

通訳訓練法による英語力向上の有意性と語学指導への応用

—最新の SLA 研究の視座を交えて—

飯塚秀樹

(茨城県立古河第一高等学校)

According to a survey conducted by Tanaka and others in 2007 regarding the needs and wants of students in interpreting classes, 80% of the students surveyed cited acquiring proficiency in English as the primary reason for choosing the class. This fact indicates that these students are seeking for new ways to further develop their foreign language skills via interpreter training methods. While traditional EFL instruction and experimental studies offer us a variety of insights into the mechanisms of second language acquisition, enough research has yet to be done on interpreter training with regard to second language acquisition. Therefore this paper first investigates current SLA research that deals with interpreter training, clarifies what effects are brought about, then explores the possibilities of effective English teaching methods from an interdisciplinary perspective.

1. はじめに

現在、日本の大学における通訳者教育には2つの側面があると言われている。一つは純粋な意味での「通訳技能の習得」であり、もう一つは「語学学習」という側面である(染谷 1996)。しかし、通訳授業に関する調査報告を見る限り、後者の語学学習により多くの比重を置かざるを得ない状況が伝わってくる。

2005 年現在、国内 105 の大学において通訳に関連する授業が実施されている(染谷他 2005)が、その実態調査の中で行われたアンケートによると、教育目標として「語学力の強化」が最も多く意識されており、学生の語学力不足がその根底にあると明らかにされた(ibid.:296, 298)。この状況に関し、小松(2005)は、日本の大学生の TOEIC の平均点が 450~480 点という事実を鑑み、「大学における通訳関連プログラムは英語力の向上に主眼を置くのが自然」と述べ、積極的に語学学習として通訳教育を位置づけることを提案している。同時に、通訳教育を受ける学生側に焦点をあてた「通訳クラス受講生達の意識調査」(田中他 2007)の中でも、全体の 80%に及ぶ学生たちが「英語力を高めたい」という理由で通訳コースを選択

IIZUKA, Hideki, "Significance of interpreter training with regard to SLA and its application to English-language pedagogy from an interdisciplinary perspective." *Interpreting and Translation Studies*, No.9, 2009. pages 107-122. © by the Japan Association for Interpreting and Translation Studies

していることが報告されており、これは学生側も「通訳」の授業を介して、従来の英語の授業とは異なる「語学力向上」のための何か新しい方略を期待していると言えるであろう。

若年層の人口減という社会状況や、それに伴う大学全入時代ということを考え合わせれば、日本人学生の語学力の低下は容易に想像される。その対策の一環として、平成 23 年からは小学校でも外国語活動の時間が必修化され、高等学校の外国語学習指導要領の中でも「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ことが謳われて久しい。このような時代背景の中で、異文化間のコミュニケーションに特化した通訳教育の果たす役割は非常に大きいと言える。

しかしながら、上記意識調査の中でも触れられているように、語学学習として通訳教育を位置付けた場合、それが学生たちの語学力向上にどのように貢献しているのかについては、まだほんの一部しか明らかにされていない。

従って本研究では、最新の SLA 研究から導き出された知見を交え、学際的な視点から、通訳訓練法が日本人学生の語学力向上にどのような理論的根拠を持ち、どのような成果を上げているのかを明らかにするとともに、それらの研究結果を基にした効果的な語学指導の手法を探るものとする。

2. 通訳訓練法とそれらを対象にした SLA 研究

この章では通訳者教育とは具体的に何を指しているのかを明らかにした上で、それらの通訳訓練法を扱った SLA 研究の中から、最新のものを中心に取り上げ考察してみたい。

2.1 通訳訓練法とは

染谷 (op.cit.) によると、一般的な通訳訓練手法は A～C の 3 カテゴリーに分類され、19 の項目に及ぶ。

A 通訳演習

1. 逐次通訳演習
2. サイト・トランスレーション演習
3. 同時サイトラ演習
4. 同時通訳演習

B 個別技能訓練

5. シャドーイング
6. リテンション＝リプロダクション
7. クイックレスポンス
8. パラフレージング
9. ノートテイキング
10. 大意要約

11. スラッシュ・リーディング
12. 文頭からの訳出技法の習得
13. デリバリー

C その他

14. 音読とプロソディー分析
15. 区切り聞き/訳
16. スピードリーディング
17. ブラックボックスリーディング
18. ディクテーション
19. 語彙増強

一方、田中 (2004) は通訳訓練法を利用した語学トレーニングとして以下の 8 項目を授業中に実施している。

1. 背景知識の収集・発表
2. 訳語の確認、発音練習
3. 語句のクイック・レスポンス練習
4. 聞き読み
5. プロソディ・シャドーイング
6. サイト・トランスレーション
7. 逐次通訳練習
8. プロソディ分析

上記 2 グループの通訳訓練項目から共通している部分を取り上げると、下記 a~e の 5 項目となる。

- a. クイックレスポンス
- b. シャドーイング
- c. サイトトランスレーション
- d. 逐次通訳演習
- e. プロソディー分析

今回の研究では、通訳訓練法を用いた「外国語学習」という側面に焦点を当てるため、研究対象をなるべく絞り、L2 から L1 への流れを含むもの、つまり日本語に訳出する技術を高める練習や、クイックレスポンスなど前提として常に L1 を介さなければならない訓練方法は基本的に対象外とし、ダイレクトに L2 技術の向上に関与し得る項目を上記共通項目から

選択する。例えば d の逐次通訳演習も、L2 の要旨を書き留めたノートを手がかりに、再度 L2 へ reproduce する練習と捉え直せば、語学力向上に有効と考えられる。

しかし、このように L1 を介する訓練方法を除外した場合、それは通訳訓練の大前提である言語変換という要素を排除してしまうことを意味する。果たしてそれは通訳訓練法を用いた英語学習と呼べるのであろうかという疑問が残るが、平成 21 年 3 月に告示された高等学校学習指導要領、第 13 節英語第 3 款「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取り扱い」(3)の中には、「授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」と明記されている点や、和訳などの言語変換を含む語学教育は、習熟度の低い生徒にとっては効率的である反面、より多くの意識が L1 に注がれ、目標言語である L2 がないがしろにされてしまう傾向も見られる点を考慮し、通訳訓練と外国語教育の折衷案として、敢えて上記フィルタリングを行った。その結果、通訳訓練法を用いた外国語学習として、以下の 3 項目を抽出した。

1. シャドーイング
2. プロソディー分析
3. 逐次通訳演習 (L2 から L2 への reproduction)

2.2 通訳訓練法を採用した SLA 研究

それでは上記3項目を採用した SLA 研究にはどのようなものがあるのか。ここでは主に日本人学生を対象とした最新の研究を調査し、その実験結果を考察してみたい。調査対象とする文献は、関東甲信越英語教育学会研究紀要 KATE Bulletin Vol.23 (2009)、そして(財)日本英語検定協会による「英検」研究助成報告書 STEP Bulletin (2004-2008)とする。

2.2.1 シャドーイングを扱った SLA 研究

シャドーイングを扱った研究として、「シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証」(鈴木 2007)が挙げられる。これはシャドーイングが聴解力の向上に寄与するのではないかという先行研究(玉井 1992, 2002, 2005)を受け、授業でどのようにシャドーイングを活用すれば高校生の英語聴解力を高められるかという点を研究・検証したものであり、通訳訓練の一つであるシャドーイングが、どのような影響を語学力向上に与え得るのかという点に対し、示唆に富んだ内容と言える。この研究では、read and look-up や repetition 活動(註1)の効果も検証しているが、ここではシャドーイング群を中心に見ていくことにする。検証手法の概要は以下ようになる。

| 対象者 | 期間及び場所 | 処置方法 | 処置回数 |
|-------------------|----------------|----------------|---------------|
| 全日制普通科 高校 3 年生 | 5 日間 L.L.教室 | 未知テキストのシャドーイング | 導入時に 2 回×5 日間 |
| | | 既知テキストのシャドーイング | 復習時に 2 回×5 日間 |

| | | | |
|-----------------|--------------|----------------|------------|
| | | リスニングのみ | 導入時に2回×5日間 |
| 対象者 | 期間及び場所 | 処置方法 | 処置回数 |
| 全日制普通科 高校3年生 | 1学期間 普通教室 | 未知テキストのシャドーイング | 復習時に2回×16回 |
| | | 既知テキストのシャドーイング | 導入時に2回×17回 |
| | | リスニングのみ | 授業中に2回×18回 |

これらの検証結果を以下に示す。

L.L.教室における5日間のシャドーイング活動結果(鈴木 op.cit.:121)

| グループ | pre-post test | ANOVA | t検定 |
|-------------|---------------|--------------|-------|
| 未知のシャドーイング群 | GTEC7/8 | 主効果あり、交互作用なし | 有意差あり |
| 既知のシャドーイング群 | | | 有意差なし |
| リスニング | | | 有意差あり |

普通教室における1学期間のシャドーイング活動結果(ibid.:121)

| グループ | pre-post test | ANOVA | t検定 |
|-------------|---------------|--------------|-------|
| 未知のシャドーイング群 | GTEC7 | 主効果あり、交互作用なし | 有意差なし |
| 既知のシャドーイング群 | | | 有意差なし |
| リスニング | | | 有意差あり |

これらを見るとt検定の結果、シャドーイング群の中で唯一有意差が表れたのは、L.L.教室で5日間実施された未知テキストのシャドーイング群のみで、その他のシャドーイング群には有意差が見られない。シャドーイングの総処置回数から言えば、普通教室で1学期間にも亘り行われたもののほうが圧倒的に多いが、なぜそれらには有意差が出ないのか。その理由として考えられる以下の2点をまず中心に考察し、そこから導き出された知見を、どのように活用すれば語学力向上につながるのかを考えてみたい。

- (1) 「シャドーイング技術の向上はリスニング能力の向上を意味しない。」
- (2) 「シャドーイング練習は普通教室においては機能しない。」

(1)の「シャドーイング技術の向上はリスニング能力の向上を意味しない。」から考察する。英語では1つの強母音と次の強母音が現れる間隔は、その間に存在する弱母音の数に関係なく、ほぼ一定になろうとする傾向がある(斎藤 2008)。これは等時性(isochronism)と呼ばれている。それに対し、日本語は子音+母音を単位とするモーラ(mora)でリズムをとる言語であり、そのため日本語の感覚で英語を読むとその等時性が損なわれ、英語らしく聞こえない。この両言語の持つリズムの違いは、同時にリスニングにも影響を与え、日本人学生が英語のリスニン

グをするとき、その等時性の中に埋もれた弱母音を認識できず、その結果、英語が聞き取れないと考えられる。この問題に対し、シャドーイングはオリジナル音声を忠実に模倣することで、このような言語間のリズムや発音の違いに気づきを与え、リスニングの基礎となるプロソディーセンスの養成・強化に効果がある(染谷 op.cit.)とされている。染谷によると、このプロソディーは自然なコミュニケーションにおける意味伝達のおよそ 30~40%を担っているとされるが、逆の視点から考えれば、英語のプロソディーが完全に体得できたとしても、英語リスニング能力向上への必要条件を 100%満たすわけではなく、その内の 30~40%の貢献度に過ぎないことを意味している。話を理解するということは、音声の表層構造を理解するといった bottom-up 的な入力音声の処理だけではなく、背景知識を使った top-down 的な認知処理も必要であり、その両者を併せ持つてはじめて内容理解へとつながる。従って、上記実験でほとんどのシャドーイング群に有意差が観察できなかった理由は、リスニング能力テストの 30~40%を占めるスキルのみをシャドーイングで高めていたためと言えるであろう。

この点については玉井(2002)も「シャドーイング技術=リスニング力」という等式は成り立たないと実験結果から導き出しており、シャドーイング技術の獲得とリスニング能力間の相関が低い理由として、シャドーイングによる音韻分析段階のプロダクトと、リスニングテストによる意味処理までなされた最終的なプロダクトを比較していたためと指摘している。そしてこの玉井の指摘は、なぜ 5 日間の未知テキストのシャドーイング群で唯一有意差が出たのかを説明するものとも捉えることができる。未知テキストのシャドーイングをする場合、生徒は入力音声の処理だけではなく、次にどのような語がくるか、何が聞こえてくるかと内容についても注意を払い、その結果意味処理という認知処理をも活性化し、それがリスニングテストの結果につながったと考えられる。この点に関し、鈴木(op.cit.:119)は「未知のシャドーイングは bottom-up の処理、top-down の処理の両方がバランス良く学習者によって行われていたのではないかと考察している。

以上のことから、シャドーイングは入力音声の処理というリスニング能力の一部を主に強化するものであり、top-down 的な認知処理をそこに組み入れることで、より一層の語学力向上へと発展し得ると言えるだろう。

次に (2) 「シャドーイング練習は普通教室においては機能しない。」を考察する。リスニング技術や方略を具体的に説明するものとして Baddeley (1986) による作動記憶モデルがある。このモデルによると、入力音声は phonological loop と呼ばれる作動記憶の一部にて音韻的な情報が反芻され、保持される。その情報が次に central executive に送られ、ここではじめて意味処理を受け、理解へとつながる。玉井(op.cit.:191)の研究では、シャドーイングは復唱技術を向上させ、その結果 phonological loop 上で保持される情報量が増加し、より多くの情報量を意味理解処理に回すことが可能となるとしているが、そもそも最初の入力音声が他の生徒の声などのノイズに埋もれ、正確に聞き取れない場合、phonological loop 上の音韻情報に混乱が生じ、それらが central executive に送られたとしても、結果として断片的な意味処理にしかならない。シャドーイングは外国語学習という側面に限って言えば、前述したように、プロソディーセンスの獲得や入力音声の正確な処理を主な目的とした訓練である。そのため、オリ

ジナル音声のプロソディーや生徒自らが発したプロソディーが、他の生徒の発声によるノイズなどで損なわれてしまう環境では機能しないと考えられ、L.L.教室での実験においてのみ有意差が確認されたという結果も、これを立証するものと言えるだろう。

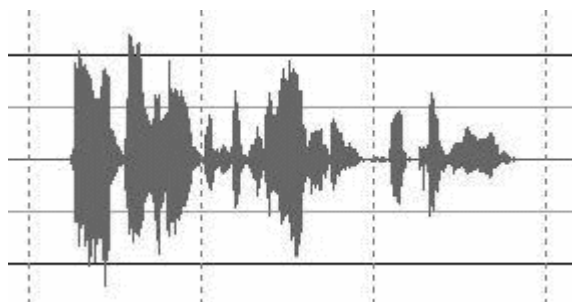
これらのことから、シャドーイングによるプロソディーセンスの獲得には、学習環境を整える必要があり、他の生徒の発声など、ノイズを十分に排除しきれない普通教室では期待されるほどの成果が上がらないことが明らかにされた。しかし、等時性の問題や、自然なコミュニケーションにおける意味伝達のおよそ 30~40%を占めるプロソディーの重要度を考え合わせれば、外国語学習にシャドーイングを取り入れることは必須と言え、教室環境の整備をはじめ、通訳教育を取り入れた外国語学習の益々の発展が望まれる。

2.2.2 プロソディー分析を扱った SLA 研究

ここでは「ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析」(村尾 2006)を取り上げ、プロソディーについてさらに深く考察する。

ゲーティング法とは、刺激語や刺激文を一定単位で区切ったもの (gate) を徐々に長く聞かせ、それらの認知速度を測る方法である (Grosjean & Frauenfelder, 1997)。

録音編集ソフトを使って音声の録音をすると、PC 画面上に以下のような波形が現れる。



アクセントのある音節は大きな波形となり、音声なくなるにつれて中央のラインにその波は収束される。言い換えれば、この波形はプロソディー情報を視覚化したものと考えて良いだろう。村尾はこの実験の中で、英語母語話者と日本人英語学習者間には、言語認識においてプロソディーの使い方にどのような違いがあるのかを検証した。その手段として、ネイティブスピーカーにより録音された音声に音声処理を加え、以下 4 種類の音声ファイルを作り上げた。

| 表現区分 | プロソディー情報の有無 |
|-------|-------------|
| 定型表現 | プロソディーあり |
| | プロソディーなし |
| 非定型表現 | プロソディーあり |
| | プロソディーなし |

ここでの定型表現とは、英語母語話者が頻繁に使用し、定型化された表現を British National Corpus (BNC) から高頻度順に抽出したもので、非定型表現はその定型表現中の語彙を意図的に異なる語に置き換えたものである。以下にその例を示す。

| | |
|-------|--------------------------|
| 定型表現 | I DON'T know WHAT it is. |
| 非定型表現 | I MUST know WHO it was. |

これらの音声ファイルは、呈示回数を増やすごとに、徐々に分節音素が聞こえてくるように編集・作成してある。例えば、“I don't know what it is.” という定型表現の場合、プロソディーありの音声ファイルは以下のように開示され、どの程度の呈示率でその文が認識されるのかを測った。

| | |
|------|----------------------------|
| 1 回目 | ~~~~~. |
| 2 回目 | ~ DON'T ~~~~~. |
| 3 回目 | ~ DON'T ~~~~ WHAT ~~~~~. |
| 4 回目 | ~ DON'T ~~~~ WHAT ~~~~ IS. |
| 5 回目 | i DON'T ~~~~ WHAT ~~~~ IS. |
| 6 回目 | i DON'T know WHAT ~~~~ IS. |
| 7 回目 | I DON'T know WHAT it IS. |

~~~~ 線部分には音声処理が加えられており、実際の発音である分節音素情報がハミングに近い音声に変換されている。しかしプロソディー情報は消されていないため、画面上で見える波形とオリジナル音声との波形間に大きな差はない。一方、プロソディーなしの音声ファイルには、波形を一定にしてしまう音声処理が加えられ、ロボットが話をしているかのような音に変換されている。表中で、大文字は強音節、小文字は弱音節を意味しており、開示順序は表記のとおり、強音節を前から順に、続いて弱音節も同様に開示された。これは、弱音節は聞こえなくてもコロケーションや文プロソディーのパターンから認識されるという研究 (Grosjean & Gee, 1987; Herron & Batesw, 1997) を受けてのものである。プロソディー条件なしの音声も、上記と同じ順序で開示された。本実験で村尾は、定型表現、非定型表現の文をそれぞれ 24 文作り、英語母語話者 (NS)、リスニング上級の日本人大学生 (Adv.)、中級の日本人大学生 (Int.) の 3 グループを対象に、表現が正しく認識されるまでの分節音素呈示率を求めた。以下にその結果を示す (村尾 op.cit.:69)。

|           |    | +F+P | +F-P  | -F+P  | -F-P  |
|-----------|----|------|-------|-------|-------|
| NS (10 人) | M  | 4.42 | 70.29 | 55.19 | 94.23 |
|           | SD | 2.72 | 10.01 | 9.84  | 6.50  |



|             |    |       |       |       |        |
|-------------|----|-------|-------|-------|--------|
| Adv. (10 人) | M  | 15.38 | 79.11 | 88.24 | 105.40 |
|             | SD | 10.32 | 9.16  | 14.24 | 5.23   |
| Int. (10 人) | M  | 42.08 | 89.75 | 98.63 | 111.80 |
|             | SD | 16.50 | 9.08  | 6.83  | 3.75   |

(注)表中の M は平均、SD は標準偏差、+F は定型表現、-F は非定型表現、  
+P、-P はそれぞれプロソディーあり、プロソディーなしを表す。

これらのデータが示しているように、英語母語話者は定型表現の場合、プロソディー情報があれば平均 4.42%の呈示率でその文を特定することができ、逆にプロソディーの手がかりなしでは、たとえ定型表現であっても平均 70.29%まで呈示されなければ文を認識することができない。呈示率の差を考えれば、母語話者がかなりの度合でプロソディーに依存し、文の内容を特定しているのかが分かる。それに対し英語学習者の場合、リスニングレベルが下がれば下がるほど、プロソディーに依存する割合が低下していく。外国語のリスニングをしているとき、例えば電車の中など騒音が介在する場合、著しく理解力が落ちることがあるが、母国語で話をしているときは、多少のノイズがあっても話の内容をほとんど理解できる。これはプロソディーセンスを獲得しているか否かの問題で、この研究はそれを実証したものと言えるだろう。

村尾はさらに興味深い結果をこの実験から導き出している。-F-P の場合、つまり非定型表現でプロソディー情報がない場合、全分節音素情報が開示されても、母語話者でさえ聞き取れない例が幾つか存在したという点だ。このことから村尾 (ibid.:73) は、音声言語が認識されるためには、個々の分節音素の発音が正確にできているかどうかよりも、表現に「プロソディー情報が伴っているかどうか」、そして「語の並びが定型的であるかどうか」の方が重要であると考察している。

この点に関連し、門田 (2003) は理想的な外国語学習段階として、全体的なチャンク処理 (holistic chunk processing) による学習を第1段階に持つてくるのが自然かつ効率的であるとしており、日本の英語教育ではこの第1段階を飛ばし、分析的な規則に基づく処理 (analytic rule-governed processing) から始まっていることを危惧している。

先に触れたとおり、英語は等時性を持つ言語で、弱音節部分は速く読まれる傾向がある。このプロソディーの違いを体得する過程を経なければ、日本人学生の英語コミュニケーション能力は改善されない。英語母語話者のプロソディーへの依存度を考えればこれは必須の課題と言え、音声面の更なる強化のために、通訳教育からのフィードバックが日本の英語教育界には不可欠と言えるだろう。

さて、これまでリスニングにおけるプロソディーの重要性、そしてプロソディーセンス獲得手段としてのシャドーイングを中心に考察してきた。シャドーイングは実際に英語を口にすることから、スピーキング能力を高めることにも貢献すると考えられるが、大きな枠で考えれば、それはあくまでもオリジナル音声の忠実な模倣にすぎない。そこには自ら新しい情報を発信しようとする意識が欠落してしまう。聞こえたものを忠実に再生するシャドーイング技能と、統語知識を組み

合わせ、自ら情報を発信しようとするスピーキングの技能間には大きな差があることは否めない。ではどのような訓練を用いればその差は埋められるのか。その解答を次にあげる reproduction 関係の論文から探り出したい。

### 2.2.3 Reproduction を扱った SLA 研究

Reproduction を扱った研究として、①「ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導」(前田 2008) と、②「Reproduction を用いた英語表現能力の育成」(池邊 2004) の二つを取り上げる。

これまでのように、それぞれの研究手法と研究結果の概要を簡潔にまとめてみたい。まずはディクトグロスを用いた研究から始める。

ディクトグロスとは Wajnryb (1989) により提唱された訓練手法で、聞こえてくる英語の要点についてノート・テイキングし、それらを元に話の全体像を復元し、オリジナルテキストと比較する練習手法で、逐次通訳の訳出プロセスに良く似た訓練と考えられる。逐次通訳の場合は source language (SL) を target language (TL) に変換・訳出するが、ディクトグロスの場合は SL を、学習者自身の言葉 (IL; interlanguage、中間言語とも呼ばれる。) で reproduce し、その IL と SL とを比較することで、表現方法の獲得や気づきを目指すもので、シャドーイングを一步進め、自ら情報を発信しようとする意識に働きかける練習と言える。

前田はこの実験で、ディクトグロスはリスニング能力の向上にどのような効果をもたらすのか、そしてその波及効果として、文法能力やライティング能力は向上するのか、の 3 点について検証した。

被験者は英語力が均衡している各 40 人の 2 クラスで、実験群を Class A、統制群を Class B とし、検証手法は、最初に事前テストとして両クラスに Step-up Listening (日本英語検定協会) の能力伸長度測定テストを与え、その後、実験群である Class A には半年間、合計 20 回に及ぶディクトグロス活動を組み入れたリスニング練習問題を処置し、統制群の Class B にはディクトグロスを行わずに同様のリスニング問題を Class A と同回数解かせた。半年後、各クラスに上記と同一の事後テストを与え、その伸長度を測定した。その結果をまとめると以下のような

事前テストと事後テストの平均点比較 (前田 op.cit.:156)

|        | Class A (実験群)         |      | Class B (統制群)            |      |
|--------|-----------------------|------|--------------------------|------|
|        | 平均                    | 標準偏差 | 平均                       | 標準偏差 |
| 事前テスト  | 441.1                 | 57.9 | 445.2                    | 46.8 |
| 事後テスト  | 451.8                 | 58.8 | 446.5                    | 58.8 |
| t (79) | t = -1.64<br>P < .05※ |      | t = -0.17<br>p = .43(ns) |      |

※は有意差ありを示す。試験を受けなかった生徒が 1 名いたため、結果分析は 79 名を対象としている。

上記結果に併せ、与えられたテーマに従って可能な限り多くの英文を書くというライティングテストと、実験終了後に実施された文法能力テストの結果も示す。

ライティング能力テストの結果 (ibid.:158)

| Class | 1 回目<br>(実験開始 4 ヶ月後) |      |      | 2 回目<br>(実験開始 5 ヶ月後) |      |      | 3 回目<br>(実験開始 6 ヶ月後) |      |      |
|-------|----------------------|------|------|----------------------|------|------|----------------------|------|------|
|       | W                    | G    | L    | W                    | G    | L    | W                    | G    | L    |
| A     | 61.4                 | 0.76 | 3.41 | 82.7                 | 1.87 | 2.05 | 107.5                | 1.22 | 2.73 |
| B     | 56.2                 | 0.76 | 3.64 | 74.7                 | 1.58 | 3.30 | 88.4                 | 1.83 | 3.05 |

(注) W = 制限時間内で書いた語数の平均、G = 全体的誤りの平均、  
L = 局所的誤り(註 2)の平均。

文法能力テストの結果 (ibid.:157)

| Class A(実験群) |      | Class B(統制群) |      | T = (78) |         |
|--------------|------|--------------|------|----------|---------|
| 平均           | 標準偏差 | 平均           | 標準偏差 | t        | p       |
| 20.5         | 4.66 | 19.8         | 3.80 | 0.68     | .24(ns) |

以上の研究結果を考察する前に、池邊による②「**Reproduction** を用いた英語表現能力の育成」の研究概要も先に提示し、これら 2 つの研究から導き出された結果を併せて考察する。

池邊は、読んだ英文を **reproduce** するという経験を積ませることで、英語表現力が向上するのではないかと考え、以下のような手順で研究を進めた。その概要を示す。

< 研究手順 >

- (1) 被験者は県立高等学校 3 年生 38 名。
- (2) 題材となる英文は英検準 2 級の過去問で、語彙数は約 300 語。
- (3) 上記英文を読み、内容を把握した後、自分の言葉(IL)にて内容を再現。
- (4) SL と IL とを比較し、語彙や文法の間違いや、使えなかった表現を赤ペンで修正。
- (5) この活動を週に 1~2 回、5 ヶ月間実施。

結果分析には総語数の計測に加え、**T-unit** を用いている。**T-unit** とは独立節を 1 つの **unit** と考え、その独立節に従属節、関係詞節、修飾語句が付加されても **T-unit** は 1 つと数え、**Hunt (1970)** の研究を基に、書く能力は **T-unit** 中の語数に比例すると定義し、その語数や **error-free** の **T-unit** 数を計測した。

生徒による各回の **reproduction** を分析した結果、総語数や **T-unit** 内の語数は徐々に増加傾向にあり、一方 **error-free** の **T-unit** 数は **fluency** が増すにつれ減少傾向にあったが、後半にはその数にも上昇傾向が見られた(池邊 op.cit.:149)。

さらに、処置前と処置後に生徒が書いた自由英作文を比較した結果、以下のデータが得られた。

自由英作文に見られる T-unit による数値の変化 (ibid.:150)

| (1) 総語数の平均 | (2) T-unit の語数の平均 | (3) Error Free T-unit の数 |
|------------|-------------------|--------------------------|
| 224→278    | 6.3→7.5           | 8.9→10.5                 |

分析的評価法(註3)による得点の変化 (ibid.)

| (1)<br>Content<br>(30点) | (2)<br>Organization<br>(20点) | (3)<br>Vocabulary<br>(20点) | (4)<br>Language Use<br>(25点) | (5)<br>Mechanics<br>(5点) |
|-------------------------|------------------------------|----------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 23.1→24.1               | 14.6→15.2                    | 12.5→16.5                  | 14.6→18.2                    | 3.5→3.8                  |

それではこれら①、②の2つの研究から導き出された結果に考察を加えてみたい。

①のディクトグロスを用いた研究では、事前テスト、事後テスト間に有意差が見られ、この活動はリスニングにも良い影響を及ぼしていることが観察される。その理由として前田 (op.cit.:158) は、Robinson (2002) の「注意力は言語をインプットに変え、それが作用や短期記憶を活性化させる」という指摘を挙げ、ディクトグロス活動における「メモを取るという行為」に集中力を高める効果があったのではないかと考察している。これは先に触れた、未知テキストのシャドーイング群で英語聴解力向上に有意差が認められたことと共通性があり、単に英語を聞き流すだけではなく、メモを取ることで、次に何が聞こえてくるのかという認知処理をも活性化したためと考えられ、top-down 的な認知処理を加えることで、リスニングテストで統計的な有意差が両者に現れてしまうことが大変興味深い。

さらに、①におけるライティングテストや、②の自由英作文の結果を見ると、英文産出量が共に上昇しており、このことから2つの研究における reproduction 活動は、シャドーイングによるプロソディーセンスの獲得のみでは解決できなかった「自ら新しい情報を発信しようとする意識」を高めるものと捉えることができる。これらの研究では、アウトプットの手段としてライティングを用いているが、シャドーイングと reproduction 活動とを、実証されたデータに基づき、注意深く、有機的に統合させれば、必然的にスピーキング能力を高める方略に辿りつくことも可能と言える。この点については次章にて深く掘り下げることにする。

アウトプットには統語的な知識が不可欠で、reproduction 活動をとおして、統語知識も高められると考えられたが、①の文法能力テストには統計的有意差があるとは言えなかった。その理由として前田 (op.cit.:157) は、「20回の練習の中で(文法項目が)数回出てきただけでは定着が図れなかった」としている。しかし実験開始6ヶ月後には局所的誤りの平均は減少している。一方、②の研究では error-free の T-unit 数や、自由作文の Language Use という文法事項の分析的評価から、reproduction 活動には統語知識を高める効果があることが認められた。

これは6か月間という長期にわたる reproduction 活動により、「output を意識した input ができるようになったため」と池邊 (op.cit.:151) は考察しており、reproduction という表現活動と、その後の SL と IL との比較活動をとおして、生徒自らが獲得すべき統語知識についての気づきを得たためと言えるであろう。

では、SL と IL の比較をすることで、L2 学習者は言語間のどのような違いに「気づく」のであろうか。Abe (2009) は、IELTS ライティングテストを用いて、学生達に自らが書いたエッセイとモデルエッセイとを比較させ、具体的な「気づき」の例を明らかにした。それによると、lexicon、content、form、discourse の順に気づきの度合が高かったと報告しており、lexicon や form のカテゴリーにおいては、redundancy の問題、単数・複数の誤用、より適切な語彙、より洗練された表現、そして時制の誤りなどに気づき、content や discourse では、段落の構成、そして理論の流れなどの違いに気づいたとしている。

このように比較活動をすることで、統語知識だけではなく、語彙や表現、そして理論の進め方など、言語間の様々な違いに至るまで気づくことが明らかにされた。第二言語習得において、L2 を実際に用いることが不可欠なのは言うまでもないが、何のフィードバックもなしにそのような活動をするより、「気づく」機会を学習者により多く与えることで、効率の良い言語習得が可能になるであろう。

### 3. 通訳訓練法を用いた効果的な第二外国語指導法へ向けて

以上、通訳訓練法を用いた英語教育の有意性を、シャドーイング、プロソディー分析、そして reproduction の観点から考察した。ここでは、それらの実証から統計的に有意とされた活動や、効果が認められた手法を中心に統合させ、通訳訓練法を用いた効果的な第二外国語指導方法、特にリスニング力やスピーキング力を高める方法を探り出したい。

これまで見てきたように、リスニング能力を高める方法として、プロソディーセンスの強化・獲得のためのシャドーイング練習が挙げられる。母語話者のプロソディーへの依存度を考えれば、これは不可欠な練習項目と言える。とりわけ、未知テキストのシャドーイング練習には、認知処理を活性化させる効果が認められ、リスニングテストにおいて有意差を生み出すことが明らかにされた。しかし、シャドーイング練習のみでは、リスニング能力全般はカバーできず、話の内容を理解するために必要な背景知識、つまり、top-down 的な処理を促す知識をあらかじめ獲得しておくことが前提となる。これはリスニングに限らず、当然リーディングにもあてはまることであろう。そして大切なことは、プロソディー情報が正確に把握できる環境でシャドーイングは実践されなければならない。L.L.教室や CALL システムの設置された教室以外で行っても顕著な効果は期待できない。最近の CALL システムでは、自らが発したシャドーイング音声も録音でき、オリジナル音声との比較が可能になっている。学習者はこの機能を活用することで、英語固有の音、例えば[f]、[v]、[th]、[l]、[r]などの音や、さらにはリズムの違いなど、音声面における違いにも「気づく」ことができるようになった。ディクトグロスの活動で証明されたように、メモを取りながら聞くことも、リスニング能力向上に貢献する。もし上記の環境が許されない場合、ただ英語を聞かせるだけではなく、ディクトグロス活動をシャドーイングの代替手段として取り入

れることで、リスニング能力向上の効率性を高めることができるであろう。

次にスピーキング能力を高める方法を考察する。先にも触れたとおり、シャドーイングはプロソディーセンスの獲得には大変有効な手段であるが、オリジナル音声の後に続き、それを忠実に再現するという点において「模倣」の域を出ることはなく、発音矯正など発話技能の補助はするが、自ら新たな情報を発信しようとする意識に直接的には働きかけない。これまで見てきた reproduction の活動と比較すれば、それは input 寄りの活動と言えるだろう。スピーキング能力を高めるには、もう少しダイレクトに output に焦点をあてた訓練が必要となる。

Krashen (1985) は、理解可能なインプットを大量に与えれば第二言語を自然に獲得できると考え、入力仮説 (input hypothesis) を提唱した。しかし一方の Swain (1985, 1998) は、カナダにおけるイマージョン・プログラムの子供たちを観察し、大量のインプットを浴びリスニング力があるにも関わらず、彼らの発話には多くの文法的誤りがある点を指摘し、言語習得には input を与えるだけでは十分ではなく、output が重要な役割を果たすという出力仮説 (output hypothesis) を唱えた。さらに Izumi (2002) は、アウトプットと言語項目への気づきに関する実証的な研究の中で、インプット単独では目標言語項目の習得を促すほどの効果が見られなかったとし、インプットとアウトプット活動の両方に参加した学習者の伸びが最も大きかったことを明らかにしている。

このような理論的、実証的背景から、input であるシャドーイングと、output 技能を高める reproduction とを組み合わせれば、スピーキング能力を効率良く高める指導は十分に可能と考えられる。前章のディクトグロスや reproduction の研究では、オリジナルテキストとの比較手段としてライティングを用いていたが、これでは output の意識に働きかけをしたにも関わらず、スピーキング能力の開発までには至っていない。しかし、CALL システムを利用すれば、学習者はオリジナル音声に加え、自身の声を録音できることから、比較手段としてスピーキングを用いることが可能となる。Input としてのシャドーイングと、このような音声による output 活動を継続的に行えば、プロソディー面のみならず、語彙選択、論旨展開など、発話上の意識においても学習者は気づきを得られ、やがてそれはスピーキングの自動化を促進し、コミュニケーション能力育成の大きな一助となるであろう。このように、通訳訓練法を用いた語学力向上のための指導法は、その組み合わせにより幾つか存在することが考えられるが、今後は検証授業を繰り返し、有意性のある授業モデルを具体的に提案してみたい。

以上、通訳訓練法による英語力向上の有意性と、その語学指導への応用について、SLA の視座を交えて考察してみた。現在、人や情報の国境を越えた移動が未曾有の勢いで増加しており、日本社会の多文化化、多民俗化も進んでいる。このような社会の中で、外国語での情報発信力、特に口頭でのコミュニケーション能力の養成がますます重要性を増している。しかし、日本の教育機関における外国語教育には音声面への配慮が欠けていると認めざるを得ない。書店にて英語関係の書籍を手に入れば、それらのほとんどに音声 CD が付属しているにも関わらず、高等学校で生徒ひとりひとりが手にする英語の教科書にはそれさえも付いていない。私は英語教師としての立場から、通訳訓練法の影響力が増し、そのような環境が改善されることを切に願っている

.....

**【著者紹介】**

飯塚秀樹 (IIZUKA Hideki) 英国バース大学通訳翻訳修士課程修了。茨城県立古河第一高等学校英語科教諭。現在、(財)日本英語検定協会による助成を受け、通訳訓練法を用いた英語指導法研究に従事している。

**【註】**

1. Read and look-up とは、金谷 (2002) により提唱された手法で、一つの英文を音読後、テキストから目を上げ、その英文を口頭で再生する活動を意味し、一方の repetition とは、テキストを閉じ、教師の後に続き英文をリピートさせる活動である。
2. 全体的誤りとは語彙の誤用など、意味の形成に影響を及ぼすものを指し、局所的誤りとは意味理解に影響を及ぼさない誤りで、具体的には三単現の s の付け忘れや、時制の一致、単数・複数の不一致や代名詞の格の誤用などを指す。
3. 分析的評価法とは、content、organization、vocabulary、language use、mechanics の 5 つの評価項目を持つ ESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981) に準じた評価方法を意味する。

**【参考文献】**

Abe, M. (2009). Noticing in Comparing Own Essay with Model Essay: An Exploratory Study of Japanese L2 Writers. *KATE Bulletin*, vol.23: 71-82.

Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. New York: Oxford University Press.

Grosjean, F., & Frauenfelder, U.H. (Eds.) (1997). *A guide to spoken word recognition paradigms. A special issue of language and cognitive processes*. Hove: England: Psychology Press.

Grosjean, F., & Gee, J. (1987). Prosodic structure and spoken word recognition. *Cognition*, 25, 135-155.

Herron, D.T. & Bates, E.A. (1997). Sentential and acoustic factors in the recognition of open- and closed-class words. *Journal of Memory and Language* 37, 217-239.

Hunt, K. (1970). Do sentences in the second language grow like those in the first? *TESOL Quarterly*, 4/3: 195-202.

Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.

Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V. and Hughey, J. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House.

Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning (Language Learning and Language Teaching)*. 176-177. John Benjamins.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and

- comprehensible output in its development. In Gass, S. & Madden, C. (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*, 235-253, Newbury House.
- Swain, M. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64-81, Cambridge University Press.
- Wajnryb, R. (1989). *Grammar Dictation.5*. Oxford: Oxford University Press.
- 池邊裕司(2004)「Reproduction を用いた英語表現能力の育成」『STEP Bulletin』vol.16: 146-152.
- 門田修平(編)(2003)『英語のメンタルレキシコン』松柏社
- 金谷憲 (2002)『英語授業改善のための処方箋』大修館書店
- 小松達也 (2005)「大学・大学院における通訳関連プログラムのあり方」日本通訳学会第6回年次大会(2005年9月23日青山学院大学)におけるシンポジウム基調講演要旨  
[Online]http://www.cl.aoyama.ac.jp/~someya/10-JAIS/6thTaikaiData/2005-Sympo.htm
- 斎藤弘子 (2008)「英語を支配するリズム、リズムが支配する英語」『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』松柏社, 33-46.
- 鈴木久実 (2007)「シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証」『STEP Bulletin』vol.19:112-124.
- 染谷泰正 (1996)「通訳訓練手法とその一般語学学習への応用について—第47回通訳理論研究報告要旨」『通訳理論研究』(通訳理論研究会)第6巻2号:27-44.
- 染谷泰正・斎藤美和子・鶴田知佳子・田中深雪・稲生衣代(2005)「わが国の大学・大学院における通訳教育の実態調査」『通訳研究』第5号:285-310.
- 田中深雪 (2004)『通訳訓練法』を利用した大学での英語教育の実際と問題点  
『通訳研究』第4号:63-82.
- 田中深雪・稲生衣代・河原清志・新崎隆子・中村幸子(2007)「通訳クラス受講生たちの意識調査～2007年度実施・通訳教育分科会アンケートより～」『通訳研究』第7号:253-263.
- 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』vol.4: 48-62.
- 玉井健 (2002)「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—日本通訳学会第3回年次大会 講演(2002年9月23日)」『通訳研究』第2号:178-192.
- 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
- 前田昌寛 (2008)「ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導—技能間の統合を視野に入れて—」『STEP Bulletin』 vol.20: 149-161.
- 村尾玲美 (2006)「ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析」『STEP Bulletin』 vol.18: 61-76.
- 文部科学省 (2009)『高等学校学習指導要領 平成21年3月告示』文部科学省