

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—

城 保江

要旨

日本語教育の分野でも同時通訳訓練方法の一つであるシャドーイングについての研究が盛んに行われ、その効果が報告されている。しかし、シャドーイング遂行時に個々の学習者の内面で何が行われているかに焦点を当てたメタ認知的研究は見当たらない。そこで、シャドーイングが苦手な学生とそうでない学生のシャドーイング遂行時の意識の違いを明らかにするために、西南学院大学の夏期集中講座に参加した日本語学習者22名に対し、シャドーイングを遂行しているときの意識に関する26項目のアンケート調査を実施し、各項目間の相関を調べた。その結果「シャドーイングをしている時にストレスを感じている」学習者ほど「一文が長くなるとシャドーイングが難しくなる」、「聞こえてくる日本語のスピードが速いと感じる」、「シャドーイングしている時に自分の発話がモデル音のイントネーションやアクセントと違う」と評価していることが分かった。

【キーワード】 シャドーイング メタ認知 アンケート調査 ストレス

1. 問題と目的

シャドーイングとは、もともとは逐次通訳や同時通訳を目指す人のため訓練法だったもので、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(玉井, 2005)である。このシャドーイング法は、最初に英語教育に取り入れられ、その効果に関する研究が盛んに進められるようになってきたが、近年、日本語教育でもシャドーイングの効果については多角的に研究が進められ、その効果が報告されてきている。これらのシャドーイングに関する研究には、アクセントやイントネーションなど発音に関する効果を調べた研究(e. g., 荻原, 2005; 高橋, 2007)、リスニングやプロソディーに関する効果に焦点を当てた研究(e. g., 山根, 2004; 玉井, 2005)、語彙や日本語能力の向上について報告した研究(迫田・松見, 2005)など、特定の言語機能に対する効果を調べたものと、なぜシャ

ドーイングが効果的なのかその認知メカニズムをワーキングメモリーとの関連などで調べた研究 (e. g., 迫田・松見, 2004 ; 倉田, 2007) などが見られる。

これらの研究結果を受けて、日本語教育の現場では、盛んにシャドーイングが取り入れられ始め、教材も開発されつつある。西南学院大学でも、数年前よりシャドーイング法を授業に取り入れてきたが、続けているうちに同じレベルの学習者に同じ教材、教示、音声速度を使用しても、シャドーイングにストレスを感じたり、苦手意識を強く持つ学習者と、逆にシャドーイングを楽しんでやる学習者とに分かれることに気がついた。この差はどこからくるものなのだろうか。シャドーイングにストレスを感じたり苦手意識を持たせずに、シャドーイングを行わせるには、どうしたらいいのだろうか。どんなに効果的な学習方法でも、学習者がストレスを感じたり嫌いにさせては、その効果は望めない。現場で抱えるこれらの問題を解決するためには、シャドーイングを行っている学習者の意識について調べる必要があると思われる。しかし、シャドーイングにおける学習者の意識に焦点を置いた研究は、まだ少なく、佐藤・中村(1998)のように、学習者に対してシャドーイングの効果を尋ねた研究が大半であり、シャドーイング遂行時に個々の学習者の内面で何が行われているかに焦点を当てたメタ認知的研究は見当たらない。

そこで本研究は、シャドーイング遂行時に学習者の内面でどのようなことがおこなわれているのか、学習者は何を考え、感じながらシャドーイングをおこなっているのかを明らかにするために、学習者に対しメタ認知的な調査を行うことにした。本研究でのメタ認知的とは、シャドーイング遂行中の自分の思考や行動そのものを対象化して認識することとし、そのために、Larry Vandergrift(2005)の聴解における意識調査項目を基に独自の項目を付け加えて26項目の質問を作成し、アンケートを実施した。

(1) シャドーイングが困難であると感じている学生とそうでない学生のシャドーイング遂行時の意識の違いを明らかにすること。(2) シャドーイングに困難を感じるのと日本語レベルに相関があるかどうかを明らかにすることを目的として行った。

シャドーイングが苦手な学生とそうでない学生のシャドーイング遂行時の意識の違いを明らかにし、シャドーイングが苦手な学生に対し、どこに目を向けさせればより容易にシャドーイングができるようになるのかを探り、彼らの心理的負担を軽くする手立てを探索することは、日本語教育の現場においてシャドーイングをより効果的に導入して行く上で不可欠な課題と思われる。

2. 方法

2.1 調査対象者

西南学院大学夏期日本語集中講座に参加した初中級クラス 12 名、中上級クラス 10 名の計 22 名を調査の対象者とした。(フランス人 2 名、中国人 8 名、韓国人 7 名、アメリカ人 1 名、ベトナム人 1 名、カナダ人 1 名、シンガポール人 2 名。) 学習者の日本語能力テスト (3 級)、SPOT テストの結果をまとめたものが表 1 である。

表 1 調査対象者の各テスト結果

学生 番号	SPOT	文字 語彙	文法 読解	聴解	学生 番号	SPOT	文字 語彙	文法 読解	聴解
1	5	35	30	35	12	64	97	98	100
2	16	28	41	27	13	45	76	85	81
3	16	60	41	31	14	28	63	65	62
4	8	41	15	46	15	18	48	48	19
5	43	65	66	50	16	15	24	38	38
6	8	44	39	27	17	54	85	92	92
7	6	60	31	12	18	5	28	25	38
8	22	61	30	85	19	14	64	60	58
9	8	36	25	15	20	12	36	43	23
10	26	55	45	46	21	27	63	62	50
11	34	72	70	69	22	8	25	18	46

2.2 手続き

夏期日本語集中講座期間にCALLルームにて、1回40分のシャドーイング訓練を8日間行い、5日目が終わった後にシャドーイング時の意識に関するアンケートを実施した。このアンケート内容に関しては、Vandergrift(2005)を基に独自の項目を付け加え26の質問項目(表3)を作成した。実施したアンケート結果をSPSSを使用し、スピアマンの順位相関係数を算出して、アンケートの各項目間、日本語能力と各項目との相関関係を調べた。

2.3 シャドーイングの手順

シャドーイングのやり方は、門田（2007）を参考にして、次のように行った。

教示

「聞こえてくる日本語にできるだけ遅れないように最後までついていってください。」

ステップ1. まずモデル音を聞くリスニング

ステップ2. 口の中でぶつぶつと繰り返すマンブリング

ステップ3. スクリプトを見て語彙や意味の確認をする。

ステップ4. スクリプトを見ながらモデル音と同時に発話するパラレルリーディング

ステップ5. シャドーイング

ステップ6. 録音した自分の音声をチェックする。（自己評価）

2.4 シャドーイングの材料

学習者のレベルが初中級から上級までまたがっているため、初中級レベルの学習者にも無理なくできると思われる難易度の材料を、音声教材が付いている聴解教材の中から複数選択し使用した。表2に材料文の一例を示す。

表2. シャドーイングで用いられた材料の一例

みどりさんは、きのう^{おおさかししゃ}大阪支社に出張^{しゅつちよう}しました。きのう、^{とうきよう}東京はとても暑^{あつ}かったです。大阪^{おおさか}はそんなに暑^{あつ}くありませんでした。日帰りの出張^{ひがえか}でしたから、忙^{いそが}しかったです。でも、仕事^{しごと}は、まあまあうまくいきました。夜^{よる}、支社^{ししゃ}の人たちといっしょに食事^{しょくじ}をしました。みんなでお酒^{さけ}を飲^のんで、とてもにぎやかでした。大阪^{おおさか}は、食べ物^{たべもの}もお酒^{さけ}もとてもおいしいです。それで、みどりさんはお酒^{さけ}をちょっと飲^のみすぎました。けさ、みどりさんはふつかよいで頭^{あたま}が痛^{いた}かったのですが、本社^{ほんしゃ}へ行^いきました。同僚^{どうりよう}の高橋^{たかはし}さんは、みどりさんに出張^{しゅつちよう}のことをいろいろ聞^ききました。高橋^{たかはし}さんは、はじめは、みどりさんが仕事^{しごと}で疲^{つか}れていると思^{おも}いました。でも、あとで、ふつかよいだとわかりました。

（星野恵子・遠藤藍子(2004). 「日本語集中トレーニング」アルク, P.31. より引用

表3 アンケート調査の項目

	項目
1	シャドーイングが苦手である。
2	意味がわからなくても最後まで止まらないでできる。
3	全部の文を覚えてシャドーイングをしようとする。
4	シャドーイングは、簡単だ。
5	シャドーイングするときは正確に発音することよりも意味に注意を向ける。
6	シャドーイングが好きだ。
7	意味がわからない一時的に止まる。
8	シャドーイングをしているときストレスを感じる。
9	シャドーイングをするときはイントネーションやアクセントに注意して行う。
10	一文が長くなるとシャドーイングが難しくなる。
11	わからない単語があっても、知っている知識を使って自分で推測しながらシャドーイングを行う。
12	シャドーイングをしていると楽しい。
13	自分の発話は、イントネーションやアクセントが違うと思う。
14	聞き取れない単語がある一時的に止まる。
15	シャドーイングするときに日本語の文字を思い浮かべる
16	聞こえてくる日本語のスピードが速いと感じる。
17	シャドーイングをしながら、一語ずつ翻訳している。
18	シャドーイングするときは意味を考えるよりも正確に発音することに注意を向ける。
19	シャドーイングしている時に自分の発話がモデル音のイントネーションやアクセントと違うと思う。
20	スピードについていけなくて、途中で止まる。
21	シャドーイングしているときは、次に来る文を予測する。
22	ドーイングしながら文の意味がわかる
23	シャドーイングしているときは、自分のい言い間違いに気付かない。
24	シャドーイングをしている時内容について視覚的にイメージしている。
25	シャドーイングは、リスニングに有効である。
26	ドーイングは、スピーキング有効である。

3. 結果と考察

アンケートの各項目間、日本語能力と各項目との相関係数を算出し、比較的強い相関が見られた項目をまとめたものが表4である。この結果を見てみると「シャドーイングが苦手である」と評価している学習者ほど「自分の発話はイントネーションやアクセントが違う」と評価していることがわかった。また、「シャドーイングを行っているときにストレスを感じる」と評価している学習者も「シャドーイングをしているときに自分の発話がモデル音のイントネーションやアクセントと違うと思う」と評価していることが分かった。また「シャドーイングが簡単だ」と評価している学習者ほど「自分の発話はイントネーションが違う」と思っていないことが分かった。このことから、シャドーイングが苦手と感じたり、ストレスを感じてしまう学習者は、イントネーションやアクセントに過度に注意が向き、うまく発音できないというジレンマからストレスを感じている可能性が考えられる。

次に「シャドーイングを行っているときにストレスを感じる」ほど「一文が長くなるとシャドーイングが難しくなる」、「聞こえてくる日本語のスピードが速いと感じる」と評価していることがわかった。一方「シャドーイングが簡単だ」と評価している学習者ほど「意味がわからなくても止まらないでできる」と答えており、また、シャドーイングをしているときに「楽しい」と感じている学習者ほど「わからない単語があっても知っている知識を使って自分で推測しながらシャドーイングを行っている」、「スピードについていけなくて途中でとまることはない」、「シャドーイングをしながら文の意味がわかる」と評価していることが分かった。ここで、シャドーイングに対して苦手意識を持っていることやストレスを感じていること、あるいは、シャドーイングが簡単と思っていることや楽しいと感じていることが、シャドーイングに使用した材料の難易度や音声のスピードと何らかの関係があるとすれば、日本語能力とこれらの項目間に相関がみられるはずである。そこで、「一文が長くなるとシャドーイングが難しくなる」、「聞こえてくる日本語のスピードが速いと感じる」と日本語レベルとの関係を調べたところ、相関はみられなかった。このことから、今回使用したシャドーイング材料の難易度が影響しているとは考えにくく、シャドーイング遂行時にストレスや困難さを感じることと日本語レベルとは、あまり関係がないということが示唆された。

表 4. 比較的強い相関が見られた項目と相関係数

項目 1 「シャドーイングが苦手である」	相関係数
項目 4 シャドーイングは簡単だ	$rs = -.415$
項目 13 自分の発話はイントネーションやアクセントが違うと思う	$rs = .406$
項目 4 「シャドーイングは簡単だ」	
項目 1 シャドーイングは苦手である	$rs = -.415$
項目 2 意味がわからなくても止まらないでできる	$rs = .458, p < .05$
項目 6 シャドーイングが好きだ	$rs = .476, p < .05$
項目 8 シャドーイングしているときストレスを感じる	$rs = -.402$
項目 13 自分の発話はイントネーションやアクセントが違うと思う	$rs = -.485, p < .05$
項目 6 「シャドーイングが好きだ」	
項目 4 シャドーイングは簡単だ	$rs = .476$
項目 8 シャドーイングしているときストレスを感じる	$rs = -.524, p < .05$
項目 10 一文が長くなるとシャドーイングが難しくなる	$rs = -.475, p < .05$
項目 12 シャドーイングをしていると楽しい	$rs = .804, p < .05$
項目 20 スピードについていけなくて、途中で止まる	$rs = -.469, p < .05$
項目 8 「シャドーイングしているときストレスを感じる」	
項目 4 シャドーイングは簡単だ	$rs = -.402$
項目 6 シャドーイングが好きだ	$rs = -.524, p < .05$
項目 10 一文が長くなるとシャドーイングが難しくなる	$rs = .638, p < .01$
項目 12 シャドーイングをしていると楽しい	$rs = -.498, p < .05$
項目 16 聞こえてくる日本語のスピードが速いとを感じる	$rs = .610, p < .01$
項目 19 シャドーイングしているときに自分の発話がモデル音のイントネーションやアクセントと違う	$rs = .473, p < .05$
項目 12 シャドーイングをしていると楽しい	
項目 6 シャドーイングが好きだ	$rs = .804, p < .01$
項目 8 シャドーイングしているときストレスを感じる	$rs = -.498, p < .05$
項目 11 わからない単語があっても、知っている知識を使って自分で推測しながらシャドーイングを行う	$rs = .564, p < .01$
項目 20 スピードについていけなくて、途中で止まる	$rs = -.447, p < .05$
項目 22 シャドーイングしながら文の意味がわかる	$rs = .518, p < .01$

日本語能力検定試験 3 級	
項目 6 シャドーイングが好きだ	$r_s = .431, p < .05$
項目 21 シャドーイングしているときは次に来る文を予測している	$r_s = .494, p < .05$
項目 25 シャドーイングはリスニングに有効である。	$r_s = .515, p < .05$

4. まとめと今後の課題

本研究の目的は、日本語教育の現場において、シャドーイングをより効果的に導入して行くために、シャドーイング遂行時にシャドーイングを苦手と感じたり、ストレスを感じてしまう学習者の心理的負担を軽くする手立てを探索することであった。

今回の調査結果から明らかになったことは、1. シャドーイングを苦手と感じたり、ストレスを感じてしまう学習者は、イントネーションやアクセントに過度に注意が向き、うまく発音できないというジレンマからストレスを感じている可能性が考えられることと、2. シャドーイング遂行時にストレスや困難さを感じることと日本語能力とはあまり関係がないと示唆されたことである。

これらの結果から、授業では一般的に日本語能力の高い低いで材料文の難易度を決めたり、同じ材料を使ってシャドーイングをさせることが多いが、苦手意識を持ったりストレスを感じる学習者に対しては、発音のイントネーションやアクセントの違いに過度に注意を向けさせないような教示、例えば「発音は、あまり気にしないようにして、最後までついていっていきましょう。」などという語りかけを行ったり、シャドーイングの材料に関しては、一文が短いものや長いものなどバリエーションに富んだ材料を用意して、学習者が自分でストレスを感じないと判断できるような材料を自由に選べる環境を整えることが重要だと思われる。また、環境的には、スピードを変える事ができるCALLルームを使用したり、速度が変えられる再生機を使用させるなどの工夫が望まれる。今後は、これらの工夫を実践することで学習者の心理的負担が軽くなりストレスを感じないでシャドーイングを遂行させることができるかについて、さらに研究を進めていきたいと思う。

引用文献

- 星野恵子・遠藤藍子(2004). 「日本語集中トレーニング」アルク, P31.
- 門田修平(2007), シャドーイングと音読の科学 コスモピア
- 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、文構造の視点から— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第56号.
- 荻原 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, 55-71.
- 迫田久美子・松見法男(2004), 日本語指導におけるシャドーイングの基礎研究—「わかる」から「できる」への教室活動への試み—2004年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 223-224.
- 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研究(2)—音読練習との比較調査から分かること—2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 241-242.
- 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, No. 4
- 高橋恵理子(2007). シャドーイングが発音に与える影響—上級日本語学習者を対象に— 広島大学大学院教育学研究科修士論文.
- 玉井 健(2005). リスニング指導法としてのシャドーイングの訓練効果に関する研究 風間書房
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening, Applied Linguistics, 26, 70-89.
- 山根 繁(2004). 音読が学習者のプロソディーに与える効果—リピーティングとシャドーイング, 外国語教育メディア学会、第44回全国大会.

(佐賀大学留学生センター 非常勤講師)