

逐次通訳演習における教室内でのペアワークの効果

池田 和子

(会議通訳者・東京外国語大学講師)

Pair work is a common and effective classroom activity used by teachers in language learning classrooms. This paper analyzes the effectiveness of using pair work when implemented in consecutive interpretation training. In traditional teacher-centered classrooms, the instructor calls on each student-interpreter to perform and give feedback following a rendition, which limits the amount of turns per student. When consecutive interpretation is practiced through pair work, students will be able to have more turns. If they can receive quality peer feedback during these exercises, the utilization of pair work activities in a consecutive interpretation course can be effective. This research paper will compare the quality of students' consecutive interpretation before and following the usage of pair work activities.

1 はじめに

2002年5月に、日本通訳学会の通訳教育分科会第7回会合で「逐次通訳演習における教室内での2パターンの訓練法」という題で発表を行った。本文ではその発表内容を中心に、英語教授法で有効とされているペアワーク (Underwood, 1987) に焦点を当て、逐次通訳演習への応用の効果を検証する。

民間の通訳者養成機関および米国の大学院で訓練を受けた筆者は現役の会議通訳者であるが、通訳者の養成にあたっており、また通訳者養成についての研究を行っている。民間の通訳者養成機関で9年間講師を務めているが、常により効果的な教授法を模索し続けている。通訳者養成に関する研究はまだ歴史が浅いため (Viaggio, 1996)、実地的な教授法の文献も限られていると感じた筆者は、英語教授法という比較的研究が進んでいる分野の訓練法の数々が通訳者養成にも応用できるのではないかと考えた。現在、担当してい

IKEDA Kazuko, "The Effects of Pair Work in the Consecutive Training Classroom."

Interpretation Studies, No. 2, December 2002, pages 123-144.

(c) 2002 by the Japan Association for Interpretation Studies

る通訳者養成機関のクラスで英語教授法に基づいた訓練法を実践しており、そのひとつが、ペアワークもしくはグループワークという教室内での訓練パターンである。グループワークとは、学習者同士がグループになり、特定の演習を実施することであり、今回の研究対象者は 2 名 1 組のグループ(ペア)であったため、以下、便宜上この訓練パターンをペアワークと呼ぶことにする。

講師が特定の受講生を当てて、その直後にコメントをするという従来型の訓練パターンに加え、筆者は通訳訓練の教室においてペアワークも導入している。本研究ではペアワークの効果を探るべく、教材スピーチの同じ箇所を受講生に 2 回逐次通訳してもらい、1 回目と 2 回目の訳出を比較した。1 回目の訳出は従来型の訓練パターンで、講師やクラス全体に対して訳出をしたものか、ペアワークの中で訳出したものである。2 回目の訳出は、LL 機材で同じ教材を再度聞き、2~3 文ごとに逐次通訳を行い、録音したものである。1 回目と 2 回目の訳出の間には、講師または同じクラスの受講生からフィードバックが与えられている。Johnson & Johnson (1975) によると、フィードバックとは、あるパフォーマンスと規準となるパフォーマンスを比較し、批評することである。このフィードバックの内容を分析し、2 回目の訳出への影響を検証した。

2 研究の背景と目的

民間の通訳者養成機関の講師は、受講生の求める内容の授業を展開し、具体的な結果を出すことを求められている。受講生は、「効率的な勉強方法、訓練方法を学び、短期間で(通訳)技術を向上させるために学校に通う」(池田 1995, p. 30)ので、講師はこのニーズに応えなければならない。受講生の求めている結果は、コース終了時に進級できるレベルの語学運用力と通訳技術を習得することであり、教える側は受講生が投資した時間とお金に対してコストパフォーマンスのよい学習環境を提供することを求められている。

筆者が担当している通訳者養成コースの入門科では、2 時間の授業が週 2 回実施されており、1 学期は 19 週間(約 6 ヶ月)となっている。本研究の被験者の在籍クラスは毎週月曜日と木曜日の午後 4 時 15 分から 6 時 15 分に授業が行われた。データ収集当時の 2001 年 4 期のこの学校の入門科は、3 レベルある通訳者養成コースの一番下のレベルで、英語および逐次通訳試験に合格した者のみが受講していた。1 クラスの定員は 16、本研究の被験者クラスの在籍者は 13 あった。その後、コース編成に変更が加えられ、現在の入門科は 4 レベルある通訳者養成コースの下から 2 番目のレベルになっている。

当時も現在も、入門科生は 19 週間後に一定の語学運用力・通訳技術を習得していれば、19 週間の基礎科へと進級する。基礎科での訓練後、さらに選抜され、1 年間の本科に進級する。優秀な本科修了生にはグループ会社の通訳エージェンシーの専属通訳者になるチャンスがあり、在校生も同グループの人材派遣会社から企業内通訳者などとして仕事をすることができる。よって入門科担当講師の役割は、19 週間で受講生に基礎科へと進級できるだけの語学運用力・通訳技術を習得させることである。

同校のパンフレットによると、入門科生の目標は、「確かな英語力・日本語力をもとに、英語から日本語および日本語から英語、双方のしっかりした基礎的逐次通訳技術を習得」(サイマル・アカデミー 2001, p. 12) することである。「確かな英語力・日本語力」や「しっかりした基礎的逐次通訳技術」が果たしたかどうかを判断するために、入門科生は期末試験で基礎科レベルのスピーチ教材を逐次通訳する。入門科担当講師は基礎科担当講師に期末試験結果や授業中のパフォーマンスの情報を提供し、受講生の語学運用力・通訳技術を評価のすり合わせを行い、基礎科で行っている授業についていけるかどうかを判断し進級を決定している。

逐次通訳とは「話し手がひとくぎり発言し終わったところで通訳者が訳出を始める方法である。2人の発話が重なることはない。これを交互に連続的に行っていく」(北林・杉山・ボナン・西村 1998, p. 170) 通訳方法である。Keiser (1977) は逐次通訳のプロセスは、通訳者が発話者の発言を聞きながら内容を記憶し、必要な場合はメモをとり、ある程度の発言がなされた時点で、記憶した内容を口頭で別の言語で表現することであると説明している。

英語習得のための授業が Kohomen (1992) が言うように、大きな学習目標に向かって構成されるべきであると同様、通訳者養成コース入門科の授業も、基礎的な逐次通訳技術の習得という学習目標に焦点をあて、効果的に行うべきである。

学習の原則は、Dakin (1973) によると、経験的事実認識に基づいた実体験である。日英会議通訳者のパイオニアでもある国弘 (1999) も、あるスキルを習得するには練習が必要であると言っている。さらに学習に必要なもうひとつの要素として、フィードバックがあげられる。通訳教育におけるフィードバックの重要性は染谷 (2001) も指摘しているが、フィードバックの提供者を教師と限定している。学習者は「アドバイスを得られる場に自分を置くことによって上達が早くなる」(池田 1995, p.30) ので、授業中により多くの練習を行い、かつ質のいいフィードバックをたくさん受けられる環境に身をおくべきである。

民間の通訳者養成機関の講師として筆者が直面した問題のひとつは、授業時間と受講者数に起因するひとりあたりの逐次通訳回数の不足と、これにともなうフィードバックの頻度不足、というものであった。定員 16 名の入門科の受講生は皆、熱心に参加するため、従来型訓練パターンでひとりづつ当てて通訳をしてもらい、講師がコメントをしていると、1 時間の授業時間ではひとりあたり数回しか順番が回らない。

講師の役割は、学習者の潜在能力を引き出し、学ぶ意欲を高めることに加え、Underwood (1989) が言及しているように、学習しやすい環境をつくることでもある。従来型の訓練パターンは筆者が訓練生であった時に使われていたものであり、その結果、プロの通訳者になることができた筆者の例をみても、有効な訓練方法のひとつであることは間違いなさそうである。しかし、コロンビア大学・大学院の恩師でもある Fanslow (1992) 教授が提唱しているように、ひとつの教授法が有効だと感じて常にも常に授業を観察・分析をすることによって自分の授業のやりかたとは別のやりかた(オルターナティブ)をみつけることができると考えた筆者は、ペアワークを逐次通訳演習に応用してみた。

Underwood (1987) はペア(グループ)ワークの利点のひとつである練習量の増加をあげ、言語を教えている講師は通常の授業で実施すべきであると推奨している。そこで受講生に2人ずつのグループになってもらい、ペアワークによる逐次通訳演習を実施してみた。講師はテープにあらかじめ録音されているスピーチを2~3文ごとに聞かせ、受講生はそれぞれのペアの相手に対して逐次通訳を行い、聞き手は訳出後にフィードバックを行った。講師は必要と感じた際にそれぞれのペアに対して、またクラス全体に対してフィードバックを与えた。この訓練パターンだと、各自2回に1回は逐次通訳の順番が回ってくるため、Ur (1981) が言及しているように、受講者がより授業に積極的に参加することが可能になるというグループ(ペア)ワークの利点が逐次通訳演習でも実現した。

学習者が大人で、学習意欲が高い場合は、教室内の大人すべてが学習資源として活用できるという Shoemaker and Shoemaker (1991) の考えに照らし合わせると、フィードバック発信者は講師だけである必要はない。どのようなフィードバックを同じクラスの受講生に対してすれば良いかがわかっているならば、同じクラスの受講生からのフィードバックも有効な学習手段となりうる。フィードバック提供者側も注意深く同じクラスの受講生の訳出を聞き、コメントすることによって、より積極的に授業に参加することになり、協力的な学習環境が作られるのではないかと考えられる。Kohonen (1992) が指摘するように、同じ目標がある人同士に協力的な学習環境を与えれば、学習効果を相互にあげることができる。そして、Dorion and Davis (1998) が言及するように講師は、受講者にプラスとなる効果的な学習環境を作る努力をすべきであり、ペアワークがそれになりうるのではないかと考えた。

ペアワークで演習を行う場合は一斉に何名もの学習者が発話するため、教室内の音量の調整が必要になってくる。さらに各ペアの作業時間が異なる場合もあるため、演習の時間調整も講師の裁量で行うべきで、受講者の語学運用力・通訳技術や人間関係を考慮したペアの組み合わせにも配慮が必要である。フィードバックの質と量、講師の介入の頻度・妥当性・公平性などの問題点も指摘できる。ただし、Ur (1981) が指摘するように、ペアワークは講師を従来の、指示／指導・訂正・統制／管理という役割から開放し、学習者主導の環境を作ることができる可能性がある。

本研究では従来型の訓練パターンかペアワークで1回目に行った逐次通訳の訳出の質と、講師もしくは同じクラスの受講生からのフィードバックを受けた後の逐次通訳の質とを比較し、ペアワークの効果を探ってみた。フィードバックの内容を分析する際に、訳出者が使った単語・表現をそのままフィードバック提供者が繰り返すこと、また別の単語・表現を提示することをモデリングという。1回目の訳出後に提示されたモデルがどれ位の確率で2回目の訳出に組み込まれているかも検証してみた。

3 研究仮説

- ① 日本語から英語の逐次通訳の訳出はフィードバック前より後のほうが質が上がっている。

- ② 従来型の訓練パターンよりペアワークの訓練のほうが、ひとりあたりの逐次通訳練習回数および受けられるフィードバックの量は多い。
- ③ 講師によるフィードバックのコメントと同じクラスの受講生によるフィードバックのコメントの種類や質にはほとんど差がない。
- ④ フィードバック中の英語でのモデリングは、講師および同じクラスの受講生によって行われており、同じ位の割合で2回目に同じ箇所を逐次通訳をする時に組み込まれている。

4 研究方法

民間の通訳者養成機関の通訳者養成コース入門科の教室でデータを収集した。学校側は予定のカリキュラムから逸脱せず、受講生の了承を得ているという条件で研究を許可したため、講師は研究への参加は自由であり、データは評価・進級に影響を与えないことを受講生に伝えた。全員積極的に参加する意思を表明し、当日欠席した1名を除いた12名が協力してくれた。データ収集は2001年5月21日(月)および24日(木)の2日間に渡り、授業時間は1回2時間(休憩10分を含む)で、両日は全32回授業の11回および12回目であった。

データ収集日が2日に渡った理由は、カリキュラム通りに授業を遂行しなければいけなかったためである。21日(月)と24日(木)の間に受講生が復習作業をすることがデータになんらかの影響を与えるという考え方もあるが、復習作業は従来型の訓練パターンで逐次通訳を行った部分もペアワークで行った部分も同様に行っていると考え、復習作業の影響は分析していない。さらに、訳出している文章も従来型の訓練パターンの場合には講師がある箇所をひとりだけに当てているため、同じ部分が複数受講生に当たるといったことはない。よって、分析している箇所は人によって違うため、難易度や長さが異なることも明記すべき点である。教室は20席のLL教室で、データの記録方法は授業内容をすべてテープに録音し、後に書き起こした。

4.1 被験者

上記機関の通訳者養成コース、入門科受講生12名中5名を無作為に選択した。全員、日本語を第一言語とする20歳代から40歳代の大人であり、うち女性11名、男性1名であった。英語力のめやすは、英検1級レベル、TOEFL 550点以上、TOEIC 800点以上、英語でディスカッションができることで、学校独自の英語試験および逐次通訳試験の合格者であった。英語試験とは面接およびディクテーションの試験であり、逐次通訳試験とは日本語から英語および英語から日本語への段落ごとの通訳をオーディオテープに吹き込むという試験である。受講目的は「プロの通訳者を目指している」「近い将来、英語を使って仕事をしたい」「現在の仕事で高い英語力ないし通訳技術が必要である」のいずれかで、全員高い動機付けがあった。

4.2 使用教材

通訳者養成機関オリジナル教材である「芸術劇場のご案内」(参考資料, pp. 142-144)というスピーチを使用。入門科講師を務める会議通訳者が、自分の担当した通訳業務を参考に原稿を作成したものである。日本人学芸員がニュージーランドの使節団に芸術劇場の施設と公演内容を説明している架空のスピーチである。原稿はアナウンサーが通しで読み上げ、オーディオテープに事前録音したものであり、1回目の授業で講師がこのテープを2~3文ごとを1ポーションとし、再生した。

2回目の授業では、ポーズ入りテープをLL機材で再生した。このテープは1ポーションごとにオリジナルの1.5倍のポーズが録音されているもので、受講生は1ポーションごとにスピーチを聞き、ポーズ部分に訳を録音して通しで教材の逐次通訳を行った。Gile (1995) が言及しているように、背景知識はあらゆる通訳の際に必要な不可欠である。1回目の授業の4日前に、一部対訳の入った単語帳と施設説明の関連資料を配布する形で、教材スピーチに関する情報を事前に提供し準備をしてくるように促した。授業中は単語帳、資料、独自作成対訳表を見ながら、メモをとり、逐次通訳した。スクリプトはペアワーク時の検証用に1回目授業の後半で配布したが、訳出者は該当部分のスクリプトは見ずに通訳を行った。

4.3 研究手順

1回目授業前半では10分間で単語・表現・背景知識の確認をクラス全体で行った。その後、講師がスピーチ・テープを2~3文ごとを1ポーションとして再生し、聞かせた(参考資料の(1)-(27)参照, pp.142-144)。受講生は一斉にメモをとり、当てられた者のみがメモなどを見ながら日英逐次通訳を全員の前で行った。講師は訳出の直後にその受講生に対してフィードバックを口頭で与えた。コメントは「講師フィードバック」とし、受講者の訳出は「講師フィードバック前の逐次通訳」として記録した。50分間で12名全員が2~3回ずつ当たり、それぞれ別の箇所を1ポーションずつ訳出した。

1回目授業後半では、講師がペアになるよう指示をし、6つのグループが出来上がった。組み合わせは各自に任せ、講師は指示しなかった。教材テープの続きをポーションごとに聞かせ、各ペアの1名が相手に対して逐次通訳を行い、訳出は「同じクラスの受講生によるフィードバック前の逐次通訳」として記録した。聞き手は、資料類や当日配布されたスクリプトを確認しながら通訳を聞き、訳出終了後、フィードバックを行った。受講生同士の会話はテープに録音され、「同じクラスの受講生によるフィードバック」として記録した。

各ペアの話し合いが一段落ついたことを確認し、講師は次のポーションを聞かせ、前回聞き手だった方の受講生が訳出にあたり、相手が前回と同じ手順でフィードバックを行った。演習時間は50分で、各自2回に1回逐次通訳を行い、全部で4~5ポーション訳出した。宿題としてスクリプトと資料を見直し、次回の授業で同じスピーチの逐次通訳をLLで録音するので復習をしてくるように指示した。

2回目授業冒頭で、講師は質問があるかどうか全員に問いかけ、質問に対応した後、LL

でポーズ入りテープを流し、受講生全員が一斉に逐次通訳を連続的に録音した。この際、受講生はスクリプト以外の資料類を見ることは許され、メモを新たにとりながらポジションごとの逐次通訳を行い、各自の訳出は「フィードバック後の逐次通訳」として記録された。

データの分析は、5名分の1回目の訳出と2回目の訳出の評価結果を比較した。1回目と2回目の通訳の間に与えられたフィードバックの内容を検証し、講師または同じクラスの受講生からのフィードバックが2回目の逐次通訳にどのような直接的影響を与えたかを分析した。

4.4 分析基準と方法

4.4.1 日英逐次通訳の質の測定基準

逐次通訳の質を測定する際には、問題点を4つの種類に分け、減点方式をとった。意味(訳出の正確さ)、文法、単語・表現(意味的には通じるが適切な単語・表現を選んでいない場合)、流暢さ(言いよどみがあるか、繰り返し、発音・発声など)の4つの要素を取り上げ、表1の基準を設けた。この要素は入門科における評価基準に使用されているものである。1回目の授業での5名分の訳出テープを書き起こし、ポジションごとに以下の基準に基づいて評価した。さらに2回目の授業での同じ受講生の同じポジションの訳出も同じ基準で点数をつけた。

表1 日英逐次通訳の質の測定基準

評価	基準
5	日本語の内容はすべて伝えている。入門科で十分な訳出レベル。文法的な問題は1箇所かそれ以下。単語・表現に改善が認められる箇所は多くて1箇所。流暢さに欠ける箇所は多くても1箇所。問題点は、合計3箇所まで。
4	日本語の内容の意味は伝わるが、文法的な問題が最高でも2箇所。入門科でよしとされる訳出レベル。単語・表現に関する問題点が1-2箇所もしくは流暢さに関する問題点が1-2箇所ある場合も該当。文法的な問題が1つあり、かつ単語・表現、流暢さの問題もある場合は問題点の合計は3つ以上にならない。文法的な問題がない場合は単語・表現・流暢さの問題が合計で4箇所まで。
3	日本語の内容は伝わらないことはないが、文法的な問題が2箇所以上ある。単語・表現および流暢さにも問題がある場合は、文法も含めて問題点の合計は4箇所以上あってはならない。文法的な問題が2箇所以上なくとも、問題点の合計が5箇所の場合は該当。入門科で妥当なレベル。
2	意味上の大きな問題(誤訳)が1つでもあると、この評価もしくはこれ以下の評価となる。文法、単語・表現、流暢さの問題が合計で4-5箇所ある場合も該当。入門科で不合格とみなされる訳出。
1	意味上の大きな問題(誤訳)が1つ以上ある。文法、単語・表現、流暢さの問題が合計で6箇所以上ある場合も該当。入門科で不合格とみなされる訳出。

4.4.2 フィードバックの種類と例

フィードバックのコメントも、意味、文法、単語・表現、流暢さの 4 つの要素で分類した。4 つに当てはまらない内容については、「その他」とした。表 2 はフィードバックの分類、例および指摘人物・指摘箇所を示している。

表 2 フィードバックの種類と例

分類	フィードバック例（指摘者、指摘箇所）
意味	「『1 1』を落とした。」（受講生 B, 段落 14） 「"a 200-member choir"といわなければいけなかったところ
文法	"a 200-members choir とやった。」（受講生 B, 段落 14） 「『パンフレット』という日本語は pamphlet, brochure, leaflet
単語・表現	と訳せる。」（受講生 D、段落 1 6） 「最初に ehh といったが、言わないほうがよかった。」（受講生 A,
流暢さ	段落 12） 「スピーカーはパンフレットの『施設の概要』のところを説明しているのだから、英語のパンフレットの同じ箇所を見て、そこに使われている言葉をそのまま読み上げたほうがよいのではないか。（受講生 C,
その他	段落 11）

4.4.3 不適切なフィードバック

1回目より2回目の訳出の評価が下がったポーションを分析したところ、不適切なフィードバックがなされていることがわかった。表 3 (p.131) は不適切な理由、フィードバック例、指摘箇所を示している。不適切なフィードバックは、講師および同じクラスの受講生からなされていた。フィードバック中に訳出者の言った英語をそのまま繰り返すこと、もしくはフィードバック提供者が別の英語表現を提示することをモデリングと呼ぶ。このモデリングされた英語表現は適当な場合も不適当な場合もあった。

5 分析方法と考察

5.1 フィードバック前の逐次通訳の質

表4はフィードバックを受ける前の各受講生の訳出に対する評価結果と平均点である。授業前半の50分間に従来型の訓練パターンでひとりずつ訳出し、講師からフィードバックを受けた回数は各自2回であったが、授業後半の50分間で行ったペアワーク中で同じクラスの受講生からフィードバックを受けた回数は4回か5回であった。同じ時間内でひとりの受講生が訳出する機会およびフィードバックを受ける機会はペアワークのほうが多かった。

表 3 不適切なフィードバック

不適切な理由	フィードバック例	指摘箇所
不適切な訳出に対するプラスの指摘	「"can broaden the horizon"という訳はいいのではないか。」	受講生C・ポーション18
適切な訳出に対するマイナスの指摘	「『～をはじめ』という部分を"such as"と言ったが、違う表現のほうがよい。」	受講生C・ポーション27
訳出を十分理解しないと言っている指摘	「『文化芸術関係』の訳はよかった。」 [“facility concerned with art and culture”に対して]	受講生A・ポーション23
指摘するべき点がされてない	“character”という不適切な表現があるが指摘がない。	受講生C・ポーション18
不適切なモデリング	「『地下一階』はたぶん"on the first floor in the basement" がいい。」	受講生E・ポーション22
訳出と一致しないモデリング	「"domestic and world famous"といったけど、いい訳だと思った」[実際は"domestic and worldwide"と訳出。]	受講生B・ポーション26

表 4 フィードバック前の逐次通訳の質

フィードバック提供者	講師			同じクラスの受講生					平均点
	1回	2回	平均点	1回	2回	3回	4回	5回	
通訳回数	1回	2回	平均点	1回	2回	3回	4回	5回	平均点
受講生A	1	5	3.00	4	4	2	3	2	3.00
受講生B	4	1	2.50	3	1	1	1	-	1.50
受講生C	4	3	3.50	4	4	4	4	4	4.00
受講生D	2	3	2.50	4	1	2	4	1	2.40
受講生E	2	1	1.50	4	2	1	1	-	2.00
平均値			2.60						2.58

講師からのフィードバック前の訳出と、同じクラスの受講生からのフィードバック前の訳出の評価結果を見てみると、2名の受講生(受講生B, 受講生D)については、講師フィードバックの前のほうが平均点が高く、別の2名(受講生C, 受講生E)については、講師フィードバック前のほうが平均点が低い。1名(受講生A)については平均点は同じであった。講師フ

フィードバック前の訳出ポーションは、ひとりずつ当てているため教材の違う箇所を指している。そのため、それぞれのポーションの長さや難易度が異なることを記す必要がある(具体的なポーションは参考資料のスピーチのポーション番号を参照)。一方、同じクラスの受講生のフィードバック前の該当ポーションは、受講生 A、C、D の記録は同じポーションの訳出である。この記録はペアワークの中のものなので、各ペアが一斉に訳しているからである。また受講生 B と E も同じ箇所を訳出している。表4によると、5 名の逐次通訳の評価は、講師フィードバック前の平均点の平均値は 2.6、同じクラスの受講生のフィードバックの前の平均点の平均値は 2.58 と、大きな違いは見られなかった。

5.2 フィードバック後の逐次通訳の質

表 5 は講師フィードバック後と同じクラスの受講生のフィードバック後の逐次通訳の評価結果である。2 回目の授業で、LL 機材を使用し、全ポーションを通して全員が一斉に逐次通訳を録音したテープのうちの 5 名分の結果を、ポーション単位および平均点で示している。各ポーションは、表4のフィードバック前の各ポーションと同じ部分の該当点数である。講師フィードバック後の平均点のほうが同じクラスの受講生のフィードバック後より高い受講生(受講生 A, 受講生 B, 受講生 E)が3名、低い受講生(受講生 C, 受講生 D)が2名であった。5 名の平均点の平均値では講師フィードバック後が 3.0、同じクラスの受講生のフィードバック後が 2.94 と 0.06 の差しか認められず、フィードバックが 2 回目の訳出に及ぼす影響は講師によるものでも、同じクラスの受講生からのものでも同程度であったといえる。

表 5 フィードバック後の逐次通訳の質

フィードバック提供者	講師			同じクラスの受講生					平均点
	1回	2回	平均点	1回	2回	3回	4回	5回	
通訳回数									
受講生 A	2	5	3.50	5	4	1	3	2	3.00
受講生 B	2	4	3.00	4	2	2	2	-	2.50
受講生 C	3	2	2.50	4	4	4	4	4	4.00
受講生 D	2	3	2.50	4	2	2	5	3	3.20
受講生 E	4	3	3.50	3	3	1	1	-	2.00
平均値			3.00						2.94

5.3 フィードバック前後の逐次通訳の質の変化

表 4 と表 5 を比較すると、講師フィードバック前と後の逐次通訳の平均点の平均値は 2.6 から 3.0 に上がっており、同じクラスの受講生のフィードバックの前と後でも、2.58 から 2.94 に上がっている。

これを個人ベースで比較すると、受講生 A, B, E については、講師フィードバック後に平均点は上がっているが、受講生 C の平均点は、講師フィードバック後のほうが低く、受講生 D の平均点は変わらなかった。評価がフィードバック後に下がったのは受講生 B の1回目と受講生 C が当たった両方の回であった。この3箇所のフィードバック内容は後に分析する。

ペアワーク中に同じクラスの受講生からフィードバックを受けた後の訳出の平均点は受講生 B と D については上がったが、受講生 A, C, E の平均点は変わらなかった。ペアワーク後に、平均点が下がった受講生はいなかったが、個々のポーションを見ると、受講生 A の3回目と受講生 E の1回目では評価が下がっている。同じクラスの受講生がどのようなフィードバックをこの箇所で与えたかは後ほど検証する。

表4と表5からわかることは、フィードバックの前後の逐次通訳は、平均点の平均値ベースでは1回目より2回目のほうが上がっており、これは、フィードバックが従来型の訓練パターン中に講師から受けたものでも、ペアワーク中に同じクラスの受講者から受けたものでも、同じような効果があったといえる。1回目の逐次通訳の練習経験そのものや、各自の復習も逐次通訳の質の向上に寄与していると考えられるが、フィードバックもまたひとつの要素であり、その提供者が講師であっても同じクラスの受講生であっても大きな差異は認められなかった。

5.4 講師によるフィードバックの量と種類

講師によるフィードバックには、意味、文法、単語・表現、流暢さに関するものに加え、一般的なコメントや通訳に関する戦略的アドバイスをしているものがあつたため、これらを「その他」とした。種類別に講師のコメントを数え、全コメントに対してのパーセントを計算したのが表6である。各受講生は、この訓練方法が実施された50分間で7から23の指摘を講師から受けている。

表6 講師によるフィードバックの量と種類

指摘種類	意味	文法	単語・表現	流暢さ	その他	合計
受講生A	1	1	1	3	1	7
受講生B	2	2	12	2	3	21
受講生C	0	1	8	0	2	11
受講生D	0	0	3	2	5	10
受講生E	1	1	13	1	7	23
合計 (%)	4 (6%)	5 (7%)	37 (51%)	8 (11%)	18 (25%)	72 (100%)

講師は5名の受講生に対して合計72のコメントをし、うち37(51%)が単語・表現に関するもので一番多かった。次に多かったのが一般的または戦略的なコメントで18(25%)、さらに流暢さに関するものが8(11%)、文法関連が5(7%)、意味に関するものが4(6%)であった。

5.5 同じクラスの受講生によるフィードバックの量と種類

ペアワーク中の同じクラスの受講生からのフィードバックも講師フィードバックと同様の 5 つの種類に分類し、その数と全コメントに対するパーセントを計算したのが表 7 である。ペアワーク中、同じクラスの受講生からそれぞれ 18 から 37 のフィードバックを受けている。5 名の合計は 142 になり、これは、同じ 50 分間で行った講師対受講生の訓練法におけるフィードバック数のほぼ 2 倍である。

同じクラスの受講生からのフィードバックの内訳は、62 (44%) が単語・表現に関するもの、41 (29%) が意味に関するもの、33 (23%) が「その他」であった。「その他」の中で、受講生たちはメモの取り方のコツ、授業の事前準備方法など勉強の仕方全般について意見交換をしているのが目立った。また、流暢さに関するものが 4 (3%)、文法関係が 2 (1%) だった。

表 6 と 7 を比較しながらフィードバックの内容を提供者別に見ると、単語・表現に関する指摘が講師および同じクラスの受講生ともに一番多かった。単語・表現に関する指摘は、講師フィードバック中の 51%、同じクラスの受講生によるフィードバック中の 44% を占めている。意味に関する指摘は講師からはわずか 6% であったが、同じクラスの受講生によるフィードバック中では 29% だと比較的高かった。ペアワークでは、日本語解釈や英語表現、両者の意味の一致について話している場合が多くみられた。

表 7 同じクラスの受講生によるフィードバックの量と種類

指摘種類	意味	文法	単語・表現	流暢さ	その他	合計
受講生A	3	0	7	1	7	18
受講生B	10	1	18	0	2	31
受講生C	9	0	17	1	4	31
受講生D	12	1	8	1	15	37
受講生E	7	0	12	1	5	25
合計 (%)	41(29%)	2 (1%)	62 (44%)	4 (3%)	33 (23%)	142 (100%)

5.6 講師によるフィードバックにおけるモデリング

フィードバック中に訳出に使われた単語・表現をそのまま繰り返した上でよい訳であったということは、特定の単語・表現の適切さを強調することになり、2 回目の通訳の際にも同じ単語・表現を使うきっかけともなりうる。別の単語・表現を具体的に提供すると、2 回目の通訳の際に組み込むことができるため、有効であると考え。このモデリングは、フィードバックが 2 回目の通訳に及ぼした影響を直接的にみるひとつの指標なると考え、講師のモデリングの回数と実際 2 回目の通訳で組み込まれた数、組み込み率を表 8 にまとめた。

表 8 講師フィードバックにおけるモデリングの数と組み込み

モデリング提供者	講師		
	「モデル」の数	組み込まれた「モデル」の数	組み込み率
受講生A	6	4	67%
受講生B	20	8	40%
受講生C	13	7	54%
受講生D	12	7	58%
受講生E	18	10	56%
合計 (%)	69	36	52%

講師はひとりの受講生に対して 6 から 20 のモデリングを行っており、5 名への 50 分間で合計数は 69 であった。フィードバックの指摘コメントが多ければ多いほど、モデリングの数も多かった。36 のモデルが 2 回目の逐次通訳で再現されており、平均組み込み率は 52% であった。

5.7 同じクラスの受講生によるフィードバックにおけるモデリング

ペアワーク中に受けた同じクラスの受講生からのフィードバックの中でのモデリングの数および組み込み率を表 9 に示す。

表 9 同じクラスの受講生のフィードバックにおけるモデリングの数と組み込み

モデリング提供者	同じクラスの受講生		
	「モデル」の数	組み込まれた「モデル」の数	組み込み率
受講生A	4	3	75%
受講生B	25	14	56%
受講生C	16	9	56%
受講生D	8	6	75%
受講生E	12	4	33%
合計 (%)	65	36	55%

同じクラスの受講生によるモデリングは全部で 65 あり、うち 36 が 2 回目の逐次通訳で組み込まれていた。平均組み込み率は 55% となり、講師によるモデリングの平均組み込み率の 52% と大きな差異はない。モデリングの頻度はペアワークの相手であるフィードバック提

供者によって大きな違いが見られる。モデリングされた内容、人間関係などによってモデリングの量と組み込み率が影響されると思われる。さらに、ひとつの日本語表現に対して、複数のモデリングをした場合、2回目の逐次通訳で再現できる表現はひとつであるので、モデリング量が多ければ組み込み率が低くなってしまう可能性がある。

5.8 フィードバックの質と2回目の逐次通訳への影響

表4と表5を比較すると、講師フィードバックとペアワーク中の同じクラスの受講生によるフィードバックは2回目に通訳する際に同じような影響があり、多くの場合は逐次通訳の質の向上に貢献していることがわかる。しかし、2回目の逐次通訳のほうが点数が低かった場合が5回あった。この5事例をさらに分析し、フィードバックの際にどのような指摘とモデリングがされたのか、その中には不適当なものはあったかどうかを表10にまとめた。

表10 不適当なフィードバック・モデリングと2回目の逐次通訳への影響

フィードバック提供者	受講生	通訳回数	指摘コメント		モデリング	
			コメント数	うち不適当コメント数	モデル数	うち不適当なモデル数
講師	B	1回目	7	0	8	0
	C	1回目	5	1	5	1
	C	2回目	5	3	7	3
同じクラスの受講生	A	3回目	5	2	2	2
	E	1回目	5	2	4	4

受講生Bが1回目に当たり、講師からフィードバックを受けた事例を検証してみると、1回目ではしなかった誤訳をしたため、評価が2となったことがわかった。1回目に正しい訳出をしているため、講師のフィードバックにはその箇所に関するコメントはない。

受講生Cの1回目の訳出では、2回目で犯した単数・複数の間違いはしていなかった。しかも講師はモデリングで正しい訳出を繰り返している。なぜこのような間違いが起こったかを分析してみると、講師のモデリングが、あたかも受講生が1度目に間違えた表現をしたような口調で行われていたことがわかった。また、講師は「単数・複数は正確に訳す必要があるが、あせって訳していて、あとで間違いに気づいても、あえて戻って訂正する必要はない」とコメントしているため、あたかも訳出者が単数・複数の間違いをしたが、戻って訂正しなかったのは正しい戦略だったと思わせるような誤解を招くことを言っていることがわかった。このコメントの妥当性にも疑問を感じる上、このコメントによって受講生が混乱した可能性が大いにあると思われる。Chaudron (1988) が言うように、学習者の間違いを指摘する際に講師は

時として曖昧で、誤解を与えかねない言い方をしてしまい、さらに指摘が一貫性を欠く場合があるが、このケースがその例といえるだろう。

同じクラスの受講生によるフィードバックでは、特定の箇所の訳し方で多量のモデルが紹介されたことにより、組み込み率が低下したり、不必要に単語・表現が訂正され、それを組み込んでしまった事例が見られた。さらに、聞き手が間違いを指摘しなかったため、受講生は同じ間違いを2度目の訳出でも繰り返している場合もあった。本研究の分析では、2回目の逐次通訳の質が1回目よりも下がった事例については、フィードバックの中で講師または同じクラスの受講生がコメントもしくはモデリングいうかたちで不適当なフィードバックを行い、それを組み込んでしまった受講者は2回目の訳出で低い点数を取ってしまったケースが大半であったことがわかった。

5.9 まとめ

1回目の逐次通訳の質は従来型の訓練訓練パターンの中で行う場合と、ペアワークで行う場合ではさほど差異は見られなかった。講師主導型の演習とグループ(ペア)ワークの演習では学習者の英語発言の正確性には変化は認められないという Griffe (1998) および Pica and Doughty (1985)の英語学習者の研究結果と類似する。さらに、被験者5名の逐次通訳の平均点の平均値は2回目の訳出のほうが1回目より高かった。これは、仮説①の「日本語から英語の逐次通訳の訳出はフィードバックの前より後のほうが質が上がっている」ことを説明している。

50分間のひとりあたりの逐次通訳回数は、従来型の訓練法の場合は2回、ペアワークの場合は4~5回とペアワークのほうが多かった。つまりペアワークのほうが同じ時間でより多くの練習の機会を与えることができ、時間効率のよい訓練法といえる。従来型の訓練法の中での講師フィードバックは5名に対して72、ペアワーク中の同じクラスの受講生からのフィードバックは合計142と講師からのものの約2倍であった。ペアワークを実施したことにより、ひとりあたりのフィードバック量も増加したことになる。これは、仮説②の「従来型の訓練パターンよりペアワークの訓練のほうが、ひとりあたりの逐次通訳練習回数および受けられるフィードバックの量は多い」という見解に合致する。

フィードバックの内容を検証してみると、講師フィードバックは単語・表現や「その他」と分類された通訳における一般的なコメントや戦略についてのものが比較的多かった。このような「その他」のフィードバックの有効性については2回目の逐次通訳に直接的に反映されるものは少なく、その効果は長期的な形で受講生の通訳に表れるであろう。一方、同じクラスの受講生によるフィードバックでは、やはり単語・表現に関するものが一番多かったものの、講師フィードバックでわずか6%を占めていた意味に関するコメントが全体の29%を占めていた。通訳者としての経験もほとんどない受講生が講師のように通訳経験に基づくアドバイスをすることは難しく、むしろ日本語スピーチの内容の解釈や英語表現のもつ意味に関する検証作業に終始したことが考えられる。この点を、「講師によるフィードバックのコメントと同じ

クラスの受講生によるフィードバックのコメントの種類にはほとんど差がない」と言及した仮説③と照らし合わせると、指摘分野は同様であるが、フィードバック全体に対するそれぞれの種類の割合が異なった。

分析した 33 ポーションの逐次通訳のうち、5 つのポーションで 2 回目の訳出のほうが 1 回目よりも質が落ちていた。その他の 28 ポーションでは、訳出の評価が同じ、もしくは上がっているため、フィードバックの効果はプラスのもの、もしくは影響力がないという形で 2 回目の逐次通訳に反映されたと思われる。全体的に言えば、講師フィードバックと同じクラスの受講生のフィードバックの効果に大差なかった。これは、「講師によるフィードバックのコメントと同じクラスの受講生によるフィードバックのコメントの質にはほとんど差がない」とした仮説③と合致する。Chaudron (1988) は、英語を母国語としない受講生も多くのフィードバックを与えることができると英語学習の研究で示しているが、同様のことが逐次通訳演習の授業においても観察された。

フィードバックの手法を分析すると、講師も同じクラスの受講生もモデリングを行っていたが、その頻度が異なることがわかった。ある受講生に対してペアワーク中にモデリングを行う機会は従来型の訓練パターンの 2 倍あったにもかかわらず、講師とペアワークの相手からは同じ位の頻度でしかモデリングが行われていなかった。2 回目の逐次通訳でのモデルを組み込んだ率が同程度であったことを考えると、同じクラスの受講生からのモデリング頻度を上げれば 2 回目の訳出に組み込む単語・表現が増えると考えられる。ただし、ひとつの日本語に対して多数のモデルが紹介されても 2 回目の訳出にはその全てを組み込むことはできないので、ある一定量のモデルを超えると組み込み率は下がることになる。「フィードバック中の英語でのモデリングは、講師および同じクラスの受講生によって行われており、同じ位の割合で 2 回目に同じ箇所を逐次通訳をする時に組み込まれている」という仮説④と研究結果は一致する。

モデリングが英語表現が修整・改善される際に使われ、2 回目の訳出の質の向上に結びついているかどうかを実証するためには、さらなる研究が必要である。モデルとして提示されている単語・表現の妥当性や訳出者が何を基準に 2 回目の訳出にあるモデルを組み込む判断をしているかなどについて分析しなければならない。もし講師が 1 回あたり行っているモデリングと同じ頻度でペアワーク中に同じクラスの受講生がモデリング行えば、仮にそのモデルが講師によるモデルと同程度の質のものであるならば、通訳の質の向上につながるのではないと思われる。

その理由として、Chaudron (1988) が言及するように、他人によるターゲット言語の反復は、学習者の言語理解に少なくとも短期的には影響を与え、その頻度は学習と相関関係があると考えられるからである。フィードバックの仕方については、講師がどの分野を指摘し、モデリングを含め、どのような形でコメントすべきかを具体的に教えることによって、受講生がペアワークの中で行うフィードバックがより有効なものになるのではないだろうか。この点の実証は今後の研究テーマとしたい。

2回目の逐次通訳の質が1回目より低下した5つの事例を分析したところ、フィードバックにマイナス要素が認められることが多かった。不適当なフィードバックは同じクラスの受講生からだけでなく、講師からもなされていたことが解明された。一方で、有効なフィードバックが提供されていても、それを2回目の逐次通訳に組み込まない事例も見受けられた。その理由を分析することによって、フィードバックの組み込み率を上げるためには何をすればよいか浮き彫りになり、それを実践することにより講師はより効果的な学習環境を提供することになると思われる。

6 結論

逐次通訳をペアワークで行うことによって、練習量とフィードバックを受ける機会は増加する。ペアワーク中の同じクラスの受講生からのフィードバックの質が講師フィードバックと同程度のものであれば、逐次通訳訓練の教室でのペアワークは今後も推奨されるべきである。フィードバックは講師によるものと同様に受講生によるものの大半は、逐次通訳に組み込めば有意義なものであったが指摘種類の割合が異なっていた。講師がフィードバックの仕方をより具体的に提示すれば受講生からのフィードバックが講師からのものと類似するのではないか。

この研究では、逐次通訳の質の変化を2回目の授業で行った同じスピーチの逐次通訳の訳出のみで測り、そのフィードバックの直接的な効果を探っているが、フィードバックの影響は間接的なかたちで長期的な効果として出現する可能性もあると思われる。Dakin (1973) が指摘するように、フィードバックのプロセス全体の効果をあげるには、最終的に受講者が自分をモニターすることができるようにならなければいけない。つまり、学習者は自分のフィードバックのシステムを構築し、自分自身でそのプロセスに参加し、自身でその効果を検証する必要がある、そのような学習プロセスを認識させることを講師は最終目標としなければいけない。通訳訓練生は、自らペアワークに積極的に参加し、フィードバックやモデリングを多く与え合い、組み入れられる提案は即、訳出に使ってみるという姿勢を持つことで、短期的には訳出の質があがり、また目に見えない形でも長期的には通訳技術の向上につながるのではないか。

Johnson and Johnson (1975) によると、協力的な学習に必要な5要素は、(1) 同じ目標に向かって共に学び、互いの学習に貢献したいという気持ちを持つ、(2) グループの全員が自分および他の受講者の学習に責任があると感じ、積極的に貢献すること、(3) お互いの学習のために直接的に向き合うこと、(4) 他人やグループ内でうまくやっていくスキルを駆使すること、(5) グループ学習の効果をメンバーが評価すること、である。ペアワークを導入する際に、講師はその目的を説明し、メンバーを特定し、フィードバックの仕方を詳細に説明し、協力的な学習環境を作るべきである。講師はペアワーク中も常にモニタリングをし、必要とならば介入し、ペアワークが効果的に実施されているかどうかを評価すべきであろう。

民間の通訳者養成機関の限られた授業時間では、今後も講師フィードバックおよび同じ

クラスの受講生によるフィードバック両方を受けられるような授業展開をしたい。講師は、受講生がペア相手に指摘することが比較的難しい逐次通訳の際の一般のおよび戦略的なアドバイスを、そのフィードバック中に多く盛り込むことを心がけ、さらにペアワークを通して授業時間内外で共に学習する雰囲気をつくり、受講者が進級できるだけの通訳技術を身につけ、1日も早く夢を実現する手助けをしたいと思う。

最後に、研究に協力してくださった熱心な通訳訓練生の皆様、また、本稿の掲載に際し、有益なコメントと助言をいただきました査読者の皆様に、この場を借りて深く感謝いたします。

筆者紹介：池田和子（いけだ・かずこ）会議通訳者、東京外国語大学講師

サイマル・アカデミーおよびモントレー国際大学・大学院での通訳訓練後(MACI)、コロンビア大学・大学院で英語教授法(MATESOL)を学ぶ。民間通訳者養成機関で実践的な訓練を、東京外国語大学・大学院では「通訳理論」を担当。

[参考文献]

- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakin, J. (1973). *The language laboratory and language learning*. Essex, UK: Longman Group Ltd.
- Doiron, R., & Davies, J. (1998). *Partners in learning*. Englewood, CO: Libraries Unlimited Inc.
- Fanslow, J. (1992). *Try the opposite*, Tokyo: The Simul Press.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Griffe, D. (1998). Classroom self-assessment: pilot study. *JALT Journal*, 20 (1), 115-125.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Keiser, W. (1977). Selection and training of conference interpreters, *Language interpretation, and communication*. New York, NY: Plenum Press, 11-24.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. *Collaborative language learning and teaching*. 14-39. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In Gass, S. M. and

- Madden, C. G. (ed.), *Input and second language acquisition*, 149-161, Rowley, MA: Newbury House Publishing Inc.
- Shoemaker, C.L. & Shoemaker, F. (1991). *Interactive techniques for the ESL classroom*. New York, NY: Newbury House.
- Underwood, M. (1987). *Effective class management*. New York, NY: Longman Inc.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York, NY: Longman Inc
- Ur, P. (1981). *Discussions that work*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Viaggio, S. (1996, February). *A chief interpreter's view*. Paper presented at the XIV FIT Congress, Melbourne, Australia.
- 池田和子 (1995) 「会議通訳者の養成における日米の比較」『日本語学』第 14 卷 12 号: 29-40.
- 北林利治・杉山泰・リチャード・ボナン・西村友美 (1998) 『初めて学ぶ翻訳と通訳: 言語コミュニケーション入門』松柏社
- 国弘正雄 (1999) 『国弘流 英語の話し方』たちばな出版
- サイマル・アカデミー(2001) 「2001 年 4 月コース受講案内」
- 染谷泰正 (2001) 「通訳教育のあり方ー何を教えるか、何を学ぶか 2/2」『通訳翻訳ジャーナル 9 月号』: 90-91.

参考資料

日英逐次通訳教材スピーチ・スクリプト

芸術劇場のご案内

廣野美恵子、東京芸術劇場学芸員

2001年4月23日

- (1) ニュージーランドからの使節団の皆様。本日は東京芸術劇場にお越し頂きまして、ありがとうございます。/
- (2) 皆様は、ニュージーランドの自治体で文化交流の部署でお仕事をなさっていらっしゃるかと聞いております。今回は、15名の皆様が、各都道府県が運営する文化支援施設の視察を目的に来日されたとのこと。/
- (3) 1週間のご予定で、いろいろな施設をご覧になっており、今日は3日目とのこと。ツアーの一貫として、東京では、当劇場をご覧頂くことになり、たいへん光栄に思っております。/
- (4) 本日は、私、廣野美恵子(ひろの・みえこ)がご案内役を勤めさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。/
- (5) さて、今日の予定ですが、まず、こちらの会議室で私が20分ほどかけて、当劇場についてご説明申し上げます。その後、皆様に施設を回って見ていただくことになっています。/
- (6) 私は、申し訳ないのですが、英語があまりできませんので、日本語で説明させていただきます。今日は、サイマル・インターナショナルから通訳の方に来ていただいています。こちらがサイマルの戸田治子(とだ・はるこ)さんです。/
- (7) 私の日本語を英語へと逐次通訳していただきます。逐次通訳も含めて20分の予定で当劇場の施設の説明と、ホールでどのような公演が行われているかをご説明いたします。その後15分くらいかけて施設も見ていただき、この会議室に戻って参ります。/
- (8) では、さっそくご説明を始めさせていただきます。東京芸術劇場は、1990年に東京都によってここ池袋に開館いたしました。現在は、財団法人東京都生涯学習文化財団が運営しております。/
- (9) 東京におけるコンサートや美術展の開催数、その質の高さは国際的に見てもトップクラスです。そのような芸術活動を支援するため、東京には数々のホールやギャラリーが公共機関や民間企業、その他の団体によって運営されております。そして、当劇場もそのひとつです。/
- (10) それでは、当劇場の施設について説明いたしましょう。まず、お手元のパンフレットにございます「施設の概要」をご覧ください。/
- (11) 当劇場の施設ですが、大ホールを含む4つのホールのほかに、リハーサル室や会議室等の芸術文化創造活動施設がございます。芸術文化創造活動施設には、そのほかにも展示ギャラリーや展示室がございます。/
- (12) また、利用者サービス施設として、レストランや喫茶店、美術店や書店もあり、駐車場も用意しております。これらの施設により、さまざまな文化活動の支援が可能となっております。/

- (13) それでは、各施設の概要を説明していきましょう。まずは当劇場の顔でもあります大ホールです。こちらは、オーケストラの演奏を主眼とした本格的なコンサートホールです。/
- (14) 客席数は約 2000 あり、舞台は 120 人編成のフルオーケストラと 200 人編成の合唱団が同時に演奏できる広さを持っています。コンサートをスムーズに開催して頂けますよう、楽屋も合計 11 室用意してあります。/
- (15) この大ホールのもうひとつの大きな特徴はステージ正面にあるパイプオルガンです。オープン時から設置されていますこのマルク・ガルニエ製のオルガンは、ルネッサンス、バロック、モダンの 3 つの異なる性質の曲が演奏できる珍しいオルガンです。/
- (16) お手持ちのパンフレットの中で「大ホール」と表示されたページに掲載されています写真をご覧下さい。英語のパンフレットのほうに映っておりますのはルネッサンスおよびバロックタイプです。モダンタイプは私が持っております日本語パンフレットのほうに映っております。/
- (17) 当劇場の施設で次に大きいのは中ホールです。客席数は約 850、そして約 60 人規模のオーケストラ・ピットを備えております。こちらでは本格的な演劇公演、オペラ、バレエ、舞踏など各種芸術舞台に対応しております。/
- (18) 特徴のある側舞台(そくぶたい)は主舞台(しゅぶたい)と同じ面積を持ち、舞台芸術の可能性を更に追求できるようになっています。また、大ホールに比べて全体的に規模はやや小さくなりますが、やはり11室の楽屋があります。/
- (19) また、当劇場には小ホールも 2 つございます。小ホール1はフリーステージタイプ、小ホール 2 はスラストステージタイプです。いずれも客席数は 300 ほどで、小規模の演劇やパフォーマンス、ミニコンサートなどに適しています。/
- (20) 大ホールと中ホールはプロの団体によるご利用が多いのに比べ、こちらは比較的アマチュア団体のご利用も多いホールです。小ホール 1、2 ともにそれぞれ 4 室の楽屋がございます。/
- (21) さらに、大小 6 つのリハーサル室もございまして、ホールをご利用頂く皆様や、その他の皆様にもご利用頂けるようになっております。演劇や舞踏、バレエ、オーケストラや合唱の練習などにご利用いただけます。付属設備として椅子や譜面台、指揮台などのオーケストラセットや音響セットも用意してあります。/
- (22) 当劇場で美術展や写真展を催して頂くことも可能です。当劇場の 5 階には展示ギャラリーがございます。こちらでは 20 枚の吊りパネルで部屋を自由に仕切って頂くことができ、絵画、写真、彫刻等の作品発表の場として最適です。ほかにも、地下1階に 2 つの展示室がございます。展示ギャラリーも展示室も、グループ展や個展など、さまざまな作品展が開かれ、多くの方に楽しんで頂いております。/
- (23) また、当劇場には合計 9 室の会議室がございます。これらの会議室は文化、芸術関係の会議、講座、研修、パーティーなど、用途にあわせてお使いいただけます。以上で施設内の説明を終らせていただきますが、ここで少し、当劇場のホールではどのような公演が行なわれているか紹介いたしましょう。/
- (24) 開催公演が一番多いのは、やはり大ホールです。こちらの方はプロのオーケストラや合唱団

などのコンサートが主です。もちろん、世界的に有名な音楽家のソロコンサートも数多く開催されております。/

- (25) オーケストラでは、東フィル(東京フィルハーモニー交響楽団)、読響(読売日本交響楽団)、都響(東京都交響楽団)、東京交響楽団の演奏会が数多く開催されております。取り扱う曲はいずれもヨーロッパの巨匠といわれる、バッハやベートーヴェン、メンデルスゾーンやブラームス、モーツァルトなどの大曲です。/
- (26) また、奇数月の第3木曜のお昼には、ランチタイムパイプオルガンコンサートも行なっております。演奏者はいずれも国内外の有名なオルガニストで、入場無料、出入り自由ですので、お勤めの方でもお昼休みに気軽にお立ち寄り頂けます。/
- (27) 中ホールではミュージカルの公演が比較的多いのが特徴です。宝塚歌劇団を始め、さまざまな一座や劇団による公演が行なわれております。小ホールのほうでも劇やダンス公演が開催されており、また、寄席も定期的に催されています。/

[注] 段落 28 以降はデータとして使用されていないため、省略。