

日本語学習者のためのシャドーイング教材に関する一考察

－会話力育成を目指して－

A Study on Shadowing Materials for Japanese Language Learners:
Aiming for Development of Conversational Proficiency

田 辺 淳 子

要旨：

本稿は日本語学習者向けのシャドーイング教材に関する研究ノートである。元々シャドーイングは同時通訳の訓練方法の1つであったが、外国語学習のリスニング指導方法の1つとして取り入れられるようになり研究や実践報告が進んできている。日本語においても2000年代から研究が行なわれるようになり、英語と同様の結果も多くあるが、独自の研究成果も得られている。

シャドーイングの効果としては、リスニング力、復唱力、プロソディ、構音・発話スピード、言語処理能力、語彙力、文法力、読解力があげられており、シャドーイングのメカニズムや注意点も明らかになってきている。一方で、シャドーイング教材についてはほとんど注目されておらず、研究も進んでいない。シャドーイングに特化した日本語の教材も数えるほどしか市販されていない状況である。

シャドーイングの多岐に渡る効果を最大限に活かせるのは、その効果の多くを必要とする会話であると考え、本学の中級レベルの口頭表現クラスにおいて会話力向上を目指し会話のシャドーイングを実施した。その実践報告をまとめ、さらに、理想的なシャドーイング教材とは何か、会話力向上のためのシャドーイング教材にはどのような教材が考えられるか、どのように実施したらよいかについて考察を行なう。

1. はじめに

外国語学習においてコミュニケーションを考えた場合、相手の発話を正しく聞きとるリスニング力と復唱力は重要である。リスニング力や復唱力の向上のために様々な教授法や指導方法があり実践されており、シャドーイングもその1つである。元々シャドーイングは同時通訳の訓練方法の1つで、聞こえてくる音声に対して影（シャドウ）のようについて発話するものである。玉井（2005）はシャドーイングを「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に、あるいは一定の間においてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為、またはリスニング訓練法」と定義している。斎藤他（2006）ではシャドーイングの練習方法として、1）聞こえてくる音を声に出さず頭の中で言うサイレント・シャドーイング、2）聞こえてくる音をはっきり発音せず、ブツブツ小声でつぶやくマンブリング、3）リズムやイントネーション等、プロソディに注意するプロソディ・シャドーイング、4）意味を理解することを意識するコンテンツ・シャドーイングの4つ

に分けている。

シャドーイングは、外国語学習で古くから実践されているリピーティングやディクテーションと類似点がある。聞こえてくるスピーチを認識して口頭で再生するという点ではリピーティングと似ており、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再生するという点ではディクテーションとも似ている。しかし、時間（発話タイミング）を考えた場合、発話が終わってから行なうリピーティングと、ほぼ同時に、あるいは一定の間をおいて行なうシャドーイングではタスクの負荷が異なる。書いて再生するディクテーションと口頭で再生するシャドーイングでは再生方法と継続時間が異なる。高度な認知作業を必要とするシャドーイングはリスニング力、復唱力のみならず、構音・発話スピード、プロソディ、言語処理能力、語彙力、文法力、読解力にも効果があることが先行研究や実践報告から明らかになっている。その多岐に渡る効果が注目され、10分程度で実施できるという手軽さもあり、授業に取り入れられるようになってきている。しかし、どのようなレベルに対し、どのような能力を向上させるために、どのような教材がふさわしいか等を検討するだけの情報は十分ではない。

本稿ではシャドーイングに関する先行研究から日本語を対象としたものを中心に取り上げ、その成果と知見を概観し（2章）、日本語のシャドーイング教材について、先行研究の実験・授業で使われた教材、および市販のシャドーイング教材についてまとめる（3章）とともに、本学の中級レベルの口頭表現の授業における会話のシャドーイングを報告する（4章）。最後にまとめとして、理想的なシャドーイング教材、会話能力向上を目指すシャドーイング教材、シャドーイングの実施方法について考える。

2. 先行研究

2.1 玉井（2005）のシャドーイング研究とワーキングメモリ

玉井はシャドーイング研究において先駆的な存在であり、日本語教育におけるシャドーイング研究に与えた影響も大きいといえる。玉井（2005）は日本人高校生・大学生を対象とした英語のシャドーイングに関するそれまでの実験・研究をまとめている。その中で、リスニング力を、「処理を可能にするための蓄えられた背景知識・言語知識・方略知識」と、「入力情報を保持し処理する認知システムの機能面における能力」に大別した。シャドーイングは後者に効果があるとし、Baddeley（1986）のワーキングメモリのモデル¹を基にシャドーイングと音韻ループとの関係を説いた。入力された音声は意味があると判断されると注意が向けられ、意味がないと判断されると消える。注意が向けられた音声情報は音韻ループ上で内語発生（subvocalization）されリハーサルが続くことにより、入力情報が保持され処理が進むという考えに基づき、内語発生を意識的に声に出す行為としてシャドーイングを位置づけた。保持と処理の容量には限界がありトレード・オフが起きるため、シャドーイングにより保持能力が上がれば、より多くの情報を意味処理にまわすことが可能であるとした。玉井の一連の実験からは、1）シャドーイングは構音速度、発話スピード、復唱力、リスニング力に効果がある、2）その効果は5日間のような短期間の訓練でも現れる、3）中・下位群で積極的な効果がある、4）シャドーイングの教材の難易度は「i - 1」（通常のレベルよりやさしいレベル）が望ましいことが判明した²。

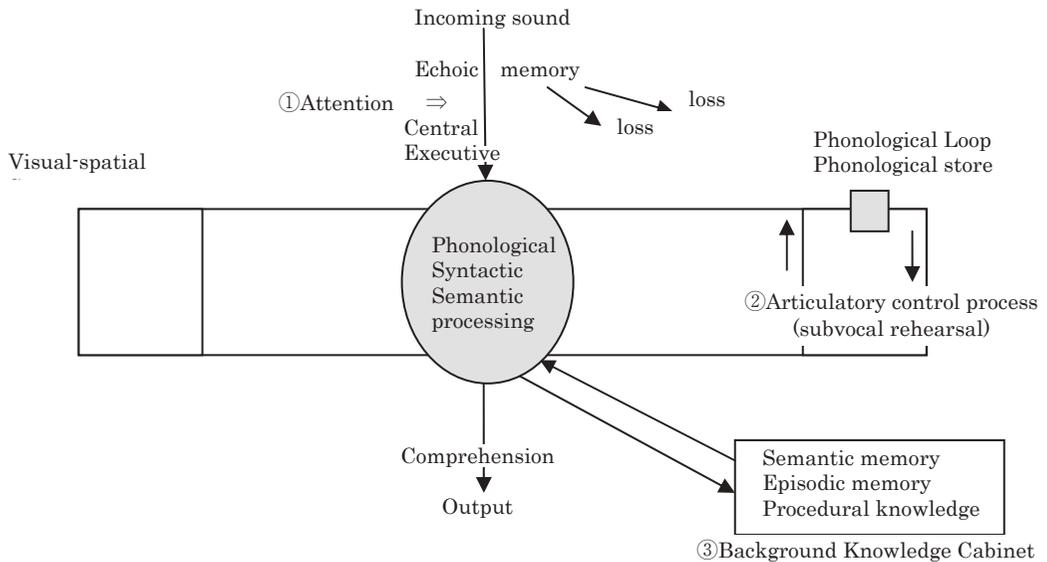


図 1. Baddeley (1986) に基づくワーキングメモリのモデル (玉井、2005より)

2.2 日本語教育におけるシャドーイングの先行研究

日本語教育におけるシャドーイング研究では、迫田 (2010) は2004年～2009年に迫田他によって行なわれた一連のシャドーイング研究の成果を以下のとおりまとめている。

- ・シャドーイングはワーキングメモリを増大させる (シャドーイングとワーキングメモリの関連性を示唆)
- ・音読や書写との比較から、シャドーイングは意味処理まで含めた言語処理を促進する可能性がある
- ・学習者のレベルによって、シャドーイングの効果がみられる側面が異なるが、1ヶ月のシャドーイングはレベルの低い学習者のリスニング能力、日本語運用能力に有効である
- ・教材の難易度に関係なく、ある程度効果が期待できる
- ・教師指導型の方がペア学習型より日本語能力の伸びが見られたが、学習者同士のフィードバック、教師からのフィードバックを複合させることが重要である

英語教育における玉井 (2005) の研究結果と同様の結果を示しているものもあるが、教材の難易度など、「i-1」を主張した玉井の結果と異なるものもある。また、迫田他 (2011) では習得しやすい音声の特徴は撥音・長音・イントネーションであり、母語の影響がある文頭のアクセントは改善されにくかったと報告している。

上級レベルの学習者に対するシャドーイングの効果に関しては、岩下 (2008) は上級レベルの学習者にとっても、シャドーイングは言語情報の処理と保持を支える能力に影響を及ぼす可能性がある」と指摘している。高橋他 (2010) においても発音が向上することを指摘している。邱 (2013) は速聴との比較から、聞き取り、聴解、復唱の全てのテストで効果があり、速聴より音声処理能力の伸びが大きかったことを報告している。倉田・松見 (2010) は上級レベルの学習者

の認知メカニズムに着目し、迫田他（2005）同様、音韻処理だけでなく意味処理も並行して行なっていることを示唆した。また、記憶容量が大きいと音韻処理と意味処理が同時に、小さいと継続的に行なわれる可能性を指摘した。

唐澤（2010）は日本語においても玉井（2005）同様、5日間でシャドーイングの効果が現れ、発音が改善できるとしている。発音に関しては、荻原（2005）もシャドーイングにより単音（促音、長音、撥音）の矯正に効果があり、アクセントの矯正においても一定の効果があったと報告している。

シャドーイングの実施に関しては、望月（2006）はシャドーイングの背景理論や効果に関する事前の説明が役に立ったという学習者の評価を伝えている。また、シャドーイングの前後に、シャドーイング・トピックに関連したネット検索やマッピングやスピーチを行ない有効的だったと報告している。築山（2013）はシャドーイング活動が特に下位群の言語運用面の向上に効果があったとしながらも、全ての文法や表現が身につくわけではなく、さらなるアプトプットが必要であると指摘している。城（2010）はシャドーイング遂行時の学習者のメタ認知に関する研究で、シャドーイングを苦手と感じたり、ストレスを感じたりする理由は日本語能力とはあまり関係がなく、イントネーションやアクセントに過度の注意が向いているためだとした。

3. シャドーイング教材

3.1 先行研究、および授業報告で使用が報告されたシャドーイング教材

先行研究からシャドーイングのメカニズム・多岐に渡る効果・注意点等が明らかになってきていることがわかる。では、先行研究ではどのようなシャドーイング教材が使われていたのだろうか。表1は日本語教育におけるシャドーイングの研究やシャドーイング活動を取り入れた授業の報告で使用が報告された教材を、研究・授業内容と期間を合わせまとめたものである。シャドーイング活動回数が極めて少ない研究、活動時間や回数が不明な研究は除いた。

表1. 研究・授業で使用されたシャドーイング教材一覧

| 研究・授業 | 研究・授業内容 | 期間 | シャドーイング教材 |
|------------------|-----------------------------|-------------------|----------------------------------|
| 岩下（2008） | 上級学習者に対するシャドーイングの有効性 | 週5日毎日15分、1ヶ月 | 『日本語ジャーナル』（アルク）から同一著者によるコラム4つ |
| 荻原（2007） | 日本語音声教育（単音・アクセント中心）における有効性 | 45～60分を20回 | 『中級へ行こう日本語の文型と表現59』（スリーエーネットワーク） |
| 唐澤（2010） | 短期練習による発音および学習者意識の変化（対象者1名） | 30～40分を5日間 | 『日本語ジャーナル』（アルク）から2分程度の時事ニュース |
| 木下他（2011） | シャドーイング活動におけるリスニングの意義と役割 | 15分を12日間 | 『上級で学ぶ日本語』（研究社）から2つのテーマ |
| 迫田（2010）（2004発表） | シャドーイングによって変化が見られる運用能力 | 週1回授業＋週2・3回自主、9ヶ月 | 中級レベルのテキストから1500字程度のもの |
| 迫田（2010）（2005発表） | 音読練習との比較 | 毎日15分、1ヶ月 | 初中級レベルのテキストから500～600字程度のもの |

| | | | |
|-----------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 迫田 (2010) (2007発表) | レベル差のある学習者への シャドーイングの有効性 | 毎日15分、1ヶ月 | 初中級レベルのテキストから 2つ (267字、313字) |
| 迫田 (2010) (2008発表) | シャドーイング教材のレベル は「i + 1」か「i - 1」か | 毎朝15分、1ヶ月 | i - 1レベル：『中級から学 ぶ日本語』（研究社）から2つ、 i + 1レベル：『上級で学ぶ 日本語』（研究社）から2つ |
| 迫田 (2010) (2009発表) | ペア学習型と教師指導型授業 の比較 | 15分、12日間 | 『上級で学ぶ日本語』（研究社） から2つ |
| 迫田他 (2011) | 習得しやすい音声的特徴 | 10分、週1回を8回 | 日本語教科書、および日本語 能力試験練習問題から計11 |
| 城 (2010) | シャドーイング遂行時の学習 者のメタ認知（ストレスや苦 手意識） | 40分、8日間 | 初中級レベルの学習者にも理 解できる難易度で音声教材付 きの複数の聴解教材から |
| 高橋他 (2010) | 上級レベルの学習者への1年 のシャドーイング（気づきと 教師の支援） | 自宅で毎日10～15分 +週1回支援教師との セッション、1年 | 『聴解・発表ワークブック』（ス リーエーネットワーク） |
| 築山 (2013) | 初中級レベルの学習者の運用 力向上を目的としたシャドー イングの授業での活用 | 10～20分、週5日、 4月～7月末 | 『初級から始めよう にほん ご会話トレーニング』からの 会話 |
| 土居 (2011) | 初級授業へのシャドーイング 活用 | 5分を毎回、5ヶ月 活用 | 『初級日本語げんきII』（ジャ パンタイムズ）から会話 |
| 望月 (2006) | シャドーイングの効果に対す る学習者評価と日本語能力と の関連性 | 30分、春学期9回、 秋学期の一部で8回 | 春学期：『日本語ジャーナル』 （アルク）からNJ ニュース （300字程度で現時点でも情報 価値のあるもの）、秋学期： ニュース、NHK 教育の科学 番組の一部、いくつかのタイ プのスピーチなど |
| 邱 (2013) | シャドーイングと速聴、およ び作動記憶容量が音声処理力 の向上の及ぼす影響 | 週5日15分、3週間 | 市販の日本語能力試験2級聴 解問題集から会話と独話を計 15 |

市販のシャドーイング教材や自作のシャドーイング教材を使用しているものではなく、市販の（シャドーイング専用の教材以外の）教材や雑誌から学習者のレベルに合わせて使用されており、3つのタイプに大別できる。1）総合教科書の会話、2）総合教科書の読み物、3）『日本語ジャーナル』のエッセイやニュースである。概して初級では1）、初中級、中級では2）、上級では3）が選ばれている。多くの場合、教材の選択理由は述べられていないが、荻原（2007）のように付属CDが異なる速さで収録してあるためという音声上の理由や、高橋他（2010）のように対象学習者が大学院生で口頭発表する機会が多いためという学習者ニーズを理由としてあげる研究もあった。シャドーイングの研究・活用は進んできているが、シャドーイング教材に関しては、どのような能力を伸ばすために、どのような内容・レベルのシャドーイング教材を使用すべきか、まだ十分検討されていないといえる。

3.2 市販のシャドーイング教材

現在シャドーイング教材は英語を中心に様々な言語で様々なタイプの本が市販されている。日本語に関しては管見する限りでは、タイトルにシャドーイングとうたっているのは、斎藤他『シャドーイング日本語を話そう・初～中級編』、同じく斎藤他『シャドーイング日本語を話そう・中～上級編』、戸田（編）『シャドーイングで日本語発音レッスン』のみで、ほかには表紙に「シャドーイングにも最適！！」とある松浦他『まねして上達！にほんご音読トレーニング』が存在する。

斎藤他による『シャドーイング日本語を話そう』は初～中級編、中～上級編ともに短い会話形式から成り、複数言語での対訳が付いている。戸田（編）『シャドーイングで日本語発音レッスン』は、対象は初級～中級で、単語、会話、独話から成り、英語、中国語、韓国語の対訳が付いている。特徴としてはアクセントとピッチカーブが付けてあり、練習問題も設けられている。タイトルの通り発音に重点をおいている。どちらもシャドーイングについての解説と実施方法が書かれており、1回10～15分で実施できるようになっている。

一方、松浦他『まねして上達！にほんご音読トレーニング』は会話で使われる表現やエッセイから成る。早口ことばやことわざ、名作・名文のコーナーもある。対訳はウェブサイトを含むと英語、中国語、ベトナム語がある。特徴としては、付属CDに「きほん」「ゆっくり」「1行ずつ」の3種類の音声録音されていることがあげられる。実施方法にリピーティングの方法とともにシャドーイングの方法も簡単に説明されている。

『シャドーイング日本語で話そう・初～中級編』を除くと、ほかは2010年以降に出版されており、今後増えていくことも予想されるが、現時点において2～3種類しか市販されていないことから、シャドーイングの教材やその開発には注目が集まっていないことは明白である。

4. 会話力向上のためのシャドーイングの実践報告

4.1 実践の概要

シャドーイングの効果がリスニング力、復唱力、プロソディ、構音・発話スピード、言語処理能力、語彙力、文法力等にあるとするなら、その全てが必要とされる会話力の向上にシャドーイングが寄与するところが大きいと予測される。そして、会話力向上には会話をシャドーイングすることがより有効であると考えられる。そこで、本学の中級レベルの口頭表現クラスにおいて会話力向上のための活動の1つとして会話のシャドーイングを取り入れた。

2014年4月～7月（前学期）15回と、2014年10月～2015年2月（後学期）14回の中級レベルの口頭表現クラスで実施し、受講生は前学期が5名、後学期が9名であった。全員シャドーイングの経験はなかった。

クラスの大目標は「研究活動・研究生生活を支える日常日本語会話力の習得」とし、そのためのサブ目標として以下の習得をかかげた³。

- ・聞き取りやすい発音
- ・日本語でのコミュニケーションへの慣れ
- ・待遇を含む、場面・状況・相手を考えた談話構成・談話展開
- ・語用論的能力
- ・定型表現・慣用表現・オノマトペ

・研究活動で必要とされる言語機能の一部

シャドーイング教材は『シャドーイング日本語で話そう・初～中級編』を選んだ。理由は、会話のシャドーイング教材であったことが最大の理由であるが、お互いに丁寧体、お互いに普通体、一方が普通体、もう一方が丁寧体の3種類のスピーチ・スタイルを含み、学校場面の会話が多く、上記の全てのサブ目標に関係がある項目を含んでいたためである。

授業は、1) シャドーイング、2) 前回のロールプレイの発表、またはスピーチ、3) 会話に必要な文法・表現項目の明示的導入・練習、4) タスク（ロールプレイ）という、互いに関連がある一連の活動サイクルから成り、シャドーイングは授業開始時に行なった。シャドーイング活動が単調にならないよう、時々変化をつけたが、基本としては以下の流れで実施した。

1. 前回のシャドーイングの復習（全体、または個別発表）
2. 新しいセクションのCDを聞く（サイレント・シャドーイング、またはマンブリング）
3. 教科書を見ながらシャドーイング・必要に応じて解説
4. 練習

授業内だけでは十分でないため、学生には自宅での練習を推奨した。また、その場の解説だけでは不十分だと思われる項目は、授業内の「明示的導入・練習」の時間で取り上げた。但し、シャドーイングはクラス活動の中で独立した活動ではなく、そのほかの「発表・スピーチ」「明示的導入・練習」「タスク」と互いに関係をもち、全体として「研究活動・研究生活を支える日常日本語会話力の習得」を目指した。そのため、助詞の省略、相槌、縮約形、オノマトペ等を扱った明示的導入・練習がシャドーイングを補足するためだけに実施されたわけではない。明示的導入・説明で補強した「わかった」内容をシャドーイングのほかのセクションで練習し、タスクや発表で使うことにより、実際の生活で使える・「できる」ようになることを目指した。

4.2 アンケート結果

上記のようなサイクルの中でシャドーイングを実施したため、シャドーイングの効果だけを数量的に測るのは不可能だと判断した。しかし、学習者がシャドーイングをどのようにとらえ、どのような効果を感じられたかを知ることは重要であるため、前学期、後学期それぞれ学期末にアンケートを実施した。口頭表現の授業全体に関するアンケートから選択式のシャドーイングに関するところのみ抜粋する。質問5)は、上達を感じている項目が複数あると思われたため、複数回答を可とした。実際多くの学生が複数選んでいた。質問6)の「シャドーイング時に意味を考えているか」は後学期のアンケートに追加した質問のため、回答数は9名である。

表2. アンケート結果 (表示は%)

| | | | | | |
|--------------------------------|--------|-----------|-------------------------|-----------|------------|
| 1) 授業でシャドーイングを扱うことについて | 大変良かった | 良かった | 普通 | あまり良くなかった | やらない方が良かった |
| | 28.57 | 64.28 | 7.14 | 0.00 | 0.00 |
| 2) 教材のレベル・内容 | 適切だった | 難し過ぎた | 普通 | あまり良くなかった | 良くなかった |
| | 35.17 | 0.00 | 57.14 | 0.00 | 7.14 |
| 3) 授業内での実施時間 | 適切だった | 長すぎた | 短すぎた | その他 | |
| | 100.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | |
| 4) 自宅でのシャドーイング回数 | ほとんどなし | 週に1回 | 週に2~3回 | 週に4~5回 | 毎日 |
| | 14.29 | 28.57 | 35.71 | 14.29 | 7.14 |
| 5) シャドーイングをしたことで上達したこと (複数回答可) | 聞く力 | 発音 | イントネーション | 話すスピード | 語彙数 |
| | 78.57 | 35.71 | 35.71 | 57.14 | 28.57 |
| | 待遇への意識 | 自然な会話への慣れ | 助詞の省略、縮約形など自然な会話で使われる文法 | その他 | |
| | 14.38 | 50.00 | 21.43 | 0.00 | |
| 6) シャドーイング時に意味を考えているか | 必ず考える | たいてい考える | 時々考える | あまり考えない | 全然考えない |
| | 77.78 | 22.22 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

アンケートの最後に自由に感想を書くようにしたが、「前よりもっと日本人と話を自然にするようになった。」「シャドーイングは新しい経験だった。歌でシャドーイングしてみた。」「シャドーイングは良いところが多いと思います。」「アルバイトの友達から、日本語が上手になったとほめられた。」という意見が見られた。

4.3 考察

アンケート結果からシャドーイングが好意的に受け入れられ、学習者も効果が実感できたことがわかる。聞く力と自然な会話の慣れに関しては、ほかの授業での学習内容の効果や日本の生活への慣れもあり、シャドーイングの効果を過大評価することはできない。しかし、発表・スピーチでは回を重ねるごとに長音・母音の無声化等の発音の向上やイントネーションの改善が見られた。また、シャドーイングで練習した語彙や表現を教室内外で使っているところを目にすることがあり、語彙や表現が身につけていることが伺えた。

シャドーイングが好意的に受け入れられ、目標の達成に一定の効果が見られた理由としては、学習者のニーズと授業の目標・内容とシャドーイング活動が合っていたことが考えられる。また、初回授業でシャドーイングを取り入れる理由や練習方法等、シャドーイングに関するガイダンスを行い、録音・録画を行わなかった⁴こともシャドーイングに対するフィルターを下げる効果があったと思われる。アンケートでは教材のレベル・内容に関して「良くなかった」と回答し、その理由として「時々簡単過ぎた」と書いていた学生もいた。「普通」と回答した学生も多かった。クラスの目標を日常会話力の習得としたため、場面や待遇が明確で、ターンが少なく、終助詞・

相槌・縮約形・助詞の省略等、日常会話で使われる機能に着目しやすい会話が多く、汎用性が高いことを重視し初～中級編を選んだ。しかし、学生のレベルが中級の中でも中級後半の学生が多かったため、初～中級レベルのシャドーイング教材を簡単だと感じた可能性が高い。

先に述べたとおり、シャドーイングを一連の会話力向上のサイクルの中で取り上げた授業実践であり、プレ・ポスト試験の実施、会話のシャドーイングとほかの内容のシャドーイングでの比較等を行ない、その結果を数量的に測ったわけではない。そのため、会話のシャドーイングが会話力向上にどれほど貢献したか数値で実証することはできないが、会話のシャドーイングの実施により、学習者は自らの会話力とそれに関連する能力の向上が実感でき、教師側も学生の上達が観察できた。会話のシャドーイングは会話力の向上の一定の効果があったといえる。

5. まとめ

5.1 理想的なシャドーイング教材とは

本稿では、シャドーイングの先行研究や実践報告からシャドーイングにどのような効果があるか概観し、どのような教材が先行研究や実践報告で使用されたかをまとめ、現在ではシャドーイングに特化した教材が十分でないことを指摘した。また、シャドーイングの効果を幅広く必要とする会話力の向上のために、会話のシャドーイングを実践した本学での授業を報告し、今まではほとんど注目されることのなかったシャドーイングの教材について考察を行ってきた。最後にまとめとして、理想的なシャドーイング教材について考えてみた。

シャドーイングは1回10～15分で手軽に「聞く・意味を考える・話す」活動・練習ができる。しかし、玉井（2005）では実験協力者のジャーナルからシャドーイングは負担が大きい訓練法であるとしている。そのため、どのような教材を選ぶかは効果の面からだけでなく、学習者のモチベーションの面からも重要である。鳥飼他（2003）では英語のシャドーイング教材に関して、内容は原則としてはどんなものでもかまわないとし、ほかの条件として、1）難易度は未知語が最大5%を超えない、2）速さは初・中級者で分速120±20語、中・上級者で分速160±20語程度、3）1回で扱う教材の長さは初・中級者で1～3分、中・上級者で3～5分、4）原稿があることをあげている。日本語に関しては管見の限り上記のようなまとまった記述はない。シャドーイングの効果が多岐に渡ることを見ると、理想的なシャドーイング教材はどのような能力の向上を目的とするかによって変わるといえる。望月（2006）はシャドーイングとオーディオ・アプローチのパターン・プラクティスに共通する側面を見出しているが、意味を考えない機械的な聞き取り・発話行為にならないよう、レベル・時間・実施方法・教材の内容に配慮が求められる。シャドーイングには聞こえた音に反応するという運動的・ゲーム的な要素もある。唐澤（2010）は「慣れてくると面白くなってきて、楽しんでできました（ママ）」という学習者のコメントを紹介している。シャドーイングは高度な認知行為を含む負担の大きい学習法であるが、伸ばしたい能力・学習者のニーズに合った興味のある内容で適切なレベルの教材を使用し、効果が自覚できる形で実施すれば、楽しんでできる学習法でもある。

5.2 会話能力向上のためのシャドーイング教材

日本語の会話習得に対するニーズやシャドーイングの背景理論やプロセス・効果・手軽さを考えると、会話能力が必要とされる日本語学習者を対象とし、そのニーズに合わせた会話シャドー

イング教材の開発が今後求められるだろう。例としては、経済連携協定（Economic Partnership Agreement）により来日する介護福祉士候補者向けの介護場面に基づく会話シャドーイングが考えられる。日本語研修の早い時点から会話シャドーイングを導入することで、介護施設での日本語の実践に備えられるだろう。ほかにも、ビジネスパーソン向けの会話シャドーイングが考えられる。従来のビジネス日本語は日本企業に就職し、日本国内で働く非日本語母語話者対象の中～上級レベルの教材が多く、敬語や「ウチとソト」の使い分けに重点を置いたものが多かった。しかし、ビジネスで日本語を使うのは、日本国外の日系企業に勤める社会人、日本で一定期間就労する出向者や技術研修生等、様々である。短い会話ではあるが、応用が利くビジネス会話をシャドーイング教材に入れることで、より幅広い層に対応できるのではないだろうか。上記のようなシャドーイング教材は、対象者の生活の中心が学習ではなく仕事であるため、自主学习に向くように作る必要がある。使用場面を明確にした短い会話を多く取り上げ、学習者が後に自らの接触場面に合わせ、パッチワークのように繋ぎ合わせ使える教材が望ましいであろう。

5.3 シャドーイング教材と実施方法

シャドーイング教材の違いによる効果の違いに関しては調査・研究が必要であろう。また、授業や自習でどのようにシャドーイングを扱うのか、実施方法についてもさらなる検討が必要である。ターゲットとする効果が異なれば、実施方法も当然異なる。例えば録音が必要かどうかについては、プロソディを最優先とするなら、録音は欠かせないであろうが、言語処理能力や語彙・表現をターゲットとするなら、録音は必須ではなくなるはずである。また、授業で扱う際には、意味処理が行なわれているか注意を払う必要がある。単調な聞き取り・発話活動にならないよう、時にはペアでの練習や数秒遅らせて発話することでさらに負荷がかかるディレイド・シャドーイングも有効であろう。会話のシャドーイングの場合は、練習したことを応用するロールプレイで、「わかる」から「できる」実体験も可能である。シャドーイング教材の開発、そしてその教材をどう扱うのか、実践と検討の繰り返しの中でよりよい教授法に発展していくであろう。

注

- 1 ワーキングメモリは、その後 Baddeley が自身の1986のモデルの視空間スケッチパッドと音韻ループの間にエピソード・バッファを加え、下図のモデルを提案している。エピソード・バッファは音韻ループ、視空間スケッチパッド、エピソードの長期記憶からの情報、知覚的入力からの情報をまとまりのあるエピソードに一体化することができる、一時的貯蔵システムであると仮定している。

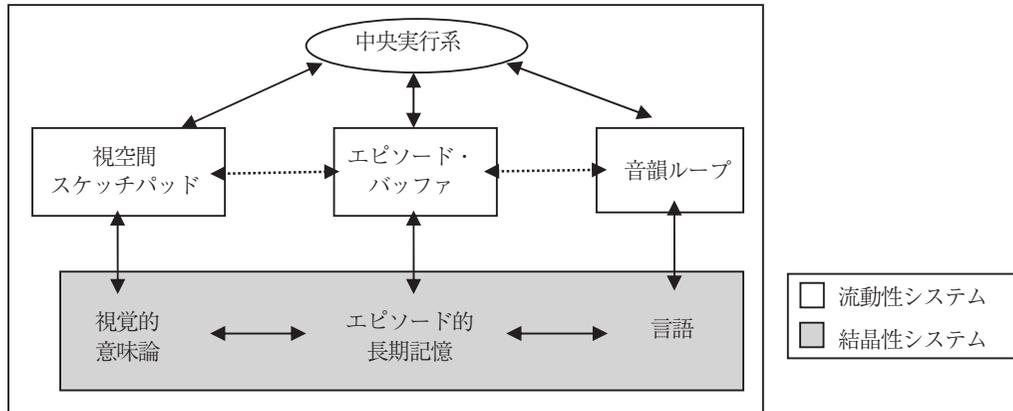


図2. ワーキングメモリの改定版モデル (バドリー、2012より)

- 2 英語のシャドーイング研究ではほかに、音声と意味の結びつきを意識した練習の重要性を説く佐藤・中村 (1998) やシャドーイングによる下位群のリーディング力の向上を報告した氏木 (2006) 等もある。
- 3 授業計画の詳細は田辺 (2014) を参照。
- 4 一部の受講生から録画・録音はしないでほしいという意見が授業参加前にあった。

参考文献

- アラン・バドリー (2012) 『ワーキングメモリ 思考と行為の心理学的基盤 (Working Memory, Thought, and Action)』 井関龍太・齊藤智・川崎恵里子訳、誠信書房
- 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—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部、57号、pp.219-228
- 萩原廣 (2007) 「シャドーイングの日本語音声教育における有効性—単音、アクセント指導を中心に—」『國文學論叢』 第52輯、pp.112-126
- 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—」『お茶の水大学人文科学研究』 第6巻、pp.209-220
- 木下藍子・福田規子・迫田久美子 (2011) 「シャドーイングにおけるリスニングの意義と役割—日本語短期集中コースでの実践報告—」『広島大学日本語教育研究』 21号、pp.63-68
- 倉田久美子・松見法男 (2010) 「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎研究—文の音韻・意味処置に及ぼす学習者の記憶容量、文の種類、文脈性の影響—」『日本語教育』 147号、pp.37-50
- 斎藤仁志・吉本恵子・深澤道子・小野田和子・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
- 斎藤仁志・吉本恵子・深澤道子・小野田和子・酒井理恵子 (2014) 『シャドーイング日本語を話そう・中～上級編』 くろしお出版
- 迫田久美子 (2010) 「日本語学習者に対するシャドーイング実践研究—第二言語習得研究に基づく運用力の養成を目指して—」『第二言語としての日本語の習得研究』 pp.5-21

- 迫田久美子・Fellner 宮良真理子 (2011)「シャドーイングによってどの音声的特徴が習得しやすく、どの音声的特徴が習得しにくいのか」『日本教育心理学会総会発表論文集』2011、pp.248
- 佐藤敏子・中村典生 (1998)「Shadowing の効果と学習者の意識」『つくば国際大学紀要』4号、pp.47-57
- 氏木道人 (2006)「シャドーイングを利用したリーディング指導の実践：復唱訓練が読解力に与える効果について」『関西外国語大学研究論集』84号、pp.213-230
- 城保江 (2010)「シャドーイング遂行時における学習者のメタ認知に関する研究—ストレスや苦手意識に視点をおいて—」『佐賀大学留学生センター紀要』9号、pp.115-123
- 高橋恵利子・福田規子・岩下真澄・迫田久美子 (2010)「上級レベル学習者に対するシャドーイングの研究—学習者の気づきと教師の支援—」『広島大学院教育学研究科紀要』第二部59号、pp.299-308
- 田辺淳子 (2014)「研究生・大学院生主体の中級口頭表現クラスを考える—先行研究および本学における事例から—」『岐阜大学留学生センター紀要2013』pp.17-28
- 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
- 築山さおり (2013)「初中級日本語学習者の運用力向上を目的としたシャドーイングの活用について」『同志社大学日本語・日本文化研究』11号、pp.39-57
- 土居美有紀 (2011)「初級授業にシャドーイングを取り入れる—先行研究から学ぶ—」『南山大学国際教育センター紀要』12号、pp.77-91
- 戸田貴子 (編) (2012)『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- 鳥飼玖美子 (監) (2003)『はじめてのシャドーイング』学習研究社
- 松浦真理子・福池秋水・河野麻衣子・吉田佳世 (2014)『まねして上達！にほんご音読トレーニング』アスク出版
- 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—」『関西大学視聴覚教育』29号、pp.37-53
- 邱學瑾 (2013)「日本語音声処理力の向上に及ぼす練習法と作動記憶容量の影響」『Japanese Studies Journal』29号 - 2、pp. 1 -11
- Baddeley, A. D. 1986. *Working memory*. New York: Oxford University Press.