

Seligman (2011) の PERMA を基に日本人英語学習者が
ライブ・シャドーイングを好む理由について考える

河野智帆里、坂田浩

Meredith Anne Stephens

Understanding Japanese EFL Students' Preferences for a Live to
an Audio Delivery of Shadowing in Terms of
Seligman's (2011) PERMA

KONO Chihori, SAKATA Hiroshi and
Meredith Anne STEPHENS

言語文化研究 徳島大学総合科学部

ISSN 2433-345X

第 28 卷 別刷 2020 年 12 月

Offprinted from *Journal of Language and Literature*
The Faculty of Integrated Arts and Sciences
Tokushima University
Volume XXVIII, December 2020

Seligman (2011) の PERMA を基に日本人英語学習者が
ライブ・シャドーイングを好む理由について考える

河野智帆里、坂田浩、Meredith Anne Stephens

Understanding Japanese EFL Students' Preferences for a Live to
an Audio Delivery of Shadowing in Terms of
Seligman's (2011) PERMA

KONO Chihori, SAKATA Hiroshi and Meredith Anne STEPHENS

ABSTRACT

Ninety-five EFL students at a Japanese university shadowed both a live and an audio-recording of a text delivered by the same teacher. Most students preferred shadowing the live delivery to the audio-recording. Their responses were organized according to Seligman's (2011) PERMA: Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment. The current study found that the learners preferred the live shadowing because (1) the teacher adjusted her speed and pronunciation according to the students' understanding, (2) she paid attention to the students through eye contact, facial expression, and posture, and (3) observing her lip movement was helpful when listening.

はじめに

Martin Seligman (2011) が提唱したポジティブ心理学は、一般的に言われ

ている幸福論を持続的かつ検証可能なウェルビーイング理論として再構成し、人々のウェルビーイング（つまり、いい感じで過ごしている状態、うまく行っている状態）を促進するための理論および実践を総称したものである。本研究は、その理論的中核とされている「幸せの5要素（PERMA）」を英語教育に応用しようとするものである。

Seligman (2011) によると、PERMA は、Positive Emotion (P) 「楽しい」「嬉しい」などの肯定的感情、Engagement (E) 楽しいことへの関わり・没頭、Relationship (R) 他人との豊かな関係性、Meaning (M) 人生の意味・目的の追求、Accomplishment (A) 達成・やり遂げることを意味するものであり、日常生活における幸福感を増進させるための取り組みとしてビジネスや地域コミュニティなどでも活用されている（前野, 2017）。これら5つの要素は、学校教育ひいては語学授業にも通じるものがあり（Helgesen, 2016）、特に教師-学習者間の教室内でのコミュニケーション活動に大きく影響するものと考えられる。例えば、本稿で注目するシャドーイングに関して言えば、事前に録音された音声教材を用いたシャドーイング・エクササイズよりも、教師-学習者という直接的な関係性に基づく活動の方が、学習者の肯定的感情や楽しいことへの関わり・没頭などを生みやすく、結果、先に述べた幸せの5要素（PERMA）においてより高い効果を示すものと期待できる。今回の研究は、シャドーイング・エクササイズにおける学習者の好みに関する調査結果を Seligman (2011) が提唱する PERMA を基に説明するものである。

先行研究

・英語教育における朗読について

朗読は、具体化されたコミュニケーション行為の一種である。Ong (2002, p. 46) は、口承文化における言葉の意味というものが、いかに身振りや声の抑揚、顔の表情、そしてその人の全体やその場の状況を含んだものであるかについて説明しているが、これは非言語コミュニケーションが重要な役割を果たすという Mehrabian (1971) の主張と一致するものであると同時に、口頭での伝達手法を特徴付けてるものでもある。日本におけるこれまでの研究を見ると、学習者が対面での朗読と録音された教材のどちらを好むかを調査したものがあり（Stephens, 2017; Stephens, Kurihara, Kamata & Nakashima, 2018）、そこではほとんどの学習者が録音されたものよりも対面での朗読を好むことが報告されている。同じように、本研究では教師が直接シャドーイングを行う場合（以降、ライブ・シャドーイング）と録音された音声を使ってシャドーイングを行う場

合を比較しているが、特にシャドーイングをテーマとして取り扱っている点でこれまでの研究とは異なっている。

・話し手の唇動きと視覚的な手がかり

英語の音韻的複雑さの理解は、唇の動きを観察することで強化される。Sekiyama & Burnham (2008) は、人が話している間に顔を観察することは、視聴覚の統合に寄与するという点を明らかにした。彼らは、日本語話者と英語話者の音声認識における視聴覚要素の統合を比較し、音声認識に関して英語話者は日本語話者よりも視覚的な手がかりに大きく依存することを発見した。同研究によると、英語は日本語よりも母音が多く（日本語の母音は5個だが、英語は14個以上の母音がある）、子音が複雑である、つまり英語の音韻学的複雑さが日本語よりも高いが故に、英語の音声認識においては視覚要素がより重要な働きをしていると報告している。同様に、van Wassenhove (2013, p. 1) は、発話している時の表情を把握することは音声の処理と理解に強く影響すると述べており、語学学習者が録音した英語の音声のみに依存することは見当違いである可能性を示唆している。これらのことから、言語活動という点においては、音声を聴きながら唇の動きを観察し、視聴覚統合を実現した方が望ましいと考えられる。

・音声の提示方法と PERMA の関係について

今回、ライブ・シャドーイングに注目した理由は、単に学生が直接の音声提示を好むからというだけでない。ライブ・シャドーイングには、唇の動きを観察し、音とその動きを統合することで英語のリスニング力を促進するといった教育上の利点があると考えられるが、これ以外にも生徒-教師の関係に関連した他の利点もある。ここでは、その利点について先に述べた PERMA を中心に見ていくことにしたい。

肯定的感情 (Positive Emotion)

まず、対面での朗読と録音した音声の間に肯定的な感情という観点で違いがあるかどうかについて検討する。Jacobs (2016) は、教師を「読書の喜びを伝えるモデル (a model of the joy of reading)」として描いており、肯定的な感情は教師が朗読を行う時のイントネーションと表情を通して伝えられると解説している。Stephens et al. (2018) は、テキストを朗読した時と録音した音声を聞かせた時の反応を比較し、学習者は朗読の方をより好む傾向にあり、これ

は「口の動き、顔の表情、温かさ、優しさ、集中力の向上」(p. 111)を感じることができるからであると述べている。対面での朗読が「温かさ」と「優しさ」などの肯定的な感情を感じさせ、加えて「集中力の向上」といった積極性の向上にも寄与している点は注目に値する。

楽しいことへの関わり・没頭 (Engagement)

対面コミュニケーションでは双方の対話者が自らの意志で会話に参加し、それ自体本質的に人を引き付けるものであるため、録音した音声を聴くよりも対面での朗読の方がより楽しく、没頭しやすい。聞き手は通常、話し手によって観察されていることを認識しており、それが故に話し手から向けられる注意は、ある種の強制力を伴うものとして経験される。Stephens et al. (2018) で参加者の二人が「もし本当の人だとしたらちゃんと聞かなければならない」(p. 109)と感じたことから分かるように、他者に注意を向ける行為はそれ自体、向けられた方の行動を限定する強力な動機付けとなる。この「人に注意を向ける」ということは、お互いが直接対面するからこそ生じるものであり、機械では再現できない人間同士の特質である。

関係性 (Relationship)

教師と生徒の関係性は、学習のあらゆる部分に影響を与える。Thornbury (2013) は、言語学習は単なる認知活動ではなく、社会的実践の中で起こっているものであると説明しており、Stephens et al. (2018) においても、対人関係はリスニングの理解に影響するという前提に基づいて研究を行っている。事実、教師は学習者一人一人とまたクラス全体とも関係性を有しており、授業中にテキストの朗読を行う時には、常に学習者の理解と他の反応を観察している。Wajnryb (2001, p. 176) も述べているように、話し手と聞き手(教室の場合は教師と学習者)の積極的な関わり合いが、たとえそれが目に見えなくても、実際に交わされる言葉の性質を形作るものであり、Stephens et al. (2018) の研究における回答者からのコメント(例えば、「先生は私たちが理解できるように読む方法を調節してくれている」)にもその関わり合いを見ることができる(p. 109)。

意味・目的の追求 (Meaning)

PERMA で述べられている「意味・目的の追求」は、生きていく目的や自分ともっと大きなものとの関係を意識することである(Seligman, 2011)が、シャドーイングとはあまり関係がないと思われる。シャドーイングはどちらかと

いうと、熱心に耳を傾け、繰り返し練習することを求める「機械的な学習」に近く、創造的な活動を伴わない模倣の一つであると考えられ、英語を学習する意味や目的を考えるといった活動とは直接的に関連性がないと考えられるからである。

達成・やり遂げること (Accomplishment)

自分が聞いている音をきちんと理解し正確に復唱できたという自信を持ってシャドーイングを行うことができれば、学習者は達成感を覚えることができるものと考えられる。

本研究について

・参加者ならびにデータ収集方法

これまでの研究を見る限り、学習者は録音されたものよりも直接的な朗読を好む傾向があることが示されている。本研究では、音声の提示手法に関するこの好みの違いがシャドーイングにも当てはまるかどうかを明らかにすることを目的に調査を行った。

調査参加者は、日本のある国立大学で開講されている英語授業（計3クラス）を受講している学部大学生（合計95名）で、内訳は人文系学部2年生または3年生30名（クラス1）、理工系学部2年生23名（クラス2）、科学技術学部1年生45名（クラス3）であった。シャドーイングは全部で2回行い、はじめに英語ネイティブ教師による対面でのライブ・シャドーイングを、次に同ネイティブ教師が録音した同じ文章の音声を用いてシャドーイングを行った。実際のシャドーイングはいずれも同ネイティブ教師が行い、同教師が授業を担当しているクラス（クラス1、クラス2）と、全く面識のないクラス（クラス3）で行った。

また、シャドーイング後に上記の学生に対し Google フォームによるオンラインでのアンケートを実施した。学生は、ライブ・シャドーイングと録音した音声を使ったシャドーイングのどちらが聞きやすいか、発音しやすいか、理解しやすいか、どちらの速度が速いか、どちらが楽しいかを選択し、その理由について自由記述にて回答することを求められた。得られた回答を内容に応じていくつかのカテゴリに分類し、集計を行った。

・リサーチ・クエスチョン

本研究で設定するリサーチ・クエスチョンは以下の2つである。

- (1) 日本人英語学習者は録音された音声を使ったシャドーイングとライブ・シャドーイングのどちらを好むか?
- (2) (1) で示された傾向は PERMA で説明できるか?

結果

・シャドーイングにおける聞きやすさとその理由について

ここでは、質問1「どちらが聞きやすかったですか」と質問2「先生の方が聞きやすかった理由」に関する結果を提示する。まず、表1に教師によるシャドーイングと録音によるシャドーイングにおける聞きやすさの違いについて、その結果を示す。

表1：「どちらが聞きやすかったですか」

	ライブ・シャドーイング	録音によるシャドーイング
クラス1 (30)	29 (96.7%)	1 (4.3%)
クラス2 (23)	21 (91.3%)	2 (8.7%)
クラス3 (45)	35 (77.8%)	10 (22.2%)

表1で分かるように、教師によるライブ・シャドーイングの方が圧倒的に聞きやすいと感じている。その理由について、質問2で以下のような回答を示している(表2)。

表2：「先生の方が聞きやすかった理由」

クラス1 (29名分)	
・ 音をはっきりしていた	10件
・ 生徒のスピードに合わせてくれた	7件
・ ゆっくりだった	5件
・ 口の動きが見えた	5件

・ 間をおいてくれた	2 件
・ 聞きやすい音量だった	1 件
クラス 2 (21 名分)	
・ 雑音がなかった	12 件
・ 聞きやすかった	4 件
・ 口元が見えた	2 件
・ 生徒のスピードに合わせてくれた	2 件
・ 先生が間をおいてくれていた	1 件
・ 発音が丁寧だった	1 件
・ 先生の表情を見ることができた	1 件
クラス 3 (35 名分)	
・ ゆっくり読んでくれた	14 件
・ 雑音がなかった	9 件
・ 先生が間をおいてくれていた	7 件
・ 聞き取りやすかった	3 件
・ 声の調子が良かった	2 件
・ 唇の動きを見ることができた	1 件
・ 発音が明瞭だった	1 件
・ 聞きやすい音量だった	1 件

なお、「録音の方が聞きやすかった理由」としては、「聞き取りとシャドーイングを両方するのは難しかった」(クラス1)、「録音のシャドーイングの方が速いので聞き取りやすかった」(クラス3)、「文章の間の時間が安定していたので聞き取りやすかった」(クラス3)、「(ライブ・シャドーイングに続き)録音のシャドーイングは2回目だったので楽しかった」(クラス3)と

という回答を確認することができた。

・シャドーイングにおける発音のしやすさとその理由について

次に、質問 3「どちらが発音しやすかったですか」と質問 4「先生の方が発音しやすかった理由」に関する結果を提示する。まず、表 3 に教師によるライブ・シャドーイングと録音によるシャドーイングにおける発音のしやすさに関する結果を示す。

表 3：「どちらが発音しやすかったですか」

	ライブ・シャドーイング	録音によるシャドーイング
クラス 1 (30)	25 (83.3%)	5 (16.7%)
クラス 2 (23)	23 (100.0%)	0 (0.0%)
クラス 3 (45)	34 (75.5%)	12 (24.5%)

表 3 で分かるように、聞きやすさ同様、教師によるライブ・シャドーイングの方が圧倒的に発音しやすいと感じていることが示された。その理由について、質問 4 で以下のような回答を示している（表 4）。

表 4：「先生の方が発音しやすかった理由」

クラス 1 (25 名分)	
・ 聞き取りやすかった	12 件
・ 発音がはっきりしていた	3 件
・ ゆっくり話してくれた	2 件
・ 唇の動きが見えた	2 件
・ 先生が間をおいてくれた	2 件
・ こちらが終わるまで待ってくれた	2 件
・ 分からないが発音しやすかった	2 件
・ 特にない	1 件

クラス2 (23名分)	
・ 聞きやすい	9件
・ 唇の動きが見える	5件
・ こちらのペースに合わせてくれる	5件
・ ゆっくり話してくれる	2件
・ 単調でない	1件
・ 真似しやすい	1件
クラス3 (34名分)	
・ 聞き取りやすい	13件
・ ゆっくりだった	6件
・ 間をおいてくれていた	5件
・ 雑音がない	4件
・ 唇の動きを見ることができた	3件
・ 感情が分かった	1件
・ しっかり発音されている	1件
・ 十分な音量だった	1件
・ あまり変わらなかったが発音しやすかった	1件
・ 特にない	1件

なお、「録音の方が発音しやすかった理由」としては、「先生の声が聞こえないので、録音の方が発音しやすい」（クラス1）や「録音の方がより集中できる」（クラス1）、「（ライブ・シャドーイングの後に）あと一回聞いたから」（クラス3）や「（録音の方が）英語のスピードが安定していたため」といったものが確認できた。

・シャドーイングにける内容理解とその理由について

次に、質問 5「どちらの方が内容を理解しやすかったですか」と質問 6「先生の方が内容を理解しやすかった理由」に関する結果を提示する。表 5 に内容理解のしやすさに関する結果を示す。

表 5：「どちらの方が内容を理解しやすかったですか」

	ライブ・シャドーイング	録音によるシャドーイング
クラス 1 (30)	26 (86.7%)	4 (13.3%)
クラス 2 (23)	20 (87.0%)	3 (13.0%)
クラス 3 (45)	32 (71.1%)	13 (28.9%)

表 5 から、学習者は先生によるライブ・シャドーイングの方が圧倒的に理解しやすと感じていることが分かるが、その理由について質問 6 で以下のような回答を示している (表 6)。

表 6：「先生の方が理解しやすかった理由」

クラス 1 (26 名分)	
・ 聞きやすかった	7 件
・ ゆっくり話してくれた	5 件
・ 間をおいて話してくれた	5 件
・ 表情が見えた	2 件
・ はっきり発音してくれた	2 件
・ (意味を) 伝えようとしていた	1 件
・ 雰囲気良かった	1 件
・ 口の動きが見えた	1 件
・ 考える時間があった	1 件

・ 気が散らなかった	1 件
・ 強弱がよくわかった	1 件
・ 丁寧に読んでくれた	1 件
・ 特にない	1 件
クラス 2 (20 名分)	
・ 聞きやすかった	5 件
・ ゆっくりだった	3 件
・ 間を取って読んでくれた	2 件
・ こちらのペースに合わせてくれた	2 件
・ ついて行けた	2 件
・ イントネーションがはっきりしていた	2 件
・ 理由は分からないが理解できた	2 件
・ 雑音がなかった	1 件
・ 真面目にできた	1 件
クラス 3 (32 名分)	
・ ゆっくりだった	11 件
・ 聞きやすかった	9 件
・ 間をおいてくれていた	6 件
・ 口の動きが見えた	3 件
・ 表情を見ることができた	1 件
・ 十分な音量だった	1 件
・ 丁寧に発音してくれた	1 件

・ 特にない	1 件
・ あまり変わらなかった	1 件

なお、「録音の方が理解しやすかった」と答えた学生もいたが、その大半が「録音でシャドーイングするのは（ライブ・シャドーイングに続いて）2 回目だから」というものであった（クラス2で数名、クラス3で8名）。

・ シャドーイングにおけるスピードの好みとその理由について

次に、質問 7「どちらのスピードが良かったですか」と質問 8「先生のスピードが良かった理由」に関する結果を提示する。まずは表 7 にシャドーイングにおけるスピードの好みに関する結果を示す。

表 7: 「どちらのスピードが良かったですか」

	ライブ・シャドーイング	録音によるシャドーイング
クラス 1 (30)	30 (100.0%)	0 (0.0%)
クラス 2 (23)	22 (95.7%)	1 (4.3%)
クラス 3 (45)	38 (84.4%)	7 (15.6%)

表 7 から、スピードに関して学習者は教師によるライブ・シャドーイングの方が圧倒的に良いと感じていることが分かるが、その理由について質問 8 を基にまとめることにする（表 8）。

表 8: 「先生のスピードが良かった理由」

クラス 1 (30 名分)	
・ ゆっくりだった	11 件
・ 待ってくれた	9 件
・ 聞きやすかった	6 件
・ 間をおいてくれた	3 件
・ アイコンタクトがあった	1 件

・ 特にない	1 件
クラス 2 (22 名分)	
・ ゆっくりだった	8 件
・ スピードを調節してくれた	7 件
・ 聞き取りやすかった	4 件
・ 間をおいてくれた	3 件
・ 機械的でなかった	1 件
・ 分からない	1 件
クラス 3 (38 名分)	
・ ゆっくりだった	16 件
・ 間をおいてくれた	7 件
・ 学生に合わせてくれた	7 件
・ 聞きやすかった	5 件
・ 口調が変わった	1 件
・ 発音しやすかった	1 件
・ あまり変わらなかった	1 件
・ 分からない	1 件

一方、一部ではあるがスピードに関しては録音の方を好む学生もおり、クラス 1 で「スピードが一定なので、録音の方が良い」といった回答を、クラス 3 で「実際のスピードと似ているので、録音の方が良い」といった回答を確認することができた。

・ **シャドーイングにおける楽しさとその理由について**

次に、質問 9 「どちらの方が楽しかったですか」と質問 10 「先生の方が楽し

かった理由」に関する結果を提示する。表9にシャドーイングの楽しさに関する結果を示す。

表9：「どちらの方が楽しかったですか」

	ライブ・シャドーイング	録音によるシャドーイング
クラス1 (30)	29 (96.7%)	1 (3.3%)
クラス2 (23)	22 (95.7%)	1 (4.3%)
クラス3 (45)	39 (86.7%)	6 (13.3%)

表9から、学習者は教師によるライブ・シャドーイングの方をより楽しいと感じていることが分かる。その理由についてまとめたものが表10である。

表10：「先生の方が楽しかった理由」

クラス1 (29名分)	
・ 聞き取れた	7件
・ 生の声だった	5件
・ ついていけた	4件
・ 授業みたいで一体感があった	2件
・ 表情を見ることができた	2件
・ 口の動きを見ることができた	2件
・ イントネーションがあった	2件
・ ゆっくりだった	1件
・ 確認しながらできた	1件
・ コミュニケーション的だった	1件
・ アイコンタクトを感じることもできた	1件
・ 分からない	1件

・ 特になし	1 件
クラス 2 (22 名分)	
・ 聞き取りやすかった	4 件
・ ついていけた	4 件
・ コミュニケーション的だった	3 件
・ 相手 (先生) を見ることができた	3 件
・ やりやすかった	2 件
・ 目の前に人 (先生) がいた	2 件
・ 表情が分かった	2 件
・ やる気が上がった	1 件
・ 笑いがあった	1 件
クラス 3 (39 名分)	
・ できたから	7 件
・ 聞き取りやすかった	7 件
・ 特になし	4 件
・ ゆっくりだった	3 件
・ 人間味があった	3 件
・ 人 (先生) が目の前にいた	2 件
・ 親しみがあった	2 件
・ (先生が) 反応を見てくれていた	2 件
・ 表情が見えた	2 件
・ 分からない	2 件

・ どちらも楽しくなかった	2 件
・ 最初の実験だった	1 件
・ 初めてだった	1 件
・ 何となく	1 件

一方、「録音した教材を使うのに慣れているから」や「何とかして音声についていこうと思うので、録音の方が楽しい」、「(ライブ・シャドーイングの後)録音の方がより内容を理解できたから」といった理由に見られるように、一部ではあるが録音の方を楽しいと感じる学生もいた。

・ シャドーイングの好みとその理由について

質問 11「どちらの方が好きですか」と質問 12「先生の方が好きな理由」に関する結果を提示する。表 11 にシャドーイングの好みに関する結果を示す。

表 11: 「どちらの方が好きですか」

	ライブ・シャドーイング	録音によるシャドーイング
クラス 1 (30)	26 (86.7%)	4 (13.3%)
クラス 2 (23)	23 (100.0%)	0 (4.3%)
クラス 3 (45)	34 (75.6%)	11 (24.4%)

表 11 から、学習者は教師によるライブ・シャドーイングの方をより好きと感じていることが分かる。その理由を表 12 に示す。

表 12: 「先生の方が好きな理由」

クラス 1 (26 名分)	
・ 聞き取れた	9 件
・ やりやすかった	4 件
・ (生徒を) 待ってくれた	3 件

・ 分かりやすかった	2 件
・ ついていけた	2 件
・ 生の声だったから	2 件
・ ゆっくりだった	1 件
・ インタラクティブな感じがした	1 件
・ 発音が明瞭だった	1 件
・ 抑揚がハッキリしていた	1 件
・ 発音を重視していた	1 件
・ 内容が理解できた	1 件
・ 体で表現していた	1 件
クラス 2 (23 名分)	
・ 聞き取りやすかった	7 件
・ 楽しかった	4 件
・ やりやすかった	4 件
・ 活気があった	2 件
・ アイコンタクトがあった	2 件
・ ペースを合わせてくれた	1 件
・ 表情が分かった	1 件
・ 口の動きを見ることができた	1 件
・ やる気が上がった	1 件
・ 声が柔らかかった	1 件
クラス 3 (34 名分)	

・ 聞き取りやすかった	8 件
・ できたから	5 件
・ 特になし	5 件
・ ペースを合わせてくれた	3 件
・ 分かりやすかった	3 件
・ ゆっくりだった	3 件
・ 表情が見えた	2 件
・ 口の動きが見えた	2 件
・ 人（先生）が目の前にいた	1 件
・ 十分な声の大きさだった	1 件
・ 周りを見ていた	1 件
・ 分からない	1 件

一部、「録音の方が好き」と答えた学生もいたが、主な理由は、「(CD のような) 録音の方に慣れているから」(クラス 1)、「ライブの方がスピードが速かったから」(クラス 3)、「雑音がなければ生の方が良かった」(クラス 3)、「音に集中したいので、録音の方が良い」(クラス 3)、「録音なら何回も聞ける」(クラス 3)といったものであった。

・ シャドーイングにおける出来具合と自己評価

最後に、それぞれのシャドーイングにおける出来具合と自己評価について、その結果を示すことにする。対象となる質問は、質問 13「先生とシャドーイングした時の出来を自己評価してください」と質問 14「録音の音声でシャドーイングした時の出来を自己評価してください」である(表 13、14)。

表 13: 「先生とシャドーイングした時の出来を自己評価してください」

	クラス 1 (30)	クラス 2 (23)	クラス 3 (45)
10 点	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	10 人 (22.2%)

20 点	2 人 (6.7%)	4 人 (17.4%)	3 人 (6.7%)
30 点	4 人 (13.3%)	6 人 (26.1%)	8 人 (17.8%)
40 点	2 人 (6.7%)	1 人 (4.3%)	7 人 (15.6%)
50 点	6 人 (20.0%)	9 人 (39.1%)	4 人 (8.9%)
60 点	7 人 (23.3%)	1 人 (4.3%)	9 人 (20.0%)
70 点	7 人 (23.3%)	0 人 (0.0%)	3 人 (6.7%)
80 点	2 人 (6.7%)	2 人 (8.7%)	0 人 (0.0%)
90 点	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)
100 点	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	1 人 (2.2%)

表 13 において自己評価を 50 点以上とした学生の割合を見てみると、クラス 1 では 30 名中 22 名 (73.3%)、クラス 2 では 23 名中 12 名 (52.0%)、クラス 3 では 45 名中 17 名 (37.8%) を占めていることが分かる。

表 14：「録音の音声でシャドーイングした時の出来を自己評価してください」

	クラス 1 (30)	クラス 2 (23)	クラス 3 (45)
10 点	4 人 (13.3%)	7 人 (30.4%)	12 人 (26.7%)
20 点	7 人 (23.3%)	6 人 (26.1%)	12 人 (26.7%)
30 点	3 人 (10.0%)	5 人 (21.7%)	5 人 (11.1%)
40 点	9 人 (30.0%)	2 人 (8.7%)	3 人 (6.7%)
50 点	3 人 (10.0%)	2 人 (8.7%)	4 人 (8.9%)
60 点	3 人 (10.0%)	0 人 (0.0%)	5 人 (11.1%)
70 点	1 人 (3.3%)	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)
80 点	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	3 人 (6.7%)

90点	0人 (0.0%)	0人 (0.0%)	0人 (0.0%)
100点	0人 (0.0%)	1人 (4.3%)	1人 (2.2%)

一方、表 14 において自己評価を 50 点以上とした学生の割合を見てみると、クラス 1 では 30 名中 7 名 (23.0%)、クラス 2 では 23 名中 3 名 (13.0%)、クラス 3 では 45 名中 13 名 (28.9%) となっていることが分かる。特に、表 14 ではクラス 1 の 10 点、20 点、40 点、クラス 2 の 10 点、クラス 3 の 20 点において人数が増加しており、録音を使ったシャドーイングにおける自己評価を大きく引き下げていることが分かる。

考察

以上の結果から、日本人学習者は全体的にライブ・シャドーイングを好む傾向にあり、録音された音声を聞くよりもライブ・シャドーイングの方が、内容を聞きやすく、発音しやすく、理解しやすく、また、速度も適切で、より楽しみを感じる活動であると感じていることが明らかになった。次に、今回得られた反応について、「肯定的感情」、「楽しいことへの関わり・没頭」、「関係性」、「意味・目的の追求」、「達成・やり遂げること」(Seligman, 2011) を基に解説を加えることにする。

肯定的感情 (Positive Emotion)

結果を見ると、多くの学習者が教師によるライブ・シャドーイングの方を対話的だと感じていることが分かる。教師が発する生の声が録音のように機械的で単調でないこと、学習者がついてきているかどうかチェックするために行う頻繁なモニタリング行為と実際のコミュニケーションとの間に共通している部分が多いことが、ライブ・シャドーイングを学生にとってより対話的で自然なものと感じさせ、学生たちが自然な感じで笑顔を見せながら、だが真剣にやる気を持ってシャドウイングに取り組む要因となったものと思われる。シャドーイングに対する肯定的な感情について聞いた質問 9 を見ても、大半の学生が「ライブ・シャドーイングの方が楽しい」と答えている。以上のことから、より対話的で生のコミュニケーションに近いライブ・シャドーイングの方が、肯定的な感情を生み出す上でより効果があったと考えられる。

肯定的な感情を抱く理由について聞いた質問 10 への回答を見てみると、クラス 1 では、例えば「授業みたいで一体感があった」(2 件) といった回答や、

「アイコンタクトを感じる事ができた」(1件)といった回答を確認することができた。クラス2では、「相手(先生)を見る事ができた」(3件)、「目の前に人(先生)がいた」(2件)といった回答や、「やる気が上がった」(1件)、「笑いがあった」(1件)という回答も確認することができた。また、同様にクラス3では、「親しみがあった」(2件)、「人間味があった」(3件)、「(先生が)反応を見てくれていた」(2件)といった回答が確認できた。クラス3では「どちらも楽しくなかった」という否定的な回答を2件確認することができたが、今回得られた回答の大半はライブ・シャドーイングに対する肯定的な意見であり、否定的なものはごく一部であった。また、「先生の方が好きな理由」を聞いた質問12でもほぼすべてがライブ・シャドーイングに対する肯定的な回答であることから、多くの学習者がライブ・シャドーイングに対する肯定的な感情を抱いたことが確認できた。

楽しいことへの関わり・没頭 (Engagement) と関係性 (Relationships)

「やる気が上がった」という回答からも伺えるように、ポジティブな感情は、楽しいことへの関わりや没頭 (Engagement) につながるものである。ライブ・シャドーイングの方がより対話的で、人間味があり、また、楽しく、やる気が出ると感じていることからしても、楽しいことへの関わりや没頭 (Engagement) と教師との関係性 (Relationships) はお互いに深く関係しているものと思われる。対話には相手が必要であり、その関係性が持つ相互作用によって、楽しいことへの関わりや没頭 (Engagement) が促進されていると考えられるからである。

教師側が学生の理解度に合わせて発話を調整することは、教師と学生の間にある種の関係性が作用していることを示すものである。学生のコメントを見ると、学生の理解を促進するために教師が努力していることを学生は正しく認識していたと確認できる。例えば、多くの学生は教師の発話を「遅い」と感じていたが、これは、「学生がついていけるように教師が意図的にスピードを調節した」ためであり、ただ単にゆっくり読んでいたわけではない。「学生たちがシャドーイングを終えるまで待ってから次の文を読み始めた」のも「長い文をいくつかの部分に分けて読んだ」のも、すべて学生が教師の指導について行き、内容をより理解することができるようにするためであった。このように、学生からのコメントからは、教師による多様な支援が正しく認識されていたことが伺える。

教師に続いてシャドーイングする方が発音しやすいと感じていた学生も多か

ったようだ。教師の唇の動きを見ることができるとも大きな理由の一つであるが、同時に、たとえ教師の発音に分からなくても、唇の動きを真似することで発音ができるからという理由も影響しているようである。また、表情もシャドーイングの手助けとなることがあり、教師の表情から内容を推測する場合もあったようである。このように、教師との直接的なやり取りから得られる視覚情報をうまく統合することが、シャドーイングにおける重要なカギとなっていることが分かる。

ライブ・シャドーイングの方が発音しやすかった理由について聞いた質問4の回答の中には、「先生が間をおいてくれていた」（2件、クラス1）、「間をおいてくれていた」（5件、クラス3）、「こちらが終わるまで待ってくれた」（2件、クラス1）、「こちらのペースに合わせてくれる」（5件、クラス2）といった理由を挙げているものがあつたが、これらはすべてシャドーイングにおけるやり取りに関するものである。一方的に情報を提供する機械とは異なり、通常、話し手には常に聞き手を意識し、反応することが求められる。事実、本研究のライブ・シャドーイングにおいて、教師は学生の反応とそのタイミングを意識しながら音読しなければならず、録音よりもかなりゆっくりした形で音読する結果となった。このように、教師と学生の関係性はシャドーイングにも大きく影響しているのである。

また、ライブ・シャドーイングの方が内容を理解しやすかった理由について聞いた質問6に目を向けると、興味深い回答として「（教師が意味を）伝えようとしていた」（1件、クラス1）を挙げるができる。これは、学生が教師との関係性を正しく意識していることを表すものであり、教師が自分の言いたいことが学生に伝わっているがどうか気にかけていることを、学生側は正しく理解していることを表すものである。また、クラス1で出てきた「丁寧」という回答も注目に値する。「丁寧」という言葉は、教師の態度を表すものであり、対面での音読に関係すると考えられるからである。

一方、ライブ・シャドーイングと音読スピードについて聞いている質問8では、大半の学生が「ゆっくりだった」という回答をクラス1、2、3でそれぞれ11件、8件、16件確認することができた。また、「学生に合わせてくれた」という回答もクラス3で7件確認することができ、教師と学生の関係性が大きく影響していることが推測される。「口調が変わった」という回答も1件（クラス3）あり、教師が対面での音読に合わせて話し方を変えたことに学生が気づいたことを示している。

ライブ・シャドーイングを好む理由について聞いた質問12を見ると、例えば「体で表現していた」という回答をクラス1で1件確認することができた。

これは教師と学生間の緊密なコミュニケーションが具体化したものであると考えられるが、他にこの具体化をよく表す回答としては、「表情が分かった」(1件、クラス2)、「表情が見えた」(2件、クラス2)、「口の動きが見えた」(2件、クラス3)といったものがあり、いずれもライブ・シャドーイングに特有のものであると考えられる。

意味・目的の追求 (Meaning)

PERMA における「意味・目的の追求 (Meaning)」は、人生の意味や目的といったものと関連しており、シャドーイングのように特定のスキル(例えば、リスニングや発音)に特化した活動との関連性は低い。事実、今回のデータを見ても、英語学習の意味や目的に直結した回答は見当たらなかった。シャドーイング自体、提示された音声を繰り返すという機械的な活動を中心としていることから、そこから英語学習の意味や目的を見出すということはほとんどないものと思われる。

達成・やり遂げること (Accomplishment)

多くの学生が「ライブ・シャドーイングの方が楽しい」と回答しているが、この背景には、「自分達でも教師の英語を聞いてシャドーイングすることができたと感じた」ことが大きく影響していると思われる。シャドーイングを「楽しい」と感じるためには達成感につながる成功体験が必要で、教師の支援を受けながらも自分の力で英文を理解し、シャドーイングをやり遂げることができた理解することが非常に大きい。

ライブ・シャドーイングをなぜ楽しいと感じたのか、その理由を質問12「先生の方が楽しかった理由」で見ると、「ついていけた」(2件、クラス1)や「できたから」(5件、クラス3)といった回答を確認することができる。これは、日ごろから英語の聞き取りや発音が苦手だった学習者が、教師の手助けや口の動きなどを参考にしながらも自分の手で苦手な聞き取りや発音を克服できたと理解したことによると考えられる。そして、その成功体験が大きな達成感を生み、先に示したようなポジティブな回答を引き出したものと推測される。

クラス間の違い

3つのクラスすべてでライブ・シャドーイングが良いという結果が出たが、クラス3における違いが最も顕著であった。録音した音源をシャドーイングす

る方が好きという学生も一定の割合でいることが分かった。この背景には、教師と学生の関係性が関係しているものと考えられる。クラス1、クラス2では、これまで授業を担当している教師がシャドーイングを実施したが、一方、クラス3では学生とは全く面識のない教師がシャドーイングを行ったことから、教師と生徒の関係性がシャドーイングの印象に影響を与えたものと考えられる。

また、クラス3の結果が顕著であったもう一つの理由としては、学年レベルとクラスの規模を上げることができるであろう。クラス3は1年生45名であったのに対し、クラス1・クラス2は2年生、3年生、それぞれ30名と23名であった。クラス3の結果については様々な解釈が可能かと思われるが、教師と生徒の関係、学年、クラスの規模などが影響しているものと推測される。

本研究の限界

本研究にもいくつかの課題があった。第1の課題は、機材と音質である。今回、録音によるシャドーイングを実施する際に、スマートフォンで録音した音声をスピーカーで再生したことから、参加した学生の数名から「雑音があった」という回答を得た。今後は、録音・再生の音質を高める必要があると考える。

第2の課題は、参加者からのコメントを分析するための方法である。今回作成したアンケートは選択形式の質問とコメントで構成されていたが、シャドーイングに関する自由記述の分類が非常に難しかった。今回はキーワードを基に分析する手法を採用したが、今後は再検証が可能な形でCreswell & Poth(2018)などを参考にしながら質的分析手法を基に分析を行うようにしたい。また、対象とした学生数も一般化するには少なすぎると考えられ、今後はより多くの学習者を対象とした調査を実施し、質的・量的な観点から研究を行う必要があると考える。

第3の課題は、ライブ・シャドーイングにおいて教師の発話スピードを一定にできなかった点である。学習者の理解度に合わせることを優先したため、クラスによっては録音よりもゆっくり読むこともあった。発話スピードにも留意しながら、以降の研究を進めていきたいと考えている。

結論

本研究では、ライブ・シャドーイングに対する日本人英語学習者の好みについて調査を行い、ポジティブ心理学における5つの要素PERMAを基にその理由について検討を行った。最終的には、(1)シャドーイングのような機械的な教室活動においてもPERMAは重要な役割を担っており、(2)特にライブ・

シャドーイングにおいては、学習活動に対する肯定的感情 (Positive Emotion)、楽しいことへの関わり・没頭 (Engagement)、教師との関係性 (Relationships)、活動における達成感 (Accomplishment) といった点で大きく影響していることを明らかにすることができた。

学習において情動は学習不可欠な要素であり (Tokuhama-Espinosa, 2010)、特に対人関係に関連する情動は言語能力を高める作用がある (Harris, Gleason & Aycicegi, 2006; Underhill, 1999) ことが分かっている。確かに、日本のような外国語環境で音声トレーニングを行う際に録音された教材を利用することは、その簡便さを考えれば仕方のないことかもしれない。しかし、今後はこのような簡便さのみを求めるのではなく、ライブ・シャドーイングのように学習者の好みに対応した形で言語活動を展開し、自己に対する有能感・達成感や教師とのポジティブな関係性を学習者に体験させることにより、よりウェルビーングな状態で英語学習を実践できるよう支援を行うことが必要である (渡辺, 村田, & 安藤, 2018)。今回の研究で、日本人学習者はライブ・シャドーイングに対して、①自分たちの理解度に合わせてスピードや発音を調整してくれる、②アイコンタクト、表情、姿勢を通して常に注意を向けてくれる、③唇の動きなどが聞き取りの際に参考になるなどの理由で非常に好印象を持つ傾向にあることが明らかになった。今後はより多くの英語授業でライブ・シャドーイングを導入することを推奨したいと考える。

参考文献

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Harris, C. L., Gleason, J. B., & Aycicegi, A. (2006). When is a first language more emotional?: Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation* (pp. 257–283). Cleveon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598746-012>
- Helgesen, M. (2016). 13 happiness in ESL/EFL: Bringing positive psychology to the classroom. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 305–323). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-014>
- Jacobs, G. (2016). Dialogic reading aloud to promote extensive reading. *Extensive Reading in Japan*, 9, 10–12.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. California, USA: Wadsworth Publishing.

- Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy. Language in South Asia*. New York, N.Y.: Routledge.
- Sekiyama, K., & Burnham, D. (2008). Impact of language on development of auditory-visual speech perception. *Developmental Science*, 11(2), 306–320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00677.x>
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York, N.Y.: Simon & Schuster.
- Stephens, M. (2017). Supplementing extensive reading for Japanese EFL learners. In H. P. Widodo, A. Wood, & D. Gupta (Eds.), *Asian English Language Classrooms: Where Theory and Practice Meet*. London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315755243>
- Stephens, M., Kurihara, D., Kamata, S., & Nakashima, K. (2018). The power of live delivery: Reading empowered by orature or audio? *Extensive Reading World Congress Proceedings*, (2), 104–113.
- Thornbury, S. (2013). The learning body. In Jane Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful Action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 62–78). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2010). *The New Science of Teaching and Learning: Using the Best of Mind, Brain, and Education Science in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 68–83). Cambridge: CUP.
- van Wassenhove, V. (2013). Speech through ears and eyes: Interfacing the senses with the supramodal brain. *Frontiers in Psychology*, 4(JUL), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00388>
- Wajnryb, R. (2001). *The Silence: How Tragedy Shapes Talk*. Crowns Nest, NSW: Allen & Unwin.
- 前野隆司. (2017). 実践 ポジティブ心理学 幸せのサイエンス. 東京: PHP研究所.
- 渡辺淳司, 村田藍子, & 安藤英由樹. (2018). 持続的ウェルビーイングを実現する心理要因. 日本バーチャルリアリティ学会誌, 23(1), 11–18.