

英語教育におけるシャドーイングの効果

小川 隆 夫

はじめに

日本の義務教育下における英語教育の顕著な変化は小学校の外国語教育の変遷をたどることであることが多い。一九九二年に大阪市の二つの小学校が文部省（当時）の研究開発校の指定を受け、「国際理解教育の一環としての英語教育の研究」をスタートし、一九九六年には各都道府県一校が研究指定校になった。一九九八年告示の学習指導要領では、各学校で「総合的な学習の時間」において、学校の判断によって「国際理解教育の一環としての外国語会話等」を実施することになった。その後、二〇〇八年告示の小学校学習指導要領により、五・六年生で週一時間の外国語活動が新設され必修化された。

続いて二〇一三年五月の教育再生実行会議において、「小学校の英語学習の抜本的拡充、実施学年の早期化、教科化、指導時間増」などが第三次提言に盛り込まれ、同年十二月に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画が公表され、「小学校三・四年生では活動型として週一から二時間、五・六年生では教科型で週三時間程度実施」と提案された。やがて、文部科学省は二〇一四年二月に「英語教育の在り方に関する有識者会議」を設置し、同年九月に「今後の英

語教育の改善・充実方策について「グローバル化に対応した英語教育改革五つの提言」として議論をまとめ、二〇一五年八月の論点整理を経て、二〇一六年十二月に中央教育審議会により次期学習指導要領「答申」が取りまとめられ、二〇一七年三月に二〇二〇年から実施される小学校学習指導要領が告示されたのである。このようにほぼ三十年間で小学校の英語は無の段階から、中学年で外国語活動として週一単位時間数、高学年では教科として週二単位時間数実施されることになった。また、二〇一七年の指導要領が告示されるまで「聞く」「話す」が中心であった外国語活動が、中学年では「聞くこと」「話すこと」「やり取り」「話すこと」「発表」の三領域。高学年ではこれらに「読むこと」「書くこと」が加わり五領域になった。⁽¹⁾

中学校においては二〇〇八年三月告示、二〇一二年から実施された学習指導要領により、各学年の授業時間が週三時間から週四時間になった。これは国語や数学などと比べても総時間数が教科の中で一番多いものとなっている。文部科学省がいかに外国語教育に力を入れているかがわかる。二〇一七年告示の学習指導要領では外国語科の目標に「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと、言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次の通り育成することを旨す」とある。まさに現代にふさわしく、情報や考えなどを理解するということが加えられているのである。

経済のグローバル化やコンピュータやスマートフォンなどの多様な通信機器を介したインターネットの普及にともなつて、英語は必要不可欠となつた。まさに「世界共通語」としての英語を教える必要がある。一方、母語の重要性も認識されるようになり、母語と第二言語の間には双方向の影響があると指摘する研究もある。カナダのバイリンガル研究者 James Cummins による「二言語相互依存説」である。母語と第二言語は基底のところで共通しており、相互依存しながら発達していくという考え方である。⁽³⁾

近年、日本における外国語習得研究は数多くなされているが、その一つとして望月道子は、コミュニケーション能力を習得するためのシャドーイングの効果について検証し、以下のように論じている。

「話す」技能の学習過程で自然にリスニング能力は習得されるものであると考えられ、「話す」ことに重点が置かれてリスニングは付随的な二次的なものと考えられていた。そうした背景のなかで、シャドーイングと
いうのは本来同時通訳養成の訓練で採用された基礎訓練法の一つであるが、実践的なコミュニケーション能力を習得するという必要性に後押しされてこの通訳訓練技法を外国語教育に導入する傾向が強まっている。
そしてまたその効果も徐々に認められつつあるようである。その背景には発音不安から解放されて目標言語らしさに富んだ実的な運用能力を育成したいという要請に端を発している。⁽⁴⁾

そこで本論文ではシャドーイングの効果について様々な先行研究を整理し、再考することにする。また、その中で第二言語習得における影響について、現在の日本の英語教育とも関連させ考察した。構成はまず第一章ではシャドーイングの現状について述べ、シャドーイングが近年注目される理由やシャドーイングの歴史などをまとめる。第二章ではシャドーイング時の認知について考察する。第三章では先行する実験から共通点、相違点をまとめる。第四章では前三章を踏まえ、まとめとしてこれからシャドーイングとどう向き合っていくべきかを述べる。

第一章 シャドーイング (Shadowing)

1. 1. シャドーイング

1. 1. 1. シャドーイングの定義と種類

Shadowing には「尾行する」「影武者のようについていく」という意味がある。S. Lambert は

A paced auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli, i.e. word for word repetition in the same language, parrot-style, of a message presented through headphones. ⁽⁹⁾

と定義した。これに対し玉井健はヨーロッパではシャドーイングは機械的な繰り返しだというふうに見える傾向があると指摘し、

人間は機械になりうるのかということである。テープレコーダーであれば入ったものを録音してそのまま再生ができますが、人間の頭で機械的な繰り返しを行うときに、一体われわれは機械として処理して繰り返し返すのだろうか。その繰り返し返しの背景にはきわめて高度なレベルの認知的な処理がなされているのではないだろうか。とすると、これを一概に parrot-style というふうに置き換えるのは誤解を生む可能性がある。これは

危険ではないか、重要な部分を見逃しているのではないかという疑問が湧いてきました。

と述べ、シャドーイングを次のように定義している。

Shadowing is an act or a task of listening in which the learner tracks the heard speech and repeats it as exactly as possible while listening attentively to the in-coming information. ⁽⁶⁾

また、シャドーイングに関しては、聞こえてきた音声そのまま繰り返し練習方法で、一文が終わるのを待たずにすぐさま再生するところがリピーティングと異なる。近年では阿栄娜らは、シャドーイングはコンテンツ・シャドーイング（意味理解に焦点を当てたシャドーイング）とプロソディー・シャドーイング（音声面に焦点を当てたシャドーイング）に分けられ、プロソディー・シャドーイングは音声習得、特に韻律部分の練習に有効であることを指摘している。⁽⁷⁾

詳述するとコンテンツ・シャドーイングは、聴くスピーチの意味に注意しながら繰り返しシャドーイングであり、注意を意味の把握に置くので、シャドーイングをしなから頭では意味をしつかり追う、長文読解の音読で使用するというように意味理解に焦点を当てたものになる。一方のプロソディー・シャドーイングは復唱を目的として、そのプロソディックな要素（ストレス、高さ、長さ、速さ、リズム、イントネーション、ポーズ）などの音声的な特徴に注意しながら、正確に再現しようとするものであり、正確な音の把握に力点があるので、聞いた後、意味はよくわかっていない、ということがあっても気にしなくてよい。また、文と文、言葉と言葉の間に特に意味のない音が入ってもそのまま繰り返しすることになる。⁽⁸⁾

1. 1. 2. シャドーイングの歴史

シャドーイングはもとと音声学、特に聴覚音声学の分野で用いられた実験方法である。日本でシャドーイングが通訳訓練法として導入されたのは一九七〇年頃である。⁽⁹⁾ 通訳には逐次通訳と同時通訳があり、特に同時通訳の本格的な訓練に入る前のトレーニングとして利用されてきた。門田修平は、

シャドーイングは、何も聴覚音声学や通訳訓練と結び付けなくても、実は私たちがふだん日常生活の中で自然に行っている行為の延長線上にあるものである。誰かに向かって話すわけではなくても、心の中で何かぶつぶつひとりごとを言ったりすることがあります。同時に相手の言うことを小声でつぶやくように繰り返し返すこともよくあります。また、最近の携帯電話ではかけた人の番号をすべて入力する必要はなくなってきましたが、従来の電話機で、メモに書いてある番号をいったん覚えて、それを小声で繰り返しながらダイヤルするようなこともよくありました。⁽¹⁰⁾

と述べている。シャドーイングの歴史から、シャドーイングが外国語教育に用いられた場合の聴解力伸長効果について、玉井は被験者集団を二群に分けての三ヶ月にわたる比較実験の結果、その効果を⁽¹¹⁾確認している。このような功績がシャドーイングが体系化されるゆえんともいえる。

1. 1. 3. シャドーイングの効果

ここでは、具体的にシャドーイングにおけるその効果について先行研究より見ていく。シャドーイングは、聞こえ

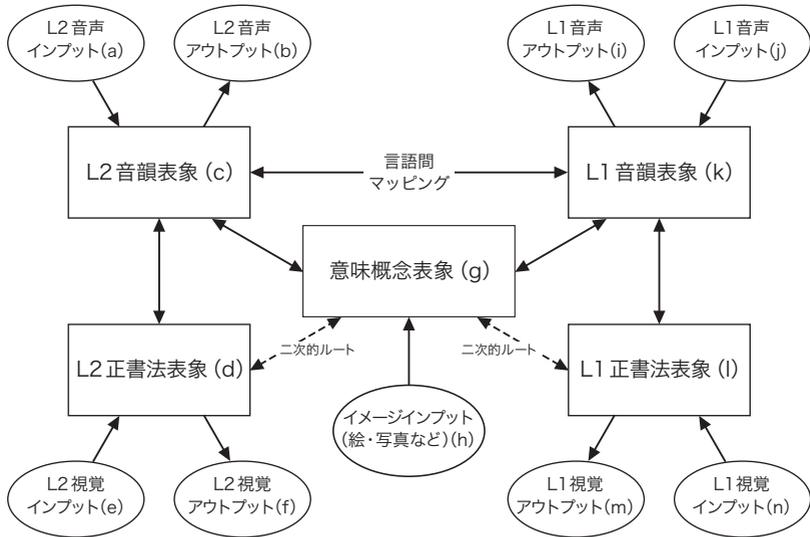


図1 バイリンガル語彙処理モデル (門田を参考に筆者が和訳, 注(12), 77頁)

てきた音声言語をもとに音読は目で見た文字言語をもとに、頭の中で内的な符号化を行いどのような発音であるか認識することである。ここで門田によって提案されたバイリンガルの語彙処理モデル⁽¹²⁾ (図1) を見ることにする。

第二言語におけるシャドーイングでは、最低限L2音声インプットをもとに、L2音韻表象を経て、L2音声アウトプットを返すだけで実施可能である。しかしながら、繰り返し練習することで、復唱に馴れ、自動化されてその実行に必要な認知負荷が軽減されてくると、同時に意味処理をし(意味概念表象の形成)、正書法表象を形成してそこからフィードバックを得るなどの処理を同時並行で進めることができるようになる。また、図の右半分が示すように、母語音声の復唱においても同様の処理経路が仮定できる。さらに視覚提示語の音読については、L2視覚インプットをベースに、L2正書法表象を形成しL2音韻表象に変換したら、今度はそれを発音してL2音声アウトプットを得るというプロセスが最低限含まれることがわかる。そして、この正書

法表象の音韻表象への変換には、書記素・音素変換規則の利用、単語の主要部文字列の一貫性に関する情報の活用などが明らかにされている⁽¹³⁾。

これらを踏まえ、シャドーイングの効果として、門田は耳からの音声インプットをもとに、または眼からの視覚インプットをもとに、その言語入力音韻表象を容易に心内に形成することができるようになっている⁽¹⁴⁾。また、顕在的な外的調音速度を向上させることで、音韻ループ内のサブボーカルリハーサル（内部反復）シャドーイングについては、リスニング力を伸ばす効果があることが、これまでに指摘されている⁽¹⁵⁾。

1. 2. リピーティング

リピーティングとは、「一定量の言語音声を聞いてもらい、その後十分なポーズをあげ、その間に学習者に聴取した言証音を繰り返す (repeat) ことを求める活動⁽¹⁶⁾」である。シャドーイングとリピーティングの相違点は、ポーズがあるか否かである。シャドーイングは聞こえたものをできるだけ即座に繰り返すことから、音声を保持しながら同時に発話も行う。つまり、さまざまな処理を同時に行うことが必要とされており、シャドーイングはオンライン的性質を持つといえる。リピーティングは、反復するためのポーズがあることから、音声の保持と発話を同時に行う必要がなく、いくつかの処理を同時に行うことが必要とされていないためオフライン的性質を持つといえる⁽¹⁷⁾。そのため、発話するまでの間に様々な認知活動を行うことが可能となる。その例として、入力音声からどの単語が使われているかを認識しようとする単語認知が起こる。音声を聞く際、ある単語であることを認知したとたんに、知覚した発音が頭の中の音声知識にある発音に置き換えられてしまう。したがって、リピーティングでは、音声面の習得よりも、統語処理や意味処理、また文脈処理が促進されるとし、門田・玉井は、「音声知覚そのものを鍛えるという学習効果は半減することが予想でき

ます⁽¹⁸⁾」と述べている。

1. 3. 小・中学校外国語教育に見るリスニングと語彙

グローバル化に対応するために、小学校、中学校の外国語教育ではより効果的なリスニング力の向上のための方策を求めて試行錯誤が繰り返されている。学習指導要領の「聞くこと」の目標では小学校三年生の外国語活動から中学校外国語までの目標の一貫性を明確にし、小学校中学年外国語活動では「アゆつくりはつきりと話された際に、自分のことや身の回りの物を表す簡単な語句を聞き取るようにする。イゆつくりはつきりと話された際に、身近で簡単な事柄に関する基本的な表現の意味がわかるようにする。ウ文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかがわかるようにする」、小学校高学年外国語では「アゆつくりはつきりと話されれば、自分のことや身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を聞きとることができるようにする。イゆつくりはつきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、具体的な情報を聞き取ることができるようにする。ウゆつくりはつきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、短い話の概要を捉えることができるようにする⁽¹⁹⁾」と記されている。

中学校外国語では、「アはつきりと話されれば、日常的な話題について、必要な情報を聞き取ることができるようにする。イはつきりと話されれば、日常的な話題について、話の概要をとらえることができるようにする。ウはつきりと話されれば、社会的な話題について、短い説明の要点を捉えることができるようにする⁽²⁰⁾」とある。小学校では「ゆつくりはつきりと話されれば」、中学校での「はつきりと話されれば」と進化させており、発達段階に合わせて徐々に高度なリスニングへと導くように工夫がなされている。中学校の教材としては、店や公共交通機関などで用いられる簡単

なアナウンス、また、思い出に残っている学校行事や自分の好きなことなど、社会的な話題としては短い説明の要点、エネルギー問題や国際協力など具体的に取り上げており、より生活の中で生きるようなより実践的な「聞くこと」の内容が奨励されている。

また、教える語彙数を増やしていることもリスニング力向上に役立つものと考えられる。一九九八年告示中学校学習指導要領では、ゆとりある教育の展開のために、外国語の内容をできるだけスリム化することを目指し、総語彙数を従前の学習指導要領の一〇〇〇語から一〇〇語減らして、九〇〇語程度としたが、二〇〇八年告示の学習指導要領では一二〇〇語程度になり、二〇一七年告示の学習指導要領では小学校で学習する六〇〇語と七〇〇語に加え、一六〇〇と一八〇〇語程度に改定した。かつて中学校の英語の教科書は配列順序が文法中心であった。文法項目の導入に応じて、語彙が選定されている。語彙学習を中心とした箇所はあるものの全体的には文法事項によって配列が決められており、語彙学習が付随的学習 (incidental learning) となる構成になっていた。

本来、語彙は学習者のニーズによって選定基準は変わるはずであり、全ての学習者に対して、同一の語彙を選定するのは不可能であり、それぞれの学習段階において、語彙指導の目標を明確にし、その目標にあわせた語彙選択の基準を設けることが、外国語の指導には重要であると考えられる。近年では学習指導要領に対応させて、教科書の構成も新しくなり、対話文を中心に一つの題材で一レッスンが構成され、さらにそのレッスンが三つから四つのパートに分かれて構成されている。各パートの一つから二つの文法事項が扱われ、「現在完了」などいくつかの用法があるものは二つのレッスンを跨いだり、前レッスンの文法事項の確認を行なうパートやレッスンのほかに長めの文章を扱ったセクションがあり、語彙の復習や確認を授業内で行なうことができる構成となっている。

1. 4. リスニングに影響するリーディングの習慣

中学校において従来から続けられているのが、リーディングにおける「英文和訳」であるだろう。英文和訳は、高校の教科書に沿った授業を進める上でその非効率さが意見されることは決して少なくない。この英文和訳での英語指導について、長所と短所を挙げる。

主な英文和訳の長所として、次の点が考えられる。

- ① 文の構造や意味を理解させ、その理解度を確認する点でより効率的な方法である。
- ② 予習をする学習者にとっては、有効なトレーニングとなる。

①は、単文ごとに使われている文法事項や単語、熟語の意味を理解しているかどうか一目で確認することができる。日本語を用いて学習者の解答を目に見える形で表現する点は、正確さを測る上で適していると考ええる。また、その和訳の解答を生徒に一から書かせるほかに、選択肢を用意した質問に答えさせる形を取ることで、正解を導いたり段階を踏んで学習者の理解を進めたりする手法もある。和訳文を選択肢にするケース（その際に新出語彙の和訳の違いに選択肢の違いを見出す）、その本文の題材として使われている物の写真や絵、実物を選択肢に挙げるケースなどが考えられる。和訳文の選択肢の方が難易度としては低い問題となるであろう。

②は、学校での英語学習など限られた時間で英語指導を行なう上で、ある程度の復習する時間を設け、生徒の自主性を重んじるという極めて重要な効果を意識したものである。また、予習の一環として英文和訳を行なう際には、生徒がわからない単語や熟語表現を調べる作業を必然と組み込んでいる。授業内で生徒は自分の答えを確認し、理解の十分不

十分な点を認識することが可能である。

英文和訳の短所は、次の点であると考える。

- ① 英文和訳の作業には、英文を直に読んで理解するという読解の妨げになる場合がある。
- ② 英文和訳の授業進行は、予習をしない、理解度が低い学習者にとって和訳を写すだけの時間になってしまう。
- ③ 学習者に英語の技能を身に付けさせるには英文和訳だけでは不十分である。

①は、まず和訳を進める作業を繰り返すことによつて、英単語や文自体の意味を理解していく際に常に日本語を介して行なう習慣を身に付けてしまい、英語の意味を英語のまま解釈する訓練がなされないという問題点である。また、和訳の作業を繰り返すことで、英文の補語や目的語から動詞という日本語の語順に直して和訳を行なう「返り読み」する習慣ができてしまい、英文を英語の語順のまま理解する訓練が為されないという問題点である。

英語の文と日本語の文とは語順に大きな違いがある。例えば「Is there anything I can do for you?」を和訳すると、「あなたに対して私にできることが何かありますか?」となる。この和訳文は日本人にとって理解しやすい語順に並べ替えられている。しかし、英文の語順通りに和訳を行なうと「何かありますか (Is there anything) 私にできることが (I can do) あなたに対して (for you?)」となる。中学校の英語指導ではこの英語の語順を扱うことが少なく、日本語の語順での和訳を進めてしまうのが現状である。これはリスニングの能力向上を遅らせる可能性があるなど、他技能の定着に影響を与えることも考えられる。

②は、英文和訳の長所で挙げた「予習をする学習者にとっては、有効なトレーニングとなる」の裏をかいたものとなる。予習をしていない生徒にとって英文和訳を進める授業は、模範解答である日本語訳を写す場でしかない、つまり英

語の授業が和訳の書き取りの授業となってしまう。さらに、授業で扱ったものが定期試験や提出物の内容となると英語の試験勉強は和訳の暗記になってしまう。

③は、学習者の理解度確認の確実さから、この英文和訳中心の授業展開を行なうと、英文和訳以外のリーディング技能を養う機会が減ってしまう。指導者は英文和訳が指導の一部であることを意識し、技能向上のアプローチに偏りのない授業を展開することを心掛けることが不可欠である。

第二章 シャドーイング時の認知

2. 1. リスニングのプロセス（知覚と理解）

言語習得は聞くことよって始まる。小学校外国語活動においても聞くことが最初である。英語の早期教育をすすめる論者には、自らも英語が堪能でわが子をバイリンガルに育て上げた経験者が目立つ。湯川笑子はその代表格といえる。⁽²¹⁾ 日常的な英会話だけではなく、学術論文を二カ国語で執筆できるくらいの能力をわが子に備わせるべく、日本在住でありながら家庭内で英語を使ってきた。そこまで徹底することはなくてもできるだけ早期から子どもを英語に触れさせたいと願う保護者は後を絶たない。

リスニングのプロセスについて、H. D. Brownは、次の八つの段階があるとしている。⁽²²⁾

①発話を聞いて、その音声イメージを短期記憶に保持する。このイメージは連続する音声の構成要素（句、節、

文脈連結記号、イントネーション、ストレス)から成る。

② 発話のタイプ(会話、スピーチ、ラジオ放送など)を決定して、知覚したメッセージに適切な分類を行う。

③ 発話のタイプ、文脈、内容を考え、話し手の目的を推測する。つまり、メッセージの意図を推測する。

④ 文脈や発話の内容に関連した背景的知識(スキーマ)を思い起こす。自分の持つ経験や知識を活用して、メッセージにつじつまの合う解釈を与える。

⑤ 発話に、文字通りの辞書的意味を割り当てる。

⑥ 発話に、状況や話し手の意図も考慮した意味を割り当てる。

⑦ 情報を短期記憶に保存するか、長期記憶に保存するかを決める。

⑧ 最初に聞いた音声イメージが持っていた表面的な文構造を「剪定(せんでい)」して、概念として、重要な情報を保存する。

また、英語のリスニングの際には音声を処理しなければならない。しかし、音声は文字とは異なりすぐ消えてなくなってしまうため、後から聞き戻って理解するということとはできない。そのため、リスニングの際に学習者には英語を英語の語順で隣時に処理することが要求される。小山義徳は英語を英語の語順で処理するこのスキルを「継時処理スキル」と名づけ、このスキルがリスニングスコアの高得点群と低得点群で異なるか実験を行なった。その結果、リスニングスコアが低い群の方が継時処理スキルが低かったことを報告している。⁽²³⁾樋口晶彦はリスニングのプロセスを図2のよう⁽²⁴⁾に示している。

リスニングの非言語的構成要素の中には、学習者(聞き手)の先行知識や、背景に関する知識、態度、心理的要因などのスキーマが入り、言語的構成要素の中には、ストレス、リズム、リエゾンなどの音声的要素、語彙、文脈などの

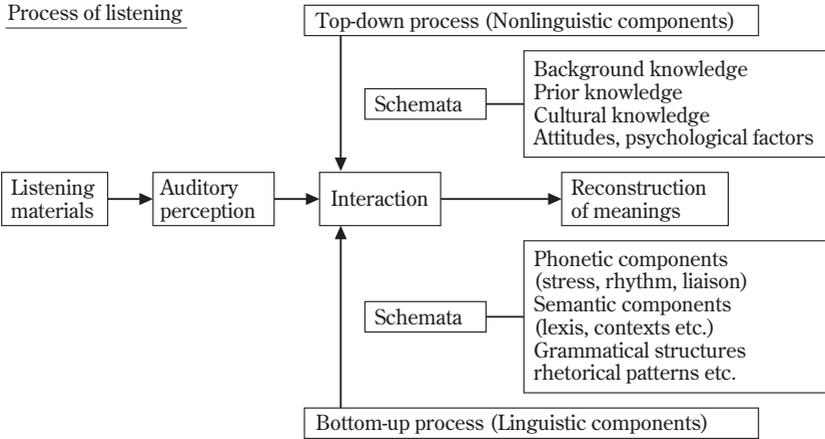


図2 リスニングのプロセス (樋口, 注(24), 147頁)

意味的要素、文法構造、修辭パターンなどの文法的要素などのスキーマが入る。それらの構成要素は、トップダウン、ボトムアップのスキーマとして、前者が内容スキーマ (content schema)、そして後者が形式スキーマ (formal schema) として、リスニングの要素を構成している。

図2におけるように、学習者 (聞き手) がいったん音声テープやビデオなどの音声教材から音声を認識すると、トップダウン、ボトムアップの両面の構成要素 (スキーマ) を駆動し始める。双方の相互作用が的確に行なわれることによって音声教材の内容を再構築すると本研究は考えている。

R. W. Bley-Vronmanらは第二言語や外国語は「意識的」に習得されるものであると主張している。⁽²⁵⁾ S. Krashenも、第一言語習得と第二言語習得は性質上顕著な違いがあり、相互に相容れないものであるとしている。第一言語習得は「無意識的」なプロセスで第二言語習得は学習理論上で「意識的」なプロセスであるとして説明している。⁽²⁶⁾ M. Rostは、音声をまず物理的な音と意味のある音声とを識別することから始まる⁽²⁷⁾として、J. Aitchinsonは、リスニングプロセスを音声の認識と把握の二段階で説明している。⁽²⁸⁾

また、H. H. Clark & E. V. Clark²⁷⁾、R. C. Atkinson & K. M. Shiffrin の二貯蔵庫モデルと同様のモデルで、次のようにリスニング理解がなされるとしている。①話し言葉を聞いて短期記憶に貯蔵する。②話し手のメッセージの内容と機能を整理する。③メッセージの内容をグループ分けする。④長期記憶に貯蔵する。B. Richards は、会話の聞き取り能力をミクロスキルとして三十三項目提示しており、「言語を保持する能力」、「ストレスやイントネーションの機能を認識する能力」、「キーワードを把握する能力」、「知識や体験を利用する能力」、「予測する能力」などを挙げている。⁽³¹⁾

2. 2. 内在化

吉田研作らをはじめとしてこれまでの第二言語習得研究では、言語学習における沈黙期 (silent period) の存在を指摘している。⁽³²⁾ 親の転勤などで英語圏に連れていかれた子どもが、一定期間ずっと黙っていたのに、ある日突然、周囲の驚きをよそに流暢な英語で話し始めるということはしばしば見られる現象である。この沈黙期には周りの発話の理解に終始するのではなく、実は聴取した入力音声を内語反復 (内的リハーサル) をしていることが知られている。このように心の中で文を発する練習が、流暢な発話の鍵になるというのである。

2. 3. 知識の習得

Nation では receptive knowledge (受容的知識) を、ある語を聞いたり見たりするときに、その語を認識することができることを含む知識だとしている。その上で、語を発信するために必要となる知識、すなわち productive knowledge (発表的知識) について次のように述べている。

Productive knowledge of a word includes receptive knowledge and extends it. It involves knowing how to pronounce the word, how to write and spell it, how to use it in correct grammatical patterns along with the words it usually collocates with. Productive knowledge also involves not using the word too often if it is typically a low-frequency word, and using it in suitable situation. ⁽³²⁾

このように I. S. P. Nation は、発表的知識は語の受容的知識（受容するために必要な語の知識）を含み、またそれを拡張するものであり、その語を発音したり、書いたり、綴ったり、よく共起する語とともに、正しい文法的な型（grammatical pattern）の中で語を使うことも含まれると述べている。また発表的知識は、これらの知識に加えて、頻度の低い語をあまり使わないこと、そして頻度の低い語を適切な状況で使うことも含むと述べている。F. Melka は、受容語彙と発表語彙が分けられて議論されていることが多いが、これらを明確に分けることができず、それぞれの適切な定義を見つけないことはできないと次のように指摘している。

Though estimate of receptive vocabulary versus productive vocabulary have been numerous, and though authors generally insist on a dichotomy between reception and production (hereafter R and P) in terms of lexicon, it is quite impossible to find clear and adequate definition of what is meant by reception and production. ⁽³³⁾

In analyzing the distance between R and P, it appeared that the distance between them, or the plane on which they operate, could be broken up into several stages: starting with imitation or reproduction without

そのため受容語彙と発表語彙は、連続体の端と端に存在すると考え、その間をいくつかの段階に分けることができるとしている。その段階をまとめると、次のような四段階になる。

① imitation or reproduction without assimilation

(模倣、または同化を伴わない再生。つまり新しい知識が既存の知識に統合されないまま再生されること)

② comprehension (理解)

③ reproduction with assimilation (同化を伴った再生、つまり新出語彙が既に学習した知識と統合されて再生されること)

④ production (産出または発表)

①は、聞いた語を真似て繰り返すことで、語と語が表す意味とが統合されていない段階である。②は語の意味を理解する段階であるため、読んだり聞いたたりした語の意味を理解できる段階である。つまり語の受容的知識が身に付いた段階だと言える。③は語の意味を理解した上で、ある程度のヒントが与えられれば、既習語彙の知識と統合させて、その語を使える状況である。④はあらゆる場面で、語を書いたり話したりすることが可能な段階である。つまり発表的知識を身に付けた段階である。このように④の段階に至るまでは、①から③の段階を経ることになるため、受容的知識の習得よりも時間を要することになる。

発表的知識を得るために必要なものは何か。B. Lauferは、受容語彙と発表語彙の習得の度合いを調査するために、

外国語として英語を六年間学習している高校二年生と七年間学習している高校三年生を対象として、週五時間、計三十六週間にわたる語彙学習を実施し、Vocabulary Level Test 3を行なった結果、受容語彙の習得には効果が見られたものの、発表語彙で用いられる語彙数には変化が見られなかったという結果を報告し、この調査結果をもとに、語彙習得について次のように述べている。

In our opinion, mere memorization of a word form in a given context without understanding the word's meaning cannot be called productive knowledge. If the learner can repeat the memorized word with its context in a test situation without understanding it, this is mechanical reproduction, not production.⁽²⁵⁾

Laufer はこのように語の意味を理解せずに、特定の文脈内での語形 (word form) を単に記憶しても、それは発表的知識を使えることにはならないとしている。学習者が語の意味を理解せずに、あるテストの場面で既に記憶された語を文脈の中で繰り返し使っているとしても、それは機械的に再生しているだけであり、自ら産出していることにはならないと述べている。例えば試験のために語の意味を理解せず、単に暗記した語を再生し、繰り返し使うことができても、語そのものの意味を理解していなければ自ら伝えたいことを即座に伝えるということにはならない、ということである。このように発話に必要な語彙知識を獲得するためには、単に暗記した語を繰り返し使うことだけではなく、語が持つ意味を理解することが重要になるといえる。中心義の習得と語彙選定の必要性は語の発表的知識を習得するためには、母語の訳語を暗記するだけではなく、その語の意味を理解する必要があることを述べた。そこで本節では語の中心義を理解することで、様々な場面で用いられる語の意味を理解することが可能になり、さらには発表的知識を得ることが可能になることを述べていく。特に本論で扱う多義的な語は、その語の中心義を理解することが必要だと考えられる。

2. 4. スピーキングとの関係

門田は、第二言語におけるスピーキング（文産出）を遂行する枠組みとして次の三つを仮定している。³⁷⁾

- ① 単語を素材に、文産出のための統語規則を適用した文産出
- ② 定式連鎖へ語彙チャンク、プレハブ表現などとも言う）をもとにした文産出
- ③ 統語的プライミングにもとづく文産出

①は、Chomsky など生成文法学者による主張のとおり文法規則を駆使しながら、聞いたことも話したこともない「新たな文」を生成する創造的な言語能力である。第二言語においてもそのような文産出を行う能力は確かに必要である。しかしながら、文産出を可能にしてくれるのはそれだけではなく、頭の中に丸ごと蓄えている構文や語彙のまとまりを土台にして、文をつくったり（右記②）、会話において相手が使用した既出の構文が頭の中に残っていてそれを再度使用したり（右記③）して文をつくることが多いのである。特に②のような定式連鎖をもとにした文産出プロセスに、シャドーイングの繰り返しによる、語彙チャンクや構文を丸ごと定着させることが効果的ではないかと考えられる。

The thing / fact / point is that …; That reminds me of the time when …; I think it important to do のような決まり文句や、kick the bucket, rain cats and dogs などのイデオムなどは、ちょうどプレハブ住宅を建てるときに、半ば組み立てられた建材をもとに家を建てるのと同じで、話し手にとって文構築の認知負荷を軽減させ、自身の話の内容に注意が集中できるようにする。筆者自身は、シャドーイングによる学習項目の内在化にはこの定型連鎖の習得が大きな位置を占め

ているのではないかと仮定している。

さらにシャドーイングとスピーキング能力の習得に關係する事例がある。英語など第二外国語で、発話（スピーキング）をする場合には、実際に声に出すまでに、いったん頭の中で文をつくって、それから発話することがある。例えば日本語で話す場合でも、多くの人がいる前で質問をするときなど、緊張した場面ではよく実践するものである。実際に口に出して発言する前に、このように頭の中で「内的リハーサル」をすることが、実はスピーキング力をつけるすぐれた練習になるのではないだろうか。すなわち、スピーキングをしようとする前の下稽古である「内的リハーサル」能力の形成が、スピーキングの育成にとつて極めて重要な意味を持つのではないかと考えられる。

2. 5. インプット仮説

現在の自分の能力段階を*i*とする Krashen の言う理解可能なインプット、「*i+1*」とは現段階のレベル*i*から少し進んだ次の段階*i+1*で構造されている。⁽³⁸⁾ 次のレベルの「*i+1*」にはどのように到達するのか、インプット仮説は「*i*」→「*i+1*」に到達するに必要な条件は「*i+1*」を含むインプットを理解することである。言い換えると「私たちが今いる場所から少し超えた構造を含む言語を理解するときだけ」習得するということである。

これはどのようにすれば可能になるのか。この答えは私たちが理解を助けるために私たちの言語能力以上のものを使うことであるとされている。そして、私たちに向けられた言葉の理解を助けるために、世の中に関する私たちの知識や私たちの余分な言語情報を使用するのである。

私たちは最初に構造を理解し、それをコミュニケーションに使うように練習している。インプットには言語の習得に役に立つように「*i+1*」が含まれてなければならないが、「*i+1*」のみを含む必要はないのである。*i+1*が自動的に表

示される、つまり会話が成功すると「+」が与えられるとされている。後に説明するように、これは最良のインプットが意図的に「+」を指すべきでないことを意味する。インプット仮説は、話すことの流暢さを直接教えることはできないとしている。最も良い方法は、単に「わかりやすいインプットを与え続けること」である。さらに初期のスピーチは文法が成つておらず、正確ではないが、それは習得者がより多くのインプットを聞き理解するにつれ、時間とともに質が向上すると主張している。

また、Krashen は、インプット仮説は第一言語習得の時の「caretaker speech」、すなわち、親が幼児に話すときに行う「言い直し」（間違っている子どもの発言を親が言い直す動作）に非常に一致していると述べている。⁽³⁹⁾最も重要な特徴は言語を教えるという意図的な試みではないということである。「保護者が子どもに理解できるように、より簡単に発言する」というプロセスのことである。

Krashen の原文により、インプット仮説の問題点は次の二点のようになると想定する。

- ①アウトプットは全く必要がないと述べている。
- ②理解可能なインプット(二十一)の概念が曖昧なものである。

Krashen は話すことは直接的なインプットを助ける作用をするのではなく、適切なインプット、理解できたインプットの結果として、自然に出てくるものであると述べているが、アウトプットを誘発させるようなコミュニケーションは必要であると考えられるとともに、インプット仮説の中核の理解可能なインプットの概念が曖昧で想定できない問題がある。

2. 6. アウトプットの作用について

アウトプットとは、メッセージを誰かに伝えるために言葉を話したり、書いたりすることを意味する。また、アウトプットされた言葉自体をそう呼ぶことがある。一九八〇年代 Krashen のインプット仮説が強い影響を持つていたため、アウトプットの役割についてはあまり触れられていなかった。注目されたのは M. Swain によりイマージョン（大多数の教科内容を第二言語で教える教育方法）の子どもたちの第二言語発達に関する調査の結果が報告されてからである。⁽⁴⁾ アウトプットは様々な実証研究が行われており、様々な認知プロセスに働きかけることが明らかにされている。「アウトプットは第二言語習得においてどのような役割を果たすのか。」「アウトプット能力を伸ばすためのどのようなことが必要なのか。」「アウトプット能力を伸ばすのは何のためなのか。」という三つの観点からアウトプットは第二言語習得においてどのような役割を果たすのか村野井仁は次のように述べている。⁽⁴⁾

- ① アウトプットすることによって、「自分が伝えたいこと」と「自分が言えること」の間にギャップがあることに気づくことができる
- ② アウトプットすることにより、中間言語仮説の検証を行うことができる
- ③ 統制的処理 (syntactic reflection) を促す
- ④ 言語知識の自動化

①は伝えようと発した第二言語に自分の弱点、齟齬を見つけていることができる。その弱点とは二つあり、「自分には言

えないことがある」「自分の言い方と正しい言い方の間にギャップがある」ということである。言えないことがあるということに気づくことにより、その「穴」を埋めるものを自分で調べたり、先生に聞いたりすることができる。

②は第二言語学習者がメッセージを発するとき、「こんな風に言えば伝わるかな?」と仮説を立て、その仮説を検証するように発話することからで、これは学習者自ら中間言語仮説が適切であるか確かめることができるということ (hypothesis testing) である。メッセージが伝わればその仮説は認証され、相手にメッセージが伝わらず発話されていることがわからないという否定的フィードバック (negative feedback) が返されたらその仮説が間違っていることに気づくことができ、別の言葉で仮説修正 (hypothesis modification) される。また、否定的フィードバックにより仮説の間違いに気づき、その仮説に基づく発話を完全にやめて放棄するとこれは仮説棄却されたということになる。アウトプットにはこのような仮説検証を促すことがある。

③の統語的処理を促す役割は、村野井によって次のように説明されている。⁽⁴²⁾

- ・ 伝えようとする概念を生み出す概念化装置 (conceptualizer)
- ・ 意味的、文法的情報を持ったレーマ (lemmas) と形態的、音韻的情報を持ったレクシム (lexemes) を含んだ語彙項目 (lexicon)
- ・ 概念化装置と語彙項目からの情報を受け、文を作る形式化装置 (formulator)
- ・ 形式化装置から情報を受け、発声器官を動かして実際の発話を調音する調音化装置 (articulator)

村野井は、これらの四つが言語産出の言語処理を司っているが、第二言語でアウトプットする際、何が重要なのかを把握するために、このモデルはふさわしいと考える。例えば伝えるメッセージを持つことが言語産出の始点である

ことや語彙知識が言語化（形式化）を支えることは確認ができ、効果的な第二言語学習法・指導法はこのプロセスを促すものである。言語知識の自動化とは、第二言語学習者がアウトプットを継続することにより、言語の自動化（*automatization*）が進むと述べる⁽⁴³⁾。注意を払わず無意識に語彙や文法を習得するということである。これと似たことは Krashen のインプット仮説で述べられている。

第三章 先行実験

3. 1. 先行実験の整理

玉井が行ったシャドーイングの実験には、被験者集団を二群に分けての比較実験がある⁽⁴⁴⁾。統制群にはディクテーション、実験群にはシャドーイングの指導がそれぞれ二三回（一回五〇分）行なわれた。リスニング力を測るテストとしては、SLEP TEST (Secondary Level English Proficiency) と呼ばれるものを行なった。SLEP TESTはTOEFLのひとつ前の段階になるテストで、TOEFLと同じETS (Educational Testing Service) が作成している。SLEP TESTは、アメリカに移民や移住した際に、高等学校レベルに入学するときに言語能力を判断するために受けるテストである。同一教材が用いられテープを聴かせる回数も統制されている。三ヶ月半の指導の結果、表1のようにディクテーションを中心に指導が行われたグループでは必ずしも積極的な進歩は確認できなかったが、シャドーイングを施したグループでは指導前と比べて有意な聴解力の向上が確認された（図3）。また、シャドーイング・グループとディクテーション・グループの比較でも（ $P < 0.05$ ）で有意差（Shadowing \vee Dictation）が見られた。ただし、これはあくまで三ヶ月半の指

| | | n | \bar{X} | SD | t-value | df | p |
|-----|-----|----|-----------|------|------------|----|------|
| 実験群 | 1回目 | 47 | 41.60 | 7.40 | | | |
| | 2回目 | 47 | 47.32 | 6.47 | 6.821 (**) | 46 | 0.01 |
| 統制群 | 1回目 | 47 | 42.91 | 5.33 | | | |
| | 2回目 | 47 | 44.34 | 7.06 | 2.110 (NS) | 46 | 0.05 |

表1 シャドーイングとディクテーションの聴解力への影響 (玉井, 注(44), 106頁)

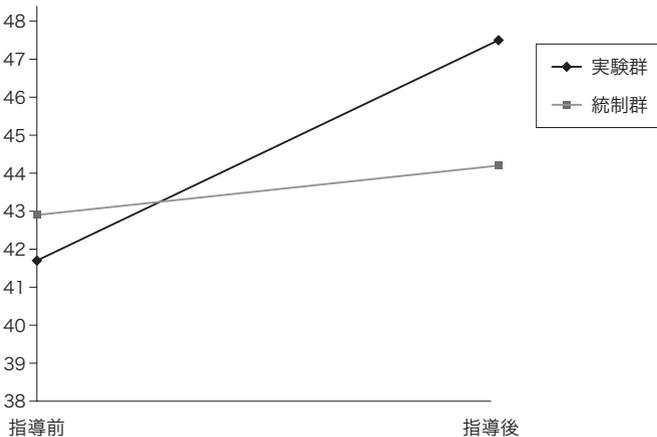


図3 シャドーイング練習による聴解力の変化 (玉井, 注(44), 106頁)

導段階での結果であり、ディクテーションの教育効果を否定するものではない。その効果がシャドーイング・グループの方が早かったということである。

次に、聞き取り授業におけるシャドーイングの効果を高めるための試みとして、山森理恵の実験がある⁽⁴⁵⁾。この実験は、対象は多国籍の中級クラスで、学習者数一三名、日本語能力試験N3からN2レベルのクラスである。このクラスは一週間に二コマ(一コマ九〇分)の聞き取りの授業がある。うち一コマで『中上級日本語音声教材 毎日の聞きとり P L U S 40 下』(凡人社、二〇一三年)を教科書として使用した。授業で各課を学習後に、学期中計八回シャドーイングを宿題として

課したものである。結果的には、学期終了時に、授業でのシャドーイングの取り組みについて、一七の質問項目に五段階で評定を求めた。その結果「学期のはじめに、シャドーイングの効果、目的の説明を受けた」「シャドーイングのコメントでほめられるとうれしい」という項目に対しては、全員が最も高い評定をした。「先生が毎回コメントを書いた」「シャドーイングはいい練習だ」「シャドーイングの評価(点数)が上がるとうれしい」も一人を除き全員が最も高い評定をした。学習者の意識の調査から、事前にシャドーイングの有効性を十分に説明したこと、毎回評価票で肯定的な内容のフィードバックを受けたことによって、学習者はシャドーイングに前向きに取り組んだことがうかがえる。

3. 2. 考察

以上の先行研究からもシャドーイング自体の効果には有効性があるといえる。シャドーイングという手段を取り囲む環境や英語教育という点から考えてみると、伊藤克敏は、ことばの習得はまず、音声能力をしつかり身に付けることが大切だと述べている。⁽⁴⁶⁾彼の論文によれば、音声中心のゲームや歌などの言語活動は低学年から始め、音声能力をしつかりつけておく必要がある。

中・高学年ではどちらかというところ、音声よりも文字による文の仕組みやまとまったストーリーに興味が移っていく。最近の神経言語学の研究で、母語習得と外国語習得は同じ脳の領域が関わり、習得過程も酷似していることが明らかにされている。母語習得において、音声面では文の枠である音調が全体的に習得され、個々の音はやさしい音から徐々に習得していく。

また、アウトプット活動を継続的に行なうことも重要であると考えられる。メッセージのやり取りをアウトプット活動の中心のなねらいとしながら、必要に応じ、言語形式に意識する言語活動、フォーカス・オン・フォーム (focus on

form) が挙げられている。学習者は伝えるべき内容をメッセージとして持ち、キーワード（語彙項目）に依存しながら要約するように仕向けられるため、学習者は文法的・音韻的言語化に集中するようになる。また、この要約法は学習者に認知比較 (cognitive comparison) の機会が何度か与えられることに注目したい。「アウトプット能力を伸ばすのは何のため」なのかについて村野井は、外国語学習の目的について以下のように述べる。⁽⁴⁷⁾

- ・言葉や文化の異なる人と自分をつなぐ力を身につけること (empowerment)
- ・言葉や文化の異なる人と自分をつなぐ力を身につける (enlightenment)

また、目的が単に仕事で使うためという理由でなく、共感を深めることや異なる者同士の共生を進めるためにアウトプット能力は必要でありそれを伸ばす学習法・指導法の開発を求めている。

第四章 おわりに

本論文では、第二言語習得の手段としてのシャドローイングについて整理してきた。第一言語に関してはピアジェの研究を概観するならば、彼の関心のほとんどは、子どもの知的な側面に向けられていた。この意味で、彼の心理学は知能の発達論、すなわち発生的認識論に他ならないのだが、その特徴は、知能の発達を生物学的な概念によつて体系づけるところにある。

ピアジェは第一言語の発達は、環境に適應することで、より安定した広い均衡状態を獲得していく過程とするので

あるが、彼は、「中心化」から「脱中心化」への移行をそうした過程として捉えるのである。初期の著作においてピアジェは、乳幼児に見られる一般的な思考様式を、「自己中心性」と呼んだ。「自己中心的」とは「自分勝手」といった意味ではなく、客観と主観、自己と他者の区別ができず、したがって、視点を変えたり、他人と自己との立場の相違を考へることのできない状態を言う。子どもはこの自己中心的な状態で、多くの視点から事物を捉え、その場の状況に依存せずに様々な視点を総合できる「脱中心化」した状態へと発達していく。この脱中心化によって、第一言語が成立すると、ピアジェは説くのである。⁴⁸

続いて第二言語の発達に関しては、習慣形成理論があてはめられる。習慣形成理論は、まず人間の行動は、外界からの「刺激」に対する「反応」の習慣形成であるという視点に基づいている。言語教育の分野では、言語は社会的な習慣であり、言語を学習することは「新しい習慣を形成する」と主張しており、こうした理論を背景にC.C. Ellisらによってオーラル・アプローチと言われる、いわゆる文型習得のための文型練習を重視し、そして自動的無意識的に使えるようになるレベルまで反復練習する方法が生み出された。⁴⁹ 結果的にはシャドーイング自体の効果には有効性があるといえる。

日本の現状を見ると、冒頭にもあるが二〇二〇年度に小学校で外国語（英語）が教科化されることから考えて英語教育に関心が非常に高い。こうした潮流が活発になってきたのは二〇〇〇年一月、小渕恵三首相（当時）の私的諮問機関「二十一世紀日本の構想」懇談会が、英語を国民の実用語とすべきだという最終報告書を発表。懇談会の一員であった朝日新聞編集委員の船橋洋一氏が『あえて英語公用語論』（文春新書）を執筆すると、英語公用語化論争が巻き起こった。全国民が道具としての英語を使いこなすことを理想とする船橋氏の主張に対し、アングロ・サクソン中心の世界秩序に対する危惧や、日本独自の言語や文化が浸食されるという懸念が表明されていった。

しかし、新たな英語教育の導入は文部科学省の既定路線でもある。一九九〇年代以降、文法や読み書きに偏重し

た「受験英語」への反省をもとに、コミュニケーション能力の育成に重点をおいた教育への地ならしを進めてきた。二〇〇二年七月の『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」、翌年三月に公表された『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」は、その延長線上にある。この「行動計画」で目を引くのは、国民全体に求められる英語力の基準を具体的に示した点である。中学校卒業の段階で望まれるのは、挨拶や身近な暮らしの話題について平易なコミュニケーションができること。実用英語技能検定（英検）では、三級程度が目安とされる。高校卒業の段階では、日常的な話題について通常のコミュニケーションができること。これは英検準二級から二級程度が目安である。国際社会で活躍すべき人材に求める能力としては、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」とされた。小学校教育に対する支援も積極的であった。「総合的な学習の時間」に英会話活動を実施する小学校について、外国人教員や中学・高校の英語教員による指導を促進することも謳われていた。これが現在に続くのである。

OECD（経済協力開発機構）が行なう生徒の学習到達度調査であるPIISA（Programme for International Student Assessment）等の児童生徒の学力調査での結果（二〇一五年実施結果）に、松野博一文科科学大臣（当時）が二〇一六年十二月に「読解力の向上に向けた対応策」に基づく学習の基盤となる言語能力・情報活用能力の育成を推進していくというコメントを出した。これを受けて二〇一七年告示の学習指導要領にこの結果を反映させることになった。小学校高学年の外国語では、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次の通り育成することをめざす」とした。今回、はじめて読むこと、書くことが明文化されたが、学習指導要領改訂のポイントである三つの柱「知識及び技能」、「指導力、判断力、表現力等」及び「学びに向かう力、人間性」のそれぞれに関わる目標も明確に設定された。「小学校学習指導要領（平成二九年告示）解説外国語活動・外国語編」の「知識及び技能」の目標では、

(1) 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて日本語と外国語との違いに気づき、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。

とあり、英語が実際のコミュニケーションで使えるための基礎技能の養成が求められていることがわかる。これはまさに既述の『英語が使える日本人』の育成のための行動計画の一環とも考えることができる。「中学校学習指導要領(平成二九年告示)解説外国語編」の三つの柱に関わる目標の「知識及び技能」の中で

(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。

とあり、社会における様々な場面におけるコミュニケーションに活用できる技能が求められている。小学校から基礎固めをして、中学校卒業時に「聞くこと」「読むこと」「話すこと」及び「書くこと」の技能を総合的に育成しておかなければならないということである。

小学校、中学校の英語では「話すこと」の領域にも大きな変化があった。学習指導要領では従来、話すことは一領域であったが、今回からは小学校の中学年の外国語活動から高学年の外国語、中学校の外国語まで一貫して、話すこと

〔やりとり〕と話すこと〔発表〕の二つの領域に分けた。これによって小学校中学年では「聞くこと」、「話すこと」〔やりとり〕、「話すこと」〔発表〕の三領域になり、高学年ではこれに「読むこと」「書くこと」が加わって五領域となった。中学校も同様である。文部科学省によれば「話すこと」が「話すこと〔やりとり〕」「話すこと〔発表〕」に分かれているのは、複数の話者が相互に話す場合と一人の話者が連続して話す場合という「話すこと」の特性の違いによるものとしているのである。

二〇一七年告示の学習指導要領により、五領域へと明確に舵を切ったが、二〇一二年公表の「グローバル人材育成戦略」に基いて翌年政府が閣議決定した英語教育の到達目標は、「中学卒業段階で英検三級程度以上、高校卒業段階で英検準二級程度以上の英語力を持つ生徒の数を二〇一七年までに全体の半数にする」ということであった。しかし、二〇一七年度に全国の公立中高成に実施された調査⁵⁰では、中学三年生で四〇・七パーセント、高校三年生は三九・三パーセントと半数には届いてないことが判明した。本論文ではシャドローイングに焦点を当て学習方法を考察したが、外国語は自律的学習者になることが重んじられ、確実にこの目標を達成するためには、教材や指導方法の改善が必要であると思われる。

注

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成二九年告示) 外国語活動・外国語編』(開隆堂、二〇一八年)、一八頁、六六頁。
- (2) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成二九年告示) 外国語編』(開隆堂、二〇一八年)、一〇頁。
- (3) 鳥飼玖美子『子どもの英語にどう向き合うか』(NHK出版、二〇一八年)、二七頁。
- (4) 望月通子『習者の日本語能力とシャドーインク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』二、二〇〇六年、三七―五三頁。
- (5) Lambert, S., A human information processing and cognitive approach to the training of simultaneous interpreters. In Hammond, D. L. (ed.), *Languages at Crossroads, Proceedings of the 29th Annual Conference of the American Translators Association*, 379–388, 1988.
- (6) 玉井健『リスニング力向上におけるシャドーインクの効果について』(日本通訳学会第三回年次大会講演、二〇〇二年九月二十三日) 一八一頁。 <<http://someya-net.com/10JAIS/Kaishu2002/pdf/13F-famat-lecture.pdf>> (二〇一八年九月三〇日アクセス)
- (7) 阿栄娜・林良子『シャドーイング練習による日本語発音の変化——モンゴル語・中国語母語話者を対象に』『電子情報通信学会技術研究報告』一〇九(四五二)、SP 2009-151、音声、(電子情報通信学、二〇一〇年) 一九―二四頁。
- (8) 鳥飼玖美子『はじめてのシャドーイング』(学研、二〇〇三年)、四四―九九頁。
- (9) 玉井健『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、二〇〇五年)、二頁。
- (10) 門田修平『シャドーイングと音読の科学』(コスモピア、二〇〇七年)、一二頁。
- (11) 玉井、前掲注(6)。
- (12) 門田修平『第二言語における語彙処理とそのモジュール性』木村博是・木村友保・氏木道人、『リーディングとライティン

- グの理論と実践——英語を主体的に「読む」・「書く」英語教育学体系第10巻（大修館、二〇一〇年）、七四―八九頁。
- (13) Ikemura, D., The role of word bodies in accessing lexical phonology: Mediating between the whole word pronunciation and spelling-sound rules. Paper presented at 4th World Congress of Applied Linguistics (Madison Wis., 2005).
- (14) 門田、前掲注(10)。
- (15) Hori, T., Exploring shadowing as a method of English pronunciation training. A Doctoral Dissertation Submitted to The Graduate School of Language, Communication and Culture (Kansei Gakuin University, 2008).
- (16) 門田修平・玉井健『決定版英語シャドーイング』（コスモビズ、二〇〇四年）、二八頁。
- (17) 玉井、前掲注(6)。
- (18) 同上。
- (19) 文部科学省、前掲注(1)、一九―二二頁、七八―八〇頁。
- (20) 文部科学省、前掲注(2)、一八―二〇頁。
- (21) 湯川笑子『バイリンガルを育てる——〇歳からの英語教育』（へんしお出版、二〇〇〇年）、一〇〇―一二四頁。
- (22) Brown, H. D., *Teaching by Principles* (Prentice Hall, 2001), 249–250.
- (23) 小山義徳「継時処理スキル——日本人英語学習者においてリスニング成績上位群と下位群を分ける技能」*JALT Journal*, 29, 231–242, 2007.
- (24) 樋口晶彦「スキーマ理論に基づいたリスニングストラテジー——オーラルコミュニケーション(B)を中心として」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育学編』49、一九九七年、一四五―一五八頁。
- (25) Bley-Vroman, R. W., S. W. Felix, and G. L. Joup, The accessibility of universal grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4 (1), 1–32, 1988.
- (26) Krashen, S., The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, and M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (New York: Regents, 1977), 13–27.
- (27) Rost, M., *Listening in language learning* (Longman, 1990), 18–24.
- (28) Aitchinson, J., *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (London: Blackwell, 1987), 1–2.

- (29) Atkinson, R. C., & Shiffrin, K. M., Human memory: A proposed system and its control process. In K. W. Spence & J. T. Spence (eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, Vol. 2, 89–195, 1968.
- (30) Herbert, H. Clark & Eve V. Clark, *Psychology and Language* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977), 1–29.
- (31) Richards, B., Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 219–240, 1983.
- (32) 吉田研作・白井恭弘『はじめての英語日記』(ロスキャムベ、二〇〇七年) 二一九九頁。
- (33) Nation, I. S. P., *Teaching and Learning Vocabulary* (Heinle & Heinle Publishers, 1990), 32–33.
- (34) Melka, F., Receptive vs. Productive Aspect of Vocabulary. In Schmitt, Norbert and Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (Cambridge University Press, 1997), 84.
- (35) *Ibid.*, 99.
- (36) Laufer, B., What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In Schmitt, Norbert and Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (Cambridge University Press, 1997), 25.
- (37) 門田修平「インプットとアウトプットをいかにつなぐか」『英語教育』五七(一二)(大修館書店、二〇〇九年) 一〇一―一三頁。
- (38) Krashen, S. D., Principles and Practice in Second Language Acquisition University of Southern California, 1982. <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> (二〇一八年九月二日アクセス)
- (39) *Ibid.*
- (40) Swain, M. & Johnson, R. K., Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson & M. Swain (eds.), *Immersion Education: International Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997) 1–16.
- (41) 村野井仁「アウトプットと第二言語習得」『東北學院大學論集 英語英文学』九五、二〇一一年、五二頁。<www.tohoku-gakuin.ac.jp/research/.../bk2011no04_04.pdf> (二〇一八年九月三〇日アクセス)
- (42) 同上、五四頁。
- (43) 同上。

- (44) 玉井健「シャドーイングの効果と聴解プロセスにおける位置づけ」『時事英語学研究』第三六号（日本時事英語学会、一九九七年）、一〇六頁。
- (45) 山森理恵「聞き取り授業におけるシャドーイングの効果を高めるための試み」『日本語教育方法研究会誌』19巻2号（日本語教育方法研究会、二〇〇七年）、一二頁。
- (46) 伊藤克敏「小学校英語——導入に向けて」〈https://www.kknnews.co.jp/mar-uf/news/090404_2a.html#01〉（二〇一八年九月三十日アクセス）
- (47) 村野井、前掲注(41)、六一―六二頁。
- (48) 大浜幾久子編、波多野完治監修『ピアジェの発生的心理学』（国土社、一九八二年）、一五〇―一五一頁。
- (49) 大関篤英・高梨康雄・高橋正夫『英語科教育法——英語教師の基礎知識と未来への展望』（金星堂、一九八三年）、七九―九一頁。
- (50) 「中学生の英語力、目標の「英検三級以上」は40%」『日本経済新聞』（二〇一八年四月六日）〈<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO29090410W8A400C1CC1000/>>（二〇一八年九月三〇日アクセス）