

学生の英語聴解能力におけるシャドーイングトレーニングの効果に関する実証的研究

小島 さつき
太田 聡一

はじめに

本研究では、日本における英語指導で頻繁に用いられる学習法であるシャドーイングの効果について検証を行っている。現在まで、様々な研究において、シャドーイングが、学習者の聴解力改善の効果を持つという結果が報告されている。特に習熟度が低い学習者には、短期間で効果が見られるという研究結果も見られる。本研究では、こうした研究結果をもとに、シャドーイングの持つ聴解力向上への効果、特に英語力の低い学習者への効果を検証することを目的とした。

本研究では、大学の通年授業期間中、参加者が週2回の授業ごとに、定期的にシャドーイングトレーニングを行い、年度の最初と最後に行われたリスニングテストのスコアによって、聴解力の変化の検証を行った。検証によると、個々の学生の中には、大きな成績の伸びを示した者がいたにもかかわらず、全体の平均には有意な差が見られないという結果となった。

本文では、日本における英語リスニングの指導とその現状について触れ、その後シャドーイングの背景、そして、研究の詳細な手順と、検証結果を報告する。

日本における英語リスニングの指導

Richards (1983) や、Brown (1990) が提起するように、リスニング（聴解）には様々な異なる処理要素が必要とされる。これら異なる要素には、理論上、音声学、音韻論、語用論、さらにスキーマ的要素などが推察されている。リスニングを行うにあたり、音声学、音韻論的要素を処理する際には、音素や音節、リズムやイントネーションといった言語の音に関する要素を分析し、理解するという過程が考えられ、情報の意味を理解するうえでは、統語論、語用論、そしてスキーマ的要素の処理が必要となる。人が耳に入ってくる言語音声を聞く際には、これらすべての要素と知識が統合されることによって、リスニングが行われるのである。

その処理の複雑さゆえ、リスニングは外国語教員にとって、教えるのが最も難しいスキルの1つと考えられてきた。日本の英語教育課程にいたっては、この状況はさらに憂慮すべきものであり、中学、高校における英語教育では、リスニングが最も軽んじられているといっても過言ではない。玉井 (2005) は、なぜ日本の英語教育がリスニングを軽んじてきたのかについて、

3つの理由を挙げている。(1)リスニングが軽視されがちな、受験英語に偏重したカリキュラム。(2)EFL環境がもたらす、練習量の不足。そして、(3)日本人英語教師自身のリスニング能力に対する自信の欠如である。彼の研究では、中学校で英語を教える日本人教師206人のうちわずか16.5%だけが、自らのリスニング能力に自信があると感じているという、インタビューの結果が示されている。これは言い換えれば、残りの83.5%は自らの英語リスニング力に自信がないと述べているのである。

しかしながら現実には、国際化社会において必要と考えられる、より「実用的」かつ「口語的」な英語を求める流れの中で、高度な英語リスニング能力に対する要望が高まり続けている。この流れに伴い、文部科学省(MEXT)やその他の関係機関では、中学、高校における英語の学習指導要領の改訂を行った。しかしながら、リスニングに重きを置かない、高校、大学入学試験の構造およびシステムを根本的に変えることなく進められているこの改定が、現場における英語指導に対して大きな変化をもたらすようには思われえない。太田(2009)による研究では、研究に参加した約80人の大学1年生の大半が、中学、高校の英語の授業において、ごく基本的な英語の音声ルール(音の結合や消失)を教わっていないということが示された。またこの研究では、同じ学生たちの多くが、初めて接する英単語だけでなく、すでに学習済みであるはずの英単語を読むのにも苦勞しているという事実が指摘されている。このことは、中学、高校における英語発音の知識の学習と適切な練習が決定的に欠けていることを示しており、彼らにとっては、英単語が音声として提示された場合には、これを理解することが非常に困難であると推察されている。

しかし、教員や研究者たちが、日本の英語教育の現状、特にリスニング指導の向上に手をこまねいていたわけでは、もちろんない。その成果が十分な認知を受けるような、顕著なものではないものの、これまでに様々なリスニング力向上のための指導法が実施されている。その取り組みは、むしろ、「実用的」英語に対する要望が今のように盛んになる以前から行われてきており、それらの指導法の中には、すでに廃れてしまったものもある。しかし、中には現在でもリスニング指導において活用されているものもある。そのような、今日でも実際に使われているリスニング指導法の1つが、「シャドーイング」である。

シャドーイングとは何か？

今日、シャドーイングは、日本国内において、大多数の英語教員や英語学習者に認知されているようである。矢島(松田、1998にて引用)によれば、学校や教員によって、この学習法には別の呼称もあり、「Follow-Up」、「Repeating」、また「Reproduction」などとも呼ばれている。しかしながら、本研究においては、「シャドーイング」という呼称に統一するものとする。

シャドーイングそのものは、さほど新しく使われだしたリスニング学習法ではない。玉井

(2005)によると、シャドーイングは、1970年代初頭、同時通訳者のトレーニングメソッドの1つとして、まず導入されたとされる。その後、この学習法は各地の英語教育現場に徐々に拡がりを見せ、90年代になると幅広く認知されるようになった。

学習者がシャドーイングを行う際、彼らはモデルスピーチが持つ、イントネーション、アクセント、発音、ポーズなど、すべての音韻的特長を真似ることが求められる（瀧澤、2002）。所謂リピーティングとの大きな違いは、シャドーイングにおいては、モデルスピーチが、センテンスごとやチャンクごとに一時的に停止をされないということにある。従来のリピーティングでは、学習者のレベルに合わせ、これらの意味のまとまりでモデルスピーチを停止し、学習者がモデルを真似て発音し終わるのを待つのが通常である。しかし、シャドーイングにおいてはこのような停止はなく、学習者がいったんシャドーイングを始めたら、モデルスピーチは最後まで止められることがない。したがって、学習者は、モデルスピーチが聞こえたら即座にそれを繰り返し、一連のスクリプトが終了するまでその作業を続けることが求められる。石原(2007)は、シャドーイングのことを「リスニングとスピーキングを同時に要求する」学習法と述べている。

次章では、シャドーイングの使用における、理論的、そして経験的な根拠について説明を試みる。

なぜシャドーイングなのか？

先に述べたように、その効果の是非はともかくとして、日本の英語教員は、様々な形でカリキュラムを工夫し、学習者のリスニング力を伸ばそうという試みを続けてきた。この目的において、シャドーイングは一定の役割を果たしてきたといえる。しかしながら、ここに根本的な疑問が残されている。なぜシャドーイングなのだろうか？

玉井(2005)では、シャドーイングが当初、同時通訳者の訓練法のひとつとして使われ始めたこと、しかしながら、その使用に当たっては、シャドーイングにはリスニング力を伸ばす効果があるようだ、という経験的根拠しかなかったことが述べられている。しかしながら、今日では、様々な研究行われ、英語教育における、(教室内、外での)シャドーイングの使用に対する理論的なサポートが成され始めている。

Baddeleyの作動記憶理論(1990)は、ある発話が音韻ループと呼ばれる、脳内の副次的システムに到達しない限り、その発話は非常に短い時間で失われるとしている。この音韻ループでは、インプットされた発話が何度も復唱され、それによってより長い時間保持される。この保持された情報は、適切な背景知識(スキーマ)と組み合わせられ、処理されることで理解され、長期記憶システムへと蓄えられるのである。言い換えるなら、もしある情報が、復唱のための音韻ループへと送られなければ、その情報は理解されることがないということを意味している。

そして、情報が音韻ループへと送られるためには、その情報に注意が向けられる必要があるとされている。

玉井(2005)は、シャドーイングトレーニングに、聴解プロセスにおけるこの作業能力、すなわち、音声としてインプットされた情報が理解、記憶されるために必要とされる、音韻ループにおける情報保持能力を向上させる効果があるのではないかと推定している。彼が行った研究では、この仮定に対して肯定的な結果が提示され、また、鈴木(2006)、石原(2001)らの研究も、聴解力向上におけるシャドーイングの役割に関して、肯定的な効果があることを示した。しかしながら、これらの研究はいずれも、英語力の低い学習者に対する効果を認めたものであり、より高い英語力を有している学習者に対する効果については、顕著な効果が見られていないという点は、注意すべきであろう。

聴解能力、特に英語力の低い学習者の聴解能力に対するシャドーイングの効果に加え、シャドーイングトレーニングがもたらす様々な効果が報告されている。染谷(1998)と山根(望月、2006にて引用)の研究では、シャドーイングトレーニングが、学習者が、よりネイティブスピーカーの発音に近い音韻的特長を習得する助けとなることが示されている。Brown(1990)が指摘するように、英語学習においては、そのような音韻的特徴を学習することは非常に重要なことであり、シャドーイングがその習得に効果があるというのであれば、それは注目に値するものであろう。また、玉井(2005)は、シャドーイングトレーニングによって、英語力の低い学習者の英語発話が、スムーズになり速度も向上したという事例を報告している。また同じ研究で、玉井は、シャドーイング参加者に対して、学習の進捗状況を日記形式で記録させ、その記載内容から、学習者自身が自らの英語聴解能力、発話能力、自然な音韻の習得に関して、客観的に伸長を実感しているということを発見した。さらに興味深いことに、これらの学習者には、リスニング学習に取り組む姿勢に関しても、より積極的な変化が見られたという報告がなされている。

リサーチクエスチョン

本研究にあたっては、英語学習者の聴解力に対する、シャドーイングトレーニングの効果をより深く探るべく、前述された複数の研究で示された考察を検証する、2つのリサーチクエスチョンを設定した。

- ①シャドーイングは学習者の聴解力を向上させる効果があるのか？
- ②シャドーイングの効果は英語力の低い学習者に顕著に見られるのか？

以後、本稿では、本研究に際して行われたシャドーイングトレーニングの説明、データの取

集法、そしてその分析と検証が記述される。

シャドーイングワークシート

前記のように、本研究においては、学習者の聴解力向上を目的として、シャドーイングが授業内で行われる学習作業の1つとして、学期初めのオリエンテーションや期末試験等の実施日を除く、全ての通常授業において実施された。各回のシャドーイングには、授業で使用されている教科書「English Firsthand Success」(Helgesen et al., 2007)に掲載されている英文を基にして作成されたシャドーイング用のワークシートが用意された。それぞれのシートには、シャドーイングに用いるスキットが1つずつ記載されている。各スキットは、テキストの前期学習分、Unit. 1からUnit.12までに使用されている、会話文、もしくはモノログから、学習者の語彙レベルと、授業内での使用に適した長さ(1スキットがおよそ15~30秒ほど)を考慮して選ばれた。また、スキットの選択に関しては、シャドーイングの際に邪魔になる要素(例えば、会話文で、2人の発話が同時に行われるものなど)も、極力排除された。

スキットの他に、各ワークシートには、ボキャブラリー、クエスチョン、スキットの日本語訳、そして、英語の音法と発音のコツを記したコラムが含まれる。

ボキャブラリーセクションは、そのワークシートで取り上げられているスキットに含まれる、新出もしくは重要な単語や、熟語表現の意味を解説しており、クエスチョンセクションは、トレーニングを始める前に、学習者の注意をスキットの内容に向けるための質問が、2つから4つほど掲載されている。音法と発音のコツのコラムでは、主にカタカナ風の発音を抑制することを目標に、学習者に英語と日本語の発音、発声における違いなどが解説されている(例えば、英語における音の結合や欠落など)。

スキットの日本語訳は、事前にスキットの内容を理解することによって、学習者がシャドーイングの際に、英文の意味を過剰に意識することがないようにという配慮から掲載された。ワークシートのサンプルは付表を参照されたい。

参加者

本研究の参加者は、大学1年次に外国語必修科目として定められている英語授業に履修した87人である。参加者の英語の習熟レベルにはやや差が見られるものの、概ね、低初級から中初級レベルの習熟レベルである。このことは、リサーチクエスチョン②との関連において特記しておく。

リスニングテスト

本研究においては、年度開始直後と終了直前に、それぞれリスニングテストを行った。各テ

ストは、TOEIC運営委員会から市販されている「TOEICテスト新公式問題集」(2005) のリスニングセクションを基にして作成された。したがって、本テストの出題形式はTOEICのそれに準じたものである。TOEICを採用したのは、現在、おそらく最も一般的に用いられている形式であると推察されるからである。なお、本研究では2回のリスニングテストが行われているが、それぞれ異なる問題を使用していることに留意されたい。

各テストは、写真描写問題が10問、応答問題と会話問題が各30問の、70問で構成されている。これらの問題はそれぞれ、TOEICのPart. 1、2そして3に準じている。写真描写問題では、受験者は問題用紙に印刷された写真を見ながら、4つの説明文を聞き取り、その中で写真を正しく描写したものを選ばなくてはならない。応答問題では、1つの質問と、それに対する3つの応答が読み上げられるので、もっとも適切な応答を1つ選ぶ。そして、会話問題では、短い会話文を聞いた後、それぞれの会話の内容に関する3つの問題に答えるというものである。実際のTOEICテストのリスニングには、さらにPart. 4として、長い説明文を聞いた後でその内容に答える、説明文問題があるが、本研究では、大学の80分授業の枠内での実施を考慮し、この部分を割愛した形でテストを実施した。

データコレクション

前述のように、データ収集のためのリスニングテストが、2009年度授業期間中に2回にわたって実施された。プレテストは、2度目の授業時間(1回目の授業では、主にオリエンテーションや自己紹介が行われた)に実施され、ポストテストのテストは、後期末試験前、最後の通常授業の時間内に実施された。2回のテストの間には、週2回、合計54回の通常授業があり、そのうち48回でシャドーイングトレーニングが行われた。各テストは、問題用紙、マークシートの配布や、テストの説明等も含めて約40分で実施され、テスト後、採点とデータ収集のため、マークシートが回収され、処理がなされた。

手順

シャドーイングトレーニングは、2009年度、通年科目と同様の扱いがなされている週2回開講科目である、英語Ⅰ(前期開講)と英語Ⅱ(後期開講)において、学期初めのオリエンテーションや期末試験実施日を除く、ほぼすべての授業の終盤約20分から30分間程度を費やし実施された。ただし、例外として初回導入授業においては、シャドーイングの手順とその方法を説明するのにそれ以上の時間を費やした。

シャドーイングトレーニングは、次に示す8つの手順に従い、授業内で行われた。8つの手順は、(1) 語彙と設問の確認、(2) 第一回目リスニング、(3) 設問への解答、(4) 内容と文法事項の説明、(5) ライティング、(6) リピーティング、(7) シャドーイング練習、そし

て(8)音読筆写となっている。この手順は、授業の約半分の時間を費やし、学期初めの授業で詳しく説明、導入され、この一連の手順を学生達に徹底させた。下記に、この8つのシャドーイングトレーニング手順を示した。

語彙と設問の確認：まずリスニング導入前の作業として、学生達は、予め準備されたプリントの新出語彙と表現を確認する。次に、プリントに記載された英文スクリプトを読みながら、音源に関する設問に解答する。ここで第一回目リスニング実施前に、英文スクリプトを学生達に読ませる理由は、一般的に学生達の読解力は、彼らの聴解力より勝れているため、第一回目リスニング実施前に英文スクリプトの全体像を把握している事は、リスニングの助力となるばかりでなく、シャドーイングトレーニングの準備にもなると考えられるからである。さらに、Richards (1983)によると、リスニング作業前に、リスナーに準備をさせることは、リスナーにスクリプトについての情報や状況を提供し、リスニングの目的を定めさせることができるという点で、大変重要であるという。

第一回目リスニング：学生達は、リスニングスクリプトを見ずに音源を聞く。ここで、学生達はどの程度スクリプトの内容を理解し、聞き取れたのかを確認する。

設問への解答：予め用意されたシャドーイング用シートに記載された設問の解答をする。もし、学生達が設問に答えられない場合、再度解答を確認できるまで、音源を聞かせる。

内容と文法事項の説明：学生達は、プリントに記載されてある日本語訳を確認する。ここで、重要な文法事項や音声ルールを必要であれば紹介する。ここからは、学生達は音源と新出語彙の意味をすべて理解していることとなる。事前に意味や語彙をすべて理解した上でシャドーイングトレーニングを行う事が、リスニング力向上の最も主要な鍵となるということをここで付け加えておく。

ライティング：ライティングはシャドーイング手順において最も重要なものの一つである。学生達には、リスニングの音源を書き写すための白紙の用紙が配られる。そこへ英文スクリプトの文章を声に出し、読みながら書き写していく。これは文章を書き写すのに指先を、そして、さらに声に出してスクリプトを読むために目を使うことで、記憶を司るのに効果的な脳のある部分に刺激を与えると考えられている(千田、2001)。

リピートイング：音源の後を追うように、スクリプトを見ながら繰り返す。音源は句読点や意味の区切りの後で、教員により一時停止される。学生は、一時停止の後にスクリプトを反復する。

シャドーイング：シャドーイングトレーニングは、スクリプトを見ずに行われなければならない。学生達は音源を同時または直後に復唱する。その際、スクリプトを見ることは許されない。シャドーイングは、二人ペアになって行われる。二人の中の一人が“確認者(チェッカー)”

となり、もう一方がシャドーイングを行う。シャドーイングを行う者(シャドワー)は、ライティングの過程においてスクリプトを書き写したプリントを、チェッカーに渡す。シャドワーは、ここからスクリプトを見ずにシャドーイングを行う。チェッカーはシャドワーのプリントを使い、シャドワーが間違えたか否かを確認する。その後、シャドワーがシャドーイングできなかった部分があった場合、その単語やセンテンスにチェッカーは下線、または丸印などの印をつけておく。その後、チェッカーはシャドワーに、シャドワーが間違えた部分や言うことができなかった部分がどこであったかを指摘する。学生達はこのシャドーイングトレーニングを2から3回程度行い、その後、シャドワーとチェッカーがそれぞれの役割を交換する。シャドーイングをする上で中核を成すのが、繰り返しになるが、スクリプトを見ずに音源のすぐ後を追うように復唱する作業である。

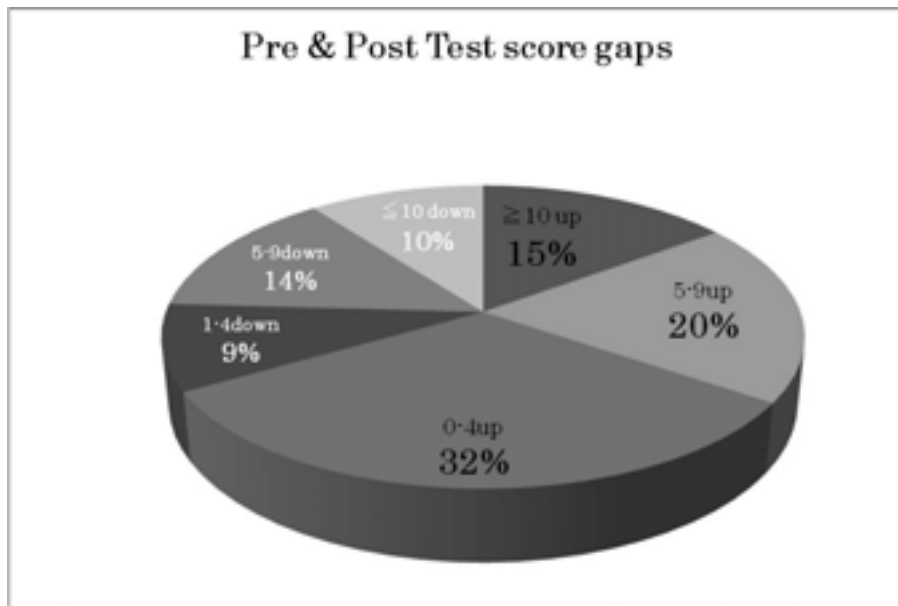
音読筆写(RTR): 授業内で時間が余った場合、補助的学習作業である、音読筆写(Read and Transcribe Rapidly: RTR)を行う。RTRとは、学生達が教員により選定された英文を音読しつつ、手書きで書き写す作業である。その際、学生は、決められた英文を2、3分間程度の間に、出来るだけ早い速度で、繰り返し書くことを求められる。この作業は、時折、教員が学生と競争する形式で行われた。これは、学生達の積極的な参加を促すうえで効果的である。教員との競争が好きであるばかりではなく、教員と競争をすることなど思いがけないことであるため、物珍しさから積極的に取り組む学生が多く見られる。勿論、学生達がこの競争に勝つことは滅多にないが、もし、そのような学生がいた場合には、飴玉などをちょっとした賞品として渡す事としていた。

以上が、本研究において行ったシャドーイングトレーニングの一連の流れである。通常、最後に、再度CDを聞き、すべてのスキットを理解しているかどうかの確認を実施していた。

テスト結果と分析

この章では、前記のデータ結果を統計的に分析する。本研究で分析された二つの結果は、(a) 得点の差異、(b) 総合得点の推移である。

グラフ1：得点の差異の分布



第一に、授業開始から第2回目に実施されたプレテストと約1年後の後期授業終了直前に実施されたポストテストの得点差異を観察する。グラフ1は、プレテストとポストテストの得点差異率を示している。得点差異は、5点毎に6つに分類された。(1) 10点以上点数の伸びが見られた学生、(2) 5点から9点以上点数の伸びが見られた学生、(3) 0点から4点伸びが見られた学生、(4) 1点から4点、点数が下がった学生、(5) 5点から9点下がった学生、(6) 10点以上点数が下がった学生である。

結果として、67パーセントの学生が、プレテストよりもポストテストにおいて高点数を取ることができたことを示している。さらに、87名中2名が、プレテストよりもポストテストにおいて、20点以上もの点数上昇に成功した。さらに9名の学生がポストテストにおいてプレテストよりも10点以上の点数の上昇を見せた。このことは、毎授業中にシャドーイングトレーニングを実施したことで、少なくとも特定の学生は聴解力の向上を得ることができたことを示唆していると思われる。

しかしながら、学生全体の聴解力の進捗状況を見るために、有意水準0.05でt検定を実施したところ、有意な差は見られなかった。

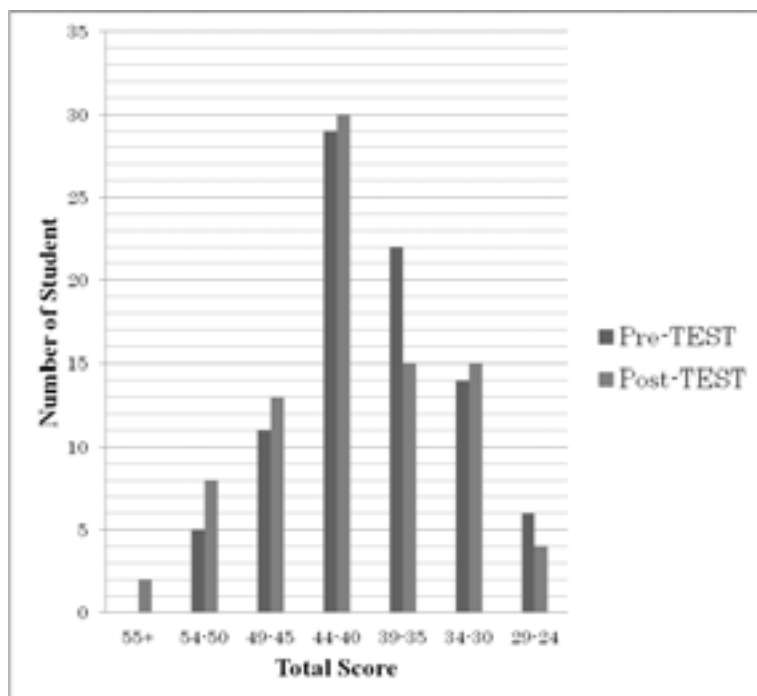
表 1:プレテスト・ポストテスト間の平均の差の検定結果

	プレテスト		ポストテスト		t (90)	
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差	t	2p
Group (n=91)	39.23	6.56	40.97	7.17	1.99	0.05

*有意水準：0.05

第二に、プレテストとポストテストの総合得点を観察し、その結果を異なった角度から分析してみる。グラフ2は、プレテストとポストテストにおける学生の得点分布の推移を示したものである。総合得点は5点毎に分けられた。100点満点中24点以上から50点以上である。ここで最低点数が24点だったため、25点以上ではなく24点と記載した。棒グラフの左側はプレテスト総合得点、右側はポストテスト総合得点を示している。ここで、本研究におけるプレテスト、ポストテストの最高得点数が、100点満点中61点であり、最低得点が24点であったことから、この実験に参加した学生のレベルは、低初級から中初級であったと結論付けることができるであろう。これは、“シャドーイングの効果は英語力の低い学習者に顕著に見られるのか？”という本研究のリサーチクエスチョンと直接関わってくるためここで付け加えておく。

グラフ 2：得点の分布



グラフ2に見られるように、ポストテストにおいて、合計40点以上取得の学生数は、プレテストのそれより、若干ではあるが上回っていることが見てとれる。特に50点以上を取得した学生数を見ると、5名から8名へと1.5倍以上となっている。また、プレテストにおいて存在しなかった55点以上の高得点取得学生が、ポストテストにおいては2名いる。一方で、35点から39点取得の学生数は、プレテストでの22名からポストテストにおいての15名と著しく下がっている。30点から34点獲得学生数に関しては、1名の差ではあるが、ポストテストの方が多い。最後に24点から29点取得学生数は、プレテストでの6名からポストテストで4名と下がっている。これらの結果は、シャドーイングトレーニングが、聴解力テストにおいて、高得点を取得する学生数を増やすということを示唆していると思われる。

また、30点から34点取得学生数が若干増えた要因に関しては、一年間という長期間での取り組みであったため、授業開始初期の新鮮な気持ちはなくなり、大学生活に慣れ、授業への参加意欲が徐々になくなりつつある学生達によってもたらされた結果と言えるのではないかと推論する。これは、一般教養科目の英語における弊害でもある。学生達に常にモチベーションを保ち続けさせることは、容易なことではない。しかしながら、全体として、本研究は英語聴解力の上昇に好効果をもたらした事は、紛れもない事実であると言えよう。

最後に、プレテストよりもポストテストにおいて得点がより著しく上昇した特定最上位10名の学生と得点が下がった特定最下位10名の学生に関して、より詳細な観察結果を記す。これら特定20名のプレテスト得点結果を綿密に観察したところ、次のような興味深い傾向が見られた(表2参照)。ポストテストにおいて、9点から14点、点数が下がった最下位10名の学生達のプレテスト平均点数と11点から24点、点数が伸びた最上位10名のプレテスト平均点数を比較、観察したところ、下位10名のプレテスト平均点数が、上位10名のそれより勝っていた。下位10名の平均点数は、42点であり、全員が41点以上の得点であった。しかしながら、上位10名の平均点数は35点であり、40点以上を取得した学生は10名中2名で、最高点が41点であった。これは、最下位群10名のプレテスト平均点を下回っていることとなる。このことより、言い換えると、入学直後の英語力が高かった学生達が、1年後のポストテストにおいて、入学直後の英語力はそれほどではなかった学生達に点数を越された形になっている。このことは、“シャドーイングの効果は英語力の低い学習者に顕著に見られるのか?”というリサーチクエスチョンをさらにサポートする結果とも考えられる。

表 2. 最上位群と最下位群の平均点の比較

	プレテスト		ポストテスト		得点差 (ポスト-プレ)	
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差	平均	標準偏差
最上位群	35.45	4.87	54.25	5.63	17.83	4.48
最下位群	42.15	3.39	30.60	3.92	-11.55	1.87

*最上位群：ポストテストにおける得点の上昇幅が最も大きかった10名

*最下位群：ポストテストにおける得点の下降幅が最も大きかった10名

これらの学生達の差異はどこから来たものなのか、考察した。まず、最下位群に属する学生の多くに見られた共通点を詳しく観察してみた。すると、最終的な成績判定において、出席率が重視される科目であったこともあり、全体的に出席率は悪くはないが、授業への参加態度に多少問題のある学生達であった事が確認された。それらは、授業中の居眠りや怠惰な態度、頻繁な遅刻等であり、このことから、彼らはシャドーイングに毎回真面目に取り組んでいたとは考え難い学生達であると思われる。よって、この結果は納得のいくものであった。しかしながら、この最下位群10名の中には、3名の出席率もよく、中間テストの点数の伸びも著しく、シャドーイングも真面目に取り組んでいたのにも関わらず、ポストテストにおいて点数が著しく下がった学生も存在している。この原因は、何か特別な事由や体調不良などに起因するのではないかと推測される。従って、ポストテストにおける著しい点数降下は、定期的にシャドーイングトレーニングを行った効果が反映されたものとは言えないと考えられる。

一方、上位群に属する学生の共通点を詳しく観察すると、出席率がよく、全体的に、真面目に与えられた課題や学習作業をこなし、シャドーイングも周りの学生達と率先して楽しそうに取り組んでいた事が確認された。居眠りや怠惰な授業態度は確認されなかった。よって、今回観察された、上位群と下位群のプレテスト、ポストテストにおける成績のねじれ現象は、個々の授業に対する取り組みによって、大きな差異が生じたものと考えられる。

議論と問題

この章では、本研究のデータ分析の問題に焦点を当てる。今回の研究は、シャドーイングをほぼすべての授業において実施し、後期終了直前に行われたポストテストにおいて、半分以上の学生がプレテストのそれよりもいい点数を得ることができたという事実から、貴重な経験の結果をもたらしたと言えるが、この結果をより深く検証するためには、今後更なる研究が必要である。結論の前に、以下に、今後の研究の参考になるとと思われる3つの議論すべき問題を提示しておく。

第一に、クラスごとに担当講師が異なっていたことがある。シャドーイングトレーニングは、

3つの異なるクラスで実施された。その内の2クラスは一人の教員により、残りは別の教員によって行われた。学生数は、35名から40名とほぼ同一であったが、手順を徹底したとはいえ、シャドーイングが行われる方法や手順にわずかな差異があったことは否めない。

第二に、今回統制実験は実施されなかった。本来、シャドーイングが導入される実験群クラスと導入されない統制群クラスと二つの異なったクラスが準備されるのが理想であるが、本研究では、英会話クラスの学生全員にシャドーイングトレーニングを実施し、一年後、学生の点数にどう反映されるのかを観察した。ゆえに、学生の点数上昇は、シャドーイングの効果のみが反映されているとの主張は不可能である。この点数上昇に他の要因が関係している可能性は否定できないのである。しかしながら、約67パーセントの学生がプレテストよりポストテストにおいて好成績を収めたことから、結果として、シャドーイングは、大学生の聴解力向上に効果的なリスニング教授法の一つと言うことはできると思われる。本研究の結果を踏まえ、統制研究の実行により、どのような結果がでるのかは、次年度以降に、実施を予定している。

第三に、クラスの雰囲気の結果に影響を与えた可能性について考える。ポストテストにおいて11点以上の点数上昇を見せた上位10名中7名の学生達は、同一クラスに参加していた。このクラスは、今回シャドーイングを実施した3クラスの中でも特に活発で、授業の参加に積極的な学生が多いクラスであった。英語を教える際、どんなに同じ教授法や技術を使ったとしても、いつも同じ結果が出るとは限らない。それは、どんなタイプの学生がクラスに参加しているのかによって、大幅に影響される。もし、幸運にもたくさんの学習に積極的な学生に恵まれれば、クラスはとて素晴らしい雰囲気満たされ、結果として、授業中に取り入れる学習作業はとてうまく機能することが多くなるであろう。このような場合、クラスの雰囲気は、学生の成績を左右する大きな要因の一つとなる。

結論

シャドーイングは、通訳トレーニングの世界においては、一定の評価がなされているメソッドであり、その効果を主張する研究者達は多数存在しているが、シャドーイングが大学生の聴解力を向上させる事を調査した研究はいまだ比較的乏しい。しかしながら、本研究の結果は、約六割の学生が、通年の授業期間を通じて行われたトレーニングの後、ポストテストにおいて、プレテストのそれよりも好成績を収めたことが確認できたという点で、とても意義深いものであったと思われる。また、結果の章で示したように、今回の研究参加者のレベルは、低初級から低中級レベルであったことから、シャドーイングは、低いレベルの学生に有益に働くと結論付けることは、妥当な見解であると思われる。

金谷(2002)は、基礎の定着と英語力の発展のためにはリスニングやリーディングによって取り込む英語の量を増やすことが大事であり、そのためには、反復練習を行う、集中力を必要

とする活動を行う、英語への接触量を増やす必要がある、としている。シャドーイングはまさに、これらすべてを包含した活動である。また、本研究では、間に夏季、冬季の長期休業があるものの、約7カ月間、週二回ずつシャドーイングをしたこととなる。國広(1999)によると、音読は英語能力向上にとっても効果的であるという。また、脳に特別な英語回路を作り上げるためには、50から1000回の音読が必要不可欠であるという。約7ヶ月間実施されたとはいえ、週2回一回30分程度のシャドーイングで、この英語回路を作り上げるために必要な反復回数に到達するには十分ではないかもしれないが、学生達は明らかにシャドーイングをすることによって、通常考えられるよりも多くの英語に触れたということは言えるであろう。この研究で収集されたデータから、少なくともシャドーイングは、学生のリスニングテストにおける点数を引き上げる要因の一つとなったことは推測できる。よって、シャドーイングは、学生の聴解力を向上させる効果が期待でき、英会話授業の中で取り入れることが有益であると思われる。

本研究は、価値ある経験的結果をもたらした訳ではあるが、シャドーイングが学生のリスニングテストの得点を引き上げた要因の一つである事を確信させる研究がさらになされる必要はあるであろう。今後、来年度には、本研究を踏まえ、統制実験を実施し、授業中のシャドーイング導入が得点上昇に帰している事を確認したいと考えている。


参考文献:

- Baddeley, A. (1990). *Human Memory: theory and practice*. Hove; London: L. Erlbaum Associates.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English* (2nd ed.). London: Longman.
- Buck Gary (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 千田潤一・鹿野晴夫。(2001)。『TOEICテスト600点突破までの正しい学習法』, 東京: SS コミュニケーションズ。
- Helgesen, M., Brown, S. and Wiltshier, J. (2007). *English Firsthand Success*. Hong Kong: Longman.
- Ishihara, T. (2001). *The relationship between shadowing and listening comprehension of Japanese EFL learners*. Master's thesis, Tsukuba University, 2001.
Retrieved August 12, 2009 from
<http://www.kyoiku.tsukuba.ac.jp/English/MA-thesis2001/ishihara.htm>.
- 岩村圭南。(1994)。『英語リピーティング入門』。東京: アルク
- 門田修平・玉井健。(2004)。『決定版英語シャドーイング』。東京: Cosmopier.
- 金谷憲。(2002)。『英語授業改善のための処方箋』。東京: 大修館書店。
- Kojima, S. and Ota, S. (2009). *Investigating an effect of Shadowing activity in university-level English Communication classes*, Presentation, November 8, 2009, ETJ Tohoku Book Expo.
- Kojima, S. (2007). TOEICから見た音読学習効果. In M. Nakamura and Y. Kaneko (Eds.), 『英

- 文法研究と学習文法のインターフェイス』, 171-183. Tohoku University.
- 國弘正雄. (1999). 『國弘流英語の話しかた』, 東京: 橘出版.
- 國弘正雄・千田潤一. (2000). 『英会話・ぜったい・音読』, 東京: 講談社.
- Nagle, S. J., and Sanders, S. L. (1986). Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 9-26
- 望月道子. (2006). 『シャドーイング法の日本語教育への応用を探る --- 学習者の日本語能力とシャドーイングの効果に対する学習者評価との関連性を中心に』. Kansai University CALL room. Retrieved August 12, 2009 from http://www.kanasai-u.ac.jp/fl/pdf/aveducation29/1-4_mochizuki.pdf#search='%E3
- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language Teaching Research*, 5, 128-155.
- Ota, S. (2009). Learner awareness of difference between Japanese and English phonology: A student survey. *Miyagi Gakuin Women's University Bulletin* 108 45-52.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 219-240.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. New York: Longman Group UK limited.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129-158.
- Shriffrin, R. M., and Schinider, W. (1977). Controlled and automatic processing: Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 128-190.
- 染谷泰正. (1998). プロソディーセンス強化訓練の効果に関するアクションリサーチ. 『通訳理論研究』, 7 (2) 4-21. Retrieved August 12, 2009 from <http://www.kamakuranet.ne.jp/someya/prosody-research.html>.
- 鈴木久実. (2006). シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証, 『STEP Bulletin』, 19, 日本英語検定協会, 112-124.
- Takizawa, M. (2002). Interpreter training techniques and their application as a tool for language enhancement. *Hokuriku University Bulletin*, 26 63-72.
- 玉井健. (2005). 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』, 東京: 風間書房
- Educational Testing Service. (2005). 『TOEICテスト新公式問題集』. 東京: TOEIC運営委員会.
- Wiltshier, J. (2007). Fluency through shadowing? What, why, and how? In K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT 2006 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- 矢島智子. (1988). 通訳訓練の英語教育への応用 --- Shadowing. 平安女学院短期大学 『英学』, 21 29-37.

付表：シャドーイングワークシートサンプル

Shadowing Training Work Sheet Unit 1-1/ Listening "Name"



【Words & Phrases】
 choice: 選択、判断
 come: 来る
 last name: 苗字、姓
 spell: 綴る、書く

【Question】
 1. Where are they right now?
 2. How is her last name spelled?

【Shadowing Practice】 (CD-4)

David: This is a great restaurant, Madison. Good choice. Madison: Um, thanks. I come here a lot. D: So, your last name is Hayes, right? M: Yeah. Hayes. D: Is that spelled H-A-Z-E? M: No. It's H-A-Y-E-S. D: That's a nice name.	デヴィット：いいレストランだね、マディソン。 いい選択だね。 マディソン：ありがとう。ここにはよく来るのよ。 デ：：そうだ、名字は、ヘイスでいいんだよね。 マ：そうよ。ヘイスよ。 デ：綴りは、H-A-Z-E? マ：いいえ、H-A-Y-E-S よ。 デ：いい名前だね。
--	--

【発音&リスニングの豆知識1：日本語と英語の音の違い：カタカナ英語の正体】

- 日本語の音節：『子音+母音』で1つの音節を形成する。例外は、『ん』と『っ』だけ。
- 英語の音節：1つの母音に対して、複数の子音が前後に連なり1音節を形成することがある。

(例)りんご	→	R · N · GO	(3音節)	
Strength	→	子音+子音+子音+母音+子音+子音	(1音節)	
		s t r e n g t h		

英語の聞き取り・発音が苦手な人は、上のような単語に接したときに、『SU·TO·RE·N·GU·SU』のように、存在しない母音を付け加えて日本語式の発音でその語を捉えようとしてしまうので、自然な英語を耳が受け付けません。また英語を読んだつもりでも通じないということになります。カタカナ英語を避けるためには、余分な母音を入れて英語を読まないようにすること。子音だけが連続したり、子音で語が終わったりするという現象に慣れましょう。