

研究論文

# 大学生の英語リスニング能力におけるシャドーイングの効果 —洋楽歌詞の活用を通して—

河野 翔太\* ・ 林 裕子\*\* ・ 毛利 史生\*\*\*

## An Investigation into Effects of a Shadowing of Song Lyrics on Foreign Language Listening Comprehension by Japanese Undergraduate Learners of English

Shota KAWANO\*, Yuko HAYASHI\*\* and Fumio MOURI\*\*\*

### 【要約】

本研究では、大学生を対象に、5日間に亘り1日10分間の洋楽歌詞を用いたシャドーイングを実施し、英語リスニング能力に与える効果を検証する。事後テストでは、実験（シャドーイング）群と統制群のリスニングの点数には有意差は認められなかった。一方で、アンケート調査の結果、実験群の英語学習に対する意欲向上が見られた。シャドーイングの実施方法や学習者の情意要因の観点から、シャドーイングの効果を考察する。

### 【キーワード】

シャドーイング, リスニング能力, 洋楽教材, 外国語学習

## 1. はじめに

コミュニケーション能力の育成が重視されている日本における外国語（英語）教育において、英語のリスニングに不安を抱える学習者は決して少ないとは言えない（川越, 2000）。そのような不安を解消する1つの指導法としてシャドーイングが挙げられる。しかし、シャドーイングは慣れるまでに時間がかかり、学習者がストレスを感じてしまうという問題点が指摘されている（玉井, 2005）。身近な場面や題材に関する内容を扱うことは、学習者の英語学習に対するモチベーションや意欲の向上に資する（文部科学省, 2010）。したがって、身近な題材の活用はシャドーイングによるストレス軽減にも効果的であると考えられる。

学習者にとって身近で馴染み深い教材の1つに洋楽が挙げられる（小林, 2003）。洋楽を教材として活用することにより、洋楽の歌詞を理解したい、歌えるようになりたいなど、英語学習に対する意欲の向上が報告されている（牧野, 2012）。先行研究において、シャドーイングと洋楽教材を用いた

英語学習は、それぞれ単独での指導効果は報告されているが、2つを融合させた指導法の効果については明らかにされていない。そこで、本論文ではそのような融合学習が英語のリスニング（聴解）力向上と学習者の情意面に与える効果を検証する。

## 2. リスニングの修正的プロセス

言語習得において、リスニングにおける情報処理過程は、①聞き取った音声を、「音素→語→フレーズ→文」というように、順に処理するボトムアップ処理（bottom-up processing）、②既存知識（スキーマ）の活性化により音声理解を行うトップダウン処理（top-down processing）、③①と②の処理を並行して行うインタラクティブ処理（interactive processing）の3つに分類される（Flowerdew & Miller, 2005）。ボトムアップ処理では、個々の音素を聞き取り、語句、文と徐々に大きな単位のチャンク（意味のかたまり）で分析することで全体の内容を理解する処理過程を指す。トップダウン処理では、聞き手の既存知識や経験

\*佐賀大学大学院教育学研究科

\*\*佐賀大学文化教育学部

\*\*\*福岡大学人文学部

を活用することで、文脈から予測を立てながら、全体的な理解へとつなげていく。インタラクティブ処理では、聞き手が、言語情報（音韻、意味、統語、語用など）の分析や聞き手の既存知識の活用などを相互補完的に活用しながら全体的な理解へとつなげていく。

第二言語における聴解プロセスでは、熟達度の低い学習者は、ボトムアップとトップダウンの並行的処理の効率が低く、ボトムアップ処理のみに頼る傾向が示されている。このような情報処理効率の低下は、第二言語では、自動化されている第一言語に比べ、音声処理により多くの注意資源が必要となり、認知的負荷が増加するために生じると考えられる。

第二言語における聴解プロセスの効率化を図る指導法の1つにシャドーイングが挙げられる。シャドーイングは、聴こえてくる音声を影のように追いながら復唱する学習活動を指す。門田（2011）によると、シャドーイングを行うことで、聴覚する音声インプットをもとに、頭の中で単語や語句などの音韻表象を効率よく行うことができる。音韻表象がより自動化されることで外的・内的復唱の高速化につながり、限られた認知資源を英語の音韻処理のみではなく、内容理解、語彙・統語処理に充てることができる。シャドーイングが繰り返されることでそれらの情報は長期記憶へと転送され、内在化が促される。第二言語における音声知覚の効率が上がると、一度に処理できる英文量が増えるためリスニングの理解能力も向上すると考えられる。

次項では、外国語（英語）リスニング能力の向上におけるシャドーイングの効果について詳しく見ていく。

### 3. シャドーイングとリスニング能力

シャドーイングとは、もともと同時通訳者を目指す人の基礎訓練のひとつとして、通訳者養成機関で使われてきた訓練法であったが、現在では、英語教育の現場をはじめ様々な場面で実施されている（鳥飼・玉井・染谷・田中・鶴田・西村，2003）。

本研究では、鳥飼他（2003）にもとづき、シャドーイングをコンテンツ・シャドーイング（内容を意識したシャドーイング）とプロソディシャドーイング（発音、強勢、抑揚（イントネーション）、リズム、ポーズなどの音声要素を意識したシャドーイング）に分類し、学習者の学習目的を正確に反映させたシャドーイングについて考察を深める。

#### 3.1. シャドーイングの効果

柳原（1995）は、短期大学生90名を聴解指導のみのグループ、シャドーインググループ、ディクテーショングループの3群に分け、約2か月間に亘り1回35分（聴解群は25分）、計8回の指導を行った。シャドーイング群は、各回において、①リスニング2回（8分）、②リスニングした内容に関する4択問題と答え合わせ（12分）、③音声を再生させながら聴こえてくる音声に合わせてスクリプト付きで音読をする（パラレルリーディング）（8分）、④シャドーイング（5分）、⑤宿題の提示（2分）の手順で指導を受けた。ディクテーション群は、③・④の指導過程で、ディクテーション指導（10分）を受けた。その結果、聴解群とディクテーション群に比べ、シャドーイング群の方が事後テストのリスニング得点が高く、シャドーイングが聴解力向上に効果的であることが示された。しかし、シャドーイングの実施時間が5分とパラレルリーディングの実施時間よりも短いため、聴解力向上がシャドーイングよりもパラレルリーディングによる効果である可能性も否めない。

玉井（1992）は高校生94名を実験群と統制群の2グループに分け、週1回約50分間のシャドーイング指導（47名）とディクテーション指導（47名）をそれぞれ3ヶ月半に亘り（計13回）実施し、英語リスニング能力に与える効果を検証した。SLEP（Secondary Level English Proficiency Test）のリスニングセクションを事前と事後で実施し、リスニング能力を測定した。事後テストでは、両群共にリスニングテストの得点が伸びていたが、被験者間比較では、実験群のリスニングスコアの方が統制群に比べ有意に高いことが確認された。さ

らに、実験後のアンケートにおいて、実験群の生徒の74%が「(シャドーイング指導は)リスニングの向上に役に立った」と回答している。これらの結果から、継続的なシャドーイング指導は、英語リスニング能力(技能面)と情意面の双方の向上に効果的であることが示唆される。

玉井(1997)は、英文科の大学3年生と4年生の25名を対象に、1日90分の計5日間の短期集中のシャドーイング指導を行った。TOEFL(Test of English as a Foreign Language)のリスニング試験(パートAの短い会話問題)を事前・事後テストとして用いた。シャドーイングの正確さについては、スピードが異なる2種類のスピーチのシャドーイングを被験者ごとに録音し、各スピーチに採点ポイントを50箇所設定した100点満点のテストを事前と事後で実施した。その結果、中位群と下位群において、リスニングテストの得点に有意な伸びが見られ、シャドーイングの聴解力向上における効果が示された。スピーチの採点においては、全グループにおいて有意な伸びが見られ、シャドーイング指導は、シャドーイングの正確さの向上にも効果的であることが示された。同結果から、短期間で集中的に行うシャドーイング指導は、英語の音声認識の正確さの向上に効果的であることが示唆される。

Miyake(2009)は30人の日本人大学生を対象にフレーズシャドーイングを実施し、リスニング力向上を検証した。フレーズシャドーイングは、TOEFLのリスニング教材から選定された10個のフレーズ(例‘the room above the kitchen’)をフレーズごとに2秒間隔でシャドーイングを行う活動である。同実験は1回のセッションで完結し、事前テスト→フレーズシャドーイング→事後テストの手順で進められた(合計40分)。リスニング力については、事前テストのTOEFLリスニングのスコアが事後テストのスコアを上回る結果となった。この結果は事後テストの方が事前テストよりも難易度が高いために生じたと述べられている。各フレーズの発音時間に関しては、10個のターゲットフレーズのうち、8つのフレーズの発音時間

が短縮していた。これは、シャドーイングによる外的復唱の高速化(門田, 2011)を支持する結果であると言える。また、シャドーイングが音素から処理を始めるボトムアップ処理の効率化に有効な指導法であることも示唆している。しかし、文章をシャドーイングする場合とフレーズをシャドーイングする時の認知的負荷が同等であるとは限らないため、文章をシャドーイングした場合に同様の成果が得られるかは検証が必要である。

シャドーイングは、その有効性が幅広く報告されている一方で、課題点も指摘されている。学習者に共通する課題として、シャドーイング指導初期は、聞き取れない、音声化できないなど、学習者がフラストレーションや苛立ちを感じる事が報告されている(玉井, 2005)。シャドーイングは集中力を要するので、一度に続けて何時間も行うより、ストレスを感じない10~15分程度の時間を毎日少しずつで続ける方が効率がよい(土居, 2011)。ストレスを軽減させるための打開策の一つとして、洋楽教材の活用に着目し、その効果について次項で述べる。

### 3.2. 英語学習における洋楽教材の効果

英語学習における洋楽教材の有益な効果は、学習者の技能面・情意面の双方の領域で示されている。小林(2003)は、英語学習における洋楽の活用の利点について、以下の7つの観点から述べている。

- ① 学習者が英語学習開始前から触れ合っている洋楽は、娯楽媒体としてではなく、歌詞の聞き取り、テーマに反映される文化的・時代的背景に関する異文化理解など、教材としての可能性を多く秘めている。
- ② 授業開始時に洋楽を聴かせることにより学習者をリフレッシュさせることができ、授業へのレディネスと授業の雰囲気活性化を図ることができる。
- ③ 洋楽には、通常の対話には観察されない音声変化(母音の長音化、語尾の子音の弱化など)が含まれ、曲ごとにリズムやイント

ネーション、ピッチ、演奏なども異なるため、聞き取りが困難を極める。しかし、聞き取りが困難な洋楽の音声に慣れることで、日常会話の音声変化や聞き取りが容易に感じられる。

- ④ 歌詞中に使われている表現を紹介し、繰り返し学習させることで、表現の内在化を図ることができる。
- ⑤ 歌詞の発音指導や音声認識を通して、調音様式と発音の強化を図ることができる。
- ⑥ 英語学習への動機付けが低い学生でも洋楽には意欲的な態度を示す学生がいる。したがって、洋楽の歌詞の聞き取りや発音力を含む多様な評価基準を設けることにより、通常の評価方法ではじかれる学習者の減少につながる。
- ⑦ 授業での洋楽学習を通じて、授業外において歌詞に意識を向ける洋楽鑑賞の習慣が形成される学習もみられることから、洋楽教材には、生涯の知的資産としても位置づけられる。

牧野 (2012) の研究では、洋楽教材の活用による外国語学習に対する意欲・態度の向上が報告されている。牧野は、英語のリスニングを苦手または嫌いとする大学1年生49名のクラスにおいて、6週間に亘り、週に1度、授業中に穴埋め式のワークシートを用いて洋楽の歌詞を聞き取る活動を20分間実施した。CMソングや若者に人気の曲など、学習者の興味・関心を高める曲が教材として選定された。事前テストと事後テストでは、洋楽歌詞の穴埋めとTOEICのパート1の穴埋めが行われた。事後テストの正答率は事前テストに比べ高くなっていたが、統制群がないため、洋楽学習とリスニング能力向上の因果関係が十分に解明されたとは言えない。

事後テスト後に行われた5件法のリッカート尺度 (5: 強く同意する > 1: 全く同意しない) と自由記述欄を含むアンケートでは、「洋楽を聞くことが楽しかった」や「洋楽聞き取りでは英語を最後まで聞き取ろうとがんばった」、「英語を聞くことへの抵抗感は軽減した」などの項目は、平均3を上

回る回答が得られた。自由記述では「洋楽を聞き取ることは楽しかった」、「最初の頃に比べるとかなり聞き取れるようになった」など肯定的な意見が多く記述されていた。また、授業中における洋楽歌詞のリスニング活動や、予習として授業外で洋楽を何度も聞くこと、歌う、歌詞の意味を調べるなどの活動により、学習者のリスニング学習に対する意欲的な姿勢やより肯定的な態度をもつようになることが示された。

### 3.4. 現状課題

上記の先行研究の概観から、主に2つの課題が挙げられる。第一に、シャドーイング指導と洋楽教材の活用は、英語におけるリスニング能力と英語学習に対する情意面の向上にそれぞれ効果的であることが示されている。しかし、単独での効果を報告する例が多く、「洋楽教材のシャドーイング」というように、2つを融合させた指導法による効果については明らかにされていない。次に、短期間のシャドーイング指導の有効性が示されているが、1日50分間や90分間というように1回の授業の大半の時間がシャドーイングに充てられている。学習者への負担を考慮すると、土居(2011)も提案するように、初心者には特に、10-15分程度のシャドーイング指導が適切であると考えられる。本研究では、これらの課題を踏まえ、シャドーイング学習の経験が浅い学習者を対象に、約10分間の洋楽教材のシャドーイング指導を実施し、英語リスニング能力に与える効果を検証した。その結果を以下に報告する。

### 4. 研究方法

上記の現状課題を踏まえて、5日間の1日10分のシャドーイングトレーニングを実施し、リスニング力向上がみられるのかを検証した。具体的な研究課題は以下の通りである。

- ① 5日間のシャドーイングにより、学習者のリスニング能力は向上するか。
- ② 洋楽教材のシャドーイングに対して、学習者はどのような態度を示すか。

#### 4.1. 被験者

英語を専攻する大学四年次生の女性 16 名が本実験に参加した。被験者は、実験群 10 名（平均年齢 = 21.9 歳, SD = 4.14）と統制群 6 名（平均年齢 = 22 歳, SD = 3.56）に分かれた。被験者は全員日本の中学校および高等学校、大学にて、合計 10 年間の英語学習経験を有する。16 名のうち、シャドーイングの経験者は 6 名であった。

#### 4.2. シャドーイング教材

ディズニー映画『Frozen』の主題歌 ‘Let it go’ (<https://www.youtube.com/watch?v=JHiRiCG13NM>) をシャドーイング教材として使用した。同曲には反復部分をのぞき 224 語の英単語が含まれている。演奏時間は、前奏を含めて 3 分 39 秒である。被験者は、動画を再生し、聴こえてくる歌詞のシャドーイングを行った。実験群は、事前テスト後の 5 日間、1 日 3 回 ‘Let it go’ でシャドーイングを行った。門田 (2007) を参考に、1 回目はパラレルリーディング（歌詞を見ながら同時に復唱）を行い、2 回目・3 回目でシャドーイングするというものである。2 回目・3 回目では、最初の数日はプロソディを意識したプロソディシャドーイングを行い、慣れてきたら（音が聞こえるようになってきたら）歌詞の内容を意識するコンテンツ・シャドーイングを行った。

#### 4.3. 英語リスニング能力テスト

被験者のリスニング能力を測定するため、事前・事後テストにおいて、TOEIC® (Test of English for International Communication) のリスニング問題を使用した。TOEIC は全国で幅広く受験されているテストであり、大学生の受験者は全体の約 3 割を占める（財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会, 2014）。リスニングの問題の中から、Part 2 の問題を使用した。同じテストを事前と事後で受験することによる練習効果を考え、Part 1 の写真や Part 3, Part 4 の長い会話体では、視覚的・文脈的な情報量が多く記憶に残る可能性が高いと考え、Part 2 を選択した。

#### 4.4. 手続き

正課外で事前テストを実施し、その後、被験者を実験群と統制群に分けた。5 日間に亘る実験（シャドーイング学習）が終わった直後（事前テストから一週間後）に事後テストを実施した。事前テスト・事後テストには、同じ TOEIC® 新公式問題集 Vol.5 Test 1 の Part 2 の問題を使用した。また、事後テスト後に、実験群にシャドーイングに関するアンケート（6.1 参照）を実施した。

### 5. 結果

#### 5.1. リスニング能力テストの結果

各グループの事前・事後テストの平均点 (Mean) と標準偏差 (SD: Standard Deviation) を表 1 に示す。次に、ノンパラメトリック手法を用いて、記述統計で示された得点間の統計的有意性について調べた。本研究は、標本数が少なく、標本データから母集団の特性を仮定できる等分散が観測されていないことから、ノンパラメトリック検定を用いて、グループ間の事前・事後テストの比較を行った (Field, 2009)。事前テスト時のスコアを比較した結果、両グループの得点に有意な差は見られなかった (マン・ホイットニー U 検定:  $U=23$ ,  $z=-0.76$ ,  $p>.05$ )。つまり、実験開始時のリスニング能力には、グループ間で有意差がないことが確認された。

事後テストの得点をグループ間で比較した結果、実験群と統制群の間に有意差は観測されなかった (マン・ホイットニー U 検定:  $U=28.5$ ,  $z=-0.16$ ,  $p>.05$ )。したがって、1 週間実施した洋楽歌詞のシャドーイングの効果は、リスニング能力を測るテストの得点には顕著に反映されていないことが示された。

表1 TOEIC リスニングテストの結果

TOEIC (30点満点)	実験群 (n=10)		統制群 (n=6)	
	Mean (SD*)			
	事前	事後	事前	事後
	20.50 (3.6)	20.30 (3.2)	19.17 (4.45)	20 (5.37)

\*SD: Standard Deviation

## 5.2 アンケートの結果

事後テスト後に実験群に実施したアンケートから、シャドーイングの技能面における有益な効果を示唆する回答が見られた。詳細なアンケート結果は表2に示す。ここでは、シャドーイングに関する項目への回答を報告する。シャドーイングについてどう思うかという問い(質問項目3)では、回答者7名が「おもしろいと思う」と回答した。残り2人は、「特に何もおもわない」と回答した。1人は、「奇妙に思った」と回答している。実験後、洋楽歌詞をシャドーイングすることについてどう思うか尋ねたところ(質問項目5)、「有効である」や「やる気が出る」、「今後も続けたい」という回答がそれぞれ3名以上から得られた。シャドーイングをやってみて変化があったかという質問に対して、「歌詞を口ずさむようになった」や「英語を聞くと意味を頭で考えるようになった」という回答がそれぞれ4人から得られた。自由記述欄(質問項目8)には、英検の文章などを用いたシャドーイングを取り入れてもよいなどの意見や、洋楽は発音練習に効果的であるという回答が見られた。

## 6. 考察

本論文では、大学生を対象に、1日10分のシャドーイングを5日間に亘り実施し、英語リスニング能力に与える効果を検証した。さらに、実験群にはアンケートを実施し、洋楽教材をシャドーイングするという、学習者にとって未体験の学習方法に対する反応や意見を引き出し、有効性の検証を行った。

## 6.1 リスニング能力における効果

実験群では10人中5人のリスニングテストの点数が伸びたが、上記の結果で示したように、統計的有意差は見られなかった。有意な点数の伸びが見られなかった要因として、同じテストを使用したことやTOEICスコアに含まれる測定誤差などが考えられる。短期間で統制群と実験群で統計的に結果を出すためには、玉井(1997)の例に見られるように、指導時間を増やし集中的にシャドーイング指導を行う必要がある。したがって、1日10分では短期間指導の効果は表れにくいと考えられる。Shiki, Mori, Kadota, & Yoshida (2010)は1回の授業で文章のシャドーイングを6回行ったところ、4回目までは再生率(正確さ)が上昇し続けたと報告している。したがって、本研究で実施した3回の(聴解)シャドーイングでは、その効果が十分に反映されなかった可能性がある。

実験群の4名がアンケート質問項目(7)に対し「英語を聞くと意味を頭で考えるようになった」と回答している。このことから門田(2011)の仮説に基づき、被験者がシャドーイングを通して、音声効率処理できるようになったために音声処理に向けられていた認知資源が内容理解に向けられるようになった可能性が示唆される。

本研究では文章(洋楽歌詞)のシャドーイングを行ったが、先行研究では、文章のほかに、フレーズシャドーイングの有効性が示されている(Miyake, 2009)。シャドーイングの有効性についての理解を深めるべく、今後、複数の種類のシャドーイング訓練(例:フレーズ vs. 文章)を実施し、各種特有の効果と、種類間で共通の効果を検証していく必要がある。

表2 シャドーイングのアンケート結果

アンケート質問項目	回答 (人数) *有効回答数 10名	
(1) シャドーイングの経験はありますか。	1. ある (6人)	2. ない (4人)
(2) 実施期間中、シャドーイング以外に英語の勉強をしましたか。	1. した (2人)	2. していない (8人)
(3) 実験を始めた際、シャドーイングについてどう感じましたか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ おもしろいと思った (7人)</li> <li>・ 奇妙に思った (1人)</li> <li>・ とくに感想はない (2人)</li> </ul>	
(4) 実験を終え、リスニング力はどのくらい向上したと思いますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ まあまあ (6人)</li> <li>・ あんまり (1人)</li> <li>・ 変化なし (2人)</li> <li>・ 下がった (1人)</li> </ul>	
(5) 実験を終えて、洋楽歌詞のシャドーイングについてどう思いますか。 (複数回答可)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 有効だと思う (5人)</li> <li>・ 機会があれば今後も続けたい (3人)</li> <li>・ そんなにやりたいとは思わない (1人)</li> <li>・ やる気がでる (3人)</li> </ul>	
(6) カラオケで歌いたいと思いましたか。	1. はい (9人)	2. いいえ (1人)
(7) シャドー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)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 歌詞を口ずさむようになった (4人)</li> <li>・ 英語の音声が聞き取りやすくなった (2人)</li> <li>・ 英語を聞くと意味を頭で考えるようになった (4人)</li> <li>・ 他の曲もシャドーイングしてみたくなった (1人)</li> </ul>	

### 6.2. 洋楽歌詞のシャドーイングの情意的効果

アンケート質問項目(5)の回答から、洋楽教材のシャドーイングにより学習者の英語学習への意欲が高まる傾向が示された。これは、洋楽教材による英語学習への意欲高揚を示した牧野(2012)と同様に、洋楽教材はシャドーイング指導で用いた際にも意欲向上に有効である可能性を示す結果である。しかし、アンケートの質問項目(3)では、7名が「シャドーイングを面白い」と回答していることからシャドーイング自体が面白かったのか、洋楽を用いたシャドーイングだから面白かったのか区別ができない。アンケート質問項目(7)では、4名が「歌詞を口ずさむようになった」と回答していることから、洋楽の歌詞をシャドーイングすることは、小林(2003)が主張するように、歌詞を口ずさむことで英語表現の内在化が促進される可能性を示唆している。このような語彙学習を促すためには、土居(2011)が提唱するように、学習者への心理的・認知的負荷を考慮し、継続しやすい指導計画を立てる必要がある。

### 6.3. 課題点

まず一つ目に、標本サイズが少なく、統制群と実験群が均一でないことが挙げられる。次に、1回のシャドーイング学習が10分間と短く設定されていたため、より長期間に亘り実施した場合に効果が表れやすいと考えられる。使用したテストについては、被験者の負担を考慮し、TOEIC Part2の問題のみを使用したため、被験者のリスニング能力についての包括的な理解は得られていない。洋楽はリズムにより会話より記憶に残りやすい(Brown & Helgensen, 1986)という見解を踏まえ、ワーキングメモリ課題を実施することで、実験効果をより正確に検証することができると考える。

学習者の情意面について、事後テストの時点でのみアンケートを実施したため、学習者の情意面の変化については検証が不十分である。また、今回は洋楽歌詞のみを用いたため、通常の教材(教科書本文など)のシャドーイング効果との関連は明らかではない。被験者を、統制群と実験群(1)(洋楽教材によるシャドーイング)、実験群(2)(教

科書本文のシャドーイング)の3群に分け、聴解力向上と学習者の情意面の変化を検証することで今回の課題の克服できるのではないかと考える。

## 7. おわりに

本研究では、大学生を対象に洋楽教材を用いたシャドーイング指導を実施した。リスニング力向上に有益な効果は示されなかったが、シャドーイングと洋楽教材活用による融合的な指導を実施した点は新たな試みであるといえる。次のステップとして、より長期に亘り実施し、音声認識の効率化に影響を与えるとされる認知要因の測定も行いながら、シャドーイング指導とリスニング能力の向上の関係を検証していくことが求められる。

### 【引用文献】

- Brown, S. & Helgesen, M. (1986). Stories into songs... into stories. *The Language Teacher*, *X* (10), 8-12
- 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—」『国際センター紀要』第12集. 77-91.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE publication.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- 門田修平. (2011). 「インプットをアウトプットにつなぐシャドーイング：理論と実践の連携」『JACET 中部支部紀要』第9号. 41-55.
- 門田修平. (2007). 『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.
- 川越いつえ. (2003). 「日本人はなぜ英語が聞けないのか」『英語教育』第49巻第7号. 8-10.
- 小林敏彦. (2003). 「洋楽を活用したリスニング活動」『人文研究』, 第105巻. 83-91.
- 牧野眞貴. (2012). 「英語リスニングにおける洋楽聞き取りの効果検証 (英語に苦手意識を持つ大学生を対象として)」『リメディアル教育研究』第7巻第2号. 265-274.
- Miyake, S. (2009). Cognitive processes in phrase shadowing: focusing on articulation rate and shadowing latency. *JACET Journal*, *48*, 15-28.
- 文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語・英語編』開隆堂.
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S., & Yoshida, S. (2010). Exploring differences between shadowing and repeating practices: An analysis of reproduction rate and types of reproduced words. *ARELE*, *21*, 81-90.
- 玉井健. (1992). 「“follow-up” の聴解力向上に及ぼす効果および“follow-up” 能力と聴解力の関係」『STEP BULLETIN』第4巻. 48-62.
- 玉井健. (1997). 「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36巻. 105-116.
- 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.
- 鳥飼玖美子 (監修)・玉井健・染谷泰正・田中深雪・鶴田千佳子・西村友美. (2003). 『はじめてのシャドーイング』学習研究社.
- 柳原由美子. (1995). 「英語聴解力の指導法に関する実験的研究—シャドウイングとディクテーションの効果について」『Language Laboratory』第32巻. 73-89.
- 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会. (2014). 『TOEIC®プログラム DATA&ANALYSIS 2014』URL: [http://www.toeic.or.jp/library/toeic\\_data/toeic/pdf/data/DAA.pdf](http://www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/DAA.pdf) (2015/12/13 アクセス)