

**【配付資料 目次】**

( ) : シンポジウム発表者

新日本語能力試験の基本設計 (大隅敦子)	1
試験問題の開発	
言語知識—文字・語彙 (谷内美智子)	3
言語知識—文法 (小野澤佳恵)	4
読解 (篠崎摂子)	7
聴解 (浅見かおり)	9
参考文献	12
配付資料執筆者	13

**新日本語能力試験の基本設計**

バックマン・パーマー (2000:10) は「ある特別なテストが意図された目的にとって有益であるためには、テスト時における成績はテスト以外の状況での言語使用と明らかに一致しなければならない」と述べている。また、その一致のために、一方で目標言語使用領域、すなわち「テスト受験者がテストそのもの以外で会う可能性が高く、言語能力についての推測を一般化したい、一連の特定の言語使

用課題 (同書 51p)」を調査し、そこで見られる言語使用課題の特性を実際のテスト課題に反映させる必要性を、他方で測定したい言語能力や、話題の知識なども含めた言語使用者の特性を考慮する必要性について述べている。以上の 2 点を参照しながら、新しい「日本語能力試験」(以下「新試験」) が測る「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」と試験の基本的な設計について述べる。

**1. 目標言語使用領域**

新試験では上記の目標言語使用領域および言語使用課題の枠組みを参照しながら、2008 年度本試験願書を通じて受験者の所属について調査した (図 1)。ここで調査されている「所属」は必ずしも日本語を用いての就業や学習と限らないが、受験者の現在の目標言語使用領域について一定の輪郭を得ることができる。把握された目標言語使用領域から遂行頻度が高い目標言語使用課題を推測し、その特性をテスト課題の特性に反映させることで、試験を構築しようとする試みである。

以下のグラフによれば 3、4 級受験者の所属については、海外では学習が、国内では就業が多く、一つにまとめることが容易でないが、目標言語使用領域を調査・特定することが受験者にとってより使用頻度が高い課題の出題につながり、試験の有用性を高めることができる。なお、このグラフには現れないが、就業、学習に加え日常的に日本語を使用する国内受験者等には生活領域も設定できると考えられる。

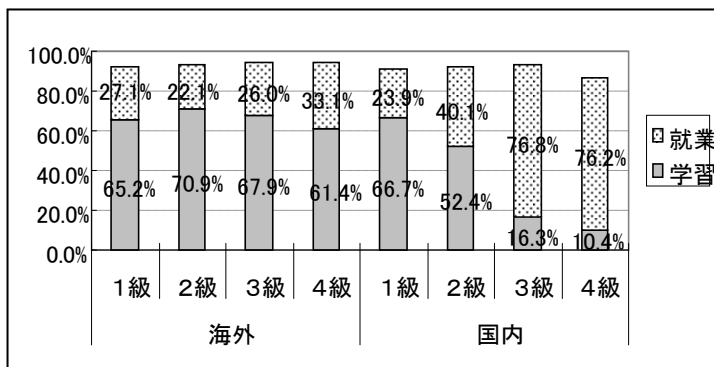


図 1 受験者の所属

## 2. 言語コミュニケーション能力

バックマン (1997) は communicative language ability について「知識すなわちコンピテンスと、そのコンピテンスを適切に文脈化された意思伝達の言語使用の中で実行にうつす、つまり使用する能力から成り立つ (同書 96p)」と述べている。新試験においてはこれらを参照しながら「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」を「言語知識とそれを利用して設定された『課題』に対応する能力からなる」と定義した。言語知識は「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」の重要な一部であり、新試験でもバックマン・パーマー (2000) における言語知識の領域 (表 1) を参考にしながら、言語コミュニケーション能力の構成要素として大規模試験で測るべきだと思われる知識を測定対象とする。具体的には「文法的知識」と、「テキストについての知識」のうち「結束性の知識」などを中心に測ることとする。

新試験で測定する「言語知識」「それを利用して『課題』を遂行する能力」については、

前者を「言語知識 (文字・語彙・文法)」によって、後者を「読解」「聴解」によって測定することとした。

さらに N1～N3 ではより真正性の高い課題遂行について測定する「読解」「聴解」の得点配分を高め、「読解」「聴解」「言語知識」をそれぞれ 1/3 とした。

表 1 言語知識の領域

### バックマン・パーマー (2000 : 79)

**構造的知識** (発話または文およびテキストがどのように構成されているか)

—**文法的知識** (個々の発話または文がどのように構成されているか)

語彙の知識

統語の知識

音韻/書記体系の知識

—**テキストについての知識** (テキストをなすために発話または文がどのように構成されているか)

結束性の知識 ①指示、②代用、③省略、④語彙的結束性

修辭的会話構造の知識 ①語り、②記述、③比較、④分類、⑤過程分析

### 語用論的知識

—**機能的知識** (発話または文およびテキストが、言語使用のコミュニケーション上の目標や言語使用の設定の特性にどのように関係づけられるか)

—**社会言語学的知識** (発話または文およびテキストが、言語使用の設定の特性にどのように関係づけられるか)

方言や変種の知識

言語使用域の知識

自然な表現や慣用的な表現の知識

文化的指示および比喩的表現の知識

さらに全試験科目にわたり、「目標言語使用領域」「言語コミュニケーション能力」の観点か

ら、理論的検討、妥当性検証など問題形式(テスト課題の形式)の再検討が行われた。

## 試験問題の開発

### 1. 言語知識—文字・語彙

#### 1.1 測定対象とする知識

語彙知識は一般に、二つの観点から捉えられる。一つは「語を何語知っているか」という量の側面、もう一つは「ある語をどのぐらい詳しく知っているか」という質の側面である(Read, 2000)。

語の質的な側面は、形式・意味・用法の三要素から構成される(Laufer1990; Nation 2001 など)。現行試験の文字・語彙では『日本語能力試験出題基準』(2002)に掲載されている語を知っていると想定して質の三要素を測定するように構成されていると捉えられるが、その問題形式は質の三要素の測定に妥当であると考えられる。そのことから、新試験の文字・語彙においても、現行試験を踏襲し、語の質的な側面を測定対象とすることとした。

#### 1.2 大問のねらい

新試験の文字・語彙では、日本語の語彙知識を「漢字読み」「表記」「語形成」「文脈規定」「言い換え類義」「用法」の六つの大問で測定する。新試験の文字・語彙は基本的には現行試験の形式を踏襲しているが、「課題遂行のための言語コミュニケーション能力の測定」という基本方針に沿うよう、問題構成に変更を

加え、新しい大問を設定した。ここでは各大問のねらいと共に、現行試験からの変更点について説明する。

##### 1.2.1 「漢字読み」と「表記」

「漢字読み」と「表記」は日本語の文字の知識を問う大問である。具体的には、「漢字読み」は漢字で書かれた語のひらがな表記を、「表記」はひらがなで書かれた語の漢字表記、カタカナ表記を問うことをねらいとしている。漢字はアルファベットと比べて字数が多く、一つの漢字に対して複数の読みがあることが多い。そのことから、文字についての学習は日本語学習において重要な位置を占めると考え、「漢字読み」と「表記」の二つの大問で、日本語の文字の知識を測定することとした。

なお、新試験の文字・語彙では「漢字読み」と「表記」の問題の割合が減り、語の意味、用法に関する知識を問う問題が増えている。文字の正確な読み書きは日本語学習において重要ではあるが、そこに留まるのではなく、その文字が語として使われるときにどのような意味や用法を持つのか、という知識が課題遂行に役に立つと考えたためである。

##### 1.2.2 「語形成」と「文脈規定」

「語形成」と「文脈規定」は空所補充形式の問題である。「語形成」は派生語・複合語の知識を、「文脈規定」は文脈によって規定される意味を表す語がどれかを問うことをねらいとしている。「語形成」と「文脈規定」は、文脈情報を利用して空所に入る意味を考え、その意味を表している語を選択肢<sup>1</sup>から選ぶこ

<sup>1</sup> 日本テスト学会(2007:18)では「選択肢」ではなく「選択枝」が用いられていることから、本シ

とが必要で、語の意味と形式を結びつけることができるかを問うていると考えられる。

### 1.2.3 「言い換え類義」

「言い換え類義」では、出題される語句に意味が類似する語句がどれかを問うことがねらいである。選択枝の構成によっては、多義語の意味や比喩的な用法をどの程度理解しているかを問うこともある。

### 1.2.4 「用法」

「用法」では出題語が文の中でどのように使われるのかを問う。具体的には出題語の品詞、共起関係、選択制限を問うことがねらいである。「用法」は語の大まかな意味が分かることを前提として、その語を使って文を作るために必要な知識を測定する点が特徴である。

## 1.3 まとめ

語彙知識は多様な側面から構成されている。新試験の文字・語彙では六つの大問の中で語の様々な側面を問うことで、「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」を支える言語知識の測定を目指している。新試験の文字・語彙は現行試験での出題形式・問題形式を踏襲しつつも、問題構成の変更・新問題の設定を通して、受験者の課題遂行能力の向上につながることも目指している。

## 2. 言語知識—文法

### 2.1 測定対象とする知識

新試験「文法」は、文法の知識を規定し、

---

ンポジウムでもこれに倣い、「選択枝」を使用する。

それを測ることができる大問を設計した。

新試験「文法」では、Bachman & Palmer (1996)と Purpura (2004)とを参考にして、文法の知識を、「文法形式とその意味用法に関する知識」と「テキスト性に関する知識」とであると見做し、それらを測定対象とする。「テキスト性」の概念は、池上 (1983) に従う<sup>2</sup>。

テストを設計するには、測定対象とする知識を、テスト設計上の全体の目的と関わらせて、具体的に規定する必要がある。文法の知識を、「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」という観点から捉えて、まず「文法形式とその意味用法に関する知識」は、語と語とを結び付けて意味の通る文を作るための知識として、そして「テキスト性に関する知識」は、文と文とを結び付けてまとまりを持った文章にするための知識として、それぞれ必要なものと規定する。

#### 2.1.1 文法形式とその意味用法に関する知識

語と語とを結び付けて意味の通る文を作ることができなければ、特に、書いてやりとりする際には、伝えたいことが正確に伝わらず、コミュニケーションに支障をきたしかねない。文を作るためには、文の部品となる、語や文法形式を理解していることが必要となる。しかし、ただ部品について理解しているだけでは文は作れず、同時に、動詞や形容詞などの

---

<sup>2</sup> 池上 (1983) は、その文章がまとまりのあるものになっているかどうかを支える要素として、「結束性」「卓立性」「全体的構造」の三つを挙げ、これらを「テキスト性」と呼んでいる。「結束性」は「情報の連続性を示す仕組み」、「卓立性」は「どの部分を特に目立たせて提示するかということに関係するもの」、「全体的構造」は「テキスト全体にかぶせられる枠に相当するもの」としている。

活用語を適切な形に変えるなどの操作も必要となる。また、主述関係、修飾関係などを適切に整え、日本語として自然な、自分の意図することを相手に正しく伝えられる文を生成しなければならない。これら、文を作るために必要な知識が、「文法形式とその意味用法に関する知識」である。よって、それを測るテストでは、どれだけ多くの文法形式を知っているかに加え、統語的にも正しく意味も通った文が生成できるかという二つの観点について測定可能なものでなければならない。そこで、新試験「文法」は、空所補充形式で文法形式の判断を、並べ替え形式で文の組み立てを問う大問をそれぞれ設定した。前者を「文の文法1（文法形式の判断）」と、後者を「文の文法2（文の組み立て）」と呼ぶ。

### 2.1.2 テキスト性に関する知識

文を作ることができるというだけでは、まとまりを持った文章を作れることにはならない。例えば、「私の兄です。北海道の大学で勉強します。来月、北海道へ行きます。だから、私は兄が大好きです。いろいろなことを教えます。」では、一文一文の意味は伝わっても、伝えたいことが十分には伝わらない。一方、「私の兄を紹介します。兄は北海道の大学で勉強しています。私は来月、兄に会いに北海道へ行くつもりです。兄はいろいろなことを教えてください。だから、私は兄が大好きです。」のように、まとまりを持たせることで、伝えようとしていることがはっきりとする。そのためには、文と文との関係を考え、前の文の内容をどのような指示詞で受けるのか、

どのような文末表現、接続表現にするのか、視点をどう揃えるのか、適切な論の構成にするにはどのようにすればよいのか、といったことが判断できなければならない。これら、まとまりを持った文章にするために必要な知識が、「テキスト性に関する知識」である。よって、それを測るテストでは、文章を対象に、それらを問うものでなければならない。そこで、新試験「文法」は、一文を超えたレベルの空所補充形式の大問を設定した。これを「文章の文法」と呼ぶ。

## 2.2 大問のねらい —各レベルで何をどのように問うのか—

新試験「文法」は、各レベルで期待される言語行動を考慮して、「どのレベルで何を問うのか」を設定する。そしてさらに、各大問に固有の特徴も関わって、問題のレベルが決まる。

### 2.2.1 「文の文法1（文法形式の判断）」

「文の文法1（文法形式の判断）」では、文の内容に合った文法形式かどうかを判断することができるかを問う。文法形式を十分に理解しているということは、文法形式一つ一つの単独の場合の使用にとどまらず、それらが連続した場合の使用にも対応できるということである。実際の言語生活において日本語の文は、より豊かでより細やかな表現をするために様々な文法形式を組み合わせられて生成されている。そのため、幅広い場面で使われる日本語を理解することができるレベルになるほど、そういった複合的な表現の理解も求めら

れる。

### 2.2.2 「文の文法2（文の組み立て）」

「文の文法2（文の組み立て）」では、統語的に正しく、かつ、意味が通る文を組み立てることができるかを問う。統語的に正しいかわかるということは、「私ですは日本人。」が誤りで、「私は日本人です。」「日本人は私です。」が正しいとわかることである。また、意味が通っているかわかるということは、「あなたは中国人ですか。」という問いに、「いいえ、日本人は私です。」でなく、「いいえ、私は日本人です。」と答えるのがよいとわかることである。統語的に正しいことと意味が通っていることとは対等でなく、統語的に正しいければ意味が通じる、ということではない。この大問では、どのレベルでも、統語的に正しい文の組み立てができ、さらに、意味の通る文の組み立てができることも求める。すなわち、与えられた文の部品から、完成する文の内容がイメージできなければならない。

### 2.2.3 「文章の文法」

「文章の文法」では、文章の流れに合った文かどうかを判断することができるかを問う。テキスト性とは、まとまりを持った文章を支える要素であり、まとまりを持っていれば、内容の質に関わらず、「結束性」「卓立性」「全体的構造」が備わっている。すなわち、どのレベルでも、これら3点すべての理解が求められることになる。文章の内容は、レベルが上がるにつれて、具体的・個人的なものから抽象的・一般的なものへと広がる。内容が抽象的・一般的なものになれば、まとまりを持

った文章にするためにより強くテキスト性を意識しなければならない。究極的には、「テキスト性に関する知識」を持つことで、いかなる内容であっても、まとまりを持たせられるようになることが期待される。

## 2.3 検証

テストの設計は、妥当性、信頼性の検証を重ねながら行われる。新試験「文法」も、これまで多くの調査を重ねた後に、試行試験を行ってきた。新形式の問題や新たに設けられたN3レベルの問題では特に、その結果の分析や受験者による評価が、テストをよりよいものにするための指針となる。

問いたいことが適切に問えるテストを設計することは容易ではない。各大問にはそれぞれに課題がある。「文の文法1（文法形式の判断）」では、連続した文法形式のレベルを適切に設定すること、「文の文法2（文の組み立て）」では、正答の語順が一つになるようにすること、「文章の文法」では、読解の問題との差別化を図ることなどである。これらを満たして、かつ、分析結果の数値が安定していることが重要である。検証と検討とを重ね、精査に耐えた問題形式により、現在の三つの大問を設定することにした。

## 2.4 まとめ

課題遂行に必要な文法の知識を測ることを目指して、テストの設計を行い、「文の文法1（文法形式の判断）」「文の文法2（文の組み立て）」「文章の文法」という三つの大問を設

定するに至った。今後の課題は、新試験の分析データを増やし、それを通して、それぞれの大問の設計を精緻化することである。それとともに、各種調査・研究を行いながら、受験者の実態把握に努めたい。

### 3. 読解

#### 3.1 測定対象

新試験の読解では、「課題遂行のための言語コミュニケーション能力を測る」という基本方針を実現するために、現行試験の読解の出題基準と過去問題を踏まえて、問題の構成と内容を検討した。

以下、新試験の読解が何をどのように測ろうとしているのかについて述べる。

現行試験の出題基準（国際交流基金・日本国際教育支援協会 2002:222）では、読解能力について次のように述べている。

- (1) 読解とは「読み手がテキストからの情報を読み手自身の内部でタスクに応じて再構成する行為全体」である。
- (2) 読解能力は①言語知識とその使用、②内容知識とその使用、③読み行動の管理・実行に関する知識とその使用、の三つの下位能力によって構成される。

そして、この読解能力を測定可能にするものとして、テキストとタスクを規定し、出題基準ではそれらに関する項目を設定している。

新試験の読解も、読解能力とその測定対象

についての考え方は基本的に現行試験と変わらないが、「どのようなテキストから」「どのように情報を得るか」という二つの観点から、テキストとタスクに関する項目の調整を行うことにした。

#### 3.1.1 テキスト

新試験では、本資料 p.1 に述べた目標言語使用領域調査に基づく「学習」「生活」「就業」の三つの領域をテキスト選定に反映させ、より幅広い種類のテキストを出題する。学習場面で多く見られる説明や意見を述べる文章の他に、生活場面で目に触れる連絡・案内文、就業場面のビジネス文書などをレベルに応じて取り入れる。テキストの形式も、文章の他に箇条書きや表の形で構成されているものを含め、全体としてテキストの真正性（authenticity）を重視する。

また、各レベルの難易度をコントロールする際に、テキストの種別（長文・中文・短文・複テキスト・情報素材）、文字数、漢字、語彙、文法に加えて、目標言語使用領域（学習・生活・就業）や話題領域（現行試験の分類に従う）も考慮する。

#### 3.1.2 タスク

現行試験では、そのタスクが何を問題としているか、そしてタスク処理に関わるテキストの大きさ、という二つの視点からタスクを分類している。そして、その種類とバランスについて、レベルごとに次のようなガイドラ

インを示している<sup>3</sup>。

- (1) 上位レベルでは、ボトムアップ的なタスクばかりでなく、テキスト全体についてのトップダウン処理が必要となるタスクも合わせて出題されることが望ましい。
- (2) 下位レベルでは、文レベルまでを対象の単位とした、ボトムアップ的処理を必要とするタスクを出題の中心とするが、テキスト全体に関するタスクも含まれることが望ましい。

新試験でも基本的にこのガイドラインを踏襲することにしたが、大問を現行試験より細分化して、主張／意見及び話題の把握、概要理解、推測、情報検索など、テキスト全体もしくは数段落にわたって読みこなさなければ解答できないようなトップダウンの読みを必要とするタスクを意識的に設定し、レベルに応じた出題がしやすい構成とした。

なお、読解のモデルとしては、トップダウンとボトムアップという二つの読み方<sup>4</sup>を想定するだけでは不十分で、実際にはテキストやタスクのタイプによってもっと複雑な読み方を行っていると考えられる。そこで、新試験の大問の構成をまとめるにあたっては、次の「四つの読み方」(Urquhart & Weir1998)を採用した。

<sup>3</sup> 以下は、現行の「出題基準」の記述のポイントを、本稿の枠組みで再構成したものである。

<sup>4</sup> 実際の読み活動は単純にボトムアップとトップダウンの2つの処理に分けられるものではないが、本稿では便宜的にこの用語を用いる。それぞれ、その傾向が強い、あるいは優勢な読み方と理解されたい。

表 2 四つの読み方

	テキストの全体	テキストの部分
迅速に	A. 全体を迅速に読む	B. 部分を迅速に読む
注意深く	C. 全体を注意深く読む	D. 部分を注意深く読む

### 3.2 大問のねらい

新試験の読解では、「内容理解(短文・中文・長文)」、「主張理解」、「統合理解」、「情報検索」の4種類の大問を設定した。以下、表2の枠組みを利用してそれぞれの大問のねらいを述べる。

- ①「内容理解」では、テキスト内容の部分を理解する読み(表2のD)を測る。現行試験と同様に、言語知識に基づいてテキスト情報のキーとなる部分について注意深く読んだ的確に理解できるかを重視し、行動の理由やことがらが起きた原因が把握できているか、テキストに書かれている事実関係が理解できているか、その文脈ではどのような意味か理解できているかなどを問う。
- ②N1、N2、N3の「内容理解」の一部と、N1・N2の「主張理解」では、テキスト内容のより広い部分あるいは全体を理解する読み(表2のA・C)を測る。テキスト全体として何が書かれているかを的確に理解できるかを問うことが目的で、「主張理解」はテキストが全体として伝えようとし



ている主張・意見を読み取れるかに特化した大問として新設する。

③N1・N2の「統合理解」では、関連がある複数のテキストを比較したり統合したりする読み(表2のA・D)を測る。1つのテキストを読み進めながら関連がある他のテキストを読んで関係づけ、共通点や相違点について比較したり、複数のテキストの内容を統合したりして理解できるかどうかを問う大問として新設する。

④「情報検索」では、課題遂行のために必要な情報を情報素材(お知らせ、パンフレットなど)から検索する読み(表2のA・B)を測る。内容のすべてを正確に理解することよりも、与えられた課題を遂行するために必要な情報をテキストの中から探し出すことに、より重きを置いた形式の大問として全レベルに新設する。

### 3.3 まとめ

新試験の読解の問題の構成と内容は以上のような過程を経て確定された<sup>5</sup>が、基本的に現行試験の考え方を踏襲したうえで、テキストおよびタスクの真正性により配慮し、トップダウン処理のタスクの比重を高められるような大問の構成としたことが主な変更点と言えるだろう。現在はそれに基づいた作題が進められているが、今後は試行試験や各種調査の分析データを元に問題の仕様とタスクの精緻

<sup>5</sup> 新試験の問題の仕様を確定するにあたっては各種の調査を行った。

化をさらに行っていく必要があると考えている。

## 4. 聴解

### 4.1 測定対象

聴解とは、聞き手が話し手の発話を聞き、音韻に関する知識、言語に関する知識、話題に関する知識、方略的能力を関連させて使用しながら、課題や目的に応じて、情報を処理し、理解していく過程であると考えられている。Buck(2001:3)は、「聴解とは多くの情報源(音でのインプット、さまざまな言語知識、文脈、一般的な世界知識など)を相互に参照し合った結果であり、聞き手は話し手の発話を解釈する助けとなりそうなあらゆる情報を用いる」と述べている。

聴解は、読解と同様に言語を理解する過程であるため、類似点が多いと考えられている。読解では「ボトムアップ読み」と「トップダウン読み」の二方向の読みが相互に検証・補完しあう「相互作用読み」が進められると考えられているが、聴解の過程も、聞いた情報、前後の文脈、聞き手の持つ言語知識・背景知識などさまざまなリソースを活用し、複数の処理を同時に行う複雑なプロセスであると言える。

一方、読解との大きな違いは、音声言語を処理するという点である。文字ではなく音声によって言葉が伝えられるため、聴解の過程には読解と異なる特徴があると言える。まず、聞き手は聞こえてくる音声テキストから、自

分で音韻や意味のまとまりを認識する必要がある。例えば、「このチョコレート、どうぞ。」という発話は、日本語を学習したことのない他言語話者の耳には“konochokoreetodoozo”という意味のない音声の流れとして聞こえるはずだが、日本語話者はここから /コノ/ という音韻や、「この」という意味のまとまりを認識していると考えられる。

また、音声言語は文字で書かれた言語とは異なり、音韻変化が起こる、音の強調やイントネーションが重要な意味を持つ、くり返しやフィルターが使用される、単語や句の形で話されたり、倒置が起きる、話者間で共有されている情報は省略され言語化されないことがある、などの特徴があると言われており (Buck 2001:4-14, Rost 2002:32, Luoma 2004:9-20)、聞き手はこれらの特徴を理解して聞く必要がある。<sup>6 7</sup>

そして、聴解ではその場でその時に産出された発話をリアルタイムで理解しなければならぬということも読解との違いと言える。聞き手は録音をしない限り、読み手がテキストを読み返したりゆっくり読んだりするように、自由に発話を聞きなおしたり速度を落として聞いたりすることはできない。現実社会では、もちろん聞き返すことは可能だが、話者がまったく同じ発話を繰り返すことは非常にまれである。話者は聞き手に何か問題があ

ったことを認識して、言い換えたり例を提示したり、イントネーションや速度を変えたりすることが一般的である。

新試験の「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」という方針を受け、聴解でも現実のコミュニケーション場面に必要な聴解能力を問うことに重きをおき、試験問題をより現実の課題<sup>8</sup>に近づけたものとした。聞き手は一方的に情報を受け取るだけの存在ではなく、発話の中から聞き手自身が知りたいと思う情報を選び出したり、聞いた情報をもとに行動したりする。具体的な行動をとらない場合でも、聞き手は目的やテキストのタイプに応じてさまざまな聞き方をしていると考えられている。また、Buck (2001)、Rost (2002) は、聴解の問題を現実のコミュニケーションに近づけるためには、テキストを現実場面で使われているものに近づけるとともに、聞き手がどのような役割で談話に参加し、どのようにテキストを聞いているかも考慮する必要があると述べている。例えば、ラジオやアナウンスを聞く状況では聞き手は話し手の発話を解釈するだけであるが、対面で会話している状況では聞き手にもあいづち、応答、ターン交替などが求められる<sup>9</sup>。新試験では、現実場面で求められる聞き手の役割をできる限り問題に反映させるため、発話の内容を理

<sup>6</sup> スピーチなど事前に準備された発話や、ニュースや公演などの公的な場面での発話の場合は、これらの特徴は少なくなると考えられる。

<sup>7</sup> 対話場面や映像の視聴など話しての様子が見える場面では、ジェスチャーや表情などの非言語情報も重要な情報となる。

<sup>8</sup> 「課題」とは日本語学習者が現在日本語を使用している、または将来使用の可能性が想定される領域において、日本語を使用して遂行する課題を指す。

<sup>9</sup> Buck (2001:11-12) は、前者を non-collaborative listening、後者を collaborative listening と呼んでおり、実際には二つに区別されるものではなく、連続している状況であると述べている。

解するだけでなく、応答が求められる聞き手の役割にまで範囲を広げ作成している。もちろん聴解の試験で受験者の発話を測定することは不可能なため、応答や発話の適切さの理解を問うという形式で出題する。

## 4.2 大問のねらい

聴解の大問は大きく、(1) 内容が理解できるかを問う問題、(2) 即時的な処理ができるか(発話・応答の適切さが理解できるか)を問う問題の二つに分けられる。

### 4.2.1 内容が理解できるかを問う問題

内容理解を問う大問には「課題理解」「ポイント理解」「概要理解」「統合理解」の四つがある。「課題理解」は、ある場面で具体的な課題の解決に必要な情報を聞き取り、適切な行動が選択できるかを問う問題である。指示や助言をしている会話を聞き、それを解釈し、次にとる行動として相応しいものを選択枝の中から選ぶ形式となっている。選択枝は文字またはイラストで提示されるが、イラストはできる限りその場面で実際に聞き手が目にするような形で示されている。また、課題を明確にするために、問題のテキストを聞く前に状況説明と設問が音声で提示される。

「ポイント理解」は、テキストを聞く前に提示される聞くべきことを念頭に置き、ポイントを絞って聞くことができるかどうかを問う問題である。現実のコミュニケーションでは、聞き手は、話し手の発話から、聞き手自身が知りたいと思うことや興味のあることを聞き取ろうとする行動がみられる。新試験に

おいても、受験者が予め何を聞き取らなければならないかを意識して聞くことができるように、問題のテキストを聞く前に、状況説明と設問を音声で提示し、また問題冊子に印刷されている選択枝を読む時間を別途設けた。N1、N2、N3 レベルでは話し手の心情や出来事の原因などが理解できるか、N4、N5 レベルでは日程・場所などの具体的な情報が理解できるかどうかを主に問う。

「概要理解」は、テキスト全体から話者の意図や主張などを理解できるかを問う問題である。一部の語や発話が理解できるだけでなく、発話全体としてのメッセージが何かを理解することは、現実場面でも求められる聞き方である。このような聞き方は、発話の一部の理解を問う問題に比べ、より高度な能力を要求すると考えられるため(Shohamy & Inbar, 1991)、N1、N2、N3 レベルで出題する。発話全体としてのメッセージの理解を求めると、設問や選択枝は事前には提示しない。

「統合理解」は、内容がより複雑で情報量の多いテキストについて、内容理解を問う問題である。発話者が3名の会話や、2種類の音声テキスト(例:あるニュースと、それについて話している会話の二つ)などが含まれる。これらのテキストを理解するためには、複数の情報を統合する(比較したり関連付けたりする)必要があり、高度の能力が要求されると考えられるため、N1、N2 レベルで出題する。

### 4.2.2 即時的な処理ができるか(発話・応答

#### の適切さが理解できるか) を問う問題

現実の場面においては、一方的に聞くだけでなく、会話に参加しながら他の人の発話を聞く、という状況が多くある。新試験では、このような状況を出題形式に反映させるため、新しいタイプの問題を設けた。具体的には、短い発話や状況説明、選択枝のみを聞き、応答や発話の適切さが理解できるか即時に判断する問題である。大問は「即時応答」「発話表現」の二つ。「即時応答」は、相手の発話にどのように応答するのが適切かを即時に判断できるかを問う問題で、全レベルで出題する。短い発話とそれに対する応答（選択枝）は音声で提示される。「発話表現」は、場面や状況に適切な発話を即時に判断できるかを問う問題で、挨拶・依頼・許可求めなどのよく使われる表現を主に扱っており、N 3、N 4、N 5 で出題する。実際のコミュニケーションでは、発話が場面や状況にふさわしいかどうか判断することも必要な力であると考えため、新試験では適切な発話を選択枝から選ぶという形式を聴解問題として設けた。

#### 4.3 まとめ

聴解とは、聞き手が話し手の発話を聞き、さまざまな知識を関連させて使用しながら、課題や目的に応じて、情報を処理し、理解していく複雑な過程である。日常のコミュニケーションの 45% 超は聴解に使われている (Feyten, 1991) とも言われており、教室内でも学習者は教師の発話を理解することなしに授業に参加はできないと考えられる重要な

能力である。今後、試験データの蓄積と分析、現場への波及効果、そして聴解能力の評価についての研究成果をふまえながら、妥当性・信頼性の検証を重ねていく必要があるだろう。

#### ◆参考文献

##### \* 新日本語能力試験の基本設計

柳瀬陽介 (2006) 第二言語コミュニケーション能力に関する理論的考察. 溪水社

Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.(池田央,大友賢二監修,大友賢二他訳 1997『言語テスト法の基礎』C.S.L.学習評価研究所)

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.(大友賢二,ランドルフ・スラッシャー訳 2000『<実践>言語テスト作成法』大修館書店)

##### \* 試験問題の開発

##### 1. 言語知識—文字・語彙

国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2002) 『日本語能力試験出題基準改訂版』凡人社

日本テスト学会 (2007) 『テスト・スタンダード—日本のテストの将来に向けて』金子書房

Laufer, B. (1990) Words you know: How they affect the words you learn. In J. Fisiak (Ed.) *Further Insights into Contrastive Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins, 573-593.

Nation, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in*

*Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (2000) *Assessing Vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.

## 2. 言語知識—文法

池上嘉彦 (1983) 「テキストとテキストの構造」『日本語教育指導参考書 11 談話の研究と教育 I』国立国語研究所

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press. (大友賢二・ランドルフ スラッシャー訳 2000 『<実践> 言語テスト作成法』大修館書店)

Purpura, J. E. (2004) *Assessing Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.

## 3. 読解

国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2002) 『日本語能力試験出題基準改訂版』凡人社

Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998) *Reading in a second language: Process, product and practice*. London/New York: Longman.

## 4. 聴解

Buck, G. (2001) *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Feyten, C.M. (1991) The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 75: 173-80.

Luoma, S. (2002) *Assessing Speaking*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Rost, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Education Limited.

Shohamy, E. & Inbar, O. (1991) Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type. *Language Testing*, 8: 23-40.

## ◆配付資料執筆担当者

### \* 新日本語能力試験の基本設計

大隅敦子 (国際交流基金日本語試験センター)

### \* 試験問題の開発

#### 1. 言語知識—文字・語彙

谷内美智子 (国際交流基金日本語試験センター)、  
植木正裕 (国際交流基金日本語試験センター)

#### 2. 言語知識—文法

小野澤佳恵 (国際交流基金日本語試験センター)、  
北村尚子 (国際交流基金日本語試験センター)、  
桑名翔太 (国際交流基金日本語試験センター)

#### 3. 読解

篠崎摂子 (国際交流基金日本語試験センター)、  
有馬淳一 (国際交流基金ベトナム日本文化交流センター)、  
品川直美 (国際交流基金日本語試験センター)

#### 4. 聴解

浅見かおり (国際交流基金日本語試験センター)、  
田渕咲子 (国際交流基金日本語試験センター)、  
堀川有美 (国際交流基金日本語試験センター)