

ビリーフの観点から見るシャドーイング訓練における 日本語学習者の情意面の変容

— 中級学習者を対象とした縦断的調査に基づいて —

韓 暁
(2014年10月2日受理)

The Psychological Influence of Japanese Learners' Beliefs in the Shadowing Training
— Based on a longitudinal study about intermediate Japanese learners —

Xiao Han

Abstract: For the language learning of intermediate Japanese learners, the shadowing training has yet been proven to be effective. But there are some studies point out the training is hard to achieve the desired effect because it's difficult for Japanese learners to insist for a long time training. In this study, I will try to figure out these two questions. 1. How do the emotional aspects changing during a long-term shadowing training. 2. How do the learners' beliefs of language studying influence the emotional changes.

On the basis of study of 10 weeks persistent shadowing training, I've got the following conclusions: the learner's emotional changes are divided into the wholeness tendency and the personal inclination, and the personal inclination is affected by language learning beliefs of learners.

Key words: shadowing training, beliefs, psychological influence, Japanese learners
キーワード：シャドーイング訓練, ビリーフ, 情意面, 日本語学習者

1. 問題と目的

シャドーイング (shadowing) は、聞こえてくる発話をほぼ同時に、できるだけ正確にそのまま口頭再生する言語行為であり (玉井, 2005), 本来同時通訳を養成するための基礎訓練法として使われているものである。シャドーイングの有効性に関しては、プロソディ感覚を養成したり、聴解力や発話力を強化したりすることができると指摘されている (e.g., 瀧澤, 1998; 迫田・松見, 2004, 2005)。近年、シャドーイングは第二言語 (second language) としての日本語教育の分野で注目されており、効果的な学習法の1つとして国内外の学校教育の現場への導入が行われ始めている。

ただし、クラスでシャドーイングを導入する際は、

同じレベルの学習者に同じ教材、教示、音声速度を使用しても、学習者によってシャドーイングに対する評価や感じ方が異なることが報告されている (城, 2010a)。すなわち、シャドーイングの効果を高く評価し積極的に練習する学習者もいれば、反対に苦手意識を持ちシャドーイングの遂行に困難を感じる学習者もいる。

Krashen (1985) の情意フィルター仮説 (the affective filter hypothesis) によると、学習者の情意面と言語習得とは密接な関係にある。シャドーイングは連続呈示されるモデル音声聞きながら再生する課題であるため、学習者にとって認知的負担が大きい。そのため、学習者がシャドーイングを行うときの情意面の差によって、遂行成績が大きく左右される可能性が高いと考えられる。一人ひとりの学習者に合ったア

ドバイスをし、より効果的なシャドーイング訓練を図るためには、シャドーイング訓練時の学習者の情意面や、長期的な訓練におけるその変化などを検討することが重要であろう。

さらに、シャドーイング訓練は学習者が中心となる自主的な学習法であるため、学習者の自律学習能力と強く関連し、その遂行成績と訓練効果は学習者の日本語学習に対するビリーフにも影響されると考えられる。ビリーフは学習者の学習方略の選択に強く影響するとされており (Horwitz, 1987)、学習者のビリーフを理解した上で、学習者に合った教授法を選択することは、学習者の自律学習を促進させるために重要なことである (Yang, 1999)。しかし、学習者のビリーフを取り入れたシャドーイングの研究、とりわけ学習者のビリーフと情意面の変化の関係を検討する研究は、管見の限り見当たらない。

そこで、本研究では、学習者の日本語学習のビリーフがシャドーイング訓練時の情意面にどのような影響を及ぼすかを、長期的なシャドーイング訓練時の変容に焦点をあてて検討する。

2. 先行研究

シャドーイング訓練をするときの学習者の意識を扱った研究には、岩下・倉田・松見・李 (2009)、城 (2010a, 2010b)、松見・韓・于・佐藤・費・当銘・松原 (2013) がある。

岩下他 (2009) は、中国語を母語とする台湾人中・上級学習者に1回のシャドーイング課題を遂行させた後、理解度テストと意識調査を行った。調査の結果、学習者の日本語シャドーイングにおける意識が「知識」「感覚」「音声処理」「注意」「意味理解」という5つの潜在因子で構成されることがわかった。また、因子得点と遂行成績との相関を調べた結果、(a) シャドーイングが得意であると感じる学習者は、口頭再生がより正確でより流暢であること、(b) 聞こえてくる文章のスピードを速いと感じず、遂行時に言い間違いに気づいている学習者は、流暢性が高い傾向があること、そして、(c) シャドーイングを遂行しながら内容を視覚的にイメージしたり、次に聞こえてくる文を予測したりする学習者は、シャドーイング材料の文章の理解度が高いこと、の3点が示唆された。

城 (2010a) は、初中級・中級・上級学習者に5回の集中シャドーイング訓練を実施し、直後にシャドーイング遂行時の意識について意識調査を行った。調査項目間の相関関係を調べた結果、(a) シャドーイングを苦手と感じたりストレスを感じたりする学習者は、イ

ントネーションやアクセントに過度に注意が向き、ストレスを感じる可能性があること、(b) シャドーイング遂行時にストレスや困難さを感じることと日本語能力とはあまり関係がないこと、の2点が示唆された。

城 (2010b) は、3名の初級学習者を対象として、シャドーイング訓練を6日間行った後、シャドーイングに関する意識調査を実施し、学習者がシャドーイングに対してプラスあるいはマイナス意識を持つ原因について探索的に調べた。その結果、(a) シャドーイング材料文の意味理解に過度に注意を払い、音声の呈示速度についていけないことがシャドーイングに対するマイナス意識の要因になっている可能性があること、(b) 「イントネーションやアクセントに注意して行う」という意識が高く、自分の発音に対する評定がきびしい学習者は、うまく発音できないと感じることから、シャドーイングに対してマイナス意識を持つ可能性があること、そして、(c) シャドーイングの効果について高く評価し、自分のスピーキングをよくしようという強い意識と期待が、シャドーイングに対してプラス意識を持つ要因となっている可能性があること、の3点が示唆された。

松見他 (2013) は、中国語を母語とする中国人中級日本語学習者28名に8週間にわたり、週4回のシャドーイング訓練を授業で導入し、シャドーイングの訓練効果を検討した。松見他 (2013) は、学習者の意識面の変化を調べるため、シャドーイング訓練を実施する事前と事後において、岩下他 (2009) および城 (2010b) を参考に、25項目からなる調査紙を作成し意識調査を行った。その結果、(a) 長期的シャドーイング訓練を通して、学習者が日本語文の音韻処理効率が上がったことを実感していること、(b) 「音読」や「暗記」などの従来の学習習慣に対するビリーフに影響され、学習者がシャドーイング訓練効果を消極的に捉えている可能性があること、の2点が示唆された。

以上の先行研究は、いずれもシャドーイング訓練を実施する際の学習者の意識に着目して行われているが、一定期間継続的に行われるシャドーイング訓練において、どの段階で学習者の意識がどのように変化するかについては、明らかになっていない。学習者の意識の変化を連続的な観点で捉えること、そして、その変化と学習者が持っている日本語学習のビリーフとの関係を明らかにすることにより、学習者の情意面をより明白に掴むことができ、より効果的なシャドーイングの授業導入方法を探ることができると考えられる。

3. 方法

(1) 参加者

中国語を母語とする中級日本語学習者6名で、全員中国国内の大学の日本語学科に在籍する2年生であった。日本語学習期間は約1年半であり、シャドーイングを本格的に練習したことがない学習者であった。

(2) 材料

① シャドーイング材料

中級学習者向けの日本語教材『いつかどこかで』（萩原，2008）から、訓練材料として10の独話の文章を選定した。文章の長さは、600字から700字までの間で、平均630字程度であった。付属CDの音声をシャドーイングのモデル音声として用いた。

② 聴解テスト

事前・事後聴解テストを作成し、シャドーイング訓練による聴解力の伸長を測定した。事前・事後テストでは、それぞれ日本語実用検定（以下、J.TEST）の第76回、第77回のEF級の聴解問題を採用した。各テストに問題がそれぞれ40問あって、採点はJ.TESTの採点基準を採用し、1問に当たり2.5点で、満点を100点とした。

③ リスニングスパンテスト（listening span test）

日本語学習者用に開発されたリスニングスパンテスト（松見・福田・古本・邸，2006，以下、LST）を用いた。2文条件から5文条件まで、各3セットであった。

④ ビリーフ調査

Horwitz（1987）を参考に、シャドーイングとの関連性も考慮に入れて、学習者の「外国語学習の適性（Foreign Language Aptitude）」「外国語学習の難易度（The Difficulty of Language Learning）」「言語学習の特質（The Nature of Language Learning）」「学習・コミュニケーションストラテジー（Learning and Communication Strategies）」「言語学習の動機づけ（Motivations）」の5つの面に関する15問の5段階評価の調査紙を作成し、学習者のビリーフ調査を行った。

(3) 手続き

10週間にわたり、週4回、1日20分の個別形式のシャドーイング訓練を実施した。事前テストとして、聴解テスト、LSTを行った。シャドーイング訓練を10週間行った後、事後テストを行った。ビリーフ調査は事前に行われた。

1週間分のシャドーイング訓練の実施手順を表1に示す。シャドーイング材料は1週間ごとに新しい材料文を用いた。シャドーイング訓練期間中、週に2回、最初の1回と最後の1回の学習者のシャドーイング訓練の音声を録音した。第1週、第5週と第10週の3つの段

階の録音を用いて、シャドーイングの正確性の分析を行った。

毎回のシャドーイング訓練の後、「うまく遂行した点」「うまく遂行できなかった点」「総合的な感想」という3つの項目を設けた調査紙を用意し、学習者にその日のシャドーイングの遂行について、「発音・プロソディ」「意味理解」「流暢性・正確性」の3点に基づき、感想を書いてもらった。その感想をまとめ、分析を行った。

表1 シャドーイング訓練の1週間の実施手順

1日目	①CDを聞く（1回）⇒ ②語彙の確認⇒ ③テキスト有りシャドーイング（1回）⇒ ④プロソディ・シャドーイング（2回）
2日目	①CDを聞く（1回）⇒ ②プロソディ・シャドーイング（1回）⇒ ③コンテンツ・シャドーイング（2回）
3日目	①CDを聞く（1回）⇒ ②コンテンツ・シャドーイング（3回）
4日目	①CDを聞く（1回）⇒ ②コンテンツ・シャドーイング（3回）

4. 結果

(1) 聴解テストの成績

聴解テストの事前・事後の成績を表2に示す。聴解テストの事前・事後の平均得点について t 検定を行った結果（本研究では、有意水準をすべて5%に設定した）、事前よりも事後のほうが有意に成績が高く、シャドーイング訓練による聴解テストの得点の向上が確認できた（ $t=10.25$, $df=5$, $p<.001$, $r=.98$ ）。

表2 聴解テストの事前・事後の平均得点

	事前テスト	事後テスト
聴解テスト	73.33 (5.89)	90.83 (4.49)

() 内の数値は標準偏差

(2) リスニングスパンテストの成績

LSTの事前・事後テストの平均得点を表3に示す。事前・事後テストの平均得点について、両者の間で t 検定を行った結果、事前よりも事後のほうが有意に得点が高いことがわかった（ $t=3.84$, $df=5$, $p=.012$, $r=.87$ ）。

表3 LSTの事前・事後の平均得点

	事前テスト	事後テスト
LST	1.58 (0.45)	2.50 (0.29)

() 内の数値は標準偏差

(3) シャドーイングの遂行成績

本研究では、シャドーイング遂行時の口頭産出の正確性を遂行成績とした。シャドーイングされた文を文字化し、原文の全形態素数から再生文の不正確な形態素数を減算し、正確な形態素数を算出したうえ、シャドーイングの全体の正再生率を計算した。なお、イントネーションといった韻律面は採点の対象から除外した。各週の初日と最終日のシャドーイングの遂行成績（正再生率）および標準偏差を図1に示す。

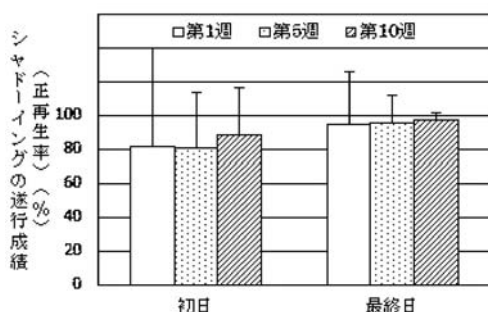


図1 各週の初日と最終日のシャドーイングの遂行成績（正再生率）

2（実施日：初日，最終日）×3（訓練段階：第1週，第5週，第10週）の2要因分散分析を行った結果，実施日の主効果（ $F(1,35)=118.46, p<.001, \eta^2=.67$ ），訓練段階の主効果（ $F(2,35)=5.84, p=.021, \eta^2=.09$ ）が有意であった。どの訓練段階においても，初日より最終日のほうがシャドーイングの遂行成績が高いことがわかった。実施日×訓練段階の交互作用が有意傾向であった（ $F(2,35)=3.15, p=.087, \eta^2=.03$ ）。

試みに下位検定を行った結果，初日のシャドーイングでは，第1週よりも第10週のほうが遂行成績が良い（ $t=3.88, df=20, p<.001, r=.66$ ）こと，第5週よりも第10週のほうが遂行成績が良い（ $t=3.33, df=20, p=.003, r=.60$ ）こと，第1週と第5週の間に遂行成績の差がない（ $t=.55, df=20, p=.592, r=.12$ ）こと，の3点がわかった。最終日のシャドーイングでは，第1週と第5週と第10週の間に有意な差は見られなかった（ $F(2,20)=.92, p=.414, \eta^2=.09$ ）。

(4) シャドーイング訓練における情意面の変化

表4 全員に共通する感想に見られるパターン

パターン	学習者の主な感想
全体	① 助詞のいい間違い・脱落が多い。 ② 速く言おうとすると，不適切な発音，または曖昧な発音になってしまう。
前半	① シャドーイングは難しい。 ② シャドーイングは新鮮で楽しい。 ③ 意味理解をしながらシャドーイングするのは難しい。 ④ 長い文のシャドーイングができない。 ⑤ （一部の）文型表現が何度練習してもうまくできない。 ⑥ 長音，促音が聞き取れない。 ⑦ 自・他動詞の区別がつかない。
後半	① シャドーイングがだんだんできるようになってきて，達成感を感じる。 ② 意味も聞き取れるようになった。 ③ 自分の言い間違いに気づくようになった。 ④ 何度も練習すると，次に出てくる文が予測できるようになる。 ⑤ 前回言い間違えた部分を，意識的に直すことができるようになった。

学習者のシャドーイング訓練時の感想を週ごとに分けて分析を行った結果，全員に共通する感想と，ある学習者に限定にされる個別的な感想，の2種類があることがわかった。さらに，共通する感想において，表4に示したように，第1週から第10週まで，時期にかかわらず一貫して見られる感想と，前半に集中してみられる感想と，後半に集中してみられる感想，の3つのパターンがあることがわかった。

個別的な感想において，同じ学習者が訓練期間や遂行成績の結果によって，「ポジティブからネガティブへ」，または「ネガティブからポジティブへ」と意識が変化することと，その変化が学習者によって何度も交替して見られることがわかった。例えば，学習者Bの場合，最初の3週間の訓練について，「思っていたほど難しくなかった」「だんだん慣れてきた」などのようなポジティブな感想を述べていたが，第4～6週までの訓練については，「今日はいままでできなかった」「前と比べてあまり上達していないような気がする」「助詞はやはりよく言い間違える」などのようなネガティブな感想に変わった。しかし，7週目に入るとまた「長

表5 ビリーフ調査の結果

番号	項目	強く 反対	反対	どちらで もない	賛成	強く 賛成
1	我が国の人々は外国語の学習が得意だ。		A, F	B, E	C, D	
2	私には外国語学習の特別な才能がある。		F	C, D	A, E	B
3	日本語は他の外国語より勉強しやすい。		C, F	D	A, B, E	
4	日本語は、話したり理解したりするより、書いたり読んだりするほうが簡単だ。			B	A, E	C, D, F
5	日本語は勉強すればするほど難しい。		B	A, E	C, D, F	
6	外国語学習では、単語や文法を覚えるより、運用するほうが大切だ。		D	C, E, F		A, B
7	外国語学習では、先生に教えてもらうより自主的に学習するほうが大切だ。	E	C, F	D	A, B	
8	何度も繰り返して練習することは大切だ。			C	F	A, B, D, E
9	発音の正確さより流暢さの方が大切だ。	E	A, D, F		C	B
10	テキスト教材よりも音声材料を使ってまねたり練習したりするほうが大切だ。	C	E, F	D	A, B	
11	会話中心の勉強が一番効果的だ。		F	D, E	B, C	A
12	教科書を見ないで学習すると、不安を感じる。	B	A	C, E, F	D	
13	教科書以外の知識を勉強するのは重要である。				C, D, F	A, B, E
14	日本が上手に話せるようになりたい。				E	A, B, C, D, F
15	日本人と日本語で話すのは楽しい。		F	D		A, B, C, E

い文の構造がよくつかめるようになった」「前回のいい間違いを意識しながらシャドーイングができるようになった」「余裕ができた」といったポジティブな感想に変わった。他方、学習者Cでは、前半は「速過ぎてついていけない」「最後までなかなか言えない」「とても疲れる」などのようなネガティブな感想がほとんどであったが、後半は「最後まで大体ついていけるようになった」「意味がちゃんと聞き取れるようになった」などのようなポジティブな感想に変わった。なお、「助詞の言い間違いが多い」という点に関しては、終始一貫して同じネガティブな感想であった。

(5) ビリーフ調査の結果

学習者A～Fのビリーフ調査の結果を表5に示す。

5. 考察

聴解テストもLSTも、事前より事後のほうが成績が伸びていた。まずは、この点について考察する。

LSTは本来学習者のワーキングメモリ容量を測る

ために開発されたテストである。このテストでは、学習者が聴覚呈示された音声情報の一部を記憶しながら、意味処理を同時に行うことが求められる。すなわち、このテストの成績は学習者の聴覚呈示された言語情報についての即時的処理効率を反映している。LSTと聴解テストの成績がどちらも伸びているということは、学習者が10週間のシャドーイング訓練を経て、「聞く」時の即時的処理効率が伸びていることを示唆している。今回の実験では統制群を設けていないため、LSTと聴解テストの成績の伸長がすべてシャドーイング訓練によるものとは断定できないが、伸び具合からすると、シャドーイング訓練の効果が程度現れていると言える。

シャドーイングの遂行成績は、初期・中期・後期のどの訓練段階においても、初日より最終日のほうが良くなっていた。1週間の訓練を経て、シャドーイングの正確性が高くなり、シャドーイングがうまく遂行できるようになったことが示唆される。また、初日のシャドーイングでは、初期と中期の間に遂行成績の差は見られなかったが、後期の第10週目の成績だけが伸びて

いた。新しい音声材料に対するシャドーイングでは一定期間の訓練が必要であり、短期間の訓練では遂行成績の伸びが見られない可能性がある。他方、最終日のシャドーイングでは、初期と中期と後期の間に遂行成績の差は見られなかった。これは、今回用いた材料文は比較的やさしいものであり、1週間の訓練により遂行がほぼ完璧になり、天井効果が現れているからだと考えられる。さらに、初日と最終日のそれぞれの遂行成績の標準偏差を見ると、初期から後期へと数値が次第に小さくなることがわかった。標準偏差が小さくなることは、初期から後期へと学習者の遂行成績のばらつきが小さくなることを示している。初期では、シャドーイングがうまく遂行できる学習者もいれば、あまりうまくできない学習者もいるのに対して、後期では、学習者の間の差が縮まり、全体的にシャドーイングの遂行がよくなっていることがうかがえる。

シャドーイングの訓練効果の量的な分析から、10週間の訓練を通して、学習者の聴解時の処理効率が高くなり、シャドーイング遂行時の口頭再生の正確性が高くなったことがわかる。顕著な訓練効果が得られ、予想通りのシャドーイング訓練であったと言える。では、学習者の情意面は訓練効果とどのような関係にあるのか。次にその点について分析・考察する。

今回のシャドーイング訓練において、学習者の情意面は、全員に共通する感想と、ある学習者に限定される個別的な感想の2種類が見られた。

共通する感想については、訓練の時期にかかわらず一貫して現れる感想と、前半に集中して現れる感想(以下、前半パターン)と、後半に集中して現れる感想(以下、後半パターン)の3パターンが見られた。特に、前半パターンと後半パターンの内容を見ると、前半パターンではネガティブな感想がほとんどであるのに対して、後半パターンではポジティブな感想が多い。これは、シャドーイングの遂行成績が前半よりも後半で伸びている結果と一致する。シャドーイング訓練をはじめて体験する学習者は、最初の頃、シャドーイングの遂行がうまくいかず、困難を感じることから、シャドーイングに対する評価がネガティブになりがちであるが、訓練を重ねるにつれ、後半ではシャドーイングの遂行がうまくなり、シャドーイングに対する学習者の感想もポジティブに変わっていく。これは、松見他(2013)が述べている、「シャドーイングは、常に即時的な処理が求められる認知負荷の大きい学習法」であり、「言語課題になれることにも一定の期間が必要である」という見解を支持する結果だと言える。

続けて、学習者の個別的な感想について考察を行う。全体的な感想と同様に、基本的に「ネガティブからポ

ジティブへ」と情意面が変化する学習者もいるが(学習者CとF)、単調増加的に「ネガティブからポジティブへ」と変化するのではなく、訓練期間中、2、3回に渡って、ポジティブな感想とネガティブな感想が交替して見られる学習者が多いことがわかった。その理由は2つあると考えられる。

1つは、それぞれの訓練段階におけるシャドーイング遂行時の注意の向け方の違いである。例えば、学習者AとEは、訓練の初期において、「速過ぎてついていくのが難しい」「長い文が最後まで言えない」といったシャドーイングの遂行そのものに対する感想と、「自分の発音がおかしい」「聞いている音声材料通りに発音していない」といった音韻面に主に注意を向けている感想が多く見られた。他方、中期、後期になると、材料文の意味理解、助詞の使い方、長文の構造などの面に注意を向ける感想が多くなった。このような各訓練段階における注意の向け方の違いが、学習者自身のシャドーイング訓練に対する評価が段階的に変化することに繋がっていると考えられる。

もう1つの理由は、学習者の日本語学習に対する個人的な学習感、すなわちビリーフの違いにあると考えられる。そこで、学習者のビリーフに関する調査結果と照らし合わせ、特定の調査項目においてビリーフが対立する学習者の情意面を分析し、ビリーフと情意面の関係を考察する。

まず、日本語学習の「適性」と「難易度」について大体同じビリーフを持つ学習者AとBは、「自分には外国語学習の特殊能力がある」「日本語は勉強しやすい」と考え、日本語学習に強い自信を示しているのに対して、学習者CとFは日本語学習に対する自信が比較的弱い。ビリーフが対立する両者のそれぞれの情意面を見ると、学習者AとBは比較的早い段階から「読解が流暢になったような気がする」「遂行がうまくできている」といった感想が見られたのに対して、学習者CとFで「シャドーイングが上手になったような気がする」という感想が見られたのは訓練期間の後期である。この点が両者異なっている。

調査項目7において、「自主的に学習することが大切だ」と考える学習者AとBは、訓練期間の初期に「シャドーイング訓練が新鮮で楽しい」というポジティブな感想を持ったのに対して、反対するビリーフを持つ学習者C、Eが「シャドーイングが楽しくなった」というポジティブな感想を持つようになったのは比較的遅い時期である。同様の感想を持つ学習者Fのように、最後までシャドーイング訓練を比較的ネガティブに捉える傾向も見られた。

学習者AとBはほとんどの調査項目において似た

ビリーフを持っているが、正しく発音することの大切さについて感想が対立している。発音の正確さを大切に考える学習者 A は、訓練開始の数週間において、「速過ぎてついていくのが難しい」「長い文が最後まで言えない」「シャドーイング訓練は思ったより難しい」といった感想を述べ、シャドーイングの遂行に困難を感じているようであるが、発音の正確さにそれほどこだわっていない学習者 B においてはシャドーイング訓練に困難を感じているような感想は特に見られなかった。

6. 結論

本研究の目的は、学習者の日本語学習のビリーフがシャドーイング訓練時の情意面にどのような影響を及ぼすかを、長期的なシャドーイング訓練時の変容に焦点をあてて検討することであった。10週間にわたる縦断的調査の結果、学習者の情意面は全体的には「ネガティブからポジティブへ」と変化する傾向が見られたのに対して、個々の学習者の意識はネガティブとポジティブな感想が訓練期間中に交替して見られることがわかった。なお、学習者の個別的な情意面の変化の過程は一樣ではなく、それは、各訓練段階における学習者のそれぞれ異なるシャドーイング遂行時の注意の向け方と、学習者が持つ日本語学習のビリーフの違いに起因すると考えられる。

学習者の日本語学習のビリーフと照らし合わせて考察した結果、シャドーイングに対する情意面と以下のような関係にあることがわかった。

①日本語学習に強い自信を示している学習者のほうが、より早い段階でシャドーイング訓練による達成感を感じるようになるのに対し、そうでない学習者の場合は、その達成感を感じるのが訓練期間の後期になる傾向がある。

②自主的学習を重んじる学習者のほうが、より早い段階で「シャドーイング訓練が楽しい」といったようなポジティブな意識を持つようになるのに対し、そうでない学習者の場合は、訓練の最後まで比較的ネガティブな意識を持つ傾向がある。

③意味理解に注意を向けながらシャドーイングするように求められる場合、発音の正確さに過度に注意を払う学習者のほうが、そうでない学習者よりも、訓練開始の数週間の間、困難を感じる傾向がある。

以上のことから、シャドーイング訓練における学習者の注意の向け方と日本語学習のビリーフがシャドーイングに対する感じ方や取り組み方に影響していることがわかった。シャドーイングをクラスに導入すると

き、本研究で論じてきた連続的な視点による学習者の情意面の変化が有益な示唆を与えてくれる。

【引用文献】

- 岩下真澄・倉田久美子・松見法男・李 翠芳 (2009) 「日本語シャドーイングにおける学習者の意識と遂行成績—台湾人中・上級日本語学習者を対象にして—」『第20回第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会予稿集』88-89.
- 迫田久美子・松見法男 (2004) 「日本語におけるシャドウイングの基礎的研究—「わかる」から「できる」への教室の試み—」『2004年度日本語教育学会秋季大会予稿集』223-224.
- 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) —音読との比較調査からわかること—」『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』241-242.
- 城 保江 (2010a) 「シャドーイング遂行時における学習者のメタ認知に関する研究—ストレスや苦手意識に視点を置いて—」『佐賀大学留学生センター紀要』9, 115-123.
- 城 保江 (2010b) 「初級学習者におけるシャドーイング訓練時の意識—シャドーイングに対するプラス意識とマイナス意識を持つ学習者の比較—」『第二言語としての日本語の習得研究』13, 39-56.
- 滝澤正己 (1998) 「通訳訓練法の英語学習への応用 (1) —シャドーイング—」『北陸大学紀要』22, 217-232.
- 玉井 健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの訓練効果に関する研究』風間書房.
- 萩原一彦 (2008) 『いつかどこかで—ストーリーと活動で自然に学ぶ日本語—』スリーエーネットワーク
- 松見法男・韓 暁・于一帆・佐藤智照・費 曉東・当銘盛之・松原 愛 (2013) 「中国国内の中級日本語学習者におけるシャドーイングの有効性—シャドーイング訓練と音読訓練を導入した実験授業を通して—」『学校教育実践学研究』19, 113-122.
- 松見法男・福田倫子・古本裕美・邱 俞瑗 (2006) 「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発 (1) —台湾人日本語学習者を対象とした妥当性の検討—」『第17回第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会予稿集』81-82.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learning Strategies in Language Learning* (pp.119-129). Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

Yang, N. (1999). The relationship between EFL

learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.

(主任指導教員 松見法男)