



大学における翻訳教育の位置づけとその目標

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	3
ページ	73-102
発行年	2010-10
その他のタイトル	The Teaching of Translation in the Context of College Education: Its Purpose and Rationale
URL	http://hdl.handle.net/10112/2635

大学における翻訳教育の位置づけとその目標

The Teaching of Translation in the Context of College Education: Its Purpose and Rationale

染谷泰正
SOMEYA Yasumasa

Translation has long been neglected in language teaching for reasons which have little to do with any considered pedagogic principle. We all know that the objections raised against TILT (translation in language teaching) have been directed at the so-called grammar-translation method. What is less known, however, is that the “translation” component of this method is simply a “transcoding” whose focus is on form rather than meaning. It is simply a pedagogic tool to test learners’ understanding of the surface structure of the target language. As such it has nothing to do with what we call “translation” (or translation proper). In short, translation has been condemned for a crime it didn’t commit.

In this paper, I shall argue that it was time to give TILT a fair and informed appraisal. My main argument for reassessing the role of translation in language teaching is that translation 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 my claim and what TILT can do in more concrete terms, this paper describes how I conducted an otherwise regular, and perhaps monotonous, college “Reading” class (aka, Eibun Koudoku) from a translational viewpoint, hoping to show that TILT in fact can provide students with a very much exciting and educational experience.

Key words

translation, TILT (translation in language teaching), meta-linguistic competence, “CA+1”

1. はじめに

最近、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年に行なった調査によれば、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）。同じく、2008年度に行われた翻

訳に関する調査によれば、およそ183校(550科目)の大学・大学院において、何らかの形で「翻訳」に関連した授業が開設されている(水野・長沼他2008)。これらの調査は、いずれもインターネット上でカリキュラムまたはシラバスを公開している大学・大学院を対象を限定したものであり、実際の数はこれよりかなり多くなるものと考えられる¹⁾。なお、開講されている授業科目の中には英語以外の科目(中国語やフランス語など)も含まれているが、圧倒的多数は英語である。本稿でも、とくに明示しない限り日英・英日の通訳翻訳について述べる。

上述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が、(株)アルク発行の『通訳事典』(1998年版)に通訳に関する記述がみられる。これによれば、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。調査方法等が必ずしも明らかではないが、これを信頼するとすれば、1997年から2005年の8年間で通訳関連の授業を開設する大学・大学院の数はおよそ5倍に増えたことになる。

英語を中心とした通訳翻訳関連の授業を設置する大学の数がこのように急速に増えてきた理由はいくつか考えられるが、大きく分けて次の2つに集約することできる。ひとつは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翻訳教育への期待)、もうひとつは大学側の受験生集めの広報戦略である²⁾。このうち、より本質的なものは前者であり、以下、この点についてやや詳しく言及し(第2～4節)、その上で、大学における通訳翻訳教育の位置づけについて論じる(第5節)。続く第6節では、翻訳を取り入れた「英文講読」の授業からいくつかの事例を挙げながら、筆者らが考える「翻訳」教育の目標(翻訳を通じて何を指すのか)について、より具体的に述べる。最後に、全体の要旨をまとめて本稿の結びとする。なお、紙幅の都合上、通訳教育については稿を改めて述べることにしたい。

2. コミュニカティブ・アプローチの功罪³⁾

現在、我が国の英語教育界の振り子は、会話・音声中心のより実践的な英語の習得を目指すコミュニカティブ・アプローチ(CA)に大きく傾いている。筆者の前任校においても、1・2年次生を対象に、およそ15年ほど前からCAの理念に基づいた英語教育が行われている。授業は“Fluency First”を基本とし、コアになる部分はすべてネイティブスピーカーが担当している。担当の先生方の努力もあって、このプログラムはこれまで一定の成果を挙げてきており、学生の英語コミュニケーション能力は他大学と比べてもかなり高いレベルにあるように思われる。ただし、問題がないわけではない。英語を聞いたり話したりする力の伸長に反比例して、語彙力や文法力、さらに言えば「母語」の運用力についても、全体的にむしろ低下してきているのではないかとと思われるのである。

例えば、筆者が自分の担当するゼミ生(3・4年次生)を対象に行った調査によれば、TOEICの点数が800点を超える学生でも、その認識語彙数は見出し語換算でおよそ3000語から4000

語止まりという結果であった。大学入学時にすでに獲得していたであろう基本的な語彙の習熟度は高くなっているが、それ以上の語彙の蓄積がほとんど見られないのである。また、授業での提出物や英文の卒論を見る限り、文法的な正確さや論理的な議論の構成力という点でも大きな問題を抱えていることが明らかである。要するに、Cummins（1980, 1991a, 1991b）の表現を借りれば、“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ことだろう。

ところで、Cummins（*ibid.*）は、第1言語（L1）と第2言語（L2）の間には共通基底言語能力（Common Underlying Proficiency）が存在すると述べている。L1とL2は深層レベルではつながっており、言語活動を支える認知的な基底能力において両者間に依存関係が見られるというのである（「言語相互依存仮説」）。つまり、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ということ——つまり、外国語学習における母語の決定的な重要性をこの仮説は示唆しているのである。

BICSレベルのコンテキスト化された英語能力（挨拶や買い物、道を尋ねるといった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せず、単純な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であり、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すべくもない。この意味で、前述のような学生の語彙伸長の停滞、および日本語力の低下としか言いようのない言語現象が大学の教室で起こってきているという事実は、かなり深刻な問題だと思われる。

3. 英語教育の目標をどこに置くか

CAに基づく英語教育は、これまで一定の成果を収めてきている。ただし、その一方で、目標言語での授業運営を強調するCAの外国語学習観（英語の授業は英語で行うべし、という思想）は、学習者の母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生んできた。その結果、母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いる。CAの言語活動がいわゆるゲームを中心にしたものになっているのも、これと無縁ではないだろう。

一方、大学における英語教育の根幹をなすべき「英文講読」の授業では、相変わらず旧態依然とした「文法訳読式」の授業が行われているのが実情である（隈部2002）。旧態依然というのは、英文テキストを読んで「訳す」という作業を、単にテキストの語彙や構文上の形式的な理解を確認するための手段＝必要悪＝としか見なさず、その結果、およそ日本語としての体裁をなしていない「訳」をそのまま放置してきたことを指す。大学入学試験における珍妙な日本

語訳の頻出は、こうしたことの直接的な反映のひとつである。後述のとおり、英語教育の現場で頻繁に遭遇する「奇妙な日本語」は、実はその中こそ学習の最大の契機が潜んでいるのであるが、英語教育を単に「英語（という外国語）の習得」という狭い視点からとらえる立場からは、このような視点は出てこない。いくら奇妙な日本語でも、対象テキストの語彙や構文がそれなりに理解できていることが確認できればそれで十分だからである。

このような授業の在り方、あるいは英語に対する姿勢は、前述のCAとは一見無縁のように思われるが、外国語の学習はできるだけ母語を介在させないほうがよく、まして「訳の適切さ」についての議論——川本・井上（1997）の表現を借りれば、「ごく表面的な意味から、より深い意味の了解に至る」ための議論——は語学教育の対象外だとする思想は、明らかにCAの影響を受けたものである。

結局のところ、現在の英語教育が抱えているさまざまな問題は、教育の最終目標をどこに置くかという点にかかっている。筆者の見解では、日本のようなEFL環境にあっては、英語の習得そのものを最終目標とする教育は明らかに間違っている。なぜならば、これは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。公教育における英語教育は、むしろ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、その最終的な教育目標として設定すべきであろう⁴⁾。

我々の思考や行動が言語によって規制され形成されているとすれば、これは要するに、最終的にはきちんとした「日本語（母語）」を駆使できるようにすること、およびそのベースとなる「共通基底言語能力」を鍛えあげること——その上で、外国語としての英語の力を各人が必要な範囲で積み上げてゆくこと、と言い換えることができる。その意味で、現在の母語軽視（または排除）の外国語学習観は大きな見直しを迫られていると言ってよい。

4. “CA + 1”の言語教育——言語習得からメタ言語能力の養成へ

Nunan（1991）が挙げるCAの5原則を見ても明らかなように、CAは原理的にBICSの習得に適した学習アプローチである。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であり、“CA プラス1”の教育が必要である。この“+1”として最も現実的な候補は、伝統的な文法訳読式の授業が「本来」持っていた正確な読解能力やメタ言語能力の養成、あるいは外国語との格闘を通じた知的訓練といったよき伝統の復活ではないだろうか。

いわゆる文法訳読式の教授法は、現在のところ圧倒的に旗色が悪いが、これは間違った（あるいは不適切な目標設定に基づく）文法訳読式の授業が行われていることの反映にすぎない。テキストを正確に読むためには「文法」の理解が必要であり、理解した内容を母語で的確に再

表現する訓練は、前述の「ことばへの意識」や「異文化への意識」あるいはL1とL2を結ぶ「共通基底言語能力」を鍛えあげるための格好の契機であり、いずれもそれ自体としてはごく正当なものである。この点について、CAの泰斗である Widdowson（1983）は次のように述べている。

“The objections to the use of translation (as a technique in language teaching) seem generally to be based on the assumption that it must necessarily involve establishing structural equivalence. It is said, for example, that translation leads the learner to suppose that there is a direct one-to-one correspondence of meaning between the sentences in the TL and those in the SL. Another, and related, objection is that it draws the attention of the learner to the formal properties of the TL sentences and distracts him from the search of contextual meaning — that is to say, meaning which is a function of the relationship between sentences and appropriate situations. But if translation is carried out with reference to grammatical deep structure, as an exercise in establishing *semantic equivalence*, it is not open to the first of these objections; and if it is carried out with reference to rhetorical deep structure, as an exercise to establish *pragmatic equivalence*, it is not open to the second of them.”

つまり、外国語教育の手法のひとつとして「訳」を介在させること——あるいは外国語での理解を母語で再構成させること——に反対する立場の人たちの理屈は、ひとつにはそれによって2つの言語間に1対1の直接的な意味の対応があるかのような誤解を学習者に与えてしまうこと、もう1つには、言語の文脈的な意味よりも、その形式的な側面に学習者の注意を向けさせることになる、という点にある。しかし、Widdowsonが言うように、単なる表層的＝構造的な等価性ではなく、より深い処理を経た「意味的」および「語用論的」等価性の実現という観点から原文の解釈とその訳出に取り組むことができれば、これらの批判は当たらない⁵⁾。そもそも、「翻訳」とは本来そうした作業であり、「通訳」においてもその本質は同じである。

Widdowsonの指摘にもあるとおり、翻訳や通訳は、「言語的に埋め込まれた意味」(linguistically encoded meaning)に加え、しばしばこれを越えた「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り、その意味で、必然的に「メタ言語能力」(＝言語および言語使用について客観的に振り返り、分析する力)が要求される作業である。筆者のこれまでの経験では、外国語を母語を通して再構成し、同時に母語を外国語を鏡として客体化するという通訳翻訳のプロセスを通して、学習者の英語と日本語の運用力は、年間を通じて明らかな成長を示すのが通例である。通訳翻訳の授業が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。要するに、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。

5. 大学における通訳翻訳教育の位置づけ

以上述べたとおり、筆者らは大学における通訳翻訳教育を広い意味での「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ている。ただし、筆者らの考える通訳翻訳教育は、単なる語学学習から、これを契機とした「メタ言語能力」の養成へという視点において、従来の語学科目とは大きく異なっている。極限すれば、仮に（ネイティブスピーカーのようにはなれなかったという意味での）英語の習得に失敗したとしても、その学習プロセスを通じて、学生の将来にとってより重要かつ本質的なメタ言語能力を獲得することができれば、外国語教育として十分に成功だと考えている。学生が将来どの分野に進むにせよ、「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」を備えていることが、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になるからである。反対に、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、これは成功とは言えないだろう。残念ながら、現在の英語教育はむしろ後者の道を歩んでいるように思われる。

とはいえ、以上述べたことは、通訳翻訳の実践的側面を無視するというわけではない。通訳翻訳はその性格上、実務・実践に直結した分野であり、大学における通訳翻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性に迫られたとき、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翻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。

ただし、大学における通訳翻訳教育は、いわゆる職業訓練 (Vocational Training) の場ではないということは改めて確認して必要がある。大学のカリキュラムの中に新たに通訳翻訳関連のプログラムを設置する場合、ほぼ必ず「そのプログラムを修了したらプロになれるのか」という問いが出されるが、これは見当外れの問いと言わざるをえない。エキスパート研究の第一人者であるエリクソンが“10-year rule”という表現で指摘しているとおり (Ericsson 1996, Ericsson, Krampe & Tesch-Romer 1993)、どの分野においてもその道のプロと呼ばれるようになるためには、しっかりとした基礎の上に、およそ10年ほどの地道な訓練が必要であり、これは通訳翻訳分野においても何ら変わることはない。大学で行うべきこと、できることは、あくまでも将来のための基礎固めであり、それぞれの未来に向けて学生たちがよりよい条件でスタ

ートラインにつけるように、できるだけの手助けをすることである⁶⁾。いたずらに、すぐにでもプロになれるかのような幻想を持たせるのは厳に慎むべきであろう。

次節では、実際の授業からいくつか事例を引用しながら、翻訳教育が学習者の「メタ言語能力」の養成に具体的にどのようにかかわっているかについて述べる。なお、筆者は今年（2010年度）の4月に現在の職場である関西大学外国語学部に赴任したが、現時点では体系立った通訳翻訳プログラムはスタートしておらず、筆者も大学院でのみ通訳翻訳を教えている。したがって、以下に紹介する授業実践例は、一般の英語科目として設置されている「英文講読」の授業の中で部分的に翻訳（という視点）を取り入れた授業における例である。なお、すでに述べたとおり、通訳に関しては稿を改めて述べる。

6. 翻訳を取り入れた「英文講読」の授業

本年度、筆者の担当した「英文講読」授業は1年次生を対象にした一般語学科目（前後期各14回／90分授業）で、履修者47名の比較的大きなクラスである。統一シラバスに記載された授業のねらいは、英文を「味わって読む」こととなっているが、具体的な内容はとくに指定されていない。そこで、この授業では原則として翻訳（日本語から英語、または英語から日本語）のある文学作品を取り上げて読み進めることにした。英文を「味わって読む」ためには最適の方法だと考えられるからである。

前期中に取り上げた作品は『ノルウェーの森』（村上春樹）、『キッチン』（吉本ばなな）、*Memories of a Geisha*（Arthur Golden）の3つである。ただし、文学作品を題材としたからといって「文学」の講義をしようというわけではない。授業運営における筆者のねらいは、あくまでも通常の「英文講読」の授業に「翻訳の観点からテキストを深く読み解く」という視点を導入するという点にある。これを文学テキストを対象に行ったものが、以下に報告する実践例である。

6.1 『ノルウェーの森』（村上春樹）読む

一般に、翻訳は原作を「忠実に」訳したものだと考えられているが、原作とその翻訳を対比させてじっくりと読んでみると、しばしば両者の間に微妙な、ときにははっきりとした「ずれ」が生じていることがある。これらの「ずれ」（以下、「シフト」⁷⁾）に注目することで、日本語と英語の言語構造上の差異や文化的差異（文化的な事象や価値観の違い）、およびこれらがもたらす異文化コミュニケーション上の問題点を浮かび上がらせることができる。

授業では、まず、このうち特に翻訳を通じて見られる日英の言語構造上の差異に着目させることを目的に、本授業への導入を兼ねて『ノルウェーの森』の最初の1ページのみを読んだ。原典は講談社版（1987）、英訳はJay RubinによるVintage Books版（2003）を使った。以下

は、そのうち冒頭の2段落からの抜粋である。

原文	翻訳 (Jay Rubin)
<p>僕は三十七歳で、そのときボーイング 747 のシートに座っていた。その巨大な飛行機はぶ厚い雨雲をくぐり抜けて降下し、ハンブルク空港に着陸しようとしているところだった。十一月の冷ややかな雨が大地を暗く染め、雨合羽を着た整備工たちや、のっぺりとした空港ビルの上に立った旗や、BMW の広告板やそんな何もかもをフランドル派の陰うつな絵の背景のように見せていた。やれやれ、またドイツか、と僕は思った。</p> <p>飛行機が着地を完了すると禁煙のサインが消え、天井のスピーカーから小さな音でBGMが流れ始めた。それはどこかのオーケストラが甘く演奏するビートルズの「ノルウェーの森」だった。そしてそのメロディーはいつものように僕を混乱させた。いや、いつもとは比べものにならないくらい激しく僕を混乱させ揺り動かした。</p>	<p>I was 37 then, strapped in my seat as the huge 747 plunged through dense cloud cover on approach to Hamburg airport. Cold November rains drenched the earth, lending everything the gloomy air of a Flemish landscape; the ground crew in waterproofs, a flag atop a squat airport building, a BMW billboard. So-Germany again.</p> <p>Once the plane was on the ground, soft music began to flow from the ceiling speakers: a sweet orchestral cover version of the Beatles' "Norwegian Wood." The melody never failed to send a shudder through me, but this time it hit me harder than ever.</p>

(『ノルウェーの森』村上春樹 [Jay Rubin 翻訳] 第1章第1段落)

村上作品は日本文化固有の枠組みを超えた普遍性を持ち、それゆえに世界的なレベルで評価されているとされるが、この引用部分の英訳においてもいわゆる文化差に由来するシフトは見られない。ただし、仔細に読んでみると、このごく短い抜粋の中に、さまざまな「形式的・構造的シフト」が起こっていることがわかる。最も大きなものは冒頭の「僕は三十七歳で…」から始まる文と、その次の「その巨大な飛行機は…」という2つの文が英訳ではひとつにまとめられていることだろう。授業では、この問題を含め、以下のような質問を学生に投げかけた。

1. 訳者はなぜ冒頭の2つの文をひとつにまとめたのだろうか。
2. 「僕は三十七歳で、そのとき」という書き出しが、英訳では“I was 37 *then*” (僕はそのとき三十七歳だった) となっているのはなぜだろうか。単純な誤訳でないとするば、その意図ないし理由は何なのだろうか。

3. 「ボーイング747」を単に「747」と訳したのはなぜだろうか。
4. 「くぐり抜けて降下（する）」ことを“plunged through”と表現しているが、これは適訳だろうか。原文とのニュアンスの差はないだろうか。
5. 「（雨が）大地を暗く染め」を“drenched the earth”（地表を水浸しにした）と訳しているが、このような〈意識〉は正当性があるだろうか。また、この英文で「暗く染め」という原文のニュアンスが適切に表現できているだろうか。
6. 「何もかもをフランドル派の陰うつな絵の背景のように見せていた」という原文を、“lending everything the gloomy air of a Flemish landscape”（すべてのものにフランドル〔地方〕の風景のような陰うつな雰囲気を与えていた）と訳しているが、これは「等価」の翻訳と言えるだろうか。言えるとすれば何が「等価」なのだろうか。
7. 「空港ビル」「旗」「広告板」を、訳者は a flag atop a squat airport building, a BMW billboard のようにすべて単数形にしているが、これでいいだろうか。
8. 「やれやれ、またドイツか」という原文のニュアンスは、“So-Germany again.” という英文で適切に表現されているだろうか。
9. 「禁煙のサインが消え」が訳されていないが、このような削除は正当化されるだろうか。
10. 「小さな音でBGMが流れ始めた」の部分が“soft music began to flow”と訳されているが、これを、原文に沿って“a background music began to flow softly”としなかったのはなぜだろうか。
11. 「ビートルズの「ノルウェイの森」」の訳に、原文にはない“cover version”が追加されているが、このような「追加」は正当化されるだろうか。

もちろん、いずれも「正解」はない。答えを出すことが目的ではなく、このような問いを契機として、テキストの解釈や翻訳をめぐるさまざまな問題、あるいは日本語と英語の違いについて深く考えさせることが目的である⁸⁾。

上記の設問でも明らかなおと、翻訳についてはいわゆる「等価性」の問題や、「削除」「追加」といった問題を含む起点テキストへの「忠実性」および翻訳における「自由度」といった話題を取り上げることで、学生の問題意識を喚起することが筆者のねらいのひとつである。これはこれで重要な論点であると考えるが、本科目のように、もともと「英語科目」として設置されている授業においては、「英語学習」という視点も欠かすことができない。

村上春樹を訳してみよう！

そこで、ひととおり翻訳をめぐる議論をクラスで行ったあと、まとめとして対象テキストの全文訳（この場合は日本語→英語）に取り組みさせた。単に「読む」だけでなく、実際に自分たちで翻訳することでテキストの解釈が深まり、あわせて日英の言語構造上の差異についての理

解もより深まることが期待されるからである。

当然 (というべきであろうが)、当初の学生の反応は「そんなの無理！」というものであったが、すでに Jay Rubin の訳があり、これを参考にしながら訳し進めることで、自分たちにも (自分たちなりの) 翻訳ができることが実感できたように思われる。なお、翻訳に際しては Jay Rubin の訳を参考に、主として「シフト」が起こっている箇所に着目しながら、できるだけ原文に即した訳を作成することを目標とした⁹⁾。もちろん、必要に応じて講師が適宜介入しながら訳出を進めた。最終的にクラス全体で作成した翻訳文は以下のとおりである (第1段落のみ抜粋)。

	原文	授業で作成した訳
1	僕は三十七歳で、そのときボーイング 747 のシートに座っていた。	I was thirty-seven years old, and was seated in a Boeing 747 then.
2	その巨大な飛行機はふ厚い雨雲をくぐり抜けて降下し、ハンブルク空港に着陸しようとしているところだった。	The giant plane was going down through a thick layer of rain cloud, and was about to land at Hamburg airport.
3	十一月の冷やかな雨が大地を暗く染め、雨合羽を着た整備工たちや、のっぺりとした空港ビルの上に立った旗や、BMW の広告板やそんな何もかもをフランドル派の陰うつな絵の背景のように見せていた。	A cold November rain darkens the land, making the entire scene look like as if it were the background of a gloomy Flemish painting — the airport workers in their rain gear, the flags atop the faceless airport buildings, the BMW billboards, and everything else I could see.
4	やれやれ、またドイツか、と僕は思った。	Well, here I am again, in Germany, I said to myself.

出来上がった英訳は全体として訳出意図どおり「(ほぼ) 原文に忠実な訳」になっており、英語としてもそう悪くはないと思われる。全体にごくシンプルな英文で、学生が十分に扱える範囲内のものである。第3文が多少複雑な構造になっているが、“making the scene . . .” という分詞構文や as if の仮定法はすでに習得済みのものであり、これも学生の能力を超える範囲のものではない。なお、Line 3 の「何もかもを…のように見せていた」という箇所は、最初の案では “turning *everything* as if . . .” (すべてを、まるで…のようにしていた) というものであったが、議論の結果、最終的に “making *the entire scene* look like as if it were . . .” (そのシーン = 飛行機から見える地上の風景全体 = をまるで…のように見せていた) という形にした。“entire” という形容詞は第3文末尾の “and *everything* else I could see.” と合わせて、原文

の「何もかもを」という部分に対応させるという構想である。“I could see”は原文にはないが、これも前半部の“making... look like”と対応させて、この風景を眺めている「僕」の視点を強調したものである。このほか、“a thick layer of rain cloud”は単に“a thick cloud”だけでいいのではないか、“going down through”とすると「(くぐり抜けて) 落下 [墜落] し」というニュアンスになってしまうのではないか等の意見や、「やれやれ」をどう表現するか、といった点についてさまざまな意見が交わされた（注：ただし、この時点では自主的な議論というよりも、講師の誘導による意見交換の域を出ていない。この点については改めて触れる）。

なお、前述のとおり、この課題の意図はあくまでも「英語学習」の一環ということであり、本来の意味の「翻訳」（または「翻訳教育」）を目指したものではない。したがって、出来上がった訳文の「翻訳」としての質はとくに問題とはしない。指導する側から見て重要なことは、(1) 訳出という作業を通じてテキストを別の視点から眺めるという経験をさせること、その上で (2) 日英の言語構造上の差異についての理解をより深め、これを (3) 最終的な目標である「言語へのメタ意識」の養成へとつなげていく、ということである。

ところで、授業がすべてこちらの期待どおりに進めば、柴田元幸が『翻訳教室』で報告しているような活発な議論が展開され、めでたしめでたしということになるのだが、理想と現実はかならずしも一致しない。前述のとおり、本授業においても実際には講師の誘導が授業運営上の大きな役割を果たしている。残念ながら、課題さえ出せばあとは学生が自主的に活発な意見交換をしてくれるというわけではない。とりわけ、本授業のような大きなサイズのクラスでは、そもそも活発な意見を期待するほうが無理という側面もある。次節では、『ノルウェーの森』に続いてとりあげた『キッチン』（吉本ばなな）のセクションで、学生の意見をできるだけ多く吸い上げて授業に活かすために筆者がとり入れた工夫について言及しながら、このような授業に対する学生の反応を中心に議論を進める。

6.2 『キッチン』（吉本ばなな）を読む

『キッチン』は吉本ばななのデビュー作（1987）で、唯一の肉親であった祖母の死によって天涯孤独となった大学生・桜井みかげ（語り手）が、ふとしたことから田辺雄一という青年の家で居候生活を始めることとなり、その居候生活の顛末を雄一とその母（実は父である）えり子との交流を中心に描いた物語である。数々の文学賞をものにし、「吉本ばなな」を一種の社会現象とした作品で、各国語に翻訳されている。授業では Megan Backus による英訳版を使い、英日でとくに大きな「シフト」が起こっている箇所注目しながら、原文と翻訳を交互に読み進めるという形で進行した。また、『ノルウェーの森』の場合と同じく、単に原作と翻訳を読み比べるだけでなく、翻訳が原作と大きくずれている箇所については、クラスで独自の翻訳を作成した。

『キッチン』を扱ったのは全14回の授業のうち第3回目から第9回目までで、前節で紹介し

た最初の2回の授業を通じて授業のフォーマット(と何を求められているか)についての理解はほぼ全員に浸透したという段階である。ただし、前述のように、まだ活発な意見交換が行われるという状況にはなっていない。

「ワークシート」を使った授業展開

そこで、第3回目の授業で『キッチン』への導入的講義を行った後、第4回目の授業から「ワークシート」を使った授業を展開した。この「ワークシート」は図1に挙げたような形式のもので、エクセルで作成した表の第1～第2カラムに(翻訳シフトが起こっている箇所の)ページ番号と行数、第3カラムに原文、第4カラムにその翻訳、最後の第5カラムに各人のコメントを記入するという内容である。なお、最初の行には講師による記入例(シフトの指摘とその分析例)を示した。

このワークシートは授業時間中に記入させ、その内容に基づいて次の授業でクラスディスカッションを行った。授業の効率を考えればワークシートへの記入を宿題とする方法もあるが、記入内容の質は授業時間中に記入させたほうが概してよくなるように思われる。なお、図1に例示したものは第2回提出分からの例である(第1回目は原作1ページから4ページ目までを対象とした)。

前述のとおり、『ノルウェーの森』では教師側から問題を投げかけたが、クラスでは発言しな

「キッチン」に見られる翻訳シフト			名前: _____	クラス: _____	提出日: _____	ページ No. _____
Page	Line	原文(和文)	翻訳(英文)	コメント		
1	1	私がこの世で一番好きな場所はキッチンだと思う。	The place I like best in this world is the kitchen.	(1) 原文では「...だと思ふ」という表現になっているが、英文では「I like best」という新定義になっている。これは原作の基本的な文体(ほぼ1トーン)にかかわる問題であり、英訳では本来バリエーションが失われているのではないかと。(2) 原文のフォーカスは「キッチン」にあるが、英文でも同じフォーカスが維持されており、ここは適切に処理されている。		
5	3	涙はぼろぼろと涙をこぼした。	~, again his tears fell like rain.	原文では「涙をこぼした」としか書かれていないが、英文ではそれに like rain と付けて、雨のよばせになり、原文のぼろぼろと少し印象が変わってしまっている。		
5	4~	私はそれを見ていたら、 と思わず考えました。	My first thought when I saw that ~. → 思わずに、思いつく? → 思いつく	原文は「思わず考えました」と、意識せよに思てお いた様子であるのに対し、英文では「最初に考えたの は」となり、意識的であり、さらに他にも何か考えたお きと意識的であることを強調している。		
5	14	1つ台所の花を絶やさないで She always had some flowers in the kitchen.	Because the ones in our kitchen were not allowed to wilt, ~	原文では、花の存在を許さず絶やさないこと を言っているが、英文では嘆いている、その状態を 絶やさない(許さない)という意味に強めてしまっている 文法的に正しい。		
5	15	その日は、家に来たこともあった 気がした。	When I thought of that, I remembered him walking ~.	英文では完全に覚えている様子であるが、原文は少しぼ かして「気がした」と書かれている。原作の文体が変わって しまっている。		
5	21	つまり彼はその程度の知り合いにすぎ ない。赤の他人だったのだ。	I barely knew him, really. → He was, maybe, stranger than I thought.	英文では、「かなり彼を知っている」くらいにしか書か れていないが、原文は「つまり」とあり、「赤の他人」だ とあることを強調している。英文に強調はされていない。		
6	7	夜は雨だった。	It was raining that hazy spring night.	原文では「夜は雨だった」としか書かれていないが、英 文では「霧に降る夜」と付け加えられている。これは 訳の英文に入るが、原文の語をそのままにしている。		
6	10	エレベーターを降り、廊下の響き渡る 足音を気にしなから。	Getting off the elevator, I was alarmed by the sound of my own footsteps ~.	原文では「気にしている」程度であるのに対し、英文では 「おどろかす、はておどろかす」と書いているため、大げさ な表現になり、ニュアンスが異なる。		

図1 翻訳シフト分析用「ワークシート」(第2回提出分)の例

かった学生も、このように書かせてみると各人がそれぞれに意見を持っていることがよくわかる。また、単に意見を持っているだけではなく、たいへん鋭い分析を提示している例も少なからず見受けられた。たとえば、図1に引用したワークシートでは、5ページ4行目にある「私はそれを見ていたら、～と思わず考えてしまった」という箇所とその英訳“My first thought when I saw that . . .”を取り上げ、「原文は『思わず考えてしまった』と、意識せずに思ってしまった様子であるのに対し、英文では『最初に考えたのは』と意識的であり、さらに他にも何か考えたようにもとらえられ、少し原文とずれてしまう」というコメントが加えられている。さらに、6ページ10行目の「エレベーターを降り、廊下に響き渡る足音を気にしながら～」という箇所とその英訳“Getting off the elevator, I was alarmed by the sound of my own footsteps . . .”の間のシフトを指摘した上で、「原文では（足音を）『気にしている』程度であるのに対し、英文では『おびえさせる、はっとさせる』と書いているため、大げさな表現になり、このシーンと合わなくなっている」というコメントが付されている。いずれも、一見些細なことのように見えるが、このような細部にこそ問題の本質が宿っているものであり、テキストを深く読み込むという観点からすれば、まさに慧眼というべきであろう。なお、図1のワークシート上には、“My first thought when I saw that . . .”に対する代替案として“A thought occurred to me . . .”という英文が、“Getting off the elevator, I was alarmed by the sound of my own footsteps . . .”に対する代替案として“Getting off the elevator, and a bit annoyed by the sound of my own footsteps, I rang the bell.”という英文がそれぞれ追記されているが、これは、これらの問題をめぐるクラス内の議論の中で提案されたものである。

もちろん、授業では時間的な制約もあり、ワークシートに記載された学生の意見をすべて取り上げることはできないが、まずはほぼ全員が共通して指摘している例から議論を始め、適宜、独自の分析を行っている例を取り上げるようにすることで、教師主導型の（または特定の学生に偏った）授業から、全員参加型の授業へと大きく舵を切り替えていくことができる。このためのツールとして、「ワークシート」は大いに有効な手段であると思われる。

なお、ワークシートの作成は第4回目と第7回目の2回の授業で行い、第9回目の授業ではこのセクションのまとめとして、以下の設問からなる「まとめのワークシート」を配布し、授業中に記入させた。

- Q1. 『キッチン』のテーマは何か。また「キッチン」とは何を象徴しているか。思うところを述べなさい。
- Q2. 吉本ばななの文体の特徴をいくつか例をあげて解説しなさい。
- Q3. 英訳に見られる「シフト」のうち、原作の味を損なっていると思われる例をとりあげ、自分なりの改善例を提案しなさい。
- Q4. ここまでの授業の感想を述べなさい。

このうち、Q1は文学的な観賞能力 (literary competence) について、Q2は文体上の識別・分別能力 (stylistic competence) について、Q3は英語力 (L2 grammatical competence) [と英語による表現力] について、Q4は経験を振り返って問題や課題を特定し、これを言語化する能力についてそれぞれ問う、という設問である。この4つの設問のうち、筆者がもっとも重要であると考えるのはQ4であるが、学生の反応を見る限り、本授業が最終的に目指している「メタ言語能力」(または「メタ言語意識」)の向上という目標は、ある程度達成されているように思われる。参考までに、Q4に対する学生のコメントのうち代表的なものを巻末資料に挙げておく。

6.3 *Memories of a Geisha* (Arthur Golden) (邦訳『さゆり』小川高義) を読む

前節で紹介した『キッチン』の授業に続いて、第10回目からはアーサー・ゴールドデン原作の *Memories of a Geisha* (1998) の講読に入った。この小説は、第二次大戦前の日本の京都を舞台に、貧しい漁村から9歳で身売りされて芸者として生きた一人の女性 (= さゆり (幼名 = ちよ)) の半生を描いた物語である。日本語訳は小川高義で、いわゆる domestication (目標言語の文化・社会的規範に合わせた翻訳) 手法による翻訳として、原作を凌駕する独自の世界を作った名訳との評判が高い作品である。

この作品を扱った理由はいくつかあるが¹⁰⁾、主な理由は、この作品がいわゆる「異文化コミュニケーション」上の問題をふんだんに含んでおり、その意味でよい教材であると考えたからである。つまり、この作品の最大の特徴は、京都の祇園を舞台にした芸者の半生記という、いかにも「日本的」な世界を、日本人ではない作者が、日本人以外を主要なターゲットとして、「英語」で描いたという点にある。さらに、日本についての知識を豊富に持っている (はずの) 日本人がこれを読むと = あるいは翻訳すると = どうなるか、という2重の意味での面白さがある。まさに「翻訳」と「異文化コミュニケーション」の問題を考えるのにとってつけの教材とあってよいであろう。

このセクションの授業では、まず最初の週に小説のあらすじや背景について説明したあと、翻訳に際してのポイント (たとえば、この小説の特徴である1人称による語りの視点とそれに応じた文体、場面設定と時代背景、登場人物の関係および英語名の日本語訳の統一など) をいくつか説明した。その後、宿題として最初の3ページほど (原文の p.45 から p.47 の中段まで) を各自翻訳し、提出させた¹¹⁾。

その後の授業は、最初のページから順番に原作を読み、これを日本語に訳すという「訳読」方式で進行させた。ただし、われわれが目指すのはいわゆる「英文和訳」ではなく、原文の深い読みと解釈にもとづく創意工夫を凝らした訳文の生成 = つまり本来の「翻訳」 = であることをあらかじめ強調しておいた。とはいえ、当然のことながら (というべきであろうが)、この段階ではほとんどの学生は「答案を書く」という意識 = 「英文和訳」的意識 = を抜け切ることが

できず、後出の例に見られるような、答案としてはよくできているが翻訳にはならない訳文を作ってくる。したがって、授業では（訳文そのもののよしあしではなく）訳出にいたるプロセスに重点を置いた指導を行い、これを通じて「英文和訳」的発想から「翻訳」的発想への転換を促すことを目標とした。言い換えれば、訳すのはテキストそのものではなく、テキストが全体として作り上げようとしている小説世界（の心的表象）であることを体験的に理解させるということである¹²⁾。

以下、*Memories of a Geisha* の中から、とくに異文化コミュニケーション的な問題にかかわるいくつかの場面を取り上げ、授業で行った「訳文分析」の例を紹介する。なお、授業中、小川高義氏の翻訳は折に触れて紹介する程度（適当な訳が見つからない場合に参照するなど）にとどめた。

訳例分析 1：“school” は「学校」か

以下は、「ちよ」が置屋「新田」に連れてこられてから、そこで過ごした最初の数日間を回想する場面からの引用（原文 p.45）で、右欄は学生によるその訳例である。なお、原文中の Mother は置屋の女将を指すが、「ちよ」の立場からすると（親代わりの存在としての）「おかあさん」ということになる。Pumpkin は「かぼちゃ」のような顔をした同輩のあだ名（ここでは「おかほ」）である。

原文	学生による訳例
Mother had told me I could begin my training within a few months if I worked hard and behaved myself. As I learned from Pumpkin, beginning my training meant going to a school in another section of Gion to take lessons in things like music, dance, and tea ceremony.	おかあさんは、一生懸命に働いて行儀よくするならば、2、3ヵ月以内に訓練を始めることができるかと私に言いました。私は、訓練とは音楽や踊り、茶道などの授業を受けるために祇園の一角にある学校に行くことだと、おかほから教えてもらいました。

(*Memories of a Geisha*, p. 45)

学生の訳例は、一見、うまくできているように見える。英語の試験問題ということなら 100 点をあげてよい。ただし、翻訳という観点からするといくつか致命的な問題がある。この訳だと、まるでどこかの良家のお嬢さんが習いごとを始めるのを楽しみにしている、といった場面の描写ようになってしまっている。もちろん、これは原作の意図とは大きく異なる（原作では、置屋に身売りされた 9 歳の女の子が、芸者になるための習いごとを始めることを、そこに行けば、ともに身売りされた姉の「サツ」に会えるのではないかと切ない想いで期待する、という場面）。いうまでもなく、このような「イメージ」の格差をもたらしている最大の理由は

“school”=「学校」、 “lessons in things like music, dance, and tea ceremony”=「音楽や踊り、茶道などの授業」、 “training”=「訓練」といった、単に辞書的な意味をそのままあてはめただけの、「文脈」を無視した訳語の選択にある。

“school”は「学校」でよいだろうか。たしかに、辞書的な意味では「学校」（と一般的にわれわれが呼んでいるところのもの）でよいのだが、ことばはそれが使われるコンテクスト——この場合は対象文化や時代背景等の「小説世界」という枠組み——の中で考え、再分析しないと適切な「意味」（したがって訳語）を与えることはできない。上記の例も、そういう視点から見れば “training” は「(日本での「習いごと」についての一般的な用語である) お稽古」であり、“lessons in things like music, dance, and tea ceremony” は「(芸者が基本的な教養として身につけるべき) 三味線やお囃子、踊り、お茶の作法など」の「お稽古」ということになる。“school”はそういうお稽古を受ける場所を指す。

とすれば、“school”を近代的な学習の場をイメージさせる「学校」と訳すのは、少なくともこの小説においては相応しくない。ちなみに、小川訳ではこの10ページほど後の箇所、この“school”が当時「女紅場(にょこうば)」と呼ばれていたことに触れているが、これをそのまま使ったのでは特殊すぎて普通の日本人読者には意味がよくわからない。したがって、ここは「学校のようなところ」とするのがもっとも無難な選択であると考えられる。こうすることで、一般読者に適切な理解(=この場面が必要十分な範囲での理解¹³⁾)の枠組みを与えることができるからである¹³⁾。

以上のような議論を経たわれわれの改善訳(ただし、以下に引用した小川訳も参照した)は以下のとおりである。

「一生懸命働いて、いい子にしていれば、二、三カ月もすればお稽古を始められるのだと、おかあさんは言いました。おかほに聞いた話では、お稽古というのは祇園の別の場所にある学校のような所に行って、三味線やお囃子、舞、お茶の作法などを習うことだそうです」

ちなみに、小川高義訳は以下のようになっている。これと比べても、われわれの訳はそう悪くはないように思われる。少なくとも単なる「和文英訳」ではなく、意図のはっきりした「翻訳」と呼べる内容のものになっているといえることができるだろう。

「しっかり働いて行儀よくしていたら、そのうちお稽古も始まるのだと、おかあさんは言いました。おかほに聞いた話では、お稽古というのは祇園の一角にある学校のような所に行って、お囃子、舞、茶道などを教わることのようにです」

訳例分析 2：「頭」が「顔」になるとき

以下は、引退して置屋の2階に住みついている元芸者（原作では Granny = おばあさん）の性格描写の一部として述べられている「用足し」の場面からの引用である（原文 pp.46-47）。右欄に学生による訳例を示す。

原文	学生による訳例
<p>The truth was, Granny didn't like to be alone. Even when she needed to use the toilet, she made Auntie stand just outside the door and hold her hands to help her balance in a squatting position. The odor was so overpowering, poor Auntie nearly broke her neck trying to get her head as far away from it as possible.</p>	<p>本当は、おばあさんは一人が嫌いだったんです。トイレに行くときでさえも、小母さんをドアの外に立たせて、しゃがんでいる位置でバランスを崩さないように、小母さんに手を握らせていました。臭いはとても強烈で、気の毒な小母さんは、頭をできるだけ遠くにそむけようとして、ほとんど首を折りかけました。</p>

(*Memories of a Geisha*, pp.46-47)

この例では、まず「トイレ」「ドア」「バランス」といったカタカナ語の使用がいかにも不適切である。学生の意識の中では“toilet”は「トイレ」で、“door”は「ドア」であり、何ら違和感はないのであろうが、ひとたび物語の「コンテキスト」に照らしてみれば、これらの訳語の奇妙さは一目瞭然である。そもそも、第二次大戦前の京都・祇園の置屋で、「トイレ」とか「ドア」と言うはずもなく¹⁵⁾、「バランス（を崩す）」にいたっては、ほとんどジョークのようである。

テキストをそのコンテクスにあてはめた上で、いったん表現すべきイメージが固まれば、あとはそのイメージをいかに目標言語で適切に再表現するかという点に焦点がしぼられるが、表現レベルでは訳出は原理的には無数の可能性がある。語句や文単位の対応ではなく、テキストが全体として表現している「状況」（正確にはその「心的表象」）が訳出対象になるからである。「トイレ」と「ドア」について言えば、いくつかの可能性のうち、もっとも無難な訳の候補は次のようになるだろう。

「トイレに行くときでさえも、小母さんをドアの外に立たせて…」



「お手洗に行くときでさえも、小母さんを戸口に立たせ（て）…」

「用足しに行くときでさえも、小母さんをお手洗の戸口に立たせ（て）…」

先ほど、ほとんどジョークのようであると述べた「バランス」については、「しゃがんでいる

位置でバランスを崩さないように、小母さんに手を握らせていました」([made Auntie . . .] hold her hands to help her balance in a squatting position.) という逐語的な訳ではなく、「しゃがんだ格好を両手で支えてもらっていました」とするのがよいと思われる。「バランスを崩さないように手を握らせる」というのは、要するに¹⁶⁾「両手で支えてもらっていた」ということだし(「両手で」ということは原文が“hold her hands”と複数形になっていることからわかる)。だからこそ、次の文で述べられているような「無理な格好」ということが際立ってくるのである)、「手を握らせ」たのは(手を握ること自体が目的ではなく)「支えてもらう」ためだからである。

この訳例にはもうひとつ問題がある。第3文の“The odor was so overpowering, poor Auntie nearly broke her neck trying to get her head as far away from it as possible.”という箇所である。学生訳では「臭いはとても強烈で、気の毒な小母さんは、頭をできるだけ遠くにそむけようとして、ほとんど首を折りかけました」となっており、so . . . that の構文が適切に処理されている。「彼女の頭 (her head)」とか「彼女の首 (her neck)」のように、日本語としては不必要な代名詞を省略してある点も評価できる。ただし、日本語ではこのような場合、「頭をそむける」とは言わず「顔をそむける」と言うこと——日本語と英語の慣用語法の違い——に思いが至らなかったのは残念である¹⁷⁾。

同じく、「ほとんど首を折りかけました」という表現にも日本語として難がある。この訳では首(=正しくは「首の骨」)を折りかけたのは(そのとき)1回だけというニュアンスになってしまう。いわゆる動詞の「アスペクト」(aspect)の問題である。ここでは、前文で述べられているような状況が日常的にあり、そのたびに小母さんは“nearly broke her neck”という状況に置かれていたということであり、そのような解釈を日本語で表現するならば、ここは「小母さんは、気の毒なことに¹⁸⁾、できるだけ顔をそむけようとして首の骨も折れんばかりの格好でした」のように訳するのが適切であると思われる。これも「状況」から「テキスト」を再構成するという翻訳の本来の在り方に適った訳出法であり、小川訳もほぼこれと同じものになっている。

訳例分析3:「言うか、言わないか」それが問題だ

次に挙げる例は、置屋「新田」で一番の売れっ子芸者「初桃」の部屋を掃除する「ちよ」に対して、化粧瓶をあちこち動かしたのはお前かと初桃が意地悪く問い詰める場面(原文 p.48)からの引用である。例によって、右欄には学生の訳を示した。

この訳でまず目につくのは会話の処理のまずさである。小説においては会話は人物設定の上でもっとも重要なところであり、しばしば「何を言うか」(命題内容)よりも、「どう言うか」(モダリティ)ということが決定的に重要になる。この場合も、コンテキストを考えれば「あら、あなたなの」などというセリフや、これに続く一連の「教科書風の発話」がいかに場違いなものであるかは一目瞭然である。

原文	学生による訳例
<p>“Oh, it’s you,” she said. “I thought I heard a little mousie or something. I see you’ve been straightening my room! Are you the one who keeps rearranging all my makeup jars? Why do you insists on doing that?”</p>	<p>「あら、あなたなの」と彼女は言った。「子ネズミかと思ったわ。お部屋の片づけをしていたのね。私のお化粧の瓶をいつも並べ変えていたのはお前ね？ なぜあなたはそれをやると言い張るの？」</p>
<p>“I’m very sorry, ma’am,” I said. “I only move them to dust underneath.”</p>	<p>「どうもすみません、初桃さん」と私は言った。「下の埃を払うために化粧瓶を動かしただけです」</p>

(*Memories of a Geisha*, p.48)

この例では、たとえば冒頭の“Oh, it’s you”に対応する「翻訳フレーム（認知モデル）」は「若い芸者が年下の後輩に対して意地悪く言う京ことば」ということになる。ただし、これを具体的にどう表現するかについてはベースとなる「京ことば」に関する知識が必要である。幸い、クラスには京都出身の学生が何人かおり、彼らの提案でそれらしい訳語のバージョン（たとえば「なんや、あんたか」）をいくつか得ることができた。

ただし、ここで注目したいのは最後の“I’m very sorry, ma’am,” I said. “I only move them to dust underneath.”という部分である。学生の訳例は

「どうもすみません、初桃さん」と私は言った。「下の埃を払うために化粧瓶を動かしただけです」

となっている。「どうもすみません」は上述の議論の中で「すんまへん」や「へえ、えろうすんまへん」などとする事で解決したが、問題は「下の埃を払うために化粧瓶を動かしただけです」という部分である。英語では何の問題もないように思われるこの発話も、この学生訳のようにそのまま日本語に移し替えると、ひどく挑戦的に発話になってしまう。

相手との関係を含む全体的な状況を考慮に入れれば、この発言は自分の行為を説明・釈明するためのものから、(圧倒的な力関係の差のある相手への) 恭順の意を示す発言へと比重を移したものである。具体的には、これは「お掃除のつもりで…」と末尾を濁し、すべてを言い切らないことで達成することができる。ちなみに、小川訳は以下のようにになっている。前述の“Oh, it’s you”以下の発話を含め、適切な異文化コミュニケーション的調整が施された見事と訳というほかはない。

「おや、あんたか。何か物音がしたさかい子鼠か思うたわ。部屋ん中、いろてたんか。鏡台の瓶をあっちゃこっちゃ動かしたんも、あんたか？ そんなこと、何でせなあかんにゃ」

「へえ、^{ねえ}姐さん、すんまへん。お掃除のつもりで」

以上の例が示す通り、この作品にはさまざまな「異文化コミュニケーション」上の問題が含まれている。しかし、本稿で引用した学生の訳例が端的に示す通り、普通に読んでいるだけではこうした問題に気が付かないことが多いのも事実である。異文化コミュニケーションの問題の本質は、目の前に厳然として（しかし、しばしば潜在的に）存在する「差異」に気が付かないことであり、その意味で、本授業でやったような「訳文分析」は、起点言語（Source Language: SL）と目標言語（Target Language: TL）という2つの世界の間にある文化的差異とその言語的表現形式の違いについて学生の注意を喚起し、これを通じてより本質的な「メタ言語意識」を高めるための格好のエクササイズになる、と筆者らは考えている。

なお、*Memories of a Geisha*（『さゆり』）を扱ったのは第10回目から第13回目までの授業で、最終回の第14回目の授業では全体のまとめとして「翻訳プロセス」に関する理論的な講義を行った。次節にその概要を示す。

7. 翻訳のプロセスモデル

これまでの例から明らかなおとおり、テキストの「理解」とは、(1)テキストそのものの（言語的なレベルの）解釈と、(2)当該のテキストが全体として表現している「状況」（＝状況表象）の再構成という2つの段階から成り立つ行為である。学習者の訳文にしばしば見られる記号変換的なぎこちなさは、通例、このうちの(1)のレベルでの表面的な理解をそのまま（しかも、その適否についてモニターすることなしに）言語化＝訳出していることに由来する。しかし、本稿で繰り返し述べたとおり、訳すべきはテキストそのものではなく、テキストが全体として表現している「状況」（situation; the target communicative event）—— 正確にはその「心的表象＝メンタルモデル」—— である。図2は、これを Van Dijk & Kintsch（1983）の「テキスト理解モデル」を援用して図式的に示したものである。

まず、読み手は「原文」（Source Text = ST）を読み（または聞き）、ST に言語的に埋め込まれた意味（linguistically-encoded meaning）を回復することで、ほぼ自動的に「テキストモデル」（Text-base Model）¹⁹⁾ を構成する。このプロセスでは主として読み手の長期記憶にある「言語システム」（レキシコンと文法装置）が参照される。この段階での理解をそのまま訳出したもの（辞書的に対応する語彙をほぼ機械的に当てはめたもの）が、いわゆる「直訳」になる（図では①のルート）。これに対して、「テキストモデル」レベルでの理解をさらに進めて、既有

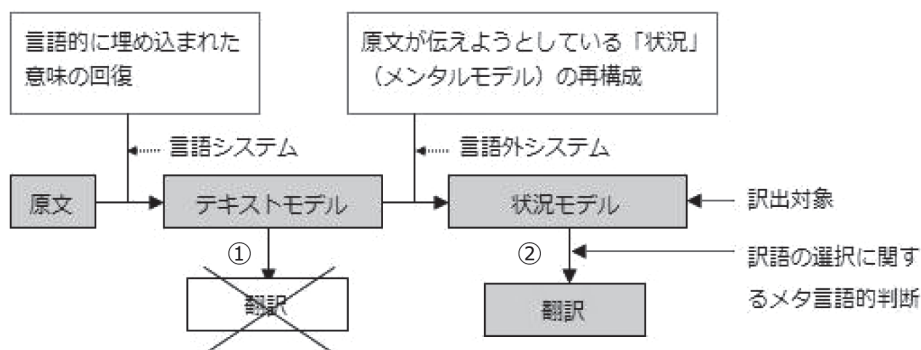


図2 翻訳のプロセスモデル（簡易モデル）

知識や推論を加えてより精緻な心的表象＝「状況モデル」²⁰⁾＝を作り、これを参照しながら訳文を作成するというのが本来の「翻訳」のプロセスということになる（図では②のルート）。翻訳が単なる記号変換のプロセス（decoding/re-cording process）ではなく、目標言語での状況モデルの再表現という高度に「創造的」な行為であるのはこのためであり、これは前出の小川訳を見ても明らかである。

改訂モデル＝翻訳の二重プロセスモデル

図2に示したモデルは、いわゆる「直訳」（言語の表層構造にのみフォーカスした記号変換的な訳）について学生の注意を喚起し、より深いテキスト分析と意味処理の必要性を訴えるためには有効なモデルである。本稿で取り上げたようなさまざまな問題点も、基本的にはこのモデルで説明することができる。したがって、学部レベルでの授業では図2のような概念化ができればほぼ十分であると考えられる。ただし、厳密に言えばこのモデルでは不十分である。

図2のモデルはいわば「直訳」を否定するためのモデルであるが、実際には翻訳（や通訳）のすべてが図2のルート②に示したような「深い処理」を必要とするわけではなく、語句レベルでの記号変換の処理で済むことも少なくない。また、その比率が多ければ多いほど、翻訳（や通訳）は効率的になる。とりわけ、情報伝達を主眼とするテキスト（informative text）の場合は「浅い処理」で十分に用が足りることが多い。例えば、貿易摩擦問題に関する報道文に“structural impediments”という表現が出てきたとする。この場合、通訳翻訳者にとっての当面の問題はこの表現に対応する目標言語の語彙（lexical equivalent）——この場合は「構造障壁」——を知っているかどうかということだけであり、この表現が何を意味するかについて（当該分野の専門家のように）深く理解している必要はない。仮に目標言語の対応語彙を知っているだけでは十分な翻訳ができない場合は、その都度、必要な範囲で調べればよいだけのことである²¹⁾。

このことはしかし、翻訳や通訳は、基本的に対象テキストの内容についての深い理解を必要

とする (場面も少なくない) ということを否定するものではない。要は、図2に示したルート①とルート②の2つのプロセスは相互補完的なものであり、いずれも本来は正当なルートであるということである。

以上の議論を踏まえた、より現実的な改訂モデル (「翻訳の二重プロセスモデル」) を図3に示す。この改訂モデルは次のことを説明している。まず、読み手は「原文」(ST) を読み (または聞き)、ST に言語的に埋め込まれた意味を回復することで “Text-base Model” を構成する (1)。その後、“Text-base Model” レベルでの理解に基づいて「暫定訳」(tentative translation) を構成する (2a)。ここまでのプロセスでは、図2の簡易モデルで示したとおり、主として読み手の長期記憶にある「言語システム」(linguistic system) が参照され、基本的にはSTに言語的に埋め込まれた意味情報のみが回復される。暫定訳はこれをそのまま反映した直訳バージョンである。

ただし、この暫定訳は「最終訳」(Final Translation: FT) になる前に「モニター」(Monitor) され、そこで “Good Enough” として認可された場合にのみ最終訳として排出される (3a)。認可されなかった場合は ST に戻って上記のプロセスをやり直すか、あるいは “Text-base Model” から (2b) に進み、“Text-base Model” として表象された理解をさらに進め、既有知識や推論を加えてより精緻な「状況モデル」(Situation Model) を作り、これを参照しながら「モニター」のプロセスを経て FT として排出される (3b)。なお、「モニター」は意識的なプロセスで、その時点での理解に基づき、複数の訳語候補 (translation candidates) の中から最も適切なものを選択する「メタ言語」的な判断を行う。

翻訳に当たっては、このような「状況モデル」を念頭に置き、これを目標言語で再表現する

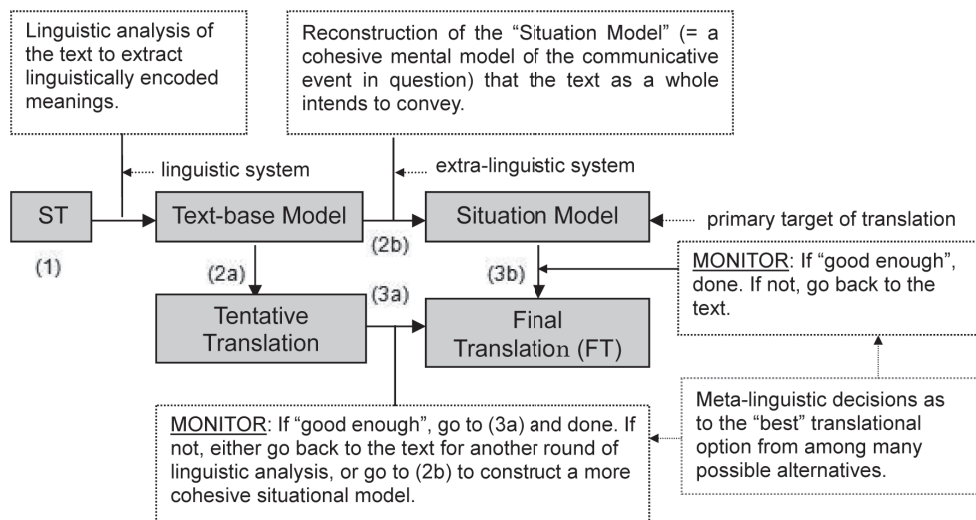


図3 翻訳の二重プロセスモデル (Dual-Process Model of Translation)²²⁾

ことで、より自然で、内容的・構造的にも筋の通った訳文を得ることが可能になる。なお、当然のことながら「状況モデル」の具体的な言語的表現形式は理論的には無数にあり、ただ単に目標言語で再表現しさえすれば自ずと「自然で、内容的・構造的に筋の通った訳文」^[23]になるわけではない。そのためには、訳出に当たって何らかの基準にしたがって語彙や構文、文体等の選択をしなければならない。前掲図3の右下部にある“Meta-linguistic decisions as to the ‘best’ translational option from among many possible alternatives.”という注記は、そのことを指す。この基準とは、すでに述べた“Good Enough”かどうかということになる^[24]。

8. まとめ

以上、本稿ではまず前半部（第1節～第4節）で、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という背景を受けて、その理由を現在の英語教育の問題点と課題という観点から考察し、英語を始めとする語学教育に「メタ言語能力の養成」という視点を導入することの重要性について述べた。後半部（第5節～第7節）では、通訳翻訳の学習が「メタ言語能力」の訓練として最も適したもののひとつであるという立場から、これを大学教育の中に正しく位置づけるための視点について言及しながら、筆者らが考える「翻訳」教育がどのように学習者の「メタ言語能力」の養成に貢献することができるかという点について、翻訳を取り入れた「英文講読」の授業を例にとって具体的に解説した。

本稿で「英文講読」の授業を例にとったのは、すでに述べた筆者の勤務校での事情にもよるが、そのほかに、現在の大学の語学教育で依然として大きな位置を占めている「講読」（リーディング）の授業が、CAの隆盛にもかかわらず相変わらず「旧態依然とした文法訳読式の授業」として行われているのが実情である（隈部2002）という理由にもよる。本稿で引用したWiddowsonの指摘にもあるとおり、「文法訳読式」そのものは基本的にはごく正当な教育手法であるが、問題は「旧態依然とした授業」（p.75）という点にある。とすれば、これを今一度見直すことで、基本的な枠組みを変えることなく、自らの英語教育の質を大きく転換させることができるのではないだろうか。本稿の第6節で述べた授業実践例はそのひとつの試みであるが、これが何らかの参考になれば幸いである。

長沼（2005）が述べているとおり、従来、通訳や翻訳は、コミュニケーション重視の昨今の日本の大学教育では正面から論じられることが少なかった。しかし、実は通訳翻訳はコミュニケーション行為そのものであり、とりわけ現代社会において重要な「異文化コミュニケーション」にかかわる諸問題をもっとも鮮明かつ多角的に体験できる格好のエクササイズなのである。その意味で、筆者らは日本の大学における近年の通訳翻訳関連授業の増加傾向を歓迎している。今後は、正しい目標設定に基づく標準的な「授業モデル」と、現場のニーズに対応した教材開発が急がれる。とくに、学習者の自主学習を促進・支援するためのオンライン教材の開発が望

まれる。

なお、本稿では触れることができなかったが、現在の CA 的英語教育は、通訳という視点と、これまでの通訳教育の中で培われてきたさまざまな方法論を取り入れることで、大きくその質を変えることができる²⁵⁾。この点については別稿で改めて述べたい。

資料 「キッチン」の「まとめのワークシート」Q4に対する学生のコメント例

Q4. ここまでの授業の感想を述べなさい。	
1	最初、シフトを探したりする方法も判らなかったが、どんどんやっていくうちにわかるようになったし、表現の違いがすごくあることや、意味自体がまったく変わってしまっていることもあることが分かり、「日本語と英語の違い」がこんなにもあることにびっくりした。普段なら気がつかないようなところに気づけたり、自分が気づけなかったところをクラスの子が発表しているのを聞いて納得したりなど、面白いです。
2	今まで英文を読む機会はあっても、それを日本語と照らし合わせて考えたこともなく、シフトについても初めてだったので、少し英文に対する見方が変わったかと思います。日常の会話などでは英語も省略したり、省くことが多いのに、文学作品だと変に細かく書かれすぎていて、日本語のあいまいさの良さを感じました。ひとつの文（日本語）でも人によってとらえ方が様々なので、簡単には訳せないと改めて感じました。
3	高校までの授業では日本語（国語）と英語を別々の授業でどちらか片方のことしか学んでいなかったの、こうして日本文と英文を合わせて考えるという新たな視点が増えてよかった。また、今まで何気なく使っていた日本語も、外国人から考えたら全く違った解釈になるということが分かって面白かった。
4	最初、シフトという言葉の意味もわからなくて、これから授業についていけるかと、不安になったりもしたが、最近はシフトを見つける作業にも慣れてきて、なかなか順調なのでよかったです。他の人の発表を聞く機会も多くて勉強になるので、どんどん良いところを吸収していけたらいいなと思っています。シフトを見つける作業をしていると、意外と日本語の原文を奥深くまで読み切れていないところもあるのかなと思いました。しかも、翻訳者が面白いかんちがいミスをしていることもあって、なかなかシフトを見つける作業も楽しいです。これを見つける作業で、原文である日本語も普通に読むよりさらに深く味わえる気がします。
5	まず思ったのは、吉本ばななの文章が非常に独特であり、彼女の世界が広がっているの、英訳するのはとても大変だっただろうなということ。日本人には雰囲気やニュアンスの文章も、英語では詳しく説明しすぎたり、原文の意味を理解できていなかったり、日本語の柔らかいところをかったりした英語にしたり、翻訳者も大変だったんじゃないかなと思った。シフトを探すのは難しいけど楽しい！ こうやって原文と英文を見比べたことがまずなかったので、とても新鮮でした、日本語の難しさすばらしさも、英語を通して気づけたことが良かった。原文と英文では同じ作品でも受ける印象がまったく異なるというのも面白かった。
6	やっていることは面白く、文化の違いもよくわかる。日本人はどちらかといえば感覚的な方法で理解するのに対し、アメリカ人は論理的に筋が通っていることを好むのだと思った。
7	実際に原文から英文へのシフトが起こったときに、こんなにも違うところがあるのかと初めは驚きました、英語は日本語と違って論理的な文章でないといけなくて、吉本ばななのあいまいな表現などがあまり反映されておらず、読んでいてイメージをふくらますことが難しく、「キッチン」を読む楽しみが薄れてしまっているように思いました。「このシフトがおかしい」と思っても、それを吉本ばななの文体に近づけるために自分で英文を作るのが難しかったです。

8	<p>最初はとても難しく、つまらない授業だと思っていたが、課題に取り組んだり、しっかり話を聞いていくうちに面白さがわかってきた。最初はシフトを見つけることに熱中していたが、だんだんと「内容」も楽しんでいけるようになり、「作者の伝え方、伝えたいこと」と「翻訳者の表現の仕方」を知ることで、文化の違いすらも学べたのではないかと今では思っている。今後も意識的にこの授業に取り組んでいきたい。また、機会があれば自分で知っている英語の小説を翻訳してみたい。それも、そのまま英文を訳すのではなく、日本人が読んでも分かる言葉で訳せるようになれば完璧だと思う。そのためには、柔軟な思考、異文化理解力などが必要ではないかと思う。その力も身につけていきたい。</p>
---	---

註

- 1) ちなみに、文部科学省がまとめた学校基本調査によれば、2005年度の大学・大学院の数は726校(速報値)、2007年度は756校(確定値)となっている。この数からすると、通訳翻訳関連の授業の伸び代はまだ大きいと考えられるが、一方ですでに非常勤を含む担当教員の不足という問題が起こってきている。学問としての通訳翻訳分野は比較的新しい分野であるだけに、指導方法や内容の確立とともに、実務と理論の両面を兼ね備えた優れた指導者の養成という点も、今後の重要な課題である。
- 2) 2つ目の理由=大学側の受験生集めの広報戦略=については詳しくは述べないが、本文でも述べたとおり、CAが期待したような成果を挙げられずにいる一方で、受験生(に限らず、日本社会全体の)「英語」への関心は相変わらず高い。どの大学に行けば英語が上手になるか、どの大学がどのようなカリキュラムを提供しているかというのが、少なくとも英語に関心を持つ受験生とその保護者にとって、大学選びの重要なポイントのひとつになっている。大学間の競争がますます激化してくる中で、いかに他大学との差別化を図るか——とりわけ英語教育についてどのような独自性を打ち出すことができるかというの——大学側にとって最重要課題のひとつであり、これが、「通訳」や「翻訳」という名を冠した授業の増設という現象となって表れてきていると考えても、あながち間違いではないだろう。
- 3) 第2～4節の内容は染谷(2007)による。
- 4) 今井・野島(2003)は認知科学にもとづく外国語学習理論という見地から、公教育における英語教育は「ネイティブスピーカーのように(流暢に話せたり、彼らと同じように情報処理ができるようになる)ことではない。むしろ、意識的に処理する部分——文の構造や単語の使い方、談話の組み立て方、丁寧さの度合いなど——の学習に力を入れるべきである」と述べている。この観点からすれば、「子供が母語を覚えるのと同じように」外国語を教えようとするメソッドも、「ナンセンス」である。
- 5) 引用文中の“as an exercise in establishing *semantic equivalence*”とは対象言語との「形式」(form)上の等価性ではなく、「意味」(meaning)上の等価性を見い出すことを目的にした訓練という意味で、“as an exercise to establish *pragmatic equivalence*”とは「言語的に表現された意味」(what was said; dictionary meaning)そのものではなく、それによって「(話し手・書き手が)伝えようとした[文脈的]意味、または含意」(contextual meaning, implied meaning)を見い出すことを目的にした訓練という意味である。
- 6) ただし、大学院レベルの通訳翻訳プログラムでは「プロの養成」を含むいくつかのオプションがあり得る。本稿ではこの点について詳しくは議論しないが、現在、大学院レベルで通訳翻訳プログラム

を開設しているところは、いずれも「実務家の育成」と「研究者の育成」という2つの（しばしば相反する）要請のはざままで揺れ動いているのが実状である。この矛盾は、どの方向に進むにせよ、一人前になるためにはそれぞれに“10-year rule”が適用されるべきところを、一気に両立させようとしているところにある。不可能ではないにしても、ごく至難の業であり、結局どちらも中途半端になってしまう可能性が高い。この矛盾を解決する唯一の方法で、かつ成功の可能性の高いプログラムは、対象をすでにある程度（5年から10年程度）の実務経験をもった現役の通訳者・翻訳者に絞った上で、改めて研究者・教育者としての高度な教育を施すという方向であろう。いわゆる“Practicing Researcher”——高度な教育・研究能力を備えた実務者（あるいは高度な実務能力を備えた教育・研究者）——の養成である。

- 7) 「シフト」(shift) とは Catford (1965) が提唱した分析的概念で、もともとは起点テキストと目標テキストの間の「形式的シフト」(言語構造上のずれ) を主な分析対象としたものである。
- 8) そもそも、わずか2段落だけでも、こちらの視点=意識を変えるだけでこれだけの疑問点が出てくるといって自体が、ほとんどの学生にとって新鮮な発見であり、これまでの「読み方(テキストへの接し方)」を見直す絶好の契機となり得る。巻末資料に挙げた学生の感想を見る限りは、こちらの意図はそれなりに学生に伝わっているように思われる。
- 9) 必ずしも原文(の表層構造)に即した訳が「いい翻訳」というわけではないことは、このあとの授業——とくに後述の「さゆり」を扱ったセッションで触れている。
- 10) そもそもは、筆者の長年の友人でもある翻訳者の山岡洋一氏が、非常勤講師として教えていた大学での翻訳授業でこの作品を扱ったことがあり、その際の顛末を仔細に聞かせていただいたことがきっかけである。山岡氏の経験は、当然のことながら、筆者の授業でも大いに活かされている。
- 11) 本授業では学生の提出した翻訳はいっさい添削していない。基本的には、学生は、授業で教師の話や他の学生の意見を参考に、自分の翻訳を自分で修正するという形である。添削をしないのは、人数が多すぎるといってもひとつの理由であるが、最大の理由は、この段階では添削は学生の力を付けるのにほとんど寄与しないからである。添削するとすれば、教師が回答(風のもの)を与えるのではなく、問題があると思われる箇所の下線を引く程度にとどめるべきであろう。もっとも、学生のレベルが高くなれば(つまり、教師の添削を批判的に検討し、そこから何事かを学び取れるような段階になれば)添削は一定の効果があると考えられる。
- 12) この点については、第7節で述べたような「翻訳のプロセスモデル」を使って解説した。ただし、授業は理論から入るのではなく、まず実際に翻訳を行い、その体験を概念化するために理論モデルを導入するというスタイルで行った。したがって、この時点では理論的な解説はしていない。
- 13) このような、「必要十分な範囲での理解(またはそのような表象形成)」を、“good-enough understanding (or representation)” と呼ぶ。詳しくは註24参照。
- 14) そもそも、原文にある“going to a school”の不定冠詞はそういう意味(=一般に学校と呼ばれる[または、そういう機能を持った]ある具体的な場所・建物)を示しているものであり、その意味でも「学校のようなところ」は適訳ということになる。
- 15) ただしこれは、実際にそう言っていたかどうかという問題ではなく、描写対象に対して一般的な読者が持つイメージとの整合性の問題である。そのイメージとの整合性がないから「奇妙」なのである。
- 16) 翻訳や通訳では、この「要するに」という考え方がキーポイントになる。「要するに」とは“in short”と“in other words”という両方の意味であるが、「要するに」通訳翻訳とは起点言語で表現されたことや含意されたことを選択的に再構成するという意味で「要約」であり、これを目標言語で

- 再表現するという意味で「言い換え」だからである。
- 17) もっとも、目標言語の文化的規範に合わせた訳 (domestication) ではなく、起点言語の文化的規範を尊重するという立場 (foreignisation) に立てば、日本語として不自然であることが却って対象外国語の思考・表現方法を際立たせることになり、むしろ好ましいということもできる。ただし、*Memories of a Geisha* の翻訳では日本のことを日本人に伝えるという特殊な事情があるため、domestication を基本的な翻訳方略としなければ何とも奇妙な小説になってしまう。
- 18) poor Auntie は「気の毒な小母さん」でもとくに不都合はないが、「気の毒」というのは語り手から見た感想なので、「小母さんは、気の毒なことに…」とするほうが日本語としてはすっきりしている。ただし、このあたりは本授業での主要な問題ではない。
- 19) 「テキストベースモデル」とは当該テキストの内容を命題単位に切り分けてリスト化したものである。それぞれの命題は、必要最小限の情報編集を経て、相互に関連を持ちながら、一定の整合性を保った「命題リスト」として保持されると考えられる。「テキストベースモデル」では、基本的に当該のテキスト中に言語的にエンコードされた意味が回復・再構築される (Van Dijk & Kintsch 1983)。
- 20) 「状況モデル」(Situation Model) とは「テキストに記述された内容+読み手・聞き手がもともと持っている既有知識」から構成される当該のコミュニケーション事象に関する全体的な表象で、情報の精緻化や統合などの高次処理のために必要とされる心的モデルのことを指す (Van Dijk & Kintsch, 1983)。ただし、本文中でも触れたとおり、すべての言語処理タスクに状況モデルが必要なわけではない。
- 21) もっとも、時間的制約がきつい通訳においては、その場での臨時的知識獲得 (ad hoc acquisition of the necessary knowledge) ができないため、代替策として「深い処理」に進むことを余儀なくされる。この場合の「深い処理」とは、当該の語彙が表現していると思われる「概念」をコンテキストから推論し、この推論をもっとも的確かつ安全に表現できる目標言語の対応表現を求める、ということである。
- 22) 染谷 (1995-2010) より引用。既発表稿からの引用のため英語のまま転載した。
- 23) 「より自然な訳文」とは、当該のテキストに通例 (一般的な規範として) 期待される文体的要請を過不足なく満たしていることを指し、「内容的・構造的に筋の通った訳文」とは、内容的な首尾一貫性 (coherence) と文章構造上の結束性 (cohesion) の両面において目立った瑕疵のない訳文、というほどの意味である。
- 24) “Good Enough” とは当該タスクの目的に照らして「必要十分」であることを意味する。この概念 (aka, Good-Enough Understanding) は、2000年あたりから言語心理学者や談話分析研究者の間で議論され始めたもので、通常のコミュニケーションにおける言語情報処理は、当面の課題を遂行するに「ほぼ十分な」範囲の理解を得ることを目的に行われる、というものである (Ferreira, Ferraro & Bailey 2002; Sturt, Sanford, Stewart & Dawydiak 2004; Stanford and Graesser 2006; Christianson, Williams, Zacks & Ferreira 2006)。翻訳関連では Pym (2010) の Section 4.4 で “Purpose-based ‘Good Enough’ Theory” (p.52) として同様の考え方 (= the principle of the necessary degree of precision) が紹介されている。
- 25) 例えば Tim Murphey (Murphey 2000) らの実践例を参照。

参考文献

Backus, M. (1993). *Kitchen*. London: Faber and Faber.

- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. (3rd. Ed.) Prentice Hall Regents.
- Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Christianson, Williams, Zacks & Ferreira (2006). "Younger and older adults' "good-enough" interpretations of garden-path sentences." *Discourse Processes*, 42(2), 205-238.
- 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.
- Ericsson, K. A., Krampe, R.T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Ferreira, Ferraro & Bailey (2002). "Good-enough representation in language comprehension." *Current Directions in Psychological Science*, 11, 11-15.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Golden, A. (1998). *Memories of a Geisha* (Vintage edition). New York: Random House
- Murphey, T. (2000). *Exploring Shadowing and Summarizing — An Invitation to Students and Teachers*. (Video) Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Pym, A. (2010). *Exploring Translation Theory*. Routledge.
- Rubin, J. (2003). *Norwegian Wood*. New York : Vintage Books.
- Stanford and Graesser (2006). "Shallow Processing and Underspecification." *Discourse Processes*, 42(2), 99-108.
- Sturt, Sanford, Stewart & Dawydiak (2004). "Linguistic focus and good-enough representations: An application of the change-detection paradigm." *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, 882-888.
- Van Dijk, T. A., and W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Widdowson, H. G. (1983) "The deep structure of discourse and the use of translation." In Brumfit, C. J. & Jonsen, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- 今井むつみ・野島久雄 (2003) 「人が学ぶということ : 認知学習論からの視点」北樹出版
- 小川高義 (2004). 『さゆり』文春文庫
- 川本皓嗣・井上健一 [編] (1997) 『翻訳の方法』東京大学出版会
- 隈部直光 (2002) 『教えるための英文法』リーベル出版
- 柴田元幸 (2006) 『翻訳教室』新書館

- 染谷泰正・斎藤美和子他 (2005) 「わが国の大学・大学院における通訳教育の実際調査」『通訳研究』第5号 (pp. 285-310) 日本通訳学会
- 染谷泰正 (2007) 「英語教育における母語の扱いについて——メタ言語能力を育てるための“CA + 1”の英語教育の勧め」*Interactive* 23号 (pp. 7-10) 旺文社
- 染谷泰正 (1995-2010) 「通訳訓練法入門 (オンライン版)」授業用非公開テキスト
- 水野的・長沼美香子他 (2008) 「わが国の大学・大学院における翻訳教育の実際調査概要」『通訳研究』第8号 (pp.280-283) 日本通訳学会
- 長沼美香子 (2005) 「大学における「翻訳教育」の事例——翻訳理論を応用した試み」『通訳研究』第5号 (pp. 225-237) 日本通訳学会
- 村上春樹 (1987). 『ノルウェイの森 (上)』講談社
- 吉本ばなな (1988). 『キッチン』福武書店 (初出は1987年)