

シャドーイングの初級日本語クラスへの導入と経過

柳本大地

1. はじめに

第二言語学習の場面で、シャドーイングが広く取り入れられている。玉井（2005）は、「シャドーイング（shadowing）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、または聴解訓練法」と定義づけている。このシャドーイングが第二言語習得において、学習者の言語運用力を高める有効な練習法であることが実証されている（e.g., 迫田・松見, 2005）。また、シャドーイングの認知メカニズムについて、作動記憶（working memory: 以下, WM）や音韻的短期記憶（以下, PSTM）の観点から実験的に検討されている（e.g., 倉田, 2007; 韓, 2015）。このようにシャドーイングはその効果が多面的に検討され、その認知メカニズムについても様々な理論によって支えられている。

他方、教育場でシャドーイングを取り入れる際、どのように取り入れることが適切なのか、どういった手順が必要なのか。またはシャドーイングの学習効果を得るためには、どの程度の練習時間、頻度で行う必要なのかについて、明確な指標が定まっていない。また、教育場面において、シャドーイングを取り入れる際、教師はいくつかの困難に直面することがある（e.g., 城間, 2015）。集団的に導入する場合、個人の遂行にばらつきがあること、授業内容とシャドーイング練習の目的の合致などである。学習者の自律学習においても、同様に、適切な方法や目的を知った上で取り入れることがより望ましいだろう。学習場面においてシャドーイングをどのように取り入れることが効果的なのか、あるいは、どのような学習効果を期待できるのかを明確にする必要がある。

そこで本研究は、シャドーイングの適切な実施方法を見出すための基礎的研究として、初級学習者のシャドーイング練習の指導中の学習者の遂行状況について、授業者の立場からの観察を通し、初級日本語学習者のシャドーイング練習の方法と、学習者の変化について考察する。そして、観察されたことにある教室活動でのシャドーイングの適切な導入方法への示唆を見出すことを目的とする。

2. 先行研究

2.1 シャドーイングとリスニング

シャドーイングは、同時通訳者のトレーニングとして導入されていたが（門田, 玉井, 2004）, 近年、第二言語学習における聴解能力の向上として、その効果が検証されるよう

になった。玉井（1992）は、日本語を母語（native language: first language と同義、以下 L1）とする英語学習者を対象に、シャドーイングとディクテーションを一定期間行った後の、リスニング能力の向上について実験的に検討した。シャドーイング練習を行うことで、シャドーイングスキルとリスニングスキルの向上がみられたことから、シャドーイングが聴解能力の向上に効果的であることが示唆された。また、玉井（1997）は、シャドーイングの認知メカニズムについて Baddely（1986）の作動記憶（working memory: 以下、WM）モデルを用いて考察している。中山・鈴木・松沼（2015）は、英語初級学習者に対し、シャドーイング法を用いた学習の効果について検討するために、シャドーイングを授業に取り入れる授業と、一般的な指導を授業とを実施し、シャドーイングがリスニング力向上にどのように影響をもたらすのかについて、変化量の観点から検討した。結果から、シャドーイングは、聴解において命題的テキストベースを構築する段階に効果的であると述べている。

2.2 シャドーイングと発音

シャドーイングには、シャドーイングする音韻面に焦点を当てた、プロソディーシャドーイング（Prosody Shadowing）と、シャドーイングを行う文または文章の内容面に着目したコンテンツシャドーイング（Contents Shadowing）がある。本節では、前者のプロソディーシャドーイングと発音に関する研究について概観する。萩原（2005）は、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、4 ヶ月間のシャドーイング指導を行い、単音レベルでの発音の改善がみられるか否かを検討した。その結果、促音、長音、撥音における発音の誤用が改善されたことからシャドーイングが単音の指導について効果的である主張している。また、唐澤（2010）は、タイ語を母語とする日本語学習者を対象に短期間のシャドーイング練習を行い、学習者の発音の変化について観察した。その結果、シャドーイング練習実施前と実施後では、文の切れ目の発音の誤用や固有名詞と複合語のアクセントの誤用などが改善された。このことから、シャドーイング練習によってモニター機能が強化されることが示唆された。すなわち、学習者はシャドーイングを行いながら自身の発音をモデル発音と照らし合わせて誤用など適宜に調整していくことが強化されたと言える。

2.3 シャドーイングと言語運用力

本節では、シャドーイングの文章の内容に着目したコンテンツシャドーイングと言語運用力について検討された研究について述べる。迫田・松見（2005）は、韓国を L1 とする日本語学習者を対象にシャドーイングの効果検証を行った。4 週間に渡り毎日シャドーイングの課題を与えて 15 分程度のシャドーイング指導を行い、統制群として音読指導を同様の頻度で行った。日本語の運用力と認知能力の 2 つの側面から分析し、シャドーイング

と音読がどちらも運用力と認知能力の一部を高めることがみられた、他方、シャドーイングが意味処理を含めた言語情報の処理を促進する可能性を示した。また、岩下 (2008) は、中国語を L1 とする上級日本語学習者を対象に、5 日間のシャドーイングを実施し、学習者の言語面、認知面の変化と、シャドーイングの遂行についての変化を検証した。その結果、聴覚呈示された言語情報の筆記産出力と口頭産出力に伸びがみられたこと、シャドーイングの流暢性や正確性に伸びがみられる結果が得られ、上級日本語学習者において、一定期間継続的にシャドーイングを行うことで、運用面での能力の向上することが示唆された。また、門田 (2015) では、シャドーイングが知覚面での自動性を高めること、内的リハーサルプロセスの効率化を図ることが示唆されている。

2.4 シャドーイングの認知メカニズム

近年、日本語教育分野において、認知的アプローチから、日本語学習のシャドーイングのメカニズムを探る研究が行われている。倉田 (2007) は、上級の日本語学習者におけるシャドーイングのメカニズムを実験的に検討した。具体的には聴覚呈示された音声から、シャドーイングを始めるまでの反応時間と、学習者がシャドーイング時に口頭産出する発話の流暢性について、同時シャドーイング、遅延シャドーイングとリピージングの3群に分けて実施した。その際、学習者の WM 容量とシャドーイング材料の文構造を要因として操作し、検討した。その結果、WM 容量が大きい学習者の場合、同時シャドーイングも遅延シャドーイングも遂行成績が高かったが、WM 容量が小さい学習者の場合、同時シャドーイングと遅延シャドーイングより、リピージングの方が、認知負荷が低く理解度と流暢性が高かった。よって、上級日本語学習者のシャドーイングにおいて、WM 容量が大きい入力された音韻の意味処理と記憶ができるが、WM 容量が小さい学習者には意味処理と記憶を並行することが難しいことが示唆された。

また、倉田 (2009) は、学習者がシャドーイング時に、どのような処理を行っているのかについて明らかにすることを目的とし、中上級の日本語学習者を対象とし、シャドーイング時の音韻処理と意味処理の並行性について検討した。その結果、記憶容量の大きい学習者は音韻処理と意味処理の並行ができ、入力された音声情報の意味を理解して自ら再生するという形でシャドーイングを行っている可能性が高いこと、それに対し WM 容量がより小さい学習者は入力された音声情報について、単語レベルでの知覚ができるが文全体の意味理解までは至らないことが示唆された。

韓 (2015) は、倉田 (2009) の結果を踏まえ、PSTM 容量という観点を付与した上で、中級日本語学習者を対象にシャドーイング時における音韻処理と意味処理の並行性について再考した。韓 (2015) はシャドーイング材料の文脈性を操作し、WM 容量小群では文脈性の高低によって再認テストの成績の間に有意な差がみられたことから、WM 容量が小さ

い学習者もシャドーイングの遂行中に意味処理を行なっていることを主張した。ただし、WM 容量が大きい学習者が単語の意味処理をしてから全体意味の表象を統合的に構築するのに対し、WM 容量が小さい学習者は単語の意味変換の段階に停留してしまうことが推察された。

2.5 教室内活動でのシャドーイング

城間 (2015) は、日本の教育課程の英語教育に、シャドーイングに特化した授業を取り入れ、学習者がシャドーイングを通して、聴解力が向上したことが報告されている。一方で、教室内で学習者の習熟度が異なることによる実施の困難について述べている。これについては、教室内の学習者の習熟度のばらつきがあることも考えられるが、WM 容量の大きい学習者と、小さい学習者とでは、一度に処理できる処理量が異なることも要因として挙げられるだろう。どのように行うことで、適切な学習が得られるかを検討する必要がある。

上記の先行研究に基づき、次節では、初級学習者の教室活動としてのシャドーイングを導入した授業を、授業者の観点から考察する。学習者の日本語の運用能力の変化について考察し、適切なシャドーイング実施についてその方法を見出す。

3. 授業実践

3.1 授業概要

【調査対象の授業について】

大学の日本語研修プログラムの正規授業前が行われる前の時間帯に行った。授業の一環として語彙の導入とシャドーイングを目的として、授業を週 5 回実施（そのうち著者が週 2 回または 3 回担当した）した。本調査期間は、2018 年 4 月～8 月の大学の 1 学期間であった。

【調査対象授業に参加する学習者について】

インドネシア、ウガンダ、ガーナ、ベトナム、マレーシア、ペルー、から来日した学生であった。うち 3 名は、日本語を初めて学習する学習者で、3 名は日本語学習経験があったが、簡単な受け答えのみ可能である学習者であった。

【シャドーイングで使用した教材】

「みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ」の文型・例文を題材とし、男性2名、女性1名で、録音し、シャドーイング音声を作成した。なお、録音時には、ゆっくり話す・ポーズを開けて話すバージョン<slow speed>と、日常と同じ速度で、ポーズもより自然に話すバージョン<natural speed>とを収録した。録音した音声を、編集し、シャドーイング教材とした。

表1 本授業でシャドーイング教材として使われた材料

文型	1. 私は京都へ行きます。 2. 私はタクシーでうちへ帰ります。 3. 私は家族と日本へ来ました。
例文	1. A: 明日どこへ行きますか。 B: 奈良へ行きます。 2. A: 日曜日、どこへ行きましたか。 B: どこへも行きませんでした。 3. A: 何で東京へ行きますか。 B: 新幹線で行きます。 4. A: 誰と東京へ行きますか。 B: 山田さんと行きます。 5. A: いつ日本へ来ましたか。 B: 3月25日に来ました。 6. A: 誕生日はいつですか。 B: 6月13日です。

(みんなの日本語初級 第5課)

3.2 実施したシャドーイング活動

1) 材料の理解確認

シャドーイングは、理解可能な文章で行う必要がある(門田,)。このため、シャドーイング実施前に、シャドーイング実施前段階活動として、意味理解の時間を設ける(なお、本研究では、材料文で取り扱われる構文や単語を、すでに本科の授業で練習、導入していたため、テキスト情報を個別に読む時間を与え、学習者が意味をつかみとれていない部分については、教師が補足的に説明した)。

2) 全体シャドーイング

教室でシャドーイングを取り入れる方法として、教室内で1つのスピーカーにより音声を呈示する方法で行った。通常教室活動で行われる、コーラス練習(教師が発話や、教材の音声を復唱する)と同様のスタイルになるが、音声の終了を待たずに、シャドーイング形式で発話するように指導を行う。なお、この際、集団で行うため、自分以外の学習者の発話も耳に入ってくるが、この点については、本授業で2点の教示を行った。1つ目は、シャドーイングの発話は自身が聞こえる程度の声で行うこと、2つ目は、スピーカーの音声に注意を向けて発音するように促した。

3) 個人練習

シャドーイング教材として使用する音声を収録したポータブルオーディオプレーヤーを個別に配付し、ヘッドフォンやイヤフォンをつけてそれぞれが個別にシャドーイングする。

4) ピア・シャドーイング練習

2人1組になり、行う。1人がポータブルオーディオプレーヤーを用いて音声を聴き、シャドーイングを行う。もう1人は、テキストを見ながら聴く。発音する側は、正確に発音することを心がけるように促し、聞く側は、正確に発音できているかどうかを確認する。正確に聞くことと、正確に発音することを学習者に意識づけることを狙いとする。

5) 個別シャドーイングチェック

教師が個別にシャドーイングの遂行をチェックする。学習者は、ポータブルオーディオプレーヤーにて音声を聴き、教師は、学習者の発話を聴きながら、その遂行を確認する。学習者のシャドーイング発話時に、助詞が抜ける、あるいは曖昧に覚えている単語が部分的に不正確になることがある。また、発話に注意が傾きすぎて、聴解がおろそかになり、途中から聴くことができなくなる。その結果、シャドーイングの発話自体も抜けてしまうことがある。こういった抜けている部分についてチェックする。時間がかかるため、教室内では、数回に分けて行った。

6) 自律学習としてのシャドーイング練習

既習項目について学習者の自律学習としてのシャドーイング練習を勧めた。毎日、10分程度、練習を行うことを授。学習者は、ポータブルオーディオプレーヤーで音声を聴き、授業外の時間に練習を行った。

本研究では、上記6つの練習課題を取り入れながら、授業を行った。なお、分析については、授業を行った教師から見た学生の変化について分析・考察する。以下、授業観察について時系列に報告をまとめ、それらの結果から示唆されたことについて述べる。

4. シャドーイング遂行の観察

4. 1. シャドーイング学習開始から1ヶ月

【シャドーイング指導の実施について】

シャドーイング導入初期には、シャドーイングの前活動として、材料の理解確認を行った。テキストを音読する活動を多く取り入れた。シャドーイングについては、全体シャドーイングやピア・シャドーイングにより実施した。シャドーイングに関して、教室全体の共通理解を定めるためであった。

【授業者の観察】

- ・学習者がテキストの文字情報を読み取ることに時間がかかった。
- ・意味理解が十分ではなかった。
- ・学習者によって遂行にばらつきがみられた。
- ・音声からの知覚についていけず、音声が終わった後にテキストを見ながら音読する様子が見られた。
- ・自主的な練習を促しているが、練習による向上があまりみられない。

<考察>

学習者がテキストの文字情報を読み取ることに、時間がかかっており、知覚面での処理に負担がかかり、意味処理が十分にできなかったことが考えられる。音韻面からの知覚についても同様のことがみられ、耳から入ってきた音が十分に処理できておらず、学習者がシャドーイングを行いながらする発話産出も不正確であった。これらを踏まえ、初級学習者のシャドーイング導入時には、まずは、リピーティングや、音読などを通して、日本語の音韻面の知覚と、意味理解に注意した上で、シャドーイング練習に入る必要がある。また、シャドーイングする音声教材が自然発話のような速度である場合、音韻の知覚の処理が十分にできない段階であり、シャドーイングも十分に遂行されないであろう。よって、比較的ゆっくりでポーズの長いコンテンツにより、シャドーイングを行う必要がある。また、学習者には、同じ文を繰り返し練習し、耳から入った日本語をアウトプットすることを意識づけることが必要であると考えられる。

4.2 シャドーイング学習 1ヶ月～2ヶ月

【シャドーイング指導の実施について】

導入時期と同様に、シャドーイングを行う文の意味確認を行ってから、シャドーイングを行った。この時期は、個別シャドーイング練習を行うことが多く取り入れた。学習者は、各自のタイミングで個別にシャドーイング練習を始める。各自個別練習を行っている間に、1人ずつシャドーイングチェックを行った。

【授業者の観察】

- ・シンクロリーディングを行ってテキストに依存しているが、句単位での口頭産出ができていない。
- ・発音面に注意を向ける学習者が現れ、音声通りに発音できない場合には、シャドーイングの音声が終わった後に、繰り返し発音する練習が見受けられた。
- ・難しい単語が出た場合、ひっかかり、一度ひっかった場合にはその文が終わるまで途中で戻ることができない。

<考察>

導入時よりも、視覚的知覚から日本語の音韻処理することが容易になってきたため、音声情報を知覚する際の補助的機能として、テキストの文字情報を確認している様子が見受けられた。しかし、耳から入ってくる聴覚情報からの知覚からの音韻処理は、依然として不十分であり、長い文や意味の定着が不十分な単語が聴覚的に入力された際、意味処理まで十分にできていないことが考えられる。その結果、学習者から口頭産出される日本語は、文ではなく句単位、あるいは単語のみであったり、あるいは文の後半部分の発話産出ができなかったりした。前段階と同じく、意味理解を十分に行った上で、比較的ゆっくりでポーズの長いコンテンツによりシャドーイングを行う必要がある。シャドーイング時に学習者がつまってしまう部分については、テキストを提示しながら発音を促すことが必要であると考えられる。

4.3 シャドーイング学習 2 ヶ月～3 ヶ月

【シャドーイング指導の実施について】

引き続き個別シャドーイング練習を行った。シャドーイングチェックについては、学習者から要望があったため、できるだけ毎回実施した。

【授業者の観察】

- ・ 自律学習としての教室外でシャドーイング練習を行っている様子が見受けられた。
- ・ 自然な発話のシャドーイング (natural speed) で練習を行う学習者が増えた。
- ・ 学習者自身が気づかない部分での誤用 (助詞が抜ける、単語が曖昧) が見られる。
- ・ 知覚は問題なくできているが、発音にL1の特徴が残っている学習者もいる。

<考察>

シャドーイング練習に関する共通理解が浸透し、自身の学力向上を目的とした自律学習が行われるようになった。このことから、学習者が十分に方法を理解しているか否かによって、自律活動としての遂行の頻度が変わってくることが考えられる。

また、ゆっくりとした音声ではなく、自然な発話のシャドーイングを行おうとしていることから、日本語の知覚面での自動性が高まっていることがわかる。しかし、上述した通り、学習者が気付いていない、誤用が現れる。シャドーイングチェックによってこの点を指摘することで、学習者のシャドーイングを支援することができる。

4.4 シャドーイング練習開始 3 ヶ月～4 ヶ月

【シャドーイング指導の実施について】

これまでの実施により、学習者に実施方法の定着がみられたため、前時期と同様に行っ

た。

【授業者の観察】

- ・ 学習者が文字情報に全く頼らずにシャドーイングを遂行できるようになった。
- ・ プロソディー面での正確さを意識して取り組む様子。
- ・ natural speed で練習してくる学習者が多くなった。
- ・ 文型の定着していないものをシャドーイングする時は, slow speed で練習していた。
- ・ 授業者にシャドーイングのチェックを行うこと
- ・ 音を聞きながら余裕を持って発話できている様子。

<考察>

シャドーイング遂行時に, 文字情報を頼らずにシャドーイングを遂行できるようになったことから, 聴覚的知覚からの音韻処理, 意味処理を経て, 発話産出するまでの一連の過程の自動性が高まったと言える。自動性が高まることで, シャドーイング自体の認知負荷が低くなり, 学習者が処理資源を他の認知的側面に充足できるようになったと考えられる。

5. おわりに

本研究は, 初級日本語学習者にシャドーイング指導をする際の学習者の変化について, 授業者の観察に基づいて考察した。初級日本語学習者においても, 十分に効果が期待できることが示唆された。しかし, 本研究では, 事前と事後の学習者の能力に関する変化を検討していない。認知的側面や学習者の日本語運用力の変化を検討する必要がある。

また, 次の課題として「持続性」を考慮する必要がある。本研究で取り上げた授業では, 教師のシャドーイングチェックがこの持続性を高めることになった。しかし, 学習者が自主的に練習を行っていく場合, その持続性を保つことが必要となる。持続性に着目したシャドーイングの実施方法について検討する必要がある。

引用文献

- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*, New York: Oxford University Press.
- 岩下真澄 (2008). 「日本語学習者におけるシャドーイング訓練の有効性—1ヶ月間の縦断的調査による検討—」
『広島大学教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』 57, 219-228.
- 萩原 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』13(1), 55-71.
- 門田修平 (2015). 『シャドーイング・音読と英語コミュニケーションの科学』コスモピア
- 門田修平・玉井 健(2004). 『決定版英語シャドーイング』コスモピア
- 唐澤麻里 (2010). 「シャドーイングが日本語学習者にもたらす影響：短期練習による発音面および学習者意識の観点から」『お茶の水女子大学人文科学研究』 6, 209-220.
- 倉田久美子 (2007). 「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎的研究—口頭再生開始時点、記憶容量、文構造の観点—」『広島大学教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』 56, 259-265.
- 倉田久美子 (2009). 「文章シャドーイングの遂行成績に及ぼす記憶容量の影響」『広島大学教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』 58, 185-193.
- 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』, 241-242.
- 中山誠一・鈴木明夫・松沼光泰 (2015). 「シャドーイング法は文章理解のどの側面に効果があるのか」『学習開発学研究』 8, 203-209.
- 玉井 健 (1992). 「“follow-up”の聴解力に及ぼす効果及び“follow-up”能力と聴解力の関係」『STEP BULLETIN』 4, 48-62
- 玉井 健 (1997). 「シャドーイングの効果と聴解プロセスにおける位置づけ」『時事英語学研究』 36, 105-116.
- 玉井 健 (2005). 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』風間書房
- 韓 暁 (2015). 「日本語文シャドーイング時の音韻処理と意味処理に及ぼす記憶処理の影響—文の口頭再生における反応時間と再生時間を指標として—」『留学生教育』 20, 39-46.