

法政大学学術機関リポジトリ

HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-03-14

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果

IINO, Atsushi / 飯野, 厚

(出版者 / Publisher)

法政大学多摩論集編集委員会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Hosei University Tama bulletin / 法政大学多摩論集

(巻 / Volume)

30

(開始ページ / Start Page)

105

(終了ページ / End Page)

121

(発行年 / Year)

2014-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00009620>

シャドーイング練習が英語スピーキング力と シャドーイングの認識に及ぼす効果

飯野 厚

1. はじめに

シャドーイングは元来同時通訳者養成のための訓練法のひとつであるが、現在は語学学習法として普及してきている。英語教育では、学習者が英語の音声聞いたそばから口頭で再生する活動とされる(玉井, 2005)。一方、同時通訳では、聞く、翻訳する、話すという3つの課題を同時にこなす必要がある。シャドーイングは、聞く、話す、という部分が同時通訳と重なりを持つものの、翻訳作業の負荷が無く、聞いた言語と話す言語が同じで、負荷がかなり軽くなっている。通訳者養成では目標言語に相当習熟した人が、耳と口を慣らすウォームアップ的な意味がある。一方、外国語としての英語を学ぶ者にとっては、この課題を行うことは容易ではない。それ故、英語教育の現場においては、理解を経た段階の言語材料の定着と音声能力を向上させるための指導技術として注目を集め、様々な効果が期待されている。

シャドーイングはリスニング力の向上に貢献することや、発音やプロソディといった音声産出パフォーマンスの向上に貢献することなどが知られている(Hori, 2011; Iino, 2005; Miyake, 2007; など)。このような実証が徐々に進む中、本論では、シャドーイングがスピーキングに及ぼす効果の可能性を検証するとともに、学習者の側からシャドーイングをどのように認識しているかに着目する。

2. スピーキングモデルから見たシャドーイングの理論的位置づけ

Levelt(1989)の母語話者における言語産出モデルによると、スピーキングは「メッセージの構築・言語化・調音・モニターのプロセスを経た創造的な発話活動」と

定義される。その過程は、リアルタイムなモジュール間の情報の往来を想定した、同時並列的で循環的な情報処理モデルである。その過程に照らしてシャドーイングを見るとスピーキングにおける調音モジュールに直接関係すると考えられる(図1)。その根拠は、スピーキング過程の最終段階である調音(articulation)を自動化し、作動記憶(working memory)における音韻ループの処理負担を軽減する可能性の存在である。作業記憶は音韻処理をつかさどる音韻ループ、文字認識などをつかさどる視空間スケッチパッド、長期記憶から手続き的な記憶を呼び起こして処理するエピソード・バッファの3つの働きを持ち、中央実行系が処理と記憶保持のバランスを加味しながら注意配分を行うとされる(Baddeley, 2000)。調音に要する注意資源が軽減されれば、余剰処理資源をメッセージの構築・言語化・モニターに回すことができる。調音が自動化することで、創造的に話すことに貢献すると考えられる。

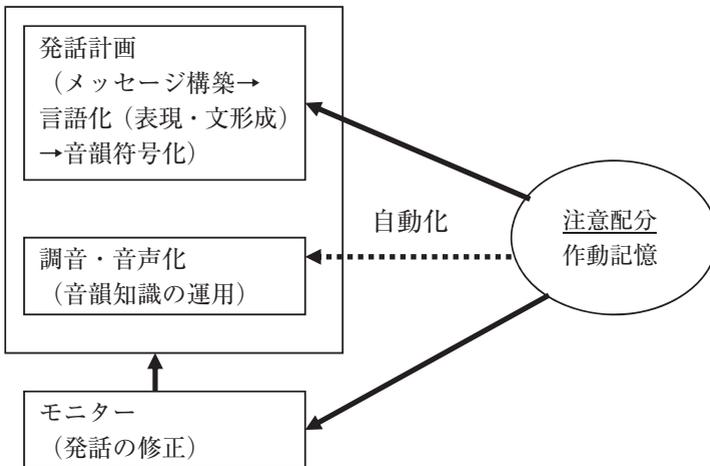


図1. スピーキングにおけるシャドーイング練習によって促進される自動化の領域

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果

3. 先行研究

シャドーイングの指導効果の研究においては、受容能力であるリスニングへの効果を示す研究が多い (Iino, 2005; Onaha, 2004; 玉井, 1992, 2005)。一方、産出に関しては、シャドーイングの練習が英語音素の調音に効果をもたらしたという報告 (三上, 2009; Mori, 2010)、およびシャドーイングが発話速度を向上させたとする報告 (Miyake, 2009) がある。

飯野・藪田 (2013) は、音読とシャドーイングが、スピーキングパフォーマンスに対してどのような関係を示すかを相関を用いて調べた結果、シャドーイングとスピーキングには有意な相関関係があることを明らかにした。具体的には、シャドーイング評価 (評価者による評価) とスピーキング評価 (評価者による評価) の間には強めの関係があり ($\rho = .683, p < .01$)、シャドーイングスコア (ポイント採点法) とスピーキング評価においても中程度の関係が見られたという ($\rho = .496, p < .05$)。さらに、シャドーイング評価とスピーキングデータの3つの下位要素との間で有意な関係が見られたとしている (流暢さ ($\rho = .437, p < .05$)、複雑さ ($\rho = .434, p < .05$)、正確さ ($\rho = .546, p < .01$))。その上で、音読も含めたスピーキングとの関係について、図2のような仮説的な関係を示している。

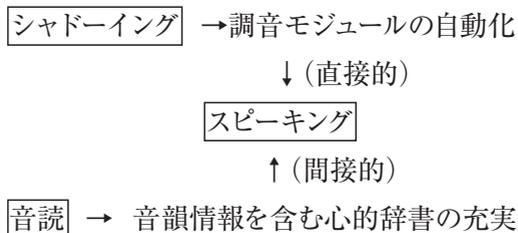


図2. スピーキングに対する音読とシャドーイングの関係 (仮説)

指導の効果に関しては、Sato (2009) が高校生を対象として音読群とシャドーイング群に3か月の処遇を施した研究を行った。Sato は英検3級2次試験のような絵描写課題を用いて事前・事後テストを行った結果、両群ともに文法的に正しい節の数、音節数が増えたこと、またシャドーイング群において沈黙時間と回数

が減少したことを報告している。音読とシャドーイングを長期的に処遇することによって、スピーキング力が向上することを示唆した。

熊井・赤松（2012）は日本人大学 20 名に対し 1 年間 22 回にわたる指導の中で、学習者が自らのシャドーイングを録音し自己省察するとともに、インターネット上のサーバーにシャドーイング音声を保存することにより学習者間で、他者のシャドーイングをモニターできるようにした。その結果、リスニング力と総合的な英語習熟度の得点が有意に向上した。指導後のアンケート調査（N=16）によると、「シャドーイングはおもしろい」、「英語を聞いたり声に出して読むことに対する抵抗感が減った」、「音読の重要性を再認識した」、といった項目において 5 段階中 4.0 以上の平均値（4 = 「そう思う」）という肯定的な回答が得られたという。しかし、「シャドーイングは難しい」という答えも 4.0 以上あったという。

佐藤・中村（1998）は大学 1 年生に対して、1 年間リスニング群（N=56）とリスニング+シャドーイング群（N=75）に分けて処遇を施した結果、リスニング力が両群において向上したが、処遇による差は見られなかったと報告している。また、事後アンケートのシャドーイングがリスニング力向上に役立つか、とする質問に対して「どちらかといえばあてはまる=4」に近い平均値（3.8）が得られたという。

日本語教育の分野においては、望月（2006）が、日本語学習者の習熟度とシャドーイングの効果に関する評価の関係を調べた。シャドーイングを年間 8 回体験する指導をはさんだ事前・事後テストの結果、リスニング、リーディングともに有意な伸びは見られなかった。また、学習者の日本語習熟度とシャドーイング効果の評価に関係は見いだされなかったと報告している。

4. 研究課題と仮説

本研究は、飯野・籾田（2013）の研究仮説と Sato（2009）による研究手法ともとづいて、日本人英語学習者に対してシャドーイングを長期的に施した場合、総合的なスピーキング力に影響を及ぼすか否かを研究の課題とした。また、理論的背景および先行研究から、シャドーイングはスピーキング力の向上に効果をもたらし、また、学習者のシャドーイングに対する認識を肯定的な方向に変化させ

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果
するという仮説を立てた。

学習者によるシャドーイングの認識についても、長期的な指導がどのように、
情意面、効果感、上達法に変化を及ぼすか検証した。仮説としては、シャドーイ
ングの体験を多く積むことによって、肯定的なとらえ方が増し、調音が自動化す
るという、理論的な効果に沿った応答が増えるのではないかと考えた。

本研究が先行研究と異なる点は、シャドーイングと音読を切り離して指導する
ことが指導手順においては困難であるため、統制群にも実験群にも等量の音読を
処遇した点である。その上で、統制群ではリスニングを重視し、実験群ではシャドー
イングを重視するという処遇差を設けた。また、シャドーイングに対する認識を
指導初期と終了期の2度採集し、比較した点も先行研究に見られない。

5. 研究

5.1 協力者

東京都内の大学2・3年生(非英語専攻)の日本人英語学習者64名から協力を得た。
いずれの学生も3カ月以上にわたる長期の英語圏在住歴は無かった。英語熟達度
の指標として、TOEICの模擬試験による平均点は454.47(SD=114.67)であった(64
名中の一部47名における平均値)。

5.2 指導内容

指導期間は2012年5月～12月(合計18回)で、授業時間の最初約30分を当てた。
両群ともに、TOEIC向けリスニング教材(『Step Up Listening』成美堂)を利用した
リスニング中心の授業で、CALL教室で指導を行った。また、絵描写課題への慣
れやスピーキング力への転移を促す目的から、両群共通して、絵描写課題を前期
2回、後期2回授業の最初の30分程度を利用して指導した。その内容は、後述す
る英検2級2次試験の手順に沿って、絵描写の発話音声を録音した後、自分でそ
の発話を聞いて、答えとなる発話テキスト例と比較するというものであった。

指導に差を設けた14回の授業時間では、実験群である音読→シャドーイング
群(23名)では、音読を精緻化させる目的でシャドーイングを繰り返し行う手順

| | | |
|-----|----------------------------|---------|
| 実験群 | 音読→反復シャドーイング→音読(30分×14回) | + 通常の授業 |
| 共通 | 絵描写練習(30分×4回) | |
| 統制群 | PCによるリスニング課題 → 音読(30分×14回) | |

図3. 通常授業における指導計画の概要

とした。具体的には、ワークシートを配布し（付録参照）、音読→テキスト付シャドーイング→個人シャドーイング→ペア・シャドーイング×2回→個人シャドーイング→音読という手順を授業の最初に設けた（図3）。利用した音声とテキストはリスニング教材の課末に含まれているリーディング用文章（200語程度の論説文）であった。

統制群である音読+リスニング群（統制群41名）では、TOEICテストのリスニング対策ソフト『新TOEICテストリスニング問題を鬼のように特訓するソフト!』（がくげい）の問題を20分程度行った後、前時に扱ったリーディング用文章（200語程度）の音読を5分程度行った。音読は、各自でPCを使って音読を録音した後、モデル音声と自分の音声を聞き比べるという形式で行った。

5.3 スピーキングデータの収集方法と評価方法

事前・事後テストとして、英検2級2次試験の過去問題に類似した絵を利用した絵描写課題を採用した。絵描写は、対話よりも対話者の要因に影響を受けないこと、絵の中の具体的な部分に言及したかどうかをスコア化しやすいこと、絵の中身によって表現の幅がある程度限定され評価しやすいこと、などが採用理由である。3コマからなる一連の絵を見て20秒間話す内容を計画し、出だしの1文を読んだ後、絵の情報を言語化する課題である。CALL教室でPC画面に絵を呈示し、各自の声を一斉に録音し回収した。制限時間は1分30秒であった。

分析には音声データを2つの観点にもとづいて5段階で評価した。1つ目の観点は内容で、絵の中にある描写ポイント5つのうち、言及できた数（情報量）にもとづいてスコア化した。2つ目の観点は語彙と文法的正確さとした。語彙に関しては、直感的評価とはなるが、使用頻度の低い（レベルの高い）語彙を駆使しようとした場合は高評価とした（例えば、She thought it was bad. を She realized that it was wasteful. などと言った場合）。文法に関しては、主語と述語動詞を含んだ文

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果として理解可能性の度合いによって評価した。以下に5段階の評価基準を示す。なお、両群から無作為に5名ずつを抽出して本研究者を含む大学英語教員2名で評価した結果、信頼性係数は $\alpha=0.82$ であった。

- 5：使用語彙レベルが高いものが多い+文法ミスはほぼ無く適切に説明できている
- 4：使用語彙レベルがやや高いものが含まれる+細かい部分で文法ミスはあるがほぼ理解できる
- 3：使用語彙レベルが低く限定的+文法ミスは散見されるが言おうとしている内容は最小限理解できる
- 2：使用語彙レベルが低く限定的+語順など文法ミスが多く理解できない部分が多い
- 1：使用語彙レベルが低く極端に限定的+文法的にも不正確で全く理解できない

5.4 シャドーイングの認識に関する質問紙

先行研究においては、データによる信頼性の検証等を経た質問項目群は得られなかったため、独自に開発し、パイロット的使用と位置づけた。アンケート実施にあたっては、シャドーイングを取り入れていない統制群においては、質問紙を配る前に、既習の英文を利用して体験する機会を設けた。質問項目とその狙いに関しては大まかに3分類とし(表1、表2、表3)、協力者は7月の体験初期の時点と12月の体験終期の時点で同じ質問に回答した。回答は5件法で、1 = 「全然そう思わない」、2 = 「あまりそう思わない」、3 = 「どちらともいえない」、4 = 「かなりそう思う」、5 = 「全くそう思うそう思う」のいずれかを選択するものであった。学習マネジメントシステムにおけるアンケートプラットフォームを活用してCALL教室にて実施した。なお、問20、問21の自由記述式の質問については本論では扱わない。

表1. シャドーイングに関する情意面の認識に関する質問群

| |
|---------------------------------------|
| 肯定的 |
| 問 1 シャドーイングは楽しいと思う。 |
| 問 3 シャドーイングは英語の勉強にプラスに働くと思う。 |
| 問 4 シャドーイングはこの授業時間以外でも練習したい。 |
| 否定的 |
| 問 2 シャドーイングは難しいと思う。 |
| 問 9 シャドーイングはモデル音声についていけないとさせる。 |
| 問19 シャドーイングは音声だけが頼りなので、文字を見たくなることがある。 |

表2. シャドーイングの効果感・達成感に関する質問群

| |
|---|
| 問 5 シャドーイングは発音が良くなると思う。 |
| 問 6 シャドーイングは練習するほどうまく出来るようになる。 |
| 問 7 シャドーイングではリズムをまねるのがうまくできた。 |
| 問 8 シャドーイングのとき普段日本語で話す場合と同じ位の大きさの声が出せた。 |
| 問10 シャドーイングは何度も練習すると口が動くようになってくる。 |
| 問17 シャドーイングをするときは、音声に集中しやすい。 |
| 問20 シャドーイングがうまくなるとどんな能力に効果があると思いますか。 |

表3. シャドーイングの上達法に関わる認識

| |
|---|
| 問11 シャドーイングをする前に英文の意味を理解している方がやりやすい。 |
| 問12 シャドーイングをする前に、英文を見ながら何度か音読練習するとやりやすい。 |
| 問13 シャドーイングの前にモデル音声をじっくりと聞きたい。 |
| 問14 シャドーイングの前に、モデル音声を聞きながら文字を目で確かめたい。 |
| 問15 シャドーイングの前に主語・述語などの構文を確認するとうまくできる。 |
| 問16 シャドーイングをしているとき、聞いている（言っている）英語の意味を考えることができる。 |
| 問18 シャドーイングは、いきなり文字を見ないでやる方がうまくなるように思う。 |
| 問21 さまざまな英語の音声に対して、シャドーイングができるようになるには、どのような練習方法が有効だと思いますか。自由に書いてください。 |

6. 結果

6.1 スピーキングテストの描写ポイントによる評価結果の変化

発話の描写箇所数に基づいた5段階評価の結果に大きな差は見られなかった(表4および表5)。なお、評価にあたっては、言及の文法的な正確さは厳密には問わず、絵の言及箇所数を評価した。等分散の仮定にもとづいて事前テスト間の比較を行ったところ、実験群の平均値 (M=2.37) と統制群の平均値 (M=2.54) の間に有意差は検出されなかった ($t_{(62)}=1.10, p=.142$)。このことから、両群は指導前の段階において等質と見なすことができた。

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果

表4. 統制群（リスニング重視）（N=41）

| 変数 | 事前テスト | 事後テスト | 差 | t 検定 | |
|-----------------|-------|-------|------|-------------|--------------|
| 平均 | 2.37 | 2.90 | .54 | 統計量: t (40) | 2.86 |
| 標準偏差 | .81 | 1.06 | 1.20 | 片側P値 | .003* p <.05 |
| 効果量 d (M差/SD事前) | | | | .66 | 中 |

表5. 実験群（シャドーイング重視）（N=23）

| 変数 | 事前テスト | 事後テスト | 差 | t 検定 | |
|-----------------|-------|-------|------|-------------|-------------|
| 平均 | 2.54 | 3.04 | .50 | 統計量: t (22) | 2.23 |
| 標準偏差 | .88 | .88 | 1.08 | 片側P値 | .02* p <.05 |
| 効果量 d (M差/SD事前) | | | | .57 | 中 |

2群における事前・事後テスト間の変化を見るために、等分散の仮定にもとづいて対応のある二元配置分散分析（指導 × 期間）を行った（図4）。その結果、指導 × 期間の交互作用に有意差は見られなかった（ $F_{(1,62)}=.02$, $\eta^2=0.00$, $p=.904$ ）。指導に関わらず期間の主効果にのみ有意な差が見いだされた（ $F_{(1,62)}=11.80$, $\eta^2=0.31$, $p=.001$ ）。

それぞれの指導群において平均値は上昇を示したので、指導前後の効果量を求めたところ、両群ともに中程度の効果量が検出された（ $d=.66$ および $d=.57$ ）。

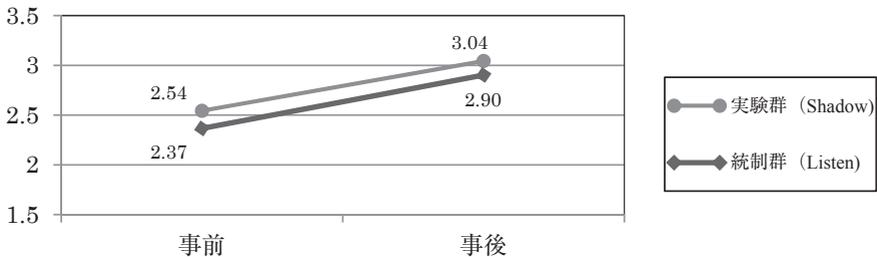


図4. スピーキング（描写ポイント）平均点の推移

6.2 スピーキングテストの語彙・文法的正確さによる評価結果の変化

スピーキングテスト、とりわけ語彙・文法的正確さを観点とした5段階評価における、統制群および実験群の結果の変化は表6および表7のとおりであった。

等分散を仮定して事前テスト間の比較を行ったところ、実験群の平均値 (M=2.43) と統制群の平均値 (M=2.88) の間に有意差は検出されなかった ($t_{(62)}=1.70, \eta_p^2=0.31, p=.05$)。このことから、両群は指導前の段階において等質と見なすことができた。

2群における事前・事後テスト間の変化を見るために、等分散の仮定にもとづいて対応のある二元配置分散分析を行った (図5)。その結果、指導×期間の交互作用に有意差は見られなかった ($F_{(1,62)}=2.90, \eta_p^2=0.05, p=.092$)。指導に関わらず期間の主効果にのみ有意な差が見いだされた ($F_{(1,62)}=12.52, \eta_p^2=0.17, p=.001$)。それぞれの指導群内において平均値に上昇が見られたので効果量を確認したところ、実験群において中程度の効果量 ($d=.78$) があることがわかった (表6)。一方、統制群における効果量は小さかった ($d=.28$)。

表6. 語彙・文法の評価結果 実験群 (N=23)

| 変 数 | 事前テスト | 事後テスト | 差 | t 検定 |
|---------------------|-------|-------|-------|----------------------|
| 平 均 | 2.43 | 3.13 | .70 | 統計量: $t(22)$ 2.91 |
| 標準偏 差 | .90 | .81 | 1.15 | 片側P値 .004 ** $p<.01$ |
| 効果量 d (M 差/SD 事前) | | | .78 中 | |

表7. 語彙・文法 統制群 (N=41)

| 変 数 | 事前テスト | 事後テスト | 差 | t 検定 |
|---------------------|-------|-------|-------|-------------------|
| 平 均 | 2.88 | 3.12 | .24 | 統計量: $t(40)$ 1.66 |
| 標準偏 差 | .81 | .90 | .94 | 片側P値 .053 n.s. |
| 効果量 d (M 差/SD 事前) | | | .28 小 | |

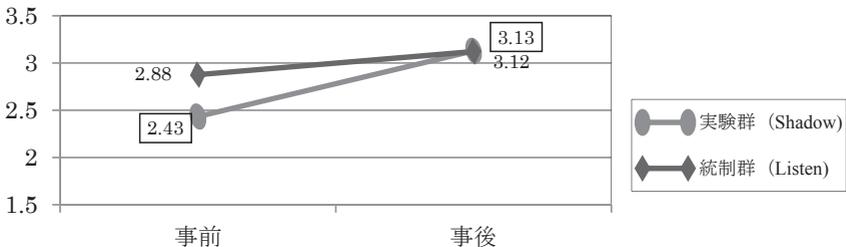


図5 スピーキング (語彙・文法) 平均点の推移

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果

6.3 シャドーイングに対する認識の変化

両群における2度の調査において欠席や欠損値が無く回答した協力者を分析対象とした（統制群28名、実験群27名）。

表8にシャドーイングに対する認識に関する質問の記述統計および平均値の比較結果を示す。問1、問3、問4はシャドーイングに対する肯定的な認識を、問2、問9、問19は否定的な認識を尋ねた。統制群では肯定感は期間による差が少ないが、実験群では有意差こそないものの微増した（問1、問3）。さらに、否定感は3問ともに実験群の方が減少傾向が強かった（問2、問3、問19）。とりわけ、問19においては、文字依存の傾向は統制群では増加したが（ $t_{(27)}=1.72, d=0.37, p=.096$, 有意傾向）、実験群では減少した。統制群と実験群における7月（体験初期）と12月（体験終期）の平均値の交互作用を、二元配置分散分析（反復測定）によって確認したところ、問2において有意傾向が見られた（ $F_{(1,53)}=2.95, \eta_p^2=0.05, p=.092$ ）。この原因は、実験群における回答が終期において有意に低下したことによるものである（ $t_{(26)}=2.56, d=0.75, p=.015$ ）。

表8. シャドーイングに関する情意面の認識に関する質問の記述統計と分析

| | | 統制群 (N=28) | | | | 実験群 (N=27) | | | |
|-----|--|---------------------|---------------------|-------|----|---------------------|---------------------|-------|----|
| | | 7月 | 12月 | 差 | p | 7月 | 12月 | 差 | p |
| | | M | M | | | M | M | | |
| | | SD | SD | | SD | SD | | | |
| 問1 | シャドーイングは楽しいと思う。（肯定的） | 3.39 1.13 | 3.29 0.90 | -0.11 | ns | 3.15 1.1 | 3.41 1.12 | 0.26 | ns |
| 問3 | シャドーイングは英語の勉強にプラスに働くと思う。（肯定的） | 4.43 0.84 | 4.46 0.79 | 0.04 | ns | 3.96 1.09 | 3.96 0.98 | 0 | ns |
| 問4 | シャドーイングはこの授業時間以外でも練習したい。（肯定的） | 3.96 0.96 | 3.93 0.90 | -0.04 | ns | 3.26 1.1 | 3.56 0.93 | 0.3 | ns |
| 問2 | シャドーイングは難しいと思う。（否定的） | 4.00 0.90 | 3.86 0.89 | -0.14 | ns | 4.07 0.83 | 3.48 0.75 | -0.59 | * |
| 問9 | シャドーイングはモデル音声についていけないとさせる。（否定的） | 4.14 0.93 | 4.29 0.66 | 0.14 | ns | 4.11 0.7 | 3.74 0.86 | -0.37 | + |
| 問19 | シャドーイングは音声だけが頼りなので、文字を見たくなくなることがある。（否定的） | 3.82 1.06 | 4.18 0.86 | 0.36 | + | 4.04 1.06 | 3.85 0.86 | -0.19 | ns |

注) ns 非有意, * $p<.05$, + $p<.10$

表9にシャドーイングの効果感と達成感に関する質問の記述統計と分析を示す。全体として実験群において変化がみられた。統制群と実験群における7月と12月

の平均値の交互作用を、二元配置分散分析（反復測定）によって確認したところ、問 8 ($F_{(1,53)}=6.44, \eta^2=0.11, p=.014$)、および問 17 ($F_{(1,53)}=5.81, \eta^2=0.10, p=.019$) において 5% 水準の有意差が確認された。統制群よりも実験群において、声の大きさの認識と音声への集中のしやすさの認識が高まったことが明らかになった。なお、問 7 においては両群で有意な増加を示したことから（統制群 $t_{(27)}=2.39, d=0.42, p=.024$; 実験群 $t_{(26)}=2.11, d=0.55, p=.045$)、シャドーイングは体験の量に関係なくリズムをまねることができる、との認識が変化した。また、実験群で問 5 の結果が有意に下がったことから、シャドーイング体験を積むと発音がよくなる、という内容とは逆の認識が現れた。

表9. シャドーイングの効果感・達成感に関する質問の記述統計と分析

| | | 統制群 (N=28) | | | | 実験群 (N=27) | | | |
|-----|-------------------------------------|-------------|-------------|-------|----|-------------|-------------|-------|----|
| | | 7月 | 12月 | 差 | p | 7月 | 12月 | 差 | p |
| | | M | M | | | M | M | | |
| | | SD | SD | | SD | SD | | | |
| 問 5 | シャドーイングは発音が良くなると思う。 | 3.93 | 3.96 | 0.04 | ns | 3.93 | 3.63 | -0.30 | * |
| | | 1.02 | 0.92 | | | 0.96 | 0.88 | | |
| 問 6 | シャドーイングは練習するほどうまく出来るようになる。 | 4.36 | 4.39 | 0.04 | ns | 4.00 | 3.89 | -0.11 | ns |
| | | 0.87 | 0.74 | | | 1.04 | 0.97 | | |
| 問 7 | シャドーイングではリズムをまねるのがうまくできた。 | 2.96 | 3.46 | 0.50 | * | 2.81 | 3.30 | 0.49 | * |
| | | 1.17 | 1.20 | | | 0.83 | 0.95 | | |
| 問 8 | シャドーイングのとき普段日本語で話す場合と同じ位の大きさの声が出せた。 | 2.75 | 2.89 | 0.14 | ns | 2.15 | 3.00 | 0.85 | ** |
| | | 1.14 | 1.13 | | | 1.03 | 1.04 | | |
| 問10 | シャドーイングは何度も練習すると口が動くようになってくる。 | 4.21 | 3.93 | -0.29 | ns | 3.63 | 3.67 | 0.04 | ns |
| | | 0.92 | 0.86 | | | 0.74 | 0.96 | | |
| 問17 | シャドーイングをするときは、音声に集中しやすい。 | 3.54 | 3.50 | -0.04 | ns | 3.26 | 3.96 | 0.70 | ** |
| | | 1.17 | 0.96 | | | 1.06 | 0.90 | | |

注) ns 非有意, * $p<.05$, ** $p<.01$

表 10 にシャドーイングの上達法に関する質問の記述統計と分析を示す。統制群ではいずれの質問においても認識は有意に変化しなかったが、実験群では、いくつかの項目で変化が見られた。処遇と体験期間の交互作用を二元配置分散分析（反復測定）によって確認したところ、問 11 ($F_{(1,53)}=5.05, \eta^2=0.09, p=.029$)、および問 16 ($F_{(1,53)}=4.73, \eta^2=0.08, p=.041$) において有意性が認められた。問 11 の結果から、シャドーイング前の意味理解に対しては実験群では要求度が下がった。これと同期して問 16 の結果から、実験群はシャドーイングを行いながら意味を考えられる

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果

表10. シャドーイングの上達法に関する質問の記述統計と分析

| | | 統制群 (N=28) | | | | 実験群 (N=27) | | | |
|-----|---|-------------|-------------|-------|----|-------------|-------------|-------|----|
| | | 7月 | 12月 | 差 | p | 7月 | 12月 | 差 | p |
| | | M | M | | | M | M | | |
| | | SD | SD | | SD | SD | | | |
| 問11 | シャドーイングをする前に英文の意味を理解している方がやりやすい。 | 4.21 | 4.39 | 0.18 | ns | 4.19 | 3.70 | -0.49 | * |
| | | 0.79 | 0.74 | | | 0.88 | 0.99 | | |
| 問12 | シャドーイングをする前に、英文を見ながら何度か音読練習するとやりやすい。 | 4.46 | 4.50 | 0.04 | ns | 4.19 | 3.78 | -0.41 | + |
| | | 0.64 | 0.69 | | | 0.96 | 0.89 | | |
| 問13 | シャドーイングの前にモデル音声をじっくりと聞きたい。 | 4.11 | 4.11 | 0.00 | ns | 4.00 | 3.93 | -0.07 | ns |
| | | 1.03 | 0.99 | | | 0.73 | 0.73 | | |
| 問14 | シャドーイングの前に、モデル音声を聞きながら文字を目で確かめたい。 | 4.14 | 4.00 | -0.14 | ns | 3.89 | 3.78 | -0.11 | ns |
| | | 0.85 | 0.90 | | | 1.05 | 0.97 | | |
| 問15 | シャドーイングの前に主語・述語などの構文を確認するとうまくできる。 | 3.43 | 3.82 | 0.39 | ns | 3.22 | 3.59 | 0.37 | + |
| | | 1.23 | 1.09 | | | 0.75 | 0.89 | | |
| 問16 | シャドーイングをしているとき、聞いている(言っている)英語の意味を考えることができる。 | 2.96 | 3.14 | 0.18 | ns | 2.04 | 2.89 | 0.85 | * |
| | | 1.14 | 1.21 | | | 1.06 | 0.93 | | |
| 問18 | シャドーイングは、いきなり文字を見ないでやる方がうまくなるように思う。 | 2.82 | 2.86 | 0.04 | ns | 2.59 | 3.15 | 0.56 | ** |
| | | 1.22 | 1.11 | | | 0.89 | 1.03 | | |

注) ns 非有意, * p<.05, ** p<.01

度合が増加した ($t_{(26)}=3.91, d=0.85, p=.001$)。問 18 においても、実験群では文字を見ないでいきなり行うことが上達につながる、と感じる度合が増した ($t_{(26)}=2.50, d=0.58, p=.019$)。これとあいまって、問 12 が示すように、文字を見ながらの反復音読練習は上達法としての認識が低下した ($t_{(26)}=1.79, d=0.44, p=.086$ 、有意傾向)。また、問 15 が示す、構文理解がシャドーイングの上達を助けるという認識も実験群においてプラスの変化が見られた ($t_{(26)}=1.73, d=0.45, p=.096$ 、有意傾向)。

7. 考察

描写ポイントによるスピーキングテスト結果からは、指導によって事前・事後テスト間の伸びに差は見られなかった。リスニングを重視してもシャドーイングを重視しても絵描写課題は向上を示したと言える(統計的有意差有、効果量中)。これは、シャドーイング練習を長期的に行うことによって、絵描写課題における発話量(描写ポイント)が増加するという効果と、統制群のように、リスニング

によるインプット重視の指導を長期的に加えることでも同様の効果があると言えることになる。

いずれの群も若干の音読指導と多量のリスニング指導を含んでいることから、Satoの結果、すなわち音読を長期間処遇した群（対照群）もスピーキングパフォーマンスが向上したという報告を加味すると、本実験の統制群にも音読の効果は少なからずあったと考えられる。また、音読とシャドーイングという口頭による課題が、リスニング力をスピーキング力に転嫁させたのではないかと推察される。

音読の指導効果については、音読力とスピーキング力の間に相関関係が弱いことを報告した飯野・籾田とは異なった。しかし、長期的な指導という条件下では、音読が音韻情報を含む心的辞書の充実に貢献するのではないかとする仮説が正しい可能性が示唆された。ただし、心的辞書の拡充という面ではリスニングも同様の効果をもたらした可能性もある。

語彙・文法の正確さによるスピーキングテストの結果においても、処遇による伸びの差（交互作用）は見られなかった。しかし、効果量においては差があった。実験群（シャドーイング群）で伸びが著しかった（効果量中）。このことから、実験群のように、音読の熟達手段としてシャドーイング練習をたくさん行い、多量のリスニングをあわせて行うことで、発話が語彙的、文法的に精緻化する可能性が明らかになった。とりわけ、シャドーイングが、心的辞書にもとづいて構築された言語メッセージをパフォーマンスとして表出させる際の認知的負荷を下げ、ワーキングメモリ上の余剰注意資源をメッセージ構築に振り分けることができたためと考えられる。このことは、質問紙調査の結果とも同期していた。

一方、統制群の結果から、リスニング指導を重視しても、語彙・文法の正確さに対する効果は小さいことがわかった。インプット重視の指導だけだと、アプトプットの量には貢献するかもしれないが、精緻化には寄与しないことが示唆された。

シャドーイングの体験がシャドーイング認識に及ぼす変化において、望月の結果とは異なり、実験群において様々な変化が観察された。シャドーイングに対する情意面の認識では、シャドーイングをたくさん取り入れた実験群では、楽しいと思う割合が増し、難しいと思う割合が減った。これは熊井・赤松が報告している肯定的認識を追認するものである。また、効果感・達成感に関する認識でも声

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果の大きさが増し、モデル音声への集中度が増す結果が示された。これは、佐藤・中村が示すリスニングへの効果認識と関連する結果と言える。

シャドーイングの上達方法の認識においては、実験群においてきわめて重要な変化が見られた。それは、シャドーイング体験を積むことによって、シャドーイングをしながら意味を考えられるとする認識や、いきなり文字を見ないで行う方が上達するという認識が高まった点である。逆に、事前の英文の意味理解や、文字を見ながらの音読練習は認識に下降が見られ、この点は「音読の重要性を再認識した」という応答を得たとする熊井・赤松とは異なる結果であった。本研究ではシャドーイングと音読を織り交ぜた処遇を試みたが、学習者はシャドーイングに慣れてくると文字情報への依存度が下がるとする結果が得られた点も示唆に富む。

8. まとめと今後の課題

本研究では、大学における英語の指導において、音読の向上のためにシャドーイングという指導技術を授業中の帯活動として取り入れ、その効果の実証を試みた。結果として、シャドーイングだけがスピーキング力の向上のための最善策と結論付けることはできなかったが、発話量の向上や発話の質において効果があることを示した。また、学習者はシャドーイングに肯定的な認識を高め、効果感や達成感もプラスに変化させる傾向が実証できた。とりわけ、シャドーイングの上達法への認識において、文字依存から脱却し、音声化を行いながら意味に注意を向けることができるような変化が見られた点は、作動記憶にもとづく理論的知見に近づく結果であった。このことから、シャドーイング、ひいてはスピーキングの上達に向けた教育的示唆が得られたと言える。

今後の課題として、本研究では協力者の発話データを文字化して分析していないため、人的評価の数値化に依拠している点には注意が必要である。今後、データと人的評価の照合も含めて継続的な研究が必要である。また、長期間の指導の検証でありながら、語彙や文法にかかわる英語習熟度要因を考慮していない。さらに、スピーキング力の測定方法として、絵描写課題のみに頼ったモノログが

妥当かどうかの検証も急務である。また、アンケート調査における自由記述項目への応答もまとめる必要がある。

本研究は科学研究費補助金（基盤研究C）平成23～25年度「音読とシャドーイングがスピーキングに及ぼす効果」（課題番号23520760：研究代表者 飯野厚）の助成研究の一部です。

引用文献

- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trend in Cognitive Science*, 4,417-423
- Iino, A. (2005). The effects of text-presented shadowing on reading comprehension and listening comprehension. 『東京大学外国語教育学研究会紀要』第9号 22-36 頁
- 飯野厚・藪田由己子 (2013) 「音読・シャドーイングとスピーキングの関係」『中部地区英語教育学会紀要』第42号 139-146 頁
- Iino, A., Yabuta, Y., & Thomas J. (2011). Relationship Between Criteria for Reading Aloud Evaluation and English Proficiency. 中部地区英語教育学会紀要, 40,159-166
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- 熊井信弘・赤塚麻子 (2012) 「ウェブを利用したシャドーイング練習が学習者のリスニング能力に与える効果について」言語文化社会（学習院大学外国語教育研究センター）,10,41-55
- 近藤正臣 (1992) 「シャドーイングの有効性」『通訳理論研究』（通訳理論研究会）第2号 43-51 頁
- 佐藤敏子・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 4, 47-57
- 三上由香 (2009) 「英語プロソディ習得を目指したシャドーイングに関する研究」『中部地区英語教育学会紀要』第38号 63-70 頁
- Miyake, S. (2009). Cognitive processes in phrase shadowing: focusing on articulation rate and shadowing latency. *JACET Journal*, 48, 15-28
- 望月通子 (2006) 「シャドーイング法の日本語教育への応用を探る－学習者の日本

シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果

語力とシャドーイングの効果に対する学習者評価との関連性を中心に－
『関西大学視聴覚教室』29, 37-53

Mori, Y. (2011). Shadowing with oral reading: effects of combined training on the improvement of Japanese EFL Learners' prosody. *Language Education & Technology*, 48, 1-22

Onaha, H. (2004). Effect of shadowing and dictation on listening comprehension ability of Japanese EFL learners based on the theory of working memory. *JACET Bulletin*, 39, 137-148

Sato, Y. (2009). The Effect of Shadowing Practice on Japanese Learners' Productive Skills in English. A Thesis Submitted to Graduate School of Education, Waseda University

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』 Vol.4, 48-62

－ (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

吉成雄一郎・Bill Benfield (2009) 『Step Up Listening』 成美堂

付録 資料：シャドーイング練習のためのワークシート (実際に学習者によって記入されたもの)

繰り返し読みシート

| | | |
|---------------------|--|--------------------|
| 音読 | できるだけ速くよんでみよう。意味も意識できると Better | 内容理解度 5-4-3-2-1 |
| テキストを見ながら Shadowing | ついて行けた度合い 5-4-3-2-1 | |
| テキストを見ずに Shadowing | ついて行けた度合い 5-4-3-2-1 | |
| テキストを見ずに Shadowing | 友だちチェック: 言えなかったところに下線を引いてもらおう。言えない原因はどっち? 聞けてない or ちがついていけない | |
| テキストを見ずに Shadowing | 友だちチェック その2 自分で内容を伝えるような気持ちで言えるかな? | |
| テキストを見ずに Shadowing | ついて行けた度合い 5-4-3-2-1 | 内容理解度 5-4-3-2-1 |
| 音読 | シャドーイングの音声を再現するかの ように読んでみよう。 | 内容理解度 5-4-3-2-1 |

曜日と時 _____ No. 0 Name _____