

日本通訳学会第3回年次大会 シンポジウム (2002年9月23日)

## シャドーイングの有効性をめぐって ～外国語教育と通訳教育の視点から～

1. 会長挨拶：近藤正臣（大東文化大学）
2. 講演：玉井健（神戸市外国語大学）
3. 問題提起とディスカッション  
指定討論者1 西村友美（京都橘女子大学）  
指定討論者2 田中深雪（立教大学）
4. 質疑応答  
司会：船山仲他（大阪府立大学）

以下は、2002年9月23日に立教大学池袋キャンパスにて開催された日本通訳学会第3回年次大会におけるシンポジウムの内容を書き起こしたものです。発言はできるだけ正確に書き起こしていますが、編集の都合上、一部、修正を加えた箇所があります。また、質疑応答のセッションでは質問者のお名前は匿名とさせていただきます。ご了承ください。

### 1 会長挨拶

**近藤** 日本通訳学会の大会を開始させていただきたいと思います。ご案内のとおり、最初  
はシンポジウムで始めることになっております。「シャドーイングの有効性をめぐって」  
ということでお話していただきます。

シンポのパネリストの方々をご紹介します。玉井健先生、今日の報告をい  
ただくことになっていきます。その次に、船山仲他先生、今日の司会者です。西村友美先  
生と田中深雪先生、問題提起をしていただきます。

今回は「シャドーイング」を取りあげてシンポジウムをやるということになりました。  
シャドーイングは実はものすごく大きな論争がある問題で、『通訳理論研究』でも論じ  
られたことがあります。ヨーロッパでも論争が行なわれたことがあり、その一部を紹介  
したことがあります。日本では通訳教育の一部として、語学教育の一部として、特に同

---

“Symposium on Shadowing at the 3rd Annual Conference of JAIS.”

*Interpretation Studies*, No. 2, December 2002, pages 193-210.

(c) 2002 by the Japan Association for Interpretation Studies

通の入門として非常に使われているわけであり、工夫もされていると理解しています。ところがヨーロッパでは案外人気がなく、これはかえって逆効果で通訳教育にはよくないという説もあります。アメリカでは一部、積極的に利用しているというところもあります。結局、シャドーイングの有効性を一般的に言うだけでは意味がなく、例えば何のための訓練として使うのだったら意味がある、何には役には立たない、どういうシャドーイングの練習の仕方をさせたら意味があるか、何はさせてはいけないか、ということが論じられなければならないかと思います。

日本における特殊事情があるかもしれませんが、それがどんな特殊事情なのかははっきりさせないと、そしてその特殊事情からどういう意味でシャドーイングをやるかという意があるのかということ、はっきりさせないといけないのではないかと思っています。

今日は玉井先生が立派な研究をまとめられたということ、そのほかのパネリストの方々、船山先生も含めて研究の経験も実践の経験もおありの方々がおられますので、その方々の問題提起を受けて、学会というのはこういう話が聞けて、直接にぶつかり合えるのが一番いいところだな、という感触を皆さんにつかんでいただいて、手がかりをぜひ見つけていただきたいと思います。それでは最初に、玉井先生に最近の研究の報告を講演していただきたいと思っています。

2. 講演：玉井健（神戸市外国語大学）→ pp. 178-192 参照。

### 3. 問題提起とディスカッション

船山 司会をさせていただきます船山です。予定として、今の玉井先生の発表を受けて、指定討論者として、西村さんと田中さんから質問やコメントをいただくことになっていきますので、まずそこからいきたいと思います。

#### 指定討論者 1 西村友美（京都橘女子大学）

西村 私は今、大学で通訳関連の授業および一般の英語教育を担当しています。最初、玉井先生がご自身の経験を述べられましたが、非常に似た経験を私自身もしていますし、学生達からも聞いています。

そういう意味で、今日のご発表で、先生が科学的にシャドーイングがどういうものなのかを考察されたこと、それから、どこに効くのかということ、伺えたことは、私も今後の指導に大変役に立つことで、力強く思っています。今日のご発表は、一般の語学教育のリスニングに与える効果ということですので、私のほうでは、語学教育の関連分野である第二言語習得研究の視点から、少し考えさせていただけたらと思います。

まず1点目が **output** ということ、それからもう1点が **attention**（注意）ということです。まず **output** に関してですが、Swain が **Output** 仮説というものを打ち出しています。彼女はカナダの **French-immersion program** にかかわっているのですが、ここでは

Krashen の Input 仮説に基づいて、とにかくたくさん外国語を聞かせればいいのだという観点でフランス語の授業が展開されています。ところが、聞いたフランス語が自分の中で分かっているような気になってくるのだけれど、いざ使おうと思うと、なかなか口から出てこないという学生の生の声を聞いたそうです。

それから、学生たちの成績を調べてみますと、immersion program の学生たちが、ほかのプログラムと比較してそれほど総合的にフランス語の能力が高いとはいえないという結果も出てきました。そこで、1995年に Output 仮説を打ち出しています。彼女は input だけでは不十分だと言っています。100パーセント文法的に理解できない内容でも、意味的な言語処理で理解をしてしまうというところがある。ところが、正確に100パーセントの理解にできるだけ近づけるためには、やはり output というものが不可欠であるということを言っています。

実は彼女はその後、この Output 仮説をより進めて、collaborative work—相互作業、つまり意味を交渉できるような対話で output は訓練されるというふうに言っていますので、シャドーイングとは少し方向が違ってくるのですが、そもそもの1995年の Output 仮説というものに立ちますと、シャドーイングも、Swain の言っている統語的な言語処理の訓練である、ととらえられるのかなと思うのですが、その点について玉井先生のご意見を伺いたいと思います。

それから第2点目は attention です。玉井先生のシャドーイングの定義の中に“listening attentively to the in-coming information”というくだりがあります。私も経験から、シャドーイングの指導は学習者が attentive に行っているかということが非常に鍵になるのではないかと考えています。

第二言語習得研究でも、この attention について多くの研究者が言及しています。情報処理的アプローチで Shiffrin & Schneider が、また McLaughlin その他も、学習者の注意はすべての入力情報に向けられない 情報処理の仕方は、まず初期は control 処理から、そしてだんだんそれが automatic な処理に移っていくのだと言っています。それから Schmidt も注意には限界があるので、使用するときには選択的に課題に振り向けられなければならないと言っています。これなどは驚くほど通訳理論の Gile が言っている Effort Model によく似ていると思うのですが、attention についてもうひとつ、大石・木下が、今年の JACET の口頭発表で、初級英語学習者がリスニングにおいて選択的に注意を働かせることにきわめて消極的である、あるいはあまりうまくできないということを、光トポグラフィを用いた実験から導き出しています。

そのようなことを考えた場合、シャドーイングというトレーニングは、学習者が attentive に聞かなければいけない環境を提供するようなトレーニング、というふうに考えられないか、そして実際に選択的な注意をどのように使ったらいいかという、注意の使い方のトレーニングとして考えられないかと思います。これら2点について、玉井先生のご意見を伺えたらと考えています。

船山 それでは、いま西村さんから2点、問題提起というかコメントがありました。まず第1点、シャドーイングで統語的言語処理能力が促進されると考えられないかという点についてはどうでしょうか。

玉井 Swain の Output 仮説とシャドーイングとのかかわりだと思うのですが、非常に微妙な問題です。というのは、コミュニケーション能力を作る上での Output 仮説、つまり、できるだけたくさん、input だけではなく自分でメッセージを作って発信していくという事は、自分の言いたいことを言葉にしていくという過程ですから、その過程の中で統語的な処理、意味的な処理はされていきます。そういうプロセスをどんどん経させることによって、言語能力を高めるということになります。シャドーイングの場合には、見た目はかなり output ですが、オリジナルメッセージは自分のものではない、外から強制的に入れられるものを繰り返すということになります。ですから、いわゆるコミュニケーションの訓練のための課題とシャドーイングとは非常に異なった性格のものだということになります。ただ、先ほども図を示しましたが、input があって、音韻分析、それから統語分析、意味分析と行きます。当然、音韻分析だけで終わりません。統語処理、意味処理が行われてより正確なシャドーイングのメッセージが出てくるということになりますから、そういう面では Output 仮説との関わりはあると思います。

もうひとつは attention のことだったと思いますが、これは Lambert の定義の中でも“word for word” というのがありました。それから私の定義の中でも“*As exactly as possible*”—つまり、日常聞くリスニングの中では、われわれはすべてを聞きません。前置詞とかをどんどん落として、定冠詞・不定冠詞は聞く必要はありません。いくつかの内容語を中心に聞きながら、それをつなげて自分で意味を構築していった理解に導くわけです。そういう自然な状態での聞き方とシャドーイングというのは非常に異なります。シャドーイングはたいへん人工的な聞き方で、それが前置詞であろうが、冠詞であろうが、すべてを捉えて発話します。これにはたいへん大きな attention が必要になります。ですから attention のレベルを高めて有効に使うという技術も高まると考えます。

船山 では、第2点の選択的注意についても併せて話していただいたということで、取りあえずこの点はここまでにします。では田中さん、どうぞ。

## 指定討論者2 田中深雪（立教大学）

田中 私は自分が通訳を始めて10年以上経った頃から、大学で通訳のクラスを持つことになりました。初めは、自分が通訳スクールで習ったような形で、大学2、3年生を相手に逐次などを教えていたのですが、とてもついていけない、分からない、というような反応が多かったです。

ということで、通訳教育を全く受けたことがない学生でもやれる練習は何かと考え、シャドーイング、リプロダクション、リテンション、サマライジングなどを試してみたところ、いつも一番人気があるのがシャドーイングでした。なぜそんなにシャドーイン

グを学生が好むのか、ほかの練習に対しては消極的な学生たちが、この練習は楽しそうにやるのはなぜか、といった点が気になっていました。

今年の夏、ある地区の高校の先生方を対象に、シャドーイングについてのワークショップを行なう機会がありました。その折に「シャドーイングでは、どのくらい遅れて声を出せばよいのか、はっきりと知りたい」と言われました。今まで通訳スクールでも大学でもどのくらいと明確な指示を出したことがなかったので、困りました。しかし、指示もなく、単に遅れて声に出してくださいというと、初めての人は、1語遅れでやる人もいれば、数秒遅れで声を出す人もいることに気がつきました。また中には、シャドーイングとはテキストを読みながらやるのが筋だと思っている人もいて、「なぜ遅れる必要があるのですか、同時に声を出せるじゃないですか」という意見まで出ました。ということで、やはり、定義や的確な指示が必要だと強く感じました。

さて、今日はその定義と遅延時間の件でお伺いしたいのですが、玉井先生のご発表の中では、シャドーイングの定義に“tracks”という言葉だけがあって、どのくらい遅れるのかという記述がありません。それはなぜでしょうか。また、Lambert の定義では、“immediate vocalization”と書いてあるのですが、“immediate”と言われても、ほとんどかぶせるように声を出して言うことを指すのかどうかよくわかりません。

また、もう1点として、シャドーイングとリピーティング練習の違いについてもお伺いします。ビギナーにとって、シャドーイングは自分の声が邪魔になって仕方ありません。全部聞いてしまって、即それをリピートするリピート練習と、シャドーイングは一体どこがどう異なるのか。どんな効果があるのか。簡単に言うと、「なぜシャドーイングなのか?」ということです。基本的な質問ですが、そのあたりを、もう一度教えていただければと思います。

船山 お願いします。

玉井 遅れの度合いのところですが、Lambert の定義にあった“immediate”は、私は削除しました。自分も定義を考えると、immediate は必ずしもはまらない場合があります。ほとんどは immediate にするのですが、そうでない場合があります。先ほど田中先生がおっしゃったように、人によっては、3秒遅れ、4秒遅れというふうにする人もいます。ということは、必ずしも immediate という言葉がはまらないので削除しました。逆に言えば、シャドーイングは指導者の方針によって、弾力的に考えて、どういう形式で行ってもいいのではないかと考えています。

例えば、全く初心の novice level でシャドーイングをやる場合には、すぐリピート、つまりシャドーイングを始めていかないともちません。ある程度シャドーイングに慣れた方は、開始を3秒、4秒、あるいは5秒遅らせてやっていきます。それは、頭の中で保持していく情報量を変えていく、つまり操作して負荷を軽くしていくか、負荷を大きくしたシャドーイングをするかのレベルの違いであると思います。ですからそれは、immediate なレベルから、例えば5秒であったり、6秒であったり、その continuum の

中で選べばいいというふうに思います。

ただ指導するときに、例えば、あなたは5秒遅らせてくださいと言って最初はスタートしても、その5秒が維持できるかどうかは実際には不可能ですので、指導の中で調整をしていけばいいのではないかと思います。ですから、必ずしも定義の中で遅れの幅に言及する必要はないのではないかと考えます。

それから、先ほどの遅れ、あるいは負荷という言葉を使いましたが、ワーキングメモリのスパン、人間がパッと聞いた情報を処理できる量は、人によっても違いますが、計算では1.8秒から2.2秒の間だと言われています。つまり、1.8秒の間にどれだけの情報量を音韻化できるかにかかわりがあります。これは1.8秒の中に入った情報を音韻化できる量が多ければ多いほど、処理できる量は増えるということです。

リーディングもそうです。例えば文字を見ると、絵本や簡単な小学校2、3年の教科書をわれわれが読むときには、もう音韻化せずに見た瞬間に意味が分かります。非常に簡単な小説を速読しているときも、サーッとページを見た瞬間に意味が分かるというような処理があります。これは必ずしも音韻化されていません。ただし、非常に難しい文学の評論などを読むときには読み進みません。読み進めている間に、われわれは文字を頭の中で音韻化しています。その音韻化スピード1.8秒の間にできる処理というのは、難しいものを読んでいるときには進みません。それがもし増えれば、読み進むスピードは速くなるということになっています。

最終的に、なぜシャドーイングなのかと言いますと、反復・復唱をする力、あるいは音韻化するスピードをシャドーイング訓練の中で速めることによって、入力される情報量を増やすことがシャドーイングの効果として挙げられるのではないかと思います。それからリピーティングとの違いです。リピーティングはいろいろに使われて私も迷っているのですが、今先生がおっしゃるリピーティングというのは、1センテンスを聞いてその後繰り返すものですね。オーラル・ディクテーションといわれるものとも一緒だと思います。

基本的にリピーティングで1センテンスが繰り返されるというのは、わりあい余裕を持って、先ほどで言えば、1.8秒で処理できる中に十分入る長さで提示され、それを繰り返します。ただシャドーイングの場合には常に題材が流れていますから、切ることができないというのが違いだろうと思います。

では、ディクテーションとシャドーイングはどう違うのかと言えば、それらはかなり違うものだと思っていました。最近思ったほど違わないなというのが結論です。リピーティングとシャドーイングはあまり変わらないと思います。なぜかと言うと、リピーティングにしろ、ディクテーションにしろ、シャドーイングにしろ、入ってきた情報を頭の中、音韻ループの中でできるだけ保持しながら意味を取っている、それを処理していくという部分では同じなのです。ディクテーションの場合は発話する行為を伴わないというのが違いです。タスクとしては入ってきた情報は処理される、しかしそれを新

たなものとして発話する負荷を余分に与えるか、与えないかの違いだと思います。基本的には似たようなカテゴリーに属する活動ではないかと思います。

**田中** 構音スピードが速くなるということに関しては、シャドーイングはいったんテープが流れると、終わるまでストップできません。学生は追いかけるようにやっっていかなければいけない。そういう意味では、シャドーイングには、聞き終わってから自分のペースで声を出せるリピーティングにはないプレッシャーがある。だから、スピードがどんどん速くなっていく。シャドーイングの場合、みんなが終わっているのに、まだ終わっていないというのはちょっと恥かしいですから。そういうこともプレッシャーになっていると考えていいのでしょうか。

**玉井** そうですね。先ほど言い忘れたのですが、シャドーイングとオーラル・ディクテーション、リーディングとの違いは、復唱するという意味では一緒です。シャドーイングは入力するスピーチのスピードに規定されます。つまり、われわれがしゃべるスピードは自分が望むスピードではなくて、入力されるテープのスピードに限定されます。ですから指導者は、それによって速くしたり遅くしたりできますし、一方で学習者はスピードを自分では選べません。リピーティングやディクテーションの場合、発話スピードは自分で選べるというところがあります。

先ほどの3つの部分、音韻ループの活動を表す3つの指標がありました。ひとつはメモリースパン、ひとつは復唱能力、もうひとつ構音スピードというものでしたが、復唱能力の部分は両方とも一緒です。構音スピードの部分での働きかけは、シャドーイングのほうが大きい可能性があります。ただ、私はそれをディクテーションとの比較で調べたのですが、今、はっきりとデータを思い出せないのですが、グラフの間では差があったように見えたのですが、統計的には有意差は出せませんでした。ですから私の今やっている中では確認できてはいませんが、多分仮説的にしか言えませんが、そうではないかなとは思っています。

**田中** ありがとうございます。

**西村** 今の点についてなのですが、リピーティングの訓練も、例えば1センテンスずつリピートする場合、テープにリピートする時間をセットしておいて、この時間内にやりなさいというのも、一つの方法だと思うのです。そうした場合、シャドーイングとの違いが出てくるのは、初級の学習者は、シャドーイングはできるけれども、リピーティングで時間も決めてやりなさいと言うと、できません。つまり、このところで統語的な言語処理が必要となるのだけれど、そこまで行っていない学生達はそれができないということが、授業ではあります。

**玉井** 今、西村先生がされるリピーティングはどのようにされているのか、もういっぺんお願いします。

**西村** 例えば、オリジナルテープの1センテンスに所要される時間と同じ時間のポーズを、同じではなくとも、1.5倍のポーズを作って、その時間内に言いなさいと。つまり、ゆ

っくり再生できる時間を与えない。そういう意味ではプレッシャーですね。その間に言ってしまうなさいと。そうすると、ガタッとできなくなるのです。シャドーイングはできるけれども、リピーティングはできないという学生が圧倒的に多くなります。おそらく統語的な言語処理ができないために、リピーティングができないのではないかと思うのです。上位の学生たちには、シャドーイングよりも難度の高いトレーニングとしてリピーティングがむしろいいかもしれません。

**玉井** ということは、同じ学生に同じテープを聞かせても、リピーティングをする場合とシャドーイングの場合は結果が違うと。それは、西村先生は、リピーティングの場合は統語処理が行われてなくて、シャドーイングの場合は行われていると。

**西村** いいえ、シャドーイングではおそらく音韻的にはついていけていると思うのです。ただ、ついていけているけれども、頭の中では統語的な言語処理まで到達していないという状態でも、表面的にはできているように見えるということです。

**玉井** オーラル・ディクテーションとシャドーイングとの違いは、先ほどの *immediately* の部分にかかわってきますが、仮に *immediate response* を基礎にしたシャドーイングをやらせた場合には、聞いたものを即出していくとすると、シャドーイングで出していく限り初級者ほど早く出す方が楽ですから、保持に関する負担が低い。ところが、オーラル・ディクテーションあるいはリピーティングをやった場合には、センテンスが長ければ、それは終わるまで持っておかなければならない、1センテンス全部を常に頭に保持するわけで、保持に関する負担は大きくなります。

われわれには認知資源というのがあって、先ほどのワーキングメモリのスパンなどもそうですが、1.8秒の中で処理をします。認知資源は決まっていて、保持にこれだけ使うと処理に使える分が少なくなります。保持に関する部分を小さくすると処理に関する部分が大きくなります。慣れた通訳者がシャドーイングはヘッチャラだというのは、保持に関する部分を非常に有効に使っているから処理能力も大きいので、余裕を持ってできるのです。リピーティングの場合は、1センテンスが終わるまでは自分でとにかく回していなければならない、完璧なフルセンテンスを後で言おうとすると回していなければならないから、そういう意味で保持に関する負担が増えます。

それからもうひとつは、先ほどおっしゃられたように完璧な *complete sentence* を再現するとなると、統語処理あるいは意味処理に関する *expectation* (期待度) が高くなります。シャドーイングの場合には、統語処理、意味処理をしていないということはないのですが、最終的な結果として必ずしも意味は期待されていないわけです。シャドーイング時に、「*listening comprehension* テストをします。今のメッセージで言いたかったことは何ですか」と聞けば別ですけど、そうではなく、ただ単にシャドーイングをやらせている場合には意味・統語処理に対する期待度は低いので負担は少ないというのがあります。

先ほど言いましたように、シャドーイングにも間違いがたくさんあって、笠原先生と



西村先生と一緒に共同研究させていただいた時に、シャドーイングのパフォーマンスをテープにとって、それを学生に transcribe させて、元の彼らの script と原スピーチがどう違うかを全部データに取りました。それを分類していくと、どうもシャドーイングの間違いには3種類あって、ひとつは音韻的な間違い、ひとつは意味的な間違い、もうひとつは統語的な間違いの3つに分けられると考えました。

この3つの間違いは何かと言うと、例えば先ほど言いました “for that period of time” というのがあるとして、“for that” を “forget” とある生徒がとったとします。すると、“for that period time” の「前置詞+ that + period of time」というのを彼はひとつの動詞ととっているわけです。つまり文の中であり得ない統語的な範ちゅうとして認識しているのです。これは文法的な間違いと分類できます。

それから、“foreign people” というフレーズがあるとします。“foreign people” をある学生は “Korean people” と取りました。これはどの程度の間違いと言えるのでしょうか。間違いは間違いですが、foreign を Korean と替えてもいけるではないかということで、これは意味的な間違いと分類できます。それから完璧に位置がずれているものもあります。

そうすると、シャドーイングをやっているいろいろな間違いがあって、逆に言えば、それはシャドーイングの行為の複雑さを物語っているものでもあります。先ほどディクテーションと比べましたが、シャドーイングの場合は最終的なプロダクトが異なります。ディクテーションの場合は complete sentence を教師は求め、できているかどうかは書かれたセンテンスを見て判断しますが、シャドーイングの場合は音声パフォーマンスを聞いて採点しますから、ひょっとしたら学生は “for that period of time” が分かっていないかもしれません。ただその音声的特徴をつかんで、わけが分からないまま “for that period of time” のように聞こえる音声を繰り返しているのかもしれませんが。でも私はシャドーイングに関する評価としては、それを OK と考えてよいと考えています。この点については、指導・評価の段階で狙っているレベルが異なると考えた方がいいのではないのでしょうか。

**船山** 私なりに大ざっぱにまとめます。われわれの働きの中で、先ほどリハーサル、音韻ループという言葉がありましたように、頭の中で自然とわれわれが言語を理解するときに繰り返している、リハーサルをしている部分があるようなのです。他方、練習の形でリピーティングという話があったのですが、それは、例えば1センテンスなりそれ以上を聞いて、全体を復元するということですから、音だけでなく、構音など全部が必要なわけです。どうも、リハーサルとリピーティングの間にシャドーイングという活動が来るのではないかということです。

シャドーイングの狙い目が少し違うというのは、何が保持されるのかなど、リピーティングのほうがしっかり統語構造をつかんでいなければ再現はできません。シャドーイングのほうはいいかげんでも、とにかく音だけリピーティングすると結果が出ます。そういう

ことで、レベル的にはリピーティングのほうが難しく、たくさんの処理をしなければ出ないだろうと思います。他方、リハーサルのほうは割と無意識にできるのです。多分、玉井先生の研究は、シャドーイングの中でリハーサルに関係するようなところで、シャドーイングという形でちょっと刺激を与えることによって、リハーサルという部分を活用して、それをリスニングなどに結び付くかどうかということです。これが私のまとめ方です。

そこを科学的にきっちりデータを取ってやられています。実は玉井先生が狙っていらっしゃるところはかなり絞られています。その絞ったところでは確かに効果があるということが出てくると思うのですが、最初のお話の中にあっただよように、ではそれで全部リスニング力につながるのかということ、そうでもなく、ほかの要素もあるということで、そこでいろいろ議論の余地というか、ほかの問題が出てくると思います。

壇上でのディスカッションをもっとやればいいのですが、フロアーも交えてやればいいですね。私はこう思うのですが、先ほどの玉井先生の発表としては、音韻ループに近いところにシャドーイングという練習がどの程度の刺激になるかというあたりを科学的に調べられたというのが中心です。

少し話を膨らませると、シャドーイングを外国語教育一般に、どこまで、どういうふうに使えるかということになります。実は、ここは通訳学会ということで、同時通訳との関連というのがそもそもあるわけです。最初は通訳訓練の中で使われたということで、特に同時通訳の訓練との関係です。これはちょっと別の次元というか、一般の言語教育では別の問題になるのです。だから先ほど田中先生からあっただよように、例えば高校レベルで、「同時にしゃべりなさい」と言ったら、「何でわざわざ同時にしゃべらせるの?」という疑問が出てきます。

これが同時通訳の訓練だと、別に疑問は出てこないわけです。「同時通訳の訓練の一環です」と言うと、それに対する疑問はありません。しかし、一般の外国語教育の中で使おうと思うと、そこどころが疑問として出てきます。ですから、このシャドーイングが一般的な外国語教育にどこまで応援できるかという領域の問題がひとつあるかと思えます。

もうひとつは、そもそも同時通訳との絡みで出てきた練習ですから、同時通訳の練習としてはどうかという、もう少し個別的な問題もあるかなというふうに思います。まず、一般の外国語教育への応用に関して、何かご質問やご意見があれば、フロアーの方に聞こうかと思うのですが、今日の最初の講演も「リスニング力向上におけるシャドーイングの効果について」ということで、特に同時通訳ということではなくて、リスニング力、外国語教育ということをも多分に意識したところだったと思います。もしそのあたりでご質問などあれば、どうぞ。

## 質疑応答

**質問 1** 先ほど、構音スピードと記憶は相関関係が非常に高いというお話がありました。そうすると、もくろみとしては、シャドーイングをやることによって記憶スパンが増すのかということがひとつです。

最後の大学生の実験のときに、数字記憶スパンは変化していないというお話があったと思うのですが、その数字記憶スパンのテストというのはどんなものなのかお伺いします。それから、先生は多分もくろみがあると思うのですが、その結果というのは、シャドーイングと記憶スパンの関係に関して、その前に言われていたことと反目していないか、という点なのですが。

**玉井** 数字記憶スパンのテストの実物を持ってきていないのですが、基本的には4桁の数字、例えば4、8、3、1、という4桁の数字を音声提示します。1字について1秒のスピードでやっていきます。4桁から始めて4、8、3、1、7、8、9、2というのを聞いた後に、書きます。4桁を3回、5桁を3回、6桁を3回、最終的には10桁までいきます。10桁になると、ほとんど不可能ですけども。それを3種類作って1回目、2回目、3回目とやりました。

最初にお見せしたHulmeのグラフの中では、4歳から10歳までの子ども達のかなり長い縦断的な調査結果では、年齢の伸長に従ってメモリースパンが伸びているというのが確認されています。私の実験の場合は被験者は大学生です。1週間6日間だからたいへん短いですが集中的なものでした。その中では確認はされませんでした。仮説としては、3つ全部に出ればいいと思っていたのですが、記憶スパンの方へは反映されませんでした。かろうじて取れたのは構音スピードと、最もはっきり出たのは復唱でした。私のやった実験の範囲だけでいえるのは、復唱力と発話スピードの変化ということです。それでよろしいですか？

**船山** では次の方どうぞ。

**質問 2** たいへん地道な研究で興味深く拝見したのですが、今も船山先生からお話がありましたように、玉井先生のシャドーイングに関する研究は通訳ではなくて、あくまでもlanguage acquisitionの見地からなされるものですよ。

リスニングということに重点を置かれているということで、通訳のほうにも関係してくるわけですけども、本来のシャドーイングとは定義からして違ってきているわけですね。したがって、シャドーイングといっても違うシャドーイングであると認識すべきではないでしょうか。さもないと、例えばヨーロッパの仲間とシャドーイングの話をするにしても、いま玉井先生がお話しなさっているようなシャドーイングは、ヨーロッパの通訳や通訳関係者が考えているシャドーイングとは似て非なるものというふうに思います。したがって、そういう日本式リスニングに重点をおいたシャドーイングがあってもいいけれども、だとすると、それは本来考えられていた通訳の練習というところから出たシャドーイングとは違うものだという認識で、違った定義を与えなければいけないのではないのでしょうか。

例えば、どれくらい遅れるかということはシャドーイングではもともとないのです。シャドーイングは本来、なるべく遅れないで即座についていくものはずなのです。ところが、どのくらい遅れるかというのは、理解とリスニングという認知的な要素を既にそこに入れているがゆえに、そういう議論が出てくるのだと思います。

これは、もはや本来のシャドーイングとは違ったものになっているということであり、また、したがってシャドーイングというものの定義が2つあって、先ほど玉井さんが出されたのと Lambert の定義とは明らかに違いますよね。その辺りのところを少し整理すべきではないかということがひとつです。

もうひとつは、リスニングの効果としてとるとするならば、これはやはり language acquisition であって、そうであるとするならば、本来の listening comprehension の training との比較が必要ではないかということです。玉井先生の先ほどの実験では、いわゆる control group は何もしていないグループですよね。そうではなくて、control group は listening comprehension の本来の language training をきちっとやった control group と比較すべきではないでしょうか。そしてその上でシャドーイングのほうがなおリスニング効果が高いということであるならば、シャドーイングはリスニングに効果があるということが言えると思います。玉井先生のほうでそういう研究をしていらっしゃるのかどうか、していらっしゃるならばどういう結果が出たのかということ。

もうひとつは、リスニングとして考えるならば、シャドーイングの中のリスニング的な要素は、シャドーイング本来の復唱するということによって阻害されるという要素が大きいと私は思います。Baddeley も言っていますが、意味が必ずしも分からないことを発生するということは comprehension あるいは memory に対する noise あるいは inhibition として働いているわけです。

したがって、シャドーイングにおいては、リスニングというところがありながら、一方において vocalize することによって memory や comprehension を inhibit しているという要素が明らかになると、Baddeley の理論からも思われます。その点が、リスニングの効果、リスニングの訓練という点と矛盾してくるのではないかと、玉井先生にお伺いしたいです。

玉井先生は、最後のほうで、復唱技術と構音スピードが明らかに上がるというふうにおっしゃっています。この復唱技術と構音スピードが、いわば listening comprehension 能力そのものとどういう関係があるのか、そのあたりのこともお聞かせいただきたいと思います。どうも復唱技術と構音スピードとは必ずしもリスニングの能力の向上とはいえないのではないかと思います。

船山 では玉井先生、どうぞ。

近藤 今の件に関連して、ちょっといいですか。

船山 では、近藤先生どうぞ。

近藤 多分言っていることは似てくると思うのですが、音をただ音として聞いてそれを繰

り返すのと、多少意味を理解しながら繰り返すのでは、かなり違うと思うのです。質問者の方は、ヨーロッパのシャドーイングの意味をおっしゃったのですが、ヨーロッパでも場所によっては、できるだけ速くびったりとくつついて、意味は分からなくてもいいから、とにかく遅れずに言いなさいという訓練をするところと、意味を考えないで繰り返しているのでは通訳の訓練には役に立たないから、音だけを追いかけていたのでは駄目なので、少し遅れて、意味を考えて、少し意味が分かって、ある程度分かった段階で初めて言いなさい、というところがあります。

シャドーイングは通訳訓練には意味がないというひとつの根拠は、音だけを真似してしまっただけで意味を考えないから、シャドーイングの専門家ができるけれど、意味が分かっていないから、通訳をさせると全然できないという経験がたくさんあったので、これはかえって害があるのではないかということになったという状況ではないかと私は理解しています。

そのところをかなり分ける必要があつて、ただ単に音だけを繰り返せばいいというのは、言語を習得する上でも、通訳をする上でもあまり意味がないと思います。音を聞けても、それに意味がなければ、何の意味があるのですかということになると思います。だから、そこは分けるべきではないかということです。

もうひとつは、通訳を教えている場合、音だけが聞けるということはありません。ということは、正確に音を理解しているということは意味が理解できているからで、意味的にも統語的にも何かの意味を自分で受け取っているから初めて、ただ単なる音でも正確に聞き取れると思います。

私の子どもがオーストラリアへ行ったときに、「お父さん、オーストラリア人はみんなハロー大夫（ハローだゆう）と言うね」と言うのです。彼は日本語しか知らないのです、そう聞いてしまったのです。「それは How old are you? のことだろう?」と言うと、「うん、そう、「ハロー大夫」と言うんだよ」と言うのです。

だから意味が分かって初めて聞ける。how と old と are と you という英語を知っていて、それらがそういう順序に並ぶとこういう意味になるということがア・プリオリにわかっている、はじめて聞ける。さもなければ、自分の知っていることにかこつけて聞いてしまう。少なくとも大人の場合には。

もっと極端に言えば、意味が分からないことは聞けない、あるいは知らない単語は聞けない。文章全体になると、個々の単語はみんな知っている、合わさるとどういう意味になるかが分からないということがあるかもしれません。ちょっと極端に言うと、音だけを聞くことと意味を取ることを分けることはあまり意味がありません。意味が分からなければ音も聞けないと極端に言い切ってしまうと私は思います。

玉井先生の今回のお話では、最初にリスニングとシャドーイングは違うということをおっしゃったので、それで答えが出たのかなと思ったのですが、必ずしもそうでもないというので、発言させていただきました。

船山 では、ポイントがクリアになったかと思います。

玉井 ちょっと画面を使ってまた説明します。ここを見ていただいたらいいのですが、通訳の世界でのシャドーイングというのは、今までは慣習的にあまり疑問を持たずに使われていたところがあって、定義がきちんとされていなかったというところがあります。それからシャドーイングが通訳の世界だけのものではなくって、外国語教育の中に使われ出して、もう少し定義というものを厳密に考えていかなければいけないという動きが出てきたように思います。

先ほど質問者の方や近藤先生がおっしゃられた、本来のシャドーイングと違うのではないかということの1番のポイントは、通訳の世界におけるシャドーイングは意味が完璧に把握されているのが、あくまでも前提です。そういう面が違うと思います。

ただし、通訳を目指す学習者にはいろいろなレベルがいるわけで、その学習者たちのシャドーイングの発達プロセスをもう少し段階的に捉える必要はないかと考えます。通訳の世界ではシャドーイングはできるかできないか、と×しかないのです。

外国語教育の段階では、×のレベルにも目を向けます。つまりシャドーイングがうまくできない学生はどこでつまづいているのか、うまくできないというのはどういうことなのか、そのプロセスの段階にも目を向けます。彼らがやったシャドーイングのパフォーマンスを、例えば全部スクリプトに書き出して分析してみます。すると、出てくるのは、先ほど言いましたように、間違いにいろいろなレベルがあるということです。これを、できないといって×でくくってしまうのは、通訳の世界では可能なのです。

しかし、これを育てていく外国語教育の世界から見ていくと、そのプロセスの段階で、つまづきの原因を考えようということになります。それが音韻的な間違いなのか、統語的な部分でのつまづきか、語彙的な知識がないから駄目なのかもしれないとか、音韻的なパターンが取れなかったから間違っただなどということが分かってきます。

誤解を招くことがないように願いますが、シャドーイングは決して意味をおろそかにしているものではないということです。指導の中で、最終的には意味を目標にします。意味を目標にするけれども、指導のレベルを変えることは可能なのです。今回は意味を意識したシャドーイングにしてみよう。あるいは意味は意識しなくてもいいので音の流れを取ることに注意を向けよう、というような指導が可能です。つまり、いろいろなレベルの指導が可能なのです。

それからシャドーイングでは実際には *immediate response* がほとんどです。学習者の中には、それでは私には簡単すぎるのもっと負荷をかけたいということで、では自分で *delayed shadowing* しよう。どれぐらい *delay* されるかという、それは3なり5なりと決めていけばいい。ですから、そういった点は弾力的に考えていいものではないかと思います。多分そういう定義をもう少し厳密に考えていこうというのは、最近の動きではないかと思います。

それから、先ほど *listening comprehension* の実験の中で統制群には何もしていない

というご指摘がありました。これは、実を言うと、あえて何もしていないグループを作る必要があったわけです。というのは、**listening comprehension** をきちっと指導したグループを作ってそれを比較すべきではというご指摘だったと思いますが、その「きちっと」が何なのかというのが難しいのです。「一般的な」リスニング指導法は何だといわれたときに、どれを選択するかが困るのです。結局「きちっとしたリスニング指導法をした統制群」を作ること自体が非常に難しいことになります。

1992年に最初にシャドーイングの論文を書かせていただいたときには、そのところで苦労して、もうひとつの指導法としてはディクテーションを使いました。ディクテーションが当時は一般的に受け入れられていた指導法と考えたからです。ディクテーションが良い悪いにかかわらず、ひとつの指導法として選択し、それとシャドーイングを比較するという方法を取りました。たまたま出た結果があのようなになりました。

今回は、何もしないグループは構音スピードも復唱力も記憶スパンも変化がないだろうというのが前提です。テストを3回受けますから、テストに慣れることによって、いくらかの進歩があるでしょう。その差を勘案するために、何も無いグループとの比較として、連続してテストを受けた場合にどれぐらいの進歩を見せるか、そのレベルと比較をしてみたいと思って、何もしないグループを作りました。その結果が先ほどお見せしたものです。

シャドーイングについては、指導の段階でさまざまなレベルを想定することが、外国語教育の世界では可能ではないでしょうか。また、あくまでシャドーイングは野球で言えば素振りのようなもので、常にやっていきたいですが、素振りだけを一生懸命にしてもプロの野球選手にはなれません。けれども、基本的な技能として常にやっていく意味はある、という位置付けのものではないかと思います。全部お答えできたかどうか分からないのですが、取りあえず。

船山 次の質問の方。

**質問者 3** 今、英検の1級、準1級、2級の指導でシャドーイングを導入しているのですが、外国語教育との絡みでご質問させていただきます。先ほど **attention** をどういうふうに向けるかというお話がありましたけれども、僕が現場でやっているときには、ただ音韻だけに注目するのではなくて、内容理解もしてほしいということで、ディクテーションとからめて一緒にやっています。例えば、統語面の理解で、まず機能語だけ穴をあけて、そこをディクテーションさせて、その後でシャドーイングをしてもらいます。内容理解の面でいくと、キーワードだけ穴を空けてディクテーションをして、その後でシャドーイングをってもらうということをやりましたら、かなり有効だという結果がでました。その点についてお話をいただければと思います。

もうひとつはリピーティングとシャドーイングの話です。シャドーイングだけをやっていると、どうしても音韻分析だけにとらわれて、なかなか意味分析、文脈分析まで行きません。リピーティングも合わせてやっているのですが、リピーティングの単語が2

～3 ぐらいだと音韻分析だけになりますけれども、これを 1 文単位、2 文単位あるいはパラグラフ単位にまでどんどん引き伸ばすことによって **retention** を高めます。

**retention** を高めるときに、言語情報の中の非意味の部分をそぎ落として意味に置換していった、それを頭の中に意味表象していきます。その訓練をしてもらうことによって、リピーティングを効果的に、またシャドーイングも効果的にできるというような相互作用でやっています。具体的な学習方法としてのシャドーイングということで 2 点、お話をいただきたいと思います。

**玉井** 機能語は、初心者はやはり落ちます。ですから、先生がやっておられるように、最初は抜いておいて、そこに注目させて、それからやられるというのは、なるほど、すごくいい方法だと私も思いました。それから、シャドーイングは万能なリスニング指導法ではなくて、きわめて特異な特徴を持った指導法であると思います。音韻分析だけというのではなくて、統語、意味からのフィードバックも受けますが、特に音韻の部分に焦点を当てたトレーニング法と言えらると思います。リピーティングは、おっしゃられたように統語あるいは意味に近い部分にもっとシフトした指導法であるということで、特徴がまず違うと考えれば、それはそのとおりだと思います。

**西村** 私も一般の語学教育を担当していて、特に初級の学習者にとってもいいなと思っています。それは、先ほどから皆さんから学生の反応をお聞かせいただいておりますが、同じような理由です。

先ほどご紹介した JACET の発表で、初級学習者が **attention** をうまく使えないということが実験から得られています。恐らく、聞こえてくる音声を自分から積極的にどういうふうに **attention** を使ったらいかがが分からない状態なのではないでしょうか。それを、Swain の言っているように、学生達をある程度 “push” して、自分達で **output** しなさいという状態に持っていくということで、できない学生達も、最初からお手上げ状態ではなくて、とにかく出さなければいけないという環境を作るところは、シャドーイングのいいところだと思います。

その次に、初級学習者、特に日本人の場合はプロソディがたいへん弱いということがあって、そのあたりを意識しながら、例えば、いま聞いた音は、内容語はストレスがあつて強く、長く言われて、機能語は弱く言われるといったことを、自ら考えながら、それと同じようにやっていくということで、ある程度、音韻も統語的な並びも自分達で確認をしながらいけるというところがいいのかなと思います。

あとは、学習者たちの態度ですが、ある程度適度な刺激を与えられると楽しい、あまり刺激が強すぎるといけないでしょうが、自分たちが何かをやってみようと思動的に取り掛かれる **task** を与えられると楽しいという側面が出てきます。その意味では、シャドーイングはリピーティングに比べて負荷が低く、かつ「聞く」「話す」という作業の同時性が刺激的でもあり、学生達が喜んで取り組みます。そうして **task** をこなしていけば、その分、内容は定着していきます。そして、實際上達すれば、またもっとやりた



いという気持ちになります。この相乗効果がいいのではないのでしょうか。

私の訓練では、前に玉井先生や笠原先生と行った共同研究の経験から、そんなに手間がかからない方法として、一種のクローズテストのような確認シートを用意します。transcript に機械的に 5 語ずつアンダーラインをしておきまして、シャドーイングをした後に学生に渡して、例えば 25 項目アンダーラインした単語がどこまで自分が正解だったか、自己採点してごらん下さい、ということをしています。そうすると、学生達も、一度 transcript も何もない状態でシャドーイングしたものを後から transcript で全部確認ができるということと、数字に表れますので、自分がどこまでできたかを割と楽しんでやっているようです。そういう意味で、シャドーイングには、学生達が授業を楽しんでできる要素があるのかなと感じています。

**船山** いまの点は外国語教育一般ということですね。

**田中** 今日、私はこの通訳学会で、ある程度シャドーイングとはこんなものだというコンセンサスができればいいという気持ちで参りました。というのも、シャドーイングはすでに、いろいろなところで一人歩きを始めているように思われるからです。最近、さまざまな学会で、小・中・高の先生方が、シャドーイングを授業に利用したという報告をされています。興味があるので、どのように利用されているのか聞いてみると、ちょっとシャドーイングとは違うことをされている。英文を完全に暗唱させたり、テキストをテープにあわせて朗読していたりと、いろいろす。これからシャドーイングがどうなっていくのか。少し心配もしています。

通訳の世界では、通訳の世界のシャドーイングというのがあります。一般の語学教育でも、また違った形でシャドーイングが発展していくのかもしれない。今日、先生方のお話を聞いて、いろいろなレベルのシャドーイングがあつていいのだということ聞き、少し認識が変わりました。

同じシャドーイングをさせても、初級、中級、上級レベルでは、やっていることも少し違って、意味まで考えている学生もいれば、音を追うのが精一杯の学生もいる。いろいろな段階があつて、指導法に関しても、それぞれのレベルに応じてきめ細かく、変えていかなければいけないと思います。

それからもうひとつだけ。先日、例のワークショップで、高校生レベルのシャドーイングの本を紹介してくれと言われました。しかし高校生レベルどころか大学生のためのシャドーイングの本も少ないし、ほとんど知りません。これだけワイワイ騒いでいる割には何もないのだと言うことを感じました。できれば今日のシンポジウムをきっかけに、何か書いていただければと思います。

**船山** 私が勝手に、外国語教育一般に関する部分と通訳訓練に関する部分などと言ったものですから、ちょっと質問を保留してもらった方もいらっしゃるかと思うので、ほとんどもう時間がありませんが、もし短い質問であれば……。

特になければ。今日は本当にいろいろな材料を提供していただいたと思います。特に、

実際に外国語教育の中で広まっているということは、もう少しシャドーイングについての指針があってもいいのではないかということになってくるし、とにかく広がりがあるということはいいことではないかと、結論としては思います。それではシンポジウムはここで閉じさせていただきます。どうもありがとうございました。

**[編集註]** シンポジウム参加者の略歴は省略させていただきました（船山氏については p. 27、玉井氏については p. 192、田中氏については p. 214 をそれぞれご参照ください）。なお、本シンポジウムの書き起こしについては田中深雪会員のご協力を得ました。ここに記して感謝します。ただし、文面についての最終的な責任は編集部にあります。