



講演録 英語教育におけるプロダクション訓練の方法論とその理論 ~インプットからアウトプットへの橋渡し~

著者	染谷 泰正
雑誌名	関西大学外国語学部紀要 = Journal of foreign language studies
巻	5
ページ	93-132
発行年	2011-10
その他のタイトル	Output Training in English Classroom: Bridging the Gap Between Input and Output
URL	http://hdl.handle.net/10112/5951

英語教育におけるプロダクション訓練の 方法論とその理論

～インプットからアウトプットへの橋渡し～^{注)}

*Output Training in English Classroom:
Bridging the Gap Between Input and Output*

染谷 泰正
SOMEYA Yasumasa

Swain (1985, 1995) states that output can play a major role in SLA. Teachers of English generally concur with Swain; however, they remain unconvinced unless they are shown in more concrete terms how they can incorporate production training into their classroom pedagogy. This paper, which is a transcribed version of a talk given by this author at a meeting of the Tokyo Association of Teachers of Junior and Senior High Schools on this particular subject, proposes two such task-based teaching methods: *Dictogloss* and *Text Reconstruction* (aka, *Oral Reconstruction of a Full Text from a Text Skelton*). These methods have been proven effective in the context of Interpreter Training in which this author has been involved for more than 20 years. Although whether these methods are also effective for less proficient learners remains to be seen, they will nevertheless provide useful hints for teachers of English trying to put Swain's theory into practice.

Key words

Output Training, Dictogloss, Text Reconstruction, Interpreter Training

はじめに

本日は、英語教育におけるプロダクション訓練の方法論とその理論的な背景についてお話ししたいと思います。

まず問題意識として、われわれは英語教育のなかで日常的な挨拶レベルを超えた高度な言語産出については、その重要性をよく認識しているわけですが、具体的にどうやって言語産出を教えたらいいのかという点に関しては、なかなかこれといった方法論がないということがあり

ます。インプットのほうは聞いたり読んだりすればいいわけですが、産出のほうは、さあ何か話せ、といってもなかなか話せないわけで、これをどう指導したらよいか、これといった方法論がない。言語教育の目的は、最終的に「言語産出」ができるようにしたいということだと思いますが、そこにどう橋渡しをしたらいいのかというのは、この25年くらい言語教育者の間の共通のテーマになっています。

以上がきょうの話の前提で、私は、長年、通訳者教育にかかってきたわけですが、通訳というのは言語産出してお金をもらうわけですから、通訳者教育は言語産出の訓練が中心になります。聞き取れるということは大前提で、そこはあまり関心を払わなくてもいいわけです。その通訳訓練の中で採用されている各種プロダクション能力養成訓練の中で、特に一般的な語学教育の場で応用可能なものとして、まずひとつ「メモからのフルメッセージの復元」という訓練があります。もうひとつが「ディクトグロス」——われわれは「ディクトグロス」とは呼んでいないのですが、英語教育の中で「ディクトグロス (dictogloss)」と呼ばれている指導法がありますので、きょうはその枠組みを使って説明したいと思います。

で、きょうの話は、この2点に焦点を絞って、その具体的な指導方法と、それがなぜ、どこに効くのかということを経験的に考えてみたいと思います。

皆さんと私は相手にしている対象の層と質がかなり違うだろうと思います。私は、今、大学で勤務していますから大学生が対象ですが、その前は、いわゆるプロになりたいという人たちやセミプロの通訳者・翻訳者を相手にしていました。基本的には彼らを対象に教える場合の考え方や方法論を、レベルや指導法を工夫しながらそのまま大学に取り入れています。もっとも、英語力とか認知的な能力は一般的にかなり高い学生でないと選抜試験で落とされますので、大学生でも、わりと高いレベルの学生を相手にしています。

皆さんは中学・高校で英語を教えておられるわけですが、私が現在教えている大学生、あるいは通訳者・翻訳者を狙っている一般の方で、わりとレベルが高い——つまり、教育効果が期待できるレベルという、およそ TOEIC で 800～900 点くらいでしょうか。700 くらいでもそこそこ効果がありますが、そういう人を対象に効果があるというものを、そのまま中学や高校に持って行って効果があるかという、そうもいかないのかなと思います。それについては私はよくわかりませんが、ちょっと言いようがないのですが、私の希望としては、きょうの話の中に多少なりともヒントになるものがあれば、という気持ちで話をさせていただきます。

ですから、きょうの話は中学生とか高校生用に一切アレンジしていません。「メモからのメッセージ復元練習」と「ディクトグロス」、この2つですが、前者は「口頭での言語産出の自動化（を促進するための認知的な枠組み、認知的メカニズムの強化）を主な目的とした訓練法」で、後者は「リスニング→書き起こし→教師の選択的介入を経て、最終的に学習者の明示的な気付きによる文法知識（文法の運用能力）の定着を促進することを目的としたもの」で、いわゆる Focus on Form の観点から注目されている訓練法です。両方とも、達成しようとしている教育

目標、および訓練法として依拠する認知的・言語学的メカニズムは基本的に同じもので、前者はその oral version、後者は written version と考えていただけたらいいかと思います。

きょうの話のアウトラインは大きく分けて3つあります。まず5分くらいで「インプット重視の教え方からアウトプット重視の教え方へ」ということの流れをみていったあと、「アウトプット能力を育てるための学習法」ということで、いまお話しした「メモからのメッセージ復元訓練」と「ディクトグロス」についてお話しします。その後、時間があれば「要約化訓練（サマライゼーション）」も入れようかと思います。ただ、これは時間的に無理かもしれません。いずれにせよ、最後の「まとめ」を入れて全体として90分ほどでまとまれば理想的だと思っています。

以下、お手元のハンドアウトに沿って話を進めていきます。

1. インプット重視の第2言語学習・指導法からアウトプット重視の学習・指導法への転換

インプット重視の第2言語学習というのは、まず言語知識を身につけなければいけませんから、読んだり聞いたりすることが重視されることは当然ですが、1980年代前半に Krashen がインプット仮説を提案しました（Krashen 1982, 1985）。この仮説、当時は衝撃的で、しばらくの間、一世を風靡してきたと思います。

インプット仮説

要するに、Krashen の考え方だと「言語習得に唯一必要な条件は、適切な量と質のインプットである」といっているわけです。ほかには何もいらぬというわけです。適切な量と質のインプットがあれば言語は獲得できる——つまり、頭の中のブラックボックス（＝言語装置）の中の英語なら英語のパラメーターのスイッチが入る——といっているわけです。ですから、重要なのはインプットだということで、彼の理論は「インプット仮説（Input hypothesis）」とラベルづけられているわけです。

このインプットの「量と質」のうち、量については Krashen はあまり触れていませんが、質については、はっきり述べています。要するに“Comprehensible Input”だと。インプットといっても、わからなければどうしようもないので、必要なのは「理解可能なインプット」だというわけです。これを、彼は“ $i+1$ ”のインプットと表現しています。ご存じかと思いますが、この“ i ”というのは“interlanguage”（中間言語）の意味で、学習者がその時点で習得している各個人の特徴的な言語体系を指します。学習者の現在の言語（習得）レベルと言い換えても同じことです。それに“+1”の要素——つまり、やや未知の要素が加わる。そういうレベルの入力を“Comprehensible Input”というわけです。外国語学習に限らず、学習一般における

“ $i+1$ ”の妥当性は、臨床的にも実証されていて、脳は入力情報がすべて自分の知っていることだけ（つまり $input=i$ の状態）だと活性化のレベルを低下させます。一方、新しい未知の要素があると、それになんとか取り組もうとしてフル回転します。しかし、 $+1$ が2とか3になると、脳は活動を休めてしまうといわれています。まあ、このあたりは学生を見ているとよくわかります。現在の自分の能力を大きく超えると、活動を停止してしまうという子が圧倒的に多い。ですから、この“ $i+1$ ”というのは、われわれにとって教育上、非常に重要な概念だと思います。

ただ、“ $i-1$ ”というのもあります。“Fluency Training”をするときは、たいてい“ $i-1$ ”の教材を使います。“Fluency Training”というのは、すでに獲得している、知っている知識を自動化させて、流暢に使えるようにしようというわけですから、目的は新しい知識の習得ではない。そのためには“ $i-1$ ”のテキスト——現在のレベルよりやや易しめのテキスト——がいろいろということ。これは、教育目標に応じて使い分ければいいわけです。

いずれにせよ、ここでの一番のポイントは、Krashen の言語観では、言語習得にはインプットのみがあればいいということで、アウトプットについては“Output training is positively harmful.”と明確に否定しています。

しかし、Krashen は第1言語の習得をモデルにして考えているわけで、われわれの疑問は“Can SLA (Second Language Acquisition) be modeled after FLA (First Language Acquisition) ?”ということで、この点についてはインプット仮説が発表された当時から問題にはなっていましたが、いずれにせよ第2言語習得の場合も、まずは“Comprehensible Input”がなければ始まらない、ということは直感的にわかりますので、Krashen の主張は当時、非常にわかりやすい理論として受け入れられてきたわけです。

アウトプット仮説

で、このあとすぐに「アウトプット仮説」(Swain 1985, 1995) というのが出てきます。これは、「Comprehensible input は必要条件ではあるが十分条件ではない」というもので、いろいろな実証的研究に基づいた主張です。このアウトプット仮説では、適切な量と質のインプットはもちろん必要ではあるが、それだけでは第2言語の習得はできない。これに加えてアウトプットが重要である——Swain の表現を借りれば“Output can play a major role.” だとして、第2言語習得におけるアウトプット活動の重要性を主張したわけです。

アウトプット仮説の利点といいますか、アウトプット活動をすることでどういうことが起こるかという、Swain は次のようなことを挙げています。

- 1) 自分の第2言語の問題点・課題（目標言語と中間言語のギャップ）に気づき、主体的学習への動機付けが起こる。
- 2) 相手（および自分自身）との「意味の交渉」が起こり、真正なコミュニケーション

ン活動の中で言語を習得することが可能になる。

- 3) 文法能力の獲得が促進される。
- 4) 言語知識の自動化が促進される。

このうち、1) はアウトプットを契機として学習者内部に起こる気付き (noticing) の重要性について言及したもので、この仮説の支持者たちは、これこそがインプット (input) をインテイク (intake) に変えるための「必要にして十分な条件」(Schmidt 1990) だと主張しています。

2点目の「意味の交渉」というのは“negotiation of meaning”という術語を訳したのですが、これはあまり適当な訳とは思えません。「交渉」というのは、われわれはふつう、相反する利害があって、そういう状況においてもっばら自分の利益のために行う説得行動を「交渉」と呼ぶわけですが、言語習得場面においては利害の対立という関係はありませんで、むしろコミュニケーションの成立という点では利害は一致している。“negotiation of meaning”という術語で言わんとしているのは、要するに意思疎通のための相互作用 (interaction) — 平たく言えば「言葉のやりとり」が起こることということなので、“negotiation”をそのまま「交渉」と訳すのは、われわれはあまり納得していないのですが、これはすでに定着してしまっていますので、仕方がないというところでしょうか。いずれにせよ、ここで言わんとしていることは、アウトプットすることによって相手との“interaction”が起きやすくなり、interaction (つまりコミュニケーション) の量が増えれば、それだけ言語習得の契機も増すと、こういう理屈でしょう。

これは当然、3点目の「文法能力獲得の促進」ということにつながってくるわけですが、この場合の「文法能力」というのは、こういうことを言いたいという概念があったらその概念に対応する語彙項目をとにかく見つけなければいけませんから、まず概念に対する語彙項目を見つけ、これを適格 (well-formed) な文として産出する能力と定義することができます。発話産出は、まずは単語を羅列していくところから始まりますが、これを適格な「文」として生成していく必要性に気付けば— これに気付くためには、まずは不適格な文の生成という経験と自覚を経る必要があるわけですが— それに応じて必要な知識が習得され、またはその契機が増える、ということです。

4点目は「言語知識の自動化の促進」。認知心理学の用語を使えば、「記述的 (宣言的) 知識」 (=知っていること) から「手続き的知識」 (=意識せずに [自動的に] 使える知識) への転換ということですが、言語に限らず、「知っていること」と「(実際に) できること」の間には大きな溝があります。知識を自動化するためには、これを実際に繰り返し使うという経験を経なければならない、というのは分かり切ったことで、言語習得について言えば、これは要するに、できるだけ多くアウトプットするということになります。

このようなアウトプット仮説の主張は、われわれは「なるほど、そうだろうな」とだいたい

納得するわけです。しかし、そのアウトプット活動を具体的にどのように展開していけばいいのか、ということになると、“Sounds fine, but...”ということになります。言っていることはなるほど理解できるが、それを具体的な学習活動として落していくときに、どういう方法があるのかということについては、今のところ、あとは自分で考えなさいという話だと思います。

前置きが長くなりましたが、要するに、本日の話は、これまでの英語教育分野の理論的な動向に沿う形で、日常の学習活動においてインプットとアウトプットをどのようにつなげていくか——より具体的には、インプットからアウトプットへの橋渡しをする学習活動としてどのようなものがあるか、そしてその方法にはどのような理論的根拠があるのか、ということになります。

2. アウトプット能力を育てるための学習法

ここからの話は、ハンドアウトにもありますように、「アウトプット能力を育てるための学習法～通訳訓練法からの応用事例」ということになります。先ほどお話ししたとおり、ここではアウトプット能力を育てるための学習法を、私の専門分野である通訳訓練法からの応用事例として2点紹介します。まず、「メモからのフルメッセージ復元練習」について紹介します。

2.1 メモからのフルメッセージ復元練習

1) メッセージ復元訓練とは？

「メモからのフルメッセージ復元練習」を定義しますと、次のようになります。

「シャドーイングや音読等の作業を通して十分に学習済みの素材を使って、その内容のスケルトンを学習者に提示（または学習者自身がスケルトンを作成）。学習者はそのスケルトンから口頭で即座に原文を全文復元する。」

この「スケルトン」というのは、「アウトライン」と言い換えても同じことですが、要するにキーワードを中心にした簡略ノート（mental map のようなもの）のことで、必要に応じて記号類、イメージ図なども適宜使用してかまいません。後ほど具体例を見てみますが、最終的には学習者自身がスケルトン＝アウトラインを作成できるようにする方向で指導します。しかし、とりあえずは、こちらがスケルトンを提示し、学習者はこれに基づいて口頭で即座に原文を全文復元する、ということになります。

なお、復元のときに、必ずしも原文と言語的な表層構造が一致する必要はありません。指導者は、原文の内容が過不足なく復元再構成されていること、および産出された発話が文法的・修辭的・語用論的に適格であるか、この2点が満たされているかどうかをチェックし、適宜――

必要なときに必要なだけの、という原則に基づいて——問題が起こったときにその場でアドバイスを与えるようにします。

復元されたテキストは、先ほど言いましたように、必ずしも原文の言語的な表層構造をそのまま再現している必要はないのですが、場合によっては特定の言語項目を習得させたいということがありますので、その場合には、原文で使われている構文なり語彙なりをそのとおりに使わせるように指導することがあります。

学習者の産出した言語にはさまざまな問題が含まれています。どんなに簡単なテキストでも、まったく問題がないということはほとんどありません。そこで教師が教育的介入をするわけですが、具体的にどういふ介入をするかはケースバイケースです。冠詞や前置詞といった、いわゆる文法項目に焦点を絞ってコメントすることもあれば、語彙の選択や統語的な問題（文型とか文構造など）についてコメントすることもあります。いずれにせよ、最終的には学習者自身が自分の発話をモニターして自己修正できるようにしたいわけですから、その方向で介入するというのが重要です。いわゆる“scaffolding”としての介入ということになります。Scaffoldingというのは「子どもや素人が独力では無理であるはずの問題を解決したり、タスクを実行したり、目標に到達したりするのを可能にするもの」（Wood, Bruner & Ross, 1976）というのですが、最終的には教師の指導なしに、学習者が自分で自分の言語産出をモニターして自己修正できるようにしたいわけですから、そのために、自分の発話をときどき録音してそれを聞き直して問題点をチェックさせるということも、後半の段階では入れていくようにしています。

この「メモからのフルメッセージ復元練習」の学習プロセスを図式的に表わしますと、図1のようになります。

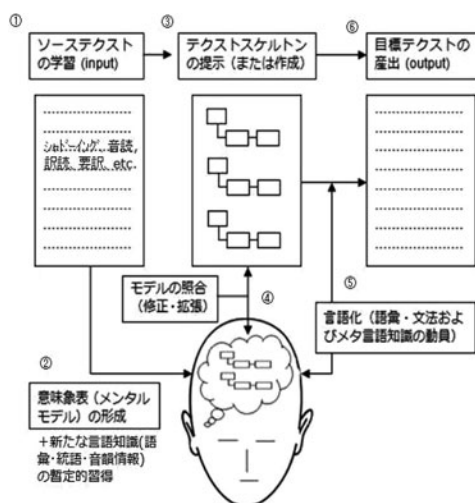


図1 メモ（テキストスケルトン）からのフルメッセージ復元練習概念図

①から順に解説します。まず①でソーステキストを選びます。インプットの素材ですが、これは、あるまとまったストーリーを持つもので、1分程度の短いものの方がいいだろうと思います。語数にして100 words から最大150 words 程度ですね。テキストの選び方は、学習者のレベルに合わせて“ $i+1$ ”のものにするか“ $i-1$ ”のものにするか決めるわけですが、基本的には“ $i+1$ ”のテキストで、わからないものが出てくるというものでいいと思います。場合によっては意図的に“ $i-1$ ”のものを使うこともあります。前述のとおり、理解にはまったく問題がないということでも産出するとなると話は別ですので、“ $i-1$ ”のテキストから入るということでもとくに問題はないと思います。

で、まずはこのソーステキストをシャドーイングさせたり、音読させたり、訳読、要約、いろいろなものを組み合わせて学習させます。ひとつのパターンだけでやると飽きてきますので、新しい方法を順次取り入れながら、とにかくインプット活動を繰り返し行わせます。同じ素材を何回も繰り返し聞かせたり読ませたりするのは、モチベーションの維持という面でけっこう大変なのですが、シャドーイングや音読は1度や2度ではなかなかうまくできませんので、何回でもやろうという理由が生徒自身持てますし、モデル音声に対して、もうちょっとここはこういうふうに読みたい、ああいうふうに読みたいと比較をさせるように指導していくことで、同じテキストを繰り返して学習させるということが比較的容易にできる方法だと思います。

この、第1段階のインプットがけっこう大事です。私の経験では、インプットが不十分だと次のステップがうまくいかない。ですから、インプットに十分時間をかける。そのテキストについては暗唱できるくらいまでになっているといいと思います。

このインプット活動を通じて、頭の中にこのテキストの内容の意味表象（メンタルモデル）が自然にできてきます。これが図の②です。“ $i+1$ ”のテキストの場合は、これにプラス新たな言語知識——語彙的、統語的、あるいは音韻的な知識ですね、これが新情報として加わる。要するに、新たな言語情報について暫定的な習得がここで起こっていると一応考えます。

新たな言語知識の暫定的習得というのは、つまり、何かを読むと——典型的には“ $i+1$ ”のテキストということになりますが——新しい単語なり、新しい構文、新しい情報が入ってきます。しかし、これはまだ十分には習得されていない。活性化の高い状態にはありますが、意識的に再びアクセスしなければすぐに消えてしまいます。暫定的な習得というのは、こういう状態を指しています。インプットだけの教育がなぜ悪いかというと、いつも暫定的習得で終わり、それ以上の深さに行かない。それ以上の深さに行かせるための唯一の方法は、暫定的に習得した知識、新たにインプットした知識を使って何らかの作業するという事だろうと思います。

で、この状態——図の②のところですが、この状態にあるときに、教師がオリジナルテキストのスケルトン＝アウトラインを提示します（③）。学習者は、自分の頭の中の「モデル」とこのアウトラインを照合しながら（④）、これを自分が現在持っている語彙、文法およびメタ言語

的知識を総動員して言語化し (⑤)、最終的に原文とほぼ等価の目標テキストを産出する (⑥) というわけです。

これが、この練習の図式的なイメージですが、はたしてこの訓練が「プロダクション訓練」として妥当性があるのか、というご質問が出てくるだろうと思います。ハンドアウトの図の下にも「この訓練は「プロダクション訓練」として、認知的・言語学的な妥当性があるか？」という問いを書いておりますが、われわれは何か教えるときに、いつもこういう質問を誰かから、たとえば同僚や保護者からされたら、自分のやっていることを defend できないといけませんので、一応考えておくわけです。自分のしていることにどういう正当性なり根拠なりがあるのか、という問題です。

Q1. この訓練は「プロダクション訓練」として、認知的・言語学的な妥当性があるか？

図2は、先ほどの図1の枠組みを通常の言語産出プロセスに当てはめたものです。通常の言語産出は、まず、こういうことを言おう、ああいうことを言いたい、という発話意図から始まります。これが図2の①のところ。発話意図は、言いたいことをどのような形で具体的に言語化するか、という発話計画へと展開していきます。この発話計画は、心的なモデル——発話の概念的なアウトラインと言い換えてもいいわけですが——そういうものとして表象されます。いわゆる“mental model”とか“mental representation”と呼ばれているものです。これが②です。このアウトラインは緩やかなもので、かつ断片的なものです。言いたいことがあらかじめ完全なテキストとして頭の中に用意されるということは、普通はほとんどないと思われ

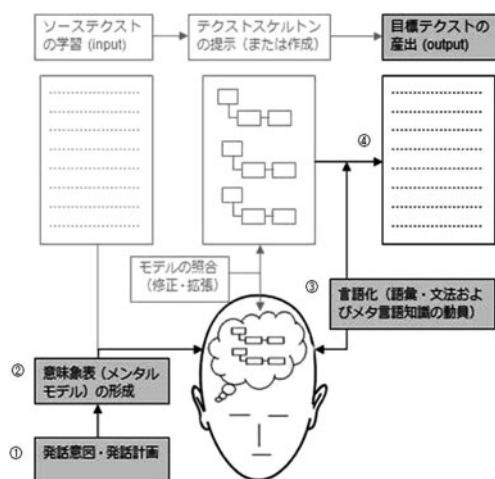


図2 通常の言語産出プロセス概念図

われわれは、この断片的かつ漠とした発話計画を、オンラインで言語化していくわけですが、このときに語彙、文法、およびメタ言語的知識を総動員します (③)。母語の場合は、この③のところに基本的に問題がありませんから、④への移行、つまり発話意図に沿ったテキストの産出が比較的スムーズにいくのですが、外国語の場合はここに大きな問題がありますので、②から③を経由して④へ移行するというプロセスがスムーズに進まない、あるいは④で産出されたテキストにさまざまな問題が含まれている、ということになるわけです。

以上述べたことを、先ほどの質問に対する答えとしてまとめますと、次のようになります。

- A. 発話産出は、要するに頭の中にある (通例、明確な構造はまだ持っていない=アウトラインとして保持されている) 発話プランを、オンラインで構造化し、言語化していくプロセスであると考えることができる。前述の「メモからのフルメッセージ復元練習」はこのような認知的プロセスと十分な整合性があるものと考えられる。また、対象テキストの「スケルトン」を、通常、われわれが脳内に構築・保持すると想定される「意味理解の心的表象 (メンタルモデル)」の深層構造における基本的な形式に近似した形で提示する [させる] ことで、言語学的な妥当性も確保することができる。

つまり、この方法は、通常の言語産出プロセスと、認知的にも言語学的にも整合性があり、したがって訓練方法として妥当性がある——こういう考え方に基づいて、このような訓練方法を導入しているわけです。

ハンドアウトにはもうひとつ質問が追加されています。図2の下にある「メッセージ復元練習は学習者のどのような能力を強化するのに効果的か?」という質問です。つまり、こういう訓練をしてどういう効果が期待されるのかということですが、これもやや抽象的・理論的な立場から説明します。

Q2. メッセージ復元練習は学習者のどのような能力を強化するのに効果的か?

一般に、英語をはじめとする外国語教育において、ある特定の手法なりアプローチなりを取り入れた授業実践をした場合、その結果として「英語力増進に効果があった」とか「なかった」とか、十把一絡げに言うことがあります。しかし、英語力といってもいろいろな要素があるわけですから、英語力を構成するどの部分に効果があり、どの部分に効果がなかったのかということ、もう少し具体的に議論する必要があります。

われわれは、前述の「メッセージ復元練習」の効果について図3のように考えています。このモデルは Levelt (1989, 1993) の言語産出モデルを参考に作成したのですが、とりあえずここでは Levelt がどう言っているかということあまり重要ではありませんで、われわれの議

論を整理するために枠組みだけ援用したということです。

まず、図の一番上にある四角のエリアですが、ここはインプット情報を処理するモジュールで、その下の大きな四角のエリアがアウトプット処理のモジュールだと考えてください。とりあえず今はインプットは要りません。インプットの段階は終わって、その結果、こういうことを言いたいというものがすでにある、そこからの出発です。

「概念化モジュール」というのは、この図の左端に英文の説明がありますが、要するに“Knowing what you want to say and why you want to say it.” というのを司るモジュールです。「メッセージ復元練習」との関係で言いますと、要するにインプットされた情報を理解して当該テキストの心的モデルができる。そのモデルがこの概念化モジュールで整理されて、アウトプットの出発点になる、ということになります。

この概念化モジュール内の心的モデルは、右側のボックスにある「長期エピソード記憶」と自動的に照合され、より整合性のあるモデルとして精緻化されます。自分の既有知識の中から必要なものを引き出してきて、モデルを修正・拡張するわけです。われわれは、このメッセージ復元練習によって、この右端の①と番号が振ってあるボックスにありますように、「断片的な情報（概念）を整理・統合して、整合性のあるメッセージをすばやく構成する能力」が向上するのではないか、と考えています。これがこの訓練によって期待される効果のひとつということになります。

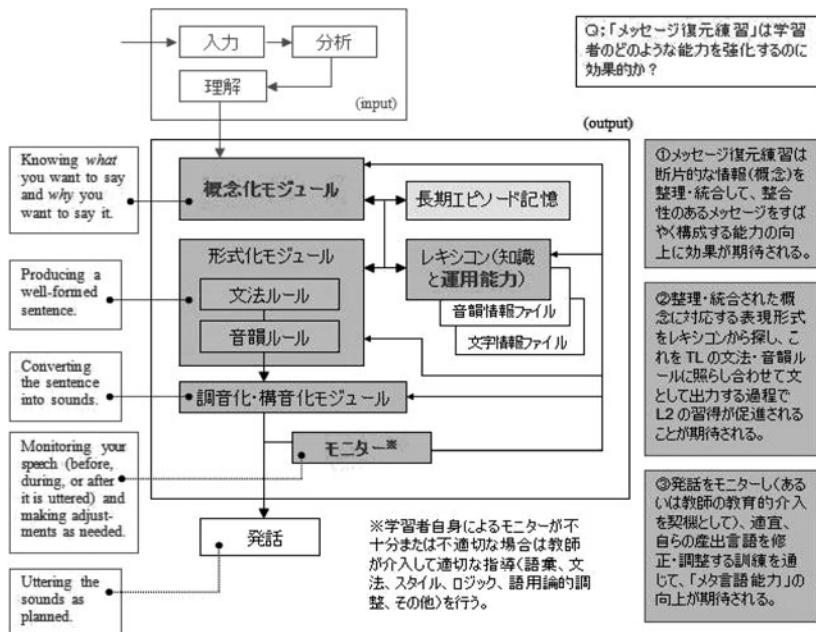


図3 プロダクションモデルの主要コンポーネントと「メッセージ復元練習」の関係

この概念化モジュールで形成された心的モデル——発話の「アウトライン」とか“Mental Map”と言ってもいいわけですが——これを具体的に言語化するのが、「レキシコン」と「形式化モジュール」とのところ。レキシコンというのは心的辞書ですが、ここで個々の「概念」に対応する「表現形式」を求め、これを形式化モジュールで対象言語の文法規則と音韻規則に従って文法的に適格な文として並び替えるわけです。この過程でL2の習得が促進されることが期待される(②)。これが2つ目の効用ということになります。レキシコンについては「知識と運用能力」の2つの側面がありますが、このうちとくに語彙知識の運用能力の強化に効果があると考えられます。

要するに、この図の青色の網掛けで示されているところに全部効果があるだろうとわれわれは考えますが、とりわけ、この①と②で述べたような点で効果が期待されると考えています。

そして最後に、「調音化・構音化モジュール」で、具体的な音声として産出するために必要な調整を行って、順次、「発話」される。その間に「モニター」がかかるというプロセスです。それぞれのモジュールの役割については、図の左側に簡単な説明を加えています。「形式化モジュール」は“Producing a well-formed sentence”という機能を担い、「調音化・構音化モジュール」は“Converting the sentence into sounds”というのを司って、「モニター」というのは、“Monitoring your speech (before during or after it is uttered) and making adjustments as needed”というわけです。

モニターについては、学習の途上では学習者自身によるモニターは不十分、または不適切なものになりますので、通常は教師が介入する余地、あるいは必要があります。おもな介入の対象になるのは、やはり言語の表層構造上の問題です。語彙や文法的な問題、文体や論理展開、場合によっては語用論的調整といったことも含まれます。文法的には正しくても、慣用的でなかったり、社会・文化的な意味での適切性に欠けるということもあるわけです。先ほど、言及し忘れたように思いますが、この「発話をモニターし(あるいは教師の教育的介入を契機として)、適宜、自らの言語産出を修正・調整する訓練を通じて『メタ言語能力』の向上が期待される」(③)というのが3つ目の効用ということになります。

まとめますと、この「メモからのメッセージ復元練習」は、われわれの言語産出機構のうちの「概念化モジュール」「形式化モジュール」「レキシコン」「モニター」、このあたりに幅広く働きかけるもので、その結果として、総合的な言語運用力の向上に効果がある——または効果が期待される——訓練方法であるという主張です。

2) メッセージ復元訓練の認知・言語学的妥当性について

いま見てきましたとおり、この訓練は、1) まず素材の十分な“input”を行う——これが非常に重要ですが、2) 次にその内容のスケルトン(素材の「理解」のありようを概念的に表示した“Mental Map”)を学習者に提示し、3) 学習者は、これに基づいて文法的に適格なフルメ

ッセージを産出するという、こういう訓練です。この“Message Skelton”から“Full Message”へというプロセスは、人間の言語産出の基本的なメカニズムに合致しているとわれわれは考えますので、目標言語＝第2言語による言語産出能力を訓練する方法として、認知的に十分な妥当性を持つのではないかと考えています。

ただし、言語学的な妥当性を確保するためには、学習者に提示する、あるいは作成させる“Message Skelton”としての「メモ」あるいは「ノート」が、通常われわれが言語情報の処理に当たって脳内に構築・保持すると想定される「意味理解の心的表象」、あるいはその深層構造の基本的な形式に合致したものでなければいけないだろうと思います。要するに、メモは何でもいいというわけではなく、メモにも「いいメモ」と「悪いメモ」があるということです。いいメモというのは、“memo”や“note”の定義である“a brief record written as an aid to the memory”として十分に役に立つもの、ということになりますが、そのためには、そのメモやノートは、われわれが普通、言語情報を理解するときに使う認知的・言語的な枠組みに則ってモデル化する必要があるということです。

会場からの質問：私は、中学1年を教えている〇〇学園という学校の教員ですが、私の教育はKrashenの“Comprehensible Input”で止まっています。教科書を丸暗記させて終わっています。その次のステップを、ということできょうのお話を伺っているのですが、中学1年生に対して「スケルトン」の提示というのは、例えば教科書の内容のあらましを提示するくらいでよいのでしょうか。

染谷：そう思います。教科書の内容は、あまり長くても生徒にとっては大きな負担になりますので、教科書を例えば2ページやったら、そのうちの1パラグラフだけに絞る、というようなことをして量的な負担を軽減した上で、その内容の「あらまし」を提示するということでしょうか。

「あらまし」というのは非常に重要な概念で、普通、われわれが人の話を聞くときは、「要するにこういうことね」と、「要するに」というまとめ方——モデル化と言ってもいいわけですが——をするわけです。そのあらましとしてのモデル作り、その仕方に習熟するということが、いい言語ユーザーとしての条件のひとつだと思います。そういう能力が、高度な言語運用能力を構成する重要な要件のひとつになっているわけです。

授業の中では、とりあえず先生がその「あらまし」を作って提示するわけですが、先ほども述べましたとおり、慣れてきたら生徒が自分で作れるように指導していく、これが大事です。通訳訓練をしていますと、この「あらまし」がきちんと、かつ効率的に作成できるかどうかということが勝負になります。これはまたあとで触れますが、非常にいいポイントだと思います。

その「あらまし」というものを“Message Skelton”とか“Mental Map”という言葉で表現しているわけですが、きょうはあまり触れられないかもしれませんが、これも理論的に妥当性

のあるスケルトンの作り方、あるいはその枠組みというものがありますので、その話もできればいいと思っています。

ついでですから、ちょっと簡単にご説明しておきます。私の場合、通訳訓練の一環としてノートテイキングを指導するときは、染谷(2005)で提案された“Thematic P-A Schema”という枠組みをベースにしています。これは、ごく簡単に言うと、ある発話は「命題 (proposition)」をベースに構成され、テキストの全体は「命題リスト」という形で概念的に把握し、整理しているのではないかという考え方です。

普通、ひとつの発話単位としての「文」ないし「節」は、情報構造としては「何々は／が、何々だ」「何々が、どうした」という形を持っています。いわゆる「主題 (Theme)」と「題述 (Rheme)」です。これはどの言語にも共通しています。スタンダードな命題は

< 述語 (項1, 項n) >

英語では

< Predicate (Argument-1, Argument-n) >

という関数で表します。Predicate というのは述語ですから、動詞または形容詞です。これが先に来て、その後ろに、その動詞または形容詞が必要とする「項 (argument)」が来ます。項というのは動詞の場合はその主語や目的語になるもので、形容詞の場合は、それが修飾する名詞がこれに相当します。例えば、“Hanako loves Taro.” とか「花子は太郎が好きだ」という表層構造をもった文は

< LOVE (Hanako, Taro) >

< 好き (花子, 太郎) >

という形式でそれぞれ表されるわけです。これですと、言語が違っても同じ枠組みで表現できるという利点があります。

ただし、この < Predicate (Argument-1, Argument-n) > という配列は、自然な言語の流れに反していますので、われわれはこれを Thematic なスキームに組み直しています。この場合の Thematic というのは Halliday 流の「主題」で、節の冒頭にくるものという定義です。典型的な文または発話では、「何が」というのが最初に来て、「どうした」という “predicate” の部分はその後に来ます。先ほどの例で言えば、英語の場合は < Hanako (LOVE, Taro) > で、日本語の場合は < 花子 (太郎, 好き) > となります。

つまり、それぞれの言語ごとの — この場合は英語と日本語ですが — 自然な情報の流れに沿った命題表現としては

英 語 : < Thematic Arg (Pred, Other Args) >

日本語 : < 主題項 (その他の項, 述語) >

という形式になります。言語によって述語動詞の位置が異なってきますが、われわれの目的からすれば、これはとくに問題になりません。

もちろん、普通の発話はもう少し複雑で、さまざまな修飾要素や時制、アスペクト、モダリティといった情報がこれに加わることになりませんが、ごく簡略化すればこういうことになります。このような表現形式を“Thematic P-A Schema”と呼んでいます。Thematic な P-A (Predicate-Argument) スキーマ、というわけです。スキーマというのは、何かをしたり考えたりするときの枠組みというほどの意味です。で、発話を、この「何が、どうした」という流れに沿って、そのポイントだけをスケルトンとしてノート化していくと、当該のテキストに対してわれわれがワーキングメモリ内に構築すると考えられている「意味表象モデル」を、いわば近似的に縮小したものができあがります。ちょっと分かりにくいと思いますので、具体例を使ってご説明します。

3) メッセージ復元訓練の課題例

これからご紹介する具体例は、いま私の勤務している関西大学で使っている“Introduction to Interpreter Training”という、オンライン化された通訳訓練教材に含まれている演習課題のひとつです。

まず、このテキストについて簡単にご説明しておきます。このテキストはコアとなる部分だけで演習 1 から演習 22 までありますが、そのうちの演習 1 から演習 6 は通訳訓練に入る前の英語力強化を目的とした基礎トレーニングという位置づけになっています。演習 1 のテーマは「シャドーイング」となっており、演習 2 が「プロソディ分析と音読」、演習 3 が「ディクテーション」、演習 4 が「SG (Sense Group) リーディング」ということで、それぞれ異なった言語スキル面の訓練をします。

演習 1 のシャドーイングというのは、ご存じのとおり、聞こえてきた音をそのまま繰り返すというレセプティブな訓練ですから、シャドーイングだけやっても、アウトプットにつながるかどうかは疑問です。発音はうまくなるかもしれませんが、その先には、少なくとも直接的にはつながらない。したがって、演習 2 ではこれに「音読」練習を加えていきます。音読というのは、要するにテキストを声に出して読むわけですが、音読させますと、英文の表面には明示されていない各種のプロソディックな情報を適切に読み取って、これを正しく再現できているかどうかということがすぐわかります。音読の流暢さや自然さも、意味理解や構音能力といった学生のアクティブな英語能力の習得度合いを測るいい指針になります。

ということで、シャドーイングというのは必ず音読とセットでやるべき練習だとわれわれは考えているわけですが、いきなり音読させても、自分なりのやり方、読み方で音読するだけということになって、下手すれば、やればやるほど悪い癖が強化される。ですから、通常は「プロソディ分析」というプロセスを入れます。プロソディ分析といっても、あまり専門的なことを要求しても混乱するばかりですから、できるだけシンプルに、ポイントのみを押さえるようにします。一番のポイントとなるのは、発話はプロソディック・ユニット (Prosodic Unit: PU)

を単位に構成される、ということをもまず理解させることだと思います。

例えば“Once upon a time there was a king who could not speak.”という文があったとします。この場合、“Once upon a time”が1ユニットで、次のユニットとの間に少しポーズを置いた上で、フレーズ末の単語を心持ち上昇調イントネーションで読む。これをはっきりと下降調イントネーションで読むとここで文が終わってしまいますから、末尾の“time”で気持ちをすっと上げて、まだ終わっていないよ、続くよ、ということ聞き手に伝えるわけです。次の“there was a king”では情報の焦点は“king”にありますから、これをやや強めに読んだ上で、末尾を上げながら最後の“who could not speak.”につなげる。この最後のチャンクでは“not”という否定辞がフォーカス情報ですから、やはりここを相対的に強く読む。文末の“speak”は、ここで文が終わるわけですから、完全に下降調にして、文の区切りを音声情報として聞き手に伝えるとこういうことになります。

要するに、ポーズやイントネーション、アクセント、強弱などの各種のプロソディ要素——これは“supra-segmental features”とも言います。いわゆる超分節的特徴（個々の音素には還元できない、句や節レベルで現れる音の特徴）というやつですが——このプロソディ要素が、文または発話の「意味」や「意図」を相手に伝えるための重要な情報になっているわけです。

こういうものを分析して、これを適確に伝える音声を作るためには、どのように音読したよいかという方針を作らせる、というのがプロソディ分析の目的です。表面上は単にアルファベットで構成された文字列だけからなるテキストを、意味ユニットやPUごとにスラッシュを入れて、「ここで切って、ここはちょっと上げて、このユニットの中ではここを一番強く読んで、したがって前後は相対的に弱くなって」というふうに、自分でどういう「音」を作るか、このテキストはどのように読むべきか、そういうことを考えさせるわけです。方針が立てば、あとはそれにしたがって音読する。その際、「ネイティブスピーカーのように」読めるかというのはあまり関係ありません。重要なのは、自分のテキスト解釈にしたがって音を作る、ということです。極端なことを言えば個々の音は日本語の「あいうえを」をベースにしたものでも、より大きなフレーズ単位で英語のプロソディの——あるいは音声コミュニケーション一般の——基本的な枠組みに従っていれば、これは十分に通じます。いわば「ホツタイモイジルナ」みたいなものです。“What time is it now?”を、ある特定の状況で、こういうふうにして（=時計を見ながら）「ホツタイモ イジルナ」と、いかにも英語風に言えば、ああ、そうかとすぐにわかります。この場合、プロソディ情報が（文脈＝状況情報の助けを借りて）意味情報を補っているわけです。有名なメハラビアンの実験（Mehrabian, 1981）によれば、相手に伝わる「意味」の55%は発話時の表情が担い、38%が発話のトーンや発話状況、残りの7%のみが言語情報によって伝えられる、ということになっています。これは彼の行った実験ではそういうデータが得られたということで、一般化することはできませんが、いずれにせよ、コミュニケーションにおけるプロソディ情報の重要性は明らかです。

ですから、まずはシャドーイング練習から入り、次にこれと並行してプロソディ分析と音読のトレーニングをやる。そして、自分の音読をチェックして修正ポイントを見つけ、自分なりの目的をもって練習を繰り返す、とこういうことになります。で、この「メモからのメッセージ復元練習」は、演習2の「プロソディ分析と音読」のあとに、発展課題のひとつとして入れています。実は、この練習課題は、全体のカリキュラムの中では、夏休みを挟んで後期に扱う逐次通訳のためのノートテイキング訓練への導入を兼ねたものとして位置付けています。ただし、通常の英語教育の中では、これだけを独立して取り出すことができると思います。

演習3では「ディクテーション」訓練を入れています。ディクテーション訓練の目的は次の2つです。ひとつは、音の変化が起こるところに注意をフォーカスさせるための訓練として行います。はっきり聞こえないところに注意を向けさせるわけです。聞き取れないのは、その単語を知らないという場合を除いて、多くは実際に聞こえない、あるべきはずの音がなかったりするわけですから、そもそも「(よく) 聞こえない」わけです。そういうものはいくら耳を凝らしても聞こえません。もともと、音が本来の理想的なものから何らかの理由で離れて変形しているわけです。ですから、これは音の全体的なイメージや前後のコンテキスト、あるいは文法知識を総動員して、ここは“for”にちがいない、いや“of”だろうというふうに、自分で埋めていく必要がある。こういうことを指導します。

もうひとつは、通訳をする場合は、ある一定の時間、少なくとも2秒から3秒くらいの間、聞き取った音声情報を維持できる能力がないとだめです。2秒というと普通は5～6文字から7文字くらいのスパンですが、このくらいの情報を2秒から3秒の間、ワーキングメモリとして維持できないといけません。音が入って、意味処理にかかろうと思ったらすっと消えてしまうというのでは、通訳はできません。ですから、ある程度の長さを聞いて、2秒とか3秒の間、その情報を維持できる能力を養成したい。でないと、テキストベースの意味処理はもちろん、文脈的な調整や語用論的推論といった高次処理ができません。ですから、そういう目的でディクテーション訓練をする。具体的には、ある英文を再生し、5～6 words から7 words、慣れてくれば15 ± 5 words くらいのスパンで一時停止し、その部分を書き出させる。もちろん、区切る箇所は適切な意味の区切りに一致させますが、書き出している間は、入力情報を維持していないといけませんので、そのために「リハーサル」と呼ばれる作業をする。つまり、頭の中で情報を繰り返すわけです。これによって、消えていこうとする情報を強制的に引き戻すわけですが、このプロセスで言語習得が促進される、とわれわれは考えています。

一般的なディクテーションの訓練の一番の問題点は、これは Robert Lado などがそう言っていますが、要するに、書き取ることが目的になってしまって、意味ではなく、言語の表層構造にだけ注意が向いてしまう。最悪の場合は、1語ずつテープを止めて書き取ってしまう。そういう訓練は、ほとんど何をやっているか、まったく意味がない。

われわれがやっているディクテーション訓練は、後ほど紹介する「ディクトグロス」とも関

係してきますが、やや長めのもの、平均して5語から7語ほどのまとまりを聞いて、止めて、これを書き出す。書き出し始めるや否や、後半のほうはすーっと消えていきますから、消えていこうとする情報を意図的にもう一度フォーカスを当てて引きずり戻す。こういう訓練をする。

ちょっと前置きが長くなりましたが、これからご紹介する訓練法は、そういうカリキュラムの一環として、他のメソッドと並行して行われているということを、とりあえず確認しておきます。

いまからサンプルを見てもらいます。だいたいこんな感じです (図4)。いま大学生向けに使っているのは、だいたいこのくらいの長さで難易度の英文ですが、まずこれを与えて、シャドーイングさせたり音読させたりします。音声を流しますので聞きながら読んでみてください。[音声]

いま皆さんは、テキストを見ながら1回聞いただけですから、これですぐにやるというのは難しいと思いますが、実際には、先ほど言いましたとおり、5回、6回と繰り返しシャドーイングしたり音読したりして、英文が頭の中に浸透していくように図っていきます。ちなみに、この英文は、JACET8000の語彙レベルで判定して3000語以下のものが92%を占めています。普通、語彙については未知語率5%くらいまでならば pleasure reading の対象になるとされています。ですから、このテキストは3000語水準での未知語率が8%ですから、高校を出たばかりの大学1年生にはちょっと難しいかもしれません。

Readability は、Automated Readability Index (ARI) という指標で測りますと10ということになります。これは、アメリカの学年で10年生 (高校1年生) が特に問題なく理解できるレベルという意味ですから、日本人学生にとってはやや難しめのテキストと言ってもいいと思います。まあ、これはたまたまそういうテキストに当たったということで、普段はもうちょっと易しめのテキストで、Readability がだいたい8くらい、語彙は3000語レベルでのカバレッジが95%くらいを目標にしています。このテキストの Readability が高くなっているのは、ちょっと文章が長い。and でつながったり埋め込みがあったりしています。それがおもな理由です。

例題1 . Eight Tunnel Construction Workers Found

The bodies of eight construction workers trapped in a smoke-filled railway tunnel for two full days were found early this morning. The workers were poisoned to death by carbon monoxide produced by a fire in the tunnel. The fire is believed to have broken out when a spark ignited lubricating oil as a rock drill was being dismantled. Thirty workers were inside the tunnel when the fire started, and 22 of them managed to escape.

図4 「メモからの原文復元練習」の課題例

ちょっと脱線しますが、語彙については私は言いたいことがいろいろあります。われわれの若いときは、大学に入るためには認識語彙の数がだいたい 6000 語くらいないと普通の大学は無理でした。一流の大学に入ろうと思ったら、8000 語は必要だと先生に脅かされたものです。4000 語なんていうのはスタートラインでした。私の世代はそうでした。ですから、普通の名のある大学に入ったら、当時は最低 4000 語から 6000 語くらいは学生が習得してきているだろうという前提で、大学の先生としては対応できた。

いまはどれくらいか。皆さんのほうがよくご存じかもしれませんが、前任校で測ったことがあります。当時の私のゼミクラスは、わりと英語のできる学生が多くて、3分の1くらいは帰国子女で、あとの3分の2も選抜試験を経てきていますからレベルは高い。TOEICの平均でいうと 850 くらいで、900 くらいの学生が 4～5 人いました。800 とか 850 という、大学3年生としてはまあまあ高い。普通の身の回りのこととか、日常的なことについて話せといたら、4分でも5分でも話します。

で、彼らを対象にボキャブラリーがどれくらいあるか調べてみました。どういうふうに調べたかという、JACET8000の各1000語バンドのレベルからアトランダムに20語くらいずつ抽出して、英語とその日本語訳のオプションがあって、それぞれ対応するものを選ぶという簡単なテストで測りました。テストとしてどれくらい妥当性があるかどうかは別として、そういうやり方で測ったところ、平均が3000から4000語の間でした。一番優秀な学生でも認識語彙が4000語を超えない。いわゆる帰国子女で、発音だけ聞いていると全然問題なさそうなんです、そういう学生でもボキャブラリーは3000から4000語で、ものすごく寂しいわけです。ですから、日常会話を超えた、ちょっと専門的な、抽象的な話をするとすると、すぐに詰まってしまう。最近、文部科学省も、ボキャブラリーの枠組みを緩めてもっとたくさん教えていいよ、というふうになってきていますが、それでも高校卒業時点で、出来の良い子でも3000語から4000語くらいが現在の上限ではないでしょうか。

そういう学生が大学に入って、1年目はいいとしても、2年、3年になって少し専門的なことを英語でやろうとすると、われわれは途端に困ってしまいますが、その最大の原因はボキャブラリー不足です。われわれの学生時代は、しゃべることはあまり訓練していませんからそんなにはできなかったのですが、ボキャブラリーは相当あった。ですから、専門課程もそんなに問題なく入れたという経験があります。いま、大学の専門課程は悲惨なものです。そもそも専門書や論文が読めませんので、3、4年次になっても、授業は1年次の英語購読とあまり変わらないようなことをやっている。なかなか、その先にいけないわけです。

何が言いたいかという、高校の先生方に頑張ってもらって、ボキャブラリーをもっときちんと指導してくれないかなという気持ちがある。大学に入ってからではちょっと遅いという気が、正直いってします。3000語というのは実はいいほうです。大学によっては、新入生の平均が2000語またはそれ以下というところも、決して少なくないという報告があります。

昔と何が違うかという、私の前任校の場合で言えば、その3000語なら3000語の習熟度がうんと高い。ですから、知っている単語はかなり自由に使える。これは、いわゆるコミュニケーション・アプローチの成果だと思えます。コミュニケーション・アプローチは、易しいことばで間違えを恐れずという指導をしてきて20年、30年経って、その成果が一応見られています。しかし、大学に入ってきたら、さてその上でどうするのか、ということのをわれわれは考えなければいけない。そのときに、文法知識はない、ボキャブラリーはない、どうするんだと途方に暮れているという感じなのです。

このテキスト(例題1)の3000語レベルという話で、そういうことを思い出しました。例題の説明に戻ります。

まず、さきほどの図4のようなテキストを与えます。これをシャドーイングさせたり、プロソディ分析、音読などの作業を通して、染み込ませます。難しそうな箇所については意味確認をして、そのあとにメモを提示します。このテキストの場合ですと、だいたいこんな感じのノートになります(図5)。ノートは、先生がその場でホワイトボードに手書きしてもいいですし、私の場合はあらかじめ用意したものをパワーポイントを使って大きく表示しています。

先ほど1回だけ聞いていただきましたが、まだこの段階では、このノートから原文を復元するのは、ちょっと難しいだろうと思います。もう一度、音声を流します。

[音声]

先ほども言いましたように、実際には何回かシャドーイングしたり音読したりして、頭の中にしっかりモデルができてから復元練習をします。私のクラスの場合は、この図5のようなスケルトンから、ほとんどの学生がかなりの正確さで原文を復元することができます。いま、

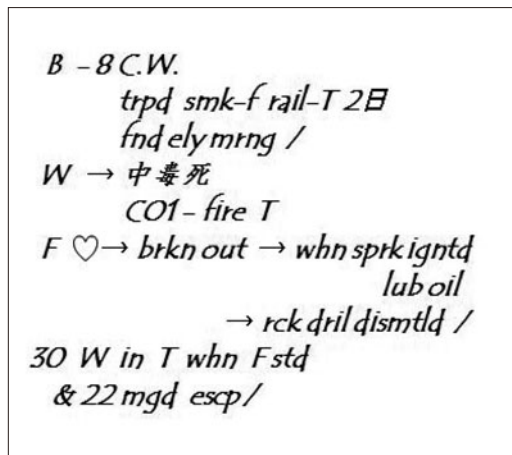


図5 「ノート」の例(図4参照)

このノートを見ながら学生になったつもりでやってみます。最初の部分は “Body ... of eight construction worker ... trapped in smoke-filled railway tunnel in two days ... found early morning.” と、このくらいはすぐできます。文法的エラーを意図的に入れておきましたが、まあ、このくらいなら流してもいいかもしれません。けれども、学生が、こちらがコメントしたら、それを学習できる力があると思えばコメントします。例えば、冒頭の “Body” は “The bodies” だろう、その後は “eight construction workers” だろう、あるいは “in two days” でなくて “for two days” だろうといったことですね。” smoke-filled railway tunnel” の前にも “a” を入れないといけません。単数複数などは指摘すれば「ああそうか」とすぐにわかりますが、冠詞については繰り返し説明する必要があると思います。典型的には、冠詞、前置詞などの機能語や法助動詞、あるいは時制等に多くのエラーが見られますが、こういう要素はもともとノートには取りませんから—— もっとも、場合によっては意図的にとっておくこともありますが—— 復元した英文でも落ちたり、間違えたりする可能性が高いわけです。

なぜメモに残さないかという、こうした要素の多くは、普通は論理的な推論や文法ルールの適用によって復元可能な要素ですから、わざわざノートにとる必要がないわけです。メモに残すのは、基本的にはこうした操作だけでは復元できないもの、ということで、書かなくていいものについては書かない。そこを自分で補えるかどうかというのが、要するにこの課題の一番のポイントになるわけです。ですから、“the” が抜けたり “s” が抜けたり、間違った前置詞を使ったり、そういうところに、こちらが教育的介入をして学習を起こさせるということです。

で、最終的に

“The bodies of eight construction workers (who were) trapped in a smoke-filled railway tunnel for two days were found this morning.”

という感じで、この下線部あたりに注意しながら、原文の内容をほぼ適格に復元できれば合格です。“two” の後の “full” や、“this morning” の前の “early” などは落ちてもしっかり問題ありません。あるいは

“The bodies of eight construction workers *were* trapped in a smoke-filled railway tunnel for two [full] days. *They* were found [early] this morning.”

のように、構文を変えてもかまいません。原文とちょっと違うのですが、命題ベースでは同じことを言ってます。むしろ、こちらのほうが元のテキストの基底構造、命題構造に近いわけです。

その次の部分は、まずこの

W→中毒死

CO1-fire T

というノーテーションですが、これは「何が→どうした」というコア命題があって、その下に “CO1” と “fire T” という付加的な要素が加えられているということで、原文の構造をそのま

ま反映しています。W というのは前の命題にある C.W. (construction workers) という項に対応しています。あらかじめ、既出の要素は冒頭の1文字を大文字化して代用するというルールを決めてありますので、この“W”は容易に復元できます。フルスペリングで書く必要はないわけです。矢印(→)はここでは“W”という項とその後の“中毒死”という項をつなぐ述語の代用です。“CO1”は「一酸化炭素」ということが分かっていますから、これも問題ない。ちなみに、ノートに日本語を使うことはまった問題ありません。

この“fire”のあとの“T”は、先ほどのルールに従えば“tunnel”ということになります。また CO1-fire Tの部分は W→中毒死の下にぶら下がる形で配置されていますので、この要素は W→中毒死という命題の主要部にぶら下がる付加的な要素であることがわかります。メモの配置が、文法的な構造にも対応しているわけです。あとは、英文としてこれを産出するだけです。つまり“The workers were poisoned to death by carbon monoxide produced by a fire in the tunnel.”のようになります。このときに、例えば“tunnel”はすでに前のセグメントで出てきているので“the”でマークするとか、一方、“fire”はここで初めて出てきますので“a fire”になる、といったことを必要に応じて指導していきます。

次の部分はやや複雑です。

*F ♥ → brkn out → whn sprk igntd
lub oil
→ rck dril dismtld /*

冒頭の“F”が“fire”に対応すること、しかも“The fire”であることは、例えば前のセグメントで一度指導すれば、それがここで反映されてきます。もちろん、必ずしもそううまくいかないこともあります。それは根気よく指導していくしかありません。

次のハート記号ですが、これはいわゆる“verbs of thinking and cognition”の代用です。思考や認知にかかわる動詞は、すべてこのハート記号で代用することができます。通訳ノートなんかは、このようにやるわけですが、こういう記号をどんどん導入することで、効率的なノートを作ることができます。ここでは、要するに〈brkn_out (fire)〉という命題——Thematic P-A Schemaに従えば〈fire (brkn_out)〉という表現形式になりますが——これがストレートな事実の表明ではなくて、それについての話者の理解や認知のありようとして表現されている——これを言語の解釈的用法 (interpretive use) と言いますが——こういうことが概念的に書いてあるわけです。“fire [cognition verb] broken_out”という構造ですね。したがって、英文としては“The fire has broken out”ではなくて“The fire is believed to have broken out”あるいは“The fire is said to have broken out”といった内容になります。もっとも、ここは“The fire has broken out”としても基本的には問題ありません。意味は十分に通じますから。それから、この“brkn out”という表記ですが、brkn という形から、これが完了形を意図していることが明らかです。こちらとしては、完了形の練習をさせるという教育的意図をもって、

このように表記しているわけです。

最後のセグメントですが、ここは次のようになっています

30 W in T whn F std

& 22 mgd escp /

冒頭の“30 W”というのは「30人の（construction）workers」ということですが、これが主題で、“in T（T=tunnel）”が「どうした」に相当する述部になる。ただし、これを述部として成立させるためには動詞要素が必要だということで、“Thirty workers were in the tunnel”という形になる。“in”は“inside”のほうが適切ですが、このあたりはあまり気にする必要はないでしょう。そのあとに whn（=when）で導かれた節がきます。この節は「F（F=fire）が std（=started）した」という構造です。したがって、“（Thirty workers were in/inside the tunnel）when the fire started.”となります。この“the fire”の“the”は落ちることが多いのですが、その場合は、もし文法的な Focus on Form（FonF）の学習ということをとくに意識してやる場合には、「そこ、冠詞は要らないかな？」といったコメントをする。先ほども言いましたが、エラーがあればその場でコメントすることで、「ああそうか」という気づきと納得、または習得が起る可能性はけっこう高い。少なくともわれわれとしてはそう期待しているわけです。最後の“& 22 mgd escp”は“and 22 of them managed to escape.”ということで、これも“of, them, to”といった要素はノートには出ていなくても十分に回復が可能ということになります。ちなみに、単語を略記する場合は、「母音を捨てて子音を残す」というルールに従って略記しています。“manage”なら“mng”、“managed”なら“mngd”または“mgd”のようになります。ただし、“escape”のように語頭に母音がかかる場合は、これは残します（e.g. escp）。“scp”ではもとの単語が推測できなくなります。このほか、最初の数語だけ残すという方法や、最初に出てきた“C.W.”のように、数語からなるフレーズの頭文字だけを残すというやり方でも、記憶のトリガーとして十分に役に立ちます。

いま、ざっと説明しましたが、要するにこういう作業をさせるわけです。ですから、この作業の前の準備をきちんとやっておかないと、いきなりこれをやらせてもあまり成果が上がらないということがあります。学生の食いつきがまいち、という場合はテキストをもっと易しいものにします。読むときは“i-1”のテキストでも、これを自分で産出するとなると、“i-1”に Production Efforts（PE）を掛けたものになるわけで、難易度はけっこう高くなりますから。

なお、ハンドアウトのほうでは、図5のノートの例の下に次のような注意書きと云いますか、コメントが書いてあります。すでに言及したことですが、重要なポイントですので、確認しておきます。

「原文の復元に当たっては、必ずしも語彙、構文等の面で原文とまったく同じであることを要しない。復元された英文が、英文として適格であり、かつ内容的に原文と『ほ

ほ] 等価であればよしとする。教師は、主として文法的なエラーの指摘を、学習者が自ら適格な文を産出するための“scaffolding”という立場から行う。」

したがって、先ほどの例で、もし学生が“Bodies of eight construction workers...”という文を作ってきたら、「冠詞は？」と直接的に指摘するよりも、「何か足りないんじゃない？」とか「何か前に付かないかな？」といった質問のほうが適切かもしれません。まあ、これは学生のレベルにもよります。もちろん、場合によっては、そういった質問をクラス全体に対して発するということもあります。また、できなかったことを指摘する代わりに、できたことを認めてやる、褒めてやるという方法もあると思います。これも、動機付けやレポートの形成という観点からみればよい“scaffolding”の方法だと思います。

いずれにせよ、この練習で重要なのは、まずインプットのレベルをきちっとすること。2つ目に、「ノート」についての最低限の約束事がクラス内で成立していること。3つ目にコメントの仕方——つまり、教師として何を教えたいのかをはっきりさせておくこと。文法的なエラーがたくさんあっても、とにかく英文をすばやく産出する能力というのを重視するのか——もちろん意味がまったく通じないということでは困りますが、コミュニケーションが成立する範囲内であればあまり細かなことは要求しないということなのか、あるいはより正確な文を産出するというので、いわゆる FonF の教育を重視するのか、こういう基本的なことについて、あらかじめはっきりとした方針を決めておく必要があります。

それから、これは何回か授業をする中で少しずつ教えていけばいいことだとは思いますが、この訓練を一般の英語の授業の中でやる場合、「ノート」の取り方についてどこまで指導するかについては、私もけっこう悩みます。これは、とくにあとでご紹介する「ディクトグロス」とも関係してくるのですが、通訳の授業でやるようにきちっとノートテイキングの方法を教えたほうがいいのか、それともごく基本的なことだけで済ませ、あとは自由にさせるか、いつも授業の中で悩むところです。

まあ、幸いなことに、私の場合は来年度からは一般の英語科目、いわゆる「英語購読」とか「リスニング」というやつですが、この担当がなくなります。内輪の事情になりますが、関西大学の外国語学部はまだできてから2年目で、しかも2年次には全員海外留学ということになっていますので、いまのところ1年生しかいないわけです。したがって、担当授業の大半は、他学部に出張して一般教養としての英語を教えています。来年は、現在留学している学生が戻ってきますので、外国語学部としての専門英語科目がスタートするというので、来年からは外国語学部全体のカリキュラムの中で、「通訳翻訳プログラム」という枠組みの中で授業ができるようになります。ということで、1年生用の英語科目でも、3年次に通訳（または翻訳）の専門授業に入ることを前提としてやることになりますので、最初からノートテイキングについてもきちっと教えるという方向でやる予定です。ただ、そうではない、一般の英語クラスの場合、

ノートの取り方をどう教えたらいいのかというのは、いまのところ私自身これといった解決策はないというのが正直なところです。

会場からの質問：通訳の専門家ではないわれわれが、生徒にノートの取り方を指導するときには何か注意する点はあるのでしょうか。要するに、記号の使い方とか、頭文字を使うということが先ほどあったと思いますが、日本語を介してもいいと思うのですが、注意すべき点というのは、どの辺までわれわれが我流でやっていいものなのかなと思いましたが。

染谷：それは我流でいいと思いますが、先ほど言いましたとおり、クラス内でのルール、先生の決めたルールですね、これをいくつか決めておくのがいいと思います。基本的には、まず出発点としては原文があって、これをどうやって簡略化するかということですね。要素を少しずつ消していくわけですが、ごく常識的に考えて、これを消したらわからんだろ、というものがありますから、これは残して、コンテキストとか常識、文法的知識で補えるものについては、生徒のレベルも考慮しながら、削除していくということでしょうね。

最も簡単なノートの作り方としては、

1. 原文を最小の文単位（「主題（何が）+ 題述（どうした）」からなる最小命題）に分割し、これを縦にリスト化して並べる。
2. それぞれの命題内の各要素を、要素間の文法関係や意味役割関係が分かりやすいように配置する。
3. 省略可能な要素を省略した上で、残ったものを表記法を工夫（略記・記号化など）して提示。

と、こんな感じでいいと思います。もちろん、機能語など、内容語以外の要素でも、学習者のレベルに応じて、英文復元のヒントとして残しておいたほうが良いと判断したものは残しておいたらいいと思います。あとは、先ほど述べたようないくつかのルールを決めておくということですね。図5はだいたいこんな感じになってます。

会場からの質問：ノートテイキングのテクニックみたいなものが、通訳訓練の本を見ればある程度基礎的なことはわかるわけですか。

染谷：通訳ノートテイキングについて、体系的なものはまだ出ていないです。ですから、参考書をお求めになっても、ないと思います。今、ちょうどわれわれのプロジェクトで、そろそろ体系化できつつあるというような段階です。いわゆるアカデミックノートテイキングとは相当違います。アカデミックノートテイキングの場合は、結果として出てくる文章は基本的にはそのまま well-formed な、ほかの人が読んでもだいたいわかる程度に文としての体裁を整えておきますが、通訳用のノートは、ほかの人が読んでも全然わからないのが普通です。自分でも、通訳が終わって何日かして見ると、何だったのかよくわからないということがよくあります。

その場限りの、短期記憶のトリガーとしての役割を果たせればいいので、要はどのようなものでも、自分の“Mental Map”に結びついたものであれば、それで十分なわけです。

もっとも、そうは言っても、どんなものでもいいのかというと、そうではありませんで、先ほど言いましたように、基本的な原則のようなものは、やはりあると思います。先ほど、最も簡単なノートの作り方というのをご紹介しましたが、例題1のテキストをこれに従ってノート化すると、だいたい次のようなプロセスになると思います。

まず、原文があります。最初の部分はこうなっています。

The bodies of eight construction workers trapped in a smoke-filled railway tunnel for two full days were found early this morning.

この文は、“Thematic P-A Scheme”による命題ベースでの理解という枠組みで考えると、2つの命題から成り立っています。文法的な文としてはひとつの文ですが、これを読んだり聞いたりした場合、われわれの頭の中では、いったんこのように2つの命題要素の連鎖としてこの文を分解して理解していると考えられます。

Step 1 原文を最小文要素 (命題単位) に分ける

P1 (THEME **The bodies of eight construction workers**ⁱ)

(RHEME [were] **trapped in a smoke-filled railway tunnel for two full days**)

P2 (THEME ϕ^i)

(RHEME **were found early this morning**).

P1が最初の命題で、P2が2つ目の命題です。厳密に言えば、この“a smoke-filled railway tunnel”というのも、基底構造レベルでは“a railway tunnel that is filled with smoke”という命題が隠れているのですが、われわれの目的からすればそこまで分析する必要はありません。

この薄い字で表示されているTHEME、RHEMEというのはそれぞれ主題と題述の意味ですが、このうち、P1は原文のままだと解釈ができませんので、[were]という動詞要素が補足されています。P2では主題がカラになっていますが、これはP1の主題と同じものであることが明らかですので、頭の中ではこれがそのままコピーされます。ただし、表面には出てこない。言語学ではこういう要素は ϕ^i のような書式でマークされます。“i”というインデクスでマークされているカラ要素という意味です。ここまでがStep 1です。次に、各構成要素の文法関係・意味役割関係が分かるように配置します。これがStep 2です。

Step 2 各構成要素の文法関係・意味役割関係が分かるように配置

P1 (THEME **The bodies of eight construction workers**ⁱ)

(RHEME VP^{+PSV} [were] **trapped**)

(PP_{LOCATION} **in a smoke-filled railway tunnel**
 (PP_{DURATION} **for two full days**))))
 P2 (THEME ϕ^i
 (RHEME VP^{+PSV} **were found**
 (ADP_{TIME} **early this morning**)))

先ほどの Step 1 のところで、すでに THEME と RHEME に分けて配置していますので、ここでは、RHEME の部分だけを 2 つの前置詞句 (Prepositional Phrase = PP) に分けています。最初の前置詞句には LOCATION、2 つ目の前置詞句には DURATION という意味役割がマークされています。VP^{+PSV} というのは、動詞句 (Verb Phrase = VP) で受動態 (+PSV) という素成を持っていることを示します。P2 の ADP_{TIME} というのは、副詞句 (Adverbial Phrase) で TIME という意味役割を持つ構成要素であることが示されています。もっとも、実際にはこういう、意味役割とか語彙素成とかいうのは無視していただいて構いません。頭の中では、自動的にこういう作業が行われているだろうということです。

次に、このうちから省略可能な要素を省略した上で、残す要素について表記法を工夫して提示します。要するに、「ノート化」するわけです。これが Step 3 です。

Step 3 省略可能な要素を省略した上で、残す要素について表記法を工夫して提示

P1 (THEME **B - 8 C.W.**
 (RHEME VP^{+PSV} **trpd** (PP_{LOCATION} **smk-f rail-T**
 (PP_{DURATION} **2日**))))
 P2 (THEME ϕ^i (RHEME VP^{+PSV} **fnd** (ADP_{TIME} **ely mrng**)))

先ほどご紹介した図 5 のノートは、だいたいこういう手順で作成されています。表記法の工夫という点については、すでにお話ししたとおりです。P1 の PP 要素は、最終ノートの段階では一列に並び変えています (図 5)、これは縦に並べたままでも構いません。ただし、一般論としては、各要素をだらだらと横に配置せず、縦に階層的に配置するというのが原則です。

さて、最後はこのノートから原文を復元させるわけですが、すでにお話ししたとおり、要は原文の意味内容を過不足なく、かつ適格な英文で再構成できていけばいいわけですから、次の例にある a) のような英文でもまったく問題ありません。この点についても、すでに述べたとおりです。英文中の下線部は原文にない要素を、[] は省略可能な要素を示します。

Step 4 ノートからフルテキストを再構成

a) The bodies of eight construction workers were trapped in a smoke-filled railway tunnel for

two [full] days. They were found [early] this morning.

- b) The bodies of eight construction workers (who were) trapped in a smoke-filled railway tunnel for two full days were found early this morning.

もし、教育上の理由で、この b) のような埋め込み文のあるセンテンスを作らせたい場合は、あらかじめ、例えば「この文には *trpd* と *fnf* という 2 つの動詞要素が含まれているから、この点に注意して文を作るように」といった指示を与えておけばいいと思います。いずれにせよ、これは最終的にはノートテイキングというシステムの枠組みというよりは、これを通じてどういう能力を育てたいか、何を学習させたいのかという問題で、それに応じてノート上に残す項目、およびその配置を決めるということだろうと私は思っています。

2.2 ディクトグロス

1) ディクトグロスとは

本日の 2 つの目のトピックは「ディクトグロス」です。皆さん、ディクトグロスというのは聞いたことがあると思いますが、定義がここに書いてありますので、読んでみます。

“The dictogross is a teaching procedure that involves the speedy dictation of a short text to a group of language students. The students take notes during the reading of the text and then, working in small groups, proceed to piece together the text as a cooperative endeavor. This is achieved by the pooling of the groups’ notes and the making of grammatical decisions about the text; specifically about word choice, sentence formation, and cross-sentence connections. Finally, after each group has produced its own version of the text, the whole class reconvenes and the groups’ versions are analyzed and corrected.” (Wajnryb, 1988 & 1990)

ということで、わかりやすい説明だと思いますが、要するに基本的にはディクテーションの一種です。英文の音声をノートを取りながら聞き、それぞれのノートをグループで突き合わせて、共同して原文を再構成するという作業です。

図 6 は、ディクトグロスやるに当たって学生に配布するワークシートのサンプルです。口頭だけの説明ですと、なかなか具体的なイメージがつかめませんから、あらかじめこういうサンプルを渡して説明します。当然、学生に渡すワークシートそのものは最初は白紙で、左側のスペースにノートを取り、その右側に復元した英文を記入することになります。

普通は、テキストを先生が読むか、すでに録音されたものを聞かせるかして、最初の作業は個人でやります。それぞれが自分でノートを取って、これに基づいて原文を復元する。その後

Dictogloss Worksheet Unit No.: Unit 03 (VOA Listening)
 Date: May 4, 2006 Name: Taro Aoyama

Notes	Text Reconstruction
Leaders O.P.E.C. urg ^d rich c. lower O-P by ↓ tx / OPEC L. dfrnd ^d level pdctn / end ^d OPEC mtng カラカス Thu. / They met as OP ↑ to highest 10 yrs. / OP ↓ Thu. afr Saudi A. said → will produce 必要なだけ to ↓ 圧力 on wrld economy / OP ↓ to tit → \$30/barrel on Londn mkt Thu. /	Leaders of the Organization of P? Petroleum Exporting Country-ries have urged rich countries to lower oil price-es by reducing tax-es on oil products. The OPEC leaders also defended their level of oil production and ended the OPEC meeting in Caracas on Thursaday. They met as oil price-s rose recently to the highest in 10 years. [Oil] price-s have went down on Thursday after Saudi Arabia announced that it will produced as much oil as necessary to reduce pressure on the world economy. Oil price-s went down (→ fell to) a little more than \$30 a barrel on the London market Thursday.
Prices have dropped in recent days. They dropped lower on Thursday ...	※赤字（イタリック）は以下の4および5の段階での 追加記入を示す。下線部は、原文とは異なるが同じ意味 の語句（または構文）を使っている箇所を示す。
練習で気が付いた点： 1. 冠詞と名詞の数についてのエラーが多い。 2. 一部、情報が抜けた部分があったが、全体 の意味内容にはばちんと再現できていた。 3. ノートの取り方をもう少し体系的に。	
【練習の手順】 1. シャドーイング (3回)。 2. ノートを取りながら全体を聞く。(※リスニングは一度のみ。インストラクターが再生をコントロール) 3. ノートを元に原文 (の内容) を復元。 4. ペアを組んでお互いの英文をチェックし、内容および文法的に適切な英文を完成させる。 必要に応じてインターネットで情報をチェック。 5. インストラクターのコメント。(※主として FonF を意識したコメントを行う)	

図6 ディクトグロスのワークシート例

で、2～4人のグループを組ませて、それぞれノートと英文を突き合わせて、お互いに足りないところを補い合い、ああだこうだと議論しながら、共同して最終バージョンを作成します。

その間、先生は暇ですから、教室を回りながら、グループごとに適宜コメントしたり相談に乗っていく。その中で、これはクラス全員に対して言っておいたほうがいいという問題があれば、作業を一時中断させてコメントする。で、だいたいまとまったところで、最後に、ひとつか2つのグループの作品をオーバーヘッドカメラで拡大投映して、いいところ、悪いところについて、主として Focus on Form を意識した指導をする。これは、基本的には、今週は、あるいは今月は、特に前置詞と冠詞にフォーカスしようとか、あるいは原文の情報構造——「何が、どうした」という構造——がきちんと反映されているかといった具体的な指導目標を定めてコメントしていくようにします。いろいろな問題が出てきますから、そのすべてに対応していくのではなくて、ポイントを絞ってそれだけを扱います。

ディクトグロスの具体的な実践例についてはこのあとで少し触れますが、このサンプル・ワ

ークシートの下のほうにある四角の枠で囲ったところに標準的な練習の手順が書いてありますので、ちょっと読んでみます。

[ディクトグロスの標準的な練習の手順]

1. シャドーイング (3回)。
2. ノートを取りながら全体を聞く。(リスニングは一度のみ。インストラクターが再生をコントロール)
3. ノートをもとに原文 (の内容) を復元。
4. ペアを組んでお互いの英文をチェックし、内容および文法的に適格な英文を完成させる。必要に応じてインターネットで情報をチェック。
5. インストラクターのコメント。(主として、FonFを意識したコメントを行う)

ということです。これは先ほどお話したとおりです。「メモからのフルメッセージ復元練習」でもそうですが、学習者に合った素材選び、および事前のインプット活動が、この場合でも重要です。ここでは「シャドーイング (3回)」としてありますが、これは臨機応変にということだと思います。ただし、この練習の場合は最後までテキストは見ないで、音声のみでやります。ですから、音読とかプロソディ分析とかは事前のインプット活動には含まれません。

2については、「リスニングは一度のみ」を基本にしています。学生は、何回も聞けると思うと緊張感がなくなりますので、「一度だけだぞ!」といつも言ってます。しかし、まあ、実際は、「しょうがないなあ。じゃあ、今日だけもう1回」なんてことがしばしばあります。音声の再生方法は先生がコントロールできますので、学生のレベルに応じて、例えば文と文の間に0.5秒とか1秒くらいポーズを入れてあげるようにすると、成績はうんとよくなります。だいたい、われわれはセンテンスやフレーズの間の「ポーズ」を感知したときに、その部分の意味処理にかかる、あるいはその部分と先行部分との統合化処理を行うということが知られていますので、ある意味ユニットと次の意味ユニットの間のポーズを心持ち長くしてあげるだけで、理解が非常に高まるように思います。杉藤 (1986, 1989) などの一連の実験によっても、文全体のスピードをゆっくりすることは、ほとんど理解に影響しないということが知られています。

3の原文の復元ですが、これはまず個人でやって、それからペアを組んで、お隣の英文をチェックする、というのがいいと思います。そして、内容および文法的に適格な英文を共同で完成させる。このときに、必要に応じてインターネットで情報をチェックさせます。例えば、今の大学生は時事的な用語にかなり弱い。“OPEC” (オペック) といってもほとんどわかりません。先日は、“FBI” がわかりませんでしたし、“foot-and-mouth disease” (口蹄疫) を「足と口の病気」と訳してました。こういうのは、コンテキストからして「足と口の病気」じゃあ何かおかしいと思わなければいけないわけですが、いずれにせよ、そういうのは先生がいちいち

説明せずに、わからない語句や表現があったらインターネットですぐ調べなさい、というふうにしています。こういう時事的な問題は、われわれの若いころに比べてはるかに知らないように思いますが、そういう理由で、現在はおもに時事的な内容のテキストを使っています。具体的にはVOA（Voice of America）のSpecial English Newsです。

それから、文法的な問題についても、できるだけ先生に聞く前にインターネットでチェックしなさいといっています。文法サイトもいっぱいありますから、分からないことがあったらそれにアクセスして調べて、調べたことを先生に「これでいいの？」というふうに質問する、というように指導しています。分からないことがあったらすぐ聞いて答えを求める、という癖をつけさせてはいけないと思っています。まず自分である程度調べて、仮説をもって、その仮説を議論の対象としなさいと、こういうことでいきたいと思っています。しかし、まあ、実際にはなかなかそうもいきません。時間が限られていますから、ひとつ、ふたつ調べるだけで終わってしまうようなことがありますから、これも場合によりけりです。

最後に、この5に当たるところですが、1組あるいは2組のサンプルをオーバーヘッドカメラで映し出して、インストラクターがコメントをする。これは、おもにFocus on Formを意識したコメントということになります。で、その後で、まとめとして学生に自分で気づいた点を書かせて提出させる。図6のサンプルの左下に「練習で気がついた点」という欄があって、ここに3つほどコメントが書いてあります。コメントは、だいたい同じような形になってきますが、「冠詞と名詞についてのエラーが多い」とか、「一部、情報が抜けた部分があったが、全体の意味内容はほぼきちんと再現できた」「ノートの取り方をもう少し効率的に（する必要がある）」など、いまやった作業を振り返って、次にどう生かしていけばいいか——そういう概念化・一般化ができる学習者になるための訓練をここですということなのです。

なお、先ほど、テキストはおもに時事的な内容のものを使っていると言いましたが、これは、私の大学でのカリキュラム構成という事情にもよります。こういう英語の訓練は、私の場合は3～4年次の通訳クラス、翻訳クラスへの導入ということでやっていますので、英語力のほかに時事的な知識がかなり求められる。そういうことが必要なので、時事的な教材を選んでいきます。ただし、純粋に英語力の養成・強化という観点から言えば、そういう負荷（時事的知識という負荷）はないほうがいいと思います。テキストの内容に対する負荷と言語の能力とは別のものですから、場合によっては内容上の負荷が少ない教材のほうがより適切だというケースも、十分あるだろうと思います。

2) 第2言語習得理論から見たディクトグロスの効用

以上、概要をかいつまんでご説明してきましたが、要するに「ディクトグロス」というのはディクテーションのバリエーションで、別名“Grammar Dictation”といえます。この名称のとおり、もともと発案者は、Grammar＝言語のルールを習得をさせるための指導手法として考

え出したということです。従来のディクテーションと似ていますが、ディクトグロスでは聞き取り=書き取りそのものが目的ではなくて、書き取った断片的なノート=情報から、どうフルテキストを産出するか、という点にフォーカスがあるわけで、ここが決定的に違います。

ディクトグロスの利点としては、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの4技能にかかわる作業をひとつの課題の中で行わせることができる、ということが挙げられます。もちろん、それぞれについて重みのつけ方は変えられますが、そういうことができる統合的な学習法であって、さらに現在の第2言語習得論の中心的な概念・理論を、教室での教育実践の中に統合的に取り入れることのできる学習法・指導法として注目されています。

もう少し具体的に、ディクトグロスの利点を現在の第2言語習得論の主要な理論・理念との兼ね合いで、これを箇条書きで書きますと、だいたい次のように表現することができると思います。

1. 学習者の自律的な言語学習を可能にする (learner autonomy and self-motivated learning)。
2. 言語学習を学習者の主体的な体験として組み立てることができる (learning as active involvement/experience)。
3. 個人学習と協同学習を適切に組み合わせることができる (optimum combination of individual and cooperative/collaborative learning)
4. 学習者同士の交渉による学習効果が期待できる (interaction hypothesis)。
5. 意味に焦点をおいた学習 (focus on meaning) と構造に焦点を当てた学習 (focus on form) を並行して行うことができる。
6. 文法の学習を「必要なときに必要なだけ」(grammar when needed and as much as needed; grammar in response to visible needs) という原則に沿って行わせることができる。
7. 目標言語と自らの中間言語とのギャップに気付き (noticing and consciousness raising)、主体的学習への動機付けが起こる契機を多く提供することができる (self-initiated motivation for further learning)。
8. 教師は学習者の自主的な学習を促進する役割に徹することができる (teacher as facilitator)。

というようなことで、ディクトグロスは、現在の第2言語習得理論で言われている重要な理念や方法論との整合性がある、あるいはそういうものと結び付けて説明することができるわけです。こういうのは、まあ、だいたい「いいこと」が書いてあるわけで、そうは言っても「理論と実際は違うよ」という感じを持たれる方もいるだろうと思います。それはそうなんですけれ

ども、ここに書いてある「…できる」というのは、要するに“can”という意味で、単にその可能性があるということにすぎませんから、ただ課題を与えて手順どおりにやればすべて上手くいく、という意味では、もちろんありません。やはり、教員の側がこれをどう活用するか——われわれの工夫とか創造力、あるいはクラス運営を含めた実践力が大いにかかわってくることは言うまでもありません。「成功（Success）」は「方法論（Method）」という定数に「応用力（Creative Application）」という変数を掛けたもの——“ $S=M(CA)$ ”——と言われますが、ディクトグロスでも、前半部でお話しした「ノートからの原文復元練習」でも、やはり同じことだと思います。

なお、先ほど述べた4つの技能のうち、スピーキングというのは、協同してテキストを作り上げるプロセスで、いわゆる“collaborative dialogue”が起こることを期待しているわけですが、これは議論を英語でできるレベルでないと少し難しいかもしれません。もちろん、日本語でやっても collaborative dialogue は起こるわけですが、英語の（話す）技能の習得には直接は結び付かないだろうと思います。ただし、無理に英語でやらせるよりは、自由に日本語を使わせたほうが学習者同士の交渉（interaction）は当然活発になりますし、それだけ「気付き」の契機も増え、結果的に学習効果は高まるだろうと思います。

3) 通訳訓練におけるディクトグロスの位置づけ

ちなみに、通訳訓練においてディクトグロスをどう位置づけているかという点、通訳訓練の中では、従来、ディクトグロスとほぼ同じような訓練が、ノートテイキング指導という枠組みの中で行われてきました。前述のとおり、ディクトグロスは、全文ディクテーションとノートテイキングの折衷的な方法です。さらに、ノート（と記憶）をもとに原文の意味内容を文法的に適切な目標言語で再構成するという点では、ディクトグロスといわゆる「通訳」行為は、本質的に何らか変わるところがないとわれわれは考えています。

通訳というのは、話し手のメッセージをいったん心的な意味表象として落とし込み——これは必然的にソースランゲージ（起点言語=SL）の“Partial Representation”を作るということですが——その、不完全な意味表象をもとに可能なかぎり、ただし必要な範囲で、SL と等価なメッセージを別の言語で再構成するという作業です。ですから、通訳という作業と、先ほどやったメモからフルメッセージをつくるという作業は本質的に同一であるとわれわれは考えてまして、同じように、ディクトグロスも、まさにこのような——図1、図2のところで説明したような——われわれの通常の言語産出プロセスと基本的には同じ認知的プロセスを中心に据えた訓練であって、プロダクション訓練として最も適した学習法のひとつであると考えています。

4) ディクトグロスはどこに効くか

次に、先ほどと同じ枠組みを使って、今度はディクトグロスはどこに効くかという設問につ

いて考えてみます。図7を見てください。「ディクトグロスは学習者のどのような能力を強化するのに効果的か」という設問に対するわれわれの暫定的な仮説が図式化してあります。

コピーが薄くて少し見にくいと思いますので、ざっと解説します。モデルそのものは図3で見たものと同じですので、各コンポーネントについての詳しい説明は省略します。図の一番下にある、薄い青色の網がかかっているボックスを見ていただくと、ここに“Dictogloss as an output activity is expected to work on this part of learner’s communicative competence. It is primarily a ‘Focus on Form’ activity.”と書いてあります。「プロダクション訓練としてのディクトグロスは、学習者の能力のうちのこの部分に働きかけるものと期待される」というわけです。「この部分」というのは、この線が引っ張ってあるところです。ひとつは「形式化モジュール」のうちの「文法ルール」、もうひとつは「モニター」のところ です。薄いピンクで網掛けしてあります。

パワーポイントの図の下にある注にも書いてありますが、ディクトグロスは“Input Phase”と“Output Phase”に分けることができます。2つのPhaseのバランスは、学習者のレベルによって適宜調整する必要がありますが、ディクトグロスの中心的な課題はあくまでもFocus on Formによる言語構造の習得ですので、そこに焦点を置くとすれば、ディクトグロスは主として「文法ルール」——Grammatical Competenceの部分により強く働きかける（ことを狙った）

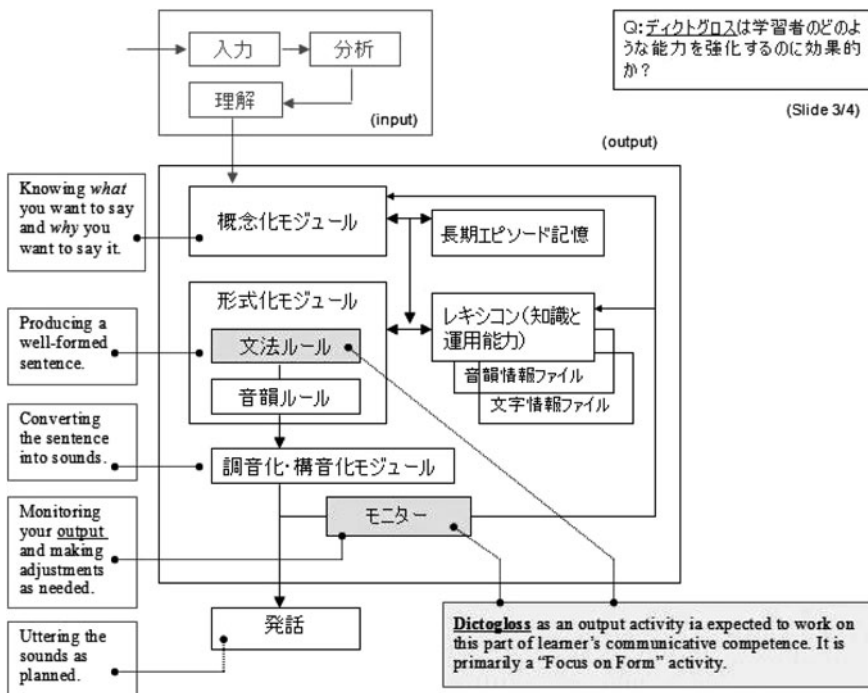


図7 プロダクションモデルの主要コンポーネントと「ディクトグロス」の関係

訓練であるというわけです。

もうひとつ、「モニター」のところにも線が引っ張ってありますが、ディクトグロスでは自分が作成した英文テキスト——学習者の Interlanguage が反映されたテキスト——に対して、“(The students) working in small groups, proceed to piece together the text as a cooperative endeavor. This is achieved by the pooling of the groups’ notes and the making of grammatical decisions about the text; specifically about word choice, sentence formation, and cross-sentence connections.” ということをするわけですから、要するに自分の、あるいは自分のグループの仲間が作成したテキストを見直して、自らのパフォーマンスを「モニター」することが求められます。実際の言語使用においては常に「オンライン」でモニターする必要があるわけですが、ここではいったん「オフライン」でモニターして、自らの言語使用についてじっくり考える機会が与えられるということです。このモニター能力というのは、自分の思考（の結果とプロセス）について思考するという意味で、「メタ認知的」なもので、自分の言語使用について考え、議論するという意味で「メタ言語的」なものです。こういう能力はよい言語ユーザーになるために必要な高次の能力ですが、ディクトグロスは、そういう能力を鍛えるためのよい契機を提供することができるエクササイズではないか、というのがわれわれの主張です。

5) ディクトグロスの実践例

さて、理屈はこのあたりにして、次にディクトグロスの実践例について見てみます。先ほどご紹介したディクトグロスのワークシート例（図6）は、次のような英文を教材としてやったものです。これも、VOA の Special English News からとったものです。

このようなテキストを使ってディクトグロス練習をやるわけですが、練習の手順としては、ここにも書いてありますとおり、だいたい次のようになります。先ほどご紹介したものと基本的には同じですが、少し簡略化してあります。

Unit 3. International Affairs: OPEC Meeting in Caracas

Leaders of the Organization of Petroleum Exporting Countries have urged rich countries to lower oil prices by cutting taxes on oil products. The OPEC leaders also defended their level of oil production. The leaders ended the OPEC meeting in Caracas on Thursday. They met as oil prices rose recently to the highest in 10 years. Prices have dropped in recent days. They dropped lower on Thursday after Saudi Arabia said it will produce as much oil as needed to reduce pressure on the world economy. Oil prices fell to a little more than 30 dollars a barrel on the London market Thursday.

図8 「ディクトグロス」の課題例（VOA Selection 1, Unit 3）

[練習手順]

1. 課題文のシャドーイング練習 (シャドーイング→意味確認)
2. ディクトグロス作業 (個人およびペアワーク)
3. FonF 指導 (as required)

大きく分けると、1が Input Phase、2が Output Phase、3が Review Phase ということになります。VOA Special English News の朗読のスピードは 100 words per minute ですから、このテキストは 1分ほどの長さです。これを 3回聞いても 3分しかかかりません。時間配分としては、1=5分、2=20分、3=20分をめどに、90分授業ですと、うまくやれば 2つほどこなすことができます。

このテキストは、一見、難しそうに見えます。学生も最初は難しそうに感じますが、実は先ほど見ましたトンネルのテキスト (図4) より、語彙およびリーダビリティという観点からすると易しいテキストです。トリックは固有名詞です。“Caracas” や “Saudi Arabia” などの地名・国名、“Organization of Petroleum Exporting Countries” およびその略語形である “OPEC” などが、このテキストを難しそうに見せています。もちろん、内容的な親近性という点も大きいとは思いますが。こういうのを除けば、基礎 3000 語レベルでのカバー率は 98% くらいになります。

リーダビリティも、先ほどの例 (図4) に比べると、これが ARI で 8 ですから、2 学年分低くなっています (ただし、Coleman-Liau Index という指標ではほぼ同じ)。なお、英文の語彙レベルとリーダビリティの判定については、私のウェブサイト “Word Level Checker” (<http://someya-net.com/wlc/>) というオンラインのプログラムが用意してありまして、これに任意のテキストを cut & paste で貼り付けますと、自動的にその英文の語彙レベルとリーダビリティを計算してくれます。難易度付きの語彙リストも excel にインポートして保存できます。たいへん便利です。関心のある方は是非、いちど使ってみてください。

さて、学生はこういうテキストを何回かシャドーイング練習して、ほぼ内容が頭に入ったところで——普通はだいたい 4 回目あたりですが——最後にもう一度、今度はノートを取りながら聞きます。ノートの取り方については、きょうの前半部でご説明したような練習を通じてほしいイメージが掴めていますので、ほぼ図9 (図6を部分再掲) のような感じになります。

このノート例は私のほうで「モデル」として作成したもので、実際にはこのようにはきちんとノートに取ることはできませんが、基本的な枠組みについてはとくに大きな問題なく作業ができてるように思います。ただし、一度ノートを取ったあと、様子を見ながらもう一度、聞かせてノートをチェックさせるということはしばしばやります。学生には「チャンスは 1 回」と言っているわけですが、先ほども言いましたように、このあたりは臨機応変にということだと思います。

Leaders O.P.E.C.
 urg^{ed} rich c. lower O-P
 by ↓ tx /
 OPEC L.
 dfnd^{ed} level pdction /
 end^{ed} OPEC mtng カラカス Thu. /
 They met
 as OP ↑ to highest 10 yrs. /
 OP ↓ Thu.
 after Saudi A. said →
 will produce 必要なだけ
 to ↓ 圧力 on wrld econmy /
 OP ↓ to ltl+\$30/barrel
 on Londn mrkt Thu. /

図9 図8のテキストのノート例

こういうノートをもとに、最初はず各個人で、次に何人かのグループで共同してテキストを再構成します。ところで、このノートについては、今日はもう時間があまりありませんので、詳しい解説は省略したいと思います。ただし、これを読み解くためのヒント、ルールについて先ほどやや詳しく解説しましたので、皆さん、この原文を2、3回読んでその全体的なメンタルモデルができていれば、このノートを Ericsson & Kintsch (1995) が言うところの記憶検索の手がかり (retrieval cue) として、原文の意味内容をかなり正確に再構成することができるのではないかと思います。

で、最後に、こうして再構成したものを見直します。普通は文法的な間違いがいっぱいあります。これを、基本的には学生同士がそれぞれ自分の「仮説」を突き合わせて、自分の力で文法的に (ほぼ) 適格なフルテキストを作り出していけるように指導していく、というのが目標です。なお、いつもだいたい3種類のボールペンを用意させています。まず黒で書かせて、あとで気づいたところは赤で、最後にクラスで教師のコメントを聞いて気付いたものは青で記入する、というように使います。

3. まとめ

だいぶ時間が押してきましたので、そろそろこの辺でまとめたいと思います。きょうの発表では、通訳者教育の中で採用されている各種プロダクション能力養成訓練のうち、(1)メモから

のフルメッセージ復元訓練と(2)ディクトグロス——この2点に焦点を絞り、その具体的な考え方や指導方法について説明しました。

いずれの訓練も、達成しようとしている教育目標および訓練法として依拠する認知的・言語的メカニズムは基本的に同じもので、前者は口頭での言語産出に、後者は書き言葉——ライティングという形での言語産出に、それぞれ焦点を当てた訓練法ということでした。どちらも、通訳教育という文脈においては、その効果は Linguistic Competence および Meta-linguistic Competence の両面にわたって顕著なものがあります。Meta-linguistic Competence というのは、自分で何か文を作り、あるいは人の発話を聞いて、これをメタ的に分析したり評価したりする能力のことです。この能力はわれわれにとって非常に重要なものですが、本日まで説明した2つの訓練法は、この能力にうんと働きかけるわけです。そういう意味での Meta-linguistic な能力の養成に顕著な効果があるとわれわれは感じているわけですが、これはひとつには対象となる学習者の全体的な語学習得レベル、認知的成熟度、および学習動機等の高さにある程度依存しているという側面も否定できないと思います。このことは、本日の話の導入部でも触れたとおりです。

ただし、われわれは、これらの訓練は、一般的な語学教育の場でも十分に適用可能なものと考えています。つまり、インプットからアウトプットへの橋渡しのためのひとつの作業、指導法の例として、十分に効果的なものと考えています。そのための諸条件、例えば中学ではどうか、高校ではどうかということについては、現時点では今後の課題ということになります。この点について、みなさんの現場でのクラスルーム・リサーチと、そこから得られた実証的なデータに基づくインプットを期待するというので、今日の話のまとめとしたいと思います。なお、参考文献がハンドアウトの末尾に挙げてありますので、ご関心のある方は見ておいていただければと思います。どうもありがとうございました。

注：本稿は、平成22年11月8日(月)に行われた、(財)東京私立中学高等学校協会・東京私学教育研究所主催の講演会における講演内容を書き起こしたものです。講演の手配、および書き起こしの労をとっていただいた(財)東京私立中学高等学校協会の毛利秀樹氏、山本基世氏、および横田緑先生に、この場を借りて改めてお礼を申し上げます。なお、講演録の作成に当たっては、一部、内容を適宜編集してあります。また、講義の中で紹介したノートテイキングのオンラインシミュレーション・プログラムについては、文章化になじまないことから、この原稿では省略しました。このシミュレーションで解説したノートテイキングのプロセスとスキルについては、講演で取り上げた演習課題の解説をやや詳しく敷衍することで代用してあります。

参考文献

Baddley, A. D. (2002) Is Working Memory Still Working? *European Psychologist* 7: 85-97.

- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Eysenck, M. W. (2000). *Psychology: A student's handbook*. Hove: UK: Psychology Press.
- Jacobs, George (2003). Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning. *The Reading Matrix*, Vol.3. No.1, April 2003.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- Kowal, M. & Swain, M. (1994) Using collaborative language production tasks to promote student's language awareness. *Language Awareness*, 3, 73: 93.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Levelt, W.J.M. (1989) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W.J.M. (1993) *The architecture of normal spoken language use*. In G. Blanken, et al. (eds.) *Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook*, 1-15. Berlin: de Gruyter.
- Llewlyn, S. (1989). The dictogloss procedure and grammatical Classroom-based research. *Prospect*, 5 (1), 31-37.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of Comprehensible input and Comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madded (Eds.) *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbery House.
- Swain, M. (1995) Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. In E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. (pp.471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wajnryb, R. (1988). The Dictogloss method of language teaching: A text-based, communicative approach to grammar. *English Teaching Forum*.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford Uni. Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.
- 杉藤美代子 (1986) 「ニュースの報道における発話時間および休止時間と発話速度——「サケ・マス」交渉の場合」『樟蔭国文学』23、1-8 (『日本人の声』和泉書院 1994 に再録。「ニュースの発話時間とポーズの時間および発話速度——「サケ・マス交渉」の場合」114-136.)
- 杉藤美代子 (1989) 「談話におけるポーズとイントネーション」『講座日本語と日本語教育2』明治書院 343-364 (『日本人の声』和泉書院 1994 に再録。「談話のポーズイントネーション」278-296.)
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 染谷泰正 (1993) 「英語通訳訓練法入門セミナー」『通訳事典 '94』 (pp. 100-149) アルク

- 染谷泰正 (1993-94) 「通訳訓練メソッドによる目標別英語力増強講座」『翻訳の世界』連載 バベル
- 染谷泰正 (1995-2010) *Introduction to Interpreter Training* (Ver. 2010-3) (関西大学外国語学部「通訳翻訳プログラム」用オンラインテキスト)
- 染谷泰正 (2005) 「通訳ノートテイキングの理論のための試論——認知言語学的考察」『通訳研究』第5号 (pp. 1-29) 日本通訳学会
- 染谷泰正 (2010) 「プロ通訳者による通訳ノートおよびノートテイキングの実験的研究」日本通訳翻訳学会第11回年次大会口頭発表
- [Online] [http://someya-net.com/99- MiscPapers/Notetaking_11thTaikai_2010.pdf](http://someya-net.com/99-MiscPapers/Notetaking_11thTaikai_2010.pdf)