

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—

茨城県立鬼怒商業高等学校 教諭 飯塚 秀樹
申請時：茨城県立古河第一高等学校 定時制 教諭

概要

本研究では、通訳訓練法を用いたこれまでの SLA 研究を、「逐次通訳」、「シャドーイング」、「リプロダクション」、「プロソディー分析」という4つの視点から調査し、それらが英語コミュニケーション能力に与える影響を考察した。さらに、これらの先行研究の中から統計的に有意とされた活動や、主効果の認められた手法を統合し、新たに改良を加え、音声中心の学習法として「逐次通訳メソッド」を提起した。本メソッドによる処置を約5か月間継続した結果、以下の3点が示された。

- 1) 本メソッドに基づくリプロダクション活動後、語彙・文法力を測る事前・事後テスト間に統計上の有意差が認められた。
- 2) 音声の表層構造をとらえるシャドーイングに top-down 的認知処理プロセスを加えた結果、リスニング能力伸長度テストで有意に点数が伸びた。
- 3) IL (Interlanguage：中間言語) を書かせることで、音声中心の学習では解決されづらい言語分野が特定された。

本研究により、CALL システムを使った指導法の一例も示唆された。

1 はじめに

日本通訳翻訳学会の調査によると、2005年現在、国内約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・斎藤・鶴田・田中・稲生、2005）。同年度の文部科学省による学校基本調査速報では、国内に726の大学があると報告しているた

め、通訳教育をカリキュラムに組み入れている大学は、全大学の約14.5%にすぎない。しかし、通訳教育を受ける学生側に焦点を当てた「通訳クラス受講生たちの意識調査」（田中・稲生・河原・新崎・中村、2007）によれば、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していることが明らかにされた。これは「通訳」の授業を介して、学生たちが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ことの現れと言えるであろう。

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、他民族化が進んでいる。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。その対策の一環として、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)の中では、「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」（文部科学省、2009）と明記されるようになった。これらのことを考え合わせると、今後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づけた場合、それら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。

したがって、本研究ではこれまでの通訳訓練法を取り入れた「SLA 研究」、および「通訳研究」に関

する文献を学際的な視点から調査し、それらが語学方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、その中から効果の認められた指導法を有機的に組み合わせ、その実践結果を考察するものとする。

2 文献研究

ここでは通訳訓練法とは具体的にどのようなものを指すのかを明示した上で、それらを扱った SLA・通訳研究について調査し、本研究の理論的背景を構築する。

2.1 通訳訓練法とは

染谷（1996）によると、一般的な通訳訓練手法は以下 A～C の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

通訳訓練にはその前提として常に言語変換が伴うが、本研究では通訳訓練法を用いた外国語学習、その中でも特に「外国語による口頭でのコミュニケーション能力の養成」という側面に焦点を当てるため、L2から L1への訳出技術を高める練習や、クイックレスポンスなど常に L1を介さなければならない訓練方法は基本的に調査対象から外し、ダイレクトに L2発話技術の向上に関与し得るものを上記19項目の中から注意深く選択する。

このような観点でフィルタリングを行った結果、通訳訓練法を用いた外国語学習として以下の5項目を抽出した。

1. 逐次通訳演習
2. シャドーイング
3. リテンション＝リプロダクション
4. パラフレージング
5. プロソディー分析

1 の逐次通訳（consecutive interpreting）について触れたい。Wikipedia では逐次通訳を以下のように定義している。

“... the interpreter sits or stands beside the source-language speaker, listening and taking notes as the speaker progresses through the message. When the speaker pauses or finishes speaking, the interpreter then renders a portion of the message or the entire message in the target language.”

要約すれば、逐次通訳とは通訳者が話者の話をノートテイキングしながら聞き、セグメントごとに順次訳出していく通訳方法と言えるであろう。実際の逐次通訳では、言うまでもなく SL（起点言語）を上記の方法により TL（目標言語）に変換していくが、ここでは外国語学習という視点からその形態の一部を変化させ、L2を聞き、その要旨を書き留めたノートを手がかりに、再度 L2を用いて内容を自分の言葉で表現する練習ととらえ直し、L2発話技術の向上に関与し得るものとして上記5項目に加えている。また、4のパラフレージングは「あるセンテンス（またはパラグラフ）を聞き（あるいは読み）、その内容を自分の言葉で言い換える訓練」（染谷, 1996）と定義されているため、これら二者間には「自

分の言葉で表現する、言い換える」という共通の言語活動が見られる。したがって、ここではパラフレーズを逐次通訳に吸収させ、「逐次通訳」、「シャドーイング」、「リテンション＝リプロダクション」、「プロソディー分析」の4項目を扱った文献について考察する。

2.2 上記4項目を扱った研究から

2.2.1 逐次通訳

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)を検証する。新崎は研究を始めるにあたり、逐次通訳プロセスにおけるリスニングと、例えばテストの質問に答えるようなリスニングとの間には明確な違いがあることに着目した。Jones (2002) は、通訳者が用いる active and attentive listening は、日常会話における passive listening や、自分にとって役立つ情報のみを取り込もうとする active and selective listening と異なるとしている。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、しかもその生成する内容は 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 は通常のリスニングとは異なってくる。新崎はこのような能動的なタスクを英語学習に組み入れることで、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「英語の音声は忠実に聞く」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訳出せずに、そのまま英語で生成するアウトプットの練習を組み合わせ、DLS (Dynamic Listening and Speaking) 英語学習法セミナーとして、その効果を検証した。

セミナー実践後のアンケート調査では、参加者の94%が「DLSは英語学習の役に立つ」と回答しており、また、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。しかし新崎も指摘しているが、これらはもちろん感想であり、実際的な効果が明らかにされたわけではない。しかし、学習者の動機づけが学習効果に与える影響は大きいと考えられ、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。

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、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、情報を漏らすことなく「忠実に聞く」ことが求められる。そして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。しかし聴解上の音声処理や、アウトプット時における発音など、音声面はサポートされていない。生成をするために「忠実に聞く」ということはあくまでも意識上の取り組みであり、英語プロソディーセンスの獲得など、技術的な側面からは問題が残る。

では、音声面をサポート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およびシャドーイング関連の文献から探る。

2.2.2 プロソディーおよびシャドーイング

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、ほぼ一定になるよ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つである。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。この両言語の持つプロソディーの違いは、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、等時性の間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。したがって、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。

村尾(2006)はゲーティング法という手法を用いて、英語母語話者が英語を聞き取る上で、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がなしでは、約7割程度まで呈示されなければ文は認識されなかった。さらに日本人学生の場合、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も低下することが明らかにされた。つまり、英語のプロソディーセンスが未獲得の状態では、弱母音を含め音声の認識が不十分となり、英語母語話者の話を正確には聞き取れない。同様にプロソディーが伴わない英語で話をしたとしても、母語話者には認識されない音が存在してしまう。

この問題に対して、染谷（1996）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。

鈴木（2007）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、全日制普通科に在籍する高校3年生を対象にシャドーイングを導入した授業を実践し、リスニング力の変化について検証した。この研究ではシャドーイングをリスニング、Repetition、そしてRead and look-up活動とも比較・検証しているが、ここではシャドーイングおよびリスニングの2群のみを考察する。表1にその研究概要と結果を示す。

これらの結果を見ると、シャドーイングを実施したグループの中で唯一有意差が検出されたのは、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にすぎない。シャドーイングの総処置回数から言えば、普通教室で1学期間実施されたものの方が多いが、なぜそれらには有意差が認められないのか。上記の結果を見る限り主効果はあるものの、シャドーイング技術の向上がリスニング能力の向上を意味するとは必ずしも言えない。

染谷（1996）によると、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、これを逆の視点からとらえれば、たとえシャドーイングにより英語のプロソディーが完全に獲得できたとしても、それは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%の貢献度にすぎないことを意味する。したがって上記実験において、ほとんどのシャドーイング群に有意差が認められなかったのも、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、その二者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。話を理解するということは、音声の表層構造をとらえるといった技術的な音声処理だけではなく、背景知識を使ったtop-down的な認知処理も必要となる。その両者を併せ持つて、初めてリスニング能力向上へとつながる。上記実験で未知テキストのシャドーイング群のみに有意差が現れた理由として、鈴木自身も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、bottom-upおよびtop-down処理の両方がバランスよく行われていたのではないかと推察している。これら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、top-down的認知処理をその活動に組み入れる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。上記の文献研究から、発話時においても、その内の30～40%を占めるプロソディーが発話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1：シャドーイング活動結果（鈴木, 2007: p.121）

期間・場所	処置方法※	処置回数	pre-post	ANOVA	t 検定
5 日間 L.L. 教室	未知テキスト	導入時に 2 回×5 日間	GTEC7/8	主効果あり, 交互作用なし	有意差あり
	既知テキスト	復習時に 2 回×5 日間			有意差なし
	リスニング	授業時に 3 回×5 日間			有意差あり
1 学期間 普通教室	未知テキスト	導入時に 2 回×16 日間	GTEC7	主効果あり, 交互作用なし	有意差なし
	既知テキスト	復習時に 2 回×17 日間			有意差なし
	リスニング	授業時に 2 回×18 日間			有意差あり

※処置方法の未知・既知テキストとは未知・既知テキストのシャドーイングを意味する。

コミュニケーション能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、決して自発的な発話とは言えず、それは模倣の域を出ていない。そこには自ら情報を発信しようとする意識が欠落してしまう。つまり、大きな枠組みで考えれば、シャドーイングはinput 寄りの活動と言わざるを得ないであろう。学習者は自ら発話を試みることで統語面を含めたさまざまな課題に気づき、自己修正をしていく。そのような output 活動によるメタ言語的修正プログラムが学習者自身に備わることなしには、言語の自動化は促進されない。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た結果、大量のinput を受けているにもかかわらず、彼らの発話には多くの文法的誤りがあることに着目し、output を重視する出力仮説(output hypothesis)を唱えた。さらにIzumi (2002) は、output と言語項目への気づきに関する実証的な研究の中で、input 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、input とoutput 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た。では、output 活動であるリプロダクションに焦点を当てた実践研究ではどのようなことが明らかにされているのか。それらを関連文献から探る。

2.2.3 リプロダクション

前田(2008)はディクトグロスという手法を用いて学習者のoutput 活動を促し、それがリスニング、文法、ライティングの3項目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、学習者自身の英語で話の全体像を復元する活動で、SL と IL (Interlanguage ; 中間言語) との比較から表現上のさまざまな気づきを獲得し、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 的認知処理を高める効果が見られ、先に触れた未知テキストのシャドーイングと同様、リスニング能力テストで実験群・統制群間に有意差が生じることが明らかにされた。文法能力テストにおいては主効果こそ認められたものの、そこには統計上顕著な差は検出できなかった。しかし、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、英語表現力の育成にリプロダクションを導入した池邊(2004)の研究では、SL と IL の比較を継続させた結果、fluency が増すにつれerror-free のT-unit 数は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と報告している。つまり、これらのoutput 活動には外国語での表現力を増幅させると同時に、メタ言語的意識を高め、発話に不可欠なある一定の統語知識をも定着させる効果があると言える。

では、SL と IL の比較をすることで、L2学習者は具体的に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、学生たちに自らが書いたエッセイ(IL) とモデルエッセイ(SL) 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い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。第二言語習得にはL2を実際に用いることが不可欠なことは言うまでもないが、何のフィードバックもなしにoutput 活動をするより、SL との比較活動を導入することで、学習者はより多くの「気づき」を得られ、それが言語習得をさらに促進させる。上記2つのoutput 活動はシャドーイングに欠けていた「自ら情報を発信しようとする意識」に働きかけるものであるが、SL との比較を紙面上で行っているため、IL は書き言葉にとどまり、口頭でのコミュニケーション能力の開発までには至っていない。しかし、最新のCALL (Computer Assisted Language Learning) システムを利用すれば、学習者は自身のIL をPC 上に記録することができ、音声面でも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、学習者はプロソディーの違いにも敏感になり、そこで得られる「気づき」は音声の技術的処理のみならず、口頭でのコミュニケーション能力を高めることにも貢献するであろう。

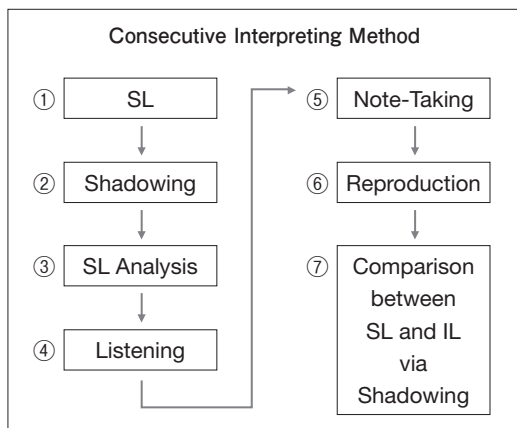
3 通訳訓練法を用いた外国語指導モデル、並びにその研究仮説

これまで通訳訓練法を用いた語学研究について、「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」の観点から考察してきた。ここではこれらの先行研究から統計的に有意とされた活動や、主効果が認められた手法を統合させ、さらに聴解・発話上サポートされていない部分に修正を加え、通訳訓練法を用いた外国語指導モデルとして、新たに「逐次通訳メソッド」を提起する。そしてこのメソッドから導き出し得る能力・技術を本実践研究の研究仮説とする。

3.1 逐次通訳メソッド

本メソッドは、プロソディーセンス獲得のためのシャドーイングをDLSに組み入れ、output能力並びに音声の技術的処理能力の向上をめざす指導モデルである。つまり、逐次通訳プロセスに準じて、ノートテイキングしながらSLを聞き、そのノートを手がかりにSLを学習者自身のILで言い換えることを活動の中心とする。以下に「逐次通訳メソッド」の一連の流れを図式化し、それぞれの項目について解説を加える。

▶ 図1：逐次通訳メソッドの流れ



- ① SLは教科書に付属する音声CD、または音声教材を指す。
- ② 未知テキストのシャドーイング（コンテンツシャドーイング）^(注1)を用いて、holistic chunk processing（門田, 2003）を行い、SLの全体的なプロソディーを把握すると同時に、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。
- ④⑤ リスニングをしながらノートテイキングを試み、キーワードを書き留める。
- 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。内容を再生できるようになった時点でSLを録音する。
- ⑦ SLと⑥のILとを比較。コンテンツシャドーイングで、SLとILとの違いを意識させ、情報価値は等価であるか、ILの中で用いた表現は適切であるかを検証する。次にプロソディーシャドーイング^(注2)を実践し、発音、イントネーション、音の連結、弱化、吸収など、音声上の違いを詳細にわたり分析する。

（注）（1）コンテンツシャドーイングと（2）プロソディーシャドーイングはそれぞれ、内容の意味理解に注意を向けて行うシャドーイングと、音声的な要素に注意を向けて行うシャドーイングを指す（倉田, 2007）。

3.2 研究仮説

本実践研究の仮説は以下の3つである。

- （1）リプロダクションとシャドーイングを統合させた本メソッドにより、統語知識、語彙選択力が活性化され、情報発信力が向上すると考えられる。したがって、英語の発信に必要な語彙・文法に関する事前・事後テスト間には統計上有意な差が生じる。
- （2）未知テキストのシャドーイング、およびメモを取りながらのリスニングにはリスニング能力向上に有効なtop-down処理を高めることが明らかにされた。本メソッドではこれらの活動に加え、シャドーイングを駆使しプロソディー上の差異も検証するため、リスニング能力伸長度測定テストでは回数を重ねるごとに点数が上がる。
- （3）CALL教室でのリプロダクション、シャドーイングで90%以上のSL再現率を獲得した生徒にILを書かせる活動を行う。CALL教室では音声中心の活動となるが、ILを実際に書かせることで音声のみの活動では解決できないプロソディーおよび統語上の言語分野が特定される。

4 研究方法

4.1 逐次通訳メソッドの実践

上記 Consecutive Interpreting Method の図式中、③の SL Analysis は普通教室で、それ以外はすべて CALL 教室で行う。本校に設置されている機材は CaLabo EX で、教科書に付属する音声 CD を .mp3 に変換し、本機材を活用した。実施機関は 9 月下旬から 3 月までの約 5 か月間で、教科書のレッスンごとに逐次通訳メソッドを処置した。シャドーイングおよびリプロダクションの総処置回数は各学年とも 200 回を超える。

4.2 対象学年・生徒

被験者は本校定時制 1～3 学年に在籍する生徒である。毎回の授業において、在籍するほぼ全生徒に逐次通訳メソッドを処置したが、結果分析では、事前・事後テストの両者を受験したもの、3 回のリスニング能力伸長度測定テストをすべて受験した生徒を対象にした。詳しい人数については実験結果に明記してある。生徒の中には中学校時代、学習の機会に恵まれなかった者も多くいたが、CALL 教室での新しい取り組みということで、積極的に参加してくれた。

4.3 事前・事後テスト、リスニング能力伸長度測定テスト

事前・事後テストには STEP 2008 年度第 3 回検定、4・5 級の語彙・文法問題から 25 問を選び作成した。処置期間は約 5 か月間あるため、テストの学習効果は少ないと判断し、事前・事後テストとも全学年同一問題を使用した。一方、リスニング能力伸長度測定テストには（財）日本英語検定協会 Step-up Listening Step 2（英検 3 級レベル）の第 1 回～3 回を全学年共通で用いた。

4.4 逐次通訳ノートテイキングについて

前述の Consecutive Interpreting Method⑤の Note-Taking は難易度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。図 2 にノートの一例と該当する SL を示す。このようなノートをもとに、生徒はリプロダクションを約 5 か月間継続的に実践した。

▶ 図 2：Note-Taking の一例

Example of Note-Taking	SL
昔 人々 使 	In the old days, people used windmills
多 地 世	in many parts of the world.

5 結果

5.1 語彙・文法に関する事前・事後テストの分析結果

5.1.1 記述統計

表 2 は各学年の平均得点と標準偏差をまとめたものである。平均得点を見ると学年ごとに点数は上がっており、標準偏差を見た場合、事後テストでは 2 学年に比べ 3 学年は得点のばらつきがおおよそ 2 ポイント高い ($6.08-4.01=2.07$)。つまりクラス全体から 7 割の生徒を見た場合、3 学年で上は 21 点から下は 9 点の間に得点が分布しており (15.25 ± 6.08)、一方 2 学年は 17 点から 9 点間 (13.08 ± 4.01) に分布している。なおルビン検定の結果から、いずれのテストにおいても学年間の得点分布は等分散していた (事前: $F(2, 42) = 0.02, p = .977$; 事後: $F(2, 42) = 2.80, p = .072$)。

■ 表 2：事前・事後テストにおける記述統計

Year	N	Pre		Post	
		Mean	SD	Mean	SD
1	20	10.95	5.08	12.30	5.66
2	13	12.15	5.24	13.08	4.01
3	12	13.00	5.08	15.25	6.08

(注) フルスコアは 25 点。

5.1.2 分散分析

事前・事後テストの学年間の得点比較のため、2 元配置（混合モデル）の分散分析を行った（表 3）。その結果、テスト・学年間には交互作用は検出されなかった ($F(2, 42) = 0.63, p = .537$)。しかし、テストに関しては事前・事後間で有意差が見られ ($F(2, 42) = 10.71, p = .002$)、事後テストでは有意に

得点の向上が確認された。なお、学年間には得点の有意差は見られなかった ($F(2, 42) = 0.93, p = .403$)。今回の指導経過により、おおむね語彙・文法力の向上にはある程度貢献したとみられる。

■ 表 3：事前・事後テストの分散分析表

Within	SS	df	MS	F	p
Session	48.65	1	48.65	10.71	0.002
Session×Year	5.74	2	2.87	0.63	0.537
Error	190.86	42	4.54		
Between	SS	df	MS	F	p
Year	93.80	2	46.90	0.93	0.403
Error	2121.15	42	50.50		

5.2 3回リスニング能力伸長度測定テスト結果分析

5.2.1 記述統計

表 4 は 3 回リスニングテストごとに、各学年の得点平均および標準偏差をまとめた記述統計値である。平均得点を見渡す限り、1 回目および 3 回目は学年が上がるにつれて高くなったが、2 回目の得点分布は 2 学年と 3 学年とで入れ替わっている。なお標準偏差については、1 学年 1 回目のテストで分布が狭く、3 学年の 3 回目では他の学年よりも得点のばらつきが大きくなった。

■ 表 4：リスニング能力伸長度測定テスト記述統計

		テスト1		テスト2		テスト3	
学年	N	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1	15	2.47	0.83	3.40	1.50	3.27	1.62
2	13	3.15	1.91	3.85	2.03	5.46	1.94
3	19	4.05	2.32	3.47	1.35	5.89	3.07

5.2.2 分散分析

次にリスニングテストの実施時期および学年間の得点比較のため、2 元配置（混合モデル）の分散分析を行った（表 5）。その結果、実施時期および学年の間に交互作用が検出された ($F(4, 88) = 3.24, p = .016$)。そこで、それぞれの要因を分け 1 元配置の分散分析による下位検定を行った。

第 1 の下位検定として、実施時期別に学年間の得点比較を行ったところ、表 6 の下段に見られるとおり、3 回目のみに有意差が確認された ($F(2, 46) = 5.49, p = .007$)。つまり、指導終了直後の 3 回目に

において学年間の得点に統計的な違いが推定される。そこで Tukey HSD 法による多重比較によって調べたところ（表 7）、1～3 学年間で 1 % 水準の有意差が確認された ($1 < 3: p = .007$)。このことから今回の経過には当該学年間の指導効果の違いが考えられる。

■ 表 5：2 元配置の分散分析表（学年×テスト回数）

Within	SS	df	MS	F	p
Session	69.36	2	34.68	14.14	0.000
Session×Year	31.81	4	7.95	3.24	0.016
Error	215.82	88	2.45		
Between	SS	df	MS	F	p
Year	54.09	2	27.05	3.96	0.026
Error	300.53	44	6.83		

■ 表 6：ANOVA（学年間の比較）

		SS	df	MS	F	p
Session 1	Between	21.46	2	10.73	3.14	0.053
	Within	150.37	44	3.42		
	Total	171.83	46			
Session 2	Between	1.59	2	0.79	0.31	0.738
	Within	114.03	44	2.59		
	Total	115.62	46			
Session 3	Between	62.85	2	31.43	5.49	0.007
	Within	251.95	44	5.73		
	Total	314.81	46			

■ 表 7：Tukey HSD 法による多重比較結果（学年）

						95% CI	
DV	(I)	(J)	MD	SE	p	LB	UB
Session	1	2	-2.19	0.91	0.051	-4.39	0.00
	1	3	-2.63	0.83	0.007	-4.63	-0.62
	2	3	-0.43	0.86	0.870	-2.52	1.66

また、第 2 の下位検定として反復測定による 1 元配置分散分析から、学年別にリスニングパフォーマンスの推移を調べた（表 8）。1 学年に関しては、テスト回数間に有意差がなく ($F(2, 28) = 2.04, p = .148$)、指導前後での聴解力の伸びはなかったと推定される。一方、2・3 学年はテスト間の有意差が見られ（2 学年： $F(2, 24) = 16.28, p < .001$ ；3 学年： $F(2, 36) = 8.00, p = .001$ ）、実施時期の得点に何らかの変動があることが明らかとなった。

■ 表8：リスニングパフォーマンスの推移

1 学年	SS	Df	MS	F	p
Session	7.64	2.00	3.82	2.04	0.148
Error	52.36	28.00	1.87		
2 学年	SS	Df	MS	F	p
Session	36.46	2.00	18.23	16.28	0.000
Error	26.87	24.00	1.12		
3 学年	SS	Df	MS	F	p
Session	60.74	2.00	30.37	8.00	0.001
Error	136.60	36.00	3.79		

そこで Bonferroni 法によるペアごとの比較を参照したところ、両学年とも3回目の得点が1～2回目の得点を有意に上回っていた（表9）。

■ 表9：ペアごとの比較（有意確立の太字部分参照）

2 学年					95% CI	
(I)	(J)	MD	SE	p	LB	UB
1	2	-0.69	0.31	0.132	-1.55	0.16
1	3	-2.31	0.50	0.002	-3.69	-0.92
2	3	-1.62	0.42	0.007	-2.77	-0.46
3 学年					95% CI	
(I)	(J)	MD	SE	p	LB	UB
1	2	0.58	0.63	1.000	-1.09	2.25
1	3	-1.84	0.61	0.022	-3.45	-0.24
2	3	-2.42	0.65	0.005	-4.15	-0.69

5.3 IL に見られるプロソディー・語彙・統語上の誤用

リプロダクション、シャドーイングで90%以上のSL再現率を獲得した生徒にILを書かせる活動を行った。その結果以下のようなILが観察された。（表10、表11）

■ 表10：プロソディー・語彙レベルの誤用

プロソディー・語彙	
IL	SL
gayn	grain
grein	
helpfur	helpful
pepol	people
pepor	
souce	south
word	world
a reader	a leader
bunk	bank
def	deaf
gradiation	graduation
guraduretion	
her	hear
hera	
plers	please
sterted	started
wark	work
yers	ears
apploch	approach
forcas	focus
fourcas	
harde	heard
harde	
heathy approche	healthy approach
helthy	healthy
move ment	movement
plaiz	prize
thogh	though
waset	waste
west	

■ 表11：統語レベルの誤用

文 法	
IL	SL
a helpful	are helpful
grain and flour	grain into flour
have a windmills	have windmills
use	used
wind from the south	winds from the south
asked to my mother	asked my mother
asket ta my mother	
at but time	at that time
I stagggle	my struggle
in become	and become
join the volleyball club	joined the volleyball club
needed new challenge	needed a new challenge
needed the new challenge	
needed the new challenge	
started lean	started to learn
started learn	
sterted learn	
worked the bank	worked in a bank
worked the bunk	
become	has become
protect environment	protect the environment
this word used	this word was used
used Ms. Wangari Maathai	used by Ms. Wangari Maathai
Whats a waste	What a waste

6 考察

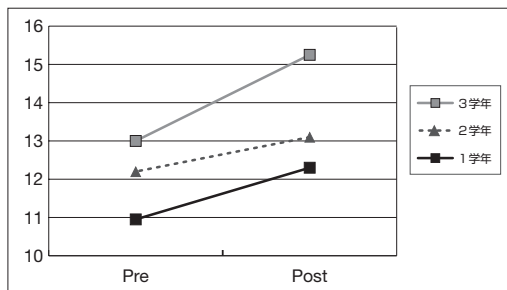
6.1 事前・事後テストに関する考察

3.1 ⑥のリプロダクション活動には語彙・文法力が欠かせない。SL の概念を表現するために、まずどのような語彙を当てはめるのか、さらに意味をなす英語として成立させるために、それらの語彙をどのような順序で組み立てるべきなのか。生徒はSL の再現を自ら試みることでこのような問題に直面する。そして表現できない部分が特定された時点で、3.1 ⑦のシャドーイングにより、それらの解答を探り出す。このプロセスを経ることで、生徒は語彙・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それらを体験し

獲得していく。このリプロダクションをペアワークとして取り組ませたところ、「この文は過去形」、「複数形だから s を付ける」などと教え合っている姿が頻繁に観察された。事前・事後テスト間で有意差が検出されたのも、この活動により語彙・文法力が活性化されたためと言えるであろう。

図3は各学年の事前・事後テスト間における得点の推移を示したものである。前述したとおり、これらのテストには1～3学年まで共通問題を使用した。学年を追うごとに平均点に上昇が見られるが、これは学習年数が作用したためと考えられる。解答状況を分析すると、主語を代名詞で言い換える問題が全学年で正答率30%未満となった。その理由として、シャドーイングによる修正を多用した結果、SL を絶対的な規範として扱ってしまい、代名詞で置き換えるような許容が狭まってしまったことが推察される。学習段階初期においては、自身のIL には自信が持てず、SL に固執してしまう傾向があると言えるであろう。

▶ 図3：各学年の事前・事後テスト間における得点の推移

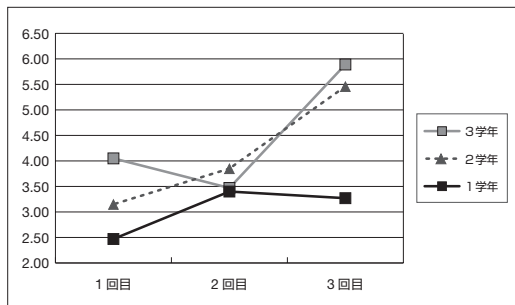


6.2 3回リスニング能力伸長度測定テストに関する考察

本テストには全学年共通で英検3級レベルのStep up Listening を使用したが、5.1.2の記述統計値が示しているように、1学年1回目のテストで狭い分布が確認された。これは1学年の聴解パフォーマンスが未熟達で床面効果が見られたと推測される。その結果、1学年ではテスト回数間に有意差は観察されず、指導前後での聴解力の伸びは見られなかった。しかし事前・事後テスト間には顕著な差が見られていることから、レベルに応じたリスニングテストを実施することで、別の結果が得られたのではないと思われる。

また、各学年の平均得点の推移（図4）から読み取れるように、3学年の2回目のテストで交互作用が確認された。これはリスニングテストを単独ではなく、定期試験に組み入れる形で実施したため、生徒の注意力が散漫になってしまったことが原因として考えられる。しかし、2、3学年とも3回目のテストでは有意に得点が増加した。3学年3回目のテストでは得点にばらつきが見られ、指導経過による効果に個人差が見られたと思われる。

▶ 図4：各学年の平均得点の推移



6.3 IL の誤用に関する考察

6.3.1 プロソディー・語彙レベルの誤用

helpful [helpfəl] や people [pi:pəl] など、語尾に [l] 音がある場合、IL では [l] 音を落として記述している例が見られた。これは [l] 音と綴りの関係がとらえきれていないことを示唆するが、日本語の「ル」音とは異なる英語固有のプロソディーが身についたとも考察できる。また、started [startəd] や heard [hæ:d] など、母音を取り違えて把握している例も見られた。日本人学生にとって、これらの母音はシャドーイングでは身につけ難い音声と言える。事前にこれらの音の違いを説明しておくことで、もう少しプロソディーの違いに敏感になれたのではないかと考えられる。

6.3.2 統語レベルの誤用における考察

SL 中の asked my mother や started to learn など、規則動詞過去形語尾 ed を to ととらえている例や、to 不定詞の to が過去形の ed に吸収されてしまう例が観察された。このように文法項目が弱音節部分にからむ場合、音声中心の学習では十分な学習効果が得られていないことがわかる。同じ理由で、複数形の s を落としているケースも多々見受け

られた。口頭でのコミュニケーション能力を高める場合であっても、音声による学習だけでなく、IL を書かせることで外国語学習の効率をより一層高めることができるであろう。

7 まとめと今後の課題

本研究では、これまでの通訳訓練法を取り入れた SLA 研究をもとに「逐次通訳メソッド」を編み出し、その実践結果を考察した。5 か月間にわたる活動の中で、シャドーイングおよびプロダクションの総処置回数は各学年とも200回を超えたが、その過程で IL が次第に SL の形態に固執してしまう傾向が見られた。当初はさまざまな形態の IL が表出することを期待していたが、内容を等価に保つという命題があり、さらにシャドーイングで IL を修正する活動を経た後では、生徒の発話も次第に画一化されてしまった。しかしこのような言語活動の蓄積がなければ自動化も生まれない。したがって、学習初期段階にあるものにとって、このような SL へ固執してしまう言語現象は決してネガティブなものではないと考えられる。また、本メソッドを実践するには CALL システムなど、特別な学習環境を要する。今後は本メソッドをさらに継続し、そこから導き出される知見をいかに普通教室での授業にフィードバックできるか、さらにはスピーチコンテストなどの発表の機会を活用し、本メソッドを別の角度から検証していきたい。

謝 辞

最後に本実践研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。また統計処理に関してお忙しい中ご指導いただいた筑波大学博士課程の長橋雅俊さん、そして本研究の意義を理解し協力してくれた茨城県立古河第一高等学校定時制1～3学年の生徒諸君に心から感謝いたします。リプロダクションで英語を話している諸君の姿を目の当たりにしたときや、ライティングテストで単語が書けず、すべてカタカナで英語を再現してくれた答案用紙を手にしたときなど、私は授業担当者として心を強く動かされました。深く感謝いたします。

参考文献 (*は引用文献)

- * 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.
- * 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.
- * 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. & Hughey, J. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- * Jones, R. (2002). Conference Interpreting Explained. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome.
- * 門田修平 (編). (2003). 『英語のメンタルレキシコン』. 東京: 松柏社.
- 金谷憲. (2002). 『英語授業改善のための処方箋』. 東京: 大修館書店.
- * 倉田久美子. (2007). 「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎的研究」. 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部 第56号, 259-265.
- 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. Retrieved December, 2005 from <http://www.cl.aoyama.ac.jp/~someya/10-JAIS/6thTaikaiData/2005-Sympo.htm>
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- * 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.
- * 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.
- * 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.
- Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. (*Language Learning and Language Teaching*). 176-177. John Benjamins Publishing Co.
- * 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』, 33-46. 東京: 松柏社.
- * 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: 183-202.
- * 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.
- * 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.
- * 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* (pp.64-81). Cambridge University Press.
- * 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)」. 『通訳理論研究』 第2巻: 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』. 東京: 風間書房.
- 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」. 『通訳理論研究』 第4巻: 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—」. 『通訳理論研究』 第7巻: 253-263.
- * Wajnryb, R. (1989). *Grammar Dictation*. 5. Oxford: Oxford University Press.
- * Wikipedia [Online] http://en.wikipedia.org/wiki/Language_interpretation#Consecutive_interpreting