

〔実践報告〕

JFL 環境におけるピア・ラーニングを前提とした モノリンガル教師による日本語通訳入門コースの考察

—— キルギス共和国日本人材開発センターにおける実践を通して ——

渡 邊 知 釈

要 旨

JFL(外国語としての日本語)環境において基礎的な通訳技能の習得を目標とする日本語コースをバイリンガルでない教師が担当したケースについて、前提を整理した上でその実践を分析記述し、コース直後のアンケートと4年後の追跡調査の結果を考察する。モノリンガル教師による通訳入門コースにおいては、活動の多くをピア・ラーニングに依拠することとなるが、この活動に対する学習者の評価は教師主導の活動より総じて高かった。また、追跡調査では「リエゾン通訳」のニーズが明らかになった。

【キーワード】 海外における日本語教育 通訳 モノリンガル教師 ピア・ラーニング

1. はじめに

本稿は2006年3月から7月にかけて実施されたキルギス共和国日本人材開発センター(以下、KRJC)における「通訳者翻訳者養成準備研修会」(以下、研修会)での通訳準備コースの実践と学習者アンケート、および4年後の追跡調査の結果を踏まえ、コース目標と実施方法の妥当性、反省点、およびコースの意義について考察する。

2. 通訳訓練の一般的現状と第二言語教育

通訳教育の内容に関しては、大きくは社会文化的小および準専門的知識の習得と、逐次通訳や同時通訳、ノートテキング、資料調査などの個々の技能訓練に分けて考えることができる。ここでは後者を通訳訓練と呼ぶこととする。通訳訓練は第二言語教育・外国語教育を終えてから行う特殊技能訓練であるとする見解が多い(三浦1997、染谷1996a等)。稲生・染谷(2005)は通訳訓練の前提となる語学力を「限りなく“near-native”に近い力」としているが、そうだとすればもはや第二言語教育が扱う

範囲にはないであろう。一方、少なくとも日本の日英通訳養成コースでは語学学習の要素と通訳訓練の要素が分かちがたく結びついていることも指摘される（染谷1996 a、田中・稲生・河原ほか2007等）。日本語を第二言語（通訳におけるB言語、C言語）とする通訳養成に目を向けると、日本国内の事例は管見ではなかったが、海外における日本語教育では言語習得段階での通訳訓練も行われている（長坂2010、稲垣・土井・仲矢2003、ミーシナ2001等）¹⁾。

通訳コースの指導者については、通訳経験者が行うというのがほぼ常識となっている。国際会議通訳者協会（AIIC2010）の指針では、「通訳コースのデザインおよびクラスの指導は現役の会議通訳者によって行われること」とされ、日本の大学・大学院においては、通訳授業担当教員の98%が通訳実務経験者である（染谷・斉藤・鶴田ほか2005）。

日本語教育の領域において通訳がテーマとして取り上げられることは、海外における教育事情紹介などを除きこれまでほとんどなかったと言ってよいが、その背景には、通訳訓練を語学教育と区別するという考えだけでなく、日本語教師に通訳実務経験者が少ないという事情もあるものと推測される。長坂（2010）は母語（A言語）が異なる非母語話者日本語教師に対しての、一言語（日本語）のみを使った「通訳トレーニング入門」授業の報告を行っている。一言語という点では本稿の研修会とは異なるが、これは少なくとも日本語教育におけるモノリンガル教師による通訳訓練としては管見で唯一の事例である。

通訳訓練に際しては、シャドーイング（一言語での同時リピーティング）、リテンション（一言語での遅延リピーティング）、クイックレスポンス（語句あるいは文単位で即応的に目標言語に置き換える練習）、パラフレーズ（一言語での言い換え）などの、通訳そのものとは異なる練習が付随して行われることが多いが、染谷（1996 b）はこれら「通訳訓練法」はいかにも通訳訓練的な雰囲気を持っているが、実際の通訳能力の強化とごく間接的な関係しか認められないとする。いくつかの実験では、プロ通訳者のシャドーイング成績が学生に劣る（Moser-Mercer et al. 2000）、一言語のパラフレーズは言語間通訳より認知負荷が高い（Christoffels and de Groot 2004）などの結果も示されている。一方、通訳訓練の目的としてではなく第二言語学習法としてのシャドーイングの効果は近年広く研究が行われており、門田（2007）は言語習得におけるシャドーイングの効用として、(1) 音声知覚の自動化機能、(2) 新規学習項目の内在化機能を提案している。

通訳そのものの指導法としては、「音声を聞く」「受講生が通訳をする」「講師が指導する」というプロセスの繰り返しが一般的である（新崎2005）。筆者も現役通訳者による英日通訳の訓練を受けた経験があるが、授業の主要な流れは同様であった。通訳そのものの練習には正当性があるが、このアプローチは教師の主導性が非常に高く、教室内でのやり取りの大半は一人の教師と個々の学習者との間に限られ、学習者一人の発話量も非常に少ない。

一方、第二言語教育の領域では、教師中心・個の学びから、学習者中心・協働（協同）の学びへと関心に移り、特に協働の学びについてはピア・ラーニングの研究成果が次々と報告されている²⁾。以下、池田・館岡（2007）による定義をまとめると、ピア・ラーニングとは、文字通りにはピア（仲間）

と協力して学ぶ方法で、教師が用意周到に「結果」の伝達をするのではなく学習者たちが自身で課題に取り組む過程で学ぶものであり、それは知識は自らが周囲（社会）と相互作用する中で構成するものであるという学習観を背景としている。そのメリットとして、リソースの増大、相互作用による理解深化、社会的関係性の構築による情意面での好影響が挙げられる。また、ピア・ラーニングはより広く社会の様々な活動に対して使われる協働の概念を下敷きとしているが、その最大の意義は、参加者が協働に参加する以前には持ち得なかった新たな成果を創り出すことだとされる。

3. 分析対象コースの前提条件

3.1. キルギスにおける日本語教育事情と研修会の開催経緯

キルギス共和国には、本研修会を開催した2006年の時点で1,000名を超える日本語学習者がおり、その3分の2が高等教育機関に所属していた(国際交流基金2008)。実際の到達度は別としても、中上級レベルを到達目標とする日本語学習者は数百名いたと推定される。中上級レベルまで達した学習者にはさらに高度な日本語を学習したいという意欲が見られ、KRJCの日本語コース最終学年へのアンケート調査(2005年7月実施)では、期待することとして「もっと高度な日本語の講座を開設すること」「通訳や日本語教師などを養成するような講座を開設すること」を挙げる回答がそれぞれ75%、91%にも達していた。

3.2. コースデザイン

熱心な日本語学習者の期待とは裏腹に、キルギスにおける日本語通訳の需要は多くない。福嶋・イヴァノヴァ(2006:49-50)は「地域内に日本語コミュニティーがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境」を「孤立環境」と定義し、そこでのコースデザインの基準は「言語学習を通しての学習者の自己実現」と「社会環境」との「利害調整」に置かれるべきで、それによって学習者の学習方法の個別化を促し、学習者を「社会文脈化」することが必要だと説く。孤立環境では学習者の漠然としたニーズをもとにコースデザインを行ってもコース自体が社会から孤立してしまう恐れがある。キルギスもそのような「孤立環境」の一つである。在留邦人数は2006年時点では72名と少数で、日本からの民間直接投資はゼロであった³⁾。

学習者を社会から孤立化させないようなデザインを模索し、研修会の目標を、(1)現地で出会う可能性のある場面での基礎的な通訳能力の育成、(2)中上級学習者に対する学習オリエンテーション、(3)協働的な活動を経験し共益的な資料を作成すること、と定めた。(1)については、日本の民間企業の進出がないことから、ODA関連事業および両国間の外交一般に関するトピックを選び、基礎的な通訳訓練を計画した。なお、キルギス共和国は多言語社会であるが、公用語としてロシア語が広く使われていることから、言語ペアは日本語とロシア語とした。(2)については、研修会参加者の多くが中上級レベルであり言語習得段階にあることを考慮し、それまでに経験しなかった学習方法(シャドー

イング等のいわゆる「通訳訓練法」)や、通常の日本語授業ではあまり扱われない言語活動を体験しながら、学習方法の個別化と新たな学習目標の発見を促すものである。(3)については、協働の利点を体験し、あわせて組織名の日本語訳や定型的なあいさつ表現のロシア語訳などの共益的なりソースを協働作業により作成することを主眼とした。

研修会にバイリンガル教師が(チームティーチングの形においても)手当てできなかったことはさらに困難な制約条件であった。通訳・翻訳を扱うにもかかわらず、担当教師(筆者)にはロシア語の十分な能力がなく、(その状況において)モノリンガルであったため、ロシア語の訳出チェックは参加者によるピア・レスポンスにより行うこととした。なお、ピア・レスポンスという用語は通常、学習者が自分の作文に対し仲間から得られるフィードバックのことを指すが、ここでは訳出に対するフィードバックを指すこととする。

4. 分析対象コースの概要

4.1. 日程および参加者

研修会は2006年3月7日から7月4日まで、18名の参加者を対象に週1回3時間、全15回(計45時間)行われた。参加者はすべてロシア語を母語とするかまたは十分な運用力を有していた。開講にあたっては旧日本語能力試験2級合格以上の言語知識を有する者を選抜した(うち1級合格者は4名)。有償・無償の通訳経験者は5名程度であった。参加者のうち、規定の出席日数(3分の2以上)に足りなかった6名を除く12名が修了し、修了証が授与された。

4.2. シラバスの概要と教材

シラバスの概要は表1、教材は表2のとおりである。また、表中の略語は略語表のとおりである。この研修会で行った活動は、(1)シャドーイング等の「通訳訓練法」群、(2)言語知識の教授や通訳・翻訳の日本語訳出に対するフィードバック等の「教師主導」群、(3)参加者同士のフィードバックや資料作成等の「参加者の協働」群の3つに、教材は(a)言語知識、(b)通訳練習、(c)翻訳練習、(d)参考資料、の4つに分けることができる。

4.3. モノリンガル教師がバイリンガル練習に対応する際の方策

ロシア語テキスト(音声および文字)の日本語訳

略 語 表

教 材		
L	聴解	
G	文法	
I	通訳	
T	翻訳	
M	資料	
PD	協働作成資料	
口 頭 の 活 動		
通訳訓練法	SH	シャドーイング
	RT	リテンション
	QR	クイックレスポンス
通 訳 練 習	CI	逐次通訳
	SI	同時通訳
	ST	サイトトランスレーション
認 知 的 活 動		
教 師 主 導	LC	講義
	FB	教師によるフィードバック
協 働	PR	ピア・レスポンス
	CO	協働作業

表1 研修会のシラバス

	題材\活動	通訳・ 翻訳練習	「通訳訓練法」群			「教師主導」群		「参加者の協働」群		宿題
			SH	RT	QR	LC	FB	PR	CO	
第1回	通訳の種類と職業倫理について					★				
	I①「自己紹介の通訳」	日露日 CI					★	★	★	
	T①「大使インタビュー記事」	露日 T								★
第2回	L①上級聴解ストラテジー					★				
	I②「会議通訳者インタビュー」		★							
第3回	L①上級聴解ストラテジー					★				
	I②「会議通訳者インタビュー」		★	★						
	I②語彙リスト							★	★	
	G①「主題の「は」と主語の「が」									★
第4回	L①上級聴解ストラテジー					★				
	T①「日本大使インタビュー記事」	露日 T					★			
	G①「主題の「は」と主語の「が」					★				
	I②「会議通訳者インタビュー」		★	★						
	I②語彙リスト				★					
	T②「JICA 事業について (日 AB)」	日露 T								★
第5回	T①「日本大使インタビュー記事」	露日 T				★	★			
	I②「会議通訳者インタビュー」		★							
	T③「JICA 事業について (露 AB)」	露日 T								★
第6回	I②「会議通訳者インタビュー」	日露 ST 日露 SI						★		
第7回	G②「自然な物語の文作り」					★				
	G③「JICA 事業について (日)」					★	★			★
	(M①「キルギス政府組織日訳」配布)									
第8回	I③「数字の通訳」(日)	日露日 CI						★		
	G③「JICA 事業について (日)」					★	★			
	PD①「JICA 組織図・民間企業の役職名」	日露 T								★
第9回	G③「JICA 事業について (日)」					★	★			
	T④「JICA 事業について」									★
第10回	T④「JICA 事業について」完成版配布	日露 T								★
	I④「JICA 事業について」		★	★						
	PD①「JICA 組織図・民間企業の役職名」	日露 T						★	★	
第11回	I⑤「JICA 事業について」	日露 CI		★				★		
第12回	I⑥「大臣政務官挨拶」	日露 CI	★	★						
	I⑥語彙リスト				★					★
	PD①「JICA 組織図・民間企業の役職名」									★
第13回	PD②「日本語のあいさつ表現」									★
	I⑥「大臣政務官挨拶」		★	★						
	PD②「日本語のあいさつ表現」									★
第14回	I⑥「大臣政務官挨拶」	日露 CI						★		
	I⑦「キルギス大使挨拶」		★	★						
	PD②「日本語のあいさつ表現」									★
第15回	I⑦「キルギス大使挨拶」	露日 CI					★			
	M②「ビジネスコース講義」(DVD 視聴)		★							

表2 研修会の教材

	記号	内 容	ね ら い
通訳に関するもの	I①	「自己紹介の通訳」(参加者による自己紹介)	・協働学習に向け仲間意識を作り、ピア活動および再帰的訳出の手法の導入とする
	I②	「会議通訳者インタビュー」現役通訳者に対するインタビュー記事 (SPACE ALC ウェブサイト所収の会議通訳者・白江久仁子氏へのインタビューを基に音声資料を作成、日露同時通訳実習に使用)	・通訳という職業についての理解を促す ・「通訳訓練法」および「サイトトランスレーション」「同時通訳」の教材とする
	I③	「数字の通訳」(万、億、兆などの単位をすばやく訳するためのインフォメーション・ギャップ資料)	・正確さが要求される数字の通訳練習に使用
	I④	「JICA 事業について(日1)」(JICA 広報資料を基に独話形式の日本語音声資料を作成)	・当地での最大の通訳クライアントとなりうる JICA の事業について理解を得る ・「通訳訓練法」の教材とする
	I⑤	「JICA 事業についてのインタビュー」(I④をもとにフィラーや冗長性を含んだインタビュー形式の日本語音声テキストを作成)	・日露逐次通訳練習に使用 ・ノートテイクの練習に使用
	I⑥	「外務大臣政務官あいさつ」(日本国外務省ウェブサイト・松宮大臣政務官演説「在京キルギス大使館の開館」を基に音声資料を作成)	・公式な場面でのあいさつ表現に慣れる ・日露逐次通訳練習に使用 ・ノートテイク練習に使用
	I⑦	「クタノフ駐日キルギス大使あいさつ」(在日キルギス共和国大使館ウェブサイト所収・駐日本キルギス共和国大使挨拶を基に、ロシア語音声テキストを作成)	・公式な場面での簡単なあいさつ表現に慣れる ・露日逐次通訳練習に使用 ・ノートテイク練習に使用
通訳の準備段階としてのもの	T①	「日本国臨時代理大使インタビュー記事(ロシア語) (Аргументы и факты в Кыргызстане) 2005年12月26日、笠井達彦氏へのインタビュー)	・自国に対する日本人の見方を学ぶ ・露日通訳練習に使用
	T②	「JICA 事業について(日 AB)」(I④のテキスト版)	・テキストをA/Bの二つに分け、ジグソー化 ・日露通訳練習および、通訳の際の事前収集資料として使用
	T③	「JICA 事業について(露 A B)」(上記T②の参加者によるロシア語訳)	・原文との差異を検証することにより、日露通訳、露日通訳のプロセスを見直す
	T④	「JICA 事業について(露)」(T②の検証された最終的なロシア語訳)	・I④、I⑤の日露通訳練習のピア・レスポンスのために参照
参加者の参考となる資料	M①	「キルギス政府組織日本語訳」(既存のロシア語・英語の対訳表に教師が日本語を加えて作成)	・重要なローカル資料の例示 ・PD①②のモデル
	PD①	「JICA 組織図・民間企業の役職名」(JICA 資料などを基に教師が作成したものを参加者が翻訳)	・参加者の協働による共益的成果物の作成
	PD②	「日本語のあいさつ表現」(教師が作成した表現例を参加者が翻訳)	・訳しにくいあいさつ表現の訳を定める ・参加者の協働による共益的成果物の作成
	M②	「ビジネスコース講義」(講義：高千穂安長「日本企業のマーケティング活動」KRJC、2006年3月16日の録画資料：プロのロシア人露日通訳者による逐次通訳)	・参加者へのロールモデルの提示
言語知識に関するもの	L①	「上級聴解ストラテジー」(川口さち子・桐生新子(2003)『上級の力をつける聴解ストラテジー』(上)(下) 凡人社)	・縮約形、音韻変化などに関する言語知識の習得
	G①	「主題の『は』と主語の『が』」(自作教材)	・自然な日本語産出のための言語知識の習得 ・訳出において従属節と主節を見極めるための言語知識の習得
	G②	「自然な物語の文」(主題の「は」の使い方を学ぶための自作教材)	・自然な日本語産出のための言語知識の習得
	G③	「JICA 事業について(日)」(上記T③の参加者による日本語訳)	・日本語訳出の文法、表現、語彙を見直すことによる言語知識の習得

出について、少なくとも産出された日本語内部での表現の適切さに対してはモノリンガル教師でも保証を与えることができる。この指導は「教師主導」群の一部を構成する。また、モノリンガル教師は学習者のA言語のテキスト教材や音声教材を自力で用意することはできないが、参加者や現地教師の助けを借りることはできる。

一方、通訳練習において、学習者のB言語（日本語）のみに通じたモノリンガル教師は、学習者のA言語（ロシア語）による訳出のフィードバックを直接行うことはできない。このような状況において学習者のA言語に対するフィードバックを行う際、ピア・ラーニングはたんに学習改善の一手法であるだけでなく、学習成立の必須要件となる。研修会の参加者は訳出に際して教師という権威による最終的な保証を受けられないため、ピア・レスポンスが唯一のよりどころであり、それはコース名が「研修会」となった所以でもある。

池田・館岡（2007：90）は、ピア・レスポンスの活動経験のない学習者は、なぜ教師がすぐに添削をしないのかを疑問に感じるかもしれないと指摘し、その意義の理解を図る導入活動を提案している。本研修会では教師がモノリンガルであり参加者の協力が欠かせないことを事前に周知し、研修初回には「自己紹介の通訳」においてピア活動の導入を行った。「自己紹介の通訳」では、携帯電話2台を用いて、参加者Xが別室にて日本語による1分程度の自己紹介を行う。参加者Yがロシア語による訳出を行い、参加者Zがさらに日本語への訳出を行う。そこでXが教室に戻り、Zの訳出した日本語と原発言との比較を行い、クラス全体で通訳のプロセスを検証する。この活動に含まれるのは、(1) 再帰的訳出によるオリジナルとの比較、(2) それを踏まえたピアによるフィードバックという方法である。この再帰的訳出は翻訳実務において時に使われる back translation の手法で、表現ではなく情報の欠落や変質を検出するものである。これは参加者が訳出に対してピア・レスポンスを行う際、情報の正確さについての根拠となる。

この方法は他の題材にも応用される。例えば「JICA 事業について」では、(1) 教師がテキストを作成、(2) テキストをAとB、クラスをXとYに分け、グループXがテキストAを、グループYがテキストBをロシア語に翻訳、(3) 出来上がったロシア語テキストAをグループYが、ロシア語テキストBをグループXが日本語に翻訳、(4) クラス全体でこれを元の日本語テキストと比較検証しながらロシア語テキストを修正、(5) 教師が日本語テキストに基づいた談話形式（フィラー・冗長性の入ったもの）の音声資料を作成、(6) ペアワークによる日露逐次通訳およびピア・レスポンス、という活動を行った。

再帰的な検証方法は、信頼性は高いが時間がかかるため、即応性が求められる場合にはピア・レスポンスのみで訳出のチェックを行ったが、いずれの場合もピア・ラーニングそして協働が基盤となる。語彙やあいさつ表現の対訳表などの共益的資料の作成も含め、参加者個人とモノリンガル教師だけでは達成できない課題を達成することができる。

4.4. 言語習得途上の学習者が通訳練習をする際の足場作り

本研修会の参加者は言語習得途上にあつたが、だからといって参加者が既に持っている言語知識に題材の難易度を合わせて通訳練習を行っても、「現地ですれ合う可能性のある場面での基礎的な通訳能力の育成」という研修目的は達成できない。言語知識に関する講義（「教師主導」群の一部）を取り入れたことも対処の一つであるが、それだけでなく「通訳訓練法」群の活動や翻訳と、それに伴うピア活動を通訳練習の「スキャフォールディング（足場作り）」（Collins2006）と位置づけ、手厚く行った。例えばI②「通訳者インタビュー」では、文字テキストを用意しない代わりに10分程度の長さのある音声テキストのシャドーイングやリテンションを繰り返し1ヶ月ほどかけて行い習熟を図った。かなりの長さがあるが、シャドーイングを行う際は文脈性の高いまとまった文章を題材に選定するとより早く深い音韻処理や意味処理が行われることが指摘されている（倉田2008）。

さらにシャドーイングやリテンションをしながら、参加者はわからない語彙や表現を書きとめ、グループワークにより語彙リストを作成し、その語彙リストはクイックレスポンス練習にも使われた。参加者は音声テキストの内容を十分に把握してから文字テキストを使ってサイトトランスレーションとピア・レスポンスを行い、その後同時に通訳練習へと移行した。他の題材でも同様に、「通訳訓練法」等により内容に習熟してから実際の通訳練習を行った。ただし、I⑤「JICA 事業について」では、再帰的訳出により検証されたものとは形式の異なる初見の音声テキストを用意し、逐次通訳練習を行った。

なお、通訳練習では、同時・逐次・サイトトランスレーションなどの実際の通訳練習および、通訳に必須であるノートテキングの練習を行った。同時通訳については、研修参加者が近い将来、通訳ブースと音響機材を使用して行うような機会は想定しづらいものの、ミーティングなどでのウイスパリング同通をする場面は想定できると考えた。

5. コースの評価

5.1. コースアンケート

研修会終了後、12名の修了者に対し、アンケートを行った。紙幅の都合上、設問中の「研修会は役に立ったか」（表3）、それぞれの活動・題材についての評価（表4、5：とても良かった～1：とても悪かった）および「通訳者や翻訳者になるために、あなたにとって何が必要か」（図2）の回答を掲載する。

参加者はおおむね、この研修会が役に立ったと思っており、研修会でやった活動についても概して満足度が高かった。

個々の題材・活動についての評価は、分析のため「参加者の協働」「通訳訓練法」「教師衝動」の群に分類した（※T②③/G③/I④⑤「JICA 事業について」およびCIについては複数の群にまたがって

表3 この研修会は役に立ちましたか。

	N=12	%
① とても役に立った	7	58.3
② 役に立った	5	41.7
③ 役に立つ部分と役に立たない部分があった		0
④ あまり役に立たなかった		0
⑤ 全く役に立たなかった		0

るため除外)。「通訳訓練法」群では特にシャドーイングの評価が高かった。

「参加者の協働」群と「教師主導」群の回答(表5)については、中央値はともに5であったが、度数と算術平均では「参加者の協働」群のほうが参加者の評価が高い。この2群について Wilcoxon の順位和検定を行ったところ、 $P=0.02$ となり、5%水準で有意差があるという結果となった。標本数が少ないため一般化はできないが、少なくとも研修会参加者は、教師主導で行われた項目より、協働により行われた項目を好意的に評価したと言える。

一方、「通訳者や翻訳者になるために、あなたにとって何が必要か」(図1)の結果について注目されるのは、プロの通訳者・翻訳者による指導を受ける必要があるとの回答が2番目に多いという事実である。モノリンガル教師による研修会には一定の評価をしながらも、やはり経験者による指導を望む声も大きいということになる。

5.2. 追跡調査

キルギス日本人材開発センターにおける「通訳者翻訳者養成準備研修会」が開催された4年後、研修会参加者のうち連絡を取ることができた10名について、半構造化インタビューによる調査を行った。調査の目的は(1)研修会の目標と参加者の現況の一致度の検証、(2)モノリンガル教師とピア活動の妥当性の再度の検証、である。7名のキルギス在住者に対してはビシュケクにおいて面接を、3名の日本在住者については面接または電話による聞き取りを行った。項目と回答のまとめは表6のとおりである(()内は回答者数)。

表4 活動・題材評価の算術平均

	題材・活動	N	SD	平均
「参加者の協働」群	I ②	12	0.60	4.75
	PD①	11	0.64	4.64
	PD③	10	0.30	4.90
	I ⑥	11	0.64	4.64
	S I	11	0.29	4.91
	群全体	55	0.54	4.76
※	T②③/G③/I④⑤	11	0.39	4.82
※	C I	11	0.57	4.82
「法」通訳訓練群	S H	12	0.00	5.00
	R P	11	0.29	4.91
	群全体	23	0.20	4.96
「教師主導」群	T①	11	0.95	4.00
	G①	11	0.39	4.82
	G②	11	0.78	4.45
	I ⑦	10	0.66	4.60
	教師による翻訳チェック	10	0.80	4.27
	群全体	53	0.79	4.45

表5 2群の評価の度数分布

階級	「参加者の協働」群	%	「教師主導」群	%
5	45	81.8	33	62.3
4	7	12.7	12	22.6
3	3	5.5	7	13.2
2	0	0.0	1	1.9
1	0	0.0	0	0.0

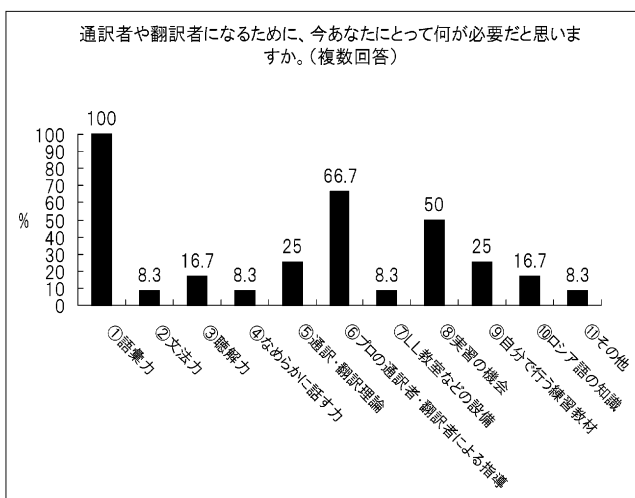


図1 通訳者・翻訳者になるために必要なもの

表 6 追跡調査の結果

1. 現在の職業は何か。通訳・翻訳を行っているか。 「行っている」(6)：開発プロジェクト従事 (2) 日本政府系機関職員 (2) 企業経営 (1) 翻訳業 (1) 「行っていない」(4)：主婦 (1) 日本の大学院生 (1) 日本の大学の研究生 (1) 日本の語学研修講師 (1)						
2. 研修会の後から今までに、他の通訳の授業を受けたか。 「受けた」(1)：大学の短期講座 (理論中心) (1) 「受けない」(9)						
3. 通訳・翻訳の授業の後から今までに、報酬を伴う通訳の仕事をしたか。どこで、どのような内容・場面の通訳をしたか。 「した」(10) キルギスの日本政府系機関職員 (2) キルギスの開発プロジェクト (6) キルギスで自ら経営する企業 (1) 日本で単発的に (1)						
【通訳の場面、形態、言語、所属別の経験者数】(複数回答)						
仲介場面	通訳形態	言語 (キ=キル ギス語)	経験者数 (日本政府 系機関で)	経験者数 (開発プロ ジェクトで)	経験者数 (その他)	経験者数 合計
インハウス	対話逐次	日⇄露	3	4		7
随行・外部との交渉	対話逐次	日⇄露・キ	3	4	1	8
インハウス会議	ウイスパリング同時	日⇄露	1			1
外部との会議	ウイスパリング同時	日⇄露		1		1
スピーチ	逐次 (短)	日⇄露	3	4		7
プレゼンテーション	逐次 (短)	日→露・キ		1	2	3
放送通訳 (ラジオ)	逐次	日→露			1	1
4. 研修会のときみんなで作った資料を持っているか。 <input type="radio"/> 今でも使っている (5) <input type="checkbox"/> 使っていないが持っている (3) <input checked="" type="radio"/> 持っていない (2)						
5. 研修会について、何が印象に残っているか。						
6. 研修会でやったことは何か役に立ったか。						
7. 研修会に足りなかったことは何か。						
8. 研修会にはロシア語ができる教師が必要だったか。 5～8の構造化 (() 内は該当者数) と代表意見						
【逐次通訳練習】 <input type="radio"/> 「役に立った」(9) 参加者C 「資料の事前調査の必要性がわかり、本番で失敗せずに済んだ。」 参加者G 「正式な打ち合わせが多いが、研修会の題材も正式な場面のものが多かったので役に立った」 参加者I 「ノートの取り方がうまくなり、通訳のスピードが上がった。」 <input checked="" type="radio"/> 「自分には通訳は無理」(1) 【シャドーイング】 <input checked="" type="radio"/> 「今でも練習している」(2) 参加者B 「ロシア語で表現を増やすためロシア語のシャドーイングをしている」 参加者F 「今でも知識を増やすためNHKのニュースをインターネットで聞いてシャドーイングしている。今はそれしか練習方法がない。」 <input type="radio"/> 「役に立った」(5) 参加者C 「聞いて分からないことばを確認するのがうまくなった。」 参加者J 「シャドーイングの練習が記憶の役に立った。」 <input checked="" type="radio"/> (シャドーイングという言葉覚えていない) (3)						
【同時通訳練習】 <input type="radio"/> 「役に立った」(4) 参加者B 「本気でこれをしようと思った。」 参加者C 「以前は、同時通訳は無理、怖いと思っていたが、少しずつやればできるようになるということがわかった。」 <input checked="" type="radio"/> 「自分には無理」(5)						

<p>【研修会全体を通して役に立ったこと】</p> <p>○「日本語能力が向上した」(10)</p> <p>参加者H 「決まった表現・語彙が豊かになった。」</p> <p>●「日本語能力は向上したが、日本語能力試験1級にはまだ合格できていない」(4)</p> <p>参加者A 「能力試験の読解の文章は、翻訳している文章と全く違い、よくできない。」</p> <p>参加者B 「上級の文法は、通訳ではほとんど使わないと思う。」</p> <p>○「自信と積極的な態度の獲得」(3)</p> <p>参加者E 「以前は通訳するとき壁があった。その壁を怖がって乗り越えられなかった。しかし、この授業を受けて、それを恐れなくなった。」</p> <p>参加者F 「この研修会に参加していなかったら、通訳の仕事を請ける自信がなかったかもしれない。」</p> <p>参加者G 「プロ通訳者のインタビューが、今の自分の仕事に対する態度に影響を与えた。」</p> <p>○協働の態度の獲得(2)</p> <p>参加者G 「グループで通訳をして、グループでチェックしあったりしたことは勉強になった。通訳中の協力は今でも必要。」「キルギス日本語通訳協会のようなものを作るというアイデアがある。」</p> <p>参加者F 「語彙のノートを作っている。他の人も使えるように。学生などにもあげている。」</p> <p>○専門知識の重要性の認識</p> <p>参加者D 「通訳者・翻訳者は、内容の背景知識を知らなければならないと思う。自分の専門分野を見つけなければ意味がない。」</p> <p>参加者H 「言語知識だけでなく、通訳する分野の知識が必要。そのとき反省したことは、今の大学院での研究分野を選んだことにもつながっている。」</p>
<p>【モノリンガル教師とピア・レスポンス】</p> <p>○肯定的意見(9)(重複回答)</p> <p>参加者A 「教師がロシア語をチェックする必要は感じなかった。自分たちでチェックできる。」</p> <p>参加者B 「ロシア語についてみんなで相互にチェックをしたが、役に立った。それまでも日本語だけで日本語を勉強し、ロシア語のチェックは仲間ですしていたので、特に不満はなかった。」</p> <p>参加者E 「みんなと相談してロシア語と日本語の語順を考えた。今でもそのときの方法を使っている。」</p> <p>参加者I 「私たちがロシア語ができていたから、問題はなかった。」</p> <p>△条件つき肯定意見(2)(重複回答)</p> <p>参加者G 「まだ通訳入門段階では、先生はロシア語ができなくてもいい。通訳としてすでに働いているなら、ロシア語ができる先生にチェックしてもらいたい。」</p> <p>参加者J 「不十分な点もあったが、上手な受講者が参考になった。正しさだけでなく、きれいな表現が。」</p> <p>●否定的意見(5)(重複回答)</p> <p>参加者B 「まわりの人からアドバイスをもらえなかった。」</p> <p>参加者C 「仲間にチェックしてもらうのは、ロシア語が上手じゃない人もいたので、やや疑問だった。」</p> <p>参加者D 「仲間にロシア語母語話者が少なかった。」</p> <p>参加者F 「教師にロシア語ができないことは、そのときはあまり問題だとは思わなかったが、今は、ロシア語の文法の正確さのため、もう一人ロシア語のネイティブとチームティーチングをしてもらったほうがよかったと思う。」</p> <p>参加者E 「絶対条件ではないが、やはりロシア語ができる先生のほうがいい。」</p>
<p>【研修会に足りなかったこと】</p> <p>●期間が短かった(6)</p> <p>参加者I 「1回だけでなく継続してほしかった。」</p> <p>●練習時間が足りなかった(2)</p> <p>参加者F 「場面を作って、一人を通訳にして、本当に会議中ですとって練習してもよかった。」</p> <p>参加者C 「本当に実際に通訳をする練習、例えば日本人を連れてくることなど。」</p> <p>●日本人と接する際のマナーを教えてほしかった(2)</p> <p>参加者F 「通訳時のエチケット、ターン・テーキングなどをもっと勉強したかった。」</p> <p>●日本語訳出に対する教師の文法的説明が頭に入らなかった(3)</p> <p>参加者E 「教師が他の学生の訳出の違いをチェックしていたが、内容は覚えていない。」</p>
<p>【その他】</p> <p>参加者B 「日本人と働く希望があるなら、通訳・翻訳のスキルは必要。」</p>

研修会の12名の修了者中、少なくとも10名はその後何らかの形で報酬を伴う通訳を行い、現在も6名が従事している。通訳経験者は日本政府系機関の職員としてあるいは開発プロジェクトに従事する中で、インハウスや随行・外部との交渉における対話逐次、スピーチの逐次通訳にあたることが多く、プレゼンテーションの逐次通訳の機会や、会議におけるウイスパリング同時通訳の機会もあった。言語は日本語とロシア語双方向の場合が多い。

研修会のときに協働作成した資料は、4年後も5名が実際に使用していた。

研修会の内容では、逐次通訳練習が役に立ったとする意見が非常に多かったが、同時通訳練習、シャドーイング練習が役に立ったとした回答者は半数程度にとどまった。ただしシャドーイングについては現在も主要な練習方法として実践している者もいた。

モノリンガル教師とピア・レスポンスについては、肯定的意見が優勢であったが、否定的意見も少なからずあった。ピア・レスポンスに否定的な理由として、ピアのロシア語能力への不満を挙げるコメントが複数あった。

調査対象者全員が研修会を通して日本語能力が向上したと答えたが、一方で通訳場面の日本語と日本語能力試験の日本語との違いを指摘する声も多かった。

6. コースの評価と反省点の考察

6.1. 研修会の目標と参加者の現況

研修会の目標は(1)現地に存在する日本の政府系機関などで必要とされる基礎的な通訳能力の育成、(2)中上級学習者に対する学習オリエンテーション、(3)協働的な活動を経験し共益的な資料を作成すること、であったが、参加者の現況はおおむね目標で想定した範囲であると言えよう。その指標としては、(1)については12名の修了者中、8名が実践したことになること、(2)については、2名がシャドーイング練習を続けていること、8名が日本語に寄り添って仕事を行い2名が専門知識を求めて留学していること、(3)については、4年前の資料が今もってかなり使われていることが挙げられる。目標の達成度を測ることは困難だが、目標設定の妥当性についてはおおむね現況と適合していたと言えるであろう。

さらに(3)については、「語彙のノートを作っている。他の人も使えるように。学生などにもあげている。」(G)、「キルギス日本語通訳協会のようなものを作るというアイデアがある。」(F)とのコメントが目立つ。もし通訳者・翻訳者の緊密なコミュニティーが生まれ、そしてそれが日本語学習者のコミュニティーと接続するならば、たとえ小規模で原始的なものであったとしてもキルギスの通訳者・翻訳者養成が自立化する可能性がある。

6.2. モノリンガル教師とピア活動に対する評価

直後のアンケートにおいても4年後のインタビューにおいても、参加者はモノリンガル教師とピア

活動に一定の評価はした上でバイリンガル教師をも望んでいるということが示唆された。インタビュー調査ではピアのロシア語能力に対する不満が一部あぶり出された形となったが、ロシア語を母語とする参加者とキルギス語を母語とする参加者の双方が双方から学べるよう、キルギス語の通訳・翻訳も扱うなど、配慮をより深く行うべきであった。また、ピア・レスポンスの円滑化のため、ピア評価の基準を明確化することにも検討の余地があった。

ただし両調査を踏まえると、参加者はおおむねファシリテーターとしてのモノリンガル教師を抵抗なく受け入れたと言えるであろう。

6.3. シラバスの再検討

シラバスは、翻訳の日本語訳出フィードバックに時間がかかりすぎ、またキルギス語話者への配慮が欠けていたという問題はあったが、結果的にはおおむね良好に機能した。

一方、参加者が現実の通訳実践の中で立ち合っている仲介場面がインタビューによって明らかになった。それは「リエゾン通訳」の実践である。リエゾン通訳とは伝統的な会議通訳に対する概念である。二方の当事者の仲介役となり、短い逐次通訳やウイスパリング同時通訳などの形態をとり、就業形態は無償のコミュニティー通訳、観光ガイドから法廷・医療通訳、企業のインハウス通訳まで多様である。特徴としては、通訳者が身体的に対話の場に存在すること、二言語双方向への通訳を行うこと、聞き返しが許されやすい反面、発言者の指示や説明確認が直接通訳者に向けられたり、ターン・テーキングの仲介が必要になったりする場面もあること、などが挙げられる (Gentile et al. 1996)。研修会参加者が出会ったことのある具体的な場面としては、邦人家族の買い物随行、冠婚葬祭アレンジ、調査団・来賓随行、邦人保護、施工管理、コンサルタント・ドナー・官公庁との交渉、地域住民への説明などである。リエゾン通訳のスキルが必要とされていることは参加者Fの「通訳時のエチケット、ターン・テーキングなどをもっと勉強したかった」というコメントにも端的に表れている。

リエゾン通訳のスキルについては、研修会においてある程度手当てできていたものもある一方、談話の仲介者としての役割練習は完全に欠落していたと言わざるを得ない。Mason (2001: ii.)は、「この形態の通訳は、パラ言語的な、または他の文脈依存的な要素を切り離れたオーラルテキストのみによって学習することはできない」と指摘しており、本研修会参加者の「場面を作って、一人を通訳にして、本当に会議中ですとって練習してもよかった」(F)、「本当に実際に通訳をする練習、例えば日本人を連れてくること」(C)、などのコメントは、リエゾン通訳訓練のニーズを浮き彫りにしていると考えられる。

コースの目標とする技能をリエゾン通訳技能と定め、評判の悪かった教師主導の活動を少なくし、上述の役割練習や、本研修会では扱わなかった一言語での要約練習・言い換え練習 (長坂2010)、より継続的なノートテーキング練習なども取り入れれば、コースとしてはより網羅的かつ焦点の定まったものになったであろう。

7. おわりに：日本語教育と通訳訓練

通訳者養成に際して実務経験者を指導者とすることや語学習得を終えていなければならないという考え(2. 参照)と、モノリンガル日本語教師が通訳コースを担当した本研修会の試みは大きく異なっているが、目標スキルをリエゾン通訳と定めた場合、通訳教育は会議通訳養成の方法とは異なったアプローチが必要となる(ポエヒハッカー2008: 9-17, 221, 225)。リエゾン通訳は一部の国で職業としての認知を獲得しつつある一方、訓練を受けていない通訳者がリエゾン通訳場面に借り出されることも多い(Gentile et al. 1996: 2)。通訳教育の文脈では専門職をいかに育成するかが多く語られ、近年のリエゾン通訳への関心も職業的なものが大きい。反面、リエゾン通訳はバイリンガルなら誰でも依頼されうる言語仲介技能という側面も依然として持ち合わせている。例えば技術職や総合職として企業に採用された日本語学習者が、通訳専門職とは別の場面で、出身国からの出張者のアテンド通訳をしたり、小規模な会議や現場での通訳をしたりする場面も十分考えられ、本研修参加者Bの「日本人と働く希望があるなら、通訳・翻訳のスキルは必要」というコメントも決して見過ごせない。また、災害時などには無償のコミュニティー通訳も必要となる。

Sandrelli (2001: 173ff, 195) は通訳専門職を目標とするものを「専門訓練」、そうでないものを「基礎訓練」と呼び、基礎訓練を言語学習の中に位置づけながら、「我々は通訳者を生み出しているのではなく、通訳というものが何なのかを学生たちにわかってもらおうとしているのだ。」と述べる。通訳専門職の訓練という考えをいったん脇に置くとき、通訳訓練は第二言語教育の射程に入り、学習者の語学力や指導者の通訳実務経験は必ずしも決定的に重要な要素ではなくなるだろう。

通訳技能は日本語能力試験やTOEFL、TOEICなどの言語テストのCan-doリストには記載されていないが、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEF)では「言語仲介活動と方略」という項目が設けられ、活動の内容として同時通訳、逐次通訳、インフォーマルな通訳が「口頭による仲介」として記述されている(Council of Europe 2001: 87f. ただし、熟達度スケールであるA1～C2のCan-doステートメントはまだ用意されていない)。

本稿で詳述した研修会の方法は、言語仲介場面でのロールプレイを取り入れた上で、少なくともJFL環境においてはバイリンガル教師とのチームティーチングにより大幅に洗練させることができると思われる。また、JSL環境においても、母語を同じくする学習者数名のグループが集まれば、モノリンガル教師とピア・ラーニングの組み合わせにより実施が可能である。

日本語教育でリエゾン通訳を扱うには、実態やニーズの調査、教材開発などまだ課題がとても多いが、今後まずはリエゾン通訳訓練に関する理論モデルを整理しながら、研修会参加者についてもさらなる追跡調査を行いたい。

注

- 1) AIIC (国際会議通訳者協会) は協会メンバーの使用言語のカテゴリーを「A 言語」「B 言語」「C 言語」の三つに分類しており、通訳の方向は C→B→A が望ましいとされている。それぞれについて小松 (2005: 12) は次のように解説している。

A 言語: 通訳者の母国語。逐次でも同時通訳でもこの言語に通訳することができる。メンバーは少なくとも 1 つの A 言語を持っていないといけない。

B 言語: 母国語ではないが通訳者が完全な運用力を持っている言語。主としては逐次通訳、またある種の会議では同時通訳でもこの言語に通訳することができる。(A 言語と B 言語は “Active Language” と呼ばれる)

C 言語: 通訳者が完全な理解力を持っている言語で、通訳者はこの言語から他の言語に通訳する (C 言語は “Passive Language” と呼ばれる)

原文の定義は <http://www.aiic.net/en/prof/how/language-combination.htm> を参照。

- 2) 「協働」には「協同」の表記も使われるが、本稿では日本語教育において一般的な前者を用いている。
3) 外務省「各国・地域情勢：キルギス共和国」

参考文献

- 池田玲子・笹岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』 ひつじ書房
- 稲垣滋子・土井真美・仲矢信介 (2003) 「ロシア語圏における日本語教育支援環境整備に向けて：モスクワ市、アルマトゥイ市、ウラジオストク市での基礎調査」『群馬大学留学生センター論集』3、pp.15-37、群馬大学留学生センター
- 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』5、pp.73-109、日本通訳学会
- 門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』 コスモピア
- 倉田久美子 (2008) 「日本語シャドーイングにおける文の音韻・意味処理に及ぼす記憶容量、文の種類、文脈性の影響—日本語母語話者を対象として」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 57、pp.229-235、広島大学
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状=日本語教育機関調査・2006年=改訂版』 国際交流基金
- 小松達也 (2005) 『通訳の技術』 研究社
- 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、pp.183-201、日本通訳学会
- 染谷泰正 (1996 a) 「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』10、『通訳理論研究』論集』 pp.185-198、日本通訳学会
- 染谷泰正 (1996 b) 「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』11、『通訳理論研究』論集』 pp.199-216、日本通訳学会
- 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』5、pp.285-310、日本通訳学会
- 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』5、pp.253-263、日本通訳学会
- 長坂水晶 (2010) 「通訳養成に携わる非母語話者日本語教師のための教授法授業—通訳訓練法を扱った実践—」『国際交流基金日本語教育紀要』6、pp.57-72、国際交流基金
- 福嶋青史・イヴァノヴァ、マリーナ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」『国際交流基金日本語教育紀要』2、pp.49-64、国際交流基金
- ポェヒハッカー、フランツ (2008) 鳥飼久美子監訳『通訳学入門』 みすず書房
(Pöchhacker, Franz. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Taylor and Francis Group.)

- 三浦信孝 (1997) 「通訳理論から外国語教授法へ」『言語』26 (9)、pp.48-54、大修館書店
- ミーシナ、マリーナ (2001) 「モスクワ国立言語大学における翻訳・通訳者の養成」『日本語教育通信』41、pp.3-5、国際交流基金
- AIIC. (2010) “Conference Interpreting Training Programmes: Best Practice 2010.” AIIC
(<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page60>) 2010年12月22日参照
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*.
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) 2010年12月22日参照
- Christoffels, I. K. and de Groot, A. M. B. (2004) “Components of simultaneous interpreting: Comparing interpreting with shadowing and paraphrasing.” *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (3): pp.227-240. Cambridge University Press.
- Collins, Allan. (2006) “Cognitive Apprenticeship.” in *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. R.K. Sawyer (ed.), pp.47-60. Cambridge University Press.
- Gentile, A., Ozolins, U. and Vasilakakos, M. (1996) *Liaison Interpreting: A Handbook*. Melbourne University Press.
- Mason, Ian. (2001) “Introduction” in Mason, Ian (ed.), *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*. pp. i-vi. St. Jerome.
- Moser-Mercer, Frauenfelder, Casado, and Künzli. (2000) “Searching to Define Expertise in Interpreting” in *Language Processing and Simultaneous Interpreting: Interdisciplinary Perspectives*. Birgitta Englund Dimitrova and Kenneth Hyltenstam (eds.), pp.107-131. John Benjamins.
- Sandrelli, Annalisa. (2001) “Teaching Liaison Interpreting: Combining Tradition and Innovation” in *Triadic Exchanges. Studies in Dialogue Interpreting*. Mason, Ian (ed.), pp.173-196. St. Jerome.
- 外務省「各国・地域情勢：キルギス共和国」<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/kyrgyz/data.html> 2007年10月11日参照

Interpreting Training, Monolingual Teacher, and
Peer Learning in JFL Environment :
Case Study of a Course in Kyrgyz Republic–Japan Center for
Human Development

WATANABE Tomoseki

This paper reports a case in which a monolingual teacher “taught” for a Japanese language course that aims at acquiring basic interpreting skills, by reviewing given facts and arguments, and analyzes the results of the course evaluation along with the results of the follow-up survey which was conducted four years later. While many of the activities in the interpreting training course taught by a monolingual teacher by due course depend on peer learning, the learner evaluation towards those activities showed generally higher than that of teacher-lead activities. The follow-up survey revealed the needs for liaison interpreting skills.