

学習者の内観による文学テキスト翻訳プロセスの記述

—英語教育への示唆として—

石原 知英

(広島大学大学院教育学研究科博士後期課程 S)

This study aims to describe and categorize the verbal reports on what students think during translation. With this investigation, the author tries to discuss the advantages of the translation tasks in a language teaching context. Retrospective verbal reports from nine university students translating literary texts are collected through the interviews and summarized into following eight categories: literary reading; understanding; translating; meta-reports; conflicts in translation; interaction between reading and translating; searching; and others. Taking collected reports of the participants into consideration, the following five points are stated as a conclusion: 1) the main focus is on the understanding of the text; 2) a contradiction was found with the participants on one hand searching for expressions natural to the Japanese language while trying to translate along with the source text; 3) some individual differences during translation are observed; 4) most participants struggle with the same sections, 5) translating and understanding seem interactive.

1. 問題と目的

外国語教育の中における翻訳の歴史は、古くはヨーロッパでのラテン語やギリシア語などの古典語の教育にまで遡ることができる。こうした古典語の教育の方法を現代の外国語教育に取り入れたのが、訳読式教授法 (Translation Method) や、文法訳読式教授法 (Grammar-translation Method) などの名称で呼ばれるものである。日本においても明治時代の「直読直解」以来見られるこうした教授法は、現代でもなお、例えば大学入試問題における英文和訳問題や、授業実践における内容理解の確認や文法事項の定着のための和訳タスクとして、根強く残っている。

こうした和訳の扱いは研究者の間でも賛否両論である。例えば戦後日本に影響を与

えた Oral Approach (H. E. Palmer の Oral Method を含む) や Natural Method など、母語習得のように外国語学習を捉える立場からは、母語の使用は否定される。また近年の Communicative Approach に基づいた教授理念の中では、目標言語のみを用いての授業を展開しようとし、母語の使用をなるべく少なくしようとする。例えば 静 (2006) は、和訳の弊害として、授業や予習の時間がかかりすぎることや、日本語を介した言語処理の悪癖が定着してしまうことなどを挙げている。

その一方で Macaro (2001) は学習者の母語を教室環境から完全に排除する明確な理由はないと述べており、また Cook (2002) に見られるように、母語をすでに確立している大人の学習者に対して、その母語を全く用いずに授業を行うことは不自然であるという立場を取る研究者も多い。近年では 大津 (1998) や 大津・鳥飼 (2002) などが主張する「メタ言語意識」の考え方や、山田 (2006) のいう「共通基底能力」のような、母語である日本語と外国語としての英語を統合したような能力観からは、日本語と英語という二つの言語を明示的に比較するようなタスクはむしろ推奨されるべきものであるようにも思われる。

このように和訳を巡る議論が収斂しないのは、英語教育の目的の捉え方の違いと共に、時代の風潮や教師の経験などに左右され、和訳を理論的、実証的に捉えようとしてこなかったことにも原因がある。特に Task based Approach の中で個々のタスクを策定する際に問題となるのは、タスクの目的とそのタスク遂行のプロセスであるとされている (Skehan, 1996, 1998) が、例えば英文和訳のタスク遂行過程で学習者が何を考えているのか、それが言語習得にとってどういう意味があるのかといった点は、これまであまり論じられてこなかった。

一方で翻訳研究 (Translation Studies) の分野に目を転じてみても、作品研究や抽象的な概念の論考などに比べ、そうした認知的なアプローチによる研究はそれほど発展していないと指摘されている (Zabalbeascoa, 1997)。そうした中、翻訳プロセスの実証的な研究としては、これまで主に思考発話法を用いた内観の分析によって、少しずつなされてきた。

例えば Gerloff (1986a) による英仏語間の翻訳プロセス研究では、訳の処理単位について、よい訳をする協力者とそうではない協力者の違いが検討された。また Gerloff (1986b) では、1) 問題の同定、2) 言語的分析、3) 記憶保持と辞書検索、4) 訳語の検索と選択、5) 推論・理由づけ、6) テクストの文脈化、7) 編集作業、8) テクスト外のコメント、といった 8 つの処理方略のカテゴリが生成された。同様に Krings (1986) も、8 名の協力者の発話プロトコルの分析から、1) 問題同定、2) 理解方略、3) 産出方略、4) 妥協方略、5) モニター方略といった処理方略を記述し、どのように翻訳がなされるのかを明らかにした。Lörscher (1996) は、翻訳方略単位として、1) 翻訳問題の同定、2) 翻訳問題の音声化、3) 解決案の検索、4) 解決案、5) 一時的な解決案、6) 部分的な解決案、7) 問題の留保、8) 未解決のまま、9) 原文テキストの理解不能といった要素を同定し、その組み合わせによって翻訳行為の基本的な思考過程をモデル

化しようとした。さらに Jääskeläinen (1996) は、Gerloff (op.cit.) と自身のデータとの比較分析を行い、必ずしも経験をつんだ翻訳者が翻訳を簡単に感じるわけではないこと、プロの翻訳者が必ずしもよい翻訳をするわけではないこと、熟達者の方が意思決定により時間をかけること、原文の処理には言語に関わるものとテキストの内容にかかわるものがあることなどを指摘した。

こうした一連のプロセス研究によって、翻訳者がどういった思考過程を辿って翻訳を行っているのかということが、記述的に明らかにされてきた。しかし、それぞれの研究がその射程としている対象（学習者、プロの翻訳者、バイリンガルなど、誰を協力者としてデータを収集するのか）、言語（英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語など、何語から何語への翻訳を扱うか、また、母語から第二言語か、第二言語から母語か）、モード（話し言葉か書き言葉か、通訳か翻訳か）、テキスト（どういったジャンルのテキストを扱うか）、分析の観点（問題処理方略を記述するのか、訳語をどのように決定しているのかを明らかにするのか、注意の払い方を明らかにするのか）などは様々であるため、総括的に結論付けることは容易ではない (Jääskeläinen, 1996)。さらには、認知的負荷の高い思考発話法を用いてデータを収集しているため、そのデータの質やタスクへの影響などを疑問視する声もある (Börsch, 1986; Jääskeläinen, 1998; Hansan, 2005)。

こうした背景を踏まえ、本研究では、文学的テキストである Richard Brautigan の *Pacific Radio Fire* という作品を取り上げ、その翻訳過程において、どういった気づきが生じるのかを記述することを目指す。データ収集には思考過程への反作用が少ないと考えられる回顧法を用い、分析にはボトムアップ的な手法を用いる。そうして文学的テキストの翻訳プロセスを記述的に明らかし、その結果をもとに、英語教育における翻訳タスクの意義や限界、あるいは日本語を用いた英語教育のあり方を議論することを目指す。

2. 調査

2.1 研究課題

文学テキストの翻訳過程における協力者の気づきを記述、分類する。またその結果を元に、翻訳タスクの英語教育における意義や役割を再考する。

2.2 協力者

英語教育を専攻とする大学4年生6名を協力者とした。協力者の TOEIC スコアは平均 896 点 (Min= 860; MAX= 930) で、テキストの語彙レベルを考慮すると、十分内容を理解し訳すことが可能であろうと判断された。彼らは英文学が専門ではないが、全員が授業内外で英語の文学作品を読んだ経験を有していた。また協力者は、回顧報告を求める際にはリラックスしてインタビューを受けることが必要である (Willig, 2001) ために、調査者との間にラポールが十分に形成されている (よく知っている仲

である) ことを重視して依頼した。

2.3 テキスト

テキストは、柴田 (2006) においても多様な訳の可能性が示唆された Richard Brautigan 著 *Pacific Radio Fire* とした。時間の都合上、調査では全文を提示した上でその冒頭二段落を翻訳タスクの範囲とした。

この作品は、以下の 3 点を考慮して選ばれた。1 点目は本作品が非常に短いということである。そのため、限られた調査時間で全文を提示することが可能であり、必要に応じて作品の全体像を踏まえて訳すことが可能であった。2 点目は、語彙や文法と物語の展開の両方の観点から、ある程度用意に内容を理解することが可能であると考えられたことである。3 点目は、短い中にも、翻訳の際に葛藤しうるであろう箇所があると考えられたことである。2、3 点目によって、協力者は、表面的な理解を越えて、より深く読んだり、こだわりながら訳したりすることが可能であったと考えられた。

2.4 データの収集

協力者に個別に部屋に来てもらうという面談形式でデータの収集を行った。協力者に翻訳のタスクをしてもらい、その後のインタビューによってタスク遂行中に考えていたことを協力者自ら語ってもらうという、回顧法によってデータを収集した。

調査の概要と目的の説明の後、協力者は「冒頭二段落を訳してください」という指示とともに、本文をコピーした下書き用、清書用の二枚の用紙を配布された。下書きに加えて清書を書くように指示したのは、協力者に全体を振り返る機会を与えるためである。

回顧インタビューは Sasaki (2000) らを参考に、タスク遂行中には調査者がその手元をビデオカメラで撮影し、インタビューではその映像を見ながら、調査者の質問に協力者が答えるという形式で行った。具体的には、タスク遂行中に停止している箇所、読みや訳のときに戻ったり飛ばしたりした箇所、辞書を引いた箇所、不規則なペンの動きがあった箇所などで、映像を一時停止し、何を考えているかを逐一尋ねるという半構造化面接を行った。そうして得られた協力者の内省的な語りをボイスレコーダに録音し、それらの発話データを分析の対象とした。

なお、翻訳中の辞書の使用は自由であり、タスクの制限時間も設けなかった。個人差があるが、翻訳は概ね 30 分から 60 分、その後のインタビューは 60 分から 90 分程度で終了した。

2.5 データ分析の方法

分析は、質的なデータを記述的に整理する目的に適するとされる KJ 法 (川喜田, 1967, 1970) を参考にして行った。まず、ボイスレコーダで録音された全てのインタビューの音声記録を文字起こしした。その文字起こしされたインタビュー時の発話デ

一タを意味単位ごとに分割することで概念化を行った。概念は協力者がその都度何を考えていたのかという観点から行った。そうして区切り、名前をつけた概念（936 概念）をボトムアップ的な手法によってカテゴリ化した。その結果、まず 126 の小カテゴリを生成した。その小カテゴリそれぞれに名札（ラベル）を付与し、同様の手順で 30 の中カテゴリを生成した。同様に 8 の大カテゴリを生成した。生成された階層的なカテゴリはリスト化され、付録 1 として最終頁に載せられている。なお以上の手順はすべて調査者一人で行った。

3. 結果

A) 文学の読み、B) 理解、C) 翻訳、D) メタ報告、E) 翻訳の葛藤、F) 理解と訳の相互作用、G) 探す、H) その他、という 8 つの大カテゴリが生成された。以下、各カテゴリを、実際に記録された発話例を挙げながらまとめる。

3.1 文学の読み

文学の読みのカテゴリには、「1 イメージの喚起」、「2 表現への気づき」、「3 タイトルへの注目」、が含まれる。

以下は「1 イメージの喚起」に分類された協力者 B の発話である（R は調査者の発話である）。

R25: その後 4 段落目、we were listening の段落のその文の 1 行目の最後、somberly drinking の後にちょっと考えていますけど、ここで何を考えているか覚えてますか？

B25: somberly、それまではまあ読めていて、somberly drinking にきたときに、頭にどういう情景、we were listening rock and roll あたりまでは情景が浮かんだんですけど、somberly drinking の情景が浮かばなくて、頭の中で考えていた、です。

以下は「2 表現への気づき」に分類された協力者 A の発話である。

R25: 3 段落目最後の、all its vocabularies の vocabularies を 2 回読んでいますが、ここではどうして vocabularies の語だけ 2 回読んだんですか？

A25: vocabularies を読んだというよりは、with all its vocabularies という表現が面白いなあと思って、vocabularies をみえました。

これらのカテゴリは文学を読む際に顕著に現れると考えられる。それは、テキストの中に独特な表現やイメージを喚起する表現が多く含まれると考えられるからである。そうした箇所に差し掛かると、協力者は何度もその表現を読み直したり、立ち止まっ

て、その表現の意味を考えたり、想像したりした。しかし、以下の例に見られるように、翻訳課題の範囲外では、しばしばおもしろい表現、見慣れない表現、分かりにくい表現などに気づいても、そのままにして先を読んでいくことがあった。

R26: その次の段落、というか行、his eyes were wet wounded rugs の後にも
またしばらく考えていますけど、ここで何を考えていたのか教えてください。
ださい。

C26: ここは、うーん、その、wet wounded rugs って表現が、なんか見慣れないなあと思って、調べようかなって思ってたんですけど、ま、なんとなく分かるからいいか思って、はい、考えてました。

3.2 理解

理解のカテゴリには、語の同定や語レベルの理解から、句、文、さらには文を越えたディスコースやテキストレベルでの理解という、6つの中カテゴリが含まれている。協力者は様々なレベルでテキストを理解しようと試みているのであるが、生起数からは、協力者は主に語、句、文のレベルで立ち止まり、意味を理解しようとしており、またその際には、辞書で語を調べたり、続きを読んで語の意味を確定させたりしていることが明らかとなった。

また、以下の例に見られるように、本文中1段落目2文目の it が示すものは何かを考えるとということも、多く観察された。

R83: 1段落目「太平洋へと向かった。」の「。」とした後でまたしばらく考えていますが、ここでは何を考えていますか？

A83: えーと、こんどこれ、it's が出てくるところ、it が何を指してるんやろってのをすごく考えてまして、で、結局まあ、それを訳さなくてすむような、逃げの訳をしたんですけど、あ、今考えたら違うな、これ。あ、けど、そうですね、それ、そのときは全く気づいてなかったですね。

また、以下の例のように、時には先の展開を予測したり続きを想像したり、逆に話の一貫性を追えなくなったりしながら読んでいることも明らかとなった。

R41: その後左側のページのその次の行、his eyes were wet wounded rugs のところを、えっと、何回か読み直しをしているんですけど、ここでは何を考えているんですか？

D41: 結局右にちらっと戻った後に、左に戻った後に、その port って出てきた箇所もただぼんって出てきただけで、本当全然続いていかなかっ

たので、ま、違う話に変わったなっているのと、あと、それから his eyes were って出てきて、置いていかれた人がまた出てきたから、またその人のことを書いていくのかなと思って考えていました。

また、以下の2つの例のように、語の同定をする時に時間がかかったり立ち止まる箇所では、先の文学の読みにも関連する発話を記録している。

R06: 3段落目の2行目、hugeness of the Pacific まで行った後にもう一回 hugeness に戻っていますけど、ここでは何を考えているか覚えていますか？

E06: 最初 hugeness が何かわからなくて、もう一回見直して、そしたら分かったので、すぐ読み始めました。

R50: と、最後の as the radio の段落の一番最後の行、の like broken birds のところを少し戻ってその箇所だけ読み直しているんですけど、ここでは何を考えているんですか？

D50: えと、broken って出てきたから 自分の中では broken hearts って読んだけど、ん、違う違うと思って、見直しました。

3.3 翻訳

先の理解のカテゴリと同様に、翻訳のカテゴリにも、語、句、文、ディスコース、テキストといった、様々なレベルでの処理が記述された。

中でも以下の例のような「10-1 文脈にあう語を選ぶ」は、この翻訳の処理の中でも最も多く観察された。

R77: その my friend's wife のところの下、「友人の妻」の「妻」っていうところで、「妻」っていうのを一回書き直しているんですけど、これはどういうことを考えているんですか？

A77: えっとですね、「友人」って書くときにも困ったんですよ、my friend ってたしかに friend なんですけど、英語で言えば、たとえば友人にしたって、友達とか、例えばひどい言い方をすれば、「俺のダチの」とか書いてもいいわけで、じゃあ何を選ぶかって時に、ただ、この「妻」っていう表現もあんまり、こうふさわしくないかな、と、ま、後悔が残るところではあるんですけど、で、どうやって書こうかなって思って、でも名前も出てるわけでもないし、他に、いい、上手い言い回しが思いつかなかったので、ここでは、悩みつつも、ぐだぐだしながら、考えてる感じですね。

また文やディスコースレベルでの翻訳では、自分の書いた訳を読み直し、必要に応じて語尾や接続を修正することで、表現の一貫性や文の繋がりをより自然なものにしようと工夫していた。

3.4 メタ報告

メタ報告には、大きく分けて「15 読み方のメタ報告」と「17 訳し方のメタ報告」がある。「15 読み方のメタ報告」から明らかになったのは、個人によって読み方が異なるということである。ひとつの大きな違いは、辞書を引くタイミングである。何人かの協力者は、読みながら遭遇した分からない語について逐一辞書を引きながら読んでいくのに対して、何人かの協力者は、分からない単語に遭遇しても、飛ばして一通り読み、最後にまとめて辞書を引いた。その様子は以下のように報告されている。

R30: この後最後まで読み終わった後に、おもむろに辞書を取り出しましたが、ここで辞書を取り出したのは何ですか？

A30: 基本的に、特に読むのに支障がない限りは、私は、1文を通して、1文と言うか、まあ、ある程度のかたまりと言うか、出されている分はまとめてよんでから、後で知らないってか、分からない単語を調べるスタイルなので、それを取り掛かり始めた感じです。

また協力者によっては、文や句の区切りにスラッシュを入れたり、本文中の気になっている箇所に印をつけたり、辞書で調べた意味をメモしたり、といった「16 しるしをつける」行動も観察された。

もう一方の「17 訳し方のメタ報告」の中で特徴的なものは、「17-1 読者を意識して訳す」という報告である。これは、次のカテゴリでもある「E 翻訳の葛藤」にも関連する、訳文の分かりやすさや自然さへの気づきであると捉えることができるだろう。

3.5 翻訳の葛藤

翻訳の葛藤は、協力者が翻訳中に感じる迷いや自分の意識の中の矛盾を報告しているカテゴリである。典型的なものは、以下の例である。

R91: その後、「傷心の」と書いた後にまたしばらく考えているんですけど、ここでは何を考えていますか？

D91: えと、傷心のえと、なんか意識をしようかなと思ったんですけど、まあでも英語をそのまま直すみたいにしようか、と思って、で、うんそうしようと思って考えていました。

中でも顕著にみられたのは、「18-1 日本語として自然な表現にするために考える」などに代表される、訳文の自然さへの注意であった。協力者は自分の訳を見直しながら、それが日本語の文章として自然に感じられるように注意を払っていた。以下はその例である。

R101: その後、「私たちの傷ついた心」まで書いた後に、しばらく考えていますけど、これは何を考えていますか？

C101: これはそのまま訳したら「私たちの傷ついた心の、耳」っていう風になるんで、なんか気持ち悪いなあと思ったんで、なんかもつといい日本語ないかなと思って考えてました。

R102: そのあと「心」を消して、えと、少し前の、「私たちの」と「傷ついた」の間に「心が」と言うことばを入れてはいますが、ここで修正をした理由を教えてください。

C102: これは、**our broken heart** っていう風に、名詞で訳すから「耳」とつながりにくいかなあと思ったんで、その「私たちの心が傷ついたときに」ってやることで、少しは日本語らしくなるのかなと思って、変えました。

この一連の報告から、この協力者が常に自身の訳を見直し、修正を続けながら訳を進めていることが読み取れる。実際この C101 のように、自分の訳が不自然であると感じることは、自然な訳を書こうという意識のあらわれである。

また、このカテゴリの中には、原文の表現を生かして訳そうとする意識と、逆に英語の表現から離れて、日本語としてわかりやすく自然な表現にしようとする意識が働いている。こうした一見矛盾しているように見える意識は、一人の協力者の報告の中にも現れている。協力者はこうした双方向の志向性を越えて、自らの訳を作り上げていくのである。

3.6 理解と訳の相互作用

訳と理解の相互作用のカテゴリには、「22 訳による理解の促進」「23 とりあえず訳す」「24 回避」「25 下書き」「26 清書に移る」「27 メモ」の6つの中カテゴリがある。訳すことで理解が深まったり、分からないままとりあえず訳したり、飛ばしたりしながら、先を読み、また戻って訳しなおしたり、といった、非直線的な翻訳の過程が観察された。ただし、そうした時系列に沿った処理の方略は、本研究では明らかになっていない。それは、順序だって集められたデータを一旦すべてセグメントに分割し、カテゴリ化していったためである。しかし、以下の例のように、訳すことで理解を促そうとしている態度を観察した。

R93: 「聞かせるのだ。」でここで一通り訳し終わったんですが、その後少し考えた後に、二行目の *it depends on* の *it* のところに戻っていますが、どうしてこの箇所、一通り訳し終わった後に戻ったのか教えてください。

A93: これさっきも言ったんですけど、*it* の訳が、処理が難しく、自分の中で、で、たぶん言わんとしてることはすごくよくわかるんですけど、それを日本語に、しかも、なんていうんだろ、キレイに、こう、移していこうっていうのが自分の中でかなり難しく、悩んでいるので、それでこの *it* に対してああイライラってことで、あんなくりくりと丸をつけています。

R94: *It* がわからないとか、イライラとかしながらも、少し考えた後に「それは」と書き始めていますが、それは、この *it* が解決したんですか？

A94: 解決はしてないんですけど、ものすごい妥協案ですね。とりあえずはなんか、直訳をしてみて、それでアイデアが出るのを待つというか、それが私は結構よくやるので、うん、そうですね、とりあえずは、真っ白よりはとりあえずは書いとくほうがいいかなっていうくらいの勢いで、直訳を書いているだけです。

この協力者は、最初に全体を通して訳しているが、一段落目二文目の *it* が意味するものがわからず、飛ばして訳している。しかし最終的には何も書かないよりは書いたほうがよい、と述べているように、とりあえず何か書いてみて、アイデアを待つ、という訳し方をしている。また、別の協力者も、訳していくことで理解できていない箇所に気づいたり、訳すことで別の箇所との関連に気づいたり、といった報告がなされている。

3.7 探す

協力者はしばしばテキスト中の語句や箇所、あるいは自分の訳した語や残したメモなどを探ることがあった。

以下の例のように、協力者 C はテキスト全体の中から現在形で書かれている箇所を探した。

R72: それで、全体のページに戻っているんですけど、これはどこを讀んで、それでそれで、そこを讀んでいるときに何を考えているか教えてください。

C72: 全体を讀んで、どこが過去形で書かれてる、で、どこが現在形なんだろうってことを考えてました。

R73: その後、左側のページに移って二段落目だけ、えっと、おっきな括

弧でくくっていますけど、これは、この括弧をした理由を教えてください。

C73: この括弧は、現在形で書かれている範囲を括弧でくくりました。

この協力者はテキスト全体が過去形で書かれているのに、いくつかの段落では現在形で書かれていることに気づき、それがどういった箇所に見えるのかを考えているのである。他にも2名の協力者がこの事実に気づき、同様に探している。

3.8 その他

その他のカテゴリには、何を考えていたか忘れた、といった報告が含まれている。しかしこうした報告は、全体の報告に比較して極めて少ない。協力者はタスク中、かなり意識的に言語処理を行っており、またそうした処理の一つ一つが重要な意味を持つ活動であったといえるだろう。また、ペンの色を変えたり、文字を書く位置を迷ったりしているものも、このカテゴリに属している。

4. 考察

生成したカテゴリ表やその生起数などから、本研究における翻訳プロセスの特徴を以下の5点にまとめた。

- 1) 初見のテキストであったためにその意味理解にウエートがおかれた
- 2) 日本語として自然でわかりやすいように訳したいという態度と同時に英語の表現に沿って訳したいという、時に矛盾する双方向の志向性が確認された
- 3) 読み方や訳し方、辞書の使い方などにある程度の個人差が見られた
- 4) どの協力者もある程度同じ箇所で立ち止まり、考えた
- 5) 訳しながら理解が促進していくこと、またそのために分からない箇所を飛ばしたり、戻って修正したりすることがあった

以下、この5点について、英語教育に関連づけながら考察を行う。

まず1点目は、今回の翻訳タスクでは意味理解にウエートが置かれたということである。つまり、訳語の表現を考えるというよりは、表面的な語の意味や文の構造を把握し、内容を理解するために多くの時間、処理が用いられた。中でも「5-1 文脈の中での語の意味を考える」や「6-1 語の繋がり・熟語の意味を考える」などは生起数も多く、全員に観察された。またしるしをつける行為も多く観察されたが、これも文の表面的な意味や構造を把握しようとするための行動であると考えられる。こうした理解に関わる行動が多く観察されたのは、このタスクのテキストが初見であり、またテキスト中に、2段落目第2文のような長い文や、1段落目第2文のような指示語が分かりにくい箇所、また1段落目の第5文の *two fifths of port* などのように語の繋がりが分かりにくい箇所が存在したためであろう。

英語教育において翻訳というタスクを考えた場合、こうした表面的な理解を越えた

活動をいかに学習者に与えるかが重要になる。テキストを理解した上で、どういった語をあてるのか、どういった表現、文体で訳すのか、という選択や葛藤を経て、学習者の言語観が深化していくと考えられる。今回の初見のテキストでも、中には「C 翻訳」のカテゴリに分類された発話の中では、文脈に適した日本語を選ぶような注意の払いかたも観察されたが、こうしたメタ言語的な判断をより多く学習者に迫るためには、例えば内容理解を確認した後に翻訳課題を与えたり、訳を推敲する機会を与えたり、あるいは Duff (1989) などで提案されるような教室内での議論などを行うことが必要になると考えられる。

2 点目は、訳す時に二つの相反する力が作用しているということである。それはカテゴリ 18、19、20、21 などから明らかである。一方では「19-1 英語の表現を生かすために訳を工夫する」や「19-2 訳が英語から離れすぎないように気をつける」のように、意識的に原文に沿って訳していこうとする態度も観察される。その一方で「20-1 自分が捉えたイメージを伝えるための表現を考える」や「18-1 日本語として自然な表現にするために考える」、「20-2 英語から離れて意識をする」や「14-2 日本語だけを見て意味が通るようにする」のように、意識的に英語から離れていくような態度も観察された。中でも 2 段落目の第 2 文は長いため、分かりやすくするために一文を区切って訳していこうとする協力者もいれば、英語の表現を生かすためにあえて長いままで訳そうとする協力者もいた。また、はじめは区切って訳していたが、そのうちに繋げて訳すように修正を加えた協力者もいた。この協力者は、最初は英文の理解のために区切りながら短い単位で処理していったが、しだいに英語の表現の特徴、言語形式にも注意を払えるようになったのではないかと考えられる。

こうした態度は翻訳タスクにおける特徴的な葛藤のひとつであろう。翻訳では、原文に沿いつつも、翻訳されたテキストの読み手を想定しながら、その受け取られ方へも関心を向けていく必要があるため、こうした葛藤が生じることになる。そういう意味でこうした葛藤は、翻訳タスクにおける最大の特徴であるといえるかもしれない。

3 点目は、いくつかの方略や読み方、訳し方が個人によって異なっているという点である。例えば辞書を引くタイミングや引く内容、読みながら訳すか、全体を読んでから訳し始めるか、といった点は、協力者によって異なった。また、全員が「18-1 日本語として自然な表現にするために考える」という態度で訳していくが、中でも協力者 C、F からは「17-2 読者を想定して訳す」という報告が記録された。また時制やタイトルに特別な注意を払ったり、情景をイメージしながら訳したと報告した協力者もいた。

こうした個人差は、読む力や訳す力などに関連していると考えられる。例えば全体から現在形で書かれている箇所を探したりする読み方は、その文法的特徴からある解釈を引き出そうとするものであり、実際に協力者 C は、「普遍的な人生訓のようなものを語る箇所は現在形で、事実を語る箇所は過去形で描かれているのではないか」という結論に達した。一方で語源に関して調べた協力者 D は、結局妥当な解釈に到達す

ることが出来ず、解釈を訳に加えるか迷った末に、含まないように、すなわち原文に忠実に訳していくことを選択した。こうした読み方や訳し方がどの程度適切な方略であるか、また訳文にどの程度寄与するのかという点は、今後の課題であるだろう。

4点目は、先に述べたようにある程度個人差が観察されたにもかかわらず、いくつかの特定の語や表現について全員、あるいは多くが繰り返し考えるということである。それは理解に際しても、訳に際しても同様である。中でも特に理解に際して共通して考えている箇所は、1段落目第1文の Monterey という地名、第2文の It が指すもの、第5文の two fifths of port の箇所、2段落目第2文、recorded on the very dust of America の繋がりや very、dust の意味、play~back into the ear の繋がりなどである。また訳に際しては、1段落目第1文の starts or ends という表現、第3文の had just left him の時制や leave の訳語、第4文 walked right out the door の right out という表現、2段落目第2文、around や dust、settled on、back into the ear、broken heart といった箇所である。

こうした箇所では特に、何度も行きつ戻りつして理解を促進しようとしたり、辞書を引いて調べたり、とりあえず日本語にしたものを読み返して修正したりしている。それらは単に語の意味が分からなくてひっかかる箇所、語や話の繋がりが分かりにくい箇所、日本語にする時に訳しにくい箇所、に大別される。そうした中でも、訳しにくい箇所で生起している気づきは、日本語と英語の違いについて目を向けているといえるだろう。こうした経験は、積み重ねていくことで、それぞれの言語の特徴や違いを理解することにつながっていくと考えられる。そういう意味で、言語学習に寄与すると考えることができるだろう。そうした言語的な葛藤の中で、言語そのものに関する認識を深めていくと考えられるのである。

5点目は、訳と理解の関係である。中でもカテゴリ 22 や 23、24 などでは明らかなように、分からない箇所や訳しにくい箇所を回避し、別のところを訳したり理解したりしながら確定させていくような方略が取られている。したがって、個人差はあるものの、概してまず表面的な理解をし、その後に訳していくが、その中で訳しにくいところ、理解が確定しない、あるいは間違っていたところに気づき、さらに本文を読んだり辞書を引いたりして考えを深めていく、というプロセスを経ると考えられる。そして、表面的な理解が概ね確定した後、自分の書いた日本語の表現、特に日本語としての自然さ、主語と述語の整合性や表現の一貫性、スムーズに読めるかどうか、あるいは英語から離れすぎていないかなどの点に注意を払いながら、見直し、修正を加えていく。こうした一連の流れのなかで、何名かの協力者は訳すことで分からない箇所がはっきりし、また訳すことで理解が促されると感じていることが明らかになった。また全体を読んで一部分の理解や訳を確定させたり、一部の意味からイメージをしたり展開を予測したりして全体を捉えたりしようとするといった、部分と全体の往復運動による処理も確認された。

5. 結論

本研究では6名の協力者に対して文学的テキストの翻訳タスクを課し、その過程で何を考えて取り組んだかを後のインタビューで回顧報告してもらうことで、翻訳プロセスの認知処理の過程を明らかにしようと試みた。その結果、3章で示された8つの大カテゴリを生成し、さらにそれらのカテゴリと実際に報告されたデータをもとに、4章では英語教育に関連させながら考察を行い、翻訳タスクの扱いに関する示唆を得た。

こうした翻訳タスクを教室環境で扱う場合には、特に以下の点に留意する必要があると考えられる。すなわち、1) 表面的な内容理解から、いかに解釈や表現の工夫へ深化させていくのかを工夫すること、2) ある程度内容が取りにくい、あるいは解釈が求められるようなテキストによって、何度も同じ箇所を考えさせるようにすること、3) どのくらいの範囲を訳させるか、時間的な制約の中で考えること、である。中でも3点目に関しては、和訳の問題点として静(2006)らが指摘する、時間がかかりすぎる、という点をどう克服するのか、今後の課題であるといえる。

最後に本研究から考えられる今後の課題として、以下に3点を挙げる。1点目は分析手法や協力者の人数、レベル、テキストの種類などを他にも設定することである。そのためにも、例えば中高生を対象に調査を行うこと、またテキストもより難易度の低いものや教科書を用いることなどが考えられる。2点目は翻訳の深化の過程を探ることである。今回はワンショット形の実験であったために、表面的な理解のレベルにとどまりがちであり、推敲していく過程はあまり明らかにならなかった。今後は翻訳の過程がどのように深化していくのか、その推敲の過程を記述していくことが必要であるだろう。3点目は、こうしたタスクと英語力の伸長の関連を実証することである。そうすることで、翻訳タスクがどういう点で英語教育に寄与するのかの示唆が得られると共に、教育的翻訳研究の分野においても、その知見を重ねることが可能になると考えられる。

著者紹介: 石原知英 (ISHIHARA Tomohide) 広島大学大学院教育学研究科博士後期課程在籍中。専攻は英語教育学。英語教育における文学や翻訳の扱いに関する研究を行っている。
連絡先: tomoishihara@hiroshima-u.ac.jp

【引用文献】

- Börsch, S. (1986). Introspective methods in research on interlingual and intercultural communication. In J. House & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*. Tübingen: Narr. 196-209.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- Gerloff, P. (1986a). Identifying the unit of analysis in translation: some use of think-aloud protocol data. In C. Fearch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters. 135-158
- Gerloff, P. (1986b). Second language learners' reports on the interpretive process: Talk-aloud protocols of translation. In J. House. & S. Blum-Kulka. (Eds.), *Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*. Tübingen: Narr. 243-262.
- Hansen, G. (2005). Experience and emotion in empirical translation research with think aloud and retrospection. *META*, 50 (2): 511-521.
- Jääskeläinen, R. (1996). Hard work will bear beautiful fruit: A comparison of two think-aloud protocol studies. *META*, 41 (1): 60-74.
- Jääskeläinen, R. (1998). Think-aloud protocols. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge. 265-269.
- Kiraly, C. D. (1997). Think-aloud protocols and the construction of a professional translator self-concept. In J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain, & M. K. McBeath (Eds.), *Cognitive process of translation and interpreting*. California/ London: SAGE Publications. 137-160.
- Lörscher, W. (1996). A psycholinguistic analysis of translation processes. *META*, 41 (1): 26-32.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85 (4): 529-548.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of second language writing*, 9 (3): 259-291.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1): 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing and translation from L1 to L2. *Journal of second language writing*, 5 (3): 271-294.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures on theory and method*. Buckingham: Open University Press. [上淵寿・大家まゆみ・小松孝至 (2003) 『心理学のための質的研究法入門』培風館]
- Zabalbeascoa, P. (1997). Language awareness and translation. In L. van Lier & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education volume 6: Knowledge about language*. Netherlands: Kluwer Academic Press. 119-130.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法 創造性開発のために』中央公論新社.
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法 KJ法の展開と応用』中央公論新社.
- 大津由紀雄 (1998) 「学校英語教育が本当にやらなくてはならないこと」『関西英語教育学

会紀要』 21: 1-8.

大津由紀雄・鳥飼玖美子 (2002) 『小学校でなぜ英語？—学校英語教育を考える—』 岩波書店.

静哲人 (2006) 「もう本当に和訳はやめてほしい」『英語教育』 2006年6月号, p.41.

柴田元幸 (2006) 『翻訳教室』 新書館.

山田雄一郎 (2006) 『英語力とは何か』 大修館.

付録1 タスク用のテキスト

The largest ocean in the world starts or ends at Monterey, California. It depends on what language you are speaking. My friend's wife had just left him. She walked right out the door and didn't even say good-bye. We went and got two fifths of port and headed for the Pacific.

It's an old song that's been played on all the jukeboxes in America. The song has been around so long that it's been recorded on the very dust of America and it has settled on everything and changed chairs and cars and toys and lamps and windows into billions of phonographs to play that song back into the ear of our broken heart.

付録2 カテゴリリスト

	大カテゴリ		中カテゴリ		小カテゴリ	生起数
A	文学の読み	1	イメージの喚起	1-1	語からイメージする	8
				1-2	辞書で調べてイメージする	1
				1-3	情景をイメージする	6
		2	表現への気づき	2-1	面白い表現や比喩に気づく	8
				2-2	一語一語の意味が深いと思う	1
		3	タイトルへの注目	3-1	タイトルを確認する	1
3-2	タイトルと関連する表現に気づく			2		
B	理解	4	語の同定	4-1	単語の同定に一瞬戸惑う	3
				4-2	前に同じ単語が出てきたことに気づく	6
				4-3	前に出てきた語とは別の語だと気づく	1
		5	語レベルの理解	5-1	文脈の中での語の意味を考える	33
				5-2	別の表現と比較して語の意味を考える	3
				5-3	語の読み方を考える	2
				5-4	辞書で調べた意味を思い出す	1
5-5	辞書で知らない語の意味を調べる	25				
5-6	辞書で知っている語の別の意味を調べる	20				
5-7	辞書で文脈に合う意味を調べる	3				

			5-8	辞書で語源を調べる	3	
			5-9	辞書で読み方を調べる	2	
			5-10	辞書で引いてニュアンスの違いを調べる	1	
			5-11	辞書で調べ間違えた語を調べる	1	
			5-12	辞書で知っている語の意味を確認する	22	
			5-13	辞書で予測した意味を確認する	6	
			5-14	辞書で調べたものをもう一度確認する	4	
	6	句レベルの理解	6-1	語の繋がり・熟語の意味を考える	53	
			6-2	区切った句を理解する	10	
			6-3	辞書で引いた語を文脈に合わせるために確認する	13	
			6-4	強調の表現に気づく	6	
			6-5	時制の表現について理解する	7	
			6-6	辞書で語の繋がりを調べる	14	
			6-7	辞書で似た例文を探す	1	
			6-8	辞書で引いて文法を確認する	1	
	7	文レベルの理解	7-1	一文を読んで内容を理解する	27	
			7-2	一文の構造を理解する	27	
	8	ディスコースレベルの理解	8-1	指示語がさすもの考える	19	
			8-2	次の文との繋がりを考える	16	
			8-3	続きを読んで内容を理解する	1	
			8-4	段落内の繋がり・内容を考える	9	
			8-5	段落間の繋がり・内容を考える	4	
	9	テキストレベルの理解	9-1	英文全体の理解のための再読	4	
			9-2	英文全体の内容を思い出す	1	
			9-3	話の展開を予測しながら読む	4	
			9-4	話の展開の整合性を考える	1	
			9-5	話の展開の軸になる表現だと思う	1	
			9-6	話の主題を考える	1	
C	翻訳	10	語レベルの訳	10-1	いくつかの表現から文脈に合う語を選択する	28
				10-2	表記（漢字・ひらがな・カタカナ・数字）を考える	11
				10-3	漢字を思い出す	6

			10-4	指示語を明示的に訳す	12	
			10-5	指示語をどう訳すか考える	1	
			10-6	辞書で訳語を調べる	16	
			10-7	辞書で訳が分からないところのヒントを探す	1	
	11	句レベルの訳	11-1	時制を訳す	17	
			11-2	訳した箇所を見直す	2	
	12	文レベルの訳	12-1	一文の訳を見直す	26	
			12-2	訳の中の表現を統一しようとする	4	
			12-3	主語と述語を整合させる	1	
			12-4	訳の語順を考える	17	
			12-5	訳す時に文の中での句の位置を考える	4	
	13	ディスコースレベルの訳	13-1	文や句の繋がりを考えて語尾や接続を直す	13	
			13-2	訳での繋がりを考える	4	
	14	テキストレベルの訳	14-1	訳し終えた後に全体を見直す	8	
			14-2	日本語だけを見て意味が通るようにする	1	
D	メタ思考	15	読み方のメタ報告	15-1	全体を読んで概要をつかむ	6
				15-2	全体を読んでからまとめて辞書を引く	1
				15-3	単語の意味を拾いながら読む	1
				15-4	辞書を引こうか迷う	4
				15-5	続きを読むか戻るか迷う	1
		16	しるしをつける	16-1	文の構造を見やすくするために印をつける	33
				16-2	訳すのに区切りのいい箇所に印をつける	4
				16-3	後で辞書を引こうと思って印をつける	29
				16-4	何をさすか分からない指示語に印をつける	2
				16-5	文中から現在形で書かれた箇所に印をつける	2
				16-6	固有名詞を分かりやすくするために印をつける	1
		17	訳し方のメタ報告	17-1	読みながら訳していくことにする	3

			17-2	読者を想定して訳す	2			
			17-3	読みながら訳していたのを読んでから訳すことにする	1			
E	翻訳の葛藤	18	自然さへの注意	18-1	日本語として自然な表現にするために考える	58		
				18-2	訳が日本語として不自然だと感じる	16		
				18-3	訳がしっくりこないように感じる	6		
				18-4	訳の意味が通じない・分からないと感じる	3		
		19	原文尊重	19-1	英語の表現を生かすために訳を工夫する	34		
				19-2	訳が英語から離れすぎないように気をつける	6		
		20	意識	20-1	自分のイメージを伝えるための表現を考える	31		
				20-2	英語から離れて意識する	5		
		21	葛藤	21-1	意識をするか英語にそって訳すか迷う	3		
				21-2	自分の解釈を訳に加えるか迷う	1		
				21-3	誤植ではないか確認する	2		
				21-4	辞書で調べて解釈を諦める	1		
				21-5	自分の解釈の妥当性を考える	1		
				21-6	訳しにくいと感じる	4		
				21-7	訳しにくい理由を考える	1		
		F	理解と訳の相互作用	22	訳による理解の促進	22-1	続きを読んで訳を確定させる	5
						22-2	間違えて理解していたことに気づく	5
22-3	訳すことで理解が促進する					4		
22-4	間違えて訳していたことに気づく					1		
22-5	全体を読んで訳しにくいところを考える					1		
23	とりあえず訳す			23-1	納得しないままとりあえずの訳を考える	15		
				23-2	訳の出だしを考える	4		
				23-3	訳せるところから訳す・訳せるところまで書く	3		
				23-4	分からなくて飛ばした箇所に戻る	2		
24	回避			24-1	分からない箇所を飛ばす	12		
				24-2	上手く訳せない箇所を飛ばす	7		
				24-3	分からないところを諦める	1		
25	下書き			25-1	訳し忘れていた語を書き加える	12		

				25-2	下書きで書いた訳を見直す	7
				25-3	下書きを削除、修正する	6
				25-4	訳を付け加える	5
				25-5	下書きの字が読めなくて考える	1
		26	清書に移る	26-1	一通り訳せたので清書に移る	3
				26-2	分からない箇所は諦めて清書に移る	2
				26-3	修正を終えたので清書に移る	1
		27	メモ	27-1	訳の候補やアイデアをメモしておく	11
				27-2	辞書で調べた意味をメモする	5
G	探す	28	探す	28-1	訳すのに区切りのいい箇所を探す	12
				28-2	一文の終わりを探す	4
				28-3	タスクの範囲を確認する	4
				28-4	現在形で書かれている段落を探す	3
				28-5	書き残したメモを探す	1
H	その他	29	単なる誤り	29-1	単純な書き間違いや誤字を直す	10
				29-2	写し忘れる	1
		30	その他	30-1	ペンが先走る	8
				30-2	何を考えていたか忘れた	3
				30-3	訳を書く位置を迷う	3
				30-4	気分転換にペンの色を変える	3
				30-5	質問の聞き返し	1