

2016年度博士論文（要旨）

日本語聴解テストにおけるテスト・アイテム分析と聴解行動
-アカデミック・リスニングの視点から-

桜美林大学大学院

足立 章子

目 次

1章 序論	1
1.1 本研究の背景	1
1.2 本研究の目的と意義	7
1.3 論文の構成	8
2章 言語テストの概観	11
2.1 言語能力の定義と言語テストの変遷	11
2.2 言語テストにおけるコミュニケーション能力	14
2.3 集団規準準拠テストと目標基準準拠テスト	15
2.3.1 集団規準準拠テスト	16
2.3.2 目標基準準拠テスト	17
2.4 日本語能力試験と日本留学試験	19
2.4.1 日本語能力試験	19
2.4.2 日本語能力試験 聴解	20
2.4.3 日本留学試験	30
2.4.4 日本留学試験 聴解	32
3章 聴解テストで測定される要素	36
3.1 アカデミック・リスニング	36
3.2 聴解能力と聴解テスト	38
3.3 聴解下位スキル	41
3.4 テストの入力ファセット	45
3.5 聴解の質的研究方法	50
4章 聴解テスト・アイテムの基礎的データ	52
4.1 基礎的データのための分析枠組み	52
4.2 結果と考察	57
4.2.1 理解の種類	57
4.2.2 場面	59
4.2.3 形態	63
4.2.4 トピック	64
4.2.5 人数	64
4.2.6 コミュニケーションの目的	65
4.2.7 機能	66
4.2.8 情報を得る理由	69
4.3 テキスト・バンクの提案	69
4.3.1 アイテム・バンク	69
4.3.2 聴解テスト・アイテムの作成のためのテキスト・バンク構築	71

4.4	改定前2002年版と2010年改訂版の比較・考察	76
4.5	結論と今後の課題	89
5章	聴解テスト・アイテムのスク립ト分析	92
5.1	研究の枠組み	92
5.1.1	文法的知識	96
5.1.2	テキスト知識	96
5.1.3	機能的知識	98
5.1.4	社会言語学的知識	98
5.1.5	方略的能力	99
5.2	分析対象と分析方法	100
5.3	結果の分析と考察	104
5.3.1	文法的知識	105
5.3.2	テキスト知識	106
5.3.3	機能的知識	109
5.3.4	社会言語学的知識	111
5.3.5	方略的能力	112
5.4	選択肢	113
5.5	結論と今後の課題	114
6章	テスト時の聴解行動（設問あり）	118
6.1	テスト時の聴解行動の研究目的	118
6.2	研究の枠組み	118
6.3	データ収集と分析の手順	120
6.3.1	対象者	120
6.3.2	対象アイテム	121
6.3.3	データ収集と分析の手順	122
6.4	留学生の聴解行動の分析結果と考察（設問あり）	123
6.4.1	全体	126
6.4.2	状況説明	128
6.4.3	プリタスク	129
6.4.4	本文	130
6.4.5	本文終了時	135
6.4.6	ポスト・クエスチョン	136
6.4.7	選択肢	136
6.5	日本人大学生の聴解行動の分析結果と考察（設問あり）	139
6.5.1	全体	140
6.5.2	状況説明	141
6.5.3	プリタスク	142
6.5.4	本文	144

6.5.5	本文終了時	148
6.5.6	ポスト・クエスチョン	149
6.5.7	選択肢	149
6.6	設問があるアイテムにおける2者の総括と考察	151
7章	テスト時の聴解行動（設問なし）	153
7.1	留学生の聴解行動の分析結果と考察（設問なし）	155
7.1.1	全体	156
7.1.2	本文	157
7.1.3	クエスチョン	161
7.1.4	選択肢	162
7.2	日本人大学生の聴解行動の分析結果と考察（設問なし）	166
7.2.1	全体	167
7.2.2	本文	168
7.2.3	クエスチョン	173
7.2.4	選択肢	174
7.3	設問がないアイテムにおける2者の総括と考察	177
7.4	提案と今後の課題	180
8章	結論	185
8.1	日留試聴解テスト・アイテムの特徴	185
8.2	日留試聴解テストのアカデミック・リスニング能力	186
8.3	留学生の聴解テスト時における聴解行動	187
8.4	今後の課題	188
参考資料		192
参考文献		203
謝辞		211

表 一 覧

表 1.1	研究の概要	10
表 2.1	集団規準準拠テストと目標基準準拠テストの違い	19
表 2.2	旧日能試の聴解課題	22
表 2.3	日留試と旧日能試のテスト課題の比較	31
表 2.4	聴解テスト・アイテムの比較：旧日能試、日留試、新日能試	33
表 2.5	日留試と TOEFL iBT の聴解テスト・アイテム比較	34
表 3.1	カンバセーショナル・スキルとアカデミック・スキル	42, 93
表 3.2	聴解テスト・アイテムの設問、選択肢	48
表 4.1	理解の種類	57
表 4.2	場面の割合 (2002-2013)	60
表 4.3	アカデミック・ジャパニーズ・スキル・シラバス	61
表 4.4	アカデミック場面の下位場面 (2002-2013)	62
表 4.5	キャンパス場面の下位場面 (2002-2013)	62
表 4.6	ライフ場面の下位場面 (2002-2013)	63
表 4.7	形態 (2002-2013)	64
表 4.8	人数 (2002-2013)	64
表 4.9	コミュニケーションの目的 (2002-2013)	65
表 4.10	情報を授受する機能 (2002-2013)	66
表 4.11	聞き手に働きかける機能 (2002-2013)	67
表 4.12	相手の働きかけに応える機能 (2002-2013)	67
表 4.13	自己の感情を表す機能 (2002-2013)	68
表 4.14	個人・社会化に関する機能 (2002-2013)	69
表 4.15	情報を得る理由 (2002-2013)	69
表 4.16	アカデミック場面の形態 (2002-2013)	72
表 4.17	キャンパス場面の形態 (2002-2013)	72
表 4.18	ライフ場面の形態 (2002-2013)	72
表 4.19	理解の種類と比較 (改定前と改定後)	78
表 4.20	場面の比較 (改定前と改定後)	78
表 4.21	形態の比較 (改定前と改定後)	79
表 4.22	聴解テスト・アイテムのトピック一覧改定前 (2002-2009)	81
表 4.23	聴解テスト・アイテムのトピック一覧改定後 (2010-2013)	85
表 4.24	人数の比較 (改定前と改定後)	86
表 4.25	コミュニケーションの目的の比較 (改定前と改定後)	87
表 4.26	機能の比較 (改定前と改定後)	88
表 4.27	情報を得る理由の比較 (改定前と改定後)	88
表 5.1	Bachman & Palmer (1996)による言語能力の構成要素	93, 114
表 5.2	スクリプト分析におけるリスニング・スキルの枠組み①文法知識	96
表 5.3	スクリプト分析におけるリスニング・スキルの枠組み②テキスト知識	97

表 5.4	スクリプト分析におけるリスニング・スキルの枠組み③機能的知識	98
表 5.5	スクリプト分析におけるリスニング・スキルの枠組み④社会言語学的知識	99
表 5.6	スクリプト分析におけるリスニング・スキルの枠組み⑤方略的能力	100
表 5.7	下位スキル分析例	103
表 5.8	聴解テスト・アイテム本文のスクリプト・マーキング部分にみられた リスニング下位スキル (2002-2006)	104
表 5.8.1	聴解テスト・アイテム本文のスクリプト・マーキング部分にみられた リスニング下位スキル (2002-2006) 文法的知識	105
表 5.8.2	聴解テスト・アイテム本文のスクリプト・マーキング部分にみられた リスニング下位スキル (2002-2006) テキスト知識	106
表 5.8.3	聴解テスト・アイテム本文のスクリプト・マーキング部分にみられた リスニング下位スキル (2002-2006) 機能的知識	109
表 5.8.4	聴解テスト・アイテム本文のスクリプト・マーキング部分にみられた リスニング下位スキル (2002-2006) 社会言語学的知識	111
表 5.8.5	聴解テスト・アイテム本文のスクリプト・マーキング部分にみられた リスニング下位スキル (2002-2006) 方略的能力	112
表 5.9	本文から得た解答と選択肢の関係 (2002-2006)	113
表 6.1	アイテム全体の概念と聴解行動のヴァリエーション① (留学生設問あり)	126
表 6.2	状況説明時の概念と聴解行動のヴァリエーション② (留学生設問あり)	128
表 6.3	プリタスク時の概念と聴解行動のヴァリエーション③ (留学生設問あり)	129
表 6.4	本文時の概念と聴解行動のヴァリエーション④ (留学生設問あり)	131
表 6.5	本文終了時の概念と聴解行動のヴァリエーション⑤ (留学生設問あり)	135
表 6.6	ポスト・クエスチョン時の概念と聴解行動のヴァリエーション⑥ (留学生設問あり)	136, 161
表 6.7	選択肢時の概念と聴解行動のヴァリエーション⑦ (留学生設問あり)	137
表 6.8	アイテム全体の概念と聴解行動のヴァリエーション① (日本人大学生設問あり)	140
表 6.8.1	アイテム全体の地妖怪行動のヴァリエーション① (留学生と日本人大学生伊勢設問ありの比較)	141
表 6.9	状況説明時の概念と聴解行動のヴァリエーション② (日本人大学生設問あり)	141
表 6.9.1	状況説明時の聴解行動のヴァリエーション② (留学生と日本人大学生設問ありの比較)	141
表 6.10	プリタスク時の概念と聴解行動のヴァリエーション③ (日本人大学生設問あり)	143
表 6.10.1	プリタスク時の聴解行動のヴァリエーション③ (留学生と日本人大学生設問ありの比較)	143
表 6.11	本文時の概念と聴解行動のヴァリエーション④ (日本人大学生設問あり)	144

表 6.11.1	本文時の聴解行動のヴァリエーション④ (留学生と日本人大学生設問ありの比較)「情報の受容」	145
表 6.11.2	本文時の聴解行動のヴァリエーション④ (留学生と日本人大学生設問ありの比較)「情報に対する態度」	146
表 6.11.3	本文時の聴解行動のヴァリエーション④ (留学生と日本人大学生設問ありの比較)「不安材料」	147
表 6.12	本文終了時の概念と聴解行動のヴァリエーション⑤ (日本人大学生設問あり)	148
表 6.12.1	本文終了時の聴解行動のヴァリエーション⑤ (留学生と日本人大学生設問ありの比較)	148
表 6.13	ポスト・クエスチョン時の概念と聴解行動のヴァリエーション⑥ (日本人大学生設問あり)	149, 173
表 6.14	選択肢時の概念と聴解行動のヴァリエーション⑦ (日本人大学生設問あり)	149
表 6.14.1	選択肢時の聴解行動のヴァリエーション⑦ (留学生と日本人大学生設問ありの比較)「確信・確定」と「確定」	149
表 6.14.2	選択肢時の聴解行動のヴァリエーション⑦ (留学生と日本人大学生設問ありの比較)「葛藤」と「不信」	150
表 7.1	アイテム全体の概念と聴解行動のヴァリエーション① (留学生設問なし)	156
表 7.1.1	アイテム全体の聴解行動のヴァリエーション① (留学生設問ありと設問なしの比較)	156
表 7.2	本文時の概念と聴解行動のヴァリエーション② (留学生設問なし)	157
表 7.2.1	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (留学生設問ありと設問なしの比較)「情報の受容」	158
表 7.2.2	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (留学生設問ありと設問なしの比較)「情報に対する態度」	159
表 7.2.3	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (留学生設問ありと設問なしの比較)「不安材料」	161
表 7.3	クエスチョン時の概念と聴解行動のヴァリエーション③ (留学生設問なし)	162
表 7.4	選択肢時の概念と聴解行動のヴァリエーション④ (留学生設問なし)	163
表 7.4.1	選択肢時の聴解行動のヴァリエーション④ (留学生設問ありと設問なしの比較)「確信・確定」	163
表 7.4.2	選択肢時の聴解行動のヴァリエーション④ (留学生設問ありと設問なしの比較)「葛藤」と「葛藤・吟味」	164
表 7.5	アイテム全体の概念と聴解行動のヴァリエーション① (日本人大学生設問なし)	167
表 7.5.1	アイテム全体の聴解行動のヴァリエーション① (日本人大学生設問なしと設問ありの比較)	167
表 7.5.2	アイテム全体の概念と聴解行動のヴァリエーション① (留学生と日本人大学生設問なしの比較)	167

表 7.6	本文時の概念と聴解行動のヴァリエーション② (日本人大学生設問なし)	168
表 7.6.1	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (日本人大学生設問ありと設問なしの比較) 「情報の受容」	169
表 7.6.2	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (留学生と日本人大学生設問なしの比較) 「情報の受容」	169
表 7.6.3	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (日本人大学生設問ありと設問なしの比較) 「情報に対する態度」	170
表 7.6.4	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (留学生と日本人大学生設問なしの比較) 「情報に対する態度」	171
表 7.6.5	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (日本人大学生設問ありと設問なしの比較) 「不安材料」	172
表 7.6.6	本文時の聴解行動のヴァリエーション② (留学生と日本人大学生設問なしの比較) 「不安材料」	172
表 7.7	クエスチョン時の概念と聴解行動のヴァリエーション③ (日本人大学生設問なし)	173
表 7.7.1	クエスチョン時の聴解行動のヴァリエーション③ (留学生と日本人大学生設問なしの比較) 「確認」	174
表 7.7.2	クエスチョン時の聴解行動のヴァリエーション③ (留学生と日本人大学生設問なしの比較) 「照合」	174
表 7.8	選択肢時の概念と聴解行動のヴァリエーション④ (日本人大学生設問なし)	174
表 7.8.1	選択肢時の聴解行動のヴァリエーション④ (日本人大学生設問ありと設問なしの比較) 「確定」と「確信・確定」	175
表 7.8.2	選択肢時の聴解行動のヴァリエーション④ (留学生と日本人大学生設問なしの比較) 「確信・確定」	175
表 7.8.3	選択肢時の聴解行動のヴァリエーション④ (日本人大学生設問ありと設問なしの比較) 「不信」と「吟味・不安」	175
表 7.8.4	選択肢時の聴解行動のヴァリエーション④ (留学生と日本人大学生設問なしの比較) 「葛藤・吟味」と「吟味・不安」 ..	176
表 7.9	留学生、日本人大学生の個人的特性と話題の知識の違い	178

図 一 覧

図 1.1	日留試の測定対象能力	5, 31
図 2.1	意思伝達言語能力の構成要素	15
図 2.2	標準得点の正規分布	16
図 2.3	旧日能試 聴解テストで測定する能力	21
図 2.4	課題遂行のための言語コミュニケーション能力測定 (新日能試)	24
図 2.5	日留試の測定対象能力	29
図 3.1	ACT-Model	39
図 3.2	言語テスト得点の変動要因	45

図 4.1	日留試験聴解テスト・アイテムの構成	52, 100
図 4.2	留学生のコミュニケーション能力	54
図 4.3	日留試験聴解テスト・アイテムの分析例	57
図 4.4	場面の割合 (2002-2013)	60
図 4.5	場面の割合の推移 (2002-2013)	60
図 4.6	聴解テスト・アイテムのテキスト・バンク (2002-2013)	73
図 4.7	聴解テスト・アイテムのテキスト・バンク キャンパス場面・人数 (2002-2013)	74
図 4.8	聴解テスト・アイテムのテキスト・バンク 私的会話・キャンパス場面・人数・機能 (2002-2013)	75
図 4.9	聴解テスト・アイテムのテキスト・バンク 私的会話・キャンパス場面・人数・機能 鳥瞰図 (2002-2013)	75
図 5.1	スクリプト・マーキング例	101
図 6.1	SCQRM の構造モデル	119
図 6.2	分析の手順	123
図 6.3	留学生の聴解行動 (設問ありのアイテムに対する行動)	125
図 6.4	日本人大学生の聴解行動 (設問ありのアイテムに対する行動)	139
図 7.1	留学生の聴解行動 (設問なしのアイテムに対する行動)	155
図 7.2	日本人大学生の聴解行動 (設問なしのアイテムに対する行動)	166

要 旨

1 章 序論

1.1 本研究の背景

(1) 日本留学試験テスト・アイテムの基礎的研究が少ない

日本の大学に留学する外国人を対象とした日本語能力テストとして日本留学試験（以下、日留試）が2002年に施行され始めた。日留試が始まった当初、アカデミック・ジャパニーズ・グループが中心となり日留試のテスト・アイテムを対象にした研究を活発に行っていたが（門倉 2003b, 2005）、その後日留試のテスト・アイテムに関する研究は減少した。日本語の大規模テストの1つである日留試は、依然として認知度が低く、これに関連する研究もあまり進んでいない。

(2) アイテム・ライター制度の認知度が低く、アイテム・バンクの研究が少ない

日留試がおこなった新しい試みとして、アイテム・ライター制およびアイテム・バンクの構築とその利用がある。アイテム・バンクは日本語の大規模テストでは、日留試が初めての導入であり、これまで研究の蓄積はほとんどない。

(3) 日本留学試験はアカデミック・ジャパニーズに特化したテストであるが、アカデミック・ジャパニーズの定義が曖昧である

日留試の日本語シラバスにテストの目的として「外国人留学生として日本の高等教育機関、特に大学学部留学を希望する者が、日本の大学での勉強に対応できる日本語力（アカデミック・ジャパニーズ）をどの程度習得しているかをシングルスケールで測定すること」と記されている。「アカデミック・ジャパニーズ」の定義についての議論は、日留試が使用したことからは始まり、研究者間でも狭義なものから広義なもの、言語のみに関わるのか否かなど見解の相違が見られる（嶋田 2005, p.82、森 2005, p.121、門倉・筒井・三宅 2006）が、日留試の日本語シラバスには明記されていない。

(4) 聴解領域の研究が少ない

コミュニケーション活動の中で聴解スキルが占める割合が最も高いこと（竹蓋 1984, p.5、Benjamin 1986 邦訳 p.3）、かつ聴解テストが他のスキルのテストと非常に高い相関があること（武井 2002, p.59、庄司他 2004, p.50、日本語能力試験実施委員会 2004, p.78）から、聴解能力が言語能力のなかで極めて重要であることがわかる。しかしながら、アカデミック・ジャパニーズ・グループの研究報告（門倉 2003b, 2005）では、21件の報告がされているが、聴解のみに関しての研究報告は皆無であり、同グループジャーナルでも1件のみである。

1.2 本研究の目的と意義

本研究では日留試の聴解テスト・アイテム分析から、日本の高等教育機関が留学生に期待する能力（アカデミック・リスニング）を明確にすることを目的としている。考察結果から、日本への留学を考えている学習者、また既に来日している就学生、および日本語聴解教育に関わる人々に、具体的な学習目標を提示することができる。加えて、聴解テスト・アイテムの特徴を分析することで、アイテム・バンク構築の一つの具体例が提案できる。

以上のことから、次の3つを本研究の目的とする。

- 1 日本留学試験聴解テスト・アイテムの特徴を明らかにする。
- 2 日本留学試験聴解テストが留学生に期待している聴解能力を、アカデミック・リスニングの視点から明らかにする。
- 3 聴解テスト時、受験者はどのような聴解行動をとっているのかを明らかにする。

2章 言語テストの概観

2.1 言語能力の定義と言語テストの変遷

言語能力と言語テストの推移については、研究者により使用する用語や概念などで多少違う分類がされている。Brown (1996 邦訳 pp.28-31)、McNamara (2000 邦訳 pp.24-29)、菅井 (2006b, pp.3-6)、Heaton (1988 邦訳 pp.16-29)、Bachman (1990 邦訳 pp.4-7) を参考に以下のように4分類にまとめた。

- (1) 前科学時代 論文・翻訳による方法 翻訳テスト
- (2) 心理測定的・構造言語学的時代 構造主義の方法 個別的要素テスト (Discrete point tests)
- (3) 統合的・社会言語学的時代 統合的な方法 統合的・語用論的テスト (Integrative and pragmatic tests)
- (4) 現在 コミュニカティブな方法 コミュニカティブ・テストイング (Communicative testing)

2.2 言語テストにおけるコミュニケーション能力

1970年代、Hymes (1972, pp.290-291) は言語知識のほか、会話ルールや言語の機能、会話行動領域などの社会言語学的要素が必要だと述べた。Munby (1978, pp.22-27) は、第二言語のコミュニケーション能力として、①社会文化的方向付け ②言語学知識の社会意味論的基礎 ③操作の談話レベルが必要であると述べている。1980年代には、Canale & Swain (1980) が、コミュニケーション能力を、①文法的能力 ②談話的能力 ③社会言語学的能力 ④方略的能力の4つに下位分類し、言語教育と言語テストの理論的根拠を示した。Savignon (1997 邦訳 pp.18-19) は、コミュニケーション能力は、①動的なものであり対人関係に基づいている ②書き言葉・話し言葉・記号などにもあてはまる ③コンテキストに特定された能力であり、状況と参加者により適切な言語使用域と様式を選ぶ ④言語能力と言語運用は違うが、我々は運用のみ観察し、学び評価する ⑤相対的であり参加者によって適切なレベルを選ぶ と説明している。Bachman (1990 邦訳 pp.96-123) は、意思伝達言語能力が上記に挙げられたコミュニケーション能力の要素と関連しているとし、言語能力とストラテジー能力、更に言語使用に含まれるものとして心理生理的機能を付け加え、それぞれの下位要素を分類した (論文 p.15 図 2.1)。

2.3 集団規準準拠テストと目標基準準拠テスト

テストは、設計と構造と開発方法の違い、そして、尺度とその解釈方法の違いから、集団規準準拠テストと目標基準準拠テストの2つに分けられる (Bachman, 1990 邦訳 p.87)。集団規準準拠テストは、他の受験者との相対的な優劣により評価されるテストである (Hughes, 2003 邦訳 p.21、Bachman, 1990 邦訳 p.84、石田 1992, p.26、静他 2002, p.118)。集団規準準拠テストの言語テストとしては、日留試、英語テストの TOEFL、TOEIC などがある。目標基準準拠テストは、明示された知識や技能のレベルに受験者が達しているかいないか、あるいは複数のレベルのうちどのレベルに達しているかを測るテストであり、あくまでも設定された目標に個人が達したか否かをみる絶対的な評価である (Hughes, 2003 邦訳 pp.22、Bachman, 1990 邦訳 p.86、石田 1992, p.26、静他 2002, p.63)。このテストは、テスト内容が適切に内容領域の代表的なサンプルであること、能力水準の度合いを明確に示す事ができるかどうかということが重要である (Bachman, 1990 邦訳 p.86)。目標基準準拠テストの言語テストは、日能試や実用英語技能検定、ACTFL、IELTS などである。診断テストや到達度テストも、目標基準準拠テストである。

2.4 日本語能力試験と日本留学試験

日能試は、1984年から2009年まで実施された旧日能試と、2010年から始まった新日能試がある。日留試は2002年に開始されているので、時系列では旧日能試、日留試、新日能試の順である。日能試は生活や仕事、学生生活など広く場面を設定しているのに対し、日留試は留学生が遭遇するであろう生活場面と大学場面に限っている。旧日能試は4段階 (1級～4級) のレベルで測定をしていたが、新日能試より5段階 (N1～N5) となった。日能試に対し、日留試はシングルスケールである。日能試では、語

彙、文法などの言語コードを測定する項目があるが、日留試には言語コードを測定する項目は見られない。この3つの聴解テストの形式上の違いは、旧日能試と日留試では設問、本文、選択肢は音声のみであるが、新日能試から設問と選択肢が事前に文字情報として与えられるようになったことである（論文 p.19 表 2.4）。

3章 聴解テストで測定される要素

3.1 アカデミック・リスニング

アカデミック・ジャパニーズ、アカデミック・スキルの研究（嶋田 2003, pp.18-20、村上 2003, p.58、因 2003, p.72、堀井 2003, pp.115-116、門倉 2003a, pp.127-128、ネウストプニー 2003, pp.140-141、倉持 2004, p.283、森 2005, p.121）およびアカデミック・リスニング研究（Richards 1985, pp.198-199、Flowerdew 1994, pp.11-12、平尾 1999, p.14、鈴木 2003, p.39、山本 2003, p.76、倉持 2004, p.279、門倉 2009, p.4）より本研究では「アカデミック・リスニング」を「学術的・学問時に行なう聴解」と定義する。

3.2 聴解能力と聴解テスト

竹蓋（1984）、阿部他（1994）、Buck（2001）、梅村（2003, p.140）は、聴解には、言語知識、世界知識、社会言語学的知識が必要であると述べている。

聴解テストは言語テストの変遷と同様、指導法の影響が大きい。菅井（2006b, pp.6-11）は、Morrow（1979）が提示したコミュニカティブ・テストングの概念と課題が、3つの研究方向に分かれたと説明する。1つ目は、Canale & Swain（1980）の言語的特徴からのコミュニカティブ能力の定義であり、この定義からテスト設計へと発展した流れである。2つ目は、Munby（1978）、Aitkin（1978）、Richards（1983）、Weir（1993）のコミュニカティブ・アプローチによる下位技能分類への流れである。3つ目はできるだけ自然なコミュニケーションをサンプリングする（sampling）という流れである。本研究では、上記の研究の2つ目である下位スキル分類を聴解テストに用いることで「この受験者は言語を使って何ができるかを知る（Morrow 1979）」ことができ、テストで測定する聴解能力を明確に表せると考え用いることにした。

3.3 聴解下位スキル

聴解下位スキル研究では、研究者によって多くの下位スキルが分類されている。Aitken（1978）はコミュニカティブ・アプローチとして7スキル、Richards（1985, pp.198-199）は聴解をカンバセーショナル・リスニングとアカデミック・リスニングに分け、それぞれ33と18の下位スキルに分類した。Rost（1990, pp.152-153）は知覚、解釈、実行と分類し、その下位スキルとして22を挙げている。Weir（1993, pp.98-99）は、聴解テストを作成するために聴解力判断のチェックリストを4つのカテゴリーに分け、さらに具体的な下位スキルを17に分類した。Buck et al.（1997）は、TOEICの多肢選択肢の聴解テスト30アイテムを分析し、14の能力を取り出した。Buck & Tatsuoka（1998, pp.141-142）は、短答形式の聴解理解問題を分析し、15能力を抽出した。これらの下位スキルは、実際の裏付けの検証が得られていないという批判もある（静・竹内・吉澤2002, p.169）が、Buck（2001, p.59）は、言語スキルの複雑な過程をあらゆる視点から眺めることでテストを作る際に参考にできる研究であると説明している。

3.4 テストの入力ファセット

Bachman（1990 邦訳 pp.137-175）は、テスト方法がテストの成績に影響を与えるとして、

1. テスト環境：場所や道具への慣れ、検査者への慣れ、テストの時間帯、物理的条件
2. 受験の指示：テストの構成、時間配分、指示
3. 入力：形式、言語の性質、ジャンル、組織的特性、語用論的特性
4. 期待される応答：形式、言語の性質、応答の制限

5. 入力と応答の関係：相互的、非相互的、適応的

の5つのファセットを挙げている。上記のなかでテスト・アイテムが網羅しているのは、3番目の「入力」と4番目の「期待される応答」である。入力形式の種類では、聴解本文の前のプリタスクの有無、場面や状況説明の有無、文字・イラスト・写真などによる視覚情報の有無が挙げられる。また、多肢選択法に関しても、文字提示か音声提示かの違いがある。

3.5 聴解の質的研究方法

聴解の質的研究では、プロトコル分析がよく使用される (O'Malley & Chamot 1990、古川他 1992、Wu 1998、Goh 2002、Vandergrift 2003、横山 2004, 2005a, 2005b)。しかし、プロトコルのデータは非常に個人的な内容が豊富である反面、個人差も大きい (Green 1998, p.21)。そのため、ケース・スタディのような研究に適しているが、本研究のように聴解テスト時の聴解行動全体の動きを、個人差を超えて捉えようという試みにはあまり適さない。対象者それぞれの行動の範疇や関連性を見ていく必要はあるが、個人差は全体の行動に統括されなければならない。このような研究に適している研究方法として、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach ; 以下 M-GTA) が挙げられる。M-GTA とは、データに基づいた意味解釈を行い、概念の生成とそれらの関連性をまとめてある理論を創る方法であり (木下 2007, p.35)、それらによる統合的な説明図を創る (同掲載 p.75)。

4章 聴解テスト・アイテムの基礎的データ

4.1 基礎的データのための分析枠組みと対象データ

表1 テスト・アイテム分析のための作業枠組み

	分析タイトル	分析項目
1	理解の種類	①全体理解 ②部分理解
2	場面	①アカデミック場面 ②キャンパス場面 ③ライブ場面
3	形態	①大学の授業 ②大学の事務的関連 ③私的関係 (友人・家族) ④社会的関係 (目上・初対面、職場の上下関係) ⑤大学以外の公的関連 (職場・公共の場・メディア)
4	トピック	各テスト・アイテムのタイトルと位置づけ、分析は行わなかった。
5	人数	①個人的コミュニケーション ②対人コミュニケーション ③グループ・コミュニケーション ④パブリック・コミュニケーション
6	コミュニケーションの目的	①目的1：情報 ②目的2：影響 ③目的3：社会化
7	機能	①情報を授受する機能 (情報を提供する・求める・確認するなどの機能) ②聞き手に働きかける機能 (注意を引く、誘う、提案するなど) ③相手の働きかけに応える機能 (賛成・反対する、許可を与えるなど) ④自己の感情を表す機能 (感謝する、同情するなど)
8	情報を得る理由	①学術・研究のため ②学習のため ③大学生活のため ④生活のため ⑤自分のため ⑥人間関係のため

最初に、日留試の聴解テスト・アイテムの構成について述べる。本文前の場面や状況を表す「①場面・状況説明」と課題「②プリタスク」、①と②をあわせた③を「設問」とし、談話部分は「④本文」、談話

後に再度繰り返される質問を「⑤ポスト・クエスチョン」、解答のため4肢を「⑥選択肢」とした(論文 p.52 図 4.1)。

次に、テスト・アイテム内容を分析するための項目だが、本研究では、アイテム・ライティング時に注意すべき点を挙げている菅井(2003, pp.40-43)と、コミュニケーションの過程に注目して分類した西川・小牧(2002, pp.4-7)を参考に以下の8項目とし、これを分析のための作業枠組みとした(表1)。

分析対象のデータは、2002年から2013年までの11年間に公開された聴解テスト・アイテム440である。

4.2 結果と考察

「4.5 結論と今後の課題」に統括する。

4.3 テキスト・バンクの提案

個々のアイテムの基本データの分析をもとに、アイテム・ライターがテスト・アイテムを作成する際に参考になるのではないかと考え、テキスト・バンク構築の提案をする。テキスト・バンクとはアイテム・バンクに通常データとして蓄積される「アイテムの特性パラメータ(識別力や困難度)」と「固定カテゴリ(テスト実施日、場所、レベルなど)」はなく、聴解テスト・アイテムのスク립ト、つまりテキストとその特徴のみをデータとして蓄積しておくものと定義する。

4章で分析した結果、1アイテムに独立して存在する項目(例:理解の種類、場面、形態、人数、情報を得る理由)と、複合的に存在する(コミュニケーションの目的、機能)項目があった。聴解テスト・アイテムは上下左右に様々な特徴が絡み合っており、複合的に存在する項目もあったため、階層カテゴリの構造を立体的なモデルとして作成することにした。

4.4 改定前2002年版と2010年改訂版の比較・考察

「4.5 結論と今後の課題」に統括する。

4.5 結論と今後の課題

聴解テスト・アイテムを分析した結果「①理解の種類 ②場面 ③形態 ④トピック ⑤人数 ⑥コミュニケーションの目的 ⑦機能 ⑧情報を得る理由」すべてに、「場面」が影響を与えていることがわかった。これは言語使用域によって、言語運用上のスタイルが決まってくるからである。日留試開始、2002年当初、ライブ場面が約5割程度を占めていたが、2010年の改定後はアカデミック場面が全体の6～7割程度、残りをキャンパス場面とライブ場面で2分する形で安定してきている。日留試の「アカデミック・ジャパニーズ」の定義は、留学生の生活場面も含め広義であったが、アカデミック場面のアイテムが増加したことから、現在では、狭義の「アカデミック」、つまり講義や授業に特化してきたと言ってよい。2002年当初に提示されたテストで測定する内容は、生活場面を含め広範囲だったが、2010年の改訂時に提示された内容は、大学内の活動が中心になっており、アカデミック場面のアイテムが増加したことを裏付けている。

アイテム分析の結果から、留学生に必要な日本語能力を測定するためには、日本の大学の講義の進め方、大学生活および学習に必要な手続きなどについての情報が必要だ感じられた。同様に、ライブ場面において留学生が抱える問題、現状についてもさらなる情報が必要である。

今後、受験者の特性に関わる因子、例えば、言語能力、認知的特性、人格特性、実世界の知識、テスト経験などを分析することで、真正性の高いテスト作成に役立てることができるだろう。

5章 聴解テスト・アイテムのスク립ト分析

5.1 研究の枠組み

Bachman & Palmer (1996 邦訳 p.78)は、言語テストの設計と開発をする際、また、言語テストの結果を解釈する際に、言語能力のすべての範囲の構成要素を意識すべきだと述べている。そして、既存のテスト課題に含まれている言語能力がどの程度のものかを判断するにも、これらの構成要素が役立つとしている(同掲 p.89)。このことから、本研究では Bachman & Palmer (1996, p.79)の言語能力の枠組みをもとに、①文法的知識 ②テキストについての知識 ③機能的知識 ④社会言語学的知識 ⑤方略的能力 の5項目で、日留試の聴解テスト・アイテムを分析・考察することにした。①～⑤の言語能力を具体的な聴解能力として捉えるため、Richards (1985, pp.198-199) のカンバセーショナル・リスニングとアカデミック・リスニングの下位スキルを参考にした。

5.2 分析対象と分析方法

スクリプト分析は、2002年度から2006年度までに公開された聴解テスト・アイテム200を対象とした。

分析手順は、①日留試の聴解テスト・アイテムのスクリプトにマーキングする(解答に関係がある情報だと判断した部分) ②マーキングした部分の下位スキルを特定する ③解答を記述する ④記述した解答と選択肢を照らし合わせ正答を選ぶ の4段階である。本文のスクリプト・マーキング後、マーキングした部分を Richards (1985) のリスニング下位スキルで分析した。

5.3 結果の分析と考察 5.4 選択肢

「5.5 結論と今後の課題」に統括する。

5.5 結論と今後の課題

まず、文法的知識であるが、選択肢に統語的言い換えが多く見られたことから、語彙・統語・音韻などの知識が必要であることがわかった。次に、テキスト知識としては、トピック・状況把握、指示詞、トピック展開、ディスコース内の構成要素の関係、キーワードが見つけれられるなどが、スクリプトに多く見られた。談話の一貫性がわかる、文脈から推測ができる、講義の目的や領域がわかるなどの測定はされていない。テキスト知識は、長い談話、構造化された談話から、必要な情報やキーワードを選び出す能力である。現在の日留試のテスト形式は、トピック提示が多い、一問一答である、長さが一定であるなど画一化されており、テキスト知識の測定には限界があると言える。機能的知識では、機能を示す表現や機能語が解答と関わる情報に入っており、コミュニカティブ機能の理解が求められていることがわかった。社会言語学的知識は、キャンパス、ライフ場面に慣用句などが入っていたが、アカデミック場面のアイテムには皆無であった。方略的能力は、スクリプト分析からは判断できなかった。

日留試の聴解テスト・アイテムは、一問一答、固定化されたテスト形式(設問・本文・ポスト・クエスチョン・音声による選択肢)、本文の長さは1～2分とパターン化されている。この画一的なテスト形式が、測定する能力を限定していると考えられる。例えば、一問一答を一問多答にする、プリタスクをなくし、聞き手自らタスクを発見するなど、形式を変える必要があると考えられる。

本研究では、Richards のリスニング・スキルを参考にしたが、変わりつつある大学の授業形式に伴い、新たなリスニング・スキルが必要となる可能性もある。今後、日本語特有のリスニング・スキルも視野におき、留学生だけではなく、日本人大学生にとっても、講義理解を助ける研究として、リスニング・スキル研究の重要性は高い。

6章 テスト時の聴解行動(設問あり)

6.1 テスト時の聴解行動の研究概要

本章では、聴解テスト時の聴解行動の概念モデルを作成し可視化することで、聴解テスト時に受験者がどのような聴解行動を行っているのかを解明する。そして、留学生の聴解行動と日本人大学生の聴解

行動を比較することで、「アカデミック・リスニング」の特徴を分析・考察する。

6.2 研究の枠組み

「3.5 聴解の質的研究」で説明したように、M-GTA はデータに基づいた意味解釈を行い、概念の生成とそれらの関連性をまとめ理論を創る方法であり（木下 2007, p.35）、それらによる統合的な説明図を創る（同掲載 p.75）。本研究は、聴解テスト時に対象者がどのような聴解行動をとったのかを可視化するため、M-GTA が適当だと思われた。しかし、M-GTA は多くのデータを集める必要があり（Ryan & Bernard, 2000 邦訳 p.179）、本研究のように1人の対象者が話した一言や少数の対象者を対象とした研究に適していない。西條（2007, p.4, 2008, p.93）はM-GTA のデータを基礎とした研究法の長所を生かし、少数の対象者を対象とした研究に適している構造構成的質的研究法（Structure-Construction Qualitative Research Method: SCQRM）というメタ研究方法を使用し、概念モデルを作成している。本研究では、この枠組みが妥当かつ適切と判断し、少数データに適応させた。

6.3 データ収集と分析の手順

日留試の受験対象者の外国人留学生（以下、留学生）とアカデミック・リスニングのレベルを保持していると想定される日本人大学生の2グループを対象とした。この2グループの聴解行動を比較することで、「アカデミック・リスニング」におけるノンネイティブとネイティブの違いを分析・考察した。使用アイテムは、公開されたテストの中から、ライフ場面1アイテム、アカデミック場面の授業場面と講義場面から各1アイテムずつ計3アイテムを任意に選んだ。

データ収集の手順は、以下のとおりである。対象者に1アイテムを聞いてもらい、解答を選択肢から選んでもらう。その後、自分の聴解の過程を振り返りながら話す発話思考法の手法をとった。ただし、解答を得るまでにしている行為を適切に捉え、言語として表出できる対象者ばかりではないため、半構造化インタビューも並行して行った。

上記で得られた音声データを文字化し、聴解行動の具体例（発話内容）を抽出した。日留試の聴解アイテムは、①状況説明 ②プリアスク ③本文 ④ポスト・クエスチョン ⑤選択肢 の時間的流れと、各部分がそれぞれ機能を持っているため、それぞれの部分で対象者の具体例を区切った。これらの具体例で同じ内容と判断したものを1つのヴァリエーションとし、上位聴解行動として位置づけた。それぞれの聴解行動を説明する概念名をつけ、その定義をおこなった。この際、1人だけの行動であっても大多数の行動であっても、行動の種類としては1つと捉えた。なぜならば、この研究では、テスト時の一般的な聴解行動パターンを構築するのではなく、多種多様な聴解行動を可視化し、客観的にその行動を振り返ることができるようにするからである。聴解アイテムの時間軸にあわせ、上記の①から⑤までの間に行われた聴解行動をモデル化した。その後、時間的に、前にある行動が後の行動に影響していると考えられるものを線で結び、これを聴解行動の概念モデルとした。

6.4 留学生の聴解行動の分析結果と考察（設問あり） 6.5 日本人大学生の聴解行動の分析結果と考察（設問あり）

「6.6 設問があるアイテムにおける2者の統括と考察」に統括する。

6.6 設問があるアイテムにおける2者の総括と考察

留学生の聴解行動で特徴的だったのは、不安が及ぼす影響である。設問で抱えた不安は、本文聴解に負の影響を与え、本文で不安を抱えると選択肢の聴解にも負の影響を与える。本文で解答を得たと考えた留学生も、選択肢で迷いが生じ、不安になる。その不安が、次のテスト・アイテムの聴解にまで負の影響を及ぼす。不安を抱えたままの聴解は、負のスパイラルに陥る危険性があることがわかった。

日本人大学生にとっての不安は、「記憶に残らない」だけであり、これはメモをとれば解決できた。そ

して、選択肢に対しては、解答がない場合は自分の理解不足ではなく、テスト・アイテムの問題であると、自身の内部に不安を抱えなかった。心理的な負担をどのように、どこへ処理するのかという点で、留学生は内側に抱え、日本人大学生は外部に転嫁した。聴解テストは、受験者がコントロールすることができず、次々と音が流れてくる。そのような状況下では、できる限り集中し、平常心を保ちたい。

7章 テスト時の聴解行動（設問なし）

「6章 テスト時の聴解行動（設問あり）」と同様の研究枠組み、対象者、データの収集と分析の手順を使用し、日留試聴解テスト・アイテムから設問を外した3アイテムを分析・考察する。設問を外した理由は、設問という課題がない場合、聞き手は自ら課題発見をしなければならない。これは、堀井（2006, p.116）のいう問題発見解決能力で、アカデミック・ジャパニーズに必要とされている。課題がない場合のアカデミック・リスニングを、留学生と日本人大学生で分析・考察することで、前章での分析・考察をさらに深める。

7.1 留学生の聴解行動の分析結果と考察（設問なし） 7.2 日本人大学生の聴解行動の分析結果と考察（設問なし）

「7.3 設問がないアイテムにおける2者の統括と考察」に統括する。

7.3 設問がないアイテムにおける2者の総括と考察

設問がないアイテムの聴解行動でも、留学生に特徴的なことは不安材料への対処であった。これは設問があるアイテムと同様であるが、設問がないアイテムでは、解答となる情報を絞り込んで聞けなかったことが不安を助長し記憶に負荷をかけ、選択肢を聞く際に設問があるアイテムでは見られなかった「わからない」という現象が生じた。一部の留学生にとって、設問がないアイテムのほうが困難度が高く感じられた原因でもある。

日本人大学生の特徴は、設問があるアイテムでは見られなかった「不安」が生じたことである。設問があるアイテムでは、本文の不安材料は本文終了時までには解決したが、設問がないアイテムでは、本文終了後にクエスチョンを聞くため、クエスチョン時に本文で得た情報に対しての不安が発生した。設問がない場合は、本文から得た情報とクエスチョンとの照合にあまり時間をかけられなかったため、自分の解答に対する自信は、設問があるアイテムほどではなかった。

留学生も日本人大学生も設問がある言語テストの経験が豊富であり、日常聴解の1つである大学の授業・講義で重要部分を絞り込む聞き方をしているため、タスクを絞ったほうが正答を得やすいという聴解行動をとった対象者もいた。その場合、予測したタスクとクエスチョンが違った場合の心理的ダメージは大きい。今回使用した設問がないアイテムは、元来設問があるアイテムであったため、一概にアイテムの問題とは決められないが、本文と選択肢に不完全さ、曖昧さがあったという指摘である。

2つのタイプ（設問ありと設問なし）の聴解アイテムを聞いてもらった後に、テスト形式と聴解能力についてインタビューを行った。その結果、留学生は聴解能力を、①全文を理解すること ②何を聞かなければならないかを見つけること ③聞く目的によって聞き方を変えることとし、これらの能力を測定するためにも、2つのタイプのテスト形式が必要だと応えている。

7.4 提案と今後の課題

聴解テストの聴解行動の分析結果から、聴解能力には経験や環境が影響することがわかった。日本人とは違う環境で生活してきた留学生ではあるが、一般的話題に対する知識とストラテジー使用に関する経験値は日本人大学生とほぼ差はない。留学生に必要な要素は、日本の大学で必要とされている言語知識と日本の大学の授業形式、そして日本の大学のシステムに関する知識である。そして、これらすべて

の知識の根底には日本の社会文化的な要素がある。

今後、多様な講義構成、多様な音声、多様な話し方、講義場面での教師と学生とのやりとり、そして文字情報をともなった聴解に対して、留学生がどのような聴解行動をとるかを研究していくことが求められる。ストラテジー使用に関しては、本研究では聴解テストのアイテム構成要素ごとでの聴解行動と、各行動の関連性を見た。留学生は、情報理解に問題が発生した場合、不安材料を抱えて次の構成要素の聴解を続けていく。聴解理解のための様々なストラテジー使用も見られたが、本研究で明らかになった「不安」への対処のストラテジーを、対象者1人1人のデータから丁寧に分析する必要がある。

今回、「わからない」という現象が、聴解を妨げることがわかった。日本語学習者は、初級の段階から既習事項のみで作成された談話を聞くのではなく「わからない言葉があるのは当然」という談話を繰り返し聞くことが大切である。常に正確に聞き取れることを教師も学生も期待しがちだが、聞く目的によって不備がある聞き取りでも最終的に意味がとれればよい、聞き間違えてもよいから聞き方の様々な方法を探るなど、目的にそった聴解練習をすることも必要であろう。

8章 結論

8.1 日留試聴解テスト・アイテムの特徴

聴解テスト・アイテムには「場面」が影響を与えていることがわかった。テスト・アイテムの「場面」設定のための現状調査と分析が、テスト・アイテム作成に重要である。日本語の自然談話を切り取って分析することのほかに、言語テストのテキストやタスク研究が有効である。

8.2 日留試聴解テストのアカデミック・リスニング能力

「日留試のアカデミック・リスニング」とは、留学生が日本で生活する際、特に大学内で遭遇する場で行なわれる談話の理解能力であると結論づける。聴解テスト・アイテムでは、プリタスク（課題）の理解と、本文の内容理解から課題達成の能力を測定していると考えられ、個別的に言語知識を測定しているのではない。しかし、選択肢では語彙や統語的な言い換えが5割近くされており、文法的知識が要求されている。文法的知識を問うことに終始してはならないが、文法的知識の必要性を排除することもない。ただ、本文内容理解で問っている知識が、テキスト知識であっても、選択肢で文法的知識が問われるのであれば、最終的に文法的知識を測定していることになる。選択肢では、本文理解能力を阻害するような言い換えを避けるように注意していく必要がある。

8.3 留学生の聴解テスト時における聴解行動

設問の有無により聴解行動にかかる負荷に違いがあることがわかったが、実際の聴解の場合、談話を聞く前に聞く目的が明確な場合とあまり明確ではない場合がある。前者の場合は、プリタスクがあり、タスクに対して解答させるという形式が妥当である。後者の場合は、プリタスクは必要なく、状況判断と課題設定を受験者自らに決めさせる形式が妥当と考えられる。

テストであっても、受験者は聞く目的の重要度が高い、あるいは興味が持てるものに、より集中する。テストでは、聞く目的をプリタスクにより強制的に与えることができるが、実際の聴解ではタスクを自ら決めることもでき、また聞く行動自体を回避することもできるのである。テストという強制性に頼ってのテスト・アイテム出題は避けるべきである。

日本語教育における聴解練習は、大規模聴解テスト形式の影響を強く受けているといつてよい。テスト形式と同様の練習問題は、問題を何度も解くことで「慣れ」につながり、テスト時に正の効果을あげることが期待できる。しかし、テスト聴解をする際に行う（タスクの予測、正解するまでの過程、不安材料の原因と処理、誤答を選んだ理由、選択肢に対する意見など）について、学習者同士が聴解過程を

語り合うこともよい練習となる。学習者同士の協同学習（ピア・ラーニング）も大切である。

8.4 今後の課題

本研究を始めるにあたり、4つの問題点を挙げた。それぞれについて、今後の課題をまとめる。

(1) 日本留学試験テスト・アイテムの基礎的研究が少ない

日留試は毎回実施された中の1フォームが公開され、テスト・アイテムの研究をすることができる。本研究では、そのテスト・アイテムを使用し基礎的データの分析ができた。この分析は今後も続けていきたい。しかし、テスト・アイテムだけの分析では推測の域を出ないこともあり、本研究での限界を感じた。テストの機密性は理解できるが、日本語テストの将来のためにもテスト・アイテムの結果のデータなど、最大限の情報開示を行ない、多くの研究者が研究できる環境が作られることを望む。

(2) アイテム・ライター制度の認知度が低く、アイテム・バンクの研究が少ない

日留試が始めたアイテム・ライター制度は、日本語教師にとって大規模テスト作成に関わることができるよい機会を与えてくれた。テスト評価の重要性和難しさ、そしてその必要性を日本語教師が認知するためにも、アイテム・ライターの経験は有効である。アイテム・バンクの実用性と利便性、そして簡便であることを広めるため、日留試のアイテム・ライターに日本語教育関係者だけでなく、多くの教育関係者が携わり、アイテム・バンクについての研究が更にされることを期待したい。

(3) 日本留学試験はアカデミック・ジャパニーズに特化したテストであるが、アカデミック・ジャパニーズの定義が曖昧である

日留試で使用し始めた「アカデミック・ジャパニーズ」は、2010年の改定でその表現はシラバスから削除されてしまったが、日本語教育では「アカデミック・ジャパニーズ」という用語は定着した。本研究では、「アカデミック・リスニング」を大学の講義・授業に関わる聴解と定義したが、それは限られた解釈でもある。今後、日本の高等教育に関わる講師と日本語教師の協力により、留学生のためだけの「アカデミック・ジャパニーズ」ではなく、日本人大学生にとっての「アカデミック・ジャパニーズ」として徐々に共通解釈が形成されていくと思われる。

(4) 聴解領域の研究が少ない

聴解に関する研究の難しさ、特に質的研究において本研究で感じられたのは、聴解をしながら対象者はその瞬間を表現できないことである。研究者は聴解行動が終了した後、対象者の記憶を刺激することによって語ってもらうしかない。対象者は、聴解行動時には談話を音として捉え、その意味理解を瞬時に行なう。音を捉えられなかった場合、意味理解ができなかった場合は、不安と戦いながら聴解行動を続けなければならない。そのような聴解終了後、対象者が自らの聴解行動を語ることは、記憶から浮上した内容に限られる。対象者は記憶の深層を語ることは難しく、研究者にとって対象者の記憶の深層を覗くこともできず、ブラックボックスの状態である。聴解研究は、対象者の記憶を集め、多くのケースを累積していくことで徐々に解明していくほかないのである。今回、質的研究に拘り、一人の発言、一回の発言も丁寧に拾った。多くの意見を整理し、傾向を見る研究も大切であるが、言語行動は、個々人のものであり、個々の場面、個々の状況、個々の判断、個々の決定から生じる個々の行動である。聴解のブラックボックスを開くヒントが、どこに隠されているか、まだ混沌とした状況である今日、質的研究のデータの重要性は高い。

参考文献

- 青山眞子・廣利正代・野口裕之 (2003) 「日本語能力試験の因子分析的検討」『日本語国際センター紀要 第13号』国際交流基金 pp.19-28
- 赤木浩文 (2003) 「言語テスト作成時の諸問題日本語の聴解試験のタイプと形式に関して」菅井英明 (代) 『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』文部科学省科学研究費補助金報告書 国立国語研究所 pp.48-62
- 穂田照子 (2009) 「「聞く」「聴く」「訊く」: 3つの「きく力」を育む取り組み」『桜美林 Today 第9号』桜美林大学教育センター群 pp.97-112
- 足立章子 (2008a) 「日本留学試験聴解アイテムの下位スキル分析と考察」『2008年日本語教育学会春期大会予稿集』: 首都東京大学 日本語教育学会 pp.151-156
- 足立章子 (2008b) 「日本留学試験聴解スクリプト分析からみる言語能力の考察」『立教大学ランゲージセンター紀要第19号』立教大学ランゲージセンター pp.103-113
- 足立章子 (2009a) 「聴解試験の入力時におけるファセット (facet) —設問について—」『立教大学ランゲージセンター紀要 No.21』立教大学ランゲージセンター pp.59-70
- 足立章子 (2009b) 「日本留学試験が測定している聴解能力—下位スキル分析より—」『専門日本語教育研究』第11号 pp.55-62
- 足立章子 (2010) 「留学生の聴解テスト時における聴解行動の概念モデル」『立教大学異文化コミュニケーション学部紀要 ことば・文化・コミュニケーション第2号』立教大学異文化コミュニケーション学部 pp.122-132
- 足立章子 (2014) 「アカデミック・リスニングにおける留学生の聴解行動—外国人留学生と日本人中学生の比較より—」7月『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第6号 pp.84-93
- 阿部純一・桃内佳雄・金子康朗・李光五 (1994) 『人間の言語情報処理—言語理解の認知科学—』サイエンス社
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 石川祥一・西田正・斉田智里 (2011) 『大学英語教育学会英語教育学大系第13巻 テスティングと評価—4技能の測定から大学入試まで—』大修館書店
- 石田敏子 (1992) 『入門日本語テスト法』大修館書店
- 伊東祐郎 (2008a) 『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』アルク
- 伊東祐郎 (代) (2008b) 『留学生の日本語能力測定のためのテスト項目プールの構築』平成16年度～平成19年度科学研究費補助金基礎研究(A)研究成果報告書 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 伊東祐郎 (2011) 「項目バンクによって広がるテスト開発の可能性」『日本語教育 148号』日本語教育学会 pp.57-71
- 伊東祐郎・横田淳子・福岡理恵子・高野愛子 (2009) 「アカデミック・ジャパニーズにおける読解力—二つの読解試験分析を通して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター集第35号』東京外国語大学留学生日本語教育センター pp.31-46
- 尹松 (2001) 「聴解ストラテジー使用と聴解力との関係について—日本語を主専攻とする中国人大学生の意識調査の結果から—」『言語文化と日本語教育 21』お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp.58-70

- 梅村修 (2003) 「日本語の聴解指導—聴き取りを容易にする“知識”とは何か」『帝京大学文学部紀要 教育学 28』 帝京大学文学部 pp.117-143
- 大坪一夫・三枝令子 (1992) 「第一部本研究の問題と目的 1.3 まとめ」日本語教育学会調査研究第1小委員会『日本語聴解問題の改善に関する考察—最終報告書—』 日本語教育学会 pp.16-23
- 大平未央子 (2009) 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁 (編) 『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』 三元社 pp.85-110
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育 (日本語教師のための知識本シリーズ 1)』 凡人社
- 尾崎茂 (2008) 『言語テスト学入門—テスト作成の基本理念と研究法—』 大学教育出版
- 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門 発話データから何を読むか』 新曜社
- 笠原ゆう子・木山登茂子・浜田麻里・古川嘉子・横山紀子 (1994) 「聴解テストの条件」『日本語国際センター紀要 4』 国際交流基金日本語国際センター pp.35-60
- 加藤清方 (1992) 「日本語能力試験の聴解—テストで測られる聴解能力とは何か—」『日本語学 vol.11』 明治書院 pp.32-42
- 門倉正美 (2003a) 「「アカデミック・ジャパニーズ」とは何か」門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.123-132
- 門倉正美 (代) (2003b) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 平成 14 年度～16 年度 科学研究費補助金基盤研究費(A)(1)研究成果中間報告書
- 門倉正美 (2003c) 「日本留学試験の問題点 (2) —「公開試験問題」の分析」門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.207-216
- 門倉正美 (代) (2005) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2) 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 平成 14 年度～16 年度 科学研究費補助金基盤研究費(A)(1)研究成果報告書
- 門倉正美 (2009) 「日本留学試験のプロフィシエンシー—「複テキスト性」という観点の提案—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 1』 アカデミック・ジャパニーズ・グループ pp.1-16
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編) (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房
- 金田智子 (2009) 「「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」の概要—「生活のための日本語」開発に向けて—」『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発—報告書—』 国立国語研究所 pp.1-23
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA —実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—』 弘文堂
- 倉持益子 (2004) 「アカデミック・ジャパニーズが目指すもの—日本留学試験日本語問題の分析と日本語能力試験との比較—」『神田外語大学紀要 16』 神田外語大学 pp.267-285
- 国際交流基金・財団法人日本国際教育協会 (1994) 『日本語能力試験出題基準』 凡人社
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2009) 『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』 国際交流基金・日本国際教育支援協会
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2009) 『新しい「日本語能力試験」問題例集』 国際交流基金・日

本国際教育支援協会

- 西條剛央 (2007) 『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』 新曜社
- 西條剛央 (2008) 『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM アドバンス編』 新曜社
- 坂本恵 (1994) 「学部留学生に必要な日本語力—聴解・表現を中心に—」 『下関市立大学論集 37(3)』 pp.471-482
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』 新曜社
- 静哲人・竹内理・吉澤清美 (2002) 『外国語教育リサーチとテストの基礎概念』 関西大学出版部
- 嶋田和子 (2003) 「課題達成能力の育成をめざした日本語教育振興協会における研究活動—日本留学試験に対応した新たな取り組み—」 門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.17-30
- 嶋田和子 (2005) 「予備教育におけるアカデミック・ジャパニーズに関する一考察」 門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2) 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.79-92
- 嶋田和子 (2006) 「日本語学校におけるアカデミック・ジャパニーズ 予備教育の新たな取り組み」 門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房 pp.55-66
- 島田めぐみ (2006) 「日本語聴解テストにおける選択肢提示形式の影響」 博士論文：名古屋大学大学院教育発達科学研究科心理発達科学専攻心理社会行動科学講座
- JACET (大学英語教育学会) SLA 研究会 (2005) 『文献からみる第二言語習得研究』 開拓社
- JLTA Language Testing 用語集委員会 (2006) 日本語言語テスト学会運営委員会 (監) 『日本語言語テスト学会 言語テスト用語集 日本語言語テスト学会 テスティングの実施規範』 日本語言語テスト学会事務局
- 庄司恵雄・野口裕之・金澤眞智子・青山眞子・伊東祐郎・迫田久美子・春原憲一郎・廣利正代・和田晃子 (2004) 「大規模口頭能力試験における分析的評価の試み」 『日本語教育 122 号』 日本語教育学会 pp.42-51
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (1999) 『英語教育用語辞典』 大修館書店
- 菅井英明 (2003) 「言語テスト作成時の諸問題」 菅井英明 (代) 『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』 文部科学省科学研究費補助金報告書 国立国語研究所 pp.17-47
- 菅井英明 (2004) 「日本語能力試験と日本留学試験—到達度テストと熟達度テストの相違を見る—」 国立国語研究所 (編) (2004) 『世界の言語テスト I 平成 15 年度「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究」 報告書』 国立国語研究所 pp.39-55
- 菅井英明 (2006a) 「アイディア・ユニットを用いた聴解問題作成時のアイテム分析手法の開発について」 『世界の言語テスト』 くろしお出版 pp.277-298
- 菅井英明 (2006b) 「測定可能な言語能力とは」 『世界の言語テスト』 くろしお出版 pp.3-14
- 鈴木美加 (2003) 「学部入学前教育の日本語科目の教育内容と試験で測っているもの—予備教育での試験と日本語能力試験、日本留学試験—」 門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.31-46
- 武井昭江 (2002) 『英語リスニング論』 河原社
- 竹蓋幸生 (1984) 『ヒアリングの行動科学』 研究社

- 館岡洋子 (2007) 『ひとりて読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協同学習』 東海大学出版会
- 田中望・姉齒浩美・河東郁子 (1986) 「外国人の日本語行動—聴き取りのコミュニケーション・ストラテジー」 森本政彦 (編) 『言語生活 9月号 No.418』 筑摩書房 pp.62-71
- 因京子 (2003) 「学部留学生の学習活動の現状と意識—九州大学の場合—」 門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ—日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.63-72
- 因京子 (2005) 「『日本留学試験・聴読解問題』分析」 門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2)—日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 (韓日言語文化研究 4集) pp.265-293
- 當作靖彦 (1988) 「聴解能力開発の方法と教材—聴解のプロセスを考慮した練習—」 『日本語教育 64号』 日本語教育学会 pp.59-73
- 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子 (編) (2011) 『大学英語教育学会英語教育学大系第9巻 リスニングとスピーキングの理論と実践—効果的な授業を目指して—』 大修館書店
- 中居順子 (2003) 「日本留学試験 (聴解・聴読解) における課題達成能力の分析—コミュニケーション指導への第一歩として—」 『東京経営短期大学紀要第11号』 東京経営短期大学 pp.257-268
- 長澤邦紘 (1988) 『コミュニカティブ・アプローチとは何か—その理論と展開—』 三友社出版
- 西川一兼・小牧一裕 (2002) 『コミュニケーションプロセス』 二瓶社
- 西原鈴子 (2011) 「日本留学のあり方と大規模テストの可能性」 『日本語教育 148号』 日本語教育学会 pp.4-12
- 日本学生支援機構 (2010) 『平成 22 年度日本留学試験 (第 1 回) 試験問題』 日本学生支援機構
- 日本国際教育協会 (2003) 『平成 14 年度日本留学試験 (第 2 回) 試験問題』 日本国際教育協会
- 日本語教育学会コース・デザイン研究委員会 日本語教育学会 (編) (1991) 『日本語教育機関におけるコース・デザイン』 凡人社
- 日本語教育振興協会基礎日本語教育研究プロジェクトチーム (2001) 『運用能力獲得のための基礎日本語教育—進学希望者を対象として—』 日本語教育振興協会
- 日本語能力試験実施委員会 日本語能力試験企画小委員会 (2004) 『平成 14 年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』 凡人社
- 日本語能力試験実施委員会 日本語能力試験企画小委員会 (2005) 『平成 15 年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』 凡人社
- 日本語能力試験実施委員会 日本語能力試験企画小委員会 (2006) 『平成 16 年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』 凡人社
- 日本語能力試験実施委員会 日本語能力試験企画小委員会 (2007) 『平成 17 年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』 凡人社
- 日本語能力試験実施委員会 日本語能力試験企画小委員会 (2008) 『平成 18 年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』 凡人社
- 日本語能力試験実施委員会 日本語能力試験企画小委員会 (2009) 『平成 19 年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』 アスク出版
- 「日本留学試験のための新たな試験」調査研究協力者会議 (2000) 『日本留学のための新たな試験について—渡日前入学許可の実現に向けて—』 「日本留学試験のための新たな試験」調査研究協力者会議
- ネウストプニー, J.V. (2003) 「アカデミック・インターアクションの理解にむけて」 門倉正美 (代) 『日

- 本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.139-150
- 早川幸子 (1993) 「聴解における音の知覚と語彙力—金沢大学留学生についての調査から—」『金沢大学留学生教育センター紀要 2』 pp.25-36
- 平尾得子 (1999) 「講義聴解能力に関する一考察—講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点」『日本語・日本文化 25』大阪外国語大学研究留学生別科 pp.1-21
- 福田倫子 (2003) 「作動記憶理論を採用した文聴解研究の展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部第 52 号』広島大学大学院教育学研究科 pp.237-242
- 福田倫子 (2005) 「第二言語学習者における聴解と記憶—ワーキングメモリ理論を枠組みとして—」博士論文 広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻
- 藤森弘子 (1998) 「聴解試験のテキスト分析—国外の予備教育課程修了試験をもとに—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 24』東京外国語大学 pp.49-64
- 杢野寛子・辻村まち子 (2003) 「大学生に期待される日本語能力に関する調査について」国立国語研究所日本語教育センター・日本語教育教材開発室『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成論文集第 4 巻日本語学習者・教育方法・学習活動』国立国語研究所 pp.564-624
- 古川ちかし・吉野文・足立章子・下平菜穂・高橋優子 (1992) 「ペア形式による調査のプロトコル分析」日本語教育学会調査研究第 1 小委員会『日本語聴解問題の改善に関する考察 —最終報告—』日本語教育学会 pp.175-367
- 堀井恵子 (2003) 「留学生が大学入学時に必要な日本語力は何か—「アカデミック・ジャパニーズ」と「日本留学試験」の「日本語試験」を整理する」門倉正美 (代)『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.113-122
- 堀井恵子 (2005) 「日本留学試験の「日本語」シラバスを再考する—「アカデミック・ジャパニーズ」という概念を教育に埋め込む試みから」門倉正美 (代)『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2) 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.16-29
- 堀井恵子 (2006) 「留学生初年次 (日本語) 教育をデザインする」門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房 pp.67-78
- 堀井恵子 (2009) 「アカデミック・ジャパニーズ・グループ (AJG) は何を目指し、何を積み重ねることができたのか—今までの会の活動を振り返って—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 1』アカデミック・ジャパニーズ・グループ pp.75-86
- 松沢伸二 (2002) 『英語教師のための新しい評価法』大修館書店
- 三國純子・小森和子・近藤安月子 (2005) 「聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響—読解との比較から—」『日本語教育 125 号』日本語教育学会 pp.76-85
- 水田澄子 (1996) 「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育 6』 pp.49-64
- 宮城幸枝 (2006) 「日本語能力試験 (聴解) の項目分析から見えるもの—2001 年度、2002 年度日本語能力試験 1 級聴解問題の分析を通して—」土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会『日本語の教育から研究へ』くろしお出版 pp.47-60
- 三宅和子 (2006) 「「ことばの教育」は何をめざすのか—アカデミック・ジャパニーズの地平から見えてきたもの」門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書

- 房 pp.189-204
- 宮本典以子 (2004) 「日本語聴解試験における諸問題」 修士論文 東京学芸大学教育学研究科 総合教育
開発専攻多言語多文化教育コース
- 村上京子 (2003) 「大学教育と日本留学試験 (1) —学部留学生の大学生活における日本語運用上の困難」
門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼ
す影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに
—』 pp.47-62
- 森朋子 (2005) 「大学教育における「アカデミック・ジャパニーズ」を考える」『東京家政学院大学紀要
第45号』東京家政学院大学 pp.117-122
- 山下直子 (2000) 「外国人留学生の講義理解—理解に影響を与える要因とストラテジーに関する意識調査
から—」『日本語教育 107号』日本語教育学会 pp.95-104
- 山本富美子 (2003) 「留学生に求められる日本語能力と大学学部教学体制の国際化」 門倉正美 (代) 『日
本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調
査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育の連携のもとに—』 pp.73-88
- 山本富美子 (2005) 「アカデミック・ジャパニーズに求められる語彙知識とは—2-4 級語彙・文法事項の
重要性」 門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2) 日本留学試験が日
本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語呼び教育と大学日本語教育
の連携のもとに—』 pp.110-126
- 横山紀子 (2004) 「第2言語における聴解ストラテジー研究—概観と今後の展望—」『言語文化と日本語
教育 2004 年増刊特集号』お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp.184-201
- 横山紀子 (2005a) 「「過程」重視の聴解指導の効果—対面場面における聴解過程の分析から—」『第二言
語としての日本語の習得研究 8号』第二言語習得研究会 pp.44-63
- 横山紀子 (2005b) 「対面場面における聴解過程の分析—「モニター」の適用範囲を指標として—」お茶
の水女子大学言語文化学会研究会『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記
念論集—』凡人社 pp.262-289
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2000) 「データ処理と分析方法」 *Handbook of qualitative research (second edition)*,
Sage Publication 平山満義 (監訳) 大谷尚・伊藤勇 (編訳) (2006) 『質的研究ハンドブック 3巻質
的研究の収集と解釈』北大路書房 pp.165-190
- Aitken, K.G. (1978) *Measuring Listening Comprehension. English as a second language, TEAL Occasional Papers 2*,
Vancouver: British Columbia Association of Teachers of English as an Additional Language, ERIC Document
No.ED 155 945
- Alderson, J.C., Clapham, C. & Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University
Press 邦訳：渡部良典 (2010) 『言語テストの作成と評価—あたらしい外国語教育のために』春風社
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press 邦訳：池田央・
大友賢二 (監) (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: Designing and Developing Useful Language
Tests*, Oxford University Press 邦訳：大友賢二・Thrasher, Randolph, H. (2000) 『実践言語テスト作成
法』大修館

- Benjamin, J.B. (1986) *Communication: Concepts and Contexts*, Harper & Row Publishers 邦訳：西川一廉 (1990) 『コミュニケーション—話すことと聞くことを中心に—』 二瓶社
- British Council, IDP, University of Cambridge ESOL Examinations (2003) *IELTS handbook*, British Council
- Brown, J.D. (1996) *Testing in Language Programs*, Prentice-Hall Inc. 邦訳：和田稔 (1999) 『言語テストの基礎知識—正しい問題作成・評価のために』 大修館書店
- Brown, J.D. (1999) The roles and responsibilities of assessment in foreign language education, 『外国語教育評価学会 研究紀要 第2号』 (JLTA Journal No. 2), pp.1-21
- Brown, J.D. & Hudson, T. (2002) *Criterion-referenced Language Testing*, Cambridge University Press
- Buck, G. (2001) *Assessing Listening*, Cambridge University Press
- Buck, G. and K. Tatsuoka (1998) Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test, *Language Testing vol.15*, SAGE, pp.119-157
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics 1*, pp.1-47
- Carroll, B.J. (1961) *Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students, Testing the English Proficiency of Foreign Students*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics
- Downing, S.M. & Haladyna, T.M. (eds.) (2006) *Handbook of Test Development*, Lawrence Erlbaum Associates 邦訳：池田央 (監) (2008) 『テスト作成ハンドブック』 教育測定研究所
- Ericsson, A.K. & Simon, A.H. (1984) *Protocol Analysis: verbal reports as data*, Massachusetts Institute of Technology
- Field, J. (2008) The L2 Listener: Type or Individual?, *Working Papers vol.12*, Research Centre for English and Applied Linguistics, University of Cambridge, pp.11-32
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005) *Second Language Listening: Theory and Practice*, Cambridge University Press
- Flowerdew, J.(ed.) (1994) *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge University Press
- Goh, C. (2002) Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns, *System 30*, Elsevier Science Ltd., pp.185-206
- Green, A. (1998) *Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research: A handbook* (Series; Studies in Language Testing 5), Cambridge University Press
- Heaton, J.B. (1988) *Writing English Language Tests* (New Edition), Longman Group UK Limited 邦訳：(財)語学教育研究所テスト研究グループ (1992) 『コミュニカティブ・テストイング—英語テストの作り方—』 研究社
- Hughes, A. (2003) *Testing for Language Teachers* (Second Edition) (First Edition: 1989), Cambridge University Press 邦訳：静哲人 (2003) 『英語のテストはこう作る』 研究社
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence, J.B.Pride and J.Holmes(eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, pp.269-293
- Lado, R. (1961) *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*, Longman Group Limited, London 邦訳：門司勝・本田漠・吉田一衛・松畑熙一 (1971) 『言語テスト—外国語テストの作成とその利用—』 大修館書店
- McNamara, T. (2000) *Language Testing*, Oxford University Press 邦訳：伊東祐郎・三枝令子・島田めぐみ・野口裕之 (2004) 『言語テスト概論』 スリーエーネットワーク
- Morrow, K. (1979) Communicative language testing; revolution or evolution, In C. Brumfit & K. Johnson (eds.),

- The communicative approach to language teaching*, London: Oxford University Press, pp.143-157
- Munby, J. (1978) *Communicative syllabus design*, Cambridge University Press
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press
- Oller, J.W.Jr. (1979) *Language Tests at School*, Longman Group Ltd. 邦訳：堀口俊一 (1994) 『言語テスト』 秀文インターナショナル
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Longman Group Limited 邦訳：山崎真稔・高橋貞雄・佐藤久美子・日野信行 (1988) 『ロングマン応用言語学用語辞典』 南雲堂
- Richards, J.C. (1983) Listening comprehension: Approach, Design, Procedure, *TESOL Quarterly* 17(2), pp.219-240
- Richards, J.C. (1985) *The Context of Language Teaching*, Cambridge University Press
- Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*, Longman
- Ryan, K.E. & Bachman, L.F. (1992) Differential item functioning on two tests of EFL proficiency, *Language Testing* vol. 9, SAGE, pp.12-29
- Savignon, S.J. (1997) *Communication Competence: Theory and Classroom practice (second edition)*, The McGraw-Hill Companies, Inc. 邦訳：草野ハヅル清子・佐藤一嘉・田中春美 (2009) 『コミュニケーション能力—理論と実践—』 (原書第2版) 法政大学出版局
- Sherman, J. (1997) The effect of question preview in listening comprehension tests, *Language Testing*, vol.14 No.2, SAGE, pp.185-213
- Shohamy, E. & Inbar, O. (1991) Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type, *Language Testing* vol. 8, SAGE, pp.23-40
- Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge University Press
- Vandergrift, L. (2003) Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener, *Language Learning* 53-3, pp.463-496
- Weir, C.J. (1993) *Understanding & Developing Language Tests*, Prentice Hall
- Wu, Y. (1998) What do tests of listening comprehension test? - A restrospection study of EFL test-takers performing a multiple-choice task, *Language Testing* vol.15, SAGE, pp.21-44