

Consecutive Interpreting Approach による プロソディー重視の指導法が第二言語習得に与える影響

飯塚 秀樹

(茨城県立鬼怒商業高等学校)

In a survey conducted by Tanaka et al. (2007) regarding the needs and wants of students in interpreting classes, it was discovered that 80% of the students cited acquiring proficiency in English as the primary reason for choosing the class. While traditional EFL instruction and experimental studies offer us a variety of insights into the mechanisms of second language acquisition, not enough research has been done on interpreter training with regard to SLA. Therefore, this paper first investigates current SLA research that deals with the interpreter training and formulates a new foreign language pedagogy by incorporating methodologies, proven to produce statistically significant results in prior studies. After that, it clarifies what effects are brought about after a three-month implementation of this new approach.

1. はじめに

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、多民族化が進んでいる。このような社会情勢の中、新学習指導要領（文部科学省，2009）が告示され、現行の高等学校外国語科目（英語）は図1のとおり改訂された。

図1：学習指導要領における科目構成

現 行	改訂後
英語 I	コミュニケーション英語基礎
英語 II	コミュニケーション英語 I
オーラル・コミュニケーション I	コミュニケーション英語 II
オーラル・コミュニケーション II	コミュニケーション英語 III
リーディング	英語表現 I
ライティング	英語表現 II
	英語会話

新科目の共通目標として、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」が掲げられ、同時に、「聞く」「書く」「話す」「読む」の4領域を総合的かつ統合的に指導することが求められている。さらに、そのための具体的手段として「授業は英語で行うことを基本とする」と明記され、外国語でのコミュニケーション能力の育成がより一層強調される形となった。

しかしその一方で、母語尊重への意識の高まりがあることも見逃せない（鳥飼, 2001）。第22期国語審議会答申では、母語能力が知的・抽象的な言語能力の根幹を形成し、外国語習得においても基盤をなすという点に触れ、「母語としての日本語の教育と、外国語の教育を一層充実させていくことが望まれる」と提唱した。そして、母語、外国語の両者を言語・文化的側面から同等に取り扱う通訳・翻訳教育の重要性にも言及することとなった。今後、世界全体が国境を超えた地球社会としての方向性を強めるにつれ、母語尊重の意識はさらに高まり、通訳・翻訳教育の役割もその大きさを増していくであろう。

このような地球規模での変遷を見据え、以前は通訳にほとんど関心を示していなかった人々までもが、通訳・翻訳コースに入学するようになってきている（Gile, 2001）。この傾向は海外のみならず日本でも見られ、2005年の段階で105以上の大学・大学院で通訳に関する授業が実施されていたが（染谷他, 2005）、「通訳クラス受講生達の意識調査」（田中他, 2007）によると、現在ではさらに多くの教育機関で通訳関連の授業が行われていることが示唆された。通訳教育にとって受講生の増加は歓迎されることであるが、その一方で学生の語学力不足が懸念され、授業担当者の多くが通訳技能の習得というよりはむしろ「語学力の強化」をその主たる教育目標として掲げざるを得ないことも報告されている（染谷他, op.cit.:296）。本来、高度な語学力を備えていることが前提とされる通訳訓練において、語学習熟度が低い学生が増えている状況は深刻であり（田中, 2008）、一刻も早い状況の改善が待たれる。

また、上記意識調査の中では受講生全体の80%に及ぶ学生達が「英語力を高めたい」という理由で通訳コースを選択していることも明らかにされた。これは彼らが従来の英語の授業では見いだせなかった語学力向上のための何か新しい方略を、通訳教育に求め始めたことと捉えても決して誤りではないであろう。しかしながら、語学学習として通訳教育を位置づけた場合、それらが学生達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（田中他, loc.cit.）。

従って本研究ではまず、通訳訓練法を取り入れた「SLA研究」、及び「通訳実践研究」に関する文献を学際的な視点から調査し、それらが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。次に、それらの中から効果の認められた手法や指導法を有機的に統合し、通訳訓練法を用いた外国語学習として新たな指導法を構築する。そして、その実践活動を検証し、本指導法の効果及び今後の改善策を考察するものとする。

2. 文献研究

ここでは研究対象を「逐次通訳」、「プロソディー分析」、「シャドーイング」、「リプロダクション」の4項目に絞り、関連文献を調査・検証する。なお、「逐次通訳」を除く、上記3項目を研究対象として抽出するに至った経緯、及びそれらに関するより詳細な文献研究は飯塚（2009）に委ねるものとし、以降では、新たな指導モデルの構築に必須と考えられる理論、及び実践結果のみを検証する。

2.1 逐次通訳に関する文献研究

逐次通訳を扱った研究として「英日逐次通訳プロセスを応用した英語学習」（新崎, 2005）を取り上げ、検証する。新崎は研究を始めるにあたり、まず、通訳におけるリスニングの特殊性に着目した。つまり、通訳者にはその職務の性質上、常に生成を意識したリスニングが要求され、しかもその生成される内容は SL スピーカーが意図した内容と原則として情報価値が等価でなければならない。このような「忠実に聞く」、「聞き手に情報を伝える」という2つのタスクが通訳者には常に課されているため、必然的に彼らの *active and attentive listening* (Jones, 1998) は、必要な情報のみを取り込もうとするリスニング等とは異なってくる。新崎はこのような能動的タスクを英語学習に導入することで、選択的注意が喚起され、学習効率や学習意欲の向上につながると考えた。そこで、英日逐次通訳プロセスから「英語の音声を忠実に聞く」ことに集中したリスニングと、聞き取った英語を日本語に変換せず、再度英語で生成するアウトプット練習を組み合わせ、DLS (Dynamic Listening and Speaking) 英語学習法セミナーとして、その実践を試みた。DLS では、英語で書かれた簡単な内容の例文が一度だけ読み上げられ、その後聞き取った内容を英語でパートナーに説明するという形態がとられた。この練習ではパートナーに内容を正確に伝えるため、情報価値を変えることなく「忠実に聞く」ことが要求される。さらに英語で情報をリプロデュースすることから、統語面を含むアウトプットの意識に対しても働きかけをする。

セミナー実施後のアンケート調査では、参加者の 94% が DLS は英語学習に効果があったと回答しており、具体的に英語の「どの技能に役立つか」という質問に対しては、「52% が Speaking、39% が Listening」と答えている。学習者の動機付けが学習効果に与える影響は大きく、90% 以上の参加者が肯定的な回答をしていることは注目に値する。しかし、新崎も指摘しているが、これらの調査結果はあくまでも参加者の感想であり、実際的な効果が示された訳ではない。生成をするために「忠実に聞く」というのは意識上の取り組みに過ぎず、聴解上の音声処理やアウトプット時における発音など、音声の技術的処理能力を高める具体的な方略については触れられていない。

では、これらの問題に対処するための手段として、どのような方法があるのか。その答えをプロソディー及びシャドーイング関連の文献から探る。

2.2 プロソディーに関する文献研究

プロソディー (prosody) とは、アクセント、イントネーション、センス・グループ間のポーズの置き方、センテンス・ストレス、あるいは音の連結や弱化、吸収などの現象を含む様々な音声要素の総称であり、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 (染谷, 1996)。言語にはそれぞれ固有のプロソディーが備わっているが、英語の場合、1つの強母音と次の強母音が現われる間隔は、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 (斉藤, 2008)。これは等時性 (isochronism) と呼ばれるもので、英語プロソディーを特徴づける大切な要素の1つとされる。一方、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、そのため日本語のプロソディー感覚で英語を発しても、その等時性が損なわれ英語母語話者には認識されない音が介在してしまう。この両言語間のプロソディーの相違は同時にリスニングにも影響を与え、英語固有のプロソディー・センスが獲得されていない状態では、強母音間に埋もれてしまう音声を認識できず、内容を正確には把握できない。

村尾 (2006) はゲーティング法⁽¹⁾を用いて、英語母語話者が L1 を聞き取る上でどの程度プロソディーに依存しているのかを明らかにした。それによると “What can I do for you?” などの定型表現の場合、プロソディー情報があれば平均 4.42%の呈示率で文が特定されたのに対し、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、呈示率が 70%を超えるまで表現の認識には至らなかったと報告している。さらに、日本人英語学習者の場合、習熟度が低い学生ほどプロソディーに依存する割合も低下することが明らかにされた。

現在、高等学校で生徒一人ひとりが手にする文部科学省検定済の英語テキストには音声 CD は付属せず、このような学習環境下で外国語学習を強いられる生徒達がプロソディーを十分に獲得できないとしても、決して不思議なことではない。しかし上記の研究が示しているように、音声言語の発信・受信にはプロソディーが重要な役目を果たしており、それを直接的に体得する過程を経なければ、音声の技術的処理能力は高められず、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。

この問題に対し染谷 (loc.cit.) は、オリジナル音声を忠実に模倣するシャドーイングには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・センスを養成・強化する効果があるとしている。ではシャドーイングを取り入れた実践研究では具体的にどのような効果が認められているのか。

2.3 シャドーイングに関する文献研究

鈴木 (2007) はシャドーイングを導入した授業を実践し、参加者を未知・既知テキストのシャドーイング群と、音声の聞き取りのみを実施するリスニング群の3グループに分け、聴解力の変化を検証した。その結果、LL 教室において5日間実施された実験では、未知テキストのシャドーイング群及びリスニング群のみが有意に聴解力を伸

ばしたのに対し、普通教室で1学期間行われた実験では、リスニング群のみに顕著な差が現われたと報告している。つまりこの研究から、(a) シャドーイングの実践にはLLやCALL教室など、SLのプロソディー情報が他の生徒の声などにより干渉を受けない適切な環境を要するという点、また、(b)リスニング群のほうが全般的に良い結果を示していることを鑑みると、シャドーイング技術の向上がリスニング能力を高めるとは必ずしも言えないという2点が示唆される。

後者 (b) に関して玉井 (2002) は、「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から導き出しており、その二者間の関連が低い理由として、シャドーイングによる音韻分析段階のプロダクトと、リスニングテストという意味処理までなされたプロダクトを比較していたためと考察している。聞こえてくる話を理解するためには、音声の技術的処理だけではなく、背景知識を使った top-down 的認知処理も欠かせない。その両者を併せ持って初めてリスニング力となる。つまり、上記実験でシャドーイング群の一部にしか有意差が現れなかったのも、プロソディー・センスを高めることのみで意識を向けてしまったためとも言えるであろう。一方、未知テキストのシャドーイング群に顕著な差が認められた理由として、鈴木は生徒がどのような内容の話なのかと推測しながら活動したため、top-down 処理が活性化されたのではないかと推察している。また、音声を発する必要がないリスニング群が有意に聴解力を伸ばした点については、注意資源のほぼすべてを top-down 処理に注ぐことができたためと考えられる。以上のことからシャドーイングの効果を最大限に引き出すためには、プロソディー情報が損なわれない環境下において、top-down 処理を活性化させる未知テキストのシャドーイングと、プロソディー獲得に焦点を当てた既知テキストのシャドーイングを交互に行う必要があると言える。

では次に、シャドーイングがスピーキング能力に与える影響について考えたい。前述の染谷の指摘から、シャドーイングにより獲得され得るプロソディーが発話の30～40%を補助するであろうことは容易に想像できる。しかし、シャドーイングには口頭での表現力をさらに高める上で、決定的に欠落してしまうものがある。音声の後に続き、それをリピートする活動というのは模倣の域を出ることはなく、そこには自ら情報を発信しようとする意識が欠けてしまう。つまり、大きな枠組みで考えればシャドーイングはインプット寄りの活動と言わざるを得ない。

Krashen (1985) は母語習得について、なかなか言葉を発しなかった幼児が、話し始めたら完全な正しい文を口にしたという事例が多いことから、インプットを理解することが言語習得の重要なメカニズムであるとし、インプット仮説 (input hypothesis) を主張した。同様のケースは第二言語習得においても観察され、親の転勤で海外に行った子供達が沈黙期を経て突然話し始めるという事例も多数報告されている。これらのことは、言語習得そのものにとってアウトプットは必要条件ではないということの意味してしまう。しかし、一方の Swain (1985, 1988) は、カナダにおけるイマージョン・プログラムの子供達を観察した結果、大量のインプットを受けているにもかかわらず

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、アウトプットを重視する出力仮説 (output hypothesis) を唱えた。さらに白井 (2008) は「テレビからは言語習得ができない」という現象や、移民の子供達のように、二つの言語を聞いて理解することはできるが、その一つは話すことができないという「受容的バイリンガル」の存在を踏まえ、インプットのみで言語習得ができるとする Krashen の仮説は成立し難いとして、インプットとアウトプットの両方の必要性を論じた。では、アウトプット活動に焦点をあてた研究ではどのようなことが明らかにされているのか。それらをリプロダクション関連文献から探る。

2.4 リプロダクションに関する研究

前田 (2008) はディクトグロスという手法を用いて学習者のアウトプット活動を促し、それが言語習得にどのような影響を与えるのかを検証した。ディクトグロスとは、メモを取りながら英語を聞き、そのメモを基に学習者自身の中間言語 (interlanguage: IL) で内容を再現する活動で、SL・IL 間の比較から表現上の様々な気づきを獲得し、英語表現力の向上に資することを目的としている (Wajnryb, 1989)。この研究ではメモを取りながら聞くことに top-down 処理を高める効果がみられ、リスニングテストで有意に点数が上昇した。また、ライティングテストでは英文産出量が増加し、同時に 3 単現の s の付け忘れや時制の誤用など、局所的誤りに減少傾向が見られたとしている。一方、池邊 (2004) は約 300 語の英文を提示し、読解させた後、キーワードを基に生徒自身の IL で内容を再現させ、SL と比較する活動を行った。その結果、流暢さが増すにつれ error-free の T-unit 数⁽²⁾ は減少したが、後半にはその数にも上昇傾向が見られたと報告している。つまり、これらのアウトプット活動には外国語での表現力を増幅させると同時に、メタ言語意識を高め、統語知識をも定着させる効果があると言えるであろう。

しかし、本来 L2 によるアウトプットは不自由な TL を使ってさまざまな情報処理をしなければならないため、認知力に大きな負荷がかかる作業と言える。従って、生徒達の能力よりも作業要求が上回る場合、何の手助けもなければそのタスクは失敗に終わる危険性が高い。上記 2 つの実験では、メモやキーワードを与え、SL 再現時における負荷を減らすことには成功している。しかし、シャドーイング等の手段を用いて、SL に関するインプットをさらに多く与えることで、たとえ負荷の高いアウトプット活動においても最近接発達領域 (multiple zones of proximal development: ZPD)⁽³⁾ (van Lier, 1996) 内のタスクとして、より効率的に IL を引き出せるのではないかと推察される。

また両実験では、アウトプットの意識に働きかけをしたにもかかわらず、筆記による再現に留まっているため、口頭でのコミュニケーション能力開発までには至っていない。しかし、CALL や LL 教室を利用すれば、学習者は自身の IL を音としてシステム上に記録することができ、音声面においても SL との比較が可能となる。このようなシステムを活用することで、書き言葉中心の語学学習から、通訳教育の前提となる

音声を主体とする学習へと移行することができるであろう。次節ではこれらの理論的背景から導き出した指導法、Consecutive Interpreting Approach について詳述する。

3. 通訳訓練法を応用した外国語指導モデルの構築

これまで通訳訓練法を扱った研究を、「逐次通訳」、「プロソディー分析」、「シャドーイング」、そして「リプロダクション」という4つの視点から考察してきた。4.1の図2は、これらの理論的背景から、効果の認められた指導法を有機的に統合し、構築した外国語指導モデルである。本モデルは逐次通訳プロセスに準じ、ノート・テイキングをしながらSLを聞き、そのノートを基に学習者自身のILで内容を再現することが活動の中心となるため、Consecutive Interpreting Approach と名付けてある。これは、筆者が(財)日本英語検定協会の助成を受け、2009年度に行った先行研究(飯塚, 2010)を基盤としているが、今回新たに提示するものは、その実践結果を振り返り、幾つかの変更点を加えたものである。先に触れたDLS、ディクトグロス、リプロダクションに関する実践研究、並びに2009年度モデルとの主な違いは以下のとおりとなる。

DLS、ディクトグロス、リプロダクションに関する研究との主な相違点
これらの研究では、聴解、発話時における音声の技術的処理能力の養成という部分が欠けていた。そこで本モデルでは、プロソディー獲得を重視し、音声活動を主体とする学習法を組み合わせ、口頭でのコミュニケーション能力の養成に主眼を置いた。
2009年度モデルからの主な変更点
通訳訓練とは基本的に言語変換が主体となる。従って本モデルではL1での再現活動を取り入れ、SL理解の効率性※、母語訳出の意識を高めた。また、学習者自身が書き出したIL原稿を見ながらSLシャドーイングをさせることで、比較活動をより充実化させた。より詳細な変更点は4.1に記述する。

※ SLAにおけるL1の使用は、習熟度が低い学生ほど学習効率を上げると報告されている(Liu et al., 2004)。

なお、2009年度モデルでの処置を5ヶ月間継続した結果、語彙・文法力、そしてリスニング力に統計上有意な差が生じた。しかし、実験参加者は各学年20名以下であり、当初から習熟度においても個人間で大きな差があった。今回は筆者の定期異動に伴い、より均質で、より大きなサンプル群の中で本モデルを検証する。従って、前回よりも客観度の高いデータを分析し、より多くの教育現場で再現可能な指導法を確立することが目的となる。

4. Consecutive Interpreting Approach とその研究仮説

4.1 Consecutive Interpreting Approach

図2は本モデルの一連の流れをまとめたものである。2009年度モデルからの変更点は④、⑥、⑦に該当する。以下にそれぞれの項目について解説を加える。

①の SL は教科書本文が録音された音声 CD を指す。

② SL の音源を題材に、未知テキストのシャドーイングを文字情報なしで行い、holistic chunk processing（門田, 2003）を促す。つまり、ここでは SL 全体のプロソディーを把握させると同時に、内容を予測させ、top-down 処理を活性化させる。

③ SL で使われる語法、文法を解説し、テキストの内容理解を行う。これは従来の読解授業に該当する。

④ 内容把握後、まずはテキスト

を見ながら音声と共にパラレル・リーディングを実践し、音声と文字とのリンクを強化する。次にテキストを閉じ、意識を内容に集中させるコンテンツ・シャドーイングと、発音に焦点を置くプロソディー・シャドーイングを交互に実施する。2009年度モデルでは、十分な SL インプットがない状態でリプロダクションを試みたため、⑥は ZPD を超えた活動となってしまった。今回はその反省を受け、この段階で生徒の様子を観察しながら、パラレル・リーディングとシャドーイングを複数回繰り返し、リプロダクションへの足場を形成する。

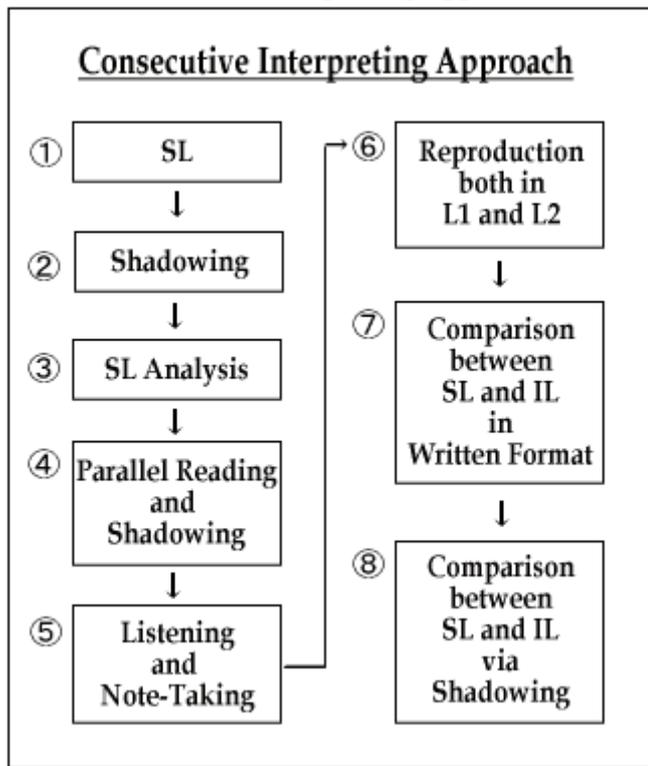
⑤ リスニングをしながらノート・テイキングを試み、リプロダクションに必要なキーワードを書きとめる。5.4 でも触れるが、ノート・テイキングを難しいと感じた生徒が多かったこと、そしてノートの差異によるリプロダクションへの影響を排除するために、今回は全生徒共通のノートを使用した。

⑥ 上記キーワードを見ながら、口頭でのリプロダクションを L1、L2 の両言語で行う。

⑦ L2 で内容をほぼ口頭再現できるようになった時点で、キーワードを見ながら IL を書かせる活動を実施する。そしてこの IL 原稿とテキストを比較し、IL の中で用いた表現は適切であるか、情報価値は等価であるかを検証させる。

⑧ 生徒各自が書き出した⑦の IL 原稿を見ながら SL シャドーイングを行い、実際の音声と書き出したものとの違いを明らかにする。最後にプロソディー・シャドーイングを用いて、発音、イントネーション、音の連結、弱化、吸収など、音声上の違いも

図2：Consecutive Interpreting Approach の流れ



詳細にわたり分析する。以上が本モデルの一連の流れとなる。

4.2 研究仮説

本研究の仮説は以下の(1)～(4)となる。

- (1) L1、L2でのリプロダクションとシャドーイングを統合させた本指導法により、統語知識、語彙選択力が活性化され、それに伴いテキストの内容理解が深まる。従って、本校における定期試験上の平均点には、実験群・統制群間に有意な差が生じる。
- (2) 先行研究により、未知テキストのシャドーイング、及びノート・テイキングをしながらのリスニングには聴解力向上に有効な top-down 処理を高めることが明らかにされた。本指導法ではこれらの活動に加え、シャドーイングを駆使し、SL・IL間におけるプロソディー上の差異も検証するため、リスニング能力を測定する事前・事後テスト間には統計上有意差が生じる。
- (3) 本指導法は音声中心の学習となるが、ILを実際に書かせる活動も導入する。それにより、音声のみの活動では解決されない言語分野が特定される。
- (4) 本活動後のアンケート調査により、指導方法の改善点が示唆される。

5. 研究方法

5.1 Consecutive Interpreting Approach の実践

上記 Consecutive Interpreting Approach の図式中、③、⑦は普通教室で、それ以外はすべて LL 教室で行った。本校に設置されている機材は Sony LL コントロールコンソール LLC-9000 System で、教科書に付属する音声 CD をカセットテープに取り込み、本機材を活用した。実施期間は本年度 4 月 8 日から 7 月 20 日までの約 3 か月間で、テキストのレッスンごとに本アプローチによる指導を処置した。シャドーイング及びリプロダクションの総処置回数は 100 回を超える。

5.2 対象学年・生徒

研究参加者は筆者が担当する 1 学年 1 クラス 40 名である。当該クラスでは、毎回の授業で全員に Consecutive Interpreting Approach による指導を行ったが、結果分析では、1 学期中間・期末テストを受験したもの、リスニング能力を測定する事前・事後テストの両者を受験した生徒を対象とした。詳しい人数については実験結果に明記してある。

5.3 結果分析に用いた定期試験、及びリスニング事前・事後テスト

本研究の精度、公平性を保つために、結果分析に用いた中間・期末テストは第 3 者が作成を担当した。中間テストは勤続年数 20 年を超える女性教諭が、期末テストは同勤続年数の男性教諭が作成に従事した。また、定期試験の結果分析に関しては、筆者の担当する 1 クラスのみを実験群とし、他の 2 名の教諭が担当する計 4 クラスを統制

群とした。一方、リスニング事前・事後テストには、(財)日本英語検定協会 Step-up Listening Step 2 (実用英語検定3級レベル)の第1回、第2回を組み合わせ、合計20問を作成した。処置期間は3ヶ月以上あるため、テストの繰り返しによる学習効果は少ないと判断し、事前、事後テストとも同一問題を使用した。

5.4 使用テキスト、逐次通訳ノート・テイキングについて

テキストはLingua-Land English Course Revised Edition (教育出版, 2010)を用いた。また、ノート・テイキングは負荷が高いと感じる生徒が多かったため、クラス全員で英語を聞きながらノートの取り方を考えた。以下、図3にノート例と該当するSLを示す。このようなノートをもとに、生徒はConsecutive Interpreting Approachを約3ヶ月間実践した。前述のとおり、今回のリプロダクション活動では全生徒共通のノートを使用した。

図3：ノート例と該当するSL

ノート例 ①	SL ①	ノート例 ②	SL ②
W oft 作 V 時 w 撮 写	We often make a V-sign when we take a picture.	W また 作 s 時 w s	We also make the sign when we succeed.

6 結果

6.1 定期試験の分析結果

表1は1学年全クラスで実施した1学期中間・期末テスト(英語I)の平均得点と、その分布をまとめた記述統計値である。期末試験において、全体的に平均得点の低下が計測され、クラス2(実験群)を除く全クラスで10点前後の減少がみられた。2元配置の分散分析(表2)によると、実施時期とクラス間に交互作用が検出されたため($F(4, 189) = 6.42, p < .001$)、各要因に分けて1元配置分散分析(クラス間)、及びt検定(クラス内)による下位検定を行った。

表1：英語定期テスト得点分布

Class	n	中間		期末	
		Mean	SD	Mean	SD
1	40	71.18	13.85	60.48	18.34
※2	39	74.00	13.58	72.77	14.31
3	39	77.08	15.05	68.33	18.79
4	38	71.37	16.61	59.89	23.69
5	38	78.63	11.95	69.84	16.90

※実験群はクラス2;残り4クラスは統制群

表 2 : 分散分析表 (実施時期 x クラス)

Within	SS	df	MS	F	p
Term	6500.01	1.00	6500.01	129.64	0.000
Term x Class	1288.07	4.00	322.02	6.42	0.000
Error (Term)	9476.27	189.00	50.14		
Between	SS	df	MS	F	p
Intercept	1919911.72	1.00	1919911.72	3829.36	0.000
Class	5629.12	4.00	1407.28	2.81	0.027
Error	94758.15	189.00	501.37		

表 3 : テスト実施時期ごとのクラス間比較

Factor	SS	df	MS	F	p	Tukey	
中間	Class	1731.26	4	432.82	2.12	0.080	
	Student	38588.23	189	204.17			
	Total	40319.49	193				
期末	Class	5185.93	4	1296.48	3.73	0.006	C2 > C1; C2 > C4
	Student	65646.20	189	347.33			
	Total	70832.12	193				

まず、クラス間の比較結果 (表 3) によると、中間テストでは有意差はみられなかった ($F(4, 193) = 2.12, p = .080$)。その一方で、期末テストの平均得点には有意差を検出し ($F(4, 193) = 3.73, p = .006$)、多重比較より、クラス 4 及び 1 は有意にクラス 2 より低いことが明らかとなった。

一方、クラス内で中間及び期末テストの得点を下位検定で比較したところ(表 4)、統制群である全 4 クラスで統計的有意な下降が確認された。このことから中間テストに比べ、期末テストは難度が上がったことが

表 4 : クラス内の比較結果

Class	t	df	p	
2	1.869	38	.069	Mid = End
5	5.398	37	.000	Mid > End
3	4.816	38	.000	Mid > End
1	6.105	39	.000	Mid > End
4	6.144	37	.000	Mid > End

窺える。しかしながら、クラス 2 については得点の有意差がみられず、テスト困難度の上昇にも関わらず得点を唯一維持していたことがわかった。

6.2 リスニング事前・事後テスト結果

表 5 は、指導前後で行ったリスニングテストの得点をまとめた記述統計値である。平均得点を見比べた限り、事後テストでは 20 問中 2.26 ポイントの上昇がみられ、全体の正答率が 1 割弱増している。これらの得点結果を t 検定で比較したところ(表 6)、0.1%未満の水準で有意差が確認された ($t(34) = 5.52, p < .001$)。結論的に、クラス全体でリスニングテストの伸びから有意差が確認されたが、クラス内で習熟度の異なる生徒の実態を鑑みた場合、今回の指導効果が一律であるか明らかでない。よって、以降の分析では習熟度別に指導効果の比較を試みる。

表 5：クラス全体のリスニングテスト結果

	Mean	SD
PRE	7.83	3.12
POST	10.09	2.61

N = 35

表 6：対応のある t 検定の結果

Mean	SD	SE	95% CI		t	df	p
			Lower	Upper			
-2.26	2.42	0.41	-3.09	-1.43	-5.52	34.00	0.000

表 7 の記述統計値 PRE は、事前テストの得点順に生徒を 2 群に分けた際の得点分布である。上位は概ね全項目の半数 (10.75) を正答した 16 名であり、対する下位は正答率にして 2 割前後 (4.54) の 13 名の生徒達である。なお両群の差を明確にするために、中間に属する 6 名を今回の分析からは除いた。指導前の段階で約 6 ポイント差があったのに対し、指導後のテストではおよそ 3.6 点差と両群の得点差に縮小がみられた。

表 7：習熟度及び実施時期別のリスニングテスト結果

LV	N	PRE		POST	
		Mean	SD	Mean	SD
上位	16	10.75	1.44	11.94	1.81
下位	13	4.54	1.27	8.38	1.98

そこで、2 元配置の分散分析によって、それぞれの得点差を比較したところ(表 8)、実施時期と習熟度の 2 要因間に交互作用の有意性がみとめられた ($F(1, 27) = 11.99, p = .002$)。

表 8 : 分散分析表 (実施時期 x 習熟度)

Within	SS	df	MS	F	p
TERM	90.87	1	90.87	42.99	0.000
TERM * LV	25.35	1	25.35	11.99	0.002
Error(TERM)	57.06	27	2.11		
Between	SS	df	MS	F	p
Intercept	4547.72	1	4547.72	1376.86	0.000
LV	341.92	1	341.92	103.52	0.000
Error	89.18	27	3.30		

要因別に下位検定をおこなったところ (表 9)、熟達レベルの間には両テスト得点で有意が検出され (Pre: $t(27) = 12.2, p < .001$; Post: $t(27) = 5.05, p < .001$)、上位群は下位群より統計的に高い聴解力を有していることが裏付けられた。

表 9 : t-test for Equality of Means

	t	df	p	MD	SE	95% CI	
						Lower	Upper
PRE	12.20	27	0.000	6.21	0.51	5.17	7.26
POST	5.05	27	0.000	3.55	0.70	2.11	5.00

また、習熟度別の下位検定によると (表 10)、下位群は 0.1%水準で有意差が検出され ($t(12) = 5.84, p < .001$)、上位群に関しても 5%水準で有意差がみられた ($t(15) = 2.70, p = .016$)。

表 10 : Paired Samples Test

	Mean	SD	SE	95% CI		t	df	p
				Lower	Upper			
Higher	-1.19	1.76	0.44	-2.13	-0.25	-2.70	15.00	0.016
Lower	-3.85	2.38	0.66	-5.28	-2.41	-5.84	12.00	0.000

従って、今回の指導経過は統計的にどの習熟度レベルにも効果があったとみられる。

6.3 IL 分析

Consecutive Interpreting Approach の手順⑦に沿って IL を書かせる活動を実施した。その結果、欠席者を除く当該クラス 39 名は平均で SL 全語数の 84.5% を書き出し、そのうち 7 割強の生徒が 90% を上回る再生率に達していた。また、音声から書き言葉へのリプロダクションというタスクの特性を考慮し、以下の 3 項目を基準とする Lenient

Scoring で採点した場合においても、当該クラス全体が SL の 80.6% の理解と再生に成功していた。

Lenient Scoring 採点基準
1) カンマ、ピリオド、引用符など音声に関係のない表記の有無は採点に考慮しない。
2) 文頭及び固有名詞はじまりの大文字表記漏れも判定から除外する。
3) 原文の単語が推測できるわずかな綴り上の誤り、名詞の単複、動詞の一致・時制など語形変化を容認する。

ここでは完全一致を基準とする Severe Scoring の観点から採点し、再生率が 8 割以上に達した生徒の IL 誤用例と該当する SL を、プロソディー・語彙、及び統語レベルの 2 グループに分け、以下に記載する。

表 11 : IL の誤用例と該当する SL

プロソディー・語彙レベルの誤用		統語レベルの誤用	
SL	IL	SL	IL
succeed	succerd, sceed, suceed, secceed	we often communicate	we often communication, we are communicate
Churchill	Churtir, Chirchill, Cruchill	used	was used
Prime Minister	Prim minster	communicate with our hands	communicate with hand signals
Britain	Briten, Braiton	send messages	send a message
divers	daiver	is popular	was popular
popular	populer	supports a camp	supports the camp
communicating	comunicating	is for unfortunat children	is unfortunat children
childhood	childfood	this summer	in the summer
unfortunate	unfourtinant	good memories	a good memories
the sign	the sine	in her childhood	in childhood
support	suport		

6.4 活動後のアンケート調査

Consecutive Interpreting Approach の全過程を終了し、生徒が学習方法の全体像を把握

した時点でアンケート調査を実施した。調査項目は「シャドーイング&リプロダクションについての感想」と「指導の改善点について」の2項目であった。結果は「英語が楽しくなりました。」など、概ね肯定的な意見が多かったが、以下に特筆すべきコメントを記す。

<シャドーイング&リプロダクションについて>

- ・メモを見るだけで英文がすらすらと書けたので自分でも驚いた。
- ・リプロダクションの丸つけをしていて、たくさん間違っていると思ったけれど、間違いは3つだけだったので驚いた。
- ・文全体を覚えればテストも簡単にできる。
- ・スペルは間違えても英文を覚えられていたのでちょっと嬉しかった。
- ・難しいなと思ったけど、思い出しながら書いていくとシャドーイングの時の英文が頭の中に入っているのでも少しづつ思い出せた。
- ・英文を全部暗記するのは無理だと思いましたが、シャドーイングの後、メモを見ればできそうな気がしました。
- ・私の場合、みんなに聞かれながら読んだりすると緊張してしまい声が小さくなってしまいますが、一斉にヘッドホンをつけて言うと大きな声で読め、とても良い勉強の仕方だなと思いました。

<指導の改善点について>

- ・書くよりも早く英文を覚えられるが、細かい前置詞などがあやふやになる。
- ・一日10回も（シャドーイングを）やっていると疲れて授業に集中できなくなり、英文も頭に入らなくなる。
- ・自宅学習が自分でできれば良いと思います。
- ・英語の文章を訳すと日本語にならない文章になってしまいます。
- ・教科書の進度が遅くなると思いました。
- ・スペリングがまだ把握できない。
- ・シャドーイングの前に単語の発音の練習をして、覚えてからシャドーイングに入りたいと思いました。
- ・英語の文は頭の中に入らないうえに、いざ文字を書くとなるとできないと思いました。
- ・頭の中で英文が出てきてもその単語のスペルが書けなかった。
- ・動画などもつけて口の動かし方なども見ることができれば良いと思いました。

7. 考察

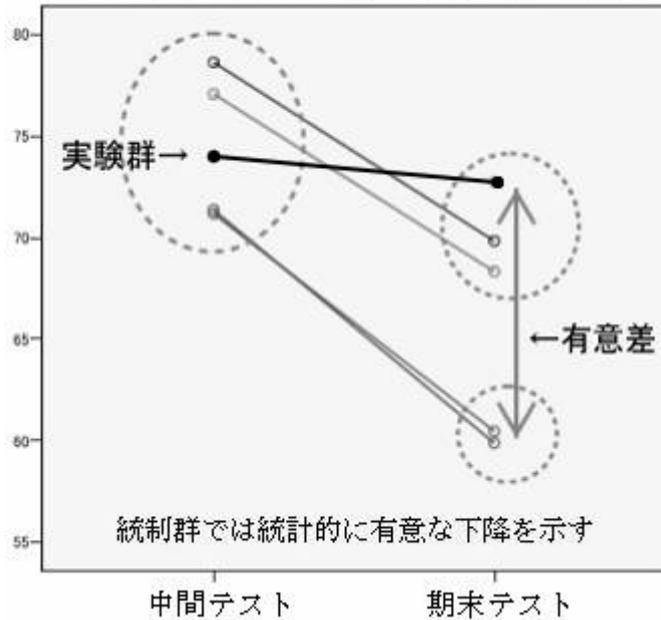
7.1 定期試験に関する考察

図4は中間・期末テスト間における得点の推移を表したものである。結果分析で触

れたように、中間テストではクラス間に有意差は認められなかったが、期末テストにおいては平均点にばらつきが生じ、実験群を除くすべてのクラスで有意に得点が下降した。その原因を解明するために、期末テストの問題分析を行ったところ、出題範囲である教科書本文からの問題は全体の47%に過ぎず、過半数は動詞の活用や文の書き換えなど、文法を扱う補助教材からの出題であった。本指導法ではプロソディーを重視した音声中心の学習を展開し、最終的に

リプロダクション、IL 分析に至るまで SL（教科書本文）を深く掘り下げた。しかし相対的に他のクラスよりも高い平均点を維持していることから、本指導法は文法知識も活性化させる作用があると考察できる。つまり、本指導法⑥のリプロダクションを実践することで、生徒は文法機能を机上の知識としてではなく、表現をするための必須アイテムとして立体的に体験せざるを得ない。また L1 での再現活動も教科書の内容理解に貢献したと思われる。これらの要因が上記の結果に現れたと言えるであろう。本校での1学期期末試験は六月下旬に実施され、本指導法による処置期間は約3カ月間であった。1年間というスパンではどのような結果が生じるのか、今後の経過を観察したい。

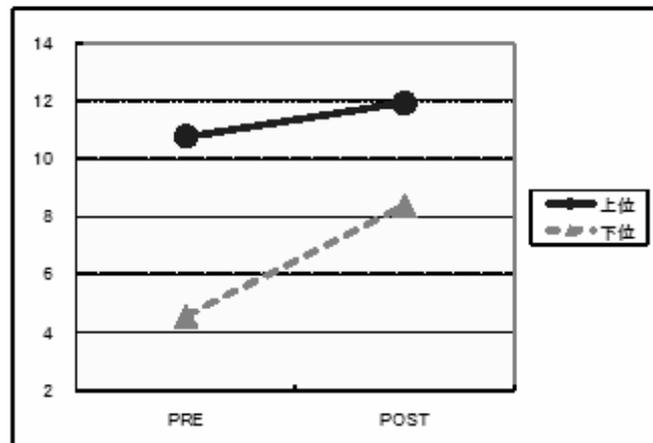
図4：中間・期末テスト間における得点の推移



7.2 リスニング事前・事後テストに関する考察

図5はリスニング事前テストの結果をもとに、実験群を上位・下位の2群に分け、その両者における得点の推移を追ったものである。図から分かるとおり、本指導は下位群に対し高い効果をもたらした。上位群において、最も正答率の低い問題を分析すると、正解を導き出す鍵となる文中に未習得語が存在していたことが分かった。先の感想の中で、教科書の進度が遅く

図5：リスニング事前・事後テスト得点推移



なると指摘があったように、本指導法は同一 SL を最終的にリプロダクションに至るまで活用する。従って、必然的に進度は遅くなり、新しい語・表現への exposure は低下してしまう。本指導法の効率化をどのように進めれば良いのかが次の課題と言えるであろう。

7.3 IL 分析に関する考察

前述のとおり、本研究では IL の分析手段として書かせる活動を導入した。その結果、実験群の SL 平均再生率は Lenient Scoring において 80%以上にも達することが明らかにされた。このことから、本指導法はライティングにも有効であることが示唆される。本来であれば、様々な形態を持つ IL の表出が期待されたが、シャドーイングを多用し、さらに内容を等価に保つという命題があったため、生徒の書き出す IL は表 11 で示唆されるとおり、ほぼ SL の形態に画一化されてしまった。しかし言語知識の蓄積がなければ自動化も促進されない。従って、学習初期段階にある生徒が SL に固執してしまっても、それは決してネガティブな傾向であるとは言えないであろう。IL を詳しく見ていくと ‘Churtir’ の綴りにあるように、英語[1]音のプロソディーを把握していく過程が窺える。また僅かではあるが、‘communicate with our hands’ を ‘communicate with hand signals’ と言い換えたり、‘send messages’ を ‘send a message’ と単数形で置き換えたりする例も見受けられた。今後は自由作文を書く機会などを与え、表現の多様性、定着度を検証してみたい。

7.4 アンケート調査に関する考察

「英語の文は頭の中にほとんど入っていったけど、いざ文字を書くとなるとできないと思いました」、「頭の中で英文が出てきてもその単語のスペルが書けなかった」などの意見にあるように、やはり音声中心の学習では表記法に関しておろそかになってしまうことは否めない。本指導法の更なる改善に向け、これらの指摘を役立たせたい。しかし、「メモを見るだけで英文がすらすらと書けたので自分でも驚いた」、「リプロダクションの丸つけをされていて、たくさん間違っていると思ったけれど、間違いは3つだけだったので驚いた」、「スペルは間違えても英文を覚えられていたのでちょっと嬉しかった」など、「驚き」、「喜び」を持って本指導法に取り組んだ生徒もいたことは、指導者として大いに励まされた。生徒達の表現力がさらに引き出せるように、研究活動を継続していきたい。

8. まとめと今後の課題

本研究では、「語学学習として通訳教育を位置づけた場合、それらが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」（田中他, loc.cit.）という調査報告を受け、まず通訳訓練法を扱った SLA 研究を考察した。次に、その中から統計的に有意とされた手法を組み合わせ、Consecutive

Interpreting Approach を構築し、約 3 カ月間に及ぶ実践・検証活動を展開した。その結果、リスニングに関する事前・事後テストでは有意に得点が上昇し、定期テストにおいては統制群が有意に平均点を下げる中、実験群のみが得点を維持した。さらに IL 分析のために書かせる活動を導入したところ、実験群の SL 平均再生率は約 85%にも達した。これらのことから、通訳訓練法はその組み合わせにより、有意に語学力を向上させると言えるであろう。今後は本研究から浮き彫りにされた幾つかの改善点や、ライティングの可能性も視野に入れ、さらに研究活動を継続していきたい。

.....

【謝辞】

本校の生徒達にとって通訳訓練法を取り入れた英語学習は初めての体験であったが、皆熱心に取り組んでくれた。このような実践研究が可能となったのも、生徒達の協力、そして諸先輩方の貴重な研究の積み重ねがあったからである。生徒達、諸先輩方に心より感謝申し上げます。

【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。茨城県立鬼怒商業高等学校英語科教諭。現在、(財) 全国商業高等学校協会英語研究部専門委員として、全商英検問題の作成に従事している。

【註】

- (1) 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、認知速度を測る方法 (Grosjean & Frauenfelder, 1997) である。
- (2) T-unit とは、独立節 (independence clause) を 1 つの unit と見なすもので、その独立節に従属節、関係詞節、修飾語句が付加しても T-unit の数は 1 つと数えられる (Hunt, 1970)。
- (3) 最近接発達領域 (ZPD) とは、学習者が現在いる発達段階のすぐ上の領域を指し、他者の助けを借りればその領域にある課題を遂行できることを意味する。

【引用文献】

- Gile, D. (2001). *L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation*. *Meta*, 46(2): 379-394.
- 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.
- Hunt, K. (1970). Do sentences in the second language grow like those in the first? *TESOL Quarterly*, 4/3: 195-202.

- Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman. 106-108.
- Liu, D., Ahn, G., Beak, K., & Han, N. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL QUATERLY*, 38 (4), 605-638.
- 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, Rowley: Newbury House.
- Swain, M. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64-81, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*, London: Longman.
- Wajnryb, R. (1989). *Grammar Dictation.5*. Oxford: Oxford University Press.
- 飯塚秀樹 (2009) 「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 —」『通訳理論研究』第 9 巻 : 107-122.
- 飯塚秀樹 (2010) 「逐次通訳メソッドによるアウトプット練習が英語コミュニケーション能力に与える影響」 — リプロダクションとシャドーイングを統合した授業から — 『STEP Bulletin』 vol.22 (財)日本英語検定協会 : 印刷中
- 池邊裕司(2004) 「Reproduction を用いた英語表現能力の育成」『STEP Bulletin』 vol.16 (財)日本英語検定協会 : 146-152.
- 門田修平 (編) (2003) 『英語のメンタルレキシコン』 松柏社
- 教育出版 (2010) *Lingua-Land English Course Revised Edition* 教育出版
- 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.
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』 岩波新書
- 新崎隆子 (2005) 「英日逐次通訳プロセスを応用した英語学習」『通訳理論研究』第 5 巻 : 253-263.
- 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 (財)日本英語検定協会 : 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」『通訳理論研究』第 5 巻 : 285-310.
- 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～」『通訳理論研究』第 7 巻 : 253-263.

- 田中深雪 (2008) 「基礎的な通訳訓練への L2 リスニング・スキルの導入についてー外国語教授法からの知見の応用の可能性ー」『通訳理論研究』第 8 巻 : 57-72.
- 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ー日本通訳学会第 3 回年次大会 講演 (2002 年 9 月 23 日)」『通訳理論研究』第 2 巻 : 178-192.
- 鳥飼玖美子 (2001) 「第 22 期国語審議会答申に見る通訳および通訳教育」『通訳理論研究』第 1 巻 : 126-135.
- 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ー技能間の統合を視野に入れてー」『STEP Bulletin』 vol.20 (財)日本英語検定協会 : 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 (財)日本英語検定協会 : 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