
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

望 月 通 子

1. はじめに

言語学習においてリスニングは大きな役割を果たしており、その研究も多くなった。しかし、その割には「話す」「読む」「書く」といった他の技能に比べて指導法の開発が遅れているのは周知の通りである。それにはいくつかの理由がある（玉井、2005）⁽¹⁾。「話す」技能の学習過程で自然にリスニング能力は習得されるものであると考えられ、「話す」ことに重点が置かれてリスニングは付随的な2次的なものであると考えられていた。そうした背景のなかで、シャドーイングというのは本来同時通訳養成の訓練で採用された基礎訓練法の一つであるが、実践的なコミュニケーション能力を習得するという必要性に後押しされてこの通訳訓練技法を外国語教育に導入する傾向が強まっている。そしてまたその効果も徐々に認められつつあるようである。その背景には発音不安から解放されて目標言語らしさに富んだ実際的な運用能力を育成したいという要請に端を発している。

では実際の通訳教育ではどのような訓練法が使われているだろうか。田中（2002）⁽²⁾によれば、通訳養成機関で提供されている主要な通訳養成方法として次のような練習法がある。

- (1) 「クイックレスポンス」 quick response：聞こえてきた語句の訳を即座に出す練習法。学習者の多くが苦手とするテクニカルタームや数字などの練習に効果的。
- (2) 「シャドーイング」 shadowing：聞こえてきた文章を即座にそのまま繰り返していく練習。
リスニングだけでなく、アクセント、イントネーションなど英語の音感を養うのに効果的。
- (3) 「パラフレージング」 paraphrasing：聞こえてきた内容を自分の言葉で表現する練習。
- (4) 「サマライゼーション」 summarization：聞こえてきた内容を要約する練習。
- (5) 「リテンション」 retention：聞こえてきた文章を一時的に記憶して再現する練習。
- (6) 「サイトトランスレーション」 sight translation：原稿の意味のまとまりごとにスラッシュを入れ、このまとまりを頭から順送りで声に出して訳出していく。文の細部まで正確にすばやく把握し、聞いている人にもわかりやすい訳を提供する練習。
- (7) 「逐次通訳」 consecutive interpretation：メモを取りながらスピーカーの発言内容を聞き取り、それをある程度の区切りごとに訳す。
- (8) 「同時通訳」 simultaneous translation：相手が話し終わるのを待たずに発言を同時に訳す。
- (9) 「リピーティング」 repeating：聞いたあとですぐさま繰り返す練習。
- (10) 「ディクテーション」 dictation：聞いたままに正確に文字化する練習。
- (11) 「スラッシュリーディング」 slash reading：読む際に意味のまとまりが視覚的につかめるように、意味や構造の切れ目ごとにスラッシュ（ / ）を入れて読む練習。

- (12) 「スラッシュリスニング」 slash listening : スピーチを聞きながら音声や意味や構造の切れ目ごとにスラッシュを入れながら聞く練習。
- (13) 「シンクロ・リーディング」 synchronized reading or parallel reading : 「聞き読み」ともいい、モデル音声を聞きながらそれに合わせてテキストを読む練習。

こうした多様な訓練法のうち、とりわけシャドーイング法が大きく取り上げられるようになってきているのは、コミュニケーション重視へとパラダイムシフトしようとしている時に、それにふさわしい技法の一つとして、学習者が弱点としているリスニングとスピーキングを立て直してくれる方法として関心が向けられているものと推測される。さらに、シャドーイングの研究結果によれば、聴解力の伸長効果が短期間に現れる効果的な指導法の一つである(玉井、1997)⁽³⁾。習得が困難であり、外国語なまりが残りやすいプロソディの改善にも適していることである。何よりも大きな理由はシャドーイングという訓練法が「オーセンティックな発話をまねる」という簡単明瞭な方法で、しかもどこでも練習できるという手軽さにある。しかし、依然としてシャドーイングについてはわからないことがたくさんあり、シャドーイングに関する明確な姿を見極める必要がある。小論ではまず2章でシャドーイングに関する研究結果を概観し、その成果や知見を共有する。続いて3～4章で日本語教室形態へのシャドーイング導入の実際を通して、JSL学習者のシャドーイング法の効果に対する学習者評価について日本語能力との関連性を中心に、さらに指導内容や指導手順の違いと学習者評価の関連も含めて調査結果の分析、考察を行なう。最終章で日本語教育への応用のあり方について提案する。

2. シャドーイング法の効果に関する先行研究概観

2.1 シャドーイングとは

「シャドーイング」という名称は、shadow (影のようにあとについていく) という動詞に由来し、そのことから分かるように相手の発する音声を正確にまねることを基本としている。あくまでも実践的な訓練法であり、それほど難しい定義があるわけではない。その定義をいくつかクロノロジカルに列挙すれば、次のようなものがある。

- (1) A paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli, i.e. word-for-word repetition in the same language, parrot-style, of a message presented through headphones (Lambert, 1988, p.381)⁽⁴⁾
- (2) 原発言を聞きながら、同時に近いタイミングで同じ表現をおうむ返しにする練習(船山、1998)⁽⁵⁾。
- (3) Shadowing is an act or a task of listening in which the learner tracks the heard speech and repeats it as exactly as possible while listening attentively to the in-coming information.
聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に、あるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為、またはリスニング訓練法(玉井、2005)
- (4) 聞こえてくるネイティブの音声言語をほぼ同時的にあるいは少し遅れてできるだけ正確に繰り返すこと(望月、2005)⁽⁶⁾。

シャドーイング法に見られる現象は日常生活の中で無意識のうちに行なわれている。例えば、相

手の言葉をよく理解しようと思った時に心の中で繰り返す、電話番号など相手の言う数字を心の中で繰り返して確実に記憶にととどめようとする時に相手の言う数字を思わず心の中あるいは口頭で繰り返す、幼児が大人の言葉をまねてものの見事に正確に繰り返すなど枚挙に暇がない。このように相手の言ったことを心の中で繰り返す声は認知心理学では内語 (inner voice) と呼ばれ、私たちが耳にした内語を心の中で繰り返すのはサブボーカリゼーションというが、このサブボーカリゼーションを意識的に声に出して行なう訓練法がシャドーイング法である。聞こえてくるオーセンティックな外国語音声をはほぼ同時的にまねていく、おうむ返しの繰り返しというのは一見簡単に見えるがやってみるとそれほど容易はない。オウム返しにまねるだけでもその言語に対する知識がなくてはまねられるものではない。そのためシャドーイングの提唱者はシャドーイング法は一種の認知的作業であると主張している。

2.2 シャドーイングの背景理論

何かを覚えようとする場合に、心の中または口頭で繰り返し言ってみて頭の中に蓄えようとするが、このことは認知・記憶システムの言え、耳にした音声情報を一時的に作動記憶内の音韻ループに蓄えてそれを復唱しているのである。

作動記憶 (working memory) は、短期的な情報の保存だけでなく認知的な情報処理の保存も含めた概念である。作動記憶の構成は、「音韻ループ (phonological loop)」と「視空間スケッチパッド」というサブシステムから成る。中央制御系は音韻ループと視空間スケッチパッドを統括し、長期記憶と情報をやりとりするシステムである。視空間スケッチパッドは、視覚的・空間的なイメージを操作したり、保存したりするシステムである。一方、音韻ループは、言語理解や推論を行なうための音韻情報を保存するシステムで、内的言語を反復することにより情報を保持する。音韻ループは、聞いた音声情報をそのまま保存する受動的な音韻短期貯蔵と、音声情報を活発に繰り返す内語反復から成り立っている。Baddeley (1986)⁽⁷⁾ は、作動記憶 (working memory) 内の音韻ループには音声情報を保存してそれを繰り返すサブボーカルリハーサル (内語発声復唱) が存在するとしている。音韻ループでは、聞いた音声情報は何もしないとすぐ消滅してしまうが、内語によって反復が続く限り記憶が保持される。耳にした音声情報をいったん音韻ループに蓄えてそれを反復しているわけである。問題のシャドーイングには、音韻ループがかかっているわけであるが、シャドーイングは、新しく聞いた音声情報を内語としてではなく口に出して反復するわけで、この口頭反復が音声情報を消滅させずに音声ループに蓄えて、つまり、頭の中に音がそのまま残ることになり、それだけ意味理解がしやすくなるというわけである。心理言語学的に言えば、聞こえてくる音声を同時的にあるいは少し遅れて繰り返すというシャドーイングという行為は、ある意味では、新しい情報を意識的に顕在化してボーカルリハーサルを行なっていると言える。

2.3 シャドーイング法の効果

2.3.1 利点

シャドーイング法は目標言語を棒読みしたり、母語の音声に引きずられないようにしながらあくまでも目標言語のオーセンティックな音声を聞いてそっくりまねることから、通常、次のような利点が挙げられる (川本、2003⁽⁸⁾; 鳥飼・他、2003⁽⁹⁾)。

- (1) 発音：母語なまりなど発音の改善。連結など実際の音韻現象の習得、例えば、coming up（カメナップ）など。
- (2) プロソディ：発音、ピッチ、ストレス、抑揚、リズム、ポーズなどの改善。
- (3) 聞き取り：リスニングの最大の難点である目標言語の速度についていけるように改善。
- (4) 理解力：復唱することで音声は短期記憶に残り、同時に消失する音声よりも意味理解の手がかり時間が与えられ、理解力が促進。
- (5) リスニング練習とスピーキング練習が同時に可能。

2.3.2 シャドーイング法とオーラルアプローチにおけるパターンプラクティスの比較

建内 (2005)⁽¹⁰⁾によれば、もともとシャドーイングは心理学研究の分野で研究されていて、例えば、ロシアの心理学者Christovich (1960)⁽¹¹⁾らは当時の行動主義の枠組みに基づいて、シャドーイングを最初に研究対象として取り上げ、刺激と反応によって、刺激としての「聞こえてくる音声」とそれに対する反応としてのシャドーイングによる発話音声を分析している。その後、シャドーイングによる音声刺激と瞬時的な発話反応の研究をさらに進展させ、シャドーイングにおける意味理解の点についても研究の視野に入れている。1960年代にシャドーイングが産声を上げたとすれば、シャドーイングは行動主義言語学の延長線上にあり、外国語教育において隆盛を極めたオーラルアプローチの時代であった。その当時はまだシャドーイングの理論的背景となっている作動記憶や音韻ループへの言及はなかったが、シャドーイングとパターンプラクティスは当然のことながら共通する側面をもっている。パターンプラクティスは音韻ループの代わりに習慣形成のためにあくまでもモデル音声をまねることに集中したのである。

- (1) 「はっきりと音声を聞き分ける (recognition)」
- (2) 「教師に合わせてそっくり真似をする」(imitation)
- (3) 「自分の力で反復する」(repetition)

言語習慣を確立するために模倣と反復が唱道され、その練習と強化に最適と思われるLLの活用が導入されたのである（本田、1960）⁽¹²⁾。しかしパターンプラクティスは機械的な練習を行うのでその単純な作業は学習者の興味を失わせることにもなり、substitutionや conversionのような言語操作の練習がコミュニケーション能力の育成につながらないのではないかという問題が提議された。しかしシャドーイングのような手法が今日再び注目を浴びているということは、発音、プロソディ、流暢さ、発話速度、瞬時的意味理解等を身につけるためには外国語学習のある段階で上記の(1)～(3)が必要不可欠であるということであろう。

先行研究の知見を援用しながら、シャドーイング技法による「語彙指導法としての効果」、「リスニング指導法としての効果」、「スピーキング指導法としての効果」、「リーディング指導法としての効果」について、以下、考察を進めていく。

2.3.3 語彙指導法としての効果

語彙記憶の実験については船山 (1998) の報告がある。そこでの検討課題は既習の語彙的知識の

定着化に対するシャドーイングの貢献度である。シャドーイング練習を通して音声的な材料から刺激を受けることによって語彙を記憶できるという予測が成り立つ。ここで取られた実験は、一度覚えた語彙をシャドーイング中に再度遭遇する機会を作り、その刺激が当該語彙の記憶にどの程度役立つかを調べることである。検証仮説はシャドーイングが語彙的知識の定着化に貢献するというものである。被験者の数が少ないので確実なことは言えないとしながらも、シャドーイングという音声的なプロセスを経ることにより、目だけでは覚えにくい単語が良く記憶に残っている可能性があると指摘している。

また、迫田・松見（2005）では、文法・読解能力とともに語彙をみる日本語能力試験の成績が有意にあがったことから、シャドーイングは意味処理までを含めた言語情報処理を促進していると報告している。音読は読解力の指標として使われているが、「音読の流暢さ」（ORF）は構文理解、プロソディなどの言語知識とともに語彙理解（word recognition）がなくては生まれないものである（Kinoshita、2005）。

2.3.4 リスニング指導法としての効果

リスニングの最大の難点である目標言語の速度についていけるように改善される。前述した作動記憶の概念を使って説明されることが多い。つまり、聞こえてくる速い音声を内語で繰り返すことができるということは、聞き取りができるということである。聞こえてくる音声を早口で心の中で反復することで情報消失が避けられるため、中枢装置の音声ループに意味理解に使える情報量が貯えられて、それだけ意味理解が助長されると考えられている。それと同じように、シャドーイング技法も内語発声を意識的に口頭音声化して行うため、情報を消失しないで意味理解の処理に回して利用できるようにするのに役立っていると考えられる。

2.3.4.1 シャドーイング法とディクテーション法の効果比較

リスニング指導法の1つにディクテーション法があるが、玉井（1992）⁴³は、日本人英語学習者を被験者としたシャドーイング法による実験群とディクテーション法による統制群の比較実験を行ない、シャドーイング法による実験群のほうがディクテーション法による統制群よりもリスニング力の伸長効果があったという結果を報告している。

2.3.4.2 シャドーイング法の効果と学習者レベル

さらに、リスニングの指導法の1つとしてシャドーイング法を短期集中的に行った際にリスニング力に効果がみられるかどうかを実験した結果、シャドーイング法が聴解力の向上に効果があったと述べている（玉井、2005:p.37）。ところが、リスニングテストの結果を上中下の3群に分けて分析してみたところ、効果は一様でなく、上位群よりも下位群のほうに効果がより強く表れたのである。この効果の偏在性は何であろうか。実験前の予測としては、シャドーイング技法による訓練を行えば行うほど一様に聴解力の効果が現れる、あるいは上位群のほうにより効果が現れると考えられるが、実験結果はこうした予測と異なっている。

そこで玉井（1992）では、被験者をその聴解能力に応じて3群に分けて、シャドーイング法の効果の一様性と偏在性についてfollow-up実験を行なっている。その結果、リスニング指導法として

のシャドーイング技法は中位群、下位群に対して積極的な効果が見られるが上位群については効果が見られなかったという結論を出している。シャドーイング法がリスニング指導法として無条件に有効である方法であるなら、シャドーイング法による訓練を行なえば行なうほど様に聴解力の効果が現れるはずであるが、予測に反した部分が存在することは一考の必要があるだろう。

2.3.5 スピーキング指導法としての効果

本節では速度とプロソディの向上という2つの観点から、先行研究による知見を援用しながら、シャドーイング法による指導効果について、以下、検討していく。

2.3.5.1 プロソディ指導法としての効果

次にシャドーイングが学習者のプロソディに与える影響について考察する。

外国語学習者は「自然で滑らかに目標言語を話したい」という強い要望をもっているが、英語学習者の話す英語が英語らしく聞こえる (Cruz-Ferreira 1989⁽⁴⁾, Jenkins 2000⁽⁵⁾, 杉藤 1996⁽⁶⁾)、あるいは日本語学習者の日本語が日本語らしく聞こえる (杉藤、1989)⁽⁷⁾、にはプロソディの影響のほうが、個々の子音や母音のような分節素の発音の影響よりも大きいということが指摘されている。しかし、英語教育にせよ、日本語教育にせよ、単音あるいは単語レベルの訓練はあっても、プロソディの指導が長期的に系統立てて行なわれているとは言い難い。発音指導は旧態依然として、習得が難しい単音や特殊音、清濁の区別、ピッチアクセントの型などを中心に行われることが多いが、近年、プロソディの指導に力点を置いた音声教材も市販されていることは大きな進展である。

代表的なプロソディの指導法としては、音読法、リピーティング法、シャドーイング法が挙げられる。いずれも発声器官を使って声を出す音読という共通性をもつが、音読法ではモデル発音という音声刺激なしに音読する、つまり文字を見て脳内に記憶されているその音声を再現するのに対し、リピーティング法では文字情報なしに音声刺激を耳から直接聞いた後、音声情報のみを手がかりに再現する、そしてシャドーイング法も文字情報なしという点ではリピーティング法と同じであるが、ヘッドホンから流れる音声刺激をほぼ同時か、あるいは少し遅れてできるだけ正確に再現するという点で異なる。

山根 (2004)⁽⁸⁾ は、リピーティング法により英語らしさを示す指標の1つである日本人英語学習者の使用音域幅 (pitch range) が17.7%~68.3%の範囲で増大し、その結果、発音にピッチ変化が加わるなど英語プロソディの改善が認められたとして、音声モデルを聞いて音読を繰り返すことで音声情報が学習者の記憶に定着するため、発音が改善される可能性があるとして結論づけている。また、山根・齋藤・八島 (2004)⁽⁹⁾ は、シャドーイング法が英語学習者のプロソディ習得に及ぼす効果について検証したものであるが、発音評価に関しては、4つの範疇 (prosody, segmentals, articulateness, impression) すべてにおいて音読よりシャドーイングのほうが評価が高いこと、使用音域幅についてはシャドーイング法により使用音域幅が伸びること、音読法による場合は発音評価と使用音域幅とのあいだに高い相関があり、使用音域幅が大きいほど発音評価が高かったことを報告している。

2.3.5.2 発音時間 (duration) への影響

上掲の山根・齋藤・八島 (2004) では、発音時間に関しても言及し、シャドーイング法により発音時間が短縮されたこと、ほとんどの場合モデル発音より短くなっていたこと、発音時間と評価のあいだにほとんど相関がみられないこと、発話速度の高いサンプルは必ずしも評価が高くなかったことを報告している。

2.3.6 リーディング指導法としての効果

迫田・松見 (2004)²⁰⁾ では、日本語学習者が知識として学んだこと (「わかる」) を実際の場面で適切に使えること (「できる」) に転換する試みとしてシャドーイングを導入してみて、その結果、語彙量、速度、一文の長さに変化が見られ、シャドーイングが「わかる」から「できる」へ繋げることができると論じている。また、迫田・松見 (2005)²¹⁾ では、語彙・文法・読解能力をみる日本語能力試験の成績が有意にあがったことから、シャドーイングは意味処理までを含めた言語情報処理を促進し、音読練習よりも読みの正確さを助長させると報告している。音読は読解力の指標として使われているが、「音読の流暢さ」(ORF) は語彙認識、構文理解、プロソディなどの言語知識がなくては生まれないものである。だからORFがない学習者は音読の際に詰まったり、内容を理解していないので一語ごとにポーズがはいるが、音読が流暢な学習者はポーズの取り方が適切であり、音読が自然である。Kinoshita (2005)²²⁾ は、シャドーイングによる音読と通常の伝統的な音読を比較して、シャドーイングがORFを高めることを論じた実験を報告している。

3. 調査

3.1 目的

本研究の目的は、

- (1) 学習者の日本語能力とシャドーイング法の効果に対する学習者評価との関連性を探ることにある。
- また、以下の2点も調査の目的に含めていくことにする。
- (2) 学習者はシャドーイング法の理論的背景を認識しておくことが必要と考えているか。
- (3) 学習者のシャドーイング法の指導内容や指導手順に関する認識はどう異なるのか。

3.2 被験者

本調査の対象となった被験者は、大学でJSL日本語を履修している1回生の留学生で、クラスAの受講者41人、クラスBの受講者31人のなかからランダムに選出した各25人、合計50人である。下掲の表1はクラスAとクラスBにおける専攻別、母語別の被験者数を示している。母語別の内訳は、クラスAでは中国語母語話者20、韓国語2、英語2、仏語1であり、クラスBでは中国語24、韓国語1である。また、専攻別では、クラスAが経済9、社会学部12、文学部2、工学部2であるのに対して、クラスBは商学部22、工学部2、商学部1である。

Table 1. 専攻別、母語別の被験者数

クラスA				クラスB			
	経済学部	社会学部	文学部	工学部	経済学部	商学部	工学部
中国語	8人	8	2	2	1	22	1
韓国語		2					1
英語	1	1					
仏語		1					

3.3 シャドーイング法による日本語訓練

(1) 期間

シャドーイング法による訓練は2クラスとも週1回を原則として、2005年4月～7月（春学期）に9回、9月末～11月末（秋学期の一部）8回実施した。1回の訓練の所要時間は授業時間90分のうち30分であった。両クラスにおいて、初回には実際の訓練を行なうに際し、power pointを用いて「シャドーイングの理論的背景」と題してそのメカニズムや効用について日本語で説明。

(2) 教室環境

クラスAはCALL教室を、クラスBはLL教室を使用した。

(3) 指導内容、指導手順

教室内授業形態の中でシャドーイング法を導入するにあたり、次の4点に配慮した。

- ① 学習者は学部1回生であることから、認知的アプローチを採用する。すなわち、コースの始めに、シャドーイングの理論的背景をコンテンツ学習としてpower pointで説明する。
- ② スクリプトはコンテンツそのものが情報価値があり、興味関心を喚起するものを提供する。
- ③ コンテンツの理解を促す導入として、クラスAはネット検索、クラスBはメンタルマッピング法によるスキーマづくりをさせる。
- ④ シャドーイング練習終了後、各自MDに当該コンテンツについて1分スピーチを録音。

上述の②を踏まえて、シャドーイング法による訓練は、春学期においては次のようなNJニュース²³（300語程度）のなかから、現時点でも情報価値がある題材を選んで使用した。下掲の表3は各回のトピックと‘Reading tutor’²⁴の語彙レベル判定ツールで測定した難易度を示している。

Table 3. 各回使用のNJニュースのトピックと語彙レベル

1 路上禁煙の禁止条例 ★★★普通								2 漢字力の衰えを感じる日本人、増加★★易しい							
総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊	総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
196	166	30	4	29	10	93	30	229	188	8	9	30	14	127	41
100%	84%	15.3%	2.0%	14.8%	5.1%	47.4%	15.3%	100%	82%	3.5%	3.9%	13.1%	6.1%	55.5%	17.9%
118%	100%	18.1%	2.4%	17.5%	6.0%	56.0%	18.1%	121%	100%	4.3%	4.8%	16.0%	7.4%	67.6%	21.8%

3 ワン切り業者、回線止められる★★★★普通

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
225	191	41	11	24	18	97	34
100%	84%	18.2%	4.9%	10.7%	8.0%	43.1%	15.1%
117%	100%	21.5%	5.8%	12.6%	9.4%	50.8%	17.8%

4 燃料電池車を首相官邸に納入★★★★少し難しい

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
194	160	33	7	25	18	77	34
100%	82%	17.0%	3.6%	12.9%	9.3%	39.7%	17.5%
121%	100%	20.6%	4.4%	15.6%	11.2%	48.1%	21.2%

5 日本の出生率の推移★★★★普通

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
207	179	13	12	37	19	98	28
100%	86%	6.3%	5.8%	17.9%	9.2%	47.3%	13.5%
115%	100%	7.3%	6.7%	20.7%	10.6%	54.7%	15.6%

6 人気ミュージシャンら、NPO銀行設立★★★★普通

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
185	143	17	15	23	10	78	42
100%	77%	9.2%	8.1%	12.4%	5.4%	42.2%	22.7%
129%	100%	11.9%	10.5%	16.1%	7.0%	54.5%	29.4%

7 気象庁の富士測候所が無人に★★★★普通

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
202	168	20	13	31	11	93	34
100%	83%	9.9%	6.4%	15.3%	5.4%	46.0%	16.8%
120%	100%	11.9%	7.7%	18.5%	6.5%	55.4%	20.2%

8 「紀伊山地」が世界遺産に★★★★普通

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
192	161	38	8	16	14	85	31
100%	83%	19.8%	4.2%	8.3%	7.3%	44.3%	16.1%
119%	100%	23.6%	5.0%	9.9%	8.7%	52.8%	19.3%

9 クマの出没、各地で相次ぐ★★★★普通

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
228	183	28	11	17	21	106	45
100%	80%	12.3%	4.8%	7.5%	9.2%	46.5%	19.7%
124%	100%	15.3%	6.0%	9.3%	11.5%	57.9%	24.6%

Table 4

4 鼎談：声優★★やさしい

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
348	267	41	2	21	28	175	81
100%	76%	11.8%	0.6%	6.0%	8.0%	50.3%	23.3%
130%	100%	15.4%	0.7%	7.9%	10.5%	65.5%	30.3%

7 アスベスト 通院交通費支給へ★★★ふつう

総数	総語彙	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
255	228	25	8	40	23	132	27
100%	89%	9.8%	3.1%	15.7%	9.0%	51.8%	10.6%
111%	100%	11.0%	3.5%	17.5%	10.1%	57.9%	11.8%

一方、秋学期のシャドーイング法はニュース、NHK教育の科学番組の一部、スピーチのいくつかのタイプ（鼎談など）など、スピーチのタイプや分野が異なる内容について行なった。紙幅の都合上、第4回鼎談と第7回ニュースの語彙レベル判定結果のみTable 4に掲載する。

4 測定

4.1 配置テストについて

Table 5. 配置テストの記述統計

	範囲	平均値	標準偏差	尖度	歪度
スポット	20.4-25.0	23.71	1.17	0.04	-0.91
リスニング	18.3-25.0	22.29	2.44	-1.33	-0.26
聴読解	17.5-25.0	23.34	2.41	-0.22	-1.11
読解	7.5-25.0	20.26	3.74	1.11	-0.79
合計	75.4-100	89.31	7.43	-0.71	-0.51

Note. N = 50

スポット 20点、リスニング20点、聴読解20点、読解20点、計100点に換算した。リスニングはやや平らな得点分布になっている。

Table 6. テスト間の相関係数

	スポット	リスニング	聴読解	読解	合計
スポット	—	.568**	.358*	.304*	.629**
リスニング		—	.614**	.326*	.780**
聴読解			—	.329*	.736**
読解				—	.783**
合計					—

Note. N = 50

*: $p < .05$, **: $p < .01$

リスニングと聴読解に中程度の相関が見られる ($r = 0.614$, $p < .01$)。読解はスポット、リスニング、聴読解とあまり相関が見られない ($r_s < .329$, $p < .05$)。

4.2 クラス間 (CALLとLL) の相違について

4.2.1 配置テストとの関係

Table 7. 配置テストにおけるクラス間の記述統計

CALL	平均値	標準偏差	LL	平均値	標準偏差
スポット	23.81	1.15	スポット	23.84	1.24
リスニング	22.12	2.63	リスニング	22.68	2.42
聴読解	23.08	2.49	聴読解	23.81	2.06
読解	20.52	4.19	読解	20.00	3.29
合計	89.00	8.86	合計	89.60	6.05

Note. N = 25

Note. N = 25

CALLクラスとLLクラスのそれぞれのテスト（スポット、リスニング、聴読解、読解）における違いは見られない ($t_s < |1.11|$, n.s.)

スポット: $t = -0.118$, $df = 48$, n.s.; リスニング: $t = -0.782$, $df = 48$, n.s.; 聴読解: $t = -1.111$, $df = 48$, n.s.; 読解: $t = 0.488$, $df = 48$, n.s.

Table 8. 配置テストにおけるクラス間の違い (t検定結果)

	t値	有意	F値	確率
スポット	-0.118	n.s.	0.038	0.847
リスニング	-0.782	n.s.	0.797	0.376
聴読解	-1.111	n.s.	0.933	0.339
読解	0.488	n.s.	1.586	0.214
合計	-0.278	n.s.	5.653	0.021

Note. 合計得点においては等分散を仮定していない。

4.2.2 選択項目との関係

Table 9. 選択項目におけるクラス間の違い (集計表)

	項目①	項目②	項目③	項目④	項目⑤	項目⑥	項目⑦	項目⑧	項目⑨	項目⑩
CALLクラス										
効果あり	17	10	18	9	8	8	12	3	4	9
効果なし	8	15	7	16	17	17	13	22	21	16
LLクラス										
効果あり	17	15	14	13	4	12	15	5	0	6
効果なし	8	10	11	12	21	13	10	20	25	19
合計	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

シャドーイングの効果として、CALLクラスとLLクラスの学習者が選択した項目間に有意な関係があるかどうか検討したところ、項目① ($\chi^2 (1, N=50) = 0.000$, n.s.)、項目② ($\chi^2 (1, N=50) = 2.000$, n.s.)、項目③ ($\chi^2 (1, N=50) = 2.667$, n.s.)、項目④ ($\chi^2 (1, N=50) = 1.299$, n.s.)、項目⑤ ($\chi^2 (1, N=50) = 1.754$, n.s.)、項目⑥ ($\chi^2 (1, N=50) = 1.333$, n.s.)、項目⑦ ($\chi^2 (1, N=50) = 0.725$, n.s.)、項目⑧ ($\chi^2 (1, N=50) = 0.595$, n.s.)、項目⑩ ($\chi^2 (1, N=50) = 0.857$, n.s.)の全ての項目において、有意な関係が見られなかった。

注：期待度数に10以下の値が存在する項目については、Fisherの直接法 (Fisher's exact test) を用いた。

4.2.3 選択した項目における学力（配置テスト）の相違について

Table 10. 項目別の選択人数と配置テストの平均値（標準偏差）

項目①	N	平均値	標準偏差	項目②	N	平均値	標準偏差
効果あり	34	89.17	7.71	効果あり	25	89.60	6.67
効果なし	16	89.56	7.32	効果なし	25	89.00	8.41
項目③	N	平均値	標準偏差	項目④	N	平均値	標準偏差
効果あり	32	89.71	7.79	効果あり	22	91.40	6.50
効果なし	18	90.33	7.10	効果なし	28	87.64	7.94
項目⑤	N	平均値	標準偏差	項目⑥	N	平均値	標準偏差
効果あり	12	88.83	5.62	効果あり	20	89.15	6.93
効果なし	38	89.44	8.08	効果なし	30	89.40	8.00
項目⑦	N	平均値	標準偏差	項目⑧	N	平均値	標準偏差
効果あり	27	89.62	6.82	効果あり	8	93.12	4.58
効果なし	23	88.91	8.39	効果なし	42	88.57	7.78
項目⑨	N	平均値	標準偏差	項目⑩	N	平均値	標準偏差
効果あり	4	88.75	9.84	効果あり	15	88.26	7.95
効果なし	46	89.34	7.43	効果なし	35	89.74	7.40

Table 11. 配置テストにおける選択者間の違い（t検定結果）

	t値	有意	F値	確率
項目①	-0.168	n.s.	0.052	0.820
項目②	0.279	n.s.	2.753	0.104
項目③	-0.725	n.s.	0.043	0.837
項目④	1.798	n.s.	1.837	0.182
項目⑤	-0.224	n.s.	4.581	0.037
項目⑥	-0.114	n.s.	1.059	0.309
項目⑦	0.333	n.s.	2.442	0.125
項目⑧	1.594	n.s.	3.299	0.076
項目⑨	-0.151	n.s.	0.026	0.872
項目⑩	-0.632	n.s.	0.265	0.609

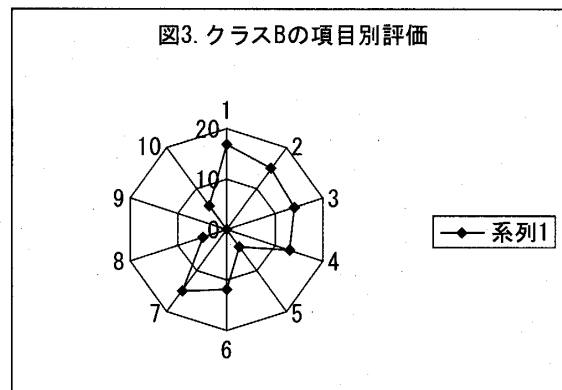
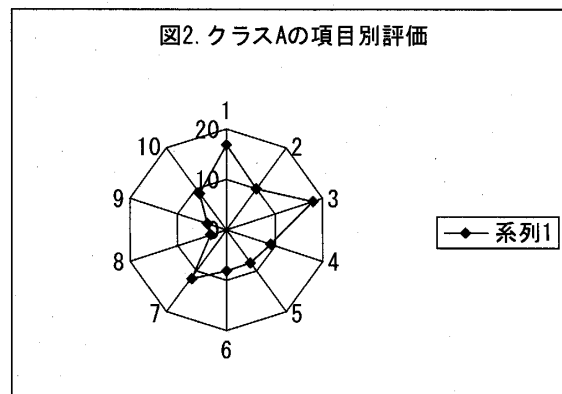
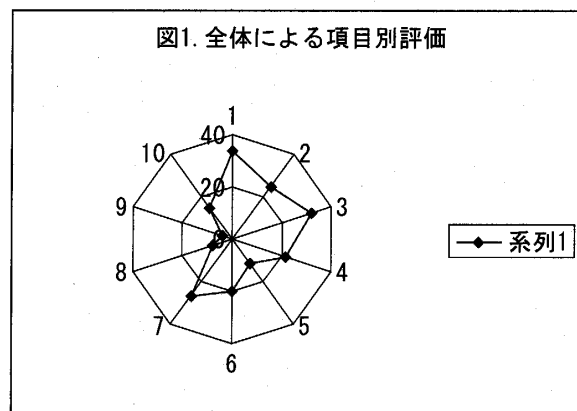
Note. 項目⑤においては等分散を仮定していない。

シャドーイングの効果として、選択した項目の学習者の習熟度（配置テストの合計得点）に有意な差があるかどうか検討したところ、項目①（ $t = -0.168$, $df = 48$, n.s.）、項目②（ $t = 0.279$, $df = 48$, n.s.）、項目③（ $t = -0.725$, $df = 48$, n.s.）、項目④（ $t = 1.798$, $df = 48$, n.s.）、項目⑤（ $t =$

-0.244, $df=48$, n.s.)、項目⑥ (-0.114, $df=48$, n.s.)、項目⑦ ($t=0.333$, $df=48$, n.s.)、項目⑧ ($t=1.594$, $df=48$, n.s.)、項目⑨ ($t=-0.151$, $df=48$, n.s.)、項目⑩ ($t=-0.632$, $df=48$, n.s.) の全ての項目において、有意な差が認められなかった。

4.3 シャドーイングの効果として選択した項目について

図1が示すように①聞き取れるようになった気がする、②短期記憶が強化された気がする、③発音がよくなった気がする、⑦いろいろな単語が覚えられた気がするという自己評価が多く、次に④音読する速度が速くなった気がする、⑥話す速度が速くなった気がするがこれに続くという結果が得られた。



4.3 シャドーイング法の理論的背景の認識喚起の必要性（アンケート質問項目1）

実際の訓練の導入に先立ち、教師によって提供された理論的背景についての説明について、役立ったという回答が43人、どちらともいえない1人、役立たなかった1人、無回答3人、その他2人という結果を得た。

4.4 シャドーイング法の指導内容や指導手順に関する学習者評価（アンケート質問項目5～7）

内容については素材1：350文字程度のニュース（過去2年間の素材）を中心としたものと、素材2：ニュース（即時性のある素材）・科学的な理論背景や宣言的知識的な素材（NHK教育）・対談や鼎談などテーマ領域やスピーチスタイルが多様なものを比較評価させたが、その結果は素材2に高い評価を与えた者が25人、素材1が5人、両方とも良いが4人、無回答6人、その他7人、わからないが3人である。クラスAのインターネットによる検索やクラスBのメンタルマッピングによるトピックに関するスキーマづくりや、フォローアップとしてのシャドーイング内容のトピックについての1分独話（MD/テープ録音）については役立つが35人、役立たないが4人、無回答が7人、どちらともいえないが2人、その他が2人である。スクリプトのルビについては、必要が25人、必要でないが10人、無回答が12人、どちらともいえないが3人である。

5. 考察と議論

5.1 質問項目2～3について

まず、第1のresearch questionである「授業実践へのシャドーイング法の導入について、日本語能力によってその効果に対する評価に違いがあるか」であるが、50人中、無回答1人を除く49人が日本語授業へのシャドーイングの導入について有効性を認めている。ちなみにこれは春学期のコース末に行なったパイロット調査で得た回答と同じ数値である。本稿の中心課題である質問項目3については、配置テストおよびコース末のテスト結果による学習者の日本語能力とシャドーイングによる効果に対する自己評価とのあいだには、①～⑩のどの項目についても相関関係は認められないという結果が確認された。クラスAとクラスBの間にもなんら有意な相関は認められなかった。すでに2.3.2において言及したようにシャドーイング法とオーラルアプローチにおけるパターンプラクティスには共通する部分があり、反復練習については成績上位群は単調であるとして評価が低いのではないかと、逆に成績下位群は、シャドーイングの効果は認めつつも自分には音声刺激が聞き取れない、あるいは瞬時にシャドーイングできないとして授業への導入には否定的ではないかという疑問である。本調査では春学期末および11月末に音読、シャドーイング、および1分スピーチを録音している。紙幅の都合上、本稿では効果の実際についてはまったく言及せずに、学習者の視点からみたシャドーイングによる効果に関する自己評価の側面から探っているため、学習者の日本語能力と実際の効果については議論することはできないが、玉井（2005、p.41）²⁰では成績上位群には効果がないという実験結果を報告していることを考えると、興味深い結果といえる。

5.2 調査項目1、5～7について

教室授業形態のなかで通訳訓練法の一つであるシャドーイング法を導入するにあたり、①学習者は学部1回生であることから、認知的アプローチを採用する。すなわち、コースの始めに、シャドーイングの理論的背景をコンテンツ学習としてpower pointを使って十分に説明したわけであるが、大半が役立ったと回答していることから、有効であるといえる。また、スクリプトの内容についてはコンテンツそのものが情報価値があり、興味関心を喚起するものを提供するように努めた。スクリプトAよりもスクリプトBのほうが評価が高かったが、その原因はスクリプトAの難易度は、やや難しいレベルの1点と易しいレベルの1点を除くと大半が普通レベルであり、使用時点でニュース価値は薄れていない内容であったとはいえ、2年以内の過去ニュースであったのに対して、スクリプトBはニュースであっても使用日現在において話題になりやすい社会的な問題を扱ったものや、科学的な理論や実験など宣言的知識についての説明、社会問題をめぐる鼎談など、内容とスピーチスタイルの特徴を考慮して幅広くカバーするような素材が提供されたことに被験者が気づいたためと思われる。また、クラスAはネット検索、クラスBはメンタルマッピング法によるスキーマづくりをさせたこと、シャドーイング練習終了後、各自MDに当該コンテンツについて1分スピーチを録音させたことなど、単調な反復練習であるシャドーイング法の短所を補うような内容や手順を用意したことが、自己申告という限界はあるものの、学習者の日本語能力にかかわらず、シャドーイング法の効果を認めているという結果につながったものと思われる。

6. 今後の課題

今回の研究ではあくまでも学習者の自己申告によるシャドーイングの効果について考察した。本調査の一環として収集した実際の学習者におけるシャドーイング訓練の効果については、現在、分析中である。本研究の結果を踏まえて、議論をさらに進展させていきたい。

注

*本研究の一部は、文部省科学研究費助成基金において、研究課題「外国語教育における教室内モチベーションの質的・量的研究—日本の英語教育および日本語教育に関する実証的研究—」（基盤研究(C)(1) 研究代表 望月通子）として研究費を受けた成果の一部として公表するものである。ここに記して謝意を表したい。また、プロソディ研究の面で山根繁先生（関西大学）に、統計処理の面で本田勝久先生（大阪教育大学）にご協力いただいた。ここに深く感謝の意を表したい。

注：

- (1) 玉井健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』 東京: 風間書房
- (2) 田中深雪 (2002) 「現代通詞考」『通訳・翻訳ジャーナル』 1月号 Retrieved November 28, 2005 from http://www.soc.nii.ac.jp/jais/html/tu_hon_journal/html/09_tanaka.html
- (3) 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』 第36号、105-116
- (4) Lambert, S. (1988) A human information processing and cognitive approach to the training of simultaneous

- interpreters. D. L. Hammond (ed.) *Languages at crossroads. Proceedings of the 29th Annual Conference of the American Translators Associations*, 379-388.
- (5) 船山伸他 (1998) 『シャドーイングの応用研究』 日本時事英語学会関西支部・同時通訳研究分科会
 - (6) 望月 肇 (2005) 「シャドーイングの中学英語教育への応用 — 中学2年生における実践研究『関西英語教育学会 KELES第9回研究大会発表要綱』
 - (7) Baddeley, A. D. (1986) *Working Memory*, New York: Oxford University Press.
 - (8) 川本佐奈恵 (2003) 「英語の学び方活かし方」 Retrieved November 26th, 2005 from <http://allabout.co.jp/study/english/closeup/CU20031125A/>
 - (9) 鳥飼玖美子 [監修・著者]、玉井健、染谷泰正、田中深雪、鶴田知佳子、西村友美 (2003) 『はじめてのシャドーイング』 東京：学習研究社
 - (10) 建内高昭 (2005) 「シャドーイング実践指導とリスニング力および短文再生に関して」 中部地区英語教育学会要旨
 - (11) Christovich, L. A. (1960) Classification of rapidly repeated speech sounds. *Akusticheskii Zhurnal*, 6, 392-398.
 - (12) 本田実浄 (1960) 『Pattern Practice』 東京：大修館書店
 - (13) 玉井健 (1992) 「“follow-up”の聴解力に及ぼす効果及び“follow-up”能力と聴解力の関係」 *Step Bulletin*, 4, 日本英語検定協会、48-62.
 - (14) Cruz-Ferreira (1989) A test for non-native comprehension of intonation in English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 27:1, 23-39.
 - (15) Jenkins, J (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford.
 - (16) 杉藤美代子 (1996) 『日本人の英語』 東京：和泉書院
 - (17) 杉藤美代子 (1989) 「現代の日本語音声研究の課題」 p.5, 『日本語学』 第8巻第3号, 4-13, 明治書院
 - (18) 山根繁 (2004) 「音読が学習者のプロソディーに与える効果 — リピーティングとシャドーイング」 外国語教育メディア学会 (LET) 第44回全国研究大会発表 佐藤 (1995)
 - (19) 山根・齋藤・八島 (2004) 「リピーティングが英語プロソディーの習得に与える効果」 『ことばの科学研究』 第5号 45-51.
 - (20) 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的研究」 『2004年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
 - (21) 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 —」 『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
 - (22) Kinoshita, Taeko (2005) The effect of shadowing on oral reading fluency (orf) in JFL, Retrieved November 29th, 2005 from <http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2005/kinoshita.html>
 - (23) NJニュース 『日本語ジャーナル』 アルク2002年10月、2003年3月、2004年8月、10月、2005年1月の各号
 - (24) 語彙チェッカー (© 1998 Kawamura) : 形態素解析には奈良先端科学技術大学院大学松本研究室によって開発された「茶筌2.02」を利用。日本語能力試験を基準にして単語の難易度を判定。「チュウ太の道具箱」2005年11月15日 <http://language.tiu.ac.jp/tools.html#input>
 - (25) 日本語能力測定法「SPOT (Simple Performance-Oriented Test)」。自然な速度の音声テープを聞きながら、解答用紙に書かれた同じ文を目で追っていき、文中の () に聞こえた音 (ひらがな1字) を書き込ませるテスト法 小林典子氏他による開発
 - (26) 玉井健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』 東京：風間書房

引用文献

- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974) Working memory, In: G. A. Bower (ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-89), New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D. (1986) *Working Memory*, New York: Oxford University Press.

- Baddeley, A. D. (2000) The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences* vol. 4 No. 11, 417-423.
- Christovich, L. A. (1960) Classification of rapidly repeated speech sounds. *Akusticheskii Zhurnal*, 6, 392-398.
- Cruz-Ferreira (1989) A test for non-native comprehension of intonation in English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 27:1, 23-39.
- 船山仲他 (1998) 『シャドーイングの応用研究』 日本時事英語学会関西支部・同時通訳研究
- 本田実浄 (1960) 『Pattern Practice』 東京：大修館書店
- Jenkins, J. (2000) *The phonology of English as an International Language*. Oxford.
- 川本佐奈恵 (2003) 「英語の学び方活かし方」 Retrieved November 26th, 2005 from <http://allabout.co.jp/study/english/closeup/CU20031125A/>
- Kinoshita, Taeko (2005) The effect of shadowing on oral reading fluency (orf) in JFL, Retrieved November 29th, 2005 from <http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2005/kinoshita.html>
- Lambert, S. (1988) A human information processing and cognitive approach to the training of simultaneous interpreters. D. L. Hammond (ed.) *Languages at crossroads. Proceedings of the 29th Annual Conference of the American Translators Associations*, 379-388.
- 望月 肇 (2005) 「シャドーイングの中学英語教育への応用 — 中学2年生における実践研究『関西英語教育学会 KELES 第9回研究大会発表要綱』 分科会
- 西村友美 (1989) 「通訳技法の英語教育への応用 — シャドーイングを用いた一つの方法」 船山仲他 『シャドーイングの応用研究』、63-71
- 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的研究」『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的研究(2) — 音読練習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』
- 杉藤美代子 (1989) 「現代の日本語音声研究の課題」 p.5, 『日本語学』 第8巻第3号, 4-13, 明治書院
- 杉藤美代子 (1996) 『日本人の英語』 東京：和泉書院
- 建内高昭 (2005) 「シャドーイング実践指導とリスニング力および短文再生に関して」 中部地区英語教育学会要旨
- 玉井健 (1989) 「シャドーイングの背景理論と評価法」 船山仲他 『シャドーイングの応用研究』、1-15
- 玉井健 (1992) 「“follow-up”の聴解力に及ぼす効果及び“follow-up”能力と聴解力の関係」 *Step Bulletin*, 4, 日本英語検定協会、48-62.
- 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』 第36号、105-116
- 玉井健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』 東京：風間書房
- 田中深雪 (2002) 「〈日本通訳学会特別企画〉通訳の世界を広げる現代通詞考 第9回 英語教育と通訳教育の接点」『通訳・翻訳ジャーナル』 1月号、90-91； Retrieved November 28, 2005 from http://www.soc.nii.ac.jp/jais/html/tu_hon_journal/html/09_tanaka.html
- 鳥飼玖美子 [監修・著者]、玉井健、染谷泰正、田中深雪、鶴田知佳子、西村友美 (2003) 『はじめてのシャドーイング』 東京：学習研究社
- 山根・齋藤・八島 (2004) 「リピーティングが英語プロソディーの習得に与える効果」『ことばの科学研究』 第5号 45-51.
- 山根繁 (2004) 「音読が学習者のプロソディーに与える効果 — リピーティングとシャドーイング」 外国語教育メディア学会 (LET) 第44回全国研究大会発表