であるとしている。このように、先行研究において、誤用分析、対照分析研究が繰り返されているが、それらの研究の知見が教育現場に届いていないと言える。また、教師養成ではその研究が活用されていないとも言えるだろう。また、上で、受験準備をすることで、学習者の誤用の傾向について知り、モデル音声との違いを分析する能力が養われると考えられると述べたが、必ずしも、そうではないといえる。これについては、小河原(2002)も述べているように、発音上の問題点が実際に現れた学習者の発話を学習者の母語別に収録した音声データベースの作成が望まれる。

また、学習者の母語の音声についての情報が、養成で与えられるとよいという考えがあ

る一方で、養成で与えられることが有効ではないこともあるとの指摘も見られる(A, E)。

A：その時には、実際に自分が韓国人に教えるのか、それともアメリカ人に教えるのかわかっていないんですよね。だから私も、今は韓国人に教えているので、すごく興味があるんですけど、その時には韓国人に教えるなんて思ってもいなかったんで、やっぱり基本、一般的に英語と日本語の違いなんですけど、今はそれよりも日本語と韓国語の違いのほうが必要なので、その段階であまり一つの言語にしてしまうと・・・。

E：そうなんです。系統立ったものがあってもいいと思うんですよね。例えば、絶対的に学習者の人数が多い国の人たちの言葉と発音と、それから日本語の発音と、対比をさせてみるとか、そうすると授業になった時に、韓国語ではこの音が日本語の大体これに相当するというようなものがあっても・・・。ちょっと比較言語になるんですけど、そういうのがあってもいいかなと。そうすると勉強するこちら側としては、「あ、この時にはこうなのか」と。ただ、それは実際に学生を教えてみないと、こちらのほうに戻ってこないっていうところもあるので、最初からそれを音声学の授業の中に取り入れるのがいいのかというのがありますけどね。ある程度教師も少し年数を踏んできて、「ああ、学生ってこういうふう言うんだ。」というのがわかった時にもう一度音声というものが取りあげられて、私たちも勉強できると、もうちょっと「ああ、そうなのか。」というふうにフィードバックできると思うんですけど。

中国語、韓国語や英語など、学習者数の多い母語話者の実際の発音を聞いてみることで、指導についてのイメージが湧きやすくなるだろうし、少なくとも、音声学を学ぶモチベーションも上がると考えられる。例えば、日本語母語話者が「通信(ツ-シン)」「中心(チュ-シン)」と読んだものについての調音の違いを考えるよりは、韓国語話者が、「鉛筆(エンピツ)」を「エンピチュ」と発音したものを聞かせたほうが、音声教育活動に必要な知識・能力をより具体的に思い浮かべることができ、音声学を学ぶモチベーションも上がるだろう。また、例えば、韓国語話者の発音は語頭のマ行がバ行になってしまう傾向があるとされる。しかし、実際には、完全なバ行になることは必ずしも多くはなく、マ行とバ行の間とでもいうべき発音になることがある。検定試験では、そのような微妙な発音を扱うことはできないが、教師養成・教師教育では、そのようなものも積極的に扱うことによって、学習者の発音を正しくとらえる能力を養うこともできるだろう。

ただし、この際、例えば、検定試験で出題頻度の高いものだけに限定し、それらだけを覚えれば検定試験は大丈夫というような、いわゆる「傾向と対策」になっては本末転倒であることを考慮しておかなければならない。しかし、学習者の音声の問題点は、無限ではない。例えば、「ツ」を「チュ」「ス」「トゥ」「ジュ」「ズ」に誤ることはあっても、「エンピミュ」のように誤ることはまずありえない。また、インドネシア語話者のように、シャ行をサ行に誤る一方、韓国語話者のように、ザ行をジャ行に誤るという逆の方向とも言える誤りも見られる。すべての言語についてのすべての誤用分析や対照分析研究の成果を知っておくことは不可能であるが、学習者数の多い母語話者の発音上の問題点を収録した音声データベースを使用することによって、そこに収録されていない母語話者の発音上の問題

点が教室で現れた場合でもあわてることはなくなるのではないかと考える。

### 3. 2. 学習者に音声を教える能力

学習者の音声を聞き取り、分析する能力は、音声教育能力の基礎にすぎない。しかし、多くの教師が音声教育方法がわからずに困っていることがわかった (B, C, E)。

C: (略) 例えば、そういう発音が悪い学生に対しての対応とかっていうのも、そこをピックアップして教師のほうが発音してあげて、それに似せてコーラスする程度しか、たぶん今のところ手段が、たぶんないというか・・・。 やってらっしゃる先生がいたら是非、と思うんですけども・・・。

E: 分類することまではできると思うんですね。音の分類ぐらいまでは、だけど、そこ止まりぐらいです。

また、音声学の知識が音声教育には役立っていないと思っている (C, E)。

C: 勉強中っていうのは、本当にそういうことを試みたりとか、あとちょっと、なかなかちょっと本を読むチャンスはないんですけども見てみようかなど。例えば音声って言っても、例えば、養成とかで音声学を勉強したものが実際、生かされるか という「もつと舌の位置が奥よ」とか「歯茎につけてどうのこうの」なんていうのは絶対に無理じゃないですか。だからそういうところも実践に、こう本当に矯正ができるようなものがないか、というのが本当に・・・。「どうしたら直るんだ？」 という問題点が、わからない。だからわかるようなものがあつたら・・・。

音声学に関する知識が音声教育には役立っていないことから、具体的な指導方法を知りたいと思っていて、それが養成のときに与えられたらよかつたと思っている。具体的な指導方法としては、特に、母語別の指導法が有効であると考えている (A, B, C, D)。

D: あと検定には、そういうのありますよね。そういうタイの学習者の変な音が、と かって。だから、教えるためっていうよりは、試験対策みたいな感じで勉強していた記憶があるんですよ。だから、変な意味がない言葉があつて、選ぶようなの とか。

D: だからみんなが、「これがなんで、こんなのが役に立つんだろうか」 って言いながらやっていたよ、受講生たちは。そういう話をしながら。だから、なんかちよ っと、教える場に立つての、そういうのじゃなく、何て言うんですか、よくわから ないけども。

D: 例えば、中国人をここに連れてきて、こういうふうにすれば、この変化を見せて もらえば、それが私は一番見たいなと思いますね。(略)

D: あつという間に、そんなには簡単じゃないと思うんですね。日本人がネイティブ の人のように英語とか中国語とかができるように、そんなに簡単にはならないと思 うから、その逆もそんな簡単じゃないなと思うけれども、直し方の・・・、直す方 法みたいなものを、具体的に、調音点とかっていうのじゃなくて、わかると、知り たいと思いますけどね。

しかし、教師養成のときは、イメージがしにくいため、あまり効果がないのではないかという考えもある (D, E)。

D: 養成講座の時は、教えたことないから、自分が・・・、私なんかは本当に年をと

ってから勉強を始めたので、この仕事を始めたので、自分がやっても、自分が教えられるっていうか、そういう場があるのかなって、仕事があるのかなとかも、半分そういう気持ちで養成に通っていたので、だから具体的にどんな人を教えたいとか、どんな人を教えることになるかとか、イメージがないままにただ、「はあ、なるほど、なるほど」っていうので勉強していたので、だからその時に矯正の仕方を教えてもらっても、ピンとこなかったかもしれないんですけれども。

D：ただ、あの、養成講座に行っている時点っていうのは、現場の・・・、まあ、X学校の場合はね、日本語学校があつてしょっちゅう授業見学とかいろいろ入っているんで、「ああ、教室でこういうふうにして先生たちやっているのか」というのが現実にはわかるけれども、本当に養成だけの所だと、現場がどういうふうになっているかとか、全然見当も付かないから、余計実感っていうか、それが薄いですよ。私なんかの時は、欧米系の人が5人ぐらい、模擬授業のために集めた学習者で模擬授業だったので、英語話者の日本語っていうのは聞くことができたけれども、中国語とか韓国話者の日本語ってのがどういうところが変でとかっていうのは全然始めるまではわかりませんでしたね。実習の時も、教案書いて、文法のことだけで頭がいっぱいで、少し変だとは思いますが、直す意識なんかは全然ないし。

青木(2001)は「教える」について、以下のように述べている。

「教えたのにできない」とか「教わったけど忘れた」とか言っている人たちは、「教える」という言葉をおそらく「言う」とか「見せる」とかいう意味で使っているのだと思われます。…ここには、学習が成立するための認知のプロセスへの視点が欠如しています。学習を引き起こすためには、まず自分が言ったりやったりしようとしていることが、ある人の学習にとって今ここで必要か、という判断をする必要もありますし、言ったりやったりした後では、相手が聞いたか見たかを見届ける必要もあります。さらに、聞いたり見たりしたことを、相手はどのように理解したのかを知ることも必要です。そして、安心して考えたり練習したりする時間を作ってあげることも大切です。

「教える」＝「学習を引き起こす」と考えたとき、「(発音の仕方の説明を)言う」「(口腔断面図やアクセント表記を)見せる」「(モデル発音を)聞かせる」のは「教える」とは必ずしも同義ではない。ただ単に「言う」「見せる」などだけでは「学習を引き起こす」ことが特に難しいのは、音声教育ではないかと考えられる。逆に言えば、音声教育能力こそが日本語教育能力の本質であると考えてもよいだろう。

例えば、韓国語話者の有声-無声の矯正について同じような方法がしばしば紹介される(村崎(1990)、酒入(1991)、松崎・河野(1998))。すなわち、「平音は異音レベルで、語頭で無声音、語頭以外で有声音となる。そこで、有声-無声の違いは、平音を利用するとよい。『ビール』が/ピール/になる場合、語中になるように『おビール』と言わせると有声音になる。その状態を意識させ、記憶させてから、『ビール』を言わせる」という方法である。そして、このような発音矯正の方法を集めたマニュアルが求められているようであるが、ここで述べられている「その状態を意識させ、記憶させる」には、教師の技術、能力が必要であり、この方法を表面的に真似ただけでは効果がないこともあるだろう。

上で、音声学の知識を実際の音声教育で生かしていない理由は教師自身の知識が不十分

であり、教師自身の知識が不十分であるのは、自分が怠けていたからであると思っていることを述べた。しかし、むしろ、それは自身の音声教育での実践における問題点をそのように解釈しているに過ぎないのではないだろうか。そして、日本語教育では「唯一絶対の教授法はない」と言われるが、問題点の改善ができないために、「唯一絶対の方法」を自分の外に求めてしまっていないだろうか。各教師が自身の音声教育能力を高めることを考えていくことが必要であると考えらる。

#### 4. 測定すべき能力

上で、日本語教師は、具体的な指導方法を知りたいと思っていることがわかった。しかし、どのように指導したらよいかに関する出題は、信頼性、妥当性、経済性に問題があるだろう。例えば、上で述べた韓国語話者の有声－無声の矯正方法は、多くの教師の経験からその効果がある程度認められていると思われるが、どの教師が行っても、また、どの学習者に対しても常に効果があるとは言い切れない。また、串田ほか(1995)は音声分析器による客観的・物理的基準から日本語発話のピッチ曲線をわかりやすく視覚化したプロソディーグラフを開発し、それがアクセント核やイントネーション符号を文に付与するだけの方法よりも学習者の発音に顕著な向上が見られたとしている。しかし、プロソディーグラフを見せることがどの学習者にも常に有効とは言いきれない。また、逆に、単音の問題について、口腔断面図を見せるだけで効果がある場合もある。また、検定試験の影響力を考えると、検定試験に示された方法が一人歩きしてしまうおそれもある。そのような状況では、どのように指導したらよいかに関する出題は避けるべきであろうと考える。平成16年度の検定試験の試験Ⅲにおいて、試験Ⅱ(聴解)が実際の教授活動に近い問題を取り入れたことが述べられているが、これは、すなわち、実際の教授活動で何をどう行ったらよいかを問うべきであるということではないと考える。

また、音声教育も日本語教育の一部であると考え、日本語教育一般に必要な資質・能力も必要である。例えば、学習者のニーズを把握する能力や授業を観察し、内省する能力であるが、それらについては、少なくとも、制限の多い「聴解試験」で問わなくてよいだろう。また、上で、教師がモデルたり得る日本語能力を有しているかは、従来の検定試験では測定しておらず、また、従来の形式では測定不可能であることを述べた。それらは、試験の時間的な制約などから、検定試験で測定可能にする必要はなく、専門性や自己教育力も含め、むしろ、採用試験の際に、模擬授業や面接などで測定すべきだと考える。

つまり、「聴解試験」について、音声教育に関しては、日本語音声や学習者の音声の問題を正確にとらえ、分析する能力に限定してよいのではないかと考える。ただし、音声教育活動を具体的に意識して問題を作成しなければならないのは言うまでもない。

#### 5. おわりに

上で、音声教育方法について、「唯一絶対の方法」を自分の外に求めてしまっているのではないかと述べた。しかし、具体的な音声教育方法がない現状で、一から教師が自分の力のみで考えていくのは負担が大きすぎるだろう。そこで、まず、音声教育現場で具体的な音声教育方法を確立し、その方法を遂行し、改善していくためにはどういう能力、知識が必要であるかを明らかにしていかなければならない。それについて以下に述べる。

韓国人日本語学習者にとって、「そ」と「じょ」の区別は難しく、両方を「じょ」で発音する誤用が多く見られる。小河原(1997)は、韓国人日本語学習者について、「そ」「じょ」の言いわけが正しくできる学習者は、以下のような、教師から習ったわけではない、「独自の基準」を持って発音していることを明らかにしている。

1. 口の中で舌の位置を変える
2. 「そ」は歯茎, 「じょ」はそれよりも広く舌をつけて発音する
3. 「じょ」は舌が下がっている感じで発音する
4. 「そ」は「ず」から「そ」へ, 「じょ」は「し」から「じょ」へ発音を移行させる
5. 「そ」は「そそ」から「そ」に移行させる
6. 「そ」は舌に力を入れ, 「じょ」は普通にする
7. 「じょ」は力が入るが, 「そ」は入らない

この研究の知見から、教師の役割は、「独自の基準」作りの手助けをすることであると言えるだろう。そのための一連の教室活動に必要な教師の能力についてはかなり具体的に考えることができる。例えば、「独自の基準」の妥当性については、教師が日本語音声や学習者の音声を正確にとらえ、分析する能力が役立つだろう。「独自の基準」は学習者各自がそれに従って正しく発音できればよいのであり、他人にわかるように表現しきれないものである。また、他人にわかるように表現できなければならぬわけでもない。しかし、『そ』と『じょ』の区別がわからないので、同じように発音する」のような明らかに誤った「独自の基準」はともかく、学習者が述べた『そ』は短く、『じょ』は長く発音する」のような「独自の基準」が誤っているかどうかについて、学習者の音声の聞くことはもちろん、「独自の基準」を音声学的な観点から分析する能力も必要となり、そのためには、音声学の知識も役立つと思われるし、役立てられなければならないと思われる。

また、河野ほか(2004)はプロソディー教育の教科書であるが、その教授項目として、「長い音、短い音」「アクセント」「イントネーション」「ヤマ」が扱われている。「長い音」とは、撥音・長音・促音を含む音節のことである。また、「ヤマ」とは、アクセントよりも大きな「音調のひとかたまり」で、詳しく言うと「句頭のピッチ上昇から次の立て直しに至るまで」のことである。これらの教授項目は、従来の検定試験の項目としては、長音、促音、撥音、母音の無声化、アクセント、文末イントネーション、プロミネンス、ポーズが関係する。実際の教育活動から考えると、モデル音声と学習者の音声を聞いて、その違いを分析するだけではなく、学習者の音声を聞いて、教師の頭の中にあるモデル音声との違いを分析できなければならない。谷口(1991)は日本語教師 158 名に対し、日本語音声教育に関するアンケート調査を行い、母音・子音、撥音・長音・促音の長さなどに比べ、ポーズとプロミネンスについてはあまり指導がなされていないことを明らかにしているが、河野ほか(2004)を教科書として用いれば、そのような項目も指導せざるをえなくなる。

このように、音声教育現場での具体的な音声教育方法を基にすると、教師養成において、音声学を学ぶことの目的が明確になる。音声教育の視点から、日本語教育の専門家として必要とされる知識や能力について考えることはいくらかでも可能である。しかし、具体的な

ものがないと不毛な議論に終わるのは間違いないにもかかわらず、長年の勘やべき論だけで教師養成や教師研修が行われてはいなかっただろうか。教師養成や教師研修において、何が必要であるかを考えるためにも、音声教育現場で具体的な音声教育方法を確立し、その方法を遂行し、改善していくためにはどういう能力、知識が必要であるかを明らかにしていかなければならない。その際、音声教育のための教科書およびその教師用指導書がその具体化に大きな役割を果たす可能性は大きいだろう。それらを基に、音声教育に必要な能力を考え、さらに、それを基に、教師養成や教師研修で、いつどこで誰が誰に何をどのように行えばよいかを考え、実行できることを望む。

本稿は、第3回沖縄県大学等日本語教育研究会例会（2005年3月5日、於・琉球大学）における発表に加筆修正したものである。

#### 引用文献

- 青木直子(2001)「教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』182-197, 世界思想社。
- 小河原義朗(1997)「発音矯正場面における学習者の発音と聴き取りの関係について」『日本語教育』92, 83-94, 日本語教育学会。
- 小河原義朗(2002)「対照研究と日本語音声教育」『日本語と外国語の対照研究X 対照研究と日本語教育』, 35-48, 国立国語研究所。
- 川口義一・横溝紳一郎(2005)『成長するための日本語教育ガイドブック(上)(下)』ひつじ書房。
- 河野俊之(2001)「実践的な音声教育に必要な能力を養成するためのプログラム実践の試み」『同志社女子大学総合文化研究所紀要』18, 112-121。
- 河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛(2004)『1日10分の発音練習』くろしお出版。
- 金田一秀穂(1997)「音声教育」『日本語教育』94, 66-69, 日本語教育学会。
- 串田真知子・城生佰太郎・築地伸美・松崎寛・劉銘傑(1995)「自然な日本語音声への効果的なアプローチ:プロソディーグラフー中国人学習者のための音声教育教材の開発ー」『日本語教育』86, 39-51, 日本語教育学会。
- 酒入郁子(1991)「音声」酒入郁子ほか『外国人が日本語教師によくする100の質問』バベル・プレス。
- 高見澤孟(1996)『はじめての日本語教育2:日本語教授法入門』アスク。
- 谷口聡人(1991)「音声教育の現状と問題点—アンケート調査の結果について—」『日本語音声の韻律的特徴と日本語教育—シンポジウム報告—』重点領域研究「日本語音声」D1班平成3年度報告書, 20-25。
- 松崎寛(1999)「韓国語話者の日本語音声—音声教育研究の観点から—」『音声研究』3-3, 26-35, 日本音声学会。
- 松崎寛・河野俊之(1998)『よくわかる音声』アルク。
- 松崎寛・河野俊之(2005)『日本語の音声II』アルク。
- 村崎恭子(1990)「発音指導の方法」杉藤美代子編『講座日本語と日本語教育3 日本語の音声・音韻(下)』明治書院。

## コミュニケーション・会話教育の視点から

中井陽子（早稲田大学）

### 1. はじめに

本稿では、平成4年度—14年度の日本語教育能力検定試験「聴解試験」の「問題5」と、平成15年度—16年度「試験Ⅱ」の「問題5」（平成15年度）、「問題4」（平成16年度）において、どのような問題が出題され、どのような日本語教師の資質・能力が試されているかをコミュニケーション・会話教育の観点から分析する。分析の際、日本語学習者に対する談話レベルでの会話教育の指導項目を参考にし、さらに、教室における教師の教授能力を測る項目という観点も取り入れて考察する。そして、このような分析結果をもとに、コミュニケーション・会話教育を行う上で、今後、日本語教師に求められる資質・能力について提言を行う。さらに、日本語教育能力検定試験における音声を媒体として問われる試験問題の意義と、今後の展望について述べる。

### 2. 会話指導項目の先行研究

ときに、日本語学習者が日本語を話す際、正確な文法で文が作れても、談話レベルでは十分なコミュニケーションが行えず、本人の意思に反して相手に誤解を生じさせるような話し方をしてしまうことがある。例えば、学習者があいづちや質問表現を十分用いずに会話に参加しているため、自分の意思に反して、相手に対してあまり関心がないものと誤解されてしまう、あるいは、学習者が知らない言葉を聞き返さないため、その後の会話が理解できなくなり、その状況から抜け出そうと唐突に話題転換をし、会話の相手を驚かせてしまうといったことがある（cf. Kato[Nakai]1999, Nakai 2002, 中井 2002, 2004a）。このような問題を防ぎ、学習者が既習文法項目を利用して会話に積極的に参加していけるように助長するためには、談話レベルでの会話教育もあわせて行う必要があるといえる。

そこで、教師間での指導項目の共有化を目的として、中井・大場・土井（2004）において、「談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目案（会話・談話分析的アプローチの観点から）」を作成した。この指導項目リストは、「会話ストラテジー教育」の観点からの先行研究（島 1988, 谷口 1989 など）と、談話・会話分析的アプローチの観点からの先行研究における会話教育の指導項目に、ビジターセッションを利用した会話授業（中井 2003a）と演劇プロジェクト（中井 2004b）で取り上げた指導項目を実践研究からの成果として加え、それらを談話・会話分析的アプローチから整理しなおし、談話レベルでの会話教育を行うための談話技能の指導項目としてまとめたものである。指導項目は、「A. 言語的項目」、「B. 非言語的項目」、「C. 音声的項目」、「D. 言語・非言語・音声の総合的的技能項目」という4分類からなる。また、聞き手の役割を指導することの重要性を考慮に入れて、「A-1. 言語的項目」においては、「聞き手」と「話し手」に分けて項目を提示してある。さらに、接触場面での問題処理のための技能項目として、島（1988）、谷口（1989）、尾崎（1996）などを参考に、新たな項目を追加してある。

このような中井・大場・土井（2004）で提案した談話レベルでの会話教育の指導項目に照らし合わせて、コミュニケーション・会話教育を行う教師の能力を測定するための音声

媒体試験の出題問題で、どのような項目が取り上げられてきているのかを「4.出題項目の分析」において、分析してみたいと思う。そして、本試験の出題問題の特徴、意義についてまとめ、今後のテスト作成に向けた提案を行う。

### 3. 会話データ聞き取り問題の構成

平成4年度—14年度「聴解試験」の「問題5」と、平成15年度—16年度「試験Ⅱ」の「問題5」(平成15年度)、「問題4」(平成16年度)におけるコミュニケーション・会話教育を行う教師の能力を測定するための音声媒体試験を総括して、「会話データ聞き取り問題」と呼ぶことにする。まず、はじめに、この平成4年度から16年度までの会話データ聞き取り問題の構成の傾向について簡単にまとめる。

会話データ聞き取り問題は、その時期に日本語教育でクローズアップされ、重要だと考えられていた教師に求められる資質・能力を反映し、この13年の間に、徐々に変化してきているといえる。以下、「場面」「話者」「談話形式」「参加者の関係」「出題問題の目的」という5つの点で、出題傾向の移り変わりを見てみる。なお、項目分類は、テープで流された会話についての問題の解答として焦点があてられている項目だけでなく、問題用紙に記載されている選択肢の項目すべてを対象とした。出題問題のおおまかな傾向をとらえると、3年、ないし、2年ごとに試験で問われる内容が大きく変わってきていることがうかがえる。具体的には、次のような傾向が見られる。

①平成4年度—6年度では、非母語話者による絵の説明というモノログを受験者に聞かせ、非母語話者の説明談話の特徴分析・ストラテジー分析ができる能力を測る問題であることがうかがえる。

次に、②7年度—9年度では、非母語話者と母語話者による図形の説明や雑談というダイアログを受験者に聞かせ、非母語話者だけでなく、母語話者の会話の特徴分析・ストラテジー分析ができる能力を測る問題が新たに出题されている。さらに、非母語話者の発話が理解できるかという能力を測る問題のほか、非母語話者のミスコミュニケーション、母語話者のフォーリナートークやティーチャートークを分析する能力を測る問題も新たに出题されている。また、参加者の関係も、母語話者と非母語話者である知人や、日本語教師と学習者だけでなく、母語話者同士である社員と課長、家族など、より多様化していることがうかがえる。

そして、③10年度—12年度では、②7年度—9年度と同様に、母語話者同士、または、母語話者と非母語話者による雑談や誘い、断り、許可求め、道聞きなどのより多様な場面におけるダイアログを受験者に聞かせ、母語話者と非母語話者の会話の特徴分析・ストラテジー分析をする能力を測る問題が出题されている。しかし、それだけでなく、学習者による発話の誤用を日本語教師がどのように訂正しているかということ問う問題が新しく出题されている。さらに、受験者に聞かせる会話は、雑談だけでなく、促しや誘い、許可求め、道聞きなどの機能がある言語行動を扱った会話も取り上げられている。だが、反対に、参加者の関係は、知人や知らない人のほか、日本語教師と学習者という関係に絞られて出题されている傾向があるといえる。

また、④13年度—14年度では、母語話者と非母語話者による雑談や依頼、誘い、申し出のほか、事務所での書類提出についての会話、図書館で本の場所を尋ねるダイアロー

グなど、より多様な場面設定による会話を聞かせる問題になっている。しかし、③10年度—12年度と同様、参加者は、知人や知らない人、日本語教師と学習者と、より固定した人間関係ばかりに集中している傾向がある。また、問題項目も、非母語話者の誤用のタイプや必要練習事項を問うようなものだけが出題されている。

さらに、出題範囲が大幅に改定された⑤15年度—16年度では、母語話者同士、または、母語話者と非母語話者による許可求め、道聞き、買い物場面などのダイアログが出題されているが、特に、日本語教師と学習者による日本語レベル判定インタビューや教室談話が多く取り上げられている。参加者も、知人、知らない人、日本語教師と学習者と固定されている傾向がある。しかし、問題項目は、非母語話者のストラテジーや誤用のタイプや必要練習事項を問うもののほか、日本語教師の誤用訂正の仕方とその効果や問題点の指摘、教師の話し方の問題点の指摘、母語話者とうまくコミュニケーションできなかった理由の指摘などの能力を測るものが出題されている。その他にも、教授法やストラテジータスクの選択問題や、学習者のレベル判定インタビューテスト談話をもとにした、受験者の文法シラバス把握の有無を問う問題が新たに追加されているのが特徴であるといえる。また、人間関係や発話意図とその示し方について問うものも初めて追加されている。

このように、平成4年度から16年度までの会話データ聞き取り問題における出題傾向を見てみると、談話形体はモノログからダイアログへ移行し、より複雑なインタラクティブのある会話を扱い、会話場面も単なる絵の説明から、雑談や教室場面、道聞きなど、日本語学習者が現実場面遭遇する可能性のあるやりとりがより多様な形で追加されてきているといえる。また、会話参加者も非母語話者だけのものから、母語話者同士、母語話者と非母語話者、日本語教師と学習者など広がりが出てきている。さらに、出題問題の目的としては、非母語話者の談話の特徴分析から、母語話者の談話特徴分析、フォーリナートーク、発話調整、日本語教師の誤用訂正、非母語話者の会話の問題点に対するフィードバックの指摘など、より多様なものへと変化している。

また、このような出題内容の傾向から、上記のように、大きく5段階に分類できるといえる。次章では、この①平成4年度—6年度、②7年度—9年度、③10年度—12年度、④13年度—14年度、⑤15年度—16年度の5段階ごとにまとめて、会話データ聞き取り問題でどのような問いが出題されているか、より具体的な出題項目の傾向を探る。

#### 4. 会話データ聞き取り問題の出題項目の分析

会話データ聞き取り問題における出題問題を、中井・大場・土井(2004)で提案した「談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目案」の指導項目リストに当てはめて分類したものを【表1-1】にまとめた。なお、中井・大場・土井(2004)の指導項目リストは、発話機能にもとづいた指導項目ではなく、また、学習者に対する指導項目であるので、日本語教師の能力を測るための試験シラバスではない。よって、中井・大場・土井(2004)の指導項目リストでは取り上げられていない項目については、「その他」として、別の項目を設け、【表2-1】にまとめた。また、【表1-2】と【表2-2】では、①平成4年度—6年度、②7年度—9年度、③10年度—12年度、④13年度—14年度、⑤15年度—16年度の5段階ごとに追加項目の数値をまとめ、その平均値も出した。

【表1-1】平成4年度～16年度 日本語教育能力検定試験 会話データ聞き取り問題 出題傾向

— 談話レベルでの会話指導項目案リスト (中井・大場・土井 2004) にもとづく分析 (年度別)

談話技能の指導項目	平成4年	平成5年	平成6年	平成7年	平成8年	平成9年	平成10年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年	平成15年	平成16年
<b>A-1 言語的項目</b>													
<b>話し手</b>													
1.発話を構成して、事実・意見・態度を伝達する技能													
1.1 談話展開を明確にする	1	2	5						1	1	4	2	2
1.2 話題に対する自分の態度を示す	2	1			1	1							
1.3 話を生き生きとさせる							1						
1.4 聞き手との相互行為を配慮する			1	1	1	2	2	1					
1.5 聞いたことを伝える													
1.6 回顧する													
2.コミュニケーション上の問題を処理する技能						3							
2.1 自己の発話能力を補う	4	1	1	1	2	1	1						
2.2 自分の発話をモニターする	1	1											
<b>聞き手</b>													
1.話題に対する自らの感情・態度を示す技能													
1.1 あいづち的な発話	1			1		2		2			1	1	
1.2 実質的な発話				1	1								
2.コミュニケーションを円滑にする技能													
2.1 確認				1									
2.2 コミュニケーション上の問題を処理する技能													
聞き返し	1			2		1							
話し方の調整を求める													
繰り返す				1	3	1	1	1				1	
確認				1	1	2	1	2	1	2	1	2	1
沈黙				1	1								
バッシング													
話題転換				1									
3.良い人間関係・社会関係を作るための質問										1			

談話技能の指導項目	平成4年	平成5年	平成6年	平成7年	平成8年	平成9年	平成10年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年	平成15年	平成16年
<b>A 2 言語的項目</b>													
話し手/聞き手													
1.言語体系に関する技能													
1.1文法能力		2		2	2	1	1	2	2	5	6	4	1
1.2談話展開能力	1	1		1	2		2	4	4	1	2	1	
2.対人距離のはかり方に関する言語的スキル													
2.1スピーチレベル		1								1	1	1	1
2.2話題の選択													
3.会話展開に関する技能													
3.1会話の展開の型(話題提供の仕方)				1									
3.2会話の始め方・終わり方						1			1				
3.3話題の始め方・終わり方					1	1					1		
4.コミュニケーション上の問題を処理する技能													
4.1相手に協力を求める	1	1		1									
4.2自己の言語能力以上の言語活動を回避する	1	2										1	
<b>B 非言語的項目</b>													
1.コミュニケーションをより効果的に行うための技能													
1.1相手との位置関係/距離													
1.2視線													
1.3うなずき													
1.4笑い													
1.5姿勢													
1.6表情													
1.7ジェスチャー													
2.コミュニケーション上の問題を処理する技能													
2.1自己の発話能力を補う													
2.2相手に協力を求める												1	1

談話技能の指導項目	平成4年	平成5年	平成6年	平成7年	平成8年	平成9年	平成10年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年	平成15年	平成16年
<b>C音声的項目</b>													
1.コミュニケーションをより効果的に行うための技能													
11発音/イントネーション/プロミネンス		1		1	1		1	2	2		1		
12間/沈黙		1		2	1	1			1				
13リズム/速度		1				1							
14声量		1				1							
2.コミュニケーション上の問題を処理する技能						2	1						
21自己の発音能力を補う													
22相手に協力を求める													
<b>D言語・非言語・音声の総合的項目</b>													
1.言葉の強調													
2.視覚的補助													
3.話し相手を話に引き込み参加させる方法													
4.抽象的な概念の説明の仕方/キーワードの示し方													
5.ターンの受け継ぎ表示													
6.コミュニケーション上の問題を処理する技能													
小計	13	17	7	19	19	21	10	14	12	12	16	14	6

【表1-2】平成4年度～16年度 日本語教育能力検定試験 会話データ聞き取り問題 出題傾向

ー談話レベルでの会話指導項目案リストにもとづく分析(年度5段階別)

談話技能の指導項目	平成4-6		平成7-9		平成10-12		平成13-14		平成15-16	
<b>A-1 言語的項目</b>										
<b>話し手</b>										
1.発話を構成して、事実・意見・態度を伝達する技能										
1.1談話展開を明確にする	8				1		5		4	
1.2話題に対する自分の態度を示す	3		2							
1.3話を生き生きとさせる					1					
1.4聞き手との相互行為を配慮する	2		4		3					
1.5聞いたことを伝える										
1.6回顧する										
		合計		合計		合計		合計		合計
2.コミュニケーション上の問題进行处理する技能		21	3	13	6		5		4	
2.1自己の発話能力を補う	6	平均 21/3	4	平均 13/3	1	平均 6/3		平均 5/2		平均 4/2
2.2自分の発話をモニターする	2	7		4.3		2.0		2.5		2.0
<b>聞き手</b>										
1.話題に対する自らの感情・態度を示す技能										
1.1あいづち的な発話	1		3		2		1		1	
1.2実質的な発話			2							
2.コミュニケーションを円滑にする技能										
2.1確認			1							
2.2コミュニケーション上の問題进行处理する技能										
聞き返し	1		3							
話し方の調整を求める										
繰り返し			5		2				1	
確認			4		4		3		3	
沈黙			2							
パッシング										
話題転換		合計		合計		合計		合計		合計
		2	1	21	8		5		5	
3.良い人間関係・社会関係を作るための質問		平均 2/3		平均 21/3		平均 8/3		平均 1/2		平均 5/2
		0.7		7		2.7		2.0		2.5

談話技能の指導項目	平成4-6		平成7-9		平成10-12		平成13-14		平成15-16	
<b>A-2 言語的項目</b>										
話し手/聞き手										
1.言語体系に関する技能										
1.1文法能力	2		5		5		11		5	
1.2談話展開能力	2		3		10		3		1	
2.対人距離のはかり方に関する言語的スキル										
2.1スピーチレベル	1						2		2	
2.2話題の選択										
3.会話展開に関する技能										
3.1会話の展開の型(話題提供の仕方)			1							
3.2会話の始め方・終わり方			1		1					
3.3話題の始め方・終わり方		合計	2	合計	合計	1	合計	合計	合計	
4.コミュニケーション上の問題を処理する技能		10	13	16	17	9				
4.1相手に協力を求める	2	平均 10.3	1	平均 13.3	平均 16.3	平均 17.2	平均 9.2			
4.2自己の言語能力以上の言語活動を回避する	3	3.3	4.3	5.3	8.5	1	4.5			
<b>B 非言語的項目</b>									2	
1.コミュニケーションをより効果的に行うための技能										
1.1相手との位置関係/距離										
1.2視線										
1.3うなずき										
1.4笑い										
1.5姿勢										
1.6表情										
1.7ジェスチャー										
2.コミュニケーション上の問題を処理する技能		合計	合計	合計	合計	合計	合計	合計	合計	
2.1自己の発話能力を補う		0	0	0	0	0	2			
2.2相手に協力を求める		平均 0.3	平均 0.3	平均 0.3	平均 0.2	平均 2.2				
		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0			

談話技能の指導項目	平成4-6		平成7-9		平成10-12		平成13-14		平成15-16	
<b>C 音声的項目</b>										
1.コミュニケーションをより効果的に行うための技能										
1.1発音/イントネーション/プロミネンス	1		2		5		1			
1.2間/沈黙	1		4		1					
1.3リズム/速度	1		1							
1.4声量	1		1							
2.コミュニケーション上の問題を処理する技能		合計	3	合計		合計		合計		合計
2.1自己の発話能力を補う		4		11		6		1		0
2.2相手に協力を求める		平均 4.3		平均 11.3		平均 6.3		平均 1.2		平均 0.0
		13		37		20		0.5		0.0
<b>D 言語・非言語・音声の総合的項目</b>										
1.言葉の強調										
2.視覚的補助										
3.話し相手を話に引き込み参加させる方法										
4.抽象的な概念の説明の仕方/キーワードの示し方		合計		合計		合計		合計		合計
5.ターンの受け継ぎ表示		0		0		0		0		0
6.コミュニケーション上の問題を処理する技能		平均 0.3		平均 0.3		平均 0.3		平均 0.2		平均 0.2
小計		57		58		36		28		20

【表 2-1】平成4年度－16年度 日本語教育能力検定試験 会話データ聞き取り問題 出題傾向

—その他の項目にもとづく分析（年度別）

その他	平成4年	平成5年	平成6年	平成7年	平成8年	平成9年	平成10年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年	平成15年	平成16年
1.出来事の場所の説明	1												
2.1枚目の絵よりも以前に起きたこと	1												
3.解釈の根拠を述べる		1											
4.描写の対象物の範囲		1											
5.差し出す、はい（働きかける表現）				1		1							
6.促す表現													
7.依頼表現									1	1	1	1	1
8.指示の求め方											1		
9.助言の求め方											1		
10.勧誘表現											2	1	
11.申し出の表現											1		
12.断り表現												1	
13.予約変更表現												1	
14.説得表現												1	1
15.許可願													1
16.約束の表現													1
17.誉める表現													1
18.好意を受ける表現													1
19.人間関係の理解													1
20.発話意図													2
21.教師の誤用訂正							2	1	1			2	2
22.教師の誤用訂正の効果と問題点												1	1
23.教師の表現意図が伝わらなかった理由												1	
24.教師の質問の仕方(レベル判定)												1	
25.母語話者とうまくコミュニケーションできなかった理由												1	
26.教授法													3
小計	2	2	0	1	0	1	2	1	2	1	6	11	15

【表 2-2】平成4年度－16年度 日本語教育能力検定試験 会話データ聞き取り問題 出題傾向

—その他の項目にもとづく分析（年度5段階別）

その他	平成4-6		平成7-9		平成10-12		平成13-14		平成15-16	
1. 出来事の場所の説明	1	合計		合計		合計		合計		合計
2. 1枚目の絵よりも以前に起きたこと	1	4		0		0		0		0
3. 解釈の根拠を述べる	1	平均 4/3		平均 0/3		平均 0/3		平均 0/2		平均 0/2
4. 描写の対象物の範囲	1	1.3		0.0		0.0		0.0		0.0
5. 差し出す、はい（働きかける表現）			2							
6. 促す表現					1		2		2	
7. 依頼表現							1			
8. 指示の求め方							1			
9. 助言の求め方							1			
10. 勧誘表現							2		1	
11. 申し出の表現							1			
12. 断り表現									1	
13. 予約変更表現									1	
14. 説得表現									2	
15. 許可願い									1	
16. 約束の表現									1	
17. 誉める表現		合計		合計		合計		合計	1	合計
18. 好意を受ける表現		0		2		1		7	1	14
19. 人間関係の理解		平均 0/3		平均 2/3		平均 1/3		平均 7/2	1	平均 14/2
20. 発話意図		0.0		0.7		0.3		3.5	2	7.0
21. 教師の誤用訂正					4				4	
22. 教師の誤用訂正の効果と問題点									2	
23. 教師の表現意図が伝わらなかった理由		合計		合計		合計		合計	1	合計
24. 教師の質問の仕方(レベル判定)		0		0		4		0	1	12
25. 母語話者とうまくコミュニケーションできなかった理由		平均 0/3		平均 0/3		平均 4/3		平均 0/2	1	平均 12/2
26. 教授法		0.0		0.0		1.3		0.0	3	6.0
小計	4		2		5		7		26	

まず、①平成4年度—6年度では、【表1-1】と【表1-2】から分かるように、非母語話者による絵の説明のモノローグであるため、「A-1 言語的項目」の「話し手」による「1.1 談話展開を明確にする」ような接続表現、説明の順序付けの方法（8個／3年間）のほか、「A-2 言語的項目」の「話し手／聞き手」による「1.1 文法能力」（2個／3年間）と「1.2 談話展開能力」（2個／3年間）について問う問題が扱われている。また、「コミュニケーション上の問題を処理する技能」としては、「A-1 言語的項目」の「話し手」による項目（8個／3年間）と、「A-2 言語的項目」の「話し手／聞き手」による項目（5個／3年間）のどちらも積極的に取り上げられている。だが、反対に、「A-1 言語的項目」の「聞き手」による項目（2個／3年間）はほとんど見られない。また、「C.音声的項目」（4個／3年間）は、プロミネンス、ポーズ、速度、音量と、バランスよく出題されている。

次に、②7年度—9年度では、ダイアローグが扱われているため、【表1-1】と【表1-2】から分かるように、「A-1 言語的項目」の「話し手」の項目では、「1.4 聞き手との相互行為を配慮する」ような確認発話の項目（4個／3年間）が積極的に出題され始めている。また、「A-1 言語的項目」の「聞き手」の項目でも、「1.1 あいづち的な発話」（3個／3年間）や「1.2 実質的な発話」（2個／3年間）、さらに、聞き返し、繰り返し、確認などによる「2.2 コミュニケーション上の問題を処理する技能」についての項目（15個／3年間）も出題され始めている。また、「A-2 言語的項目」の「話し手／聞き手」による会話や話題の始め方・終わり方についての「3.会話展開に関する技能」の項目（4個／3年間）も出題されているのは、出題会話をより大きな談話レベルで捉えて分析する能力を受験者に試しているという点で、大変興味深い。さらに、「C.音声的項目」（11個／3年間）は、②7年度—9年度が一番多く出題されている。

そして、③10年度—12年度では、②7年度—9年度と比べると、【表1-1】と【表1-2】から分かるように、「A-1 言語的項目」の「話し手」（6個／3年間）と「聞き手」（8個／3年間）の全項目の合計はやや減少しているが、反対に、「A-2 言語的項目」の「話し手／聞き手」による「1.2 談話展開能力」（10個／3年間）についての項目が増加している傾向がある。この「1.2 談話展開能力」の項目には、繰り返し、終助詞、「のだ」文などについて問う項目が含まれる。また、③10年度—12年度から、【表2-1】と【表2-2】から分かるように、「教師の誤用訂正」（4個／3年間）について問う問題項目が見られるようになった。

また、④13年度—14年度では、【表1-1】と【表1-2】から分かるように、「A-1 言語的項目」の「話し手」による「1.1 談話展開を明確にする」ような接続表現についての項目（5個／2年間）が多く出題されているが、それと同時に、「A-2 言語的項目」の「話し手／聞き手」による「1.1 文法能力」（11個／2年間）で助詞や動詞の活用、主文と従属節、名詞節などが数多く出題されているのが傾向として挙げられる。反対に、この「C.音声的項目」（1個／2年間）からの出題が激減している。これに対して、【表2-1】と【表2-2】から分かるように、④13年度—14年度から、依頼表現や勧誘表現、申し出の表現など、機能を持った言語行動について問う問題項目（7個／2年間）が多く見られるようになった。

最後に、⑤15年度—16年度では、主に、教師と学習者のやりとりに焦点が当てられているため、【表1-1】と【表1-2】における全項目（20個／2年間）は、一番多く

取り上げられていた②7年度—9年度（58個／3年間）と比べると、減少している。その中でも主に上げられているものは、「A-2 言語的項目」の「話し手／聞き手」による「1.1 文法能力」（5個／2年間）であり、学習者が動詞の過去形、否定形、疑問詞節などを適切に用いることができるかについて判断できる能力を測る問題項目である。また、わずかではあるが、「B.非言語的項目」（2個／2年間）にも、はじめて触れられており、これは、最近の会話分析における非言語行動の分析の進歩を取り入れているという点からも、注目に値するといえる。一方、【表2-1】と【表2-2】から分かるように、⑤15年度—16年度では、依頼表現、勧誘表現、断り表現、説得表現、許可願、または、人間関係や発話意図とその示し方について問う項目（14個／2年間）が、どの年度の段階よりも多くなっている。さらに、教師の誤用訂正の仕方や、母語話者とうまくコミュニケーションできなかった理由の指摘、教授法などの分析能力を測る項目（12個／2年間）も多く出題されている。

#### 5. 今後の会話データ聞き取り問題への提言

以上、会話データ聞き取り問題における出題問題の傾向を分析した。これから分かるように、会話データ聞き取り問題は、日本語教育の研究の中の最新の動向を取り入れ、数年ごとに徐々に変化していったといえる。しかし、中井・大場・土井（2004）で提案した「談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目案」にあるような学習者に対する会話指導項目について、この会話データ聞き取り問題では、すべての項目についてバランスよく取り上げられているとはいえない。特に、視線、うなずき、笑い、姿勢、表情、ジェスチャーなどの「B.非言語的項目」については、ほぼ全く取り上げられていないといえる。実際のコミュニケーションの中では、このような非言語によるものが大きく影響を与え、また、言語的能力がまだ低い非母語話者の場合、非言語的コミュニケーションに頼ることが多いものと思われる。したがって、このように、コミュニケーション上、大変重要である非言語行動について日本語教師は十分理解し、分析できる資質・能力が必要であるといえ、よって、検定試験でも試されるべきであると思われる。

また、その他にも、「A-1 言語的項目」の「話し手」による「1.1 談話展開を明確にする」、「1.2 話題に対する自分の態度を示す」、「1.3 話を生き生きとさせる」などの項目を、見たもの、聞いたものを会話相手により効果的に伝えていくストーリーテリングのための技能（cf. 中井 2005）として、どのように用いていくのがよいか分析・指導できる教師の能力を試す試験問題も今後工夫していくのがよいと思われる。

さらに、「A-1 言語的項目」の「聞き手」による「3.良い人間関係・社会関係を作るための質問」の項目は、「趣味は何ですか。」などと相手に質問していくことによって、相手への興味を示すという、人間関係構築のためのコミュニケーションの中で非常に重要な役割を果たすものである（cf. 中井 2002, 2003b）。これらの項目も今後積極的に試験問題で取り上げていくべきであると考えられる。

ほかに、「A-2 言語的項目」の「話し手／聞き手」による「3.会話展開に関する技能」の項目にあるように、会話をより大きな単位としてとらえ、会話や話題を展開していくという技能を分析・指導していくことができる教師も今後求められるといえる。よって、このような能力を測る試験問題の出題法も今後さらに検討していくのがよいであろう。

最後に、「D.言語・非言語・音声の総合的スキル項目」における、言葉の強調や視覚的補助、話し相手を話に引き込み参加させる方法、抽象的な概念の説明の仕方／キーワードの示し方、ターンの受け継ぎ表示 (cf.中井 2003c)、コミュニケーション上の問題を処理するスキルなどについても問う問題が今後出題されるとなおいである。このような言語・非言語・音声を総合的に用いて学習者が効果的にコミュニケーションを行えるかどうかということ进行分析・指導できる教師の能力も今後より一層求められると考えられる。

上記に述べたような、学習者が会話をする際に必要な談話レベルでの指導項目の観点から作成した日本語教師の資質・能力を測る試験問題と共に、さらに、平成10年度から取り上げられるようになった教室における学習者の誤用訂正や教授法についての問題を今後積極的に組み込んでいくべきであるといえる。そうすることによって、コミュニケーション・会話教育で必要とされる教師の資質・能力が検定試験によって、総合的に測ることができるからである。

また、筆記試験と違って、音声を媒体とした試験問題では、言語、非言語、音声など、コミュニケーションにおける総合的な談話のまとまりを扱うことができる。そして、それにもとづいて、そこでどのようなインターアクションが実際に起こっているかを、教師として観察し、分析し、次に何が起こるか、次に教師として何をすべきかを瞬時に判断できる能力を試すことができるといえる。日本語教師になるための理論的知識は押さえたが、実際の教育現場の教壇に立つと、学習者が今何をしていた、どのようなことでつまづき、どのようなことを望んでいるかが見えない教師がいる。教室の中で、あるいは、教室の外で、学習者を取り巻く環境で、どのようなことが実際に起こっているかを予測し、観察し、分析して、教師としてどのような手当てができるかということが臨機応変に判断できる教師の資質・能力が今後より期待されるであろう。その意味でも、音声を媒体とした試験で用いられる談話資料は、より現実に近い形のコミュニケーションを受験者の前に投げかけ、教師としてそこで起こっている現実を冷静に分析させることができるので、より実践にもとづいたテストであるといえるであろう。

このように、より実践にもとづき、より現実的で総合的なコミュニケーションの実態を提示するという意味では、理想的には、やはり動画ビデオを用いるのが最もよいと考えられる。動画ビデオを用いることによって、音声だけでなく、非言語行動を含む状況設定を受験者に提示することが可能となり、受験者により総合的な談話データの分析とそれにもとづいた教師としてのフィードバック能力を試すことができるのではないかと考える。しかし、王 (2004:36) で指摘されているように、音声談話の参加者として日本語学習者を確保するのは困難であり、また、「限られた時間、場所、予算では作題者に過度の負担がかかってしまう」のは、現実の問題である。このように、音声のみの談話資料を収集するだけでも労力がかかるが、さらに、映像資料を作成する際には、より多くの器材が必要になり、作題者の負担が増すことは否めない。また、映像資料参加者の肖像権の問題などもからんできて、プライバシーの保護など、解決しなければならないことが増えるであろう。今後のより一層綿密な検討が必要であるといえる。

また、取り上げる会話の場面であるが、平成10年度あたりから、教師と学習者による教室談話が多く取り上げられるようになったが、学習者を取り巻く言語環境を総合的に捉えるという点では、やはり教室談話に限定せず、学習者が日々遭遇しているであろうより

多くの生活場面を取り上げるのが好ましいといえる。さらに、教室談話を取り上げる際も、教師と学生の対話、教師の文法提示の場面などといった固定的な教室場面に限定しないようにする方がよいと思われる。現在の日本語教育では、教師から一方的に知識が与えられる教育だけではなく、学習者が主体となって様々な目的と形体で教室活動が行われていることは周知の通りである。例えば、学習者同士のペアワークやグループワークのほか、学習者と日本語母語話者などのビジターとのやりとりなども会話データ聞き取り問題で積極的に取り上げ、そこで何が行われているか、教師としてどのように介入し、どのような手当てが必要かを受験者に判断させるような試験問題が出題されるのがよいといえる。さらに、教室活動の内容も、教師の文法説明やドリル練習の場面だけに留まらず、タスクやロールプレイ、口頭発表、ピアレスポンス、ビジターセッション、ストーリーテリング活動など、より幅広い活動場面を取り上げるようにするとなおよいであろう。また、調査レポートをまとめるために、学習者が歩行者に街頭インタビューをしている場面や、一人の人にじっくり人生観などについて話を聞いている場面、演劇のシナリオを作成して台詞練習を行っている場面など、様々なプロジェクトワークの場面を取り上げるのもよいといえる。このような様々な言語使用場面を取り上げることによって、学習者を取り巻く言語場面が教師や母語話者だけに限定されることが少なくなり、学習者同士の会話でのインターアクション<sup>1</sup>をも扱うことが可能になり、より多様な現実の言語場面に即した試験問題になるとと思われる。

以上述べたように、今後の会話データ聞き取り問題は、現実のコミュニケーション・会話教育で求められる教師の資質・能力をより実践に近い形で測れるという点で、今後も積極的に実施していくべきであるといえる。実際、平成4年度から14年度までは、音声を媒体とした試験で、全40点中35点が音声音韻に関する問題で、あとの5点だけしか会話データ聞き取り問題は出題されていなかった。その反省点をふまえ、出題範囲の改定が行われた平成15年度では40点中10点、16年度では40点中12点がこの会話データ聞き取り問題に当てられている。このような動向は、コミュニケーション・会話教育を行う教師の実践能力を重んじてきている傾向にあるという点で、大変好ましいものであり、今後もより一層重点を置いて出題されていくことが望ましいといえる。

## 6. まとめ

以上、平成4年度—16年度の日本語教育能力検定試験において実施された音声を媒体とした試験の中の会話データ聞き取り問題の出題傾向の分析、および、そこで求められている日本語教師の資質・能力について、コミュニケーション・会話教育の観点から検討し、今後の試験問題に求められる点について提言を行った。

最後に、本試験の意義と今後の日本語教師養成に求められる点について述べたいと思う。日本語教師には、文法説明・練習などによる教室運営能力など、様々な資質・能力が要求される。その中でも、特に、学習者の談話、学習者の日本語での他者とのインターアクションを瞬時に冷静に分析し、適切にフィードバックが与えられる分析者、教育者の視点を持つ教師の資質・能力が必要とされると思われる。そのような資質・能力を育成するためには、談話についての基礎的な指導項目を理解し、その指導方法を常に分析・開発していくための訓練が必要であるといえる。そのような意味でも、日本語教育能力検定試験は、

受験者の研究者としての能力を試す試験として有効であるといえる。また、本試験の合格を1つの目標として、教師養成の課程において、そのような分析能力を育てていく課題を提示するという意味でも、本試験は必要不可欠であろう。特に、会話データ聞き取り問題を解くための準備として、受験者が会話を客観的に分析する視点を持つことの重要性を意識化できるという点でも意義があるといえる。王(2004:36)においても、「聴解」試験においては、教師が現場で音声を扱うに際してどのような訓練、準備が必要かということも視野に入れて作題にあたってきた」としている。また、受験者の「知識を問うだけでなく、解答するのに的確な反応力、判断力」と「教育能力」を試し、受験者が「準備段階でその能力を高めることもねらいとする」(王2004:36)としている。このように、本試験を受験するために、教師としてどのような資質・能力が必要かということが具体的な形で提示されているので、日本語教師養成のための指導項目の指針となりえるという点でも大変意義があるといえる。

教師養成課程では、今後、コミュニケーション・会話教育を行うための教師の能力を育成するという点に、より力を入れていくべきであると考えられる。具体的には、学習者が日常生活で日本語に触れる場面における会話を映像ビデオなどによって取り上げ、実際にそこで何が行われているのか、教師としてどのような手当てができるのかについてディスカッションしてみるのが一番効果的であろう。その際、その会話が成功したのは、どのような要因で、そこではどのようなストラテジーが用いられていたのかを分析してみる。あるいは、会話がうまく行かなかったのはどのような要因か、文法の誤用や発音問題によるミスコミュニケーションが原因か、あるいは、効果的なストラテジーが用いられていなかったためなのかを分析してみるのがよい。また、その際、学習者による要因だけでなく、会話相手の教師や日本語母語話者、あるいは、他の学習者による要因も合わせて検討してみる必要がある。これらの分析能力は、日本語教育能力検定試験の会話データ聞き取り問題において、常に問われてきたものであり、今後もその能力育成に努めるべきであるといえる。そして、さらに、今後は、そのような言語使用場面において、どのような言語がどのような音声情報を持って用いられ、また、どのような非言語行動が共に用いられていたかというように、言語的、音声的、非言語的情報を総合的に分析していく視点も養われるべきであろう。

そして、そのような分析活動の訓練を行う中で、中井・大場・土井(2004)で提案したような談話レベルでの会話教育のための指導項目の全体像を把握し、計画性を持って一貫した指導が行える能力を育成することが可能になるといえる。教師が会話教育の全体的な指導項目を把握していれば、学習者を取り巻く言語使用場面を即座に分析しやすくなり、また、フィードバックする観点がより広く豊かなものになるといえる。

また、そのような会話を分析する視点を育成すると同時に、教師として気づいた点を学習者にどのように伝え、フィードバックしていくかという能力・観点の育成も必要であるといえる。ときに、学習者が参加する会話の分析をして、学習者の問題点を指摘する際、学習者の悪い点のあら捜しに始終し、学習者を悪者扱いしたり、馬鹿にしたりして、プライドを傷つけてしまう危険性もある。教師はあくまでも冷静に学習者を取り巻く言語場面を分析し、常に、学習者の視点で考えた言動を行わなくてはならない。学習者の弱いと感じられる点については、客観的に、かつ、その学習者がそのように言われてどのように感

じるかを慎重に考えてから指摘すべきである。また、学習者の長所だと思われる点については、積極的に誉めて、さらに伸ばせるように助言し、他の学習者にも提示・紹介していくのがよいであろう。また、学習者の弱点、長所として教師が取り上げた指導項目を、学習者に対して決して押し付けてはいけないという点も重要である。中井・大場・土井(2004)にまとめたようなコミュニケーション・会話教育における指導項目は、学習者の個性や母語の影響などに応じて、臨機応変に取り上げていくべきである。また、学習者自身で母語と日本語の相違点について考えさせ、身に付けたいものをより自由に選ばせるような環境作りとその支援も必要であるといえる。このような教師の姿勢・能力も今後積極的に音声媒体とした検定試験問題で扱われるべきであり、それに向けた教師養成課程でも取り上げられるべきであるといえる。

さらに、このような会話分析活動、および、学習者へのフィードバックの与え方の訓練を行う中で、その経験を活かし、より効果的で変化に富んだ教室活動を作り上げていけるような教師が多く育っていくことが期待される。つまり、実際の会話の中でどのように行われているかという会話分析を行い、そこから浮かび上がってきた会話の特徴や学習者の問題点を指導項目として取り上げて、授業実践活動を行い、学習者へのフィードバック時の反応も参考にしながら、さらなる効果的な授業実践へとつなげていくという循環を積極的に作り上げていくような教師の育成が必要であるということである。このような研究と実践の循環・連携を通して、絶え間なき自己研鑽ができる教師を育てていくという目標のもと、今後も本検定試験でこのような点を意識して試験問題として取り上げていく姿勢が必要であると思われる。

#### 引用文献

- 王 伸子 (2004)「聴解試験」『平成 15 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教員の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究』日本国際教育協会 pp.32-36
- 大場美和子・中井陽子・土井眞美 (2005)「会話への積極的参加の指導に向けて—第三者言語接触場面における上級学習者の談話技能と会話のスタイルの分析から—」『日本語教育方法研究会 10 周年記念論文集』日本語教育方法研究会 pp.17-24
- 尾崎明人(1996)「会話教育のシラバス再考—会話の展開と問題処理の技術を中心として—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』4号, 名古屋大学留学生センター pp.119-135
- 谷口すみ子 (1989)「会話教育のシラバス作りに向けて—会話の技術のリスト試案—」『日本語教育』68号, 日本語教育学会 pp.259-266
- 中井陽子 (2002)「初対面母語話者／非母語話者による日本語会話の話題開始部で用いられる疑問表現と会話の理解・印象の関係—フォローアップ・インタビューをもとに—」『群馬大学留学生センター論集』2号, 群馬大学留学生センター pp.23-38
- \_\_\_\_\_ (2003a)「談話能力の向上を目指した会話教育—ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告—」『講座日本語教育』第 39 分冊, 早稲田大学日本語研究教育センター pp.79-100
- \_\_\_\_\_ (2003b)「話題開始部で用いられる質問表現—日本語母語話者同士および母語話者／非母語話者による会話をもとに—」『早稲田大学日本語教育研究』第 2 号, 早稲田大

学大学院日本語教育研究科 pp.37-54

\_\_\_\_\_ (2003c) 「非言語行動によるターンの受け継ぎの表示」『早稲田大学日本語教育研究』第3号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.23-39

\_\_\_\_\_ (2004a) 「話題開始部/終了部で用いられる言語的要素—母語話者及び非母語話者の情報提供者の場合」『講座日本語教育』第40分冊, 早稲田大学日本語研究教育センター pp. 3-26

\_\_\_\_\_ (2004b) 「談話能力の向上を目指した総合的授業—会話分析活動と演劇プロジェクトを取り入れた授業を例に—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第12号, 小出記念日本語教育研究会 pp.79-95

\_\_\_\_\_ (2005) 「会話分析の視点を生かした会話授業—ストーリーテリングの技能指導の実践報告」『日本語教育』126号, 日本語教育学会

\_\_\_\_\_ ・大場美和子・土井眞美(2004) 「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『日本語教育論集世界の日本語教育』第14号, 国際交流基金 pp.75-91

畠弘巳 (1988) 「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』7巻3号, 明治書院 pp.100-117

Fan, Sau Kuen Clare. 1994. Contact situations and language management. *Multilingua*, 13.3:237-252.

Kato [Nakai], Yoko. 1999. *Topic shifting devices used in Japanese native/native and native/non-native conversations*. University of Minnesota: MA thesis.

Nakai, Yoko Kato. 2002. Topic shifting devices used by supporting participants in native/native and native/non-native Japanese Conversations. *Japanese Language and Literature*. 36:1:1-25.

<sup>1</sup> Fan (1994) はこのような非母語話者同士の接触場面を「第三者言語接触場面 (third-party variety contact situations)」と呼び、非母語話者同士の会話の分析を行っている。大場・中井・土井 (2005) でも、上級日本語学習者同士の初対面の会話分析を行っている。

## 聴解教育の視点から

小林典子（筑波大学）

### 1. はじめに

音声テープを聞いて解答する形式の「試験Ⅱ」は、平成14年度までの旧試験では、「聴解試験」と呼ばれていた。現場の日本語教師である筆者にとっては、この呼び方は学習者に対する「聴解教育」を想起させるものであった。しかし、この「聴解試験」は、音声・音韻の分野に関する知識および知覚を問うものと、その他の日本語教育に必要とされる広範囲からなる知識とその分析力を問うもの等で構成されており、日本語教育で言ういわゆる「聴解教育」の教育能力の測定を直接的に意図するものではない。この「聴解試験」は、音声情報をとおして、瞬時に短時間でその音声の言語現象、あるいは、学習者や教師の言語行動を分析できるかどうかを測定するのが趣旨のように見える。

「聴解」というのは、単に音声の「聴取」だけを指すのではなく、「音声で発話された談話の意味内容を理解する」ということが必須の要件であり、旧試験でのこの部分の名称を「聴解試験」としていたことは、試験内容の特性を、分かりにくくしていたと言えよう。15年度以降、「試験Ⅱ」と名称が変わったことで、このような無用な混乱の心配はなくなったと考える。

音声媒体の試験であり、しかも「聴解試験」という名称で呼ばれてきていることから、「聴解教育」に関する問題が、相当程度の割合を占めていることを予想して、平成4年度から14年度までの「聴解試験」をあらためて見直したが、「聴解教育」を直接的に意識した問題は一問も見つけることができなかった。しかし、「試験Ⅱ」（15年度以降）では、2年連続して、「聴解教育」関連の問題が出題されている。

一方、筆記試験のほうでは、過去にも「聴解」について取り上げられている。では、「聴解」に関して問う問題は、なぜ、長年、音声媒体テストでは出題されてこなかったのだろうか。それは、意味理解の過程や、聴解教育の方法について問うことは、このような音声媒体テストでは難しいということの意味しているのかもしれない。そのために、14年度まで、問題として存在しなかったとも考えられる。

そこで、本稿では、日本語教師の聴解教育能力の検定試験として、どのような問題が音声媒体テストで問えるのか、適切なのか、あるいは、問えないのかを検討していきたい。第2節で過去の音声媒体テスト問題の音声・音韻以外の部分について、「聴解教育」という視座から簡単に概観する。第3節では、筆記試験において、「聴解教育」がどのように取り上げられてきたかを検討する。第4節では、音声媒体テストで、今後、問えそうなものと問いにくいものを考える。

### 2. 過去の音声媒体テストはプロダクション重視

旧「聴解試験」についても、新「試験Ⅱ」についても、「音声知識を問う部分と音声提示された内容からさまざまなことがらについて解答する」（日本国際教育協会 2004 王）部分とに分かれているわけであるが、小河原（2005 本報告書）にもあるように、旧「聴解試験」の問題1～4に出題された音声音韻についての出題の割合と、問題5に出題された内

容を問う会話や独話の割合は、それぞれ、「聴解試験」の87%と13%である。その詳細は他で報告されているので、立ち入らないが、音の高低、長短、調音法など、知覚判断を中心とし、「意味内容」とは関係のない切り口であることが分かる。新「試験II」になって、この比率は、次第に変化し、16年度には前者が半減し、その分、後者の割合が増加した（小河原、前掲、表10参照）。つまり、意味を伴う内容を問う問題が増加したことになる。「試験II」16年度では、問題1～3が音声音韻、問題4～5が内容問題となった。それは、これまで、筆記試験のほうで、問われてきていた問題を、音声媒体によっても、問うということである。内容を問う問題では、小河原（前掲）にあるように、文法的な機能の分析、会話ストラテジーの分析、学習者の誤用分析、教師のフィードバックの分析などが中心である。教師が実際に遭遇しそうな現実的な場面を音声で提示し、それに対して、短時間に解答させている。このことから、旧試験から新試験へは、音声音韻の知覚問題から、現場でのより現実的な内容に対する教師の対応を問う実践的な問題へと比重が変化したことがわかる。この比重の変化により、「試験II」において「聴解教育」に関する出題が容量的に、可能となったわけである。

そこで、音声媒体試験問題の中の内容を問う部分（14年度までは問題5、15年度は問題5、6、16年度は問題4、5）を、全て見直して（聞きなおして）見た。これは、出題基準が、「社会・文化・地域」「言語一般」「言語と心理」「言語と社会」「言語と教育」という5分野に渡って、その年度毎に自由に選択して出題できることになっていることから、前述したような内容のものとなっている。これをいわゆる4技能という観点で見直すと、「話す」に関心を向けた出題で、「聴く」に関する視点が14年度までほとんど見られないことがわかる。学習者の発話を聞かせその誤用を分析させる、あるいは、その誤用に対する教師のフィードバックなども、学習者にいかに文法的に正しく、談話機能上も自然になるように発話をさせるか、そのためにどう指導するか、が問題とされている。

旧「聴解試験」では、発話、つまり、プロダクション能力を育てる教師の能力を問うことが中心で、聞いて解かるようにするために、どうすればいいか、という「理解」の視点は欠けていたのではないだろうか。表1にどの程度、「聴解教育」関連の問題があったかを概観する。

表1 意味内容のある総合的な問題部分の概観

	音声内容の提示方法	取り上げられた問題の例
平成4年度	<学習者の独話> 割られた花瓶についてのマンガの説明	談話機能、談話ストラテジー、意味内容
平成5年度	<学習者の独話> 動物園の図の描写説明	談話展開、フィラー、プロミネンス、スピーチスタイル
平成6年度	<学習者の独話> 二つの図（オフィスの様子）の違い説明	談話展開、接続表現、文法機能（「条件と」「けど」）聞き手の存在

平成7年度	<学習者の説明を日本人が確認しながら聞き取る> (幾何学的図形)	談話機能 (「はい」) 指示語, 確認表現, イントネーション, ポーズ, 会話ストラテジー, 聞き手の行動
平成8年度	<学習者と日本人の対話> 5問, それぞれ異なる対話	「あれ」の機能, 誤解「来るまで, /車で」の要因, 接触場面, 会話ストラテジー
平成9年度	<学習者と日本人の対話> 5問, それぞれ異なる対話	切り替え機能の「はい」, 未知語理解のための既知情報の活用
平成10年度	<学習者と日本人の対話> 5問, それぞれ異なる対話	確認表現, 「なんか」の意味機能, 教師のフィードバック
平成11年度	<学習者と日本人の対話> 5問, それぞれ異なる対話	教師のフィードバック, 接触場面での繰り返し機能, 確認表現, あいづち
平成12年度	<学習者と日本人の対話> 5問, それぞれ異なる対話	教師のフィードバック, 会話の開始, 確認表現, 終助詞「よ」, 誤用訂正, 外国人の発音の問題
平成13年度	<学習者と日本人の対話> 5問, それぞれ異なる対話	何を練習すべきか (終助詞)「ね」, 「のだ」, 活用, 確認表現, ていねいさ (敬体・常体)
平成14年度	<学習者と日本人の対話> 5問, それぞれ異なる対話	何を練習すべきか「何時ごろうかがってもいいですか」→「うかがったらいいですか」誘い, 名詞節
平成15年度	問題5 <学習者と日本人の対話>  問題6 <日本人同士との対話 (サッカーの勝利インタビュー) と独話>	語用論上の間接的な注意方法, 教師のフィードバック, インタビューテストにおけるレベル確認, 聴解における情報の選振, 確認表現  聴解テスト問題 (スキーマ, スキミング, トップダウン), 統計
平成16年度	問題4 <学習者と日本人の対話> <日本人同士の対話>  問題5 <日本人の独話>	問題4 (教師と学習者) 教室場面でのフィードバック法, 何を練習すべきか, 文法, 会話機能, 教授法  聴解用練習課題作成 スキミングとスキミング 聴解テスト問題

表1は、いわゆる「聴解教育」に関する問題を見つける目的でまとめたものであるが、

網掛けされた部分がそれに関係する部分と言える。旧試験においても網掛けされた部分があるが、これは、大半が確認表現であり、聞いて分からなかった部分をどう発話して確認するかという発話の問題、また、平成8年度の「来るまで」「車で」の誤解の要因を問う問題も、聞き手側がなぜ誤解したかというのではなく、発話側がなぜ誤解を与えてしまったかという問題、平成9年度の聞き手が分からない場合の既知情報の活用も、なぜ説明が成功したかという問題で、すべて、プロダクションを念頭に置いた出題になっていると言えよう。その後、前述したように、試験内容の容量の比重の変化に伴って、「試験II」から「聴解教育」を意識した出題が見られ始めているというのが実態である。

平成15年度の問題5の3番は、駅で日本語力の低い外国人が東京駅への行き方を聞いている会話テープを聞いて答える問題で、情報の選択の失敗による聴解の失敗を分析させたり、外国人が聞き取れなかったキーワードを聞き返して確認をしているストラテジーに注目させたりしている。音声媒体テストで、初めて直接的に聴解教育を意識した出題であったと言える。また、問題6では、聴解力テストについての出題になっている。平成16年度は、スキミングやスキミングを意識した練習課題の作成法、および聴解テスト問題についての出題となっている。

この15年度と16年度の「聴解教育」関連の問題を、実際にテープを聞いて解いてみると、これらの音声媒体テストの解答に成功するには、答えの四肢をかなり早く読んで理解する能力が要求されていることが分かる。ゆっくり考えていると間に合わず、速読力とすばやい判断力というスピードが要求されている。また、問題の中には、音声テープの内容とは、直接関係のない独立した筆記試験形式が小問として含まれてもいる。

この音声媒体テストでは、先に、課題が示され、解答の選択肢を読み、必要な答えを求めるといった目的を定めて、問題の音声の流れに備えるわけであるが、その備え方がうまいかどうか得点を左右するというにもなる。確かにこのような早い判断を必要とする授業場面もあるが、一方で、ゆっくり何度も音声素材を聞きなおして分析する必要のあるものもあろう。このテストは、受験者の文字を認識する速さ、読解力や判断力の速さを測っているとも言えるだろう。このことから、「聴解教育」能力を測定するためには、時間をかけてゆっくり解答のできる筆記試験で出題したほうが良い問題と、音声媒体テストで出題したほうが良い問題とに分ける必要があるであろう。

以上、2節では、「聴解試験」では、解答には速読と早い判断力が必要であること、限られた容量（時間内）の試験でプロダクション重視であったこと、聴解教育に関する問題は音声媒体によることの適・不適を再考する必要があることを指摘した。

### 3. 「聴解教育」に関する過去の筆記試験問題

前節では、これまでの音声媒体試験がプロダクションを重視した出題であったと述べた。しかし、プロダクションでできることでなければ、聞き取れないという考え方もできる。「聴解」は言語知識のすべてを総動員し、さらに、文化・背景知識、表情などの非言語情報も総動員し、聞き手のキャパシティー内で理解するものと言えよう。聞き手の知識が少なければ、相手の発話からは一部の情報しか受容できないし、不正確な受容ともなる。あるいは、聞き手の知識で相手の意図しないことまで、深読みして誤解するということも起こる。従って、限られた容量の試験において、発話に関する知識を問うことに重点を置いた出題

となったのは当然で、妥当なことであったと考えられる。これは、間接的に、「聴解教育」の能力も測定していたことになる。

一方、音声を媒体としない筆記試験では、「聴解教育」関連の出題はどうであったらうか。前節でも述べたように、「聴解教育」だからと言って、音声媒体のテストである必要はなく、むしろ、ゆっくり考えられる筆記試験のほうが適切な問題を出題し易いのではないかと考える。

以下の表2は、筆記試験における聴解関連問題を平成4年度から16年度にかけて拾い出しリストにしたものである。

表2 筆記試験における聴解関連問題

平成4年度	筆記試験Ⅱ	問題8	聴解試験の作成の注意点
平成6年度	筆記試験Ⅱ	問題2	文字化素材の中の未習得項目を考えさせるもの 学習者が理解できるか
平成7年度	筆記試験Ⅱ	問題2 (3)－(6)	理解の確認方法、聴解力をつけるための指導、 ビデオ使用の利点、ビデオ使用の注意点
		問題7(1)	聴解授業後のテスト問題
平成10年度	筆記試験Ⅱ	問題8 (5)(7)	色々な授業活動の中から聴解技能養成活動を選 ぶ
平成11年度	筆記試験Ⅱ	問題5(4)	中級クラス対象、タスクリスニングの指導法
平成13年度	筆記試験Ⅱ	問題5B	中級クラス対象、ニュースビデオの聴解の指導 法
平成14年度	筆記試験Ⅱ	問題3(5)	中級クラス対象、経済関連ビデオの聴解の指導 法
平成15年度	試験Ⅲ	問題12	ビデオ教材スクリプトからの出題 言語知識、ビデオ教材の利点、著作権
平成16年度	試験Ⅰ	問題4(3)	聴解指導法、予測
	試験Ⅲ	問題4	テレビドラマ教材の利点、指導法

表2に見られるように、聴解教育に関する問題がほぼ、毎年、出題されている。平成4年度から平成14年度までは、「筆記試験Ⅱ」において扱われているが、新試験となった平成15年度は試験Ⅲで、16年度は、試験Ⅰと試験Ⅲでの出題となっている。

平成4年度の問題は、聴解試験の作成の注意点に関するもので、ここでは、聴解試験での聞き取り行動というのは、普段の日常的な聞き取りとは異質であるという観点からの論説文を示し、聴解の素材の選択、テープ音声の聞き取りという制約への対応の仕方、問題の提示方法、解答での文字の扱いの妥当性、が取り上げられている。

平成6年度の問題では、「聴解」が直接的には問われていないが、提示された内容が理解できるかどうかという受容の能力について問う出題となっている。講話調のもの、天気予報、対話、などの文字化したものを読ませて、「基本文型中心の教科書で初級段階を終えた

学習者が、まだ学んでいない可能性の高い項目は下線部ア～オのうちのどれか。…」という出題があり、学習者が「分かるかどうか」という学習者の理解という観点から言語知識について問うものとなっている。

平成7年度では、聴解関連が2題出題されている。筆記試験II問題2では、授業計画や運営に関する出題の中の小問として、「聴解練習のあとで正確に理解できたかどうかをチェックする方法として妥当なもの」「聴解力が弱いと悩んでいる学習者を効果的に指導するために何をするか」「ビデオ使用の利点」「ビデオ使用の注意点」を問う出題がある。また、問題7の小問で、聴解授業後のテスト問題のあり方に関する出題がある。

平成10年度問題8は、教室内の具体的なタスク(課題)例を示し、それぞれのタスクがどのような能力を育てるためのものか、その目的を問うものとなっていて、「聴解技能の養成」とする解答は(5)番(大学の講義のテープを「それで、つまり」などの接続詞に注意して内容を聞き取るタスク)(7)番(買い物場面の録音を聞いて、3人のそれぞれの買い物リストを書き込むタスク)の二つとされている。確かに、このような内容であれば、聴解力養成のタスクという目的が明確な教材と考えられるが、(1)番のような初級のタスクについては、文法力の養成と聴解力の養成の両方が同時に育てられるものと言え、目的をどちらかにしぼるということは難しいのではないだろうか。

(1) T: 会話を聞いてください。

鈴木: マークさん。劉さんが、ワープロを教えてほしいと言っていますよ。

マーク: あ、そう。いいですよ。

T: だれがワープロを教えますか。

S: マークさんです。

T: だれに教えますか。

S: 劉さんです。

この活動の目的として、「文法がよくできているかどうかの確認」というのが正解になっているが、もし、その音声テープが自然な話し方だったなら、「聴解技能を養成するための活動」とも、言えるかもしれない。聴解技能の養成といえ、大きいまとまりのある談話から、おおまかな情報を取り出すことをイメージする場合は多いようだが、このような、小さい談話ならではの聴解技能の練習もありえると考えられる。学習者にとって、音声テープからは、表記どおりには聞こえてこない場合が多いのである。この場合でも、例えば、流れた音声テープは「ワープロしえっほしてってますよ」(筆記試験なので、音声は筆者による想像である)のように学習者には聞こえていたかもしれないのである。これを、頭の中で、文字どおりに復元して意味を理解していくというのは、やはり訓練されて身に付く技能であろう。初級では、技能を他の学習目的(例えば、語彙の学習、文法の練習)から切り離すことは、現実的ではない。このような出題は音声の質が見えない筆記試験では、解答に迷うところである。

平成11年度から14年度にかけては、問題形式としては、日本語教師養成のための実習

風景を示して問うというものになっている。学習者が聞きやすくなるためにはどのような授業の進め方をすればいいのかという視点にたって、課すべきタスク、指導手順などがビデオの利用方法とともに問われている。

平成15年度には、教授法のみならず、ビデオ教材利用の際の著作権の問題も出題されている。平成16年度には、試験Ⅰ問題4の技能別指導に関する問題の中で、聴解指導法を一般的に問い、試験Ⅲ問題4で、具体的な文章（ドラマの教材利用について）と対話を読ませて、聴解の指導法を問題としている。

このように、筆記試験のほうで、聴解教育にかかわる教師の知識技能のチェックがなされてきており、これは妥当であったと考える。

#### 4. 音声媒体テストで問にくいもの

「聴解教育」の能力を見るための出題を前節で見てきた。それらの問題は、「理解」を進めるために、どのように導けばいいかが、多く問われており、聴解行動過程に関する知識があれば、あるいは、自身の聴解過程を多少内省できれば、解答できるものになっている。通常は、無意識で行っている聞き取りにおける聞き手の意識や行動をもとに、聞き取り開始前の準備の仕方、聞き取り後の理解の確認の仕方、授業の進め方などが出題されている。

これらの多くは、筆記試験の中でなされるほうが適切なのではないかと考える。なぜなら、聴解過程を観察すると、我々は、聞いた音声を意味に置き換えて取り入れるために、必ずしも音声表現そのままの形で記憶に留めているとは限らないからである。意味内容のある音声素材を聞くときは、その素材の言語的特徴などに我々の意識は向かわず、その素材の意味の世界を捉えることに意識が集中し、記憶する。

筆者の経験では、その素材の言語的特長には、音声テープの文字起こしをしながら、気づくことのほうが多い。例えば、テープの文字起こしをしていて、「はら減ったよ」という音声を「はらべこだよ」と書き取ることは、我々はよくやっていることなのである。また、自然な音声では、何度聞きなおしても「だああ」のようにしか聞こえないものを、ある人は「だから」、またある人は「だけど」と書き取るということがあった。意味的にどちらでもその文脈で適切であったため、どちらが発話されているか、判定できなかった。このように、聞き手側は、自分の判断で受容し創造しながら意味の世界を構築しているのであり、表現形式を常にそのままその形式で記憶に留めているわけではないようである。普段の自然な聞き方では、言語それ自体について分析的な聞き方などせず、内容に対する自分の興味で必要に応じて、「意味」をとらえるのが目的となるため、無意識に聞き流したり、自分の頭で予測したり、修正したりしながら、理解は、聞き手側の事情で、また、聞き手の創造力で進められるものとも言えよう。人は一字一句もらさず記憶することはできない。

そのように考えれば、意味内容を聞かせる一定のまとまりのある談話の中から、聞き取った部分的な音声表現、特にその言語形式そのものを設問の対象とするのは、場合によっては、無理な要求となるかもしれないのである。一度だけ聞いたその音声情報を振り返って、分析的に問に答えるというのは、かなり難しいのではないだろうか。

また、同じく、意味内容を聞き取ることをした後に、例えば「どのような聞き取り方をしていたか」という聞き取り方のタイプを振り返って解答するというのも、簡単ではないだろう。意味内容さえ取れば、その他は関心の外に放り出され記憶に残らないのが、普

通である。

そのため、これまでの音声媒体の出題においては、テープを聞く前に、先に、問題が与えられ、何に注意して聞くべきか、目的が示されている。しかし、それでも、内容の意味に比して、それ以外のものは記憶に残りにくいものようである。部分的な表現形式などは、筆記試験であれば、スクリプトとして示されているので、解答が容易になる。

## 5. 音声媒体テストで問うことが適切な問題

聴解教育を担当するためにどのような知識や能力が必要か、まず、整理してみると、以下のようなものが考えられる。

### 1) 自然な日本語を聞き取る能力がある

(非母語話者の受験者も増加していることから、音声媒体テストによって、聴解力を見る必要がある)

### 2) 聴解のプロセスに対する知識がある

(背景知識の有無によって、理解過程が全く異なること、話者の世界と聞き手の世界の情報の差、通常の聞き取りでは聞きたいもの、聞くべきものといった目的を聞き手が持っている、それに添って聞いていること、発話の音声聴取は部分的に聞いているのではなく、文の意味全体から予測しながら聞いていること、音の崩れを修復して聞いている、等)

### 3) 音声言語の特性に対する知識がある

(異音、母音脱落、促音化、撥音化、長音化、短音化、無声化、縮約形、等、また、2)とも関係するが、発話の中の1音節か2音節程度、短く刻んで一部分だけ聞いたとしてもその音声を特定するのは、非常に難しく、ある程度意味の分かる塊の中でしか音声は特定できないこと等)

### 4) 語彙、文法、談話、語用などの一般的な言語知識がある

(聴解教材としての素材に関する言語知識)

### 5) 学習者の能力と音声素材の難度の差を判断できる

(学習者はたと言語知識があっても、その知識を自然な速度で運用する処理速度がまだ付いていない段階にいる。どの程度の知識があり、どの程度の処理速度で聞き取れるのか、を判断する必要がある。また、音声教材が学習者にとって、言語知識、処理速度の両面からどの程度の難度なのか、判断できることが必要だ。)

### 6) 普段の聞き取りと、学習のための聞き取りの聴解行動の違いが分かる

(聴解授業での聞き取りは、「聞かせられる」という行為になる。ビデオや音声テープなど、自分自身はその世界の当事者ではなく、その外にあって、聞くことになる。そのため、背景知識が不足していたり、あまり、関心のない目的のない聞き取りになりやすい。)

### 7) グループダイナミックスなど、学習者間相互の刺激の効果に対する知識がある

(授業中の学習者の心理、学習者の学び方、など)

### 8) 以上に基づいて、学習者を理解し易くするための方法を考えられる

(聴解授業をどのように運営するか。)

上記の中で1)「自然な日本語を聞き取る能力がある」以外の多くは、筆記試験で、問える

と考える。音声媒体テストを必要とするのは、(1) 早い判断ができるかどうかを見る (2) 音声提示する必要がある、のいずれかであろう。

#### (1) 早い判断ができるかどうかを見るために

教室での聴解授業の中で、学習者が示す行動にどのように対応するか、というようなことは、その場で、すぐに判断して行動しなければならない。このようなスピードが要求される授業中の教師と学習者のやりとりに関する問題は、音声媒体テストが適しているだろう。

その観点にあったものとして、教室場面ではないが、平成 15 年度、試験Ⅱ問題 5 の 3 番 (駅で東京駅への行きかたを聞く場面) などは、やりとりをしている相手が相手の能力を見極めながら、情報を整理していかなければならないにもかかわらず、それをしないで、話している様子を聞かせる設問がある。これなど無理のない好例の出題と考える。

#### (2) 音声提示の必要な問題

音声を提示する必要がある問題がどのような問題なのか、具体的にどのような出題が考えられるのか、は難しい課題である。

筆記テストでは聴解教材の素材も文字で示されるために、受験者は自分の頭の中でその音声を再生して解答することになる。しかし、そのような出題では、イントネーション (そうですね、でしょう、ましよう、ませんか、等) や、プロミネンス、ポーズなどが意味を持つようなものや、縮約形、変化した崩れた音声を聞いて、学習者の聴解の困難点に気づけるかどうか、指導すべきポイントに気づくかどうかなどは問えない。このような問題は、音声提示が必要となる。この場合、まとまりのある談話の中で意味内容をとる課題とともに出題すると、前述のとおり、言語形式そのものは記憶に残りにくいため、無理な出題となるのではないだろうか。したがって、談話内容の少ない、記憶に残りやすい短文形式で、問うのが適当と考える。

平成 13 年度「聴解試験」音声音韻部分に、問題 3 (1) の例として次のようなものがある。

なまビール、大ですか？

なまビール、ないですか？

「ダ」か「ナ」か発音の違い (調音法) を聞き分けることが目的である。これは、音声音韻部分での出題で、目的も学習者の発音を指導できるかというプロダクション目的の出題である。どのようにこれらの音を作り出しているのか、この音の差に注目させるものである。これを、聴解の視点から考えると、違う音であっても、意味と結びつける世界では、もし文脈があれば、どちらも同じように聞こえるということに注目することになる。そういう逆の発想からの出題はできないだろうか。もし同じ音声で、ビールを注文する場面を想像してみよう。ウェイターが「生ビールは大と小とありますが。生ビールないですか？」と言ったとしても、「だ」と客には聞こえるかもしれない。調音が違っても、聞き手の意味の世界で、修復して理解できるのである。ただ、どのような設問形式でそのような課題が

作れるか，は今後の課題である。

聴解教育に必要な能力とは何か，その能力を測るための適切な試験とはどのようなものか，という視点から，この音声媒体テスト全体を見直してみた。音声媒体でしか測定できないもの，音声媒体で測定するほうが適しているものとは何なのか，それをどう具体化するかを今後更に検討していく必要がある。

#### 引用文献

日本国際教育協会（1992-2004）『日本語教育能力検定試験 試験問題』

\_\_\_\_\_（2004）『日本語教員の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究』

## ノンネイティブ日本語教師に必要とされる日本語音声教育能力とその測定

磯村一弘（国際交流基金日本語国際センター）

### 1. ノンネイティブ教師と日本語教育能力検定試験

国際交流基金により実施された「海外日本語教育機関調査」によると、2003年の時点において海外で日本語を学ぶ日本語学習者の数は2,356,745人（国際交流基金2005）であり、この数は日本国内における日本語学習者135,146人（文化庁2004）のおよそ20倍となっている。このことは、世界的に見れば日本語教育の大部分は海外で行われているということを示しており、日本語教育について論じる際には海外における日本語教育も視野に入れる必要があるのは明らかであろう。

海外で日本語を教えている日本語教師について見た場合、その大部分は、日本語を母語とせず、外国語として学習した（以下ノンネイティブ）教師である。国際交流基金（2005）のデータによると、海外の日本語教師のうち、日本語母語話者の割合は以下の通りである。

	全体教師数	日本語母語話者	比率
初中等教育機関	11,464人	2,278人	19.9%
高等教育機関	9,882人	3,508人	35.5%
学校教育以外	9,282人	4,188人	45.1%

すなわち全体としては、およそ7割の日本語教師がノンネイティブであるということになる。このことから、日本語教育とは「日本」で「日本語を母語とする教師」が行うもの、という前提は成り立たないということがわかる。従って、日本語教員の養成およびその教育能力の測定について論じる場合、ノンネイティブ教師の視点からも分析を行うことが重要であると考えられる。

昭和62年から実施され、平成15年より新形式となった「日本語教育能力検定試験」は、その目的として日本語教員の「知識および能力が日本語教育の専門家として必要とされる水準に達しているかどうかを検定すること」であるとしており、その試験の水準は「国内外で日本語教育専門家として活躍していくために必要な基礎的・基本的知識・能力」であると定めている（平成16年度日本語教育能力検定試験実施要項）。しかし、試験の内容や、解答に必要とされる日本語のレベルから考えても、この試験は日本語母語話者の受験を想定したものであり、ノンネイティブの教師、とくに海外の教育現場で現地の学習者に教えるノンネイティブ教師のことは、ほとんど想定されてこなかったようである。

「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」が平成12年（2000）にまとめた報告書「日本語教育のための教員養成について」によると、「日本語教員として望まれる資質・能力」において「まず基本となるのは、日本語教員自身が日本語を正確に理解し的確に運

用できる能力を持っていること」であるとしている。しかし、これに対して大曾（2001）も指摘しているように、ノンネイティブ教師の教員養成を考慮した場合には、これを当然の前提とすることは問題があると思われる。横溝他（2003）においては、日本語教育能力検定試験について、これまで「外国人排除の可能性」が議論されてきたことを指摘したうえで、ノンネイティブ教師の場合は日本語能力の最低ラインをどこにおくか、どのように評価するかを議論すべきであるという提言をしている。実際、海外で教えるノンネイティブ教師のうち、日本語母語話者と同等の日本語力を持つような者は少数派であり、試験で問われる「知識および能力」が母語話者のみを想定したものであるなら、これはノンネイティブ教師が海外の教育現場で教えるのに必要な「知識および能力」とは著しく乖離したものとなることが予想される。

現状においては、この「乖離」は実際に存在していると見るべきであり、日本で教える母語話者教師以外の者が受験する際の困難を生じさせている。

以下は、日本語教育能力検定試験におけるノンネイティブ受験者数と合格者数の年ごとの一覧である。

年度	S62	S63	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7
受験者数	42	51	46	69	84	69	84	69	61
合格者数	2	4	2	2	2	2	0	0	1

H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	合計
37	44	52	48	42	57	49	69	91	1064
0	5	1	2	1	2	1	4	3	34

過去 18 回の試験の合計では、ノンネイティブ受験者の合計は 1064 名、そのうち合格者は 34 名であった（合格者の母語の内訳は、韓国・朝鮮語 20 名、中国語 8 名、その他 6 名）。受験者は毎年 50 名程度はいるものの、合格者は 5 名以下といった状況である。ノンネイティブ受験者の合格率は 3.2% であり、これは全受験者の合格率 18.5% を遙かに下回っている。このことは、ノンネイティブ受験者にとってこの試験は極めて「敷居が高い」ものであることを示している。実際のところ、ノンネイティブの場合は日本の大学院で日本語教育を専攻する留学生が「力試し」の意味で受けることが多いようである。

一方、海外の日本語教育現場における現状を見ると、この日本語教育能力検定試験は海外では全くと言っていいほど利用されていない。海外においては、高等教育機関では学位が、初中等教育機関ではその国の教員免許が重視されるため、この試験に合格していても、現地で教える資格としてはまず考慮されない。ゆえに、試験に合格したとしても、そのメリットがないというのがその大きな原因である。またこの試験が日本でしか実施されていないこともあり、日本で 90 年代以降に日本語教育を勉強してから海外に赴いた日本人教師

を除くと、試験の存在自体がほとんど知られていないというのが実情である。また仮に現地のノンネイティブ教師が受けたところで、試験がノンネイティブ教師を想定したものでないために、試験を理解し答えるためには母語話者並みの日本語力が必要であり、その上現地でノンネイティブ教師に必要とされる日本語教育能力とのずれが大きく、合格はほとんど期待できないというのが現状であろう。

以上のように、これまでこの試験は日本語を母語とする者、または限りなくそれに近い者のみを想定していたと考えられ、ノンネイティブ教師にとって門戸が開放されていると言い難い状況であったと言える。しかし、日本語教育の多様化、とくに海外における日本語教育の広がりを見ると、この試験について、ノンネイティブ教師の視点から分析を加えていくことが不可欠であると思われる。この試験を将来、海外のノンネイティブ教師も視野に入れたものへと改定すべきなのかどうかは今後の検討が必要であるが、いずれの場合においても、その検討のための基礎資料として、ノンネイティブ教師に求められる日本語教育能力とは何か、それを試験によって測定するにはどうすればよいかという立場から、過去の試験問題や実施の仕方などについて具体的に考察していくことは、意義が大きいと考えられる。

本報告書の研究対象は、「音声を媒体としたテスト問題によって測定される日本語教員の能力」である。したがって、本稿においては、音声を媒体としたテストによって測定されるノンネイティブ日本語教師の能力について考察する。特に、これまで日本語教育能力検定試験の「聴解試験」「試験Ⅱ」においてその中心的な位置を占めていた音声教育の分野について、ノンネイティブ教師に必要とされる音声教育能力とその測定という観点から論じていくことにする。

## 2. ノンネイティブ教師にとっての音声教育能力とは

はじめに、試験問題を分析するにあたっての前提として、ノンネイティブ教師が音声教育を行う上で必要とされる能力について概観する。ノンネイティブ教師が学習者に対して音声指導を行う際、そこで求められる音声教育能力とは何か、またそれは母語話者教師の場合とどのような点が異なるのかについて、ここでまず考えていくことにする。

なお、これから論じていくような能力が全ての教師に常に必要不可欠だというわけではない。実際は、どこで、誰に、どのような目的で、何を教えるのか、またその現場でその教師がどのような役割を担っているかによって、そこで求められる「教育能力」の水準はその都度異なってくる。従ってここでは、様々な場面、様々な学習者に対応するための、教師個人の資質としての「能力」という観点から見ていく。

ノンネイティブ教師が学習者の発音を指導する場面を想定するとき、それに必要となる音声教育能力としては、大きく分けて次の二つの側面があるだろう。

### A. 音声指導能力：学習者の発音上の問題点を見極め、これを適切に指導できる能力

B.発音能力：自己が発音のモデルとなり得るよう、できるだけ母語話者に近い発音が実現できる能力

はじめに、Aの音声指導能力について考える。ノンネイティブ教師が学習者の音声を指導する場合、以下のようなプロセスが必要になると考えられる。

#### A-1.音声知識

- ・日本語の発音について、どこでどのような発音をすべきか知っている。
- ・学習者の母語についての知識があり、日本語の音との違いがわかっている。

音声指導においてまず前提となるのは、教師が日本語音声に関する客観的な知識を十分に持っていることである。母音、子音、拍、リズム、アクセント、イントネーションなどに関し、理想とすべき日本語の発音がどのようなものであるかを自分で認識していなければ、学習者の発音を指導することは困難である。

日本語母語話者の場合であれば、普段自分が無意識に実現している発音について、これを客観的に意識化し、整理し、指導のための知識として身につけるという過程をたどる。これに対し、ノンネイティブの場合は、自分が発音を直された経験を通じて学習したり、あるいは日本語音声に関する参考書で勉強するなどして、純粹に外部から得る知識として身につけなければならない。

また、海外の教育現場においては、教師と学習者との間に共通の母語または媒介語が存在することが普通であると考えられ、こうした言語と日本語の音声との違いについて、対照音声学的な立場から両言語の知識を得ておくことが望ましい。

#### A-2.判断、評価

- ・学習者の発音が、目標となる日本語の発音から逸脱しているか否かを判断できる。
- ・自分の知識や学習経験に基づいて、学習者の発音を評価することができる。

音声を指導する教師は、学習者の発音を聞いた際に、これを判断、評価する。まず、学習者の発音が、日本語の理想とする音から逸脱しているかどうかを判断することが求められる。そして、もし逸脱がある場合、その発音の逸脱の程度や性格を即座に評価し、発音指導の方針を瞬間的に決定する。例えば、意味の伝達や発話意図について誤解を与えるおそれがあるかどうか、コミュニケーション上どのくらい障害になりうるか、聞き手に不快感を与えるかどうか、それが改善されることによってどのようなメリットが得られるのか、などについて考慮し、学習者の動機や学習目標、学習理由などを判断しながら、これを指導すべきか否か、指導するならどの程度まで指導すべきかを判断することになる。

こうした判断は、母語話者であればその内省に基づいて行うことができる。仮に日本語

音声に関する知識の全く無い母語話者であっても、「その発音はおかしい」「何か少し違うけれどそれほどおかしくは聞こえない」「言っていることがわからない」「怒っているように聞こえる」「子供のような稚拙な感じを与える」などの評価が可能であろう。

これに対してノンネイティブ教師の場合は、こうした母語話者の内省に頼ることができないため、自分が学習して得た知識や、これまでの学習経験をもとにして判断しなければならない。特に学習者と教師の母語が同じ場合には、逸脱の傾向も共通しているため、学習者の発音を客観的に判断、評価できない可能性も大きい。つまり、学習者の発音上の誤りに対して、自分も同様の発音の傾向を持っている場合、それが不適切な発音であると気づかないおそれがあるということである。従って、学習者の発音を評価できるようになるためには、母語話者の場合には求められない訓練や経験が必要であると考えられる。

#### A-3. 聞き取り, 同定

- ・学習者の発音がどのような音で実現されているかを聞き取り同定することができる。

学習者の発音に問題がある場合、それを指導するためには、その原因を見極めることが重要である。この場合、教師はまず学習者の発音が、どのように実現されているかを瞬時に聞き取り判断しなければならない。例えば子音であれば発声や調音点・調音法、韻律であれば語や文における基本周波数の変化の仕方などについて、学習者の産出した発音を聞き、問題の原因を探る必要がある。ここで必要となるのは、音声を聞き取り調音音声学的に同定する能力である。

発音指導において教師が実際に聞くことになるのは、母語話者の発音した日本語の音声ではなく、ノンネイティブ学習者の音声である。ゆえにこの作業に関しては、ネイティブ、ノンネイティブを問わず、調音音声学の同様の訓練が必要になると思われる。むしろ、学習者と同じ音韻体系を持つノンネイティブ教師のほうが、学習者の音声の聞き取りと同定に関しては有利な面もあると言える。ただし、基本周波数や持続時間など、日本語の音声においては音韻的な情報が自分の言語では弁別的な役割を持たないという場合、これを聞き取るためには、この能力を訓練によって身につけなければならない。

#### A-4. 対照, 分析

- ・学習者の発音と、目標とする日本語の音との間にどのような違いがあるか、客観的に分析することができる。

学習者の発音を聞き取り同定した上で、次に教師はこれを A-1 で述べた音声知識に基づいて、日本語の理想とすべき音と比較対照しながら、この二者には調音音声学的にどのような違いがあり、何をどのように直せば理想の音に近づくことができるのかを分析することになる。

具体的には例えば、「ツ」の子音が[s]で実現されている場合、まず学習者の子音が摩擦音[s]であることを聞き取り同定した後、日本語の理想とすべき「ツ」の子音は破擦音の[ts]であることを確認しながら、両者の違いは摩擦音と破擦音の調音法の違いであると分析するといった作業である。これは分節音だけでなく韻律の指導に関しても同様であり、教師は学習者の産出した音声の韻律的特徴を聞き取り、これを日本語の理想とする韻律と比較してどのような逸脱があるのかを分析することが求められる。

#### A-5.指導, 矯正

- ・学習者の発音と目標の発音との違いについて、学習者にわからせることができる。
- ・理想とする発音に近づくための様々な練習方法を、学習者に提示することができる。

学習者の発音を聞き、その問題点を把握しただけでは「音声指導」は行われたことにはならない。教師が認識した音声的な逸脱について、これを学習者に伝え、学習者が理解し、自分で逸脱を修正できたときにはじめて発音の指導がなされたと考えるべきであろう。すなわち、例えば「ツ」の子音を[s]で発音している学習者に対し、「調音法が違う」と指摘しただけでは改善が望めないし、モデル音声として[ts]を繰り返し聞かせるだけでも同様に効果が薄いと思われる。学習者には、今自分の発音している[s]と目標とする日本語の発音である[ts]がどう違うかをわからせた上で、目標の音が産出できるような練習方法を具体的に提示しなければならない。

具体的な例を挙げると、例えば上記の例の場合、まず学習者に[s:]を発音させ、摩擦音の感覚を意識させる、次に[s:][s:]t]のように何回か発音させ、舌先と歯茎で気流を塞ぐ感覚を意識させる、その後で[tst:]t]のように、[t]の閉鎖の状態から破擦音[ts]を発音する感覚を覚えさせ、最後に「ツ」をもう一度言わせてみる、などの練習である。

同様に、拍が不適切な学習者、例えば「こんにちは」が「こにちは」になるような学習者に対しては、二拍ごとのリズムに合わせて手を叩きながら「こん／にち／は」と言わせたりする、またアクセントの高低が正しく実現できない学習者に対しては、高低の違いを手の動きによって示したり、「ドミミ」のように音楽の高さに合わせて言わせ、高低感覚を意識させたりするなどの練習方法を示す必要がある。

こうした指導においては、ある方法が全ての学習者に有効であるとは限らず、また有効であったとしても、すぐその場で発音が改善されるとは限らない。しかし、単に模倣させたり何度も繰り返させたりするだけでなく、学習者に自分の発音と目標音声との違いを意識させ、これを目標の音に近づけるための具体的な練習方法をできるだけ多く示せるということが、教師の「音声教育能力」として最も重要な部分であると言えるだろう。

こうした能力については、母語話者教師であってもノンネイティブであっても発音指導を行う上で同様に必要とされるが、ノンネイティブ教師が指導に当たる場合には、自分自身がその発音を実現できていなければ、やはり限界もあると思われる。そこで、次に B と

して示した、教師自身の発音能力について確認する。

外国語の発音は一般的に、完全に母語話者の発音を実現することは難しいと言われており、ノンネイティブ日本語教師に対して、常に日本語母語話者と全く同じような発音で話すことを求めることはできない。ゆえに、どのような目的で、どのような学習者に教えるのかによって、その教師に必要とされる発音能力も異なると言える。ただし、どの程度までを目指すかにかかわらず、そこで求められる発音能力は、およそ次のような過程のものであると考えられる。

#### B-1. 音声知識 (=A-1)

- ・日本語の発音について、どこでどのような発音をすべきか知っている。

ノンネイティブ話者が日本語の音声を正しく実現するためには、日本語の発音がどこでどのような音で実現されるかということに関しての知識を持っていることが肝要である。これは、学習者の発音を指導するのに必要な音声知識と本質的には同じものであると考えられる。例えば分節音であれば、それぞれの音素の調音の仕方や環境による音声変化の規則、韻律であれば、単語のアクセントや文の構造、発話意図などによって文の韻律がどのように実現されるかなど、目標とすべき日本語の理想の発音を自分で設定するための知識である。もしノンネイティブ話者でこうした知識が不十分な場合、母語話者の発音に近づくことは不可能であり、同時に学習者の発音を指導することもできない。

実際はこうした日本語音声に関する知識は、海外の教師養成の現場ではあまり教えられていないというのが現状である。例えば磯村（2001）において、海外では日本語のアクセントについてその性質や規則がほとんど教えられていないことを報告したように、海外の教員養成課程において、日本語音声についての十分な知識が与えられる機会は少ない。多くの場合は日本語を学ぶ際に教師の発音を模倣し、直される程度であり、「発音」ないしは「日本語音声学」のような科目がシラバスに入っていることは、一部の国を除くとあまり多くないようである。しかし、教師として学習者の指導を行い、その際自分自身が発音のモデルとなるためには、「日本語の理想の音はどこでどのように実現されるべきなのか」ということについてできる限り知識を得ておくことが望ましいと言える。

#### B-2. 目標音声の実現

- ・日本語音声の知識に基づいて、できるだけ理想に近い発音を実現できる。

ノンネイティブ教師が学習者にとってモデルとなる日本語を発音するためには、B-1の音声知識を十分に身につけた上で、これを実際に目標に近い音声で実現する能力が必要となる。すなわち、“「ツ」の子音は歯茎破擦音である”、“「日本」は「ホ」の後ろでピッチが下がる”などの知識を前提とした上で（ただし自分で目標の音を設定できればよく、音声学

用語の知識は必ずしも必要はない), 実際の発音において「ツ」の子音を歯茎破擦音で実現したり, 「日本」の「ホ」の後ろでピッチを下げたりすることができる能力である。

母語話者の場合これらは(方言一言語話者の場合を除き)既に持っている能力であるが, ノンネイティブの場合はこれを訓練によって自分のものにしなければならない。すなわち母語話者の場合は, 日本語の音声について, 無意識のうちに理想の発音を実現できる能力が既に備わっており, それについて教師として客観的に捉え, 音声指導のための知識として身につけることが求められる。これに対し, ノンネイティブの場合は日本語音声について適切な知識を学習を通じて習得した上で, その知識に基づいて, できるだけ理想に近い発音を実現できるような能力を訓練するプロセスが求められることになる。

### 3. 音声を媒体としたテストで測定されるノンネイティブの音声教育能力

次に, これまでに日本語教育能力検定試験の旧形式「聴解試験」および新形式「試験Ⅱ」において, 上記の音声教育能力のうちどの部分がどのように測定されてきたかを検討し, ノンネイティブ教師の受験を想定した場合の今後の可能性を考える。

これまでに「聴解試験」および「試験Ⅱ」において出題されてきた問題は, 主に A-3「聞き取り, 同定」の部分であると言えるだろう。すなわち, 提示された音声を聞き, その文の韻律, アクセントの高低のパターン, 分節音の調音が, どのようなものであるかを聞き取り, 選択するというものである。これは王(2004)においては「音声提示に短い時間で反応し解答する」問題であると述べられており, 学習者の発音を瞬時に聞き取り, 分析するという能力を測るものである。

母語話者の二種類の発音を聞き, 分節音の調音の違い, あるいは文の韻律の違いを聞き取る問題(旧形式の問題3や問題1など)は, 二つの音声提示を比較対照して違いを答えるものであるが, A-4に挙げた, 発音指導における「対照, 分析」と異なる性格のものであることは注意が必要である。実際に発音指導において必要とされる「対照, 分析」は, 実際に学習者が産出した音声を, 日本語の理想とすべき音声と対照させるという作業である。そのため, 教師は A-1 で挙げた「音声知識」を前提として, これを実際に聞き取った音声と比べることになる。これは旧形式の問題4(学習者の発音を聞き, 適切でない発音の特徴を指摘する問題)で問われる作業に近い。これに対し, 母語話者の二種類の発音を比較する問題, または平成16年度の問題3で採用された, 学習者の発音と教師の発音との比較では, 実際に比較するのは聞き取った二種類の音声であり, そこでは日本語に関する「音声知識」が無くとも答えられる形式になっている。

これは, 母語話者は目標言語の音声を既に習得していることが前提になっており, 比べる対象が母語話者による音声提示であっても自分の内省であってもそれほど差がないと考えられているためと予想される。しかし, ノンネイティブ教師の音声教育能力を測定する場合, 日本語の発音に関する「音声知識」を持っているか, また A-2 の日本語音声の逸脱に対する判断力があるかどうかを調べることは, 極めて重要である。ゆえに, 単に一般音

声学的な聞き取り能力を測定するだけでなく、日本語音声の知識が前提とされるような聞き取りの方が、特にノンネイティブ教師の能力を測定する際にはより適切であると考えられる。

A-5の「指導、矯正」の能力については、ノンネイティブ教師だけでなく母語話者教師の能力としても重要であるにもかかわらず、試験ではこれまで問われてきていないようである。この原因の一つは「聴解試験」という音声提示一方通行の媒体によってこの能力を測ることは難しいということがあるだろうが、それに加え、日本語音声教育の分野において、こうした「指導法」に関する研究やその成果が十分に得られていないということもあるだろう。この点に関しては、日本語音声教育に携わる教育者、研究者の今後の課題である。

教師がどのぐらい日本語の理想の音声を正しく実現できるかというBの発音能力に関しては、やはり試験では問われていない。これは、母語話者を前提とした試験では受験者の日本語力を問う必要がないという理由が大きいと思われる。またこれに加え、受験者の音声的なアウトプットを測定するためには試験の物理的制約の問題もあるだろう。水谷(1997)においても、日本語教育能力検定試験の問題点として、「音声によって自己表現をする機会がないということは一つの限界である」と述べられているように、受験者の音声的なアウトプットを測定するためには面接試験を実施するなど大幅な改革が必要であり、現状では対応が難しいと思われる。そのため、B-2の「目標音声の実現」能力の前提となる、B-1の音声知識について、教師がこれをどの程度持っているかを測定することが一層重要であると言えるだろう。

#### 4. まとめ、今後の課題

これまで見てきたことをまとめると、日本語教育能力検定試験についてノンネイティブ教師の立場から見た場合、主な問題となるのは、(1)試験に必要とされる日本語力、(2)出題の内容自体が主に母語話者を想定しておりノンネイティブ教師の受験を想定していないこと、の二点のようである。

(1)に関しては、「試験を理解し、これに答えるために必要な日本語力」が「日本語を教えるために必要な日本語力」のレベルを遙かに上回っていることが問題である。これについては、日本語を教えるのに必要な日本語力は、必ずしも母語話者と同じ程度ではないことを理解し、ノンネイティブ教師にとって「日本語を教えるために必要な(外国語としての)日本語力」について論じていかなければならないだろう。

しかし、音声教育能力の測定に関して(2)を考察してきてわかるように、母語話者を想定した試験の出題においては、ノンネイティブ教師の能力について何を測るべきかという視点との間にずれがあり、これは簡単には解決できない問題であると言える。

ノンネイティブ教師の受験を視野に入れた場合、今後の試験の可能性としては、  
(i)この試験をノンネイティブ教師にも門戸を開き、ノンネイティブ教師の現状も考慮したものと試験全体(出題形式、試験内容)を改定する

(ii)ノンネイティブ受験者とネイティブ受験者を分け、試験内容の一部や受験措置を区別して実施する（例えば問題文を主要言語に翻訳して出題するなど含む）

(iii)この試験はあくまで母語話者またはそれに準ずる教師を対象としたものとして現状を維持し、ノンネイティブ教師のための新たな試験を開発、実施する

などの可能性が考えられる。しかしこれまで見てきたように、ノンネイティブ教師の日本語教育能力を測定するにあたっては母語話者と根本的に異なる部分もあり、むしろネイティブ、ノンネイティブそれぞれの特質や役割の違いを認識しながら、測定すべき項目を別々に考えていく必要があるように思われる。少なくとも、現在の試験を海外でも実施するというだけでは何の解決にもならないということは、認識しておく必要があるだろう。

またそれ以前に、日本語教育が世界中に広がり、現地化が進み、日本語教育現場が多様化し、それに伴って日本語教師に求められる資質や能力もそれぞれの現場において多種多様であるという現状の中で、世界の全ての日本語教師に共通するような試験のシラバスをたてることが果たして可能であるのか、また日本が主導的立場を取って、世界共通の「日本語教育能力」の枠組みを設定し、これを世界に発信していく必要が果たしてあるのかといった、より根本的な議論についても、慎重になされる必要があるのではないだろうか。世界の日本語教育においてはむしろ、各国各現場のそれぞれの事情を理解し、これを尊重することが最も重要であるという認識が一般的である。教師の「日本語教育能力」とその測定試験を考える場合、母語話者教師だけではなくノンネイティブ教師の立場からもこれを考えていくことが不可欠であるのは言うまでもないし、また海外のノンネイティブ教師も考慮に入れた教育能力試験を日本としての観点から実施することで、日本語教師に必要とされる能力について「日本としてはこう考える」というある程度のモデルを示すという意味では意義があると思われる。しかし、それが海外の日本語教育現場においてどの程度意味を持つことができるのかという可能性については、現状を十分に把握した上での議論が必要であるだろう。日本国内で考えられた基準を世界の基準として当てはめようとすることは、たとえ日本語教育に関してであっても現実的ではないと考えられ、このことは日本語教師教育・教師研修及び教育能力試験開発に関わる全ての教育者・研究者が事実として受け止めておかなければならない。

最後に、音声教育の測定に関して提言を述べておきたい。もしノンネイティブ教師も対象とした日本語教育能力試験を今後実施していくのであれば、そこに音声教育関係の項目を含めるということ自体に大きな意義があると考えられる。というのは、海外の教育現場においては、発音の指導は母語話者の責任であり、ノンネイティブが音声指導を行うのは難しいという考えが、母語話者教師にも、ノンネイティブ教師にもある。実際、発音の練習は母語話者教師が担当し、ノンネイティブ教師はほとんど発音を直さないという現場もあるようである。しかし、ノンネイティブ教師であっても学習者のモデルとなりうることを、また発音の指導を行うことができることを試験によって周知することで、ノンネイティブ教師による音声教育の可能性が広がっていくと考えられる。

謝辞：海外における日本語教育能力検定試験の位置づけや音声教育の現状についての情報収集にあたり、世界各国の国際交流基金海外センター講師の方々にご協力いただいた。ここにお礼を申し上げます。

#### 引用文献

- 磯村一弘（2001）「海外における日本語アクセント教育の現状」『2001 年度日本語教育学会 秋季大会予稿集』211-212, 日本語教育学会
- 王伸子（2004）「聴解試験」『日本語教員の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究』32-36, 財団法人日本国際教育協会
- 大曾美恵子（2001）「留学生の日本語運用力の向上」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告』29-32, 日本語教員養成課程調査研究委員会
- 国際交流基金（2005）『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2003 年－』独立行政法人国際交流基金
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）『日本語教育のための教員養成について』
- 文化庁（2004）『平成 15 年度国内の日本語教育の概要』文化庁文化語部国語課
- 水谷信子（1997）「日本語教育能力検定試験の課題と展望」『日本語学』五月臨時増刊号第 16 巻第 6 号, 224-230, 明治書院
- 横溝紳一郎, 當作靖彦（2003）「アメリカの教育現場から日本国内の日本語教師教育への提言」『日本語教師の専門能力開発－アメリカの現状と日本への提言』167-206, 社団法人日本語教育学会



## テストとして見た日本語教育能力検定試験聴解試験の構成概念

菅井英明 (国立国語研究所)

### 1. はじめに

1988年に始まった日本語教育能力検定試験(以下、日教試とする)の聴解試験は、問題が完全公開されるようになった1992年からあまりその内容に変化がなく、このことは「この10年余り、内容を大きく変えることはしていない」(王 2004: 32)と述べられているとおりであるが、かねてより一つの疑問が出されていた。出題形式をみると、音声聞き分け(phonetic discrimination)を中心とした内容が中心であるのに、「聴解」という分類がされていることである。

Bostrom (1997: 22)は聴解試験の歴史をレビューする中で、聴解試験の定義は、レクチャーの理解に端を発した内容の理解に求めることが最良であるとしており、他の様々な聴解テストはこれの変形であるとしている。このことから、音声聞き分けを中心とした日教試の設問を「聴解」と呼ぶのにはやはり無理がある、といえよう。しかし、なぜ敢えて聴解と呼ぶのかを検討することには、この聴解試験の構成概念を考慮する上で重要な手がかりがあると考えられる。

そこで、本稿では、まず海外で実施されている第二言語教師を目指す者が受験する養成・認定試験を比較し、そこでの構成概念の中に日教試の聴解試験に相当するものが存在するかどうか検討する。

次に、海外での試験との比較を基に日教試聴解試験の特徴を分析し、エラー分析の能力を見ているわけではないこと、日本語固有の音素配列や音韻規則の知識が不用であること、反応力や判断力といった、知識・能力と異なる物が測定されていることを紹介する。

続いて、日教試の聴解試験で用いられている形式は、実は、外国語学習者の適性を見る適性テスト(apptitude test)で最も良く使われている形式であることを紹介する。そして、日教試聴解試験に含まれている構成概念には、出題目的として制定されていた知識・能力以外に、実施時に考えられていた教師となる者の適性(apptitude)・素質を測定する要素も含まれていることを指摘する。

その後、なぜ、このような聴解試験が成立したのかその背景として、試験実施開始時に必要とされた教師像、日本語の構造、実施開始時の言語習得理論に対する認識、および当時想定されていた教室環境などがあったことを述べる。

最後に、今後の教師養成の観点及び言語教育の趨勢の変化を考慮して、今後必要な「聴解」試験の構成概念として、教室での直接の指導に結びつき、学習者への説明が可能である日本語の知識を含めることを提案する。

### 2. 他国でおこなわれている教員養成・教員資格認定試験の構成概念

ここでは、まず、教員養成・教員資格認定試験の構成概念とはどのようなものか把握するために、他国でおこなわれている試験の構成概念を分析することにする。

外国語(第二言語)を教える教員の養成・認定を目的とする標準化テストは多く存在するわけではない。ここでは、入手できた情報として、(1)アメリカETSが実施する、小

中学校でESLを教える教員の認定として広く用いられる、PRAXIS II English to Speakers of Other Languages, イギリスを中心とした University of Cambridge, ESOL Examinations が 2005 年から試行的に開始した教員養成の最初の段階の検定試験TKT (Teaching Knowledge Test), ミシガン州で州内の小中高の教員でESLを教える教師が受ける Michigan Test for Teacher Certification を例に検討する<sup>1</sup>。

表1. PRAXIS II, TKT, Michigan Test の概要

試験名	PRAXIS II English to Speakers of Other Languages	TKT (Teaching Knowledge Test)	Michigan Test for Teacher Certification English as a Second Language
受験対象者	米国内の小中学校で ESOL を教えるものを 対象としている。	Cambridge ESOL Awards と呼ばれる教師 教育システムの最も最 初の部分のテストであ り, pre-service の段階, またこのシステムを行 っている教師を対象と している。	ミシガン州内で小中高。
実施団体	ETS	University of Cambridge, ESOL Examinations	Michigan Department of Education
音声テープに よる試験	ある	ない	ない
音声, 音声学, 音韻論に関す る設問	5分野あり, 分野Iで は, 三つのパートに分 かれ, そのうち, パー ト A・B が音声テープ を用いる。試験サンプ ルでは実際の出題数 が反映されていない。	試験は 3 モジュールの 多肢選択式だが, 試験サ ンプルでは, モジュール 1 で 14 の大問の内の 1 問が音声記号について の問題であり, 8 アイテ ムから成っている。	試験サンプルには音声, 音 声学, 音韻論に関する出題 がされていない。
試験全体に対 する 音声, 音声学, 音韻論部分に 対する比率	全分野で 130 問あ るうち, 分野 I は 30 問ある。その内, パー ト A・B は 20 問であ る。採点では分野 I の ABC で試験全体の 2 5% を占める。	全分野で 80 アイテム あるうち, 8 アイテムが 音声学についての出題 である。全体の採点に対 する比率は不明。	該当せず。
テープの分数	試験全体が 1 時間 4 5 分で, テープ部分は そのうち 15 分であ る。	各モジュールが 1 時間 20 分で, 全体は 4 時間 であるが, 音声テープは 存在しない。	試験全体の分数がサンプ ルに記載されていない。音声 テープは存在しない。

これらの試験の音声に関係する設問に関する部分をまとめると表1のようになる。

教員養成の段階で, 音声テープによる設問がある試験は, 非常に少なく, 3つの試験の中  
では PRAXIS II しか存在しない。このことは, 教員養成に必要な音声に関する試験の構成

概念を考える際の示唆となる。以下に各テストの構成概念の具体的な特徴を記す。

## 2. 1 PRAXIS II English to Speakers of Other Languages

PRAXIS II では、分野 I 「学習者言語として産出されたものの分析」中に音声による問題が 20 問あり、他にも、音声学・音韻論についての問題が音声テープを使わない部分で出るようである。公開されているサンプル問題には、音声テープを使うものが 2 アイテム、プリントされた音声記号を使うものが 1 アイテムとなっている<sup>2</sup>。

受験案内には、この聴解試験を受ける前に、英語を学習しているノンネイティブスピーカーのスピーチに慣れておくようにしなければならない(ETS p. 76)と書かれている。

テープを使う問題の最初のアイテムは、“When I arrive in United States, the first three months for me here were the most difficult experience in my life” という学習者の発話による音声刺激が流れ、この発話の文法または語彙のどこに問題があるか、を答えるものである<sup>3</sup>。選択肢としては、時制、性、人称、数とあり、解答は“arrive”に過去を示す“-ed”がないので、時制である。

次のアイテムが、“He finally went to bed” という学習者の発話が流れるが、“bed”の語末子音が無声化した音になっている。ここでは、文法や語彙の使用ではなく発話中の発音の問題を尋ねるとしている。選択肢としては、語末のイントネーションパターン、調音の位置、有声/無声の音、語のストレスパターンとなっており、有声/無声の音を選ぶようになっている。

最後に、テープを使わないものとして、1 アイテムある。“laughed”という単語の米語での発音を発音記号を使って示すもので、選択肢が 4 つあるうちの[læft]を選ぶものである。

限られた問題数からの限定的な判断であるが、PRAXIS II では以下のような構成概念を持っていると考えられる。

- (1) 英語固有の morpho-syntactic なレベルで起こる音韻変化、音声の脱落。これは言語内エラーに起因する。
- (2) 英語固有の音素配列(phonotactics)から起こりうる学習者の発音エラー。これは言語間エラーに起因する。
- (3) これら(1)と(2)に関して、テープで聞かなくても音韻ルールの知識として知っており、テープで聞いた場合、その知識に基づき、学習者の発話を正確に記述できる能力。

例えば、“arrive”の後のように“-ed”が脱落する現象は、単に音がなくなっているわけではなく、これらの接辞を発達段階で落とすということ(例えば Dulay and Burt 1974)に基づいており、これは、英語体系に固有の morpho-syntactic レベルでの接辞のルールが存在しているために起きる言語内エラーである。

対して、“bed”の最後の子音が無声化するのは、英語と似た構造を持つドイツ語などが

語末子音の無声化ルールを持っていたり、日本語の「ベット」のように、借用語として無声化している言語もあり、それが干渉するという現象で、言語間エラーに基づく作問である。

最後に、“laughed”に関しても、やはり morpho-syntactic なレベルで “-ed” が [f] の後についての場合、母音 [ə] が脱落し [d] が [t] になるという音韻ルールが存在する。

全体に、この3問は、学習者の間違いを音声によって聞き分けることを目的としているというより、英語に固有の音素配列・音韻ルールについての知識を、テープや他の刺激により、確認するというものになっている。そのため、受験者にもし、なぜ正答を選んだか、と尋ねた場合、受験者は、単に聞き取れたからというだけではなく、英語構造に対しての知識に基づいて説明をすることができることになる。また、PRAXIS II 分野 I 「学習者言語として産出されたものの分析」では、学習者の音声により産出されたアイテムの他に、書かれたものに関するアイテムも一緒に出てくる。

このような特徴から、PRAXIS II の音声部分を含む分野 I は、学習者のエラーの分析という目的の下に行われているといえよう。

## 2. 2 TKT

TKT は、テープによる出題はないが音声学・音韻論に関する知識を問う問題がある。サンプル問題では、母音を語中に2つ含む、8つの英単語があり、それぞれの単語中の母音について、音声記号で表されたペアが8つありマッチさせる問題である。例えば、単語 “paper” の母音は /eɪ/ と /ə/ なので、このペアを選ぶようになる。

この問題も、実は英語の音素配列ルールに基づいている。“a” としてつづられた母音の子音をはさんで後続の母音のつづりが “e” だった場合は、/a/ ではなく、/eɪ/ の音素となるルールがある。

限られたサンプルからであるが、このように、TKT の構成概念としては「英語構造に固有の音素配列を理解し、音韻レベルで記述ができること」といったものが考えられる<sup>4</sup>。

## 2. 3 Michigan Test

Michigan Test 受験案内の「テストの目的」の中には、「現代の英語の下位体系に関する理解」として「音声学と音素体系に関する特徴」と書かれているが、残念ながら、入手できたサンプルには、音声学・音韻論に関する出題が一問もない。

## 2. 4 海外の教員養成・資格検定試験のまとめ

以上、英語教育において、教員養成に必要な音声学・音韻論に関する出題の構成概念が、どのように定義されているかについては、PRAXIS II と TKT とに共通する項目を見る限り、以下のように言えるであろう。

- (1) その目標言語の体系に関する知識として説明ができる。説明ができるので、教室でそのまま学習者に対して言うことができる。
- (2) (PRAXIS II のみ) 学習者の産出したものの特徴として、書かれた産出物と共に分析

をすることができる。

- (3) 分析の対象となるエラーには、言語内エラーと言語間エラーがある。ただし、エラーを起こす原因は、言語間エラーの結果起こったものでも、学習者に特異な発音間違いではなく、やはり、英語の構造に起因しているものである。

PRAXIS II と TKT に共通しているのは、出題が、目標言語の構造についての知識に基づいており、テープの音を聞き分ける作業をしているわけではないということである。PRAXIS II は、言語内エラーと言語間エラーに基づいた学習者のエラーの分析という目的の下に行われている。TKT は学習者の産出したものの分析という性格はないようだが、両方共にあくまで、その正答を求める根拠を英語の構造に関する知識に依っているところに共通点がある。

以上のことから、英語教育における教員養成・認定資格試験においては、音声を聞き分ける能力のみを構成概念としたテストは存在しないことが判明した。

### 3. 日本語教育能力検定試験の聴解試験の特徴

海外で行われている教員養成・認定のための標準化テストの分析から、音声聞き分けの能力を構成概念とするテストには、(1) PRAXIS II のような学習者の産出物の分析能力を測定するものと、(2) PRAXIS II と TKT のように目標言語の構造に関する知識を問うものがあることが判った。

それでは、日教試の聴解試験は、分析能力と言語構造知識と、どちらを測定するために行われている試験なのだろうか。このことを分析するために、まず聴解試験の構成概念を記述する。形式の詳細については、本報告書『第一部分分析編』で詳細が述べられているので省略するが、ここでは、日教試の構成概念について以後の分析に必要となる以下の3点のみ指摘する。

- (1) 学習者の産出したエラーを分析するという目的はない。
- (2) 音声学の知識を必要とするが、日本語の音声・音韻についての知識は不用。
- (3) 反応力、判断力といった音声学の知識と異なる能力が測定されている。

まず、(1) については、稀に単音で実際の学習者のエラーとしてよく聞く物が出題されている。例えば、[ji]を[si]と発音している違いを聞き分けるような問題であり、これらは、広東語やインドネシア母語話者によく見られるエラーについて訊いているといえないわけでもない。しかし聴解問題の多くはポーズやプロミネンスといった、学習者のエラーと関係のない、スピーチ一般の特徴について尋ねる問題となっている。このことから、学習者のエラーを分析することは、試験の構成概念の中心となっているわけではないことが分かる。設定としては学習者の発話ということになっているが、共通語ではありえない発音をするためにそういう設定になっている、人工的な音声刺激である<sup>5</sup>。

次に(2)であるが、聞き取った音を音声学の知識にしたがって分類し正答を選択することを必要としてはいるが、日本語の音素配列・音素目録・音韻規則に基づいて解答をする個所がないので、それらを知識として知っておく必要が全くない。一般的な音声学のト

レーニングですべて解答できるようになっており、日本語のテープを使った一般音声学のテストという性格になっている。

最後に(3)については注意を要するところである。例えばこれまでの『日本語教育能力検定試験実施要項』の「目的」(日本国際教育協会:39)には音声聞き分けに対する反応力・判断力といったものを測定することは書かれていないのだが、王(2004:36)には、「解答するのに的確な反応力・判断力も欠かすことはできない」と記されているので、音声学の知識以外にこれらも構成概念として含まれていることが推測できる。

PRAXIS II と違って、学習者のエラーに慣れておくという準備が必要なく、また、日本語固有の音素配列、あるいは morho-syntactic なレベルでの音韻規則などを知っておく必要もないということは、まさに、音を聞き分け、その聞いた音をすばやく記憶し、音声学の知識と照らし合わせ解答していくことが作業として必要とされているということである。この意味で、この試験の構成概念には反応力・判断力といったものを測定する要素が含まれていることが分かる。

#### 4. 外国語学習者の適性試験について

それでは、このような音声聞き分けを構成概念の中心とした日教試験聴解試験のような標準テストというのは、一般に存在していないのであろうか。音声聞き分けの手法は、外国語学習者の言語学習適性能力試験で広く発達した手法で、その標準化された試験として有名なものは Carroll と Sapon (Carroll and Sapon 1959) が開発した MLAT や Pimsleur の PLAB (Pimsleur, 1966) テストなどがある。

外国語学習者の適性試験は、通常、外国語授業を受ける前に受講希望者に実施され、授業が終わった後に得るだろう到達度を事前に予測するものである。MLAT のスコアと到達度との間には高い相関があることが知られている (Carroll が行った各種の到達度との相関測定では 0.40 から 0.60)。

Carroll (1981:106) は、言語学習者の成功を予測する適性には四つあると考え、その一つとして phonetic coding をあげている<sup>6</sup>。phonetic coding とは、「異なる音声を特定し、これらの音とその音が表象しているシンボルとの結びつきを形成し、これらの結びつきを維持する能力」(Carroll 1981:105)とされている。そして、それを知るのに用いられた手法は、音声聞き分け形式であった。例として HP に公開されているバージョン (SLTI, 2000) では、実際の英単語ではなく、英単語でありうる音節構造 (例: “bot” “but” “bok” “buk”) を複数提示した後、もう 1 度テープが発声した音節 (例えば, “buk”) を選んでマークするようになっている。

他にも、外国語学習に必要な適性として重視されるものとしては、記憶 (例えば, Cascallar 1997 は, Kyllonen and Woltz, 1989 の作動記憶, Gathercole and Baddley, 1993 の音韻的作動記憶を挙げている) があり、学習が高いレベルに到達するには言語についての弁別・分類化する構造に対する感性だけでなく、基礎的な認知プロセスが重要であると考えられている。

このようにみると、受験者の言語学習に対する適性を測定する外国語学習者の適性テストにおいては、音声を聞き分け、それを弁別し分類化する能力、そして聞いた音を処理するための作動記憶という基本的な認知能力が、必須の構成概念として含まれていることが

分かる。

そして、日教試聴解が音声聞き分けにより測定しようとしている音の弁別や音声学の知識による分類能力、作動記憶による対応力などは、実は、教員養成・認定試験で問われる構成概念よりも、むしろ外国語学習者の適性試験と非常に似た物であるということを目指せざるを得ない。

## 5. 日本語教育能力検定試験の聴解試験の構成概念

ここまでは各種の標準テストとの比較から、日教試の聴解試験の構成概念は、3節で検討した PRAXIS II や TKT が考えている教師養成・認定試験として必要な音声学・音韻論に関するものとは著しく異なっており、むしろ、4節で検討した MLAT のような言語の構造に対する弁別・分類・構造化の力を見、かつ作動記憶といった基礎的な認知能力を測定するものである可能性が高いことを指摘してきた。

それでは、なぜ日教試聴解試験の構成概念はこのようなものとなっているのであろうか。日教試聴解試験の聴解構成概念が成立した理由としては、成立当時の政策的な要請や第二言語教育に対する認識が重複して成立したと考えられ、以下に五つを挙げる。

### 5. 1 試験成立時の教師養成の目的

この試験の成立に影響を及ぼした 1985 年の「日本語教員養成のための標準的な教育内容（以下ガイドライン）」策定以前に出された「日本語教員に必要な資質・能力とその向上」においては、日本語教師に必要なものとして知識・能力以外に資質というものが考えられていた。水谷（2000：3）はこのことを「日本語の教授（日本語教授法など）に関する知識・能力以外に、日本語教師に必要な日本語運用能力・外国語能力などについても言及されていました」と述べている。結局ガイドラインでは、欄外の注記で「（教員養成においては）外国語に関する知識・能力の習得を図る必要がある」と記され、日本語教員が、外国語の学習者でもあるべきという部分が残されていた。野元（1987）は、外国語学習の必要性を述べているが、それを直接日教試で測定するかどうかについて「『…少なくとも一つの外国語を読み、書き、聞き、話すことが要求される』とされていますが、この能力の測定もできないこととなります。外国語を数多く指定することもむずかしいでしょう」（前掲：19）として、この能力を試験で測るのは難しいと考えていた。そして、ガイドライン後に策定された「日本語教員検定制度について」では、「素質」を見るかどうかについては、検定試験ではなく、受験者が就職を希望する機関が判断する、となっていて、検定試験の設計からは外されてあった。

しかし、この試験が、設計時の構成概念とは異なり、むしろガイドラインの注記にあったように、受験者の外国語の能力をも測定しようとしていたことは、例えば、平成 4 年の筆記試験 I 問題 15 にも、英語、スペイン語、中国語、韓国語のうちから一つ言語を選び、日本語の句の訳となるものを選ばせる問題が入っていたことから、疑いないであろう。

音声聞き分けは、既に見た様に、MLAT のように外国語学習の適性を測定する手法である。試験成立の記録をこのように検証すると、この日教試聴解試験は、音声学の知識も必要であったが、教師の資質と考えられている外国語学習能力として必要な能力が、受験者のスコアに影響を与える要因となっている可能性があるであろう。

## 5. 2 日本語の構造についての知識

すでに見たように、聴解試験には、日本語の音素配列・音素目録・音韻規則に基づいて解答をする個所がない<sup>7</sup>。もっとも、初期の頃<sup>8</sup>には/h/あるいは/N/の環境別の異音や、環境によって無声化しやすい母音はどれかなど、日本語の音韻規則を知っておかなければ解けないものが存在していたようである。これらの知識を問う問題の構成概念は、PRAXIS II やTKTと同質のものであろう。

しかし、日本語には、morpho-syntactic なレベルや phonotactic なレベルでの音韻ルールが英語と比較して少ない。英語と異なり、日本語には、複数形の-s や過去形の-ed のような接尾辞の発音が語幹の環境で規則的に変化するようなものはない。敢えて言えば、[takai] に過去辞「-かった」を接辞して「高かった」とすると、[takakatta] のように下線母音が無声化する例や、複合語を作るときの、「各々方」、「感じ方」の[-kata] のような連濁がある。しかし、英語と比べて、このような音素配列や音韻規則に基づく作題を新しく何年も作り続けることは難しいものなのかもしれない。

そのため、日本語の構造について知識を必要とせず、ただ音声学の知識に基づき刺激に反応することを重視するようになったと思える。

## 5. 3 第二言語習得理論におけるエラーに対する認識

さらにこのような出題になっていた原因として、言語習得理論におけるエラーに対する当時の認識があったのではないかと考えられる。本来、エラー分析はその原因を探り指導に役立てることに目的がある。しかし、試験の制定時はエラーを学習者に特異な学習者の問題と見ていたのではないだろうか<sup>9</sup>。

また、試験の公平性という面から考えると、そのようなある特定の母語話者のエラーのみを基に作題することは、その母語話者への教授経験がある受験者に有利になる危惧もあり、また、試験の民主化（菅井 2003:99）という点で考えると、現実的なエラーだけ取り上げるとその特定の母語話者集団への侮辱とも受けとめられる可能性もある。このような面に配慮して、聴解刺激の発話は学習者の「いかにもありそうなエラー」という外観の人工的なエラーを用いることになっていると思える。

その一方で、このような人工的なエラーが音声教育に対してどのような効果があるのかについては疑問が残る。エラーの設定は、目標言語である日本語の音素配列や音韻規則からエラーを引き起こす、いわゆる言語内エラーに基づいているわけではない。そのため、共通語と違う発音は無限に作ることができ、そうすると、受験者にとっては、試験中にどのようなエラーが音声刺激として出るのか予測がつかず、PRAXIS II と違って学習者の典型的なエラーに「聞きなれる」試験準備というものができず、まさに反応と判断を試される物となってしまう。

目標言語と母語との相互的な作用による言語間エラーとして起きたエラーを聴解刺激として考えているわけでもない。というのも、英語の場合であれば、学習者の母語が構造上似ている場合（例えばドイツ語の語末有声子音の無声化）や、英語が借用された際に起きた転換（日本語における借用語での音の転換）などは、「よくある」エラーと考えられるが、日本語と歴史的、地理的に接触していたり、構造が似ている外国語が少ない以上、こうい

った目標言語と母語との相互的な作用により、かつ特定母語集団に固有でない、ある程度「よくある」言語間エラーの想定ができないからである。

いかにも教師が教室で聞きそうなエラーを人工的につくることについては、以下のような問題を指摘することができる。

- (1) ありそうなエラーの言語構造に制約がなくなってしまうている。
- (2) そのため、よくあるエラーとして受験者が聞いたとしても、そのエラーの原因を何に求めるのか（言語内エラーか、言語間エラーか）受験者は説明することができない。
- (3) そのような、目標言語に関する知識ではないものに構成概念が基づいている場合、もはや知識を測定するのではなく、ほかの物（音に対する感性、記憶、反応など）を測定することにならざるを得ない。

結局、日教試聴解試験の場合、エラーの原因を日本語構造に関する知識に求める内容としなかったため、音声指導の基礎となるエラー分析についての能力を構成概念として含めることができなくなったと考えられる。

#### 5. 4 開発当初の教室環境の影響

この問題は更に、学習者が産出するエラーに対して、教員としてどう音声指導に結びつけるのかという問題にもつながる。教室内でエラーをどう扱うかという観点は、PRAXIS II や TKT とは明らかに異なっている。PRAXIS II や TKT の場合、エラーがあったとしても、目標言語のシステムとしてそのエラーの根拠を示せるので、試験で得た知識を教室でもそのまま学習者に対して説明として用いることができる。しかし、現行の日教試の場合は、エラーをどう教室で説明するかが教師にとって必要な能力であるとまでは想定されていない。エラーが目標言語の構造により説明できない場合、学習者の発声の違うことを指摘することは出来ても、間違うのは、学習者の母語に原因があるとするしかない。そのような特定の母語話者に固有のエラーは、JFL 環境であれば教室で指摘するのは有意義かもしれないが、異なる母語話者が一つに集まる国内の JSL 教室では、教室内での公平性を保つためできない活動であろう。

JSL 環境において、エラーを指摘できるのは唯一、目標言語のシステムに起因したエラーだけであると思える。しかし、このような JSL 環境での教授の需要の高まりは、試験制定時には想定されていなかったことであろう。

#### 6. 日本語教員養成・認定試験に必要な構成概念

ここまで、聴解の構成概念の中に知識・能力以外に適性・素質といったものが含まれていることと、聴解で知識と呼んでいるものが、PRAXIS II や TKT 教室で想定されている音声指導に利用できる知識とは違うものが想定されていることについて指摘してきた。

そして、このような出題形式が可能だったのは、作成当時の言語習得理論及び、教授環

境にも起因しており、異なる母語話者が一同に集まる現在の JSL 環境は想定されていなかったからであることを論じた。

上記の検討を参考にして、今後の日教試にも「聴解」の測定が必要であるとすれば、そこでの構成概念としてどのようなものが必要となるのか検討したい。可能性としては三つ考えることができる。

#### ①教師の学習者が産出した物に対する分析能力を高め、教室指導に結びつける

PRAXIS II や TKT が構成概念として問うている能力である。この場合、最低限、本当に起こり得るエラーを真性性の高い問題設定で問う必要があり、現在のような「仮にありそうなエラー」や、日本人でも聞いたことのない単語などの特徴を聞くことは教室でそのような物を教えない以上、できないであろう。

また、産出したものについて分析を行うのであれば、現在のように知的活動を日本語で行える人材を必要としている状況においては、発話だけでなく、やはり PRAXIS II と同様に「書かれた物」についても分析の材料として出題する必要がある。

#### ②音声学・音韻論の知識を問う

音声学・音韻論の知識を体系的に整理する機会としては、この試験は優れており、相当の役割を果たしていると思える。そのように考えれば、音声学・音韻論の知識を問う試験として割りきって存続することもできるであろうが、その場合、全て音声聞き分けである必要はなく、TKT のような四択による方法で音声学・音韻論について問うことができると考えられるので、廃止の可能性も含めて、テープであることの必要性を検討することが必要となるだろう。

#### ③外国語学習能力の適性試験の性格を引き継がせる

適性試験としての性格を強めるのであれば、学習者のエラー分析ということは無しにして、架空の音、音節、語彙などを用いた形式にするべきであろう。しかし、JSL 環境の重要性が高まっている現状では、外国語ができることより、教室指導ができる教員を養成することが喫緊の課題である。教育機関は、TOEIC など外国語のテストを教員の採用時に独自に課せば良いであろう。

最終的には、①のような方向性で行くことが、教師が職を得てからも必要とする能力の素地ともなると考えられる。特に、クラス内での学習者について分析をするアクションリサーチが一般化しているところから、分析能力と教室指導の能力を高める内容を出題するのが今後の教師養成の内容として好ましいのではないかと考えられる。

しかし、そもそも学習者のエラーを指摘するというのが、目標言語知識に基づく説明が伴わない限り、JSL 教室では行うことがほとんど不可能であることを考えると、②の TKT のようにテープによるテストは全く行わないことも考えられる。日本語が誰によって学ばれるか分からないような今後の日本語教育環境では、むしろ TKT のように最低限の音声学・音韻論に関する知識を紙と鉛筆で問うという形式が現実的なものかもしれない。

これらの点は、学習環境の変化に応じて、更に教師養成の観点及び言語教育の趨勢を反

映するように、十分な議論を行う必要があるところである。

## 7. 結論

本稿では、日本語教育能力検定試験の聴解試験について、構成概念の点から検討を加えてきた。まず、他国の教員養成・教員認定試験を比較した。海外の試験では、テープによる試験形式というものが少なく、あっても学習者の産出物を分析するのが主目的で、そのエラーの根拠が主に目標言語の構造により説明ができるようになっている。しかし、このような特徴は日教試の聴解試験には存在しておらず、日本語でできる音声学のテストとなっていることを指摘した。

次に、このような試験形式は、MLAT などの学習者の言語学習の適性(aptitude)試験に用いられている物で、日教試においては時代的な背景から、日本語教員の資質として外国語を学習する能力が必要とされていたため、このような形式が機能してきたことを指摘した。

そしてこのような、音声学のテスト兼外国語学習の適性を測定するという構成概念が成立した背景について、当時の教員養成に求められていた資質、日本語の構造、エラー分析に対する当時の認識、当時の音声指導の方法の四つをあげた。

最後にこの分析を背景に、これまでの「聴解」試験が、音声学の知識と外国語学習の適性を測っていたことに問題はないとしても、今後は、教師養成の観点及び言語教育の趨勢の変化を考慮して、「聴解」試験の構成概念を検討することを提案した。学習者が産出した物に対する教師の分析能力を高めるためにおこなうのか、それとも音声学・音韻論の知識を問うのか、あるいは適性試験の性格を引き継がせるのかを議論の上、教室での指導に有用な方向へと明確に位置づけていく必要があることを論じた。

## 注

1 他にも韓国に、韓国語教育能力認証試験という試験があることが知られているが、音声テープによる試験がないので割愛する。

2 サンプル問題は、「内容や困難度の面からすべての範囲をカバーしているわけではない」(ETS: 79)となっており、量的にも全問を公開しているわけではなく極、限られた問題数となっている。

3 受験案内によると、音声テープで聞こえてくる入力と同じ物が、テストフォームにも印刷されており、目で確認することができるとなっている(ETS p. 77)

4 TKT では音韻レベルで出題しており、音素を示す括弧/ /を使っているところから、やはり音素配列の問題であると考えられる。

5 このような共通語ではありえず、かつ実際にエラーとして産出するかどうかわからない日本語を音声刺激として提示することへの反対は、第一回施行後、すでに城生によって出されている。城生(1988 p. 22)は意図的にあり得ないアクセントパターンで入力を与えられそのパターンを聞き取る問題について、ナンセンスな文節音連続を刺激として選んだ方が良いとしている。

6 他には, grammatical sensitivity (文法に対する感性), inductive language learning (帰納的言語学習), an ability to learn language by rote (記憶により外国語を学習する能力) がある。

7 ただし, 「筆記試験 I」では, そのような問題が出題されるので, 役割を分担しているとも考えられる。

8 問題が完全公開されるようになったのは平成 4 年からなので, ここで紹介するアルクのは, 実際の受験者からの聞き取りにより再現した物で, また編集部の配慮で変更されている。

9 1988 年の時点で, 渋谷 (1988:185) は「誤用を学習者の持つ言語体系が顕在化したものとして扱うためには『どのような』誤用が現れるかと同時に『なぜ』そのような誤用が現れるかを, 正用も含めて多方面から発達論的に考察する必要がある」としているところから, 当時は「なぜ」エラーが起こるのか, について探求する風潮がなかったと考えられる。

#### 引用文献

- Bostrom, Robert N. 1997. The Testing of L1 Listening. In Clapham, Caroline and David Corson (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.
- Carroll, John B. 1981. Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude. In Diller Karl C. (ed.) 1981.
- Carrol, John B. and Sapon, S. M. 1959. *Modern Language Aptitude Test, Form A*. The Psychological Corporation: New York.
- Cascallar, Eduardo C. 1997. The Assessment of Language Learning Aptitude. In Clapham, Caroline and Corson, David. 1997.
- Clapham, Caroline and Corson, David. 1997. *Encyclopedia of Language and Education*.
- Diller, Karl C. (ed.) 1981. *Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House Publisher.
- Dulay H. and Burt, M. 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*. 24. p. 37-53.
- ETS. Test at Grance: English to Speakers of Other Languages (0360).  
<http://ftp.ets.org/pub/tandl/0360.pdf>
- Gathercole, S. E. and Baddeley, A. D. 1993. *Working memory and Language*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale: New Jersey.
- Kyllonen, P. C. and Woltz, D. J. 1989. Role of Cognitive Factors in the Acquisition of Cognitive Skill. In R. Kanfer, P. L/ Ackerman and R. Cudeck (eds.). *Abilities, Motivation, and Methodology. The Minnesita Symposium on Learning and Individual Differences*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale: New Jersey. p. 239-280.
- Michigan Test for Teacher Certification. Study Guide. 86. English as a Second Language.  
[http://www.mttc.nesinc.com/PDFs/MI\\_field086\\_SG.pdf](http://www.mttc.nesinc.com/PDFs/MI_field086_SG.pdf)
- Pimsleur, P. 1966. *The Pimsleur Language Attitude Battery*. Harcourt, Brace,

- Javanovitch: New York.
- SLTI. 2000. MLAT Sample Questions. <http://www.2lti.com/htm/mlat.htm#7>
- University of Cambridge ESOL Examinations. TKT-Teaching Knowledge Test-.  
<http://www.cambridgeesol.org/TKT/>
- 王伸子 2004「聴解試験」 日本国際教育協会編 『国際教育協会』 2004. p. 32 - 36.
- 月刊日本語 2000 「水谷修氏に聞く日本語教育は高き理想をめざせ」 7月号 p. 2-7.
- 城生佰太郎 1988「音声」『日本語を教えた人のための完全ガイド No. 5 日本語教師読本』  
アルク p. 11-26.
- 日本国際教育協会編 2004『日本語教育の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究』  
国際教育協会 2004『日本語教育の能力水準の経年変化に関する実証的調査研究』
- 渋谷勝己 1988 「中間言語研究の現況」『日本語教育』 64号 p. 176-190.
- 菅井英明 2003『日本語教育における評価法に関する基礎的資料整備とその分析』平成 13  
- 14 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤 C2 課題番号 1368367
- 野元菊雄 1987「日本語教員検定制度」 『日本語教育』 63号 p. 17-26.



# 資料編



日本語教育能力検定試験 出題範囲（昭和62年度～平成14年度）

領 域	主 要 項 目
<p>1-1 日本語の構造に関する体系的、 具体的な知識 日本語学 概論</p> <p>音声</p> <p>語彙・意味 語彙</p> <p>意味</p>	<p>1. 世界の中の日本語 2. 日本語の特質   音声、語彙・意味、文法・文体、文字・表記、   言語生活等について   (1) 対照言語学的に見た特質   (2) 社会言語学的に見た特質</p> <p>1. 音声器官と発音   名称と機能   調音法、調音点、調音者 2. 単音レベル   音素と異音   異音の分布   音素記号と音声記号   母音の分類   半母音   子音の分類   五十音図とその拡大表 3. 音節レベル   音節構造   音節（拍）   特殊音節 4. 単語レベル   母音の無声化、その他環境による音声変化   アクセントの感覚・規則・表記   縮約形など、話し言葉の語形 5. 文レベル・談話レベル   イントネーション   プロミネンス（卓立）   ポーズ   速さ</p> <p>1. 基本語彙と基礎語彙 2. 語彙の類別   使用者別・場面別・語種別・言語活動別・   分野別・音声的特徴別・文法的機能別等 3. 語構成 4. 辞書</p> <p>1. 語の意味 2. 句の意味 3. 文の意味 4. 文章・談話の意味</p>

領 域	主 要 項 目
<p>文法・文体</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 語・文節のレベル               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 品詞 名詞、動詞、形容詞、副詞、(助詞、助動詞、複合助辞、その他)</li> <li>(2) 活用などの変化形式とその用法 名詞、動詞、形容詞</li> <li>(3) 文節の構成</li> </ol> </li> <li>2. 文のレベル               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 文の種類</li> <li>(2) 文の成分</li> <li>(3) 単文の構成</li> <li>(4) 複文の構成</li> <li>(5) 構文と意味</li> </ol> </li> <li>3. 文章・談話のレベル               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 旧情報、新情報等</li> <li>(2) 話者の視点</li> <li>(3) 話法</li> <li>(4) 文章・談話における文の選択</li> </ol> </li> <li>4. 言語生活と文体               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 敬体と常体</li> <li>(2) 書き言葉、話し言葉</li> <li>(3) 男性語、女性語</li> <li>(4) 地域語と共通語</li> <li>(5) フォーマル、インフォーマル</li> </ol> </li> </ol>
<p>文字・表記</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 文字・記号の種類</li> <li>2. 文字・記号の使い方               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 漢字仮名まじり文</li> <li>(2) 仮名遣い</li> <li>(3) 送り仮名</li> <li>(4) 外来語の表記</li> <li>(5) 漢字の書き方</li> <li>(6) 漢字の読み方</li> <li>(7) 記号の使い方</li> <li>(8) 辞書の使い方</li> </ol> </li> <li>3. 文字表記の選択</li> <li>4. 文章の表記</li> </ol>
<p>1-2 その他日本語に関する知識 言語生活</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. コミュニケーション               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) パーソナル・コミュニケーションの場面、条件、様式、媒体等</li> <li>(2) マス・コミュニケーションの形態、媒体等</li> </ol> </li> <li>2. 技能               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 聞く</li> <li>(2) 話す</li> <li>(3) 読む</li> <li>(4) 書く</li> </ol> </li> <li>3. 第二言語としての言語生活               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 母語による言語生活との比較</li> <li>(2) バイリンガリズム・マルチリンガリズム</li> </ol> </li> </ol>

領 域	主 要 項 目
<p>日本語史</p> <p>2 日本事情（古典と文芸を含む。）</p> <p>3 言語学的知識・能力 言語学概論</p>	<p>1. 古代語と近・現代語</p> <p>2. 近・現代語の成立 (1) 近代語 (2) 現代語</p> <p>1. 日本の歴史・地理 (1) 日本の歴史 (2) 日本の地理</p> <p>2. 現代日本事情 (1) 現代日本の政治・社会 (2) 現代日本の文化</p> <p>1. 言語の本質</p> <p>2. 言語能力と言語運用</p> <p>3. 言語の普遍性と個別性（類型論を含む。）</p> <p>4. 言語学と関連領域</p> <p>5. 世界の言語</p> <p>6. 各論 (1) 文法論 (2) 意味論 (3) 音韻論 (4) 語彙論 (5) 文字・表記論</p>
<p>社会言語学</p>	<p>1. 言語変種 (1) 階層言語 (2) 地域言語 (3) 言語変化</p> <p>2. 場面と言語 (1) 敬語と非敬語 (2) 男性語、女性語 (3) フォーマル、インフォーマル</p> <p>3. 媒体 (1) 手紙、電話、書き言葉と話し言葉 (2) マス・コミュニケーション、パーソナル コミュニケーション</p> <p>4. 言語使用・言語生活</p> <p>5. 言語政策・言語教育</p>
<p>対照言語学</p>	<p>1. 比較言語学・歴史言語学と対照言語学</p> <p>2. 言語体系と運用の対照 音声、語彙・意味、文法・文体、文字・表記 言語生活等について (1) 類似点と相異点 (2) 母語の干渉、誤用分析</p> <p>3. 言語行動・言語生活の対照</p>
<p>日本語学史・日本語 教育史</p>	<p>1. 日本語学史 (1) 明治以前の研究の概略 (2) 明治以後の研究の概略</p>

領 域	主 要 項 目
<p>4 日本語の教授に関する知識・能力</p> <p>教授法</p> <p>教育教材・教具論</p> <p>評価法</p> <p>実習</p>	<p>2.日本語教育史  (1)戦前の教育史の概略  (2)戦後の教育史  (3)日本語教育と国語教育</p> <p>1.日本語教育の目的・方法  2.言語教育と言語研究の関係（心理言語学的観点を含む。）  3.外国語教授法  4.日本語教育の基本語彙・基本漢字・基本文型  5.習得過程  6.指導手順・カリキュラム作成  7.練習指導技術  8.技能別指導法  9.対象別・母語別指導法  10.能力差・クラスサイズに対応する教授法  11.学習段階による指導法  12.添削技術</p> <p>1.教材教具概論  (1)目的  (2)期間  (3)場面  (4)レディネス  (5)カリキュラム  2.教材の具体的使用法  (1)教材  (2)教育条件  (3)環境  3.教育機器・教具</p> <p>1.評価の対象  2.評価の目的と効果  3.テストの作り方  4.評価の方法  5.結果の分析</p> <p>1.コース・デザイン  2.教案作成と教材選定  (1)教壇実習に備えての教案作成  (2)具体的指導案の作成</p>

日本語教育能力検定試験 出題範囲（平成15年度～）

区 分	主 要 項 目
1 社会・文化・地域	1. 世界と日本 (1)諸外国・地域と日本 (2)日本の社会と文化 2. 異文化接触 (1)異文化適応・調整 (2)人口の移動（移民・難民政策を含む。） (3)児童生徒の文化間移動 3. 日本語教育の歴史と現状 (1)日本語教育史 (2)日本語教育と国語教育 (3)言語政策 (4)日本語の教育哲学 (5)日本語及び日本語教育に関する試験 (6)日本語教育事情：世界の各地域，日本の各地域 4. 日本語教員の資質・能力
2 言語と社会	1. 言語と社会の関係 (1)社会文化能力 (2)言語接触・言語管理 (3)言語政策 (4)各国の教育制度・教育事情 (5)社会言語学・言語社会学 2. 言語使用と社会 (1)言語変種 (2)待遇・敬意表現 (3)言語・非言語行動 (4)コミュニケーション学 3. 異文化コミュニケーションと社会 (1)言語・文化相対主義 (2)二言語併用主義（バイリンガリズム（政策）） (3)多文化・多言語主義 (4)アイデンティティ（自己確認，帰属意識）
3 言語と心理	1. 言語理解の過程 (1)予測・推測能力 (2)談話理解 (3)記憶・視点 (4)心理言語学・認知言語学 2. 言語習得・発達 (1)習得過程（第一言語・第二言語） (2)中間言語 (3)二言語併用主義（バイリンガリズム） (4)ストラテジー（学習方略） (5)学習者タイプ 3. 異文化理解と心理 (1)社会的技能・技術（スキル） (2)異文化受容・適応 (3)日本語教育・学習の情意的側面 (4)日本語教育と障害者教育

区 分	主 要 項 目
4 言語と教育	1. 言語教育法・実技（実習） (1)実践的知識・能力 (2)コースデザイン（教育課程編成），カリキュラム編成 (3)教授法 (4)評価法 (5)教育実技（実習） (6)自己点検・授業分析能力 (7)誤用分析 (8)教材分析・開発 (9)教室・言語環境の設定 (10)目的・対象別日本語教育法 2. 異文化間教育・コミュニケーション教育 (1)異文化間教育・多文化教育 (2)国際・比較教育 (3)国際理解教育 (4)コミュニケーション教育 (5)異文化受容訓練 (6)言語間対照 (7)学習者の権利 3. 言語教育と情報 (1)データ処理 (2)メディア／情報技術活用能力（リテラシー） (3)学習支援・促進者（ファシリテータ）の養成 (4)教材開発・選択 (5)知的所有権問題 (6)教育工学
5 言語一般	1. 言語の構造一般 (1)言語の種類 (2)世界の諸言語 (3)一般言語学・日本語学・対照言語学 (4)理論言語学・応用言語学 2. 日本語の構造 (1)日本語の構造 (2)音声・音韻体系 (3)形態・語彙体系 (4)文法体系 (5)意味体系 (6)語用論的規範 (7)文字と表記 (8)日本語史 3. コミュニケーション能力 (1)受容・理解能力 (2)言語運用能力 (3)社会文化能力 (4)対人関係能力 (5)異文化調整能力

平成4～14年度日本語教育能力検定試験「聴解試験」問題1

表中、「H04-1-1」は「平成4年度問題1の1番」、表の発話中、「#」はポーズの位置、「▲」はプロミネンスの位置、「矢印」は文末イントネーション、「ㇿ」はアクセントの下がり目、下線部は文頭イントネーションの該当部分、斜体字は速さが異なることを示す。「正答数」の( )内の数字は選択肢数を示す。「正答①」「正答②」の「アクセント」「イント」はイントネーション、「プロミ」はプロミネンス、「文末イ」は文末イントネーション、「文頭イ」は文頭イントネーションを示す。

番号	年/No.	本文男性発話	本文女性発話	正答数	正答①	正答②	正答率①	正答率②
1	H04-1-1.	無理ですよ#これたかㇿくて→	無理ですよこれ#たㇿかくて→	2 (5)	ポーズ	アクセント	75.02	65.32
2	H04-1-2.	▲ちょっと待ってて→	ちょっと▲待ってて↑	2 (5)	イント	プロミ	74.18	60.21
3	H04-1-3.	明日い「けないね↑	明日いけなㇿいね↓	2 (5)	イント	アクセント	90.66	58.88
4	H04-1-4.	▲だからいって言ったじゃない→	だから#▲いって言ったじゃない→	2 (5)	ポーズ	プロミ	69.65	67.06
5	H04-1-5.	これやっというて#下さい→	これやっというて下さい→	2 (5)	ポーズ	速さ	86.98	41.21
6	H05-1-1.	それ▲捨てないで下さい	それ捨てないで▲下さい	2 (5)	速さ	プロミ	79.34	43.39
7	H05-1-2.	かㇿえるって言ったの↑	かえるㇿって言ったの↓	2 (5)	アクセント	イント	86.05	83.43
8	H05-1-3.	▲何かたㇿべたそうです	何か▲たべたそㇿうです	2 (5)	プロミ	アクセント	74.72	68.91
9	H05-1-4.	3時に▲来たいって↑	3時に#▲来たいって↓	2 (5)	イント	ポーズ	68.91	62.76
10	H05-1-5.	▲そこで待ってるんだよ↑	そこで▲待ってるんだよ↓	2 (5)	プロミ	イント	76.48	73.84
11	H06-1-1.	おじさんが▲買ってくれたㇿんです	▲おじさんが買ってㇿくれたㇿんです	2 (5)	プロミ	アクセント	76.16	61.06
12	H06-1-2.	ズボㇿンがダブダブですね↓	ズㇿボンがダブダブですね↑ (短昇)	2 (5)	アクセント	イント	87.51	81.17
13	H06-1-3.	例の話, 知ってた↑ (長昇)	例の話, 知ってた↑ (短昇)	2 (5)	イント	速さ	53.86	51.18
14	H06-1-4.	そうか#やっぱりダメだったか→	そうかやっぱりダメだったか↓	2 (5)	イント	ポーズ	85.80	75.56
15	H06-1-5.	▲とにかく, 最後まで頑張って下さい	とにかく, 最後まで▲頑張って下さい	2 (5)	速さ	プロミ	88.86	64.60
16	H07-1-1.	合格者が少ないのは#どㇿうしてでしょう	合格者が少ないのはどうしてㇿでしょう	2 (4)	ポーズ	アクセント	68.96	63.62
17	H07-1-2.	そう言われてもね↓	そう言われてもね↑	2 (4)	イント	速さ	86.13	81.77
18	H07-1-3.	集中するかどうかの→問題じゃない?	集中するかどうかの↓#問題じゃない?	2 (4)	ポーズ	イント	94.45	59.82
19	H07-1-4.	んー# そうだね	んー そうだね	2 (4)	速さ	ポーズ	87.36	39.89
20	H07-1-5.	それだㇿけじゃないかもしれないけど	それだけㇿじゃないかもしれないけど	2 (4)	アクセント	速さ	76.92	72.20
21	H08-1-1.	例の話いいですよ↑	例の話#いいですよ↑	2 (4)	速さ	ポーズ	89.27	78.98
22	H08-1-2.	どういうつもりなのかねー→	どういうつもりなㇿのかねー↑	2 (4)	イント	アクセント	94.25	85.79

23	H08-1-3.	そこまで頼まれたらねー→	そこまで頼まれたらねー↓	2 (4)	速さ	イント	92.31	89.64
24	H08-1-4.	おやおや#だから言ったのに	おーやおーやだから言ったのに	2 (4)	ポーズ	アク	85.77	79.37
25	H08-1-5.	ちょっと#考え過ぎじゃない？↑ (長昇)	ちょっと考え過ぎじゃない？↑ (短昇)	2 (4)	ポーズ	イント	91.39	71.24
26	H09-1-1.	なーにが不満なの？↑	なにが不満なの！↓	2 (4)	アク	イント	93.82	93.49
27	H09-1-2.	これダイヤモンドですよね↑	これダイヤモンド (少しずつゆっくり) #ですよね↑	2 (4)	ポーズ	速さ	94.75	87.31
28	H09-1-3.	ストレスが一番よくないんだから…	ストレスが一番よくないんだから！↓	2 (4)	速さ	イント	98.69	79.06
29	H09-1-4.	それって今では廃番でしょう？	それーって#今では廃番でしょう？	2 (4)	ポーズ	アク	94.98	69.10
30	H09-1-5.	あの人の場合？↑#絶対得してる！	あの人の場合、絶対得してる！	2 (4)	ポーズ	イント	92.40	57.03
31	H10-1-1.	そこで切ーってもらえませんか↑	そこで#切手もらえませんか↑	2 (4)	ポーズ	アク	89.91	83.67
32	H10-1-2.	そんなことが分からないかねえ↓ (「そんなこと」にフォーカス)	そんなことが分からないかねえ↓ (「分からないかねえ」にフォーカス)	2 (4)	速さ	イント	94.14	48.33
33	H10-1-3.	受験#べーんきょうで忙しいのか ↓	受験？↑#べんきょうで忙しいのか↓	2 (4)	アク	イント	75.64	74.38
34	H10-1-4.	この辺りは#全然変わらないんですよね→	この辺りは全然変わらないんですよね→	2 (4)	ポーズ	速さ	74.00	57.42
35	H10-1-5.	田中さん↓#明日ヒマじゃない↑	田中さん→明日ヒマじゃない↑	2 (4)	ポーズ	イント	85.97	46.44
36	H11-1-1.	こんなにヒールが高い靴、はくの？	こんなにヒールが高い靴、#はくの？	2 (6)	ポーズ	アク	84.88	80.48
37	H11-1-2.	ホント、#だーれもないじゃない	ホント、だーれもないじゃない	2 (6)	速さ	ポーズ	82.97	65.22
38	H11-1-3.	サンジュウマーンは安いですよ↓	サンジューウマンは安いですよ↑	2 (6)	文末イ	アク	87.52	81.72
39	H11-1-4.	どしたらいいかなー↑ (短い上昇)	どーしたらいいかなー↓ (下降)	2 (6)	拍	文末イ	72.16	66.91
40	H11-1-5.	そんなにひどかったんですか・・・ (普通の速さ)	そんなにひどかったんですか・・・ (次第にゆっくり)	2 (6)	速さ	文頭イ	93.89	54.62
41	H12-1-1.	発表しなーいかもしれませんよー↑	発表しないーかもしれませんよー↓	2 (6)	文末イ	アク	89.28	78.65
42	H12-1-2.	どーってこと、#ないですよね	どってこと、#ないですよね	2 (6)	拍	速さ	71.23	26.24
43	H12-1-3.	やらなくても、いいですか↑	やらなくても、いいですか↓	2 (6)	文末イ	文頭イ	74.50	35.66
44	H12-1-4.	できてるでしょう、そこーそこは…	できてるでしょう、#そこそこは…	2 (6)	ポーズ	アク	56.95	44.35
45	H12-1-5.	かおいろわるーいけど、#だいじょーぶ？	かおいろわるーいけど、#だいじょぶ？	2 (6)	拍	文頭イ	60.99	37.83
46	H13-1-1.	ねむいっーて言ってたけど…↑	ねむーいって言ってたけど…↓	2 (6)	文末イ	アク	88.33	64.80

47	H13-1-2.	どのような結果が出るか楽しみです (下線部ゆっくり)	どような結果が出るか楽しみです	2 (6)	アク	速さ	46.78	37.08
48	H13-1-3.	どうでもいいこと、#でしょ?	どうでもいいことでしょ?	2 (6)	ポーズ	文頭イ	88.30	58.53
49	H13-1-4.	あー、コンピュータの調子が悪いんだ	あー、#コンピュータの調子が悪いんだ	2 (6)	ポーズ	拍	73.95	40.85
50	H13-1-5.	ごめん、ごめん、忘れちゃった↓	ごめん、ごめん、忘れちゃった↑	2 (6)	文末イ	拍	85.92	79.51
51	H14-1-1.	気にしても仕方ないでしょ↓	気にしても仕方ないでしょ↑	2 (6)	文末イ	文頭イ	94.49	43.56
52	H14-1-2.	どうにかこうにか、たどり着いた (下線部ゆっくり)	どうにかこうにか、たどり着いた	2 (6)	アク	速さ	67.61	56.28
53	H14-1-3.	ホントにもう、#誰が書いたんだ?↑	ホントにもう、誰が書いたんだ?↓	2 (6)	文末イ	ポーズ	93.46	48.30
54	H14-1-4.	なにそれ、へんなの!	なにそれ、へんなの!	2 (6)	拍	アク	92.65	51.35
55	H14-1-5.	いちいち 確かめてちゃ、#時間がない	いちいち 確かめてちゃ、時間がない	2 (6)	ポーズ	文頭イ	88.67	43.02

平成15・16年度日本語教育能力検定試験「試験II」問題2

番号	年/No.	本文女性発話	本文男性発話	正答数	正答
1	H15-3-1.	あの人が鈴木さんですか↓	あの人が鈴木さんですか↑	1 (4)	文末イ
2	H15-3-2.	今日は▲朝から 雨なんですよ↓	今日は 朝から▲雨なんですよ↓	1 (4)	プロミ
3	H15-3-3.	それはコウジョウ (口上) の問題ですよ	それはコウジョウ (工場) の問題ですよ	1 (4)	アク
4	H15-3-4.	ねえ、昨日▲彼女と行ったの↑	ねえ、▲昨日彼女と行ったの↑	1 (4)	プロミ
5	H15-3-5.	それはこういう意味↑	それはこういう意味↓	1 (4)	文末イ
6	H16-2-1.	あの一、▲会計課の星野さんいますか?	あの一、会計課の▲星野さんいますか?	1 (4)	プロミ
7	H16-2-2.	そこで買ったんですけど、よかったら、どうぞ↑	そこで買ったんですけど、よかったら、どうぞ↓	1 (4)	文末イ
8	H16-2-3.	結構難しいんじゃない↑	結構難しいんじゃない↓	1 (4)	文末イ
9	H16-2-4.	これはもう、5年ぐらい 買っていますよ。	これはもう、5年ぐらい 飼っていますよ。	1 (4)	アク
10	H16-2-5.	ケーキは、全部で▲いくらですか。	ケーキは、▲全部でいくらですか。	1 (4)	プロミ

平成4～14年度日本語教育能力検定試験「聴解試験」問題2

表中、「順位」は正答率順位、「H04-2-1」は「平成4年度問題2の1番」,「上」は当該単語中の上がり目の数,「下」は当該単語中の下がり目の数,「長音(上/下)」「撥音(上/下)」は当該単語中の上がり目,または下がり目に長音,または撥音がある数を示す。なお,実際の試験で提示される「当該単語」を含む男女の各一文,「正答」以外の選択肢については市販されている問題集を参照のこと。

番号	順位	年/No.	当該単語	上	下	長音	長音(上/下)	撥音	撥音(上/下)	拍数	正答	正答パターン	正答率
1	6	H04-2-1	レン チャク	0	1	0	0	1	0	4	B	高高低低	75.74
2	14	H04-2-2	ユ スラ ウメ	1	1	0	0	0	0	5	D	高低低高高	70.20
3	47	H04-2-3	シンジョ シャ ウドウ	1	1	1	1	1	0	7	B	低高高高低低低	48.06
4	23	H04-2-4	コンモク ソウ ヒ	1	1	1	0	1	0	7	C	低低高高高高低	65.31
5	22	H04-2-5	ウセ ミョ ンジ ウ シヨ	2	2	2	2	1	1	7	D	低高高低低高低	65.71
6	10	H05-2-1	ズ ユウ イ	1	1	1	0	0	0	4	A	低低高低	71.89
7	1	H05-2-2	ツツ レサ セ	1	1	0	0	0	0	5	D	高高低低高	82.11
8	39	H05-2-3	カメガ ア シワ	1	1	0	0	0	0	6	D	低高高高低低	56.92
9	46	H05-2-4	イ メ ソウジョ ウキ	2	1	3	2	0	0	7	B	低高低低低高高	48.53
10	55	H05-2-5	リク トウサンリヤク	1	1	1	0	1	0	8	A	低低高高高高高低	31.15
11	35	H06-2-1	コー チデ	0	1	1	0	0	0	4	A	高高低低	61.73
12	5	H06-2-2	メ ノ ポー ズ	2	1	1	0	0	0	5	B	低高低低高	77.50
13	37	H06-2-3	ガリョウ ビンガ	1	1	1	0	1	1	6	C	低低低高低低	57.83
14	11	H06-2-4	ヨ ホウイリ ス ミ	1	2	1	0	0	0	7	B	高低低低低高低	71.86
15	21	H06-2-5	パンチ モ キョウ	1	2	1	0	2	1	7	D	高高低低高低低	66.97
16	2	H07-2-1	オトメ サビ	1	0	0	0	0	0	5	A	低低低高高	79.73
17	41	H07-2-2	ワ ラコウ ヒン	1	1	1	0	1	0	6	C	低高高高低低	54.34
18	38	H07-2-3	コ コロシラ イ	1	1	0	0	0	0	6	B	高低低低低高	57.45
19	40	H07-2-4	ソ ミンシヨ ウライ	2	1	1	1	1	1	7	D	低高低低高高高	55.07
20	34	H07-2-5	ロク ジノミョウ ゴウ	1	1	2	0	0	0	8	A	高高低低低低高高	61.82
21	18	H08-2-1	カタ ネ テン	2	1	0	0	1	0	5	C	低高低高高	67.79

22	54	H08-2-2	チュウソク	1	1	1	1	0	0	6	B	高低低低高高	34.56
23	27	H08-2-3	フテイシュウ	1	2	2	1	0	0	6	D	高低低低高低	63.82
24	53	H08-2-4	ノイロホ	1	2	0	0	1	1	7	B	高高低低高低	39.53
25	49	H08-2-5	リョウキョウ	1	1	3	0	1	0	10	A	低低低低低低高高	47.78
26	26	H09-2-1	オンダ	1	1	0	0	1	1	5	C	高低低高高	64.23
27	33	H09-2-2	マノサグ	2	1	0	0	0	0	6	B	低高高低低高	62.34
28	32	H09-2-3	ウチウ	1	1	1	0	0	0	6	D	低低高高低低	62.60
29	30	H09-2-4	ユウ	1	2	1	0	0	0	7	C	高高低低低高	62.90
30	3	H09-2-5	イツマル	2	2	0	0	0	0	7	A	高低高高低高高	79.73
31	13	H10-2-1	ハジコ	1	1	0	0	0	0	4	B	低高低低	70.75
32	19	H10-2-2	セソク	1	1	0	0	0	0	6	D	高低低低高高	67.72
33	44	H10-2-3	ドウ	1	1	1	0	0	0	6	A	高高低低低高	49.87
34	29	H10-2-4	レンリン	1	2	0	0	3	1	7	C	高高低低高	63.09
35	43	H10-2-5	ガンソ	1	1	2	0	1	0	8	B	低低低高高高低	52.80
36	7	H11-2-1	タカテ	2	1	0	0	0	0	5	C	低低高高高	75.49
37	31	H11-2-2	オツ	0	1	1	0	0	0	5	D	高高低低	62.62
38	52	H11-2-3	チヨウ	1	1	2	2	0	0	6	B	高低低高高	43.80
39	45	H11-2-4	ヨウ	1	1	1	1	1	0	7	C	低高高低低低	48.89
40	48	H11-2-5	キョウ	1	2	2	1	1	0	9	A	高低低低低高高	47.98
41	15	H12-2-1	ウエ	0	1	0	0	0	0	5	D	高高低低	70.13
42	20	H12-2-2	ゼン	1	1	0	0	1	1	5	A	低高低低	67.72
43	42	H12-2-3	セー	0	1	3	0	0	0	6	D	低低低低高高	53.25
44	8	H12-2-4	イス	2	2	1	1	0	0	6	C	低高低高	74.12
45	12	H12-2-5	コン	1	2	1	1	2	1	7	B	高低高高高	71.36
46	36	H13-2-1	オモイ	1	0	0	0	0	0	5	C	低低低高高	59.29

47	50	H13-2-2	コトノモト	1	1	0	0	0	0	5	D	高低低高高	46.72
48	17	H13-2-3	アマネイコ	0	1	1	0	0	0	5	A	高高低低低	68.39
49	16	H13-2-4	ダイゲンノウ	2	2	1	1	1	0	7	B	低高低低低高低	68.84
50	51	H13-2-5	コンバルゼポー	1	2	1	0	2	1	8	A	高高低低低高低低	45.29
51	24	H14-2-1	マツラコ	1	1	0	0	0	0	5	C	高高低低高	65.03
52	25	H14-2-2	カナブセマス	1	1	0	0	0	0	6	D	低高低低低低	64.75
53	28	H14-2-3	ナンショウマイ	1	2	1	0	1	1	6	A	高低高高低低	63.78
54	9	H14-2-4	ソウボウキゲン	1	1	2	0	1	1	7	C	低低低低高高低	72.61
55	4	H14-2-5	アナホベノサル	2	2	0	0	0	0	7	B	低高低低低高低	78.86

平成15・16年度日本語教育能力検定試験「試験II」問題1

番号	年/No.	当該語	上	下	長音	長音(上/下)	撥音	撥音(上/下)	拍数	正答	正答パターン
1	H15-1-1	タタタ	2	2	0	0	0	0	5	D	低高低高低
2	H15-1-2	タタタ	1	2	0	0	0	0	5	A	高低高高低
3	H15-1-3	タタタ	1	1	0	0	0	0	5	C	高高低低高
4	H15-1-4	タタタ	2	1	0	0	0	0	6	C	低低高低高高
5	H15-1-5	タタタ	2	2	0	0	0	0	6	D	高高低高低高
6	H15-1-6	タタタ	1	2	0	0	0	0	6	B	高低低高高低
7	H16-1-1	ベモノガ	1	1	0	0	0	0	5	B	低高高高低
8	H16-1-2	マガリヤンイス	1	1	0	0	1	1	6	A	低高高低低低
9	H16-1-3	ワカヤマシ	1	1	0	0	0	0	5	C	低高高高低
10	H16-1-4	ワカヤマシエキ	1	1	0	0	0	0	7	A	低高高高高低低
11	H16-1-5	ワカヤマノシ	2	1	0	0	0	0	7	B	低高低低低低高

平成5～14年度日本語教育能力検定試験「聴解試験」問題3(1)

表中、「順位」は正答率順位、「H05-3-1-1」は「平成5年度問題3(1)の1番」を示す。なお、「正答」以外の選択肢については市販されている問題集を参照のこと。

番号	順位	年/No.	本文男性発話	本文女性発話	正答	正答率
1	15	H05-3-1-1	そこの <u>ゴ</u> イシをとってください。	そこの <u>コ</u> イシをとってください。	声帯振動	68.02
2	41	H05-3-1-2	ここは <u>ス</u> メルとおもいます。	ここは <u>ス</u> ベルとおもいます。	鼻腔関与	48.91
3	26	H05-3-1-3	オ <u>サ</u> ライをしましょう。	オ <u>ハ</u> ライをしましょう。	調音点	61.89
4	58	H05-3-1-4	やっぱり、オー <u>ジ</u> (摩擦音)サマはいいなあ。	やっぱり、オー <u>ヒ</u> サマはいいなあ。	調音点と声帯振動	35.49
5	45	H05-3-1-5	ウ <u>ネ</u> ルといったんです。	ウ <u>テ</u> ルといったんです。	声帯振動と鼻腔関与	44.66
6	47	H05-3-1-6	これは <u>キ</u> リという字です。	これは <u>キ</u> ジ(破擦音)という字です。	調音点と調音法	44.07
7	8	H06-3-1-1	何かが <u>ポ</u> トツて落ちました。	何かが <u>ポ</u> トツて落ちました。	声帯振動	74.19
8	56	H06-3-1-2	ペンキが <u>ハ</u> ネルんです。	ペンキが <u>ハ</u> ゲ(鼻音)ルんです。	調音点	39.61
9	55	H06-3-1-3	今日は、 <u>ジ</u> (破擦音)シュウをしました。	今日は、 <u>シ</u> シュウをしました。	調音法と声帯振動	40.32
10	43	H06-3-1-4	これ、 <u>カ</u> タイですね。	これ、 <u>カ</u> ライですね。	調音法と声帯振動	48.18
11	2	H06-3-1-5	<u>ソ</u> レはなんですか。	<u>コ</u> レはなんですか。	調音点と調音法	79.90
12	37	H06-3-1-6	<u>ベ</u> ダルが壊れました。	<u>メ</u> ダルが壊れました。	声帯振動と鼻腔関与	52.10
13	13	H07-3-1-1	<u>シ</u> カクがありません。	<u>チ</u> カクがありません。	調音法	69.93
14	51	H07-3-1-2	<u>ハ</u> 夕をあげました。	<u>ハ</u> 夕をあげました。	声帯振動と鼻腔関与	42.27
15	39	H07-3-1-3	<u>ア</u> マイって言ったんですか。	<u>ア</u> ライって言ったんですか。	調音点と鼻腔関与	51.00
16	22	H07-3-1-4	やっぱり、オ <u>チ</u> マシタか。	やっぱり、オ <u>キ</u> マシタか。	調音点と調音法	63.40
17	36	H07-3-1-5	この <u>ペ</u> ンチ、使ってください。	この <u>デ</u> ンチ、使ってください。	調音点と声帯振動	52.43
18	10	H08-3-1-1	<u>ブ</u> ドウが好きです。	<u>ブ</u> トウが好きです。	声帯振動	70.72
19	19	H08-3-1-2	<u>シ</u> ョージキがいちばん!	<u>ソ</u> ージキがいちばん!	調音点	66.53
20	38	H08-3-1-3	<u>カ</u> ズ(摩擦音)ですか?	<u>カ</u> スですか?	声帯振動	51.43
21	27	H08-3-1-4	これ、 <u>ヅ</u> キミですねえ。	これ、 <u>ム</u> キミですねえ。	鼻腔関与	61.45
22	1	H08-3-1-5	<u>ケ</u> ーカクが悪いんじゃないの?	<u>セ</u> ーカクが悪いんじゃないの?	調音点と調音法	81.65

23	48	H08-3-1-6	ヨージがあります。	ヒョージがあります。	調音法と声帯振動	43.61
24	7	H09-3-1-1	スツカリあきらめました。	スツバリあきらめました。	調音点	74.50
25	14	H09-3-1-2	ハライっぱい!	ハナっぱい!	調音法	69.22
26	49	H09-3-1-3	ハチです。	ハジ(摩擦音)です。	調音法と声帯振動	43.44
27	28	H09-3-1-4	はやくアラッテください。	はやくアガ(鼻音)ッテください。	調音点と調音法	61.15
28	17	H09-3-1-5	これ、ダイヤでしょ?	これ、タイヤでしょ?	声帯振動	67.21
29	54	H09-3-1-6	シンソウを調べなきゃ。	シンゾ(破擦音)ウを調べなきゃ。	調音法と声帯振動	41.42
30	6	H10-3-1-1	どのダンゴ?	どのタンゴ?	声帯振動	75.56
31	46	H10-3-1-2	ショウガ(鼻音)クセイですね。	ショウワクセイですね。	調音法	44.25
32	4	H10-3-1-3	アマゴ釣ったの?	アナゴ釣ったの?	調音点	76.23
33	50	H10-3-1-4	ソウショが多いですね。	ゾ(破擦音)ウショが多いですね。	調音法と声帯振動	42.35
34	11	H10-3-1-5	ピリっとする。	ヒリっとする。	調音点と調音法	70.56
35	35	H10-3-1-6	シヨージ(摩擦音)が大きすぎない?	シヨージが大きすぎない?	調音点と声帯振動	55.22
36	40	H11-3-1-1	ジ(破擦音)ダイが変わった。	ギダイが変わった。	調音点と調音法	50.23
37	33	H11-3-1-2	マツって言ってたよ。	バツって言ってたよ。	調音法	56.20
38	57	H11-3-1-3	え、どこのクギ(鼻音)?	え、どこのクニ?	調音点	35.69
39	59	H11-3-1-4	生ビール、ジュ(破擦音)ウお願い。	生ビール、チュウお願い。	声帯振動	31.14
40	44	H11-3-1-5	さかなやのウラ。	さかなやのウタ。	調音法と声帯振動	45.56
41	42	H11-3-1-6	ゼ(破擦音)口です。	チェロです。	調音点と声帯振動	48.82
42	53	H12-3-1-1	これでヤクでしょ?	これでヒヤクでしょ?	調音法と声帯振動	41.49
43	21	H12-3-1-2	ケイジ(摩擦音)がいるんじゃない?	ケイヒがいるんじゃない?	調音点と声帯振動	63.76
44	32	H12-3-1-3	生ビール、ダイですか。	生ビール、ナイですか。	調音法	59.50
45	3	H12-3-1-4	持ってくるの、トレよ。	持ってくるの、ドレよ。	声帯振動	78.55
46	31	H12-3-1-5	ケンよりも強い。	ペンよりも強い。	調音点	60.30
47	23	H12-3-1-6	サッシの上にあります。	ザ(破擦音)ッシの上にあります。	調音法と声帯振動	63.32
48	30	H13-3-1-1	まだテイギされていません。	まだテイキされていません。	声帯振動	60.62
49	9	H13-3-1-2	これは上ウサクです。	これはソウサクです。	調音法	73.86

50	20	H13-3-1-3	今日カエスって言った。	今日カエルって言った。	調音法と声帯振動	65.29
51	12	H13-3-1-4	カマワナイでしょう。	カナワナイでしょう。	調音点	70.13
52	16	H13-3-1-5	ほんとうにカンゲキです。	ほんとうにカンベキです。	調音点と声帯振動	67.23
53	25	H13-3-1-6	値札がバラリと落ちた。	値札がハラリと落ちた。	調音点と調音法	62.52
54	18	H14-3-1-1	すごくセンレンされていますね。	すごくセンデンされていますね。	調音法	67.20
55	24	H14-3-1-2	シンボが遅いんですよ。	シンドが遅いんですよ。	調音点と声帯振動	62.57
56	5	H14-3-1-3	いきなりバタッと倒れたんです。	いきなりバタッと倒れたんです。	声帯振動	75.82
57	29	H14-3-1-4	ついにセントウになりました。	ついにセンソウになりました。	調音法	61.05
58	34	H14-3-1-5	何だかガクゼンとしていましたよ。	何だかバクゼンとしていましたよ。	調音点	55.23
59	52	H14-3-1-6	時々オチルことがあります。	時々オリルことがあります。	調音点と調音法	42.16

平成15年度日本語教育能力検定試験「試験II」問題2

番号	年/No.	本文男性発話	本文女性発話	正答
1	H15-2-1	そのヨウシに名前を書いてください。	そのヒョーシに名前を書いてください。	調音法と声帯振動
2	H15-2-2	テンキが気になるんです。	デンキが気になるんです。	声帯振動
3	H15-2-3	これはシカクのための試験です。	これはヒカクのための試験です。	調音点
4	H15-2-4	このキョーダイは大きいね。	このキョーカイは大きいね。	調音点と声帯振動
5	H15-2-5	これはひどいジュータイだね。	これはひどいジョータイだね。	舌の高さ
6	H15-2-6	医者にカノウと言われました。	医者にカロウと言われました。	調音法

※平成4年度, 16年度は該当問題はなし。

平成4～14年度日本語教育能力検定試験「聴解試験」問題3(2)

表中、「順位」は正答率順位、「H05-3-2-1」は「平成5年度問題3(2)の1番」、「本文発話」は発話内の下線部分の子音または母音をおおよそ( )内のように発話したことを示す。なお、実際の試験で提示される発話音声、「正答」以外の選択肢については市販されている問題集を参照のこと。

番号	順位	年/No.	本文発話	正答	正答率
1	45	H04-3-1	あの子には、カ <u>ナ</u> (→硬口蓋鼻音)ワナイですね。	調音点	43.25
2	54	H04-3-2	この辺のチ <u>ズ</u> (摩擦音→破擦音), ありませんか。	調音法	36.61
3	18	H04-3-3	今月はクル <u>シ</u> (→歯茎摩擦音)イなあ。	調音点	64.24
4	65	H04-3-4	この子, オ <u>ブ</u> (→両唇摩擦音)ツテくれない?	調音法	32.14
5	64	H04-3-5	ハ <u>ハ</u> (→有声声門摩擦音)は, 留守なんです。	有声音/無声音	32.55
6	22	H04-3-6	上(→有気音)ツテモきれい。	有気音/無気音	60.45
7	33	H04-3-7	ソ <u>リ</u> (→震え音)ヤ, ひどいですね。	調音法	52.83
8	69	H04-3-8	ハ(→軟口蓋摩擦音)ア, たいしたもんですねえ。	調音点	17.41
9	20	H04-3-9	あ, <u>ウ</u> (→円唇母音)シだ。	円唇音/非円唇音	62.98
10	35	H04-3-10	ちょっと, カ <u>シテ</u> (→狭母音)。	舌の高さ	52.19
11	53	H04-3-11	<u>ウ</u> (→鼻音化)ソ。	鼻音化の有無	37.48
12	36	H04-3-12	電話, <u>カ</u> (無声化)カッテキタ?	無声化の有無	50.97
13	9	H05-3-2-1	イ <u>ツバ</u> (→有気音)イって言ったでしょ。	氣息の有無	81.35
14	41	H05-3-2-2	どろカ <u>ブ</u> (→無声両唇摩擦音)ツチャツタ。	調音法と声帯振動	47.62
15	51	H05-3-2-3	むねがイ <u>タ</u> (有気音→有声音)インです。	声帯振動と氣息の有無	38.18
16	43	H05-3-2-4	あれがエ <u>ベ</u> (→唇歯摩擦音)レストですよ。	調音点と調音法	45.37
17	71	H05-3-2-5	<u>キ</u> (→無声化)カイが壊れました	声帯振動	11.25
18	2	H05-3-2-6	それだけは <u>イ</u> (→鼻音化)ヤ。	鼻腔の関与	86.71
19	14	H06-3-2-1	<u>バ</u> (→有気音)アツと行きましょう。	氣息の有無	67.29
20	23	H06-3-2-2	オ <u>ヒ</u> (→歯茎硬口蓋摩擦音)タシ, いかがですか。	調音点	59.68
21	34	H06-3-2-3	うちの <u>チ</u> (→歯茎破裂音)ームが勝ちました。	調音点と調音法	52.67

22	39	H06-3-2-4	ソ (→円唇母音) ウですか。	円唇化	48.62
23	67	H06-3-2-5	今、答えをカク(→無声化)ところです。	声帯振動	28.21
24	55	H06-3-2-6	コミュ (→前舌狭母音) ニケーションが重要です。	半母音の有無と舌の前後の位置	36.05
25	68	H07-3-2-1	それで、カ(→摩擦音)一つとしたんですよ。	調音法	19.42
26	21	H07-3-2-2	夕(有気音→無気音)イシタもんだ。	氣息の有無	62.23
27	38	H07-3-2-3	ソ(破擦音→摩擦音)クゾクするね。	調音法	49.59
28	59	H07-3-2-4	コ(→無声化)コではありません。	声帯振動	34.53
29	63	H07-3-2-5	イ(→円唇化)マ?	円唇化	32.90
30	17	H08-3-2-1	ズー(→円唇化)ツとまったのに。	円唇化	65.83
31	60	H08-3-2-2	エ(声門閉鎖→有声声門摩擦音)ー!ほんど?	調音法	33.84
32	31	H08-3-2-3	そんなヒ (→歯茎硬口蓋摩擦音) ツヨウないでしょ?	調音点	53.08
33	62	H08-3-2-4	カ(→無声化)タクルシイはなしは、なし、なし!	声帯振動	33.42
34	24	H08-3-2-5	被害ガ(→鼻音)クはかなり大きい。	調音法	57.75
35	52	H08-3-2-6	もう、サバサバ (→摩擦音)した性格なんだから。	調音法	38.11
36	29	H09-3-2-1	ビタミンシ(歯茎摩擦音→歯茎硬口蓋摩擦音)ーがたっぷり入って	調音点	54.63
37	57	H09-3-2-2	ハハ(→有声声門摩擦音)がうるさくて……。	声帯振動	35.05
38	48	H09-3-2-3	狸の置物はシガ(→鼻音)ラキ焼きだった?	調音法	40.64
39	16	H09-3-2-4	ナント (→歯茎硬口蓋破擦音)ユウコトしたの!	調音点と調音法	67.18
40	6	H09-3-2-5	ワ(軟口蓋接近音→両唇軟口蓋接近音)カイって、すばらしいー!	円唇化	85.89
41	66	H09-3-2-6	ほっぺのフ (→無声化)ックラしたかわいい赤ちゃん。	声帯振動	28.52
42	50	H10-3-2-1	ホント、エ(円唇→非円唇)ラソウに……!	円唇化	38.50
43	61	H10-3-2-2	オ(有声声門摩擦音→声門閉鎖)ーつと、あぶない!	調音法	33.63
44	10	H10-3-2-3	バ(→有気音)ツと消えました。	氣息の有無	80.55
45	37	H10-3-2-4	あなたのフ (唇歯摩擦音→両唇摩擦音)アンなんです。	調音点	50.25
46	42	H10-3-2-5	アカ(→無声化)イですねー。	声帯振動	47.18
47	30	H10-3-2-6	シ(後部歯茎摩擦音→歯茎硬口蓋摩擦音)アワセですか?	調音点	54.09
48	58	H11-3-2-1	コラ(→震え音)!静かにしなさい!	調音法	34.80

49	11	H11-3-2-2	マタ(→有気音)やるんですか。	氣息の有無	76.72
50	56	H11-3-2-3	いやー, スバ(→唇齒摩擦音)ラシイ!	調音点と調音法	36.03
51	27	H11-3-2-4	あるワケ(→有声摩擦音)ないでしょう。	調音法と声帯振動	55.67
52	32	H11-3-2-5	最先端のギジ(前舌狭母音→後舌狭母音)ツです。	舌の前後の位置	52.91
53	70	H11-3-2-6	ナイフとフォーク(→無声化)	声帯振動	11.71
54	19	H12-3-2-1	これ, だれのシ(歯茎摩擦音→歯茎硬口蓋摩擦音)ーディー?	調音点	64.21
55	28	H12-3-2-2	なるほど, スゴ(→鼻音)イねえ。	調音法	54.81
56	3	H12-3-2-3	気分がス(→円唇化)ーっとするね。	円唇化の有無	86.61
57	4	H12-3-2-4	ピ(→有気音)アノなんか知らない。	氣息の有無	86.60
58	26	H12-3-2-5	今年のユニヅ(両唇摩擦音→声門摩擦音)オームは, 何色?	調音点	57.00
59	46	H12-3-2-6	チョコレートのク(→無声化)ッキー	声帯振動	42.28
60	12	H13-3-2-1	あーイタ(→有気音)イ。	氣息の有無	76.36
61	47	H13-3-2-2	もういいんデス(→無声化)。	声帯振動	42.26
62	25	H13-3-2-3	会議はシ(→硬口蓋摩擦音)チジからです。	調音点	57.50
63	7	H13-3-2-4	どこでアウ(→円唇化)?	円唇化の有無	84.57
64	40	H13-3-2-5	レ(→側面音)ンラクしてください。	調音法	48.51
65	49	H13-3-2-6	ホーム(→母音の脱落)ベースをふみました。	母音の脱落	40.00
66	5	H14-3-2-1	カッパ(→有気音)がいるんだって。	氣息の有無	86.01
67	13	H14-3-2-2	これはよくギ(→無声化)キマスよ。	声帯振動	72.89
68	8	H14-3-2-3	サンザン(→撥音の有無)考えたよ。	撥音の有無	83.11
69	15	H14-3-2-4	戸棚(→母音の脱落)中にあるよ。	母音の脱落	67.20
70	44	H14-3-2-5	ヒッコシ(→無声化)騒ぎで大変でした。	声帯振動	44.26
71	1	H14-3-2-6	ナンカ(→鼻音)イですか?	鼻音化の有無	95.39

平成4年度日本語教育能力検定試験「聴解試験」問題4

平成4年度のみ、口腔断面図を示し、その図を見ながら選択肢（調音点・調音法の問題点を説明した短文）から適当なものを選ぶ問題。なお、実際の試験で提示される日本語非母語話者の発話音声、「正答」以外の選択肢については市販されている問題集を参照のこと。

番号	年/No.	問題用紙の発話表示	選択肢	正答
1	H04-4-1	きっと、お父さんはそう言ってました。	問題点(短文)	D
2	H04-4-2	あの、日本語で説明はよくなかなかできませんが…。	問題点(短文)	D
3	H04-4-3	あるおしゃれの女の子はいつも化粧が大好きですから…。	問題点(短文)	A
4	H04-4-4	自分の、ま、誤り怒ったのにたいして…。	問題点(短文)	B
5	H04-4-5	そして、あの、かみの後ろにだれか通過して…。	問題点(短文)	A
6	H04-4-6	最後までぜんぶいったら、だれもいないんです、うしろ。	問題点(短文)	C
7	H04-4-7	先生がだれがこのかびんをこわしたのですかとか聞いて。	問題点(短文)	B
8	H04-4-8	最後のひとは、また、あのう、後ろの人がやりましたというふうに言いましたけど…。	問題点(短文)	C

平成5～14年度日本語教育能力検定試験「聴解試験」問題4

表中、「順位」は正答率順位、「H05-4-1」は「平成5年度問題4の1番」を示す。なお、実際の試験で提示される日本語非母語話者の発話音声、「正答」以外の選択肢については市販されている問題集を参照のこと。

番号	順位	年/No.	問題用紙の発話表示	選択肢の図の種類	正答	正答率
1	43	H05-4-1	アノ図書館ワ、ゾーシヨガ多イコトデ有名デス。	口腔断面図	D	49.18
2	49	H05-4-2	アノヘンエ行ケバ、ヨク見エマスヨ。	口腔断面図	B	45.39
3	65	H05-4-3	アノヘンエ行ケバ、ヨク見エマスヨ。	口腔断面図	A	32.16
4	50	H05-4-4	アノ先生ノムスメサンハ三年生ニナルソーデス。	口腔断面図	C	44.29
5	73	H05-4-5	役ニ立ツカドーカ、シラベテクダサイ。	声門の状態の図	B	24.30
6	79	H05-4-6	エントツガウシロノホウニアッテ…。	声門の状態の図	D	15.61
7	1	H05-4-7	ツクエノ下カラ出テキマシタ。	口唇の状態図	A	77.66
8	29	H05-4-8	話スンデスカ、日本語ヲ。	高さの変化を表す曲線図	C	57.88
9	13	H06-4-1	コノ薬ワ、ツヨスギマス。	口腔断面図	C	68.27

10	39	H06-4-2	キョネン, 日本ニ来マシタノデ, マダ1年デス。	口腔断面図	B	51.95
11	48	H06-4-3	シケンワ, 今週カラ始マリマス。	口腔断面図	A	45.65
12	60	H06-4-4	モウ, ゴハン食ベマシタカ。	声門の状態の図	D	35.37
13	54	H06-4-5	コノクスリワ, 強スギマス。	声門の状態の図	D	42.83
14	78	H06-4-6	マチガエマスヨ, 気オツケナイト。	声門の状態の推移の図	C	16.17
15	72	H06-4-7	シケンワ, コンシュウカラ始マリマス。	口唇の状態図	B	25.62
16	52	H06-4-8	大学ニ行ケバアルツテ, 言ツタジャナイ。	高さの変化を表す曲線図	A	43.44
17	66	H07-4-1	シンロウトシンブガアイサツシマス。	口腔断面図	D	31.72
18	67	H07-4-2	ジカンエンチョウヲオネガイシマス。	口腔断面図	B	30.75
19	37	H07-4-3	ミドリノシャツヲキテイマス。	口腔断面図	B	52.32
20	64	H07-4-4	シンロウトシンブガアイサツシマス。	パラトグラフ	A	33.07
21	30	H07-4-5	タタミノヘヤワキモチガイイデス。	声門の状態の図	D	57.19
22	77	H07-4-6	アサ, ナンジニオキマスカ。	口腔断面図	D	18.23
23	59	H07-4-7	タタミノヘヤワ, キモチイイデス。	口腔断面図	C	36.23
24	28	H08-4-1	アレハ, ホントウニアッタハナシナンデス。	声門の状態の図	D	58.37
25	12	H08-4-2	デパートハ, ヒトツメノカドニアリマス。	口腔断面図	B	68.53
26	27	H08-4-3	スズキサシ, 何月カラ冬ニナルンデスカ。	口腔断面図	C	60.18
27	51	H08-4-4	ネコガニャーニャーナイテイルヨウダ。	口腔内の舌の高さを表す図	A	43.52
28	23	H08-4-5	地球ノ重サ, ドレクライカナ。	声門の状態の図	B	62.59
29	16	H08-4-6	7人ノ小人ツテハナシ, シツテイマスカ。	口腔断面図	D	66.50
30	46	H08-4-7	スミマセン, シャシンヲトツテクダサイマセンガ。	口腔断面図	A	45.73
31	69	H08-4-8	地球ノ重サ, ドレクライカナ。	高さの変化を表す曲線図	B	29.36
32	42	H09-4-1	エイゴデ“ユメ”ヲセツメイデキマスカ。	口腔断面図	C	49.45
33	24	H09-4-2	ジュウガツハススポーツニトテモイイ。	声門の状態の図	D	61.88
34	11	H09-4-3	ドウゾマタイツデモオイデクダサイ。	口腔断面図	B	69.04
35	41	H09-4-4	アパートノヘヤノカギヲセンゲツクツタ。	(文字選択肢)	D舌の高さ	51.28
36	25	H09-4-5	ニホンノチズヲミマシタ。	声門の状態の図	B	61.38

37	63	H09-4-6	テンキヨホウノニホンゴハムズカシクナイデシヨウ。	口腔断面図	B	33.44
38	58	H09-4-7	チカテツガカイツウスルトベンリニナリマス。	パラトグラフ	C	38.52
39	62	H09-4-8	キョウイクガクッテドンナベンキョウ。	(文字選択肢)	Aアクセント	33.89
40	22	H10-4-1	テレビハ ソコデ シュウリヲ シテモライマシタ。	口腔断面図	C	62.62
41	3	H10-4-2	トキドキ ショクドウデ テガミヲ カク コトガ アリマス。	口腔断面図	B	73.24
42	20	H10-4-3	オジイサンハ マイニチ コノ ダイガクノ マエヲ トオリマス。	声門の状態の図	D	63.34
43	75	H10-4-4	コノ デパートニ ハメガネウリバガ アリマスカ。	口腔断面図	D	21.68
44	26	H10-4-5	ココノ コオリ ゼンブ タベテ シマッタノ。	口腔断面図	A	61.36
45	55	H10-4-6	トキドキ ショクドウデ テガミヲ カク コトガ アリマス。	口腔断面図	A	41.24
46	4	H10-4-7	イツモ ゴゼンチュウハ ガッコウニ イッテ イマス。	声門の状態の図	B	70.46
47	57	H10-4-8	ジッケンケツカガ ヤット デタト キイタノデ キテ ミマシタ。	口腔内の舌の高さを表す図	C	38.96
48	53	H11-4-1	すずきさんの買った紅茶はどこ？	口腔断面図	A	43.00
49	44	H11-4-2	あした、東京に行くんです。	口腔断面図	B	46.96
50	17	H11-4-3	あした、おきゃくが来るんだって。	声門の状態の図	D	66.45
51	8	H11-4-4	あした、おきゃくが来るんだって。	(文字選択肢)	C促音化	69.91
52	35	H11-4-5	さむいのとあついのと、どちらが好きですか。	口腔断面図	A	53.37
53	74	H11-4-6	ほんやで探してみます。	口腔断面図	C	22.37
54	47	H11-4-7	ほんやで探してみます。	口腔断面図	B	45.73
55	19	H11-4-8	すずきさんの買った紅茶はどこ？	高さの変化を表す曲線図	D	63.92
56	56	H12-4-1	あっさりした味です。	口腔断面図	B	40.76
57	7	H12-4-2	鏡を見ながら、ネクタイをします。	(文字選択肢)	C促音化	70.08
58	34	H12-4-3	恋愛結婚ですか。	口腔断面図	C	55.15
59	36	H12-4-4	あの町の図書館のほうが静かだと思います。	声門の状態の図	A	52.48
60	32	H12-4-5	あの町の図書館のほうが静かだと思います。	口腔断面図	D	56.03
61	68	H12-4-6	あの会社の社長は教育熱心だそうです。	口腔断面図	A	29.73
62	9	H12-4-7	ウサギのエサは、ふつうどんなものですか。	口腔断面図	B	69.43
63	33	H12-4-8	このバスは、何時に出ますか。	高さの変化を表す曲線図	D	55.20

64	31	H13-4-1	毎晩7時から、ニュースを見ることにしています。	口腔断面図	B	57.19
65	15	H13-4-2	ゆうがたは、とくに忙しいですねえ。	口唇の状態図	C	66.72
66	10	H13-4-3	郵便局は、月曜からごぜんちゅうだけになります。	声門の状態の図	B	69.33
67	40	H13-4-4	研究室は、ぜんぜん広くないようです。	声門の状態の図	D	51.29
68	71	H13-4-5	ざぶとんとふとんは、違うんでしょうねえ。	パラトグラフ	C	26.23
69	45	H13-4-6	まいばん7時から、ニュースを見ることにしています。	口腔断面図	C	46.94
70	2	H13-4-7	ろばとらくだは同じじゃありません。	(文字選択肢)	B調音法	73.84
71	14	H13-4-8	その学生、きのうきた？	高さの変化を表す曲線図	B	67.07
72	38	H14-4-1	いろいろな国の食べ物が並んでいます。	声門の状態の図	D	52.28
73	18	H14-4-2	化学はんのうがよく起こります。	(文字選択肢)	C鼻音化	64.74
74	5	H14-4-3	みんなよろこんで拍手してました。	口腔断面図	C	70.39
75	6	H14-4-4	うちのチームがかんぜんに負けてしまいました。	声門の状態の図	B	70.26
76	21	H14-4-5	飲んだ薬が少し効いたようです。	口腔断面図	A	62.70
77	76	H14-4-6	そこのおなべをとってください。	パラトグラフ	B	20.92
78	70	H14-4-7	そんなことじゃとてもいい点とれないね。	口腔断面図	D	28.20
79	61	H14-4-8	そうですか、それは大変ですねえ。	高さの変化を表す曲線図	A	34.81

平成15年度日本語教育能力検定試験「試験Ⅱ」問題4

平成15年度から、問題用紙による本文発話表示はなくなり、音声提示のみ。表中、「H15-4-1」は「平成15年度問題4の1番」、「▲」はプロミネンスの位置、「ー」はアクセントの下がり目を示す。なお、実際の試験で提示される日本語非母語話者の発話音声、「正答」以外の選択肢については市販されている問題集を参照のこと。

番号	年/No.	本文学習者発話	本文教師発話	図の種類	正答
1	H15-4-1	先生、イチュ行きますか。	イツ。	口腔断面図	a
2	H15-4-2	人間のシルリを研究しています。	シンリ。	口腔断面図	b
3	H15-4-3	それで、キョニエンはどうでしたか？	キョネン。	口腔断面図	d
4	H15-4-4	専門はケイジヤイガクです。	ケイザイガク。	口腔断面図	c
5	H15-4-5	イッシヨニ一度だけです。	イッシヨウニ一度だけです。	文字選択肢	d (長音)
6	H15-4-6	ここはコ「ウリツダ」イガクですか？	コウリツダ <sub>ー</sub> イガクですか？	文字選択肢	a (アクセント)
7	H15-4-7	今晚いっしょにノム？	今晚いっしょにノ <sub>ー</sub> ム？	文字選択肢	a (アクセント)
8	H15-4-8	名前は、▲中国のキンと申します。	中国の▲キンと申します。	文字選択肢	b (プロミネンス)

平成16年度日本語教育能力検定試験「試験Ⅱ」問題3

番号	年/No.	本文学習者発話	本文教師発話	図の種類	正答
1	H16-3-1	東京のタイガクに行きます。	ダイガク。	文字選択肢	c (声帯振動の有無)
2	H16-3-2	夜になるとボウソウヨクがうるさいです。	ボウソウゾク。	文字選択肢	c (調音点と調音法)
3	H16-3-3	今、午後のイチチです。	イチジ。	文字選択肢	d (調音法と声帯振動の有無)
4	H16-3-4	彼のコロモです。	コドモ。	文字選択肢	b (調音法)
5	H16-3-5	確か、センシュウカンだったと思います。	サンシュウカン。	文字選択肢	c (舌の高さ)
6	H16-3-6	いっしょにポークダンスを踊りませんか。	フォークダンス。	口腔断面図	a
7	H16-3-7	ヒトスください。	ヒトツ。	口腔断面図	b
8	H16-3-8	これ、ドウジョ。	ドウゾ。	口腔断面図	a
9	H16-3-9	そんなにワラワ <sub>ー</sub> ナイデください。	ワラワナ <sub>ー</sub> イデください。	文字選択肢	b (アクセント)
10	H16-3-10	先生は、何が▲食べたいですか。	▲何が食べたいですか。	文字選択肢	d (プロミネンス)

平成4～14年度日本語教育能力検定試験「聴解試験」問題5

表中、「順位」は正答率順位、「H04-5-1」は「平成4年度問題5の1番」、「F」は日本語非母語話者、「J」は日本語母語話者を示す。なお、「正答」以外の選択肢については市販されている問題集を参照のこと。

番号	順位	年度/No.	質問内容	分析の観点	選択肢	専門用語	発話	発話場面	話者	正答	正答率
1	37	H04-5-1	ストーリー展開を示すサインと同じ機能の言語形式	特定形式の機能・用法	言い換え	文法	独話	ストーリー説明	F	B	59.41
2	26	H04-5-2	外国人が話の中でしたこと	ストラテジー	言い換え	—	独話	ストーリー説明	F	B	76.04
3	30	H04-5-3	外国人が話の中で言ったこと	発話内容	その他	—	独話	ストーリー説明	F	C	73.59
4	22	H04-5-4	説明中「あの入」の指示するもの	指示語の指示対象	その他	—	独話	ストーリー説明	F	C	79.05
5	4	H04-5-5	説明中「えー」で行っていること	特定形式の機能・用法	その他	—	独話	ストーリー説明	F	B	92.67
6	17	H05-5-1	説明中「その」の機能	特定形式の機能・用法	その他	文法	独話	ストーリー説明	F	C	82.36
7	14	H05-5-2	説明中プロミネンスの置き方の手段	その他	その他	音声	独話	ストーリー説明	F	D	83.35
8	28	H05-5-3	外国人の説明の内容の特徴	発話内容	言い換え	—	独話	ストーリー説明	F	A	75.58
9	21	H05-5-4	外国人の話し方の特徴	話し方	その他	文法	独話	ストーリー説明	F	B	79.43
10	1	H05-5-5	説明での情報の順番	発話内容	その他	—	独話	ストーリー説明	F	D	94.48
11	43	H06-5-1	説明中「けど」と同じ用法	特定形式の機能・用法	言い換え	文法	独話	違いの説明	F	A	42.41
12	24	H06-5-2	説明中「と」と同じ用法	特定形式の機能・用法	言い換え	文法	独話	違いの説明	F	D	76.67
13	8	H06-5-3	外国人の話し方の特徴	話し方	言い換え	—	独話	違いの説明	F	C	88.90
14	33	H06-5-4	説明での情報の順番	発話内容	その他	—	独話	違いの説明	F	A	64.60
15	3	H06-5-5	説明の展開を示すのに使っているもの	特定形式の機能・用法	その他	文法	独話	違いの説明	F	A	93.71
16	9	H07-5-1	説明中「あそこ」の指示するもの	指示語の指示対象	その他	—	対話	図形説明	J F	C	87.26
17	44	H07-5-2	説明が上手な根拠	ストラテジー	その他	音声	対話	図形説明	J F	D	40.76
18	51	H07-5-3	外国人が使った可能性のあるストラテジー	ストラテジー	言い換え	—	対話	図形説明	J F	C	25.80
19	18	H07-5-4	外国人が話の中でしたこと	ストラテジー	言い換え	—	対話	図形説明	J F	A	81.24
20	46	H07-5-5	二者の対話の特徴	その他	その他	—	対話	図形説明	J F	B	32.53
21	45	H08-5-1	類似の意味・機能：「あれ」	特定形式の機能・用法	その他	文法	対話	会社(上司-部下)	J J	B	35.93
22	48	H08-5-2	外国人の説明がうまくいかない理由	その他	その他	音声	対話	友人同士	J F	A	28.00
23	11	H08-5-3	日本人のストラテジー	ストラテジー	言い換え	—	対話	学校(友人同士)	J F	D	86.64
24	16	H08-5-4	日本人のストラテジー	ストラテジー	言い換え	—	対話	友人同士	J F	C	82.84
25	19	H08-5-5	日本人の話し方の特徴	話し方	言い換え	—	対話	友人同士	J F	A	80.86

26	7	H09-5-1	類似の意味・機能：「はい」	特定形式の機能・用法	その他	—	対話	学校(教師-学習者)	不明	D	89.19
27	12	H09-5-2	日本人の説明がうまくいった理由	ストラテジー	言い換え	—	対話	友人同士	J F	B	85.88
28	10	H09-5-3	日本人教師のストラテジー	ストラテジー	言い換え	—	対話	学校(教師-学習者)	J F	A	86.88
29	34	H09-5-4	外国人のストラテジー	ストラテジー	言い換え	—	対話	友人同士	J F	D	64.04
30	39	H09-5-5	日本人教師の話し方の特徴	話し方	言い換え	—	対話	学校(教師-学習者)	J F	C	51.43
31	55	H10-5-1	類似の意味・機能：「なんか」	特定形式の機能・用法	言い換え	文法	対話	家庭(父-娘)	J J	C	12.20
32	38	H10-5-2	誤用に対する日本人教師のフィードバック	フィードバック	言い換え	—	対話	学校(教師-学習者)	J F	B	56.81
33	36	H10-5-3	誤用に対する日本人教師のフィードバック	フィードバック	言い換え	—	対話	学校(教師-学習者)	J F	C	59.52
34	53	H10-5-4	日本人の話し方の特徴	話し方	その他	音声	対話	友人同士	J F	D	20.92
35	42	H10-5-5	外国人のストラテジー	ストラテジー	言い換え	—	対話	路上(他人同士)	J F	A	44.35
36	13	H11-5-1	誤用に対する日本人教師のフィードバック	フィードバック	言い換え	—	対話	学校(教師-学習者)	J F	B	84.97
37	20	H11-5-2	日本人の話し方の特徴	話し方	その他	音声	対話	路上(他人同士)	J F	A	79.62
38	31	H11-5-3	外国人のストラテジー	ストラテジー	言い換え	—	対話	友人同士	J F	B	72.49
39	5	H11-5-4	外国人がよく使っている相づち	特定形式の機能・用法	言い換え	—	対話	不明	J F	C	91.94
40	29	H11-5-5	日本人がよく使っている相づち	特定形式の機能・用法	言い換え	—	対話	学校(友人同士)	J F	D	74.42
41	47	H12-5-1	日本人教師による修正とその結果	フィードバック	言い換え	—	対話	学校(教師-学習者)	J F	A	30.04
42	50	H12-5-2	外国人の話し方の特徴	話し方	その他	—	対話	学校(他人同士)	J F	A	26.55
43	32	H12-5-3	外国人の話し方で直すべき点	誤用	指導事項	文法	対話	学校(教師-学習者)	J F	B	64.79
44	2	H12-5-4	外国人の話し方で直すべき点	誤用	指導事項	文法	対話	学校(教師-学習者)	J F	D	93.96
45	35	H12-5-5	外国人が練習すべきこと	誤用	指導事項	文法・音声	対話	学校(友人同士)	J F	B	61.16
46	27	H13-5-1	外国人が練習すべきこと	誤用	指導事項	文法	対話	友人同士	J F	B	75.72
47	52	H13-5-2	外国人が練習すべきこと	誤用	指導事項	文法	対話	学校(事務員-学習者)	J F	C	22.37
48	25	H13-5-3	外国人の誤用のタイプ	誤用	その他	—	対話	友人同士	J F	C	76.34
49	15	H13-5-4	外国人の話し方の特徴	話し方	その他	—	対話	学校(事務員-学習者)	J F	A	82.88
50	23	H13-5-5	外国人の話し方で直すべき点	誤用	その他	文法	対話	学校(事務員-学習者)	J F	D	77.95
51	40	H14-5-1	外国人の話し方で直すべき点	誤用	指導事項	—	対話	学校(教師-学習者)	J F	B	50.73
52	54	H14-5-2	外国人が練習すべきこと	誤用	指導事項	—	対話	友人同士	J F	C	12.96
53	41	H14-5-3	外国人が練習すべきこと	誤用	指導事項	文法	対話	学校(教師-学習者)	J F	A	49.97
54	49	H14-5-4	外国人が練習すべきこと	誤用	指導事項	文法	対話	友人同士	J F	D	27.05
55	6	H14-5-5	外国人が練習すべきこと	誤用	指導事項	—	対話	学校(友人同士)	J F	D	91.82

平成15年度日本語教育能力検定試験「試験II」問題6

表中、「H15-6-1」は「平成15年度問題6の1番」を示す。なお、「正答」以外の選択肢については市販されている問題集を参照のこと。

番号	年度/No.	テーマ	小問の質問内容	正答
1	H15-6-1	聴解テスト	内容理解に必要な知識	A
2	H15-6-2		テストに必要な聴解技能	A
3	H15-6-3		場面・課題提示の認知心理学的意味	B
4	H15-6-4		分析にふさわしい統計的手法	C
5	H15-6-5		相関係数から言えること	D

平成16年度日本語教育能力検定試験「試験II」問題5

番号	年度/No.	テーマ	小問の質問内容	正答
1	H16-5-1(1)	聴解問題	聞き取り素材の特徴	C
2	H16-5-1(2)		聞き取り素材の特徴が似ているもの	D
3	H16-5-1(3)		聞き取りに必要なストラテジー	D
4	H16-5-2(1)	聴解授業の課題作成	スキミングに適切な課題	B
5	H16-5-2(2)		スキミングに適切な課題	D
6	H16-5-3(1)	聴解テスト	学習者が聞き取らなければならない言葉	D
7	H16-5-3(2)		学習者の置かれている状況	B
8	H16-5-3(3)		選択肢を音声で与える理由	C

平成16年度 文化庁日本語教育研究委嘱

音声を媒体としたテスト問題によって測定される  
日本語教員の能力に関する基礎的調査研究

---

発行 平成17年(2005年)3月31日  
発行者 財団法人 日本国際教育支援協会  
〒153-8503 東京都目黒区駒場 4-5-29  
TEL. 03-5454-5215 FAX. 03-5454-5235  
URL. <http://www.jees.or.jp>  
印刷 株式会社 ナカヤマ印刷

---