

異文化コミュニケーション能力の修得プロセス ～通訳演習参加者の事例より～

新崎 隆子

(放送・会議通訳者)

This article examines how interpreters acquire intercultural communication competence, which consists of attitude, knowledge and skills. Participatory observation and journal methods were used to study six students participating in an interpretation training class at university. The results suggest that interpretation experiences develop intercultural communication competence. The article also argues that intercultural competence specific to interpreters is, in essence, not different from what is generally required of direct participants in intercultural communication. The competence is gained through five major steps: basic knowledge of languages and cultures, basic language skills, interpersonal communication competence, intercultural communication competence, and, finally, willingness to understand people of different cultures and to take positive actions to solve misunderstandings. Consideration for others and imagination to think of their needs are essential in developing intercultural competence.

1. はじめに

通訳を介して行うコミュニケーションは、異文化コミュニケーションのひとつの形態である。通訳の本質は文化を越えたメッセージの橋渡しにあるため、通訳者には言語能力を含めた幅広い異文化コミュニケーション能力が求められる。通訳者はどのようにその能力を身につけるのだろうか。本稿の目的は通訳演習参加者の事例から、参与観察とジャーナルアプローチによりそのプロセスを探求することである。

SHINZAKI Ryuko, "The process of acquiring intercultural communication competence: A case study of participants in an interpretation training class."

Interpretation Studies, No. 7, December 2007, Pages 65-88.

(c) 2007 by the Japan Association for Interpretation Studies

2. 通訳者に必要とされる異文化コミュニケーション能力

2.1 通訳の役割の概念的変化

通訳の役割は、この20年ぐらいの間に、機械のように言語の変換をするという単純なものではなく、異文化間のコミュニケーションを助け、それに参加する行為と受けとめられるようになってきた。Jones (1998) は、通訳が必要とされる場面を「複数の人間が互いにコミュニケーションを取ろうとするにもかかわらず、障害 (barrier) のためにそれができない状況」(p.3) と定義するが、障害は言語だけではない。参加者の文化や知識、コンテキストの共有の程度の違いなどもコミュニケーションを阻む障害となる可能性がある。

通訳をコミュニケーション行動と捉える立場が現れたのは1980年代で、現在では文化的仲介 (cultural mediation) を含むコミュニケーション調整能力が期待されるようになった (Pöchhacker, 2004)。稲生・染谷 (2005) が挙げた通訳能力を構成する6つの下位能力には、語用論的能力を含めた異文化コミュニケーション能力が含まれており、末田・福田 (2003) も、通訳が異なる言語間に等価性を確立するには語用論的視点と社会文化的知識が必要だとしている。さらに社会的な機能・役割という視点から、通訳者が他者のコミュニケーションの補佐に留まらず、コミュニケーションの積極的な参加者となる可能性も示唆されている (Bar-Tzur, 1999)。

一方で、「通訳者は言語変換以外のことをしてはいけない」という厳格な立場もある。オーストラリア連邦政府が1977年に設立した国立翻訳・通訳者資格公認機関 NAATI (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters) には「通訳者は文化的仲介者になってはいけない」という伝統的な倫理観があるが、Pinkerton (1996) は最近その通訳原則が変わりつつあると報告した。これは椎名・平高 (2006) による日本の調査でも裏付けられている。実際の通訳では言語変換だけでなく、さまざまな異文化間の調整が行われているようである。

異文化間の仲介や調整をするためにはどのような能力が必要だろうか。次節では異文化コミュニケーション能力の概念と通訳者に必要な能力の共通性および相違点を探る。

2.2 異文化コミュニケーション能力とは

1970年代以降のコミュニケーション能力の研究には、対人コミュニケーションと異文化コミュニケーションの2つの流れがあったが¹⁾、後に、異文化コミュニケーションの研究において「文化」を人種や民族などの客観的特徴ではなく、人間の行動に影響を与える価値観に基づいた概念として捉えようとする立場が現れた。たとえば Lustig & Koester (2006) は「文化とは信念、価値観、規範および社会的慣行に関して共有される解釈であり、比較的大きな集団の行動に影響を与え

るもの」(p.25、新崎試訳)と定義する。これに従えば、文化は国内のサブカルチャーを含むことになる。本稿では「文化」を価値観に基づいた概念と捉え、異文化コミュニケーションは対人コミュニケーションの延長線上にあつて、他者性(otherness)が集団的なものか個人的なものかの違いであると考え。すなわち他者との違いへの気づきが対人コミュニケーション能力を育て、やがて異文化感受性を高めることにつながるという考え方である。実際、Wiemann(1977)の言うコミュニケーション能力の5要素、「相手への支持の表明」「緊張していないことを示す」「共感の表現」「柔軟な対応」「相互行為の調整」²⁾はRuben(1976)が効果的な異文化コミュニケーションの7つのカテゴリーとして挙げた「敬意の表明」「相互行為の姿勢」「知識に対する姿勢」「共感」「役割行動」「相互行為の管理」「あいまいさに対する寛容性」³⁾とよく似ている。

Wiemann(1977)の立場はSpitzbergやCupachによって受け継がれ、効果的であること(effectiveness)と、その場でのふさわしさ(appropriateness)がコミュニケーション能力の構成要素として認識されるようになった(末田・福田、2003)。効果的なコミュニケーションとは「個人的に望ましい結果を実現できる能力」⁴⁾、適切なコミュニケーションとは「あるコンテキストで期待されるメッセージを使い、その状況の期待や要求を満たす行動を取る」(Wiseman, 2002: p.209)⁵⁾であり、異文化コミュニケーション能力の概念についてはこの20年ぐらいの間に「異なる文化の構成員と効果的で適切な相互行為を行うための知識、動機付け、およびスキルを含む」とのコンセンサスが生まれている(Wiseman, 2002)⁶⁾。

一方、Ishii(1984)は「効果的で適切な相互行為」を重要視する考え方を批判し、行動が感情や態度の影響を受けることに注目して、異文化コミュニケーション能力を行動(柔軟な言語・非言語コミュニケーション行動)、認知(言語・非言語の使用に関する知識)、感情(異文化に対する前向きな姿勢、共感)の3つの要素に分けて説明した。さらに倉地(1992)は異文化コミュニケーションを「文化の壁を越え、人間相互の理解に向う相互作用(interaction)のプロセス」(p.1)と定義し、「認知的理解と情動的理解の統合によって、理解が行動のレベルにまで到達するとき、ひとは「異文化」の厚い壁を越えることができる(p.46)として、「全人的成長や異文化との調和的關係の樹立」(p.32)を目指すべきだと主張する。そして「目に見える相互作用だけでなく、個人の内面的帰属過程(attribution)と自己認知(person perception)を含めた対人的相互作用にも注目」(p.71)する必要があるとする。倉地(1992)は、コミュニケーション活動における意味のやりとりのなめらかさを「異文化コミュニケーションの表層構造」(p.111)と呼び、より重要なのは「人間の内言を最大限に表現する意欲、相手の気持ちを理解したいという意欲」であるとして、これを「異文化コミュニケーションの深層構造」(p.112)と位置づけた。そつなく振舞う方法を知っていても、それが偏見の排除や異文化

に対する寛容さを醸成するとは限らないが、異文化に対する前向きの姿勢があれば、時間をかけることでスキルが身につくことが期待されるという考えである。

本稿では異文化コミュニケーション能力を、近年のコンセンサス (Wiseman, 2002) に基づき、Ishii (1984) および 倉地 (1992) の主張を加えて、異文化に対する前向きの姿勢、知識、スキルの相互作用をもつ3つの要素から構成されるが、その中でも特に重要な要素は考え方や態度、感情を含めた姿勢であると考えられる。それでは、このような異文化コミュニケーション能力は通訳者にとって必要にして十分なものだろうか。次項では、通訳者の異文化コミュニケーション能力について検討する。

2.3 通訳に必要な異文化コミュニケーション能力

通訳のプロセスは言語や文化の比較から始まる⁷⁾。Schäffner (2003) は、翻訳特異的な異文化コンピテンスの中に「自文化と他文化において無意識に知っていることを認識し、確かめる能力、まだ知らないことを意識的に学習する能力、2つの文化を関連付け、比較する能力」を含めているが、これは音声言語を扱う通訳にもよく当てはまる。

他者間のコミュニケーションの仲介を目的とする通訳には中立性 (impartiality) が求められるが、それは単なることばの置き換えでは済まない。通訳者は異文化への感受性と対応能力を備え、言語および文化の両面にわたる仲介役を期待される。だが、仲介 (mediation) はどの程度可能なのだろうか。Pistillo (2003-2004) は、英語とイタリア語の間の通訳事例から、コンテキストへの依存、ポライトネス、時間の概念、会話の turn-taking、沈黙等に関する文化的な相互理解の溝を埋めるために通訳者が仲介的な役割を引き受けていることを示し、通訳者の役割について次のようにまとめている。

Since any interpreting event is an intercultural encounter itself, interpreters translate for people who -- besides speaking different languages -- have a whole set of values, norms and habits that are specific to their culture and influence their way of communication. (Pistillo, 2003-2004).

さらに、通訳者は異文化間の調整を行うだけでなく、意味の創造にさえかかわっているという指摘もある。Baker (2006) は通訳・翻訳のプロセスで新たなコンテキスト化が行われているという。たとえばコミュニケーションの意図や前提に合わせて、翻訳者は読者の文化的な期待に添う訳語を選択し、法廷通訳者は聞き手である判事や陪審員のために、証人の発言を訂正することもあるとする。

Gumperz (1982) は、文脈の前提 (presupposition) を相手に知らせる働きをする

言語形式の特徴をコンテキスト化の合図 (contextualization cues) と呼び、例としてコード、方言や文体の切り替えプロセス、韻律の現象、語彙や構文の選択、定型表現、会話の開始と終了、順序に関する戦術 (code, dialect and style switching processes, prosodic phenomena, lexical and syntactic options, formulaic expression, conversational opening and closing, sequencing strategies) の選択を挙げているが、このうち会話の開始と終了以外は通訳のプロセスで普通に行われていることであり、椎名・平高 (2006) にも、通訳者が訳の変更、ことばの追加、ことばの削除、訳の順序の変更を行っている事例が報告されている。

Contextualization cues を使うことで、発話文に含まれる情報の要素を変えずに特定の側面を強調できるとすれば、通訳者は他者のメッセージに色付けをする自由を持つことになり、もはや伝達の補佐という受動的な存在ではなく、コミュニケーションを取り仕切る能動的な存在になる。さらに、他に2つの言語が分かる者がいない場面では、通訳者にはより大きな権限 (power) が与えられることになる (Baker, 2006)。

以上の考察から、通訳は言語的等価性を求める過程で語用論や社会文化的視点に立った再コンテキスト化を行い、さらに、コミュニケーションスタイルのコンテキスト依存性やポライトネスなどの文化的差異を調整するための仲介作業を含むものだということが示唆された。そのような調整・仲介作業が増えるほど、通訳者の役割は受動的なものから能動的なものに変化する。コミュニケーションの補佐ではなく積極的な参加者になり、ときにはコミュニケーションを支配する存在にもなり得るのである。

通訳に必要な異文化コミュニケーション能力は Wiemann (1977) の挙げたコミュニケーションの5要素 (相手への支持、緊張していないことを示す、共感を示す、柔軟な対応、相互行為の調整) や Wiseman (2002) の「効果的でふさわしいコミュニケーションを実現するための知識、動機付け、スキル」、Ishii (1984) が掲げた行動・認知・感情的要素といった一般的な異文化コミュニケーション能力を含み、さらに Schaffner (2003) の「2つの文化を関連付け、比較する能力」と Pistillo (2003-2004) の「2つの文化におけるコミュニケーション方略を認識し、使える能力」を加えたものと言えるだろう。また Baker (2006) の指摘するように、通訳者が権力構造の影響を受けて意識的、無意識的に再コンテキスト化による意味の操作を行う可能性があるとするならば、通訳者には異文化に対する感受性と寛容性、ならびに高い倫理観が求められる。このように、通訳者にはコミュニケーションの直接の参加者に比べて、異文化調整を行うための通訳スキルを含めたより高い異文化コミュニケーション能力が必要である。

通訳者はどのようにして、このような独特の異文化コミュニケーション能力を修得するのだろうか。次節では、プロ通訳者の経験や通訳者の養成課程を手がか

りに、通訳者が異文化コミュニケーション能力を身につけるプロセスを探ることにする。

2.4 通訳者はどのようにして異文化コミュニケーション能力を身につけているか

津田(2005)によると、2004年現在、72カ国450の大学・大学院で通訳・翻訳コースのカリキュラムや授業が開設されているが、異文化コミュニケーションをカリキュラムの重要な一部として明確に位置づけているところは認められない。また、日本で通訳者養成の主流とされる民間の通訳者養成機関でも、通訳技術、語学力、背景知識の3つが重視され、異文化コミュニケーションは扱われていない(椎名・平高、2006)。研究分野においても、通訳者の異文化調整能力に関する研究の数に比べて、通訳訓練における異文化コミュニケーション能力の開発に関する研究は少ないように思われる⁸⁾。

長年にわたって日本のトップクラスの通訳者として活躍している原不二子氏は通訳者を「国際理解の仲人」と呼び、その役割は「知的交流に携わり、感情に接しながら意思疎通を助け、異なる文化や伝統の抱擁を支援すること」(原1994, p.22)と述べる。原氏のような帰国子女⁹⁾の場合は、成育過程で身につけた異文化コミュニケーション能力の上に、仕事を通じて開発された能力が加わったと思われるが、すべてのプロ通訳者が必ずしもバイリンガルやバイカルチュラルではない¹⁰⁾。個人的な海外生活体験にかかわらず通訳者は仕事を通じて異文化コミュニケーション能力を修得していく(椎名・平高、2006)というのが実態のようである。それは、通訳作業には言語変換をする過程で外国語の表現と発想の異質さに気づき、それまで意識していなかった母語の表現と発想の特殊性を認識せざるを得ない特異性があるからである。言語変換作業の結果は翻訳文または通訳文として生成しなければならない。それは読み手や聞き手に伝わることを意識した伝達の行為である。翻訳の場合は、読み手はその場に存在せず、翻訳文の生成に時間をかけることができるが、通訳の場合は、聞き手と同じ時間および空間を共有することが多く、直ぐに反応が返ってくることも珍しくない。異文化コミュニケーション教育で重要視される知識、態度、行動に関する能力のすべてがその場で問われるという点で、通訳は濃密な異文化コミュニケーション体験だと言えるだろう。

より効果的で適切な異文化コミュニケーションを仲介するために、通訳者にはまず、異文化に対する前向きな姿勢、知識、スキルから構成される異文化コミュニケーション能力が必要である。これらの構成要素は相互作用的な関係にあるが、特に重要なのは考え方や態度、感情を含めた姿勢であろう。さらに、それに加えて2つの文化を関連付け比較し、それぞれのコミュニケーション方略を認識し使える能力が必要である。しかし、実際には通訳者養成課程で体系的な異文化コミュニケーション教育をほとんど受けていないことから、最初から高い能力を備え

て通訳を始める者は少なく、むしろ通訳体験を重ねることによって能力を修得していると考えほうが現実的である。

では、通訳体験を通して、異文化コミュニケーション能力はどのように修得されるのだろうか。そのプロセスについては、これまで個人の散発的なエピソードとして語られることはあっても、時系列的な能力開発の軌跡を追った研究は見当たらない。本研究では、大学で行われた通訳演習の参加者の事例から、異文化コミュニケーション能力修得のプロセスを探った。

3. 通訳演習参加者に見られる異文化コミュニケーション能力の修得

3.1 調査の概要

某大学に開設された「国際コミュニケーション・通訳コース」の授業として行われる通訳演習の受講生が、通訳者という役割を通して異文化を経験する場面に、筆者が講師として参加しながら観察を行った。そして、教室というローカルな場面における個人や集団に注目し、よりマクロな社会領域における異文化コミュニケーションとの関連づけを試みた。

データ収集は、演習に参加する前（7名）と後（6名）に実施した記述式の意識調査、および演習が継続している間に実施した参与観察およびジャーナル・アプローチを主な手段とし、データの分析については川喜田（1967）の発想法に従い、問題提起、探検、観察、発想、仮説の採択、推論のプロセスを採用した。

3.2 通訳演習の概要

演習は通訳技能の向上を目指すための英語の聞き取り訓練、シャドーイング、順送りの訳出訓練、逐次通訳などの技術訓練項目と、異文化コミュニケーション概念を学習する項目から構成された。プロ通訳者の多くは、体系的な教育を受けることなく、2言語間（主として外国語と母語）の言語変換の過程で言語の背景にある文化的差異に気づき、コンテクストに合わせた効果的で適切な通訳をしようとする努力を通じて、次第に異文化コミュニケーション能力を身につけていくと推察される。しかし、それには長年にわたる数多くの実務経験が必要である。

一方、大学の授業では、おもに音声教材を使った通訳のシミュレーションを週に2度¹¹⁾体験するのみで、時間的にも質的にも制限がある。したがって、プロ通訳者と同じような自発的な異文化コミュニケーション能力の修得は期待できないと考えた。そこで、実際の通訳現場と大学の授業の条件の格差を埋めるために、3つの教育的介入を行った。

ひとつは、日本語と英語の語用論的差異を扱った Hinds (1986) を用いて言語の比較を促し、異文化コミュニケーションを解説した Braun (1999) の講読と発表を通じて文化の比較を促したことである。2番目に、音声教材としてムハンマドの

風刺漫画問題や9・11同時多発テロ事件を扱った米PBSの放送番組、日米の文化比較をテーマにしたスピーチ、Asama & Sloss (2002) など、異文化コミュニケーションを意識しやすいと思われる内容を選んだ。3番目に、通訳の現場に近い雰囲気を作るために、オリジナルスピーカー、通訳者、観客に分けたロールプレイを取り入れ、最後の授業では実際に日本人とアメリカ人のゲストを招き、対談の通訳をしてもらった。

通訳の技能訓練から独立した異文化コミュニケーション教育に費やした時間は授業時間全体の1割程度である。

3.3 記述式意識調査

前期の初めに、異文化コミュニケーションと通訳に関する意識調査を行った。刺激文は「異文化コミュニケーションと聞いて思いつくこと」とし、10個以内との制限をつけて自由に記述してもらった。結果は川喜田(1967)のKJ法を用いて分類した(図1)。2回目の調査は、1回目と同じ手順で後期の後半に行った。前回との違いを見るために、分類は1回目の項目に合わせて行った(図2)。

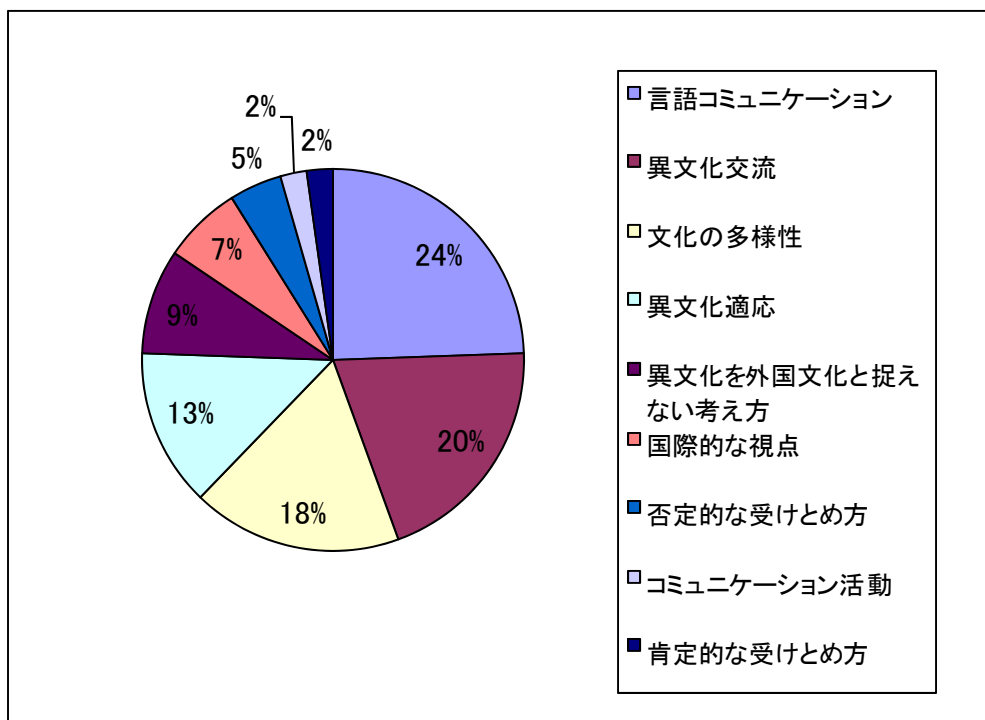


図1 演習を受ける前の異文化コミュニケーションについてのイメージ (N=44)¹²⁾

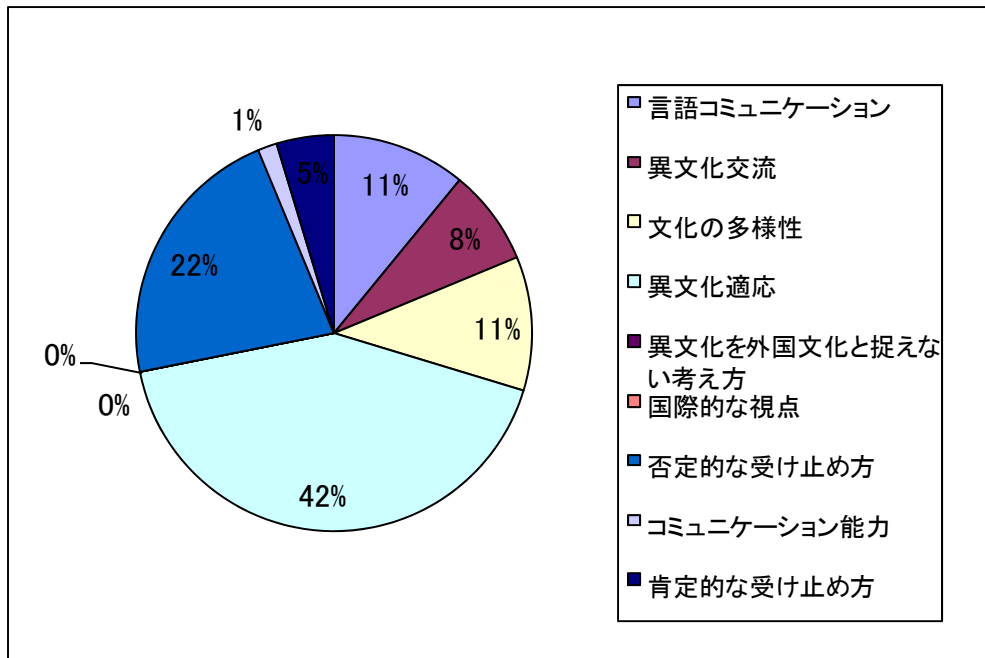


図2 演習を受けた後の異文化コミュニケーションのイメージ (N=64)

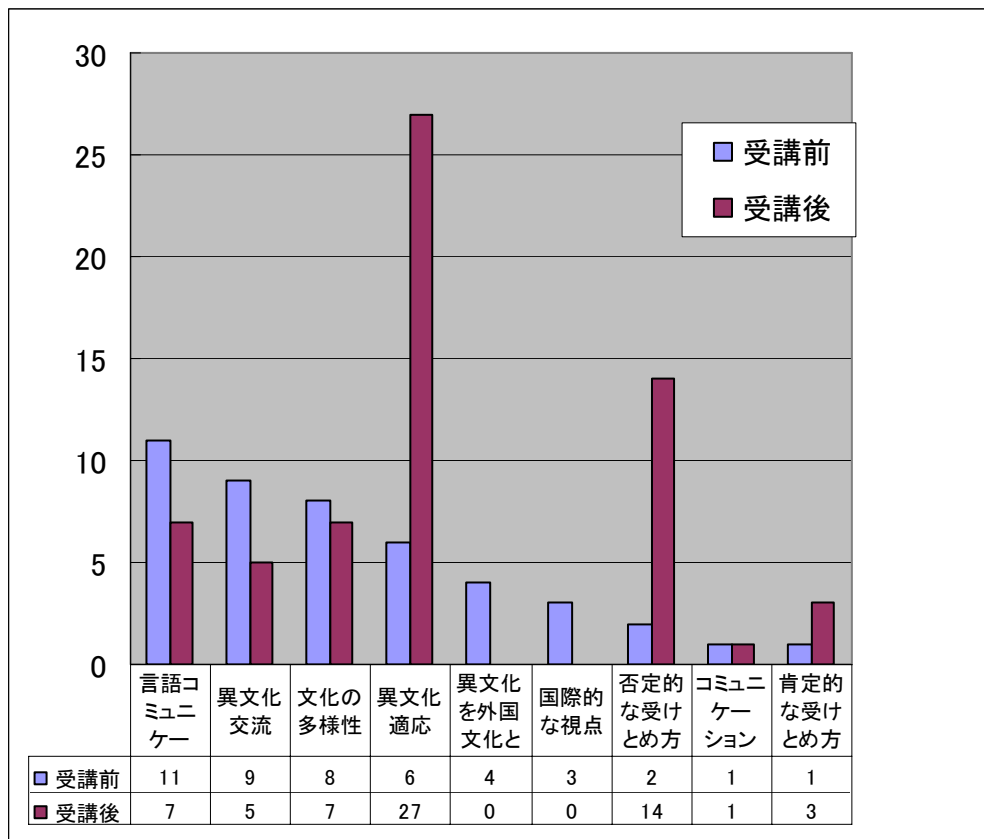


図3 受講前と受講後の異文化コミュニケーションのイメージ比較

受講前と受講後を比較すると3つの変化に気づく(図3)。すなわち、全体のコメント数の増加(44→64)、「異文化適応」に関連するコメント数の増加(数:6→27、比率:13%→41%)、否定的な受けとめ方の増加(数:2→14、比率:4%→22%)である。まず全体のコメント数の増加は、演習の参加者が1名留学したために当初の7名から6名に減ったことを考えると、明白な変化と言ってよいだろう。次に、特に変化のあった「異文化適応」と「否定的な受けとめ方」の中身を見ていくことにする。

「異文化適応」の分類には異文化コミュニケーションにおける態度、感情、適応行動、適応の結果などに関連するコメントを集めた(表1および表2)。

表1 異文化適応関連のコメント(受講前)

大分類	中分類	小分類
異文化適応	異文化適応	文化の違いを超える
		思いやり
		柔軟な思考
理解	理解	理解
		相互理解
平和	平和	平和

表2 異文化適応関連のコメント(受講後)

大分類	中分類	小分類
寛容性	寛容性	寛容な心
		寛容さ
	受容することの大切さ	オープン・マインド
		受け入れる
視野の広さ	視野の広さ	ポジティブ
		多様性を認める
	相互尊重	拒否してはいけない
		広い視野
積極性	積極性	視野の広さ
		世界を広げる
	興味を持つ	井の中の蛙大海を知らず
		お互いを尊重しなければいけない
相互理解	理解	積極的
		自分をアピールすること
	理解のためのファクター	度胸
		大胆に行う
		興味を持つ
		話している人に興味を持つ
慎重さ	理解のためのファクター	理解
		理解
仲介役	慎重さが必要	気持ち
		考え方
仲介役	仲介役が必要	考え方の違い
		perception
		想像力
		慎重に行う
		間に立つ人間が必要

受講前に比べて受講後のコメントには多様な表現が使われており、特に「拒否してはいけない」「お互いを尊重しなければいけない」「自分をアピールすること」「大胆に行く」「話している人に興味を持つ」「慎重に行く」などは、異文化相互理解を実現するための助言になっていて、行動に関わるコメントになるまでに深化している。

次に「否定的なコメント」の分類を比較する。受講前は、ふたつのコメントが「否定的な受けとめ方」の分類に入っているが、そのうちの「機会がない」は「異文化コミュニケーションをする機会がない」という気持ちを表したものであって、異文化コミュニケーションに対する否定的な見方とはいえない。したがって、受講前の否定的な受けとめ方は「ナショナリズム」のみで、異文化コミュニケーションに対する否定的な見方はほとんど表現されなかったと解釈できるだろう。受講後には「机上での考え方と実際のギャップ」「伝わらない」「あつれきを生む可能性」など、想像ではなく実際の経験から引き出されたと感じさせるようなコメントも見られる（表3）。

表3 否定的な受けとめ方（受講後）

大分類	中分類	小分類
困難性	誤解	誤解
		誤解
		誤解
		机上での考え方と実際とのギャップ
		ギャップ
恐れ	難しい	難しい
		壁
		伝わらない
恐れ	恐れ	恐れ、恐怖
		衝突
マイナスの結果	衝突	衝突
		あつれきを生む可能性
		偏見
マイナスの結果	偏見	先入観
		ステレオタイプ

通訳演習の受講前と受講後に実施した異文化コミュニケーションに関する意識調査の結果、受講生のイメージに変化が認められた。しかし、この変化からすぐに受講生の異文化コミュニケーション意識の高まりや姿勢の変化を裏付けることはできない。「異文化コミュニケーション」について考えるようになったとしてもそれは単純に、それまであまり聞いたこともなかった「異文化コミュニケーション」ということばをたびたび耳にした結果かもしれない。あるいは、授業を通して異文化コミュニケーションに関する用語の知識が増え、文章表現力が身についたということかもしれない。また、1年間の講師との交流を経て、講師の期待に

応えたいという熱意が受講前よりも強く働いた可能性も否定できない。

意識調査の結果に表れた変化は、受講生の異文化コミュニケーションに対する姿勢の変化を表すと解釈できるのだろうか。もしそうだとしたら、その変化はいつどのように、また、何をきっかけにして生じ、受講生の姿勢や行動の変化とどのように関係するのか。それは通訳体験とどのように関連するのか、しないのか。変化は直線的に起こるのか、それとも後戻りを含めた複雑な過程をたどるのか。個人特有のものか、参加者に共通する部分があるのか。次節ではジャーナルアプローチによって収集した受講生の感想を中心に、観察調査の記録と合わせて、受講生の1年間の変化を追うことにする。

3.4 ジャーナルアプローチ

ジャーナルアプローチとは、倉地（1992）が異文化理解を深める上で第3者の視点がよりどころになるとして、日本国内の外国人留学生のために開発した教育・研究手法である¹³⁾。倉地（1992）は、「異文化」を固定的に捉えることに批判的で、個人間の異文化的相互作用が人間を変化させると述べ、学習支援者が重要な役割を果たすことを示した。ジャーナルアプローチは教育の場においてさまざまな形で使われているが、その共通項は対等の立場の学習支援者が学生と日記を交換するというものである。倉地（1992）は「対等の関係」を重視しているが、実際には教える立場と教わる立場が維持されるため、限界があることを認識すべきであろう。

本研究では、ノートではなく電子メールを利用した。受講生は授業が終わるとその感想を筆者に送り、筆者は返事を送る。長さは自由とし内容は「授業の感想」という大まかな指示に止めた。電子メールはノートブックと異なり、他の学生が見ているところで手渡す場面がない、文章を推敲するプレッシャーが少ない、書くのに必要な時間が短くて済むという点で、学生の飾らない気持ちや考えが出やすいと考えた。

演習の参加者はジャーナルの読み手が授業と評価の権限をもつ講師であることを承知しているため、その記述を純粹に自由な心情の吐露と見なすのは危険である。評価を気にして期待に添うような感想を書こうとする心理的な動きもあるだろう。しかし、この調査では「授業の感想を述べる」という大まかな指示をただだけで、90分の授業中に得た多くの経験のうちの何に焦点を当ててジャーナルを書くかは自由である。感想の自然なやり取りから出てくることばには意識の変化を示す手がかりがあると考えた。

ジャーナルの記述の中で特に注目したのは、成人が既成の概念から自らを解放する学習“transformation learning”のプロセスにおいて Mezirow (1991) が重要視した「反省」“reflection”である。新しい経験が個人の意味世界を変えるためには、

自分の見方、考え方、感じ方、行動を振り返り、それが効果的で適切かどうかを省察するプロセスがなければならない。通訳演習の参加者はさまざまな経験をするが、ジャーナルアプローチはそれを記述し、反省する機会を提供する。また研究者がつける参与観察ノートが参加者の行動や態度などに関する研究者の解釈を記述するのに対し、ジャーナルには参加者自身の視点で捉えた解釈が記述される。参加者が自分自身の経験をどのように意味づけているかを知り、観察者の目が捉えたものと合わせることで、より立体的な解釈が可能となる。

次項では、ジャーナルの記述と観察記録を見比べながら、通訳演習参加者がどのように異文化コミュニケーション能力を修得したのかを検討する。

3.4.1 ジャーナルに見る異文化コミュニケーション能力の修得のプロセス

通訳演習において修得が期待される異文化コミュニケーション能力の3要素である姿勢、知識、スキルのうち、知識とスキルは通訳演習の性格上何らかの修得があることは自明である。スキルは英語の運用能力、日英間の通訳能力を含み、知識は国際情勢など時事問題に関する知識などである。ジャーナルの分析にあたっては姿勢、知識、スキルのうち、特に重要だと思われる考え方や態度、感情を含めた異文化コミュニケーションへの姿勢に焦点を当てた。本稿では、通訳演習参加者6名のうち特に変化を示唆する記述の多かったAを中心に、1年間の軌跡を辿ることにする。

前述のとおり、通訳演習は「国際コミュニケーション・通訳コース」の授業として行われた。全般的に、初期のジャーナルにはリスニング、シャドーイング、サイト・トランスレーションなど、通訳技術に関する記述が多い。初めは「通訳」は単純なことばの変換でそれほど難しい作業とは考えておらず、実際にやってみてショックを受けるという傾向がすべての参加者に見られた。

Aは幼少期に6年間アメリカで暮らした。当初は、他の参加者に比べてジャーナルの交換にあまり熱心ではなく、内容も通訳技術に関するものが多かった。5回目の授業で、英語のスピーチを日本語に通訳する際に、文章だけでなく話し手の声の調子が意味の手がかりになるという指摘を受け、ジャーナルに「これまで全く注意していなかったことに気づいた。声の調子に注目すると音声に人間味が加わる」と記している。その後、親族名称の虚構的使用に関するディスカッションをした際に、講師がアイデンティティについて述べたことに触れ「アイデンティティを使い分けているというのには納得した。自分が相手にとってどんな存在か分からないとどのように接したらよいか分からない」(9回目)など、個人的な体験を含めた、まとまった記述が見られた。

参加者が発言者役と通訳者役を務めるロールプレイを経験したときのことについて「Bさんはにこやかで印象がよい。Cさんは声がよく通っていた」(11回目)

との感想を述べている。Aは声が小さくそっけない話し方をすると、たびたび講師から注意を受けていたが、他の参加者を観察することで聞き手に伝わる話し方を意識するようになったようだ。「アイコンタクトや声量に気をつけている。聞き手の表情まで見て、理解しているか読み取れるようにしたい」(12回目)という記述があった。また、授業で扱ったミルトン・ベネットの異文化感受性発達理論(Bennett, 1993)¹⁴⁾について「面白い。自分は自文化相対主義。しかし、integrationのレベルに達しても、感情は異なると思う」(13回目)と関心を示している。前期の最後には「異文化適応の過程は日本人同士でも存在すると思った」と興味の広がりを感じさせる記述が見られた。

Aの前期のジャーナルからは、コミュニケーションの本質に関する気づき(声の調子が感情を表現し、それが発話の意図の手がかりになること、非言語メッセージの機能、聞き手に配慮した話し方の重要性)と異文化コミュニケーションの概念への気づき(アイデンティティ、異文化適応)が観察された。

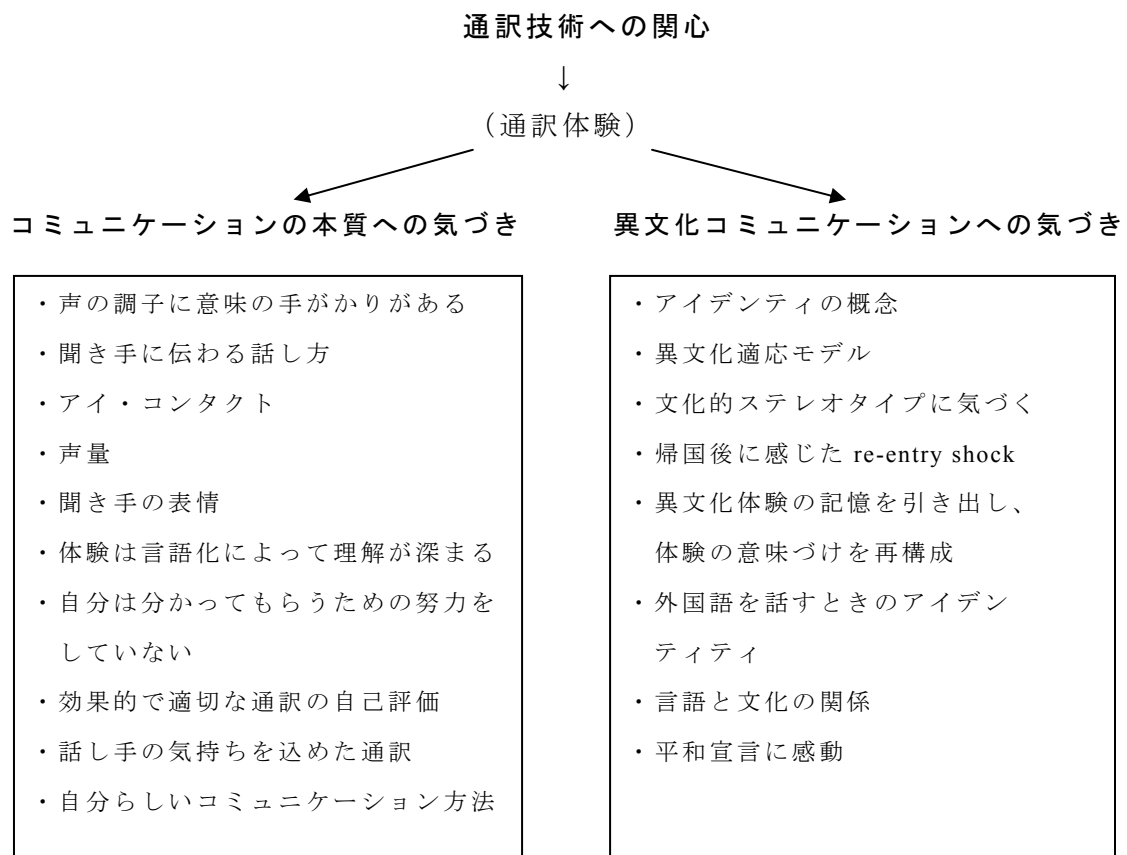
後期になると記述の量が増えた。授業中のパフォーマンスに対する講師の指摘に関し、個人的な体験に触れながら「体験を感覚のレベルで終わらせずに言語化することにより理解が深まる」(1回目)という感想を述べている。また、Braun(1999)のテキストの発表でアイデンティティの章を担当したときに「あなたにとって強いはっきりしたアイデンティティとは何ですか」という講師の問いに対し、「自分のことがよく分かっていること。異文化の人と会っても戸惑わないことかな」(観察記録)と答えている。この後のジャーナルには文化的ステレオタイプに関する詳しい記述が見られた。「自分は、アメリカ人が自分に絶対的な自信を持っていて、日本をバカにしているところがあるというステレオタイプを持っている」(5回目)と述べ、アメリカ人やアメリカからの帰国子女にそのステレオタイプを適用することがあると告白している。また、他の人に自分を理解してもらうためのコミュニケーションの努力をしていないのではないかという振り返りも見られた。このアメリカ人に対するステレオタイプについては、講師からの問いに対し「アメリカから帰国したときの自分の印象から来ているのかもしれない」と答え、帰国後に感じた *re-entry shock* から日本を嫌いになり、日本人として *low self-esteem* ができたのかもしれないと述べている。

ここには「異文化コミュニケーション概念への気づき」と「自己理解」の深化がうかがえる。Aは授業で学んだ知識をアメリカと日本の2つの文化に関する個人的な体験と結びつけ、辛い体験を含めた過去の記憶を引き出し、体験の意味づけを再構成しようとしているように見える。このときのジャーナルでAは「このコースに入るときは通訳技術のことしか分かっていなかったが、授業を受けて初めてコミュニケーションについて考え、その大切さがすこしずつ分かるようになった。自分らしいコミュニケーション方法を探したい」と述べており、「コミュニ

ケーションの本質についての気づき」が個人の行動に変化をもたらす可能性を示唆している。

その後は「話し手の気持ちを込めて通訳するのが難しい」(9回目)、「自然な日本語訳ができた」(10回目)など効果的で適切な通訳パフォーマンスについての自己評価が述べられている。11回目のジャーナルでは、外国語を話すときの日本人としてのアイデンティティについて述べ、クロアチア人の知人との会話に言及して「言語と文化の関係」について感想を述べている。また、長崎の平和宣言の英訳を暗記するという課題については「ほんとうにきれいな英語で、暗記していると思わず読み上げたくなった。洗濯物を干しながら声に出して覚えた」(12回目)と述べており、Aの関心が通訳技術の向上を超えて、スピーチの内容やそこに表れている世界観に向けられていることがうかがえた。最後のジャーナルは、実際に日本人とアメリカ人のゲストを招いてその対話を通訳したときの体験について、適切な表現が見つからず苦労したことやクラスメートとのチームワークについて述べている。

表4 ジャーナルに見られるAのコミュニケーション意識の変化



A のジャーナルには、当初は通訳技術に集中していた関心が、通訳体験という他者との相互行為を通してコミュニケーションの本質に向って広がっていった様子が示されている。また、前期の終了段階では単なる知識のレベルに留まっていた異文化コミュニケーションの概念が、後期に入って個人的な経験と結びつき、深い内省を引き起こしている（表 4）。1 年間の変化について A 自身は次のようなことばで総括している。

この 1 年の授業で、コミュニケーションに対する考え方が大きく変わった。以前はコミュニケーションについて深く考えたこともなかったのだが、スピーカーの立場、聞き手の立場、そして通訳者の立場から、メッセージを伝えコミュニケーションを成功させるためには何が必要かを考える中で、その難しさ、奥深さを実感した。（中略）

授業を受ける前は異文化コミュニケーションとは何なのかが曖昧で、結局はその時々状況によって異なる個別的なものではないかと思っていた。しかし、異文化コミュニケーションのさまざまな要素や理論について読み、それを自分の体験に当てはめるうちに、少し身近なものになったと思う。そして、社会は個人と個人の関係が複雑に絡み合ったものだと思えば、個人間のコミュニケーションを円滑にすることは、社会全体を良くするために重要ではないかと考えるようになった。

筆者の視点で解釈した A の変化（観察記録）と A 自身が自らについて語ったこと（ジャーナル）の間に齟齬はないと思われる。また、受講後の意識調査で異文化適応に分類されるコメントが目立って増えたことは「異文化コミュニケーションについて学ぶことで、通訳は異文化の橋渡しであると考えようになりました」（E）など参加者全体のジャーナルに見られる変化に対応している。

通訳演習が異文化コミュニケーション能力を構成する姿勢、知識、スキルのうち、特に重要だと思われる姿勢の変化をも促す効果があったことはある程度確かだと思われる。しかし、それは、通訳演習のどの部分によってもたらされたのか。通訳作業に特異的な「言語の比較」を通じた気づきが引き出したのか、通常通訳技能訓練では行われない異文化コミュニケーション概念の学習の効果によるものか、それとも、講師の個人的な通訳体験を聞いたことによるものか。次節では、通訳演習参加者に見られた異文化コミュニケーション能力の修得プロセスが、おもに仕事を通じて異文化調整能力を身につけるプロ通訳者のプロセスと重なるかどうかを考察する。

4. 考察

演習の初期段階は、参加者たちが通訳を単なる言語の変換作業と捉え、演習を

口頭による英文和訳・和文英訳練習のように受けとめる傾向があった。それは「これまで、通訳はただ単に異なる言語の間に立ち、ある言語を別の言語に変えるだけの仕事だと思っていました」(E)ということばにも表れている。しかし、それはプロ通訳を目指す人たちにも当てはまることではないだろうか。原 (1994) のように、最初から「ことばを使って文化の橋渡しをしたい」という理由で通訳を始める人もいるが、職業的自立の選択肢として (篠田 2004) や、英語力を生かした職業につきたいなどの理由で通訳を目指す人もいるだろう。「国際コミュニケーション・通訳コース」を選択した演習の参加者は、広い意味でプロ通訳者予備軍ともいえるが、彼らも通訳を異文化コミュニケーションとしての視点では捉えていなかった。現在、日本を含めた世界の大学や日本の民間の通訳者訓練機関で異文化コミュニケーション教育があまり重要視されていないことを考えると、通訳演習の初期の段階はプロ通訳志望者が通訳者養成機関に入ったときの状況に似ていると考えられる。いずれの場合も、英語の音声聞き取れないことや単語の知識が不足していることに関心が集中し、ことばの背景に文化があることに気づく余裕はなく、またそのような指導を受けることも少ないと思われる (椎名・平高、2006)。

演習の参加者が通訳を「コミュニケーション」と捉えるようになるきっかけはロールプレイだった。オリジナルスピーカー、通訳者、観客の3者の役割を演ずることで、お互いの話し方、通訳、姿勢を観察し、アイコンタクトの重要性にも気付くようになった。それは、ただ一方的に訳すだけでなく、聞き手に伝えなければならないという視点が生まれたからである。さらに1人2組で通訳をするペアワークでは、パートナーを補佐する役割が加わるため、コミュニケーションに参加する4者のダイナミクスを経験した。

ロールプレイは他者を観察する目を養い、コミュニケーションのコンテクストへの注意を促すという意味で、初めて仕事に出る通訳者の経験に似ている。通訳者の調整や仲介の役割は、コミュニケーションの参加者の立場や関係を理解し、その人たちのことば使いや表情、姿勢をきめ細かく観察することから引き出されると思われる。演習参加者も「聞いている人のほうを時々見ながら、落ち着いて通訳をする」(D)、「話し手の意図は何か、どのような言い方をすればより分かりやすく相手に伝わるかということを考えるようになった」(F)など、言語の変換を超えた通訳のコミュニケーション機能を意識していることがうかがえる。また、最後に日本人とアメリカ人のゲストを招いて行った通訳では「自分の通訳が本当にコミュニケーションの橋渡しをすることができることを実感した」(B)など、やりがいを感じたという記述が多い。

異文化コミュニケーションに関する姿勢の変化は、日英の語用論的な違いを解説した Hinds (1986) や異文化コミュニケーションの概念を網羅した Braun (1999)

のテキストの講読と発表、講師の通訳経験談を聞いたことがおもな引き金になったと思われる。言語の変換過程でことばの奥にある文化の差異に気づいたという記述はジャーナルにも観察記録にも少ない。それは、参加者の「2つの文化を関連付け比較する能力」が弱いことと、通訳パフォーマンスの指導をする際に、参加者の通訳を講師がすべて書き留められないという2つの理由が考えられる。後者については、今後、録音やビデオ録画の利用も考える必要がある。また、音声教材の内容については「背景知識の乏しさに気づいた」(C)や「援助国の中で、かつて援助を受けていたのが日本しかないというのは新発見でした」(D)など、知識を広げることに役立っていることがうかがえた。

ジャーナルの時系列的な記述を手がかりに推測すると、通訳者が実際の通訳体験を通じて異文化コミュニケーション能力を修得するプロセスには大まかに次の5つのステップが含まれると思われる(図4)。

1. 言語や文化について基本的な知識を得る。
2. 言語変換の基本的なスキルを習得する。
3. 実際の異文化コミュニケーションの場面を経験することにより、話し手や聞き手の理解に配慮するコミュニケーション能力を身につけ、効果的で適切な対人コミュニケーションのための調整・仲介能力を修得する。
4. 言語変換を通して、自文化と他文化を比較し関連付ける努力を重ねることにより、効果的で適切な異文化コミュニケーションのための調整・仲介能力を修得する。
5. 異文化への感受性を備え、異質性に寛容で、文化を超えて相手を理解したいという意欲を持ち、異文化間の誤解やコミュニケーションの破綻に対して前向きな対処ができる。

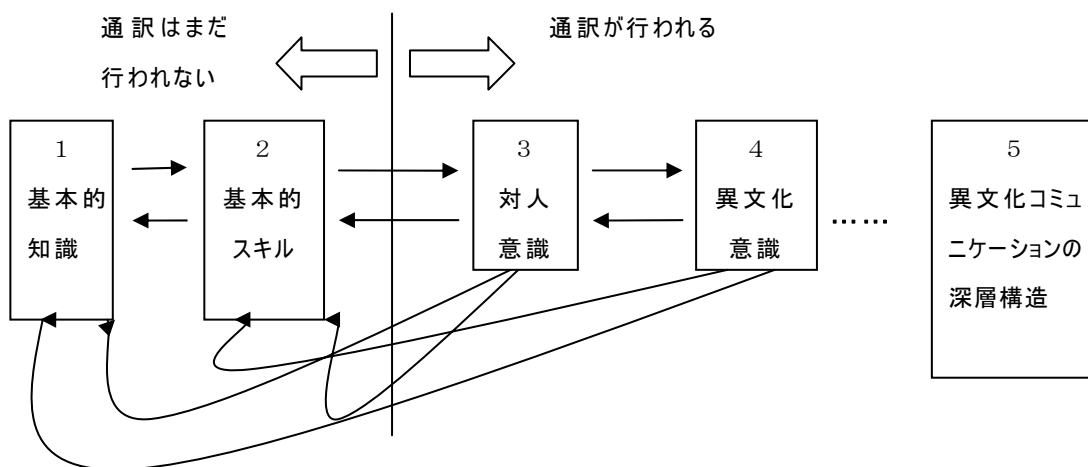


図4 通訳者が異文化コミュニケーション能力を修得するステップ

このうち、1と2は通訳者の役割を果たせる最低要件であり、3と4は実際の通訳体験を通じて修得される能力である。実際の通訳体験でまず身につくのは、対人コミュニケーション能力であろう。ここでは通訳の利用者と自分の「人間としての同質性」が意識される。視線やうなずき、声の大きさ、話すスピード、緊張を感じさせない態度、話を積極的に聞く姿勢、微笑み、柔軟な対応、スムーズなターンテイキングなどは、1年間の通訳演習の間にもある程度修得された。

これに対し、異文化コミュニケーション能力は、自文化の特徴を認識し異文化の異質性を理解した上で、ふたつの文化を関連付け比較できなければ習得できない。通訳演習の後半になると、たとえば「お疲れさま」という日本語を“*You must be tired.*”という英語に訳した場合に生じるであろう誤解や感情的なすれ違いに気がつくようになる。しかし、鋭敏な異文化コミュニケーション意識を身につけるためには、言語を含めた文化的な知識はもとより、さまざまな事象のコンテクストを深くかつ柔軟に把握する洞察力が必要であり、個人の豊かな異文化体験や、知識修得のための意識的でたゆまざる努力が求められるため、修得には長い時間と多くの経験が必要だと思われる。

修得の過程は直線的なものではなく、ステップ間に後戻りや繰り返しが起こると思われるが、先に進むときにステップを飛び越すことはあまり考えられない。各ステップの関連についてはまだ推測の域に留まっており、今後更なる検討が必要である。

1から4までのステップは、異文化コミュニケーションの直接の参加者にも当てはまる。やむを得ない理由で強制される場合を除き、自主的に異文化コミュニケーションに参加するためには、最低限の道具として知識や言語的スキルが必要である。異文化の人間と対峙したとき、何よりも先に行われるのは微笑みなど文化を超えた共通の手段を使って敵意がないことや敬意を表現することだろう。人間同士の安全な関係が確認できて初めてお互いの文化に配慮したより高度なコミュニケーションに進むと思われる。

今回の調査では4番目のステップまでしか確認できなかったが、この延長線上に5番目の段階があると推測される。それは通訳技術やコミュニケーション戦略ではなく、倉地(1992)が「異文化コミュニケーションの深層構造」として挙げる「相手に伝えたい、相手を理解したいという意欲と意志」を助け、「心を尽くし、ことばを尽くして主体的に働きかけること」を実現する通訳者としての姿勢である。これは「ある特定の文化、社会が要求する言語・非言語表現の適切さや言葉の形の正確さ、やり取りの滑らかさ、(中略)個人的な目的を達成するために必要な技術」(倉地1992、p. 112)を超えるものであり、異文化コミュニケーションに主体的に関わる者としての世界観、倫理観および人間性の獲得と言いかえることもできる。

異文化コミュニケーション能力を開発するためにはコミュニケーションに参加する人たちの観察が欠かせない。吹き込み音声テープ教材を機械を通じて流す通訳演習ではなく、ロールプレイなど、当事者や通訳者としてコミュニケーションの相互行為に参加できるような工夫をすれば、表4に示した「コミュニケーションの本質への気づき」に見られるように、Wiemann(1977)が挙げたようなコミュニケーション能力の要素を実感するようになる。さらに、他者の反応に敏感になれば、その人が属する社会の文化にも配慮できるようになり、Ruben(1976)が示した効果的な異文化コミュニケーションのカテゴリーについても理解を深めることができるだろう。「どのような表現を使えば発言者の意図が伝わるだろう」という、相手を思いやる気持ちと想像力こそが、通訳者の異文化コミュニケーション能力を育てる源泉であり、それは、コミュニケーションに直接参加する人に必要な能力と本質的に変わらないと思われる。

5. まとめと今後の課題

異文化コミュニケーションの形式のひとつである通訳を介したコミュニケーションにおいて、通訳者にはどのような異文化コミュニケーション能力が求められるか、また、それはどのように修得されるのかという問題に答えるために、通訳演習参加者の事例を検討した。その結果、通訳者に必要な能力は、コミュニケーションの直接の参加者に必要な異文化コミュニケーション能力と本質的に変わらないとの示唆を得た。また、その能力は、大まかに5つのステップを経て修得され、能力育成の源泉はコミュニケーション参加者に対する人間的な思いやりと想像力であるとの考えに至った。このような異文化コミュニケーションの視点に立った通訳訓練が現在あまり重視されていないことは、通訳研究における今後の課題だと考える。

本研究では、通訳者に特有の「言語変換プロセスを通じた文化への気づき」についてあまりデータを集めることができなかった。今後は、異文化コミュニケーション能力の修得がどのようにして「文化に配慮した通訳」という具体的な行動に表れるかについて調査を行い、さらに異文化コミュニケーション修得の過程に関する検討を深めたい。

謝辞: 本稿をまとめるに当たりご指導を頂いた青山学院大学国際政治経済学研究科の末田清子教授と、調査にご協力を頂いた東京外国語大学の鶴田知佳子教授に深く感謝申し上げます。

著者紹介：新崎 隆子 (SHINZAKI Ryuko) 放送・会議通訳者。通訳者として仕事を続けながら、東京外国語大学大学院、NHK 情報ネットワーク国際研修室等で後進を指導。著書・論文に『通訳席から世界が見える』（2001）筑摩書房、「日英ニューススタイルと聞き手の受けとめ方 異文化コミュニケーションの視点から」（2006）『青山国際コミュニケーション研究』第 10 号などがある。現在、青山学院大学国際政治経済学研究科博士後期課程に在籍して、通訳および異文化コミュニケーションについて研究を進めている。[連絡先] rynastsuki@za.cyberhome.ne.jp

【註】

- 1) Martin (1993)、末田・福田 (2003)
- 2) Wiemann (1977, p.198) に基づき、末田・福田 (2003) を参考にして新崎がまとめた。
- 3) 訳語は新崎による。原語は “display of respect, interaction posture, orientation to knowledge, empathy, role behavior, interaction management, tolerance for ambiguity.”
- 4) Effective communication について Gudykunst (1993) は「誤解を最小にすること」と述べている。(p.34)
- 5) 訳文は新崎による。原文は次のとおり。“Effective communication suggests that people are able to achieve desired personal outcomes. Appropriate communication entails the use of messages that are expected in a given context and actions that meet the expectations and demands of the situation.”
- 6) ここで外国語能力が特に強調されていないことは興味深い。これは、異文化コミュニケーションの研究が主としてアメリカを中心に発展したことと関係する。この研究領域では、対象者が共通の言語を用いることが前提とされ、良好な異文化コミュニケーションの要素として外国語修得の問題はあまり中心的に扱われてこなかった（西田他 1989）。しかし、外国で母語を共有できる可能性の少ない日本人にとっては、Ruben (1976) の挙げる 7つのカテゴリーを学んだとしても外国語の能力がなければ実際に発揮できない場合も多いと考えられる。この概念を日本人に当てはめる際は注意が必要であろう。
- 7) コンピュータ技術など、context-independent なテーマの通訳では、話者の文化を比較する必要性は強くないと思われる。
- 8) 関連論文として、起点言語と目標言語を比較させたもの (Schäffner, 2003)、仲介者としての翻訳者の立場に立って、翻訳文と原文を比べてディスカッションをさせたもの (Dingwaney and Maier, 1994)、comparative culture を教えたもの (Levine, 2002) などがある。
- 9) 20 歳以下の日本人で、片親や両親の仕事の都合でそれまでの人生で少なくとも 3

ヶ月以上海外で過ごし、日本の主流の教育制度の中で勉学を続ける青少年のこと。
グッドマン (1992) の定義による。

- 10) 『通訳・翻訳ジャーナル』(2004) の調査によると、英日通訳者 37 人中、帰国子女 14 人、高校以上の留学 (1 年以上) 5 人、高校以上の留学 (1 年以内) 6 人、海外在住経験なし 12 人であった。
- 11) 基礎通訳演習は筆者の授業を含めて 2 クラス開設されている。
- 12) N はコメントの総数を表す。
- 13) 広義のジャーナルアプローチには、言語発達や英語習得を目的とした dialogue journal や臨床心理学の journal workshop、および心理療法の journal writing などがあるが、異文化教育の分野においては「文化は相互作用によって変わるもの」とする「可変理論」に基づき、倉地によって開発された。
- 14) ベネットの異文化感受性発達理論 (Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS) の日本人への応用については山本 (1998) や坂田 (2004) が報告している。

【引用文献】

- Asama, M. & Sloss, C. (2002). *Cultural Conundrums*. Tokyo: Eichosha Publishing Co. Ltd.
- Baker, M. (2006). Contextualization in translator- and interpreter-mediated events. *Journal of Pragmatics*, 38 (2006). pp. 321-337. Consulted on www.elsevier.com/locate/pragma on April 16, 2007
- Bar-Tzur, D. (1999) *Integrating the interpreting service models*. LinkAlarm
- Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In M. Paige (eds.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: ME. Intercultural Press.
- Braun, J. (1999). *Intercultural Communication in a Multicultural World*. Tokyo: Eichosha Publishing Co. Ltd.
- Dingwaney, A. & Maier, C. (1994). Translation as a Method for Cross-Cultural Teaching. In A. Dingwaney and C. Maier (eds.). *Between languages and cultures: translation and cross-cultural texts*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press. (pp. 303-319).
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication: An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective. (Ed.) R.L. Wiseman & J. Koester *Intercultural communication competence*. Sage Newbury Park CA: USA
- Hinds, J. & Nishimitsu, Y. (1986). *Situation vs. Person Focus* 日本語らしさと英語らしさ

- しぎ. Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Ishii, S. (1984). Intercultural Communicative Competence: Rationale of a Conceptual Framework. *JACET Bulletin*, No. 15 (pp. 115-132).
- Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. UK: St. Jerome Publishing.
- Levine, P. (2002). A teaching methodology with examples of the kinds of cultural recognition needed for translators and interpreters in Hong Kong. In E. Hung (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building bridges*. Amsterdam & New York: John Benjamins Publishing Company. pp. 145-154.
- Lustig, M.W. & Koester, J. (2006). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. Boston, MA: Pearson.
- Martin, J.N. (1993). Intercultural Communication Competence: A Review. In R.L. Wiseman, & J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence*. Newbury, CA: Sage Publications.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco: CA (p.108)
- Pistillo, G. (2003-2004). The Interpreter as Cultural Mediator. In J. Allwood (Ed.), *Journal of Intercultural Communication*. (2003-2004), Issue 6.
[Online version] <http://www.immi.se/intercultural/nr6/pistillo.htm> (April 13, 2007).
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge.
- Ruben (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organization Studies*, 1, 334-354.
- Schäffner, C. (2003). Translation and Intercultural Communication: Similarities and Differences. *Studies in Communication Sciences* 3/2 (2003). Swiss Communication and Media Research Association.
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural Communication Competence. In W. B. Gudykunst, & B. Mody (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Second Edition. (pp.207-224). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wiemann, J.M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3. (pp.195-213).
- グッドマン・ロジャー (1992). 『帰国子女 新しい特権階層の出現』. 東京: 岩波書店.
- 原不二子 (1994). 『通訳という仕事』. 東京: The Japan Times.
- 稲生衣代・染谷泰正 (2005). 「通訳教育の新しいパラダイム 異文化コミュニケーションの視点に立った通訳教育のための試論」『通訳研究』第5号 (pp.73-109). 日本通訳学会.
- 川喜田二郎 (1967). 『発想法』. 中公新書 136. 東京: 中央公論.
- 倉地暁美 (1992). 『対話からの異文化理解』. 東京: 勁草書房.

- 西田司・西田ひろ子・津田幸男・水田園子 (1989). 『国際人間関係論』. 東京：聖文社.
- ピンカートン暉子 (Pinkerton, Y.) (1996). 「通訳者には編集が許されるか 日本とオーストラリアの通訳原理の比較」『通訳理論研究』第11号 (pp.4-15). 通訳理論研究会.
- 坂田浩 (2004). 「日本人大学生の異文化感受性レベルに関する一考察」『異文化コミュニケーション』No.7, pp. 137-157. 異文化コミュニケーション学会.
- 篠田顕子 (2004). 『愛の両がわ』. 東京：原書房.
- 椎名佳代・平高史也 (2006). 『異文化間ビジネスコミュニケーションにおける通訳者の役割 日本語・英語の場合』. 『総合政策学ワーキングペーパーシリーズ』No.86. 慶應義塾大学大学院 政策・メディア研究科.
- 末田清子・福田浩子 (2003). 『コミュニケーション学 その展望と視点』. 東京：松柏社.
- 通訳・翻訳ジャーナル編集部 (2004). 「ニッポンの通訳者翻訳者 100 人—通訳者編」『通訳・翻訳ジャーナル』. 東京：イカロス出版.
- 津田守 (2005). 『世界の大学・大学院における通訳翻訳学プログラム』. 平成16年度特別研究費 II：「日本の国内外大学及び大学院における通訳翻訳教育、トレーニング、研究についての調査・比較研究」報告書. 大阪：大阪外国語大学.
- 山本志都 (1998). 「異文化センシティブティ・モデルを日本人に適用するにあたって：再定義の必要性について」『異文化コミュニケーション』No.2, pp.77-100. 異文化コミュニケーション研究会 (現、異文化コミュニケーション学会).