

リスニング授業におけるシャドーイング実践

マユー あき
(総合文化学科)

A Practical Example of Shadowing in a Listening Course

Aki MAHEU

キーワード：リスニング、シャドーイング、パラレル・リーディング
listening, shadowing, parallel reading

1. はじめに

筆者は、本学総合文化学科英語文化系の専門科目「リスニング基礎」(1年前期)を担当している。受講者は全般に英語の音声を捉える力が不足しており、伊東(1990)が述べているように、情報入力が見えと音声とは、その理解度に大きな差が見られる。

「外国語のリスニングの最大の特徴の一つは、文字にしてみれば実に簡単なことでも、音で聞くとさっぱりわからないという現象である(Belasco 1967: 86)。そして、筆者の観察によれば、日本人英語学習者の場合にはその現象が特に顕著であるように感じられる。」(107-8)

音声知覚の処理段階での躓きが学生の聴解を困難にしている大きな要因の一つであるという前提のもと、授業では英語の音声を捉える力の向上を目指して、音読、シャドーイング、ディクテーションの指導を行なっている。本稿では、今年度の授業において試みたシャドーイング指導方法の改善内容、シャドーイング実践のリスニング力への効果の検証、ならびに授業アンケート結果について報告する。

2. シャドーイング指導方法の見直し

前年度のシャドーイングを含む音読練習では、パラレル・リーディング(音声を聞きながら、同時に音声と同一のテキストを見ながら音読する)⇒音声なしで音読し録音し、自分で聞いて練習成果を確認⇒シャドーイング、の手順で行なった。ここでのシャドーイングは、英語の発音やリズム、イントネーションなどに注意しながら、できるだけ聞こえてきた音声を正確に模倣して復唱するプロソディ・シャドーイングのことである。授業後の学生の感想をもとに、この練習の効果を学生がどのように意識しているのかを抽出したところ、①構音時の口の動きの高速化、②発音やリズムの改善、③音変化に対する意識化、④集中力の養成、の4点にまとめられ、耳と口の両方を鍛える訓練効果が意識されていることが確認できた(マユー, 2014)。

好ましい練習効果が意識されている一方、音読もシャドーイングも繰り返し練習であるため、ただ機械的にこなすだけのものになってしまうケースも散見され、明確な目標を持って効率よく練習するための工夫が必要となってきた。そこで、何ができて、何ができないのかを学生自身が客観的に把握

し、自分の課題を常に意識しながら主体的に取り組むことができるよう、本年度のシャドーイング指導方法において以下の見直しを行なった。

1) 同一スクリプトによる質重視のシャドーイング練習

前年度は、毎週、異なる英文スクリプトを配布し、量をこなすことを通してシャドーイングのスキル向上を旨としようとした。しかし、シャドーイングの完成度という点から振り返ってみると、学生によって多少の差こそあれ、いずれも中途半端に終わっている感が否めない。そこで、プロソディ・シャドーイングに英文の意味内容を取りながら復唱するコンテンツ・シャドーイングを導入し、同じスクリプトを4週に渡って使い、それぞれのシャドーイングにおいて完成度を旨とせず、質重視の練習に切り替えた。シャドーイングで使用する教材は、昨年度と同様、デイビッド・A・セイン監修『中学英語で英語脳を作る音読ドリル』(アスコム)から選択して利用した。

2) 練習で使用するスピード・モード

使用した教材のCD音声には、「ゆっくり」(約120wpm)と「ふつう」(約150wpm)の二つのスピード・モードがある。昨年度は、パラレル・リーディングでもシャドーイングでも、原則「ふつう」モードを使用することにし、それでは難しいと思う学生は「ゆっくり」モードでの練習を入れてもよいことにした。しかし、スクリプトを見ないで行なうシャドーイングは言うまでもなく、スクリプトを見ながら音声と同時に読むパラレル・リーディングでも、最初から「ふつう」モードに合わせて読むことは難しかったようで、ほぼ全員の学生がまず「ゆっくり」モードで練習を始めていた。その原因の一つは、英語を声に出して読む練習が絶対的に不足して口が思うように動かないことが挙げられる。また、文字と音が結びついた形での単語知識が不足しており、単語は知っていても、文字を見てすぐに音韻符号化ができないことがもう一つの原因であるように観察された。このような学生の実態を考慮し、全員が「ゆっくり」モードから練習を始めその次に「ふつう」モードで、という段階を踏んだ手順に変更した。

3) 練習の到達目標の明確化

毎週のトレーニングで、どこまでできるようになることを旨とするかを明確にして練習に取り組ませるために、練習の到達目標を次のように決めて学生に示した。

同一スクリプトについて

第1週:「ゆっくり」モードでプロソディ・シャドーイングができる。

第2週:「ゆっくり」モードでコンテンツ・シャドーイングができる。

第3週:「ふつう」モードでプロソディ・シャドーイングができる。

第4週:「ふつう」モードでコンテンツ・シャドーイングができる。

4) シャドーイングの録音と自己採点

練習の成果を確認するために、練習前と後でそれぞれ自分のシャドーイングを録音させて自己採点させた。トレーニング前のシャドーイングは、その日の練習で使用するスピード・モードで英文を1回聴いてから行なったもの、トレーニング後のシャドーイングは、パラレル・リーディングからコンテンツ・シャドーイングまでの一連の練習を終えてから行なったものである。

シャドーイングがどれくらいできたかを採点する方法には、再生できた語数を数える方法の他に、玉井(2005)は音節を単位として厳密に採点する音節法と、英文スクリプトの全単語を5語ごとに再生できているかをチェックするチェックポイント法を提案している。学生自身が限られた時間の中で練習のフィードバックとして行なうことを考慮して、チェックポイント法を採用することにした。採点としては少々きめが粗いが、学生のセルフチェックとしては最も現実的な方法だからである。練習で使用するシャドーイングでは、約160語からなるスクリプトを使用したので、チェック語数は約32語であった。この自己採点により、毎回のトレーニング成果を具体的な数値として把握できるようにした。

5) 自己評価コメントの記入

トレーニング後のシャドーイング録音を最後にもう一度聞き直し、シャドーイングが内容的にどれく

らいできているかを次の5項目で自己評価し、各項目に対し簡潔なコメントを書かせるようにした。

- (1) 声の大きさ、発音の明瞭さ
- (2) 強弱のリズム、イントネーション
- (3) 単語の発音・アクセント
- (4) 音の連結、同化、脱落などの音変化
- (5) 意味のかたまり=チャンク(chunk)の一气読み

項目ごとに分けてコメントすることは少々煩雑ではあるが、この作業を通して、学生は自分がどこまでできているのか、また、自分の課題がどこにあるのかを具体的に把握し、次回のトレーニングに活かしていくことができる。

例えば、練習を始めた最初の頃は、「声の大きさ、発音の明瞭さ」に関して、「もう少し大きな声を出していると思っていたがそうでもなかった」「声が小さすぎる」「もごもごして自分でも何を言っているのか聞き取れない」というコメントを書いてくる学生が多かった。普通に人と話すくらい声を出して練習するというのは、練習の基本中の基本である。しかし、授業において声を出すこと自体が、学生にとって1つのchallengeなのである。声が小さい上に、口もあまり開けないので不明瞭な発音になり、シャドーイングの自己採点がままならない学生もいた。声をしっかり出さなければ練習にならないことを指導する側が口を酸っぱくして言うよりも、録音した自分の声を聞かせて自覚を促す方がよほど効果がある。授業の回を重ねるうちに、練習する学生の声は次第に大きくなった。

6) シャドーイング練習シートの作成

A4サイズのシャドーイング実践シートの片面には、英文スクリプト(チェックポイントの単語は太字)、録音した2回のシャドーイングでの再生語数を記入する欄、および学生がコメントを記入するスペースを入れた5)で示した(1)～(5)の評価項目を載せた。裏面には、以下の練習メニューを示しておいた。シャドーイング練習シートは毎回配布し、授業後に回収した。

- (1) パラレル・リーディング〈2回〉
シャドーイングの準備として行なう。音声のイメージを頭の中に作ることを意識する。

(2) プロソディ・シャドーイング〈4回〉

意味を取ることは意識せず、英語のリズムに合わせて聞こえてきた通りに「音」を再生することに専念する。(単語の発音、母音・子音の発音、音の連結、脱落、同化などの音変化、強弱リズム、イントネーションなど、できるだけ真似をする。)

(3) プロソディ分析と取り出し練習

- ・センテンスごとに、語強勢、文強勢、イントネーション、ポーズ、音の変化(連結、同化、弱化、脱落など)を、スクリプトに印をつけながら分析する。
- ・(2)プロソディ・シャドーイングで聞き取れなかった箇所、復唱がスムーズにできなかった箇所を取り出して重点的に練習する。

(4) コンテンツ・シャドーイング〈4回〉

意味内容にも注意を向けて行なうシャドーイング。意味のかたまり=チャンク(chunk)を意識し、英語のままで意味を取りながら、同時に口ですらすらと復唱できるようにする。人に向けて自分が話しているような気持ちでシャドーイングを行なう。

(3)のプロソディ分析は、「ゆっくり」と「ふつう」のスピード・モードでそれぞれ初めて練習する第1週と第3週で行なった。書画カメラでスクリプトを写し出し、指導者が韻律的特徴を説明しながら記号を書き込み、学生はそれを各自のシャドーイング・チェックシートのスクリプトに転記する形で進めた。

3. シャドーイング実践のリスニング力への効果

上述の指導方法で、シャドーイング練習は5月～7月の3か月間、授業回数にして12回行なった。最終回の授業では、シャドーイング練習に関する5段階評価によるアンケートを実施した(回答者数34名)。その中の問の1つ「シャドーイング実践前と実践後を比べると、リスニング力にプラスの変化が感じられる」(問5)に対する学生の回答は、
「そう思う」 14名(41.2%)

「いづらかさそう思う」	15名 (44.1%)
「どちらとも言えない」	4名 (11.8%)
「あまりさそう思わない」	1名 (2.9%)
「さそう思わない」	0名 (0%)

であった。「さそう思う」と「いづらかさそう思う」を合わせると、29名 (85.3%) の学生がシャドーイング練習はリスニング力に正の効果があると意識していることになる。

このような学生の意識がリスニングテストの結果においても裏づけられるのかどうかを見るために、授業の2回目と最終回で行なったPretestとPosttestの結果を比較検討した。

対象は、1年生36名 (英語文化系33名、文化資源学系3名) のうち、PretestとPosttestのいずれか一方を欠席して受験しなかった2名を除く、34名である。実施したリスニングテストは、次の2種類からなる。

①TOEIC形式のリスニングテスト (40問)

Longman Preparation Series for the TOEIC Test: Listening and Reading, Introductory Course, 5th Edition (Lougheed, 2012) のPractice Test Oneから、写真描写問題のPart 1 (10問) と、質問—応答問題のPart 2 (30問)。

②短文ディクテーションテスト (13問)

弱形で発音される機能語 (5問)、音変化を含む語 (4問)、子音連結と脱落 (4問)、の聴取力をみるための短文ディクテーション問題。短文は、小川直樹『耳慣らし英語ヒアリング2週間集中ゼミ』(アルク) から選択。

PretestとPosttestで同一のテストを使用した。文字情報を一切与えないリスニング問題であること、それぞれの問題相互には全く意味の関連がないこと、3か月半の時間間隔があることから記憶による影響は無視できるとであろうと考えた。

採点では、①、②のテスト両方とも正答数を得点とした。ただし、②のディクテーションについては一文完答方式で採点すると得点が与え難くなるので、文を2つのチャンクに分割して各1点で採点を行なった。各テストは、①40点満点、②26点満点になる。

表1 TOEIC形式リスニングテストの結果 (Part 1 & Part 2)

	n	Min	Max	Mean	SD	t-value	df	p
Pretest	34	9	25	19.0	3.67			
Posttest	34	11	31	22.5	4.06	-4.572***	33	<.001

表2 ディクテーションテストの結果

	n	Min	Max	Mean	SD	t-value	df	p
Pretest	34	0	12	6.6	3.02			
Posttest	34	3	15	10.1	3.46	-9.527***	33	<.001

①と②のPretestとPosttestの結果を、それぞれ対応ありt検定で比較した。その結果を記述統計量とともに示したのが、表1と表2である。①TOEIC形式のリスニングテストと②短文ディクテーションテストの両方において、0.1%水準で平均点の伸びに統計的有意差が認められた。また、Cohenの効果を算出した結果、①は $d = 0.90$ 、②は $d = 1.07$ となり、効果が大きいことがわかった。

以上の結果から、「シャドーイング実践前と実践後を比べると、リスニング力にプラスの変化が感じられる」という学生の意識は、漠然とした意識のレベルにとどまるものではなく、実際にリスニング力の有意な伸長によって裏づけることができることが確認できた。

4. 授業アンケート

ここでは、授業の最終回で実施した授業アンケートについて、すでに前項で言及した問 (問5) を除く残り7問の回答結果を報告する。このアンケートでは、学生には各問に5段階評価で回答した後、それぞれについて短くコメントを書くよう求めた。

問1. 英文の長さはシャドーイング練習に適切だった	
①長かった	0名
②少し長かった	1名
③適切だった	32名
④少し短かった	1名
⑤短かった	0名

問2. 練習で使用した英文は自分の水準に適切
いた

- ①難しかった 0名
- ②少し難しかった 7名
- ③適切だった 25名
- ④少し易しかった 2名
- ⑤易しかった 0名

問3. 英文の内容は興味の持てるものであった

- ①そう思う 6名
- ②いくらかそう思う 19名
- ③どちらとも言えない 8名
- ④あまりそう思わない 1名
- ⑤そう思わない 0名

問4. 同じ英文を4週に渡って練習したことは良
かった

- ①そう思う 15名
- ②いくらかそう思う 13名
- ③どちらとも言えない 4名
- ④あまりそう思わない 2名
- ⑤そう思わない 0名

問6. 音の連結や同化、脱落などの音変化に対す
る理解が深まった

- ①そう思う 20名
- ②いくらかそう思う 13名
- ③どちらとも言えない 1名
- ④あまりそう思わない 0名
- ⑤そう思わない 0名

問7. 音読やシャドーイングの練習は、リスニン
グ力向上に有効な練習方法だと思う

- ①そう思う 18名
- ②いくらかそう思う 15名
- ③どちらとも言えない 1名
- ④あまりそう思わない 0名
- ⑤そう思わない 0名

問8. 授業に意欲的に取り組めた

- ①そう思う 16名
- ②いくらかそう思う 14名
- ③どちらとも言えない 4名
- ④あまりそう思わない 0名
- ⑤そう思わない 0名

問1～問3はシャドーイング練習に使用した英文
に関しての間である。問1で尋ねた英文の長さにつ
いては、ほぼ全員が適切だったと回答している。一
方で、練習を重ねるうちに慣れてきたが最初は長く
て大変だったとコメントに書いている学生が5名い
た。また、問2の英文の難易度に関して、25名(74%)
の学生は適切だったと回答しているが、7名(21%)
の学生は少し難しかったと答えている。シャドーイ
ングは聞こえてきた音声をほぼ同時にくり返すこと
であるが、機械的な作業とは違い、自分の持っている
英語のあらゆる知識を総動員して行なう高度な認
知的作業である(鳥飼他, 2003)。当初、やや易し過
ぎるのではないかと思われた英文であったが、学生
の英語の習熟レベルが多様化している現状では、長
さ(160語前後)も難易度も、シャドーイング練習
用としてはほぼ適切だったと考えてよいであろう。
今後も教材選択の一つの目安になると考える。

問3の英文の内容については、「そう思う」と「い
くらかそう思う」を合わせて全体の4分の3の学生
(25名、74%)が興味を持てたと回答している。認
知的負荷の高い練習を継続させるためには、教材の
英文内容そのものに興味を持てるか否かは、教材選
択の際に軽視できない一つのポイントであろう。

問4では、同じスクリプトでシャドーイングの完
成度を目ざして繰り返し練習するやり方を学生はど
のように思ったか、指導する側として最も気になる
ところを尋ねてみた。結果は、このやり方は良かった
と回答した学生が、「そう思う」と「いくらかそ
う思う」を合わせると、28名(82%)であった。学
生の書いたコメントをみると、「モデルの音声の読
み方に少しずつ近づいてきて、自分が上達していく
のがよくわかった」「最初は下手でも、繰り返し、
繰り返し練習していくうちに上手になったと実感で
きた」と、上達を実感できたことを良かった理由に
挙げている学生が非常に多かった。「英文をいつの
間にか暗唱できた」「慣れてくると、それまで聞こ
えなかったところがわかるようになった」というコ
メントも見られた。「反復って大事ですね」と書き
添えた学生もいたように、同じ教材を徹底して何度
も繰り返し練習することの大切さを学生は理解し、

このやり方を好意的に受け入れていたと考えてよさそうである。しかし一方で、6名(18%)は「どちらとも言えない」「あまりそう思わない」と答え、コメントには「少し長かったと思う。もっといろんな英文を練習した方がよいと思う」「同じ英文を何回もやるより、自分的にはたくさんの英文で練習したかった」とコメントしていた。全員足並みを揃えなくても、設定した目標に到達したことが確認できれば一足先に新たな課題に取り組みさせる、というやり方も今後は考えていく必要があるかもしれない。

問6の音変化への理解が深まったと回答した学生は、「そう思う」「いくらかそう思う」を合わせると33名(97%)となり、特に「そう思う」は20名で約60%の高い結果であった。高校までの英語学習では音変化についての指導に十分な時間を割く余裕がないからであろう、「今まで書いてあることと、聞こえたことが違うと思っていたが、その理由が理解できた」というコメントもあった。音変化について、今まで意識したことがなかったと書いていた学生も多く、まずは意識するところから始まり、実際に音読とシャドーイングの練習を通して体感することを通して理解が深まっていったようだ。「はじめは単語を1つ1つ読んでいたが、連結などをした方が断然言いやすいことがわかった」「どのようにつながるのかなどのパターンはつかめてきた」「リスニングの時に音の連結や脱落の部分が聞き取れないところが多かったけれど、少しずつだがか聞き取れるようになってきた」というこれらのコメントが、そのことを示唆している。

問7では、音読やシャドーイングをリスニング力向上に有効な練習法と捉えている学生が、問6と同様、「そう思う」「いくらかそう思う」を合わせるとほぼ全員の33名(97%)であった。「実際に自分が試してみることで英語の発音がわかるようになり、そうするとリスニングをしているときも聞き取れる部分が増えてきた」「実際に試してみることで、聞くだけよりリスニング力が上がったと思う」というコメントは、1つ1つの語の発音だけでなく、語が連鎖した句や節の発音のメカニズムを音読やシャドーイングを通して体得するにつれ、わけの分からない音

の連続体を少しずつ語に分節化できるようになってきたことに言及していると思われる。「細かいところが聞こえるようになり、速さにも対応できるようになった」と、ある程度の速さについていけるようになったことを記した学生もいた。

問8の自分の授業の取組について評価をさせる質問では、「意欲的に取り組めた」と思う学生が「そう思う」と「いくらかそう思う」で30名(88%)、「どちらとも言えない」が4名(12%)であった。意欲的に取り組めたと答えた学生は、自分のシャドーイングを録音して自己採点をさせたことに関連して「自分がどれだけ言えているかとかお手本と自分の違いが鮮明にわかって面白いと感じ、もっとお手本に似せようと努力することができたと思う」と書いていた。「リスニングや音読を楽しんでいる自分がいたことにとっても驚いた」「シャドーイングは練習するとどんどん上手くなるのでやっていて楽しかった」というコメントも、できなかったことができるようになる、わからなかったことがわかるようになることから来る「楽しさ」についてコメントしている。「わかる」、「できる」という小さな達成感を積み上げていくことを可能にするちょっとした工夫で、学生の意欲を引き出すことができることを改めて感じた次第である。

5. おわりに

今回のシャドーイング実践の指導方法の見直しは、学生がシャドーイングにおける自らの課題を発見し、トレーニングを通してそれを克服しようとする意欲を引き出し、積極的に授業に取り組んだという点において、一定の成果はあったと言えるだろう。また、実際に、シャドーイング実践が英語の音声を捉える力を鍛え、リスニング力の向上に効果があることも確認された。

今後の課題は、英語の音声知覚力をさらに鍛えながら、同時に、捉えた音声の意味理解にまでつながる指導を強化していくことだ。音声の意味理解でまず必要になってくるのは、聞こえてきた1つ1つの単語の意味をつなぎ合わせて意味構築をするような単語を単位とする聞き方ではなく、単語よりももっ

と大きな意味単位、数語が連鎖して1つの意味のまとまりを表すチャンク(chunk)ごとに音声言語を頭の中で区切りながら処理していく直聴直解のスキルであろう。それは、リーディングの際の直読直解のスキルとも密接なつながりを持つと考えられる。

参考文献

- 伊東治己(1990)。「英語のリスニングとリーディングの間のCOMPREHENSION GAPの分析—音声による理解度と文字による理解度の比較を通して—」『和歌山大教育学部紀要 教育科学』第39集, 107-125.
- 門田修平(2007)、『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.
- 久米昭元(1981)。「Oral English へのアプローチ—“Parallel Reading”の多元的効果—」『南山大学紀要 アカデミア 文学・語学編』30, 159-74.
- 斉藤栄二・鈴木寿一(編著)(2000)、『より良い英語授業を目指して 教師の疑問と悩みにこたえる』
- 竹蓋幸生(1989)、『ヒアリングの指導システム』研究社.
- 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.
- 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子(編)(2011)、『英語教育学大系 第9巻 リスニングとスピーキングの理論と実践—効果的な授業を目指して』大修館書店.
- 鳥飼玖美子他(2003)、『はじめてのシャドーイング』学習研究社.
- マユーあき(2014)。「リスニングの学習過程を通して学生が意識した効果—授業に対するフィードバックから—」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』第52号, 195-201.
- 山田雄一郎・岡 秀夫(1984)。「リスニングとは」吉田一衛(編)『英語のリスニング』大修館書店, 1-56.

(受稿 平成26年12月8日, 受理 平成26年12月15日)