

フランス語学習におけるシャドーイングの導入とその効果について

——二つの実験とアンケートから——

福島祥行

(大阪市立大学大学院文学研究科)

fukushim@lit.osaka-cu.ac.jp

0. はじめに

第2言語学習におけるシャドーイング shadowing の効果については、すでにさまざまな検証がなされているが、シャドーイングが言語学習のいかなる部分に有効に作用しているのかということにかんしては、いまだはっきりした確証が得られていない。そこで、われわれは、まず以下の3点を問いとして立てた。すなわち、

- (1) a. シャドーイングの導入には効果がみとめられるとして、その音源の遅速により、効果に差があらわれるか
- b. シャドーイングにおいて、その音源の内容を事前に理解しているばあいとそうでないばあいとで、効果に差があらわれるか
- c. シャドーイングは、第2言語学習者にたいして情意的な面での効果をもつか。もしもつとめるならば、それはいかなる点においてか

そして、上記(1)を確認すべく、2種類の実験をおこなった。以下にその内容と結果をかかげ、その結果について考察をほどこす。また、情意面の測定にかんしては、被験者に実施したアンケートをもちい、おなじく考察をほどこすこととする¹。

1. シャドーイングと言語学習

シャドーイングとは、流れつづける音源を聴取しながら、文字どおり「影のように」音源のあとを追って、音韻のほか、アクセント、ピッチ、イントネーションなどのプロソデ

1 以下にかかげる実験と考察については、2006年度外国語教育メディア学会関西支部春季研究大会（2006年5月13日、於・流通科学大学）に「CALLを利用した外国語学習の可能性について——英語、フランス語、ドイツ語への実験から——」（井狩幸男・田畑雅英・添田晴雄と共同）として、2006年度日本フランス語教育学会春季大会（2006年5月19日、於・慶應義塾大学）に「初級フランス語クラスにおけるシャドウイング導入のこころみ」として、2006年度外国語教育メディア学会全国大会（2006年8月3日、於・京都産業大学）に「シャドーイングとディクテーションを利用したCALL授業の効果に関する実証的研究試論——英語、フランス語、ドイツ語の場合——」（井狩幸男・田畑雅英・添田晴雄と共同）として口頭発表した内容、および福島（印刷中）の内容と一部重なっている。

イー prosody を模倣しつつ発音していく訓練である。同時通訳の訓練として知られていたが、近年、中等教育の英語学習を中心に、外国語学習方法のひとつとして広まってきている。その理論的根拠はいまだ仮説の域を出ないが、ひとまず、玉井（2005）に依拠すると、以下のようにまとめられる。

- (2) シャドーイングにより、音声符号化のテクニックが向上し、構音速度 articulation rate と音韻認知力があがることで、ワーキング・メモリ（作動記憶）working memory における音韻ループ phonological loop²の働きを効率化する

この結果、以下の効果が得られる。

- (3) a. プロソディーの把握力が向上する
b. 発話・音読スピードが上昇する
c. 外国語のリスニングにたいする構えができる

たとえば、母語音声聴取時には、母語による音声の内容を把握する過程は、謂わば「オートマティック」に進行し、その分、内容把握以外の認知的タスクに余力を裂くことが可能である。しかしながら、外国語音声聴取時には、ひとまず音声内容把握という負荷がかかるため、そこから先の言語処理がスムーズにおこなわれないと予想される。この点において、音韻ループの効率化は、音声内容把握の処理をスムーズにし、その結果、言語処理全般に謂わば「余裕」が生じ、当該言語の理解や表出がより容易になると考えられる³。したがって、(2)の結果、

- (4) 学習が効率的におこなわれ、リスニングのみならず全体的な成績が向上する

が期待される。今回の実験では、シャドーイングの影響が、リスニング以外の面にも反映されるという前提のもと、リスニング以外の成績についても考察の対象とした。

2. 導入の実際

2.1. CALL システム

実験にあたっては、大阪市立大学全学共通教育棟に5室設けられた「外国語特別演習室」

2 音韻ループとは、ワーキング・メモリの下位システムをなすもので、「音韻性短期ストア」phonological short-term store と「内語反復」subvocal rehearsal システムからなる。前者は、取りこまれた音声刺戟が直接インプットされ、一時的に保存される貯蔵庫であり、後者は、非音声刺戟を心的音声化 subvocalisation し、それをリハーサル（反復・復唱）することでその記憶の減衰を阻止しつつ、前者にインプットするシステムとされている。この音韻ループが長期記憶と協働することで、音韻情報の処理がおこなわれるとされている（cf. 苧阪, 2002；齊藤, 2000）。

3 「読む」「聴く」「話す」「書く」といういわゆる「四技能」のなかで、「聴く」にかんしておこなわれた学習のみが、他の三技能すべてに転移するという先行研究もある（cf. 竹蓋, 1997）。

の CALL システムをもちいた。じっさいには、そのなかの「外国語特別演習室 2」を利用したが、この部屋の概要は以下のとおりである。

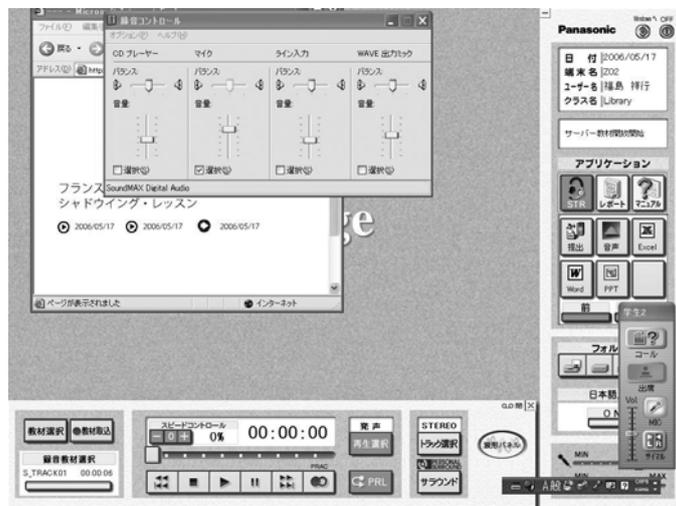
(5) 実験システムの概要

OS	Windows XP
PC 台数	48 (+教師マシン 1)
PC モニタ	48 (+教師マシンモニタ 3)
センターモニタ	24
CALL ソフト	PC@LL (内田洋行)
PC 制御ソフト	Sky Menu Pro (Sky)
音声制御用ソフト	L3 ステージ (Panasonic)

(6) 外国語特別演習室 (PC 利用時と収納時)



(7) シャドーイング実験中画面



2.2. 対象クラス

実験は、筆者が担当する大阪市立大学のフランス語学習者にたいしておこなった。以下にクラスを掲げる。なお、被験者数は、プレテストもしくはポストテストのいずれかを欠席した者をはぶいた数であり、じっさいの登録受講者数とは異なる。

- (8) クラス A : 2005 年度「フランス語初級 2」文学部 (1 年次後期) 27 名
- クラス B : 2005 年度「フランス語初級 2」医学部 (1 年次後期) 44 名
- クラス C : 2006 年度「フランス語基礎 2」文学部 (1 年次前期) 35 名
- クラス D : 2006 年度「フランス語中級 1」商学部 (2 年次前期) 46 名
- クラス E : 2006 年度「フランス語基礎 4」文学部 (1 年次後期) 37 名

「初級 2」は 1 年次後期用の科目であるが、現在は廃止され、「基礎 4」となっている。また「中級」は 1 年次で週 2 コマを 30 週受講した者が前提となる 2 年次用の科目である。さらに、クラス C の後期受講者がクラス E であり、両クラスの受講者の顔ぶれは変わっていない。したがって、クラス E の被験者は、すくなくとも半期のシャドーイング経験を有していることになる。

3. 実験 1.

3.1. 仮説

音韻ループ内での保持期間はおよそ 2 秒であり、それゆえ一度に処理可能な発話の量は、そのリハーサル (復唱) 速度に依存する (cf. 門田 2007)。すなわち、リハーサル速度が速ければ速いほど、多くの量の発話が処理できるわけである。この点に鑑み、以下の仮説をたて、検証することとした。

- (9) a. 速い音声を聴き慣れたものは、それより遅い音声が聴き取りやすくなるのでは

ないか

- b. 速い音声を聴き慣れたものは、音韻ループにおける学習言語の入出力処理の速度が上昇し、その結果、当該言語学習全般における能力も向上するのではないか

このため、被験者をシャドーイングの音源をそのままもちいたグループ（便宜上「遅グループ」と呼ぶ。統制群）と、1.2倍速に変換した音源⁴をもちいたグループ（「速グループ」と呼ぶ。実験群）に分け、実験をおこなった。対象としたのは、(8)のクラスA～Dである。なお、実験以前にシャドウイング経験を有するものが若干名存在したが、いずれも英語に堪能であり、被験者としての適性に問題はないと判断した。

3.2. グループ分け

実験における音源速度以外の学習内容をできるかぎり共通化するため⁵、クラスAを「速」クラスBを「遅」のようにせず、クラスごとに遅速のグループを設けた。グループ分けにかんしては、クラスA・Bについてはプレテストの結果をもちい、成績上位者から「速、遅、速、遅……」とふりわけること、母集団の偏りを排除するようつとめた。しかし、クラスCはまったくの初学者クラスであったため、授業開始時にプレテスト実施することが不可能であったため、学籍番号順に「速、遅、速、遅……」とふりわけた。しかしながら、にもかかわらず、プレテスト実施後、クラスC内の両グループの成績を比較したところ、偏りはみられなかった。

なお、「じぶんは通常より速い音を聴いている」などの先入観をもたせないため、被験者にはグループ分けをおこなっていること自体を知らせなかった。また、ログインした時点でそれぞれの音源先に自動的にふり分けられるシステムを構築したが、そこで提示される画面は両グループともまったく同様とし、人によって異なる音源にたどりついたことに気づかぬよう配慮した。

3.3. 手順

実験は、週1回の一斉授業（90分）裡に、以下の手順で実施した。

- (10) a. 授業のなかばごろ、教師マシンから、Sky Menu Pro をもちいて各ブースのPCを起動させる。
- b. やはり Sky Menu Pro をもちいて、Web上に設置されたシャドーイング・システムのログイン画面のURLを一斉送信し、インターネット・ブラウザを起動

4 音源の速度変換には、フリーソフトの「聞々ハヤエもん」をもちいた：
<http://soft.edolfzoku.com/hayaemon2/>

5 いずれも筆者が担当したクラスであったが、クラスA・Cについては他に週2回の、クラスBについては週1回の、筆者以外の教員が担当する1年次生向けフランス語の授業がおこなわれていた。また、クラスDでも、週1回の2年次向けの授業がおこなわれていた。ただし、筆者以外担当のいずれの授業においても、PCをもちいることによって可能な「受講者各自のペースによる音読」教育はおこなわれていなかった。

させる。

- c. 被験者各自に、L3 ステージを起動させ、ログインさせる ((7)の画面を参照)。
- d. Web 上のボタン⁶を押すことで流れる音源をもとに、シャドウイングとディクテーションをおこなわせる。このとき、ボタンごとに内容が決まっており、はじめのふたつはシャドーイング、さいごのひとつがディクテーション用となっている。したがって、被験者は、1 回の実験ごとに、シャドーイングを 2 回、ディクテーションを 1 回おこなうことになる。



- e. シャドーイングについては、ヘッドセットのマイクをつうじて電子ファイルとして録音、L3 ステージをもちいて、サーバにアップロードする⁷
- f. ディクテーションについては、配布した用紙に解答を記入し、授業終了時に提出する

(10a)～(10f)にかかる時間は、平均 12～15 分程度であった。

なお、シャドーイングのほかにディクテーションを課したのは、音源を聴き流さず、注意深く聴く習慣をつけさせるためである。したがって、ディクテーションの成績は参考にとどめ、くわしい分析の対象とはしない⁸。

また、シャドーイングについてもディクテーションについても、事前にその文章を示すことはしなかった。ただし、クラス C にかんしては、毎回、授業終了時に、音源のもとなった文章を配布することとした。

3.4. 実施回数

1 セメスターごとの授業回数は 13～15 であったが、通常授業の進行や機器の調子などの理由により、実験実施回数は以下のとおりとなっている。

6 ボタンによる音声提示システムは、Flash をもちいて作成した。

7 サーバ上では、被験者ごとのフォルダと、その下に実験日時名のフォルダが自動的につくられ、音声ファイルはそこに格納される。

8 ディクテーションの形式は、所謂「虫食い」式のパーシャル・ディクテーションをもちいた。

(11) クラスごとの実験回数

クラス	シャドウイング	ディクテーション	全授業数
A	7×2	8	13
B	7×2	8	13
C	11×2	11	15
D	11×2	11	15

また、上は最大実施回数であり、被験者によっては、欠席や機器の取り扱いミスなどの理由によって、それよりすくない回数しか実施できていない者もいる。

3.5. 音源

シャドーイングおよびディクテーションの音源として、クラス A・B・D にかんしては既存の教科書の CD 音源を、クラス C にかんしては、まったくの初学者であることから、簡単な会話文を作成し、そのテキストから TTS⁹ により生成された合成音声音源をもちいた。前者の音源はおおむね 25～30 秒、後者は 10～15 秒程度の長さとなっている。

3.6. テスト

テストには、プレテスト、ポストテストとも、フランス語教育振興協会 (APEF) の「実用フランス語技能検定試験」(仏検) 5 級 (学習 50 時間以上) の過去問題をもちいた。この問題は、筆記部 60 点とリスニング部 40 点からなるが、クラス A・B においては、(4)の観点から、成績全体のみを考察対象とした。しかし、年度替わりで実験を見直した結果、クラス C・D では、全体のほかに、筆記部とリスニング部の得点率についても考察することとした。

なお、クラス A・B は 2 回目の授業でプレテスト、最終回一つ前でポストテストをおこなったが、クラス C については、先にのべたように、一定の学習項目を終えたのちでなければテスト自体が成立しないため、10 回目にプレテスト、最終回にポストテストをおこなった。

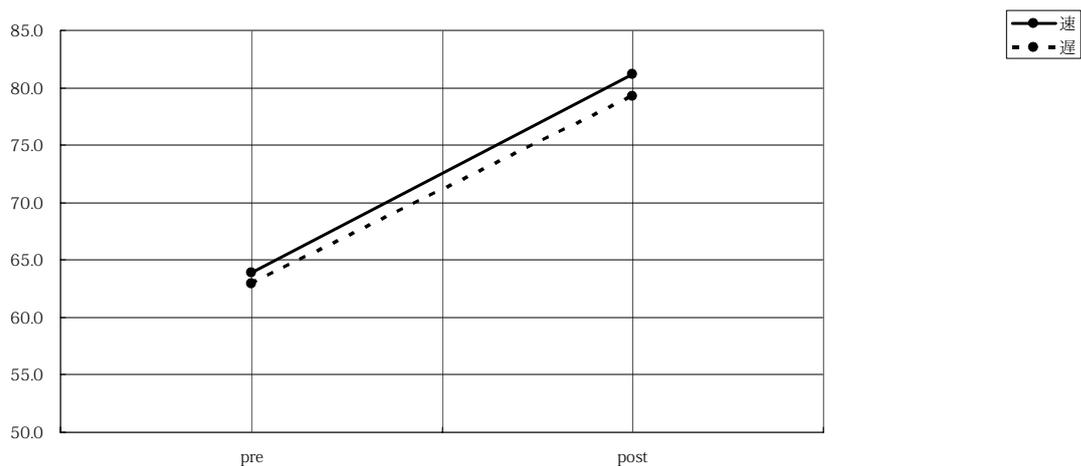
3.7. 結果

以下に実験の結果を掲げる。なお、テスト結果の値については、いずれもグループ毎の平均得点率である。

9 TTS (Text to Speech) とは、キャラクタ・ベースのテキストから自然な音声を機械的に合成する技術である。その発音には、まだまだ改良の余地があるとはいえ、おおむね妥当な音声と判断し、使用した。なお、今回の実験の音源作成には、Acapela Group による web デモを利用している：<http://demo.acapela-group.com/>。

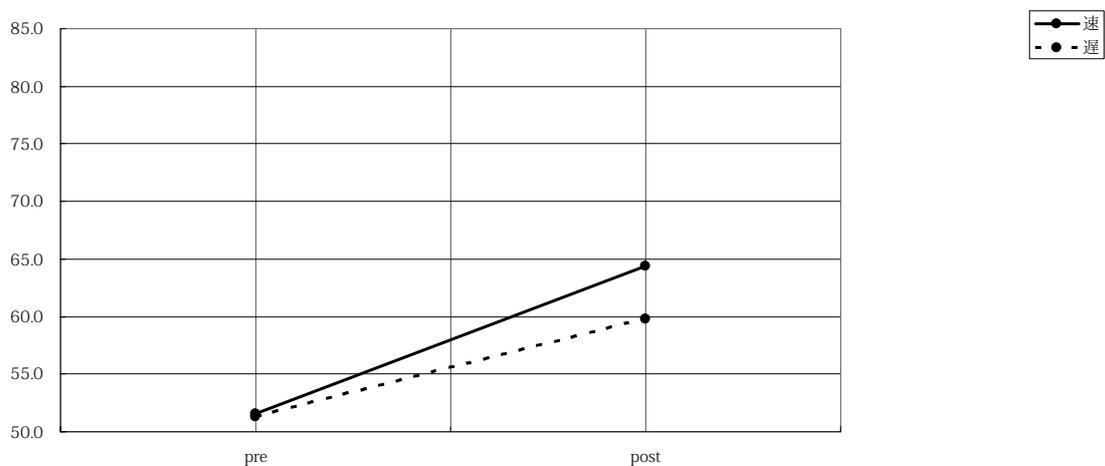
(12) クラス A の成績

グループ	pre 得点率	post 得点率	post - pre
速	63.9 %	81.1 %	17.3 %
遅	62.9 %	79.2 %	16.3 %



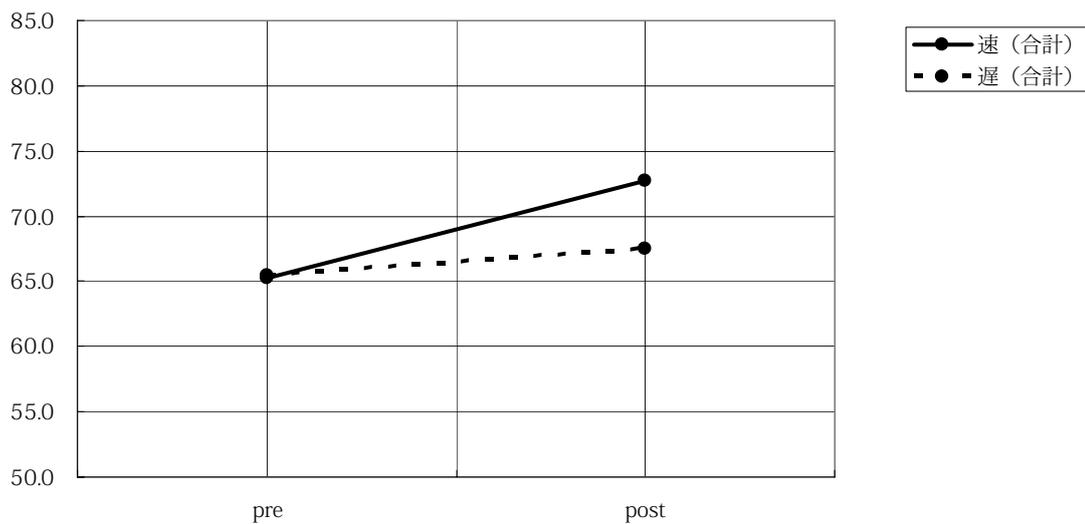
(13) クラス B の成績

グループ	pre 得点率	post 得点率	post - pre
速	51.5 %	64.4 %	12.8 %
遅	51.3 %	59.8 %	8.5 %



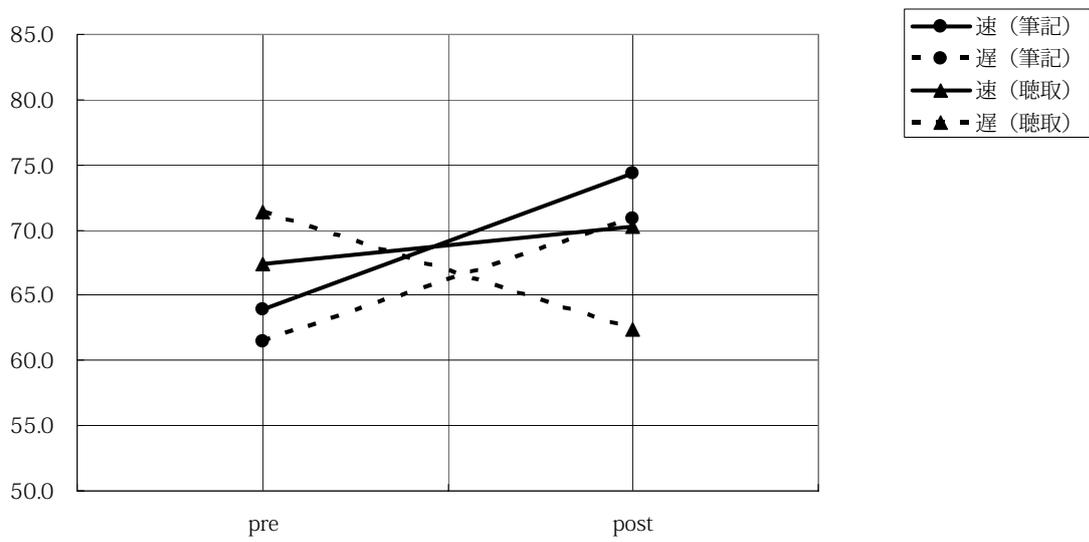
(14) クラス C の成績 (全体)

グループ	pre 得点率	post 得点率	post - pre
速	65.3 %	72.7 %	7.4 %
遅	65.4 %	67.5 %	2.1 %



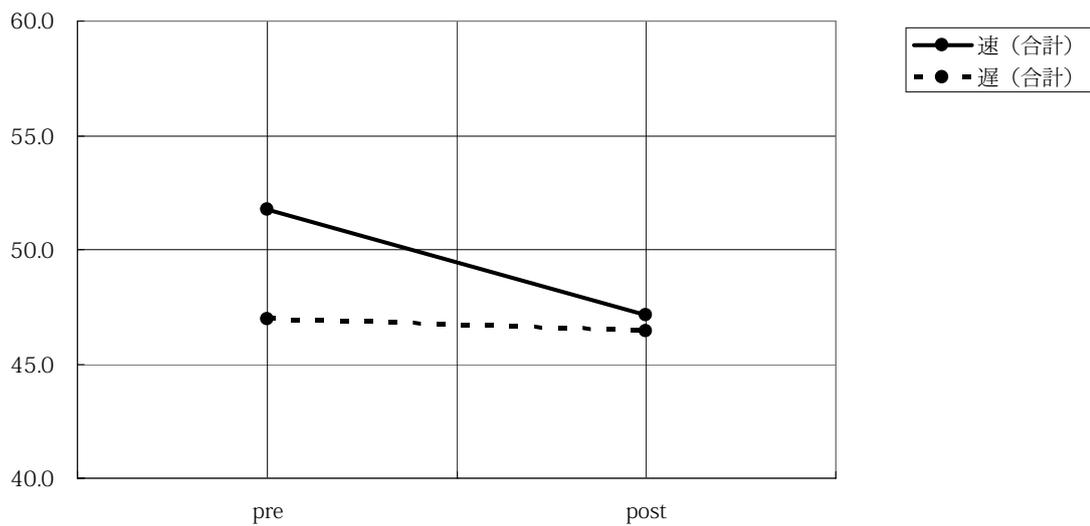
(15) クラス C の成績 (筆記部・リスニング部)

グループ	pre 得点率	post 得点率	post - pre
速 (筆記)	65.3 %	72.7 %	7.4 %
遅 (筆記)	65.4 %	67.5 %	2.1 %
速 (聴取)	67.4 %	70.3 %	2.9 %
遅 (聴取)	71.4 %	62.4 %	-9.0 %



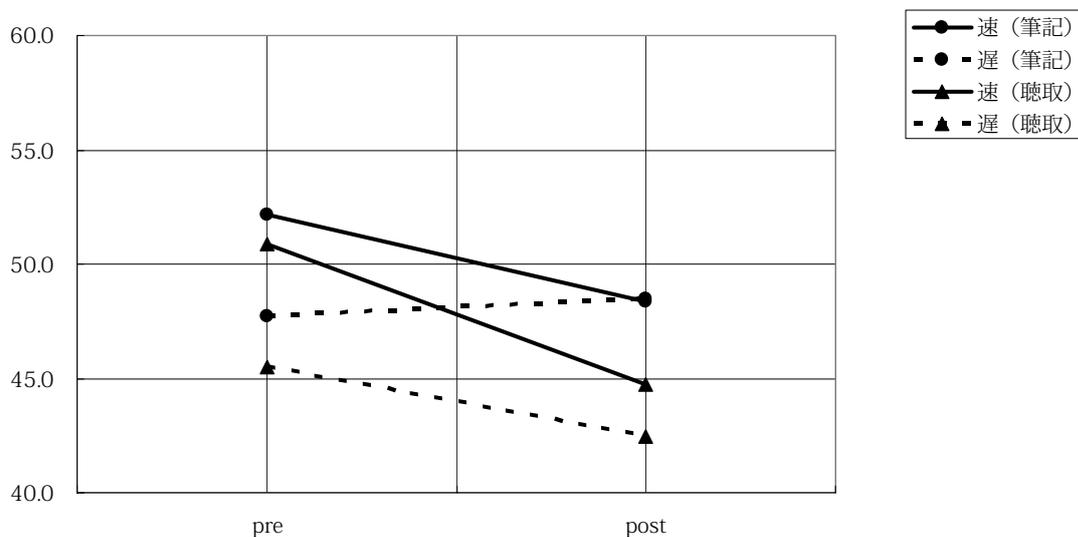
(16) クラス D の成績 (全体)

グループ	pre 得点率	post 得点率	post - pre
速	51.7%	47.1%	-4.6%
遅	47.0%	46.4%	-0.5%



(17) クラス D の成績 (筆記部・リスニング部)

グループ	pre 得点率	post 得点率	post - pre
速 (筆記)	52.2 %	48.4 %	-3.8 %
遅 (筆記)	47.7 %	48.5 %	0.8 %
速 (聴取)	50.9 %	44.8 %	-6.1 %
遅 (聴取)	45.5 %	42.5 %	-3.1 %



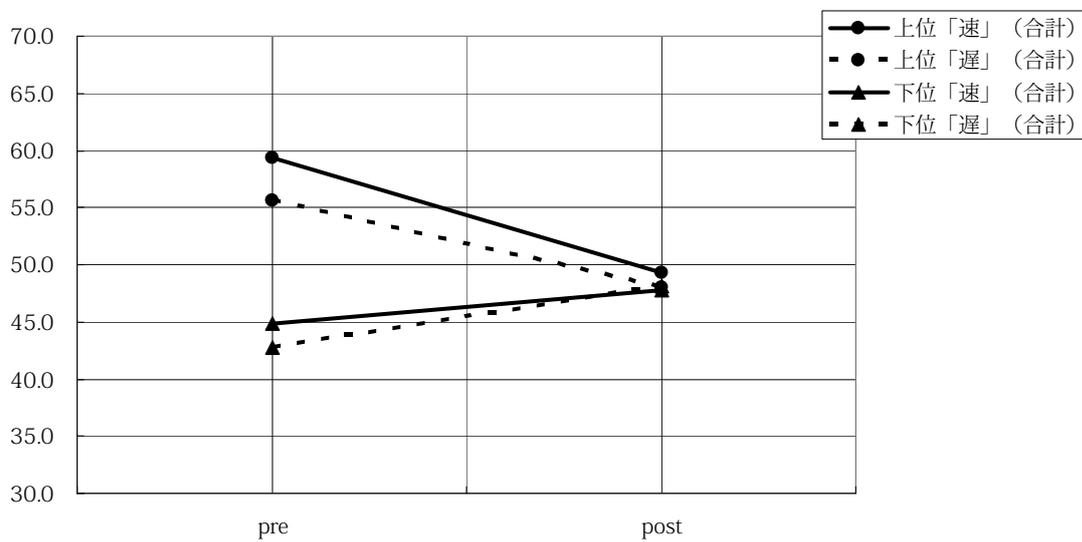
4. 考察

4.1. 音源の遅速

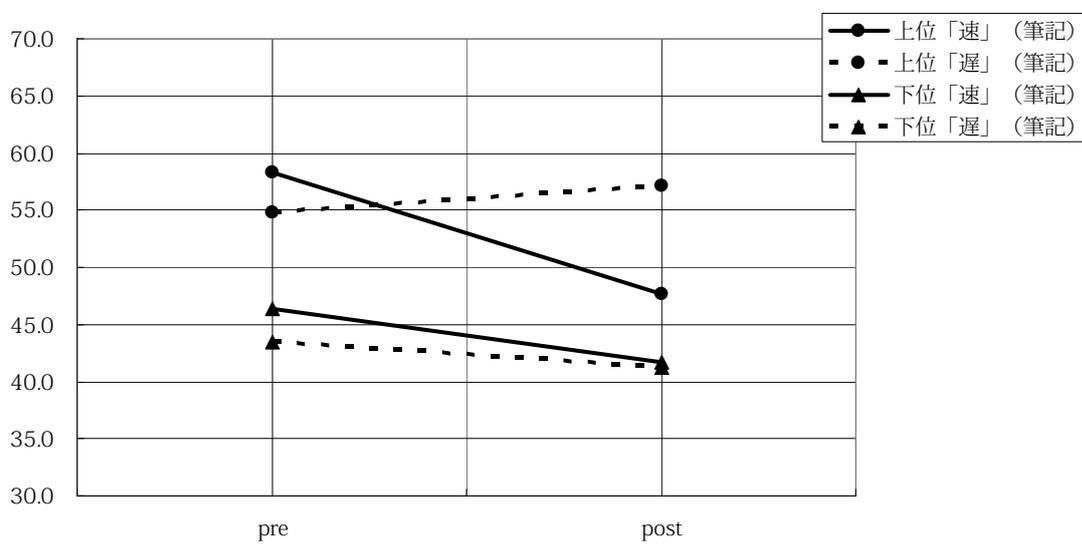
クラス A～C まで、いずれも成績は向上し、「速グループ」のほうが「遅グループ」にくらべて高い伸び率をしめしているが、すべてのクラスにおいて、t 検定の結果、両グループの成績および伸び率ともに統計的有意差はみとめられなかった。

クラス D においては、「速グループ」「遅グループ」ともに成績が低下した。ことに前者での落ち込みが激しい。この理由としては、クラス D のみが 2 年次生向けのクラスであり、その内容も、基本項目の学習ではなく、読解に特化したクラスであったことが考えられる。念のため、プレテストの成績によって上位・下位に分け、成績の変化をみてみよう。

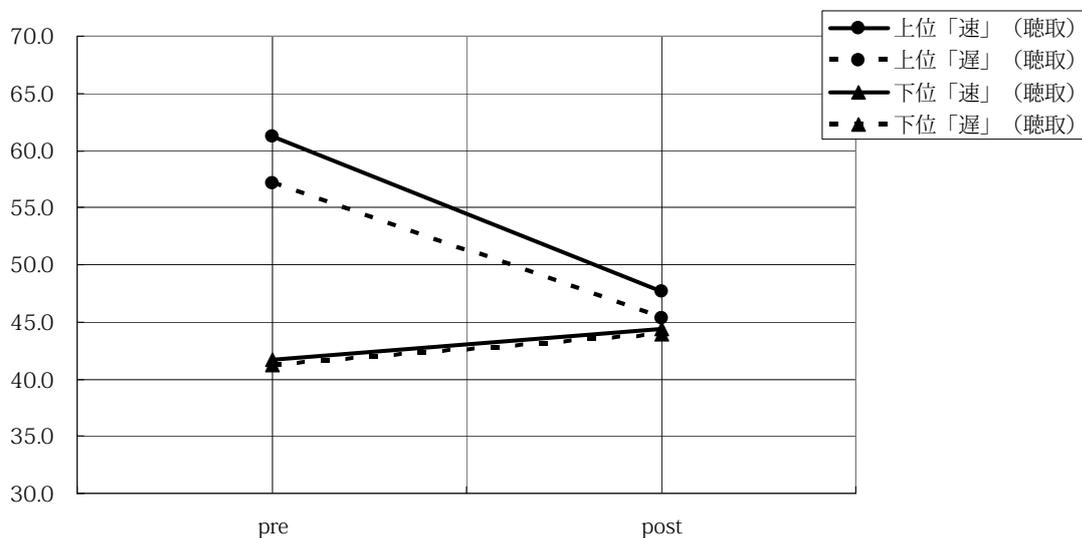
(18) クラス D の成績 2 (合計)



(19) クラス D の成績 2 (筆記部)



(20) クラス D の成績 2 (リスニング部)



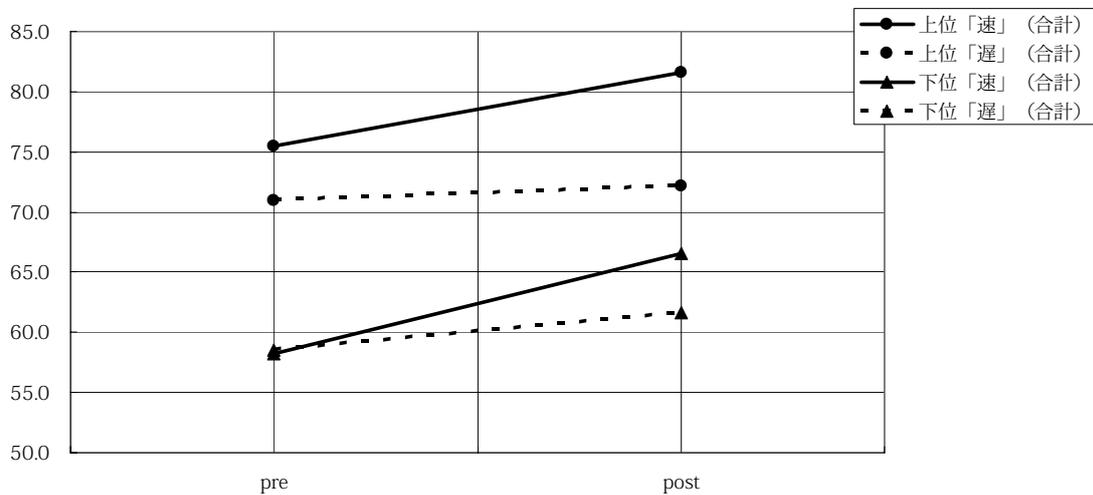
全体の成績では、遅速のグループ別に関係なく、上位群では下がっているが、下位群でやや上昇していることがわかる。さらに、筆記部とリスニング部においてみると、筆記部の上位群では「遅グループ」のみいささか上昇し、あとは下降している。また、リスニング部では、遅速のグループに別なく、下位群に上昇がみられる。だが、グラフからも明らかかなように、「遅速」はほぼ平行であり、音源速度による相違はみられなかったと結論できよう。

4.2. リスニングとの関係

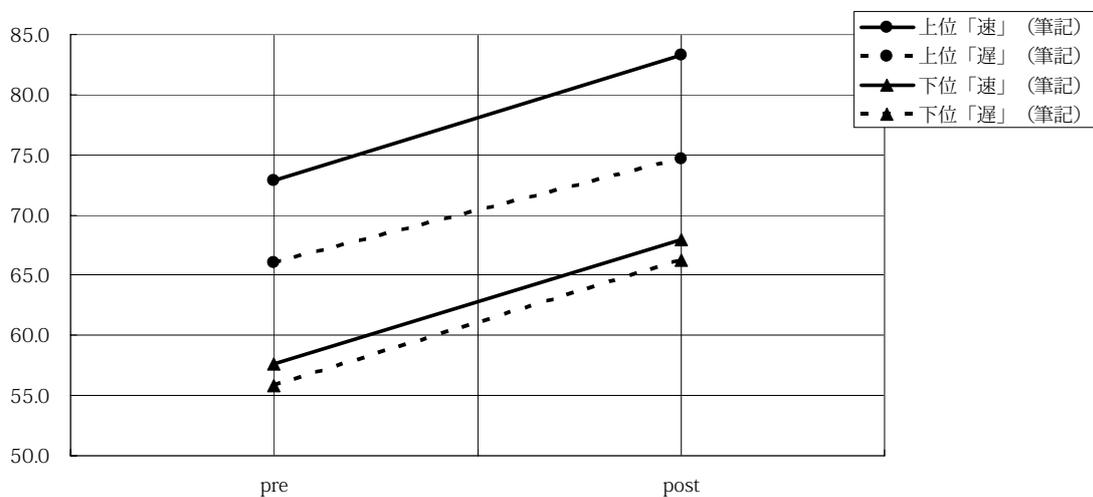
ついで、リスニング部の成績との関連をみることにする。

(15)にみられるように、クラス C では、筆記部は「速グループ」「遅グループ」ほぼ平行に成績が上昇しているのにたいし、リスニング部にかんしては、「速グループ」が伸びをしめし、「遅グループ」では下降した。このことは、一見、仮説(9a)を支持する結果のように思われるが、t 検定の結果、両グループの差異に統計的有意差はみとめられなかった。また、クラス D では、(17)および(20)にみられるように、「速グループ」のほうが、若干ながらダウン幅がおおきく、(15)とは反対の結果をしめしている。そこで、クラス C についても、プレテストの成績による上位・下位の区分を導入して結果をみると、以下のようなになった。

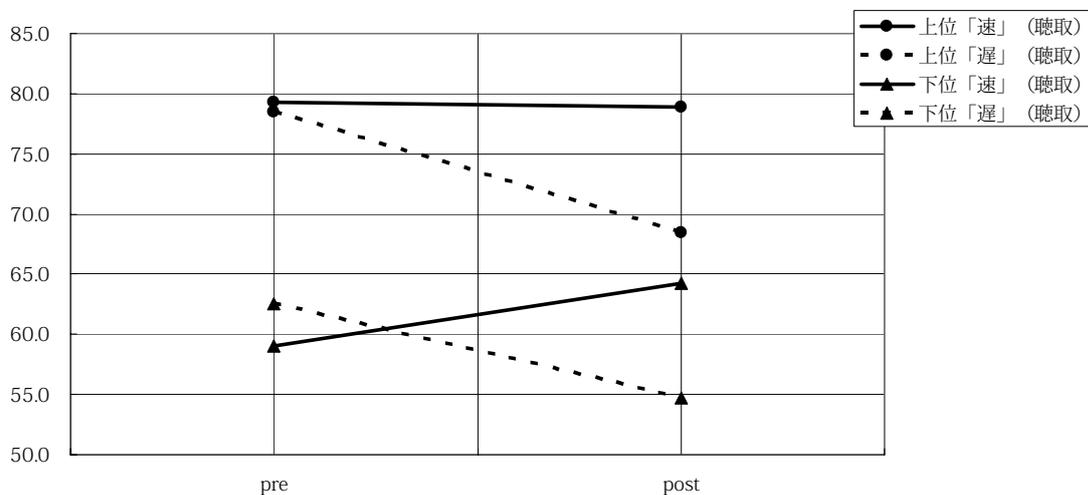
(21) クラス C の成績 2 (合計)



(22) クラス C の成績 2 (筆記部)



(23) クラス C の成績 2 (リスニング部)



クラス C では、(20)のクラス D にあったような上位・下位によるふるまいの相違はほとんど——(23)の下位群の「速グループ」の伸びがわずかばかりおおきいものの——みられず、成績上位群・下位群ともに、ほぼ平行状態をたもっている。つまるところ、リスニング部にかんしても、音源速度の遅速による影響は、ひとまずみとめられなかったといえよう。

しかしながら、テストにもちいられた音源の速度との厳密な関係や、総シャドーイング時間との関係は未調査であり、今後は、この点もふくめ、さらなる研究が求められることはいうまでもない。

5. 実験 2

5.1. 仮説

2006 年度後期からは、音源速度の遅速による成績の差異ではなく、シャドーイングのさいに、その内容を知っていて復唱していくのと、知らずに追唱していくのでは、シャドーイングの効率に差が出るか否かを問いにたて、あらたな実験をおこなった。ここでの仮説は以下のようなものである。

- (24) a. 「意味もわからず」外国語の音声処理をおこなうばあいには、「意味によるガイド」があるなかで外国語の音声処理をおこなうばあいは、音韻ループにおける処理の負荷が低くなり、その分の余力を音声処理にあてられるのではないか
- b. そのため、後者のほうが、構音速度も容易に上昇し、そこから言語処理全般がスムーズにおこなわれ、結果的に、当該外国語力がアップするのではないか

このため、被験者を、シャドーイング前に、その音源の内容の和訳文を提示されるグループ（「有提示グループ」。実験群）と、提示されないグループ（「無提示グループ」。統制群）とに分け、実験をおこなった。対象としたのは、クラス E のみである。このクラスは、クラス C の後期の姿であり、受講者は、全員、最大 11 回のシャドーイングを経験済みということになる。

5.2. グループ分け

実験 1 と同様、ひとつのクラスを「有提示グループ」と「無提示グループ」に分けた。グループ分けにかんしては、やはり実験 1 とおなじように、初回に実施したプレテストの結果をもちい、成績上位者から「有、無、有、無、……」とふりわけること、母集団の偏りを排除するようつとめた。

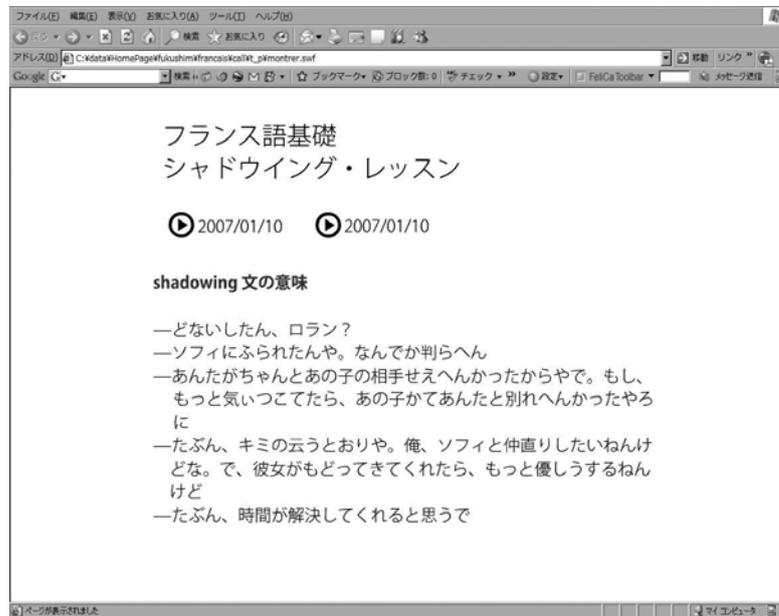
さらに、これも実験 1 同様、「じぶんは提示がある」などの先入観をもたせないため、被験者にはグループ分けをおこなっていること自体を知らせなかった。

5.3. 手順

実験は、週 1 回の一斉授業（90 分）裡に、ほぼ実験 1 とおなじ手順で実施した。

- (25) a. 授業のなかばごろ、教師マシンから、Sky Menu Pro をもちいて各ブースの PC を起動させる。
- b. やはり Sky Menu Pro をもちいて、Web 上に設置されたシャドーイング・システムのログイン画面の URL を一斉送信し、インターネット・ブラウザを起動させる。
- c. 被験者各自に、L3 ステージを起動させ、ログインさせる（(7)の画面を参照）。
- d. 「有提示グループ」の被験者の画面には、シャドーイング音声の内容が提示されるが、音声開始ボタンを押すと同時に内容は消え、以後表示されることはない
- e. シャドーイングについては、ヘッドセットのマイクをつうじて電子ファイルとして録音、L3 ステージをもちいて、サーバにアップロードする

(26) 提示画面（上：スタート前、下：スタート後）



(25a)～(25e)にかかる時間は、平均 8～10 分程度であった。

なお、今回は、すでにシャドウイングに慣れている被験者たちであることからディクテーションは廃した。

5.4. 実施回数

全授業中、初回と最終回を除いたすべてに実施の予定であったが、やはり、実験 1 とおなじ理由により、9 コマにとどまった。

(27) 実験回数

クラス	シャドウイング	全授業数
E	9×2	14

5.5. 音源

音源には、おなじ1年次後期生ということで、前年度のクラスAで用いた既存の教科書のCD音源を流用した。

5.6. テスト

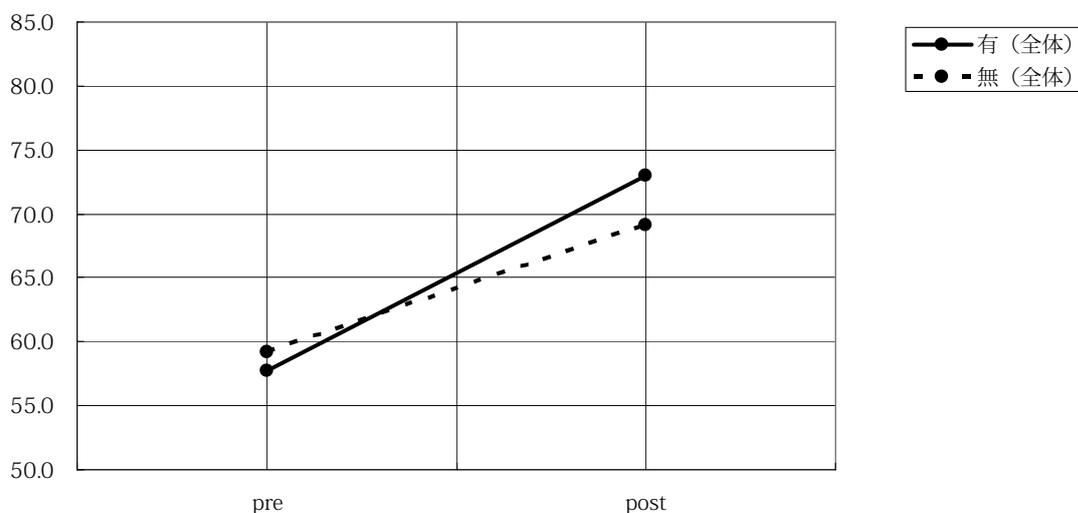
テストには、プレテスト、ポストテストとも、仏検の問題をやめ、よりリスニング力をはっきりとした形で計りうるような自作のテストをもちいた(付録参照)。また、仏検と異なり、筆記部とリスニング部が50点ずつになるよう配点した。

5.7. 結果

実験により、以下の結果を得た。なお、テスト結果の値については、実験1同様、いずれもグループ毎の平均得点率である。

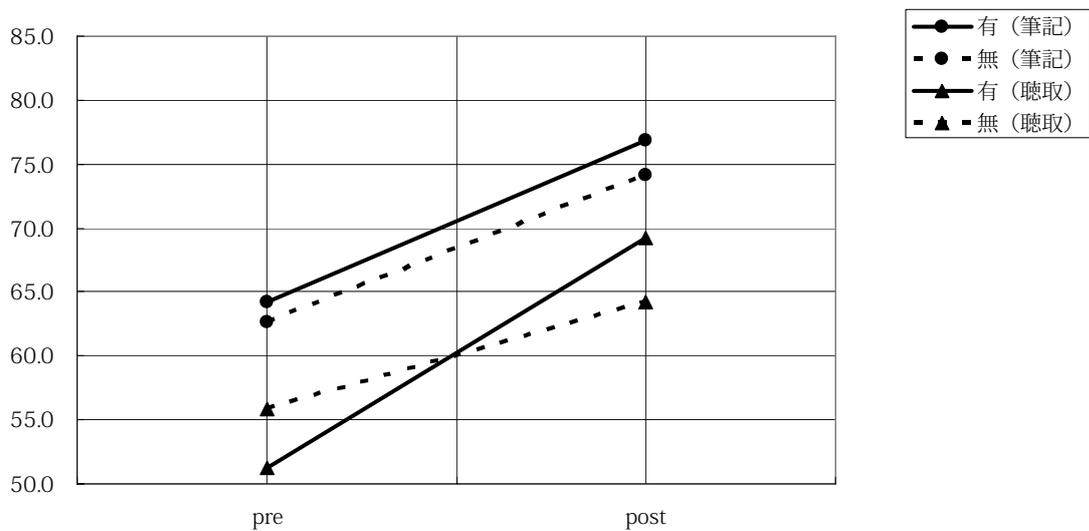
(28) クラスEの成績(全体)

グループ	pre 得点率	post 得点率	post - pre
有(全体)	57.8%	73.0%	15.3%
無(全体)	59.2%	69.1%	9.9%

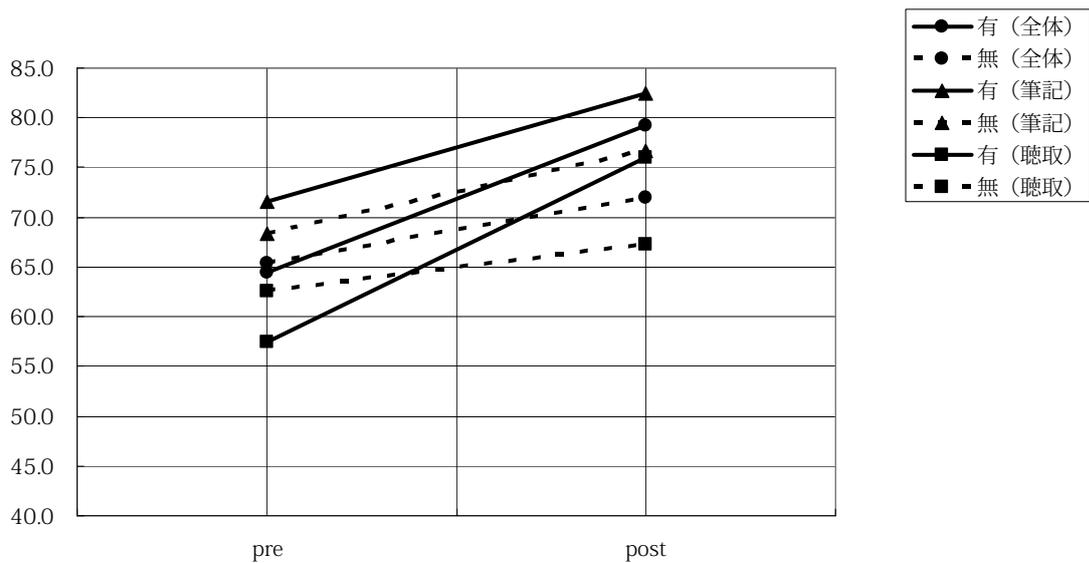


(29) クラス E の成績 (筆記部・リスニング部)

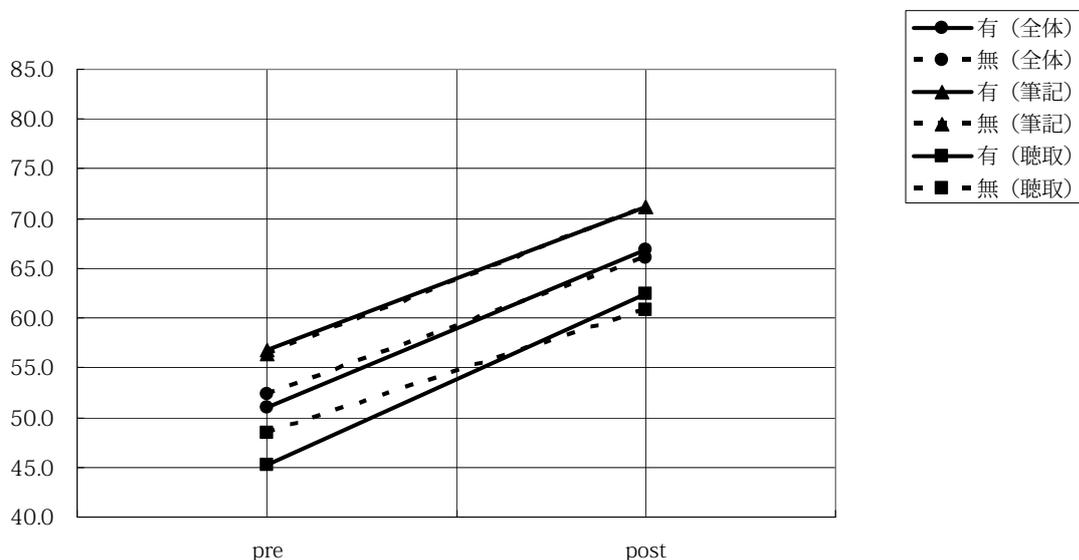
グループ	pre 得点率	post 得点率	post - pre
有 (筆記)	64.2 %	76.8 %	12.6 %
無 (筆記)	62.7 %	74.1 %	11.4 %
有 (聴取)	51.3 %	69.2 %	17.9 %
無 (聴取)	55.8 %	64.2 %	8.4 %



(30) クラス E の成績 2 (上位群)



(31) クラス E の成績 2 (下位群)



5.8. 考察

(28)の結果では、「有提示グループ」の伸び率が、「無提示グループ」のそれを上まわっているようにみえる。さらに、(29)の結果より、この伸び率を押しあげている要因は、リスニング部の得点であると考えられる。さらに、プレテストの成績による成績上位群と下位群では、上位群のほうに、筆記・リスニングを問わないかたちで、顕著な「有提示グループ」優位の傾向があらわれている。

そこで、両グループのリスニング部得点率について、プレテストとポストテストのあいだの増加ポイントを t 検定にかけてみると、 $p < .05$ で統計的有意差が確認された。筆記部の得点増加率については、どちらのグループにおいても有意差はみられなかった。

また、成績上位群では、やはりリスニング部の得点増加率について有意差が確認されたが ($p = 0.015$)、成績下位群では、リスニング部においても有意差はみられなかった。

このことから、シャドーイング時の和訳文の提示には、リスニング力増強にかんして、殊に成績上位者にたいし、学習効率上昇のなんらかの要因となっていることが考えられる。これは(24a)(24b)の仮説を支持するものともいえるが、成績下位者にたいする有効度の低い点を説明するためには¹⁰、さらなるデータの蓄積と探究が必要となろう。

6. アンケート

6.1. シャドーイング導入の情意面への影響

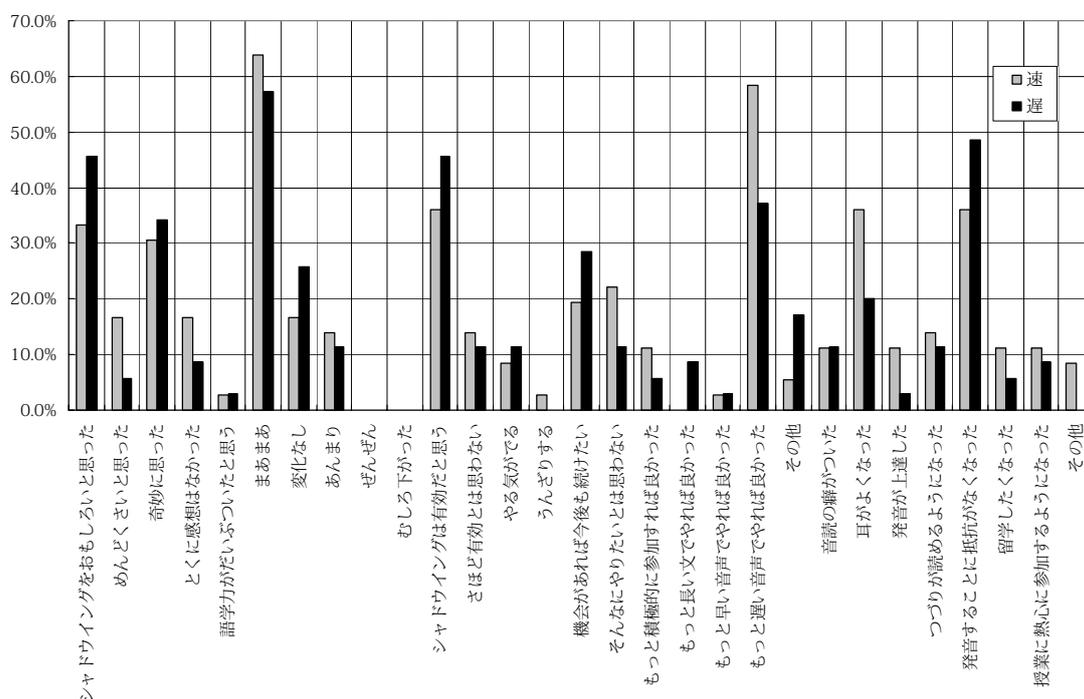
10 (30)と(31)のグラフからは、他グループの傾斜がほぼおなじなのをたいし、成績上位者の「無提示グループ」のみ傾斜が鈍化している点、むしろ、このグループが予想外に成績向上しなかったのだという結論も導きうる。よしんばそうだとすると、それを説明するための理屈は、現在のところ見つけられていない。

先に見たように、本実験の被験者は、大半がシャドーイング未経験者であった。このような状況においては、「シャドーイングという未知の体験」にふれることで、情意的に学習意欲のわくばあいがある。そこで、ひとつのセメスターの事前・事後に実施したアンケートを分析することで、なにがしかの結論が引き出せるかを考えてみたい。

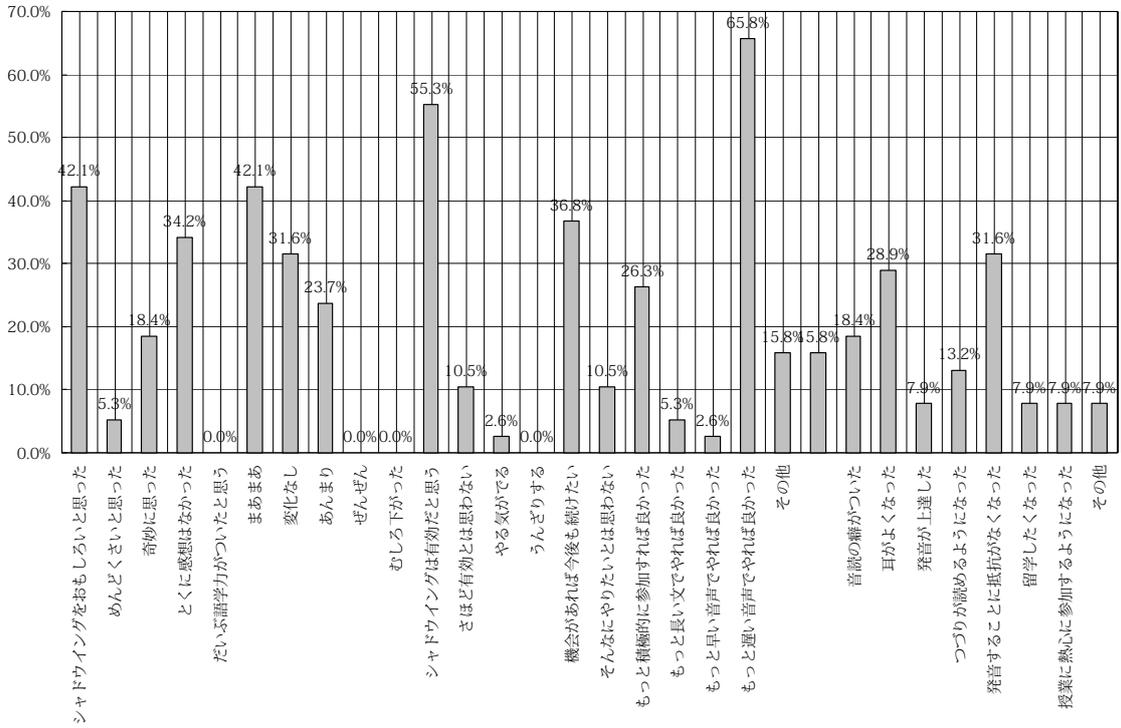
6.2. アンケート結果

クラス全体に実施した「シャドーイングにたいするアンケート」(付録参照)の結果から、1年次生のものを掲げる。

(32) クラス A・B への事後アンケート結果



(33) クラス E (=C) への事後アンケート結果

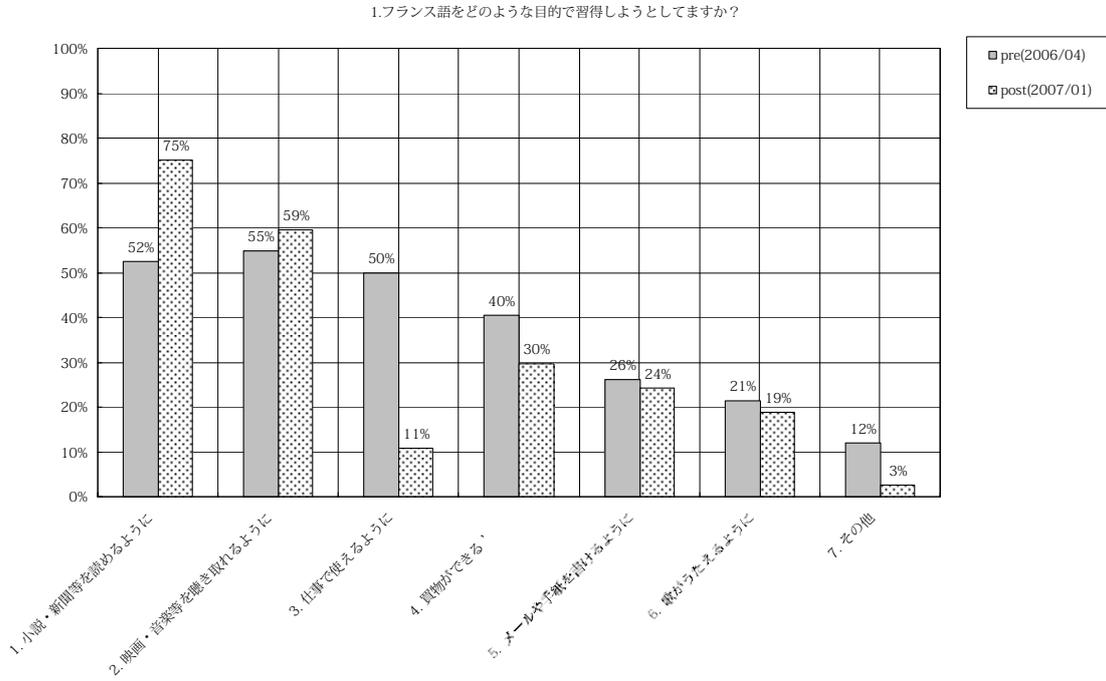


クラス C と E のメンバーはおなじであり、上にみたふたつの異なる実験を体験しているため、パラメータによって分けることなく、全体の回答をグラフ化した。

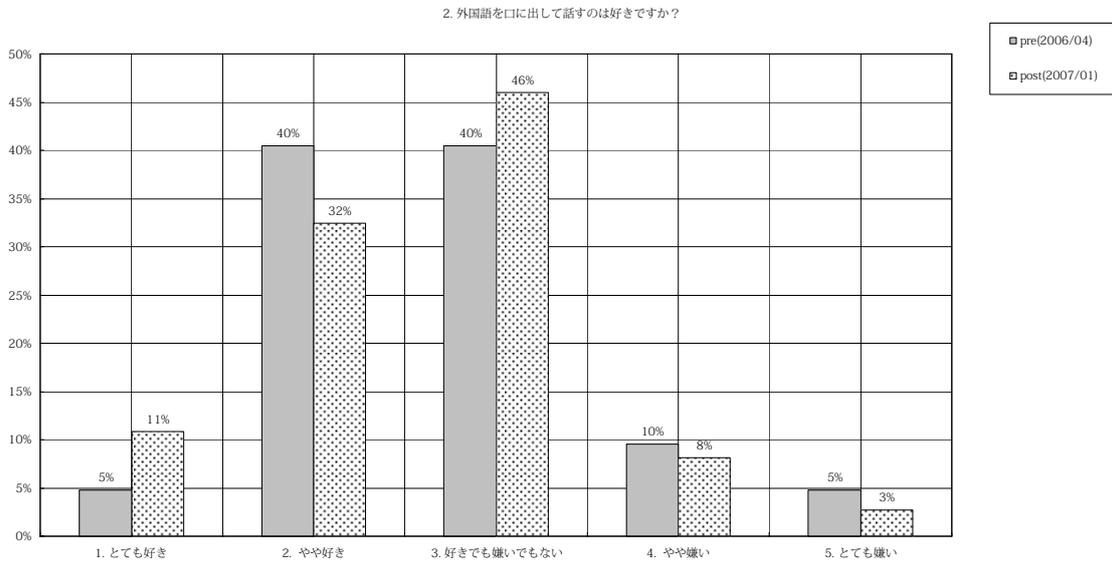
さらに、2006 年度になってから導入したアンケート結果をしめす。じっさいの実施にあたっては、クラス C の初回 (2006 年 4 月) と最終回 (2006 年 7 月に)、さらにおなじ内容のアンケートを、クラス E の最終回 (2007 年 1 月) に実施したものから、シャドーイングに関連する項目をぬきだし、最初と最後のものを比較してグラフ化した。

(34) クラス C=E への事前・事後アンケート結果

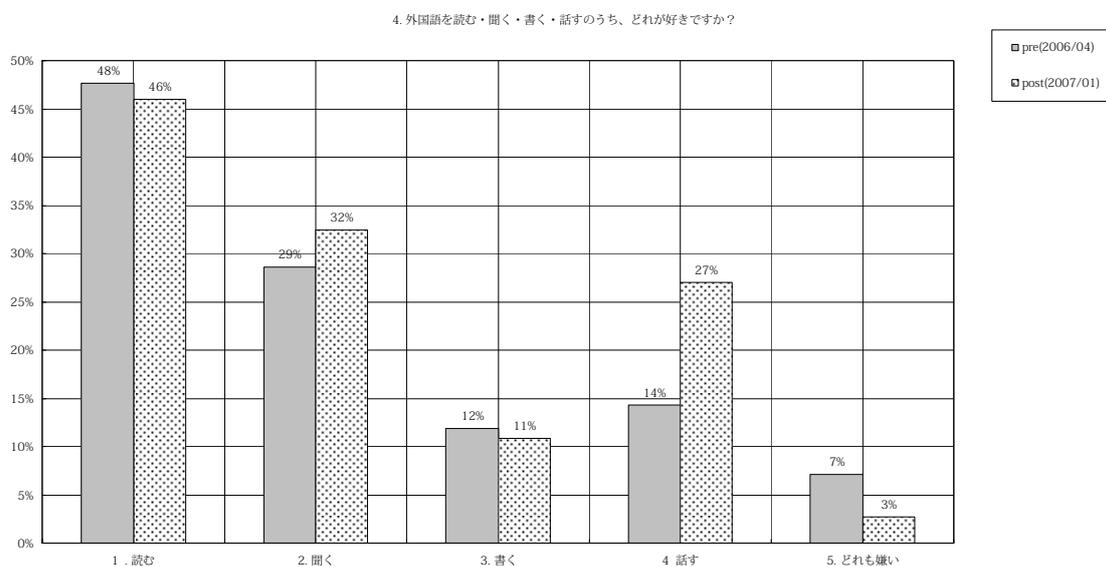
a. フランス語をどのような目的で習得しようとしていますか？



b. 外国語を口に出して話すのは好きですか？

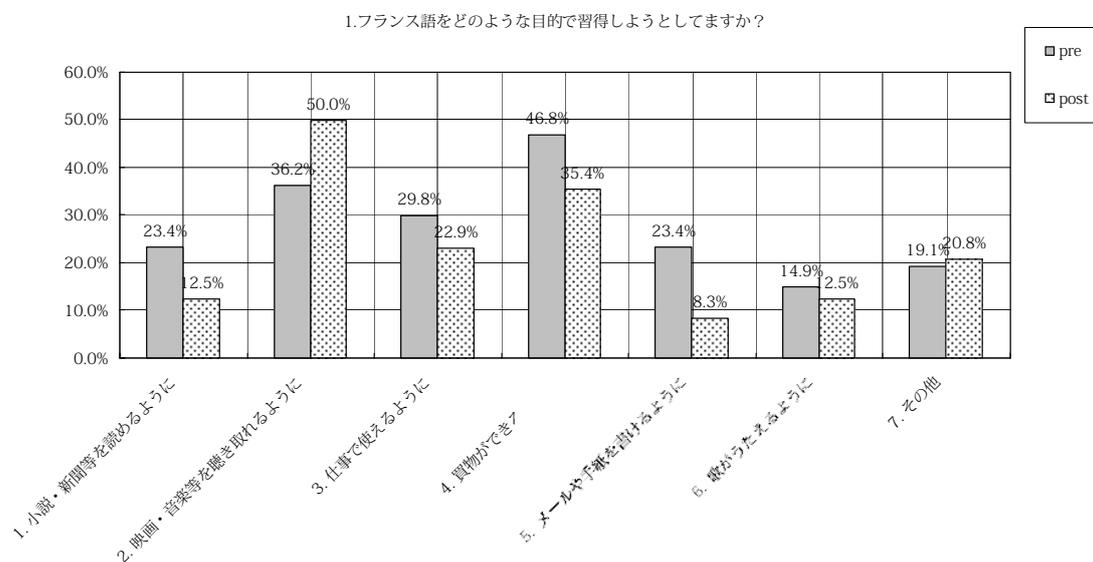


c. 外国語を読む・聞く・書く・話すのうち、どれが好きですか？

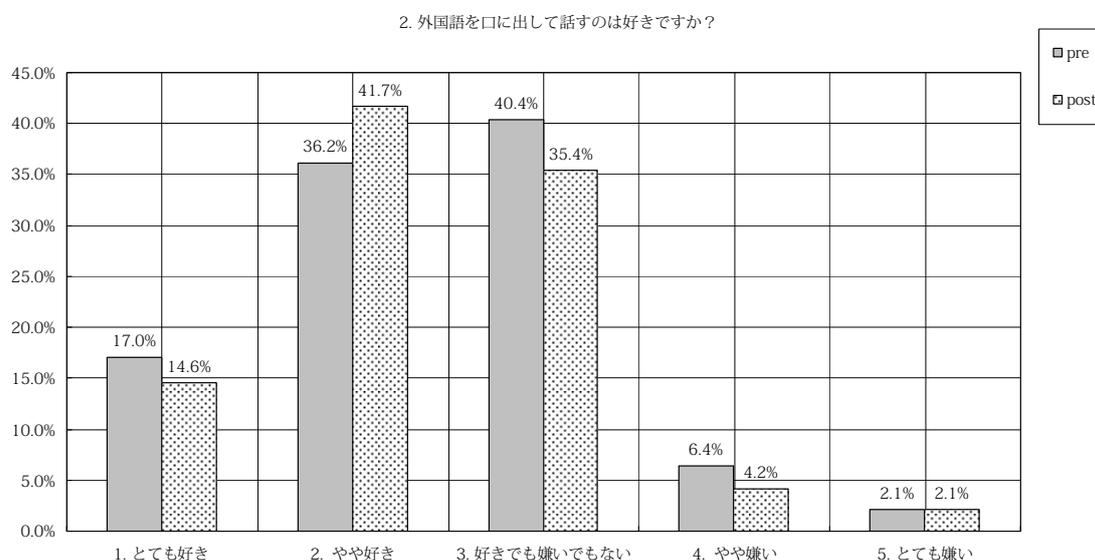


(35) クラス D への事前・事後アンケート結果

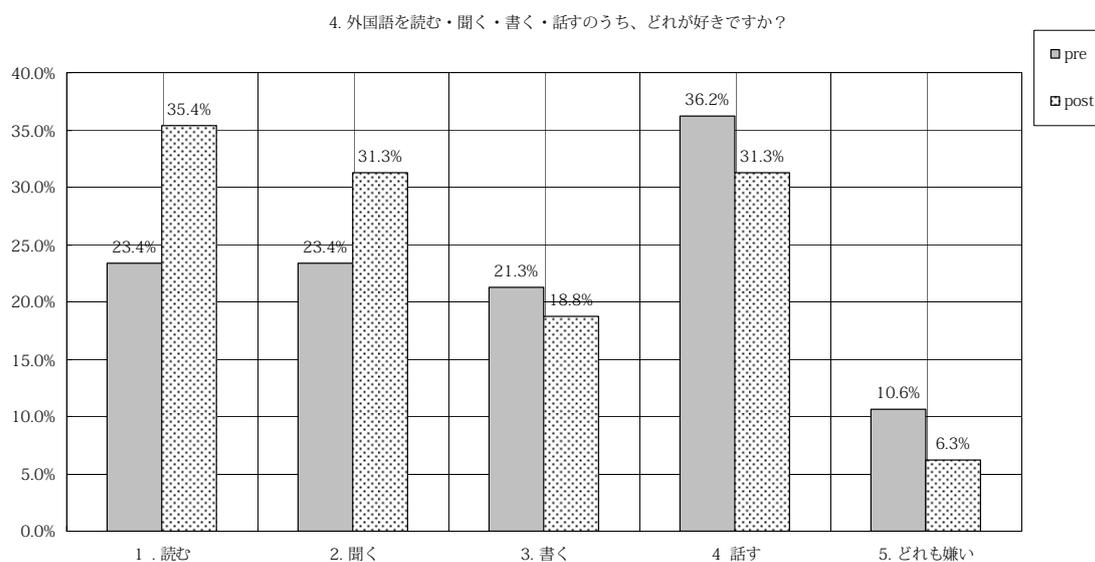
a. フランス語をどのような目的で習得しようとしていますか？



b. 外国語を口に出して話すのは好きですか？



c. 外国語を読む・聞く・書く・話すのうち、どれが好きですか？



6.3. 考察

(32)は「速グループ」と「遅グループ」に分けてグラフ化されているが、両グループ間に、さほどの差はみられない¹¹。同一項目の(33)と比較しても、その傾向はほぼ一定しているように思える。すなわち、シャドーイングについては「おもしろい」と思い、語学力は

¹¹ さすがに、「もっと遅い音声でやれば良かった」という項目は「速グループ」がおおくなっている。

「まあまあ」ついたと感じ、シャドーイングは「有効」で、「機会があれば続けたい」と考え、「もっと遅い音声でやれば良かった」にもかかわらず、「耳が良くなった」と感じ、「発音することに抵抗がなくなった」というわけである。これは、おおむね、情意面においても、シャドーイングが一定の効果をあげた結果といえよう。

いっぽう、(34)(35)についてであるが、(34a)は、まったくフランス語にふれたことのない初学者の夢が（たとえば「仕事で使えるように」）、一年間の学習をへて、より現実的な目的（「小説・新聞等を読めるように」「映画・音楽等を聴き取れるように」）にシフトしたとみるべきであり、シャドーイングが影響を及ぼす点はすくないと思われる。それは(35a)についても同断であろうが、「読めるように」が減り、「聴き取れるように」が増えているのは、シャドーイングの効果とも読める。そして、(34b)(34c)と(35b)にかんしては、「外国語を口に出すこと」への抵抗感の——若干ではあるが——減少や、外国語を「話す」「聞く」ことへの嗜好の増加といった点に、シャドーイングの影響を読みとりえよう¹²。

かくして、被験者のアンケート結果からは、シャドーイングが、

- (36) a. 有効な学習法だと感じさせる
- b. 外国語を口にすることへの敷居を低くする
- c. 機会があればやりつづけたいと思わせる

という3点において、外国語学習へのモチベーションづけアイテムたりうる資格を備えていると結論できるのではないだろうか。

7. まとめと展望

以上、ふたつの実験の結果とアンケートの分析から、冒頭の(1)にたいして、ひとまず、以下のように結論することができよう。

- (37) a. シャドーイング音源の遅速による、学習効果への差はみとめにくい
- b. シャドーイング音源の内容を事前に理解しているばあいのほうが、学習効果が
 高い可能性がある
- c. シャドーイングは、第2言語学習者にたいして、一定の有効な学習方法である
 と思われ、かつ外国語を口にすることへの敷居を低くするという情意的な面
 での効果をもつ

さらに、最後に、この実験がCALL教室でおこなわれたことの意義について一考しておきたい。いうまでもなく、シャドーイングは、音源さえあれば、教室にかぎらず、路上、

12 (35c)の結果は、「読む」「聞く」という「受動面」の増加であるが、これは、リーディングメインで、かつ文章をクリックすると音声で聴けるというWeb教材を利用した授業だったことの影響が考えられる。また、「話す」が増加せず減少しているが、実数は2名であり、大差ではない。とはいえ、減少の原因は、やはり、このクラスでは「能動面」が強化されなかったことをしめしていよう。初学者ではない受講生にたいしては、別途の工夫が必要なのかもしれない。

車中、入浴中と、時間・空間を選ぶことなく実行できるトレーニング法である。コンピュータを用意する必然性は、ほとんどないにもかかわらず、しかし、今回、コンピュータの存在が、シャドーイングの有効性を後押ししたように思われる。すなわち、

- (38) a. シャドーイング音声を記録してのこす
- b. ヘッドセットをつけ、マイクにむかって話す
- c. 「実験」に参加するというのが、単位のために必死になってやらねばならないものではないという安堵感をあたえる

この3点は、無視しがたい要素なのではないだろうか。これはつまり、被験者たちが、「実験」というおおきなコンテキストのなかに、じぶんたちの行為を位置づけ、「シャドーイングという外国語学習法による学習」には、謂わば間接的にしかコミットしていないという構成が、かれらのシャドーイングにたいする好感情をもたらした原因のひとつというわけである。われわれは、「学習」はもとより「実験」という場にあっても、社会的なコンテキストに織り込まれており、その中でこそさまざまなアイテムが意味を帯びるわけであって、「シャドーイング」というものが単独で価値をもつわけではない。このことは、もちろん、外国語学習の目標とも強く結びついているが、ここでは、CALL 教室のもつ積極的な面を活用するに、シャドーイングがたいへんよいアイテムであることを確認しておくことで、さらなる探究への端緒としたい。

【参考文献】

- 苧阪 満里子 (2002) 『脳のメモ帳 ワーキングメモリー』新曜社.
- 門田 修平・玉井 健 (2004) 『決定版 英語シャドーイング』コスモピア.
- 門田 修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.
- 小池 生夫・他編 (2003) 『応用言語学事典』研究社.
- 齊藤 智 (2000) : 音韻ループと長期記憶とリズム, 苧阪 直行編 『脳とワーキングメモリー』京都大学学術出版会 : 277-297.
- 鈴木 寿一 (1998) : 音読指導再評価——音読指導の効果に関する実証的研究—— 『LLA 関西支部研究集録』7, 語学ラボラトリー学会関西支部: 13-28.
- 竹蓋 幸生 (1997) 『英語教育の科学——コミュニケーション能力の養成を目指して』アルク.
- 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.
- 茅野 潤一郎 (2006) : ディクテーションとシャドーイングによる指導法が聴解力に与える効果, 『Language Education and Technology』43, 外国語教育メディア学会 : 95-109.
- 福島 祥行 (2004) : 外国語教育における CALL 利用法——「フランス語入門」における実践から——, 『大学教育』1-1, 大阪市立大学大学教育研究センター: 47-54.
- 福島 祥行 (印刷中) : 初級フランス語クラスにおけるシャドウイング導入のこころみ,

Revue japonaise de didactique du français, 2-3 日本フランス語教育会.

アンケート③：全クラスの最終回に実施

シャドウイング実験アンケート

(1)～(6)までは、該当する番号に○をつけてください。

- (1) この授業で行なうまでに、シャドウイングの経験はありましたか？
1. あった 2. なかった
- (2) 実験を始めた当初、シャドウイングについてどう感じましたか？
1. おもしろいと思った 2. めんどくさいと思った 3. 奇妙に思った
4. とくに感想はなかった
- (3) 実験を終えて、語学力がどれほどついたと思いますか？
1. だいぶ 2. まあまあ 3. 変化なし 4. あんまり 5. ぜんぜん
6. むしろ下がった
- (4) 実験を終えて、シャドウイングについてどう思っていますか？(複数回答可)
1. 有効だと思う 2. さほど有効とは思わない 3. やる気がでる
4. うんざりする 5. 機会があれば今後も続けたい 6. そんなにやりた
いとは思わない
- (5) シャドウイングについて、もっとこうすれば良かったというような点はありますか？(複数回答可)
1. もっと積極的に参加すれば良かった 2. もっと長い文でやれば良かった
3. もっと早い音声でやれば良かった 4. もっと遅い音声でやれば良かった
5. その他()
- (6) シャドウイングをやってみて、以前と変わった点はありますか？(複数回答可)
1. 音読の癖がついた 2. 耳がよくなった 3. 発音が上達した
4. つづりが読めるようになった 5. 発音することに抵抗がなくなった
6. 留学したくなった 7. 授業に熱心に参加するようになった
8. その他()
- (7) シャドウイングの実験について、なにか指摘や意見があれば自由にお書き下さい。

氏名 _____

フランス語チカラだめし

1. () に入れるのもっとも適当な語をえらび、番号で答えなさい。

- | | | | |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|
| (1) Tu vois, () film ? | 1 ce | 2 ces | 3 cet |
| (2) C'est demain, () 5 octobre. | 1 ce | 2 le | 3 les |
| (3) Elle est étudiante, () amie ? | 1 ta | 2 tes | 3 ton |
| (4) Est-ce que vous avez () sœurs ? | 1 des | 2 un | 3 une |
| (5) Je boit () café tous les matins. | 1 de | 2 des | 3 du |

2. () に入れるのもっとも適当な語をえらび、番号で答えなさい。

- | | | | |
|-----------------------------------|----------|-----------|-------------|
| (1) Ils () contents. | 1 est | 2 sont | 3 sommes |
| (2) Je () tout de suite. | 1 pars | 2 part | 3 partons |
| (3) On () souvent cette musique. | 1 entend | 2 entends | 3 entendons |
| (4) Tu () beaucoup. | 1 mange | 2 manges | 3 mangez |
| (5) Vous () rester à la maison. | 1 devez | 2 devons | 3 doivent |

3. 次の文にたいする応答としてもっとも適当な文をえらび、番号で答えなさい。

- | | | |
|--|--------------------------|------------------------|
| (1) Qui est-ce ? | 1 C'est mon père. | 2 C'est mon école. |
| (2) Vous partez quand ? | 1 Demain | 2 Peut-être |
| (3) Qu'est-ce qu'elle fait dans sa chambre ? | 1 Elle écrit une lettre. | 2 Elle est professeur. |
| (4) Comment est-ce que vous allez à Paris ? | 1 En avion | 2 Partout |
| (5) C'est combien, ce livre ? | 1 Vingt euros | 2 Vingt kilos |

4. 日本語文に合うよう選択肢を並べ替えたとき、() の位置にくるのもっとも適当な語をえらび、番号で答えなさい。

- | | | |
|------------------------------------|---------------|----------|
| (1) Ce n'est _____ (_____) _____ . | あんまりおいしくない。 | |
| 1 bon | 2 pas | 3 très |
| (2) Il y a _____ (_____) _____ ! | 花がたくさん咲いてるね！ | |
| 1 beaucoup | 2 de | 3 fleurs |
| (3) Elle _____ (_____) _____ | 彼女はフランスからくるの？ | |

- 1 de 2 France 3 vient
- (4) Elle porte _____ (_____) _____ . 彼女はピンクのシャツを着ている。
- 1 chemise 2 rose 3 une
- (5) Il ne _____ (_____) _____ . 彼は歌がうまくない。
- 1 bien 2 chante 3 pas

5. 次の会話文の (1) ~ (4) に入れるのもっとも適当な語、それぞれの選択肢からえらび、番号で答えなさい。

Nicole : Claude, Claude, (1) es-tu ?

Claude : Je suis là, dans la cuisine.

Nicole : Qu'est-ce que tu (2) ?

Claude : Tu vois, je (3) des sandwiches.

Nicole : Tu as déjà (4) ?

Claude : Non, c'est pour (5). On va déjeuner à la campagne.

- (1) 1 combien 2 où 3 qui
- (2) 1 es 2 penses 3 prépares
- (3) 1 ai 2 fais 3 va
- (4) 1 faim 2 soif 3 vingt ans
- (5) 1 hier 2 midi 3 quoi

6. これから流れるフランス語の文について、それぞれの応答としてふさわしいものを選び、番号で答えなさい。

- (1) 1 Il joue du piano.
2 Il pleut.
- (2) 1 Je veux bien, merci.
2 Si, peut-être.
- (3) 1 Moi, non plus.
2 Oui, beaucoup.
- (4) 1 Non, pas très bien.
2 Oui, souvent.
- (5) 1 Oui, c'est cher.
2 Oui, dans un hôtel.

7. これから流れるフランス語の文に含まれる数字を答えなさい。

- (1)
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)

8. これから流れるフランス語の文について、読まれた方を選び、番号で答えなさい。

- (1) 1 Il parle le français.
2 Elle parle le français.
- (2) 1 Il y a du vin.
2 Il y a du vent.
- (3) 1 .Tu vois une bouteille.
2 Tu bois une bouteille.
- (4) 1 Je vais en camion.
2 Je veux un camion.
- (5) 1 C'est à moi.
2 C'est un mois.

9. これから流れるフランス語の文について、それぞれの内容としてふさわしいものを選択肢から選び、番号で答えなさい。

- (1)
 - (2)
 - (3)
 - (4)
 - (5)
- 1 電車がじきに来そう 2 デートに誘っている 3 身長を比較している
4 時間を訊いている 5 食事をしている

10. これから流れるフランス語の文について、それぞれの内容としてふさわしいものを選択肢から選び、番号で答えなさい。

- (1)
 - (2)
 - (3)
 - (4)
 - (5)
- 1 Ce sont des roses. 2 Non, je viens d'Italie. 3 Oui, je parle.
4 Oui, il est Français. 5 C'est le soleil.