

## ピアスピーチ通訳演習を通じた学習者の通訳不安の解消

山崎美保（神戸女学院大学）・石原知英（鹿児島大学）

*Abstract: Reducing Students' Interpretation Anxiety in the Classroom Through Peer Speech Interpreting Exercises*

*This study describes the structure of novice learners' anxiety in interpretation classrooms and examines the effectiveness of peer speech interpreting exercises in reducing the anxiety. A questionnaire survey of 70 university students shows that their classroom anxiety has a six-factor structure, which subdivides the three-factor structure found in Chiang's (2006) study. In addition, peer speech interpreting exercises were revealed to reduce students' degree of anxiety regarding the following four factors: class evaluation, own skills, classroom activities, and lack of confidence in class. Although the issue of whether a reduction in anxiety contributes to students' performance needs to be addressed, the study concludes that peer speech interpreting exercises are effective activities for novice students learning interpreting to reduce anxiety in classrooms.*

### 1. はじめに

いくら経験を積んだ通訳者であっても、通訳を行うときには、不安や緊張がつきまとう。一方で、例えば通訳する内容が慣れ親しんだものであったり、スピーカーの発話にあまり訛りがなく、明瞭で聞き取りやすい話し方であったりすると、心理的に落ち着いて通訳に臨むことができる。通訳のパフォーマンスには、通訳者の心理的な要因が影響を与えると考えられるが、学習者を対象とした通訳指導の場面において、こうした情意的な要因はこれまであまり重視されてこなかった。

本稿では、通訳を学ぶ学習者がどのような不安を持っているのかについて、その構造を明らかにする。その上で、通訳に対する過剰な不安を低減させ、リラックスして（あるいは適度な緊張感の中で）通訳を行うための手立てとして、「ピアスピーチ通訳演習」を取り入れた授業実践について詳述し、その効果を実証的に検討する。

## 2 先行研究

### 2.1 第二言語不安と学習成果<sup>1</sup>

第二言語不安 (Second language anxiety) は、第二言語の学習や使用、習得に特定の関わる不安や心配、またそれによって引き起こされる緊張や焦りとして定義される (元田, 2005)。これは、発話や聴解や学習を含めた外国語の使用状況に具体的に結び付けられる緊張と懸念の感情 (MacIntyre & Gardner, 1994) であり、外国語学習場面に限定して見られる状況特定の不安 (Situation specific anxiety) のひとつとして知られている。これまでの研究から、こうした状況特定の不安は、個人の性格に基づく不安 (Trait anxiety, 特性不安) とは性質を異にすることが明らかになってきている (Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989)。

状況特定の不安としての第二言語不安は、一般的な特性不安よりも当該行動そのものや成果に影響を与えると考えられている。例えば、第二言語不安が高い学習者は、自由会話における発話ユニットの長さや語彙数等が少ないなどの結果が報告されている (Aida, 1994, Steinberg & Horwitz, 1986)。これは、不安が言語使用時に学習者の認知回路を混乱させ、言語の入力、処理、産出を妨害するためである (MacIntyre & Gardner, 1994)。また、不安が強いと、緊張のあまり集中力を欠いたり、発音が流暢でなくなるなどの失敗を犯したりすることや、クラスを休んだり遅刻したり、あるいは自発的な発言を避けるなどの回避行動をとること、また逆に一層の努力をしたりすることが知られている (Scarcella & Oxford, 1992, Scovel, 1978)。

Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) は、第二言語不安の主たる構成概念として、「コミュニケーションの懸念」、「テスト不安」、「否定的評価に対する恐れ」の3つを挙げ、Gardner (1985) の AMTB (the Attitude/Motivation Test Battery) における「フランス語教室不安」の尺度を参考に外国語教室不安尺度 (FLCAS: Foreign language classroom anxiety scale) を開発した。ただし、この尺度を用いたその後の研究の結果から、元田 (2000) は、FLCAS は想定されていた3要素ではなく5要素 (発話に関する不安、曖昧さに対する耐性、他者との比較に関する不安、クラスに対する態度、母語話者との会話に関する不安) によって構成されているとの指摘をしている。また、テスト不安は、より広義の学習不安に含まれると考えられるものの、第二言語不安とは異なる可能性が示唆されている。

近年では、さらにこの第二言語不安をより精緻に捉えようとする動きが出てきている。例えば元田 (2000) は、日本に暮らす日本語学習者を対象とした調査を行い、外国語として日本語を教室で使ったり学んだりする際に感じる「教室内不安」と、普段の生活の中での言語使用に関する「教室外不安」を切り分けて捉えている。また、これまでの第二言語不安の概念が主に口頭での発話に関する不安を中心に据えていることから、リスニングやリーディング、ライティングなど「言語スキルに特定の不安」 (Language-skill specific anxiety) を区別して捉えようという動きもある。例えば Yamauchi (2014) や山内 (2014) では、日本人英語学習者の英語リスニング不安とし

て、実生活におけるリスニングへの不安、学習場面におけるリスニングへの不安、ボトムアップ処理への不安、メタ認知的活動への不安、不十分な知識についての不安、テキスト（話される言葉）の難易度についての不安といった要因を挙げている。

## 2.2 通訳不安

第二言語不安に関する研究成果に鑑みると、通訳という言語使用場面（あるいは言語処理）や通訳を学ぶ環境（教室）に特有の不安があると考えることができる。

通訳を学ぶ学生の不安を取り扱った先行研究に Chiang (2006) がある。Chiang (2006) は、既存の第二言語不安尺度 (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) やライティング不安尺度 (the second language writing apprehension test, Cheng, 2002, 2004)、リスニング不安尺度 (the foreign language listening anxiety scale, Kim, 2005) などを参考に、通訳不安の度合いを尋ねる設問 44 項目を策定し、327 名の台湾人学習者に対して質問紙調査を行うことで、通訳教室不安尺度 (Interpretation classroom anxiety scale, ICAS) を開発した。Chiang (2006, 2009, 2010) の一連の研究から、通訳不安は第二言語教室不安と関連しつつも独立した心理要因であることや、通訳クラスの成績と通訳不安の強さには負の相関があることが明らかとなった。また、探索的因子分析 (Exploratory factor analysis) によって、通訳不安を構成する要素として「通訳クラス及び評価に対する恐れ (Fear of interpretation class and negative evaluation)」、「認知処理における不安 (Cognitive process anxiety)」、「通訳への自信の欠如 (Low self confidence in interpretation)」という 3 つの要素が同定された。

これらの研究成果は、これまでほとんど看過されてきた通訳学習者の不安という情意的な要因を捉えたという点に価値があるが、一方で、まだこの分野の研究は端緒についたばかりでもある。たとえば、回答者の傾向に左右されやすい探索的因子分析というボトムアップ的な手法を用いて不安の構成要素を同定しているため、今後さらに様々な社会文化的背景や習熟度、あるいは学習歴を持つ協力者を対象とした追調査が必要である。また、第一因子「通訳クラス及び評価に対する恐れ」には、通訳の授業に起因する不安とテストや評価に関する不安、クラスメイトや教員が周りにいるという環境に起因するものが混在しており、今後の検討によってこれらを峻別することができるかもしれない。この点に関しては、これまでの第二言語不安の研究では、テスト不安を特性不安や一般的な学習不安の範疇として、状況特定の不安には含めないとするものがあることにも留意する必要があるだろう。また、第 2 因子「認知処理における不安」については、専門用語やテーマに関するなじみ深さや話者の訛りなど、主に入力に関する不安項目が含まれているが、通訳の初学者にとっては、たとえ母語での訳出であったとしても、産出に関する不安が含まれる可能性がある。

## 2.3 不安の解消：ピアスピーチ通訳演習

学習者の不安を低減・解消させることで、教室で安心して言語活動に取り組むこと

が可能となる。とりわけ通訳という言語活動は、聴解と言語転換、さらには産出という複数の活動を即座に行わなければならないという点で、認知的負荷が高い。また、衆人環境で即興性を伴う言語活動であるため、たとえ英語の習熟度が高い学習者であったとしても、不安の度合いが強いことが考えられる。不安が個々人の認知活動にどのように影響を与えるかは定かではないが、先述したようにパフォーマンスに負の影響を与えるとされることから、通訳実践においても、問題の引き金 (problem trigger, Gile, 2009) となる可能性がある。そのため、実際の指導場面では、不安を十分に低減させたいと、安心して練習に取り組めるような環境を整えることが肝要となる。

Chaing (2006, 2009, 2010) が同定した通訳不安の構成要素のそれぞれについて、不安を低減させるためには、教育実践において、以下 3 点に配慮する必要がある。すなわち、(1) 授業そのものへの不安や教師やクラスメイトからの評価に対する不安を減らすこと、(2) 通訳における認知処理への不安を軽減すること、(3) 成功体験などを通して通訳への自信を持たせることの 3 点である。本研究では、これらを満たすトレーニング方法として「ピアスピーチ通訳演習」(山崎, 2017) を取り上げる。以下 2.3.1 ではピアスピーチ通訳演習がどのような活動であるかを、続く 2.3.2 ではその活動が不安の軽減に有効であると考えられる理由を述べる。

### 2.3.1 ピアスピーチ通訳演習の方法

本実践で取り上げるピアスピーチ通訳演習は、4 名程度のグループで通訳を行う活動である。この練習形態自体は、多くの通訳指導においても取り入れられているものであるが、本実践では、初学者を対象として、英日逐次通訳のスキル向上と通訳不安の低減をその狙いとして設定したところに特徴がある。

本実践におけるピアスピーチ通訳演習の具体的な手続きは、以下の通りである。まず、グループ内でスピーカーとなる一人が、自分が関心のあるニュース記事をひとつ選び、その概要と感想を英語もしくは日本語で述べる<sup>2</sup>。このスピーチはおよそ 5 分程度である。発表者は事前にワードリスト (glossary) を作成し、通訳を担当するメンバーとのブリーフィングを行っておくが、その際には完全原稿を作成したり共有したりすることはしない。当日はこの用意したスピーチを、ある程度即興の要素を入れながら話すように指示し、残りのメンバー (2、3 名) が交代で逐次通訳を行う。一人当たりの通訳時間はおよそ 3 分程度となる。

ピアスピーチ通訳を発表するグループ以外の学生たちは、聴衆としてクラスに参加する。その際には、メモを取りながらスピーチを聞き、スピーチの後の質疑応答のセッションに備えるように指示をしておく。なお、フロアとの質疑応答も、通訳を介して行われる。そのため、英語スピーチ (日本語通訳) に対する質疑のセッションでは、フロアからの質問は日本語で行われ、それを通訳が即興で英語に訳して原発話者に伝える、という形で行われる。原発話者からの回答も同様である。

最後に振り返りの活動として、ピアスピーチ通訳の発表者と聴衆双方の学生からよ

かったところと不十分だったところを挙げてもらい、議論を行う。例えばスピーチの特定の箇所について複数の解釈が出る場合には、スピーカーがその意図を説明したり、あるいは教師がより適切な表現の仕方や留意点などを指摘したりする。この1回のセッションを、およそ20分から25分かけて行う。

### 2.3.2 ピアスピーチ通訳演習の効果

ピアスピーチ通訳演習は、先に述べた(1)授業そのものへの不安や教師やクラスメイトからの評価に対する不安を減らすこと、(2)通訳における認知処理への不安を軽減すること、(3)成功体験などを通して通訳への自信を持たせることの3点に効果的な指導法であると考えられる。

まず、(1)授業そのものへの不安や教師やクラスメイトからの評価に対する不安を減らすという点については、とりわけピアスピーチ通訳訓練がグループ学習であるということが有効に働く。本実践におけるピアスピーチ活動では、スピーカーと通訳者がひとつのグループとしてクラスの前で発表をするという形式であるため、事前のブリーフィングから発表まで、グループで励ましあう雰囲気を作ることができる。また、教師やクラスメイトからの評価に関する不安についても、グループでの発表であるために、個人での発表よりも不安の度合いが低いと考えられる。

(2)認知処理への不安を軽減するという点については、原発話となるスピーチが馴染みのある内容のニュース記事の要約と感想であるということに加えて、事前のブリーフィングを通してトピックと単語リストを共有し、ある程度の背景知識を持って通訳に当たることができるということが有効である。質疑応答のセッションでは、予想もしない内容が発言されることもありえるが、それでもグループで十分な準備ができているという安心感は、不安の低減につながるだろう。また、クラスメイトの生のスピーチを原発話とするため、聞き馴染みのある入力を得られることや、場合によっては話す速度や声の大きさなどを調整できることも、不安の低減に寄与すると考えられる<sup>3)</sup>。

(3)成功体験などを通して通訳への自信を持たせるという点については、とりわけセッション後の振り返りの活動が有効である。教師が意識的に肯定的なフィードバックを与えることに加えて、学生同士でよかったところや改善できるところを議論することで、達成感や自己効力感を感じることができる。とりわけデリバリーに関する要素(聞きやすい声や抑揚、訳出する際のアイコンタクトや表情などの非言語コミュニケーションなど)については、直後にフィードバックを得られることで、達成感につながりやすい。また、聴衆がメモを取りながら聞き、質疑応答を行うことは、スピーカーや通訳者にとっては、自分のスピーチや訳出がうまく伝わっていることの証左となるため、成功体験として認知されると考えられる。

先に述べた通り、ピアスピーチ通訳演習の活動は、多くの通訳教育実践の中で取り入れられている練習形態である。しかし、この活動が具体的にどのような効果をもた

らすのかは、十分に実証的な検討がなされていない。本稿では、学習者の不安の低減という観点から、この活動の効果を検証する。

### 3. 方法

#### 3.1 研究課題

本研究では、Chiang (2006) が台湾人学習者を対象として明らかにした通訳不安の概念について、日本人学習者を対象にした追調査を行い、その不安の構造を再検討する。また、そうして明らかとなった不安の要素が、授業実践の中で取り扱われているピアスピーチ通訳演習という活動によってどの程度低減するかについて、実証的に明らかにする。具体的には、以下の3点について検討することになる。

RQ1. 日本人学習者の通訳不安の構造はどのようなものであるか

RQ2. ピアスピーチ通訳演習は（基礎通訳訓練よりも）、通訳不安を解消するか

RQ3. 通訳不安の解消は、通訳パフォーマンスの向上につながるか

#### 3.2 協力者

本研究では、関西地区にある2つの私立大学で開講されている3つの通訳演習クラスにおいて、データを収集した。協力者はA大学2クラス（3年生33名、4年生27名）、B大学1クラス（3年生4名、4年生6名）の計70名であった。初回の講義において研究の趣旨や目的を口頭で説明し、データの収集に関する同意を書面で確認した。なお、すべての履修者が同意書を提出したが、初回授業時、中間テスト時、期末テスト時の3時点での質問紙調査およびパフォーマンステスト実施時に欠席をするなどして、データが不完全なものを除外したため、実際の分析に用いたのは51名であった。

A大学では、本クラスの受講条件としてTOEIC 600点以上が課されており、履修者らは2年生の前期から毎週1回の通訳関連の授業を受講していた。B大学では、受講条件は課せられていないが、全員が2年次に1年間英語圏への留学を経験しており、TOEFL 550点以上を取得していた。ただし、通訳関連のクラスの履修状況については、1年生前期に受講したのみという学生もいれば、3年生の前後期に週1回受講した者もいるなど、ばらつきがあった。

英語力の自己評価（それぞれの項目について「自信があるか」を1: そう思わない～6: そう思うの6件法で尋ねた）は、語彙 ( $M=2.82, SD=0.97$ )、文法 ( $M=2.98, SD=1.12$ )、聞くこと ( $M=3.76, SD=1.18$ )、書くこと ( $M=3.31, SD=1.12$ )、話すこと ( $M=3.08, SD=1.29$ )、読むこと ( $M=3.49, SD=1.03$ ) であった。

#### 3.3 材料

##### 3.3.1 通訳不安尺度

本研究では、通訳不安を測定するための尺度として、前述したChiang (2006) のICASをもとに独自に作成した質問紙を使用した。

具体的には、まず、第二言語教室不安の項目（元田, 2000）と ICAS の項目（Chiang, 2006）を分類し、(a) 授業・教師、(b) 他の学生、(c) 評価、(d) 自信・能力、(e) 言語処理：インプット、(f) 言語処理：アウトプットという 6 つのカテゴリを作成した。その後、各カテゴリの項目群を精査し、内容的に重複しているものを削除・統合したり、リスニング不安（Yamauchi, 2014, 山内, 2014）やスピーキング不安（磯田, 2008, 2009）の研究で用いられた質問紙を参考に、項目を追加したりした。特に言語処理に関するもの（カテゴリ e と f）については、今後の教室での介入を考えたときに、より詳細な不安場面・不安状況が理解できるとよい（指導の重点化が可能になる）と考え、いくつかの項目を追加した。この項目精選の過程においては、なるべく ICAS の項目を採用しつつ、必要に応じて削除・補充することで、各カテゴリが 4～6 項目で構成されるように調整した。

質問紙は、これらの項目をランダムに並べ替えて配置し、回答を 6 件法（1: まったくあてはまらない ～ 6: とてもよくあてはまる）により求めた。同一の質問紙により、初回授業時、中間テスト時、期末テスト時の 3 回にわたり実施した。

### 3.3.2 パフォーマンス評価

学習者の通訳スキルを評価するため、初回開始時、中間テスト時、期末テスト時の 3 時点で、パフォーマンステストを実施した。

テストの課題文は、Listening comprehension exercises with VOA special English News (<http://www.someya-net.com/07-VOA%20Selection%20Vol.%201/index.html>) から、1 分程度のスピーチを 3 つ使用した。トピックはそれぞれ「難民」（初回授業時、101 語、62 秒）、「リコール」（中間テスト時、92 語、61 秒）、「ロシアの人口」（期末テスト時、106 語、68 秒）であった。比較的ゆっくりと明瞭に話されており（91—98 wpm）、語彙的に事前の予習なくテストを実施できるレベルのものを選んだ。

テストの実施に際しては、教室のスピーカーから一斉に音声を流し、個別の PC でそれぞれの逐次通訳を録音させるという形態をとった。スピーチが 1 分程度の短いものであったことから、ポーズを挟まず、一度にすべてを訳す形式で行った。

評価方法については、教室内で実施することから、なるべく簡便な方法であることが望ましいため、鶴田（2004）を参考に 3 つの観点（正確さ Accuracy、適切さ Appropriateness、流暢さ Fluency）と 6 項目から構成される評価尺度（表 1）を策定し、各 5 点（計 30 点）として行った。

表 1 通訳パフォーマンスの評価項目

観点	項目
A 正確さ	A1 情報が漏れなく正確に訳されている
	A2 訳文が文法・語法的に正確である
B 適切さ	B3 訳語が適切に選ばれている
	B4 明瞭かつ論理的に構成されている(内容の補足や編集、言語的・語用論的な配慮がある)
C 流暢さ	C5 音声的要素(声の大きさ、明瞭さ、速さ)が適切で聞きやすい
	C6 聞き手を意識しながら分かりやすく語りかけようとしている(態度、姿勢)

### 3.4 手続き

#### 3.4.1 データの収集と授業実践

すべての調査および実践は 2019 年度前期の授業期間(全 15 回、週 1 回)を用いて行った。初回授業時にアンケートとパフォーマンステストを実施し、2 回目から 7 回目までの授業期間では、主に個人練習を中心とした通訳訓練(録音された音声や動画を使ったサイトラや日英・英日の逐次通訳)を行った。この間、基本的な通訳練習(シャドーイング、リプロダクション、サイトトランスレーション、ノートテイキングなど)の方法や単語帳の作成方法、訳出で気を付けなければならないことなどを適宜指導した。8 回目の授業時には、中間試験として、パフォーマンステストとアンケートを実施した。9 回目から 14 回目の授業では、ピアスピーチ通訳演習を中心とした授業を展開した。第 15 回目の授業時間で、期末試験としてパフォーマンステストとアンケートを実施した。したがって、本稿で取り上げるピアスピーチ通訳演習の効果検証のためには、中間時点から期末時点での不安の低減とパフォーマンスの向上を測定することになる。

#### 3.4.2 データの分析

データの分析には IBM SPSS Statistics version 26 を用いた。収集したアンケートおよびパフォーマンステストのスコアは、以下の手順で分析を行った。

(1) 学習者の通訳不安の構造を明らかにするため、初回アンケートの結果について探索的因子分析を行い、通訳不安の因子を同定した (RQ1)。

(2) 通訳不安を構成する各因子がどのように変化しているかを検討するため、各因子の 3 時点における下位得点を求め、二元配置の分散分析によってその変化を検討した (RQ2)。

(3) 各因子の得点とパフォーマンステストのスコアの関係を検討するため、両者の相関係数を求めるとともに、不安低減群と不安維持群の期末時点での通訳パフォーマンステストの結果を比較した (RQ3)。

## 4. 結果

### 4.1 通訳不安の構造 (RQ1)

初回の通訳不安アンケート項目への回答について、探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。因子のスクリープロットにおける固有値の減衰状況から判断し、6因子構造と解釈した。再度、6因子を仮定した上で再分析を行い、因子負荷量が.40に満たない項目（項目 25 他の学生が通訳が上手なときに不安になる）を削除した上で、再度因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表2に示す。6因子で全項目の分散を説明する割合は77.2%であった。

第1因子 (Factor 1/F1) は、「通訳するとき、クラスメイトに笑われないか心配になる」や「他の学生に通訳が下手だと思われないか心配になる」といった、クラスメイトからの評価に対する不安と、「先生に自分の通訳を評価されているのが不安である」などの教師からの評価に対する不安を中心に構成されていたため、「クラスメイトや教師からの評価に対する不安」とした。

第2因子 (F2) は、通訳の準備が十分でないときや上手に通訳できなかったときに落ち込んだり不安に感じたりする項目で構成されていた。通訳のスキルのみならず英語力についての不安も含んでいたため、「自分の能力やスキルに対する不安」と命名した。

第3因子 (F3) は、スピーチに専門用語や数字が含まれていたり、あるいは原発話が早口でなされたりすることへの不安で構成されており、総じて「原発話の理解に対する不安」として解釈することができた。

第4因子 (F4) は自分のメモが読めなかったり、話の内容を思い出せなかったりすることや、訳出において丁寧な言葉遣いを使って話さなければならないことへの不安が含まれていた。これらは主に理解した内容を記憶・処理してアウトプットすることに関するものであるため「訳出時の処理および産出に関する不安」とした。

第5因子 (F5) は「通訳の授業に行く前はよく不安になる」や「他の英語の授業に比べて通訳の授業は緊張する」など、通訳のスキルやパフォーマンスではなく、授業そのものに対する不安であるため、「通訳の授業に対する不安」と命名した。

第6因子 (F6) は「自分の英語力に自信がない」や「高度な通訳クラスは自分には向かないと思う」など、自分の能力に対して自信がないことが要因となっている。そのため、「自分の能力・レベルに関する自信の欠如」とした。

それぞれの因子の内的整合性について、クロンバックの  $\alpha$  係数を算出したところ、F1:  $\alpha = .95$ , F2:  $\alpha = .90$ , F3:  $\alpha = .89$ , F4:  $\alpha = .90$ , F5:  $\alpha = .86$ , F6:  $\alpha = .88$  であり、いずれも十分に信頼性が高いと判断することができた。

### 4.2 通訳不安の変化 (RQ2)

各因子の信頼性係数を算出した結果、いずれも十分に高い ( $\alpha = .95 \sim .85$ ) と考えられたため、各因子の下位項目の平均値をもって下位尺度得点とした。3 時点での下位

尺度得点を表 3 に示す。

各因子の下位尺度得点の変化について、その差が有意であるかを検討するため、2 元配置の分散分析（時間 3 水準×因子 6 水準）を行った。Mauchly の球面性検定により、時間 ( $p = .10$ ) については仮定が満たされたものの、不安 ( $p < .01$ )、および交互作用 ( $p < .01$ ) については、その仮定が棄却されたため、以下、時間については球面性の仮定により、それ以外は Greenhouse-Geisser の値について検討した。

分散分析の結果、時間の主効果 ( $F(2,100) = 14.18, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .22$ )、不安因子の主効果 ( $F(3.86, 192.75) = 33.55, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .40$ ) および交互作用 ( $F(5.87, 293.60) = 4.43, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .08$ ) が有意であった。交互作用が有意であったため、各因子の 3 時点の変化について単純主効果の検定を行った。

表2 通訳不安の因子分析結果（基礎統計量とプロマックス回転後の因子パターン）

項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	F1	F2	F3	F4	F5	F6	$\alpha$
29 通訳するとき、クラスメイトに笑われないかと心配になる	3.24	1.41	<b>0.84</b>	0.02	-0.04	0.08	0.17	-0.21	.95
16 私の通訳能力が評価されていると思うと、不安になる	3.94	1.30	<b>0.80</b>	-0.05	-0.03	-0.07	0.25	0.16	
18 他の学生に通訳が下手だと思われないか心配になる	4.02	1.29	<b>0.79</b>	0.08	-0.15	0.20	0.01	0.06	
17 クラスの人に自分の通訳を評価されるのが不安である	4.06	1.21	<b>0.72</b>	0.03	0.11	-0.18	0.05	0.28	
06 先生に自分の通訳を評価されるのが不安である	4.12	1.23	<b>0.57</b>	-0.04	0.21	0.04	0.15	0.14	
30 クラスメイトの前で通訳をするとき緊張する	4.49	1.27	<b>0.54</b>	0.18	0.24	0.04	-0.08	-0.01	
15 通訳の授業を履修するのは勇気がある	3.69	1.48	<b>0.53</b>	-0.14	0.13	-0.01	0.29	0.18	
23 先生が私の通訳の正確さをチェックしているときに不安を感じる	4.18	1.28	<b>0.41</b>	0.01	0.05	0.39	0.34	-0.18	.90
26 通訳の準備が十分でないときに、不安になる	4.94	0.97	0.00	<b>0.82</b>	0.05	-0.11	-0.00	0.31	
31 上手に通訳できなかったときに落ち込む	4.82	1.07	-0.15	<b>0.72</b>	0.08	0.11	0.27	-0.04	
27 馴染みのない内容を訳す時に不安になる	5.08	0.80	0.13	<b>0.71</b>	0.36	-0.17	-0.14	-0.04	
24 通訳がなかなか上手にならないことが心配である	4.76	0.95	0.02	<b>0.66</b>	0.14	0.01	0.32	0.03	
22 自分の英語力がクラスメイトよりも劣っていると感じる	4.76	1.21	0.30	<b>0.53</b>	-0.23	0.02	0.11	0.35	
20 訳出で正しい日本語を話せているかどうか心配である	4.61	1.13	0.41	<b>0.41</b>	-0.01	0.34	-0.37	0.03	
11 原話者の発言の中に専門用語や数字などがあるときに不安になる	5.16	1.00	-0.11	0.25	<b>1.06</b>	-0.08	-0.08	-0.10	.89
08 原話者が早口で話すとき、不安になる	4.90	1.20	0.17	0.05	<b>0.79</b>	-0.03	-0.14	0.12	
21 原話者に強い訛りがあると不安になる	4.70	1.13	0.08	-0.03	<b>0.76</b>	0.02	0.07	-0.13	
03 通訳では集中し続けられないといけないため、緊張する	4.74	1.28	0.10	-0.05	<b>0.42</b>	0.38	0.08	0.07	

項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	F1	F2	F3	F4	F5	F6	$\alpha$
19 自分のメモに何が書いてあるのか分からないときに緊張する	4.16	1.33	0.03	-0.14	-0.08	<b>0.87</b>	-0.17	0.28	.90
32 丁寧な言葉遣いを使って話さなければならないときに緊張する	4.20	1.31	-0.03	0.14	0.04	<b>0.86</b>	0.12	-0.33	
04 原話者の話を一語一句理解できなかったとき不安になる	4.78	1.17	0.07	-0.03	-0.05	<b>0.79</b>	-0.05	0.14	
13 話の内容を思い出せないときに焦る	5.04	1.04	0.08	-0.04	0.31	<b>0.47</b>	-0.22	0.30	
02 聞き取りや記憶、ノートテイクに集中力を分散させなければならず、緊張する	4.86	1.27	-0.12	-0.08	0.38	<b>0.43</b>	0.19	0.23	
28 通訳の授業に行く前はよく不安になる	3.80	1.51	0.45	0.03	-0.13	-0.19	<b>0.80</b>	-0.09	.86
07 他の英語の授業に比べて通訳の授業は緊張する	4.65	1.45	0.24	0.04	0.06	-0.02	<b>0.67</b>	0.11	
14 たとえ予習を十分にしているにもかかわらず通訳の授業は緊張する	4.67	1.21	0.17	0.00	-0.10	0.47	<b>0.48</b>	-0.03	
01 通訳の成績が悪いのではないかと不安になる	4.63	1.26	-0.26	0.38	-0.04	0.04	<b>0.43</b>	0.35	
05 自分の英語力に自信がない	4.88	1.01	0.15	0.47	-0.29	0.02	-0.06	<b>0.74</b>	.88
10 高度な通訳クラスは自分には向かないと思う	4.39	1.23	0.25	0.07	0.19	-0.08	0.05	<b>0.59</b>	
12 授業では、なかなか自信を持って通訳をすることができない	4.88	1.01	-0.23	0.35	-0.02	0.14	0.41	<b>0.52</b>	
09 通訳の授業で先生に指名されるのではないかと不安になる	4.37	1.46	0.32	-0.19	0.29	0.02	0.19	<b>0.43</b>	
因子間相関			F1	--	.37	.60	.63	.45	.53
			F2		--	.31	.43	.31	.29
			F3			--	.63	.46	.51
			F4				--	.59	.51
			F5					--	.48

注. 左列の数字は質問紙における項目番号を示す. 因子負荷量が 0.40 を超えるものを太字で示した.

表3 各因子の3時点の変化と単純主効果の検定結果

	初回		中間		期末		単純主効果の検定		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (2)	<i>p</i>	partial $\eta^2$
F1	3.97	1.13	4.12	1.30	3.59	1.27	12.04	<.001	.18
F2	4.83	0.85	4.88	1.02	4.56	0.98	6.34	<.001	.11
F3	4.90	1.00	4.98	0.94	4.84	0.99	1.11	.34	.02
F4	4.61	1.03	4.65	1.08	4.46	0.95	2.02	.23	.04
F5	4.44	1.14	4.68	1.16	4.10	1.18	17.20	<.001	.26
F6	4.63	1.03	4.81	1.02	4.24	1.14	20.55	<.001	.29

表3のとおり、単純主効果の検定の結果、F1、F2、F5、F6の4因子について有意な差がみられたため、Sidakの調整をしたうえで多重比較を行った。その結果、4つの因子ともに、初回から中間（基礎的な通訳訓練を行った期間）の変化の差は有意ではなく（F1:  $p = .44$ , F2:  $p = .95$ , F5:  $p = .07$ , F6:  $p = .18$ ）、中間から期末（ピアスピーチ通訳演習を行った期間）にかけての変化の差が有意であった（F1:  $p < .01$ , F2:  $p < .01$ , F5:  $p < .01$ , F6:  $p < .01$ ）。

#### 4.3 通訳不安とパフォーマンスの関係 (RQ3)

最後に、通訳不安の強さとパフォーマンスの関係を明らかにするため、期末時点での通訳不安の各因子の下位尺度得点と通訳パフォーマンスの相関係数を求めた。その結果、F1 ( $r = -.24$ )、F2 ( $r = -.18$ )、F3 ( $r = -.06$ )、F4 ( $r = -.05$ )、F5 ( $r = -.17$ )、F6 ( $r = -.15$ )であった。また、期末時点での各因子下位尺度得点の合計（不安合計）と期末テストの合計点の相関は  $r = -.16$  であった。

また、中間時点から期末時点において、不安が平均値以上に低下した学生と、そうでない学生の期末時点のパフォーマンスのスコアを比較した結果を表4に示す。期末テストのスコアおよび中間テストからの伸びとともに、有意な差はみられなかった（期末テスト:  $t(49) = -1.00$ ,  $p = .32$ , 中間テストからの伸び:  $t(49) = 4.05$ ,  $p = .69$ ）。

表4 期末時点でのパフォーマンスの比較

	<i>n</i>	期末テスト				中間テストからの伸び			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (49)	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (49)	<i>p</i>
不安低減群	23	22.22	3.50	-1.00	.32	3.96	5.04	4.05	.69
不安維持群	28	21.04	4.69			4.51	4.76		

注. 不安低減群は中間から期末時点で不安が平均値以上に低下した学習者を指す。

## 5. 考察

RQ1 については、4.1 で報告した探索的因子分析の結果から、本調査における学生らの通訳不安が 6 因子から構成されていると見なすことができた。

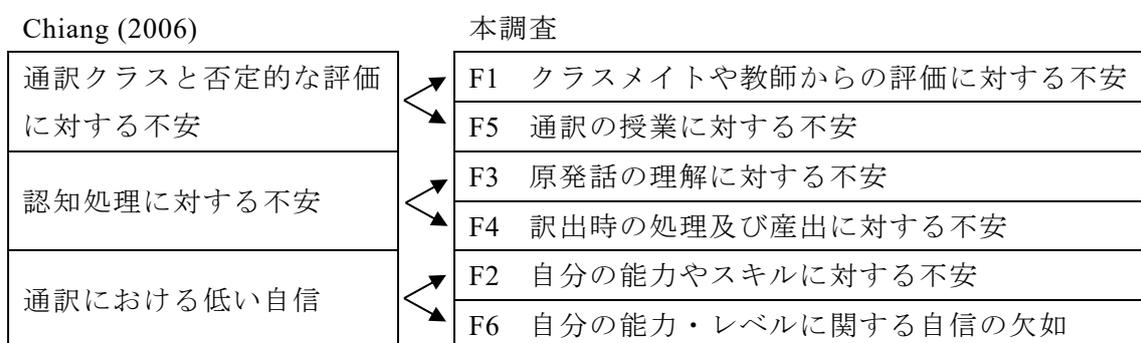


図1 Chiang (2006) と本研究の不安の構造の対応

これは図1に示す通り、先行研究 (Chiang, 2006) における通訳不安の3因子構造 (1: 通訳クラスと否定的な評価に対する不安、2: 認知処理に対する不安、3: 通訳における低い自信) と整合性があるとともに、それをさらに精緻に捉えたとみることができる。本研究で同定した F1 (クラスメイトや教師からの評価に対する不安) と F5 (通訳の授業に対する不安) は、Chiang (2006) の「通訳クラスと否定的な評価に対する不安」に該当する。また、Chiang (2006) の「認知処理に対する不安」は、F3 (原発話の理解に対する不安) と F4 (訳出時の処理及び産出に対する不安) と見ることができる。Chiang (2006) の「通訳における低い自信」に該当すると思われる F2 (自分の能力やスキルに対する不安) と F6 (自分の能力・レベルに関する自信の欠如) は、類似しているようであるが、前者は通訳がうまくできないという不安や心配であり、後者は自信の能力に関する自信の欠如という点で違いがある。

本研究によって、F3 と F4 を分離して捉えることができた。これは、通訳スキルの理解および処理・産出の2つの段階において、学習者はそれぞれある程度異なった種類の不安を持っていることとみなすことができる。この点に鑑みると、通訳の指導においても、理解と訳出の側面を分けて取り扱うことが必要であるかもしれない。

RQ2 については、初回から中間 (基礎的な通訳訓練を行った期間) の不安の変化の差が有意ではなく、中間から期末 (ピアスピーチ通訳演習を行った期間) にかけての変化の差が有意であったことから、ピアスピーチ通訳演習によって F1、2、5、6 の4因子が低減していることが示唆された。これらの因子は、評価 (F1)、スキル (F2)、授業 (5)、自信の欠如 (F6) であり、通訳における認知的な活動に関わるものではなく、通訳をトレーニングする上での障害要因となると考えられる。そのため、本実践により効果的に不安を低減させることができたことは、ピアスピーチ通訳演習の意義

や利点を示すものと言える。ただし、手続き上（また教育的な配慮のために）、授業の前半に基礎通訳訓練を行い、後半にピアスピーチ通訳演習を行ったため、時間の経過とともに（授業に慣れていくことで）不安が下がった可能性や、単純に回数を重ねるごとに通訳のパフォーマンスが伸びている可能性もある。この点については、より厳密な対照実験などを行うことで明らかすることが必要となるだろう<sup>4</sup>。

一方で F3 と F4 については、十分に不安を低減させることができなかった。この 2 つの因子はいずれも通訳時の認知処理（理解と処理・産出の 2 つのフェーズ）に関わるものであることから、これらの不安を低減させるためには、実際に通訳が「できるようになる」ということを実現する必要があると言える。具体的には、理解に関する不安（F3）を軽減するためには、今回扱った馴染みのある聞き取りやすいスピーチだけではなく、専門用語や数字が出てくる教材や、スピーカーが早口で話す教材なども扱うことで、様々な困難を乗り越える経験を積んでいくことが必要となるだろう。また、処理や産出に関する不安（F4）については、メモの取り方やそれをもとに再構築する練習や、レジスタに応じた言葉遣いの指導（山崎, 2019）などで解消できるかもしれない。

RQ3 の不安とパフォーマンスの関係については、全体的に負の相関がみられる ( $r = -.24 \sim -.05$ ) ものの、先行研究で指摘されるほどの関係性ではなかった。また、不安が低減した群と、そうでない群の間に、パフォーマンスの差がみられなかった。これは、学習者の不安がパフォーマンスに影響しないというよりは、むしろ英語力（理解力）や通訳のスキルなどの言語・認知スキルのほうがパフォーマンスに強く影響していることを意味している。具体的には、中間から期末までのスコアの伸びは、不安低減群 ( $M = 3.96, SD = 5.04$ )、不安維持群 ( $M = 4.51, SD = 4.76$ ) とともに比較的大きなものであった。本調査の対象者は通訳の初学者であったため、授業を通して通訳スキルが上達しやすかった。そのため、不安の低減という効果よりも、通訳スキルの向上がパフォーマンスにより大きな影響を与えたと解釈できるだろう。

## 6. おわりに：成果と課題

本研究では、通訳学習者の不安の構造を明らかにするとともに、それを低減させるための方策としてピアスピーチ通訳演習を実践し、その効果について検討した。

本研究によって、先行研究よりも精緻に学習者の不安を捉えることができたことは、今後の指導において有効な指針となる可能性がある。また、ピアスピーチ通訳演習という言語活動について、評価（F1）や授業（F5）への不安や、自分のスキル（F2）や自信の欠如（F6）といった、指導場面や教室に関係する不安を低減できる可能性を示した。一方で、原発話の理解や処理・産出に関する不安が十分に低減しなかったことと、不安の低減とパフォーマンスにそれほど強い関係がみられなかったことから、通訳の指導では、不安を低減させる手立てをとりながらも、いかに英語力を伸ばし、通訳のスキルを身につけさせていくかが肝心である。

また、本稿では通訳不安の軽減という観点からピアスピーチ通訳演習の効果を捉えようとしたのであるが、この活動がいかに通訳スキルの上達に寄与しているのかという点は、今後の検証課題として残されている。とりわけ実際の通訳場面では、緊張感に耐えたり、話すスピードが速い原話者の発言を漏れなく訳したり、馴染みの薄い話題について十分な準備なく訳したりといった、より現実的かつ困難な課題に直面することがある。そうした場面に対応できる力を育てていくことも必要となるだろう。加えて、通訳の方向性による不安の度合いの違いや、学習者の習熟度等の要因を検討することも、今後の課題となる。これらの点について、理論と実践の両面から検討を加えていくことで、通訳不安の構造やその軽減の方法、効果について、より精緻な議論が可能となるだろう。

#### 注.

1. このセクションは石原（2019）における先行研究のレビューを基にしている。
2. 今回は、本科目の授業目標に鑑みて、日本語スピーチを原発話とした日英通訳と、英語スピーチを原発話とした英日通訳の両方を取り扱った。
3. 今回は初学者を対象とした実践であるため、トレーニングの中で不安を軽減することを重視したが、実務的なスキルの育成という点からは、より専門性の高いトピックを扱ったり、場合によっては理解しづらい入力（例えば訛りがある発話や速い発話、聞き取りづらい音声など）を扱う練習も必要となるだろう。
4. 教育実践は様々な要因が複合的に作用する営みであるため、厳密な研究デザインを採用することが難しい。本調査で得られた結果も、ピアスピーチ通訳演習が基礎通訳訓練よりもパフォーマンスの向上に寄与している、あるいは不安の軽減の効果が強いということを断定するものではなく、むしろその可能性を示したとするのが妥当なところであろう。その補足として、期末試験前に授業評価アンケートとして集めたデータ（表 5、いずれも 6 件法：1 まったくそう思わない～6：とてもそう思う）からは、学習者らの実感としては、基礎通訳訓練よりもピアスピーチ通訳演習がスキルの向上や不安の軽減に効果的であったと認知しているようであった。

表 5 授業評価アンケートからみる履修者の認知

項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 基礎通訳訓練は通訳能力の伸長に効果的であったと思う	4.89	0.89
2. 基礎通訳訓練を通して、通訳をする自信がついたと思う	4.25	1.12
3. ピアスピーチ練習は通訳能力の伸長に効果的であったと思う	5.06	0.96
4. ピアスピーチ練習を通して、通訳をする自信がついたと思う	4.68	1.14
5. 自分の通訳パフォーマンスについて満足している	3.20	1.19
6. この授業で学んだことについて満足している	5.21	0.83

【著者紹介】

山崎美保 (YAMAZAKI Miho) 会議通訳者。神戸女学院大学や関西大学等において非常勤講師。2011年に神戸女学院大学大学院文学研究科英文学専攻博士前期課程を修了、修士(英文学)。連絡先: hisamanao2017@gmail.com

石原知英 (ISHIHARA Tomohide) 鹿児島大学学術研究院教育学系(教育学部)准教授。博士(教育学)。2017年度より本学会 TILT 研究プロジェクトの代表を務める。連絡先: tishiha@edu.kagoshima-u.ac.jp

【引用文献】

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155–168.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647–656.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313–335.
- Chiang, Y. (2006). *Connecting two anxiety constructs: An interdisciplinary study of foreign language anxiety and interpretation anxiety*. Doctor Thesis, The University of Texas at Austin.
- Chiang, Y. (2009). Foreign language anxiety in Taiwanese student interpreters. *Meta*, 54(3), 605–621.
- Chiang, Y. (2010). Foreign language anxiety and student interpreters' learning outcomes: Implications for the theory and measurement of interpretation learning anxiety. *Meta*, 55(3), 589–601.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., & Clément, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305–320.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training (Revised Edition)*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559–562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 124–132.
- Kim, J. H. (2005). The reliability and validity of a foreign language listening anxiety scale. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 5, 213–235.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a

- theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251–275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129–142.
- Steinberg, F.S., & Horwitz, E.K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131–136.
- Yamauchi, Y. (2014). Revised version of foreign language listening anxiety scale: Precise description of subordinate concepts' influence on learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 25, 143–158.
- 石原知英 (2020) 「英語スピーキング不安の構造とその低減のための取り組み：ペアトークとグループプレゼンテーション」『九州英語教育学会紀要』48, 39–48.
- 磯田貴道 (2008) 「英語スピーキング抵抗感尺度の作成」『広島外国語教育研究』11, 41–49.
- 磯田貴道 (2009) 「英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減」*JACET Journal*, 48, 53–66.
- 鶴田知佳子 (2004) 「大学院における通訳実技指導の評価の枠組み」『東京外国語大学論集』69, 195–202.
- 元田静 (2000) 「日本語不安尺度の作成とその検討—目標言語使用環境における第二言語不安の測定—」『教育心理学研究』48, 422–432.
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』広島：溪水社
- 山内優佳 (2014) 「英語リスニング不安とリスニングの下位技能の関係—リスニング不安の概念の細分化によるリスニング指導への具体的提案—」『EIKEN BULLETIN 英検研究助成報告』26, 50–67. [Online]  
[https://www.eiken.or.jp/center\\_for\\_research/pdf/bulletin/vol26/vol\\_26\\_p50-p67.pdf](https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol26/vol_26_p50-p67.pdf)
- 山崎美保 (2017) 「『通訳ワークショップ』授業実践報告」『通訳翻訳研究への招待』18, 107–124. [Online] [http://honyakukennyu.sakura.ne.jp/shotai\\_vol18/No\\_18-006-Yamazaki.pdf](http://honyakukennyu.sakura.ne.jp/shotai_vol18/No_18-006-Yamazaki.pdf)
- 山崎美保 (2019) 「社会教育としての通訳訓練—場に応じた言葉遣いと自己効力感の向上を目指して—」『通訳翻訳研究への招待』21, 61–75. [Online]  
[https://honyakukennyu.sakura.ne.jp/shotai\\_vol21/No\\_21-004-Yamazaki.pdf](https://honyakukennyu.sakura.ne.jp/shotai_vol21/No_21-004-Yamazaki.pdf)