

「視聴覚日本語」におけるシャドーイング法 の実践研究

－初級レベルの学習者を対象に－

崔 眞 姫*

(e-mail: chejiny@hotmail.com)

目 次

1. はじめに	4. 結果と考察
2. シャドーイングに関する研究	4.1 事前テストと事後テストの結果
2.1 日本語教育におけるシャドーイング研究	4.2 シャドーイング練習項目と非シャドーイング 練習項目の比較
2.2 韓国におけるシャドーイング研究	
3. 調査の概要	5. まとめと今後の課題

1. はじめに

シャドーイングは、聞こえてくる音声を遅れないように、できるだけ即座に声に出して再生する口頭練習である。シャドーイングは聞こえてきた音声言語をもとに、音読は目で見ただ文字言語をもとに、ともに頭の中で内的な符号化を行い、どのような発音であるか認識し、その後それを声に出して発声するタスクである。かなり以前から同時通訳の訓練法として用いられており、シャドーイングは日本語の習得にも役立つと思われる(迫田・松見2005、迫田2006、邱2011)。従来の日本語教育におけるシャドーイング研究では主に発音、音声、アクセント、音読の早さなどを分析し、音声面の向上に有効であることが明らかにされている。

また、迫田(2010)はシャドーイングをコミュニケーションタスクではないが、短時間に多くのインプットとアウトプットを保証する方法として有効であると評価している。また、授業で取り入

* 白石文化大学 日本語学部, 助教授

れた場合、三つの効果をあげている。自然な速度のインプットであること、自然で標準的な日本語を与えられること、練習形態を学習者がコントロールできることである。

韓国の日本語教育においてシャドーイングはあまり導入されていない。韓国の日本語学習者は日本語音声のインプット環境におかれることが比較的少ないため、日本語音声のインプットもアウトプットもその練習量は十分であると言いがたい。そこで、本研究では日本語学習者の日本語力を高めるためにシャドーイング練習を導入することにした。

迫田他(2007)ではレベルの高い学習者に比べて、レベルの低い学習者にシャドーイング練習の効果が出やすいと報告している。筆者の勤務する大学において初級レベルの学習者は文法知識が定着されないまま、「視聴覚日本語」の授業で聴解や会話をしなければならぬ環境に追い込まれ、ストレスを感じられやすいと思われる。そのため、初級レベルの学習者にとって負担にならない練習法を用いるべきである。

本研究では初級レベルの学習者を対象とし、「視聴覚日本語」の授業においてシャドーイング練習の実践を試み、語彙能力、聴解能力、文法能力を伸ばすことができるか否かを検証する。

2. シャドーイングに関する研究

2.1 日本語教育におけるシャドーイング研究

迫田・松見(2005)では、半数を音読中心、半数をシャドーイング中心で指導した結果、シャドーイング群のほうが音読群より複数のテストにおいて、より効果が高かった。また、迫田他(2007)では日本の大学の研修プログラムに参加した韓国の大学生を対象に、集中的にシャドーイング練習を導入している。迫田・古本(2008)は韓国の大学生の1ヶ月の集中講義において、シャドーイングの教材の難易度が学習効果に影響が出るかについて調査した結果、「i-1」だけではなく、現在のレベルより少し難しい「i+1」でも成績が向上することを報告している¹⁾。これらの研究から日本語教育においても、シャドーイングの練習が日本語の習得に有効であることが示唆されたが、韓国の大学の正規の授業におけるシャドーイング練習の有効性を検討すべきである。

邱(2011)は台湾の大学生を対象に敬語の口頭運用能力を高める実践を試みた。学習済みの敬語の文法項目をシャドーイング練習によって内在化²⁾されるのかを調査した結果、口頭運用力、特に敬語使用の正確性の向上に有効であることが明らかになった。

このように、シャドーイング練習は日本語学習者のレベルに関係なく導入でき、発音にお

1) 門田・玉井(2004)はシャドーイングに用いる教材について、背伸びをしないことが大事として、現在のレベルよりも少しやさしい「i-1」(アイマイナスワン)の教材を勧めている。

2) 文法の内在化(Internalization)は文法を知識で終わらせず、具体的に口頭で話せるようになることである。

いても、文法面においても効果が期待できると考えられる。

フォード(2011)は学生の動機と学習意欲を高めるために学生になじみの深いアニメやドラマなどを用いてシャドーイングの実践研究を行った。シャドーイングの効果が有効であり、敬語の語彙に関して聴解テストの伸びが顕著であるという結果が得られた。

望月(2006)は日本の大学に在籍する日本語学習者を対象に、17回のシャドーイングを実施し、アンケート調査をした。その結果、多くの学生が肯定的に評価していることが確認された。日本語学習者にとってシャドーイング練習は自律学習法として活用できると考えられる。

この他、シャドーイングの有効性を報告した実践研究として、古本・近藤(2011)、松見・タサニー(2011)、迫田・フェルナー(2011)などがある。

2.2 韓国におけるシャドーイング研究

韓国の大学におけるシャドーイング練習の実践研究として、酒井(2006)、張・倉持(2008)、崔(2010、2011)が挙げられる。酒井(2006)は発音指導のためにシャドーイング練習を導入しており、学習者にシャドーイング練習の効果についてアンケート調査を行った。その結果、多くの学習者が肯定的に評価していること、プロソディを改善する効果があることが明らかになった。張・倉持(2008)は韓国の初・中級の大学生を対象にシャドーイングの練習を実施した。発音誤用の減少を報告し、発音指導の方法としてシャドーイングの練習の可能性を評価している。

崔(2010)はリスニング群とシャドーイング群に分けて調査した結果、リスニング力と理解力に大きな差はなかったが、音読テストではシャドーイング群のほうが音読時間が早く、リスニング力の向上につながる可能性を示唆している。三宅(2007)はシャドーイングが日本語学習者の調音スピードを速くし、この高速化が語彙チャンク(Lexical chunks)の定着に寄与すると述べている。また、このような高速化はシャドーイングによるリスニング力向上の前段階として共通にみられる(門田2010)。

崔(2011)は上級レベルの学習者を対象に、取出し授業の型で視聴覚資料を用いたシャドーイング練習を実施した結果、長音の誤用にはシャドーイング練習の効果が認められなかったと報告している³⁾。

3. 調査の概要

3.1 調査の対象者

本調査は2011年度前期韓国の白石文化大学日本語学部の「視聴覚日本語 I」の

3) 迫田・フェルナー(2011)はオーストリア人日本語学習者を対象に、シャドーイング練習を実施した結果、長音より促音が早く習得できたと報告している。

授業でシャドーイング練習を実施した。この授業は1年生を対象としており、本調査の対象者は32名である⁴⁾。日本語学習者のレベルはバラツキが大きかった。ひらがなが読めない学習者とN1級の取得者がいるクラスである。

3.2 シャドーイングの練習の内容と実施方法

今回は初級レベルの学習内容に合わせて作られた『Shadowing 日本語を話そう！初～中級⁵⁾』を用いた。練習対象は他の日本語の授業で学習済みの文法項目であったため、現在のレベルよりも少し優しい「i-1」(アイマイナスワン)の教材とみなしていいと考えられる⁶⁾。

今回はunit1「section1～10」をシャドーイング練習した。文法項目は「存在文、辞書形、ない形、て形、～のほうが、～ましょう、てください」などである。練習内容の長さは30秒から1分ぐらいである。シャドーイング練習の内容は表1に示す。

表1 シャドーイング練習の内容

unit1 section(1) A:え～、どれ？これ？ B:うん。そう。	unit1 section(2) A:お先に失礼します。 B:おつかれさまー。	unit1 section(3) A:何時にねましたか？ B:11時半ぐらいです。
unit1 section(4) A:あれは日本語で何ですか。 B:あれ？あ、あれは交番ですよ。	unit1 section(5) A:テスト、むずかしいですか？ B:いいえ、かんたんですよ。	unit1 section(6) A:いつ日本に来たんですか？ B:2ヶ月くらい前です。
unit1 section(7) A:日本語の授業はどうですか。 B:とてもおもしろいと思います。	unit1 section(8) A:先生、今何時ですか？ B:あ、時間ですね。じゃ、すこし休みましょう。	unit1 section(9) A:このへんに、駅、ありますか？ B:ええ、すぐそこです。
unit1 section(10) A:この店、サービスもいいし、料理もおいしいし・・・。 B:そうだね。また来たいね。		

シャドーイング練習は8週間行った。授業では30分～40分ぐらいシャドーイング練習をしている。シャドーイング練習は「リスニング→マンブリング⁷⁾→プロソディ・シャドーイング→意

4) 初級クラスは43名であるが、32名を対象とする。43名のうち、10名はシャドーイングを諦めており、対象外とする。また、1名はシャドーイング練習に参加したが、テストを受けていないため、対象外とする。

5) 実際に使える自然な会話を収録しており、縮約形、慣用語、日本語母語話者が日常で使っている言葉をそのまま取り入れている。

6) 日本語の学習経験がない日本語学習者にとっては現在のレベルよりも少し難しい「i+1」の教材であった。

7) マンブリングはスクリプトを見ずに、聞こえてくる音声に集中しながらぶつぶつとつぶやくように発音すること(玉井 2004)で、本格的なシャドーイングに入る前の下稽古として導入される(門田2007)。

味の確認・文法説明→音読→コンテンツ・シャドーイング」の流れである。初級クラスではスクリプトを持たないと不安を感じるため、最初から配っている8)。

調査参加者には毎週シャドーイング練習(3回)を録音し、提出させた。教師は調査参加者の録音ファイルを聞いて、メールでまたは直接フィードバックを与えている9)。

事前テストと事後テストを行い、シャドーイング練習の効果を比較する。単語テスト(20点満点)、聴解テスト(25点満点)、文法テスト(20点満点)を行った。事前テストと事後テストを行い、シャドーイング練習の効果を比較する。聴解テストは12問はシャドーイング練習の項目であり、13問はシャドーイング練習を行っていない会話授業で用いたテキストとアニメのスクリプトから選んだ項目である。事後の文法テストにおいて、文法の内在化を確認するために、シャドーイング練習に用いた内容と日本語会話の授業で用いた内容で問題を作成した。

4. 結果と考察

4.1 事前テストと事後テストの比較

事前テストと事後テストの結果を比較してみると、単語テストはシャドーイング練習による効果があり、聴解テストと文法テストはシャドーイング練習による効果がなかった。

表2 事前テストと事後テストの結果

単語		聴解		文法 ¹⁰⁾	
事前	事後	事前	事後	事前	事後
461 (57.6%)	492 (62.3%)	589点 (73.6%)	557点 (69.6%)	392点 (78.4%)	354点 (70.8%)

統計処理 (ANOVA¹¹⁾) を行った結果、単語テストにおいて事前と事後の間に有意な差があった ($t(32)=6.25, p=0.01$)。事前より事後のほうが正解率が高くなっており、語彙力が伸びていると考えられる。

8) 近藤(2011)はシャドーイングを導入する際のスクリプト提示の必要性は学習者の目的によって異なると指摘している。読解文法向上を目標とする場合はスクリプト非提示のほうが効果的であるが、総合的な日本語運用能力を伸ばすためにはスクリプトを提示したほうがより効果的であると報告している。

9) 初級レベルの学習者には長音の間違いが目立っている。

10) 文法の場合、事前テストにおいて、7名がテストを受けていないため、25名のデータだけ処理している。

11) ANOVAはanalysis of varianceの略称である。今回はkiriki kenshiが提供したANOVA4 on the web版を用いた。事前と事後テストを比較するために被験者内の1要因分散分析を行った($p=0.05$)。

表3 調査対象者のテストの結果

이름	事前/聴解	事後/聴解	事前/単語	事後/単語	事前/文法	事後/文法
S1	22	22	19	19	17	19
S2	16	12	8	11	× ¹²⁾	10
S3	24	20	20	17	19	20
S4	14	15	10	14	16	6
S5	10	8	3	7	10	4
S6	24	23	19	20	20	20
S7	23	21	17	17	18	20
S8	25	25	20	20	19	19
S9	20	19	20	18	20	17
S10	21	20	18	18	×	17
S11	23	18	18	19	17	18
S12	24	25	19	20	20	20
S13	25	23	20	20	×	19
S14	8	6	10	13	×	2
S15	14	9	10	13	18	9
S16	17	16	11	13	×	7
S17	22	21	14	15	×	18
S18	18	14	16	17	16	15
S19	5	9	6	5	19	4
S20	18	18	10	12	17	12
S21	14	15	14	17	4	17
S22	25	25	20	20	20	20
S23	25	25	20	20	20	20
S24	25	24	20	20	19	20
S25	23	20	20	20	19	20
S26	12	10	6	11	13	9
S27	18	19	11	12	×	10
S28	19	18	15	17	19	18
S29	24	23	19	18	18	19
S30	14	12	11	10	17	6
S31	10	14	8	14	14	1
S32	7	8	9	5	20	2
합계	589	557	461	492	429	355

単語テストの事前と事後の詳細は以下のとおりである。

12) 「×」は文法テストを受けていないことを意味する。

表4 単語テスト

単語テスト(事前)	単語テスト(事後)
おまわりさん/はし/はやく/ある/ きょう/たのむな/いろいろ/たくさん/ ごめん/おもしろい/おいしい/わかりました/こん には/げんきです/きょう/なんようび/ぎんこう/ ねましたか/そこ/どれ	へや/にほんご/えき/えいが/あつい/かんじ/か んたん/はじめて/おかし/やすみ/かんこく/しゅ み/しゃしん/じかん/いくら/おかねもち/しゅうで ん/きません/じしょ/おなかいっぱい

門田(2007)はシャドーイングの効果について、学習者のL2の発話(調音)速度を向上させることができ、それに伴い音韻ループ内のサブボーカルリハーサルの高速化が達成でき、その結果、語彙・構文などを全体としてまるごと暗記・内在化しやすくなると述べている。シャドーイング練習によって語彙力の向上を期待できると考えられる。

聴解テストにおいて事前と事後の間に有意な差があった ($t(32)=6.89, p=0.01$)。聴解テストは事前のほうが事後より正解率が高く、聴解能力は伸びていない。また、文法テストにおいても事前と事後の間に有意な差があった ($t(25)=4.9, p=0.04$)。事前のほうが事後より正解率が高く、文法能力は伸びていないようである。

今回は聴解テストと文法テストにおいてはシャドーイング練習の効果が認められなかった。今回は受講性が多かったため、授業中に全員にシャドーイング練習を行ったため、十分な時間を費やし、シャドーイングを導入できなかったと思われる。少人数のクラスで導入したほうがいいと考えられる。今後シャドーイング練習の方法などについて検討すべきである。

4.2 シャドーイング練習項目と非シャドーイング練習項目の比較

本調査ではシャドーイング練習に用いた文法項目とシャドーイング練習を行わなかった会話の授業で学習した文法項目¹³⁾を比較する。文法テストは表5に示す。

表5 文法テスト

다음 괄호 안에 들어갈 표현을 적으시오. 1.このへん (に) 、えき、ありますか。 2. A: このノートはだれ (の) ですか。 B:あ、それ? サラさん (の) です。 3. いえ、きれいじゃ (ありません) 。 4. どこ (で) ひるごはんをたべますか。 5. とてもおもしろい (と) おもいます。	이름()
---	-------

13) 『신개념일본어입문편』(지사일본어사,2006)

6. しんせつ (な) ひとです。それから、かんこくごがわかります。
7. ともだち (と) うみにいきます。
8. かんじはむずかしいです (が) 、とてもおもしろいです。
9. あれはにほんご (で) なんですか。
10. きのうち、けいたい (を) かいました。
11. きょうはこれ (を) たべます。
12. とてもげんき (な) ひとです。
13. あまりじょうずじゃ (ありません) 。
14. プレゼント (を) あげます。
15. かいしゃのなつやすみ (は) いつからですか。
16. しずかなこども (で) いいですか。
17. もうすぐこども (の) ひですね。
18. わたし (と) おなじですね。
19. からだはちいさいです (が) 、たべるのが好きです。
20. ビールはちか (に) やすくて、おいしいみせがあります。

まず、文法テストのシャドーイング練習に用いた文法項目の誤用数の結果を表6に示す。

表6 シャドーイング練習で用いた文法項目

シャドーイング練習									
問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10
<u>に</u>	<u>の</u>	じゃありません	で	<u>と</u>	な形	<u>と</u>	が、	で	を
<u>7</u>	<u>2</u>	4	11	<u>20</u>	<u>9</u>	<u>14</u>	12	10	11

「～の」「～に」「で」「～な形」「～じゃありません」などは誤用が少なかった。一方「～と思います」の「～と」の誤用が目立っている。

次に、文法テストのシャドーイング練習に用いなかった文法項目の結果を表7に示す。

表7 会話の授業で用いた文法項目

会話の授業									
問11	問12	問13	問14	問15	問16	問17	問18	問19	問20
を	な形	じゃありません	を	は	<u>で</u>	<u>の</u>	<u>と</u>	が、	<u>に</u>

9	13	7	12	13	<u>16</u>	<u>13</u>	<u>16</u>	10	<u>21</u>
---	----	---	----	----	-----------	-----------	-----------	----	-----------

「～じゃありません」「を」「が、」は誤用が少なかった。一方、「に」「が」「と」の誤用が目立っている。

シャドーイング練習に用いた文法項目と会話の授業に用いた文法項目で誤用の数に顕著な差が見られた例をまとめる。シャドーイング練習に用いた文法項目の中で、「の」が最も誤用数(2)が少なかった。しかし、会話の授業の文法項目「の」は誤用数(13)が多かった。

- (1) シャドーイング練習「の」
A:このノートはだれ (の) ですか。
B:あ、あ、それ？ サラさん (の)です。
- (2) 会話の授業「の」
もうすぐこども (の) ひです。

次いで、シャドーイング練習に用いた文法項目の中で、「に」が一番誤用数(7)が少なかった。しかし、会話の授業の「に」は誤用数(21)が多かった。

- (3) シャドーイング練習「に」
このへん (に) 、えき、ありますか。
- (4) 会話の授業「に」
ビルのちか (に) やすくて、おいしいみせがあります。

シャドーイング練習のほうが会話の授業より誤用数が少なかった。しかし、今回のシャドーイング練習では文法の内在化は認められない。

シャドーイング練習と会話の授業に用いた文法項目の中で、「と」が最も誤用数が多かった。しかし、シャドーイング練習の場合、引用の「と1」の誤用数が多く、助詞の「と2」は会話の授業と誤用数の差が1つしかなかった。

- (5) シャドーイング練習「と1」
とてもおもしろい (と) おもいます。
- (6) シャドーイング練習「と2」
ともだち (と) うみにいきます。
- (7) 会話の授業「と」
わたし (と) おなじですね。

また、両方において接続助詞「が」の誤用が多かった。

- (8) シャドーイング練習「が、」
 かんじはむずかしいです (が) 、とてもおもしろいです。
- (9) 会話の授業「が、」
 からだはちいさいです (が) 、たべるのがすきです。

次に、聴解テストをシャドーイング練習項目と会話の授業で学習した文法項目に分けて、結果を比較する。聴解テストは表8に示す。

表8 聴解テスト

<p>1. 다음 괄호 안에 들어갈 표현을 히라가나로 적고 해석하시오.</p> <p>1. (きれい?)</p> <p>2. (ほんとう)。</p> <p>3. (すみません)。</p> <p>4. せんせい、(おはようございます)</p> <p>5. (おさきに) しつれいします。</p> <p>6. いい (てんき) ですね。</p> <p>7. (なんじ) ですか。</p> <p>8. (しがつ) ついたちです。</p> <p>9. (ことし) はなんねん?</p> <p>10. へいせい (じゅうはち) ねんだよ。</p> <p>11. にほんにきて、(どのくらい) ですか。</p> <p>12. このがっこうで (べんきょう) することになった。</p> <p>13. (だれ) 、あのこ?</p> <p>14. ここが (としよしつ)</p> <p>15. もうすこし (ゆっくり) はなしてください。</p> <p>16. たしか2 (しゅうかん) かりられる。</p> <p>17. (ほとんど) がっしょうぶがつかってるけどね。</p> <p>18. (もうじき) だよ。</p> <p>19. ご (くろう) さまです。</p> <p>20. どなたか (いらっしゃいませんか) 。</p> <p>21. (おとうさん)</p> <p>22. (かくれて)</p>

- | |
|----------------------|
| 23. さきでいいから、（よろしくね）。 |
| 24. (すてき) ね。 |
| 25. (ちょっと) おそすぎた？ |

聴解テストのシャドーイング練習項目の誤用数を表9に示す。

表9 シャドーイング練習項目の誤用数

問	1 きれ い ？	2 ほ ん と う	3 す み ま せ ん	4 お は よ う	5 お さ き に	6 て ん き	7 な ん じ	8 し が つ	9 こ と し	10 じゅ う は ち	11 ど の ぐ ら い	12 べ ん き よ う
誤用	<u>12</u>	<u>10</u>	0	9	6	8	2	2	4	6	<u>10</u>	8

シャドーイング練習項目のうち、最も誤用数が少なかったのは「すみません」「なんじ」「しがつ」「おさきに」などである。誤用が多いのは長音を含む「きれい」「ほんとう」「おはようございます」などである。「じゅうはち」は長音を含むが、誤用が少ないほうである。初級レベルの日本語学習者は長音「い」「う」が単語の最後に出る場合、聞取りにくいようである。

聴解テストの会話の授業で用いた練習項目の誤用数を表10に示す。

表10 会話の授業で用いた項目の誤用数

問	13 だ れ	14 と し し つ	15 ゆ っ く り	16 しゅ う か ん	17 ほ と ん ど	18 も う じ き	19 く ろ う	20 い ら っ し ゃ い ま せ ん か	21 お と う さ ん	22 か く れ て	23 よ ろ し く ね	24 す て き	25 ち よ っ と
誤用	0	11	<u>14</u>	<u>12</u>	<u>14</u>	11	<u>19</u>	<u>15</u>	<u>12</u>	7	5	2	<u>13</u>

シャドーイング練習を行っていない項目のうち、「だれ」「すてき」「よろしくね」は誤用数が少なかったが、「くろう」「いっらっしゃいませんか」「ゆっくり」「ほとんど」は誤用数が多かった。初級レベルの学習者にとって、長音や促音を含む単語は聞取りにくいと考えら

れる。長音の場合、シャドーイング練習を行ったほうが若干誤用数が減る効果があると予想される。

5. まとめと今後の課題

本研究は初級レベルの視聴覚日本語の授業においてシャドーイング練習を実施し、その効果を検討した。単語テストは事前と事後で有意差があり、シャドーイングの効果が認められた。シャドーイングは練習していくうちに単語を覚えられるようになる可能性があると考えられる。

しかし、聴解テストと文法テストを行った結果、事前と事後で有意差があったが、事後のほうが事前より正解率が低かった。シャドーイングの練習によって聴解能力と文法能力が伸びていない。事後のほうが事前より文法項目の難易度が高くなっていることが原因でシャドーイング練習の効果が認められなかったと考えられる。今回はシャドーイングによる文法の内在化は認められなかったといえる。

そこで、シャドーイング練習を行った文法項目とシャドーイング練習を行っていない文法項目に分けて比較してみると、シャドーイング練習を行った項目の誤用率が低く、シャドーイング練習の効果が期待される。特に、長音の場合、誤用率が高いが、シャドーイング練習によって誤用率が低くなる効果があると推測される。

迫田・フェルナー(2011)がはオーストリア人日本語学習者を対象に、シャドーイング練習を実施した結果、長音より促音が早く習得できたと報告しているが、今後、韓国人初級レベルの学習者を対象に、長音と促音の習得にシャドーイング練習がどのように効果があるのかについて追究したい。また、正規課程の授業にどのようにシャドーイング練習を導入したら効果が高いのかについても追究すべきである。

【参考文献】

- 門田修平(2010)「なぜシャドーイングは第二言語習得に効果があるのか？」『日本語教師のためのシャドーイング・セミナー第1回シャドーイングを日本語指導へ～理論と実践を学ぶ～』 広島大学教育学研究科
- 邱学瑾(2011)「シャドーイング練習は敬語の口頭運用能力」2011年度日本語教育学会実践研究フォーラムポスター発表
- 迫田久美子(2010)「「わかる」から「できる」への運用能力を育てるために—第2言語習得研究の成果を生かす—」2010年国立台中技術学院応用日語科学術大会

shadowingの第二言語学習への応用

- 迫田久美子・松見法男(2005)「日本語指導におけるシャドーイングの基礎的研究(2)—音読練習との比較調査からわかること」日本語教育学会秋季大会ポスター発表 pp.241-242
- 迫田久美子・古本裕美・橋本優香・大西貴世子・坂田光美・松見法男(2007)「日本語指導におけるシャドーイング有効性—学習者のレベルの違いにと基づいて—」日本教育心理学会 第49総会ポスター発表 p.477
- 迫田久美子・古本裕美(2008)「第二言語習得研究におけるアウトプット強化の試み—シャドーイングの教材レベルはi+1か、i-1か—」第7回日本語教育国際研究大会招待発表
- 迫田久美子・フェルナー(2011)「シャドーイングによってどの音声的特徴が習得しやすく、どの音声的特徴が習得しにくいのか」2011年度53回日本教育心理学会ポスター発表
- 酒井真弓(2006)「発音指導法としてのシャドーイングの効果に関する—考察」『日語日文学研究』61輯 韓国日語日文学会 pp.159-174
- 張恵貞・倉持香(2008)「シャドーイングを取り入れた日本語学習の効果について—韓国の初・中級レベルの大学生を対象として—」『*Foreign Languages Education*』 pp.345-358
- 崔眞姫(2010)「初級レベル学習者におけるシャドーイングとリスニングの実践研究」『日本語教育研究』19輯 韓国日語教育学会 pp.113-124
- 崔眞姫(2011)「視聴覚資料を用いたシャドーイング練習—上級レベルの学習者を対象に—」『日本文化学報』51輯 韓国日本文化学会 pp.95-112
- 三宅滋(2007)「フレーズシャドーイングと繰り返し効果」ことばの科学研究会口頭発表
- 望月通子(2006)「シャドーイング法の日本語教育への応用を探る—学習者の日本語能力とシャドーイングの効果に対する学習者評価との関連性を中心に—」
- フォード史子(2011)「中・上級クラスでもシャドーイングは効果があるか—ポップカルチャーの日本語クラスからの報告—」2011年度日本語教育学会実践研究フォーラムポスター発表

要 旨

本研究は初級レベルの視聴覚日本語の授業においてシャドーイング練習を実施し、その効果を検討した。単語テストは事前と事後で有意差があり、シャドーイングの効果が認められた。シャドーイングは練習していくうちに単語を覚えられるようになる可能性があると考えられる。

しかし、聴解テストと文法テストを行った結果、事前と事後で有意差があったが、事後のほうが事前より正解率が低かった。聴解能力と文法能力は伸びていないようである。事後のほうが事前より文法項目の難易度が高くなっていることが原因でシャドーイング練習の効果が認められなかったと考えられる。今回はシャドーイングによる文法の内在化は認められなかったといえる。

そこで、シャドーイング練習を行った文法項目とシャドーイング練習を行っていない文法項目を比較してみると、シャドーイング練習を行った項目の誤用率が低く、シャドーイング練習の効果があると期待される。文法テストにおいて、シャドーイング練習に用いた文法項目の中で、「の」が最も誤用数が少なかった。聴解テストにおいて、シャドーイング練習項目のうち、最も誤用数が少なかったのは「すみません」「なんじ」「しがつ」「おさきに」などである。

しかし、会話の授業の文法項目「の」は誤用数が多かった。特に、会話の授業で用いた長音の場合は誤用数が多かったが、シャドーイング練習によって誤用数が若干少なくなる効果があったと推測される。

キーワード：シャドーイング、日本語学習者、初級レベル、視聴覚日本語、内在化

투 고 : 2012. 8. 31
1차 심사 : 2012. 9. 15
2차 심사 : 2012. 10. 6