

学部レベルにおける通訳教育： 位置づけとその目標

南 津 佳 広

The Teaching of Interpreting in the Context of College Education: Its purpose and Rationale

MINAMITSU Yoshihiro

Abstract

Consecutive interpreting (CI) has long been neglected in interpreting teaching for reasons which have little to do with any considered pedagogic principle. The main argument for reassessing the role of CI in language teaching is that CI is basically a meta-linguistic task since it is a process that necessarily requires one to go beyond the linguistic level of understanding and communication and, therefore, is one of the most effective ways of nurturing language learners' meta-linguistic awareness. To illustrate this claim, this paper introduces note-taking analysis in Japanese, or their mother tongue, to enhance the student's meta-linguistic awareness. This procedure can be restated as students' tendency of their failing at moving from "BICS" (Basic Interpersonal Communicative Skills) to "CALP" (Cognitive/Academic Language Proficiency) in the words of Cummins (1980, 1991a, 1991b). This paper proposes how students' self-analysis of their note-taking in their mother tongue not only enhances their meta-linguistic awareness, but also accelerates the shift to "CALP."

1. はじめに

日本における通訳者という職業の誕生は、戦後復興から高度経済成長期にさかのぼる。通訳者という存在は、東京オリンピックやアポロ 11 号のテレビ中継、大阪万博で一躍脚光を浴びた。以後、国内で通訳需要が高まるに連れて、通訳者に求められる知識と技量のレベルも一段と高まりを見せた。現在では、通訳の種類も専門に特化して多岐にわたっている。主なものとして、会議通訳・放送通訳・社内通訳・医療通訳・司法通訳・コミュニティー通訳などがあげられる。

通訳者の養成は、1965 年以降、日本では長年にわたって民間の通訳者養成機関が牽引してきた。現在では、学部レベルで通訳関連科目を設置する大学が激増し、大学院レベルでも通訳者養成を行われるようになった。本稿では学部レベルで開講されている通訳関連科目に的を絞り、その目的と指導法に関して検討する。

まず、2 節ではヨーロッパからはじまった会議通訳の歴史を振り返り、ヨーロッパと日本における通訳教育の違いを比較する。3 節では学部レベルにおける通訳教育の位置づけを論じ、続く 4 節では、その具体例として、逐次通訳におけるノート・テーキングの指導法について提案する。

2. 通訳教育の系譜

この節では、通訳教育の成り立ちを概観する。ヨーロッパと日本での通訳教育の違いを簡潔に比較することからはじめる。そして、日本における学部レベルでの通訳教育の位置づけを検討する。

2. 1. ヨーロッパにおける通訳教育

ここでは、ヨーロッパで始まった会議通訳の歴史を振り返り、ヨーロッパにおける会議通訳者を養成するための通訳教育について簡潔にまとめる。そして当初の通訳教育は職業訓練の要素が強かったことを述べる。

近代の会議通訳の始まりは、第一次世界大戦後のパリ講和会議にて行われた英語・フランス語の逐次通訳といわれている (Herbert 1978)。これを契機にして、西ヨーロッパを中心に、会議通訳者という職業があらわれ始めた。当時の西欧で行われていた会議の共通言語は仏・英であり、もっぱら逐次通訳が行われていた。その後、1928 年の国際労働機関での総会と第 6 回コミンテルン大会にて、同時通訳が試験的に採用された (Goffman 1963)。同時通訳が導入された背景には、技術の発達より、むしろ時間の節約という要請が大きな割合を占めていたようだ。1945 年から行われたニュルンベルグ裁判でも、通訳にかかる時間を大幅に短縮するため、本格的に同時通訳ブースと電話回線を整備した装置が設置され、英語・ドイツ語・フランス語・ロシア語の同時通訳を介して裁判が行われた。ニュルンベルグ裁判において同時通訳が成功したことを受け、1951 年に設立された国際連合でも、同時通訳方式を採用することになった。このことは、国際連合が付設する国際機関でも同時通訳を採用することを促し、それに向けて同時・逐次通訳の技術を備えた会議通訳者の養成が本格的に始まっていった。では、ヨーロッパではどのようにして会議通訳者の養成を行っていったのであろうか。ヨーロッパにおける会議通訳者の養成は、1940 年代から 60 年代初頭にかけて興隆を見せる。ここで、代表的なものを順にみてみよう。1941 年にスイスのジュネーブ大学にて会議通訳者養成コース (ETI) が設置され、オーストリアのウィーン大学で養成が始まったのは 1943 年のことであった。つづく 1946 年にアメリカのワシントンにあるジョージタウン大学に通訳コースが設立され、ドイツのハイデルベルグ大学 (IDU) には 1950 年に、そして、フランスのパリ第三大学の通訳翻訳高等学院 (ESIT) が創立されたのは 1958 年のことであった。それから 4 年後の 1962 年、旧ソ連のモリス・トーレーズ記念外国語大学に通訳・翻訳コース (UNLTC) が設置された。

これらの多くは、会議通訳者の需要が高まるにつれ、ビジネス・軍事目的で設立された通訳者養成の組織から、大学に移行されていったという。そこで大きな役割を果たしたのが、1953 年に創設された国際会議通訳者協会 (AIIC) である。これは職業団体であるが、通訳教育にも強い影響を及ぼした。AIIC が 1959 年に採択した “school policy” はその後のヨーロッパにおける高等教育機関での通訳者養成の基準となり、1960 年に結成された翻訳者・通訳者養成のための大学機関協議会 (CIUTI) へとつながる。この CIUTI の加盟校では、学部・大学院とは切り離された組織で、即戦力となる会議通訳者を養成するために、適正生存の原理則った見習い型の職業訓練教育が行われていたのだ (Herbert 1978, Mackintosh 1999, Goffman 1969, Seleskovitch 1999, Chernov 1999 etc)。

1970 年代に入ると、他学術分野の研究者が通訳に関心を抱きはじめる。当初は言語心理学や記憶研究など他分野の研究者が同時通訳の同時性に目を向け、そのプロセスを探ろうとした。それに対し、現役通訳者たちも言語学や心理学などその他の研究分野の成果を援用して、安定した通訳を可能にするメカニズムを探ろうとした。これらの研究成果は 1980 年以降、通訳教育の中に徐々に組み入れられるようになった。そして、通訳研究をひとつの学術領域として位置づけつつ、即戦力となる会議通訳者を育成するため体系化された高等教育システムを作ろうとしているのである。

2.2. 日本における通訳教育

この節では、日本における通訳者養成に関してまとめる。日本における会議通訳者の登場は、1950年のスイスのコーにて開催された道徳再武装運動(MRA)の会議における英語の同時通訳であった。ただし、これは試験的なものであり、本格的な英語の会議通訳者養成は戦後復興と高度経済成長を背景にしたビジネス界に支えられていた。日本生産性本部から派遣され米国国務省で訓練を受けた通訳者たちのほか、財界人が東京オリンピック・大阪万国博覧会などのために民間の会議運営会社を次々に設立した。たとえば、1965年設立のISSやサイマル・インターナショナル、1966年設立のインターグループなどである。この民間の会議運営会社がのちに通訳者養成機関を設置し、長年にわたって日本の主に英語の会議通訳者の養成を牽引してきた¹⁾。

その後、通訳関連科目を開講する大学が日本でもあらわれはじめた。現在では、その数があまりにも多いため、具体的な数字を把握するのは難しい。興味深いのは、その教員の多くが、民間の会議通訳養成機関を経た通訳者であるところだ。したがって、その授業内容も、かつて教員自身が経験した民間通訳養成機関での指導法に負うところが大きい。では、民間の通訳者養成機関ではどのような指導が展開されているのだろうか。

民間の通訳者養成機関では、ヨーロッパにおける初期の通訳教育システムと同様に、通訳という特殊技能を持った専門家を養成するための職業訓練として教育を行っている。そこでは、一般的に入学のための選抜テストを行い、一定以上の語学力と知識を持った受講生に対して、適正生存の原理にもとづいて集中的に技能訓練を施している。そして、最終的に生き残った(勝ち残った)ものだけがプロへの道に進むことができる仕組みをとっている(稲生・染谷 2005)。その訓練方法は、具体的には、以下のようなプロセスが一般的に認められる。

- (a) 講師が教材テープを流す。
- (b) 講師が、受講生にその部分を通訳に流すように求める。
- (c) 講師が受講生の訳を評価する、もしくは講師がモデル訳を提示する。

基本的にこの3つのステップを基本的に繰り返して、実践的な通訳訓練を行っている。日本の大学で開講されている通訳関連科目も、たいていこのアプローチに似通った方法を採用しているといっても構わない。

ところが、民間の通訳者養成機関における通訳科目と、大学が提供する通訳教育とでは、開講する環境に大きな隔たりがあり、同じようなアプローチをとることがはたして有益なのか大いに疑問が残る。では、民間の養成機関と大学における通訳者教育をめぐる環境では、具体的にどのような点で異なるのだろうか。

2.3. 民間の通訳者養成機関と大学における通訳教育の違い

民間の養成機関と大学の通訳教育にはどのような違いがあるのだろうか。まず、受講生から見ていきたい。民間の養成機関に集まる受講生の殆どは、短大・大学を卒業後、社会に出て仕事を抱えながら、将来プロの会議通訳者を目指して勉強をする人たちである。そのため、彼らのやる気と目的意識は非常に高い。

それに対して、大学の通訳関連科目を受講する学生はというと、将来プロになろうと明確に目標を定めている者はほとんどいない。学生に受講動機を尋ねたところ、「英語が好きだから / 面白そうだ

から / 音楽番組で海外のアーティストの通訳をしているのを見て何となく通訳に興味がある」という意見が大半を占めていた。

受講生の語学力を比較してみよう。民間の養成機関では共通して通訳の技能訓練を開始するレベルを最低でも TOEIC で 900 点前後と設定し、語学力では一定の質を確保しているのに対し、大学の通訳関連科目ではそうはいかない。このように語学力の水準が低い学生に対して、民間の通訳者養成機関と同じように職業訓練としての通訳技能訓練を行ったとしても、結果的に受講生の自信を失わせ、学習意欲を削いでしまうことになる。

指導の流れはどうか。一般に民間の通訳者養成機関では、ひとつのコースに対し 3 人以上の講師が担当する。授業は、受講生に教材テープの通訳をさせてから、講師がコメントを加える。個々の受講生の訳は、それぞれの理解度や通訳技能の習熟度が直接反映されている。それに対して、講師は現場で養った自身の訳出スタイルを持っており、そのスタイルに基づいて、現場に即した指導を行おうとする。そのため、コメント内容はどうしても場当たりのものになってしまう。たとえば、原発言に対して訳出の「正確さ」や「忠実さ」を求める一方で、訳す際の「わかりやすさ」や「簡潔さ」を要求することもある。たしかに、適正生存の原理に則るならば、このような指導法は有効かも知れない。なぜなら、講師は自分自身の現場での通訳経験や訳出のスタイルに基づいてコメントすればよく、受講生は講師によって異なるコメントに対し、自分自身にとって意味のあるものだけを消化し、自分なりに体系化して通訳の能力を身につければ良いからである。

ところが、大学で同じような授業を展開したら問題となる。大学では適正生存の原理に則った授業を展開するわけにはいかない。なぜなら、講師が「何を教えるか」という明確な指針がないまま、豊富な現場経験にもとづいて場当たりのコメントをしたとしても、講義全体の統一性や体系性を欠くことになってしまうからである。さらに、講師のコメントを消化・体系化する能力をまだ持ち合わせていない受講生にとっては、結果的に「通訳は自分には向いていない」や「英語を使う仕事に就くことに対して自信をなくした」、「英語そのものが嫌になった」といった否定的な反応を引き起こす可能性が高い。では、大学において通訳教育を行う意義はどこにあるのだろうか。

3. 日本の大学で通訳教育を行う意義

近年、通訳翻訳関連の授業やプログラムを新たに設置する大学が増えてきている。日本通訳翻訳学会が 2005 年に行った調査によれば、通訳関連の授業を設置している大学・大学院の数はおよそ 105 校 (139 科目) におよぶ (染谷・斎藤 (他) 2005)。この調査以前の状況については残念ながら信頼のおけるデータが存在しないものの、『通訳事典』(1998 年版) に通訳に関する記述がみられる。これによると、1997 年の時点で通訳講座を開設している大学数は 20、大学院は 2 となっている。残念ながら、『通訳辞典』における調査方法が明らかではないが、この数値を信頼することすれば、1997 年から 2005 年の 8 年間で通訳関連の授業を設置する大学・大学院の数はおよそ 5 倍に増えたことになる。では、通訳関連科目を設置する大学が激増した背景には何があるのだろうか。この節では、学部レベルにおける英日間の通訳関連科目に的を絞って考察をすすめる。

英語を中心とした通訳関連の授業を設置する大学の数、このように急速に増えてきた理由は大きく分けて次の 2 つに集約することができる。

- ①従来の英語教育への不満とこれを補完するものとしての通訳教育への期待

②大学側の受験生集めの広報戦略

このうち、より本質的なものは前者である。確かに、シャドーイングなどの個別の通訳訓練手法が外国語教育にもたらす効果は議論されてきているものの、学部レベルで通訳関連科目を設置する意義や、その講義内容の体系性や統一性に関しては、あまり議論が行われていない。また、学部レベルにおける通訳教育は、いわゆる職業訓練の場ではない。なぜなら、Ericson (1996) が“10-year rule”と表現しているとおり、どの分野においてもエキスパートと呼ばれるようになるためには、確固とした基礎の上に約10年の地道な訓練が必要となる。これは、通訳においても同じことが言える。では、極めて実践的な通訳を、なぜ学部レベルにおいて英語教育の変種科目として開講するのだろうか。そこで、英語教育の現状を概観してみる。

3. 1. コミュニカティブ・アプローチをめぐる

現在、日本の学部レベルにおける英語教育界は、より実践的な英語の習得を目指すコミュニケーション・アプローチ (CA) に大きく傾いている。“Fluency First”を最優先する CA に基づく英語教育は、確かにこれまで一定の成果を収めてきた。ところが、問題がないわけではない。染谷 (2010) は、英語を聞いたり話したりする力の伸びに反比例して、語彙力や文法知識のみならず、母語の運用力についても全体的に低下してきていると指摘している。また、目標言語での授業運営を強調する CA の外国語学習観は、学習者の第1言語とこれに密接に結びついた既得認知能力を軽視する風潮を産んできた。その結果、第1言語の使用を制限された学習者は一種の知的空白状態に置かれ、低いレベルでの言語処理しかできなくなってしまうという問題も浮上している。これは、Cummins (1980, 1991a, 1991b) に倣うならば、“BICS” (Basic Interpersonal Communicative Skills) から “CALP” (Cognitive/Academic Language Proficiency) への移行がうまくできていないという見方もできる。CA は BICS の習得には適切な学習アプローチといえよう。しかし、CALP への移行に対応できるだけの英語力および知的能力を養成するためには、これだけでは不十分と言わざるを得ない。さらには、CA が目標とする、英語の習得そのものを最終目標とする教育は、日本にはなじみづらい。なぜなら、日本のような EFL 環境においては、日常生活においてすら英語の需要はさほど高くなく、圧倒的多数の学習者が達成することができない目標だからである。

むしろ、英語教育では、公教育という性格上、英語という外国語の学習を通して、母語を含めた「ことばへの意識」と、その背景にある「異文化への意識」を高め、あわせて英語学習を契機にした「自己実現能力」の養成を最終目標として設定すべきではないか。Cummins (ibid) によると、第1言語 (L1) と第2言語 (L2) は深層レベルでつながっており、言語活動を支える認知的な基底能力において両者には依存関係が見られるという (「言語相互依存仮説」)。この仮説が正しいのであれば、L1 でできないことは L2 でもできず、反対に L1 を鍛えることで結果的に L2 の習得を促進することができることになる。つまり、外国語学習において母語は決定的に重要な役割を果たすのだ。

BICS レベルで求められる特定の場面での定型的なタスクをこなすために必要な英語力は、深い認知的処理を必要としない。そのため、単純な反復演習などを通じた記憶と反応の形成で十分に養成可能である。しかし、特定の場面から離れた抽象的な言語使用が要求される CALP への移行は、表層的な言語知識や反応形成の問題ではなく、より高度な知的活動への移行のことを指しており、母語レベルでその移行ができていないとすれば、L2 レベルでの移行は期待できない。人間の思考や行動が

言語によって規制・形成されているとすれば、まずは、きちんとした母語を駆使できるようにするために、そのベースとなる「共通基底言語能力」を鍛えあげた上で、外国語としての英語の力を各人が必要な範囲で鍛えあげることが求められよう。

Cummins の言うように、L1 を鍛えることで L2 の習得を促進することができるのであれば、学部レベルで通訳教育を行う意義を見いだせるのではないだろうか。なぜなら、通訳とは、単に両言語を表層レベルで置き換えるのではなく、より深い処理を経た「意味的」・「語用論的」な等価を実現させる行為だからである。そして、原発言の解釈とその訳出に取り組むことで、必然的にメタ言語能力、つまり L1 および L2 の使用について客観的に振り返り、分析する力を養成することができる。このことから、学部レベルでの通訳教育は、BICS から CALP への橋渡しを可能にする教育方法のひとつと位置づけられる。

3. 2. 学部レベルにおける通訳教育の位置づけ

上述したとおり、本稿では、学部レベルにおける通訳教育を、言語教育の一環としてとらえ、これを従来の英語（またはその他の外国語）教育を補完するものとして位置付ける。ただし、単なる語学学習から、これを契機とした「メタ言語能力」の養成という視点において、従来の語学関連科目とは大きく異なっている。

通訳は、「言語的に埋め込まれた意味」(linguistically encoded meaning) に加え、しばしばこれを超えた「言語外の意味」(extra-linguistic meaning) を回復する必要に迫られる作業である。その意味で、必然的にメタ言語能力が要求される作業である。通訳の授業が L2 習得に効果がある理由は、Cummins の「言語相互依存仮説」で説明できる。つまり、英語を日本語に訳し、あるいは日本語を英語に訳すという作業を通じて、言語の「深い処理」ができるようになり、これによって学生の基底言語能力が強化されるとともに、L2 の習得が促進されるのである。

学生が必ずしもプロの通訳者になる道を選ばずにさまざまな道を選択するにせよ、「ことば」に対する鋭い感受性と、十分に鍛えあげられた「基底言語能力」を備えていることは、将来、その道のプロとして成功するための確かな土台作りとなる。言語教育としてはまず目標にするべきはその点ではないか。ところが、いくら外国語で流暢に会話ができるようになったとしても、「ことばへの意識」や「異文化への意識」を含めた高度なメタ言語能力が伴っていないとすれば、言語教育としては成功したとは言えない。

その点でも、学部レベルで行う通訳教育は、言語教育の一環として、学生に高度なメタ言語能力を育成させるものとして位置付けることで、大きな役割を果たすことができよう。ただ、通訳はその性格上、実務・実践に直結した分野であり、大学における通訳の授業においても、それなりの実践的スキルは確実に習得させておくべきであると考えている。たとえば、学生が社会に出て、勤務先で簡単な通訳や翻訳を頼まれたとき、あるいは医療や福祉を含むさまざまな社会的場面で言語的なハンデを持った外国人を支援する必要に迫られたとき、大学教育を受けたものとして恥ずかしくない程度のレベルで通訳に当たることができるようにしておくことは、授業をやる以上、当然のことであろう。

4. 何を教えるか

学部レベルにおける通訳教育を、職業訓練としてではなく、学生の高度な認知処理能力の基盤となるメタ言語能力を高め、基礎的な異文化コミュニケーション能力を習得させるものとして位置づけるならば、教えるべき通訳の実践スキルは、即戦力となる通訳スキルというよりは、むしろ言語運用能力を鍛えることを目的とした汎用性のある通訳スキルにするべきである。そこでまず求められるのが、逐次通訳スキルである。

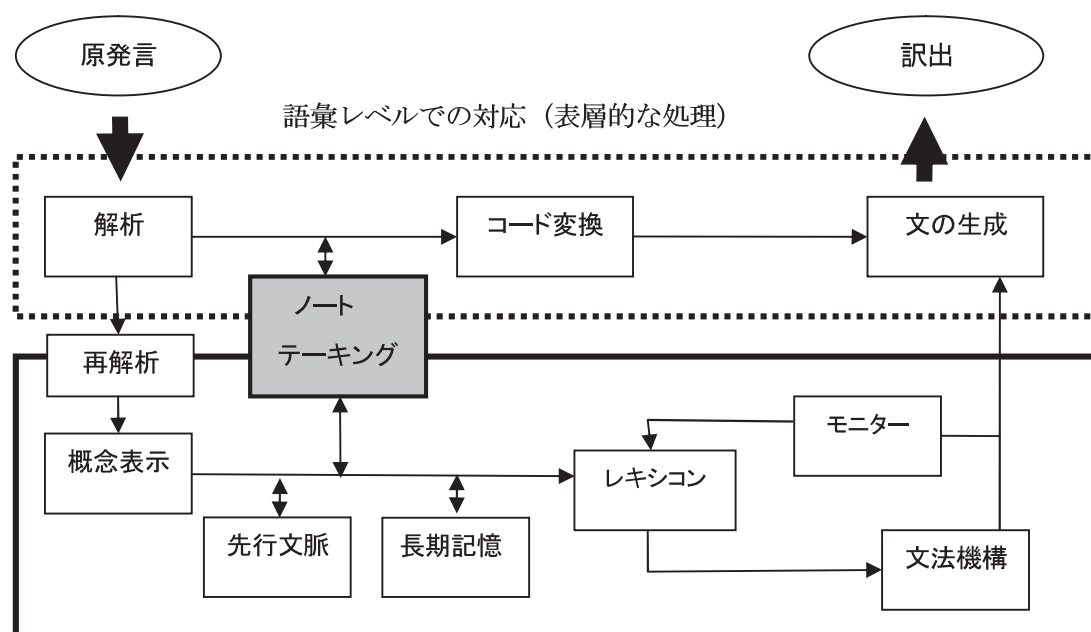
逐次通訳では、原発言者のスピーチを一定時間聞いたあとで目標言語に訳出する。同時通訳とは異なり、通訳ブースに入って訳出に専念すれば良いだけではなく、原発言者の近くに立って、聴衆の面前で話さなくてはならない。したがってパブリック・スピーキングも含めたプレゼンテーション能力も求められるのである。

4.1. 逐次通訳のプロセス

逐次通訳では一般的に、通訳者は図1に示すようなプロセスを経て原発言を訳出している。

このプロセスモデルは、逐次通訳の訳出には2重のプロセスが関わっていることを示している。ひとつは語彙レベルで対応させる「表層的な処理」で、ふたつ目は概念レベルで対応させる「深い処理」である。ここで注目すべきは、後者とノート・テーキングの関係である。「深い処理」では、通訳者は、原発言を手がかりにして、先行文脈や長期記憶との照合による推論や意味の補足・拡充を経て、新たな「概念表象」を形成する。

次に、この概念表象に最も適切に対応する目標言語の語彙または表現形式を求め（レキシコン）、これに必要な文法規則を適応して基本構造を生成し（文法機構）、修辭的・文体的調整（モニター）を加えた上で、最終的な訳出が生成される。



概念レベルでの対応（深い処理）

図1 逐次通訳のプロセスモデル

安定的に逐次通訳を行えるようになるには、原発言とメモ、そして訳出を比較し、深い処理を経た「意味的」および「語用論的」な等価を達成できているのかを分析する必要がある。そこには、メタ言語能力が求められるのだ。

これまでの通訳研究では、シャドーイングをはじめとする各通訳訓練手法の指導方法などが研究されてきているが、学部レベルで通訳関連科目を設置する意義や、その講義内容の体系的な統一性の議論を踏まえたものは行われてきていない。上述したように、学部レベルにおける通訳教育を、学生の高度な認知処理能力の基盤となるメタ言語能力を高め、基礎的な異文化コミュニケーション能力を習得させるものとして位置づけるならば、本稿で提案するのは、ノート・テーキングを介して深い処理を経た逐次通訳を安定的に行えるように指導する枠組みの構築である。

この枠組みのメリットは3つあげられる。まず、上述したように学部レベルでの通訳教育を、“BICS”から“CALP”への橋渡しを可能にする教育方法のひとつとして位置づけられることができる。次に、Cummins (ibid.) のいう「言語相互依存仮説」が正しいのであれば、英語を日本語に訳すという一連の作業を通じてL1を鍛えることでL2の習得を促進することが可能となる。最後に、逐次通訳プロセスで発生するエラーを学生自身が客観的に分析し、教員がフィードバックを行うという作業を繰り返すことで、学生のメタ言語能力がより高められるようになり、基礎的な異文化コミュニケーション能力を身につけることができ、より深い処理を経た英日逐次通訳を安定的に行えるようになる。

4.2. ノート・テーキングの指導

逐次通訳におけるノート・テーキングに関して議論を行う前に、訓練素材について簡単に述べておく。訓練素材としては、VOAのSpecial English Newsをはじめとする同レベルの英語の素材を使用する。なぜなら、VOAのSpecial English Newsは著作権が発生しないために資料の収集が比較的容易であり、語彙レベルが1,500語の基本語をベースに書き起こされており、発話スピードも1分間に90語から100語となっている（ただし、語彙制限のために若干不自然な言い回しになっている箇所に関しては、修正を加えなくてはならない）。また、内容の分野も政治、経済から健康、国際交流など実に多岐にわたっており、学部レベルの学生にとっては非常に取り組みやすい内容となっているからだ。

このVOAの素材を元に、ノート・テーキングを軸にした逐次通訳の指導を行う。これまで、ノート・テーキングに関する議論は、主に「何を (what)」と「どのように (how)」の2つを中心に行われてきている。このうち、「何を」に対する標準的な答えは「キーワード」ということになるが、「キーワード」とは何を指すかということになると、「重要な情報」→ (重要な情報とは) →「キーワード」といった循環論の域を出ないことが多かった。また、ノート・テーキングの技術的な面 ("how") についてはRozen (1958) において主要なポイントはカバーされており、これ以降の技術論はほぼすべてRozenをベースにしているといえる。

従来のノート・テーキング論では「なぜ (why)」という視点が大きく欠けていたが、このこととノート・テーキングが体系的に指導されてこなかったことは、無関係ではない。「通訳」というものが強く実践に結び付いたタスクであることを考えれば、ノート・テーキングを技術論としてとらえる傾向はごく当然のことであると言ってよいが、“why”という視点が欠けている限り、“what”と“how”についての議論は、結局のところ、理論的根拠を持たない直観的・経験的な（したがって、非体系的な）ものにとどまらざるを得ない。

そもそも、通訳ノートは対象テキストについての通訳者の「理解」を反映したものであり、適切な理解に裏付けられたノートは、一見アトランダムに書きなぐられているように見えても、何らかの構造を持ったシステムチックなものである。たとえば、(1)のようなスクリプトに対しては、一般的に図2のようにノート・テーキングを行う。

(1) 原発言

Thank you, thank you very much. Today, I'd like to talk about the problem of breast cancer, and hopefully suggest some of the ways to avoid contracting it. Of all malignancies, breast cancer is perhaps the one most feared by women, and with good reason.

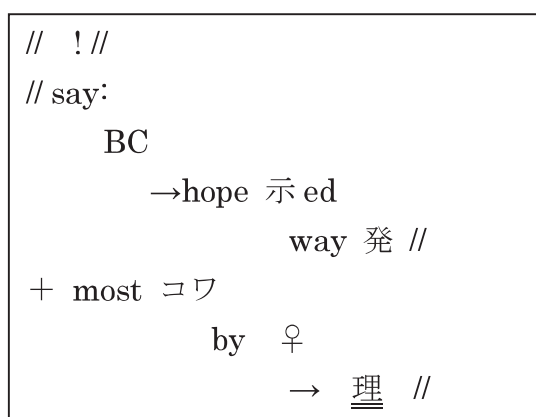
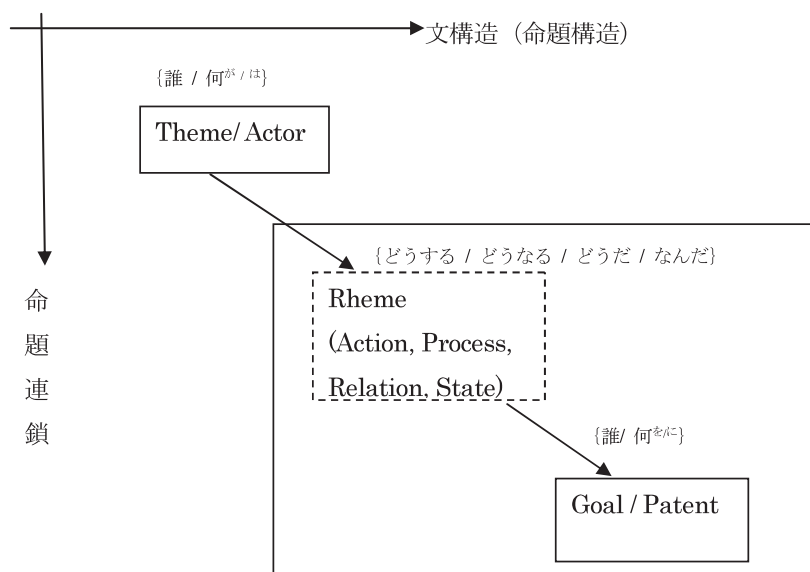


図2 ノート・テーキング例

通訳ノートは通訳者が原発言をどのように理解したのか、そのあり様を反映している。逐次通訳のノートは、短期的な記憶の補助装置であり、視覚的な見やすさと目標言語での復元可能性を考慮に入れて、通訳者が理解した原発言を、記号等を駆使して構造化してメモをとる。そのフレームは、意味内容を構成する命題（およびモダリティ）とそのネットワークであり、図3のような、原発言が圧縮された意味的なスケルトン（semantic skeleton）とも言えよう。



Actor：行為者, Theme：主題, Goal：動作・行為の目標, Patient：動作・行為を受ける対象

Rheme：述項動詞 (Action, Process, Relation, State は Rheme の主な機能分類)

図3 ノート・テーキングのフレーム

通例、ノートに残されるのは、命題の核となる述語とその項を中心とした情報であり、文法的・形式的要素の多くはほぼ自動的に復元可能であるため、ノート上に記録される必要がない。このスケルトンは断片的情報の集合ではなく、その背後に一定の「構造」を持って（あるいは、構造を維持するようにノートがとられて）おり、ノートからの原発言の再構成は、それ故に可能となるのである。では、このようなノート・テーキングのスキルをどのようにすれば最も効果的に、かつ理論的な整合性のある方法で身につけることができるのだろうか。

先述べたとおり、伝統的な訓練法は「とにかく練習を重ねること」というものであるが、それでは直観的かつ経験的で非体系的なものにとどまらざるを得ない。ノート・テーキングに求められる能力は、(2)のように2つにまとめられる。

(2) ノート・テーキングに求められる能力

- ①原発言をアウトライン化する能力
- ②アウトラインから訳文を即座に作成する能力

逐次通訳とは、原発言が圧縮されたスケルトンを通訳ノートに残し、このスケルトンからフル・テキストを作成する作業に他ならない。安定的に逐次通訳が行われるようになるためには、まず、原発言を的確にアウトライン化する能力を鍛えなくてはならない。

そこで、指導法の提案としては、学生にノート・テーキングの原則を指導した上で、単文レベルの素材を活用して、メモの取り方を練習させる。その後、実際にVOAを用いて、より深いレベルでの処理を経た逐次通訳を安定的に出来るように設定する。ノート・テーキングの指導は、以下のような手順で行う。

(3) ノート・テーキングの指導手順

- ①教員が学生に原発言の英語のスク립トを提示する
- ②学生はスク립トを見ながら、各自が理想とするメモをとる
- ③次に学生は、同じ素材の英語の音声のみを聞いて、再びメモをとる
- ④学生は、スク립トを参照した場合のメモと音声のみでとったメモを比較し、エラー分析を行う
- ⑤教員が学生のメモと各自のエラー分析をもとにフィードバックを行う。

この指導法の特徴は、体系的なノート・テーキングを指導できる点にある。つまり、学生が原発言のスク립トを参照して行った1回目のノート・テーキングと、原発言の音声の元に行った2回目のノート・テーキングを比較して、エラー分析を積み重ねさせることで、ノート・テーキングの方略を自律的に習得することができるようなサイクルになっている点にある。ある特定の通訳という出来事に

て作成されたノートで、原発言のどの要素がどのように顕在化し、あるいは顕在化していないかを分析することによって、学生は原発言をどのように理解したのかを可視化することができるとともに、原発言と照合することで、パフォーマンスの改善のための指針を得ることができるのだ。

5. まとめ

本稿では学部レベルで開講されている通訳関連科目に的を絞り、その位置づけと目的を議論し、これまで看過されてきたノート・テーキングの指導法に関して提案した。

学部レベルにおける通訳教育は、職業訓練としてではなく、言語教育の一環として位置付けることで、学生が高度な認知処理能力の基盤となるメタ言語能力を高め、基礎的な異文化コミュニケーション能力を習得するのに大きな役割を果たすことができよう。

また、ノート・テーキングを介して深い処理を経た逐次通訳を安定的に行えるように指導することで、上述したように学部レベルでの通訳教育を、“BICS”から“CALP”への橋渡しを可能にする教育方法のひとつとして位置づけられることができる。次に、Cummins (ibid.) のいう「言語相互依存仮説」が正しいのであれば、英語を日本語に訳すという一連の作業を通じて L1 を鍛えることで L2 の習得を促進することが可能となる。最後に、逐次通訳プロセスで発生するエラーを学生自身が客観的に分析し、教員がフィードバックを行うという作業を繰り返すことで、学生のメタ言語能力がより高められるようになり、基礎的な異文化コミュニケーション能力を身につけることができる。ただし、これはあくまでも理論的な裏付けを元にした指導法の提案にとどまるため、その効果は、現在行っているデータの収集とその分析結果を待たなくてはならない。

参考文献

- Ariel, M. (1990) *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. Routledge.
- Chernov, G.V. (1999) “Simultaneous Interpreting in Russia” *Interpreting* 4(1), 41-54
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and optimal age issue. *TESOL Quarterly*. 14(2), 175-187.
- Cummins, J. (1991a). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1991b). Language development and academic learning. In L. M. Malav & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ericsson, K.A. (1996). “The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues.” In K.A. Ericsson (ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences*, Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- 船山仲他（他）（2000）「同時通訳の認知的側面を構成する要素について」宮端一範（編）『同時通訳における情報フローの認知言語学的検証：平成 10-11 年度科学研究費補助金（基盤研究 (C) (2)）研究成果報告書：3 - 26
- Gerver, D. (1976) “Experimental Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and Model” In Brislin, R. W

- (ed.) Translation: *Applications and Research*. New York: Gardner Press, 165-207.
- Goffman, E. (1963) “K Istoriya sinkhronnava perevoda” *Chetoradi Perevodchika* 1, 20-26.
- Goldman-Eisler, F. (1972) “Segmentation of Input in Simultaneous Translation” *Journal of Psycholinguistic Research* 1 (2), 127-140.
- Herbert, J. (1978) “How Conference Interpreters Grew” In Gerver, D & H.W.Sinaiko,(eds.) *Language Interpretation and Communication*, Plenum Press, 5-10.
- Hu, Q. (1993) “On the implausibility of equivalence III ” *Meta* 38 (2), 227-237.
- 稲生衣代・染谷泰正 (2005) 「通訳教育の新しいパラダイム－異文化コミュニケーションの視点に立った通訳教育のための試論」『通訳研究』 5 : 73 – 110
- Johns, R. 1998. *Conference Interpreting Explained*. St Jerome Publishing.
- Kopczncki, A. (1980) “Problems of Quality in Conference Interpreting” In Fisiak, J. (ed.) *Contrastive Linguistics: Prospects and Problem*, 283-300.
- Mackintosh, J. 1999. “Interpreters are Made not Born” *Interpreting* 4(1), 67-80: John Benjamins
- 鍋倉健悦 (1986) 「通訳訓練法と現場教育への応用」『獨協大学外国語教育研究』 5 : 137 – 144
- 西村友美 (1995) 「大学における通訳授業の問題と今後の方向性」『京都橘女子大学外国語研究センター紀要』 4 : 15 – 28
- 小沢初恵 (1998) 「新設・英語通訳コース報告-アプローチと成果」『東海大学外国語教育センター所報』 18 : 69-78
- Seleskovitch, D. (1968/1978) *Interpreting for International Conference*. Pen and Booth.
- Seleskovitch, D. (1999) “The Teaching of Conference Interpretation in the Course of the Last 50 Years” *Interpreting* 4(1), 55-66.
- Seleskovitch, D and M. Lederer. (1989/1995) *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*. The Registry of Interpreters for the Deaf.
- Setton, R. (1999) *Simultaneous Interpretation: A cognitive-pragmatic analysis*. John Benjamins.
- 新崎隆子 (2005) 「英日逐次通訳プロセスを応用した英語学習」『通訳研究』 5 : 183 – 202.
- 染谷泰正 (2010) 「大学における翻訳教育の位置づけとその目標」『関西大学外国語学部紀要』第3号：73-102
- 鳥飼玖美子 (1997) 「日本における通訳教育の可能性－英語教育の動向を踏まえて」『通訳理論研究』 13 : 39 – 52

注

- i 当時は国際基督教大学でも通訳訓練が行われていたが、ディレクターでもあった斎藤美津子はサイマルの設立にも関わり、大学で通訳訓練を行った訓練生をサイマルへと進ませていた向きもあるようである。また、ヨーロッパに見られるような通訳者の職業団体としては、1980年にロシア語通訳協会が設立されている。この組織は、通訳者の斡旋を行ったり、通訳料金を規定しているほか、通訳技術の研修も行っている。ただし、運用言語がロシア語に限られているために AIIC ほどの影響力はない。