

ラウドスピーカー

—英語教育におけるシャドーイング教室活動を日本語教育へ応用する—

Loudspeaker:

Application of Classroom Shadowing Practice of English Education to Japanese Education

鈴木祐一（メリーランド大学カレッジパーク校大学院生）

SUZUKI Yuichi (University of Maryland, College Park)

要 旨

本稿では、英語教育で実践されているシャドーイングを活用した「ラウドスピーカー(金谷, 1981)」という言語活動の日本語教育への応用を試みた2学期間に渡る実践を報告する。実践内容の記述と内省を行い、第二言語習得分野などにおける理論を基にして、ラウドスピーカーの実践が言語処理の自動化を促進し、言語形式に対する意識の高揚化を引き起こすことができるかを考察し、日本語教育へのラウドスピーカーの応用可能性を示した。

The present paper aims to explore the possibility of whether Loudspeaker (Kanatani, 1981), which has been practiced in English education as a shadowing practice, is applicable to the context of Japanese education. The implementation of Loudspeaker throughout two semesters was analyzed. Based on the theoretical framework in second language acquisition, Loudspeaker is deemed effective in automatizing linguistic knowledge and in raising consciousness of linguistic structures. In conclusion, it is possible to apply Loudspeaker to the context of Japanese education.

【キーワード】 ラウドスピーカー・教室におけるシャドーイング活動・英語教育と日本語教育の連携・自動化・言語形式に対する意識高揚化

1. 本研究の動機

シャドーイング指導の効果は実証的に検証されているが(迫田, 2010 等), 実際に教室内においてシャドーイング指導を, 複数の学習者に同時に行うことは設備が整っていないと難しい。そこで, 本研究では, 英語教育の分野で行われているシャドーイングを中心とした教室における言語活動である「ラウドスピーカー」を日本語教育へ応用した実践内容について報告を行う。

ラウドスピーカーは, 金谷(1981)によって初めて実践報告がなされてから, すでに30年以上もの間, 一部の英語教育に携わる者によって実践が積み重ねられている。本稿は, シャドーイング指導を実践してみたいが, 教室環境の制約などから行うことができないという状況が多いことを鑑みて, 日本語教育においても, ラウドスピーカーは有効なシャドーイングの指導方法の一つになることを示すことを目的としている。

本実践では筆者が日本の私立大学における交換留学生を対象とした日本語教育において, ラウドスピーカーを導入した2010年度2学期と3学期の授業に焦点を当て, 筆者がどのようにして自分の実践を振り返り, 工夫を試みたかを共有する。そして, 第

二言語習得の研究から、ラウドスピーカーの効果について理論的な考察も行う。最後に、2012年の実践研究フォーラムにおける参加者とのやり取りをもとに、ラウドスピーカーが多様な教室環境においても、実践が可能であることを示す。

2. 研究の背景

2-1. 日本語指導におけるアプローチ

1950年代以降の Audio-Lingual Approach の隆盛に対して、ドリル中心の授業、言語項目の文脈化の欠如、対話文の暗記重視といった点などが批判され、コミュニケーション型アプローチの台頭があった(リチャーズ・ロジャーズ, 2007)。その後も、第二言語習得研究者などから Task-Based Language Teaching など様々なアプローチが生まれてきた。このようなアプローチに共通しているのは、実際の言語使用場面や課題遂行を重視し、多くの場合ドリル活動の役割を否定している点である。

もちろんコミュニケーション重視の立場が主張する「創造的な」言語の使用や、タスク遂行を目的とした言語活動こそ、実際に言語を使う能力を身に付けるためには効果的だろうし、指導の中心に据える必要性も納得できる。しかし、そのようなアプローチが推進する自由対話や発話を中心とした活動を行うことは、十分なインプットや明示的指導を受けておらず言語知識が足りない場合には難しいことが予想される。

シャドーイングやリピーティングのように、単に聞いたものを繰り返すという一見機械的に見える活動であっても、言語処理・意味処理をしっかりと伴わないと遂行することはできないことが分かっている(Ota, 2010)。事実、シャドーイングは言語形式の内化に効果的であることが示されている(門田, 2007)。JSL 環境では、教室外で多くのインプットに触れる機会があるため、教室外での習得が促進されるような指導が重要であることを鑑みると、言語の形式にも焦点を当てた指導が役立つのではないかと考える。

本実践では、コミュニケーション重視の活動「だけ」ではなく、批判を受けがちな「機械的に見える」活動の重要性も再認識する必要があると考え、ラウドスピーカー活動の有効性を論じることとする。

2-2. シャドーイングの効果と理論的背景

日本語教育の分野において、シャドーイングの効果を実証的に調べる研究が行われている(一連の研究のまとめは、迫田, 2010 を参照)。特に、本研究ではリスニング能力の向上に焦点を当てて、なぜシャドーイングが効果的か、門田(2007, 2012)に基づき、理論的説明を行う。

まず、シャドーイングを繰り返し行うことで、音声の知覚が自動化される。そして、ワーキングメモリの音韻ループ(Baddeley, 2003)における音声復唱が効率化される。このように音声復唱が効率化されることによって、より多くの語数(チャンク数)を、より正確に記憶に留めることができる。そのため、シャドーイングのように即時的に(語彙、統語などの)言語処理を繰り返すことで、言語知識の使用を効率化させることができると考えられる。まとめると、音声知覚と言語処理の自動化によって、リスニング力の向上が期待されると考えられている。

以上のようにシャドーイングの効果は期待されているが、シャドーイングは個人がヘッドホンなどから音声を聞いてそれをリピートするという方法であるため、複数の学習者がいる授業で行うことは簡単ではないと考えられる。そのため、どのようにして最低限の設備で、シャドーイング活動を教室指導に取り入れるかを考える必要がある。特に、授業で行う指導方法(学習方法)は、学習者が実際に自学する際の学習ストラテジーに影響を与えるため(Yabukoshi & Takeuchi, 2005)、シャドーイングを実際に体験させて、授業外での学習を促すことが重要であると考えられる。更に、ただ単にシャドーイングだけを学習者にやらせるのではなく、日本語の習得を促すことができる形で有機的にシャドーイングを他の活動などを組み合わせた指導法も確立する必要もあるだろう。そこで、本稿では、筆者が行ったシャドーイング指導の実践であるラウドスピーカーを紹介し、教室活動として活用する際に生じた問題点や教師が行った工夫を記述し、日本語教育の実践者間で共有することを試みる。そして、英語教育で行われているラウドスピーカーという言語活動を日本語教育へ応用することが可能なことを示すことを目的とする。

3. 授業の概要

3-1. 当該授業

日本の私立大学に在籍する中級レベルの日本語学習者を対象とした1コマ90分授業(1学期全10コマ)の聴解・読解のクラスにおいて、聴解力の向上を目的としてラウドスピーカーを取り入れた授業を行った。分析の対象は、ラウドスピーカーを行った約50分の聴解活動の時間である(残り40分は読解活動に充てた)。学習者の人数は、2010年2学期は4名(国籍:ドイツ, タイ, イギリス)で、3学期は2学期からの継続受講者2名を含む8名(国籍:アメリカ, ドイツ, タイ, フィリピン, チェコ)で、ほとんどが交換留学生であった。

3-2. 使用教材

『なめらか日本語』(富阪, 2005)を教材として使用した。「1.音の変化(てる/てく/とく, ちゃ/じゃ/きゃ, たって/だって等)」、「2.会話の形式(助詞の省略, 短縮句, 決まり文句等)」、「3.会話の機能(会話を進める, 話を切り出す, 答える等)」の3部構成になっており、2学期は音変化に焦点を当てて、3学期は会話形式と会話の機能を中心に学習を行った。教室外での日本語母語話者との聞き取りに多く出現するであろう日本語の音声変化や、聞き取りの際に重要になる項目を多く含み、初級から中級への聞き取り能力の育成として、難易度的にも学習者に合っていると考え、本教材を選んだ。

各課は、①学習項目の簡単な説明(「ている」が「てる」に変化する等の説明)、②文例と対話例、③練習問題(「てる」に変えられる箇所を対話の中から探す問題等)、④聞き取り練習(「てる」等のターゲットの項目が含まれる対話文が2つ)で構成されている。以下に説明するラウドスピーカーでは、④の音源を使用した(1つの対話文を授業内で使い、もう一方は宿題で練習させた)。一つの対話は課によって長さが異なるが、30秒程度から50秒程度であった。なお、対話文は、自然なスピードで読まれている。

3-3. 言語活動：ラウドスピーカー

ラウドスピーカー(金谷, 1981)とは、3名~8名ほどのグループで行う言語活動で、聞こえた音声をそのまま復唱するシャドーイングと聞こえた音声を書き取るディクテーションを組み合わせた活動である(表1)。グループで聞いている文章(対話文)のスク립トを完璧に完成させることを目標として、まず学習者の一人(ラウドスピーカー役)がヘッドホンで聞いた会話(文章)を、出来る限りシャドーイングする。そして、ラウドスピーカー役の学習者がシャドーイングしたものを他の学習者が書き取る。学習者が順番にラウドスピーカー役になり、内容が大体書き取れた段階で、各自が書き取った内容を全員で共有・議論する。共有活動では、学生が一文ずつ、書き取った文を言い、教師が板書する。そして、一文ごとに教師が何か別の表現などを書き取った学習者がいないか確認し、別の答えが出た場合にも黒板に書き足していく(例えば、「知らない」と「知らん」のどちらが聞こえたか等)。最後に、教師は学習者が聞き取れなかった部分や対立するアイディアの出た箇所を再度確認し、もう1度ラウドスピーカー役の学生がシャドーイングを行い、他の学生は不明な点を確認する。最後に、教室全体で不明点などを確認した上で、完成されたスク립トを配る。

ラウドスピーカーの終了後は、教科書の①から③を活用し(3-3 使用教材を参照)、ターゲットの形式に関する知識を明示的に学習させて、練習問題によって定着させるようにした。

表1 1コマにおけるラウドスピーカーの指導手順

	学習活動	所要時間(分)
1	シャドーイング(3~5周)+ディクテーション	20
2	共有活動(学習者の答えを板書) 学習者の聞き取ったものを共有の上、不明な点を教師が確認	20
3	再度、シャドーイング(1周)	5
4	答え(スク립ト)を確認しながら対話文を聞く	5

4. 実践の記述・内省

4-1. ワークシートの変遷

授業では、毎回学習者に書き取るワークシートを配って、そこに記入させた。2人の人物の対話になるようにA: _____ とB: _____ という全て空欄にしたシートを用いた。しかし、2学期に実践を始めた際、音声の速度が速く、ディクテーションを行うことがスムーズにできず、書き取りに時間がかかることが分かった。そのため、第4回目の授業からは、すべて空欄のシートではなく、文の一部が既に埋めてあるプリントを用意するようにした(例: 明日は土曜日だから、_____)。音声上の聞き取りが難しい箇所や重要語句を空欄にすることで、教師が意図的に学習者の注意を学習項目へ向けさせることができることが分かった。

4-2. 共有活動を活かす

4-1では、シャドーイングおよびディクテーションの活動でワークシートの一部だけを穴埋めにするすることで、学習者の注意を学習項目や聞き取りが困難な箇所へ意識を向けさせることができたということを述べたが、共有活動でも自然な形で言語形式に対して意識を向けさせることができた。例えば、課の学習ターゲットが、否定形の「ない」が日常のくだけた会話の中では「ん」に変化することであった時、対話文の中の「…分からん」という文末表現を穴埋めにしておき、学習者が「分からない」と「分からん」という異なるフレーズを聞き取った場合、教師が両者の答えを並べて板書することで、注意を効果的に向けさせることができた。同様に、文法的でない活用形などが出た場合には、学習者のメタ言語知識を使うように促すことも有効であると考えられる。

このような意味的に両方とも可能な言語形式が出た場合に、文脈などの情報から、どちらの方が正しいかを議論したり、答えを説明する際に教師が場面や人間関係に関して言及することも効果的であると思われる(カジュアルな会話であることから、「分からない」より、「分からん」の可能性が高い等)。同様に、文法的に正しくない答えが出た場合は、なぜその形式が正しくないかなどの文法の説明も状況に即して行うことは、学習者の文法知識をより正確に、確固としたものとするために重要になる。

更に、学習者の注意を効果的に言語形式に向けるには、共有活動に入るタイミングに関しても考える必要があることが分かった。なぜなら、共有活動の最後に教師が必ず、どの部分が聞き取れていないかを全体で確認するため、学習者はもう一度シャドーイングする際に、不明瞭だった部分に注意を向けてシャドーイング(と聞き取り)を行うことができるからである。以上のことを考えると、なるべく早い段階での共有活動を行うことが効果的なものかもしれない。しかし、学習者の大半がほとんど書き取れていない状況で共有を行っても意味がないため、目安としては6割から8割が書き取れている程度で共有活動に入るのが良いのではないかと考える。

4-3. 指導手順の調整

基本的な指導手順は表1に示した通りではあるが、学習者の日本語能力、対話文の難易度によって、指導手順を適宜調整しながら実践を行った。

2学期は学習者も4名で日本語能力の差も大きくなかったが、3学期では学習者が8名に増え、学習者間のレベルの差が顕著になった。対話文の話す速度が速すぎたりしてシャドーイングができない場面が多々見受けられた。そのため、シャドーイングの負荷を下げることで、日本語力の比較的低い学習者でもシャドーイングがしやすいように、シャドーイングとディクテーションを行う時に、ヘッドホンなしで対話文を聞かせたり、教師からの内容に関する質問を増やした。そうすることで、対話文の内容理解が進み、シャドーイングもやりやすくなるだろうと考えた。また、共有活動を早めに行い、まだ十分にシャドーイングができていない学習者が、よく書き取れている学習者の解答を聞くことで、シャドーイングをよりスムーズにできるようにさせる工夫も有効であった。

4-4. 授業外でシャドーイングをいかにさせるか

2学期は、各課にある2つの対話文の内、授業で扱っていない方を宿題としてシャドーイング練習をさせて、次回の授業の最初に一人ずつテストするという方式を取った。他の学習者の前でシャドーイングをするというプレッシャーもあるため、しっかりと練習をしてきたようであった。テスト後には、教師からフィードバックを与えることとした。

3学期の授業では、学生数が4名から8名へ増えたため、授業の始めにテストを一人一人行う時間が取れなくなってしまった。また、ラウドスピーカーにおいても、個人のシャドーイングの回数が減ってしまうことが問題となった。シャドーイングを数多く体験させることで、シャドーイングパフォーマンスの向上に伴う達成感や、授業外での積極的なシャドーイング練習へも繋げる必要がある。そのため、授業外でも積極的にシャドーイングを行う習慣をつけさせるため、毎授業、一つの対話の音声を元にして、学習者が自分のシャドーイングのベストパフォーマンスの録音音声を提出するという宿題を課すこととした。次の授業日の前日までに、教師にEメールで音声ファイルを添付して送るというルールを作り、教師はそれを聞いてフィードバックを行うという形にした。

4-5. 教師のフィードバック

4-4で述べたように、2学期は授業の最初にシャドーイングのテストを行ってフィードバックを与えた。方法としては、「シャドーイング率(教師が主観的にどのくらい復唱できていたかを判断)」を100%満点で採点し、「イントネーション」と「発音」は5段階で主観的評価を行った。加えて、教師が気づいた点をコメントとして書いて渡した。発音のどの部分を直せばいいのかというような詳細なフィードバックを与えることは、その場で聞いただけでは難しく、行えなかったことが問題であった。

3学期は、宿題の形式も変わったことから、授業開始前に筆者が前もって何度も学習者のシャドーイング音声を聞けるようになり、宿題の課題へのフィードバックが2学期よりも詳細に行えるようになった。フィードバックの方法は、対話文のスク립トで発音やイントネーションが不自然な部分に下線を引き、コメントを与えるという方法を取った。

4-6. 学習者の反応

シャドーイングは、やや機械的に見える活動であるが、今回の授業における学習者は、シャドーイングを肯定的に捉えている学習者が多いという印象を得た。これは、2学期のアンケート結果と日頃の授業観察に基づくものである。また、ある学生は、授業で学んだ音声の変化・短縮・省略の学習が、実際に日本人母語話者と会話する際の聞き取りの際に役立ったと述べていた。

ラウドスピーカーという活動は、周りの人が少しでも多く書き取れるように、各自がシャドーイングを全力で行わなければならないというプレッシャーがあり、学習者は必死で取り組む。また、ラウドスピーカーという活動の大きな利点は、シャドーイングが、パフォーマンス評価に重点が置かれる「学習」活動としてではなく、グルー

プで達成すべき目的(スクリプトを完成させる)を持った「言語」活動の一部として組み込まれていることだと考える。一方、他の学習者の前でシャドーイングをする学習者は、相当緊張するので、上手くできなくても大丈夫だという雰囲気を作ることが教師にとって一番大切であろう(金谷, 1981)。

4-7. 学習者のパフォーマンス

今回の研究の焦点は、教師がどのようにラウドスピーカーの実践を内省しながら変化させたかを分析することにあつたため、実際に何らかの学習者のシャドーイングのパフォーマンスデータやその他の言語テストを用いて日本語習得の変化を捉えるということは行っていない。そのため、学習者のパフォーマンスの変化に対する考察は、教師の主観的な判断と教師の記録したメモに頼らざるを得ないが、以下に学習者のパフォーマンスに関する特筆すべき点を述べることにする。

まず、授業内でのシャドーイングのパフォーマンスと3学期に宿題として提出された課題を聞く限り、全体的にシャドーイングのパフォーマンスは向上していたという印象を受けた。なお、2-2で説明したように、シャドーイングによって、音声知覚のみならず、語彙と文法知識の使用練習にもなっているという状況が授業中に観察された。例えば、助詞の省略を学習する課で、音声では省略されている助詞を学習者が自ら補ったり、否定形の縮約形「わからんよ」を「わからないよ」とシャドーイングしていた。これらは、シャドーイングが意味理解を伴う活動で、語彙・文法・リスニング能力の向上に役立つことを示す証拠の一部になると考える。

5. 考察

5-1. 言語知識の自動化を促す

言語知識の自動化に関して、Skill Acquisition Theory という一般的な認知的学習過程(自転車の乗り方等)、そして第二言語習得の過程を説明する理論を用いて、ラウドスピーカーの効果を検証する(Criado Sánchez & Sánchez Pérez, 2009)。この理論では、言葉で説明ができる知識である宣言的知識(DEC)と、やり方に関する手続き的知識(PRO)の2種類の異なる知識が想定され、基本的にはまずDECを獲得し、何度も練習を重ねることで、徐々にその知識が手続き化され、PROが習得されるとされる。

例えば、第二言語の習得においては、まず格助詞の「は」が主題を表すことを知識として理解する(DEC)ことから始まり、何度も練習を重ねることで無意識に使えるようになる(PRO)という一般的な学習ルートが考えられる。なお、「は=主題を表す格助詞」という知識(DEC)なしに、「は」を使える場合にはPROが習得されていて、その後明示的な指導などでDECを習得するという場合も少なからずある(例えば、母語習得)。

以上をまとめると、DECからPROへ移行することが最も一般的な(第二言語の)学習過程であり、それに沿った指導方法の手順を作ることが重要であると言えよう。そして、更に大量の練習を重ねることで、無意識に、努力を要せずに使用できるような状態(自動化)に達することができると思定される。なお、DECかPROのどちらかだけでなく、両方あることが理想的である。

このSkill Acquisition Theoryの枠組みにおいて、DECとPROを用いてラウドスピー

カーという活動を分析すると、まず最初のシャドーイングを繰り返し行うことで、DECからPROへの移行が図られる。一方、DECを持たない学習者にとっては、PROの習得になる。シャドーイングされたものを書き取ること(ディクテーション)も、自分の持っているDECなどを活用しながら書き取りすることで、DECをPROへ変える練習となる。そして、共有活動は、DECを正確なものとし、定着させる役割があると考えられると同時に、シャドーイングで身につけたPROだけの状態からDECの習得を促す活動となる(5-2も参照)。共有活動後にシャドーイングを行うことで、更に自動化に向けた手続き的知識化を行うことができる(DEC→PRO)。なお、ラウドスピーカー後の明示的な指導(DEC)と、シャドーイングの宿題を課すことで、更にDEC→PROへ移行を図れるよう努力をした。

上記のように、ラウドスピーカーはシャドーイングというPROを重視した練習を中心にしながらも、共有活動やラウドスピーカー後の指導というDECの習得を目的とした活動が有機的に結びつくことで、実践全体が効果的に働いたように思われる。

最後に、「繰り返し」というと、Audio-Lingual MethodのMimicry and memoryの機械的な練習などが想起されるかもしれない。しかし、ラウドスピーカーでの繰り返し練習とは意味が異なる。Ellis (2002)が指摘するように、Audio-Lingual Methodの問題点は、1) 意味の伴わないドリル練習で(meaningless drill)、注意の伴わない繰り返しを行う(mindless repetition)、2)教材の真正性がない、3) 明示的指導やメタ言語知識を活用しないという点が挙げられる。一方、ラウドスピーカーは、1)(意味と形式の両方に注意を向けながら)繰り返し練習で自動化を促すことができ⁽¹⁾、2)教材のスピードは遅すぎず、ほぼネイティブスピーカーが話す速度で、使用頻度の高い口語表現等が使われており(真正性が高い⁽²⁾)、3)明示的指導をラウドスピーカー後に教科書で行ったり、ラウドスピーカーの共有活動では5-2に述べるような言語形式へ焦点を当てるような指導を行う点がAudio-Lingual Methodとは異なる点を強調したい。

5-2. 言語形式への意識の高揚化を促す

Noticing Hypothesis(気づき仮説)によれば、インプットから学習者の言語知識として内在化させるためには、「気づき」が必須であり、ラウドスピーカーにおける共有活動は「気づき」を促すこと(意識の高揚化)に効果的な活動であることが分かった(Sharwood Smith, 1981)。ラウドスピーカーの目的を、完全なスクリプトを復元するという事に据えることで、学習者それぞれが書き取ったものを共有する作業に意味が生まれる。そして、共有活動に真剣になって取り組むことで、教師と学習者、学習者同士、そして学習者自身にとって言語形式に対する「気づき」が生まれる機会が多く観察された。

本実践の途中から、穴埋めプリントを作成して、効率的に学習のターゲット言語形式や聞き取りが難しい箇所などに注意を向けさせるようにした。また、教師の発問によって、学習者の注意を形式に向けさせたり、文脈や意味の推測を促すことも有効な指導法であると考えられる。

5-3. ラウドスピーカーはどの教室でも可能か：実践研究フォーラムでの対話から

本実践を多くの日本語教師間で共有化しようと試みた背景には、実際に教室内でシャドーイング指導を複数の学習者に同時に行うことが難しいという想定が筆者にはあった。事実、2012年の実践研究フォーラムで参加者から同じような声が聞かれた。

本実践では、4名または8名の学習者しかいない比較的恵まれた教室環境であったが、30人など多くの学習者がいる教室ではラウドスピーカーはできないのかという問題が出てくる。今回の実践、ならびに筆者の英語教育での経験を鑑みると、4から5人が最適な人数で、今回の8名くらいが最大人数であろう。もし30人のクラスであれば、5から7グループに分けて、活動グループ単位を小さくする必要があるだろう。ラウドスピーカーの手順は極めてシンプルであり、1度体験すれば学習者だけでも活動を行うことが可能だと考える。しかし、学習者が見落としがちな学習項目等に学習者の注意を向けさせるには、学習者だけのグループでは不十分かもしれない。それを解決するには、教師のアシスタントとして、ボランティア日本人学生やそのクラスの学生よりも上級の日本語学習者に参加してもらい、ラウドスピーカーの進行役を務めてもらうという方法もあろう。その際には、事前にどういった所に焦点を当てて欲しいか、指導手順のバリエーションなどについても伝えておく必要がある。

また、今回は日本の大学での実践例であったが、ラウドスピーカーが作られたのが、日本における英語教育というEFL環境であることを考えても、海外のJFL環境での日本語教育実践場面でもラウドスピーカーは有効であると考えられる。JFL環境では自由な発話練習をさせようとしても、日本語能力・言語知識不足で難しいことが予想される。そのため、インプットとアウトプットを繋ぐ活動(門田, 2012)として、繰り返しによって言語知識を内在化させることのできるシャドーイング(ラウドスピーカー)は極めて有効であると考えられる。海外においては、共有活動を日本語だけで行うのは難しい場合もあるだろう。そのため、共有活動は母語で行うという方法も(特に初級段階では)効果的であろう。共有活動では、語彙や文法に関する知識(宣言的知識)を正しく身につけ、確固としたものにさせるために行う目的があるため、母語でしっかりと行うことは重要だと考える。

6. まとめ

今回のラウドスピーカー実践は、筆者が以前英語教育で行っていた実践経験と重なる部分が多くあった。この2学期間に渡る実践から、英語教育におけるラウドスピーカーを日本語教育に応用することは可能であると考えられる。英語教育と日本語教育に携わる者がお互いの指導方法を学び合うことは有益であり、今後更に増えることを願う。

本実践は、まだ日本語習得の初期段階において、教室外でも使える自動化された(有用な)言語知識のレパートリーをできる限り増やそうという意味での狙いがあった。コミュニケーション重視が求められる中でも、(意味だけでなく)形式にも焦点を当てた繰り返し活動の重要性も再認識する必要があるのではないかと考える。

最後に、実践研究フォーラムでのポスター発表での参加者とのやり取りを通し、ラウドスピーカーは大人数での教室、海外での日本語教育など他の教育現場においても実践の可能性があることを実感できた。今後英語教育発のラウドスピーカーが日本語教育の中で実践されることを願っている。

謝辞

本実践は筆者が東京学芸大学で参加した英語集中演習(ITC)での経験などを基にしている。東京学芸大学において、ITC などの一連の英語教育活動の取り組みを始めた Loudspeaker の生みの親である恩師の金谷憲先生に感謝を申し上げる。また、適切なコメントを下さった研究集会委員に感謝したい。

注

- (1) ラウドスピーカーで最初のラウンドでは、意味が伴わないシャドーイングもあるかもしれないが、内容理解を確認する質問を教師が途中で行ったりする等、内容理解を伴ったシャドーイングがなされるように工夫してある(4-3 指導手順の調整)。
- (2) もちろん学習者用教材であるので、本当の意味で真正性があるという訳ではない。上級の学習者などに対してであれば、実際の会話の録音されたものやニュース番組の音声などを使用することが適切かと思われる。

参考文献

- (1) 門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』 コスモピア.
- (2) 門田修平 (2012) 『シャドーイング・音読と英語習得の科学』 コスモピア.
- (3) 金谷憲(1981)「Loudspeaker –聞き取りを中心とした言語活動の一例–」『中部地区英語教育学会紀要』 No. 11, pp. 212-222 中部地区英語教育学会.
- (4) 迫田久美子(2010)「第二言語習得研究の深さと広がり –学習者の学び方から教師の教え方へ–」『Japanese Studies Journal』 27号, No.2, 1-18.
- (5) 富阪容子 (2005) 『なめらか日本語会話: 中級からの会話テキスト』 アルク.
- (6) リチャーズ, J.C.・ロジャーズ, S.S. (2007) 『世界の言語教授・指導法: アプローチ&メソッド(アントニー・アルジェイミー&高見沢孟監訳)』 東京書籍.
- (7) Baddeley, A. D. (2003) Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews: Neuroscience*, 4, 829-839.
- (8) Criado Sánchez, R., & Sánchez Pérez, A. (2009) The universal character of the DEC -> PRO cognitive sequence in language learning and teaching materials. *Revista española de lingüística aplicada*, (22), 89-106.
- (9) Ellis, N. C. (2002) Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- (10) Ota, E. (2010) The role of sentence repetition in foreign language learning: sentence repetition processes by Japanese EFL Learners. (Unpublished doctoral dissertation). Tokyo Gakugei University, Tokyo.
- (11) Sharwood Smith, M. (1981) Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 51-60.
- (12) Yabukoshi, T. & O. Takeuchi (2005) Formulating hypotheses on language learning strategy use: A diary study. *LET Kansai Chapter Collected Papers*, 10, 1-15.