

Effects of Providing Scripts in Shadowing Practice on Learners' Japanese-language Acquisition

Reiko Kondo*
School of Asian Studies
The University of Auckland

Abstract

In order to determine the need to provide scripts in shadowing practice for learning Japanese as a second language, a 10 week-long experiment was carried out. 17 volunteer participants who had studied Japanese for just one year at the University of Auckland were divided into three homogeneous groups according to their overall Japanese proficiency. While the experimental group engaged in shadowing practice without being provided with written scripts of materials, two control groups were given scripts, the former at the beginning of the shadowing lessons and the latter at the end.

Their progress was measured by comparing the results of pre-test and post-test applying the Paired Samples T-Test. The pre-test and the post-test consisted of a "SPOT (Simple Performance-Oriented Test)" and extracts from each section of the Japanese Language Proficiency Test Level 4, "Listening", "Vocabulary" and "Reading and Grammar".

This examination suggests that the need to provide scripts in shadowing practice depends on the purpose of introducing shadowing into teaching. Shadowing without providing scripts seems to work better if the aim is to extend learners' reading comprehension ability. However, if the aim is to extend learners' command of the Japanese language, shadowing with scripts provided seems to be more effective. With regard to when scripts should be provided, a hypothesis can be formed that providing scripts at the end of shadowing lessons will maximize the effectiveness of shadowing. This needs to be verified by a further experiment with a larger number of participants.

Keywords: Shadowing, scripts, Japanese language learners, listening comprehension, reading comprehension

* Corresponding author e-mail: r.kondo@auckland.ac.nz



シャドーイング時のスクリプト提示の有無が学習者の日本語習得に及ぼす効果

近藤玲子

オークランド大学アジア研究学科

要旨

本調査では、シャドーイングの有効性を高める上で、学習者にスクリプトを提示することが必要不可欠かどうかを検証するため、学習歴1年の日本語学習者17名をスクリプト非提示群、授業初頭スクリプト提示群、授業後スクリプト提示群に分けて10週間のシャドーイング練習を実施し、SPOTと日本語能力試験問題から成る事前テストと事後テストの成績を t 検定にかけて比較検討した。その結果、スクリプト非提示の場合は読解文法テストの成績が有意に向上し、スクリプト提示の場合はSPOTの成績が有意に向上したことがわかった。このことから、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、学習者のどのような能力を伸ばしたいかという目的によって変わり、読解文法力を伸ばしたい場合はスクリプト非提示が、また総合的運用能力を伸ばしたい場合はスクリプト提示が適していることが示唆された。

キーワード: シャドーイング, スクリプト, 日本語学習者, 聴解力, 文法読解力

1. 目的

本調査は、学習者の日本語能力向上に有効であるとされているシャドーイングに際して、その有効性を最大限に引き上げるためには学習者にスクリプトを提示することが必要不可欠になるのかどうかを検証することが目的である。

シャドーイングとは聞こえてくる発話文をほぼ同時に、あるいは少しの間をおいて、できるだけ正確にそのまま口頭再生する言語行為である。実践的にシャドーイングの効果を検討するための先行研究においては、学習者の聴解力、スピーキング力、日本語運用能力等の向上を促進するシャドーイングの有効性が数々報告されている(玉井1997, 迫田・松見2004, 高橋・松崎2007, Methaphisit 2010 など)。そこでのシャドーイン

グ指導法に注目すると、ほとんどの場合、シャドーイング練習前に原文のスクリプトが提示され、学習者はリスニングやシンクローディング、音読に一定時間従事するという手順が取られている。近藤(2010)の教材難易度に関する実践研究でも、シャドーイングの練習前に必ずシンクローディングを取り入れるという方法を取った。これはシャドーイングを実施するにあたっては学習者が教材の内容を完全に把握している必要があるという共通認識があるためと思われる。

しかし、事前にもスクリプトが提示されることの弊害として、門田(2007)は学習者が視覚を通じて入力された言語情報を心の中で音声表象として表示させ、次にそれを調音するという過程において、学習者に認知された単語の発音が既に関



ている発音つまり学習者の母語に存在する音に置き換えられてしまうという現象がおこりやすいことを示唆している。また、オークランド大学の日本語学習者を含め、授業以外で生の日本語に接する機会が皆無に等しい環境にいる海外の日本語学習者が日本語話者と対話する機会に遭遇した場合、相手の発話を視覚を通じて入力することは不可能である。従って、スクリプト非提示でのシャドーイング練習のほうが、実際の場面で相手の発話を理解する能力、ひいては日本語運用能力を培うのに適しているのではないかという仮説を立てた。

そこで以下の方法により、シャドーイング練習前にスクリプトを提示することは、シャドーイングの有効性を高める上で必要不可欠なことなのか、またスクリプトを提示するならばいつがいいかを検証することにした。

2. 調査方法

2-1 調査参加者

オークランド大学でStage IIの日本語コースに在籍している学生からボランティアを募り、特別課外授業を設けて調査を実施した。参加者は17名でいずれも学習歴1年である。事前テストの結果に基づき、彼らを実験群と統制群に分けた。群分けに際しては群間の総合日本語能力¹に有意差がないよう十分配慮した。実験群はスクリプト非提示群、つまりスクリプトを全く提示せずにシャドーイングを行った群である。統制群はスクリプト

¹ 事前テストとして実施した個々のテストの結果が三群間でそれぞれ均等になるよう努めてみたが、完全を期すことは不可能であったので、最終的には各参加者の総合得点を目安に、性別や母語も考慮に入れて各群の構成員を決定した。

を提示してシャドーイングを行った群であるが、授業初頭スクリプト提示群と授業後スクリプト提示群の二つを用意した。これはスクリプト提示時期の違いが学習者の聴解力、語彙力、読解文法力に影響を及ぼすかどうかを検証するためである。構成員は実験群が5名、統制群はそれぞれ6名ずつであった。

2-2 実験計画

被験者内1要因2水準(事前テスト/事後テスト)で実施し、3群間に相違が見られるかどうかを検討することとした。

2-3 調査実施期間

2011年3月22日から5月31日までの10週間であった。この期間、群別に週1回30分の授業と1日15分の自宅練習を実施した。なお、4月11日から4月26日までは大学の中間休みに当たり、自宅練習は継続したが、授業は実施していない。

2-4 シャドーイング教材

門田(2004)の示唆及び近藤(2010)の研究結果を踏まえ、 $i-1$ ²以下の平易なもの、つまり語彙や文法面で参加者の現在の言語能力より一段階以上低いレベルの教材を一週間単位で採用した。詳細は表1の通りである。

教材4, 5以外は日本語学習者向けの初級教科書及び教科書補助教材からの抜粋である。教材4と教材5のダイアログは2004年に製作されたアニメーション映画「雲の向こう、約束の場所」の会話場面から既習の文型で構成されている部分を抜粋して用いた。これは、アニメのような

² 「i-1」の「i」は現在の学習者の学力レベルを指す。

表1 シャドーイング教材

教材	内容	時間
1	モノローグ「元気I」第8課ワークブックC	1分
2	ダイアログ「楽しく聞こう」生活会話及び第1課より抜粋	40秒
3	ダイアログ「元気I」第10課ワークブックA	1分7秒
4	ダイアログ「雲の向こう, 約束の場所」より抜粋	30秒
5	ダイアログ「雲の向こう, 約束の場所」より抜粋	48秒
6	ダイアログ「元気II」第13課会話I,II,III	1分23秒

生の日本語にも挑戦したいという参加者からの要望に基づいている。語彙レベルでは未習の単語が含まれている点, また抑揚のついたスピードのある話し振りである点から, 参加者にとっては今回採用した教材の中で最も難易度の高いものである。

2-5 授業の手続き

週1回の授業は毎週火曜日にコンピューター・ラボで実施した。スクリプト非提示群ではスクリプ

トを提示せず, リスニングで教材の内容を把握したのちに各自がコンピューターに向かってシャドーイングの個人練習を行った。授業初頭スクリプト提示群ではスクリプトを見ながらリスニングをして, 教材の内容を把握したのちにシャドーイングの個人練習を行った。授業後スクリプト提示群では, スクリプト非提示群と同じく, スクリプトなしでリスニングをしたのちシャドーイングに入り, 授業の終わりにスクリプトを提示した。三群の授業の流れを比較すると以下のようになる。

スクリプト非提示群

リスニング ⇒ 内容理解 ⇒ シャドーイング

授業初頭スクリプト提示群

スクリプト提示 ⇒ リスニング ⇒ 内容理解 ⇒ シャドーイング

授業後スクリプト提示群

リスニング ⇒ 内容理解 ⇒ シャドーイング ⇒ スクリプト提示

内容の理解度を見るためには、参加者に一文ずつ英訳してもらおうという手立てをとった。また、リスニングは各群CDを聞く回数が同じになるよう留意した。さらに、シャドーイングの個人練習に際しては、まずマンブリング³で感触を掴んでからプロゾディーシャドーイング⁴に入るよう指示した。

2-6 自宅練習

自宅練習に際しては、授業で練習した教材の音声ファイルと練習記録表を各自に渡し、1日15分を目安に次週の授業まで繰り返し練習することを課した。練習記録表には参加者のコメント欄も設け、内省を把握することに努めた。なお、授業初頭スクリプト提示群と授業後スクリプト提示群の参加者は自宅練習をする折、内容確認でどうしても必要な場合に限り、スクリプトを見ることが認められたが、スクリプト非提示群の参加者はスクリプトを目にする機会が皆無であった。

2-7 テスト

事前テストと事後テストはSPOT(Simple Performance-Oriented Test)と日本語能力試験4級を採用した。日本語能力試験は各セクション、「文字・語彙」「聴解」「読解・文法」から抜粋した問題を使用した。「文字・語彙」のセクションからは語彙に関する問題のみ抜粋し、表記に関する問題は含めなかった。これは、実験群がスクリプト非提示であることから、表記に関する問題は妥当ではないと判断したためである。事前テストは2004年⁵の問題から、事後テストは2005年の問題から抜粋している。

³ マンブリングはスクリプトは見ずに、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(門田2007)導入される。

⁴ プロゾディーシャドーイングとはストレス、リズム、イントネーション、速さ、ポーズなどのプロゾディックな要素に注意しながら忠実に音声を再現すること(玉井2004)で、通常のシャドーイングを指す。

2-8 アンケート

本調査の結果を考察する際、参加者からのフィードバックも参考にしたいと考え、10週間にわたるシャドーイング練習が終了した時点で、全員を対象にアンケート調査を実施した。アンケート調査の全項目とそれに対する参加者の回答は本稿の3-6に記されている。

3. 結果

3-1 群別の事前テストと事後テストの成績各群の事前テストと事後テストの平均得点(%)及び標準偏差を表2, 3, 4に示す。事前と事後の成績を比較するためにSPSSを用いて検定を行った。その結果、群別の傾向について以下のことが明らかになった。

① スクリプト非提示群では、「読解・文法」テストにおいて事後の成績が事前の成績よりも有意に高かった($p < .005$)。「SPOT」と「語彙」テストにおいては有意差が出なかったが、平均得点は上昇している。「聴解」テストの平均得点は横ばいであった。

② 授業初頭スクリプト提示群では、「SPOT」において事後の成績が事前の成績よりも有意に高かった($p < .005$)。しかし、「聴解」と「語彙」テストにおいては平均得点が下降している。「読解・文法」テストの平均得点は横ばいに近かった。

③ 授業後スクリプト提示群では、「SPOT」と「語彙」のテストにおいて事後の成績が事前の成績よりも有意に高かった(各々 $p < .005$ と $p < .01$)。「聴解」と「読解・文法」テストにおいては有意差が出なかったが、平均得点はわずかながら上昇している。

⁵ 事前及び事後テストに日本語能力試験の問題を採用するにあたっては、参加者が見習ったことのない問題が望ましいと考え、過去5年間の問題は避けた。



表2 スクリプト非提示群の成績(カッコ内は標準偏差)

[n=5]	SPOT	JLPT 聴解	JLPT 語彙	JLPT 読解・文法
事前テスト	27.70 (22.37)	70.00 (20.92)	66.00 (25.10)	62.00 (15.59)
事後テスト	38.78 (27.57)	70.00 (25.92)	76.00 (20.74)	69.34 (13.21)

 $p < .005$

表3 授業初頭スクリプト提示群の成績(カッコ内は標準偏差)

[n=6]	SPOT	JLPT 聴解	JLPT 語彙	JLPT 読解・文法
事前テスト	24.35 (12.40)	79.17 (24.58)	76.67 (25.82)	62.78 (15.11)
事後テスト	45.12 (15.54)	72.92 (18.40)	66.67 (21.60)	63.32 (13.17)

 $p < .005$

表4 授業後スクリプト提示群の成績(カッコ内は標準偏差)

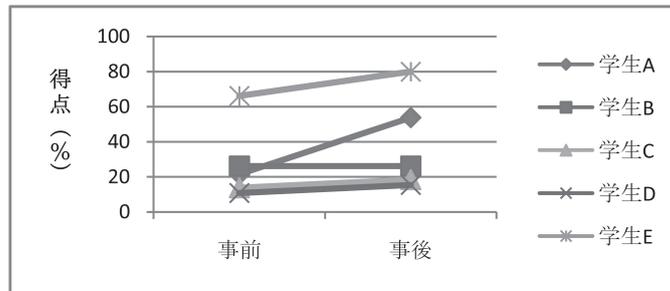
[n=6]	SPOT	JLPT 聴解	JLPT 語彙	JLPT 読解・文法
事前テスト	22.82 (15.16)	79.17 (24.58)	68.33 (14.72)	66.12 (14.82)
事後テスト	49.23 (13.37)	81.25 (13.11)	86.67 (10.33)	68.35 (12.43)

 $p < .005$ $p < .01$

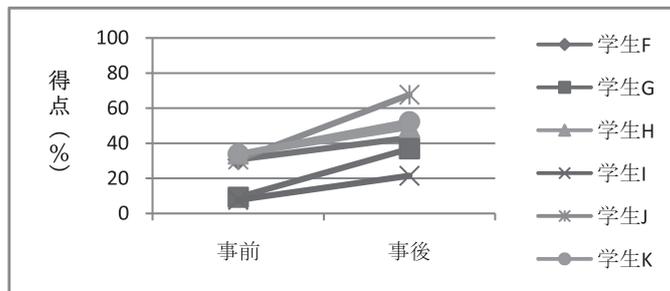
3-2 参加者個別の事前テストと事後テストにおけるSPOTの成績

SPOTの成績を群毎にグラフ1~3に示す。三群を比較した結果、以下のことが明らかになった。

参加者個別の事前テストと事後テストにおける



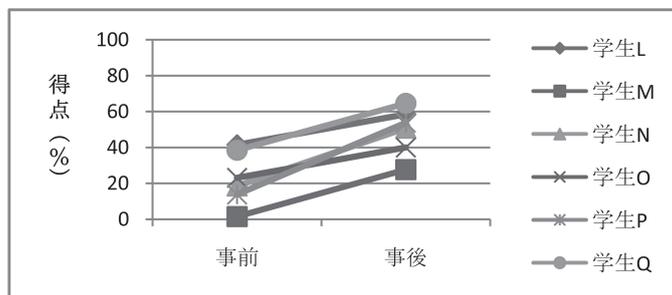
グラフ1 スクリプト非提示群参加者の SPOT の成績



グラフ2 授業初頭スクリプト提示群参加者の SPOT の成績



近藤玲子

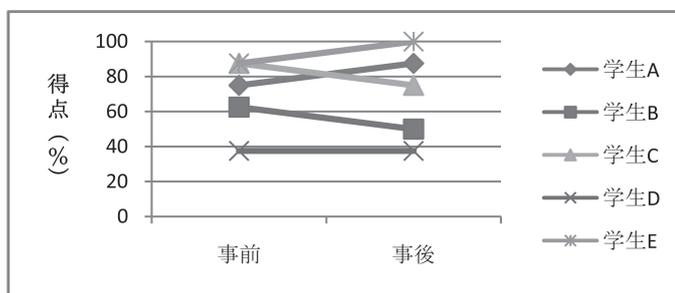


グラフ3 授業後スクリプト提示群参加者の SPOT の成績

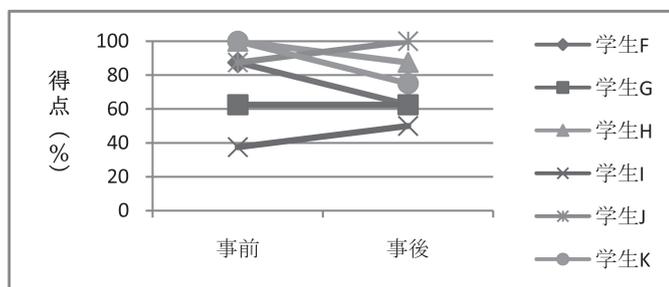
- ① 授業初頭スクリプト提示群と授業後スクリプト提示群の個別得点の動きを見ると、上位、中位、下位の区別なく全員の得点が12ポイント以上上昇した。
- ② スクリプト非提示群では得点が明らかに上昇したのは2名に過ぎず、下位2名の上昇は5ポイントに留まり、中位1名は事前と事後の得点と同じであった。

3-3 参加者個別の事前テストと事後テストにおける聴解テストの成績

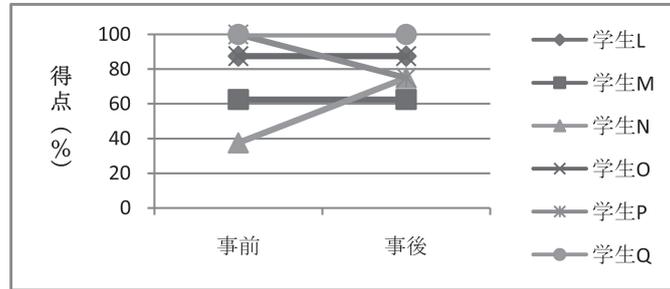
参加者個別の事前テストと事後テストにおける聴解テストの成績を群毎にグラフ4～6に示す。三群を比較した結果、以下のことが明らかになった。



グラフ4 スクリプト非提示群参加者の聴解テストの成績



グラフ5 授業初頭スクリプト提示群参加者の聴解テストの成績



グラフ6 授業初頭スクリプト提示群参加者の聴解テストの成績

① スクリプト非提示群では上位2名の得点が約12ポイント上昇したが、上位と中位各1名の得点は約12ポイント下降した。下位1名の事前と事後の得点は同じであった。

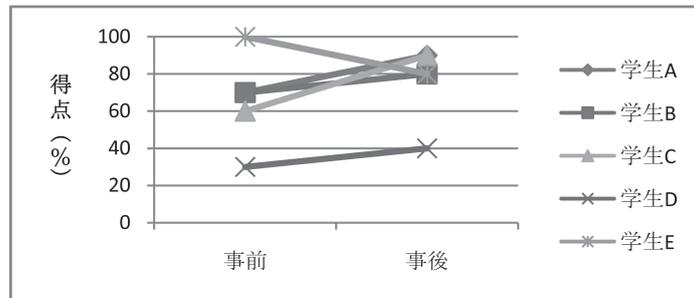
② 授業初頭スクリプト提示群では上位3名の得点が12～25ポイント下降したが、上位と下位各1名の得点は反対に約12ポイント上昇した。中位1名の事前と事後の得点は同じであった。

③ 授業後スクリプト提示群では上位2名と中位1名の事前と事後の得点が同じであった。得点が

唯一顕著に上昇したのは下位の1名で、それとは対照的に上位1名の得点が25ポイント下降した。

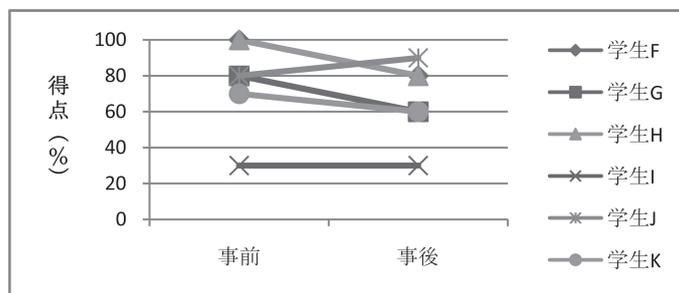
3-4 参加者個別の事前テストと事後テストにおける語彙テストの成績

参加者個別の事前テストと事後テストにおける語彙テストの成績を群毎にグラフ7～9に示す。三群を比較した結果、以下のことが明らかになった。

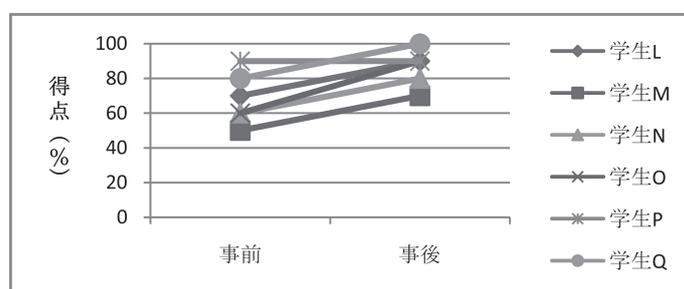


グラフ7 スクリプト非提示群参加者の語彙テストの成績

近藤玲子



グラフ8 授業初頭スクリプト提示群参加者の語彙テストの成績



グラフ9 授業後スクリプト提示群参加者の語彙テストの成績

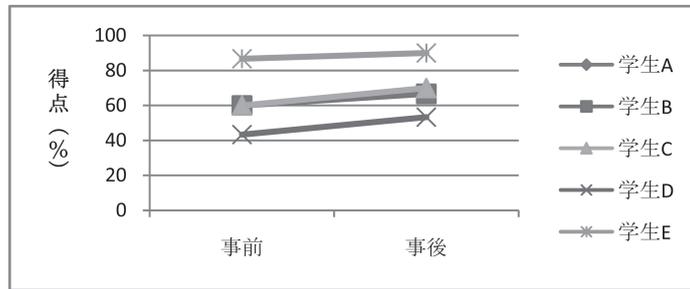
① スクリプト非提示群では5名中4名の得点が10～12ポイント上昇した。得点が下降したのは上位の1名のみである。

② 授業初頭スクリプト提示群では上, 中位3名の得点が10～12ポイント下降した。唯一上位1名の得点が10ポイント上昇し, 下位1名の得点は横ばいであった。

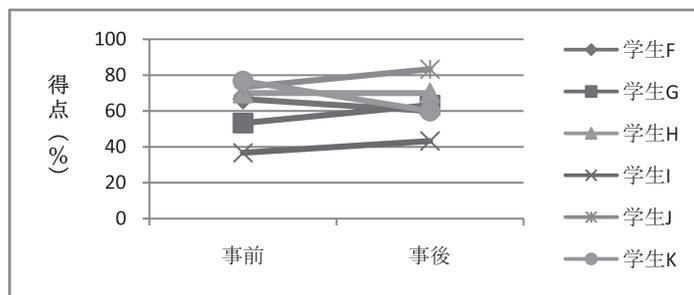
③ 授業後スクリプト提示群では, 上位1名の得点が横ばいであったのを除き, 全員の得点が20～30ポイント上昇した。

3-5 参加者個別の事前テストと事後テストにおける読解・文法テストの成績

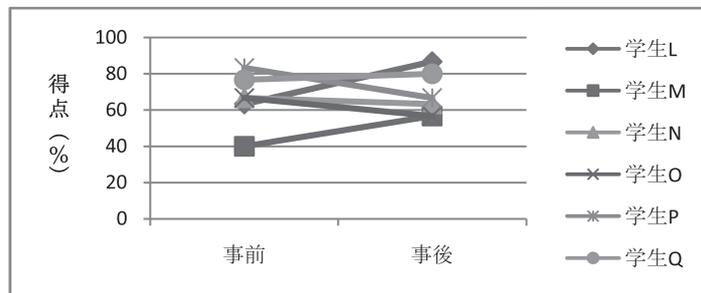
参加者個別の事前テストと事後テストにおける読解・文法テストの成績を群毎にグラフ10～12に示す。三群を比較した結果, 以下のことが明らかになった。



グラフ10 スクリプト非提示群参加者の読解・文法テストの成績



グラフ11 授業初頭スクリプト提示群参加者の読解・文法テストの成績



グラフ12 授業後スクリプト提示群参加者の読解・文法テストの成績

- ① スクリプト非提示群では参加者全員の得点が3～10ポイント上昇した。
- ② 授業初頭スクリプト提示群では半数の得点が6～10ポイント上昇したが、上位2名の得点は6～16ポイント下降した。また、上位1名の得点は横ばいであった。

- ③ 授業後スクリプト提示群では半数の得点が3～23ポイント上昇したのに対し、残りの半数の得点は3～16ポイント下降した。

3-6 アンケート調査結果

10週間のシャドーイング練習終了時点で実施したアンケート調査の結果を表5に示す。

表5 アンケート調査による参加者からのフィードバック(単位:人)

[Abbr.: SA-Strongly Agree, A-Agree, N-Neutral, D-Disagree, SD-Strongly Disagree]

質問	群	SA	A	N	D	SD
1. シャドーイングの内容は簡単だった。	非提示	1	0	3	1	0
	授業初頭	1	0	4	1	0
	授業後	0	1	4	1	0
2. シャドーイングする時に意味を考えた。	非提示	1	4	0	0	0
	授業初頭	2	2	0	1	1
	授業後	1	3	1	1	0
3. シャドーイングの授業は楽しかった。	非提示	3	2	0	0	0
	授業初頭	2	3	1	0	0
	授業後	2	4	0	0	0
4. シャドーイングの自宅練習は楽しかった。	非提示	1	3	1	0	0
	授業初頭	1	5	0	0	0
	授業後	1	4	1	0	0
5. シャドーイングはスピーキングを伸ばす効果があった。	非提示	1	4	0	0	0
	初頭	1	5	0	0	0
	授業後	2	3	1	0	0
6. シャドーイングはリスニングを伸ばす効果があった。	非提示	1	4	0	0	0
	授業初頭	4	2	0	0	0
	授業後	3	3	0	0	0
7. シャドーイングはリーディングを伸ばす効果があった。	非提示	1	2	1	1	0
	授業初頭	0	1	3	2	0
	授業後	1	3	2	0	0
8. シャドーイングは書く力を伸ばす効果があった。	非提示	1	1	2	1	0
	授業初頭	0	0	5	1	0
	授業後	0	1	3	2	0
9. 今後もシャドーイングの自宅練習を続けるつもりだ。	非提示	1	4	0	0	0
	授業初頭	1	4	1	0	0
	授業後	2	1	3	0	0
10. 「元気」からのモノログの練習が楽しめた。	非提示	1	3	1	0	0
	授業初頭	1	4	1	0	0
	授業後	0	4	1	1	0
11. 「元気」からのダイアログの練習が楽しめた。	非提示	1	3	1	0	0
	授業初頭	1	4	1	0	0
	授業後	0	5	0	1	0
12. 「楽しく聞こう」からのダイアログの練習が楽しめた。	非提示	2	3	0	0	0
	授業初頭	1	4	1	0	0
	授業後	1	4	1	0	0
13. アニメからのダイアログの練習が楽しめた。	非提示	2	2	1	0	0
	授業初頭	1	2	2	1	0
	授業後	0	5	0	1	0

14. 一日15分という練習時間は適切だった。	非提示	1	3	1	0	0
	授業初頭	2	4	0	0	0
	授業後	0	6	0	0	0
15. スクリプトがあったほうがいい。	非提示	0	2	3	0	0
	授業初頭	1	3	2	0	0
	授業後	0	3	2	1	0
16. 同性の声のほうがシャドーイングしやすい。	非提示	0	3	2	0	0
	授業初頭	1	0	3	2	0
	授業後	0	2	2	1	1
17. シャドーイングをして良かったことは何ですか。	非提示	<ul style="list-style-type: none"> ・流暢さが増した。 ・動詞の活用が覚えられた。 ・集中して聞けるようになった。 				
	授業初頭	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語を聞くことにもっと興味が持てるようになった。 ・聞く力が上達したと感じる。 ・イントネーションがよくなったと思う。 ・日本人の日本語がわかりやすくなった。 				
	授業後	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人の発音がわかりやすくなった。 ・聞く力がついたと思う。 ・読むことが上達した。 				
18. シャドーイングをして大変だったことは何か。	非提示	<ul style="list-style-type: none"> ・次のフレーズが間をおかずに始まる時。 ・速度が速い時。 ・口のまわりの普段使わない筋肉を使うこと。 				
	授業初頭	<ul style="list-style-type: none"> ・数字(日付/値段/時間)を聞き取り、ついていくこと。 ・速度が速い時。 ・暗記するとモデル音声より先にいってしまうことがある。 ・速いダイアローグをスクリプトを見ないでシャドーイングすること。 				
	授業後	<ul style="list-style-type: none"> ・速いダイアローグでは片方の話者しか追いかけるられない。 ・知らない単語がある時。 ・次に何が来るか予測がつかない時。 				

以下にアンケート調査の結果をまとめた。

- ① 本研究に最も密接に関わる質問、スクリプトは必要かどうかという問いに対して「絶対必要である」と回答した参加者は授業初頭スクリプト提示群の1名のみであった。授業初頭スクリプト提示群と授業後スクリプト提示群では、それぞれ半数の3名が「必要である」と回答したが、スクリプト非提示群では5名中2名だけであった。さらに、授業後スクリプト提示群の1名は「あまり必要ではない」と回答している。また、「必要である」のは聴き取りにくかった部分を目で確認する場合のみであることがわかった。
- ② 教材の難易度は難しすぎず簡単すぎずという感想が大多数であった。
- ③ シャドーイングをする時に文の意味を考えたかどうかという質問では、スクリプト非提示群の参加者全員が「考えた」と答えたのに対し、授業初頭スクリプト提示群と授業後スクリプト提示群ではバラつきがあり、「考えなかった」と答えた参加者もいる。この結果から、スクリプト非提示の

ほうがコンテンツシャドーイング⁶に導きやすい可能性が高い。

- ④ シャドーイングの授業及び自宅練習が楽しかったかどうかという質問に対しては、各群とも肯定的であったが、授業のほうが肯定の度合いが高かった。
- ⑤ シャドーイングが4技能を伸ばしたかどうかについては、各群ともスピーキングとリスニングの力が伸びたという内省が大多数であった。
- ⑥ 今後もシャドーイングの練習を続けるつもりがあるかどうかという質問では、各群とも否定的な回答はなかったものの、授業後スクリプト提示群の半数がどちらとも言えないと回答した。
- ⑦ 教材に関しての質問では、「元気」より「楽しく聞こう」のほうが「楽しめた」度合いが若干高かった。アニメ「雲の向こう、約束の場所」より抜粋したダイアログは、スクリプト非提示群では「楽しめた」度合いが「楽しく聞こう」よりさらに高かったが、授業初頭スクリプト提示群と授業後スクリプト提示群では「楽しめなかった」と回答する参加者が1名ずついた。

⁶ コンテンツシャドーイングとは聞こえてくる音声の内容に焦点を当てながらシャドーイングを行うこと(玉井2004)で、プロディーシャドーイングが十分にできるようになってから、総仕上げといった形で実施する(門田2007)ものである。

4. 考察

本調査は、シャドーイングの有効性を高める上で、学習者にスクリプトを提示することが必要不可欠かどうかを検証することを目的に行われたが、スクリプト提示有無の影響は「読解・文法」テストと「SPOT」の成績においてのみ顕著であった。

結果3-1を見ると、スクリプト非提示群において「読解・文法」テストの成績が有意に上昇したのに対し、スクリプト提示両群では「SPOT」の成績が有意に上昇したことがわかる。このことから、「SPOT」と「読解・文法」テストにおける事前事後間の成績上昇率にはスクリプト提示の有無が影響していることが示唆される。しかし、その影響は「SPOT」と「読解・文法」テストで対照的に作用している。「SPOT」は自然な速度で次々と読み上げられる文を聞きながら、解答用紙の同じ文中の空欄にひらがな1文字を書き入れるという形態のテストである。前に戻って見直しができず、言語情報の即時的処理能力が要求されることから、受験者の総合的な日本語運用能力が測定できるとされている(フォード丹羽他2007)。一方、JLPTの「読解・文法」テストは読解及び文法の運用能力を測るテストである。音声がなく、短文や文章を読み、質問に四者択一で答える形態のテストで、受験者は時間が許す限り前に戻って見直すことができる。スクリプト提示両群で「SPOT」の成績が有意に上昇したことは、スクリプト非提示でのシャドーイング練習のほうが総合的な日本語運用能力を培うのに適しているのではないかという仮説に反する結果であった。

「読解・文法」テストでは、スクリプト非提示群のみ成績が有意に上昇したが、これはアンケート調査で同参加者が一人残らず「シャドーイングす

る時に文の意味を考えた」と回答したことで連動していると言える。同質問に対し、スクリプト提示両群では参加者の3割が「意味を考えなかった」と回答している。

「聴解」テストでは、三群とも事前事後間の成績に有意差がなく、スクリプト提示有無の影響が見られなかった。しかし、アンケート調査では、平均得点が下降した授業初頭スクリプト提示群を含め参加者全員が「シャドーイングはリスニングを伸ばす効果があった」と回答している。これは、シャドーイング練習の継続により、最初は聞き取れなかった語句がわかるようになるという狭い範囲での成果を反映していると思われる。

「語彙」テストでは、唯一授業後スクリプト提示群の成績が有意に上昇したが、スクリプト提示の時期が要因になっているかどうかは判断し難い。

結果3-2から3-5のグラフで参加者個別の成績動向を見ると、スクリプトの有無に関係なく各テストにおける成績下位者の上昇率が上・中位者に比べ、安定していることがわかる。成績が下降したケースは1例も見られなかった。これは、迫田他(2007)のシャドーイングは日本語レベルが低い学習者のリスニング能力と日本語運用能力に有効であるという調査結果と一致する。

本調査開始前はスクリプト非提示が学習者に心理的負担をかける可能性があるかと予想したが、アンケート調査からはその傾向が見られなかった。特に、難易度の最も高い教材の楽しみ度がスクリプト非提示群で高かったことに注目したい。

5. 結論と今後の課題

本調査では、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、学習者のどのような能力を伸ばしたいかという目的によって変わることが

示唆された。目的を読解文法力向上に絞った場合は、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言える。また、スクリプト提示の時期については、授業後スクリプト提示群において、SPOTだけでなく「語彙」テストの成績も有意に上昇したことから、スクリプトを授業後に提示するとシャドーイングの有効性が一層高まるという仮説が立てられる。以上は、参加者数の少ない調査から導き出されたことなので、今後は調査参加者を増やして再検証する必要がある。

References

- 門田修平(2007).『シャドーイングと音読の科学』.
東京:コスモピア 門田修平・玉井健. (2004).『決定版英語シャドーイング』.
東京:コスモピア.
- 小林典子・酒井たか子・フォード丹羽順子(2007).
「即答要求型言語テストのWEB化－SPOT－WEBの場合－」『CASTEL-J in Hawaii 予稿集』.
- 近藤玲子(2010).「シャドーイングの教材に関する研究－難易度の観点から－」『2010年日本語教育研究大会予稿集』.
- 近藤玲子(2011).「シャドーイング時のスクリプト提示の有無が学習者の日本語能力向上に及ぼす効果」『日本語教育心理学会第53回総会発表論文集』.
- 迫田久美子(2006).「“わかる”から“できる”への運用力養成のためのシャドーイング研究」『第6回日本語教育国際研究大会予稿集』.
- 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予稿集』.
- 迫田久美子・松見法男(2004).「日本語指導におけるシャドーイングの基礎研究－“わかる”から“できる”への教室活動への試み－」『2004年度日本語教育学会秋季大会予稿集』.
- 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研究(2)－音読練習との比較からわかること－」『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』.
- 高橋恵利子・松崎寛(2007).「プロソディーシャドーイングが日本語学習者の発音に与える影響」『日本語教育研究』第17号, 広島大学大学院, 73-80.
- 玉井健(1997).「シャドーイングの効果と聴解プロセスにおける位置づけ」『時事英語学研究』Vol. 36, 日本時事英語学会105-116.
- 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効果に対する学習者評価との関連性を中心に」『視聴覚教育』第29号, 関西大学, 37-53.
- Methapisit, T. (2010).「シャドーイングの効果に関する研究－外来語の発音矯正の観点から－」『2010年日本語教育研究大会予稿集』.

Acknowledgement

本研究は科学研究費補助金 基盤研究(B) 課題番号21402007『海外日本語学習者への運用力養成のためのシャドーイング研究-「できる」への実践-』(代表者 迫田久美子)の助成を受けたものである。