

協同学習を導入した映像翻訳教育に関する考察

稲生 衣代
(青山学院大学)

When teaching audio visual translation in a university setting, collaborative approach enhances learning. Cooperative learning is effective especially in the case of subtitling, where its constrained nature provides too much of a challenge to undergraduate students. Furthermore, research has shown that cooperative learning results in greater efforts to achieve the task at hand and bring about more positive relationships among students. This article examines some of the positive effects of incorporating cooperative strategy into audiovisual translation classes.

1. はじめに

通訳や翻訳は基本的には孤独な作業である。逐次通訳では、スピーカーが話し終わった後に、メモを元に通訳者が1人でその内容を再現する。同時通訳の場合、ブース内で隣に座っているパートナーが数字などのメモをとり、サポートすることもあるが、結局はその場でマイクに向かい訳出しているのはただ1人の通訳者である。

翻訳は通訳のように瞬時に訳出が求められず、不明な点があれば、資料やインターネットで調べ、時には著者や専門家の助言を受けることもできる。しかし、助言や調査を踏まえて起点言語から目標言語へと翻訳する際には、自らの判断において訳語の決定をしなければならない。

劇場公開作やDVDを見ても分かるとおおり、映画の字幕スーパーもまた基本的に1人の映像翻訳者が手がける。アカデミー賞の授賞式の2カ国語放送のように複数の翻訳者が関わる事例もあるが、同じ箇所を複数で検討しながら訳出するのではなく、あくまでもパートごとに1人の翻訳者が字幕を作成する(稲生2007)。

INO Kinuyo Yoshida, "Cooperative Learning in Audiovisual Translation Classes."

Interpretation Studies, No. 7, December 2007, Pages 147-165.

(c) 2007 by the Japan Association for Interpretation Studies

通訳・翻訳とも例外はいくつかあるものの、基本的には1人が手がけたものが最終作品となると言えよう。

そのような事情から、民間の通訳・翻訳者養成機関では、通例、受講生個々の通訳・翻訳スキルの向上を目標に授業が展開され、各レベルごとに一定以上の成績を収めた受講生のみが上級クラスに進級する仕組みになっている。これらの養成機関の目的はできるだけ短期間に受講生がプロとして独立できるよう導くことであり、個人の能力の向上と競争による選抜を中心にしたカリキュラムが組まれているのはごく当然のことと言ってよいであろう。受講生はおもに仕事を持つ社会人であり、学習の動機付けも高い。

一方、大学の学部課程における通訳・翻訳の授業は、一般には通訳者や翻訳者を育てることを直接の目的としているわけではなく、また、そのような目標設定が現実的ではないことは、これまでの調査を見ても明らかである(染谷・斎藤他 2005、田中・稲生他 2007)。もちろん、将来的に通訳者・翻訳者として活躍してくれる学生が出てきてくれることは大いに期待しているが、当面の目標はあくまでもそのための基礎作りという位置付けである。筆者の勤務する青山学院大学文学部英米文学科の場合、通訳・翻訳の授業の最終的な目的は、通訳・翻訳という作業をとおして、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」を高めること、およびこれを通じて、将来、国際社会の一員として積極的に貢献できる、高度な異文化コミュニケーション能力を備えた人材を養成することに置いている(稲生・染谷 2005)。

このような教育目標をより効果的に達成するために、筆者の授業では「協同学習」(Cooperative Learning)の理念に基づく学習・指導手法を導入している。前述の「異文化コミュニケーション能力」とは、要するに異なった価値観や世界観、あるいはその表現としての「ことば」を持つ他者との間に、共通の目標達成のために必要な良好な「協同関係」を築くことのできる能力、と言い換えることができる。これまでの筆者の体験では、大学の授業に協同学習の手法を導入することで、全体的な語学力や訳出スキルの向上のみならず、学習意欲の向上や問題解決能力、リサーチ能力(=情報の収集と活用能力)の向上など、さまざまな肯定的副次効果が得られている。

こうした点に着目しながら、本稿では、まず「協同学習」の理念について概観しながら、学生の全般的なコミュニケーション能力の向上を可能とする協同学習を導入した通訳・翻訳教育について、主として映像翻訳の授業を中心に考察する。また、大学教育におけるキャリア教育という観点から見たその意義について触れ、併せて筆者の映像翻訳授業において大きな役割を果たしているCALL(Computer-Aided Language Learning)システムについて、その活用法や可能性、問題点についても議論する。なお、授業の具体的な内容についてはすでに稲生(2004)におい

て詳述したことから、本稿では主として「協同学習」についての理念的・原則的な議論に焦点を当てる。

2. 協同学習の理念とその特徴

心理学者のヴィゴツキーは“*What the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow.*”と論じ、子どもが1人で到達できるレベルと、他者の援助により到達できるレベルとの間の領域を指す「発達の最近接領域 (zone of proximal development)」理論を打ち出した。1人では到達できないことをグループで力を合わせ可能にする。これが協同学習の根底にある考えである。

協同学習に関する研究は1898年以来続いており、古い歴史を持つ。研究が進むにつれ、競争や個人の努力を奨励する従来型の学習と比べ、協同学習は「目標を達成するために努力する」「学生の間で前向きな関係が生まれる」「心の健康状態が良好になる」という3つの特徴がみられることが明らかになってきた (Johnson, Johnson & Smith 1998)。

協同学習には論者の立場によりさまざまな定義があるが、Johnson, Johnson & Holubec (1984) は、以下の5点を協同学習の基本要素として挙げている (各項目の解説は筆者が適宜補足した)。

Positive Interdependence (肯定的相互依存) : 共通の目標達成のために、グループのメンバーの個々の努力が互いに有益かつ必要であると認識すること。協同作業の中で互いに支え励まし合い、その成果を祝福することで全員の学習効果を最大限にすることができる。

Promotive Interaction (促進的な相互作用) : 共通の目標達成のために、他のメンバーの行動を積極的に支援・促進すること。他のメンバーの成功がグループ全体の成功、ひいては自分の成功につながっていることを自覚することで、相手への思いやりや社会性を身につけることができる。

Individual Accountability (個人の責任の明確化) : グループの成功のために各自が自らの責任を自覚し、公平に分担を果たすこと。各個人の貢献度を継続的に評価し、これを全員で共有することで個人の自覚を促すことができる。

Interpersonal and Small-Group Skills (対人関係・小グループスキル) : グループとして機能するためには、対人関係能力および小グループの中で効果的に機能するためのスキル (social skills) が求められる。これらの能力は、共通の目標達成のために、お互いに建設的に問題解決に当たる努力をする中で養成される。

Group Processing (グループプロセス) : グループのメンバー同士が、共通の目標の達成度および目標の達成のために必要な効果的かつ良好な関係を築けているかについて互いに内省し、議論する機会を持つこと。グループ

ワークを効果的に進めるためには、各メンバーがグループの機能を適切に評価し、目標達成のために1人ひとりのメンバーがどのような貢献をしているかについて自覚する必要がある。

McCafferty, Jacobs & DaSilva Iddings (2006) は協同学習に関するさまざまな定義を整理した上で、ほとんどの定義に「肯定的相互関係 (Positive Interdependence)」および「個人の責任の明確化 (Individual Accountability)」という2つの共通点があると指摘しており、この2点が協同学習の成否を左右する中心的な概念になるものと考えられる。

2.1 外国語学習への応用

このような要素で特徴付けられる協同学習は、外国語学習の分野でも積極的に導入されている。McDonell (1992) は協同学習が第2言語習得に効果的な理由として、①仲間とのインタラクションにより理解可能なインプットが増えること、

②即座に反応が得られること、③意見や情報を引き出すための真性な会話の機会が得られること、および④会話の目的やオーディエンス、社会的コンテキストを意識するようになること、などの点を挙げている。ただし、単純にグループに分けるだけでは言語習得に効果を発揮できるわけではなく、グループのメンバーが協調方法について検証し、学習内容を振り返り、どのような社会的スキルを習得したいのかを把握できるように、適切に導く必要があると指摘している。

語学力の向上を主たる目的のひとつとする大学の通訳・翻訳教育では、このような協同学習の利点・効果は明らかである。その1例として、適切な訳の産出の前提となる「背景知識」の構築に与える効果が挙げられる。一般の大学の通訳・翻訳クラスと、受講生の大半が社会人から構成される民間の通訳・翻訳者養成機関の最大の違いのひとつは、受講生の「知識」の量にある。筆者の指導する映像翻訳クラスの受講生は、いずれも大学生として平均以上の語学力を持ち、いわゆる帰国子女と称される学生たちも少なくない。したがって、教材の英語を聴き取り、トランスクリプションを作成する過程までは特に大きな問題なくこなすことができる。しかし、実際に訳すとなると、テキストの「意味」を理解し、これを適切な日本語に訳出することができない事例がしばしば観察される。これは言語能力の問題ではなく、主として、扱われている内容に関する背景知識が不足しているためである。

例えば米国の雇用統計のニュースを教材にした場合、一般の学生は雇用統計についての予備知識がほとんどないことが多いため、ニュースを聞き取り、トランスクリプションを作成することはできても、その内容を正確に訳すことができないことが少なくない。このような場合、教員が即座に訳例を示し、解説を加えるのも1つの解決策である。ただし、自らの力で主体的に調べ検証するプロセスを

経て、妥当な訳例を出す方略を学ばせるためには、このような方法は必ずしも適切ではない。1人では行き詰まり、十分に理解できない時に、教師がその問題を解決するのではなく、問題をクラス全員または小グループ内で共有することで、個々の学生は内容を理解できていないのは自分だけではなかったと不安を払拭し、全員の共通の課題としてお互いに協力しながら内容の理解に取り組むことができ、学習への動機付けが高まる。語学学習は、このような問題解決（この場合は、英語で表現された経済用語の意味の獲得）の過程で、結果的・付随的に起こるプロセスとして位置付けることができる。これは、「タスクに基づく語学学習 (TBLL = Task-Based Language Learning)」の基本的な第2言語習得観とも一致する (Ellis 2003)。

Dornyei (1994) はクラスを複数のグループに分けることで、独自の生命を持つグループダイナミクスが生じると指摘している。また、Kowal & Swain (1997) は “in some ways, two is an ideal size because greater participation is encouraged” とし、ペア学習を薦めている。通訳訓練の場合など、2人でペアを組んで作業をすることで、より多くの訳出機会とそれに伴う相互交渉の体験を得ることができ、理想的と言えるのかもしれない。ただし、もう少し複雑な翻訳作業を考えた場合、もっと大きなグループのほうが、活用可能な知的資源の総量の増大という観点から効果的であろう。いずれにせよ、グループの人数、グループ活動の期間などの判断は、クラス規模や教室、授業の目的等に応じて教員側が適宜調整をすべき問題である。たとえば今の大学では就職活動などで休む学生がいるため、グループプロジェクトに影響がないよう3,4年生の配分を考慮し、グループで取り組む課題が高度なレベルの内容である場合、個々の学生の能力を考慮しつつ、互恵的な支え合いを可能にする状況をもたらすべきであろう。

このような協同学習がもたらす効果は、外国語学習に限らない。協同学習はいわゆるキャリア教育という観点からも有意義である。映像翻訳教育における協同学習の効果という本稿の主題からはいささか論点が外れるが、次項ではこの点について大学教員としての筆者の見解を述べておきたい。

2.2 キャリア教育への貢献

時代は変化し、終身雇用制がくずれ、即戦力となる学生が求められるようになってきた (那須 2004)。大学在学中に企業インターンとして活動する学生も増えてきた。そのような状況もあり、働くことの意義や就職について早くから考えてもらおうと、大学では「キャリア教育」が盛んであり、教育プログラムの充実に取り組んでいる (朝日新聞 2006年5月2日)。仕事に求められるスキルは就職後に習得する機会が十分にあるはずだが、やはり就職活動の際はエンプロイアビリティ (就業能力) が高い学生が有利であり、対人関係スキルやチームワークな

どの能力が求められる（梅澤 2007）。筆者の経験から、協同学習の経験がある学生はグループの中で責任を持って行動し、互いの能力を存分に発揮するための協調能力を身につけており、その意味でエンプロイアビリティが高いと言える。

キャリア教育のためには「プロに必要な内容知識と過程知識、および経験による理解の習得」、「学習者が疑問を持ち、問題解決の方向性を自ら導き出せるようになるための指導」、「グループプロジェクトでオーセンティックなタスクに取り組むことで、プロに必要なスキルを体験的に習得させること」などの環境作りが必要である（McLoughlin & Luca 2002）。文部科学省は、2004年の報告書で「職業人としての資質・能力を高める指導の充実」や「自立意識の涵養と豊かな人間性の育成」などのキャリア教育推進のための基本方針を示し、その中で、「情報活用能力」や「外国語運用能力」等のいっそうの向上、および「自立性・社会性の涵養」が求められると述べている。

協同学習を導入した通訳・翻訳教育は、これらの目的を果たすために一定の貢献をすることができるものと考えられる。グループごとに与えられた翻訳（あるいは通訳）課題という共通のタスクを達成するために、学生たちは建設的な相互依存関係をはぐくみながら、各自グループ内で責任を持ち、主体的に行動するようになる。これらの課題は、いわゆる「学習」のための課題（*exercise*）ではなく、翻訳（または通訳）という共通の課題を通じた真正なコミュニケーションを実現するための「オーセンティック」なタスク（*task*）であり、この実践を通じて、学生はコミュニケーション能力と課題達成のために必要な専門スキルを体験的に習得することができる。

授業の中では、当然のことながら、タスク達成に必要な背景知識の構築方法あるいは調査方法などの指導も行われる。例えば、ある授業の中で、米国の政治・社会・経済・外交・環境などに関する内容が盛り込まれている米国大統領の一般教書演説を、4人1組で割り当てたグループに全訳課題として出した際の例を挙げる。このようなテキストを訳す場合、背景知識が不足していたり、誰にどのような目的で伝えるのかを適切に理解していないままに訳すと、結局、中途半端な訳にしかならない。そこで、この課題にグループで取り組むに当たって、筆者はあらかじめホワイトハウスのウェブサイトから取得した資料や、日本の新聞に掲載された演説の要訳および解説を含む記事など、当該の一般教書演説に関する資料をリーディング課題として配布した上で、授業の1コマを使って演説の背景知識に関する講義を行った。その際、必要な資料をインターネットで効率よく探し当てるための検索技法や、収集した情報を体系的に管理するためのデータベース作りなどについても、プロ通訳者としての筆者の経験に基づいて指導した。その上で、学生は、各自のグループ内で割り当てられたそれぞれの担当部分に関する背景知識や関連情報について、さらにインターネットを使って詳しく調べ、確認し

た上で訳を作成し、これをお互いに持ち寄って不明瞭な点や疑問点をグループ内で議論する。ここでは教師の介入は最小限に抑えるべきであるが、筆者の場合は必要に応じて随時、経済政策、社会保障制度、テロとの戦い、医療保険改革、環境問題、中東情勢など演説で触れられたテーマごとに内容を理解しているのか問いかけながら、議論を進めさせるようにしている。通例、学生は、各テーマについての新たな知識を得る過程で、あるいはその結果として、より積極的な問題意識を持つようになり、訳を検討するに当たってそれぞれ自分の言葉で個々の問題について論じられるようになっていく。このようなプロセスを通じて、ヴィゴツキーが指摘した「1人では到達できないこと」をグループで力を合わせ可能にし、新たな発達の領域への到達を実現する、という協同学習の理想的なプロセスが、筆者の授業（図1）では日々実現されているように思われる。

このように、テキスト内容の検討および適切な訳語の選択等についてグループ内で自主的な議論を行わせる場合、教師による教育的介入をどの程度行うべきかという点も協同学習の成否を左右する重要な問題である。筆者の考えでは、教師は各グループや個人の様子をよく観察しながら、適宜、必要な助言や指針を与えることで、学生の学習を支援する“scaffolding”の役目を果たすべきである。Bruner (1986)によれば、scaffolding (aka, instructional scaffolding)とは“gradual withdrawal of adult control and support as a function of children's increasing mastery of a given task.”と定義されている。つまり、建物を作る際のように、最初はしっかりとした支援の足場をかけ、完成が近づくにつれて段階的に足場を取り除いていくのが理想的だとする考え方であり、協同学習における教師の役割を考える上で、重要な概念である。

なお、日本通訳学会の通訳教育分科会が行った2007年度の調査（田中・稲生他2007）によると、通訳の授業を履修した学生の多くが「通訳にならなくても、英語を使った仕事がしたい」という動機で授業を受けている中で、将来的に社内通訳を含むプロ通訳者を志望すると回答した学生の数も全体の19パーセントに上っている。学生の中にはプロ志望者も少なからずいるということであろう。実際、オフィスアワーに筆者の研究室を訪れる学生からの相談用件の多くは、将来、通訳者や翻訳者になりたいと考えているが、そのためにはどのような勉強や準備をしたらよいのかというものである。そのような現状を踏まえ、語学力および（異文化）コミュニケーション能力の向上を主たる目的としつつも、授業ではプロ志望の学生にも指針を与えられるよう、さまざまな工夫を凝らしている。たとえば、筆者が放送局で一般教書演説を同時通訳した際、どのような準備をしたのか、実際に使用したメモや単語リスト、資料などを参考に見せながら現場の様子を説明すると刺激になり、さらに動機付けが高まるようである。これもまた「プロに必要なスキルを体験的に習得させる」という意味で、キャリア教育の一環と考えて

よいであろう。もちろん、1つの授業でできることはわずかであり、他の科目との協調による相乗効果が望まれるが、以上述べたとおり、協同学習を導入した通訳・翻訳教育は、その実践的かつ相互交渉的（あるいはコミュニカティブ）なタスク特質上、学生に対するキャリア教育にも少なからず貢献できるものと考えられる。

3. CALL を活用した協同学習

3.1 CALL 機能と字幕翻訳

Blake (1998) は、1950年代にオーディオ・リソグラフィ・メソッドの枠組みで磁気テープを使用した語学教育が始まった頃から、言語習得をより迅速かつ効率的に進めるために新しい技術が希望を与えてきたと指摘している。現在、日本の語学教育では従来のLL教室から少しずつCALL教室へと転換しているが、磁気テープによるアナログ式の環境から、コンピュータを駆使したデジタルデータへの移行は、とりわけ映像を多



図1 CALL教室での授業の様子

用する字幕翻訳授業において画期的なできごとであったと言ってよい。これによって、これまで高価な機器と専用のソフトウェアを備えたごく限られたプロ養成機関でしか実現できなかった教育環境を、一般の大学の教室でも容易に実現することができるようになったのである。現在、筆者の行っている映像翻訳の授業は、おそらくわが国で初めて一般語学教育用のCALLシステムを本格的な映像翻訳＝字幕作成に応用した事例であると思われるが、これは Subtitle Workshop という優

れたフリーウェア（図2）の存在によって可能になったものである。詳しい解説は稲生（2004）に譲るとして、ここではこのような画期的な映像翻訳授業の展開が、通常のCALL設備さえあればすぐにも実現可能になっていることを改めて指摘しておきたい。

もちろん、CALL設備がなくても教員側の工夫次第で効果的な授業を展開することは可能である。かつて筆者は、民間の通訳者養成

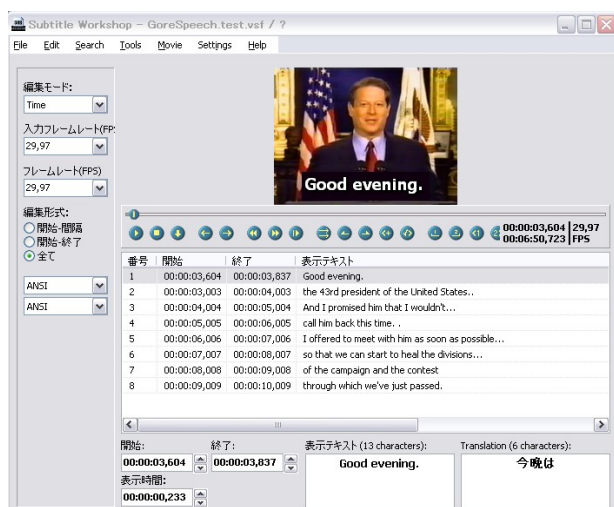


図2 Subtitle Workshopでの字幕作成画面

機関でニュース素材の映像翻訳指導に当たっていたことがある。当時は CALL システムはまだ一般に普及していなかったため、教室では受講生にビデオを一斉に視聴させてから、その音声が入ったカセットテープを全員に配布していた。受講生は、各自持参した小型のカセットプレーヤーで音声を再生しながら画面毎の秒数をカウントし、テロップ用紙に字幕を作成した。映像翻訳においては、言語情報のみでなく非言語情報も重要なのであるが、当時の教室環境では映像を再確認できないまま音声にのみ頼って翻訳を進めるしかなかった。

もっとも、筆者の担当していた授業では主としてストレートニュースを教材として使用していたため、映画などの翻訳と違って細やかな感情表現などの非言語情報をそれほどくみ取る必要がなく、音声だけでも訳出は十分に可能であった。このときは、普段からニュースについての学習を進め、背景知識もあるプロ志向の受講生が多かったため、一度視聴しただけで比較的正確に字幕を作成することが可能であった。このように、教材の選択や教員側の工夫によっては、映像翻訳でも最小限の機材で指導可能である。ただし、映像翻訳の特徴を考えれば、映像を各自のペースで繰り返し、かつ簡単な操作で視聴できる CALL 設備を備えた教室環境が理想的であろう。

とはいえ、現在の CALL システムはいわば発展途上の段階にあり、実際に使用してみると、さまざまな問題があることも事実である。たとえば、筆者の勤務校に導入されている CALL システムでは、学生が聞いている教材の音声と、それに合わせて発話している学生の音声を同時にモニターすることができず、両方の音声をそのまま 1 つのファイルに多重録音して保存することもできない。これらは旧来の LL ではごく普通にできていたことであり、指導上、大いに不便を感じることもある。ソフトウェアに関しても、CALL システムの可能性を最大限に活かしたマルチメディアソフトの開発にはほど遠く、今もなお荒削りで真のコミュニケーションが可能なインターフェースにはなっていない (von der Emde, Schneider & Kotter 2001) との指摘もあるとおり、大いに改善の余地が残っている。

しかしながら、こうした問題点にもかかわらず、CALL システムの利点は明らかである。すでに述べたとおり、そもそも筆者の映像翻訳の授業は CALL システムと前述の字幕作成用のソフトウェアがあって初めて実現可能になったものであり、その恩恵は大きい。今後は、できるだけ現場の声をシステム開発に反映させていただきながら、よりいっそう使い勝手のよい CALL システムが開発されることを期待したい。

なお、従来の LL と CALL の最大の違いのひとつにインターネットアクセスの有無がある。従来の LL は閉鎖された教室内での学習活動のみを想定していたが、CALL ではインターネットへのアクセスが標準で確保されており、これによって従来にはない新たな可能性が開かれてきた。次項では CALL の特徴であるインタ

インターネット使用について、とくに情報調査能力とインターネット・リテラシーの養成という観点からその意義について述べてみたい。

3.2 情報調査能力とインターネット・リテラシー

財団法人インターネット協会によると、日本のブロードバンド世帯普及率は2007年3月時点で50.9パーセントと全世帯の半数を超えた。インターネットはすでに生活の一部になっており、教育現場においても重要な役割を果たすようになってきた。前述のとおり、筆者の指導する映像翻訳の授業でも、学生は積極的にインターネットを活用している。たとえば、ニュース教材を訳す場合など、あらかじめ新聞社や通信社のサイトでそのニュースに関連する記事を読んで背景知識を得たり、ニュースに登場する人物や各種機関・団体等についてグーグル等の検索エンジンを活用してその詳細を確認したりすることは、すでに通常の授業の一環となっている。従来は、時間をかけて図書館で調べたり、専門書に当たって確認するしかなかったさまざまなことが、このようにインターネットを利用することで、必要なときに必要なだけ、しかもごく容易かつ短時間で調査することが可能になったのである。

稲生(2004)でも述べたとおり、翻訳者や通訳者には専門書や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を解決する情報収集スキル「調査能力(Research Competence)」が必要である。現在、翻訳・通訳者は、インターネットのおかげで以前にも増して正確かつ効率的な作業をすることが可能になった。放送通訳の現場でも、通訳者はインターネットを活用し、的確な訳語の把握や情報の収集に努めている。一定の時間をかけて準備をしてからボイスオーバーする形式の時差通訳の場合、インターネット時代の前は辞書のほかに年鑑、辞典、新聞の切抜き資料などを使って対応していたが、現在ではインターネットで検索することで、求めていた情報を瞬時に得ることができる。そのため、インターネットは今や通訳者にとって必要不可欠なツールとなっている。これは翻訳者にとっても同じである。『イミダス』や『知恵蔵』などの従来型の汎用実用百科事典が、膨大な情報を網羅するオンライン・フリー事典「ウィキペディア」の登場によって休刊に追い込まれた現在、通訳・翻訳の現場では、情報源としてのインターネットの重要性がいっそう増してきている。

インターネットを使った情報検索スキルの習得は、将来、通訳・翻訳者を目指す学生にとっても重要な課題である。前述のとおり、CALL教室で授業を行う利点のひとつは、翻訳スキルや語学スキルの習得と同時に、情報収集スキルの学習も行うことができるという点にある。筆者の授業では、CALLシステムの「教卓画面転送」機能(教卓のパソコン画面を全員の画面に転送・表示する機能)を使い、実際にグーグルや大学で契約している電子リソースの検索方法を示し、どのよう

なサイトが調査にふさわしいのか解説し、そこに到達するまでのプロセスを詳しく説明する機会をできるだけ多く持つようにしている。

ただし、インターネット上には不確かな情報や偏った言説が氾濫しており、そのままネット上の情報・言説を鵜呑みにしないインターネット・リテラシーに関する指導が不可欠である。このためには、常に複数の情報源に当たることや、情報の発信者（およびその社会・文化・政治的背景等）を確認すること、あるいはさまざまなメディア言説を批判的に分析・検証する能力なども併せて指導すべきであろう。もっとも、これらのすべてを1つの授業の中で扱うのは無理がある。幸い、筆者の勤務校には、「メディア英語」の授業や「メディアスタディーズ」の授業があり、インターネット検索についても「コーパス研究方法論」という授業の中で集中的に扱っている。これらの授業科目の担当者と密接な連携を取りつつ授業を行うことで、より効果的なメディアリテラシー教育が実現できるであろう。ちなみに、筆者の所属する英米文学科では2006年度に大幅なカリキュラム改革を行い、このような教科間の有機的な連携が可能になるような体制作りを進めている。急激な変革は無理としても、全体としては好ましい方向に向かっているのではないだろうか。

3.3 教材と著作権問題

CALL 教室で扱う課題については念入りに検討する必要がある。可能な限りオーセンティックな教材を選び、学生が関心の持てるタスクを提供することが重要である。Chapelle (2001) は外国語習得を目的としたCALLのタスクについて、「レベルの適切さ」「言語の意味へのフォーカス」「オーセンティックな教材」といった要件を満たしていることを確認してから導入すべきだと述べている。

映像翻訳や通訳の授業では、言語習得は翻訳や通訳という「タスク」の達成にともなう付随的な成果として位置付けるべきであるというのが筆者の立場であるが、これは決して言語習得の要素を軽視するという意味ではない。むしろ、そのような位置付けこそが、言語習得を効果的に達成する近道だと考えるからである。

したがって、教材の選択に当たっては、可能な限り学習者の言語習得レベルに合わせたオーセンティックな教材を使用するように心がけている。初心者向けならば、使用語彙を基本1,500語に制限した上で1分当たり100語程度のごくゆっくりとした速度で読み上げられる“VOA Special English”などが適当であろうし、上級者向けには、ニュースを深く掘り下げて伝えることで定評のあるPBS (Public Broadcasting Service) の“News Hour”などがお勧めである。これらの学習素材は、いずれもそれぞれのウェブサイトから音声ファイルとトランスクリプションをダウンロードすることができる。このほか、ネットワーク局のポッドキャストからもさまざまジャンル・内容の教材を探ることが可能であり、インターネットは教材

の宝庫と言える。

ただし、VOAを除いて、どの「教材」にも著作権上の制限があることを忘れてはならない。日本の著作権法では、「学校その他の教育機関（営利を目的として設置されているものを除く）において教育を担当する者は、その授業の過程における使用に供することを目的とする場合には、必要と認められる限度において、公表された著作物を複製することができる。ただし、当該著作物の種類及び用途並びにその複製の部数及び態様に照らし著作権者の利益を不当に害する場合はこの限りではない」（著作権法第35条）と定めていることから、通常の教育目的に使用する限りは、インターネット等で入手した素材を教材として使用することにとくに大きな問題はないものと思われる。ただし、使用する素材によっては問題となる可能性がないわけではない。

現在のところ、筆者の考える解決策としては、(1) 映画については著作権切れの映画（主として米国映画）を教材として使用すること、(2) ニュース素材については VOA News や米国大統領の公式スピーチのような、いわゆるパブリックドメインの素材を使うこと、といった程度であるが、将来的には特定の素材について正規の著作権者に交渉し、使用权を有償（または無償）で貸与してもらったうえで、しっかりとした「字幕翻訳用のテキスト」を作成してしまうことが望ましいと考える。仮に1年コース＝実質26回（各90分）の授業を行うとして、たとえばニュース素材10本、映画5本、ドキュメンタリー等の素材5本の計20本もあれば十分である。また、いずれも全編まるごとではなく、1つ5分程度（最大でも10分程度）のビデオクリップで構わない。仮に映画を全編翻訳したいという場合は前述の著作権切れの米国映画を使えばよい。筆者は、勤務校の同僚と相談しながら、このような計画を進めているが、いずれせよ、映像や音声を使った授業を将来にわたって維持していくためには、著作権の問題について一定の方針を持って臨み、問題が起こらないように最大限の配慮をすべきであろう。

4. 映像翻訳教育と協同学習

4.1 協同で取り組む翻訳

すでに述べたとおり、映像翻訳授業に協同学習を導入する利点はいくつもあるが、字幕作成のスキル習得において最大の効果を発揮できるといえる。起点言語から目標言語へと字幕の形で転換する際、さまざまな制約がある。Hatim & Mason (1997) は字幕の制約について「音声言語から書記言語への変換にともなう制約」「表現媒体・チャンネルの制約条件」「オリジナルと比べて圧縮された内容になる制約」および「映像との整合性」の4点を挙げている。これらの制約のため、字幕翻訳には一般の翻訳にくらべて特有の困難さがあり、高い技術とセンスが求められる。

学生は、いきなり字幕作成の課題を与えられた場合、これらの制約——とりわけ、字数および行数による物理的制限——の壁を1人ではなかなか乗り越えることができない。また、字幕作成ソフトの使い方や画像編集など、技術的な面で壁にぶつかってしまう学生も少なくない。

そこに協同学習を導入することで、グループのメンバー同士がお互いに協力し合うことで、「1人では解決できなかった問題」が解決できるようになり、最終的にはグループ全体として完成度の高い字幕作品を仕上げるのが可能になる。グループとして1つの字幕作品を作成する場合、全員が字幕内容に関して責任を持ち、結束性のある、より正確で適切な字幕に仕上げるよう、各自最大限の努力を払うことが重要であるが、通例、このグループプロセスは教師の強い介入なしに自然に達成できていることが多い。これは、受講生全員があらかじめ強い学習意欲を持っていること（受講生は全員、平均競争率9倍を超える選抜試験に合格した学生である）も大きく関係しているが、本質的には協同作業そのものがもたらす恩恵であると思われる。

なお、テレビのニュースなどの2カ国語放送の場合、通訳形式で訳している場合、オリジナル音声がかすかにしか流れておらず、あまりにも明白な誤訳をしない限り、聞き手は訳の間違いに気づかないことが多い。しかし、オリジナルの音声流れる中、映像に加えられる字幕は、間違いが指摘されやすい(Gottlieb 2004)。授業では、この特徴を活かし、グループメンバーの字幕を批評する機会を何度も設ける。オリジナル音声を聞きながら書記化されたテキストをチェックするため、改善すべき点が指摘しやすく、協同学習に向いていると言えよう。

また、すでに述べたとおり、本授業はCALLシステムを使って行っているが、CALL教室で授業を行うことで、学生は各自それぞれのペースで映像翻訳課題に取り組みながら、自分が作った字幕をその場ですぐにグループメンバーに確認してもらうことが可能になる。一方、教師は、モニター画面で全員の作業の様子を観察しながら、必要に応じて個人的にアドバイスを与え、あるいは特定の学生の作業画面を全員に転送して、その場でコメントを求めることができる。このような教育環境はCALLシステムの導入によって初めて可能になったものであり、CALLシステムなしでは本授業の成功は考えられないと言ってよいであろう。

Jacobs, Ward & Gallo (1997) は協同学習の長所として *lower anxiety* *higher motivation* *greater enjoyment* *opportunities to learn to collaborate* の4点を挙げている。これらは、筆者の観察とも一致するものであるが、以下、それぞれについて筆者の授業観察と併せて整理しておきたい。

Lower Anxiety (不安レベルが下がる) : 大学生の場合、まだ背景知識が十分ではなく、意味は何となく分かっているが、適切な訳語を選び出すことができず、クラス全体の前で発表するのに躊躇する場面が見られる。しか

し、グループ内での発表になると、俄然活気が出てきて、メンバーがそれぞれ自分の訳を相手にぶつけ、話し合いながら、より適切な訳へとまとめていく様子が観察される。

Higher Motivation(動機付けを高める): 学生が1人で課題に取り組む場合、時にはおさなりに字幕を作成する傾向が見られる。しかし、グループで1つの作品を完成させる場合は、メンバーに対しての責任が生じることから動機付けが高まり、より良質の訳が産出される傾向がある。また、1人では気付かなかった欠点や問題点等について、グループメンバーからの指摘で初めて気付き、学習が促進される機会が多く得られ、これがさらに動機付けを高めるといった良好な学習環境が創出される。

Greater Enjoyment(グループの方が楽しい): グループで作業をすることで、壁に当たった場合にも相談が可能となり、活発な議論を通じて、普段なら訳すのを諦めてしまうような政治や経済などのテーマにも生き生きと取り組んでいる様子が観察される。これは、課題そのものが楽しいのではなく、これを契機に、グループメンバーとのオーセンティックな相互交渉の機会をより多く持つことができることの反映であると考えられる。

Opportunities to Learn to Collaborate(協力について学ぶことができる): 大学の授業は講義中心で、どうしても受け身になってしまうが、協同学習では共に協力し合い、1つのことを共同で成し遂げる機会がより多く得られ、これが学生の成長を促すことになる。

以上のようなプロセスの集大成は各学期ごとに授業の最終日に行っている作品発表会であるが、ここでの作品発表はほとんど感動的できえある。資料を丹念に調べ、時には激しい議論を闘わせながら、仲間と協力して1つの作品を完成したときの達成感は何物にも代えがたいものであり、教育とは本来、このような達成感や充実感、および仲間との連帯感を得るために行われるべきものではないかと思わせるほどである。

4.2 協同学習における評価の問題について

感動の作品発表会が終わると、教師にとって最も頭の痛い問題が待ち構えている。成績評価である。Jacobs, Power & Inn (2000) も述べているとおり、協同学習の評価法は基本的には次の3つの選択肢がある。

全員に同じ評価を与える

個別に評価する

複合型評価方式をとる

このうち①は、個人の貢献度合いにかかわらず、グループプロジェクトの完成度に対して客観的な評価を行い、これを全員が共有するというものである。②は

グループプロジェクトに対する個人の貢献度を個別に評価するもので、通常はプロジェクトのセクションごとに責任者を決め、その部分について個別に評価を与えるというスタイルをとる。③の複合型評価は、前述の2つの方法を折衷したもので、グループ全体の評価に個人の貢献度を加味して最終的な評価を決めるというものである。

協同学習の成果を数字にするのはきわめて難しいが、筆者の映像翻訳クラスでは現在のところグループプロジェクトの評価については①の方式を採用している。②は、結局、グループの価値を認めないに等しく、協同学習の評価法としては適切とは思われない。③は個人の貢献度を客観的に評価することが難しく、現実的ではない。仮に、担当セクションを厳密に決めて作業に当たったとしても、全員が全員のセクションについて積極的に関与するように指導していることから、結局は、どのセクションをとってみても1人だけでまとめ上げた部分はないと考えるのが妥当だからである。(ただし、現在のところ、グループプロジェクトの評価は1年間の授業全体の評価の25パーセントとし、この他に期末試験、提出物、および出席等を考慮して個人の最終評価を出している。また、この評価の基準については、あらかじめシラバス上に明記してある。)

なお、映像翻訳のグループプロジェクトを評価するに当たっては、「プロセス」と「完成作」両面から検討するべきであろう。そのため、教員は各グループごとに翻訳に取り組む過程をつぶさに観察するとともに、完成作の発表会の際に字幕の完成度を1つの作品として、グループプロセスとは切り離して評価する必要がある。また、作品の評価の基準を明確にし、学生全員にそれぞれの作品を評価させることで、発表会を客観的な評価能力を養成する機会として活用するのが望ましい。

ちなみに、毎年、期末の発表会では、たとえば映画を題材にした字幕プロジェクトの場合、コメディータッチのシーンでは笑い声が聞こえ、感動的なシーンでは涙する様子もみられ、いずれもレベルの高い映像翻訳となっている。これまでの事例を見る限り、ほとんどのグループが協同学習の成果を十分に挙げ、最高点にふさわしい結果を出してきていることを付け加えておきたい。

5. 結語

以上述べたとおり、協同学習を取り入れた映像翻訳クラスでは、「映像翻訳」というタスクの遂行を通じて外国語を習得し、併せて広い意味での異文化コミュニケーション能力を身につけることができる。CALL 教室を使用した協同学習の中で、学生は、各自がそれぞれ得意な分野でグループに貢献し、互いに補完し合いながら1つの字幕作品を作り上げる。完成作を発表する際には他の学生からの厳しい批評が待ち受けているため、緊張感をもって字幕作成に臨み、真剣な面持ちで何度も試写をしながら、訳の見直しを徹底的に行う。テキストの解釈や表現で

意見が分かれた場合には、活発な意見交換が行われ、時には激しい議論が展開されることもある。

英語のスラングの解釈が得意な学生、コンピュータや字幕ソフトの操作など技術的な面で秀でた学生、日本語の表現力が豊かな学生、ジェスチャーや顔の表情など非言語情報の解釈が得意な学生など、多様な個性をもった学生がそれぞれの立場からグループに貢献し、最終的に1つの翻訳作品を完成させる。このプロセスを通して、学生は前向きな相互依存の重要性を体験的に学習していく。この体験は、彼らが大学を卒業後、国際社会の一員として積極的に貢献できる、高度な異文化コミュニケーション能力を備えた人材として活躍するための、重要な足かりになるものと言ってよいであろう。

最後に、筆者の映像翻訳のクラスは決して協同学習方式のみで授業を進めているわけではない。映像翻訳は本来、他者に助言を求めることがあっても、基本的には1人で字幕にする作業である。どのような訳語を選ぶのか、文脈をどのように捉え、結束性のある字幕にするのか、さまざまな観点から検討し、自らの責任において最終的な判断をすることのできる力を養成することが、きわめて大切である。個の主体性や自律がなければ真の意味の協同関係はあり得ない。したがって、今後は、協同学習と同時に個人で取り組む映像翻訳の課題も、これまで以上にバランスよく授業に取り入れていく必要があると考えている。また、著作権問題をクリアした映像翻訳教材の整備も、今後の大きな課題のひとつである。

謝辞: 本稿は2006年9月23日東京外国語大学で開催された第7回日本通訳学会年次大会における口頭発表の内容を大幅に加筆、修正したものである。参加者の方々からの貴重なコメントに、この場を借りて感謝の意を表したい。

著者紹介: 稲生 衣代 (INO Kinuyo Yoshida) 青山学院大学文学部英米文学科専任講師。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・翻訳者として活躍し、2006年度より現職。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。

【参考文献】

- Blake, R. (1998). The Role of Technology in Second Language Learning. In Byrnes, H. (ed.), *Learning foreign and second languages. Perspectives in research and scholarship*. New York: The Modern Language Association of America. pp. 209-237.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chun, D.C. & Plass, J.L. (2000). Networked Multimedia Environments for Second Language Acquisition. In Warschauer, M. & Kern, R. (eds.), *Networked-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 151-170.
- Collis, B. (1998). WWW-based environments for collaborative group work. In *Education and Information Technologies*, 3. pp. 231-245.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In *The Modern Language Journal*, Vol. 71, No. 3. pp. 273-284.
- Dornyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. In *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. 4. pp. 482-493.
- Ellis, Rod (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford Applied Linguistics Series. Oxford University Press.
- Egbert, J., Chao, C., & Hanson-Smith, E. (1999). Computer-Enhanced Language Learning Environments: An Overview. In Egbert, J. & Hanson-Smith, E. (eds.), *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues*. Alexandria, VA: TESOL, Inc. pp. 1-16.
- Gottlieb, H. (2004). Language-political implications of subtitling. In Orero, P. (ed.), *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 83-100.
- Hatim, B. & Mason, I. (1997). *Translator as Communicator*. London/New York: Routledge.
- Jacobs, G., Ward, C.S., & Gallo, P.B. (1997). The dynamics of digital groups: Cooperative learning in IT-based language instruction. In *Teaching of English Language and Literature*, 13(2). pp. 5-8.
- Jacobs, G., Power, M.A., & Inn, L.W. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. J. (1984). *Cooperation in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kowal, M. & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? In R.K. Johnson & M. Swain (eds.), *Immersion*

- education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 284-309.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning: Lessons from a case study. In *ELTJournal Volume 52/4*. pp. 282-289.
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: options and issues in omputer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- McCafferty, S.G., Jacobs, G., & DaSilva Iddings, A. C. (2006). *Cooperative Learning and Teaching in the Second Language Classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- McDonell, W. (1992). The role of the teacher in the co- operative learning classroom. In C. Kessler (ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. pp. 163-174.
- McLoughlin, C.& Luca, J. (2002). A learner centred approach to developing team skills through web-based learning and assessment. In *British Journal of Educational echnology*, 33(5). pp. 571-582.
- Pym, A. (2004). *The Moving Text Localization, translation, and distribution*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tschirner, E. (2001). Language Acquisition in the Classroom: The Role of Digital Video. In *Computer Assisted Language Learning*, 14:3. pp. 305-319.
- von der Emde, Schneider & Kotter (2001).Technically Speaking: Transforming Language Learning Through Virtual Learning Environments (MOOs). In *The Modern Language Journal*, Vol. 85, No. 2. pp. 210-225.
- Vygotsky, L. S. (1987). The development of scientific concepts in childhood. In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 1*. New York, NY: Plenum Press. pp. 167-242.
- Ware, P. & Kramsch, C. (2005). Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. In *The Modern Language Journal Vol. 89, No.2*. pp. 190-205.
- 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 pp. 83-102
- 稲生衣代 (2007) 「授賞式の二ヶ国語放送から見たメディア翻訳」『通訳研究への招待』日本通訳学会通訳研究分科会 pp. 45-55
- 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
- 梅澤正 (2007) 『大学におけるキャリア教育のこれから』学文社
- 染谷泰正、斎藤美和子、鶴田知佳子、田中深雪、稲生衣代 (2005) 「わが国の大学・

大学院における通訳教育の実態調査」『通訳研究』第5号 pp. 285-310

田中深雪、稲生衣代、河原清志、新崎隆子、中村幸子(2007)「通訳クラス受講生たちの意識調査—2007年度実施・通訳教育分科会アンケートより」『通訳研究』第7号
(in this volume)

那須幸雄 (2004) 「わが国大学におけるキャリア教育の現状と動向—中部、関西、九州の代表的9大学に見る事例研究」『文教大学国際学部紀要』第15巻第1号 pp. 81-95
『朝日新聞』2006/05/02 夕刊

