

博士論文要旨

本会のベルジュロ伊藤宏美会員が、2006年12月に以下の博士論文をソルボンヌ・ヌーヴェール＝パリ第三大学博士学院に提出、博士号を授与されました。以下、その概要を紹介します。また、本誌のためにやや長めの和文要旨をお書きいただきましたので、併せて掲載させていただきます。(編集部)

論文題目： *LE PROCESSUS COGNITIF DE LA COMPREHENSION EN INTERPRETATION CONSECUTIVE : ACQUISITION DES COMPETENCES CHEZ LES ETUDIANTS DE LA SECTION JAPONAISE*

英文題目： The Cognitive Process of Comprehension in Consecutive Interpretation: Skill Acquisition of Students in the Japanese Section

和文題目： 逐次通訳におけるスピーチ理解の認知プロセス：ESIT 日本語セクション 訓練生の認知スキル習得について

提出機関： ECOLE DOCTORALE DE L'UNIVERSITÉ DE LA SORBONNE NOUVELLE - PARIS III L'ÉCOLE SUPÉRIEURE D'INTERPRÈTES ET DE TRADUCTEURS (ESIT)
ソルボンヌ・ヌーヴェール＝パリ第三大学博士学院

提出者： ベルジュロ伊藤宏美

指導教授： Mme. Marianne Lederer

提出年月： 2006年12月（本文498ページ、Annexes 196ページ）

英文要旨： We recorded during two years Japanese into French interpretation courses at ESIT, and analysed the skill acquisition process of interpretation trainees, focusing on cognitive processing involved in consecutive interpretation of 5 minutes. Prior to the corpus analysis, the memory model of the Interpretative Theory of Translation, our theoretical base, is up-dated, integrating some recent findings made in cognitive research. We then follow the basic skill acquisition process by students: structured retention of the meaning of the discourse and note-taking skills. We also look into the way advanced students manage to take structured notes, and stress the importance of anticipation in note-taking, especially the way it can help in the construction of meaning. We also examine the difficulties of rendering in French the implicit logic of Japanese discourse, as well as the difficulties of understanding a speech with ambiguous sentences.

和文要旨

本研究は、5 分間のスピーチの逐次通訳に必要なスキル習得過程を ESIT (*Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de l'Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III*: ソルボンヌ・ヌーヴェール＝パリ第三大学/通訳翻訳高等学院) の日本語セクションの学生について記述分析する翻訳学 (*traductologie*) の論文である。

日→英通訳では英→日通訳とは異なった問題があることは日本の研究者の多くが指摘しているが、筆者の通訳・教授経験でも、ESIT の通訳理論である *THEORIE INTERPRETATIVE DE LA TRADUCTION* (解釈に基づいた翻訳理論。以下 TIT 理論と呼ぶ) が十分に取り扱いしていない問題が、仏→日通訳以上に日→仏通訳で認められる。そこで日本語から仏語への通訳演習の授業を 2 年間にわたり録音して、研究コーパスとした。

ESIT で教えている逐次通訳は、欧州の会議通訳の伝統 (ベルジュロ伊藤 2005b 参照) を踏まえて、5 分前後を一区切りとするスピーチを全部聴取した後で一気に通訳するものであり、5 分間の原スピーチの内容を、論理展開が聞き手に明確にわかるように整理し、細部の情報やニュアンスも漏らさずに、話し手のスタイルに忠実な別言語のスピーチとして再現し、説得力ある話し方で伝えることを通訳訓練の目標としている。このような会議通訳形式は、同時通訳ほどポピュラーではないが、ESIT の通訳理論・通訳指導法においては会議通訳技術の基礎と位置づけられ、第 1 学年はもっぱらこれの訓練に充てられる。学年末試験で 5 分間の逐次通訳をマスターしたと認められた者のみが第 2 学年に進み同時通訳の訓練を受けるが、第 2 学年でもさらに高度な内容・形式のスピーチの逐次通訳訓練が継続される。

通訳者が 5 分前後のスピーチを聞き終わって直ちに別の言語でその内容をよどみなく忠実に再現するときの記憶メカニズムについては、Seleskovitch (1975) が当時の大脳生理学の知見に基づいて説明し、Lederer (1981) はこれをさらに深めて同時通訳における認知メカニズムを記述し、「*unité de sens*」の提唱に至り、TIT 理論の基礎となっている。

本研究ではこれら先行研究を踏まえ、逐次通訳の認知プロセスについて、以下の 3 点を考慮に入れて、さらに詳細な記述・分析を試みた。

1. 日本語から仏語への通訳演習をコーパスとした場合、英語と仏語のように共通性の多い言語間の通訳では表面下に潜む困難が顕在化することが多い。
2. 日本語スピーチには不明瞭な表現や複数の解釈が可能な表現が欧州言語のスピーチより多いと、学生もプロ通訳者も感じている。
3. ここ 20 年間の認知科学諸分野の研究成果を取り入れることにより、TIT モデルを補完することができる。

論文の構成

第1部：逐次通訳の認知プロセスについての理論的な考察。

第1章：先行研究のレビューに充てられ、TIT理論における記憶メカニズムの記述とノート取り技法の指導法を概観する。また別の学派の逐次通訳・ノート取りについての研究、日本におけるこの分野の研究にも簡単に触れた。

第2章：認知科学分野におけるここ20年の記憶・テキスト理解の研究の中から、TIT理論に関連付けられるものをレビュー。

第3章：前章での考察を基に、最近の認知科学知見を取り入れて、TIT理論における意味の概念、スピーチ理解プロセス、逐次通訳における記憶メカニズムを説明。

第2部：日本語と日本人のスピーチの特徴について、通訳に特に関係する点について概説。

第4章：前半では日本語を理解しない読者が第3部を理解することを助けるために日本語の特徴を簡単に説明し、後半では第6章で分析する日本語スピーチと日本人話者の特徴の背景を説明（パブリックスピーチやディベートの伝統がない、推敲された原稿を一本調子で朗読することが多い、思考を整理して理論立てた作文・発言をする訓練を受けていない等）。

第3部：コーパスの分析に基づいて訓練生のスキル習得を段階的に記述し、学生に見られる困難について分析。

第5章：逐次通訳の基本技術習得について、第3章で整理した知見を基に記述・分析。

第6章：第1学年後期で訓練生に見られる困難の中から、以下の3点を検討。

1. 書き言葉特有の複合的な構文を含むスピーチを、別言語で明確に聴き手に伝えるためには、日本語・仏語の書き言葉の文体やフォーマルスピーチ文体の豊富な知識と、複雑な構文を瞬時に分析して扱いやすい単純な構文にできる能力が必要。逐次通訳演習において、学生は交代でスピーカー役を務めるが、スピーチ素材として使う文章（新聞雑誌の記事、演説原稿等）を聞き手にわかりやすく読み砕くという演習は、書き言葉から話し言葉への通訳（言語変換なしの）であり、スピーチ分析力を強化する。
2. 日本語の暗示のロジックを仏語に訳すときには明示化する必要。
3. あいまいな表現を含む発言の理解上の問題。

理論的考察の概要

Barbizet と Piaget の研究からヒントを得て Seleskovitch (1975) と Lederer (1981) が記述した通訳者の記憶メカニズムの特徴を踏まえて、ここ20年間の認知科学の研究から、作業記憶とテキスト理解モデルを検討し、特にテキスト理解をエキスパートの記憶制

御として捉えた Ericsson & Kintsch (1995) モデルに注目した (詳しくはベルジュロ伊藤宏美 2005a 参照)。

認知心理学では記憶を過去の痕跡からの創発と捉えるが、記憶再現時のコンテキストが過去の経験の痕跡パターンや創発プロセスに影響するので記憶は変化しやすいと指摘している。TIT=意味の理論では通訳者がスピーチを理解して捉えた意味の記憶は安定しており、数分後に行われる逐次通訳で意味が変容することなく忠実に再現されるとしている。このような安定した記憶の条件として、

- 豊富な知識 (言語的・非言語的知識) により、理解に確信が持てる
- 一貫性のある意味構築に寄与しないインプットの排除 (活性化阻止) による記憶保持すべき情報の整理
- 認知作業は目的に導かれる。通訳者は「意味を明確に伝える」ことを目標に注意力を総動員し、目標達成に向けて作業記憶を制御する

の3点を指摘した。

通訳訓練は通訳のエキスパートになるための訓練と捉え、Ericsson & Kintsch (1995) モデルで記述される理解プロセス、スピーチ内容の確実な記憶、別言語での的確な表現の準備という多重作業を、効率よく遂行するための作業記憶制御の訓練として記述した。

逐次通訳におけるノート取りの訓練もエキスパートになるための訓練の一部をなし、初歩の学生では意味理解への注意力の集中をノート取りが妨害するが、筆記作業の一部が半自動的に行われるまで熟達し、必要最小限に限定して書き留める作業とスピーチ理解・分析作業とへの適切な注意配分が常時維持されるようになると、ノートが作業記憶の効果的な延長として機能し、スピーチ内容の記憶を補佐するものとなると分析した。

研究コーパスについて¹⁾

ESIT 日本語セクションの教師と学生の合意を得て、日→仏通訳逐次通訳演習授業 (仏人教師が担当) を学生のポータブルレコーダで録音した。初年度は1998年11月から1999年5月末まで90分授業を13回、次年度も1999年11月から2000年5月末まで13回録音した。

2年間で90分テープ26本と、コーパスは膨大なものであるが、学生数が2学年合わせて初年度5名、次年度4名と少ないため、これを統計的手法で分析することはできない。利用価値はむしろ1学年度を通じた経時的データである点にあり、特に1999～2000学年度では13回の授業録音を通じて、仏人学生1名と日本人学生1名が逐次通訳を初歩から始めて、演習が難しくなるにつれてぶつかる困難、その解決を追うことができた。また第2学年生と初歩の訓練生のパフォーマンスの興味深い比較もできた。このコーパスは、ESITの逐次通訳指導法の1学年度を通じた記録でもあり、ESIT

で訓練を受け後輩の指導に当たっている通訳者が経験的に熟知している事項を外部の研究者に説明するときには有用なデータセットを構成するものでもある。

さらに筆者の関心はテキストを基にしたスピーチの通訳演習における日本語スピーチのノート取りにあったため、後期の授業では全学生のノートを回収した。

録音データの検討

第5章では逐次通訳の基本スキルの習得過程を段階的に記述した。Ericsson のエキスパート記憶に関する研究を参考にしながら、通訳エキスパートになるために必要なスキルの獲得を迫る。その最初のスキルはスピーチの構造把握に基づいた記憶訓練である。新学年が始まって最初の1ヶ月あまりはノートなしで2～3分から5分程度のスピーチの記憶と再現の演習をし、注意して聞く姿勢、通訳プロセスの基礎を身に付ける。話の本筋の把握を優先し、それが確実にできるようになったら数字・日付・リスト項目等、細部も記憶するように努力を重ねるうちに、なじみあるテーマなら3分から5分のスピーチの記憶・再現が可能であることが自覚される。これは Ericsson & Kintsch モデルが記述するエキスパート記憶の実践と捉えることができる。

6週間目ぐらいからノート取りの指導が始まる。本研究ではノート取りについて、習得過程における認知リソースマネジメントの観点から細かく検討した。TIT 理論に基づいた通訳教授法では、2種類のノートを区別している。

- A) *Note d'idée* : メッセージを理解してから記憶の手がかりとなる語や記号をノートする (1テンポおいて書く)。
- B) *Note des mots transcodables* : 記号転換で訳すもの (数字、年月日、固有名詞、専門用語、リスト項目等) については、文脈が明らかになっても即座にノートする。特にこれらが数多く出現する局面では (統計の引用等) すばやくノートできないと、正確な再現はできない。

さらにできるだけ訳出言語でノートするようとの指示が与えられる。

スピーチを分析しながら記憶の鍵となる語や記号を選び、筆記する、あるいは *mots transcodables* と認めた語や数字を即座に書くという作業は、訓練初期においては認知リソースの浪費を伴う。書くことに注意が集中すると聴くほうがおろそかになり、スピーチ内容の記憶はあやふやになる。ノートなしの演習で身につけた分析・記憶能力を効果的にサポートできるノート手法を身につけるには、毎日の訓練でほぼ反射的・自動的²⁾にできる筆記作業を増やし、自動化できない作業に十分な認知リソースを充てる余裕を作ることが必要となる。

通訳訓練開始前に学生は大学で講義ノートの習慣を身につけており、これが通訳のノート取りに有利な場合と不利な場合がある。

1. 簡単なキーワード (記憶を呼び戻す手がかりとなる語) を母国語で筆記したり、すでに使い慣れている記号 (数学や化学を専攻した学生にとっては数学・化学

- 記号の使用等) を筆記することは楽にできる。
2. なれない筆記作業はそれなりの努力を要するので、スピーチ理解・分析に充てるリソースが不足しがちになる。筆記したい語が画数の多い漢字であったり、難しい綴りの語であったりすると、それを書くこと自体に注意が向けられてしまう³⁾。
 3. すでに習慣化している筆記作業が効率的な通訳プロセスの邪魔をする場合もある。文章の断片を聴いたとおりに書いてしまうという習慣がそうである。理解した内容を後で呼び出すためにはキーワード1語書き留めれば済むところを1文節書いてしまうのであるから、筆記量に比べて記憶のサポート効果は悪い。

上記3の習慣は毎日の訓練により排除しなければならないが、不都合な習慣の排除は作業記憶の負担を増加する。2については、これを迂回して省力的な筆記法をその場で工夫するなり何らかの印をつけるなりして記憶のサポートとするが、この種の問題解決も作業記憶の負担を増加する。ノート取り開始時に見られる通訳パフォーマンスの劣化はこのような作業記憶負担増加により、スピーチの理解・分析が不十分になり、確実な記憶が確保されないからと説明できる。

筆記作業自体の効率改善の努力と並行して、何をノートすべきかを訓練生は試行錯誤で習得していく。上述の A) と B) に加えて、論理的な展開を示す道しるべになる接続詞等は、ノートしておかないと通訳時に正しい論理展開をたどれなくなる。

毎日の訓練により、何を書き留めるかを取捨選択していくうちに、無駄を極力省いて、自分にとって必要不可欠なことのみを筆記する効果的な記憶サポートスキルが経験的に習得されていく。効率よいノート手法を自分なりに見つけ、ルーチンなノートで対応できる部分を増やし、筆記作業自体に向ける注意を最小限におさえることにより、アドホックにノート法を解決しなければならない局面に対応し、かつスピーチ分析・理解・記憶に必要なリソースを常時確保できるようになる。

第1学年後期に入り、新聞雑誌の記事等、推敲された文書をスピーチ素材として通訳演習が行われると(スピーカ役の学生は文章をそのまま読むのではなく、若干変更を加えながら聞き手にわかりやすく話す)、構文の複雑さも内容の情報密度も高まる。ここで第1学年生は多くの困難にぶつかる。スピーチ分析と効果的なノートへの注意配分がうまくできない局面が認められ、誤解や欠落部が目立つようになり、前述の A) と B) のノート手法の区別だけでは対応できないことが明らかになる。書き言葉特有の重箱文や、説明的な修飾節がいくつも付く多重構造の文を聴取するときには、論理展開を把握してからキーワードを簡単に書き留めるといったノート手法では、詳細なデータは記憶からもれてしまい、不十分な通訳しかできない。*mots transcodables* が次々と認識される時には、これを漏らさず筆記するだけで認知リソースを消耗し、通訳時に論理展開の筋道を思い出せず誤訳する。また、文脈をきちんとおさえずに不適切な

記号転換で通訳を済ませ、内容の理解・分析を深めない傾向が見られた。「専門用語や固有名詞は記号転換で訳す」という教師の説明がこのような傾向を生むと考えられる。

この段階で第2学年生のノートと第1学年生のノートを比べると、第2学年生ではスピーチ構成を明確に構図化し、紙面上にレイアウトしていることが認められる。訓練生は毎日の練習の積み重ねで、省力化された効率的なノート手法を見につけていき、ある段階に達すると、多層構造の構文の出だしを聞きながら、スピーチがどのように展開するかの見当をつけて(anticipation)、いくつもの語や記号を即座に(1テンポおかずに)、スピーカーが述べているアイデアの完結を待たずに、ノートするようになる。これは典型的なスピーチパターンや論理パターン、構文パターン等の豊富な知識ベースがあって、スピーチの先を読んで「これはキーとなりえる」と見当をつけた情報要素を即座に筆記しているものと考えられる。これらの要素は記号転換のためにノートされるのではなく、意味構築とその記憶を助けるという性格を持つ。

豊富な知識ベースはまたノートにおける構図のレイアウトを可能にすると考えられる。すなわち、話し手の論理展開の道しるべを捉えたと、即座にペン先がノートパッドの平面上の適切な位置に移動して(例えばいくつかの項目のリストアップがあると察すると同時に、ペンは次行の字下げした位置に行き、箇条書きの印「ポツ」をつけながら、縦にリスト項目を漏れなく並べていく、あるいは1事項の提示の後で対立の接続詞が認知されると、紙面上で対立を表示できる位置にペン先を置いてノートを続ける等)スピーチを聞きながら構図を描いていくことになる。こうした作業はスピーチ構造分析を強化することにもなり、スムーズな意味構築を助けると考えられる。

典型的なスピーチパターンや論理パターン、構文パターン等の知識を豊富にするためには、第6章で検討したような広義の言語知識が必要となる。第6章2では特に論理展開の明示化について検討した。日本語スピーチの仏語への通訳演習を評して仏人教師は、「論理展開が明確でない。適切な接続詞を入れて、論理関係を明示しなさい」と要求する。日本人の発言はフォーマルなスピーチでも自由な発言でも、前後の論理関係が明示化されないことが多く、また論理に飛躍が見られることもある。教師が要求するように適切な接続詞を入れて論理的に仏人に納得させるよう訳すには、鋭い日本語スピーチ分析力と巧みな仏語運用能力を必要とすることになる。また仏人・日本人スピーカーの発話心理や姿勢についての広範な知識も必要となる。これら言語的・非言語的知識の更なる強化なしには逐次通訳のパフォーマンスを高めることはできない。

第6章で取り上げた点は第4章に関係が深いとはいえ、日本語と日本人スピーカーに限定される問題ではなく、どのような言語でも通訳訓練で多かれ少なかれぶつかる問題である。

筆者の仮説

録音データから得られる所見は、通訳演習開始期からノート技術習得の基本段階ま

では、TIT の先行研究と一致するものであるが、後期に入ってから第 6 章で分析したタイプのスピーチでは以下の点について再検討を試みた。

1) *mots transcodables* について

通訳者が即座にノートする語・情報要素は、訳出手法（記号転換で処理するか、意味理解プロセスに統合するか）で区別するのではなく、意味理解するための知識が通訳者に十分にあるかないかで区別するという仮説を提起した。通訳者に十分な知識があるときには、どのような言語インプットも非言語化されて意味構築プロセスに統合されるが、知識が足りないときは言語分析にたよるしかないと考えるほうが、TIT 理論に一貫性を持たせることになる。

実際、技術的な会議であっても、その会議を繰返し担当した通訳者は、専門用語を逐一ノートしなくても正確な通訳ができる。数字・年月日・固有名詞でさえ既有知識となっているものは書かなくても間違えずに通訳できるものである。例えば特定企業の年商額は通常通訳者にとってなじみのない数字で、ノートなしでは正しく再現できないが、企業経営者にとっては 1 年間の経営努力の結果達成した意味のある数字である。通訳者もこの経営者のお供をして 1 週間 IR ミーティング（金融アナリストを集めての企業の業績説明会）の通訳を繰り返せば、この数字は熟知した数字となり、ノートしなくても正しく通訳できるものである。この場合専門用語も数字も記号転換で訳すのではなく、通訳者はスピーチ内容を理解した上で、自分の知識から適切な専門用語や数字を選んで訳出スピーチに取り入れるのである。

逆に、背景知識が少ない局面では理解が表面的であり、言語分析にたよる度合いが高まる。既有知識に結びつかない言語インプットは記憶に保持しにくいので、即座にノートする必要が生じる。これがありきたりの通常名詞であることもある。初めて聞く数値や固有名詞も具体的な知識に結びつかないと記憶しにくい。またスピーチが新しい話題に飛んだときに、文脈が不十分で通訳者が関連知識をすぐに動員できない場合があり、そのようなときには言語分析に基づいた通訳をすることを Lederer (1981) は同時通訳データで指摘している。逐次通訳でも、このような場合、構文分析で主語や動詞をとりあえず手早くノートして、文脈が明らかになるのを待つのが賢い方略となる。また複雑な構文ではこのようなノートが理解を助けることにもなる。しかしスピーチ聴取に遅れをとらずに筆記できる量は限られているため、この手法は関連知識が結びつくまでのつなぎの手段でしかない。知識不足の局面が長引くと通訳プロセスは破綻する。

パソコンにペンタブレットを繋げた機材を使えば、スピーチ録音と同期でノート取りをリアルタイムで記録し、どのような語や数字が即座にノートされるか、1 テンポおいてからノートされるかを観察することができるであろう。また *anticipation* についての検証も試みることができるであろう。

2) スピーチの深層構造の記憶と表層構造の記憶

これに関して、筆者は以下のような仮説を提案した。

1. 意味の記憶と言語表現記憶、あるいは深層構造の記憶と表層構造の記憶については、これに対立的に捉える必要はないと思われる。スピーチ聴取において、理解は重層的に構築され、異なった層に対応する記憶痕跡（表層構造や構文構造のレベル、論理構造・命題のレベル、下層レベルを統合したマクロ構造レベル等）が残ることがあると考える。理解の深さは関連知識の有無に左右され、知識が豊富であればあるほど理解は深く、非言語化（*déverbalisation*）の度合いも高まると考える。また必要に応じて表層レベルの記憶痕跡が再活性化することもありえると考えられる。またノートはこのような再活性化を容易にするという側面もあると考えられる。
2. 曖昧な表現を含むスピーチ理解では、一度得た理解を後から修正することになるが、TIT 理論ではこのようなケースはこれまで取り上げていない。スピーカーの発言が曖昧で、通訳者が後になって自分の理解が誤っていたことに気がついた場合、誤解の発端となった部分を記憶に呼び戻せないと、すなわち曖昧だった言語表現の記憶が再活性化できなかつたら、修正は難しい。「先の xxx という表現はこう解釈すべきだったのか」と気がつく場合には、先に聞いた表現の再活性化ができたといえるであろう。

以上の仮説は今後の研究により検証が必要である。筆者の仮説は日本語に限るものではないので、さまざまな言語組み合わせの通訳演習で検討することができる。多数の訓練生を参加させることができる言語で（日英、英仏等）さまざまな習得段階の訓練生について、多くのデータを取ることが必要となろう。

逐次通訳訓練は同時通訳の準備となる

逐次通訳訓練の経時的なデータの検討の結果、逐次通訳訓練が同時通訳の下地づくりとなることも明確に認められた。実際、1年間にわたる徹底的な逐次通訳訓練により以下の能力が養われるからである。

- 複数の認知処理を並行して行う能力。
 - 表層構造の分析により一部の要素を特定の処理のために抽出する（例えば即座に筆記する、桁の大きい数字を換算する）。
 - 複数のミクロ構造を統合してより深い構造を把握する。
 - 迅速な理解のために適切なパターン（スピーチ、論理、構文等の）を知識ベースから呼び出す。
- スピーチの先を読む、論理展開の先を察知する。
- 数字の変換、固有名詞等の記号転換を迅速に処理する。
- 技術用語が認識されたときには、文脈に沿った適切な訳語を想起する。

- スピーカーのタイプに理解プロセスを対応させる。
 - 論理整然としたスピーチを即興でできるスピーチのプロ（ジャーナリスト、大学教授等）では迅速な処理で、緻密な論理展開に密着して対処。
 - 思考の整理ができていないうちに話し出すタイプの人では、通訳者は少し距離を置いて、意味が確実であることを確認しながら理解を構築する。

いきなり同時通訳演習から入る訓練法と比べて、逐次通訳を徹底的に行う方式の利点は、逐次演習では新しい作業を順次追加していく形で段階的に認知処理能力を高めていくことができるところにある。

最初の演習は十分な言語能力と常識があれば楽にマスターできるものであり、次に情報密度を高めたり、スピーチを3分から5分に長くしたりして、集中力と効果的な情報整理・記憶力を養う。次の段階ではノート取りを追加し、スピーチ理解・分析・記憶と並行して補足的な筆記作業を制御できるよう訓練し、ノートを効果的に使った明快かつ細部まで配慮した通訳を目指す。さらに、スピーチの情報密度を高め、論理展開を複雑にしていくのである。このような訓練なしに同時通訳を始めた場合、聞きながら話すというプレッシャーにさらされる訓練生は、言葉面にとらわれ、その断片的な訳をつなぎ合わせることに終始しがちで、スピーチ分析能力を養うことは容易ではない。逐次通訳をマスターしてから同時通訳を始める訓練生では、日常的なテーマのスピーチで同時通訳演習を開始すると、スピーチ理解・分析と並行して通訳作業を処理することがかなり自然にできるが、それは、逐次通訳で多重処理能力を身につけたからだと考えられる。

謝辞：筆者はこの論文執筆に当たって、国際交流基金のフェローとして信州大学教育学部に2005年6月より3ヶ月間滞在して、守一雄教授の下で研究したことをここに記して、感謝の意を表す。

著者紹介：ベルジュロ伊藤宏美 (Hiromi ITO-BERGEROT) 1978年 ESIT 卒業。以来パリをベースに会議通訳を職業としている（日本語 A、仏語 B、英語 C）。AICC 会員。1980年代半ばより ESIT で仏・英→日本語の通訳演習指導を担当。2006年12月博士号取得。

【註】

- 1) ESIT の博士課程における翻訳学研究では、コーパスという語は研究の対象とする文書・録音データ等のセットという広い意味で使われる。言語学研究におけるコーパスとは異なる。

- 2) ここでいう「自動的にできる作業」とは、エキスパートの記憶処理におけるパターン化された迅速な処理を指し、毎日の訓練により易々と実行できるようになった作業の意味である。
- 3) ESIT では訳出言語でノートすることが奨励されており、日本人学生は仏訳するときにはできるだけ仏語でノートするよう努力する。しかし日本語 B の卒業生 4 名を対照としたアンケートでは、3 名が A 言語（英語または仏語）から日本語に訳すときに日本語でノートする努力はしなかった答えている。3 名とも日本語筆記経験は少ないことも回答から明らかであった。画数が少なく表意性の高い漢字を記号として利用することを除いては、日本語の語を書きたいときにはローマ字表記をしている。

【参考文献】(本稿の引用文献のみ)

- Ericsson, K.A. and Kintsch. W. (1995). Long-Term Working Memory. *Psychological Review* , 102, 211-245.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Kintsch, W., Patel, V., Ericsson, K. A. (1999) The role of Long-term working memory in text comprehension. *Psychologia*, 42, 186-198.
- Lederer, M. (1981) *La traduction simultanée*. Minard, Paris.
- Seleskovitch, D. (1975) *Langage, langues et mémoire*. Minard, Paris.
- Seleskovitch, D. et Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Didier érudition, Paris/ OPOCE, Luxembourg. Trans. by Jacolyn Harmer, as *A systematic approach to teaching interpretation*, 1995, Washington D.C. : RID
- ベルジュロ伊藤宏美 (2005a), 「TIT 通訳理論と作業記憶」通訳研究 No.5: 53-72
- ベルジュロ伊藤宏美 (2005b), 「西欧会議通訳小史」通訳研究 No. 5: 255-260

