

平成18年度

シャドーイングが発音に与える影響

—上級日本語学習者を対象に—

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程前期
言語文化教育学専攻 日本語教育学専修

 高橋 恵利子

<目次>

1. はじめに	1
1-1. 発音指導について.....	1
1-2. 発音学習方法.....	5
2. シャドーイングについて.....	7
2-1. シャドーイング概観.....	7
2-2. シャドーイングの方法.....	10
2-3. シャドーイングと発音.....	13
3. 調査1.....	19
3-1. 調査方法.....	19
3-2. 録音データの分析と考察.....	20
3-2-1. 課題音読とシャドーイングについて.....	20
3-2-2. 短文音読について.....	24
3-3. 学習者のコメント分析と考察.....	26
3-4. 調査1のまとめ.....	27
4. 調査2.....	29
4-1. 調査内容と学習者データ.....	29
4-2. 課題音読データの分析と考察.....	32
4-3. 気付きデータの分析と考察.....	35
4-4. 単語音読データの分析と考察.....	42
4-5. 学習者要因.....	52
4-5-1. 学習者Dについて.....	54
4-5-2. 学習者Eについて.....	57
4-5-3. 学習者Fについて.....	55
4-5-4. 学習者Gについて.....	57
4-6. 調査2のまとめ.....	59
5. 発音指導のためのシャドーイングにむけて.....	62
資料.....	67
引用文献.....	81

1. はじめに

1-1. 発音指導について

「発音が上手になりたい」「より日本語らしい発音を身に付けたい」という学習者は少なくない。しかし「どうすれば発音が上手になるか」という問いに答えることは容易ではない。

「〇〇語らしさ」といった言語の音声的特徴には、単音の正確さよりプロソディのほうがより大きく貢献すると言われる(大山・三浦1990, 鈴木1992)。プロソディとは超分節要素とも呼ばれ、アクセント、イントネーション、プロミネンス、音節、リズム、発話速度、声の質など、単独で切り出すことのできない音声要素の総称である(城生・松崎1995)。日本語のプロソディが習得できれば日本語らしい発音が身に付くと考えられるが、様々な音声要素の複合体であるプロソディの習得・指導は容易ではない。一般的に、自然で正しい日本語の発音のためには正しいアクセントの積み上げ指導が必要であると考えられており、単音から単語へ、単語から句へという順序での発音指導が主流である。

例えば磯村(1996)は学習者が日本語の韻律を正しく産出できるようになるためには、アクセントの弁別機能や高低アクセントなど、日本語のアクセントのしくみについて理論的に身につけておく必要がある、と述べている。調査では、「これはなに? []?—ええ, []です」という埋め込み文で、尾高型, 頭高型, 平板型の2拍単語がどのように産出されるかを指導前後で比較し, 指導の効果を報告している。磯村が述べるように, 発音指導に際し, 学習者にアクセントや拍に関する基本的な知識を与えることは非常に重要である。しかし追究すべき点は, 知識を与えても改善できない部分や産出の困難さをどのように克服させるかであろう。加えて, この調査では2拍の名詞に限定されているが, 現実には拍数や品詞に関わらず様々な単語を発音せねばならない。「無限に存在する新しい文を正しい韻律の形で産出できるようになるため」(磯村1996:3)には, 動詞や形容詞の活用形にいたるまで個々のアクセントをそれぞれ記憶しなければならない, ということになる。しかも, 単語のアクセントの正しさは, 適切な韻律の産出と必ずしも等しくない。アクセント指導における学習者の負担軽減を考えるならば, 指導項目の体系化, 簡略化, およびその指導効果の検証が必要となろう。

戸田(2001)は, 9人の学習者(母語やタイ語(3名), 中国語(2名), ドイツ語, ロシア語, 広東語, オランダ語(各1名))を対象に, アクセント指導がアクセントの聞き取りに与える影響を調査している。主な指導内容はアクセントの聞き取り, アクセント表示を見ながらの発音練習, アクセント表示の記入などである。テストは0型, 1型, 2型, 3型のアクセント型を持つ4拍語40語のアクセントを聞き取り, アクセント核を記入するものである。半期のコースの8週目とコース終了時に行われた2度のテスト結

果から、指導前後でアクセントの知覚に変化が見られた、としている。

特殊拍にアクセント核を付与する誤りが指導前後で21.1%から0.6%に減少したことを挙げ、戸田は、アクセント聞き取り練習の成果があったと述べている。しかし、特殊拍を含む漢語の単語のテスト結果は向上しているが、直音で構成された和語の単語のテスト結果は、指導前より成績が低下している（表1-1参照）。アクセント核を付与するという作業が、知覚に基づいてなされたのか、与えられた音韻知識に基づいてなされたのか、この調査では検討されていないため、テスト結果の変化が実際の聞き取り能力の向上を反映しているかどうか疑問である。

また調査語には0型（平板型）から3型（中高2型）までの4拍語を10語ずつ使用しているが、どの型も正確な聞き取り、産出が求められるのであろうか。4拍名詞の70%は平板型で、頭高型は10%弱しかない（田中・窪菌1999）という指摘を踏まえるならば、それぞれの型を同等に指導することの意義に関しても、再考の余地があろう。戸田の調査には、4拍の単語のアクセントを正しく聞き取り正しく産出できるよう指導する、という発想が読み取れるが、適切な産出が最終目的であるなら「4拍名詞は平板型が多く頭高型は例外的」という前提で指導内容を考えることも可能であろう。

磯村や戸田の行った調査は、適切な日本語の発音のためには、発音に関する知識と、単語単位での聞き取りや産出の正確さが重要である、という見解に基づいている。しかし、文は複数の語により構成され、語のアクセントは文中での位置や機能、前後の単語によって変化するものであるため、単語単位でのアクセント指導には限界があると考えねばならない。すでに水谷（1987）は次のような問題を提起をしている。

プロソディーの現象を、単音、音節、音節連続、アクセントという進展方向からではなく、言語使用の機能から出発し、談話は話しことばの文、アクセント、更には音節へと逆行するのは無理な試みであろうか。

（水谷1987：36）

指導のためにプロソディを視覚的に表現しようという試みは多くの研究者によって行われている（酒入1993、和田1998、中川2001、鹿島2002他）。このうち『1日10分の発音練習』（河野他2004）は、ピッチ曲線から次頁図1のようなプロソディグラフを作成し、音の長短、アクセント、イントネーションをわかりやすく視覚的に示すことに成功

表1-1. アクセント指導前後のテスト結果

（単位：％）

		指導前	指導後
直音・和語	0型	60.0	77.8
	1型	73.3	62.2
	2型	68.9	55.6
	3型	35.6	28.9
	平均	59.4	56.1
特殊拍・漢語	0型	40.0	57.8
	1型	71.1	82.2
	2型	62.2	82.2
	3型	35.6	57.8
	平均	52.2	70.0

（数値は正答率、戸田2001より抜粋）

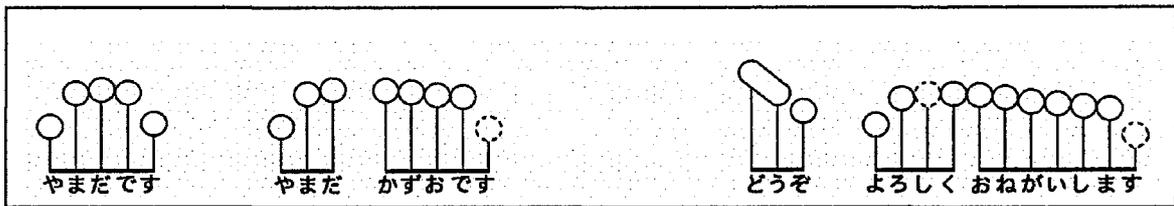


図1. プロソディグラフ

た先駆的な発音教材である。串田他（1995）は教材の基本的な方針について以下のように述べている。

指導の順番は大から小へを基本とし、自然な日本語において重要な働きを担うあいづち、終助詞、イントネーションなどの習得のために、場面・機能を重視した談話を教材として選び、その中でプロソディーを系統立てて教えるという方針をとるのである。

（串田他1995：40-41）

音声理解のための視覚的な補助として位置づけられており、学習者にとって非常に分かりやすい教材である。その半面、「教師がこれを使うことはできても作ることはかなりむずかしい」（和田1998：77）という指摘もある。また、練習しながら学習者にルールを把握させなければならないため、教師側の十分な教材理解と発音知識が必要であると考えられる。

V T法もまた「大から小へ」の発音指導を提唱している。木村（1998）はV T法に基づく発音指導の原理として、①全体構造の中で音声聴取を優先する、②リズム、イントネーションの指導を優先する、③音声的緊張性を重視する、④単音指導に際しても言葉の意味、プロソディ、状況・場面を考慮する、⑤自然に無意識的に学習できるよう指導する、などを挙げている。大から小への指導、プロソディの重視という方向性は同じであるが、V T法の特徴はリズムを体の動きで体得させるというユニークな学習方法である。手の動きで文全体のリズムを把握し、それをベースに発話する、あるいは体全体の緊張と弛緩で単音をコントロールするなど、様々な練習方法が提案されている。発音指導方法でありながらそれ以上に音声聴取を優先している点もV T法の大きな特徴である。

V T法は、発音に先立つ音声聴取を重視する発音指導法であるが、では聞き取り能力の高い学習者は発音も良いといえるのだろうか。このような観点から小河原（1996：1997）は、学習者の発音と聞き取りの能力の関係を調査している。小河原（1996）は、韓国語学習者を対象に「ざーじゃ、ぞーじょ、つーちゅ」の発音について、同定（2つのモデル音が同じかどうか判断する能力）、再認（モデル音が何を発音しているのか認識する能力）、モデル—自己同定（モデル音とそれを模倣した自分の発音が同じかどうか判断する能力）、自己再認（自分の発音した音が意図したとおりの音声として実現されて

いるかどうかを認識する能力)を調査し、各学習者の発音能力と比較した。小河原(1997)では同様の調査をアクセント、イントネーション、プロミネンスについても行っている。それらの結果から、妥当な判断基準をもつ学習者ほど聞き取り・発音の成績がよく、自分自身の発音を聞き取れる(つまりモニター力が高い)学習者は発音能力が高い、と結論付けている。この結果は、発音能力と聞き取り能力は完全に対応するものではないことと、発音能力の向上には妥当な判断基準と自分の発音を判断するモニター能力が重要であることを示している。さらに小河原(2002)ではモニター能力向上のための教室活動案が示されている。学習者の側から観察し、発音におけるモニター力の重要性を指摘した興味深い研究であるが、単音・単語単位での発音改善がプロソディの上でどのように反映されるのか、学習者にとっての妥当な判断基準とは何かといった様々な疑問も浮かぶ。

1-2. 発音学習方法

以上のようにさまざまな発音指導方法があるが、学習者はどのように発音を習得しているのだろうか。この点について竹内(2003)は興味深い調査結果を報告している。竹内は、日本人の英語学習成功者18人のインタビューデータと、69冊の外国語学習体験記に記された169人のデータを基に、学習成功者の学習方法を調査・分析している。その結果、英語に限らず目標言語の発音を習得した人たちは、初級レベルではモデル音の模倣、中級以降ではリピートやシャドーイング練習を行っていたと報告している。シャドーイングとは「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」(玉井2005:34)と定義される。竹内が学習者から得た具体的なコメントには「a) モデル音声を繰り返し聞き、b) 音や韻律をまねながら繰り返し発話し、c) 自らの声を録音してモデルと比較し、d) 違いを見つけて矯正するというもの」が多かったという(竹内2003:154)。シャドーイングをしても発音が上達しなかった人は調査対象に上がらないため、この報告から直ちに“シャドーイングをすれば発音が習得できる”と考えるのは早計であるが、「自分の声をモデル音と比較する」という方法には、小河原の指摘するモニター力との関連が、「モデル音声を繰り返し聞く」という点で音声聴取優先のVT法との接点が伺え興味深い。

安西他(1994)によるとShadowingは、1950年代にCherryやBroadbentによって行われた、注意の機能を明らかにするための実験方法であった。Shadowingは「追唱」と訳されている。実験は両耳分離聴と呼ばれるもので、「左右の耳に同時に異なる情報を与える方法で、追唱とはどちらかの耳に入った情報を選択的に追唱する方法」とされる(安西他1994:37-38)。左右の耳に異なる情報を与えても、注意力によって摂取する情報を選択できることが、この実験によって確認された。聞く、話すを同時に行う追唱、つまり

シャドーイングは、同時通訳の基礎訓練として広く採用されるようになった。

近年、シャドーイングは通訳訓練としてだけでなく、外国語学習方法として一般化しつつある。特に英語聴解力向上への影響が検証されており（2章参照）、すでに中学や高校の英語教育現場でもシャドーイングが取り入れられている。その目的は様々であるが、主に流暢さや正確さ、聴解力の向上を目指したペア活動や、音読のバリエーションの1つとして用いられており、中嶋（2000）、渡辺（1994）、『英語教育』2003年9月号（Vol.52, No.6, 大修館書店）にはその具体的な実践例が紹介されている。また、「テキストshadowing」（パラレルリーディングとシャドーイングの2段階からなる）で指導されたクラスとそうでないクラスでは、英語の発音の正確さや流暢さに大きな違いが生じるといふ指摘もある（斉藤2003:137）。佐藤・中村（1998）が大学1年生を対象に行ったシャドーイング実験は、パラレルリーディングとシャドーイングを取り入れた通年の英語授業の聴解力向上効果を検証したものであったが、事後アンケートのデータからは、聴解力に効果があると考える学習者と同程度に、発音に効果があると考える学習者が多いことが読み取れる（表1-2参照）。

シャドーイングは単語ではなく文や談話単位での練習が基本であり、プロソディの把握に適した練習方法であると考えられる。上に挙げたシャドーイング指導はすべて英語学習者を対象としたものであるが、日本語学習者を対象としたシャドーイングでも発音への効果は期待できるのだろうか。このような疑問から本研究は、日本語学習者におけるシャドーイングと発音の関わりに注目することとした。シャドーイングが発音学習に有効なのか、またその理由についてはいまだ未解明な点が多い。しかしシャドーイングのメカニズムは明らかでなくともその影響を観察することは可能である。学習成功者やシャドーイング体験者が述べるように、シャドーイングで発音が向上することが明らかになれば、発音習得を望む学習者に適切な指導、練習方法を提示することができる。シャドーイングによる発音改善は可能なのか、可能であるならどのような条件下で起こるのか、そして教師のどのような支援が求められるのか。本論は発音指導方法の1つとしてシャドーイングの可能性に注目し、発音に与える具体的な影響を調査することを目的とするものである。

表1-2. アンケート結果（N=88）

	この授業は、英語の正しい発音が身につきます	この授業は、英語の正しいイントネーション・リズムが身につきます	この授業では、英語の「聞き取り」の力が伸びます
上位群	3.79	4.33	4.04
中位群	4.05	4.1	4.21
下位群	3.86	3.91	3.86

（5段階評定，佐藤・中村1998より抜粋）

2. シャドーイングについて

2-1. シャドーイング概観

近年では「シャドーイング」という呼称が定着しつつあるが，“follow-up” “reproduction” などと呼ばれることもある。シャドーイングはリピート練習の一種であるが、リピートとの最大の違いは口頭再生のタイミングである。モデル音を聞き終えてから再生を始めるリピートと異なり、シャドーイングはモデル音を聞きながら即座に聞いたままを口頭再生する。聞く、話すを同時に行うことから、同時通訳の訓練法として広く活用されている。例えばクインズランド大学の通訳コースのカリキュラムを紹介したチェンバレイン（1988）は、聴解力を高める手段の1つとしてシャドーイングに言及し、次のように説明している。

他人が話している時に同時に2～3秒遅れで、小さな声でその人の話し方を追いかけて話していくわけであり、出来るだけ話者の話し方、発音、間のとり方まで、まねる方法である。記憶力を強めていくのにも、この反復練習はよい訓練だと思う。

（中略）ネイティブ・スピーカーの口真似をすることによって、母国語と異なった外国語のイントネーション、フレージング、話し方の滑らかさ、話の進め方、声の使い方の技術を体得することになる

（チェンバレイン1988：168）

この記述から、聴解力、記憶力、発音能力の向上が見込まれていることが読み取れる。

しかし一方で、同時通訳訓練としてのシャドーイング効果に疑問を呈する意見もある。通訳は入力した意味情報を別言語に変換するという作業を必須とするが、シャドーイングはそのプロセスを伴わず、入力情報をそのまま口頭で反復するだけである。その点から染谷（1996：36-38）は、シャドーイングは反射（聞こえたものをそのまま声に出す）や、記憶（聞こえた内容をそのまま一時的に保存）の訓練にはなっても通訳の訓練にはならない、と指摘した上で、シャドーイングの本来的な効果はリスニングの基礎となる『プロソディーセンス』の養成・強化や英語を英語らしく話すという意味でのスピーキング力の向上にあると論じている。

『言語』1997年8月号の特集「通訳の科学」では、鳥飼玖美子、三浦信孝らによってシャドーイングの語学教育への応用が提案され、次第に外国語学習方法の1つとしての可能性が一般にも注目されるようになった。しかし日英通訳訓練に用いられていたこともあり、英語学習への応用はこれより早い時期に既に試みられている。八島（1988）、玉井（1992）はそれぞれの実験結果に基づき、シャドーイングの聴解力向上への効果を検証している。以後、大学での英語教育（柳原1995、佐藤・中村1998、坂本2000他）、通訳分野（滝澤1998）、高校の英語教育（竹村2001）など、様々な現場からシャドーイ

ングの聴解力への効果が調査・報告されている。聴解力向上のみを目指しているわけではないが、既に述べたように中等英語教育の現場でも、様々な効果とバリエーションを伴うシャドーイングは、授業活動の1つとして広く取り入れられつつある。

シャドーイングの効果については、聴解力だけでなくスピーキング能力や発音についても指摘されている。例えば比較的早い時期にActon (1984) は、シャドーイング（原文ではtracking）能力の向上が、化石化した英語学習者のリズムやストレスパターンに改善をもたらすと指摘している。しかし、発音能力向上への効果については英語教育分野においてもさほど検証されていない。その原因として岡田（2002）は、聴解力の重要性、発音評価方法の困難さ、発話音声軽視の傾向などを指摘している。なお岡田（2002）は、シャドーイングの発音への効果を調査した希少な先行研究でもある。

日本語教育におけるシャドーイング研究は未だ多くはないが、迫田・松見（2004；2005）によって、作動記憶容量の増加（リーディングスパンテスト値の向上）や日本語運用能力向上への影響が指摘されており、シャドーイングと総合的な言語能力との関わりが検証されつつある。日本語学習者の発音への影響を扱った山本他（1998）は、音読練習にモデル音のリピートやシャドーイングを取り入れることで、発音改善を試みた先駆的な実践報告である。より実証的に発音への効果を検証したものには荻原（2005）がある（詳細は後述）。

このように近年、外国語学習へのシャドーイングの効果が注目されているが、他の学習方法と同様、シャドーイングも「やりさえすれば効果がある」という学習方法ではない。「シャドーイング」という呼称は広まったが、その練習材料や方法についてはあまり知られていないようである。

一例として『シャドーイング日本語を話そう 初～中級編』（2006、くろしお出版）を挙げる。これは数少ないシャドーイング日本語教材であり、次に示すような2～6往復程度の短い会話で構成される。

A：どこかかゆいところはありませんか？

B：あ、大丈夫です。

（『シャドーイング日本語を話そう 初～中級編』p.96）

A：大人はいいよね。

B：え？ どうして？

A：嫌いなものを食べなくていいから。

B：あ～、そうだね。自由だね。

（『シャドーイング日本語を話そう 初～中級編』p.62）

話題が変わりやすい雑談場面に慣れるようにと、様々な場面の会話がランダムに並べられている。しかし、会話の交わされる場面や文脈に関する情報はテキストにも記載されていないため、状況や場面理解が疎かになる恐れがある。また人物設定は友人間、夫婦

間、上司と部下、同僚間など幅広く設定されているが、テキストには誰と誰の会話かということも明記されていない。シャドーイングの基となる付属CDは、男女2名の声で録音されているが、どの会話もほぼ同じ調子、同じスピードで読まれており、場面設定も示されないまま、話者の声だけから人間関係を判断することは非常に困難である。「自習もできる」と謳われているが、何に注意してシャドーイングすべきかという点は明示されていないため、学習者任せの自習でどのような力が身に付くのかという疑問が生じる。

シャドーイングの練習方法に関する記述は次のように非常に簡素なものである。

- ① テキストを見て意味の確認をします。
- ② はじめはテキストを見て文字を追いながら、CDから出る音声をシャドーイングします。
- ③ 慣れてきたら、文字を見ないでシャドーイングをしましょう。

(『シャドーイング日本語を話そう 初～中級編』p.9)

続けて「サイレント・シャドーイング、マンプリング、プロソディ・シャドーイング、コンテンツ・シャドーイング」などの練習方法が記述されているが、何をどの段階で行うかといった指示はない。

シャドーイングの発音への効果については、次のように記述されている。

シャドーイングはモデルの音声と同じように声に出して言う作業です。これを繰り返すことで知らないうちにイントネーションが上手になります。(中略)そして最後には、意識しなくても日本語のイントネーションが自分のものになります。

(『シャドーイング日本語を話そう 初～中級編』p.6)

テキストでは長音を「ー」と「～」で表記し分けるなど、イントネーションへの配慮が読み取れる。しかし、様々なイントネーションを2つの記号で表記し分けることには無理がある。例えば「あー」や「ねー、ねー、あー」の「ー」の部分が担う韻律は異なるはずだが、同じ記号で表記される点には違和感を覚える。テキストでは「ー」は長く伸ばした音を、「～」は疑い、不満、驚きの気持ちなどを表す、と記述されていることから、韻律の差を示すための記号ではないと考えられるが、「へー、いいな～」はなぜ「へ～、いいな～」と表記されないのか、という素朴な疑問も解消されない。実際、「わ～、おいしそう (p.34)」と「わー、きれいな海 (p.36)」の差を聞き比べてみたが、CDの音声から両者の差を把握することは難しいと思われる。また、「～」にどのような感情が込められているのかは明示されていない。話者の意図や感情なども表すイントネーションが、モデル音の反復だけで習得できるとは考えがたい。

では効果的なシャドーイングにするために留意すべき点は何か。次節では、発音向上を目的とするシャドーイング方法を考えるために、一般的なシャドーイングの方法と手順について概観する。

2-2. シャドーイングの方法

シャドーイングにはさまざまなバリエーションがあるが、大きく「コンテンツシャドーイング」と「プロソディシャドーイング」の2つに分けることができる。染谷（1996：42）によればコンテンツシャドーイングは、内容を理解しながら行うシャドーイング、プロソディシャドーイングは、原文のリズムに乗って、聞こえたとおりに忠実に「音」を再現するシャドーイングと定義づけられる。つまり内容中心か、発音中心か、という違いである。

シャドーイング導入時の標準的な指導手順として瀧澤（1998）は、プロソディシャドーイングを十分に行い、60～70%の精度で出来るようになった段階でコンテンツシャドーイングに移行すべき、としている。具体的には以下のような手順をあげている。

<プロソディシャドーイング>

- ① スクリプトを見ながらモデル音を通して聞く。
- ② モデル音を聞きながらスクリプトを音読。
- ③ 短いフレーズごとにポーズを入れたテープを使い、スクリプトを見ずに逐次リピート。
- ④ スクリプトを見ずにプロソディシャドーイング
- ⑤ テープを聞きながらスクリプトを見て、シャドーイングできなかった語句の確認。
- ⑥ 教師による発音解説。（プロソディ分析）
- ⑦ スクリプトを見ずにプロソディシャドーイング。
- ⑧ プロソディシャドーイングを録音し、各自モデル音と比較課題。



<コンテンツシャドーイング>

- ⑨ 内容をイメージしながらプロソディシャドーイングを2回程度。
- ⑩ 開始を遅らせるフレーズシャドーイングを2、3回行う。
- ⑪ フレーズごとにポーズを入れたテープで、聴き取った内容を訳出させる。

細かい段階に分かれており、無理なく何度もシャドーイング練習ができる内容である。しかし訳出段階まで含む瀧澤のコンテンツシャドーイングは、語学学習方法としては負担が大きい。またシャドーイング中心の授業であれば可能なスケジュールであるが、自宅学習や教室活動のバリエーションの1つとしては、時間と手間がかかりすぎる。

次に、市販されている英語シャドーイング教材から練習手順を次頁表2-1に示す。

表2-1. シャドーイング練習手順例

手順	教材A：『決定版英語シャドーイング』 (2004, コスモピア)	教材B：『はじめてのシャドーイング』 (2003, 学研)
①	モデル音を聞いて、内容を大まかに理解。	テープと一緒に音読。
	スクリプトなし	スクリプトあり
②	モデル音を聞きながらつぶやく。 (マンプリング)	シャドーイングして録音。(意味は意識しなくてよい。)
	スクリプトなし	スクリプトなし
③	モデル音を聞きながら音読し、内容理解。 (シンクロリーディング)	手順②で出来なかったところを確認し、プロソディ分析。
	スクリプトあり	スクリプトあり
④	音声を忠実に模倣、再現する。 (プロソディシャドーイング)	シャドーイング。(意味を意識。)
	スクリプトなし	スクリプトなし
⑤	手順③の方法で、発音しにくいところ、意味理解が不十分なところを反復。	モデル音なしでテキストを音読し録音。
	スクリプトあり	スクリプトあり
⑥	内容に焦点をあてる。 (コンテンツシャドーイング)	テープの分析と練習。
	スクリプトなし	

教材Aは本文の中でシャドーイングの作業を次のように記述している。

「意味を理解する段階」にできるだけ注意を向けることなく、ひたすらワーキングメモリ内の音韻ループにとり込んだ英語音声のリハーサルに終始するものです。

(『決定版英語シャドーイング』 p. 44)

しかし手順においては「内容理解」に関する言及が多く、最終的には後続文や内容の展開を考えながらシャドーイングすることが期待されている。手順①②でスクリプトなしでの内容理解を求めている点では、聴解力の向上も目指しているものと思われる。一方、プロソディ分析やシャドーイングの録音・分析といった手順を含む教材Bは、比較的、発音中心のシャドーイングであると考えられる。スクリプトなしですぐにモデル音を与えられる教材Aに比べると、心理的負担は軽減されており、シャドーイング初心者でも気軽に始められる内容と言えよう。

使用スクリプトについても様々な見解が示されている。箱崎(2001)は未知語5%以下の350~400語程度からなるスクリプトで、読み上げ形式よりモノログ形式のものを勧めている。また、複数の教材にあたるより1つの教材を完全にマスターするほうが効

果的であるとしている。教材Bでは未知語は2.5～5%以下、スピードは初中級では100～140wpm、中上級では140～180wpmとしている。教材に含まれるスクリプトは全てニュースや説明文である。教材Aは初期段階では110～130wpm、中級レベルで130～150wpmとし、ニュースや説明文だけでなく、対話、実際のインタビュー、フリートークなど様々なものが扱われている。

扱う題材は様々だが、共通していることは実際の学力よりやや低いレベル(i-1)のスクリプトを使用するという点である。十分な意味理解を伴わないシャドーイングは単なるオウム返しに留まってしまい、効果が期待できないためである。また、一文が長い、未知語が多い、内容が抽象的であるなど、難易度の高いスクリプトではシャドーイング自体が困難となる。スクリプトの難易度に付随する問題として「シャドーイングでスクリプトを呈示すべきか否か」ということが議論されるが、これは学習者のレディネスや学習目的によって選択すべき項目であろうと考えられる。聞いただけでは理解しにくい、文が長い、あるいは学習者が困難さを感じ抵抗を示すようであれば、スクリプトはあらかじめ呈示すべきであろう。母語訳先渡しという選択もありうる。また発音に注意を向けさせたいのであれば、内容理解済みのスクリプトを使用するほうが負担が軽減でき、発音に注意を向けやすい。

しかし、シャドーイング時にスクリプトを呈示したことでシャドーイング時の誤りが増えたという箱崎(2001)の報告もある。箱崎の実験では、連続5回のシャドーイング試行のうち、4回目のみスクリプトを呈示した。4回目のシャドーイング再現率(シャドーイングで再現できていた単語数の総単語数に占める割合)は91%と最も高かったが、イントネーションやリズムが崩れがちで、原稿なしで再現できていたところが再現できていない部分もあったと報告している。この結果から箱崎は、文字情報に頼ることによって音声情報が軽視されたこと、また情報処理における負荷が増した可能性を指摘し、原稿呈示とシャドウイングは切り離して行うべきであるという見解を示している(箱崎2001:44)。スクリプト呈示時の発音の「崩れ」がどのようなものであったか、具体的な記述がないため検討できないが、文字と音を両方同時に処理しなければならないため処理負担が増え、シャドーイングの質が低下したということは十分考えられる。しかし箱崎の調査においては、スクリプト呈示そのものが問題だったのではなく、呈示のタイミングが問題だった可能性も考えられる。つまり、3回のシャドーイングで音の模倣産出に慣れかけたところで、突然スクリプトを示され、それまでとは異なる処理が求められたために、即座に対応しきれなかったのではないだろうか。シャドーイングに入る前にしっかりスクリプトに目を通し、単語の意味や内容を把握しておけば、スクリプトを呈示しても音への注意を持続させることができたのではないかと考えられる。

以上のように、シャドーイングの手順や方法は厳密に定石化されているわけではない。シャドーイングの方法は、学習者のレディネスや指導目的に応じて取捨選択されるべき

である。本研究の目的は、シャドーイングの発音への影響を観察することである。そのため、指導としてのシャドーイングとは異なる手順が必要であると考えた。まず段階的手順は全て除外し、最初からシャドーイングのみを行うこととした。シャドーイング以外の要素が結果に影響することを避けるためである。また、初めてシャドーイングをする学習者にとっては、スクリプトがあったほうが心理的負担は軽減できるだろうと思われたが、文字が音に干渉し、音の知覚や模倣の正確さを阻害する可能性があるため、今回の調査では内容理解の確認後は、音読時を除いてスクリプト呈示は行わないことにした。その代わりに、スクリプトは一読で理解できる程度のレベルとし、負担の少ないものを選んだ。その他の主な留意点は以下の通りである。

- ・ プロソディシャドーイングを基本とする。
- ・ スクリプトを呈示し、理解確認の後でシャドーイングを行う。
- ・ シャドーイングの影響を明確にするため、それ以外の活動（リピート練習、ディクテーション、パラレルリーディング、プロソディ分析など）は行わない。

2-3. シャドーイングと発音

日本人の英語学習において、シャドーイングの様々な効果を挙げる門田・玉井（2004：43-45）は、シャドーイング訓練は発話音声をありのままに正確にインプットすることで、音声知覚そのものを鍛えることができ、音声知識のデータベースを作ることができるとしている。鳥飼（2003）も同様に次のように述べている。

そもそもシャドーイングは、耳で聞いた音をそっくりそのまま声に出してくり返すことが基本ですから、実際には発音の練習をしていることにもなります。

（鳥飼2003：17）

また門田・玉井はリピート練習との違いについて次のように述べている。

リピティションの場合は、文などの音声を聞いた後、リピティションのためにポーズ（pause：無声の間）を置きます。そのため、せっかく取り込んだ英語らしい音声を音韻ループ内で短時間保持するだけでも、既存の長期記憶内にある発音に関する知識が悪影響してしまい、「日本人英語」の発音に変化してしまうのです。

（門田・玉井2004：44）

確かに、目標言語音を集中的に聞くことで、音声や韻律の特徴に関する知識・情報が増え、知覚力も向上するように思われる。しかし「聞こえたままを発音する」というのは誰にでもすぐできることなのだろうか。発音能力は聴解力、発音模倣能力、モニター力など、様々な能力の関与が指摘されているが、それらの能力とシャドーイングの関わりはまだ明確になっていない。

シャドーイングの発音への影響はどのように現われるのか。シャドーイングによる発

音の改善が自然発話時において観察できれば最も理想的であるが、長期にわたる継続的な練習が必要であり、調査が困難であると考えられる。そこで本研究では短期間のシャドーイング練習において、課題文シャドーイング時と課題文音読時の発音がそれぞれどのように実現され変化するかを観察することとした。

ここでシャドーイングと音読の情報処理システムの違いについて考察する。シャドーイングが音声情報処理を基本とするのに対し、音読は視覚情報に基づいて処理される。両者の認知プロセスの違いについて宮迫（2003）は以下のようにまとめている。

表2-2. シャドーイングと音読の認知プロセス(宮迫2003:25より、一部改)

		シャドーイング	音読
インプット		音声	文字
感覚記憶		聴覚記憶	視覚記憶
作動記憶での処理	中央実行系	音韻ループへの選別 音韻処理の管理 意味処理の管理 統語処理の管理 産出の管理 入力処理と産出	音韻ループへの選別 形態処理の管理 意味処理の管理 統語処理の管理 音韻処理の管理 産出の管理 入力処理と産出
	音韻ループ(PL)	音韻情報の保持	文字情報の音韻符号化 音韻情報の保持

上記のように、シャドーイングでは直接音韻処理が行われるのに対し、音読はまず形態処理が行なわれる。また文字情報の音韻符号化は音読時のみのプロセスである。宮迫が両者の特徴を記述したものによると、シャドーイングは比較的歪みの少ない音韻情報に基づいて再生を試みる点、音読は視覚情報を音韻符号化する必要があり、音読者が符号化した音韻情報を基に産出する点がそれぞれの特徴であるとされる（宮迫2003：23-25）。つまりシャドーイングは知覚した音をそのまま模倣して即時産出するのに対し、音読は知覚した文字を一度音に変換しそれを産出するという、異なるプロセスを経る。これをプロソディシャドーイングと比較し、簡単にモデル化する。

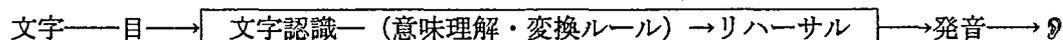


図2-1. 音読時の処理モデル

図2-1は音読時の処理を示している。音読時に発音に問題が生じる主な原因としては、

文字を音に変換する際の変換ルールが不適切である場合と、発音が不適切である場合が考えられる。また自分の発音が意図したものと違うと感じられれば読み直しが生じるが、そうでなければ（モニターできなければ）不適切な発音は外からのフィードバックがなければ改善されないままとなる。

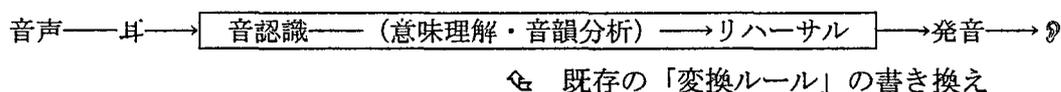


図2-2. 理想的なシャドーイング時の処理モデル

理想的なシャドーイングの場合を図2-2に示す。知覚された音は音の特徴や意味に基づいて分析され、産出すべき音が準備される（リハーサル）。その音を発するために必要な動きが調音器官に指示され、音が発せられる（発音）。このとき自分の発音が、知覚した音や意図した音と一致すると判断できれば、理想的なプロソディシャドーイングが行われたと考えられる。またこのプロセスを継続的に反復することによって、それまでの学習者独自の交換ルールに修正が加えられることも考えられる。

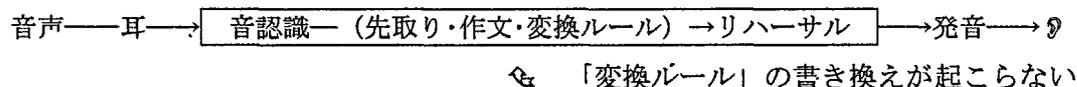


図2-3. 問題のあるシャドーイング時の処理モデル

図2-3は問題のあるシャドーイングを想定している。最初の問題点は、適切な音認識ができない、全く聞き取れないという点である。次に、音に基づかず、暗記したスクリプトや、推測によって先取り・作文したものを口頭産出するというケースもありうる。特に聞き取りの負担が大きい場合に起こりやすいと考えられる。この場合、聞こえた音を模倣するというプロソディシャドーイングのプロセスを経ておらず、学習者独自の交換ルールに基づいて産出されるため、練習効果は期待できない。

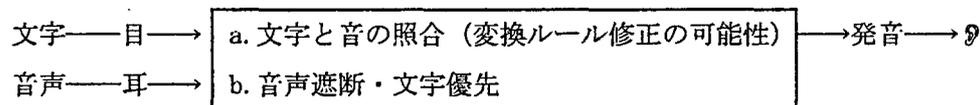


図2-4. スクリプト呈示シャドーイング時の処理モデル

比較のためスクリプト呈示ありのシャドーイングの場合を簡略化して図2-4に示した。この方法はパラレルリーディングとも呼ばれ、英語の授業などで一般的に行われる方法でもある。倉本（2004）は初級英語学習者を対象とした実験から、テキスト呈示のシャドーイングが音韻符号化型処理ルートを活性化させ、聴解力を向上させると述べている。

音からの意味理解にかかる負担を文字で補助するということであるが、これは初級学習者の聴解力を対象とした実験である。既にある程度日本語に慣れた学習者の発音に関して考えるならば、彼らは既に文字を音に変換する独自のルールを持っており、そのルールは適切なものも不適切なものもある。図2-4のaの場合のようにうまく文字と音が照合できれば、既存の変換ルールに修正が加えられる可能性もあるが、処理負担の増加を避けるために、bのように音声情報が遮断されることも考えられる。その場合は単なる音読と同じで、モデル音の効果や影響は失われることになる。

官迫は言及していないが、音が連続的に呈示されるシャドーイングに対し、紙面の文字を音声化する音読は、単語・句・文単位で先読みを行い、ある程度まとまった意味処理をした上で産出を行うことができると考えられる。母語での場合を考えると、文章を音読している時、目は今読んでいる文字ではなく次の部分を見ており、全体の意味や流れを確認している。しかしシャドーイングのように未知の情報を音のみで与えられる場合、今聞こえている部分より先は不明であり、想像するしかない。まとまった意味が得られるまで待っていると、モデル音に遅れてしまい、シャドーイング自体が困難になる。これは母語での場合であるが、目標言語においても同様の現象が起こるのではないかと推察される。新崎（2000）は現役通訳者の立場から次のように指摘している。

とっさに音声や構造が理解できないところはポーズが長くなるのでついていくのが難しい。練習を積むと次第にレスポンスが速くなり、構造の解析の力がついてくるので遅れは少なくなる。

（新崎2000：121）

シャドーイングで一度に意味処理できる量は限定されており、音読時よりも少ないと考えられる。文の意味や流れが把握できないまま、連続する音を即時的に再生するのは処理負担が大きいため、シャドーイングの遅延や負担軽減のための後続文の予測が生じやすくなる。図2-3「問題のあるシャドーイング」で指摘したように、このような状態でのシャドーイングはモデル音に注意が向けられず、効果が期待できない恐れがある。しかし、新崎の指摘によれば、長期間シャドーイングを続ける、あるいは同じ課題を反復練習することで、徐々に処理負担が軽減され、注意が発音に向けられるようになるとも考えられる。

これらを踏まえ、以下のような調査方法を採用することとした。まず音読時とシャドーイング時の発音を比較することで、シャドーイングが発音にどのような変化をもたらすのかを調査する。次に、一定期間の練習後、シャドーイングの影響はモデル音なしでどの程度維持されるかを、シャドーイング練習前後の課題文音読を比較することで確認する。ただ、先に述べたように音読とシャドーイングでは処理プロセスが異なるため、音読でシャドーイングの影響を測ることの妥当性は問題となる。今回は課題文音読テス

トを図2-5のように見なした。

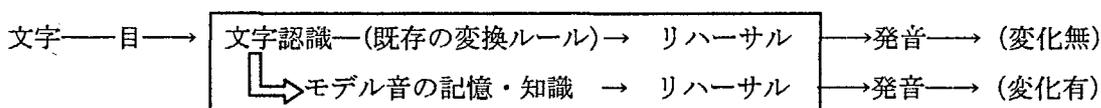


図2-5. 課題文音読テストの処理モデル

一定期間のシャドーイング練習後の課題文音読のモデル図である。まず文字情報が認識される。練習前の音読時と同じように文字から既存の変換ルールに基づいて発音された場合は、発音は練習前と変わらない。またシャドーイングが予測産出や暗記に依存し、音への注意が不十分だった場合も、発音の修正には至らない。仮に、練習により一旦修正された発音が文字呈示によって歪められた場合、それはシャドーイング練習による影響が不十分であったと判断される。一方、シャドーイング練習の結果、既存の変換ルールが修正された場合、またはモデル音の音声要素が正しく思い出せ、それが再現できる場合は、音読時もシャドーイング時と同じ発音で産出され、練習前後で発音に変化が見られると考えられる。

この調査計画を習得の観点からも検討してみる。村野井（2006：9-16）が示す第二言語習得プロセスを簡略化したものを図2-6に示す。

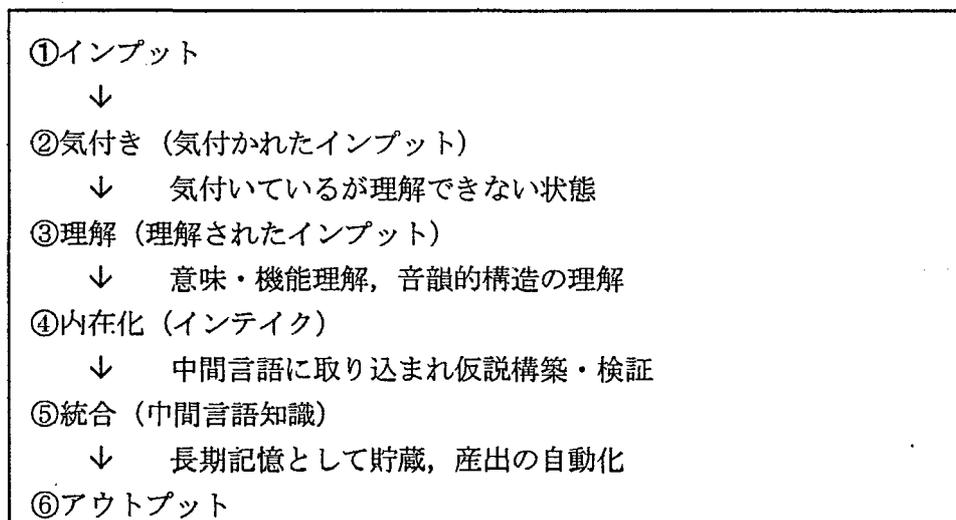


図2-6. 第二言語習得プロセス(村野井2006:10より、一部改)

付言しておく、本来アウトプットはどの段階でも起こっている現象であるが、村野井が最終段階を「アウトプット」としているのはおそらく習得されたものとしてのアウトプットを意味するものと考えられる。

この段階的推移をシャドーイングによる発音習得に当てはめて考察してみる。まず「インプット」はモデル音に相当する。プロソディシャドーイングでモデル音の音声要

素に注意を向けることで、既存の変換ルール、自分の発音との差に気がつきが生じやすくなる。さらにその違いが明示的に理解できれば「理解されたインプット」として「内在化」され、仮説構築・検証が可能となる。（本調査では観察対象を課題文音読時の発音に限定しているため、他の文の音読時や自然発話時の仮説構築や仮説検証の有無は把握できない。しかし、シャドーイングで得た気づきを自分の既有知識と照合・比較する、モニターするという作業が行われれば、それを「発音習得における仮説検証」と捉えることは可能であろう。）内在化された適切な発音は、シャドーイングによる反復練習によって自動化が促進され、習得が進めば正しい発音方法が長期記憶に貯蔵される、と仮定される。シャドーイングは習得プロセスを人工的に高速化し、短期間で習得させることを目指した訓練方法であると言えるかもしれない。その短期集中練習による定着度を検証するために課題文の音読を課す、というのが今回の調査方法である。ただ、今回は短期間の調査であり、自然発話における発音改善までは望めないため、課題文及びそれに関わる短文や単語の音読から、発音の修正とその定着度を検討することとする。

3. 調査1

3-1. 調査方法

始めに、本研究の調査において留意した点について述べる。シャドーイングと発音の関係を扱った先行研究（岡田2002，荻原2005）は、教室学習者を対象に3～4ヶ月のシャドーイング授業の効果を分析している。しかし、授業という形態では教師の指導が含まれるため、シャドーイングの効果か指導の効果かが判別しにくい。これを踏まえ本調査では、シャドーイングの影響を明確にするため、シャドーイング以外の学習活動（プロソディ分析，パラレルリーディング，ディクテーションなども含む），及び明示的な発音指導や誤用訂正は行わないこととした。

調査1の概要について記述しておく。調査は4月7日から14日まで行った。学期開始直後のこの時期は、学習者にとっては比較的、時間に余裕のある時期であると考えられる。協力を依頼した3人の学習者は、全員日本語能力試験1級合格者で、日本滞在期間は2年以下である。学習者の母語はそれぞれ異なり、中国語（以下学習者A），タガログ語（以下学習者B），韓国語（以下学習者C）である。

課題文は、意味理解に支障がないように、日本語能力試験2級・3級の聴解問題から1題ずつ選び、初日にスクリプトを見ながら平仮名で書き写し、内容を確認した。終助詞や普通体疑問文の文末イントネーションの実現を観察するため、課題文には独話文ではなく男女2人による会話文を使用した。今回の学習者は3人とも女性であるため、男性特有の表現形式がないものを選んだ。（資料1参照）

各課題文の長さ、拍数、文節数、句数、語数を表3-1に示す。なお、今回はモデル音の息の切れ目を句の切れ目と見なし、それぞれの句末部分をイントネーションの分析対象とした。

表3-1. 課題文の時間長・拍数・文節数・句数

	時間長	拍数	文節数	句数	語数
課題文1	21秒	103	23	12	49
課題文2	28秒	130	35	15	70

シャドーイング練習期間は1週間、原則として毎日10～20分の自宅練習とし、発音に注意してモデル音を真似るように指示を与えた。プレ・ポストテストには練習課題文の音読を課した。初日に行った意味確認のためのスクリプト筆写以降、音読時以外のスクリプト呈示は行っていない。

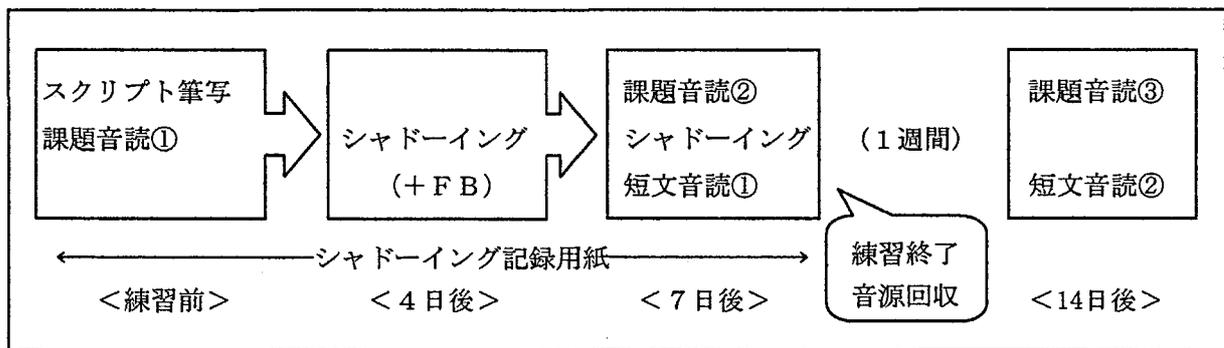


図3-1. シャドーイング調査手順

調査手順を図3-1に示す。初日はスクリプト筆写の後、モデル音なしで課題音読①を録音した。続いて練習方法を説明し、モデル音源とシャドーイング記録用紙を配布した。記録用紙には自宅でのシャドーイング練習の際の気付きや感想を記入するよう指示した。

練習4日後のシャドーイング確認で発音の誤用や誤聴と思われる箇所を指摘したが、シャドーイングの影響を妨げないよう、「最初のセリフの中ほどの単語、アクセントに気をつけてください」という大まかなFBに留め、リピート練習なども行わないようにした。7日後に課題音読②、シャドーイング、短文音読①を録音した。この短文は、課題文中の語句を使って作成したもので、1週間のシャドーイング練習による発音学習が、課題文以外にも影響を与えるかを検証することを目的としている（資料2参照）。そのため、短文の発音指導、モデル音呈示、シャドーイング練習などは行っていない。

練習7日後に音源と記録用紙を回収し、この時点で練習終了とした。遅延効果を見るため、その1週間後に再び課題文と、練習7日後に読んだものと同一の短文を音読させ録音した。なお、練習終了後に再度音読を行うことは学習者に伝えていない。なおシャドーイング、音読録音などは全て個別に行った。

以上の録音データと記録用紙を分析対象とし、3回の課題音読とシャドーイングからシャドーイングの影響を、短文音読から課題文以外への影響を、14日後のデータから影響の持続を、それぞれ検討する。

3-2. 録音データの分析と考察

3-2-1. 課題音読とシャドーイングについて

まず採取したデータについて学習者ごとに発音の誤用を数え、それらをアクセント、イントネーション、拍、単音という項目ごとに分類した。なお、正誤判断はモデル音の模倣の正確さという観点で本調査者が行った。

【学習者A】

学習者Aの結果を表3-2に示す。Aは、今回の学習者の中では最も誤用が少なかった。本人に尋ねると「アクセントや文の切れ目を考えながら読んでいる」と述べていた。授業中の音読時のみならず、普段の会話時も発音の誤用が少なく、日常的に発音を意識している様子がうかがわれた。

表3-2. 学習者Aの誤用数

	(練習前)	(4日後)	(7日後)		(14日後)
	課題音読①	シャドーイング	課題音読②	シャドーイング	課題音読③
アクセント	5	1	2	1	2
イントネーション	4	0	0	0	0
拍	1	4	2	0	1
単音	1	4	0	5	2
合計	11	9	4	6	5

【学習者B】

学習者Bの結果を表3-3に示す。シャドーイング練習を始める前にBは、「アクセントをちゃんと覚えていないので自信がない」「話すときもアクセントを考えてしまうのですらすら話せない」「抑揚を曖昧にしてごまかしている」と自己分析していた。課題音読①は自己分析の正しさを反映する内容であった。その反面、拍や単音の誤用が少ないという特徴もある。一部、「たおれない」などの誤用は修正されなかったが、練習前後を比較するとピッチ幅が広がり、自然なプロソディが実現できていた。また3人の学習者の中ではモデル音の模倣が最も上手く、声優の声のトーンや感情なども再現されていた。

表3-3. 学習者Bの誤用数

	(練習前)	(4日後)	(7日後)		(14日後)
	課題音読①	シャドーイング	課題音読②	シャドーイング	課題音読③
アクセント	17	5	4	2	6
イントネーション	2	0	0	0	0
拍	1	4	0	3	0
単音	0	0	0	0	0
合計	20	9	4	5	6

【学習者C】

学習者Cの結果を表3-4に示す。最初に「上手な発音とはどんな発音だと思うか」と

尋ねてみたところ、「自然な抑揚ですらすら話すこと」と答えた。話すときは速度重視で、発音はあまり気にしないとのことだった。そのせいか、普段の会話時にはアクセント、リズムなどに誤用が多く見られる。しかし音読時は平素よりも適切なピッチ幅が実現されていた。

なお、この学習者は練習期間中、自宅のカセットデッキが不調で、最初の数日間は適切なシャドーイング練習が行われなかった。その影響もあり、1回目のシャドーイングは不完全で、再生できないままモデル音を聞き流してしまった部分が22語、全語数の18%あった（時間単位では11.5%）。そのためCの1回目のシャドーイング誤用数の欄には、実際の誤用数の18%分を加算した数値をカッコ内に併記した。

表3-4. 学習者Cの誤用数

	(練習前) 課題音読①	(4日後) シャドーイング	(7日後)		(14日後) 課題音読③
			課題音読②	シャドーイング	
アクセント	14	1 (1.18)	3	1	1
イントネーション	3	1 (1.18)	1	0	1
拍	3	2 (2.36)	3	5	3
単音	2	2 (2.36)	2	4	1
合計	22	6 (7.08)	9	10	6

以上の3人分の発音の誤用数を集計したものを表3-5に示す。

表3-5. 学習者ABCの誤用数

	(練習前) 課題音読①	(4日後) シャドーイング	(7日後)		(14日後) 課題音読③
			課題音読②	シャドーイング	
アクセント	36	7.18	9	4	9
イントネーション	9	1.18	1	0	1
拍	5	10.36	5	8	4
単音	3	6.36	2	9	3
合計	53	25.18	17	21	17

課題音読①はモデル音を聞く前の音読であるため、誤用数は53箇所とかなり多いが、練習に従い徐々に減少している。7日後と14日後の誤用数は学習者によって多少の差はあったものの、練習終了1週間後も発音の適切さはほぼ保たれており、練習による効果は維持されていると考えられる。

誤用の減り方に注目すると、その減り方は項目によって異なっており、音の高低に関

わるアクセントとイントネーションは、誤用数が顕著に減少している。これに対し拍や単音は、練習前の誤用数が少ないこともあるが、数値に大きな変化が見られない。こうした傾向は今回の学習者全員に共通している。シャドーイングによる特殊拍や単音の改善を報告した荻原（2005）とは異なる結果となったが、荻原は実験文に、「ビンのなかにピンを入れる」や「館内に家内がいる」のような、単音や特殊拍のミニマルペアを含む短文を使用しているため、音読時に注意が向けられやすかったことが推察される。またアクセントに関して分析していないため、本調査との単純な比較検討はできない。

次にシャドーイング時にどのような産出がなされているかを見るために、シャドーイング時と音読時の誤用数を比較して、図3-2、3-3に示す。帯の色の濃い方がシャドーイング時のデータである。

図3-2より、音の高低に関する要素はいずれも、7日後の課題音読②や14日後の課題音読③より、4日後や7日後のシャドーイング時のほうが誤用が少ない。（4日後は課題音読を課していない。14日後はシャドーイングを行っていない。）つまりアクセントやイントネーションは、音読時よりシャドーイング時のほうが適切な産出がなされているということになる。一方、図3-3より、拍や単音に関しては、音読時よりシャドーイング時の方が誤用が多く、シャドーイング時に拍や単音の正確さが損なわれやすいことが分かる。

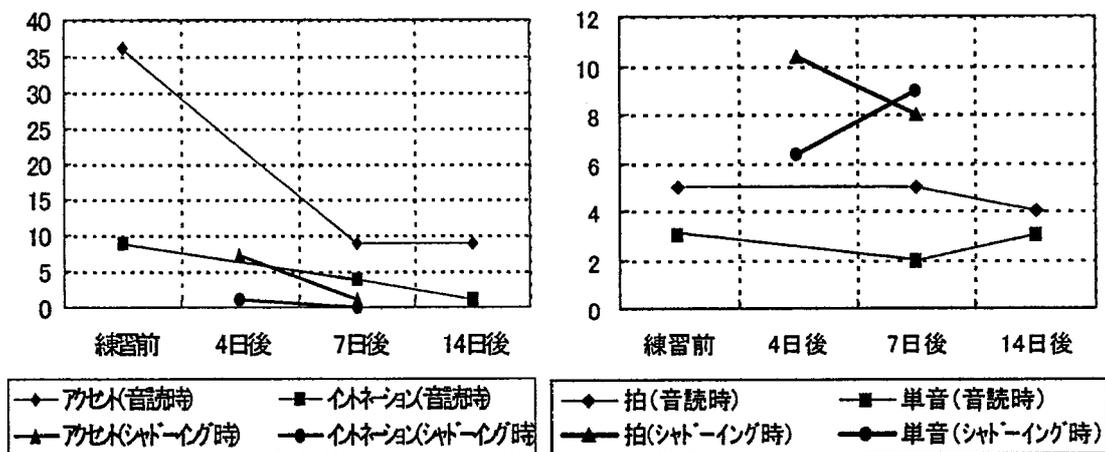


図3-2. アクセント・イントネーション誤用数

図3-3. 拍・単音誤用数

まず音の高低に関する要素から考察すると、おそらく、今回の学習者にとってアクセントやイントネーションといった項目は、モデル音を聞くことで容易に修正できる要素だったのではないかと考えられる。聞きながら発話するというシャドーイング練習において、音の高低は知覚・模倣しやすい要素であったことがわかる。

逆に拍・単音は、シャドーイング時の方が音読時より誤用数が増えていた。一方で岡

田 (2002 : 121, 125) は、英語学習のシャドーイングにおいては ‘had a’ の部分に「音の連結」が、続く ‘a’ から ‘guest’ にかけて音圧の変化が見られたことをとりあげ、「シャドウイングが少なくとも英語リズムの習得に有効であることを示している」と述べている。英語では音の連結や脱落は自然な英語リズムの構成要素であり、シャドーイングによって余分な間や音が短縮されたことで、より自然なリズムに近づいたものと考えられる。

しかしながら日本語では、発話スピードが優先される場合、拍の十分な長さは犠牲にされるのではないかと考えられる。音読時は読むスピードは自分でコントロールできるが、シャドーイングはモデル音に遅れないようについていかなければならない。単音に関しても、意識すれば正しく産出できる音でも、モデル音とほぼ同じスピードが求められるシャドーイング時は、受容・産出とも音の正確さに注意が向けにくかったのではないだろうか。モデル音の拍や単音に十分な注意が向けられないままシャドーイング練習を繰り返したため、拍や単音には顕著な改善が見られなかったと考えることができる。

課題音読についてももうひとつ興味深いのは、14日後の音読終了時の学習者のコメントである。調査7日後も14日後も、学習者はモデル音とほぼ同じ韻律で音読をしていた。これについて質問したところ学習者は全員、「モデル音をそのまま覚えている」「文字を見ても頭の中でモデル音が聞こえるから、シャドーイングと同じようにした」などと述べていた。なお調査終了後、半年近く経った時点で課題音読をさせたところ、そこでも発音レベルはほぼ維持されており、「まだ(モデル音を)覚えている」と述べていた。この発言から今回の学習者は、モデル音を韻律ごと丸暗記しており、それを練習終了後も長期にわたって記憶していたことが分かる。ただ、シャドーイングだからモデル音が記憶されたのか、一般的なリピートやモデル音を繰り返し聞くだけでも可能なのかについては、今回の調査からは言及できない。

3-2-2. 短文音読について

次に、短文音読のデータから、シャドーイングによる発音練習の影響を検証する。課題文と重複する語句は以下の通りである。

窓の、友達と、落ち着いた感じ、本、貸してしまった、倒れないように、壁に、くっつけて、本棚、どこに置く？

まず短文音読と課題文で重複する語句が、課題音読①とシャドーイングと短文音読①でそれぞれ適切に産出されたかを見るために、○・×の組み合わせ上可能な8つのパターンに分ける。それぞれのパターンに該当する事例数を述べ数で表3-6の合計欄に示す。また、その事例数に占める誤用のタイプとその件数を誤用内容欄に示す。

表3-6. 正誤の現れ方

課題①	○	×	×	○	×	○	×	○
シャドーイング	○	○	○	×	×	×	×	○
短文①	×	×	○	○	○	×	×	○
合計	3	6	13	4	1	0	2	13
誤用内容	アクセント	2	6	11			1	
	イントネーション			1	1			
	拍				3	1	1	
	単音	1		1				

課題音読①, シャドーイング, 短文音読①の全てで正しく再生できていた(○-○-○) 13件については, 考察対象から除外した。その上で, シャドーイング時に正しく産出されていたもの(網掛け部分)は全部で22件あり, 「おちついた」「ともだちに」などのアクセントに関わるものが多数を占めていた。また, 短文音読時に適切に再生できていたもの(中央囲み部分)は18件だが, このうちシャドーイング時に適切な再生が出来なかった5件(○-×-○, ×-×-○)のうち4件は拍に関する誤用(「しまった」「くっつけて」など)であった。3-2-1で, シャドーイングでは音の高低は模倣しやすいが拍の正確さは意識されにくい, という考察を示したが, この分析でも同様の傾向が現れている。

課題音読①での誤用がシャドーイングと短文音読①で修正された13件(×-○-○)のうち, 11件はアクセントに関するものであった(「おちつ^ゝいた→おちつ^ゝいた」「かべ^ゝに→かべ^ゝに」など)。これらについて「シャドーイングによって正しいアクセントが模倣され発音が修正された」と考えることも可能である。しかし, 最初の誤用が単なるケアレスミスや, 指摘されればすぐ修正できる程度の軽微な誤用であった可能性もある。また, 短文音読時のみ誤っている例が3件あった(「くっつ^ゝけて」「ほん^ゝだ^ゝな」「かん^ゝじ」)。したがってこの調査だけでは, シャドーイング練習による発音改善の効果やその範囲を論じることはできない。

短文音読時に修正された発音が偶然によるものか, 意識的なものかを確認するために, 学習者にフォローアップインタビューを行った。すると「シャドーイングをしていたとき, 自分の今までの発音が間違っていたことがわかったから, その単語は注意している」「課題文にあったな, と思ったところは課題文を思い出して同じように読んだ」というコメントが得られた。これらのコメントから, シャドーイングで発音が改善されるためには, 「間違っていたことがわかった」という気付きや, 「思い出して同じように読む」というモニター力を伴う必要があるということになる。第二言語習得の分野において気付きは「理解や言語知識の内在化など, 他の認知プロセスを引き起こす上で重要

な働きをする」と考えられている（村野井2004：105）。発音においても、シャドーイング時にどんなに適切に発音できていたとしても、気付きを伴わなければ内在化には至りにくく、課題文以外の文では修正前の不適切な発音を繰り返してしまう可能性が高いと考えられる。

3-3. 学習者のコメント分析と考察

これまで挙げたもの以外での学習者のコメントや記録用紙の記述をまとめておく。アクセントが苦手な学習者Bは音の高低に関する記述が多かった。3日目の記録用紙には「自分のアクセントがモデル音とどう違うか気付いた」と記している。また練習最終日には「自分のシャドーイングを録音してモデル音と比較したかった」と述べている。自己の発音を客観的に把握しようとする姿勢が見られ、シャドーイングによって発音に対する気付きやモニター能力が高められるのではないかと考えられる。6日目には「話しているとき高低アクセントが付いているか確認するようになった」とも記述しており、発音に対する意識が向上していることがわかる。

また、学習者Aは記録用紙に「（文中の）微妙な高さの変化に気付けるようになった」（6日目）と記述しており、細かい部分まで注意を向けていたことがわかる。シャドーイング活動に関する感想として「緊張感があって集中するので、効率的に練習できると思う」とも述べていた。

一方、「スピードが速くてついていけない」「スピードや内容が気になって発音が聞き取れない」など、方法上の困難さに関するマイナスコメントも3人全員に見られた。今回の学習者の場合、練習方法に慣れるまで3日前後かかった。

気付きやモニター力に関する言及の多い学習者Bは「下がり目を聞き取るのが難しい」（4日目）など、聞き取りの困難さについても記述していた。最終日には「自分の発音が少し日本語らしくなったと思うが、フィードバックがないと続けられない」と述べていた。理由を尋ねると「自分の聞いた発音が正しいかどうか判断できないときがあるから」と答えた。聞こえた発音を模倣するシャドーイング練習においては、聞き取り能力が重要になる。箱崎（2001）でも「シャドーイングには聴解力が必要」という調査協力者のコメントが挙げられていた。プロソディシャドーイングは音に依存した練習方法であるため、聞き取れない部分にはシャドーイングの効果は期待できない。このような場合は、教師の適切なFBが必要不可欠になると考えられる。

学習者Cは最後までシャドーイングによる影響を実感できず、シャドーイングの効果自体に懐疑的だったようだ。誤用の減少から言えば、Cの音読は練習によってかなり向上しているのだが、本人にはその自覚がなく「以前の発音を覚えていないので自分の発音が変わったかどうか分からない」と述べていた。このような場合、表面上は発音の向

上が見られても本人に自覚や気付きがないため、モデル音の丸暗記に留まってしまい、別の課題音読ではまた誤った発音をする可能性が高い。これに関しても教師のF Bが必要である。

3-4. 調査1のまとめ

調査1の結果から、シャドーイングの影響をメリットとデメリットでまとめておく。メリットとしては、

- 1) 音の高低に顕著な向上が見られたこと、
- 2) 音の高低をかなり正確に長期にわたって記憶できたこと、
- 3) 学習者によってはモニター力の活性化や発音意識の向上がみられたこと

などが挙げられる。デメリットとしては、

- 1) 練習方法に慣れるのに時間がかかること、
- 2) シャドーイング時の拍や単音への注意力や正確さは低下する傾向があること、
- 3) 不正確な発音のまま反復練習すると誤用が固定化する恐れがあること、
- 4) 聞き取り能力に依存した練習方法であるため、学習者の聞き取りレベルによっては効果が期待できない場合もあること、

などが挙げられる。

今回の学習者の場合、シャドーイングが発音に与える影響は、音の高低と拍や単音で異なっていたが、いずれにせよ気付きを伴わなければ、発音の改善は期待できない。したがって、さまざまな局面で教師が適切なF Bを行う必要がある。では、シャドーイングを発音指導につなげるには、どのようなF Bが可能であろうか。

まず、シャドーイング練習へのF Bを考えてみる。今回のデータ中、シャドーイング時は正しく産出されたのに音読時に誤っていたものが6件あった(表3-6, 「×-○-×」の項参照)。これについては、「学習者が正用誤用の差に気付かずオウム返しをしている状態である」「シャドーイング時に正しく産出していることに気付けなかった」「音読時にあまり意識していない」などの理由が考えられる。こうした場合、教師がシャドーイング時の正用を取り上げ、肯定的F Bを与えたり、録音して音読時と比較させ、正誤の違いに気付かせることで、発音の改善とその定着が図れるのではないかと考える。

次に、応用力のためのF Bを考えてみる。今回の学習者は、シャドーイング練習でモデル音を繰り返し聞きながら韻律を模倣することで発音を修正し、練習終了後も適切な発音を保つことができた。しかし、適切な発音が課題文のみに限定されるのでは、発音が改善されたとはいえない。例えば「本棚」を無核で読んでいた学習者Cは、練習を経て正しく「ほんだな」と発音できるようになったが、調査終了後に「『ほんだな』ですか、『ほんだな』ですか」と尋ねてきた。正しい産出には至ったが知識として定着しておら

ず、その課題限りの模倣に留まっていた例である。この事例から、気付きやモニター力の重要性とともに、実現できるようになったことを確認し、知識として定着させるためのステップが必要であることが指摘できる（4-4参照）。メロディーのように記憶したモデル音の韻律を句や単語に分け、ヤマ（句頭のピッチ上昇から次の立て直しに至るまでの音調のカタマリ（松崎2001：238））やアクセント、リズムを再確認する指導を行うことで、学習者の各音声要素への意識化を促し、定着・応用につなげることができるのではないかと考えられる。

今回の調査は調査期間1週間、学習者3人を対象とした小規模なケーススタディである。調査期間や学習者によっては異なる結果が生じる可能性もあるため、得られた結果を一般化しすぎることは慎むべきである。しかし、シャドーイングが学習者やその発音に与える影響の概観は捉えられたと考える。

4. 調査2

4-1. 調査内容と学習者データ

調査1の結果から、シャドーイングによる発音改善に、学習者の気付きが関与しているという示唆が得られた。調査2ではこれを踏まえ、学習者の気付きと発音改善の関わりを中心に、シャドーイングの影響について考察する。調査2はデータ量を増やすため調査1とほぼ同じ手続きを3週間続け、1週2課題、計6課題（資料3参照）について音読、シャドーイングを録音した。また、練習期間中のシャドーイング記録用紙と、週2回の対面時（シャドーイング及び課題音読録音の後）のインタビューで得られたコメントを、学習者の気付きとして扱う。なお、FBの方法と効果についても検証が必要であるが、学習者数、調査期間などを鑑み実行困難と考えられたため今回は扱わない。調査日程を表4-1に示す。

表4-1. 調査2の調査日程

		課題1・2	課題3・4	課題5・6	その他
6.05.月		プレテスト・事前調査			
週1	6.12.月	課題音読①	FB		単語音読①
	6.15.木	シャドーイング			
週2	6.19.月	課題音読② シャドーイング 音読短文①	課題音読①	FB	
	6.22.木		シャドーイング		
週3	6.26.月		課題音読② シャドーイング 音読短文①	課題音読①	
	6.29.木	課題音読③ 音読短文②		シャドーイング	FB
週4	7.03.月			課題音読② シャドーイング 音読短文① ポストテスト	単語音読②
	7.06.木		課題音読③ 音読短文②		
週5	7.10.火				
	7.13.木			課題音読③ 音読短文②	単語音読③

調査2では調査前に、聞き取り能力に関するプレテストを行った。内容は、日本語能力試験1級聴解問題から9問、無意味語の拍やアクセントを判断させるもの22問、プロミネンスの異同を判断させるもの3問からなる(資料4参照)。

また、調査1では練習終了7日後に音読③を録音したが、7日後でもモデル音が記憶されていたため、調査2ではさらに遅らせ練習終了10日後に録音した。短文音読課題も調査1と同様の手続きで作成した(資料5参照)が、調査2はそれに加え、単語音読課題も課した(資料6参照)。これは課題文に含まれる単語31語とダミー語14語を音読する課題で、調査開始前、調査終了時、調査終了10日後の音読を録音した。シャドーイングによる発音への影響が単語単位でどのように現れるかを検証することを目的としている。それぞれの一部抜粋を図4-1に示す。

●資料4より、プレテスト(一部)

問題1. ひとつの問題に2つの単語が読まれます。アクセントや拍の数が二つとも同じであれば○を、違う場合は×を、解答欄に記入してください。まず、例を二つ聞いてください。

1) ニサーニサ (○) 3) ビュギナルービュギナル (×)

●資料5より、短文音読課題(一部)

① 他の人は八日に来てください。
ほか ひと ようか き

② あの店みせは安くておいしいと評判ひょうばんなので、一度行ってみたいいちどいです。

●資料6より、単語音読課題(一部)

問題. 下の単語を順番に、声に出して読んで下さい。

1. <u>兄</u> が <small>あに</small>	2. <u>邪魔</u> が <small>じゃま</small>	3. <u>弟</u> が <small>おとうと</small>
4. <u>指輪</u> が <small>ゆびわ</small>	5. <u>夫</u> が <small>おつと</small>	6. <u>何か</u> が <small>なに</small>

図4-1. プレテスト, 及び課題抜粋

もう1つ、調査1と異なるのはシャドーイングチェック時のFBである。調査1では明示的なFBや発音指導を控えたが、調査2では学習者の要求があった場合にシャドーイング録音を聞かせたり、明示的な発音指導を行うなどした。そのためFBに関しては十分な統制が取れていない。該当箇所に関しては必要に応じて言及する。なお、シャドーイング、音読録音などは全て個別に行った。

課題文は調査1同様、日本語能力試験2級、3級の聴解問題のスキriptから、男女2人による会話文で男女特有の表現形式がないものを採用したが、試みに男性の独話スキriptも1題採用した。課題文の主な特徴を表4-2に示す。

表4-2. 課題文の特徴

	課題文 1	課題文 2	課題文 3	課題文 4	課題文 5	課題文 6
時間長	23秒	35秒	16.5秒	29秒	26秒	34秒
拍数	114	145	87	136	135	184
文節数	25	33	17	30	29	44
句数	12	20	9	16	15	17
語数	62	71	43	61	66	93
文の数	7	11	3	10	9	7
形式	男女の対話	男女の対話	男性の独話	男女の対話	男女の対話	男女の対話
難易度	1.33	0.66	1	2	1.33	3

なお、調査終了から4ヵ月後、調査に参加した4人の学習者のうち3人(D, E, F)に課題文のシャドーイング難易度を4段階(0が易, 3が難)で評定してもらった。その平均を表最下欄「難易度」に示す(最大値は3)。さらに評定に関する説明を求めたところ、次のようなコメントが得られた。

- i 2人での対話より1人での独話の方がやりやすい
- ii 抑揚がはっきりしている方が易しい
- iii 使い慣れない単語が多かったり文体が不慣れだと難しい
- iv 長い句や長い文は難しい
- v 高いところが長く続くと難しい

iは課題文3についてのコメントである。学習者の評定平均は1で、シャドーイングしやすい課題文だったと考えられる。独話文は1題しかなく、課題文2はさらに評定値が低いいため、対話文より独話文のほうが易しいと断定することはできないが、話し手の交代に伴う談話の展開や声の変化などが、シャドーイングの難易度に影響した可能性はある。なお、課題文2については「敬語がなかったから」「普段使っている言葉だから(易しかった)」というコメントが得られた。

iiのコメントについて「例えばどの課題文か」と尋ねたところ、「モデル音の声が若い会話」という答えが得られた。課題文1, 3, 4, 5が該当するが、特に課題文5は若い男女のカジュアルな会話で、他に比べ抑揚もはっきりしていた。長さに比して難易度評定が高くないのはそのせいかもしれない。また課題文5には「同じ表現が繰り返されるので易しかった」というコメントもあった。

iiiは学習者全員が挙げていたが、「使い慣れない単語」が学習者ごとに異なっていたため、どの課題文が該当するかは特定できない。

iv, vは特に課題文6に集中したコメントである。課題文6についてはiiiの「使い慣れない単語が多い」というコメントも複数あった。37秒の会話文に句数は17と、他の課

題文に比べ1つの句が長いという特徴もある。高ピッチが続く部分も多かった。そうした影響でアンケートに答えた全員が難易度3と評定したものである。

次に調査2の学習者について表4-3に示す。調査1は比較的均質な学習者を対象としたが、今回は学習者要因も観察しなかったため厳密な統制は行わなかった。なお学習者EとFの専攻は日本語教育関係、また学習者Eは調査1の学習者Bと同一人物である。

表4-3. 学習者個別データ

学習者	母語	所属	日本語能力	日本在住歴	テスト	単語音読①
D(女)	中国語	大学院生	日能試1級	9年	34/34	22/45
E(女)	タガログ語	大学院生	日能試1級	2年	28/34	25/45
F(女)	朝鮮語	大学院生	日能試1級	1年半	33/34	24/45
G(男)	イタリア語	留学生センター	未受験	8ヶ月	25/34	7/45

調査を行う中で学習者Gは、日本語レベルその他において他の学習者との差が顕著であり、他の学習者と一律に扱うことは不相当であると考えられた。そのため、単語音読課題を除きGのデータを分析に採用することは控え、発音学習やシャドーイングへの反応を記述するにとどめた(4-5-4参照)。事前のインタビューで、日本語の発音に関わる経験を尋ねたところ、Aは日本人に「外国人訛りがあるから日本人じゃないとすぐ分かる」と言われたことを、Bはアクセントの誤用で聞き手に誤解を与えたことを、Cはアクセントの誤用とサ行音の発音を日本人に指摘されたことを挙げた。共通してアクセントに関する言及が見られたが、アクセント改善のための練習を行っている者はいなかった。

4-2. 課題音読データの分析と考察

まず各学習者の課題音読①(練習前)、②(7日後)、③(17日後)の発音誤用を課題ごとに集計し次頁表4-4に示す。なお学習者Fは6月29日(1週目課題音読③)の調査を欠席したため、データが欠落している。

表4-4. 調査2の課題音読(発音誤用数の変化)

学習者	1週目						2週目						3週目					
	課題文1			課題文2			課題文3			課題文4			課題文5			課題文6		
	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③
D	14	6	8	14	10	7	6	6	6	11	12	12	12	10	11	14	16	16
E	12	4	4	12	6	4	6	2	2	10	7	7	6	3	3	13	5	5
F	11	3	欠	11	7	欠	6	4	2	11	6	7	10	7	7	23	15	18
合計	37	13		37	23		18	12	10	32	25	26	28	20	21	50	36	39

調査1では学習者全員に誤用数の減少が見られたが、調査2では学習者や課題文によって結果が異なっており、誤用数の減少が見られない部分もある。

全体的な傾向としては、各学習者の課題音読①での誤用数は課題音読③で半分近くまで減少しているが、2週目の課題文4以降では減少率が低下している。既に見たように、課題文自体の難易度の影響も考えられる。個人別にみると、特に学習者Dは課題文3以降、誤用数は殆ど変化しないか、徐々に増加している部分もある(網掛け表示)。そこでDの具体的な誤用のタイプについて、調査1と同様、音声要素別に分類したものを表4-5に示す。

表4-5. 学習者Dの誤用分類

	1週目						2週目						3週目					
	課題文1			課題文2			課題文3			課題文4			課題文5			課題文6		
	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③
アクセント	8	3	4	10	7	6	4	5	3	9	7	7	6	8	8	10	10	10
イントネ	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	0
拍	3	0	0	1	1	1	0	1	2	1	3	2	4	2	2	2	4	4
単音	2	3	4	0	2	0	1	0	1	1	1	2	0	0	0	2	2	2
合計	14	6	8	14	10	7	6	6	6	11	12	12	12	10	11	14	16	16

1週目の課題ではアクセント・イントネーションの誤用数が減少したことで、全体誤用数も減少している。2週目は、アクセントの誤用数は減少しているが、拍・単音の誤用が増えてしまったため、全体の誤用数は減少していない。3週目の課題では、誤用数の減少は部分的なものに留まっており、全体誤用数からは発音が修正されたことが読み取れない。調査1でも指摘したが、拍や単音の誤用数はアクセントの誤用数に比べると少ない。そのため全体誤用数の減少には、アクセントの修正が大きく反映されることになる。Dの場合はアクセントの誤用数の減少が顕著でなかったため、全体の誤用数も減らなかったのではないかと考えられる。(なぜDのアクセント誤用数が減少しなかったかについては、4-5-1で考察する。)また、拍の誤用数には部分的に増加傾向も確認

でき、発音に注意を向けられないまま音読速度のみが短縮されたことが推察される。

これが課題文の難易度によるものなのか、学習者の要因、練習時間等の個人的な事情によるものなのかは判断できない。課題文に関しては、学習者に難易度を評定してもらったが、あくまで主観的、相対的な数値であり、難易度2あるいは3という評定が、課題文そのものの難しさを反映しているとは限らない。しかし、調査材料を選定するに当たっては、シャドーイング課題としての難易度を詳細に検討し、より均質な課題文をそろえるべきであった。

課題文音読時の誤用数減少には、最も誤用数の多いアクセントの修正が大きく反映されることが、調査1、2から指摘できる。シャドーイング練習によって、アクセント誤用がいつごろから減少し始めるのかについて考察するため、表4-6を示す。

表4-6. アクセント誤用数の変遷

学習者	1週目				2週目				3週目			
	課題文1・2				課題文3・4				課題文5・6			
	①	🗣️	②	③	①	🗣️	②	③	①	🗣️	②	③
D	18	10	10	10	13	10	12	10	16	16	18	18
E	18	6	9	8	12	12	8	8	17	5	5	6
F	19	6	7	欠	13	8	6	7	26	*6.7	15	17
合計	55	22	26		38	30	26	25	59	*27.7	38	41

(🗣️はシャドーイングを示す)

学習者Fは3週目のシャドーイング時に、完全なシャドーイングができず、モデル音を聞き流す部分が多かった。そのため検出された誤用は6箇所のみだった。再生できなかった部分は17語、全語数の10.1%あった(時間単位では7.8%)。そのため、表4-6の*欄には実際の誤用数に10.1%分を加算して記入してある。

表4-6が示すように、各学習者に共通して、アクセントの誤用数は練習4日後のシャドーイング時以降、大きく変動することはなく、シャドーイング時より誤用数が減ることも稀である。このことから練習4日目までに減少した誤用は、数日のシャドーイング練習によって自力で修正できる程度の誤用だったと考えられる。河野・松崎(1998)はモデル音のリピートで韻律がどう改善されるかを調査し、2回目までのリピートで修正されなければ、それ以上リピートしても発音は良くならない、と指摘している。今回のシャドーイング練習でも同じことが言えるとすると、練習4日目までに修正された誤用は、初日あるいは2日目の練習の時点で既に修正されていた可能性が考えられる。逆に練習2日目までに修正されなかった誤用は、独力では修正できず、シャドーイング練習を継続するだけでは発音の修正は起こりにくいと考えられる。さらには、不適切なアク

セントで練習を繰り返したことが、FB後の修正を困難にしてしまった可能性もある。課題文や学習者によって差があるため、一概には言えないが、早めにFBを与え誤用箇所を指摘したほうが、発音の修正には効果的だったかもしれない。調査ではシャドーイング自体に慣れる期間も含め、練習4日後をシャドーイング確認とFBに当てたが、調査日程が妥当であったかどうか、再検討する必要がある。

また表4-3は、シャドーイング時より音読時の誤用が多くなっている課題があったことも示している（1週目の学習者E、F、2週目の学習者D、及び3週目の全員）。シャドーイング時に起こっていたアクセントの修正が音読時に反映されていないことを示すものである。シャドーイング時に修正されていたアクセントについて、学習者はどの程度自覚・認識しているのだろうか。またシャドーイングによる修正はどのように起こるのだろうか。次に気付きのデータを分析する。

4-3. 気付きデータの分析と考察

シャドーイング練習における学習者の気付きを明らかにするために、週2回の対面時のインタビューコメントと毎日のシャドーイング記録用紙の2種類のデータを分析した。自由に発言・記入してもらったためコメントの量は学習者によって差があり、内容も多種多様であるが、コメントの対象ごとに発言を切り分けカード化した。カード化したコメント総数は125である。コメントの具体的な内容は資料7-1、7-2に示す。モデル音と自分の発音の差に関する記述、モデル音の記憶に関する記述が多かったため、これらを中心に分類した。具体的にはまず、韻律も含めモデル音が、聞き取れたかどうか、聞き取れた後に自分の発音との差を認識できたか、モデル音の韻律が記憶できているかどうか、という点で分類を試みた。データの種類ごとに課題文についてのコメントを分類し、該当するコメントの数を学習者別に次頁の表4-7、4-8に示す。

表4-7. インタビューコメント

学習者	課題文1・2			課題文3・4			課題文5・6		
	D	E	F	D	E	F	D	E	F
モデル音との 差異への気付き	1(1)	0	0	7(1)	6(1)	2(1)	3	2	2(1)
聞き取れない	1	0	0	2	0	0	3	0	1
聞き取り不安	0	0	0	3	1	0	0	0	0
モデル音記憶への言及	10			10			5		
覚えている	8(4)	0	0	5(1)	2	3(1)	0	1	0
覚えていない	0	2	0	0	0	0	2	0	2
その他	0	0	1	1	3	0	0	0	0

表4-8. 記録用紙コメント

学習者	課題文1・2			課題文3・4			課題文5・6		
	D	E	F	D	E	F	D	E	F
モデル音との 差異への気付き	11			13			6		
	1	6	4(1)	2	6(1)	5(1)	0	3	3(2)
聞き取れない	0	1	2	0	3	1	1	0	0
聞き取り不安	0	3	0	0	0	0	0	2	0
課題文記憶への言及	1	1	2	1	0	0	0	0	0
その他	2	2	0	2	1	1	2	3	1

カッコ内の数値は、気付きのあった箇所が具体的に示されており、それが適切な発音につながったと確認できたコメントの数を示す。

表中の<モデル音との差異への気付き>には、シャドーイング時の発音に関する気付きを分類したが、「なんとなくモデル音と違うようだ」という漠然としたものや、「この単語のアクセントの下がり目が自分と違う」という明確なものまで幅広く含んでいる。「なんとなく違うが（どこが違うか）よくわからない」「なんとなく違いはわかるが上手くいえない」など、さまざまなコメントについて、どこからを「気付きがあった」と見なすのか、判断が非常に困難であったが、気付きに関しては村野井（2006）の次のような記述を参考とした。

はっきりと説明できなくとも、注意が向いて何かを探知（detect）している場合、第二言語習得に重要な気づき（Noticing）が起きていると見なすことができる。

（村野井2006：11）

今回は村野井に従い、モデル音との違いに気付いていない場合と、何らかの違いを感じている場合とを気付きの有無の境界とした。しかし、漠然とした感覚を、気付きと見なすかどうかは問題となるところである。気付きの定義に関しては今後、再検討する必要がある。

<聞き取れない>も聞き取りの対象を限定すると分類が困難になるため、「何と言っているか聞き取れない」というものから「下がり目の位置がどちらかわからない」という具体的なものまで含めた。なお、「聞き取れない」というコメントはその時点での内省であり、練習最終日まで聞き取れなかったことを必ずしも意味するものではない。

このグループから独立させた項目である<聞き取り不安>は、「自分の認識はモデル音と合致するのだろうか」「自分の聞き取りは正しいのだろうか」という不安を記述しているものをまとめた。モデル音そのものの聞き取りだけでなく、自分の発音はモデル音と一致しているのか、といったモニター力に関する不安もみられたが、どちらか判断しにくい記述もあり、それらの区別が困難であったため、同一グループにまとめた。

<モデル音記憶への言及>は練習7日後と17日後の調査時の、「モデル音を覚えてい

る／いない」という発言を分類した。なお記録用紙コメントにはモデル音の記憶に関する言及はなく、「課題文の内容を大分覚えた、暗記した」というものがあつたので<課題文内容記憶>という項目を立てた。この項目の数値が課題文1・2に集中しているのは、練習当初、学習者の中に「課題文を暗記しなければシャドーイングできない」という認識があつたためである。

<その他>は練習中の感想や練習方法などに関するものが含まれている。

調査1の結果から、シャドーイングで発音が修正されるためには気付きを伴う必要がある、と考察した。この考察から、気付きが多いほど発音の修正も増えるだろうと予想したが、調査2の結果は予想通りにはならなかった。

数値を見る限りでは、インタビューでも記録用紙でも、発音に関する気付きは課題文3・4において最も多く起こっている。またモデル音を記憶しているというコメントも最も多かつた。しかしこれらのデータに反して、課題文3・4の誤用数減少はそれほど顕著ではない。課題文1・2及び課題文3・4の誤用数の変化を学習者ごとに、図4-2、4-3に示す。課題文3・4は練習前の誤用数が少なかつたため、減少率が下がったとも考えられる。しかし、コメント数は課題文1・2より多かつたにも関わらず、課題文1・2のような急激な誤用の減少は見られなかつた。また学習者Dは気付き発言が多いにもかかわらず、誤用数は増えてしまっている。調査1では、発音の修正には気付きが重要であると指摘したが、この結果からは、気付きの量が多いほど発音が修正される、と考えることはできない。

しかし、学習者から得られたコメントを彼らの気付きの全てと見なすのは短絡的であろう。先に見たようにアクセントの誤用は練習4日後のシャドーイングの時点でもかなり減少しているが、この時点までに修正された箇所について学習者は言及していない。シャドーイング時の正用が自覚できない状態だった可能性もあるが、容易に修正できた箇所についてコメントしなかつたとも考えられる。

また、課題文1・2のインタビューコメントは気付きに関するものが殆どないが、初めてだったため、何をどのように語るべきかを学習者が理解していなかつた可能性

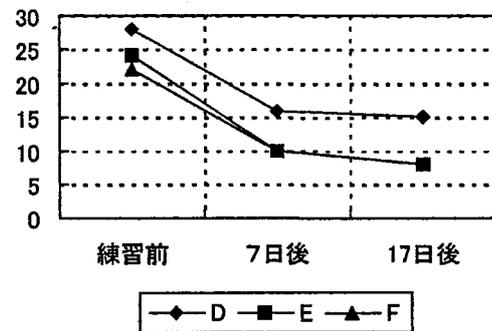


図4-2. 課題文1・2の誤用数推移

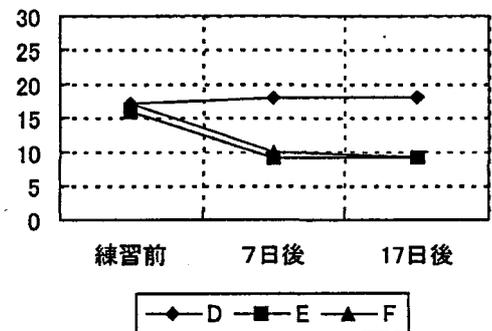


図4-3. 課題文3・4の誤用数推移

もある。逆に課題文5・6では、前回と同様の気付きがあったとしても、それを繰り返し表現しなかったとも考えられる。これらの曖昧な部分に関しては、本研究者の質問の仕方にも問題があったと言わざるを得ない。また学習者が違いに気付いた場所として具体的に挙げた部分は文頭や句頭に多いが、実際に確認してみると、問題があるのはその単語の後続部分である場合もあった。たとえば学習者Dは「『子供が生まれて』の『こども』のところが気になる」と述べたが、問題のある部分は「こども」ではなく「うまれて」のアクセントであった。学習者Fは「いそいでいる」と発音していたが「『いそいで』は注意したので少しは良くなったと思う」と述べており、問題のある部分を正確に把握していなかったことがわかる。その後Fは、「いそいでる」と発音するようになった。気付きの数が誤用数の減少と連動しないのは、彼らの認識した誤用箇所が的確ではなかったことが考えられるが、スクリプトのない状態での内省であったことも影響していよう。

このように様々な問題を抱えたデータであるため、単純に量で考察することは控えねばならないが、誤用数の減少が顕著でなかった課題文5・6に関してはインタビュー、記録用紙ともにコメントが少ないということは指摘できる。

また誤用数が減少した1, 2週目の課題文には<モデル音記憶>、つまり「モデル音を覚えている」という言及が多かった。発音の修正が顕著だった調査1の学習者にも同様の発言が見られた。逆に発音の修正が少なかった課題文5・6については「モデル音を覚えていない」というコメントが出ている。このことから、モデル音が記憶されなければ、適切な発音修正は起こりにくいのではないかと考えることができる。8人の日本人大学生を対象に3週間の英語シャドーイングを行ったkuramoto (2002) は、発音の改善が、シャドーイング練習時に頻繁に現れた語句に偏っていたことから、発音の向上はシャドーイングのみによるものではなく、毎日の反復効果によるものだったのではないかと考察している。この調査結果はシャドーイングの無効性を示すものではなく、シャドーイングが暗記・暗唱と似た側面をもつ活動であることを示唆していると考えられる。聞きながら言う、という処理負担の大きい方法で、特に音声を意識した模倣を繰り返すため、モデル音の韻律的特徴が記憶されやすいのではないかと推察される。

しかし課題文5・6については「モデル音を覚えていない」というコメントが出ている。モデル音が記憶できる場合とできない場合の差は何であろうか。課題文の難易度や学習者の学習意欲など、分析しきれない要素を含んでいるため今回のデータだけでは断定はできないが、可能性として、学習者自身の気付きの有無を要因として想定してみたい。プロソディシャドーイングの過程においては、発音を意識し繰り返し聞きながら発話することで、モデル音と自分の発音の違いを感じ、問題箇所が絞り込まれ、具体的な気付きに至ると考えられる。その気付きに至るまでの繰り返しが「モデル音の丸暗記」とその記憶につながるのではないだろうか。誤用数の減少が顕著ではなかった課題文

5・6には「(単音, アクセントなどが)聞き取れない」「モデル音を覚えていない」というコメントが多かった。何度聞いても聞き取れないという部分は、モデル音が記憶されていないものと考えられる。もちろん「モデル音を覚えている/いない」という程度や量は学習者の自己申告, 自己認識であり, それらを同等に比較することはできないが, 彼ら自身が「覚えている/いない」と認識していることをより重視したい。

次に, 学習者の気付きが修正に結び付いているのかどうかを確認する。3-2-2で述べたように, 第二言語習得分野において気付きは, 知識の定着に重要な働きをするものと捉えられている。しかし実際に得られた学習者のコメントは多様で, 「『なかなか』の言い方がうまくまねできない」といった瑣末な部分へのこだわりや, 「自分の読み方がテープと違う」のような具体的な部分を特定しないものもあった。そこで, コメントで具体的に言及した箇所が実際の誤用部分と合致するものを, 表4-9にまとめ, コメント内容と修正の有無を示す。

表4-9. 学習者の気付きコメント内容

	学習者のコメント内容 (カッコ内に課題文番号を示す)	時期	課 ①	FB	課 ②	課 ③
D	FBされるまでは「ごー, ろく, じち」と言っていた。(2)	17日	×	有	○	○
	「せまく」じゃないと気付けた。(3)	7日	×	無	○	○
	「とつても」モデル音を覚えている。(4)	7日	×	無	○	○
E	「よかった」自分は下がり目が違う。(3)	4日	×	有	○	○
	「引越したんですよ」聞き取れたけど上手くいえない。(3)	5日	×	有	○	○
F	「まえ」と聞こえたり「まえ」と聞こえたりして混乱する。(3)	7日	○	無	○	○
	「せまくなった」モデル音を覚えている。(3)	17日	×	無	○	○
	「とつてもカロリーが」「病院の食事」テープの通りにならなくて困った。(4)	2日	×	無	○	○
	「へるんだって」で躓く。最初がハ行音で発音しにくい。(6)	1日	×	有	○	○
D	「なさってます」聞き取れないが言われたら分かる。(4)	7日	×	有	×	×
	「まえだよ」と気付いたが習慣になっっていてシャドーイングの時も間違ふ。(5)	4日	○	有	×	×
	「すいみんやく」は「み」で下がると思う。(6)	7日	×	有	×	×
E	「せまくなった」が気になる。(3)	4日	×	有	×	×
	「よく外出」やっと聞き取れた。(4)	6日	×	有	×	×
	「起きるとき」テープと違う。(6)	4日	×	有	○	×
	「ねむるとき」テープと違う。(6)	4日	×	有	○	×
F	「落ち込んで」テープと違うが何が違うか分からない。(5)	6日	×	無	×	×
	「なくしたのは」は「た」で下げるのかどうか分からない。(5)	6日	×	有	×	×

表4-9の上半分は、気付きと対応して発音に修正が見られたものを、下半分は気付きはあったが修正の定着が確認できなかったものをまとめた。最左列はコメントを発した学習者を、「時期」はそのコメントが得られた時期を、課①から課③はそれぞれの時点で適切に産出できたかどうかを示している。FB有の表示（網掛け部分）は、練習4日後のシャドーイングチェック時に誤用箇所を指摘したことを示すが、有₁はリピート練習を、有₂は「下がり目が違う」という指摘を、有₃は「平板アクセントで」という指示を与えた。

学習者の具体的な気付きのコメントの全てはアクセントに関するものであった。音の高低が拍や単音より知覚しやすい音声要素であることが、このデータからも指摘できる。1週目の課題文1・2に関するコメントは全体的に少なく、具体的な記述も殆どなかった。

表上半分にまとめた、修正に至ったコメントは、2週目の課題文3・4に集中している。特に学習者Dの「せまく」について非常に明確な気付きが得られたようで、4-4で述べるように単語音読時も「シャドーイングで気付いたから覚えている」と述べている。「とつても」という誤用にもFBを与えなかったが、修正されている。

一方、表下半分にまとめた、修正に至らなかった、または修正が定着しなかった気付きには、「気になる」「テープと違う」など具体性に欠けるコメントが多い。それぞれにFBを与えており、学習者も意識して練習したと思われるが、修正されたものはわずかで、課題音読③ではまた誤用となっている。特に、9件中6件が3週目の課題文5・6に関するコメントであったことから、課題文5・6については、モデル音と自分の発音の差を正しく把握するまでにいたらなかったと判断できる。しかし、明確な気付きがあっても修正に至っていないものもある。学習者Dは、課題音読①では「まえだよ」と読めており気付きもあったが、音読時に修正は見られなかった。「習慣になっていてシャドーイングの時も間違う」と述べていた。「睡眠薬」についても、下がる位置までわかっていながらも、適切な産出には至っていない。また学習者Fは、FBを与えたにも関わらず、『「なくしたのは」は「た」で下げるかどうかわからない』と記述している。モデル音の韻律がはっきり聞き取れていない、あるいは聞いているときは認識できても記憶されるまでに至っていないのではないかと推察される。これらは、明確な気付きやFBがあっても、直ちに適切な産出に結び付かない場合があることを示している。それが何によるのか、どう指導すべきかなどについては、さらに調査を行う必要がある。

発音の修正にとって必要な気付きとは何か、という問題については改めて検討する必要があるが、これまでの考察から、発音の修正につながる気付きはより具体的なものでなければならず、FBを与えても学習者がそれを自分の感覚で把握できなければ、修正には至りにくいということが指摘できる。

では、明確な気付きが得られ、それに基づいて修正されたアクセントは、単語単位でも実現されるのだろうか。この問いに直接答えられるデータは十分ではないが、次節では、課題文音読時の発音の修正と、単語音読の結果を照らし合わせ、シャドーイングの影響を考察する。

4-4. 単語音読データの分析と考察

調査2では単語音読という調査項目を設けた。文音読時よりも単語音読時のほうが発音への注意は高まり、正確さも向上すると考えられる。そこで、課題文での発音の修正の定着を確認するために単語音読を調査項目に加えた。シャドーイング練習で生じた修正や気付きが、単語音読時にも反映され得るかを観察することを目的としている。遅延効果の検証のため単語音読課題は、練習前(単①)とシャドーイング練習終了日の21日目(単②)とさらに10日後の31日目(単③)に録音した(表4-1参照)。課題に使用した単語は資料6に示したとおりであるが、課題文と重複する31語をどの課題文から採用したかを表4-10に示す。

表4-10. 単語音読課題と課題文

	課題文1・2より(9語)	課題文3・4より(9語)	課題文5・6より(13語)
調査採用語	邪魔が, 七日が, 店が, 他の人が, 急いでいる, 倒れない, 困る, 立て て,	先週が, 病院が, 会社 が, よかった, 生まれ て, 引っ越した, 狭くな った,	指輪が, 何か, 新聞 が, 薬が, 量が, 睡眠薬 が, 眠る, 朝早く, なく して, 増えて, 目が覚め る, 減る
(異形)	おいて(立てておいて)	外出が(外出なさって) 近かった(近いし)	関係が(関係している)

学習者には資料6と同様のプリントを渡し、ルビをつけた45個の単語を番号順に音読してもらった。単語音読①では「番号と単語を読んで下さい。単語は発音に気をつけてください。」と指示したが、単語音読②③では特に教示は与えなかった。単語音読課題において、名詞はすべて「が」をつけた形で呈示した。表下欄の異形4語は課題文中の語の活用または品詞を変えたり、複合動詞の一部のみを取り上げるなどの処理を加えたが、アクセントが変わらない範囲での語形変化に留めた。品詞や形が異なった際に、アクセントにどのような影響がでるかを観察するために加えたものである。カッコ内に課題文中での形を示した。なお「～ておく」は「あけておく」など、平板型アクセントの動詞に接続すると「お」が核となるが、今回は頭高型の「たてておいて」と本動詞「おいて」との対照となる。

4人の学習者の単語音読における発音の誤用数を次頁表4-11に示す。網掛け部分が課題文と重複する31語の単語音読の誤用率である。

表4-11. 単語音読誤用数の推移

	単語音読①		三週間アキ	単語音読②		十日間アキ	単語音読③	
D	23/45	14/31 (45.2%)		17/45	10/31 (32.3%)		18/45	10/31 (32.3%)
		9/14 (64.3%)	7/14 (50%)		8/14 (57.1%)			
E	20/45	14/31 (45.2%)	18/45	14/31 (45.2%)	16/45	10/31 (32.3%)		
		6/14 (42.9%)		4/14 (28.6%)		6/14 (42.9%)		
F	21/45	13/31 (41.9%)	17/45	11/31 (35.5%)	17/45	10/31 (32.3%)		
		8/14 (57.1%)		6/14 (42.9%)		7/14 (50%)		
G	35/45	24/31 (77.4%)	36/45	23/31 (74.2%)	37/45	24/31 (77.4%)		
		11/14 (78.6%)		13/14 (92.9%)		13/14 (92.9%)		

単語音読における発音の誤用の約90%はアクセントに関するものである。拍の誤用は学習者Gに25件、学習者Dに2件、単音の誤用は学習者Fに1件あったが、学習者Gを除くと全て1度のみ誤用であり、ミステイクであった可能性が高いと考えられる。そこで単語音読調査においては、アクセントに注目して分析を進める。31語中、単語音読①～③全てにおいて1度も誤用が見られなかった単語の数は、学習者DからGの順に、15語、12語、14語、2語である。つまり、学習者D、E、Fにおいては、単語音読課題の半数程度の単語には最初から問題がなかったと言える。学習者によって若干の差はあるが、誤用数はシャドーイング練習開始前に14語程度あったが1ヶ月後には10語に減っていることから、3週間のシャドーイング練習によって誤用数が4語程度（約20%）減少したことになる。しかし、どの単語のアクセントに改善が見られたかということは、数字からは見えてこない。そこで3回の単語音読課題で、誤用が修正されたと考えられる単語（産出が×-×-○または×-○-○と推移した単語）を学習者ごとに具体的に取上げた。次頁表4-12に示す。

表4-12. 単語音読課題の誤用の推移

	[X→O→O]	[X→X→O]	Cf. [X→X→X]
D	よ ^カ かった, せ ^マ く ^ナ った ね ^ム る, *あ ^サ は ^ヤ く (計4)	い ^ソ いで ^イ る (計1)	み ^セ が, ほ ^カ の ^ヒ とが, が ^イ し ^ゆ つが, ち ^カ か ^ッ た, お ^い て, ふ ^え て, め ^が さ ^め る (計7)
E	じゃ ^マ が *す ^い み ^ん や ^く が (計2)	み ^せ が, う ^ま れて, び ^{ょう} い ^ん が→び ^{ょう} い ^ん が (核後退) し ^ん ぶ ^ん が→し ^ん ぶ ^ん が (核後退) (計4)	な ^の か ^が , ほ ^か の ^ひ とが, お ^い て, せ ^ま く ^な った, く ^す りが ゆ ^び わ ^が →ゆ ^び わ ^が →ゆ ^び わ ^が (核後退) (計6)
F	*び ^{ょう} い ^ん が, へ ^る じゃ ^マ が, ゆ ^び わ ^が (計4)	が ^い し ^ゆ つが (計1)	な ^の か ^が , ほ ^か の ^ひ とが, た ^お れ ない, た ^て て, ち ^か か ^ッ た, す ^い み ^ん や ^く , ね ^む る, ふ ^え て→ふ ^え て→ふ ^え て (計8)
G	ほ ^か の ^ひ とが, い ^そ いで いる, た ^て て (計3)	か ^い し ^ゃ が→か ^い し ^ゃ が (核後退) (計1)	じゃ ^マ が, な ^の か ^が , ゆ ^び わ ^が , し ^ん ぶ ^ん が, く ^す りが, せん ^し ゆ うが, び ^{ょう} い ^ん が, が ^い し ^ゆ つ が, す ^い み ^ん や ^く が, あ ^さ は ^や く, ね ^む る, な ^く して, へ ^る , お ^い て→お ^い て→お ^い て, み ^せ が→み ^せ が→み ^せ が, せ ^ま く ^な った→せ ^ま く ^な った→せ ま ^く な ^っ た, う ^ま れて→う ^ま れて →う ^ま れて, か ^ん け ^い が→か ^ん け ^い が→か ^ん け いが, (計18)

表中の*の表示は3回の課題音読で1度も誤用が現れなかった単語を示す。単語音読時の誤用も1度だけであるため、ミスタイクと考えてもよからう。参考までに、単語音読で3回とも誤用だったものも挙げたが、他の学習者に比べ学習者Gの誤用には中間言語変異体が多く見られた。その時々で産出が異なることからGが発音の知識や判断基準を持っていないことが推察される。

誤りが修正される過程で、アクセント核が後退するという事例がいくつかあった。学習者Eは単語音読①で「病院が」を、「びょういんが」のようにアクセント核を「う」に付与して読んでいたが、単語音読②では核の位置が後退し「びょういんが」となり、単語音読③では核がなくなり適切なアクセント「びょういんが」で産出されていた。

「ゆびわが」も同様の推移を示しているが、調査期間中には正用に至っていない。このような例はGにも観察されたが、アクセント核の後退が学習者の意識的な調整によるも

のか、この推移が何を示すのかは、今回の調査では検討できていない。

修正された単語数に着目すると、シャドーイング練習前後で各自5語程度の単語が修正されたことが読み取れる。しかし、この修正がシャドーイング練習によってもたらされたものかを確認するためには、課題音読時の産出と対応させる必要がある。アクセントの誤用のみを対象とし、課題音読時と単語音読時の誤用を学習者ごとに表4-13-1から4-13-4に示す。

表4-13-1. 課題音読と単語音読の対照(学習者D)

課題①誤用 単語①誤用	① 4日後	課② 7日後	課③ 17日後	単② 21日後	単③ 31日後	備考
よ ¹ かった	×	×	×			
よ ¹ かった				○	○	
せ ¹ まくなった	×	○	○			気付き有
せ ¹ まくなった				○	○	
ね ¹ むる	○	○	△			
ね ¹ むる				○	○	
い ¹ そいでいる	×	×	×			単③ 「い」脱
い ¹ そいでいる				×	○	
○	○	○	○			
み ¹ せが				×	×	
ほ ¹ かのひとの	○	×	の ¹ ひとの			
ほ ¹ かのひとが				×	×	
○	○	○	○			語形異なる
が ¹ いしゅつが				×	×	
○	○	○	○			語形異なる
ち ¹ かかった				×	×	
た ¹ てておいて	○	○	○			
お ¹ いて				×	×	
○	○	○	○			
ふ ¹ えて				×	×	
○	さ ¹ める	×	×			
め ¹ がさめる				×	×	

×は1回目の音読時と同じ誤用箇所であることを示す。波線より上は課題音読時の発音に修正がみられたものである。「よかった」は課題音読では1度も正用が見られなかったが、単語では修正されている。「ねむる」のアクセントは単語音読①でも課題音

読①でも誤っていたが、どちらも修正されている。気付きコメントはないが、課題音読での修正が単語音読にも影響した可能性もある。単語音読③での「いそいでいる」の正用は、「い」が脱落したことによって偶然生じたものであり、発音の修正とは見なし難い。これにより、課題音読時の発音の修正が、単語音読時の誤りの修正にも現れたと考えられるのは、太枠で示した3語となる。波線より下は単語音読時に全く正用が見られなかったものであるが、その7語中4語は、課題音読では1度も誤用が見られなかった。さらにその4語中2語は、課題文とは品詞や活用が異なっている。課題文の中では適切な産出ができて、単語単位になる、あるいは品詞や活用が変わる場合には、課題音読時とは異なるアクセントで産出される傾向が指摘できる。

表4-13-2. 課題音読と単語音読の対照(学習者E)

課題①誤用 単語①誤用	🎧 4日後	課② 7日後	課③ 17日後	単② 21日後	単③ 31日後	備考
○	○	じゃまに	×			
じゃまが				○	○	
びょういんの	○	○	○			アクセント核後退
びょういんが				「い」核	○	
しんぶんで	○	○	○			アクセント核後退
しんぶんが				しんぶん	○	
みせが	○	×	×			
みせが				×	○	
うまれて	○	○	○			
うまれて				×	○	
なのかは	○	○	○			
なのかが				×	なのかが	
ほかのひとの	×	核なし	○			
ほかのひとが				×	×	
たてておいて	○	○	○			語形異なる
おいて				×	×	
せまくなった	「な」核	同左	同左			
せまくなった				×	×	
ゆびわを	○	○	○			アクセント核後退
ゆびわが				ゆびわが	ゆびわが	
くすりを	○	○	×			
くすりが				×	×	

課題文中で被修飾語の位置にあり、語頭のアクセントの上がり目が消えた部分には、語頭に「一」の記号を付した。学習者Eの場合、課題音読では早い時期に修正されているが、その修正が単語音読には現れにくいという傾向がみられる。「じゃまが」を除くと単語音読の正用は最後の1回のみである。そのうちの「みせが」は課題音読時の正用が安定していないため、単語音読③での正用をシャドーイングの影響と関連付けることは困難である。太枠で示した残り3語についても、正しいアクセントが定着したと断定はできないが、アクセント核が後退し正用に接近していることから、課題文のシャドーイング練習における発音の修正が、何らかの影響を与えたのではないかと考えることはできる。修正過程は確認しにくい、「じゃまが」「うまれて」の修正も、アクセント核の後退と考えることができる。「ゆびわ」は単語音読では1度も正用が見られないが、アクセント核が「ゆ」から「わ」に移動していることから、練習を続ければ正しいアクセントに到達できたかもしれない。

表4-13-3. 課題音読と単語音読の対照(学習者F)

課題①誤用	④ 4日後	課② 7日後	課③ 17日後	単② 21日後	単③ 31日後	備考
じゃまに	×	×	○			
じゃまが				○	○	
へる	○	○	○			
へる				○	○	
ゆびわを	○	×	×			
ゆびわが				○	○	
がいしゅつ	○	○	○			語形異なる
がいしゅつが				○	○	
なのかは	×	○	○			
なのがが				×	×	
ほかのひとの	×	×	○			
ほかのひとが				×	×	
たおれない	「な」核	○	○			
たおれない				×	×	
たてて	○	○	○			
たてて				×	×	
ちかくて	○	○	○			語形異なる
ちかかった				×	×	
すいみんやく	○	×	×			
すいみんやく				×	×	

○	○	○	○		
ねむる				×	×
ふえて	ふえて	○	ふえて		
ふえて				×	ふえて

学習者Fについては、課題音読時、単語音読時で適切な産出が定着したと判断されるのは太枠で示した2語のみとなった。学習者Dと同様Fも、課題文では正しいアクセントで読めていた単語でも、単語単位で読む場合や、後続の助詞が変わると、異なるアクセントで読んでしまうという傾向がある。課題音読での産出を単語音読に応用するという試みは、なされていないようである。また単語音読時のアクセントを文中で実現させることも、学習者にとって容易ではないようである。しかし、動詞の連体形と辞書形のアクセントは同じであるという知識を持っていれば、課題文中の「眠るときには」の正用は「ねむる」の単語音読にも反映されたのではないかと考えられる。また逆に、名詞のアクセントは後続の助詞に影響されないことを知っていれば、「邪魔に/が」「指輪を/が」は課題文中でも適切な産出が可能であろう。知識さえあれば常に正しい産出が可能である、とはいえないが、誤用箇所を指摘された際に、知識に基づいた修正が可能となる。単語アクセントを文中でどう実現するべきか、ルールの簡単なものから明示的に示し、相互に関連付けて指導する必要がある。

表4-13-4. 課題音読と単語音読の対照(学習者G)

課題①誤用 単語①誤用	● 4日後	課② 7日後	課③ 17日後	単② 21日後	単③ 31日後	備考
○	ひとの	○	ほかの			
ほかのひとが				○	○	
いそいでいる	「い」核	同左	「る」核			
いそいでいる				○	○	
たてて	たてて	同左	同左			
たてて				○	○	
かいしゃに	かいしゃに	○	○			アクセント核後退か?
かいしゃが				「しゃ」核	○	
じゃまに	じゃま	○	○			
じゃまが				×	×	
なのかは	○	×	×			
なのかが				×	×	
みせが	×	みせが	同左			
みせが				「せ」核	「み」核	

○	おいて	同左	同左			語形異なる
おいて				「い」核	「お」核	
せんしゅう	○	○	○			
せんしゅうが				×	×	
びょういんの	○	○	○			
びょういんが				×	×	
○	「しゅ」核	核無	「しゅ」核			語形異なる
がいしゅつが				×	×	
せまくなつた	×	せまく	同左			
せまくなつた				「く」核	せまく	
うまれて	うまれて	うまれて	同じ左			
うまれて				うまれて	うまれて	
○	ゆびわを	ゆびわを	○			
ゆびわが				×	×	
○	○	「ん」核	しんぶん			
しんぶんが				×	×	
○	くすりを	同左	○			
くすりが				くすりが	同左	
○	○	○	かんけい			語形異なる
かんけいが				「い」核	同左	
すいみんやく	「ん」核	○	「や」核			
すいみんやく				上り目無	同左	
あさはやく	あさはやく	「あ」核	「さ」核			
あさはやく				×	×	
○	○	ねむる	○			
ねむる				ねむる	ねむる	
なくした	なくした	同左	○			
なくして				×	×	
○	へる	○	○			
へる				×	×	

Gの単語音読で修正が生じたように見えた4語（波線上部）は、「かいしゃが」を除くと課題音読で正用が安定していない。従ってシャドーイング練習による効果とは判断できない。既に指摘したように、Gは課題音読時も単語音読時も様々な誤用を産出しているが、単語音読時にほとんど全ての単語にアクセント核を付与していた。単語音読課題が平板型アクセントの語を多く含んでいた影響もあるが、付与した核の位置が不正確

なため、単語音読の成績はよくない。「せんしゅうが」「びょういんが」は、課題音読時は正しく産出できているが、単語音読時は下がり目をつけてしまい全て誤用となっている。したがって学習者Gに関しては、シャドーイング練習によるアクセントの改善は、課題文内に限定されていると考えられ、単語アクセントとして定着させるためには、単語単位での練習や肯定的FBが必要であると言える。

以上、4人のデータをまとめると、主に次の3点が指摘できる。

- ① シャドーイング課題文におけるアクセント産出は、単語音読時と一致しない場合がある。また課題文での改善が単語音読では観察されない場合もある。
- ② 正しいアクセント産出が可能であっても、文単位・単語単位で産出が一定しないことがある。
- ③ アクセント核が後退することで正用（平板式アクセント）に接近するという中間言語の推移が、一部の学習者に見られた。

②は単語アクセントを文の中で確認することの必要性を示している。文音読時に単語アクセントを意識する余裕がないことも考えられるが、文中であっても動詞の連体形や名詞は、単語アクセントと同じであるということを示しておく必要はあるだろう。

③については量的にデータが限られている上に、特定の学習者にしか現れなかったため、詳しい考察はできない。これが学習者のストラテジーであるのか、逆の現象（アクセント核の前進）もあるのかなど、データを収集して調査する必要がある。

ここで検討したいのは①である。シャドーイング練習によって得られたアクセントの修正が単語音読時には現れない、あるいは、単語では適切なアクセントで読めても課題文では誤ってしまうという現象はどのような単語で生じているのか、さらに詳しく分析する必要があると考えられる。そこで、時間軸にそった分類ではなく、適切なアクセントが産出された回数を基準に、課題音読時と単語音読時の成績を表4-14にまとめた。

表4-11. 課題音読と単語音読の正用数

課題 \ 単語	正用数 3	正用数 2	正用数 1	正用数 0	計
正用数 3	15 (+3)	6 (+1)	1 (+1)	5 (+4)	27 (+ 9)
正用数 2	9 (+1)	4	8 (+1)	7 (+3)	28 (+ 5)
正用数 1	3	4	2	7	16
正用数 0	9	6	6	8 (+1)	29 (+ 1)
計	36 (+4)	20 (+1)	17 (+2)	27 (+8)	100 (+15)

横軸に単語音読時の正用の出現回数を、縦軸に課題音読時の正用の出現回数を取り、それぞれの枠に該当する単語の数を記した。具体的な内容は資料8に示す。表4-10の異

形欄の4単語は別に計算しカッコ内に併記した。データ数は124単語（4人分31単語）であるが、学習者Fは課題文1・2の課題音読③のデータがないため、学習者Fの課題文1・2と重複する9語は調査対象から除外し、データ総数は115単語となった。

単語音読でも課題音読でも3回の正用が見られた15語（表中左上枠）は、適切な発音が定着していると考えてよいだろう。逆に単語音読でも課題音読でも1度も正用が見られなかった8語（表4-11右下枠）は、誤った発音が定着しており、シャドーイング練習によって適切な修正も起こらなかったと考えられる。

なお、単語音読課題の中で、シャドーイング練習中に気付きのあった単語と重なるものが、わずかながらあった。例えば学習者Dは「せま¹くじゃないと気付けた」とコメントし、課題音読時と単語音読時に2度ずつ正用が表れている。Dは単語音読時も「自分で認識できたものだから（この単語のアクセントは）覚えている」と述べている。この他、シャドーイング練習中の気付きコメントがある単語（学習者Eの「よ¹かった」「外出が¹」、学習者Fの「狭¹くなった」など、表4-9参照）は、「課題正用数2×単語正用数3」の枠に含まれる。単語単位のアクセントは最初から問題がなかったとも考えられるが、シャドーイング練習中に得られた気付きによって、正用を確認したという可能性もある。

課題文では形が異なる4単語のデータ（網掛け表示）が表上段と表右側に偏っていることから、課題音読時には適切なアクセントで産出できる単語でも、品詞や活用が変わるとアクセントも変えてしまうという傾向が確認できる。さらに注目したいのは、課題音読と単語音読の産出が一致しない表右上と表左下（太枠表示）部分である。特に数値の多い枠について、具体的な内容を表4-12、表4-13に示す。

表4-12. 課題(正用数0)×単語(正用数3)の具体例(全9件)

単語音読	課題文	単語音読	課題文
引 ¹ 越した(2)	引 ¹ 越した ¹ んですよ。	量 ¹ が	量 ¹ が増えて
なくして(2)	なく ¹ したのは/た ¹ んでしょ?	よ ¹ かった	よ ¹ かった ¹ んですが
倒 ¹ れない	た ¹ おれ ¹ ないようにね。	薬 ¹ が	薬 ¹ を飲 ¹ めば
目 ¹ が覚 ¹ める	目 ¹ が覚 ¹ める ¹ んだって。		

単語音読で適切なアクセントで産出できるのに、文節内に取り込まれると正しい産出が困難になる様子が読み取れる。一概には言えないが、特に「のだ」文と接続する際にアクセントの乱れが起こるようである。単語単位の適切なアクセントで音読できたとしても、文単位の音読で適切な産出ができるとは言えないということが指摘できる。単語単位のアクセントと文中での単語のアクセントが、学習者の中でどのように関係づけられているかは不明であるが、両者の関連を強め、文でも単語でも適切なアクセントで読

めるようにするためには、単語単位の指導と共に文単位でのアクセント指導も必要であると考えられる。

表4-13. 課題文の正用が文中で反映されなかった具体例

単語音読	課題文	単語音読	課題文
課題（正用数3）×単語（正用数0）の具体例（全9件）			
眠る	ねむるときには	店が	店が休みなので
病院が	この病院の食事、	*おいて	立てておいてください
増えて	りょうが増えて	*外出が	よく外出なさってますよね
減る	減るんだって	*近かった(2)	ちかくてよかったです
課題（正用数2）×単語（正用数0）の具体例（全10件）			
眠る	ねむるときには	薬が	そのくすりを飲めば
七日が	なのかは水曜日ですね。	*関係が	関係しているんだって
指輪が(2)	昨日もらった指輪を	*外出が	よく外出なさってますよね
邪魔が	邪魔になるから	*おいて	立てておいてください
先週が	先週、引っ越したんですよ		

課題音読時と品詞が異なる語は「*」を付して表示する。単語音読時の誤用が一定しないものがあるが、表示が煩雑になるため誤用例は割愛する。

単語音読は、課題文から無作為に抽出した単語を用いているため、シャドーイング記録用紙やFB時のコメントと照合させにくい、少なくともこの欄に含まれる単語に関しては、紙面、口頭とも言及されていない。課題音読では正用が表れたが、それが明確な気付きや意識を伴っていたかは不明、ということになる。

さらに誤用の具体例から、課題音読時の正用が単語音読時に見られなかった単語には、平板型アクセントが多いという特徴が見られる。シャドーイング練習中、学習者が意識を向けるのはピッチの下がり目である。高ピッチが継続する部分はそれほど注意を要さないし、そこに含まれる単語のアクセントも意識されにくいと考えられる。そのため単語のアクセントを改めて問われると戸惑い、不用意にアクセント核を付与してしまうのではないだろうか。またこれとは別に、「減るんだって」という文では適切な産出ができるのに、単語になると「へる」と読んでしまうという誤用もある。この場合、学習者にとって文単位での「減るんだって」の「減る」と単語単位での「減る」は、同じものとして関連付けられておらず、課題文のシャドーイング練習はオウム返しに留まっていることが推察される。

これらのデータから、単語アクセントが単語単位で正しく読めても文の音読時には反映されにくく、また文での正用も単語アクセントの定着と同義ではないという示唆が得

られる。したがって、単語を正しいアクセントで読めるだけでは不十分であるが、同時に、シャドーイング練習で音読が上手くなっても、その場、その課題限りのオウム返しに留まってしまうことが指摘できる。指導によって課題音読での正用を認識させ、それを知識として定着させることの必要性が、単語音読のデータからも示されたと言える。

松崎 (2001) は、複合語アクセント規則など、多くの語がカバーできる規則は積極的に指導すべきである、と述べているが、松崎 (2004) では、複合アクセントの指導によって知識と聞き取りは向上するが産出には困難さが残ったことが報告されている。複合アクセントのような、応用力の高い規則の指導は、発音教育において非常に重要であるが、正しい知識があっても思うように産出できない場合もあるということである。

この問題に対し、シャドーイングは逆からアプローチすることが可能である。つまり「できる」ようになってから「わかる」、すなわちルールを認識する、という順序である。一般的な教室活動では「わかる」(理解)のために規則、用法などの知識を与えるが、それだけでは「できる」(運用)ようにはならない。迫田 (2006: 109-111) は、「わかる」という宣言的知識を「できる」という手続き的知識に移行させるためには、意識化と自動化が重要であり、そのための繰り返し練習が必要であると述べ、繰り返し練習の一例としてシャドーイングを挙げている。しかしシャドーイングは「わかる」から「できる」とは逆に、模倣によって産出できるようになったところから、知識に逆行させることにも活用できる。例えばシャドーイング練習によって、「よく外出なさってますよね。」という文の韻律がいつでも適切に産出できるようになった場合、学習者は「外出なさって」「外出する」のアクセントを明確には意識していなくとも「できる」状態にある。この「できる」状態を取り上げ、「漢字2字+する」は前部のアクセントを生かす(秋永1958)、あるいは「4拍漢語+する」の多くは「する」が付いても付かなくても平板型アクセントとなる、という知識を与え、その一例として「外出する」を認識させれば、比較的容易に定着するのではないかと考えられる。また、ルールを忘れてしまっても「がいしゅつする」が常に産出可能であれば、それを元に新語のアクセントを類推することも可能である。これらに関しては、実際の指導に基づく検証が必要である。

これまでは、シャドーイングと発音の関係を把握するために、個々の学習者のデータを数値化し、ほぼ同様に扱ってきた。しかし実際は、シャドーイングへの関わり方や、気付きや誤用の量、発音上の癖などそれぞれ個性的であり、個別の要因が練習成果に何らかの影響を与えたことが考えられる。こうした観点から次節では、それぞれの学習者の要因や、各自がどのようなシャドーイングを行っていたのかを中心に記述する。

4-5. 学習者要因

4-5-1. 学習者Dについて

学習者Dは先に述べたように聞き取りプレテストでは満点(34/34)であったが、単語音読課題(22/45)は学習者E, Fより低かった(表4-3参照)。調査前のこの結果から、聞き取り能力は高いが発音能力はやや低いのではないかと推察される。また、表4-5に示したようにシャドーイング時においてもアクセントの誤用は減らず、音読時の誤用数も減少がみられなかった。以下、Dの特徴を挙げて考察する。

① 細かすぎる聞き取り

他の学習者との大きな違いの1つに、微妙な韻律にこだわるという点が挙げられる。具体例を挙げると、「すみません。」「なかなか。」「わあー。」などの語尾の微妙な変化を感じ取り、それを模倣しようと苦勞し、失敗していた。もっと別に注意すべきところがあるはずだが、Dの耳はそちらには向けられないようだった。

② 習慣優先

Dのシャドーイングを聞くと、モデル音とDのアクセントが異なる部分で言い直している箇所がある。モデル音との違いを感じとった瞬間にシャドーイングが止まるのは、他の学習者にも見られる現象であるが、Dは一瞬止まって言い直す際に、モデル音と同じアクセントではなく、自分が平素産出している誤ったアクセントで言い直していた(資料9参照)。つまり、モデル音と自分の発音の違いに気付くチャンスを得ながら、それを見逃していたと言える。通常の学習者は、モデル音との違いに戸惑って産出が止まったとき、その単語を聞き流して次の句からシャドーイングを再開するのであるが、Dは即座に言い直し、大きく遅れることなくシャドーイングを続けていた。他の学習者に比べ早口であったこともあるが、おそらく、課題文の内容を記憶、あるいは予測していたのではないかと考えられる。また別の箇所で「『ま^え』ではなく『ま^え』だと気付いたが習慣的になってしまってシャドーイングの時も間違える」(第3週4日目。以下「W3-4」のように示す。)というコメントもあった。

③ ピッチ幅

課題音読①では、他の学習者と同様にピッチ幅はさほど広くないが、練習を繰り返す、スピードに慣れてくるとアクセントの下がり目が高くなりすぎる傾向がみられた(「^こんどのア^パートはあたら^しいし」「こ^まるんですけどねえ」)。下がり目自体は正しいのだが、非常に感情的な印象を与える。Dの判断した高さ実際のモデル音の高さが対応していないこと、またDがそれに気づいていないことが原因として挙げられる。本人は「日本語の高いところと低いところはよく聞き取れるが、文の中ほどの微妙な上がり下がり聞き取りにくいし真似できない」(W4-4)と述べていた。

④ モニターと意識

②③とも関連するが、Dは自分の発音をモデル音と対照させることが苦手のような

った。「やすみな²ので」について誤用訂正とリピート練習をしたが、Dは両者の聞き分けができず、たまに産出に成功してもそれを自覚できなかった。後日の音読では「やすみ¹なので」と「み」を伸ばすことで意識的にアクセントを修正しようとする様子が見られた。また練習2週目には「シャドーイングの時は感じなかったが、自分のシャドーイング録音を聞くと、モデル音と全然違って驚いた」(W2-4)というコメントもあった。シャドーイングをしているときに、自分の発音と対応させていないことが推察される。

またコメントには「意識的に直そうとする」(W3-5)、「こう読むべきだという意識が働く」(W4-4)、「上がったりが下がりさせないようにしている」(W3-1)という記述が多く現れる。モデル音を模倣するよりは、指示に従って意識的にコントロールするほうがDの学習スタイルに合っているのではないかと推察されたが、本人への確認はしていない。

⑤ リズム

早口であることとの関連は未検証であるが、Dは部分的にリズムが乱れることがあった。他の学習者のリズムの乱れは主に特殊拍に見られるが、Dはそれ以外にも「ねむり」「しょくじ」などに母音の脱落がしばしば起こり、リズムを崩していた。

以上のように様々な問題点はあったが、シャドーイング練習の効果が全くなかったわけではない。事後インタビューでは「『せまかった、たおれない』は自分で認識できたものだから覚えている」(W5-4)という、発音改善を伴う気付きコメントが見られ、その単語は短文音読でも単語音読でも正しく産出できていた。シャドーイングに関する感想もかなり肯定的で「テレビを見てセリフをまねすることは今までもやっていたが、最近ではドラマを見ながら(プロソディ)シャドーイングをしている」と述べていた。

しかし、データから考えると今回のシャドーイング練習に十分な効果があったとは言い難いのも確かである。Dのコメントの中に「自分の声に邪魔される」(W2-2)、「自分の声を聞いていないのかも」(W2-4)、「聞き取りの技術も関係あるんじゃないか」(W2-4)などがあった。ここで指摘されている「聞き取りの技術」とは、モデル音を聞きとることだけではなく、それを自分の発音と対照させるモニター能力を意味していたのではないかと考えられる。Dにとっては、シャドーイングの前にモデル音をよく聞かせる、プロソディ分析をさせる、自分のシャドーイングをモデル音と比較させる、などじっくり聞く時間が必要だったのかもしれない。

4-5-2. 学習者Eについて

既に述べたように、Eは調査1から参加しており、シャドーイング方法自体には慣れ

ている。そのためか、コメント内容は他の学習者と随分異なっている。また非常に熱心な学習者で、シャドーイング記録用紙には毎日6行以上の記入がある。

① 聞き取り不安

インタビューコメントでは1回、記録用紙には5箇所、聞き取り不安に関するコメントがあり、「聞き取ったまま発音していないのか、本当は聞き取れていないから発音できないのか分からない」(W1-7)、「自分の聞き取った発音が正しいかどうか自分では分からない」(W3-4)などと記述している。Eには調査1の時点でも同様な発言はあった。シャドーイング練習のためには聞き取り能力と、自分の発音をモデル音と照合させる能力が必要であること、そしてその能力が学習者にとって身に付けにくいものであることが読み取れる。またEが必要とするFBが、具体的な指導ではなく、適切な模倣かどうかに関する判定であったことも特徴的である。

② シャドーイングの方法

聞き取り不安を抱えるEは、自分でさまざまなシャドーイング方法を試み、それを記録用紙に記している。これは他の学習者にみられない特徴であった。「テープを1度聞いてからシャドーイングを始めた」(W1-3)、「イヤホンを片耳にして自分の発音の変なところを確認した」(W1-3)、「いろいろな発音の仕方を試して、テープと一番似ていると思う発音で練習した」(W3-5)など独自の試行錯誤を繰り返している。このような積極性とその持続はモデル音の記憶にもつながると考えられるが、どの学習者にも期待できるものではない。

③ 暗記と発音改善

Eのシャドーイングの特徴は、声優の声の音色まで再現する模倣の忠実さにある。本人に尋ねると、「自分の声(の高さ)が楽だけど、そうするとモデル音との違いがわからない」と述べていた。また「女性の声は高低差が激しいので男性よりまねしにくい」とのことだった。Eのモデル音の模倣はかなり正確で、音読時も日本語らしい韻律が再現されていたが、それがどの程度、発音改善に結び付くかは別の角度から検討しなければならない。Eの場合、課題文での誤りはかなり修正されていたが、短文音読や単語音読課題では練習効果が十分に現れていない。既に指摘したことではあるが、正確な模倣をオウム返しに終わらせないためのFBが、発音の改善・定着に必要であると言える。

4-5-3. 学習者Fについて

学習者Fは非常に真面目な学習者であるが、調査時期に教育実習が重なったため、2週目以降、十分な練習が出来なかったと述べている。Fのインタビュー時のコメントは概括的で、数もあまり多くなかった。感じることはあっても、それを具体化し、言葉で

表現することに慣れていない様子だった。記録用紙の記入は毎日ではなかったが、徐々に具体的な記述が増えていった。

① 気付き

最初は内容が気になって音に注意が向けられなかったようだが、「1週目後半からモデル音と自分の発音の違いに注意が向くようになった」と述べている。具体的な部分に関する記述は2週目以降から現れる。しかし「テープの発音どおりにならなくて困った」(W2-2)、「違いは分かるが直すのが難しい」(W2-5)とあり、なかなか思うように修正できなかつたようだ。教師が与える明示的なFBに対しては、忠実に修正がなされていた。しかし明示的FBを控えた部分では、「『まえ』と聞こえたり『まえ』と聞こえたりして混乱する」(W2-7)、FBを与えた部分でも「『なくした』は『た』で下げるのが正しいかどうかわからない」(W3-6)などと記述しており、あと一步のところ自分の判断に自信が持てず、迷いや苛立ちがあったことが読み取れる。こうした苛立ちのせいか、最後に語ったシャドーイングへの印象は、「どこで下がるか自分で判断するのは難しいから、シャドーイングよりルールを教えてもらう方がいい」「シャドーイングの時は少し良くなったと思うが、終わったら戻ってしまう」という否定的なものだった。

② 迷い

練習が進むにつれ、短文音読、単語音読の際に何度か確認しながら読み直すという行動が見られるようになった。調査終了日には、「シャドーイングをすると、自分の慣れた発音と違うので読み方が変になる」(W3-17)と、シャドーイングの印象を述べている。音読時に何度か言い直した結果、「『ゆめ/ゆめ』どっちか忘れてしまった」ということがあったが、これは発音の修正の過程を反映しているのではないかと推察される。「どっちか忘れてしまった」というのは、自分の「慣れた発音」の他に別の選択肢が加わったことを示している。その選択を迷うということは、「慣れた発音」と適切な発音が入れ替わりつつある、あるいは、まだ修正には至らないが発音の適切さを確認しようとする態度と考えられ、発音意識が向上しつつあると考えられる。『ゆめ/ゆめ』のような迷いから適切な判断基準の獲得までに、どの程度の期間が必要なのかは、綿密な調査を行う必要があるが、学習者のこうした迷いを上手く利用することで、発音の定着が促せるのではないかとと思われる。

③ 文末の癖

Fには「～てください」の「さ」を強く言う癖があり、念を押しているように聞こえる。調査とは別の時に指摘したことがあったが、はっきりと自覚できなかったようだ。シャドーイング練習によってもこの部分への気付きや修正は起こらなかった。他の学習者にも共通することだが、シャドーイング練習では文末の音声的な特徴は気付きにくい

ようである。複数の学習者は「～てください」の動詞テ形のアクセントが実現されていなかった。何度か繰り返し練習することで処理が容易になった部分は、予測または記憶され、音そのものに注意が向かなくなるためではないかと考えられる。特に「～てください」のような使用頻度の高い部分は容易に産出できる。処理負担の大きいシャドーイング作業では特に、意識や注意はより困難な部分に向けられるのではないかと推察される。こういう状況では、ただシャドーイングをくり返すだけでは気付きは起こりにくい。学習者が見落としがちな部分に意識を向けさせる何らかの工夫が必要であると考えられる。

4-5-4. 学習者Gについて

Gの日本語の発音の特徴は、ピッチ幅の広さ（特に句末、文末の上昇イントネーションの高さ）やせっかちな印象を与える発話スピードである。句末を上昇させる話し方は女性的、個性的などと評価することもできるが、電話で話す際には感情的に聞こえることもあった。課題文理解が他の3人に比べ劣っていたこともあり、課題音読の誤用数の分析にはGのデータを加えなかったが、シャドーイング練習は他の3人と同様に行った。ただ、調査1、調査2を合わせた6人の学習者の中で、Gは最もシャドーイングの効果が現れなかった学習者であった。その原因を1つに特定することはできないが、Gの事例はシャドーイングと学習者要因の関係を考える上での様々な視点を示していると思われる。

① 発音学習動機

調査開始前の事前調査で「日本語の発音に関心が高いと思うか」という質問をしたが、これに対するGの答えは「どちらかといえば（関心が）ある。発音が上手な人はうらやましいが、意味が通じればいいと思うこともある」というものだった。これは他の学習者には見られないコメントだった。その後、対面時の発音FBや、シャドーイングに関する話題の時、Gは「モデル音をそっくり模倣する」ということに強い抵抗感を示した。Gの疑問は「日本人もそれぞれ方言を使うし、全員がいつも正しいわけでもないのに、なぜモデル音をそっくり模倣しなければならないのか」というものだった。また「外国人だから外国人訛りは直せないし、仕方ない」という見解を強く持っていた。Gの考えは決して的外れなものではないが、そういう発音学習観が練習効果を低下させたことは否めない。また、上手な発音とはどういうものだと思うか、と尋ねたところ「正確さより流暢さ」と答えた。Gは日本を話す時に言葉を搜したり言いよどんだりしたくないと述べ、「流暢に話すから『日本語が上手ですね』とよく言われる」と話していた。

Gは非常に熱心な学習者で、耳慣れない単語を聞くとすぐに電子辞書を引き、未習の

助詞の用法に気付くとすぐ質問してきた。課題文についても発音に関してではなく文法に関する質問が多かった。興味深いことに、Gは対話中にこちら話を聞きながらサイレントシャドーイング（口元を多少動かしても、声に出さずに行うシャドーイング（門田・玉井2004：59））をしていた。尋ねてみると「相手の言っていることを口の中でくり返すと理解しやすくなるから」と答えた。しかし、発音には全く注意していないとのことだった。

このように、学習意欲が発音に向かっていない、発音学習の必要性を強く感じていない学習者に対して、いきなりシャドーイングをさせることは適当ではない。シャドーイングをクラスで行う場合には、多様な学習者を念頭に段階的な指導を行う必要がある。今回は検証できなかったが、グループによるシャドーイング学習も学習意欲の向上に貢献できるかもしれない。

② 聞き取り能力とアクセント知識

Gは最初、シャドーイングの方法を誤解していたらしく、モデル音をディクテーションしてそれを暗記することから始めていた。暗記によりモデル音に遅れず発話できるようになったことで満足しているようだった。Gにとってアクセントやリズムは発話速度ほど重視されていない。

練習4日後のシャドーイングの時、文頭の「ねえ（\）」を「ねえ（/）」と産出していった。練習が不十分であるか、モデル音を聞いていないと考えられたため、モデル音をよく聞いて模倣するようにと指示した。その場で「ねえ」に関しては修正されたが、その後Gは「モデル音のアクセントとか、高いとか低いとか、聞き取れない」と述べた。そこで「メロディーをまねするように、ハミングでもいいから」と指示したが、「私はオンチで歌も歌えないし、イタリア語の発音もヘンだと言われる」「音とか音楽とか全然向いていないし、全然聞き取れないから無理。」と言われた。

しかし、モデル音の高低が知覚も模倣もできないということは理解しにくい。自然発話時の「～でしょ？」「～するからあ」などの文末、句末イントネーションは自然で抑揚もはっきりしていた。誤用部分はアクセントの下がり目や拍の長さであることが多かった。後で分かったことだが、Gは発音に関する指導をほとんど受けていなかった。単語音読課題において、Gはほとんどの単語をアクセント核を付けて読んでいたが、その際、迷いやためらいは見られなかった。誤用の現れ方も様々で、拍の等時性も保たれておらず、発音の規則を意識せず気ままに発音していることが推察された。また、他の学習者は課題文や単語を音読する際に、考えたり言い直したり、という行動が徐々に増えていったが、Gにはなく、3回の単語音読にも顕著な変化は見られなかった。調査最終日にGは「『雨／飴』の区別は今でも難しい。アクセントは知らないからできないし、話すときも気にしない、（知らないから）気にできない」と述べた。「日本語は高低アクセントである」という知識があれば、高低どちらか見当をつけることも可能だが、全

く知識がなければ高低の知覚自体も困難で、模倣にまで至らない場合もありうる。

③ 気付き

2週目のシャドーイングは録音したその場で本人に聞かせた。Gはそれまで、シャドーイング時の違和感や発音への気付きを述べることはなかったが、このときは「モデル音と違う気がする」と述べた。どの部分か尋ねたところ「『引越したんです』の『たんです』の部分」と的確に指摘した。さらに、何が問題だと思うかと尋ねたところ、「リズムが早すぎて『たんです』のところがかっついてしまった」と述べた。Gは撥音の問題と考えていたようだが、実は「引越した¹んです」というアクセントに問題があった。幾つかヒントを与えたが正解には到達できなかった。せっかく気付きが起こっても、原因が特定できなければ修正できない。松崎(2002)では、教師が正解を与えるのではなく、学習者自らが試行錯誤によって妥当な発音基準を獲得できるように、学習者の理解程度に合わせた段階的なF Bを与えることを提案している。発音の知識の少ない学習者に対しては、自発的な気付きを促すだけでは不十分である。学習者の躓きの原因は何か、何ができて何ができないのかを教師は把握し、学習者の試行を助けるようなF Bを与えることで、気付きを適切な方向へ導く必要があると考えられる。また、シャドーイング時に気付きが起こりにくいのは、発話しながら自分の発音とモデル音を比較することに慣れていないためではないかと考えられる。鳥飼(2003:49)は、シャドーイングを録音することで、どの程度、原文のプロソディを聞き取り再現できているかを確認することができる、と述べている。気付きの少ない学習者には、シャドーイングを録音したものをモデル音と比較させることで、自分の発音を客観的に把握させ、何がどう違うのかに気付かせることができるのではないかと考えられる。

4-6. 調査2のまとめ

調査2の主な目的は、シャドーイングによる発音の修正と学習者の気付きの関連を観察することであったが、明確な結論を呈示するまでには至らなかった。調査・分析方法自体にも問題があったが、気付きは学習者の意識下、無意識下で起こる現象であり、すべてを言語化し抽出することは学習者自身にとっても困難であると考えられる。個人間、課題間のコメントのばらつきも大きく、気付きの量を発音の修正の度合いと結び付けることはできなかった。しかし、得られた学習者の反応や気付きから、教師の関与すべき事柄に関していくつかの示唆が得られた。

まず気付きが起こるためには、音を聞き取る能力、発音に関する知識が必要である。学習者Gの場合、日本語の発音に関する知識が不十分であったことが、シャドーイング練習が効率的に進まなかった原因の1つと考えられる。また、得られた気付きを適切な修正につなげるためには、モデル音と自分の発音を対照するモニター力と模倣能力が必

要となる。学習者Dは音を聞き取る能力は優れており、気付きのコメントも多かったが、不適切なものも多くモニター力も低かったため、聞く能力が発音修正に十分に生かされなかったと考えられる。学習者E, Fは自分の気付きが適切であるかが判断できず、確信が持てないままシャドーイングを続けねばならなかった。こうした学習者の反応から、発音指導においては発音に関する知識、モニター力、肯定的F Bが必要とされることが確認できる。

また学習者の気付きコメントからは、具体的な気付きほど発音の修正につながりやすいが、気付きやF Bを伴っていても修正できないものもある、ということが観察された。ただし、修正の有無が習得の段階や難易度に関わる問題なのか、練習量の問題なのかは検討できていない。また発音の修正に直接関わらない的外れと思えるような気付きも含まれていた。しかし、適切な気付きは雑多な気付きの中から生じると考えることもできる。教師に求められるのは、学習者の適切な気付きを増やし、それをより具体化させるようなF Bを与えることだと考えられる。

鮎澤他(1999:44)は、学習者が適切な発音を習得するためには日本語の韻律特徴を聞き取る力の育成が必須であるとし、日本語アクセント聴取能力の育成を目指した指導とその結果をまとめている。イントネーション習得のためには、アクセント習得が重要な要素となるという中川(2002:74)も鮎澤他と同様、韻律習得の基礎段階としてアクセント習得を位置づけ、アクセント型聞き取りの習得順序を調査している。韻律的特徴を聞き取る力はシャドーイング練習においても非常に重要な要素であることが確認できた。しかし単語音読課題の結果は、「アクセント聴取、習得から文の自然な韻律へ」という従来の発想を支持しない内容であった。調査結果は、単語のアクセントを正確に産出できることと、自然な韻律で音読産出することは、学習者の中で必ずしも直結していないことを示していた。この結果から、単語アクセント理解から文単位での韻律練習へ、という指導方法に再考の余地のあることが指摘できる。教師には、アクセント規則の指導だけでなく、文単位の練習における教師の肯定的F Bや、知識定着のための工夫が求められる。

学習者側には、シャドーイング録音を聞かせる、韻律のパターンを分類させるなど、気付きを増やす活動を増やすことが必要である。学習者同士で気付きを共有したり、他の学習者のシャドーイングを聞かせることも、適切な気付きを増やす可能性を持っている。例えば、自分の発音をモニターすると同時に、他の学習者の発音の誤用訂正をすることが有効であると指摘するNaiman(1992)は、発音について語りあうことが自分の発音の意識化を促し、モニター能力を高めると述べている。モニター能力を高めるためにFirth(1992)が挙げた具体的な方法には、学習者の発音を録音する前にプロソディ分析をさせることや、学習者同士による発音の正確さ判定、またその意見の比較という活動が含まれている。このような活動を習慣的に行うことで、学習者は教室外でも発音に意

識的になり、教師から自立した発音学習が徐々に可能になるという。ここに挙げられている活動はシャドーイングと組み合わせることも可能であろう。また、クラス内でシャドーイングによる気付きを共有し、それに教師が重み付けを与えることで、学習者自身が適切な判断基準を持てるようになれば、より効果的、効率的な発音練習が可能になると考えられる。

学習者の得た気付きにいつ、どのようなF Bを与えれば修正が定着するのか、これはシャドーイングや発音指導に留まらず、語学教育全体に共通する大きな問題であり、今後、深く検討されるべき課題である。

5. 発音指導のためのシャドーイングにむけて

これまでの調査及び分析結果を概観し、今後の課題を示した上で、発音指導に生かすためのシャドーイングについて考察する。

日本語母語話者が外国人の発音に対して「自然だ」「日本語らしい」と判断する際、その判断が個々の音の正確さよりプロソディの適切さに基づいていることは、既に指摘されている（大山・三浦1990, 鈴木1992, 佐藤1995など）。佐藤（1995）は学習者と日本語母語話者に読ませた実験文の高さ、長さ、強さを入れ換え、合成音声を作成し、聴取実験を行った。その結果、日本語らしさの評価には、高さが大きく影響することが示されたことから、日本語として自然なピッチの時間的推移を習得させる指導が必要である、と述べている。

本論で扱ったシャドーイングは、モデル音をそのまま模倣・反復する練習方法であり、モデル音の韻律を知覚し、再現することが求められる。調査の結果、シャドーイングによる発音練習は音の高低の修正に有効であり、練習に伴い自発的な気付きが起りうることが示された。聞き取り能力が低い、また発音知識のない学習者には、プロソディシャドーイング自体が困難となる場合もありうるが、そうした場合を除けば、シャドーイング練習はプロソディ習得、日本語らしい発音の獲得にある程度貢献できるものと考えられる。

しかし、今回の調査では十分、検証するまでに至らなかった部分も多い。

まず、拍・単音の誤用の修正に関しては、今回の調査ではシャドーイングの効果は確認できなかった。効果的なF Bを与える、あるいは指導期間を延ばすことで、拍や単音も改善に導くことができるのか、教示による意識化は可能か、などについては改めて検討する必要がある。音の高低への影響に関しても、さまざまな学習者や課題文についての確認が必要である。

また、調査2（4章）では発音の修正と気付きの関連に注目したが、両者の関係を明確にするには至らなかった。調査方法、課題文選定、気付きの収集方法などについて検討しなおす必要がある。また学習者の「F Bがないと続けるのは困難」「自分の聞き取りが正しいか自信がない」というコメントは、自律学習としてのシャドーイングの効果には限界があり、教師の適切なF Bが必要であることを示している。しかし、具体的にどのようなF Bが有効かという点については、今回は推察の域に留まっている。

シャドーイングの結果、及び学習者の反応から、シャドーイング時に肯定的F Bを与えること、適切なプロソディでの音読をパラフレーズし、発音規則として理解させること、気付きの自己判断力を高めるために、気付きに重み付けを与えることなどを提案した。この提案が妥当なものであるかどうかは改めて確認したい。シャドーイングに限らず発音指導全般において、どのような学習者、そしてどのような誤用にどのようなF B

が有効かという大きな問題と関わっている。誤用の原因の所在や学習者のレディネスなど、様々な要素の影響が考えられるため、事例に基づく地道な調査が必要である。

この他、今回の調査計画に取り入れることができず、やむを得ず除外した検討要素・項目も多数あった。今後は、実践を念頭におき、さらに精密な分析を行う必要がある。具体的には

- ① プロソディ分析の有効性
- ② 練習方法の違いによる気付きの差
- ③ 学習者のレベルと課題文
- ④ 集団シャドーイングによるモニター効果

などが考えられる。①のプロソディ分析とは、センテンスごとに語強勢と文強勢、イントネーション、ポーズ、および音の連結、弱化、脱落などのプロソディ諸要素について、それぞれ適当な記号を入れながら分析していく作業を指す（鳥飼2003：50）。今回の調査手順から除外した項目であるが、一般的にはシャドーイングに入る前に行う作業である。シャドーイングをする前にプロソディ分析をする、つまりモデル音を分析的に聞くことで、アクセントや拍がより明確に意識できるのではないかと考えられる。あるいは、プロソディ分析の時点で、何らかの気付きが生じることも考えられる。ただ、プロソディ分析作業そのものが、学習者にとってどの程度の困難さを伴うものなのかという疑問もある。場合によってはシャドーイングの前にプロソディ分析でつまづく学習者もいるかもしれない。そうした作業を通じてモデル音を分析的に聞くということが、音読時の発音や気付きにどのような影響を与えるのかも検討課題である。

②今回はシャドーイングに注目した調査であったが、シャドーイングに他の指導法を柔軟に取り入れ、併用することで、より効果的な指導が可能になるのではないかと考えられる。例えば、どちらがより効果的かという観点から、リピートとシャドーイングは対立的に捉えられることが多いが、それぞれの特徴を生かした指導方法を模索する方が現実的である。学習者のレベル、問題の性質によっては、シャドーイングよりもリピート練習のほうが効果的である場合もある。特に、拍や単音の正確さ、言い慣れない語句、見過ごされやすい部分などは、リピート練習をした後でシャドーイングに入るほうが効果的ではないかという印象を持った。適切なプロソディでの音読をパラフレーズし、拍やアクセントを確認する際にもリピート練習は必要であろう。また、今回のシャドーイング調査結果から、練習中の気付きの重要性を指摘したが、リピートやディクテーションなど、練習方法によって気付きの量や妥当性に違いは生じるのか、という疑問をもった。検証には困難さが予想されるが、結果によっては目的に応じた練習方法の使い分けが提案できるかもしれない。リピートの他には、アクセント型やピッチ曲線を示すなどの方法とも比較したい。聞き取り能力の低い学習者には、視覚的な情報を呈示することで、意識的なコントロールを求めるほうが効果的であることも考えられる。それぞれの

効果について個別に検証される必要があろう。

③は、初級学習者にシャドーイングは可能か、と尋ねられたことがきっかけとなっている。何らかの工夫をすれば初級でもシャドーイングは可能であると思うが、具体的な工夫案や効果の有無は未検証である。また、今回は対話スクリプトを使用した。1文ずつのシャドーイングではどのような反応が得られるのかも検討したい課題である。具体的には、1文ずつでのリピートとシャドーイングでは、発音や気付きに違いは現れるのか、などの調査課題も考えられる。

④は授業でのシャドーイングを念頭に置いている。今回の調査では調査者と学習者が1対1でシャドーイング及び音読録音を行ったが、LL教室でなければこのような状況は起こりにくい。教室で他の学習者のシャドーイングを聞くことが、自分の発音の内省につながるような工夫はできないだろうか。小河原(2002)では自己モニター力の向上を目指し、評価札を使った音声教育を提案している。その中には学習者の発音に教師が正誤FBを与えるだけでなく、クラス外の学習者の発音をクラス全員で評価する、また学習者同士で発音の評価をしあう、という活動が示されている。また、房(2006)は、発音学習日記と教室内でのピアモニタリング活動が、発音学習意欲を高め、自己モニタリングを促しうると述べている。シャドーイングにおいても、得られた気付きを教室全体で共有し評価しあうことにより、発音学習意欲やモニター力の向上のみならず、気付きの重み付けも可能になると考えられる。仮にそのようなメリットが得られないとしても、指導を念頭に置くなら授業内でシャドーイングを効果的に活用する方法を模索する必要がある。

指導方法に関して検討すべき点が多いのは当然であるが、シャドーイングを発音指導実践につなげるためには、指導方法以外にも留意すべき点がある。

まず、学習者に与えるシャドーイング課題文の選定については慎重に吟味する必要がある。シャドーイングに適した課題文の条件について記述している先行研究を2章で挙げたが、学習者から得られたコメント(4-1-1参照)はさらに具体的で示唆に富む内容であった。「独話文の方が易しい」という学習者の感想があったが、ニュースや随筆のような独話文のみがシャドーイングにふさわしいとも言えない。同性間の対話や、ターン交替の少ないものを用いるような工夫が必要であろう。

「使い慣れない単語が多いとシャドーイングしにくい」という学習者のコメントは、「i-1」の教材を理想とするという観点からも、十分理解できるものである。だが「使い慣れている単語」は学習者ごとに異なる。今回の調査では「接客アルバイトをしているから尊敬表現には負担を感じないが、あまり使わない普通体の会話文はすらすら言えない」という、他の学習者の傾向とは正反対の学習者もいた。使い慣れない表現だからこそ、シャドーイングで練習する必要があることを学習者に理解させると共に、語彙だけでなく、量やセリフの長さにも配慮する必要がある。また、学習者の多くは高い

ピッチを維持することが困難であるが、シャドーイングで高ピッチの持続を体感させることができる。その上で、どういう場合に高ピッチが継続するのか、という理解につなぐことが可能となる。その際には、発音への注意が内容理解に逸れないように、内容理解を徹底した上でシャドーイングに入ることも重要である。具体的には、ディクテーションをさせる、内容を再構成させる、母語訳を先渡しするなどの対応が考えられる。

モデル音そのものについても、声優が過度に不自然なイントネーションで読んでいないか、注意する必要がある。もちろん、本来、教材やテストとして作成されたものである以上、どれも自然な発話ではない。学習者にとっては抑揚の強調されたモデル音の方が実際の会話より模倣しやすいかもしれない(4-1-1参照)。しかし、人為的に演出され誇張されたモデル会話で、どの程度自然な発音を身に付けることができるかという問いは残る。さらに声優の演技や解釈が妥当でない場合もありうる。実際、日本語能力試験の聴解問題から課題文を選定する際、スクリプトからイメージされる音声、モデル音と一致しないことがたびたびあった。男性の声優には疑問文末も含め、終助詞を下降調で読む傾向が強く見られた。また、状況を明確にするためであろうが、文字では表されていない不満や怒りなどの感情が、声で表されているものもあった。プロソディシャドーイングはモデル音通りに発音することを基本とするが、それでどんなメリットが得られるのか、モデル音を模倣したことで学習者が不利益を被る恐れはないのか、という点にも教師は意識的である必要がある。既にシャドーイング教材が市販されているが、教師はそれを無批判に使用するのではなく、学習目的や課題文の難易度、適切さなどについて多角的に吟味し、有効に活用する方法を模索する必要がある。今後さらにシャドーイング学習者のコメントを集めることで、課題文選択時に留意・検討すべき点が明確になるであろう。

また発音の判断・評価についても、教師がそれぞれの判断基準を持つことが必要となる。今回は調査目的であったため「モデル音の模倣の正確さ」という基準で正誤を判断した。しかし模倣としては不正確でも、自然会話ならさほど問題とされないものも多数あった。例えば「体の中」が「体ん中」と発音されることは母語話者にもしばしば起こるが、模倣としては不正確であるため今回は誤用と見なした。モデル音が「な¹のかは」であったため、「な¹のかは」を誤用と判断したが、日常生活ではほとんど問題とはならないし、方言によっては正用である。「ど²こかに」を「ど³こかに」と発音しても、会話の中では聞き逃される場合のほうが多いであろう。

逆に、正確でさえあればどのような言い方でもよいのか、という問題も存在する。アクセント核の位置が正しくても、高すぎると怒っているように聞こえる場合もある。現実の指導場面においては、どこまでを許容とするかという線引きが問題になるであろう。

発音教育は、学習者の発音を規範的発音に矯正することよりも、聞き手に分かりやすい発音を目指すべきだ(戸田2001)ということがしばしば指摘されており、学習者の発

話の何が分かりやすさ／わかりにくさにつながるのかについて、母語話者の評価に基づく検討が行われている（東間・大坪1990，石橋1999，原田2001，井上2003など）。しかし，松崎（1999）が指摘しているように，評価者や被評価者の属性によって評価基準が統制できない，場面や話者との関係によって評価が分かれるなど，調査方法自体が問題を含んでおり，普遍的結論に到達することは困難である。その中で，母語話者評価とその具体的な活用の方向性を示すものとして松崎・河野（2005）の調査が挙げられる。松崎・河野は，形容詞と動詞のない形のアクセントについて，不正確でも母語話者の評価を下げない許容範囲を調査し，その結果から指導すべき項目の体系化を行っている。許容範囲が分かれば教師にとっても学習者にとっても負担は軽減される。教師が明確な誤用判断基準を持ち，プロソディシャドーイングにおいて，どの部分が重要でどの部分が重要でないか（つまりどこまで許容されるか）を呈示することができれば，的外れな気付きや不必要な戸惑いが減らせるのではないかと思う。

以上，発音指導にシャドーイングを用いる際の留意点について，調査結果を踏まえ考察した。しかし発音指導全般と共にシャドーイングの方法や影響については，まだ探究すべき点が多く残されている。未解明の部分も含め，教師はシャドーイングの特性を理解し，その上で学習者の気付きを促す指導を心がける必要がある。教材，学習者，FBなど，様々な条件を満たしてこそ，シャドーイングは発音指導方法の1つとして活用可能となると結論できる。

●資料1：調査1に使用した課題文スクリプト

<課題文1>

女：あの、/この間お貸した本、/もうお読みになりましたか。/

男：すみません。/まだなんです。/

女：あの一、/私の友達が読みたがっているの、/返していただけないでしょうか。/

男：本当は私、/友達に貸してしまったんです。/ごめんなさい。/

女：えー!?!/

<課題文2>

女：机、どこに置く?/

男：そうだね一、/窓のそばじゃまぶしいから。/

女：ええ。/

男：こっちがわに、/壁にくっつけておこうか。/

女：ああ、いいんじゃない。/落ち着いた感じよ。/次は本棚ね。/

男：うん。/机のすぐ横が便利かな。/これも壁にくっつけて/倒れないように。/

女：あとはソファ一。/

男：窓のそばのこの辺がいいね。/

女：うん。賛成。/

注) /は句の切れ目を示す。学習者の音読用スクリプトには記載していない。資料3も同じ。

●資料2：調査1に使用した短文音読課題

① ^お落とした^{さいふ}財布があつて、よかつたですね。

② ^{まど}窓の近くに立つて、^{ともだち}友達と^{かいわ}会話の^{れんしゅう}練習をしました。

③ ^{きんちよう}あまり緊張^せせず^{きらく}に^{きも}気楽な^{はな}気持ちで話してください。

④ ^{ひと}あの人はいつても^お落ち着いた^{かん}感じだね。

⑤ ^{せんせい}先生に^か借りた^{ほん}本を^{ともだち}友達に^か貸してしまつた。

⑥ ^{たお}倒れないように^{かべ}壁にくっつけてください。

⑦ ^{しごと}その仕事はいつまでに^{しあ}仕上げるつもりですか。

⑧ ^{だいじようぶ}大丈夫ですよ。もう^{くじ}九時だし^ききつと来ますよ。

⑨ ^{ほんだな}本棚はどこに^お置く?

⑩ ^{あした}明日、^{ゆき}雪が^ふ降るそうですよ。

注) 課題文と共通する語句に下線を付した。下線のない文はダミー問題として日本語能力試験2, 3級筆記問題から採用した。

●資料3：調査2に使用した課題文スクリプト

<課題文1>

男：あの、/そういうもの、/中に持って来られると困るんですけどねえ。/他の人の邪魔になるから。/

女：だめですか。/でも外に置いておけないんで、/どこかに置かせてもらえませんか。/

男：うーん、/じゃあしょうがないから、/そこに立てておいてください。/倒れないようにね。/

女：はあい。/

<課題文2>

女：あの、/これ、/いつできますか。/ちょっと急いでいるんですけど。/

男：3日かかります。/今日が4日ですから、/5、6、7、/あ、/すみません、/7日は水曜日です。/水曜日は店が休みなので/8日になりますが。/

女：8日ですか。/

男：じゃあ、/休みの前にやっておきましょう。/休みの前の日の、/5時過ぎにきてください。/

女：はい。/そうします。/よろしく。/

<課題文3>

男：先週、引っ越したんですよ。/今度のアパートは/新しいし、/会社にも近いんですよ。/うーん/前のアパートも近いし、/静かで良かったんですが、/子供が生まれて/ちょっと狭くなったんです。/

<課題文4>

女：田中さん、/もう少しお痩せにならないと。/

男：はあ。/でも先生、/この病院の食事、おいしいから、/なかなか。/

女：とってもカロリーが低い食事なんですよ。/田中さん、/よく外出なさってますよね。/

男：ええ。/

女：そのとき、/おいしい物を召し上がってるんじゃないの？/

男：いえ。/

女：私の目を見て、/いいえって言えます？/

男：すいません。/

<課題文5>

男：山田さん、/昨日彼にもらった指輪をなくしたんだって。/

女：うわー、/落ち込んでるだろうね。/ところで/昨日は山田さんの誕生日かなにかだったっけ？/

男：ちがうよ。/なんで？/

女：だって/昨日もらった指輪を/なくしたんでしょう？/

男：ちがうちがう、/指輪をなくしたのは昨日だけど、/もらったのはもっと前だよ。/

女：あ、そう。/

<課題文6>

女：ねえ、/この間、新聞で読んだんだけど、/眠りには/体の中にある物質が関係しているんだって。/

男：へえ、/それってどんなものなの？/

女：眠る時には、量が増えて、/起きる時には、減るんだって。/

男：じゃあ、/寝る前に、その物質が入った薬を飲めば、/すぐ眠れるのかな。/楽しい夢を見ながら、とか。/

女：睡眠薬じゃないから、/そういうわけにはいかないんだけど、/朝早く/すっきり目が覚めるんだって。/

男：ふーん。/

●資料4：聞き取り能力に関するプレテスト

問題1. ひとつの問題に2つの単語が読まれます。アクセントや拍の数が二つとも同じであれば○を、違う場合は×を、解答欄に記入してください。まず、例を二つ聞いてください。

- 例1) $\bar{\text{ベ}}\text{ボ}$ — $\bar{\text{ベ}}\text{ボ}$ 答えは○です。
 例2) ビ $\bar{\text{ー}}$ ル が— ビ $\bar{\text{ー}}$ ル が 答えは×です。では始めます。

- | | |
|---|--|
| 1) $\bar{\text{ユ}}\text{サ}$ — $\bar{\text{ユ}}\text{サ}$ (○) | 2) $\bar{\text{ギ}}\bar{\text{ョ}}\bar{\text{ヘ}}\text{ク}$ — $\bar{\text{ギ}}\bar{\text{ョ}}\bar{\text{ヘ}}\text{ク}$ (○) |
| 3) ビ $\bar{\text{ュ}}$ $\bar{\text{ギ}}$ $\bar{\text{ナ}}$ $\bar{\text{ル}}$ — ビ $\bar{\text{ュ}}$ $\bar{\text{ギ}}$ $\bar{\text{ナ}}$ $\bar{\text{ル}}$ (×) | 4) ハ $\bar{\text{ロ}}$ $\bar{\text{セ}}$ $\bar{\text{ツ}}$ — ハ $\bar{\text{ロ}}$ $\bar{\text{セ}}$ $\bar{\text{ツ}}$ (×) |
| 5) ア $\bar{\text{ジ}}$ $\bar{\text{ョ}}$ $\bar{\text{ロ}}$ $\bar{\text{ザ}}$ $\bar{\text{フ}}$ — ア $\bar{\text{ジ}}$ $\bar{\text{ョ}}$ $\bar{\text{ロ}}$ $\bar{\text{ザ}}$ $\bar{\text{フ}}$ (×) | 6) イ $\bar{\text{サ}}$ $\bar{\text{ジ}}$ $\bar{\text{ミ}}$ $\bar{\text{ル}}$ — イ $\bar{\text{サ}}$ $\bar{\text{ジ}}$ $\bar{\text{ミ}}$ $\bar{\text{ル}}$ (○) |
| 7) $\bar{\text{ピ}}\bar{\text{ョ}}$ $\bar{\text{リ}}$?— $\bar{\text{ピ}}\bar{\text{ョ}}$ $\bar{\text{リ}}$? (○) | 8) ユ $\bar{\text{ゲ}}$ $\bar{\text{サ}}$?— ユ $\bar{\text{ゲ}}$ $\bar{\text{サ}}$? (×) |
| 9) パ $\bar{\text{ビ}}$ $\bar{\text{ナ}}$ $\bar{\text{モ}}$?— パ $\bar{\text{ビ}}$ $\bar{\text{ナ}}$ $\bar{\text{モ}}$? (○) | 10) テ $\bar{\text{モ}}$ $\bar{\text{ニ}}$ $\bar{\text{チ}}$?— テ $\bar{\text{モ}}$ $\bar{\text{ニ}}$ $\bar{\text{チ}}$? (×) |
| 11) ペ $\bar{\text{ル}}$ $\bar{\text{ビ}}$ $\bar{\text{ュ}}$ $\bar{\text{ナ}}$ $\bar{\text{ス}}$?— ペ $\bar{\text{ル}}$ $\bar{\text{ビ}}$ $\bar{\text{ュ}}$ $\bar{\text{ナ}}$ $\bar{\text{ス}}$? (○) | 12) $\bar{\text{か}}$ $\bar{\text{っ}}$ $\bar{\text{こ}}$ が— $\bar{\text{か}}$ $\bar{\text{っ}}$ $\bar{\text{こ}}$ が (○) |
| 13) $\bar{\text{ば}}$ くが— $\bar{\text{ば}}$ —くが (×) | 14) $\bar{\text{ろ}}$ とが— $\bar{\text{ろ}}$ っとが (×) |
| 15) $\bar{\text{い}}$ どが— $\bar{\text{い}}$ どが (○) | 16) $\bar{\text{あ}}$ んこ—が— $\bar{\text{あ}}$ んこが (×) |
| 17) $\bar{\text{フ}}$ $\bar{\text{ィ}}$ $\bar{\text{ア}}$ $\bar{\text{ッ}}$ が— $\bar{\text{フ}}$ $\bar{\text{ィ}}$ $\bar{\text{ア}}$ が (×) | 18) $\bar{\text{け}}$ —とが— $\bar{\text{け}}$ —とが (○) |
| 19) $\bar{\text{ま}}$ りんが— $\bar{\text{ま}}$ りが (×) | 20) $\bar{\text{き}}$ ょ—ちが— $\bar{\text{き}}$ ょ—ちが (○) |
| 21) $\bar{\text{じ}}$ ゅくが— $\bar{\text{じ}}$ ゅんくが (×) | 22) $\bar{\text{え}}$ んこ—が— $\bar{\text{え}}$ んこ—が (○) |

問題2. 1つの文を2回読みます。強調されているところが2回とも同じ場合は○を、違う場合は×を解答欄に記入してください。まず例を聞いてください。

例) ペ ポは $\bar{\text{ナ}}$ ルを $\bar{\text{し}}$ ました。— ペ ポは $\bar{\text{ナ}}$ ルを $\bar{\text{し}}$ ました。 答えは○です。では始めます。

- 1) エ ズは $\bar{\text{ビ}}$ ャコに $\bar{\text{ヨ}}$ ケと $\bar{\text{い}}$ いました。— エ ズは $\bar{\text{ビ}}$ ャコに $\bar{\text{ヨ}}$ ケと $\bar{\text{い}}$ いました。 (×)
 2) ペ プの $\bar{\text{ガ}}$ レに $\bar{\text{カ}}$ ロンデがあります。— ペ プの $\bar{\text{ガ}}$ レに $\bar{\text{カ}}$ ロンデがあります。 (○)
 3) ソ ウの $\bar{\text{エ}}$ ンキは $\bar{\text{サン}}$ ヨウで $\bar{\text{リ}}$ ケイと $\bar{\text{会}}$ いました。— ソ ウの $\bar{\text{エ}}$ ンキは $\bar{\text{サン}}$ ヨウで $\bar{\text{リ}}$ ケイと $\bar{\text{会}}$ いました。 (×)

注) 網掛け部分はプロミネンスのあることを示す。

●資料5：調査2に使用した短文音読課題

<1週目課題>

- ① 他の人は八日に来てください。
- ② あの店は安くておいしいと評判なので、一度行ってみたいです。
- ③ 今日の午後3時に来てくださいと言われました。
- ④ 今週は金曜日が休みなので旅行に行きます。
- ⑤ 田中さんはいつも急いでいるんですね。
- ⑥ 来週の会議には出なくてもかまいませんか。
- ⑦ すみません、ここに荷物を置かせてもらえませんか。
- ⑧ あの人は口がうまいから気をつけたほうがいいですよ。
- ⑨ 邪魔になるから、かたづけましょう。
- ⑩ 朝早く散歩するのが好きなんです。

<2週目課題>

- ① デパートで新しいカバンを買うつもりです。
- ② 落とした財布があって、よかったですね。
- ③ 手すりをお持ちにならないと、危ないですよ。
- ④ 会社が変わってちよっと近くなったんです。
- ⑤ 急に人が増えて、バスの中は狭くなった。
- ⑥ とつても静かで広い病院なんですよ。
- ⑦ おいしいものをたくさん召し上がって、元気になってください。
- ⑧ 最近、よく運動なさつてますよね。
- ⑨ 答えがわかつてちよっとうれしくなったんです。
- ⑩ 山田さん、もう少しお食べにならないと。

<3週目課題>

- ① 食事をしながら新聞を読まないで下さい。
- ② 汗をかいたので、お風呂に入ったら、さっぱりしました。
- ③ 2週間で体重が増えてしまった。

- ④ これは眠るときに飲む薬です。
- ⑤ 明日は朝早くおきます。
- ⑥ 大きな音で、夜中に目が覚めてしまった。
- ⑦ 電車の中で手帳をなくしたんです。
- ⑧ 睡眠薬を飲みすぎると体によくない。
- ⑨ 恋人の誕生日に指輪をプレゼントしました。
- ⑩ 私がもらったのは小さい箱です。

●資料6：調査2で使用した単語音読課題

問題. 下の単語を順番に、声に出して読んで下さい。

- | | | | |
|------------------|------------------|-------------------|----------------|
| 1. <u>兄が</u> | 2. <u>邪魔が</u> | 3. <u>弟が</u> | 4. <u>指輪が</u> |
| 5. <u>夫が</u> | 6. <u>何か</u> | 7. <u>姉が</u> | 8. <u>新聞が</u> |
| 9. <u>七日</u> | 10. <u>薬が</u> | 11. <u>仕事</u> | 12. <u>先週</u> |
| 13. <u>店</u> | 14. <u>他の人</u> | 15. <u>病院</u> | 16. <u>妹</u> |
| 17. <u>外出</u> | 18. <u>友達</u> | 19. <u>関係</u> | 20. <u>量</u> |
| 21. <u>配達</u> | 22. <u>睡眠薬</u> | 23. <u>よかった</u> | 24. <u>会社</u> |
| 25. <u>朝早く</u> | 26. <u>近かった</u> | 27. <u>楽だ</u> | 28. <u>眠る</u> |
| 29. <u>取れない</u> | 30. <u>狭くなった</u> | 31. <u>借りられない</u> | 32. <u>困る</u> |
| 33. <u>引っ越した</u> | 34. <u>置いて</u> | 35. <u>なくして</u> | 36. <u>増えて</u> |
| 37. <u>遠くなった</u> | 38. <u>なかった</u> | 39. <u>目が覚める</u> | 40. <u>減る</u> |
| 41. <u>生まれて</u> | 42. <u>急いでいる</u> | 43. <u>倒れない</u> | 44. <u>立てて</u> |
| 45. <u>新しくなる</u> | | | |

注) 課題文と重複する単語に下線を付した。

●資料7-1：学習者の気付きコメント集（対面時）

	時期	内容	FB	修正
1	W1-4	「休みなので/休みなので」の違いは聞き分けられない。自己モニターも不可。	有	○
2	W1-17	部分的に「あ、ここ指摘されたな」と思い出せる。モデル音は「多分こうかなー」と思って読んだ。		
3	W1-17	75%はモデル音を思い出して、25%は指摘されたところはこう読むはずだと思って読んだ。		
4	W1-17	(短)短文は、本文と同じようなところ(たとえば「なので」)は思い出して読んだ。		
5	W1-17	ところどころ思い出せますよね。結構大体聞こえてる。大体思い出せる。		
6	W1-17	(短)「じゃまになるから」は本文そのままだったから大丈夫だった。		
7	W1-17	(短)「倒れないように」、「片付けましょう」、違う言葉だけど命令形とかそういうちょっとニュアンス？似てるような言い方、気持ちが入っているかと思って。		
8	W1-17	(短)「置かせてもらえませんか」「かまいませんか」は似ていると思って同じように読んだ。		
9	W1-17	指摘される前は「ごー、ろく、しち」と言っていた。FBされた後でテープについて直したので、「ここはこうだなー」と思って読んだ。	有	○
10	W2-4	(自分の録音を聞いて)発音がぜんぜんできてない。「こども」とか違和感がある。		
11	W2-4	シャドーイングしているときは違うと感じなかったが、自分の録音を聞くと違うと感じる。(自分でシャドーイングしているときに、自分の声を聞いていないのかもしれない。)		
12	W2-4	テープをきいているときに自分では感じて(聞き取って)いないかもしれない。		
13	W2-4	聞き取りの技術も関係があるんじゃないか。		
14	W2-7	FBをうけ「なかなか」を気をつけたがうまく把握できなかった。	有	
15	W2-7	読みながらテープを思い出す部分は「狭くなった」。「せまく、じゃない」テープとの違いに気付けたので、短文音読でも注意している。		○
16	W2-7	「とつても～なんですよ」も覚えている。		○
17	W2-7	大体、70から80%は思い出せるが記憶が正しいかどうか疑問。		
18	W2-7	自信がないところは「なかなか」「すいません」の言い方。まねできない。		
19	W2-7	長い文の中ほどは、あまりあがったり下がったりさせないようにしている。		
20	W2-7	FBされた「なさってます」のアクセント、聞き取れなかったが言われたらわかる。	有	

21	学習者D	W2-17	FBされたところ(「ちょっと」とか)はこう読むべきだなあ、という意識が働く。	有	
22		W2-17	(短)「今度のアパートは新しいし、会社にも近いんですよ」は自分のテープ音を聞いたときには違うなというのがあったので、ここはあんまり自信がない。		
23		W2-17	(短)課題4はわりと覚えている。		
24		W2-17	短文は練習していないので、読むときにアクセントとかニュアンスとかあまりわからない。黙読のときはシャドーイング課題を思い出していた。		
25		W2-17	テープのモデル音をなんとなく思い出せるところもある。		
26		W3-4	文が長くてついていけない。テープだけ聞くとときはゆっくりしゃべってると感じるけど、後についていこうとするとあわててしまう。		
27		W3-4	会話1「わー」のマネが難しかった。すごい気になる。その通りにできないから。		
28		W3-4	聞いているときに文の中で、例えば物質がはいった薬とか実はそういつているのに、助詞を間違ったりする。代わりに何かを入れていってしまう。自分でテープだけ聞くと「あ、ちがうなー」と思う。長い文中の助詞は気にできない。		
29		W3-4	「もっとまえだよ」は「まえ」だと気付いたが、習慣的になってしまってシャドーイングしてる時も間違えてしまう。ちょっと意識したけどシャドーイングの時は頭が回らない。	有	
30		W3-7	「めがさめる」の「さめる」はよくわからなかった。	有	
31		W3-7	「すいみんやく」は「み」で下がると思う。	有	
32		W3-17	全く覚えていないので思い出せない。短い文は思い出せるが長い文は無理。		
33		W3-17	「睡眠薬」をFBされたことは覚えているがどう読めばいいかわからない。		
34		W3-17	(単)単語読み上げの「狭くなった/倒れない」は覚えている。自分でちゃんと認識できたものだから。		
35		W3-17	(感)テレビを見ながらこれからシャドーイングをしてみようと思う。言葉だけじゃなく発音にも注意が向くようになった。		
36	学習者E	W1-17	前間違っていたアクセントはどういう風だったほうがいいのかは忘れてしまった。が、指摘されたことは覚えている。		
37		W1-17	「しょうがないから」「たおれないように」のモデル音は覚えていない。	有	
38		W1-17	(短)(自分の)散歩の「ぼ」が少し長いと感じて(つまづいた)。		
39		W2-4	発音はできたけどアクセントができなくなった。		
40		W2-4	モデル音と違うのは「しずか」。自分は高くなっているが、テープは「よかった」のほうが高いはずだけど、自分は逆にしている。		
41		W2-4	「せまくなった」も気になる。	有	
42		W2-4	「よかった」は下がり目が違う。でもテープと一緒に(シャドー)だとできなくなる。	有	○

43	W2-4	自分の発音に違和感を感じてはいるが、どうすれば直るかがわからない。		
44	W2-7	テープを頭の中で再生している。シャドー中の自分の声を思い出したが、今回はテープの音だけ考えた。		
45	W2-7	自分とテープの違いは感じられるが実現できない。		
46	W2-7	聞き取れないのか、実現できないから聞き取れないと感じるのか、自分では分からない。		
47	W2-7	最初の音読と同じ発音をしているように思う。		
48	W2-7	自信のない部分がある		
49	W2-17	モデル音まだ覚えているけど正しいかどうかわからない。90%は覚えてる。		
50	W2-17	不安なところはFBされたところ。「ひっこした」「会社」「前」「狭くなった」「お休みにならないと」「カロリーが低い食事なんですよ」「よく外出～」「召し上がって～」	有	
51	W3-4	「なくしたんだって」違うのは分かるけど直せない。自分はずっと下がってるように言ってる(かな)、テープの声はそんなに下がってないかな、なんかちょっと違う。	有	
52	W3-4	「起きるとき」言いにくい。「眠るとき」も言いにくい。自分で言ってる時にテープと違うと分かる。	有	
53	W3-7	(単)頭の中に、一応考えてるんだけど、どういうふうに発音されているか思い出せない。(←助詞「が」を全部下げたのはなぜかという質問)		
54	W3-17	本文は覚えている。		
55	W1-7	音への注意が薄くなった		
56	W2-7	モデル音は大体覚えている		
57	W2-7	「先週」は自分の発音とテープが異なっていることに気付いた。		
58	W2-17	ちょっと覚えている。		
59	W2-17	「せまくなったんです」は覚えている。テープの音が頭に入っている。		○
60	W3-1	「だったっけ」「へるんだって」で躓く。「減るんだって」はへがハ行音で発音しにくい		○
61	W3-7	FBされた「たのしい夢」のアクセントは聞き取れなかった。	有	
62	W3-7	今週の課題はまだテープの音を覚えていない。		
63	W3-17	あまり覚えていない		
64	W3-17	(感)シャドーイングの練習をしているときはよくなったような気がするが、終わったら元に戻ってしまうと思う。		

65	W3-17	(感)シャドーイングをすると、自分のなれた発音と違うので読み方が変になる。		
----	-------	---------------------------------------	--	--

●資料7-2：学習者の気付きコメント集（記録用紙）

	時期	内容	FB	修正
1	W1-1	会話のスピードに追いつくのに精一杯で、特に長い文は難しかったです。		
2	W1-2	昨日より少し余裕ができました。		
3	W1-3	ところどころ、会話の内容を覚えたので、テープと同時に言っていることに気づきました。		
4	W1-5	聞きながらまねするシャドーイングのやり方がわかったような気がします。		
5	W1-6	自分の発音の問題かもしれませんが、濁音のところはやはり少し躓きます。		
6	学習者D W2-1	敬語を言うときは舌が回らなくて間に合わない気がします。（「お痩せにならないと」など）	有	
7	W2-2	テープについて言うとき、たまに自分の発音に邪魔されたりします。（自分の発音が耳に入るから。）		
8	W2-3	自分のシャドーイング録音を聞いて、テープとの違いがわかった。		
9	W2-5	だんだん詰まらずにいえるようになってきました。会話内容が大体記憶できたのも原因では、と思います。		
10	W2-6	自分の発音に邪魔されないように、テープの音だけに集中するよう努力しました。		
11	W3-1	テープの会話の一部が長くて、ついていけないことがあります。		
12	W3-2	ところどころ、助詞がはっきり聞き取れないので、ちゃんと出来ないときがあります。		
13	W3-5	FBされたところは、テープを聞くときに注意して、意識的に直そうとします。		
14	学習者E W1-1	下がり目と音の高さを把握したいが、長いところが言いにくい。		
15	W1-2	自分が出来ないところの発音を確認してシャドーイングをした。		
16	W1-2	自分の発音がテープと微妙に違うとついていけなくなると思う。		
17	W1-3	一回テープを聴いてからシャドーイングを始めた。会話は覚えてきた。		
18	W1-3	イヤホンを片耳にして自分の発音のヘンなところを確認した。		
19	W1-3	「7日は水曜日～、店が休みなので」というところは微妙な上がり下がりがあると気付いたがまだつかんでいない。		
20	W1-3	「～られる」が時々上手くいえない。速さになれてきたのに時々躓く。		
21	W1-4	単音のリズムに注意を払って練習した。後半はついていけるようになった。アクセントはまだ解決できないまま。		

22	W1-4	FBされたように自分の声で練習することにした。でもアクセントの問題が解決できたかどうか分からない。テープとどう違うのか聞こえなくて情けない。		
23	W1-7	聴き取ったまま発音していないのか、できないのか、本当に聴き取っていないから発音できないのかが分からない。		
24	W1-7	FBがないと何が正解なのか判断しにくい。「日本語向けの耳」も必要なのではないかと思う。		
25	W2-1	前はスピードを気にしてあせっていたが、「一拍ズレ」を念頭に練習したら、テープと自分の発音が並んでいるように聞こえた。イントネーションもなんとなく把握できた。でも女性の部分は苦手。		
26	W2-2	高さに注目して練習したが、下がり目の聞き取りが難しい。低→高、より高→低が難しい。		
27	W2-3	「カロリー」(ラ行音)が言えてうれしかった。今回のアクセントは前回のより難しい。		
28	W2-4	自分が違和感を感じていた部分がFBと同じだったのでもちよっとうれしい。でも気付いていなかった部分もあった。		
29	W2-4	高低感覚がない。強いと感じる音を高い音と認識してもいいのだろうか。		
30	W2-4	自分のシャドーイング録音を聞いて違いが分かったと思ったが、練習のとき、上手く発音できなかった。		
31	W2-5	FBされた「会社にも、前の、お痩せに、カロリーが、よく外出、おいしいもの」の正しい発音が聞き取れない。	有	
32	W2-5	「引越し、よかった、せまくなった」は聴き取っていると思うが、上手くいえない。	有	○
33	W2-6	「お痩せに」「よく外出」はやっと聞き取れたと思う。	有	
34	W2-7	先週の課題より短いけど難しかった。練習の成果があまりないので残念。		
35	W3-1	テープを最初に聴いたとき、自分が間違っただけで発音していたところに気付いた。(「山田さん」のイントネ)		○
36	W3-2	長い文は舌が回らない。「眠れる」「～とき」「夢」が言いにくい。		
37	W3-2	いくつかの語彙のアクセントが聞き取れた。		
38	W3-3	直ったところがまた変になったりしていた。イヤホンを片耳にして練習すべき部分を確認した。		
39	W3-4	FBされたところをよく聞いたけど、自分の聴き取った発音が正しいかどうか、自分で分からない。だから修正できたかどうか分からない。		
40	W3-5	間違ってしまうところをいろいろな発音の仕方で試してみて、どれがテープと近いのか考えた。一番似ていると思える発音で練習した。		
41	W3-6	昨日と同じ方法で練習。間違っていたのが正しい発音に近づいているように感じてうれしい。		
42	W3-7	今日は普通に練習した。正しいかわからないが、自分の思っているように発音できたと思う。		
43	W1-1	後の内容が気になって、内容に注意するようになって、発音とかに全然気をつけなかった。		

44	学 習 者 F	W1-2	発音やアクセントに気をつけて試した結果、始めは聞いた内容を忘れてしまって詰まったりしました。(「どこかにおかせてもらえませんか」、など)		
45		W1-2	聞けなかった部分は自分の言葉で補ったりしました。(「七日は水曜日ですよね」など。)		
46		W1-2	「いそいで」はすごく注意を払ったのでちょっとは良くなったと感じました。		
47		W1-3	内容は殆ど覚えたので、テープとほぼ一緒に進めるようになった。		
48		W1-3	発音に注意できるようになったが、何箇所かテープと自分の発音のどこが違うか、把握しにくいです		
49		W1-4	少しずつ自分の発音とテープの発音の違いがわかるようになった。		
50		W1-5	内容を全部覚えてしまって、注意力がだんだん薄くなっていることに気付いた。		
51		W2-1	出来るだけ発音だけ聞いて、内容は覚えられないように心がけてみました。		
52		W2-2	少しずつ自分の発音とテープの発音が違うことに気付けるようになりました。		
53		W2-2	でもテープの発音どおりにならなくてこまりました。(「この病院の食事～」「とってもカロリーが～」など。)		
54		W2-4	FBされたところ(「もう少しお痩せに～」「低い食事」など)は何回練習しても直らない気がする。	有	
55		W2-5	テープとの違いは感じられるが直すのが難しい。(特に「もう少しお痩せに～」のところ)		
56		W2-7	「前のアパート」は「まえ」と聞こえたり「まゑ」と聞こえたりして混乱している。		
57		W3-5	やっと少しずつ付いていけるようになったが、「体の中にある物質が～」「寝る前に～」は早いし長いし、ついていけない。		○
58	W3-6	「落ち込んで～」「寝る時～起きる時」の自分のアクセントがちょっとおかしいと思うけど、何が違うか分からない。【2週目くらいから感じ始めたこと。】		○	
59	W3-6	「なくしたのは」は「た」で下げるのが正しいかどうか分かりません。	有		
60	W3-7	アクセントはまだ問題がありますが、大体ついていけるようになりました。			

●資料8：単語音読・課題音読の正用数

	単語O3	単語O2	単語O1	単語Oなし		
課題O3	D邪魔が(1) Dこまる(1) D立てて(1) D先週が(2) D病院が(2) D会社が(2) D指輪が(3) D新聞が(3) D薬が(3)	D関係が(3) D量が(3) E先週が(2) E会社が(2) E何か(3) E朝早く(3) E増えて(3) F関係が(3) E近かった(2)	D朝早く(3) F生まれて(2) F先週が(2) F病院が(2) E関係が(3) E量が(3) E睡眠が(3)	E眠る(3) G近かった(2)	D店が(1) D増えて(3) D外出が(2) D近かった(2) Eおいて(1) F近かった(2) F眠る(3) G病院が(2) G減る(3)	
課題O2	E急いでいる(1) E立てて(1) E外出が(2) Eよかった(2) E減る(3) Fこまる(1)	F会社が(2) Fよかった(2) F狭くなった(2) F何か(3) F新聞が(3)	W狭くなった(2) E引っ越した(2) F引っ越した(2) F減る(3)	D生まれて(2) D減る(3) E病院が(2) E生まれて(2) E新聞が(3)	F外出が(2) Gこまる(1) G倒れない(1) G会社が(2)	Dおいて(1) E七日が(1) E指輪が(3) G邪魔が(1) G先週が(2) G外出が(2) G指輪が(3) G関係が(3) G眠る(3)
課題O1	D何か(3) D七日が(1) F店が(1)	Fおいて(1) F目が覚める(3)	E邪魔が(1) F朝早く(3) G他の人が(1) G量が(3)	D眠る(3) Eなくして(3)	D目が覚める(3) E他の人が(1) E薬が(3) F七日が(1) F倒れない(1) F立てて(1) F増えて(3) G新聞が(3) Gなくして(3) G睡眠薬が(3)	
課題Oなし	D引っ越した(2) Dなくして(3) E倒れない(1) E目が覚める(1) F急いでいる(1)	F薬が(3) F量が(3) Fなくして(3) Gよかった(2) G引っ越した(2)	D倒れない(1) Dよかった(2) F邪魔が(1) F指輪が(3) G急いでいる(1)	G何か(3) G立てて(1)	D急いでいる(1) D睡眠薬が(3) E店が(1) Eこまる(1) G増えて(3)	G目が覚める(3) D他の人が(1) E狭くなった(2) F他の人が(1) F睡眠薬が(3) G七日が(1) G店が(1) Gおいて(1) G狭くなった(2) G生まれて(2) G朝早く(3)

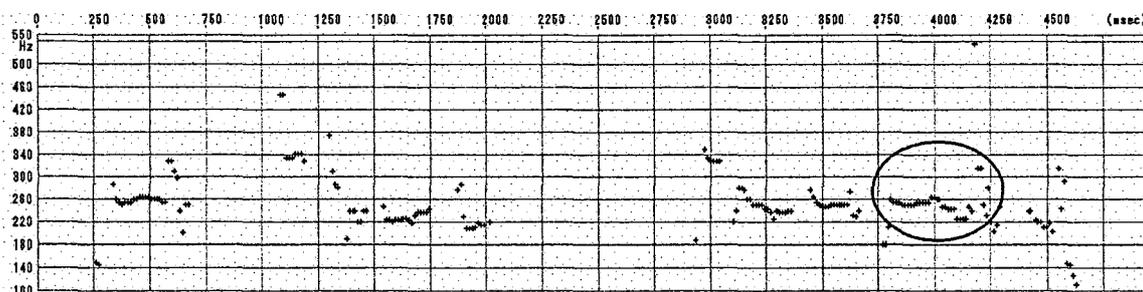
注1) 枠囲い表示は、課題文中で品詞や活用が異なることを示す。

注2) 単語末のカッコ内の数値は、何週目の課題文に含まれる単語であることを示す。

注3) 斜字体は表中の数値に含めなかった学習者Fの不採用データである。

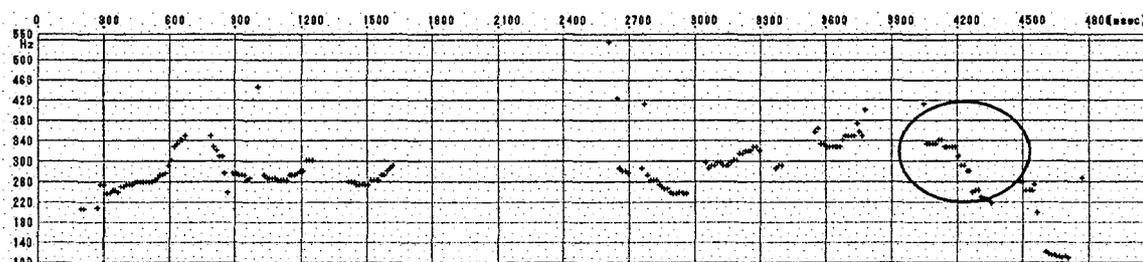
●資料9：シャドーイング時の言い直し（学習者D）

【課題音読①】



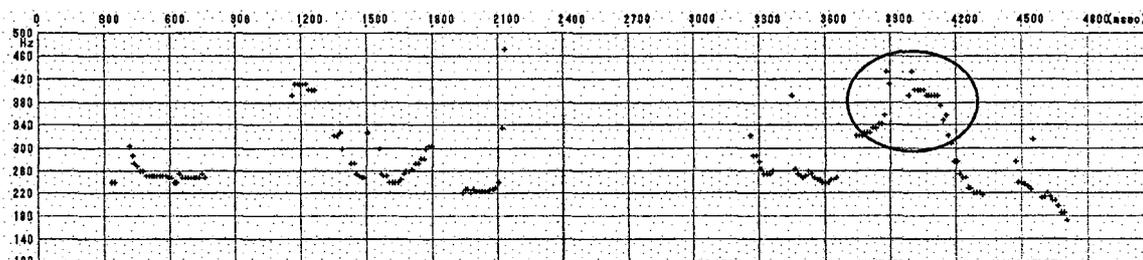
これ いつできますか ちょといそいでいるんですけど

【4日目シャドーイング】



これ いつできますか ちょといそい いそい ているんですけど

【課題音読②】



これ いつできますか ちょっといそい[△]てるんですけど

【引用文献】

- 秋永一枝(1958)「東京語アクセントの習得法則」三省堂編修所編『明解日本語アクセント辞典』pp. 6-68.
- 鮎澤孝子・海野多枝・西沼行博・小高京子(1999)「東京外国語大学における日本語学習者の東京語アクセント習得」『日本研究教育年報』
- 安西祐一郎・苧坂直行・前田敏博・彦坂興秀(1994)『岩波講座認知科学9 注意と意識』岩波書店.
- 石橋晶子(1999)「学習者の言語行動に対する母語話者の評価—主観的評価と客観的評価の関係—」『第二言語としての日本語の習得研究』3号, pp. 19-35.
- 磯村一弘(1996)「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」『日本語国際センター紀要』第6号, pp. 1-18, 国際交流基金日本語国際センター.
- 井上京子(2003)「非母語話者の話す日本語に対する母語話者の評価意識—「好感度の高い話し方」とは何か—」『地域文化研究』No. 1, pp. 36-59, 地域文化研究学会.
- 大山玄・三浦一郎(1990)「日本語学習者のプロンディーに関する研究」『日本語音声』研究成果中間報告3, pp. 98-101.
- 岡田あずさ(2002)「英語のプロンディー指導におけるシャドウイングの有効性」『つくば国際大学研究紀要』No. 8, pp. 117-127.
- 小河原義朗(1996)「韓国人日本語学習者の日本語破擦音の発音と聴き取りの関係について」『東北大学文学部日本語学科論集』第6号, pp. 13-22.
- (2002)「自己モニターの促進を目指した音声教育」『小出記念日本語教育研究会論文集』通号10, pp. 164-171.
- 荻原廣(2005)「日本語の発音指導におけるシャドーイングの有効性」『京都経済短期大学論集』第13巻第1号, pp. 55-71.
- 鹿島央(2002)「韻律表示による音声教育試論—リズムとアクセントの融合を基礎として—」『日本語・日本文化論集』第10号, pp. 77-90, 名古屋大学留学生センター.
- 門田修平・玉井健(2004)『決定版英語シャドーイング』コスモピア.
- 河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛(2004)『1日10分の発音練習』くろしお出版.
- 木村政康(1998)「VT法」鎌田修他編著『日本語教授法ワークショップ』pp. 151-173, 凡人社.
- 串田真知子・城生佰太郎・築地伸美・松崎寛・劉銘傑(1995)「自然な日本語音声への効果的なアプローチ: プロンディーグラフ—中国人学習者のための音声教育教材の開発—」『日本語教育』86号, pp. 39-51.
- 倉本充子(2004)「テキスト提示を伴うシャドーイングの有効性—認知メカニズムの観点から」『Kwansai review』22号, pp. 153-162, 関西英語英米文学会.
- 斉藤栄二(2003)『基礎学力をつける英語の授業』三省堂.
- 斉藤仁志・吉本恵子・深澤道子・小野田知子・酒井理恵子(2006)『シャドーイング日本語を話そう 初～中級編』くろしお出版.

- 酒入郁子(1993)「イントネーション記号化の試み」『日本語学』Vol. 12, pp. 100-107.
- 坂本育生(2000)「短期集中学習によるリスニング能力向上の指導方略について—シャドウイングとスキーマ理論を中心として—」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』第51巻, pp. 49-57.
- 迫田久美子(2006)「「わかる」から「できる」への橋渡し」縫部義憲監修『講座・日本語教育学』第3巻, pp. 108-111, スリーエーネットワーク.
- 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—「わかる」から「できる」への教室活動への試み—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 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予稿集』pp. 241-242.
- 佐藤友則(1995)「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』5, pp. 139-154.
- 佐藤典子・中村典生(1998)「Shadowingの効果と学習者の意識」『つくば国際大学研究紀要』No. 4, pp. 47-57.
- 城生佰太郎・松崎寛(1995)『日本語「らしさ」の言語学』講談社.
- 新崎隆子(2000)「ひとりでできる通訳訓練法」『通訳事典2000年度版』pp. 115-124, アルク.
- 鈴木博(1992)「言語技術としてのプロソディー」『言語』Vol. 21, No. 9, pp. 38-45.
- 染谷泰正(1996)「通訳訓練手法とその一般語学学習への応用について—第47回通訳理論研究会報告要旨—」『通訳理論研究』11, 第6巻第2号, pp. 27-44, 日本通訳学会.
- 瀧澤正己(1998)「通訳訓練法の英語学習への応用(1)—シャドーインガー—」『北陸大学紀要』第22号, pp. 217-232.
- 竹内理(2003)『より良い外国語学習法を求めて 外国語学習成功者の研究』松柏社.
- 竹村雅史(2001)「シャドウイングとディクテーションの相乗効果について—ラウドスピーカーの実験—」『HELES JOURNAL』Vol. 1, pp. 75-83, 北海道英語教育学会.
- 田中真一・窪菌晴夫(1999)『日本語の発音教室』くろしお出版.
- 玉井健(1992)「“follow-up”の聴解力向上に及ぼす効果および“follow-up”能力と聴解力の関係」『STEP BULLETIN』Vol. 4, pp. 48-62, 日本英語検定協会.
- (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』風間書房.
- チェンバレイン富士子(1988)「会議通訳・翻訳養成科における聴解指導方法—クインズランド大学の場合—」『日本語教育』66号, pp. 165-176.
- 東間由美・大坪一夫(1990)「外国人の日本語発話の日本人話者による評価」『「日本語音声」研究報告4』pp. 70-75.
- 戸田貴子(2001)「発音指導がアクセントの知覚に与える影響」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14, pp. 67-88.
- 鳥飼玖美子(1997)「英語教育の一環としての通訳訓練」『言語』Vol. 26, No. 9, pp. 60-66.
- (2003)『はじめてのシャドーイング』学研.

- 中川千恵子(2001)「『発音』クラスにおけるプロソディー指導—ピッチカーブを利用した指導法の実践—」『講座日本語教育』第37分冊, pp. 130-150, 早稲田大学語学教育研究所.
- (2002)「東京語アクセント習得順序と学習者の意識」『講座日本語教育』38号, pp. 73-93, 早稲田大学日本語研究教育センター.
- 中嶋洋一(2000)『学習集団をエンパワーする30の技』明治図書.
- 箱崎雄子(2001)「シャドウイングの意義と効果的な進め方」『視聴覚教育』5号, pp. 40-46, 近畿大学語学教育部視聴覚教室.
- 原田明子(1998)「一般の日本人は外国人の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』第2号, pp. 157-167.
- 房賢嬉(2006)「教室外学習としての発音学習日記の可能性—自律学習への働きかけを目指して—」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 175-180.
- 松崎寛(2001)「日本語の音声教育」城生佰太郎編『コンピュータ音声学』pp. 207-257, おうふう.
- (2002)「リピートのとき学習者は何を考えて発音しているか」『広島大学日本語教育研究』第12号, pp. 33-41.
- 松崎寛・河野俊之(2004)「韓国人日本語教師に対する複合語アクセント規則指導の効果」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 11, No. 2, pp. 6-7.
- 松崎寛・河野俊之(2005)「アクセントの体系的教育を目的とした音声評価研究」『日本語教育』125号, pp. 57-66.
- 水谷修(1987)「コミュニケーションの中のプロソディー研究」『言語生活』12月号, pp. 34-41.
- 宮迫靖静(2003)「シャドーイング・音読・パタンプラクティスによる聴解・読解力向上に関する認知的プロセスからの一考察」『YASEELE』Vol. 7, pp. 21-28, 山口大学英語教育研究会.
- 三浦信孝(1997)「通訳理論から外国語教授法へ」『言語』Vol. 26, No. 9, pp. 48-55.
- 村野井仁(2004)「教室第二言語習得研究と外国語教育」小池生夫編集主幹『第二言語習得研究の現在』pp. 103-122.
- (2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 八島智子(1988)「通訳訓練の英語教育への応用 I : Shadowing」『英学』21号, pp. 149-154, 平安女学院大学.
- 柳原由美子(1995)「英語聴解力の指導法に関する実験的研究—シャドウイングとディクテーションの効果について—」『Language Laboratory』Vol. 32, pp. 73-89, 語学ラボラトリー学会.
- 山本真紀代・大峰倫子・杉田昌俊・中村栄子(1998)「本文テープを使った音読指導の試み」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』第12号, pp. 34-53.
- 和田礼子(1998)「音調記号を用いた音声教育の試み—よりわかりやすい音調記号開発にむけて—」『熊本大学留学生センター紀要』Vol. 2, pp. 75-87.
- 渡辺浩行(1994)『英語教師の四十八手 リスニングの指導』研究社出版.
- Acton, W. (1984) "Changing Fossilized Pronunciation" *TESOL Quarterly*, 18-1, pp. 71-84.

- Firth, S. (1992) "Developing Self-Correcting And Self-Monitoring Strategies" . In P. Avery and S. Ehrlich: *Teaching American English Pronunciation*. :Oxford University Press:pp. 214-219.
- Kuramoto, K. (2002) "Exploratory Research about the Effect of Shadowing Activity on the pronunciation of EFL learners in Japan" *JALT2002 Poster Session*, pp. 1-7, 全国語学教育学会.
- Naiman, N. (1992) "A Communicative Approach To Pronunciation Teaching" . In P. Avery and S. Ehrlich: *Teaching American English Pronunciation*. :Oxford University Press:pp. 163-171.

謝 辞

ようやく修士論文を書き上げることができました。ご指導いただいた先生方に心より御礼申し上げます。煩を厭わず愚問にお答えくださり、相談に乗ってくださった、副指導教員の迫田久美子先生、松見法男先生、本当にありがとうございました。主任指導教員の松崎寛先生にはゼミ指導、論文指導で数多くの貴重な教示をいただきました。特に、非常に丁寧で非常に厳しい推敲から、研究の奥深さと厳しさの片鱗に触れることができました。書き直すうちに欠点が次々見えてきて、論文を書き続けることの徒労感と自分の力のなさに、苦しみ苛立ちましたが、それでもその中から何かを得られたような気がします。

ゼミの皆さんにも本当に感謝しています。それぞれの研究分野からのコメントや指摘は、とても新鮮で刺激的でした。このメンバーで励ましあいながら、影響を受けながら論文を書けたことは、私にとって大きな幸運でした。石澤徹君、大石弥生さん、黒田志保さん、田中葉子さん、レイン幸代さん、李霽芳さん、その他研究生、学部生の皆さん、ありがとうございました。

それから、この調査に協力してくださった6人の学習者のみなさん、お世話になりました。いろいろ大変だったと思います。本当にありがとうございました。皆さんがくださったデータを現場の指導に生かせるように努力したいと思います。

最後に、私の精神的な拠り所となってくくださった敬愛する諸先生方、友人、家族にも感謝申し上げます。どうもありがとうございました。

2007年 早春

高橋 恵利子