

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—

稲生 衣代¹⁾ 染谷 泰正²⁾

(¹放送通訳者・青山学院大学 ²青山学院大学)

Currently, “interpreting” courses are offered by more than 100 universities and colleges all over Japan and, considering the popularity of these courses among students, the number is likely to increase in the years ahead. Most of these courses, however, are being offered as an extended-type of a foreign language course with the primary, if not the sole, course objective of the enhancement of students’ linguistic skills. Being an interpreter, however, requires much more than linguistic competence. Interpreters are not just a convenient conduit of communication: they are essentially “mediators” of intercultural communication. As such they must have a strong intercultural communication competence as the basis of their interpreting competence. This paper first reviews the notion of “communication competence” and discusses some of the basic concepts thereof from an intercultural perspective. It then proposes a new paradigm, which the authors hope will provide a solid conceptual basis for rewriting the current syllabuses of the so-called “interpreting” courses in such a way as to give them a renewed status and function within the university education.

1. はじめに

米国司法省は、2005年7月に出した報告書 (U.S.D.J. 2005) において「FBI (連邦捜査局) における翻訳能力は国の安全保障にとって重要である」と記した。その報告を受け、FBI のモラー長官は、局内の翻訳者の 95%が英語の母語話者である現状に対して、翻訳者は「(目標言語の) 口語表現やイディオムを十分に把握しているだけではなく、宗教、文化、歴史についても十分に理解していることが必要」であると発言した (CNN, July 31, 2005)。これは、2001年9月11日の同時多発テロ事件以降、世界各地からテロに関する情報が収集される一方で、その情報を翻訳する肝心の翻訳スタッフが不足しているという問題点を指摘する内容の報告であった。いま、テロだけではなく、ビジネス、文化、科学技術などあらゆる分野のボーダーレス化が急速に進む中で、有能な通訳・翻訳者の養成の重要性が改めて見直されている¹⁾。

「異文化コミュニケーター」とも評される通訳者・翻訳者は少なくとも2つの文化を扱い、多文化能力が仕事の前提条件になっている。Witte (1994) は、多文化能力を “the ability to interpret and produce behaviour in a culturally and situationally adequate way for the [interaction] purposes and needs of [at least] two members of two different cultural communities.” ([少なくとも]2つの異なった文化的背景を持つ複数の関与者の [相互交渉の] 目的とニーズに照らして、文化的かつ状況的に妥当な方法で行動を解釈し、産出する能力) と定義づけて、翻訳には “Translation-oriented Bicultural Competence” が必要だとしている。つまり、通訳・翻訳を単なる “Word-by-Word Transfer”²⁾ (言葉の置き換え) でなく、“Cultural Transfer” (文化の置き換え) と見なすべきだという考えである。同様に、鳥飼 (1994) は、訳すという行為を言語という次元のみで議論するのは間違いであり、その本質は、異なった文化の橋渡し、異文化を越えてメッセージを伝えることであると述べている³⁾。

一方、通訳・翻訳教育という見地からみた場合、現在のわが国の大学における通訳・翻訳教育は、圧倒的に言語面に比重が置かれており、外国語教育の一環として位置付けられていることが多い (染谷 1996a)。鳥飼の言うように、通訳者・翻訳者は、本質的に異文化仲介者 (Intercultural Mediator) としての役割を担う存在であるとすれば、通訳・翻訳の授業に当たっては、単なる語学訓練や訳出スキルの習得に終始することなく、それらの訓練を通じて、異文化コミュニケーターとしての基礎的な能力を習得することができるような包括的なカリキュラムを提供すべきであろう。

以上のような観点から、本稿では、まず通訳・翻訳に密接な関係を持つ「異文化コミュニケーション」という分野について概観しつつ、通訳・翻訳における異文化コミュニケーションの位置づけについて検討する。ここでは、とくに主要概念としてのコミュニケーション能力、文化的コンテキスト、および非言語コミュニケーションの3点をあげて論じる。その上で、これらの議論に基づいて、大学における通訳教育のあり方について考察する。なお、紙幅の都合上、本稿では具体的な指導方法や教材の選択といった実践レベルの議論ではなく、その前提ないし指針としての理念的枠組み＝パラダイムという観点から試論を述べるに留める。また、以下では、「通訳・翻訳」と記さずに、主に「通訳」という表現を使用しているが、とくに断りがない限り「翻訳」も含むものとする。

2. 通訳教育における「異文化コミュニケーション」の意義

コミュニケーションの語源は「共有する」という意味を持つラテン語の *communicare* である。コミュニケーションとは、つまり、思考、感情、意思および知識を相手に伝え、共有することである。コミュニケーションにはさまざまな定義があるが、本稿では、『応用言語学事典』(2003) の定義に従い、コミュニケーションとは「言語や非言語を話し手が道具として用いてメッセージを聞き手に伝達する過程」、異文化コミュニケーションとは「文化的背景が相互に異なる人たちの間のコミュニケーション活動」とする。

異文化コミュニケーション研究は、1946年米国議会で可決された法律“Foreign Service Act”をきっかけに始まったと考えられている (Rogers, Hart & Miike 2002)。この法律に基づき、Foreign Service Institute (外務職員局) で外交官向けに言語および文化人類学の異文化訓練が提供された。この訓練が開始された背景として、多くの米国人外交官が、自らが派遣される国の言語も知らないという事実があった⁴⁾。そのような状況を憂慮して訓練が始まり、外国語だけでなく、文化の重要性が注目されることとなった。その訓練プログラムで講師役を務めた文化人類学者 Edward Hall は、1959年の著書 *The Silent Language* の中で“Culture is communication and communication is culture.”と定義し、文化とコミュニケーションの密接な関係を明らかにした。

なお、石井 (2000) の言うとおりに、異文化コミュニケーションは独自の学問分野としての歴史が比較的浅いため、従来は広義のコミュニケーション研究の応用形、あるいはその下位分野のひとつとして把握されることが多かった。しかし、わが国においても「多文化共生社会」という概念がようやく現実的な課題となりつつある現在、「異文化」というパラメーターを中心に据えた異文化コミュニケーション研究は、独自の学問領域として今後ますますその重要性を増していくものと思われる⁵⁾。

もちろん、外国語ができるだけで即座に異文化背景を持つ人たちとの間で円滑なコミュニケーションが可能になるわけではない。その前提として、コミュニケーションにかかわる基礎的諸能力の養成が必要である。ここでは、まずコミュニケーションの基礎的概念のうち、Canale & Swain (1980) のコミュニケーション能力論、Hall (1976) の文化的コンテクスト論、および非言語コミュニケーションの3つの側面を取り上げ、通訳および通訳教育とのかかわりについて考察する。

2.1 コミュニケーション能力 (Communicative Competence)

社会言語学者の Hymes (1972) は“*There are rules of use, without which the rules of grammar would be useless.*”と述べ、効果的にコミュニケーションを図るためには文法能力のほかに、相手との関係や場面に応じて適切に言語を使いこなす能力が必要であるという立場から、「コミュニケーション能力 (伝達能力)」(Communicative Competence) という概念を提唱した。Canale & Swain (1980) および Canale (1983a) は、この Communicative Competence という概念をさらに発展させ、以下の4つの下位能力に分類した。

- 1) **Grammatical Competence** (文法能力): 言語を正しく使いこなすために必要な語彙、統語、語形成、および音韻面での知識。
- 2) **Sociolinguistic Competence** (社会言語的能力): 特定の社会文化の中で言語を適切に使うための能力。語用論的能力 (**Pragmatic Competence**) ともいう。
- 3) **Discourse Competence** (談話能力): 一貫性や結束性がある一連の文や発話 (=テクスト) を理解し、産出する能力。

4) **Strategic Competence** (方略的能力) : コミュニケーションの効果を高めたり、不十分な言語知識を何らかの方法で補い意思疎通を図る能力。

これらのコミュニケーション能力は、言うまでもなく通訳にも深い関わりを有している。以下、通訳教育との関連という観点から敷衍したい。

第1に、大前提として通訳者は高度の文法能力を備えている必要がある。起点言語の語彙、構文および音韻的特徴などによる「言語的にコード化された意味」(linguistically encoded meanings) を正確に理解した上で、その「意味」を目標言語の語彙・文法規則に従って再コード化する(=訳出する)必要があるからである。したがって、通訳者は高度な **Bilingual Grammatical Competence** を備えていなければならない。

第2に、通訳者には、その場にふさわしい適切な言語表現を操るための高度な社会言語的能力が求められる。本来、通訳教育は、高度な語学力(=文法能力)を有する者を対象に行うべきものである。つまり、文法能力についてはあまり心配をしなくてもよい状況下での指導を前提とする。その際、プロの通訳者になれるかどうかの最終的な判断基準のひとつは、言語をさまざまな人間関係の中で適切に使わけることができる高度な語用論的能力 (**Pragmatic Competence**) を備えているかどうかであろう。どんなに正確に訳出しても、その場にふさわしい語彙や話し方で目標言語への変換ができなければ、信頼される通訳者にはなれない。例えば、**Thank you.** という簡単な表現をひとつとってみても、話者と聞き手の関係やその場の状況から判断し、「ありがとう」「感謝いたします」「ご静聴ありがとうございます」などさまざまな訳例が考えられる。先行の文脈によっては、「よろしくお願いします」という訳が適切であることもある。通訳者は、それらの中からどの訳が最も適切かを瞬時に判断できなければならない。

筆者(第1筆者)は通訳者として、ハリウッドの映画スターのインタビュー、社内会議、パーティでの政府高官の挨拶、表敬訪問、科学系の国際会議、国家元首の演説など、多種多様な場面での通訳を担当してきたが、いずれの場合も、その場に応じた適切な訳出を心がけ、必要に応じて言葉遣いや話し方まで変えていった。通訳する際は、通訳のコンテキストとしての社会的文脈を踏まえた上で、それぞれの場面や機能に応じた語彙や言葉遣いを選択する必要があるからである。一般に、通訳訓練初期の段階では、前述の「言語的にコード化された意味」のレベルでの記号転換的訳が多く見られるが、訓練が進むにつれて、語用論的調整が加わった、より適切な訳に移行していく。言い換えれば、通訳訓練は、このような意味での社会言語的能力の養成に大いに役に立つ可能性を秘めているということになる。もちろん、通訳・翻訳における社会言語的能力の中核は、異文化コミュニケーション的な調整能力ということになる。

第3に、聞き手に理解してもらうためには、通訳者は、内容的に首尾一貫した、結束性のある目標言語への訳出を心がける必要がある。当然、その前提として、起点言語による一連の発話の論理展開や談話構造、あるいは比喩や含意といったさまざまな修辞技法を的

確に把握・分析する力が求められる。また、場合によっては、起点言語では行間・語間に埋め込まれて音形を与えられていない（＝明示的に表出されていない）論理標識や結束性標識を、目標言語においては明示的な言語標識として訳出する必要があることもある。例えば日本語では文と文の論理的な関係を示す連結詞は明示的に言語化せず、聞き手の解釈に委ねるのがスマートとされているが、英語では、これらの要素はほぼ義務的に表出されるのが通例である。また、英語においては、論理の突然の飛躍や空白は原則としていかなる場合にも忌避されるが、日本語においては、後の議論の布石として、あるいは何らかの情緒的な効果を狙って、しばしば好んで用いられるごく一般的な修辞技法のひとつとなっている。

いずれにせよ、このような問題は通訳・翻訳という異言語間のコード変換作業を行うことによってより鮮明に浮き出てくる問題であり、この意味で、通訳訓練は被訓練者の全般的な談話能力、とりわけ異言語間談話能力 (Interlinguistic Discourse Competence) の向上に大いに貢献する可能性を秘めていると考えられる。

第4に、一般的な談話状況と同様に、通訳においても方略的能力は不可欠な能力のひとつである。通例、方略的能力とは、適切な語彙や表現が思いつかない場合に、自分の知っている他の語彙や表現で代用したり、複雑な内容をより単純な要素に還元して処理するといったコミュニケーション上の工夫を指す。また、必要に応じて聞き返したり、ジェスチャーや表情などの非言語的手段を駆使して意思疎通を図るといった工夫も重要な方略的能力のひとつである。通訳においても、例えばある単語が聞き取れない場合、前後の文脈からそのおおよその意味を推測し、その意味を包括する上位概念や隣接する類似語で置き換えたり、一連の命題をひとつに統合して訳出するといった工夫はごく普通に見られることであり、こうした方略的能力は、むしろ通訳者に不可欠なスキルとして積極的に評価されるべきものと考えられている。

なお、通訳スキルとしての方略的能力という観点からすると、厳しい時間的な制約の中での作業を強いられる同時通訳において、とくに高度な方略的能力が必要とされる。一般に、同時通訳にはその基本的なスタイルとして「即時処理」(Immediate Response) と「遅延処理」(Wait-and-See) の2つがある(染谷 2002)。前者は起点言語の命題構造を基本とした最小訳出単位 (Minimum Translation Unit) ごとに次々と訳出していくスタイルを指し、後者は短期作業記憶 (Short-term Working Memory) が飽和状態にならない範囲で可能な限り長く聞いてから訳出する方式を指す。「即時処理」は短いチャンクごとに処理していくため、認知的負担が比較的少なくて済むという利点があるが、情報が不十分な状態で訳出にかかることが多くなり、False Start⁷⁾ や誤訳のリスクが高く、チャンクごとのつながりも不自然になりやすいという欠点がある。一方、「遅延処理」は情報が比較的十分にある状態で訳出にかかるため、より正確かつ自然な通訳ができるようになるが、待ち時間(情報量)に比例して認知的負担が高くなるという欠点がある(この負担が一定限度を超えた場合には、大幅な訳し洩れやクラッシュ [通訳の中断] が生じることになる)。

実際の通訳においては「即時処理」と「遅延処理」を適切にバランスをとりながら使い分けていくことになるが、通訳方略という観点から言えば、前者ではとくに「修復」と「つなぎ」の技法が、後者では「省略・圧縮・言い換え・代用」といった情報編集技法がそれぞれ必要になる。これらの通訳技法は、通訳者が習得すべき基本的な方略的能力のひとつであるが、もちろん、自然に身につくわけではなく、時間をかけた訓練の中で少しずつ身につけていくものである。言うまでもなく、こうした能力は広い意味での言語運用能力の一環であり、同時通訳の訓練は、通訳者を目指さない一般の学生にとっても、広義の言語運用能力養成のためのトレーニングとして大いに有効なものであると言ってよい。

以上、Communicative Competence を構成する4つの下位能力について、通訳訓練との関連という観点から概観してきたが、近年では前記の4つの能力に加えてコミュニケーションにおける「背景知識」の重要性が改めて指摘されてきている。例えば、Morreale, Spitzberg & Barge (2000) は、背景知識として、ある状況下でどのようなトピック、用語、意味が必要に関わる「内容知識」(Content Knowledge)、および特定の状況下でその内容知識を組み立て、計画し、活かすための「手続き的知識」(Procedural Knowledge) が必要だと論じている。これに加えて、Samovar & Porter (2004) は、必要な背景知識を獲得するための「情報収集スキル」の重要性を指摘している。

いわゆる背景知識は、通訳者・翻訳者にとっても決定的に重要な要素である。自分が訳出するテーマについての背景知識がなければ、話の流れを予測することもできず、適切な訳語を選択することもできず、聞き手や読者には理解不能な言葉の置き換えだけに終始してしまうであろう。通訳者は専門的な内容を訳出する場面が多いため、常日頃からアンテナを張り巡らし、専門領域にかかわる背景知識 (Subject-specific Knowledge) のアップデートにも積極的に取り組む必要がある。その際、重要なのがさまざまな情報収集スキルである。前述の Samovar & Porter (2004) は、異文化コミュニケーションの立場からコミュニケーション当事者の情報収集スキルの重要性を指摘したが、Schaffner (2000) は通訳翻訳者の養成という見地から、これを「調査能力」(Research Competence) と言い換えてその重要性を指摘している(稲生 2004)。「調査能力」とは、具体的には各種の辞書や専門書、インターネットなどのリソースを活用して適切かつ効率的に情報ギャップにかかわる問題の解決を図る能力を指す⁸⁾。

要するに、「異文化コミュニケーター」とも呼ばれ、文化的背景ばかりでなく、専門的背景も異なる者間でのコミュニケーションを円滑に進める役割を担う通訳者には、高度なコミュニケーション能力(=文法能力・社会言語的能力・談話能力・方略的能力)のほか、幅広い背景知識と調査能力(=情報収集スキル)が不可欠であり、さらにこれらの能力が少なくとも2つの言語・文化にまたがって要求されているのである。通訳訓練のカリキュラムは、したがってこれらの諸能力を総合的に養成することをその最終目標にしたものでなければならない。

2.2 異文化コミュニケーションと文化的コンテキスト

Hall (1976) は、*Beyond Culture* で初めて異文化コミュニケーションと文化的コンテキストの関係に着目した。Hallによれば、文化は高コンテキスト文化 (High-context Culture) と低コンテキスト文化 (Low-context Culture) の2つのタイプに大別することができる。例えば日本は前者の代表であり、米国を始めとする欧米諸国の多くは後者に分類される。

高コンテキスト文化のコミュニケーションでは、伝達すべき情報の多くがすでに話し手と受け手の間で共有されているため、最小限の言語情報でメッセージが伝わる。低コンテキスト文化のコミュニケーションは逆である。共有するコンテキストが少ないために、ほとんどの情報を明示的なメッセージとして伝達しなければならない。

高コンテキスト文化におけるコミュニケーションは、低コンテキスト文化のコミュニケーションと比較して、経済的で、速くて、効率的で、充足度が高い。ただし、情報を共有するためには長い時間が必要であり、この事前のプログラム化が行われていなければ、コミュニケーションは不完全なものになってしまう。通訳は、しばしば当事者間の背景知識・文脈の共有度の低い状況の中で行なわれるが、このような状況下でコミュニケーションの媒介者をつとめる通訳者は、単に表面的に言葉を追うだけでなく、当事者の文化的な背景にも十分に配慮した上で訳出していく必要に迫られる。

一般に、日本語が母語の通訳者にとって、英語から日本語への通訳のほうが、日本語から英語に訳すよりも楽なことが多い。例えば、低コンテキスト文化の典型とされる米国人の場合は、自分の意見や感情をそのままストレートに表明する傾向が高い。このような場合、通訳者は起点言語をほぼそのままコード変換するだけで十分にコミュニケーションの媒介役を果たすことができるからである。

一方、高コンテキスト文化の日本人の場合、しばしば必要なことの半分のみを述べ、あとは相手の解釈に委ねるといったコミュニケーション手法をとることがある。これだけ言えばあとはわかるはずだ、という思い込み、あるいはわかって欲しいという甘えがあるのである。また、通訳者としての筆者らの実感から言えば、日本語のスピーチには意味のない形式的挨拶や前置き表現が多く、むしろこれが一種のノームになっている感がある。日本語としては十分に理解可能であっても、これに機能的に対応する英語表現がない場合は、原文をそのまま通訳しても「意味」をなさないことが多い。また、ビジネス通訳などにおいて、米国側が「イエス」か「ノー」という回答を求めているのにもかかわらず、日本側は「そうですね」とどっちつかずの発言に終始し、コミュニケーションが成立しないという場合も少なくない。

このような場合、通訳者は、翻訳機モデル (Machine Translator Model) と文化的仲介者モデル (Cultural Mediator Model) とのどちらをとるかの判断に迫られる⁹⁾。前者の立場に立てば、あくまでも起点言語に忠実に、いわばビジネスライクに訳し、その結果のコミュニケーションの成否についての責任は元発話者に委ねることになり、一方、後者の立場に立てば、通訳者は元発話者の発話意図を自らの責任において解釈した上で、これを明示

的に言語化し、その結果について倫理的な意味での共同責任を負うということになる。

前述のビジネス通訳のようなケースにおいては、筆者（第1筆者）は、コミュニケーションの手法が違うため日本人ははっきりと答えないことが多いことを簡単に説明し、明瞭な答えが必要であれば改めて質問してもらい、それを通訳するという状況に持って行くようにしている。情報そのものを編集する代わりに、欠けている情報を引き出してコミュニケーションの成立を支援する“Communication Facilitator”¹⁰⁾として状況に参加しようということである。

通訳者は本来、黒子であり、自分の意見や解釈を差し挟むことがあってはならないと考えられている。通訳者はコミュニケーションの当事者ではないからである。ただし、実際には共通するコンテキストを持たない聞き手の理解を促進するために、最小限の「情報の補足」あるいは「編集」をせざるを得ないことがよくある。

その手法が顕著に利用されているのが放送通訳である。情報の発信者と受信者が目の前にいて通訳する場合は、受信者が通訳の内容がよく理解できなかった場合、通訳者を通じて発信者に聞き直すことができる。つまり、“mediated negotiation of meaning”（仲介者を挟んだ意味の交渉）が可能である。しかし、放送通訳の場合は、通訳者は不特定多数の視聴者相手に通訳をしている。そのような場合、テレビ画面を通じて通訳を聞いている受信者は、疑問を抱いても説明を求めることができない。そのような状況に回避するために、放送通訳では早口でまくし立てないように、冗長な部分を省略するという「編集」をし、異文化背景を持つ受信者の理解を促進するために、解説的な「情報の補足」をすることがある。また、原文をよりわかりやすい表現に言い換えることも少なくない（水野 1995、稲生 2003）。

以上、述べたように、本来、元発話者の言語表現をそのまま忠実に訳出することが求められる通訳者であるが、広い意味での文化的背景が異なる当事者間の通訳をするに当たっては、コミュニケーションをスムーズに進めるために、ときには情報を付加、省略、あるいは言い換える必要に迫られるケースが少なからずある。厳密に、どこまで通訳者に裁量権¹¹⁾があるのかは難しい問題であり、一概にこうだと言うことはできない。司法通訳のように、起点言語への徹底した忠実さが標準的なノームとして受け入れられている場合は別として、一般には、やはり Bar-Tzur (1999) の言うように、与えられた状況や関与者、場の目的、および文化的差異などを含む広義のコンテキストに応じて、さまざまな工夫を凝らしながら円滑にコミュニケーションが進むように配慮するしかないであろう。通訳者にはそのような能力、つまり——2つの文化にわたる語用論的能力 (Intercultural Pragmatic Competence) ——が求められているのであり、そのような能力を育てるためにこそ体系的な通訳訓練が必要なのである。

不確実性の調整者としての通訳者の役割

コンテキストに関連した理論として Gudykunst (1993) の「不安・不確実性調整理論」(Anxiety/Uncertainty Management Theory) がある。これは、確率論に基づく不確実性の減

少理論を異文化コミュニケーションにあてはめ、発展させた理論である。相手の文化に関する知識がなければ、相手がどのようにコミュニケーションを図ってくるのか分からない。つまり、相手に対する不確実性が高くなる。とくに初対面の場合は、相手のことがよく分からないため、不安に駆られ、円滑にコミュニケーションを図れない状態に直面する。コミュニケーション行動を予測できないことから生じる不安な気持ちや不確実性を減少させることが必要になる。そのための方略について言及したのが Gudykunst の不安・不確実性調整理論である。

Gudykunst によれば、不確実性が高すぎる場合、相手の行動を予測・説明することができない。一方、不確実性があまりに低い場合は、相手に対する関心を失ってしまう。また、不安があまりにも高すぎると、相手の行動を自分の既成知識の枠内で都合のよいように解釈してしまう。一方、不安があまりにも少ないと、他者とのコミュニケーションを図る動機づけはなくなってしまう。一般に、ストレンジャー（見知らぬ人）に関する情報が増えるに従ってコミュニケーションにおける不安・不確実性は減少する。

不確実性について考えるにあたり、文化によるコミュニケーション手法の基本的な違いについて明らかにする必要がある。日本と米国を比較する場合、単純に日本人が間接的、米国人が直接的なコミュニケーション手法をとると論じるだけでは不十分であり、より多面的な分析が必要である。例えば、Gudykunst (1993) によれば、日本人は集団主義傾向にあるため、初対面の相手に対して所属グループや地位、年齢についての情報を求める傾向が強く、一方、個人主義的傾向が強い米国人は、相手の態度、感情、価値観についての情報を求める傾向が強い。ただし、初対面でなく、相手への理解が深まれば、人間関係が親密になるため、日米の差が少なくなるという (Gudykunst, Chua & Gray 1987)。最近、日本人も個人主義的な傾向を強めてきていると言われる中、一概にこのように類型化して比較するのは難しいが¹²⁾、こうした知見を知っておくことは、異文化接触の具体的な状況下で、どのようにコミュニケーションを図るのが効果的かを判断するためのひとつの重要な目安になるであろう。

不安・不確実性減少理論は、コミュニケーションにおける不安と不確実性を制御することによって効果的なコミュニケーションを図ろうとするものであるが、通訳者の役割はまさしくこの不安・不確実性の減少に最大限に貢献することであり、それによって異言語・異文化の背景を持つ人々間のコミュニケーションが円滑に進むように支援する役割を期待されているのである。その任を果たすためには、やはり通訳者が高度な語学力（バイリンガル能力）に裏付けられた “Intercultural Pragmatic Competence” を持っていることが大前提になる。通訳者は、語学のみならず、異文化理解に向けた知識を構築し、多文化能力を備えられるよう日頃から鍛錬を積むべきであろう。同時に、このような観点から大学における通訳教育に取り組むことで、通訳の授業は、将来、国際社会で活躍するために必要な柔軟な異文化コミュニケーション能力を備えた人材を育てるための効果的な訓練の場として、新たな位置づけを獲得することができるものと考えられる。

2.3 ノンバーバル（非言語）コミュニケーション能力

前述のコミュニケーションの定義でも明らかなように、コミュニケーションは言語表現のみによって行われるわけではない。「メッセージ」は、声の調子や顔の表情、身振り手振り等の非言語的手段によっても伝えることができる。ただし、言語表現と非言語的表現がコミュニケーションに果たす役割やそれぞれの相対的な依存の程度は、国や文化によって違いが見られる。例えば、欧米諸国では一般に言語に依存する程度が高く、言語能力、ディベート能力が重視される傾向にある。一方、日本では「沈黙は金」という格言や「物言えばくちびる寒し秋の風」という芭蕉の句に象徴されるように、言葉による自己主張は忌避される傾向にあり、相対的に非言語的な要因が重視されることが多い。

前述した *The Silent Language* の中でも 2 割程度扱われていた非言語コミュニケーションであるが、Hall と同様に非言語コミュニケーションに注目したのが前述の Foreign Service Institute で 1952 年の夏に講座を担当した Birdwhistell であった。その Birdwhistell (1970) によると、対人コミュニケーションにおいて言語メッセージが占める割合は 35% で、残り 65% を非言語メッセージが占める。有名な Mehrabian (1981) の実験によれば、相手に伝わる印象への貢献度は、言語が 7%、非言語要素が 93%（うち 55% は顔の表情、38% はプロソディー要素）となっている。Birdwhistell は 2 者間の対話について、Mehrabian は人間の態度や性向についてそれぞれ言及しており、必ずしもこの 2 つの数字を直接比較できるわけではないが、いずれにせよ、この割合を見るだけでいかに非言語メッセージが重要であるか明らかである。

通訳する際も、話者の非言語メッセージを的確に捉えることができないと、その真意を正しく伝えられないことが多々ある。非言語コミュニケーションは、従来、通訳教育においては重要視されてこなかった分野であるが（光藤 2002）、Birdwhistell や Mehrabian が言うように、非言語的要因がわれわれの日常的なコミュニケーションの大きな部分を占めているとすれば、通訳教育においてもこれを無視するわけにはいかないであろう。

では、この非言語的要因¹³⁾は、コミュニケーションにおいてどのような役割を果たすのであろうか。非言語コミュニケーションの手段には、パラ言語 (Paralanguage)、身体動作 (Kinesics)、視線 (Oculesics)、および表情 (Facial Expression) などがある¹⁴⁾。「パラ言語」とは発話の音声的性状や特徴を示し、一般には「プロソディー」(Prosody) と呼ばれているものを指す。「身体動作」には「エンブレム」(Emblem) と「ジェスチャー」(Gesture) がある。「エンブレム」とは特定の語句の代用としての表象動作のことで、その形と意味が社会慣習として定着しているため、発話を伴わないでも意味が通じるものを指す。「ジェスチャー」はその形と意味が社会慣習として定まっていないため、通例、発話とともに現れるものを指し、例示動作、感情表出動作、言語調整動作、反応動作などがある。また、このうち聞き手が会話中に表出する非自発的動作をとくに「サイン」と呼んで組んで区別することがある（ヴァーガス 1987）。

Samovar & Porter (2004) は、これらの非言語的手段のコミュニケーション機能を (1)

Repeating、(2) Complementing、(3) Substituting、(4) Regulating、(5) Contradicting の5つに分類している。以下、やや詳しくみておきたい。

- 1) **Repeating** (繰り返し) : 言語メッセージで使いたい内容と同じ意味機能をもつジェスチャーを使用すること。例えば、「あちらが図書館です」と言いながら、ある特定の方向を指し示すことなどがその例であり、ジェスチャーと言語が相互に補完し合う関係にある。
- 2) **Complementing** (補足) : 繰り返しと似ている。繰り返しの場合、その非言語メッセージは単独でも意味をなすが、補足の場合は言語メッセージの内容を補佐してより明確にする役割を果たす。例えば、謝罪の言葉を述べながら申し訳ない表情を浮かべるなどがその例である。
- 3) **Substituting** (代用) : 言語メッセージの代用としての使用。例えば、知り合いを見かけたら、言葉で挨拶する代わりに、手を挙げて(身振り)、あるいは笑顔(表情)で挨拶する例などが挙げられる。
- 4) **Regulating** (調節) : 非言語的行動でコミュニケーションを調整する。例えば、相手への同意を示すためにうなづくなどの行動を指す。なお、聞き手が示す「サイン」には関心、同意、理解、退屈、懐疑、不安、不賛成、防御、無関心などを示すものがある¹⁵⁾。
- 5) **Contradicting** (矛盾) : 発話内容とは異なる非言語メッセージを送ること。例えば、相手にリラックスしていると伝えつつ、声や体が震える場合など。矛盾したメッセージを受け取った者は、非言語メッセージを真意として受け止めがちである。

以上のような機能を持つ非言語コミュニケーションは、異文化コミュニケーションにおいてとりわけ重要である。非言語的要素は、多くの場合、文化固有のものであり、コミュニケーションが円滑に進むかどうかは、言語のみならず、相手の文化の非言語メッセージを正確に受け止められるかどうかにかかっているからである。Hasada (1997) は、日本人の非言語行動について分析を進め、意図や感情を表現するために非言語行動に強く依存する日本人とのコミュニケーションを円滑に進めるためには、外国人は日本人の非言語行動を理解する必要があるとして、次のように述べている。“This could be achieved only after we really understand the cultural psychology or socio-cultural norms shared by the people in a given culture, which motivate those nonverbal patterns of behavior.” ([円滑な異文化コミュニケーションは] 対象文化圏の人々に共有されている文化心理学的な特性や社会文化的規範を真に理解してはじめて可能になるであろう。これらの非言語的な行動パターンはそれによって動機付けられているからである。)

もちろん、日本人が外国人とコミュニケーションするに当たっても同じことが言える。では、上記のような非言語的行動における特質は、通訳技法にどのような影響を及ぼすであろうか。

一般論として言えば、これまでの議論で明らかな通り、話者の意図を正確に伝えるためには、言語のみならず非言語行動の特徴をとらえ、微妙なニュアンスをふまえた上での訳出が求められる。実際の通訳の現場は実にさまざまであり、講演会、企業の会議、アテンド工場見学、法廷、放送通訳など、厳密に言えばひとつとして同じ環境はないと言ってよい。国際会議などで同時通訳ブースに隔離されている場合は、ヘッドフォンから聞こえてくる音声だけが頼りになる場合がある¹⁶⁾。しかし、どのような状況下であろうとも、話者のジェスチャーや表情、あるいは発話時の音声的特徴(=プロソディー)などから言語以上に多くが物語られている場合があるので、しっかりと非言語特徴を読み取った上で、聞き手にわかりやすくメッセージを再構成することが必要であろう。

ひとつ例を挙げる。CNNのトーク番組で、司会者がDNA鑑定で無実が証明され釈放された元死刑囚に対して、“Now, it still wasn’t easy to find work, though, right?”(しかし、依然として仕事を見つけるのは難しいわけですね?)と聞いた。それに対して、元死刑囚は“It was. It’s hard to find a job, because when you go to go look for one, they have that little question under there that says, ‘Have you ever been convicted of a crime?’”と、無実だったのにもかかわらず、釈放後、就職するのが大変だと答えていた。この“they have that little question under there that says [...]”の部分で、この元死刑囚は手を使って「チェックマークを加える」ことを意味する動作をしていた。この動作は、就職に応募するときに記入する用紙(Job Application Form)に必要事項を記入する(ないし、チェックマークを加える)ことを意味する(=ジェスチャーの「代用的」使用の例)。これは平均的な米国人が持つ「職に応募する」というスクリプトに照らして即座に理解できることであるが、これを日本の視聴者向けに通訳する場合は、この動作の意味するところを言語化して通訳するほうが聞き手にとってわかりやすくなる。つまり、「そのとおりです。仕事を見つけるのは難しいですね。というのは、職に応募するためには申込書がありますが、その中に「これまでに罪に問われたことがありますか」という質問があつて、これにYesと答えなければならないわけです」のような明示的な訳である。

このケースのように、2者間の対話や少人数の場で、話し手と聞き手の非言語行動が観察しやすい状況では、非言語的要因を意識した通訳は比較的容易である。1対多数の講演会の逐次通訳の際も、通訳者が話者の隣りにいる場合は、話者が一区切り着いたところで通訳者のほうに、「どうぞ」と目配せやジェスチャーをしてくれるとたいへんやりやすくなる。また、通訳者のほうも、訳し終えたら目立たぬ形で合図を送ることで、お互いにコミュニケーションがうまくとれ、その結果、見事なハーモニーが生まれ、聴衆にとって理想的とも言えるコミュニケーションを効果的に伝達する環境が生まれることがある¹⁷⁾。

また、通訳者は、自分の通訳を聞いている相手(講演会などの場合は聴衆)の表情や態度もよく観察すべきである。聞き手が怪訝な表情を浮かべているようであったら、十分に意味が伝わっていない可能性もあるため、訳出の戦略を変える必要が生じるだろう。聞き手の非言語的行動は、通訳者のパフォーマンスをオンラインで評価するモニター機能を果

たすものとして、重要な情報のひとつである。

以上、異文化コミュニケーションを行う上での、コミュニケーション能力、文化的コンテキスト、および非言語的能力の3つの側面について、通訳および通訳教育との関連から論じた。次に、これらの議論に基づいて、大学における通訳教育のあり方について考察する。ただし、その前に従来の通訳教育がどのような考え方および方法論にもとづいて行われてきたかについて概観しておきたい。

3. 従来の通訳教育モデル

かつてトーマス・クーンは『科学革命の構造』（初版1962年）においてパラダイムという概念を提唱した。パラダイムとは、狭義には「一般に認められた科学的業績で、一時期の間、専門家に対して問い方や答え方のモデルを与えるもの」と定義されているが、より一般的には「ものの見方や考え方の基本となるモデル＝概念的枠組み」で、ある時代や分野において多くの人に共有されて支配的な規範として機能するもの、という意味で使われている。

教育も、自覚しているかどうかにかかわらず、何らかの「モデル」に則って行われる。外国語教育に関しても、これまでさまざまな理論的あるいは方法論上の提案がなされ、そのうちの幾つかは各時代を代表する「パラダイム」を構成してきた (Richards and Rodgers 1986)。しかし、通訳教育については、これまでこれといった明確な教育モデルは提示されてこなかった¹⁸⁾。

そもそも、従来、通訳教育は「通訳」という特殊技能を持ったスペシャリストを養成するための職業訓練のひとつと考えられており、一定以上の力を持った受講生に対して集中的な訓練を施し、生き残った者だけがプロの通訳者への道を進む、という適者生存の原理 ("Survival of the Fittest") に則って行われてきた。したがって、これまでの通訳教育は、伝統的にいわゆる“Sink or Swim”アプローチを中心に展開されてきたというのが実状であり、現在でもほとんどの通訳専門学校では多かれ少なかれこのようなアプローチで通訳者訓練が行われている。

3.1 “Sink or Swim” アプローチ：その問題点

“Sink or Swim”アプローチによる典型的な通訳の授業は、「(講師が)教材テープを流し、受講生にその部分を [...] 通訳するように求める。続いて、講師はモデル訳を提示する、あるいは受講生の訳を評価する」というものであり、通訳クラスの授業は「このような進め方が大半を占める」(稲生 2005)。同様に、およそ20年にわたる豊富な通訳教育経験を持つ新崎 (2005) も、教室で行われる通訳演習は「教材を聞く、受講生が通訳する、講師がコメントする」の3つのステップが繰り返されるのが基本的なスタイルであると述べている。

もちろん、このような授業運営のスタイルそのものには格別な問題はない。泳ぎを習得するためには実際に水の中に入って泳いでみるのが一番であるように、通訳がうまくなるために

は通訳そのものの練習をできるだけ数多くやるのが一番である。その意味ではこのような授業の組み立てはごく正当なものであると言ってよい。問題は、講師による評価やコメント、つまり「指導」の中身である。染谷 (2001b) は、このような授業において「最も重要なのは教師がどのようなコメント (= 指導) を加えるかという点」であるとして、次のような例を挙げている。やや長くなるが、引用する。

[...] 例えば、次のようなテキストを使ってパラグラフ単位の逐次通訳演習をします (注: テキストはコンピュータウイルス問題に関するスピーチの冒頭部分からの引用。この段階でスピーチの主題はすでに提示されている)。これに対して、生徒が以下の [訳例] に示したような訳をしたとします。教師はこれをどのように評価し、どのようなコメントを与えればいいでしょうか。

[原文] First, we'll discuss the history and development of this strange new problem. Then I'll give you a few examples of specific viruses that have been causing some of the problems. And finally, I'll give you some tips on how to safeguard your computer to prevent these viruses. We should remember that the key difference between a bacterial virus and a computer virus is that a computer virus can be created only by man. It cannot evolve naturally by itself. (31 秒)

[訳例] まず最初に、この問題の歴史についてお話しし、それから 2,3 の例を挙げてみます。最後に、どうやってウイルスを防ぐかという点についても触れたいと思います。なお、コンピュータウイルスはあくまでも人工的なもので、自然発生するわけではありません。(18 秒)

[ノート例]

1st : disc (hist_of_prob)

T^m : gv (exmpls_V (cause_prob))

Fly : gv (tips (how_to_pvnt))

! : diff (BV & CV)

→ CV (made_by_man), not (evol_ntrly)

注: (1) 秒数は原文と訳文のそれぞれの発話所要時間を示す。(2) [ノート例] のカッコは説明のために付け加えたもので、実際のノートにはカッコ表示は出てこない、また、説明の都合上、いくつかの加工を施している。

おそらく、「ポイントは押さえているが、訳し洩れが多い。できるだけ原文に忠実に、正確な訳を心がけるように」といったコメントを与えるのではないかと思います。確かに、この訳では原文にあるいくつかの要素が表面上は訳出されていません。しかし、仮にこれらの

部分もきちんと訳出し、原文の表層構造にごく忠実な訳をしたとします。すると、今度は「無駄な言葉が多すぎる。もっと簡潔な訳にするように」といったコメントをするのではないのでしょうか。あるときには「正確さ」や「忠実性」を要求し、別のときには「簡潔さ」を要求するというのでは、生徒のほうも困ってしまいます。 [...]

ここで染谷が批判しているのは、「あるときには『正確さ』や『忠実性』を要求し、別のときには『簡潔さ』を要求する」といった、いわばその場限りの思い付きでコメントを加えていくというアドホクな指導方法である。言うまでもなく、通訳というのは実際にはさまざまな訳し方が可能であって、最終的な訳の形は、第1義的には通訳者が通訳に当たってどのような基本方針で臨んだかの反映である。したがって、通訳練習に当たっては、まず教師の側が、そのテキスト訳出のための基本方針、あるいはそのテキストでの学習目標を、あらかじめはっきりさせておく必要がある。個々の生徒の訳文には、こうした点についての各人の理解度やスキル習熟度が直接的に反映されており、教師は、こうした観点から生徒の訳文を分析・評価し、必要な指導を与えていくべきものである。しかし、実際には、個々のテキストについて評価の枠組みがはっきりしないまま通訳演習をさせ、講師は、出てきた訳にその場限りの思い付きでコメントを加えていくだけという例が少なくない。いわば、準備運動なしにいきなりプールに入れて、生徒がそれぞれ思い思いに泳ぐさまをみてコメントを加える、というようなものである。

生徒は、年間を通じてこのような指導をされ、その中でごく少数の何人かが生き残っていく。生き残った生徒は、必ずしも指導の結果として生き残ったわけではなく、もっぱら自己努力によって、講師のアランダムなコメントの中から自分にとって有意義なものだけを掬い取り、自分なりに消化し、体系化して、通訳者として必要な能力（コンピテンス）を身につけて行った人たちである。

もちろん、教師による個々の具体的なコメントが生徒に役に立たないわけではない。むしろ、教師の豊富な経験に基づいたコメントは学習者にとって大いに有益であると言ってよい。しかし、ひとつひとつのコメントがどんなに有益であっても、全体としての統一性や体系性が欠けていたのでは「教育」とは言えないだろう。結局、問題は、通訳教育に携わる教師の側に「何を教えるか」についての体系的な指針があるかどうかということであり、その枠組みに基づいて年間の授業計画を立て、個々のテキストの選択から具体的な指導項目の決定までをきちんと計画しているかどうかということである。そして、そのような方向に向けて通訳教育を立て直していくことが、いま問われているのである。

3.2 通訳教育の“3D Model”

通訳教育について体系的な枠組みを提示しようという試みのひとつに、染谷 (2001a) の提案する「通訳教育の“3D Model”」がある (図 1)。以下、このモデルについて概観する¹⁹⁾。

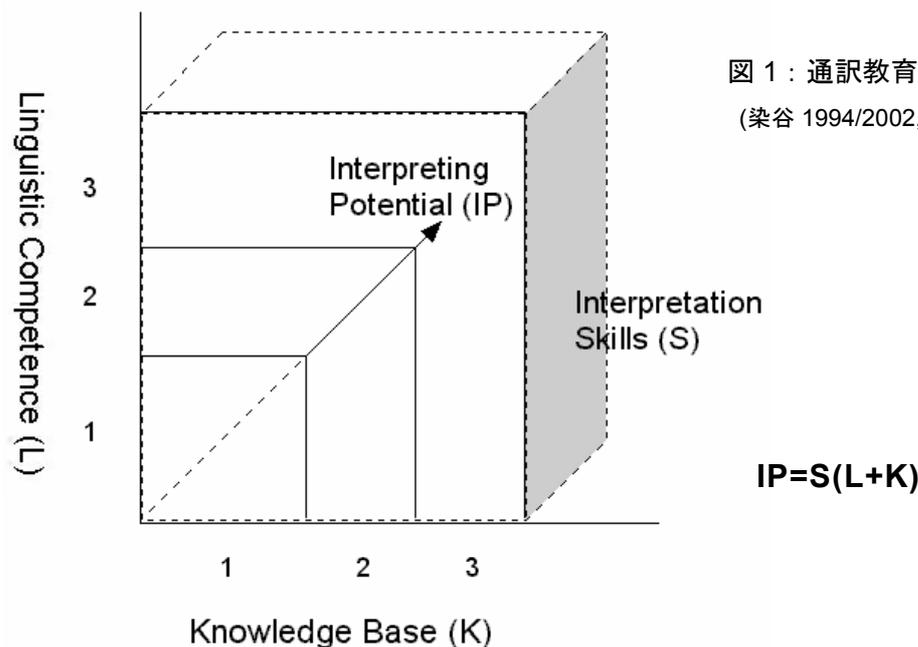


図 1：通訳教育の 3D モデル
(染谷 1994/2002, 染谷 2001a)

1) 通訳者に必要な能力

通訳というのは、言うまでもなく異言語間コミュニケーションの仲立ちをする仕事である。したがって、通訳者に必要な能力としてまず最初に挙げなければならないのはなんと言っても「語学力」(Linguistic Competence = L) ということになる。ただし、語学力だけで通訳ができるわけではない。普通、通訳を必要とするほどの場面では、それなりに専門的な話題が取り上げられる。その内容を正しく理解し、かつこれを必要に応じて整理しながらわかりやすく伝えるためには、通訳者の側に一定レベル以上の「知識ベース」(Knowledge Base = K) がなければならない。ある程度の語学力 (K) と知識ベース (L) が備わっていること——これが通訳者としての必要最低条件であることは異論のないところである。

図 1 の矢印はこのふたつの能力の相関としての「通訳可能性」(Interpreting Potential = IP) を示す。ごく単純化して言えば、L と K が伸びるにしたがって通訳力 (またはその可能性) も高くなるという関係にある。縦軸と横軸の数字はそれぞれ語学力および知識ベースのレベルを示し、数字が多いほどレベルが高くなる。このモデルでは、L 軸についてはレベル 2 が一般に日本の通訳者養成機関が入学の最低基準としている英検準 1 級または TOEIC 800 点前後以上のレベルを指し、レベル 1 はそれに満たないものを、レベル 3 は "near-native" レベルをそれぞれ想定している。レベル 1 の領域の IP を示す線が点線になっているのは、このレベルではそもそも通訳訓練を始めるために必要な最低限のレベルに達しておらず、どうやっても実質的な通訳訓練にはならないことを示している。

ところで、ある程度の「語学力」と「知識ベース」があれば誰にでもそれに応じた「通訳」ができるとしても、これだけではただ単に「外国語に堪能で物知り」というだけのことにはすぎない。専門職としての通訳という観点からすれば、必要最低条件としての L と K

のほかに、通訳者に固有の技術体系やノウハウといったものがなければならない。これを仮に「通訳技能」(Interpretation Skills = S) と呼ぶとすると、K 軸と L 軸のほかに、もうひとつ S 軸を加えた 3 次元モデルが出来上がる。これが図 1 に示した「通訳教育の 3D モデル」である。

このモデルは、可能性としての通訳力 (IP) は L と K の総和に S を乗じたものであることを示す。つまり、S の次元が加わることで、L と K はそれぞれの単純総和以上の奥行きと広がりを持つことができるということを示している。公式風に表せば $IP=S(L+K)$ となるが、いずれにせよこの 3 つの要素が通訳訓練のターゲットということになる。これは、必然的に以下のような質問に対する答えを要求することになる。

- Q1 What are the threshold levels of “L” for trainees to be able to function as a working interpreter? (通訳者を目指すためには最低限どの程度の語学力が必要か=語学力の目標設定)
- Q2 What exactly is “K” required of an interpreter? (通訳者に必要な知識レベルはどのようなものか=知識レベルの目標設定)
- Q3 What are the major components of “S” and what kinds of training are necessary, or proven effective, to acquire these skills? (通訳技能と呼ばれるものにはどのようなものがあり、これをどのようにしたら効果的に習得することができるか=通訳技能にかかわる目標設定)

2) 通訳訓練の前提となる「語学力」のレベル

まず「語学力」については必要なレベルというのははっきりしている。簡単に言えば、要するに限りなく "near-native" に近い力が必要となる。ここでは "near-native" の定義については詳しく述べないが、少なくとも (1) 語彙については受信語彙 1 万語以上、(2) 読解力 (文字情報の処理能力) については *TIME* や *Newsweek* の平均的な英文を 140 wpm (words per minute) 程度のスピードで安定して読むことができ、かつ (3) 聴解力 (音声情報の処理能力) についても CNN などのニュース放送を特に大きな困難なく聞き取ることができるという程度のことが達成できていることが最低条件となる (詳しくは染谷 1996a 参照)。

図 1 の L 軸では 3 の領域がこのレベルに相当する。通訳訓練を「通訳訓練」として効果的に行うためには、入学前にまずこのレベルの下限に相当する程度の語学力 (とくに語彙力と聴解力) を各人の責任において身に付けておいてもらいたいというのが、教える側の偽らざる本音と言ってもいい。ただし、通訳訓練の手法のうちのいくつかは語学力強化のための手段としても有効であり、教える側・教わる側双方ともにそれと明確に割り切っていくのであれば特に問題はない (染谷 1996b)。この場合には、もちろん near-native の語学力というのは前提ではなく、目標となる。

なお、読解力と聴解力はさまざまな構成要素の統合的な能力であり、基本的な語彙、統語法、および音声文法等に関する知識のほかに、発話や文章の意味を適切に解釈するための社会言語学的な能力やテキスト言語学的な能力が含まれる。また、読解や聞き取りをより効果的に行うための各種スキルや方略 (Reading and Listening Skills and Strategies) も含まれる。

3) 通訳者に必要な「知識ベース」とその習得

次に「知識ベース」だが、これは発話内容の理解とその適切な解釈のために必要な「背景知識」と言い換えてもよい。ただし、ひとくちに背景知識と言ってもいろいろな層に分けることができる。ここではとりあえず Hedge (1985) にしたがって、一般知識 (General/World Knowledge = GK)、文化的知識 (Culture-specific Knowledge = CSK)、特定分野別の知識 (Subject-specific Knowledge = SSK)²⁰、および文脈知識 (Contextual Knowledge = CXK) の4つの層に分けて考えることとする (図2)。

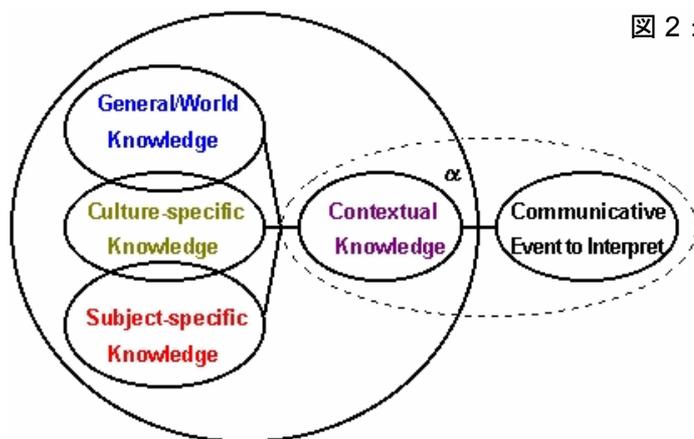


図2：知識ベースを構成する4つの層
(染谷 1994/2002, 染谷 2001a)

このうち GK はいわゆる常識を含めたものであるが、被訓練者が成人として通常期待されるレベルの一般知識を備えていることは訓練開始に当たっての暗黙の前提となっているわけで、普通、これは訓練の対象とはならない。図の外円内の右側に配置されている CXK、すなわち「文脈知識」はグローバル (Global CXK) とローカル (Local CXK) の2つに分けることができる。前者は通訳対象となる事柄 (Communicative Event to Interpret) に関する知識、後者は発話テキスト内の文脈的知識である。前者は個々のテキストの通訳演習に先立つ事前調査または調査スキルの習得という意味で通訳訓練の対象となり、後者はテキスト言語学的な観点からのテキスト分析力およびテキスト解釈における語用論的な調整力の養成という観点から、これも重要な訓練の対象と考えられる。

CSK も重要な要素である。異言語コミュニケーションは当然、異文化コミュニケーションでもあり、その仲立ちをする通訳者は、bi-lingual であるだけでなく bi-cultural でもあ

る（またはそれに限りなく近いレベルにある）というのが理想的な姿である。ただし、通訳教育のなかでいわゆる異文化理解教育をどこまで行うべきかは難しい問題である。本来、異文化理解教育は異文化理解教育として別の場を設けて行うべきものであり、通訳教育の場をその代用とするのは本末転倒である。筆者らの考えでは、通訳教育の中でやるべきことは、個別文化についてのあれやこれやの知識を増やすということではなく、まず第1に異文化（ディス）コミュニケーションの問題について意識を高めること、第2にさまざまな文化的諸問題に対処するための基本的な戦略と戦術を「通訳スキル」のひとつとして習得することの2点である。これは、通訳演習に当たって（異）文化的な要素が特にハイライトされるようなテキストを使うことで、ある程度達成することができる。

4つ目の **SSK** とは、具体的には、政治、経済、社会、環境、科学技術などの諸分野（およびその下位分野）にかかわる知識を指す。通訳というのは、通常はいずれかの専門分野にかかわるディスコースを対象にする作業であり、仮に **L** 軸が3のレベルにあっても、**K** 軸（の **SSK** 分野）が0とか1のレベルということでは、通訳どころか、そもそもその内容の理解さえおぼつかない。ただし、通訳者はそれぞれの分野について専門家になる必要はないのであって、この知識はいわば「準専門知識」とでも呼ぶべきレベルのものということになる。これは、たとえば新聞や時事雑誌の経済欄や政治欄、あるいは環境問題についての特集記事などに代表されるレベルの知識内容と考えてよい。一般に、通訳クラスの生徒たちの一番の問題は、この「準専門知識」が決定的に不足していることだと言ってよい。これはほとんど例外がない。

したがって通訳クラスの授業は、一方で後述の各種「通訳スキル」の習得を目指しながら、もう一方で、そのスキルを有効に活用するためのベースとなる準専門知識 (**SSK**)、および異文化コミュニケーションにかかわる文化的知識 (**CSK**) をできる限り幅広く強化していくというふたつのことを具体的な目標として組み立てるということになる。**L** 軸の強化は、あくまでもその副産物として——つまり、通訳というタスクに取り組む中で、必要に応じて（たとえば新しい語彙や表現を覚えたり、難しい文法項目をチェックするといった作業を通じて）ごく自然に²¹⁾——達成されるというのが理想的である。

なお、あるジャンルのディスコースは、その分野に特有の語彙によって最もよく特徴付けられる。したがって、**SSK** の習得は最終的には各分野ごとの専門語彙の習得という問題に集約することができる。語彙の増強法および語彙獲得の基本的なメカニズムについては別のところ（染谷 1991）で詳しく述べてあり、ここでは繰り返さないが、基本は毎日の継続的なリーディングである。このリーディングを通じて各分野ごとの基本的な背景知識を仕入れ、これを「スキーマ」とか「スクリプト」と呼ばれるような形に構造化していくようにする。ただし、**SSK** の習得はそれ自体が目的というわけではない。したがって、結局のところ通訳訓練は **S** 軸——つまり「通訳スキル」の習得を中心に展開していくというのが本来の姿ということになる。

4) 「通訳スキル」の訓練 — 何を教えるか

L と K は通訳のための必要条件ではあっても、十分条件というわけではなく、結局のところ、通訳訓練はこのモデルのうちの S 軸、つまり各種「通訳スキル」そのものの習得を中心に展開していくのが本来の姿であるとすれば、「通訳スキル」とは具体的にどのようなものを指すのかということが問題になってくる。ここでは、前出の例文 (p. 14) を使って、教室での「通訳スキル」の指導に関して若干の具体例を挙げておきたい。

前述のとおり、典型的な通訳の授業は「教材を聞く、受講生が通訳する、講師がコメントする」の 3 つのステップで構成される。このうち、教育的介入（すなわち、教師による「指導」）が行われるのは最後のコメント部分である。すでに述べたとおり、通訳というのは実際にはさまざまな訳し方が可能であって、最終的な訳の形は、第 1 義的には通訳者が通訳に当たってどのような基本方針を持って臨んだかの反映であり、結果としての訳は、その基本方針に照らして評価されるべきものである。「通訳スキル」というのは、要するにその基本方針を具体的実現するための方略およびその体系のことを指す。当然、訳出方針が異なれば使用すべき方略も違ってくる。仮に前出のテキストに対して「できるだけ簡潔な訳の生成」を基本方針として通訳練習に臨むとすれば、指導すべきなのはその「簡潔さ」を具体的実現するための各種技法ということになる。また、これに伴って、「簡潔さ」の実現にかかわる制約条件のひとつとしての「情報価値の等価性」という問題についても言及する必要がある。

例えば、前出の例文の訳が上記のように「簡潔さ」を基本方針として産出されたものとする。次に、これを実現するための方略として、例えば「表層構造からの脱却」と「経済性の原則」の 2 点を具体的な指導目標として設定したとする。前者は、要するに個々の語彙や構文といった言語形式にとらわれず、それが全体として伝えようとしている「意味」（＝言語内の意味と言語外の意味を統合したものとしての「意味」）あるいは話者の「伝達意図」に注目するという意味であり、後者は、一般に、ある現象や行為について最小のコストで最大の効果を得ることを指す。通訳について言えば、同じ事態や概念を伝えるのに最小の語数を使って伝達目的を達成すること、と言い換えることができる。

Halliday (1994) によれば、意味のある発話 (meaningful utterance) は「何を伝えるか」にかかわる要素と、これを「どう伝えるか」にかかわる要素に分けて考えることができる。前者はメッセージの中核を構成する命題的 (Halliday の用語では「観念構成的」= Ideational) 要素を指し、後者は一般に「モダリティー」(Modality) という範疇で議論されているものを指す。モダリティー要素は、テキスト形成に関わる要素 (Textual Modality: TX^{MD})、対人関係的要素 (Interpersonal Modality: IP^{MD})、および命題内容にかかわる要素 (Propositional Modality: PR^{MD}) の 3 つからなる。TX^{MD} は、テキストの構成や文要素間の関係を明示してテキストの理解を促進するために用いられる文要素で、IP^{MD} は聞き手／読み手に対する話し手／書き手の態度を、PR^{MD} は命題内容に対する話し手／書き手の価値判断をそ

それぞれ示すために用いられる文要素である。これらの各要素の関係は次のような式で表現することができる。

MG → P, MD

MD → TX^{MD}, IP^{MD}, PR^{MD}

where, MG = Message; P = Propositional Content of MG; MD = Modal Content/
Property of MG; TX^{MD} = Textual Modality; IP^{MD} = Interpersonal Modality;
PR^{MD} = Propositional Modality

当該例文の原文では、First, Then, And finally および We should remember という4つの標識が TX^{MD} の機能を果たしているが、訳文にはこれが適切に反映されている（「まず最初に」「それから」「最後に」「なお」）。IP^{MD} についてもフォーマルなスピーチに適した文体（所与の状況に適した話し方＝レジスター）の選択という意味で適切な処理がなされており、全体として「簡潔さ」という基準から見て申し分のない訳となっている。

次に命題要素 (P) について見ると、訳文では原文第1文の [...] we'll discuss the history and development of this strange new problem. の部分を「この問題の歴史」と簡略化している。前半部で「同一・類似概念の統合」という方略を、後半部では「主要部の抽出」（ここでは前置詞句内部の名詞句の主要部）という方略をそれぞれ使い、全体として [...] we'll discuss the history and development of this strange new problem. → [...] DISCUSS (<φ>, history_of_problem) という形で全体を要約している。[ノート例] もこの命題表象の形式を近似的に写像したものになっていることがわかる。

第2文では、この文の主題部である a few examples of specific viruses の of 以下がいわゆる旧情報であり、新情報の a few examples だけを訳出すればよいこと、およびその後の causing 以下もすでに先行文脈で含意されていることから、全体として GIVE (<φ>, <φ>, some_examples <φ>) => 「いくつかの例を挙げる」という形に簡素化している。要するに、ここでは「<話者が>, <聞き手に対して>, <問題を起こしているコンピュータウイルスの>」という情報は文脈から容易に回復できる情報であって、「できるだけ簡潔に」という基準に照らして、わざわざ明示化する必要がないという判断がされている。

さらに、この第1文と第2文は「関連命題の統合」という方略に基づいて、訳文では最終的にひとつの文として提示されている。なお、第4文の "We should remember" => 「なお」という変換は、この表現の語彙的意味にとらわれず、そのテキスト構成的機能（この場合は「後続の内容の焦点化」）に注目して、これと等価のテキスト構成的機能を持つ日本語で置き換えたものであり、これに続く that 節の処理については原文の情報価値を損ねない範囲での「簡潔さ」の実現という観点から十分に正当化できる訳となっている。

以上のことから、この訳例は全体として「できるだけ簡潔な訳の生成」という作業目標を十分に達成している訳であり、「簡潔さ」を実現するための方略としての「表層構造か

らの脱却」と「経済性の原則」（およびその下位スキル項目）についても高い習熟度を示している、という評価になる。筆者らの考える「通訳スキルの指導」とは、およそこのような内容のものである。

なお、[ノート例] についての分析はここでは省略するが、このノート例は基本的に左端に TX^{MD} 要素を記号的に配置し、その右側にこれに関連する命題要素を「命題リスト表現」の形で配置したものである（注：実際のノートにはカッコ表示はなく、一部の語彙アイテムも省略されている）。原文第4文冒頭の “We should remember” は焦点化→強調という意味の “!” 記号で代用され（かつ、これが左端の位置にコロンの区切られて配置されていることで、“1st” や “Tth(=Then)”, “F^{ly}(=Finally)” と同じく、ある種のテキスト構成的機能を持つ構成要素であることがわかる）、これに続く2つの that 節は “diff (BV & CV)” と “CV (made_by_man), not (evlv_ntrly)” という形の命題表記に落とされ、その関係は→記号で示されている。ここではこの2つの命題が「主題→題述」という関係にあることはこのノートから容易に読み取ることができる。これらのノート表記法は筆者らが指導している方法に則ったものであるが、仮に「ノートテイキング」をこのテキストでの演習の主な目的として設定したとすれば、当然、教師のコメントの大半はこのノートに関するものとなる。

以上、通訳教育の “3D Model” について概説した。このモデルは、通訳訓練に当たってのターゲットを明確に示し、それぞれのターゲットについて達成すべき下位目標に照らしてカリキュラムを組むことことで、“Sink or Swim” アプローチとは一線を画する指導を可能にするものである。その意味で、教育モデルとしての有効性は明らかであるが、いくつかの問題もある。例えば、前述の Q1 から Q3 の問題 (p. 17) のいずれについても現在の段階では十分な解答が用意されているとは言えない状況にある。また、本稿の前半で述べたような内容、とりわけ異文化コミュニケーションにかかわる要素をほとんど考慮しておらず、コンピテンスモデルとしても不十分なものであった。Q1 から Q3 の問題については今後の研究に待つところが大きい。以下、本稿では「コンピテンスモデル」という観点から現在の “3D Model” の修正案を提示したい。

4. 大学における「通訳コース」のため理念的モデル（コンピテンスモデル）

日本で本格的な通訳者養成が始まったのは 1960 年代以降で、その担い手はもっぱら民間の専門学校であった。これらの専門学校は、いずれもプロの通訳者養成を目標に掲げてきたが、実際には通訳訓練に専念できるレベルに達している日本人受講生はごく少数であり、大半は通訳訓練と同時に、あるいはこれに先立って、語学力の強化が必要なレベルにあった。これは現在でも基本的に変わりはない。また、経営的な理由で、語学面で問題のある受講者を多く受け入れざるを得ないという事情もある²²⁾。

しかし、これはわが国の通訳者教育が成果を挙げてきていないということを意味しない。実際には、通訳訓練を受けた後に急激に語学力が伸び、実際にプロの通訳者になる卒業生

も数多く輩出しており、さまざまな問題を抱えながらも、民間のイニシアチブによるわが国の通訳者教育は着実に結果を出してきたと言ってよい。ただし、その成果は、教育の結果というよりも、むしろ意欲のある受講生の自己努力によるものと考えてよい。民間の通訳養成機関に集まる受講生は、その多くが仕事を抱えながら勉強をしている人たちであり、将来プロを目指そうというやる気と目的意識の高い人たちが多く、一刻も早くプロデビューを果たしたいという目標に向かって、毎日きちんと課題をこなし、積極的に学習に取り組んできたことの結果と言ってよい。教室外での努力や個人の資質に頼ってきた面は否定できないであろう。

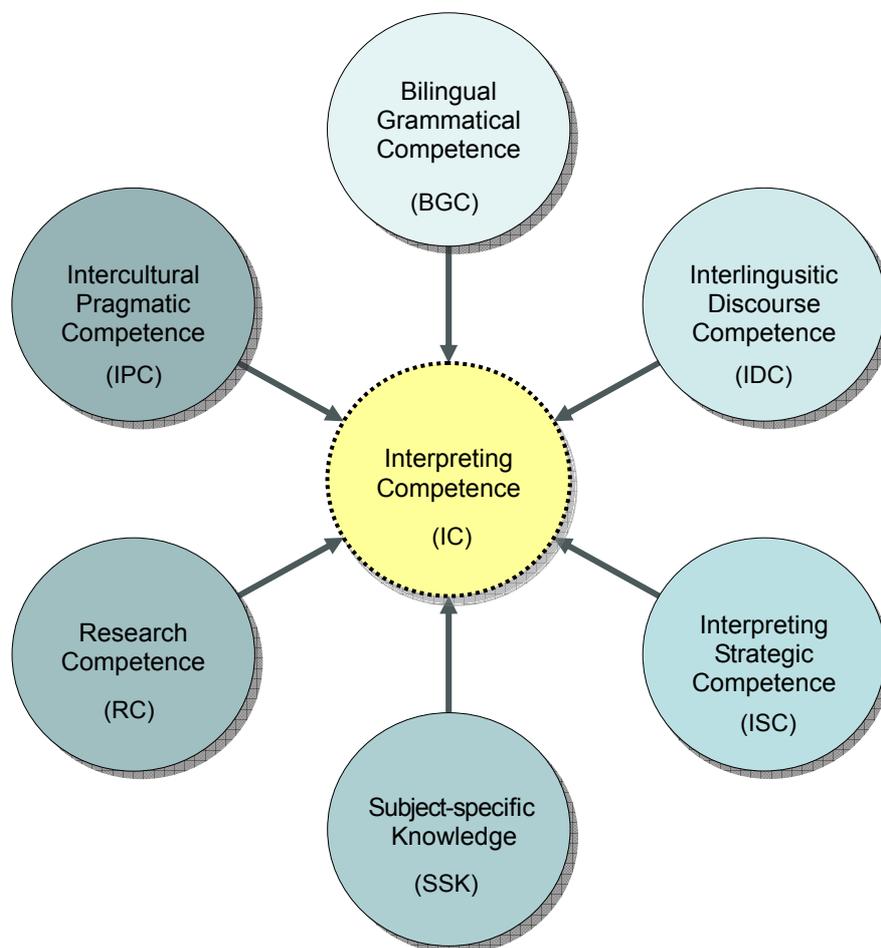
一方、民間の通訳養成機関に集まる受講生と違って、大学で通訳の授業を受ける学生は、将来プロを目指すとは明確に目標を定めている者はほとんどいないと言ってよい。多くは、英語が好き、もっと語学力を伸ばしたい、面白そうだ、あるいは漠然と通訳に興味がある、ということで受講している。すでに述べたとおり、授業の内容もこれを反映して、現在のわが国の大学における通訳教育は、圧倒的に言語面に比重が置かれており、外国語教育(主として英語)の一環として位置付けられているのが普通である²³⁾。

このような学生に対して最初からいわゆる通訳訓練を施しても、結果的に学生の自信を失わせ、学習意欲を削いでしまうことが多い。筆者らが勤務する大学ではいわゆる帰国子女が多く、通訳コースの受講者の大半は同年代の大学生の平均をかなり上回る英語力を持っており、中には「通訳」訓練に十分に耐えられるだけのレベルにあるものもいる。このような学生に対してはかなり高度な訓練を施し、プロデビューレベルまで近づけることも可能である。しかし、大多数の学生にとってプロとなることを目指した職業訓練的な通訳訓練はあらゆる意味で現実的ではない。

したがって、学部レベルでは、あくまでも通訳訓練手法を用いた高度な言語運用能力の養成を核に、将来、国際社会で活躍するために必要な柔軟な異文化コミュニケーション能力を備えた人材を育てることを目標にすべきであろう。通訳訓練は、そのための格好のトレーニングの場を提供することができる。

以上のような観点から、本稿第 2.1 節での議論を援用してまとめれば、異文化コミュニケーション者としての通訳者に必要とされる能力——したがって通訳訓練を通じて養成しようとする能力——は以下のように整理することができる(図 3)。なお、チョムスキー流の考え方に従えば "competence" とは "(underlying) knowledge of language" を指し、実際の言語使用 (language use) には関係ないとされているが、ここでは、Canale (1983b) に従って "competence" を "knowledge and skill" からなるものと定義する。つまり、ここで言う「能力」とは意識的な訓練によって獲得ないし向上させることのできるものであり、「知っていること」(knowing) と「できること」(doing [ability to do]) の両面を含む概念である。

図 3 : 通訳能力 (Interpreting Competence) を構成する 6 つの下位能力
(コンピテンスモデル)



<u>コンピテンス</u>	<u>定義</u>
1) Bilingual Grammatical Competence (BGC)	2 つの言語にまたがる文法能力および言語運用能力。
2) Intercultural Pragmatic Competence (IPC)	2 つの文化にまたがる、非言語的要素を含む語用論的能力。
3) Interlinguistic Discourse Competence (IDC)	2 つの言語にまたがる談話 (=テキスト) 処理能力。
4) Interpreting Strategic Competence (ISC)	通訳者としての方略的能力 (一般の方略能力+通訳スキルとしての認知・情報処理方略および訳出方略)。
5) Research Competence (RC)	情報ギャップを埋めるために必要な情報収集・調査能力。
6) Subject-specific Knowledge ²⁴⁾ (SSK)	各専門領域にかかわる背景知識。

これらの能力（と知識）についてはすでにこれまでの議論の中で論じられており、ここでは詳しく再述しないが、重要なのは大学における通訳教育はこれらの諸要素を包括した統合的なものでなければならないという点である。これは、以下のような本稿での主張に符号する。

[...] 通訳・翻訳の授業に当たっては、単なる語学訓練や訳出スキルの習得に終始することなく、それらの訓練を通じて、異文化コミュニケーターとしての基礎的な能力を習得することができるような包括的なカリキュラムを提供すべきであろう。(p.2)

[...] 通訳者には、高度なコミュニケーション能力（＝文法能力・社会言語的能力・談話能力・方略的能力）のほかに、幅広い背景知識と調査能力（＝情報収集スキル）が不可欠であり、さらにこれらの能力が少なくとも2つの言語・文化にまたがって要求されているのである。通訳訓練のカリキュラムは、したがってこれらの諸能力を総合的に養成することをその最終目標にしたものでなければならない。(p.6)

前述の「3D モデル」は、通訳訓練のターゲットを、語学 (L)、知識 (K) および通訳スキル (S) の3つの分野と規定した上で、それぞれのコンポーネントを詳細に検討し、通訳教育の指針を提示している。これに対して、**図3**のモデルは通訳能力 (Interpreting Competence) を6つの下位能力に分け、このそれぞれを大学における通訳クラスの教育目標としてカリキュラム作成に反映することを意図したものである。例えば、このモデルは**表1**のような形で利用することができる。

表1は、このモデルを使った教材評価および指導目標のマトリクスの例である。これは、例えば年間に使用する教材が Unit 1 から Unit 21 までの21ユニットから構成されるとして、それぞれのユニットで使用する教材が**図3**に示した下位能力のどれに対応しているかを示す。例えば Unit 1 については BGC (Bilingual Grammatical Competence) のうちの V (Vocabulary) の指導、および IDC (Interlinguistic Discourse Competence) と ISC (Interpreting Strategic Competence) の指導に適しており、Unit 2 は BGC のうちの S (Syntax) および IPC (Intercultural Pragmatic Competence) と ISC (Interpreting Strategic Competence) の指導に特に適していることを示す。

最終行には、教材全体としての指導内容の分布が示され、これで全体のバランスをチェックすることができる。この例の場合は、BGC に関する項目が全体で27回指導され、ついで ISC が15回、IDC が12回、IPC が10回となっており、全体として BGC——すなわち、「2カ国語にわたる言語運用能力」の養成と、ISC——すなわち、「通訳者としての方略的能力」の養成にとくに力が入れていることが分かる。ただし、IPC と IDC も全21ユニットのうちの約半数で取り扱われており、決して低い比率ではない。

表 1：教材評価・指導目標マトリクス（例）

	BGC				IPC	IDC	ISC	RC	SSK
	V	S	R	L					
Unit 01	◎				△	◎	◎	×	○
Unit 02		◎			◎	○	◎	○	×
Unit 03				◎	◎	○	◎	○	×
...
Unit 21
Total Coverage	4	10	5	8	10	12	15	5	5

BGC = Bilingual Grammatical Competence (V=Vocabulary, S=Syntax, R=Reading, L= Listening); IPC = Intercultural Pragmatic Competence; IDC = Interlinguistic Discourse Competence; ISC = Interpreting Strategic Competence; RC = Research Competence ; SSK = Subject-specific Knowledge)

- ◎ 大いに関係あり＝この教材を使って授業で中心的に取り扱う能力分野（目標コンピテンス）
- 関係あり＝この教材で必要に応じて取り上げる能力分野
- △ あまり明白な関係なし＝この教材では取り扱わない能力分野
- × 関係なし＝同上

実際の授業において、具体的な教材として何を選択するかは学生のレベルやニーズに応じて決定することになるが、どのような教材を選択するにしても、それぞれの教材にはさまざまな側面があり、限られた時間内で行う授業でそのすべてを取り扱うことはできない。また、教える側がそれぞれの教材を使って何を教えたいのかをはっきりと認識していなければ効果的な指導は期待できない。このモデルは、テキスト（教材）の選択や教室内での具体的な指導項目の決定に当たって適切なガイドラインを提供してくれるものとして有効であり、少なくとも前節で述べたような“Sink or Swim”アプローチにありがちなアドホックな指導法とは一線を画する指導を可能にするものである。

5. 結語：高度な語学力に裏付けられた「異文化を理解し生きる能力」の養成

前述のとおり、現在、わが国の大学における通訳教育は、通訳訓練法を活用し語学力を高める点に主眼が置かれているが、すでに述べたとおり、今後は、語学力に加えて、異文化の橋渡し役も務められる能力を備えた人材を育てることを目標にすべきである。せっかくの通訳コースが単なる語学コースの「変種」にすぎず、もっぱら言語スキルの習得にのみ終始しているとすれば、残念なことであると言わざるを得ない。

現在の社会では、地域社会、NPO、企業などさまざまなレベルで国際化が進んでいる。社会人として、コミュニケーション能力は職場や地域社会におけるあらゆる局面で必要であるが、これからの多文化社会においては、高度な言語運用能力に裏打ちされた異文化コ

コミュニケーション能力が必要とされる。企業に入れば、さまざまな局面でグローバルな視点での発想や活動が求められる。地域社会においても外国人の住民が増えており、そのような場で医療通訳などコミュニティ通訳という形で貢献することも可能であろう。そのような組織・状況の中で、大学で培った異文化理解および異文化間を結ぶコミュニケーションスキルが役立つことが確実にあるだろう。

通訳・翻訳の学習は、異文化コミュニケーションには言語以外のさまざまな能力が必要であることを実感させるための格好の機会となり得る。2つの言語間の構造的な違いだけでなく、その背景にある文化的規範や価値観にまでさかのぼってテキストを分析し、わかりやすく、誤解のないように伝えるためにはどのような工夫をしたらいいのかということ意識しながら訳出することで、結果的に「異文化を伝える担い手」としての力を育てることに貢献することができるからである。その意味で、異文化コミュニケーションと通訳教育を融合させたカリキュラムは、これからの多文化社会に積極的に貢献できる人材の育成にもつながるものであると言って過言ではないであろう。

なお、Eisenclas & Trevaskes (2003) は、大学における異文化コミュニケーションコースの多くが国際関係学部には設けられる傾向を批判し、文化に関わるテーマには言語が関係することが多いため、言語に関わる学部には設けるべきであると論じている。この点についてはさまざまな議論もあるだろうが、筆者らの見解では、日本の学部レベルでは外国語の学習と組み合わせて指導するのがもっとも効果的であると考えている。

以上、本稿では、理論的観点から通訳と異文化コミュニケーションの関係を考察し、大学の通訳教育と異文化コミュニケーション教育との接点を明らかにしようと試みた。今後、異文化コミュニケーションの諸要素と通訳教育を組み合わせた統合的なカリキュラムとその指導法の確立に向け、さらに議論を重ねて行きたいと考える。

【謝辞】 本稿の執筆に当たっては、査読者の方々から貴重なアドバイスをいただいた。この場を借りてひとこと謝辞を述べておきたい。なお、いただいたコメントのうちいくつかについては本稿に盛り込むことができたが、時間的な都合その他の理由により、十分に本稿に反映させることができなかったものもあることをお断りしておきたい。

著者紹介：

稲生衣代 (INO Kinuyo Yoshida) 放送通訳者。タフツ大学フレッチャースクール法律外交大学院修了。1985年から放送通訳を中心に通訳者・翻訳者として活動。現在、青山学院大学および津田塾大学にて非常勤講師として通訳および映像翻訳を指導。日本通訳学会通訳教育分科会幹事。主な論文・著作に「放送通訳の変遷と通訳・翻訳手法に関する考察：CNN 二カ国語放送を例に」『通訳研究』第3号 (2003)、「Simultaneous Interpreting Trends in Broadcast News。」 *Conference Interpretation and Translation, KSCI*. (2004)、『VOA スペシャル：「シャドーイング」と「サイト

ラ」ではじめるやさしいニュース英語トレーナー』(コスモピア)がある。

染谷泰正 (SOMEYA Yasumasa) 青山学院大学助教授。カナダ・ウォータールー大学卒。東京大学大学院修了。専門は言語情報科学、コーパス言語学、ESP (ビジネス英語)、通訳理論・通訳教育方法論。日本通訳学会理事。主な著作論文に、「コーパスデータに基づくビジネス文書のテキスト構成パターンの分析」日本商業英語学会第 61 号年報 (pp. 49-59)、「通訳教育のあり方：何を教えるか、何を学ぶか(1) (2)」『通訳・翻訳ジャーナル』(イカロス出版) 2001 年 8 月号 (pp. 98-99) 9 月号 (pp. 90-91)、『英文ビジネス文書完全マニュアル』(小学館)がある。

【註】

- 1) わが国においては、第 22 期国語審議会の最終答申 (2000 年 12 月) において、国語審議会史上初めて通訳・翻訳の重要性が指摘され、「言語や文化の接点における情報交換、とりわけ高度の判断に基づく議論が必要な会議や交渉、異なる言語を用いる者の間に発生した問題の解決などにおいては、言語の背景にある文化的・社会的事情を熟知した通訳者の存在が重要である」「通訳は、高い母語能力と外国語能力、言葉の文化的背景を含む幅広い教養など高度な能力を要する専門職である。[...] 今後は、大学における学部・大学院の教育を充実し、国際化に対応するための日本の人的資源として、高度に訓練された職業通訳者及び高い見識を有する通訳理論の研究者を養成することが望まれる」という内容の答申が出されている。
- 2) "Word-by-Word Transfer (Translation)" という表現は、通例、語句単位の機械的な対置き換え方式の翻訳を指す場合に用いられる。これに対して、"Word-for-Word Translation" は単なる機械的な置き換えではなく、意図的な「逐語訳」を指すときに使われることが多い。これは、原文 (の表層構造=語彙や文型、語順等) に忠実な「直訳」 (Literal Translation)こそが最も正確かつ信頼のおける翻訳であるという「直訳主義」 (Literalism) の考え方に基づいている。例えば、*New American Standard Bible* の翻訳はこのような考え方に基づいて行われている。なお、原文の表層構造にとらわれず、その意図するところを目標言語の言語的制約や文化的慣習を考慮して訳出する方式を "Thought-for-Thought (=Idea-for-Idea) Translation" と呼ぶ。
- 3) Eugene Nida 以降の翻訳理論では、上述 (註 2) のような "Literal vs. Free" あるいは "W-F-W (word-for-word) vs. T-F-T (thought-for-thought)" という概念は、「等価性」 (equivalence) という概念にとって代わられている。Nida によれば、"W-F-W Translation" は "Formal Equivalence" (形式的等価性) を目指し、"T-F-T Translation" は "Dynamic Equivalence" (動的等価性) の実現を目指すもので、前者は形と内容の両方において起点言語にできるだけ忠実に訳すことを目指し、後者はメッセージは受容側の言語のニーズや文化的期待に合わせて、完全に自然な表現を目指す。"Dynamic Equivalence" の例として、Nida は聖書に出てくる "Lamb of God" という表現を例にとって説明している。Lamb は欧米のキリスト教文化圏において、特に「犠牲」という文脈においては "innocence" を象徴するが、

これをそのまま「神の子羊」のように訳す（＝形式的等価）と、イヌイットの文化では問題を引き起こす。そこでは羊はなじみのない動物であり、何の象徴でもないからである。そこで、イヌイット文化で "innocence" を象徴する動物を使って "Seal of God" と訳す（＝動的等価）ことで原典と同等の効果を引き起こすことができると考える。Nida の理論にはさまざまな批判があるが、「等価性」という概念は、Nida 以降、現在まで翻訳理論の中心的な論点のひとつとなっている。鳥飼の言うように、通訳者・翻訳者は異文化仲介者 (Intercultural Mediator) としての役割を担う存在であるという立場は、明らかに "Dynamic Equivalence" を支持する立場であるが、ここではこの問題の理論的な諸側面については立ち入らない。

- 4) Lederer & Burdick (1960) によると、フランス、イタリア、日本、韓国、タイ、インドネシアなどに赴任する米国大使が駐在する国の母語を知らなかったようだ。
- 5) 異文化コミュニケーションの諸問題は、従来はしばしば「日本」対「外国」という図式で捉えられてきたが、国際経済のボーダレス化にともなう国内経済の急速な国際化（とりわけ海外労働力の大量流入）および移入労働者の定住化に伴うさまざまな社会・文化的な問題など、ますます現実化する「多文化共生社会時代」の到来を前に、「国内問題」としての異文化コミュニケーション研究の重要性が改めて見直されてきている。
- 6) 例えば朝日新聞の「天声人語」に代表される時事的エッセーがその典型である。「天声人語」の英訳は、一般に英語の母語話者にとっては「わかりにくい」という評価をされるが、これは、「天声人語」の起承転結を基本とする論理展開が、英語の平均的な母語話者が持っている典型的な文章モデルとは大きく異なっているからである。同様に、日本語的な発想をそのまま英語に直訳しただけでは必ずしも円滑なコミュニケーションは成立しない例として、江利川 (2001) は、映画「となりのトトロ」のオリジナル版と英訳版を比較した例を報告している。これによると、日本語版では沈黙にあたる部分が、英語への翻訳版では発話するように変更されている場合がきわめて多いことがわかった。また、日本人学習者の感想では「英語版はしゃべりすぎ」とする者が多く、逆に英語圏からの留学生は「日本語版は沈黙が多すぎて何を言いたいかわからない。英語版の方がずっと自然」との感想を述べ、相互にカルチャーショックを共有した、と報告している。「言語による直裁的な」表現をよしとする英米人にとって、きわめて日本的な「万感の思いを込めた沈黙」という表現方略はきわめてわかりにくく、多くの場合「何を言いたいかわからない」というのである。「異文化仲介者としての通訳・翻訳者」という立場に立てば、このようなテキストの通訳・翻訳に当たっては、原文の談話展開の枠組みや表現方略そのものを、英語母語話者に受け入れられやすい形に再構成した上で訳出する必要があるということになる。（もちろん、「きわめて日本的な表現」は「きわめて日本的な表現」としてそのまま伝えるべきであるという考え方もある。異文化コミュニケーションとは、まさに異文化に遭遇したときのカルチャーショックをどう乗り越え、折り合いを付けていくかということが中心的なテーマであり、始めから異文化性を排除してしまったのでは、そもそも本来の異文化コミュニケーションは成立しようがないで

あろう。このあたりは通訳・翻訳を考えるに当たって重要なテーマであり、何らかの回答を見出しておくべき課題であるが、ここでは問題提起のみにとどめ、これ以上の議論は別稿に譲ることとしたい。)

- 7) **False Start** = 発話における出だしの間違い。例えば、**I was...** と言いかけて、すぐに **It was...** と言い直して文を完結するといった現象を指す。
- 8) この点については、インターネットの利用はとりわけ効果的である。インターネットを活用することで、単なる訳語の検索だけでなく、背景情報や関連データの収集を、自らのペースで「必要なときに、必要な量だけ」 (*at the point of need, and as much as needed*) という、もっとも理想的な形で行うことができる (稲生 2004)。ちなみに、インターネットの有効活用を中心とする「サイバーリテラシー」は、これからの通訳翻訳者に欠かすことのできない能力であり、大学における通訳翻訳コースにおいてはこの点も十分に配慮したカリキュラムを構築すべきである。
- 9) 実際には単なる言葉の置き換えで通訳や翻訳が成立することはありえないため、「翻訳機モデル」というのは通訳・翻訳モデルとしては成立しないが、この概念は、通訳・通訳者の介入・解釈は可能なかぎり排除すべきであるという立場を強調するためにしばしば引用されるものである (一註3)。なお、**Bar-Tzur (1999)** は、通訳者をその社会的な機能・役割から見た場合、次の4つのモデルに分類することができると述べている。

1. **Helper Model** : ソーシャルワーカーまたは善意のボランティアとしての通訳者モデル。社会的・文化的な弱者に対する人道的支援としての通訳サービスを提供する。手話通訳や医療通訳などのコミュニティー通訳 (公共サービス通訳) の分野で伝統的に採用されてきた。

2. **Conduit/Machine Model** : 通訳者は透明で中立な存在として、事態に主体的に関与しない (*uninvolved*) という立場に立ち、単に情報伝達のための導管 (*conduit for information flow*) のような存在であるとするもの。ビジネスライクに業務を果たすという意味で "9-5 Model" と呼ぶことがある。**Conduit Model** は通訳における透明性、中立性、忠実性といった観点を強調し、**Machine Model** は「コード変換的な逐語訳」 (*Word-by-Word Translation*) を強調するために使い分けることがある。

3. **Communication Facilitator Model** : 事態に積極的に関与し、円滑なコミュニケーションの成立を自らの責任として引き受けようとする立場。したがって、しばしば通訳者としての役割を超えて事態に介入することがある。

4. **Cultural Mediator/Broker Model** : 異文化コミュニケーション状況において、通訳者は言語的な面でのコミュニケーション支援をするだけでなく、当事者間の異文化的ギャップを埋める「文化的仲介者」としての役割を積極的に果たすべきであるという立場 (**Bar-Tzur** は主に手話通訳を念頭に置いている)。よい通訳ができる可能性は高くなるが、2つの文化のエキスパートとして振舞おうとするために、思わぬ間違い——多くは善意の間違い——を犯すことがある。

Bar-Tzur は、これらの4つのモデルはいずれかが他に比べて優れているというわけではなく、実際には与えられた状況や関与者、および当該のコミュニカティブ・イベントの目

的に従って適宜使い分けるべきものだとしている。なお、このほかに "The 'Ally' Model" (同盟者モデル) と呼ばれるものがある。これは、福祉サービスの提供者としての性格が強い "Helper Model" に対して、通訳者の提供するサービスを社会的・文化的・言語的に抑圧されている者の "empowerment" の手段として捉える。したがってこのモデルでは、通訳者は常に言語的弱者 (linguistically handicapped) の側に立って行動することになる。一種の社会変革志向モデルである。

- 10) 註 9 参照。
- 11) 通訳者の「裁量権」の問題については渡部 (2004) が語用論的見地から詳細に検討している。渡部によれば、起点言語の通訳に当たって、通訳者が何らかの推論を付加した上で訳出を行うことはしばしば観察される現象であるが、このような推論の付加には「義務的」なものと同訳者の「裁量」に属するものがある。前者は「当該場面で通訳者として語用論上必ずやらなければならないもので、それをしなければ伝達する意味が損なわれてしまう、もしくは十分に伝わらないもの」を指し、後者は「語用論上、通訳者が間違いないと確信できるもの (= 確信的推意) であるが、それは必ずやらなければならないところまではいかないが、そうしたほうが聞き手の理解が格段に高まるなどの利点があるもの」を指す。
- 12) 「個人主義対集団主義」という図式はわれわれの日常的な体験と一致しており、一見説得力があるように思われる。しかし、われわれの体験の多くは、既成概念によって構成されたものであり、体験がそのまま現実世界の事実を反映しているとは言えないことがある。Fiske (2002) によれば、Hofstede (2001) らに代表される "individualism vs. collectivism" という図式をベースにした研究と結論は、方法論的に間違っている上に、現実を単純化しすぎている。事実上、日本人はときに米国人よりも個人主義的であり、米国人は場合によって日本人やその他のアジア諸国の人たちよりも集団主義的であることがある。結局、Fiske の言うとおり、「どの文化が他の文化より個人主義的か集団主義的かは、コンテキストによる」 ("[In other words,] which culture is more individualistic or collectivistic depends on the context..") のである。
- 13) 非言語コミュニケーション能力は、前述の「コミュニケーション能力」の 4 つの下位能力のうち、"Sociolinguistic (aka, Pragmatic) Competence" の中に含まれる。
- 14) このほか、対人距離・空間 (Proxemics)、身体接触 (Haptics)、匂い (Olfactics)、色彩 (Color)、外観 (Appearance)、沈黙 (Silence) なども重要な非言語コミュニケーション手段である。
- 15) 通訳者は、このような非言語コミュニケーションの解釈ないし訳出でしばしば悩むことがある。例えば、CNN の対談番組で司会者が動物の専門家に蜂について質問した場面があった。
 - (1) 司会者 : Why do they bite people?
 - (2) ゲスト : As a defense basically, and it's a sting.
 - (3) 司会者 : They're afraid of you?
 - (4) ゲスト : Yes. It's a sting. Basically, when they feel under threat, their defense is for us. Very painful, but for them it's the ultimate, ultimate defense, because when they sting

you, they die.

ここで、この話を聞きながら、司会者はテーブルを叩きながら大げさにうなずき、「ああ、なるほど！」という動作をとる。それに対して、ゲストは次のように話を続ける。

(5) ゲスト : Yes. Absolutely. When the bee flies away, the stinger separates from the abdomen and then you have a dead bee, but when they're stinging -- when a bee stings you, it's not stinging you to protect the individual bee. He's protecting the colony. He's like the Marxist quintessential communist member.

この会話では、司会者の "Why do they bite people?" という問いに対して、ゲストはまず "As a defense basically" と答えたあと、司会者の "bite" (噛む) という表現を柔らかく訂正して "and it's a sting." と付け加えている。しかし、司会者はこの後半部分には反応せず、そのまま (3) のように質問を続けている。そこで、ゲストは、(4) で "Yes" と応答したあとすぐに "It's a sting." と繰り返した上で、"Yes" の内容を敷衍し、その中でさらにもう一度 "sting" という表現を使っている。専門家として "bite" (噛む) と "sting" (刺す) の違いを看過しておくわけにはいかなかったのであろう。

これに対して、司会者は (4) を聞きながら「ああ、なるほど！」という意味の動作（この場合は、慣習的に定着している表象動作＝エンブレム）によって、「蜂は『噛む』のではなくて『刺す』のだ」という指摘に対する了解を示す。これに続く、(5) の "Yes. Absolutely." (はい、そのとおりです／そうなんです。) というゲストの発言は、この非言語メッセージに対する対応である。

このトーク番組を 2 人の通訳者がゲストと司会者のパートを各々担当し、掛け合い通訳をしていた。このケースでは、テレビでの通訳で映像と音声と同時に流れる形式での同時通訳だったため、通訳者はこの部分（＝「テーブルを叩きながら大げさにうなずく」という動作およびこれに伴う表情のコミュニケーション機能）は言語化していなかった。このケースではこの判断は正しいと考えられるが、しかし、これが音声のみの状況での通訳であったら、この司会者の非言語メッセージは何らかの形で明示的に言語化され、通訳されるべきであろう。そうしないと、聞き手には会話の流れがわからなくなってしまふからである。

すでに述べたとおり、従来、通訳教育においては非言語コミュニケーション要素は重視されてこなかった（光藤 2002）。しかし、国連通訳である Sergio Viaggio (1997) も指摘しているように、「会議に参加している人々のボディランゲージや他の非言語行動は、言葉の背後にいったいスピーカーが何を本当に言わんとしているかを通訳に教えてくれる」ものであり、その重要性は明らかである。今後の通訳研究や通訳者教育は、この点を十分に踏まえた上で行われるべきであろう

- 16) 広い会議場で、スピーカー席が通訳ブースから遠く離れている場合、通訳者は双眼鏡を使って見ながら通訳することがしばしばある。双眼鏡は通訳者の 7 つ道具のひとつになっているが、これは発話理解における視覚情報の重要性をよく物語っている。

- 17) もっとも、通訳ブースに入っているときは、どこまで非言語メッセージをくみ取れるかは疑問である。技術的なトラブルで音声が悪い場合や、話の流れが分かりにくく理解に困難をきたすような状況では、集中するために通訳者がうつむき、目をつぶった状態で通訳する場面がしばしば観察される。あるいは読み原稿がない逐次通訳の場合、ノートテイキングのために下を向く必要があり、言語情報のみに依存する割合が高まる。そのような状況においては、非言語的情報にまで十分な配慮をすることは困難であろう。
- 18) パリ第3大学の通訳翻訳高等学院で創設当初から通訳教育にかかわり、通訳教育界に大きな影響力を持っていたセレスコビッチは、「意味の理論」(*théorie interprétative de la traduction*)と呼ばれる独自の理論に基づく教育を提唱しているが、彼女のモデルは「起点言語→意味/概念→目標言語」という図式であらわされる通訳のプロセス理論であり、その意図するところは、要するに、起点言語の言葉にとらわれず、その意味を的確に理解し、これを目標言語として自然な表現で言い換えよ、というものである。これは、一見、至極もつとものなことがあるが、よく考えてみると、「言葉にとらわれず」に「その意味」を「的確に理解」し、目標言語として「自然な表現で言い換え」るという、ひとつひとつのことばの意味は必ずしも自明ではなく、またそのようなことを可能にするために具体的にどのような能力 (*competence*) なり知識 (*knowledge*) なりが必要なのか—したがってどのような教育が必要とされるか—という点についての明確な指針も提示されていない。
- 19) 以下の議論の要旨はすでに染谷 (2001a, 2001b) で述べたものであるが、ここではこれに染谷 (1994/2002: 非公開オンライン教材) の内容を加味しながら、本稿の目的に沿って議論を展開する。一部、内容が重複することをご了解願いたい。
- 20) "Subject-specific" の代わりに "Domain-Specific" とすることがあるが、ここでは前者の表現を使用する。
- 21) 「自然に」というのは「意識的な努力なしに」ということではなく、「必要なときに必要なだけ」という原則に従った学習スタイルを指す。また、教師による明示的な指導を排除しない。このような学習スタイルは、「通訳」という課題を学習者が主体的に取り組む「タスク」として学習の中心におくことで達成することが可能である。
- 22) 一方、ヨーロッパの大学や民間の通訳者養成機関では、対象となる複数の言語の運用力が入学時点ですでに母語レベル、あるいはそれにごく近いレベルになれば入学の資格さえ与えられない。例えば、前述のセレスコビッチは、「言語習得のための訓練は、通訳訓練の妨げになるだけである」("Language learning exercises can only impede the learning of interpretation.") と述べ、通訳訓練を受けるに当たっては "the would-be interpreter must already have acquired a command of his language that we would describe as perfect." と主張している (Seleskovitch 1968)。同じように、かつて来日した欧州連合の通訳部長は、通訳者が言語ができるのは至極当然のことであり、「通訳とはことばとは関係ありません」とまで言い切っている (近藤 2005)。
- 23) 大学院レベルではわが国でもプロの通訳者養成を強く意識した専門課程が誕生してきてい

る。神戸女学院大学大学院（文学研究科・通訳翻訳コース）、大阪外国語大学大学院（言語社会研究科・通訳翻訳学専修コース）、東京外国語大学大学院（地域文化研究科・応用言語専攻通訳専修コース）、などがその例であるが、いずれもまだ始まったばかりの段階であり、現時点でその内容について評価を下すことは時期尚早であろう。

- 24) 6番目の“Subject-specific Knowledge”には“skill”の要素は含まれないため“Competence”ではなく“Knowledge”となる。また、この場合の“knowledge”は「顕在的知識」(explicit knowledge)を指す。なお、すでに述べたとおり、ここでいう知識とは、いわゆる「準専門知識」のことである。「準専門知識」とは、専門家のディスコースから、テキストベースの首尾一貫した統合的な心的表象を構成するために最低限必要な背景知識と考えてよい。

【参考文献】

- Bar-Tzur, D. (1999). Integrating the interpreting service models. [Online] Retrieved from “The interpreter's friend” by David Bar-Tzur, theinterpretersfriend.com
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Canale, M. (1983a). From Communicative Competence to Language Pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, R. (eds.), *Language and communication*. London: Longman. pp. 2-27.
- Canale, M. (1983b). On some dimensions of language proficiency. In Oller (1983) *Issues in Language Testing Research*. Newbury House.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics*, 1, pp.1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Eisenchlas, S.A. & Trevaskes, S. (2003). Teaching Intercultural Communication in the University Setting: an Australian perspective. In *Intercultural Education*, Vol. 14, No.4, December 2003.
- Fiske, A. P. (2002). Using Individualism and Collectivism to Compare Cultures—A Critique of the Validity and Measurement of the Constructs: Comment on Oyserman et al. *Psychological Bulletin*, The American Psychological Association. Vol. 128, No. 1, 78-88.
- Furnham, A. & Bochner S. (1986). *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London: Methuen.
- Gudykunst, W. (1993). Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication: An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective. In Wiseman, R. & Koester, J. (eds.) *Intercultural Communication Competence*. California: Sage Publication. pp. 33-72.

- Gudykunst, W., Chua, E., & Gray, A. (1987). Cultural Disimilarities and Uncertainty Reduction Processes. In M. McLaughlin (ed.), *Communication Yearbook 10*. Newbury Park, CA: Sage. pp. 456-469.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Doubleday. [Greenwood Pub Group; 1980]
- Hall, E. T. (1977). *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor Press.
- Hasada, Rie. (1997). "Some Aspects of Japanese Cultural Ethos Embedded in Nonverbal Communicative Behaviour". In Poyatos, F. (ed.), *Nonverbal Communication and Translation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 83-103.
- Hedge, T. (1985). *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269-293.
- Jandt, F. (2003). *An Introduction to Intercultural Communication 4th edition*. California: Sage Publication.
- Kramsch, C. (1991). Culture in Language Learning: A View From the United States. In de Bot, K., Ginsberg, R.B. & Kramsch, C. (eds) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 217-240.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Scott, M., McCroskey, J. & Sheahan, M. (1978). Measuring Communication Apprehension. In *Journal of Communication*. Winter 1978.
- Lederer, W. & Burdick, E. (1960). *The Ugly American*. Greenwich, Conn: Fawcett.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth (currently distributed by Albert Mehrabian, am@kaaj.com)
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.S. & Barge, J.K. (2001). *Human Communication: Motivation, Knowledge and Skills*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles Involved in Bible Translating*. Leiden, Netherlands: E. J. Brill.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rogers, E. M., Hart, W. B. & Miike, Y. (2002). Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. In *Keio Communication Review*, 24.
- Samovar, L. & Porter, R. (2004). *Communication Between Cultures 5th edition*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Scott, M., McCroskey, J. & Sheahan, M. (1978). Measuring Communication Apprehension. *Journal of Communication*. Winter 1978.
- Schaffner, C. (2000). Running before Walking? Designing a Translation Programme at

- Undergraduate Level. In Schaffner, C. & Adab, B. (eds.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 143-157.
- Seleskovitch, D. (French original 1968, English translation 1998). *Interpreting for International Conferences*, Third Revised Edition, translated by Stephanie Dailey & Eric Norman McMillan. Washington D. C.: Pen and Booth.
- Stryker, S. & Leaver, B. (1993). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- U.S.D.J. (2005). *Federal Bureau of Investigation's Foreign Language Translation Program Follow-up: Audit Report 05-33, July 2005*. The General Audit Division, Office of the Inspector, U.S. Department of Justice.
- Viaggio, S. (1997). Kinesics and the simultaneous interpreter: The advantages of listening with one's eyes and speaking with one's body. In Poyatos, F. (ed.) *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Witte, H. (1994). Translation as a Means for a Better Understanding Between Cultures. In Dollerup, C. & Lindegaard, A. (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 69-75.
- 石井敏 (2000) 「研究の歴史的背景」『異文化コミュニケーションの理論』有斐閣ブックス 10-18.
- 稲生衣代 (2003) 「放送通訳の変遷と通訳・翻訳手法に関する考察—CNN 二カ国語放送を例に」『通訳研究』第 3 号: 54-69.
- 稲生衣代 (2004) 「大学教育における「映像翻訳コース」の指導手法に関する研究」『通訳研究』第 4 号: 83-101.
- 稲生衣代 (2005) 「通訳教育に関する考察—放送通訳コースを例に」 THE JASEC BULLETIN 第 14 巻 (in print) 日本英語コミュニケーション学会
- 江利川春雄 (2001) 「映画の日英版比較によるコミュニケーション方略の指導」中部地区英語教育学会第 31 回愛知大会 (平成 13 年 6 月 23 日～24 日) における口頭発表。
- 金子郁容 (1990) 『<不確実性と情報>入門』岩波書店
- グディクンスト W.B. (著) ICC 研究会 (訳) (1993) 『異文化に架ける橋～効果的なコミュニケーション』聖文堂
- トーマス・クーン (著) 中山茂 (訳) (原典初版: 1962; 訳: 1971) 『科学革命の構造』みすず書房
- 小池生夫・河野守夫他 (編集) (2002) 『応用言語学事典』研究社
- 近藤正臣 (2005) 「通訳はことばとは関係ありません」『通訳の仕事がわかる本』法学書院 27-36.
- 塩川春彦 (1995) 「Content-Based Approach」『現代英語教授法総覧』大修館書店 296- 304.
- 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』第 5 号 (in this volume)

- 染谷泰正 (1991) 「Newsweek 攻略ワードパワー作戦—3000語を増強するために今始めること」 『Newsweek 攻略本'92』 (pp. 64-73) バベル
- 染谷泰正 (1994/2002) 『英語通訳訓練法入門』 青山学院大学における通訳クラス用のオンライン教材 (学外非公開)
- 染谷泰正 (1996a) 「日本における通訳者訓練の問題点と通訳訓練に必要な語学力の基準」 『通訳理論研究』 第6巻1号 [通巻第10号] (pp. 46-58) .
- 染谷泰正 (1996b) 「通訳訓練手法とその一般語学学習への応用について」 『通訳理論研究』 第6巻2号 [通巻第11号] (pp. 27-44)
- 染谷泰正 (2001a) 「通訳教育のあり方—何を教えるか、何を学ぶか (1/2)」 『通訳・翻訳ジャーナル』 2001年8月号 (pp. 98-99) .
- 染谷泰正 (2001b) 「通訳教育のあり方—何を教えるか、何を学ぶか (2/2)」 『通訳・翻訳ジャーナル』 2001年9月号 (pp. 90-91) .
- 染谷泰正 (2002/2004) 「同時通訳の分析フレーム」 『通訳訓練教材データベース』 青山学院大学における通訳クラス用のオンライン教材 (学外非公開)
- 第22期国語審議会答申 (2000/12/08) 「国際社会に対応する日本語の在り方」
[Online] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kokugo/toushin/001217.htm
- 鳥飼玖美子 (1994) 「通訳と翻訳」 『異文化理解とコミュニケーション1』 三修社 155-175.
- 鳥飼玖美子 (1996) 『異文化をこえる英語』 丸善ライブラリー
- 鳥飼玖美子 (1997) 「日本における通訳教育の可能性—英語教育の動向をふまえて」 『通訳理論研究』 第13号 (『通訳理論研究論集』 日本通訳学会編 2004: 171-184 に再録)
- 水野的 (1995) 『放送通訳講義:英日放送通訳の理論と実際』 (Unpublish online resource)
[Online] <http://akasaka.cool.ne.jp/kakeru3/bs00.html>
- 光藤京子 (2002) 「AVT (Audio-Visual Translation) としての通訳と今後の課題」 『通訳研究』 第2号: 87-98.
- 西田司 (2004) 『不確実性の論理—対人コミュニケーション学の新視点』 創元社
- 渡辺修・長尾ひろみ・水野真木子(2004) 『司法通訳 Q&A で学ぶ通訳現場』 松柏社
- 渡部富栄 (2004) 「事例から見た通訳者の語用論的アプローチ」 『通訳研究』 第4号: 41-62.
- ヴァーガス M. F. (著) 石丸正 (訳) (1987) 「非言語コミュニケーション」 新潮選書

