

グローバル英語学科通訳教育アクション・リサーチ

——自律した学習者を育成することを目的として——

中 村 幸 子

1. はじめに

我が国においてこれまでプロ通訳者養成を担っていたのは、専ら国際会議オーガナイザーに付属して設置されている通訳スクール¹⁾であった。しかし大学や大学院での通訳教育の始まりは、1960年代といわれ(染谷他 2006)、アカデミックな研究・教育の場でも早くから通訳教育が行われていたことは、あまり知られておらず、やや驚きでもある。当時、どのような位置付けでどのような目的を持って通訳教育がなされてきたのかについては調査に値すると思われるが、それはまたの機会に譲ることとし、本稿では、近年の大学・大学院における通訳教育熱のコンテクストの中での本学における通訳教育に焦点を当てることにしたい。

筆者が所属する日本通訳翻訳学会において、日本における通訳教育の実態を明らかにする目的で「わが国の大学・大学院における通訳教育の実態調査」(染谷他 2006)が実施された。それによると、2005年の時点で、日本国内で105以上の大学や大学院で139コースにのぼる通訳関連の授業が実施されていることが判明した。それから早5年が経過し、現在ではそれをはるかに上回る数の大学や大学院で通訳関連の授業が行われていると推測できる。最近では、一部の大学院が従来のプロ通訳養成スクールの役割を果たしつつある²⁾ことを鑑みれば、近年のわが国の大学・大学院における通訳教育の在り方は、欧米のそれ³⁾に近づきつつあるのかもしれない。しかし、学部で通訳教育を受けただけではプロとして市場で通用する実力を養成することは到底望めないことは自明であり、依然として即戦力は通訳スクールから供給さ

れていることはいうまでもない。では大学での通訳教育の理念はいかにあるべきだろうか。そして実際にはどのような教育が実践されているのだろうか。本稿では、本学での通訳関連の授業を例に、大学における望ましい通訳教育の在り方を論じる。

2. 大学における通訳教育とは

一口に大学の学部での通訳教育といっても、そこで学ぶ者の目的意識も語学習熟度も大きく異なる。実際、日本通訳翻訳学会の通訳教育分科会が2007年度に実施した全国規模の「通訳クラス受講生たちの意識調査」(田中他 2007)では、通訳クラスの受講生の英語レベルはTOEIC換算でも450点以下から950点超と大きくばらつきがあり、受講目的も「通訳の仕事や通訳の勉強法に興味があるから」、「留学や就職に備えて」、「英語力を高めたいから」、「将来通訳者になりたいから」など、様々であることが分かっている。それらの回答から得られた最も平均的な受講生プロフィールは、TOEIC平均スコア500点前後の学生が通訳の仕事に興味を持ちつつも実際には通訳の勉強法を通じて英語力を強化する目的で履修している姿であることが浮かび上がる。この平均像は本学で筆者が担当する通訳関連クラス(通訳翻訳入門、通訳法、翻訳法、専門ゼミⅠ、Ⅱ)の受講生像に近い。英語習熟度と通訳技能の両面から判断するとこれらの学習者は大学生を対象とした通訳教育の入門レベル⁴⁾に相当すると思われる。したがって、本稿での通訳教育に関する議論は特に「入門レベル」の学生を想定していることを予めお断りしておきたい。

3. 大学における教育目標と通訳教育の位置づけ

入門レベルでの通訳教育は、何を目的にすべきだろうか。筆者は、大学の学部レベルの授業、とりわけ入門レベルの通訳の授業が目指すものは、多くの大学において外国語教育が目指すものと合致すると考える。すなわち、通訳のスキル訓練や多様な教材を通じて、学生が異なる文化的・社会的価値観にも目を向けること、自己表現としてのことばの重要性・コミュニケーションの大切さを実感できること、国際的な感性を持って外国語を使って仕事ができるプロフェッショナルを目指す目的意識を持つこと、そうした職業分野に必要な知識・技能を身に付け、国際的視野に立ち、クリティカルな分析力をもって情報発信することができるようになることなど、大学の言語教育におけるアカデミック・スキル養成そのものに通訳授業が資するところが大きいと考える。

多くの第二言語習得 (SLA) に関する研究で学生の自律学習の重要性が指摘されている (Van Lier 1996 など) が、通訳教育は、そうした自分の学習に対する責任感の醸成にも資すると考える。筆者が担当する通訳関連クラスで行っている学生自身による通訳パフォーマンス自己評価は、学習者が自分の通訳パフォーマンスを自己分析し、問題を自分で修正し、自分で次の目標を設定する能力を養うものである。これは学習者自身が自己を客観的に評価するという行為であり、自己の行為を概念化する能力を意味する。つまり、通訳教育の一環としての学生による自己評価は、言語習得行為の中で、単に単語を覚える、発音をまねる、意味を理解するといった認知活動を越えた、高次のメタ認知活動 (O'Malley & Chamot 1990) を促す機会と捉えることができる。

筆者は、通訳関連の授業を継続して受講する学生を対象に、2年生での「通訳翻訳入門」から上級学年での「通訳法」「専門ゼミ I」を通じた1年半に及ぶ小規模なアクション・リサーチを行い、通訳訓練を通じて履修者に自律学習と自己決定意識を醸成したいと考えた。

4. 入門レベルの学生の特徴

入門レベルの学生の履修開始時の共通点は、彼らのほとんどがこれまでにオーセンティックな音声⁵⁾を使用した授業を受けてきていないことに加え、語彙力やリスニング力も絶対的に不足しているという特徴がある。彼らは通訳に対する憧れに似た素朴な興味や関心から科目を履修している場合が多い。しかし、実際に通訳とはどのような行為なのかは理解していない。通訳の様子を間近に見た経験もない学生がほとんどではなかろうか。わずかにテレビなどのマスコミに登場する極めて特異な通訳カテゴリーの一端を垣間見て一般化する傾向もある。また、将来は通訳になりたいと言うもののプロになるために多くの時間を厳しい訓練にあてる覚悟があるかどうかは疑問である。これらの特徴を考慮に入れず指導方法を誤れば、通訳嫌いになる可能性もある。その反面、前年度に選択科目として導入的な授業を体験した学生が、翌年も専門科目として通訳の授業を積極的に選択するケースも少なくない。彼らは、さらに本格的に通訳訓練を受けたいと思わせる何らかの理由を見出していると推察され、それが何なのかを明らかにすることは今後の指導への一つのヒントにもなると考えられる。いずれにせよ、このレベルの学生への指導は、学生へのモチベーションを促すような教材や指導法が必要といえ、教員の工夫が特に求められる。それでは、次に本学での通訳クラスでどのような指導を行っているのか、そして、問題点を解決するために筆者が1年半にわたって行った自律学習者を育成するための通訳クラスアクション・リサーチの一例を紹介したい。

5. アクション・リサーチとは

アクション・リサーチとは、Nunan (1989: 13) が Action research cycles として紹介しているとおり、サイクル化されたいわば一種の QC 活動であり、以下のような特徴を有する研究手法である。

1. クラス内で起きていることに注目する
2. 現場の教員が行う研究であり、理論と教育実践を有機的に組み合わせるものである

3. 小さな問題に焦点を当て、reflectiveなプロセスを繰り返す
 4. 問題の解決を図り新たな問題の発見をすることで教育現場のより深い理解を図る
- つまり、短期間で小規模な成功をもたらすことができ、現場の教員にとって取り組みやすいという利点がある。

Nunan (1989: 13) ではアクション・リサーチは、クラス内の学生観察からスタートし問題点の解決手法を考案することが第一段階 (Plan) であり、次にその解決方法を実際に授業で試し学生の反応を観察することが第二段階 (Act & Observe)、次にその結果から反省点を導き出すことが第三段階 (Reflect)、最終段階は最初の問題解決策を修正しもう一度授業内で試すというプロセスを例示している。このことから、アクション・リサーチは日本の製造業をはじめとするあらゆる産業分野において活発に行われている品質改善の一手法と酷似した継続的カイゼンのプロセスであることがわかる。筆者の授業では、まずクラス内の学生の様子を観察し、問題点を抽出することからスタートした。次項で述べるように多くの問題点に共通する特徴があることがわかった。

6. アクション・リサーチの第一段階 (現状の問題点の把握) —— 学生による通訳 (翻訳) の特徴に見られる問題点の特定

筆者が本学に赴任し最初に行った通訳関連の授業は2年生秋学期に開講される半期科目の「通訳翻訳入門」であった。履修生は当然通訳も翻訳も初めて経験する学生ばかりであり、通訳においても翻訳においても共通する問題点が散見された。それらをまとめたものが以下である。

1. ただ訳すだけで精一杯。状況 (コンテキスト, 場, レジスター) に応じた訳や、聴衆や読者を意識したアウトプット (通訳ではデリバリー, 翻訳では文体) などには配慮できない。
 2. 正しい英文解釈がまだまだ不十分。
 3. 英日では人称代名詞を全部訳してしまう。逆に日英では省略された主語を補うことができない。つまり、起点言語 (SL) と目標言語 (TL) の文構造の違いに気づいていない。
 4. 「教科書の例文, 文法書の例文」のような文にしか訳せない。それ以外は「意識」という認識がある。訳すという行為を単純な「直訳対意識」の二項対立としてとらえている。
 5. It は必ず「それは」、the は「その」と訳してしまう。
 6. 辞書訳に頼った「保守的な」訳語選択をしがち。
 7. 「この意味で合っていますか?」「どう訳していいかわかりません」と、自分の解釈や訳に自信が持てない。
 8. 翻訳では、作者の意図なりセリフにこめた感情なりを掘り下げていくことをしない。原作作品を読み込まずに、訳し始めてしまう。感情移入ができない。
 9. 話者や作者が何を言わんとしているのか (メッセージ) や全体のコンテキストを考えずに表面だけをとらえている。
- 以上をまとめると、学生たちは、翻訳や通訳を単にことばレベルで転換する作業ととらえがちであり、メッセージの伝達であることに気づいていないこと、自分で論理的に考え、自分の学習を自分で管理する意識に欠けるなどの問題点が指摘できる。それは自分の訳を客観的に評価するメタ認知機能を働かせていないためであると推測され、それらが多くの問題点に共通する根源的問題であると思われる。
- ただし、以上のような通訳学習上の問題点の根源のすべてが学生にあるわけではないことをここで述べておきたい。受講生たちがこれまで受けてきた英語教育では、例えば、リーディングでは全訳までは求められないまでも、文法訳読に基づいた和訳が依然として行われてきており、オンラインの理解は必ずしも行われてきていない。アウトプットに関してはわかりやすい訳出をすることよりも、原文を理解したことを確実に示すために SL の構文をそのまま TL で再現し、SL に出てくる人称代名詞もすべて忠実に TL に訳し移すことが良しとされてきたようである。リスニングも然

りである。スクリプトを見ずに音声のみで論旨の流れを把握し大まかな内容を要約することや聴こえた順にオンラインで理解することは求められてきていない。興味深いのは、このような現象は他国でも見られることである。例えば、Gile (1995) はフランスにおける自身の通訳教育環境の中で筆者が感じているのと同じような状況について語っている。

... at primary and secondary school, students have been trained to match words and linguistic constructions rather than to reexpress messages, and when they reach university and translation school, they often find it difficult to accept the idea that changing a construction or “adding” or “deleting” words while translating does not amount to a breach of fidelity. Consequently, they **tend to be very conservative in their decision-making**. ... “theoretical” explanations are not necessarily efficient didactic tools: advice and rules should be supported whenever possible by a **hard evidence** of some kind.

(Gile, D. 1995, 強調は筆者)

彼の観察と提案をかいつまんで述べれば、「学生たちは初等中等教育を通じて外国語の学習において、書かれた（言われた）ことのメッセージの理解よりも、単語レベルの置き換えや構文の理解に主眼を置いた教育を受けてきており、メッセージを再現するために構文を変えたり単語を足したり引いたりすることには抵抗感を持つ。結果、非常に保守的な意思決定をしがちである。指導者は、単に理論を説いてもあまり役に立たない。実例を示す必要がある」というものである。通訳教育に携わる指導者は国を超えて共通の問題と戦っていることが示唆される。

筆者の通訳の授業で、いきなりこれまでの英語教育パラダイムとは異なる要求を課しても学生を困惑と困難に陥れるだけである。したがって、筆者の担当する通訳関連の授業の目的は、学生の習熟度の度合いも考慮し、通訳翻訳スキルの向上のみを目指すのではなく、導入的な意味合いを持つ半期科目を学生への意識変革をもたらす時期、す

なわち「気付き」の時期と捉え専門課程への橋渡しの役目を持たせることとした。そして専門課程では、更なる意識の覚醒を目指すとともに通訳・翻訳スキルの向上のための訓練を導入することとした。アクション・リサーチの第二段階について詳しく述べる前に、認知機能とメタ認知機能について次項で少し触れておきたい。

7. 認知機能とメタ認知機能

認知機能とは、言語システムの使用・学習において高度なレベルの正確性・的確性を求めようとする、いわばシステム志向の活動である。例えば、英語を正確にリピートすることや単語テストなどでよい成績を取めようと努めることなどが当てはまる。これに対し、メタ認知機能とは、言語コミュニケーションや学習において言語をどのように使用するかに重点を置くいわば戦略型の学習活動であり、O'Malley et al. (1985: 582-4) では、以下のような具体的項目が挙げられている。

- Advance Organizers……やろうとする学習について全体像を考える
- Directed Attention……自分にとって必要な学習項目を事前に決める
- Selective Attention……どの言語インプットを持続させるか事前に決める
- Self-Management……自分の学習の助けになるものを理解する
- Functional Planning……タスクを遂行するための計画やリハーサル
- Self-Monitoring……状況やレジスターに応じた語彙、話し方
- Delayed Production……意識的にインプットを先に行う
- Self-Evaluation……向上の度合いを自身の目標に照らし合わせる

(O'Malley et al. 1985: 582-4)

ちなみに最近様々な学習シーンで人気のシャドーイングは、筆者が担当する入門期の学生の多くも、効果のある学習法であると捉えている。シャドーイングは典型的な認知機能を駆使する学習法であるといえるが、学習者が自身のシャドーイン

グを自己モニターし目標を設定し継続的な改善を目指すような「戦略的」な学習方略として使用すれば、彼らのメタ認知機能を刺激しより大きな効果が望めると筆者は考える。

8. アクション・リサーチの第二段階——問題の解決策を盛り込んだタスクの実施

では、どうすれば、「意識改革」を促すことができるだろうか。具体的にはいかに教科書的な訳から脱却できるかを目的に、人称代名詞をすべて訳すとどうなるかを体験させることとした。これらをタスク・ベース学習（Willis 1996）の理論⁶⁾に基づき、現実的なタスクに組み込んだ。タスクの狙いは、レジスターやジャンルにあった通訳・翻訳をすることである。

タスク1（3名1組）DJになってリスナーに話しかける。それを通訳する。リスナーが聴いていることを想定する。

タスク2（4～5名のグループ）絵本を訳し、グループの人たちを対象読者に想定して読み聞かせをする。人の翻訳を聴き、批評する。批評を元に改善する。

タスク3（個人）吉本ばななの「キッチン」の英訳本のバックトランスレーションをする。人称代名詞の訳し方について自己分析する。

それでは、以下タスクを一つずつ見ていく。タスク1は「リスナーに向かってDJになったつもりで話しかけるように訳して聴いてもらう」という課題であった。使用教材の一部を以下に挙げる。

Christmas is coming soon. Everyone in my family is excited. You know what?

My brother, Dave, and I used to believe in Santa Claus when we were small. Didn't you?

（斎藤他（1998: 12））

DJ風に訳すという課題は、いかにくだけた口調で視聴者に向かって話しかけるように訳せるかを問う課題である。特に下線部に工夫が必要となる。学生たちにグループ発表をさせた結果、いくつかの興味深い通訳例とその改善例が見られた。

太字が学生訳のうちレジスターを意識できた部分である。

everyone in my family

私の家族のだれもが → **うちではみんな**

You know what?

あなたは何を知っていますか？ → **あのですね～**

My brother, Dave, and I

私の兄弟のデイブと私は → **ウチら兄弟は**

when we were small

私たちが小さかったとき → **小さい頃**

Didn't you?

あなたはそうではありませんでしたか → **みんなはどうだった？**

以上の学生の訳例をつぎはぎして、全体をDJ風に訳すと以下ようになる。

「もうすぐクリスマスですね～。ウチではもうみんな大騒ぎですよ。あのですね～、実は小さい頃、ウチら兄弟はサンタさんを信じてたんですよ～。みんなはどうだった？」

学生たちは、まず他人になりきってしゃべるということ自体が初体験なのである。通常に通訳口調である「です、ます」体で訳すこと自体に非常に抵抗を感じる時期であるため、このようなDJ口調で訳すことにはまだ抵抗感が少なかったのではないかと思われる。求められる役割がはつきりしていれば比較的レジスターを合わせやすいようであった。次のタスク2は絵本の読み聞かせである。取り上げた絵本はベアトリクス・ポターのピーターラビットのお話（Tale of Peter Rabbit）の冒頭部分である。4～5名のグループに分かれ、まず、最初にターゲット読者の設定をさせた。次に各自が翻訳したものをグループメンバーに読み聞かせをさせた。グループメンバーは他のメンバーの読み聞かせを評価した。学生はメンバーからのフィードバックを参考に更に訳と読み方の改善を目指した。なお、改善プロセスが教員にも見えるように最初の翻訳とグループメンバーのフィードバックコメントとそれを反映した改善訳を一式提出させた。

“Now my dears,” said old Mrs. Rabbit one

morning, “you may go into the fields or down the lane but don’t go into Mr. McGregor’s garden: your Father had an accident there; he was put in a pie by Mrs. McGregor.”

“Now run along, and don’t get into mischief. I am going out.”

(Tale of Peter Rabbit by Beatrix Potter)

ここでも、下線部分の訳し方に工夫が必要である。学生の中には、当初左のような翻訳をしていたのが、グループメンバーからのフィードバックや話し合いの中で表現を改善して、右(太字)のような訳例をあげた者が見られた。

Old Mrs. Rabbit

年老いたラビット夫人 → **おかあさんウサギ**

Mrs. McGregor

マクレガー夫人 → **マクレガーさんのおくさん**

I am going out.

私は出かけるつもりです。→ **おかあさんではでかけてきますからね。**

Task 1 と 2 に関して、グループメンバーからのフィードバックコメントの一部を紹介する。「母親は自分のことを子供に向かって私とは言わないのでは」、「私は、を連発するのはくどいと感じる」、「あなたは、という言い方はよそよそしい感じがする。ふだんの会話では使わない」などのコメントがあった。教員としてはこれらは今後本格的に通訳や翻訳を進めて行く上で早期に気付いてほしい事柄であり、このタスクを通じて学生に気付きをもたらすことができたと考える。

次にタスク3として吉本ばなの「キッチン」の英語版“Kitchen”(翻訳 M. Bucks)の一部を日本語に逆翻訳することを課題とした。目的は学生に、自分が翻訳した日本語と原著を比較して人称代名詞の使われ方に気付かせることであった。この課題には、筆者が用意したワークシートを使用した。

課題にした部分のあらすじは、以下である。主人公の大学生みかげは両親を早くに亡くし祖父母に育てられていたが、その後祖父が亡くなる。翻訳課題は祖母も亡くなったところからスタートする。みかげは友人の家に身を寄せるが、もと住ん

でいたマンションに残してきた荷物を整理するために一旦戻ってくる。その時のみかげは、誰も住まなくなった自宅がまるで他人の家であるかのようなよそよそしさを感じている。彼女は祖母が死んでこの家の時間も止まってしまった、とつぶやく。そして「おじいさんの古時計」を口ずさみながら、冷蔵庫の掃除を始めるというシーンである。

まず、学生に自分が訳したものを原著と比較させ人称代名詞を数えさせた。数名を除いて学生訳は原著に比べ人称代名詞が倍以上使用されていた。これについては学生自身が非常に驚き、自分の訳の不自然さにまざまざと気づき、「自分は人称代名詞を全部訳していた。その結果、しつこく物語の流れが悪くなっている」や「2人しか登場人物がいない状態なら、『私たちは私の祖母が亡くなった時別れた』といちいち主語を訳さなくてもだれのことかわかる」、「主語を改めて訳す必要があるのは、新しい登場人物が出てきたときや、行動の主体を明確にしなければいけないときだ」のような分析を行っている。さらに吉本氏の原著では主人公みかげが「おじいさんの古時計」を口ずさんでいるのに、翻訳版では“humming a tune”と訳されていることの是非を論じさせた。目的は、単にことばを表面的に訳すだけではなく、祖母が亡くなってこの家の時間も止まってしまったとつぶやいた主人公の心情を汲み取るかどうかをみるためであった。残念ながら、ほとんど全員が、「『おじいさんの古時計』は日本の歌であり、訳しても意味がないから訳者は訳さなかったのだろう」という判断を下した。その時の主人公の心情がちょうど「おじいさんの古時計」の歌詞にぴったりと重なったために思わずこの歌を口ずさんでしまったのであって、決して翻訳版にあるように鼻歌を歌ったのではないのだ、ということに気付いた学生は1人もいなかった。もしかして訳者はその点にまで思いを馳せることができていなかったのではないか、という疑問が出て当然であるのに、学生たちはそこまで掘り下げて原著を読むことはなかったのである。この点に関して、学生たちが寄せたコメントは以下のようであった。

- ・訳すことに必死で、原著を握り下げて読むことまではしなかった。
- ・自分は表面的に訳しているだけだった。主人公の気持ちを考えて訳すことが大事だと思った。
- ・あまり深く考えないで単に訳すだけだった。プロの人が訳している翻訳がおかしいと思うことはなかなかできない。
- ・原著と翻訳を見比べると自分では思いつかないような訳がされていることが分かった。

このように学生はややショッキングな体験を通じて、人称代名詞の扱いやコンテキストの重要性、そして批判的な見方も必要だということを身を持って学んだといえる。しかし、真にそのような態度を習得できたのかどうかは、学生自身が人に言われなくとも自発的に応用できて初めて身に付いたといえるのだと筆者は考える。そこでアクション・リサーチは第三段階へと進む。

9. アクション・リサーチの第三段階——内省と改善

学生たちは半期科目の中で、通訳する・翻訳するという行為と正面から向き合い、徐々にではあるが、レジスターやジャンルに合う訳出スタイルを考えるようになり、日本語と英語の構造の差にも気づき始めるようになった。クラスメートとそれぞれの訳を評価し合い、自己のパフォーマンスにも反映するようになった。「通訳翻訳入門」の集大成として学期末に行った自由翻訳課題では、自分自身が翻訳してみたい作品を選び、自力で翻訳を仕上げた。全員が自ら進んで対象読者の年齢を設定し、その読者を意識した文体を考えた。人称代名詞を安易に訳さないように注意した。また作者の意図や登場人物の感情や心情を理解しようとした(以上、学生の自己評価より)。こうした態度は受講開始時にはみられなかったものであり、アクション・リサーチは一定の成果をあげたと思われる。次の段階として、それらを上級学年の専門科目である通訳法や翻訳法、専門ゼミなどの各科目の目的に応じた具体的な授業計画に落とし込むこととした。

10. アクション・リサーチの第四段階——専門科目としての通訳

筆者の通訳翻訳入門を履修した学生の中から、さらに通訳法、翻訳法、専門ゼミ I を履修する学生が多数現れた。この点は第4項でも述べたように、学生たちは本格的に通訳(翻訳)訓練を受けたいと思う何らかの理由を見出していることが推察される。彼らの履修理由にはどのような動機付けがあるのか、学期末の履修後アンケートで答えてもらうこととした。

この段階では、通訳関連の授業の中の「通訳法」と「専門ゼミ」を例に議論を進めたい。授業では通訳に必要な基礎知識(歴史、種類、プロセス、プロに必要な資質など)を教員が講義、あるいは学生がリサーチすることにより発表することで理論面を学びながら、ビデオで学生の通訳実例を紹介しながら、通訳訓練法を段階的に導入していった。

実技面では、ペアやグループ・ワークを多用し、「話し手」、「通訳者」、「聞き手」の役割を演じさせ、わかりやすいプレゼンテーションのあり方やよりよい通訳とはどのようなものなのか、クラスメートのパフォーマンスを見聞きしながら意見交換をする時間を設けた。さらに、様々な工夫を取り入れ、易しいスキル訓練から徐々に難度の高い訓練メニューへと進むことで「有能感」(White 1959)を味わいつつ、通訳を楽しむことをこの段階の通訳訓練の目的とした。例えば、トランスクリプト付きの音声素材だけでなく、オーセンティックな音声教材(オバマ大統領就任演説やジュリア・ロバーツのインタビューなど)のMP3ファイルを配布し自宅等で何度も繰り返し訳す練習をさせることで、「できた」という達成感を味わわせる、そして十分学習した内容でノート・テイキングすることで、人前での逐次通訳にも自信を付けさせるなどの工夫を行った。

11. 受講生の反応

学期末に「通訳法」と「専門ゼミ」の受講生に受講動機と達成感をアンケート形式で尋ねた。受

講動機は「先生からゼミ生は通訳法を取るように言われたから」というやや消極的とも受け取れるものから、「2年生の時の入門クラスでやったことが楽しかったから」、「普通の英語の授業ではやらないようなことができるから」、「英語で話す時間が圧倒的に多いから」、「グループで訳すことが楽しいと感じたから」、「同時通訳の訓練を受けられるのは学生時代くらいしかないと思ったから」、「通訳のトレーニング方法が英語力強化に繋がると思ったから」など、前学年での経験を肯定的に受け止めたことと総合的英語力の向上のため、というものが多かった。

受講後の感想では、授業の難易度は「やや高い」から「丁度良い」と答えた学生が82%と高く、「やや易しい」とか「易すぎる」と答えた学生は1人もいなかった一方、「高過ぎる」と答えた学生も2名いた。このような授業を今後も受けたいと思うかという質問には「思う」、「やや思う」が合わせて91%であった一方「あまり受けたくない」と答えた学生も1名いた。授業（教材）のどのところが難しかったかの問いには複数回答可としたため「語彙」「内容」「聴き取り」「訳出」などほぼまんべんなく難しかったとの回答であった。このような授業は英語力の強化に役立つと思うかの問いには、「思う」「やや思う」を合わせて100%の回答であった。そのうち特にどのトレーニングが役立つと思うかの問い（複数回答可）には、「シャドーイング」が55%、「クイック・レスポンス」が18%、「スラッシュ・リーディングやサイトラ」が35%と筆者が予想した通りであった。が、予想に反して「逐次通訳」28%、「同時通訳」が36%と、難しいスキル訓練も好意的に受け止めていることがわかった。シャドーイングやクイック・レスポンスが役立つと思う理由として、「自然なテンポの英語が身に付き、さまざまなことにつながっていると思うから」や「声に出して言うことで単語が覚えらる」からと答えた学習者が多かった。こうしたトレーニングそのものが学習者にとって目新しいこと、声に出すという能動的な訓練であること、また瞬発性が養われることなどが理由として考えら

れる。また、逐次通訳に関しては、「理解するだけでなく、みんなにも分かりやすく説明するように努めるから」や「訳す音声を自分の耳で聞くことによって、分かっているかどうか自分で確認できる」など、理解したものを言語化することによって理解を確認できること、実際に発話を伝える他者が存在する楽しさがあることも通訳の授業を支持する背景にあると考えられる。こうした達成感を味わうポジティブな経験を積み重ねることは、このレベルの学習者にとって学習全体への取り組みにおいても大きな波及効果が生まれると思われる。このように、一年半にわたるアクション・リサーチの締めくくりとして学期末に行った授業アンケートからは、全体として通訳の授業を肯定的に受け止め、自分の学習目的に照らし合わせた評価をしていることが分かった。

ここに学生からの自由記述欄のコメントのいくつかをあげる。

- ・これまで学んできた英語学習とは全く違った訓練だったので、慣れるまでなかなか苦労したが、確実に力になっていると思える。
- ・聞き取りが苦手で単語力も不足しているため、自分にとっては難しかった。もっと勉強をしないといけないが、慣れることも大切だと思った。
- ・難しかったけれど、練習するにつれて力になっていくと思えて頑張れた。
- ・難しいけれども、絶対ためになると思った。自宅学習でも取り入れていく。
- ・こういった授業を受けたおかげで、聴くことによって英語の力を上げられると裏付けできた。それが自分の英語の勉強のモチベーションにつながり、実力アップにつながった。

上記のように、通訳の授業に手応えを感じ継続的な学習意欲を刺激されていることが窺われる。次年度にさらに受講生に適した授業を展開するために大いに参考となった。以下に、通訳コース全体を視野に入れた連続性のある具体的な指導案を挙げる。

12. 指導法の提案——教育理念に基づく指導案

(1) スタート時点である程度の英語力があることが望ましいため、初年次より英語力アップの必要性を継続的に説いていく。自律学習への意識付けをしていくことも必要。

(2) トランスクリプト付きの吹き込み音声教材を何度も繰り返し訳させて「できた」という達成感を味わわせていく。十分学習した内容でノート・テイキングをさせ、グループ内で逐次通訳を発表させる。これを数回行うことが望ましい。

(3) スピードの速い教材、話者が自由に話すようなオーセンティックな教材に挑戦する。スクリプトは与えず、音声のみで何度も繰り返し通訳の練習をさせる。この時、音声ファイルを持ち帰って常に練習できるような設備・環境であることが望ましい。

(4) 教員だけでなく、学生も通訳パフォーマンス自己評価ログを記録してゆく。

(5) 学生自らが選択した記事などを用いてグループ・サイトラ学習を行う。同様にグループでリサーチ・プレゼンテーションとその逐次通訳を学生の進行役の下行う。

(6) 利用可能な教育環境に応じてゲスト・スピーカーを招く、学部・学科のイベントを通訳実践の場として活用するなど学内OJTの機会を作る。

以上、指導案のポイントのみをあげた。これらを科目の目的に応じて具体的なシラバスに落とし込んでいく必要がある。そのシラバスは、明記した目標の達成を目指しつつも学生の反応や到達度に応じて教材を入れ替えるなど、担当教員にとって柔軟な授業運営が可能な現実的なシラバスであるべきであろう。

13. おわりに——どんな学生になってほしいのか

筆者は、半期科目で導入的な「通訳翻訳入門」の授業を受け、さらに上級学年で通訳法や専門ゼミなどを履修する学生に、ぜひともこんな学習者になってほしいという希望がある。それは、自分で問題解決ができる（しようとする）、自己評価ができる、自己判断による決定ができる、自分の

学習に自己責任を持つ、自律的な学習ができる学生である。具体的には、教材を単に訳すだけでなく内容をじっくりと読み込み批評的思考ができる、通訳訓練法の中で自分に合った効果的な学習法を見つけ自宅でも積極的に取り組む、通訳の授業で知った学習法を他の授業の準備にも応用する、他の履修生との協同学習から他者とのコミュニケーションを意識する、将来社会人となることを自覚し通訳訓練で体験した美しい話し言葉としての日本語を話せるようになってほしいという願いである。これらを切に願い、締めくくりとしたい。

註

- 1) 例えば、サイマル・アカデミー、インター・スクール、アイ・エス・エスなど。
- 2) プロ会議通訳者養成を目的とする実践重視の大学院の増加が目立つが、理論研究重視の大学院もあり、それぞれの機関の特色がある。
- 3) 諸外国では通訳者の養成は大学および大学院において行われており、日本のような民間企業による通訳スクールは存在しない。そうした国では履修生は通訳言語について母語とほぼ同等の能力を有していることが前提となっており通訳教育・訓練には外国語教育は含まれない点がわが国とは絶対的に異なる点である。言い換えれば既に語学力には問題のない学生のみを対象にして通訳教育・訓練が行われているわけであり、外国語が母語と同程度にできる者に専門的技術を教え込むという点で教育というより訓練に近い。わが国では、通訳スクール入学時点で英語検定1級レベルの語学力を有することを入学要件にしているところが大半であるが、そのレベルから会議通訳者としてデビューできるまで数年を要するのが実情である。残念ながら、わが国では、通訳技能は特殊技能であり習得するための専門的な訓練を一定期間必要とすることが理解されておらず、いまだに外国語ができること＝通訳ができる、と誤解されがちである。
- 4) 大学での通訳教育における「入門レベル」とは、学習者が、通訳訓練を初めて受ける、海外経験は多少あるものの帰国子女ではない、英語習熟度はTOEIC換算で500点前後などの属性を有している、程の意味である。詳しくは田中他（2007）および田中他（近刊）を参照のこと。
- 5) 一般の英語教材に使われているような、語彙やスピードが抑制されたナレーション音声とは異なり、話

者が肉声で語るような自然の音声言語を録音・録画したもの、程の意味。生の教材とも呼ばれ、語彙やスピードのレベルは話者により様々であり中には false start (出だしがはっきりしないもの) や punctuation (句読点) が明確でないものもある。

- 6) Task-based learning (TBL) にはタスクの目的を考える (Pre-task), Task を実行する, タスクを報告する (Reporting), タスクの評価 (Evaluation), 改善 (Practice) という段階がある。この段階を繰り返すことで学生側でもアクション・リサーチのサイクルが回ることになる。Willis (1996) によれば TBL で扱うタスク (課題) は現実的で意味のあるものでなければならぬ。TBL の評価は文法等の正確さよりタスクの成果で評価すべしとされる。タスクを成功させるには学習者自身が ownership 意識を持ってタスクを遂行する必要があることから、筆者は TBL はメタ認知機能を刺激する活動と考える。

参考文献

- 齊藤彩子・皆川治恵・リチャード・G・ポター (1998) 『*Developing Interpreting Skills for communication*』 通訳とコミュニケーションの総合演習』 南雲堂
- 染谷泰正・斎藤美和子・鶴田知佳子・田中深雪・稲生衣代 (2005) 「わが国の大学大学院における通訳教育の実態調査」 『通訳研究』 第5号 : 285-310. 日本通訳学会
- 田中深雪・稲生衣代・河原清志・新崎隆子・中村幸子 (2007) 「通訳クラス受講生たちの意識調査——2007年度実施・通訳教育分科会アンケートより」 『通訳研究』 第7号 : 253-263. 日本通訳学会
- 吉本ばなな (1998) 『キッチン』 角川文庫
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins. 49-50.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. London: Prentice Hall.
- (1993). Action research in language education. In Edge, J. and K. Richards. (eds.) *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann. 39-50.
- O'Malley, M., A. Chamot, G., Stewner-Manzanares, R., Russo, P. & Kupper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL quarterly*, 19: 557-584.
- O'Malley, M. & A. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 66: 297-333.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning in Willis, J. and D. Willis. (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann ELT. 52-62.
- Yoshimoto, B. (2006). (tr.) *M. Bucks Kitchen*. Grove Pr; Black Cat.