

翻訳における言語意識

—プロセスの記述とプロダクトの評価をめぐって—

広島大学大学院教育学研究科
文化教育開発専攻

石原知英

謝 辞

本論文は、広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻(英語文化教育学分野)博士後期課程に在籍中に完成させたものです。本論文の完成までには、多くの方々に貴重なご指導、ご支援をいただきました。

まず、主任指導教員の濱口脩先生には、学位審査の主査を務めていただくと共に、継続的に鋭い視点からの研究上のご指導をいただきました。米文学と英語教育学についての深い洞察と幅広い知識を持つ濱口先生のもとで研究を行えたことは、私にとって望外の幸せでした。先生のご指導とご厚情に、心から感謝します。

本論文の審査にあたっては、英語文化教育学講座の中尾佳行先生、深澤清治先生、日本語教育学講座の迫田久美子先生、学習開発学講座の森敏昭先生に、審査委員として参加していただきました。先生方のご専門の立場からの、鋭くも暖かいご助言やご指摘によって、研究の視座が広がり、また、問題意識の焦点化が可能になりました。厚くお礼を申し上げたいと思います。

それから、小野章先生には、私の学部生時代から博士前期課程時代まで、指導教官としてご指導いただきました。また、博士後期課程進学後も、公私にわたって励ましや助言をいただきました。私が研究者の道を選び、こうして博士論文を完成させるに至った原点は、小野先生との出会いであったと思います。

中村愛人先生には、毎週の講究の授業を中心に、的確で建設的な助言をいただきました。本論文中の数多くの表現は、中村先生の鋭い言語感覚によって生み出されたものです。濱口脩先生、小野章先生、中村愛人先生との毎週の議論が、この論文の完成の大きな原動力となりました。

英語文化教育学講座の柳瀬陽介先生、松浦伸和先生、Kenneth Fordyce 先生、外国語教育研究センターの前田啓朗先生、田頭憲二先生には、学部時代から大学院時代を通し、授業の内外やインフォーマルな会話の中で、多くの叱咤激励をいただきました。教務補佐員の高谷範子さんには、学生生活や研究活動などの多くの場面でお世話をいただきました。

大学院の先輩であった西原貴之さん、山西博之さん、田中博晃さん、猫田英伸さん、松宮奈賀子さんからは、有形無形の多くの影響を受けています。能登原祥之さん、鬼田崇作さん、吉留文男さん、大下晴美さん、階戸陽太さんとは、同期の大学院生として、苦楽を共にしながら互いに研鑽を重ねてきました。こうした優秀な先輩や同輩に恵まれたことは、私にとって大きな幸せであり、また、励みとなりました。

また、本論文のデータ収集及び分析に際しては、多くの学部・大学院の後輩たちに調査実験に協力していただきました。彼・彼女らの理解と支援なしには、本論文の完成はありませんでした。心から感謝したいと思います。

2010年1月20日
広島大学 東広島キャンパスにて

石原知英

目次

序章 本研究について

第1節 本研究の位置づけと目的	1
第2節 本研究の構成	2

* * *

【第1部】 外国語教育の目的と翻訳におけることばへの気づき

第1章 外国語教育の目的としての言語感覚

第1節 外国語教育の目的とは	5
第1項 指導要領の変遷と外国語教育における知的価値	5
第2項 ことばの力	7
第3項 共通基底能力と外国語教育の目的	8
第4項 まとめ	9
第2節 言語意識をめぐって	10
第1項 歴史的背景	10
第2項 定義と関連する概念について	10
第3項 LAの諸領域	11
第3節 本章のまとめ	13
第1項 言語感覚の育成とことばへの気づき	13
第2項 ことばへの気づきと翻訳	14

第2章 翻訳におけることばへの気づき

第1節 翻訳とは何か	15
第1項 定義について	15
第2項 翻訳と英文和訳	16
第3項 翻訳における葛藤	17
第2節 翻訳プロセスの記述について	19
第1項 プロセス研究の概観	19
第2項 先行研究の課題	20
第3節 翻訳プロダクトの評価について	22
第1項 訳読式教授法と翻訳評価の問題	22
第2項 新しい評価の可能性	23

第4節 本章のまとめ	23
【第2部】 翻訳プロセスとテキストジャンル	
第3章 データ収集手法の検討	
第1節 内観にまつわる諸問題	26
第1項 内観による言語報告	26
第2項 思考発話法	27
第3項 回顧法	28
第4項 手法の選択	29
第2節 本章の目的と方法	30
第1項 本章の目的	30
第2項 協力者	30
第3項 テキスト	30
第4項 データ収集の手順	31
第5項 データ分析の手順	33
第3節 結果	34
第4節 考察	36
第5節 本章のまとめ	37
第4章 翻訳プロセスの質的分析	
第1節 テキストジャンルと翻訳プロセス	38
第1項 文学性の問題	38
第2項 翻訳におけるテキストの要因	39
第3項 記述的な翻訳プロセス研究にむけて	40
第2節 本章の目的と方法	41
第1項 本章の目的	41
第2項 協力者	41
第3項 テキスト	41
第4項 データの収集	42
第5項 データの分析	42
第3節 詩の翻訳	43
第1項 翻訳プロセスの概観	43
第2項 In secret we met –/ In silence I grieve をめぐって	44
第3項 詩の翻訳プロセスの特徴	53

第4節	小説の翻訳	54
第1項	翻訳プロセスの概観	54
第2項	In this manner, the issue was decided. をめぐって	55
第3項	単文の反復と訳出における主語の省略について	60
第4項	小説の翻訳プロセスの特徴	62
第5節	新聞記事の翻訳	62
第1項	翻訳プロセスの概観	62
第2項	理解	63
第3項	訳出	65
第4項	新聞記事の翻訳プロセスの特徴	67
第6節	本章のまとめ	68
第5章	翻訳プロセスの比較分析	
第1節	計量化について	69
第2節	本章の目的と方法	70
第1項	本章の目的	70
第2項	協力者	71
第3項	テキスト	71
第4項	データの分析	71
第3節	結果と考察	73
第1項	翻訳の処理単位について	73
第2項	立ち止まる語の語彙レベルについて	75
第3項	翻訳の志向性について	76
第4項	こだわりの深さについて	77
第4節	本章のまとめ	79
【第3部】	翻訳プロダクトの評価	
第6章	分析的評価尺度の策定と妥当性の検討	
第1節	問題意識	82
第2節	評価尺度の策定	82
第1項	翻訳評価に関する議論の概観	82
第2項	分析的評価尺度の観点と評価項目	84
第3節	妥当性検討の方法	86
第1項	本章の目的	86

第2項	評価対象	86
第3項	評価者	86
第4項	評価項目	86
第5項	評価の手順	86
第4節	検討結果と考察	87
第1項	記述統計量と相関行列	87
第2項	検証的因子分析	88
第3項	モデルの修正	90
第5節	本章のまとめ	92
第7章 信頼性の検討と実用化		
第1節	本章の目的と方法	94
第1項	本章の目的	94
第2項	一般化可能性理論	94
第3項	評価対象、評定者、評価項目	95
第4項	評価の手順	95
第2節	信頼性の検討	95
第1項	記述統計量	95
第2項	G研究による分散成分の推定	95
第3項	D研究による実用化へのシミュレーション	97
第3節	実用化にむけて	98
第1項	項目の縮減	98
第2項	信頼性の再検討	99
第4節	本章のまとめ	101
* * *		
終章 総合的討論		
第1節	本研究の要約	102
第2節	本研究の意義と教育的示唆	103
第3節	本研究の限界と今後の課題	104
参考文献		106
付 録		113

序章 本研究について

第1節 本研究の位置づけと目的

本研究は、外国語学習の一助となる翻訳活動のあり方を探る研究である。その意味で本研究は、英語教育学研究であると同時に、翻訳研究の一分野である教育的翻訳研究（Pedagogical Translation Studies）に属するといえる。

これまでに、外国語学習における翻訳の利点は数多く指摘されているが、そうした肯定的な主張は、教師の経験的な直感によるものであることが多く、実証的な研究がすすんでいるとは言えない。近年では、翻訳はむしろ否定的に捉えられることが多いようである。近年の英語教育における翻訳の扱いに関する議論は、しばしば感情論に陥り、主張が平行線をたどることが多く、建設的な議論になりにくい。本研究ではその理由を以下の3点として捉え、それらを解決することを目指している。

- (1) 翻訳タスクを扱う意義や目的が、日本の英語教育、あるいは言語教育の目的に鑑みてどの程度妥当であるか、議論がなされていない
- (2) 翻訳プロセスについて、タスク遂行中に学習者がどのような活動・経験をしているのか明らかでない
- (3) 翻訳プロダクトの評価が内容理解の側面にのみ焦点が当てられることが多く、文法訳読式の扱いを越えた活動になりにくい

本研究では、上記3点の問いに対する解を探ることで、英語教育における翻訳のあり方について検討する。具体的には、以下の3点を通して、外国語教育における翻訳の意義と価値を再評価しようとする。

- (1') 英語教育の目的を、言語感覚の育成という観点から捉え、その目的に資する活動として翻訳の意義を再考すること（第1部）
- (2') 詩、小説、新聞記事の翻訳プロセスにおける学習者のことばへの気づきを、テキストの要因に注目しながら、質的手法による記述的な分析と量的手法による比較分析の両面から明らかにすること（第2部）
- (3') 翻訳プロダクトを評価するための分析的評価尺度を開発し、妥当性、信頼性、実用性を検討することで、教室での使用に適う提案をすること（第3部）

第2節 本研究の構成

本研究は、大きく3部構成であり、それぞれが上述した問題意識に対応している。

第1部では、日本における外国語（英語）教育の目的の1つを言語感覚の育成として捉え、翻訳活動におけることばへの気づきという経験がその目的に資する可能性を指摘する。

第2部では、翻訳プロセスにおける学習者のことばへのこだわりを明らかにするため、異なるジャンルのテキストの翻訳プロセスを、質的な記述と量的な比較によって検討する。

第3部では、翻訳活動の教室への応用を視野に入れ、翻訳プロダクトの評価について、学習者の内容理解の度合いに加え、訳出における正確さや適切さを含めた評価を可能にするための分析的評価尺度の開発を目指す。

本研究における各章の関連と全体の構成は、次の図のようになる。

第 1 部

外国語教育の目的と翻訳におけることばへの気づき

第1章 外国語教育の目的としての言語感覚

本章では、まず第1節において、学校英語教育の目的の変遷を、知的・教養的価値から実用的な価値への傾重としてみる金田（1979）の指摘を確認する。続いて、大津（1998）の「メタ言語意識」や「ことばの力」の育成という目的論や、山田（2003）の「共通基底能力」の概念と外国語教育の目的論についてまとめ、3者の共通点を指摘する。第2節では、ヨーロッパにおける言語意識教育の取り組みについて、その定義や射程などをまとめ、日本の外国語教育という文脈における意義、示唆について考察する。第3節では、本章のまとめとして、上述したいくつかの目的意識を総括し、外国語教育の目的の1つとして、「ことばへの気づきという経験を通し、言語感覚を養うこと」を再考することの必要性と意義を指摘する。

第1節 外国語教育の目的とは

第1項 指導要領の変遷と外国語教育における知的価値

日本における外国語教育の目的に関する議論は、古くは英語教育存廃論（e.g. 川澄, 1979）や英語教育大論争（e.g. 平泉・渡部, 1995）、近年では英語公用語化問題（e.g. 船橋, 2000）や小学校英語教育の導入に関する議論（e.g. 大津, 2004; 2005; 2006）と入り混じりながら、現在まで脈々と続く問題である。そこでは、教養主義的な目的と実用主義的な目的との間で、どちらを優先するべきか、あるいはどちらが本質的な目的であるか、という点からなされてきたといえる。

教養主義的な目的意識の系譜は、古くは内村鑑三や岡倉吉三郎らによる諸外国の文化・知識の受容や吸収という意味での教養主義から、金子健二や福原麟太郎による異文化の批判的理解と、それを通じた自文化の深い理解という教養主義、さらには長田新や渡部昇一による「言語と格闘することによる、国語の言語学的教育」という立場へと受け継がれてきた。一方で実用主義的な目的意識は、聞いたり話したりする側面の英語力不足についての問題意識の高まりと、「役に立つ」英語教育をという社会的な要請が背景となり、H. E. Palmer や C. C. Fries によるオーラル・アプローチにおける口頭技能の習熟に焦点を当てる教授法や、戦後の英会話ブーム、平泉渉による「試案」、さらには鈴木孝夫らによるコミュニケーションのツールとしての英語という捉え方へと受け継がれてきた。

そうした中、金田（2001）は、昭和22年度から平成10年度までの学習指導要領

に示された外国語科の目標を概観し、以下の4点を指摘している。

- (1) 「目標」を構成する恒常的要素は、技能の養成、文化の理解、言語への関心の3つである
- (2) 平成元年に、それまでなかった「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」が現れている
- (3) 平成元年までは、これらの要素が「並列的」に扱われている
- (4) 平成10年では、「並列」の色合いが薄れてくる。すなわち、目標の設定において、「技能・機能型」への傾斜が見られる

(1) について金田(1979)は、Rivers(1961/1981)によって指摘されている、(a) 知的能力の開発、(b) 外国語の文学や思想を学び学習者個人の教養を高める、(c) 言語一般についての知識、理解を得、学習者の母国語についての認識を深める、(d) 外国語を読む能力を身につけて、現代の情報に接することができる、(e) 学習対象言語を母国語とする人々への共感、理解を得、国際理解に資する、(f) 学習対象言語を母国語とする人々、およびその言語を学んだ他国の人々と口頭あるいは文書で意思の疎通をすることができる、という外国語教育の6つの恒常的価値を、(a) 知的理解、(b) 教養の涵養、(c) 言語認識、(d) 受容的言語技能獲得、(e) 国際・異文化理解、(f) 発表的言語技能獲得、と表現している。そして、これらのうち(a)と(c)を知的価値、(b)と(e)を文化的・教養的価値、(d)と(f)を実用的価値と捉え、以下のように述べている。

時代を追って、目的意識がまず実用的目的から発し、次いで教養的目的へと進み、異文化への共感、理解を得るという目的から、知的能力の開発、更には言語に対する認識の深化へと移っていく模様を捉えることができる。(金田, 1979, p.37)

すなわち、外国語教育の価値は、実用的価値から文化的・教養的価値、さらに知的価値というように、時代とともに段階を経て漸次拡張されることが期待される。しかしながら、指導要領における目標の表記からは、金田(2001)の(3)及び(4)の指摘にあるように、その漸次的拡張に逆行しているように読み取れる。つまり、平成元年までに拡張した文化的・教養的価値及び知的価値は、平成10年度に、実用的価値へと収斂しているのである。

金田(1979)が、「こうした目的論の変化は、恒常的に存在する学習の価値の諸項目のどれをそのときの社会が取捨選択するか、どれを強調するかという恒常的価

値と社会の間のダイナミックスに依存する」(p.42)と指摘するように、上述した3つの教育的価値は排他的な関係にない。この点は、これまでの実用主義と教養主義の間の議論においても、十分慎重に指摘されてきた点である。英語学習の実用的な価値は、昨今のグローバル化を指摘するまでもなく、社会的な要請としても、また学習者個人のニーズとしても、近年急激に高まっている。

その上で、あえて金田(2001)は、「単なる『ことば使い』を作ることは学校教育の目的・目標ではない」(p.9)と指摘している。これは、実用主義的な目的論が支配的な現代だからこそ、外国語学習の文化的・教養的価値、知的価値の意味についても再考する必要があるという指摘として捉えることが可能である。こうした主張を汲み、本研究では、外国語教育の目的について、教養主義的な知的価値の側面からの再考を基調として捉えることとする。

第2項 ことばの力

こうした外国語学習の知的価値に同調する考え方の1つに、大津(1998)に端を発する、「メタ言語意識」あるいは「ことばの力」という目的意識がある。

大津・鳥飼(2002)は、異文化理解、さらにはメタ言語意識を養うこと、また、それらを通じた「真の意味でのコミュニケーション能力」(p.64)の育成が、学校英語教育の目的であると主張している。ここで金田(1979)の、実用的価値から文化的・教養的価値、さらには知的価値へという外国語教育の価値の拡張は、コミュニケーション能力から異文化理解、さらには「メタ言語意識」の育成へという、現代の英語教育の目的論の拡張として捉えることができる。

この視点から大津(1998)は、学校英語教育の目的として以下の2点を挙げている。

- (1) 母語教育としての「国語」教育と連携して、言語の面白さ、豊かさ、怖さを学習者に気づかせる
- (2) 言語は人間だけ、しかも人間に平等に与えられた、種の特性であり、言語に優劣はないことを学習者に気づかせる

これらの点は大津・鳥飼(2002)で詳述されている。(1)については、

その[(1)の目的を達成する]ためには言語を客観的な対象物として捉えることが必要となります。言語を客体化する、あるいは、意識化するといってもかまいません。言語についての知識なので、「メタ言語意識」とよばれません。(p.49)

また (2) については、

言語を獲得できるのはヒトという生物種にかぎられています。[…] さらに、現代の言語理論研究は、すべての個別言語は同質の原理により支配されていることを実証的に示しています。[…] 言語の相対性を具体的な形で提示することによって、学習者に言語に優劣がないことを説得力をもって提示できるのです。(pp.60-61)

ここで大津 (1998) らは、学習者の母語である日本語に加え、それを客体化するための言語である外国語 (第二言語) としての英語を提示し、学習者のメタ言語意識を養うことを、学校英語教育の「第一義的目的」と捉えている。学校の外国語科目において、メタ言語意識という、いわゆる「知識としての言語能力」の育成を主眼とするのは、母語という無意識的な知識体系が、外国語を学ぶことで客観視され、意識化されると考えられるからである。さらに、そうした外国語学習による母語の意識化・自覚化を通して、言語や文化一般についての広い理解が生まれると考えられている。

この「メタ言語意識」は、近年では「ことばの力」ということばで表現されているようである。大津・窪園 (2008) や山田・大津・斎藤 (2009) では、『ことばへの気づき』を育み、『ことばの力』を養う」という表現を用いている。そこで強調されるのは、外国語教育の中で (あるいは国語科とも連携をしながら)、学習者がすでに持っている母語を基盤として、言語の普遍性や一般性、その構造や機能に気づかせるということである。この点を第一義的な目的とした上で、そうした普遍的なことばへの気づきが、個別言語の習得、すなわち外国語学習における技能の獲得に際しても有用であると考えられている。

第3項 共通基底能力と外国語教育の目的

言語能力の基盤としての母語、あるいはメタ言語としての母語、という点については、山田 (2006) による、日本人英語学習者の言語能力のモデル (図 1-1) が参考になる。山田 (ibid.) は Cummins (1984) や Cummins and Swain (1986) のバイリンガル言語能力モデルを下敷きとして、次の図 1-1 のように日本人英語学習者の言語能力を捉えている。

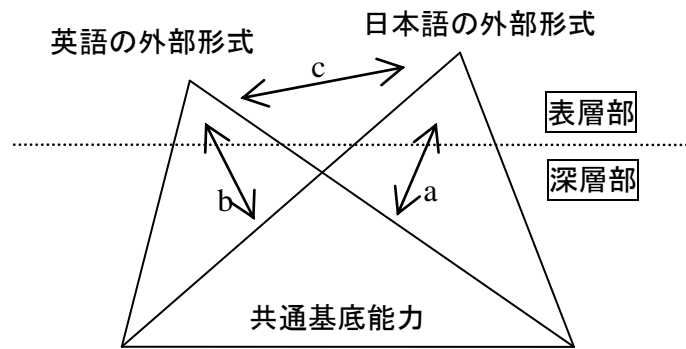


図 1-1 日本人英語学習者の言語能力モデル

この図の特徴は、母語である日本語と外国語である英語の、両言語能力の基盤として、「共通基底能力」を設定した点である。このモデルでは、日本語の言語使用は、「深層部」にある「共通基底能力」が、「日本語出入力チャンネル」(矢印 a)を通して、「表層部」に具現化される(日本語の外部形式として具現化される)こととして捉えることができ、同様に、外国語である英語の言語使用も、英語出入力チャンネル(矢印 b)を通じた能力の具現化と捉えることができる。なお、矢印 c は、日本語と英語の形式間の対応を意味している。すなわち、丸暗記などによって得た英語の知識は、c のチャンネルを経て理解、産出されることになる。

この図をもとに山田(2006)が主張するのは、英語の外部形式の獲得に加え、b の出入力チャンネルを育てる(あるいはなるべく早い段階で、言語入出力のチャンネルを c から b に切り替える)ということである。

この考え方と先の大津(1998)などのメタ言語意識およびことばの力の考え方の間には、深い関係がある。山田(2006)は「バイリンガルの共通基底能力とは、言語を客体化する能力、すなわち言語によって言語を観察しコントロールする能力と言い換えてもよい」(p.168)と述べているが、先の大津・鳥飼(2002)でも、外国語学習を通して、言語を客観的な対象物として捉え、客体化、意識化することを、言語教育の目的として捉えている。

第 4 項 まとめ

ここまで、日本における外国語教育の目的について、「知的価値」、「ことばの力」、「共通基底能力」という諸概念を参照し、それらの意義と共通点についてまとめた。総じて彼らの目的意識は、学習者の母語を基盤として外国語学習を捉える点と、外国語教育の価値を知的・教養主義的に捉える点に特徴がある。ただしこの目的意識は、実用主義的な目的意識と相容れないものではなく、いくつかある柱の 1 つとし

て、あるいは、実用と教養の表裏一体として捉えることが肝要である。

続く第2節では、これまで述べた目的意識と同調する概念として、ヨーロッパにおける言語意識 (Language awareness; LA) を概観する。そうして、日本における意義と課題について指摘する。

第2節 言語意識をめぐって

第1項 歴史的背景

言語意識という言葉はもともと、80年代頃からイギリスやヨーロッパの学校で盛んになった言語意識教育 (Teaching language awareness) に端を発している。これは、多様な民族や文化の大切さ、言語の普遍性や多様性を理解するため、子どもたちが、通常は言語学で扱われるようなテーマについて話し合うことで「気づき」を得ることに焦点が当てられた教育プログラムである (太田, 2003)。

言語意識教育の機運が高まった背景には、当時のイギリスにおける言語教育の問題点として、第二言語学習の不人気や、国語力の低下、マイノリティー言語への差別意識、などが挙げられている (Hawkins, 1984; James & Garrett, 1991)。そうした中、母語教育や外国語教育などの言語教育分野を関連づけようという機運が高まり、1981年には National Congress on Language in Education が開催された (Lancaster & Taylor, 1992)。そこで、これまでばらばらな教育体制であった、母語としての英語教育、外国語教育、マイノリティーに対する (第二言語としての) 英語教育、マイノリティーに対する母語教育、ラテン語教育、という5つの言語教育が、「言語意識教育」という枠組みの中で関連し、協力しあうという体制を打ち出したのである (Hawkins, 1984)。そこでは、「言語意識」を基盤とした新しい言語カリキュラムが提案された。こうした背景から、LA はもともと、社会的、思想的な概念であり、教育改革におけるスローガンとしての役割を担っていたと考えることができる。

第2項 定義と関連する概念について

先述した言語意識教育の流れの中で公式に採用された LA の定義を以下に示す。

LA is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life. (Donmoll, 1985, p.7)

[言語意識とは、言語の性質と人間の生活での言語の役割に対する、個人の感受性と意識的な気づきである] (福田, 2007, p. 103)

しかしながらこの定義は、福田（1999）が指摘するように、曖昧で他の概念と混同されやすいという問題点も孕んでいる。LA としばしば混同されるのは、第二言語習得における「気づき（Noticing）」および「意識化（Consciousness raising; CR）」という用語である。その共通点および違いについては福田（ibid.）で論じられている。すなわち、LA はそもそも母語に対する気づきから出発しているために、教室内にとどまらず、広く社会についての問題意識を有しているのに対し、Noticing および CR は、あくまで言語習得過程における認知の役割を問題にしている。端的に言えば、CR は学習者にとって未知の言語形式の習得について扱い、LA は学習者にとって既知の言語的性質や特徴についての再認識を扱うということができる。

その後 2006 年に言語意識学会（Association for Language Awareness; ALA）により掲載されたのは、以下に示す定義であった。

Language awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching, and language use.

[言語意識とは、言語についての明示的知識と、言語学習、言語教授、言語使用における意識的な理解と感受性として定義づけられる]（福田，2007，p.104）

ここでは、先の Donmoll（1985）における意識的（Conscious）という表現に加え、明示的（Explicit）な知識（Knowledge）であることが明示された。また、言語学習や言語教授、言語使用などという具体的なことが表出されている。

このように、LA の概念の特徴は、意識的かつ明示的な知識としての言語能力観であり、また、母語と外国語を区別せず「言語」として捉えることにある。この点が、本章第 1 節で概観した、金田（1979, 2001）や大津（1998）、山田（2004）らの外国語教育目的論の主張に通じるといえるだろう。

第 3 項 LA の諸領域

James and Garrett（1991）は、先の Donmoll（1985）による LA の定義をより精緻化するため、以下の相互関連的な 5 領域を設定した。すなわち、(1) 情意の領域（The affective domain）、(2) 社会の領域（The social domain）、(3) 権力の領域（The ‘power’ domain）、(4) 認知の領域（The cognitive domain）、(5) 言語運用の領域（The performance domain）の 5 つである。

情意の領域では、言語に対する態度の形成や、興味、言語感覚、感覚好奇心や関心、また美的な言語に対する反応を喚起、発達させるなどの特徴を扱う (Garrett & James, 1991)。

社会の領域では、他の言語文化に対する寛容性を養う、というテーマを扱う (Garrett & James, 1991)。例えば van Lier (2001) にみられるのは、人間固有の能力としての言語と、その社会的な生活における役割の関係などの側面に焦点が当てた議論である。教室での活動としては、例えば Leets and Giles (1993) が、異文化に対する耐性 (Tolerance) を養うタスクを提案している。

権力の領域では、言語や言語学習のアイデンティティや目的についての感受性、その達成や表現における自覚を与え、言語の誘惑、畏に対する警戒心、注意を促す点が述べられている (James & Garrett, 1991)。これは、批判的言語意識 (Critical language awareness; Fairclough, 1992) ということばで論じられる概念である。その背景には、ことばは決して中立的なものではなく、社会的イデオロギーを帯びたものであるという言語観がある (Carter, 2003)。

認知の領域では、主に知的機能の育成を意味し、認知と言語の関連などを扱う (James & Garrett, 1991)。思考と言語の関係や、言語の機能や形式に関する感覚の発達という側面などもこの領域に分類される (Carter, 2003)。

言語運用の領域では、言語習得や言語運用についてを扱う。すなわち、言語についての知識が、言語習得や言語運用を促す、という考えである。前述した CR の概念など、言語習得にかかわる気づきの概念は、この領域に含まれる。

この LA の 5 領域については、それぞれに独立した排他的な領域ではなく、互いに関連しあい、重なり合った領域であるとされる (James & Garrett, 1991)。また LA の概念が非常に広範なものであるために、その語の中で、対極にあると考えられるようなものまで混在していると指摘されている (van Lier, 1996)。その結果、LA の捉え方が立場によって多様化する。例えば言語運用の領域では、外国語教育の目標はあくまで言語習得および言語運用力の育成として捉えられ、その点において、メタ言語的な能力が寄与するという考え方がなされる。一方で認知の領域では、そのメタ言語意識を身につけることそのものが、言語教育の目的の一つになりうると考えられている。また、歴史的な背景から見たスローガンとしての LA は、その名のもとに「言語」を中心とした各教科の横のつながりを重視した新しいカリキュラムを構築することを目指していた。このように、これまでの定義をめぐる議論は、収斂と言うよりはむしろ拡張しているといえるだろう。

第3節 本章のまとめ

第1項 言語感覚の育成とことばへの気づき

本章で指摘したのは、(1) ヨーロッパにおける LA の概念は、金田 (1979) らの主張と共通する目的意識であること、(2) その目的意識は、教養主義的な目的論の系譜に位置づけられること、(3) 学習者の母語との関連において外国語能力を捉える点に特徴があること、以上の3点である。

LA をめぐる議論の今後の課題は、そうした目的意識に即して、どのようなタスクによって「ことばへの気づき」を促すことができるのか、という点に着目することである。もともと LA の考え方は、イギリスにおける言語教育のスローガンに端を発している。そのため、教育目標として一定の意義がある一方で、James and Garrett (1991) が指摘するように、どのように教室場面で「言語意識教育」の枠組みを基に取り組むのかという問題は、用いる教材や教科書に大きく影響されるのにもかかわらず、具体的な方法、教材、評価に関して統合的に論じられるに至っていない。

この課題の原因の1つとして、LA の概念および定義の曖昧さ、あるいはその広範さと多様性が挙げられる。特に、比較的安定した学習者の内的な能力としての「言語感覚」と、言語に関する活動の中でその時々が高まる動的な「ことばへの気づき」が混同されているため、言語感覚を養うために「どうしたらよいのか」という、方策に関する議論がこれまであまり進められてこなかった。

そこで本研究では、目的としての LA と、体験としての LA を区別して捉えることにする。目的としての LA とは、個人の内的な能力あるいは言語観としての LA であり、これまでの議論において、思想的、社会的、あるいはスローガンとしての LA として捉えてきたものである。一方、体験としての LA とは、教室における個々のタスクや言語活動の中で、学習者に、言語の機能や働き、役割について気づかせる（あるいは学習者自身が気づく）ことを指す。すなわち、ことばへの気づきである。

前者の、外国語教育の目的としての、また、学習者の能力としての LA を、本研究では「言語感覚」と呼ぶ。この目的は、第1節で論じた日本における外国語教育の目的論として概観した、金田 (1979, 1999, 2001) や大津 (1998)、山田 (2006) らの主張に通じるものである。後者の、経験ないし体験としての LA は、本研究では「ことばへの気づき」と呼ぶ。この考えに通じるのは、Hawkins (1999) における“experience of the mother tongue” (p.134) や “language experience” (p.135) という表現であり、「ことばへの気づき」という用語は山田・大津・斎藤 (2009) を引用

している。Hawkins (1999) では、“It may be chiefly in the exploration of language and meaning that the apprenticeship to foreign language can be most educative” (p.135).と述べおり、そうしたことばにこだわる経験が、教育的に意義のあるものであるとしている。すなわち、外国語学習を通じて我々は学習者に、無意識的・無自覚的に用いる言語そのものについて注意を向ける経験与え、言語の普遍性や相対性を気づかせようとする。学習者は、そうした経験・体験を通して、少しずつ自身の言語感覚を磨き、言語観を養っていくのである。

第2項 ことばへの気づきと翻訳

本研究では、英語教育の目的を「言語感覚の育成」として捉え、具体的なタスクの中で「ことばへの気づき」という経験を学習者に繰り返し与えるための方策を考えようとする。そして、その方策として、翻訳を再考することを目指している。

ことばへの気づきは、明示的、意識的な言語の比較に支えられているとされる (van Essen, 1997)。詳しくは第2章で論じるが、翻訳では、2言語間の明示的、意識的な比較が絶え間なく起きる。なぜなら翻訳のプロセスでは、厳密には単純な一対一の対応が成立しない、逆に言えば、他に対応する可能性のある形式が無限に存在する、という本質があるためである。これは、山田 (2006) による図 1-1 における矢印 c の処理ではうまくいかない場面、すなわち 2 言語間での形式的な対応が成立しないことを意味する。そこで学習者は、原文テキストと訳文テキストの間で意識的に言語の比較を行う必要に迫られる。この翻訳に際しての意識的な言語の比較と、そこでの葛藤は、ことばへの気づきが生起する条件であると考えられる。

第2章 翻訳におけることばへの気づき

本章では、まず第1節において、翻訳とは何かという根源的な問いについて、Jakobson (1959/2002) の定義を参照しながら答え、英文和訳との区別について指摘する。第2節では、翻訳のプロセスに焦点を当てた先行研究を概観し、言語的、文化的な葛藤とその解決（あるいは妥協）の過程についてまとめ、さらなる英日間翻訳の実証的・記述的研究の必要性を指摘する。第3節では、翻訳プロダクトの評価に焦点を当て、これまでの訳読式教授法における英文和訳の考え方をまとめ、新しい評価のあり方を提案する必要性を指摘する。第4節では、本章のまとめとして、第2部および第3部で論じる研究課題を示す。

第1節 翻訳とは何か

第1項 定義について

Jakobson (1959/2002) は翻訳を、言語内翻訳 (Intralingual translation)、言語間翻訳 (Interlingual translation)、記号法間翻訳 (Intersemiotic translation) というように、介在するコードの種類と数によって3つに分けて捉えている。そのうち、いわゆる一般的な翻訳である「言語間翻訳」について、以下のように述べている。

Translation from one language into another substitutes messages in one language not for separate code-units but for entire messages in some other languages. [...] Thus translation involves two equivalent messages in two different codes (p. 139)

すなわち、言語間翻訳とは、ある言語で表現されたメッセージを、別の言語によるメッセージに置き換えることである。ここで Jakobson (ibid.) が定義に「変換 (transposition)」、あるいは「置換 (substitution)」という言葉を用いるのは、“there is ordinary no full equivalence between code-units, while messages may serve as adequate interpretations of alien code-units or messages” (p.139) と述べるように、理論的に完全一致がありえないという考えに基づいている。現実の翻訳では、2言語間において落としどころを探り、ある程度の妥協、あるいは許容をもって、等価 (equivalence) を実現することになる。

第2項 翻訳と英文和訳

この Jakobson (ibid.) の定義によれば、学校英語教育におけるいわゆる「英文和訳」は、翻訳にかかわる要因のうち、状況（場合によっては、翻訳者やテキストも）がやや特殊であるものの、あくまで言語間翻訳の一形態であると捉えることができる。

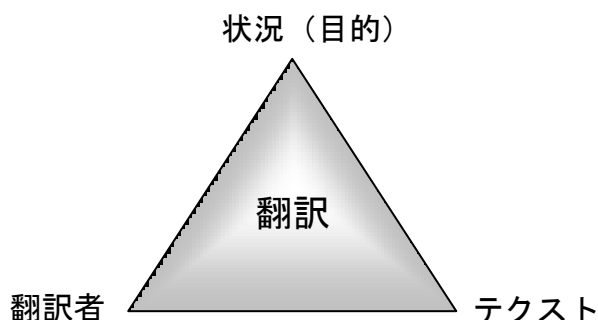


図 2-1. 翻訳にかかわる要因

従来の教室における英文和訳的状況とは、極端には言えば、原文に含まれる語彙や文法を理解していることを表出するということである。一方で翻訳的状況は、訳文の読者に原文のメッセージを伝えるということであり、その際に原文に忠実でかつ、訳文としても自然で読みやすい文体を目指すこととなる。ここで「的」ということばを用いているのは、それぞれを両極として、状況・目的の連続体として捉えることができるためである。すなわち、いわゆる翻訳作品と呼ばれるものの中にも、時代の背景や訳の目的によって、逐語訳的な翻訳のスタイルが採られることもあり、逆に教室環境であっても、推敲を重ねることで訳文の質を高める活動も可能である。

こうした英文和訳の捉え方は、川本（1997, p. iii）による以下の図に照らして理解することができる。

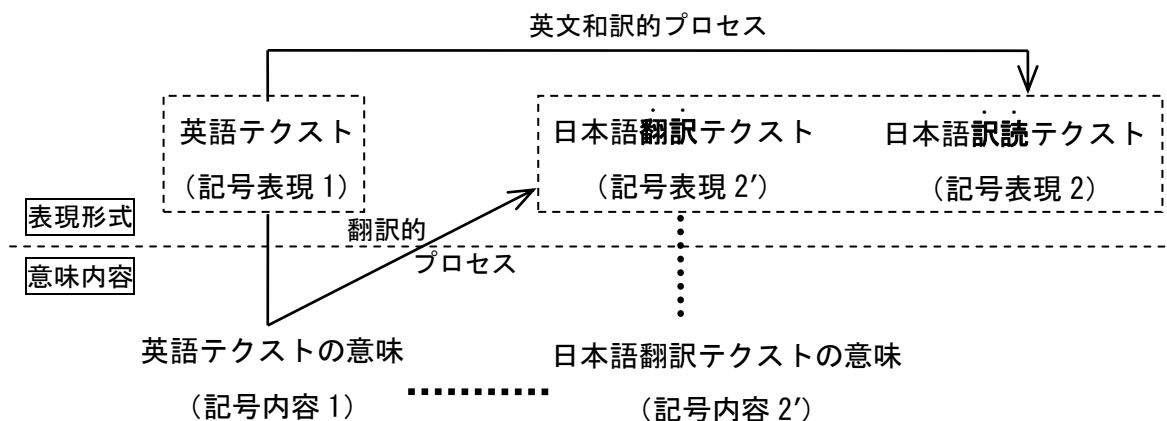


図 2-2. 翻訳と英文和訳の違い（川本, 1997, 一部改変）

川本（1997）は、「受験用の翻訳に必要なのは、ごく表面的な意味の読み取りだけ」（p. ii）と指摘している。前掲の図 2-2 に則して言えば、英語テキスト（記号表現 1）を日本語訳読テキスト（記号表現 2）に移し変える際に、その意味（記号内容 1）をほとんど素通りして行うのが、いわゆる英文和訳である。一方通常の意味での翻訳では、英語テキストの意味（記号内容 1）を解釈し、「読み取った意味を、わかりやすい、効果的な、美しい日本語に移す作業」（pp.iii）を行うことになる。その結果が、日本語翻訳テキスト（記号表現 2'）である。

ただし、先の Jakobson（1959/2002）の定義でも触れたように、こうした英文和訳（訳読）と翻訳は、厳密に区別できるものではなく、状況（目的）や翻訳者（能力や意識）などに影響される連続体として捉えられる。本研究では、これまでの英文和訳的な状況を越えた、翻訳的な状況での翻訳活動のありかたについて、プロセス・プロダクトの両側面から検討しようとする。

第 3 項 翻訳における葛藤

あるコード内で実現されているメッセージを、別のコード体系の中で表現する過程では、必然的に 2 言語間で「葛藤」が生じる。なぜなら、等価を目指すためには、コード体系のズレが問題となり、どこかで折り合いをつける必要があるからである。それは、翻訳者がことばにこだわればこだわるほど、ありありと眼前に突きつけられる。この葛藤状況は、第 1 章で言及したことばへの気づきを生む仕掛けとなる。すなわち、学習者は、翻訳という明示的な 2 言語の対比を通して、原文テキストの言語を理解したり、訳文テキストを産出したり、さらにはそれらの対応や関係について意識的に考える中で、ことばへの気づきを生じることになる。

この 2 言語間の葛藤について、Holmes（1978/1994）の翻訳プロセスのモデルにおいて指摘する。Holmes（ibid.）の翻訳モデルは、それまでの Nida and Tuber（1969）などのモデルのように、テキストを逐次的な語の連鎖として捉えることに加え、同時に全体の構造として捉えるところに特徴がある。Holmes（ibid., p.84）は、翻訳におけるテキスト処理において、この 2 つの側面を、構造的レベル（Structural plane）と逐語的レベル（Serial plane）を分けて捉えるモデルを提案した。それが図 2-3 である。

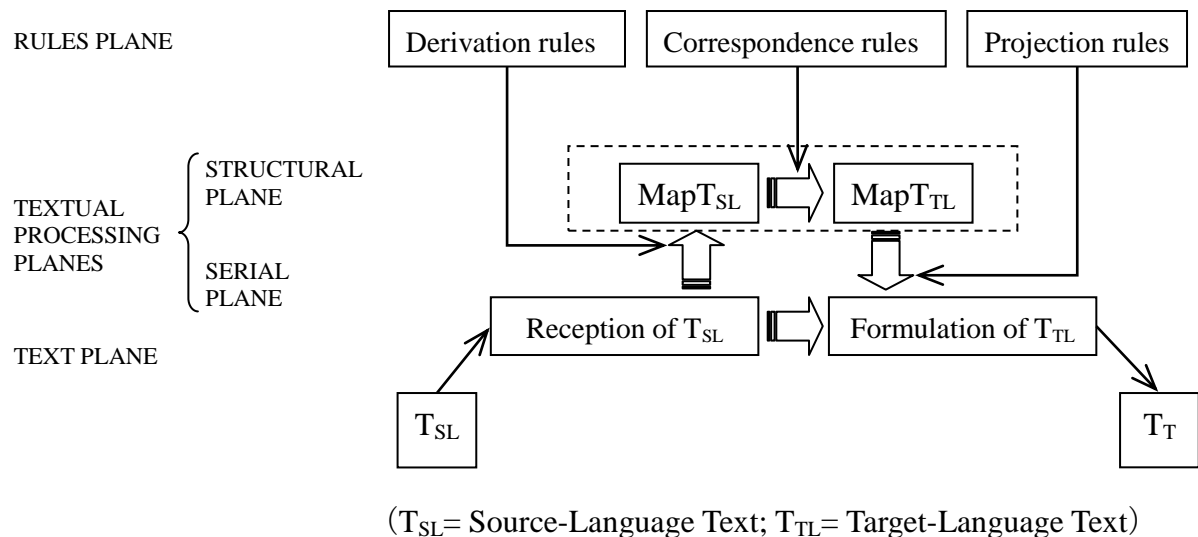


図 2-3. Holmes (1978/1994) による翻訳プロセスのモデル (一部改変)

このモデルにおける翻訳プロセスでは、大きく分けて (1) 起点言語テキストの受容 (Reception of T_{SL})、(2) 起点言語による心的概念の生成 (MapT_{SL})、(3) 生成した心的概念の目標言語への転移 (MapT_{TL})、(4) 目標言語テキストの生成 (Formulation of T_{TL})、という 4 つの段階を持つ。そして、(1) から (2)、(2) から (3)、(3) から (4) の 3 つの段階において、翻訳者は、それぞれ展開規則 (Derivation rules)、対応規則 (Correspondence rules)、投影規則 (Projection rules) を援用して翻訳を行う。

Holmes (ibid.) によれば、展開規則とは、翻訳者が起点テキストのテキストそのものから、心的概念 (Map: Mental conception) を抽象する際に用いるやり方であり、起点テキストの理解、あるいは解釈と捉えることができる。投影規則とは、翻訳者が自身の心的概念を言語化し、目標テキストとして形成するやり方であり、目標テキストの産出である。対応規則—等価規則 (Equivalence rules) とも呼ばれる—は、起点テキストから抽象した心的概念から目標テキストにおける心的概念を生成するやり方であり、この規則に相当するプロセスが、翻訳固有の問題である。

翻訳者は、テキストを言語単位の連鎖として、かつ同時に、全体として捉え、その概念の対応について判断する。ここで Holmes (ibid.) は、起点テキストの心的表象を、いくつかの情報が複雑に絡み合った総体 (A conglomerate of highly disparate bits of information) として捉えている。ここに、翻訳者の 2 つの「葛藤」がみられる。1 つは、2 言語間において意味、形式、機能が一致しないということであり、もう 1 つはテキストの心的表象を生成する慣習が 2 言語間で異なるということである。前者は、例えば、青という日本語の概念と、Blue という英語の概念が、文脈

によっては一致しないということである。後者は、例えば英語の読者が脚韻に気づくことでテキストを詩的なものとして捉えるのに対し、日本語の読者はその度合いが低い可能性がある、といったことである。

こうした対応（あるいは等価）を目指す過程で、翻訳者は、対応の優先順位（Hierarchy of correspondence）を判断する必要に迫られる。そして、場合によっては、ある種の対応を犠牲にして、優先順位の高い等価を実現する、というような、現実的な判断を下すことになる。

なお、この対応の優先順位の判断に際して重要な役割を果たす要因の1つはテキストジャンルである（Reiss, 1981/2004）が、この点は第2部第4章において詳述する。また、ここで言う展開規則、対応規則、投影規則の3つを完全に区別して捉えることは難しく、また、心的表象をそれぞれの言語で厳密に区別して論じることが可能であるかは、議論の余地がある。これは、Holmes（1978/1994）のモデルに限らず、理論的な論考一般に関する課題であろう。

第2節 翻訳プロセスの記述について

第1項 プロセス研究の概観

先の理論的な論考による翻訳プロセスのモデルについての課題に対して、実際の翻訳者の思考過程を記述することにより、そのモデルを検討しようとする動きが、80年代以降になされるようになった。そうした研究は、記述的翻訳研究（Descriptive Translation Studies）と呼ばれる（e.g. Toury, 1995）。

実証的な翻訳プロセスの研究においては、そのプロセスを情報の処理過程として捉え、翻訳者が何をしているのか、また、何を考えているのかという点を明らかにすることに焦点が当てられてきた。そうした記述的研究は、大きく分けて、(1) 処理単位に注目したもの、(2) 思考過程に注目したもの、の2つの種類がある。

翻訳理論研究はこれまで言語学の知見を多く取り入れて発展してきた分野であるが、(1) の処理単位に注目した研究は、その流れを汲んだものであるといえる。例えば Gerloff（1986a）では、フランス語学習者（英語母語話者）を対象として、形態素・音素レベル、語彙レベル、グループ（1語より大きいが節よりも小さいサイズ）レベル、節レベル、文レベルという5つの処理の単位をもとに、バイリンガルと初級学習者の翻訳のプロセスを比較した。その結果、訳の評価が低かった学習者の翻訳プロセスにおいては、句や節といった大きな単位による訳出が顕著であり、ほとんど読み直しや修正が観察されなかったのに対し、訳の評価の高い学習者は、

語などの比較的短い単位で訳しながら、戻ったり修正したりといった動きを繰り返したと述べている。また、バイリンガルによる翻訳プロセスでは、大きな単位で理解した上で、短い単位で修正を重ねていたと報告している。同様に Kiraly (1995, 1997) でも、処理の単位という観点から、語 (Word)、語群 (Word strings)、文以上 (Suprasentential)、テキスト (Text) という 4 つの処理単位を用いて、プロと初心者の翻訳プロセスの比較検討を行っている。Uzawa (1999) は、日本人英語学習者を対象として、日英間の翻訳と、ライティングのプロセスにおける学習者の処理単位を比較している。

処理単位に注目した研究の他に、(2) の翻訳における思考過程に注目した先行研究がある。例えば Gerloff (1986b) は、先の処理単位に関する分析に加え、そこで翻訳者に採用された処理方略をカテゴリ化した研究である。具体的には収集されたメタ言語的な報告をボトムアップ的に、(1) 問題の同定 (Problem identification)、(2) 言語的分析 (Linguistic analysis)、(3) 短期的な記憶 (Storage and retrieval)、(4) 一般的な検索と選択 (General search and selection)、(5) 推論と意味づけ (Inferencing and reasoning)、(6) テキストの文脈化 (Text contextualization)、(7) 編集 (Editing)、(8) テキスト外の言語使用やモニタリング (Extratextual or language use and task monitoring) に分類した。同様に Atari (2005) は思考発話による内観データをボトムアップ的に収斂させてカテゴリ化した試みである。石原 (2008) においても、日本人大学生の小説の翻訳プロセスにおける気づきを記述、分類した。

さらに、こうした翻訳プロセスの記述および分類によるカテゴリ化から、Lörscher (1996) や Krings (1986) は、問題の同定から解決 (あるいは諦め) に至るまでの時系列としてまとめることで、翻訳プロセスのフローチャートを描こうとした。例えば Krings (ibid.) では、問題の同定から、理解方略や産出方略、モニター方略を用いて解決案を導き、決定方略あるいは妥協方略によって最終的な訳語を決定する様子を記述した。こうした時系列によるプロセスの記述は、特にその中で取られる翻訳方略に関する知見に貢献したといえる。

第 2 項 先行研究の課題

処理単位に注目した先行研究の課題としては、翻訳プロセスの比較が容易である一方で、質についての深い考察が難しい点が挙げられるだろう。特にテキストのどのような箇所においてどのような気づきが生じるのか、また、どのように翻訳における困難を処理するのかという点が明らかになりにくい。例えば同じ語レベルの処理であっても、難しい語に立ち止まる場合と簡単な語に立ち止まる場合では、その思考過程が異なると考えられる。端的に言えば、前者では単純な意味理解の処理が

生じているのに対し、後者では訳出における文体への気づきやこだわりといった深い処理が生じている可能性があるだろう。そういう意味で、処理単位を軸にした分析は、客観的な比較に適している一方で、記述可能な気づきの詳しさに限界があるといえる。この点は Gerloff (1987b) 自身によっても、処理単位と処理方略の両方の枠組みを用いて協力者間、あるいは協力者内での比較分析をする必要性があると指摘されている。

また、思考過程に注目した研究では、分類したカテゴリ間の関係性が見えにくいことや、その分類や範疇化の妥当性に課題が残されているといえる。Krings (1986) 自身も指摘するように、こうしてボトムアップ的に範疇化した翻訳のプロセスは、別の対象に対して検証的に用いることで、例証しながら改善を重ねることが必要であろう。また、方略の連鎖としての翻訳プロセスは、それぞれの段階が明確に区別しにくいという点が課題であろう。翻訳は、理想的には理解と訳出の両側面を想定することができるが、現実的には同時的なプロセス（すなわち、英語を読むことは日本語訳を産出すること、少なくとも、日本語を通して概念化することである）であり、行きつ戻りつという螺旋的なプロセス—理解、訳出、修正が不断に繰り返されるプロセス—を経るのである。これまでのプロセス研究では、抽象化の方向に進むあまり、気づきの質、とくにそのこだわりの深さや葛藤という観点がしばしば忘れられがちであった。そういう意味で、本節において概観した翻訳のプロセスモデルは理論的に抽象化されたモデルであり、実際の翻訳者の葛藤の様子を記述するという点で課題が残るといえるだろう。

何よりこうした翻訳プロセスを対象とした研究は、Zabalbeascoa (1997) が指摘するように、作品研究や抽象的な概念の論考、あるいは原文と訳文の対照言語学的な比較分析などに比べて十分に発展していない点が課題となる。加えて Jääskeläinen (1996) が指摘するように、それぞれの研究の対象（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）が多様であるため、先行研究をメタ分析的に論じることが困難である。特に英日間の翻訳については、翻訳「研究」の歴史も浅く、これまで十分な知見が積み重ねられたとは言いがたい。この意味でも、さらなる実証的研究の積み重ねが望まれている。

第3節 翻訳プロダクトの評価について

第1項 訳読式教授法と翻訳評価の問題

第1節で論じた翻訳の状況の違いによる、「日本語訳読テキスト」と「日本語翻訳テキスト」の乖離（図2-2）は、翻訳プロダクトの評価の問題と関係している。

近年しばしば批判される英文和訳の問題点の1つは、日本語の表現のために、英文理解の度合いが隠されてしまうという点である（e.g. 静, 2002）。この論点は、英文和訳の評価に関する議論であるが、翻訳の評価を原文の正確さ（特にこの場合の正確さというのは、語彙・文法的な正確さ）にのみ焦点化している点に問題があるといえる。

ここで、原文理解の正確さ、あるいは原文への忠実さを、翻訳評価の第一義的価値として捉える背景には、以下の2つの原因があると考えられる。1つは訳読式教授法における統語解析の名残、もう1つは旧来の翻訳理論における原文尊重主義の名残である。

第1の原因である訳読式教授法については、垣田（1978）に詳しい。訳読式教授法は、その呼称や教室での手順、タスクなどいくつかのバリエーションが見られるものの、共通して、文を語やフレーズなどの最小限のセグメントに切り分けることに特徴がある。その背景には、旧来から日本では、漢学や蘭学の吸収のために、その原文に返り点を打ち、語と構文を解析し、日本語の書き下し文にして理解してきたという伝統がある。その方法を批判的に引き継いだのが、直読直解の方法であり、近年のスラッシュリーディングの方法である。

旧来の書き下し文の方法や、新しい直読直解、スラッシュリーディングの方法を含め、訳読式教授法で大切にされたのは、文構造の理解である。そういう意味で訳読は、沢村（1935）が指摘するように、広義の翻訳ではあるものの、厳密に言えばむしろ統語解析（Constructing/Parsing）である。こうした背景を持つために、現在まで訳文の評価は、専ら文法および語義の理解の正誤判断に焦点が当てられてきたといえる。

第2の原因である原文尊重主義は、この第1の原因の背景として捉えることができる。古野（2002）が指摘するように、戦前戦後を通じて当時の翻訳の意義は、諸外国の文化や技術、知見を受け入れるための、いわゆる実用的な目的意識であった。すなわち、「直訳調の読みにくい文章でも、[...] 読者になじみのない外国語的な表現を原文に忠実に直訳するだけで、日本語本来の自然な表現に直さなくても通用した」（古野, *ibid.*, p.114）という時代背景である。

この原文尊重主義の考え方は、次項で述べるように、70年代以降、次第に変化を遂げるのであるが、一方で訳読式教授法は、十分な批判的検討がなされるまま、ダイレクト・メソッドやオーラル・アプローチなどの技能訓練を通じた英語教授の方法にシフトしていった。そのために、教室における翻訳評価のあり方は、旧来の訳読式教授法における語義と文構造の理解に焦点化されたもののまま、「必要悪」として現代まで受け継がれてきたのである。

第2項 新しい評価の可能性

上述した第2の論点である原文尊重主義的な翻訳観は、日本においては70年代の経済成長に伴い、別宮(1975)や河野(1975)、中村(1973)らにより、「原文に逐一忠実なだけで、日本語として不自然で分かりにくい翻訳は受け入れられない。もっと読者の側に立って、日本語として自然な翻訳を目指すべきだ」という声がある中で、次第に変遷していったと指摘されている(古野, 2002)。

同様に、世界的な翻訳理論の流れにおいても、70年代から80年代にかけての機能主義的な翻訳理論の登場により、等価の概念や翻訳者の透明性が再検討されることとなった(藤濤, 2007)。その結果、原文への忠実さと共に、訳文の受容コンテキストにおける社会的・機能的な適切さが重視されるようになった。これは、翻訳の目的や状況など、原文テキスト外の要因にも目を向けた評価へのシフトとして捉えることができる。

教室における翻訳の意義や役割を再考し、示唆的な提案を行うには、先に述べたことばへの気づきという観点からのプロセスの記述とともに、そうした気づきやこだわりを評価するための枠組みの開発が必要である。具体的には、スピーキングやライティングのようなパフォーマンス型の評価のように、翻訳を行為として捉え、その質のよしあしを判断するような評価のあり方を探る必要がある。

第4節 本章のまとめ

本章では、翻訳研究の知見と、訳読の歴史を概観し、外国語教育における翻訳の意義と役割を再考するために必要な論点について指摘した。

翻訳は、Zabalbeascoa(1997)が“Translation practice can be used as a resource for the promotion of language learning and as such many activities and exercises can be used to develop language awareness”(p. 122)と指摘するように、言語学習の促進と共に、言語感覚を養うためにも有用な活動であると考えられている。

しかし長沼（2005）が、

音声教材を主体とする通訳訓練法を大学での語学力向上に活用する一般的な傾向に対して、書かれた SLT を TLT に書いて訳出するという『翻訳』は、コミュニケーション重視である昨今の日本の大学教育では、正面から論じられることがなかったのではないか（p.235）

と指摘しているように、これまでこうした翻訳の語学教育への応用については、理論的な背景と実際のデータによって論じられてこなかった。本研究は、この点について、「ことばへの気づき」という観点からアプローチするものである。

本研究では、本章第2節で論じたプロセスの記述の側面を第2部において、本章第3節で論じたプロダクトの評価の側面を第3部において、それぞれ検討し、外国語教育における翻訳の意義と役割について検討し、再評価しようとする。

プロセスの記述に関しては、学習者が翻訳に際して、原文中のどのような箇所で、どのような気づきを生じさせているのかについて、2言語間の葛藤におけることばへの気づきの観点からの記述を行う。その際には、(1) 研究手法についての検討を行うことで、その分析の妥当性を高めること、(2) 質的手法と量的手法の両方から分析することで、多角的な考察を行うこと、の2点を考慮する。

プロダクトの評価に関しては、従来の原文理解についての正誤判断を越えて、訳出という行為の適切さを評価するための評価尺度の策定を行うことで、教室での翻訳活動のあり方に示唆を与える。その際には、(1) 翻訳研究における知見を参考に尺度を開発すること、(2) 実際のデータをもとに、開発した尺度の妥当性、信頼性および実用性について検討すること、の2点を考慮する。

第 2 部

翻訳プロセスとテキストジャンル

第3章 データ収集手法の検討

第1節 内観にまつわる諸問題

近年翻訳研究の分野では、翻訳者の思考過程を明らかにする試みが、心理学、言語心理学、認知科学などの知見を参考にした内観法と呼ばれる研究手法と結びついて、関心を引いている (Jääskeläinen, 1998)。これは、翻訳を情報処理方略としてとらえ、翻訳者自身によってなされる翻訳過程の報告を分析することで、そのプロセスを明らかにしようとする試みである。

こうしたプロセス研究におけるデータの収集法は、それが分析の出発点となるため、非常に重要である。豊かにかつ客観的な言語報告、つまり、翻訳者の思考活動がなるべくそのままの形で言語化されたデータを収集することの可能な手法を選択することが肝要である。

これまで翻訳研究の分野では、主に思考発話法 (Think-aloud protocols) が用いられてきた。しかし、ライティング研究や第二言語習得研究など、他の分野において問題点が議論されてきたのにもかかわらず、翻訳研究の分野では、これまで手法の問題点について、あまり論じられてこなかった。そこで本章では、思考発話法の、タスク遂行への干渉 (Reactivity) に焦点を当て、代替案として提案される刺激再生法を用いた回顧法 (Retrospection) と比較する。そうして手法の選択に関する示唆を得ることで、4章以降のプロセス研究のため基盤となるデータ収集手法についての検討を行う。

第1項 内観による言語報告

協力者自身の内観による報告は、言語化されるタイミングと、情報の処理と言語化の関係の2つの観点から分類される (Ericsson & Simon, 1993; Matsumoto, 1994)。すなわち、(1) 言語報告がタスク遂行中に同時的に発話されるのか、タスク完成後に発話されるのかという点と、(2) 思考過程がそのまま言語化されるのか、協力者が考えていることを再構造化し、メタ言語によって説明的に語るのか、という2点である。同時的で直接的な言語報告は、主に思考発話法を用いて収集される。回顧的で間接的な言語報告は、一般に回顧法と呼ばれる質問紙法や面接法、日誌などによって収集される。

内観による言語報告データを収集する際には、遂行するタスクそのものへの干渉 (Reactivity) と、思考過程が正確に報告されない可能性 (Non-veridicality) という、

2つの問題がつきまとう (Russo, Johnson, & Stephans, 1989)。干渉とは、こうしたデータ収集手法が、タスク遂行になんらかの変容を与えることである。具体的には、タスク完成までにかかる時間が長くなることや、処理の過程そのものが変化すること、タスク遂行の正確性が変化することなどが考えられる。一方の思考過程が正確に報告されないという問題に関しては、大きく分けて2種類の妥当性の欠如が指摘される。1つは考えていたことを忘れてしまうこと、もう1つは考えていなかったことまで報告してしまうことである。

以下第2項および第3項では、思考発話法と回顧法について、その手続きや手法に内在する問題点などをまとめる。

第2項 思考発話法

翻訳研究における実証的なプロセス研究では、そのデータ収集手法として、思考発話法を用いるものが多い (e.g. Gerloff, 1986a, 1986b; Kiraly, 1997; Krings, 1986; Lörcher, 1996)。

思考発話法とは、「課題を達成する間に頭にうかんだことをすべて、声に出して語ること」(海保・原田, 1993, p.82)である。協力者は、自らの思考過程をタスク遂行と同時に声に出して語り、その語りを調査者がボイスレコーダやビデオカメラによって録音、撮影する。そうして得られた協力者の語りは発話プロトコルと呼ばれ、分析対象となる。

思考発話法によって得られたデータは、タスク遂行と同時に収集されるため、非常に「生」であると捉えられる。つまり、通常頭の中で行われる言語処理がそのまま音声化されたものであるとみなされるのである。逆に言えば、思考発話法を用いるに際して留意すべき点は、協力者に構造化・再符号化をさせないことである。分かりやすく語ったり、説明したりする必要のないことを理解させ、協力者が考えていることをそのままの形で語らせるようにする必要がある。特に慣れない協力者にとっては、緊張したり調査者を意識しすぎたりすることでうまくデータが得られないおそれがあるため、十分な準備や練習が必要であるとされる(海保・原田, 1993)。

思考発話法は、タスクの完成までにかかる時間が長くなるものの、タスクの遂行プロセスに与える影響は少ないといわれている。実証的な研究としては、例えば Leow and Morgan-Short (2004) がある。この研究では、大学生を対象に、第2言語の文章理解における思考発話の影響を比較し、理解度に差がないと結論付けられている。こうした言語理解に関するタスクでは、通常の黙読でも言語を介して思考しているため、その処理を音声化することはそれほど大きな負荷ではないと考えられる。ただし、この調査の協力者がスペイン語初級者であったために、1文ずつを訳

しながら読むという認知的負荷の低い読みの方略が取られたことや、読解テストの結果が一律に低いことなどから、一般化するには今後さらなる調査が必要であると考えられる。

そうした研究の一方で、思考発話法がタスクの遂行に干渉を起こしうるという指摘もある。例えば内田（1986）は、日本人学習者を対象とした作文のプロセス研究を行ったが、その中で、作文課題のような言語産出に関するタスクの場合、思考発話における言語産出と競合しがちであると指摘している。また Russo, Johnsons and Stephans（1989）の研究では、加算（Addition）タスクにおいて、その正確性が下がることが報告されている。

加えて、タスクの認知的負荷が大きくなると発話が停止するおそれがあるという指摘や、無自覚で自動化されているような言語処理が報告されないといった指摘もある（Börsch, 1986; Hansen, 2005; Jääskeläinen, 1998）。そうした際には適宜「今何を考えていますか？」といった刺激を与え、発話を促すことが提案されている（海保・原田, 1993）が、そうした刺激はタスク遂行の妨げになるおそれがある。また、そもそもそうした沈黙のときにこそ深く考えているはずであり、そこでの思考過程をうまく拾っていくための術が必要であると考えられる。

こうした点を踏まえると、思考発話が言語報告データの収集に適しているかどうかは、それぞれのタスクに応じて個別に判断する必要がある。すなわち、個々の調査に際して、手法を用いないグループを設定し、実証的にタスク遂行の正確さと所要時間を比較することで、その言語報告の信頼性を保証する努力が必要なのである（Russo, Johnsons & Stephans, 1989）。そのようにしてタスクへの干渉がないと確認した後には、そのデータを用いたプロセス研究へと移行する、あるいはタスク遂行に著しく干渉したと考えられる協力者のデータを除いて分析を行う、といった慎重な態度が望ましいといえる。

第3項 回顧法

プロセス研究においてしばしば用いられる手法として、回顧法がある。回顧法は、例えば安西・内田（1981）や内田（1986）など、第1言語による作文のプロセス研究や、Sasaki（2000）や山西（2007）などの第2言語によるライティングのプロセス研究などで用いられている。

回顧法では、面接法や質問紙法などを用い、タスク終了後に、協力者が自らの思考過程を振り返って報告する。回顧法の問題点としては、主に以下の2点が挙げられている（Garner, 1988; Matsumoto, 1994）。1点目は、記憶の制約によって、その時々考えていたことを覚えていない、という点である。回顧法では、タスク中に考え

ていたことを一旦記憶し、その情報を後に引き出しながら説明することになるため、情報の損失があると指摘されている。2 点目は、協力者や調査者の主観によって、再構造化・再符号化された報告がなされるという点である。具体的には、協力者が時に調査者の期待に沿おうとして発言したり、意図的あるいは無自覚で、考えていたことを一貫してみせようとしたりするおそれがあることなどが指摘されている。

ここで指摘されている 1 点目の問題は、Garner (1988) が提案する刺激再生法を用いることで、ある程度解消することが可能である。刺激再生法とは、回顧報告を求めるインタビューに際して、タスク遂行中に撮影された映像などを与えることにより、協力者の記憶再生を促すやり方である。例えば Sasaki (2000) や山西 (2007) によるライティングのプロセス研究では、協力者が英作文のタスクを行っている間にその手元をビデオカメラで撮影し、タスク終了後、その撮影された映像を見ながら協力者が調査者の質問に答えるという形式のインタビューを実施している。インタビューでは、立ち止まって考えていたり書き直したりしている箇所で映像を一時停止し、そこで協力者が何を考えていたのかを、逐一尋ねていくのである。その結果、協力者はタスク遂行中にはそのタスクのみに集中することができ、またタスク後のインタビューでは映像を手がかりに、その時々自分が考えていたことを思い出しながら語るということが可能になる。

考えていなかったことをあたかも考えていたように語るという 2 つ目の問題点は、インタビューの際に工夫することで解消する必要がある。そのため、質問が誘導的にならないよう、「ここは～を考えていたんだよね？」といった聞き方をしないことが必要である。また、データの収集に際しては、丁寧に語りを拾っていくよう留意し、またデータの分析に際しても、協力者の語りの一貫性を考慮したりすることが求められる。

第 4 項 手法の選択

言語報告にはいくつかの問題がついてまわるため、常に不完全であるということは肝に銘じておく必要がある。しかしこうした内観法によって、これまでブラック・ボックスとして捉えられてきた翻訳過程の記述や分析が可能になったのも事実である。こうした手法の問題点を踏まえた建設的な議論をするためには、比較対象として手法なしのグループを設けたり、思考発話法と並行して回顧法によるデータ収集を行ったりすることで、手法の干渉度合いを確認しながら研究を進めていく必要がある。

翻訳のプロセス研究では、これまで思考発話法が多く用いられてきた。しかし手法がタスク遂行に影響するかどうかといった検討は、これまで見当たらない。そこ

で本章では、第4章以降に論じる翻訳プロセスの記述的研究に先立ち、手法の検討を行うこととする。特に従来の思考発話法の干渉の度合いに焦点を当て、そのタスクへの影響の大きさを、回顧法や手法なしとの比較によって明らかにする。そうして、翻訳プロセスの研究において思考発話法を用いることの妥当性と、代替案としての回顧法の利点について議論する。

第2節 本章の目的と方法

第1項 本章の目的

本章の目的は、翻訳のプロセス研究を行うにあたり、その言語報告の収集法として思考発話法がどの程度妥当であるかを、回顧法との比較により検討することである。そのために、手法がタスク遂行へ与える干渉の大きさを、(1) 内容理解、(2) 翻訳評価、(3) 所要時間、(4) 協力者の感想、という4つの観点から、比較、検討する。

第2項 協力者

協力者は広島大学教育学部3年生22名(21名は英語教育学専攻、1名は初等教育専攻)であった。22名全員が英語の教員免許状取得の授業を履修していたため、英米文学を専攻としないながらも、関連する授業を履修した経験を持っていた。翻訳に関する専門的な訓練は受けておらず、思考発話法や回顧法を用いた調査に協力した経験もなかった。

比較的長時間に及ぶ課題に取り組むことや、インタビューでリラックスして話す必要があることを考慮し、調査者の知り合い(後輩)に依頼し、協力を得た。

協力者のTOEICテストの得点は、調査後の質問紙での回答がなかった1名を除いて、700点から910点($M = 817$; $SD = 51$)であり、協力者22名中17名は英検準1級、1名は英検1級取得者であった。また質問紙によって実施した3000語レベルの語彙サイズテスト(Nation, 2001)の正答率は、全員が80%以上($M = 95.3$; $SD = 5.7$)であった。

第3項 テキスト

今後のプロセス研究への展開を考慮し、全文を提示することができるような短さで、理解が困難すぎず、かつ訳す際に葛藤が生じるようなもので、それぞれのジャンルの特徴を備えている3つのテキスト(詩、小説、新聞記事)を用いた。

詩は、イギリスのロマン派詩人バイロン (G. G. Byron) の “When We Two Parted” (1808) を用いた。小説は、アメリカ人作家カーヴァー (R. Carver) の “Popular Mechanics” (1982) を用いた。新聞記事は、ウェブ上の記事である The ASAHI Shimbun の “The Colorless Ink That Causes a Riot of Colors” (2007, Sep.27) を用いた (付録 1 を参照)。時間的な都合から、全文を提示した上でその一部 (どのテキストも最後の箇所) を翻訳タスクの範囲とした。

テキストの内容や、全体の長さ (総語数: 詩 144 語; 小説 496 語; 説明文 274 語)、タスク範囲の長さ (詩 33 語; 小説 60 語; 説明文 65 語) は、それぞれに異なっているが、どのテキストも JACET8000 の語彙リストのうちのレベル 1 と 2 の語彙によって 7 割以上 (token: 詩 75%; 小説 93%; 説明文 71%) がカバーされており、詩や説明文では難易度の高い語彙がある程度の割合で出現するものの、本調査の協力者の語彙サイズや英語力を考慮すると、辞書があればそれほど困難なく読めると考えられた。

第 4 項 データ収集の手順

調査は協力者一人ずつ個別に部屋に来てもらう形で実施した。調査には普段使っている辞書を持参するよう伝え、加えて、英英辞書、英和辞書、和英辞書、国語辞典の 4 冊を準備しておいた。

調査において、協力者はまず、調査の趣旨に関する説明を受けた。その後、事前にランダム化しておいたテキストと手法の組み合わせの課題を、同様にランダム化した順序で実施した (表 3-1 を参照)。手法とテキストの組み合わせは、表 3-2 のような人数比となった。事前に何名の協力者が得られるか不明であったこと、急遽不参加となった協力者がいたことなどから、各群に均一な人数を得られなかった。

表 3-1 手法とテキストの組み合わせと実施順序

	実施順序		
	1	2	3
協力者 1	思考発×説明文	回顧法×詩	手法なし×小説
協力者 2	回顧法×小説	思考発話×詩	手法なし×説明文
⋮	⋮	⋮	⋮
協力者 22	手法なし×説明文	思考発話×小説	回顧法×詩

表 3-2 手法とテキストの組み合わせによる協力者の人数 (N = 22)

	詩	小説	説明文
思考発話	6	8	8
回顧法	6	7	9
手法なし	10	7	5

それぞれのセッションは、(1) 手法の説明と練習、(2) 全体を読む時間、(3) 翻訳タスク、(4) インタビュー（回顧法のみ）、(5) 内容理解の確認、という 5 つの手順で実施された。思考発話法、回顧法、手法なしの全 3 セッション終了後、質問紙が手渡され、後日提出するように指示された。質問紙は、(a) それぞれの手法について、訳すのが難しかったかを尋ねる質問、(b) 協力者の TOEIC や英検の取得状況を問う質問、(c) 3000 語レベルの語彙サイズテスト、から構成された。

思考発話セッション

思考発話のセッションでは、最初に思考発話法に関する説明を行い、調査者が実際に思考発話を行うことでモデルを提示した。その後協力者は、伏字計算課題（海保・原田, 1993）による練習を行った。

協力者が十分にリラックスしてタスクに取り組める状況であると判断した段階で、まずテキスト全体を理解する時間を設けた。その際はデータの収集を行わず、また翻訳箇所も指示しなかったが、辞書の使用は許可された。読解時間は 10 分であった。

その後、翻訳タスクを実施した。その際には、(1) 試験ではないのでリラックスして取り組んでほしいこと、(2) 辞書の使用は自由であること、(3) 考えていることを声に出しながら取り組んでほしいこと、(4) 沈黙が続く場合には声をかけることがあるが、基本的には 1 人で作業を続けるということ、(5) 制限時間は設けないため、自分が終了したと判断したら教えてほしいこと、という 5 点を指示した。

タスク遂行中、調査者は邪魔にならないように静かに待機し、沈黙が続く場合には「今何を考えていますか？」のように声をかけた。タスク中に思考発話された言語報告はすべてボイスレコーダとビデオカメラによって記録された。

翻訳タスク終了後、内容理解問題を実施し、すべての資料（全文提示用プリント、下書き用紙、清書用紙、内容理解問題用紙）を回収した。

回顧法セッション

回顧法のセッションでは、最初に回顧法に関する説明を行い、(1) 協力者がタスクを行っている間、調査者は協力者の手元を撮影すること、(2) タスク終了後にその映像を見ながらインタビューを行い、その時々を考えていたことを報告してもらうこと、の2点を伝えた。その後、手元を撮影するようにカメラを設置し、実際に視線を追うようにペンを動かしながら、文章を読んでもらう練習を行った。

協力者が十分にリラックスしてタスクに取り組める状況であると判断された段階で、思考発話セッションと同様、10分間の全文読解時間を設け、その後翻訳タスクを実施した。調査者はビデオを撮影しながら、邪魔にならないように静かに待機していた。

タスク後のインタビューでは、協力者と調査者は共に撮影した映像を見ながら、(1) ペンが停止している箇所、(2) 戻った箇所、(3) 飛ばした箇所、(4) 辞書を引いた箇所、(5) 読みから訳に、訳から読みに移った箇所、といった動きのあったポイントごとに、「ここでは何を考えていますか?」や「ここでは何をしていますか?」といった質問をした。必要に応じて、質問が誘導的にならないように留意しながら、より詳しく説明するように促したり、確認をしたりした。得られた言語報告は、すべてボイスレコーダに録音された。

インタビュー終了後、内容理解問題を実施し、すべての資料を回収した。

手法なしセッション

手法なしセッションでは、なるべく自然な状態で訳に取り組めるように留意して行った。協力者が十分にリラックスしてタスクに取り組める状況であることを確認し、10分間の全文読解時間を与えた。その後、翻訳タスクを行い、最後に内容理解問題を実施し、資料を回収した。

第5項 データ分析の手順

分析の観点は、(1) 内容理解、(2) 翻訳評価、(3) 所要時間、(4) 協力者の感想の4点であった。

(1) 内容理解は、タスク後の内容理解問題の得点によって検討した。内容理解問題(付録2)とそれぞれの採点基準は、事前に調査者と3名の問題作成協力者によって作成された。問題は各テキスト5問であり、それぞれの問題について2, 1, 0点を与えた。その合計点を内容理解得点とした。採点に際しては、まず全体のプロダクトのうち無作為に選んだ6つを調査者と1名の協力者が採点し、その採点者間信頼性を求めた。その結果 $\alpha = .97$ であったため、残りすべてを調査者が採点した。

(2) 翻訳評価には、石原 (2009) および Ishihara (2009) において検討された評価尺度をもとに、6 項目 (それぞれ 1 点から 5 点) に簡略化したもの (本研究第 6 章および第 7 章を参照) を用い、その合計を評定点とした。内容理解と同様、全ての訳から無作為に選んだ 6 つを調査者と 1 名の協力者が採点し、その採点者間信頼性を求めた。その結果 $\alpha = .94$ であったため、その後調査者が残りすべてを採点した。

(3) 所要時間は、タスク開始から完成までの時間を、調査者がタスク中に測定した。その際、全体を理解する時間や回顧法におけるインタビューの時間は含まなかった。

(4) 協力者の感想は、タスク後の質問紙によって尋ねた。具体的には、それぞれの手法を用いたセッションにおいて、訳すことが難しかったかを、6 件法 (1 = 全くそう思わない; 6 = とてもそう思う) によって尋ねた。

なお、本章の検討事項はあくまで手法によるタスク遂行への干渉の大きさの違いであるため、テキスト間の比較やテキストと手法の交互作用については考慮しなかった。

第 3 節 結果

はじめに全体的な傾向を検討した。分析に先立ち、コルモゴロフ・スミルノフ検定による正規性の検討を行った。その結果、内容理解、翻訳評価、所要時間、協力者の感想の 4 つの観点ともに、5% 水準で正規性の仮定が棄却された (内容理解 $D = 0.20, p < .001$; 翻訳評価 $D = 0.15, p < .001$; 所要時間 $D = 0.17, p < .001$; 協力者の感想 $D = 0.17, p < .001$)。加えて、本研究における協力者の人数もそれほど多くなく、ヒストグラムからも正規性および等分散性を仮定しにくいと考えられたため、以降ではノンパラメトリック検定を用いてそれぞれの手法の差を検討することとした。

表 3-3 は、テキスト全体で捉えた場合の記述統計である。それぞれの観点について手法の差があるか、フリードマン検定によって検討した。その結果、内容理解 ($\chi^2(2) = 1.23, p = .54$)、翻訳評価 ($\chi^2(2) = 0.95, p = .62$)、所要時間 ($\chi^2(2) = 3.27, p = .20$) は、5% 水準で有意ではなかったが、協力者の感想 ($\chi^2(2) = 10.41, p = .01$) は、5% 水準で有意であった。

表 3-3 内容理解、翻訳評価、所要時間、協力者の感想の記述統計 (N = 22)

	思考発話			回顧法			手法なし			$\chi^2(2)$	p
	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD		
内容理解	8.14	9	1.93	8.18	9	1.89	7.77	8	1.82	1.23	.54
翻訳評価	23.14	24	3.78	22.27	22	3.53	22.27	23	4.07	0.95	.62
所要時間	899.77	730	352.08	791.82	657.5	361.38	402.08	797.5	402.08	3.27	.20
感想	4.05	4	1.28	2.76	3	1.41	2.67	2	1.42	10.41	.01

表 3-4 テクストごとにみたタスクへの干渉

詩	思考発話 (n = 6)			回顧法 (n = 6)			手法なし (n = 10)			$\chi^2(2)$	p
	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD		
内容理解	6.67	6.5	2.16	7.50	8	2.59	6.50	7	1.43	0.74	.69
翻訳評価	24.83	25.5	2.14	21.83	22.5	5.00	21.20	22	4.13	2.65	.27
所要時間	857.50	722.5	392.92	868.33	717.5	517.60	1017.00	842.5	562.14	0.92	.63
感想	4.33	4.5	0.82	2.40	2	1.14	2.90	2.5	1.79	5.01	.08

小説	思考発話 (n = 8)			回顧法 (n = 7)			手法なし (n = 7)			$\chi^2(2)$	p
	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD		
内容理解	9.25	9	0.71	9.14	10	1.21	9.29	10	0.95	0.08	.96
翻訳評価	21.63	21.5	5.18	22.14	22	2.67	24.86	24	2.12	3.38	.15
所要時間	870.00	712.5	414.13	807.14	595	366.27	796.43	765	143.17	4.27	.12
感想	4.00	4	1.51	3.00	3	1.53	2.67	2.5	0.82	3.95	.14

新聞記事	思考発話 (n = 8)			回顧法 (n = 9)			手法なし (n = 5)			$\chi^2(2)$	p
	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD		
内容理解	8.13	9	2.03	7.89	9	1.69	8.20	8	1.79	0.24	.89
翻訳評価	23.38	23.5	2.77	22.67	23	3.39	20.80	23	4.97	0.73	.70
所要時間	961.25	1000	288.52	728.89	670	256.32	918.00	755	238.45	4.27	.12
感想	3.86	4	1.46	2.78	2	1.56	2.20	2	1.30	3.60	.17

協力者の感想について、どの群の間に差があるかを、多重比較によって検討した。多重比較にはウィルコクソンの符号付順位検定を用い、ボンフェローニの方法によって有意水準を調整して解釈した。その結果、思考発話と回顧法の間 ($Z = -3.05, p = .002$)、思考発話と手法なしの間 ($Z = -2.86, p = .004$) で、その差が有意であった。手法なしと回顧法の間 ($Z = 0.25, p = .799$) の差は有意ではなかった。

テキストごとにみたタスクへの干渉は、表 3-4 に示した。テキストごとに各観点における手法間の比較のため、クラスカル・ウォリス検定を行った結果、すべての観点において有意な差はみられなかった。

第 4 節 考察

上述した結果から、内容理解、翻訳評価、所要時間の 3 つの観点においては、思考発話がタスク遂行に及ぼす影響は、手法なし及び回顧法のそれと同程度であった。一方、協力者の感想からは、テキスト全体で見た場合において、思考発話を行いながら翻訳タスクに取り組むことについて、難しいと感じている度合いが、他の手法に比べて有意に高いことが明らかとなった。この結果から、思考発話法は、協力者自身は難しいと感じるものの、実際のタスク遂行に及ぼす影響は小さいと結論づけることができる。逆に言えば、思考発話のタスクへの干渉は、協力者が感じているほど大きなものではなかった。ただし、思考発話をしながら翻訳するという二重のタスクでは、翻訳タスク遂行への干渉はみられなかったものの、思考発話での言語報告が阻害された可能性が残されている。この点は、実際に収集されたデータの質と量を検討し、判断する必要がある。

また、今回の調査では思考発話法の練習を行い、ある程度慣れたと判断された時点でタスクを実施したが、それでも協力者の不安や負担を完全に解消するにはいたらず、協力者は心理的な訳しにくさを感じながらタスクに取り組んだと考えられる。そのため、今後はより効果的な思考発話の練習や、リラックスしてタスクを行える環境を作る配慮などが必要である。

所要時間については、個人差による影響が比較的大きいという点も指摘しておく必要がある。例えば全体の所要時間は、手法なしと思考発話や、手法なしと回顧法の平均値の間に、約 7 分の差があった。実際のデータを見てみると、ほとんどの協力者が 15 分以内でタスクを完成させている一方で、手法なしのうちの 2 名は、30 分以上かけていた。この 2 名の協力者は、すべてのテキストを訳す際に、ある程度長い時間をかけて訳していた（協力者 J: 詩×なし, 34 分; 小説×回顧法, 25 分; 新

聞記事×思考発話, 24分35秒; 協力者 T: 詩×なし, 34分; 小説×思考発話, 30分15秒; 新聞記事×回顧法, 21分) ことが分かる。このように、時間をかけて訳す協力者はどのテキストに対しても時間をかけ、逆に時間をかけずに訳す協力者はどのテキストに対しても時間をかけなかったことで、所要時間のばらつきが大きくなったと考えられる。

また、詩のテキストにおける内容理解問題の結果は、詩のテキストそのものが難しかったためか、内容理解の問題が難しかったためか、小説や説明文のテキストの結果に比べ、やや低くなっている。今回調査に用いたバイロンの詩は、改行や省略などによって、文のつながりが理解しにくい側面があり、この点が内容理解の正答率を下げた要因となったと考えられる。

第5節 本章のまとめ

本章では、プロセスに焦点をあてた翻訳研究のためのデータ収集手法について、思考発話法のタスクへの干渉に焦点をあてた検討を行った。その結果、全体で捉えた協力者の感想については有意な差が認められたものの、翻訳プロダクトの評価、内容理解問題の得点、タスク遂行にかかる時間の3点において、有意な差は認められなかった。したがって、思考発話法というデータ収集手法は、翻訳のプロセス研究において、タスクへの干渉と言う観点からは、ある程度妥当な手法であることが確認された。

しかしながら、文字起こしの段階で、思考発話によって得られたデータの質や量は十分ではないことが明らかとなった。具体的には、沈黙の時間が長かったり、原文の単語の繰り返しのみが報告されたりするなど、何を考えているかという点で十分なデータが収集されなかった。一方、回顧法によるデータは、ビデオの映像という刺激により、忘れたという報告は極めて少なく、また多くの内観報告が収集された。

これらの点を総合的に判断し、第4章以降では、回顧法によって得られたデータをもとに分析を行うこととした。

第4章 翻訳プロセスの質的分析

第1節 テクストジャンルと翻訳プロセス

第2部の最大の関心は、翻訳によって学習者のことばへのこだわりが生じている様子をなるべく詳細に記述することである。そうすることで英語教育における翻訳タスクの扱いについて再考することを目指している。

しかし、一口に翻訳タスクといっても、課題となるテキストによって、翻訳プロセスにおけるこだわり方が異なることは想像に難くない。そこで本章では、文学性の議論や翻訳におけるテキストジャンルの影響についての論考を背景とし、テキスト中の文体的な特徴と学習者の内観報告を相補的に捉え、翻訳プロセスにおけることばへの気づきを記述することを目指す。

第1項 文学性の問題

テキストジャンルについて論じる場合、文学とは何か、という問題は避けて通ることができない。

ロシア・フォルマリズムやプラグ学派は、日常言語 (Standard language) と詩的言語 (Poetic language) を区別した。詩的言語とは「了解に手間取るようにされた、歪められた言語表現」(シクロフスキイ, 1917/1988, p.34) あり、そうした言語は、異化 (Defamiliarization) による非自動化 (Deautomatization) (Mukarovsky, 1932/1964; ムカジョフスキー, 1938/1982) という機能を持つ。Jakobson (1960) は、こうした異化によって引き起こされる、非自動化された読みが言語そのものへ志向することを、言語の詩的機能 (Poetic function) と捉え、この機能が優勢なテキストを、詩などに代表される文学テキストであると考えた。

こうしたテキスト中の修辞技巧にそのテキストの特徴を求める考え方の一方で、読者および読み方に文学性を見出す考え方もある。例えば、一般的には文学と考えられるようなテキストでも、登場人物の人数を数えるなど、情報を拾うように読むことも可能である。一方新聞記事などにおいても、例えば見出しなどのように、異化作用を持つ文体が採用されることもある。読者反応理論の流れを汲む Rosenblatt (1978, 1985) や Vipond and Hunt (1984) などによって議論されるのは、読み方 (より正確には、読者が採るテキストを読むモード・情報処理の方法によって引き起こされた読みの経験) によって、文学性が立ち上がるという考え方である。

これまで van Peer (1984) や Miall and Kuiken (1994, 1996)、Hanauer (1999, 2001,

2005)、Zwaan (1996) などの実証的な研究により、文学テキストには、文学的な経験や集団、教養などの差に関わらず、どんな読者も共通してひっかかる箇所がテキスト中に存在することが例証されつつある。先のテキストと読者の問題から見ると、テキストによる文体的な特徴が、読者にある種の読み方を要求すると捉えることができるだろう。つまり、ある程度どういった読者であっても、テキスト中に存在する逸脱 (Deviation) や繰り返しの表現 (Parallelism) などによる文体の異化作用によって (あるいはそれらが気づかれることによって)、自動的な意味理解が妨げられ、こだわって読む (その言語形式にテキストの内容理解を結び付け、明示されない意味まで読み取ろうとする、解釈する) ことが可能になるということを示唆している。

第2項 翻訳におけるテキストの要因

この文学性の議論を、読みの問題から翻訳の問題へと拡張すれば、先に述べたように、テキストによって翻訳プロセスが異なる可能性があるということは、十分妥当であるように思われる。

第2章で述べたように、翻訳では2言語間のテキストの等価を目指すのであるが、理論的には、完全な翻訳は存在しない。なぜなら、言語の形式と意味は、同一言語内の同義語・類義語でも決して1対1対応にならないためである (Bassnet, 1980)。当然2言語間でもそうした対応がない、あるいは極めて難しいため、翻訳者の能力、判断、意志、決断を総動員した、意思決定の必要性が生じる。そこで翻訳者は、「対応の優先順位の判断」 (Holmes, 1978/1994) を行うのであるが、その際にテキストジャンルは重要な役割を果たすと考えられる。

Reiss (1981/2004) は、翻訳の意思決定におけるトップダウンの判断順序を、テキストタイプ (Text type)、テキストバラエティ (Text variety)、テキストスタイル (Text style) の順に3つのレベルで捉えている。

ここでいうテキストタイプは、ビューラー (1934/1983) による言語の3つの機能である、「叙述」、「表出」、「呼びかけ」を踏まえている。すなわち (1) 内容の伝達を目的とする「叙述タイプ」、(2) 芸術的に構築されたメッセージの伝達を目的とする「表出タイプ」、(3) 相手に働きかけるような伝達を目的とする「呼びかけタイプ」の3つの機能である。

テキストタイプは、そのテキストにおいて用いられている言語やタイトル、ヘッドライン、あるいはテキストの媒体などにより総合的に判断されるが、これはあるテキストがこの3つの機能のうちの1つに区別されるということの意味しない。むしろ多くのテキストは3つの機能が交じり合った状態で存在しており、3つの機能

のうちどの機能が優勢 (Dominant) であるか、といった判断がなされることになる。また、あるテキストのテキストタイプは、時代によっても捉え直しが起こりうり、再訳の可能性が拓かれていることにも注意が必要である。

テキストバリエティとは、テキストを、当該言語文化における社会言語学的な特徴によって区別するものである。この点は、言葉のレジスターに大きく関わるといえる。例えば、新聞記事といった情報伝達のテキストでは、高級紙に取り上げられた政府の公式見解に関する記事であるのか、あるいはゴシップ記事であるのか、といった区別である。

テキストスタイルとは、個々のテキストに固有の表層的な特徴であり、いわゆるテキストの個性、あるいは文体の問題である。

Reiss (1981/2004) が指摘するように、翻訳者は、上述のテキストの機能を保つという意味での「等価」(Functional equivalent) を目指すことになる。叙述タイプのテキストの場合、翻訳のモードは、意味や意義に即して伝えることであり、必要に応じて説明的に訳されることになる。表出タイプのテキストの場合は、その表現の方法の同一化が優先され、その表現の解釈によって (すなわち、作者の意図の受容によって) 訳されることになる。呼びかけタイプのテキストの場合、目標文化へ適応的な訳の方針が採用され、その効果の等価 (すなわち受け手に与える影響および説得力) が目指されることになる。

第3項 記述的な翻訳プロセス研究にむけて

平子 (1999) が指摘するように、こうした翻訳の際の葛藤は、言語を道具とするようなテキストでは生じにくいと考えられる。例えば法律の文章や科学論文などのように、読者の多様な解釈を拒否し、意味が固定されやすいテキストでは、翻訳の問題や翻訳者の葛藤が生まれにくい。そういったテキストでは、ある程度言語形式を犠牲にしても、その内容を伝えることでその目的を達することが可能となる。一方で、文学に代表されるように、言語の道具化を拒否する、あるいは抵抗するテキストでは、言語形式が内容と一体化し、内容そのものになる。そうしたテキストの場合には、より2言語間の違いが強調され、葛藤の度合いが強まるのである。

これを Reiss (1981/2004) のことばで言い換えるならば、表出的なテキスト (Expressive text) を訳す場合、原文テキストの表現の方法、すなわち言語形式へと翻訳が志向するため、翻訳不可能性が前景化され、葛藤の度合いが強まる、ということである。端的にいえば、詩などの「表出機能」(ビューラー, 1934/1983) が優勢なテキストを訳す場合、新聞記事などの「叙述機能」が優勢なテキストを訳す場合に比べて、ことばへのこだわりの惹起の程度が強まるのではないかと考えられ

る。

こうしたテキストジャンルによる翻訳プロセスの違いについては、これまで実証的に扱われてこなかった。そこで本章では、実際に学習者に翻訳タスクを課し、事後的に収集される回顧的な内観報告をもとに、詩、小説、新聞記事の3種類のテキストの翻訳プロセスについて、それぞれの特徴を記述的に明らかにすることを目指す。そうすることで、翻訳におけるテキストと読者の相互作用を記述し、それらの質的な分析を通して、それぞれのテキストを用いた翻訳タスクの特徴を明らかにする。そして、各テキストにおける言語間の葛藤状況がどのような箇所で見られるのか、またそうした箇所での翻訳者(学習者)のこぼれへの気づきがどのように見られるのか、という点について明らかにする。

第2節 本章の目的と方法

第1項 本章の目的

本章の目的は、上述したテキストジャンルによる翻訳プロセスの違いを、第3章において収集した回顧法による学習者の内観データを基にして、記述的に明らかにすることである。その中で、学習者の翻訳プロセスにおいて、原文テキスト中のどのような箇所が、どのようなこぼれへのこだわりを惹起するかについて、分厚い記述を行うことを目指す。

第2項 協力者

協力者は、大学3年生21名であった。第3章で得た22名のうち、1名は録音に不備があったため、本章での分析からは除外した。21名のうち6名(協力者AからF)が詩を、6名(協力者GからL)が小説を、9名(協力者MからU)が新聞記事を訳す課題に取り組んだ。

第3項 テキスト

テキストは、詩、小説、新聞記事の3つのテキストを用いた。詳細については第3章で述べた通りである。それぞれのジャンルの特徴を備えていること、協力者にとって十分理解可能な語彙レベルであること、全文提示が可能な長さであることを考慮した。

第4項 データの収集

データの収集は、一人ずつ部屋に来てもらうという面談形式での調査実験を行った。

本研究の趣旨などを説明した後、まず全文を提示して10分間の内容理解の時間をとった。その後、課題範囲のみを拡大コピーした用紙を2枚（下書き用と清書用）手渡し、「この部分を訳してください」という教示を与えた。

協力者がタスクを遂行している横で、調査者は、ビデオカメラによってその手元を撮影した。その際はなるべく邪魔にならないよう配慮した。なお、翻訳課題遂行に際して、協力者は自由に辞書を使用することができた。時間制限も設けなかった。

分析の対象となる内観の収集には、刺激再生法を援用した回顧法を用いた（詳しくは第3章を参照されたい）。翻訳課題終了後、協力者と共に課題遂行中に撮影した映像を見ながら、立ち止まって考えている箇所、訳を修正している箇所、辞書を引いている箇所、訳を飛ばしている箇所、何度も読み返している箇所などで、逐一ビデオを止め、何を考えていたのかを尋ねていった。そうして協力者の内観による言語報告を収集し、ボイスレコーダで録音した。その後、音声データをすべて文字起こし、分析の対象とした。

第5項 データの分析

データの分析に際しては、まず、回顧法によって得られた全ての言語報告を、協力者ごとに文字化し、質的研究の手法を参考にした分析シート（図4-1）を作成した。シート中の発話者の欄のRは調査者（Researcher）を、Aは協力者の1人である協力者Aを示している。

分析は、協力者ごとに作成したこの分析シートをもとにして、(1) 協力者が共通して立ち止まっている箇所の同定、(2) それぞれの協力者の発話から、ことばへの気づきについての鍵概念の抽出、(3) 原文テキストの文体的な特徴と付き合わせた考察、という手順でテキストごとに行った。

なお、第3節以降で提示される分析の結果は、本調査協力者の内観からボトムアップ的に得られたものであるため、選択的な記述であることは指摘しておく必要がある。そのため、ことばへの気づきの記述は、普遍的、あるいは確定的なものではなく、厳密なカテゴリとはいえない。得られたデータに対してこうした分析を行うのは、テキストの仕掛けと読者の読みの両面をつき合わせて質的な検討を行うことで、テキストごとの翻訳プロセスの特徴をあぶりだすことが可能であると考えたためである。

発話者	発話	箇所	鍵概念
...
R4	そのあと 2 文目、In silence I grieve まで読んだ後に、そこでまたちょっと読んだ後に考えてるんだけど、2 文目読んだ後は、何を考えているんですか？		
A4	Grieve の意味がちょっと分からなかったので、どういう意味かなって推測しようと思ったんですけど、まあ、でも辞書を引こうかなと思いました。	Grieve	語の意味 推測
R5	その後 3 文目、That thy heart could forget まで読んだ後、に、またちょっと考えているんだけど、その 3 文目を読んだ後は、何を考えているんですか？		
A5	3 文目、読んだ後は、あ、たぶん、うん、何考えているかな？あ、たぶん、Grieve that、that、grieve that って、said that みたいな、Told that とかの、that かなあって思って、で、先にやっぱり grieve を(辞書で)引こうと思って、で、grieve を引きました。	Grieve that	語のつな がり
...

図 4-1 分析シートの例 (抜粋)

第 3 節 詩の翻訳

第 1 項 翻訳プロセスの概観

協力者が共通してこだわる箇所は、主に以下の 6 点であった。

- (1) 第 4 連の 1、2 行目 (全体の 25、26 行目) の In secret we met—/ In silence I grieve の訳し方
- (2) 2 行目 (25 行目) grieve と 3 行目 (26 行目) that の繋がり
- (3) 3 行目 (27 行目) heart と 4 行目 (28 行目) spirit の違い
- (4) 5、6 行目 (29、30 行目) If I should meet thee / After long years の訳順
- (5) 8 行目 (31 行目) の With silence and tears の理解
- (6) 同 With silence and tears と、第 1 連 2 行目 In silence and tears との関係

このうち本節では、主に 1 点目の In secret we met—/ In silence I grieve の箇所に焦点をあてて論じる。なぜなら、この箇所についてのデータが最も豊富であり、また、

詩の翻訳に顕著な葛藤が記述されたと考えられるためである。

第2項 In secret we met—/ In silence I grieve をめぐって

協力者の気づきは、大きく分けて2種類であった。1つは、内容理解に関するもので、語の意味や文の構造など、表面的な気づきである。もう1つは、訳し方やテキストの解釈にかかわるもので、より深い段階の気づきである。以下では、協力者による具体的な発話を挙げ、どういった気づきが生じているのかをまとめる。なお、発話例においては、該当箇所における発話の意図が分かるよう、調査者の発言をあわせて提示し、AからFまで6名の協力者の発話にはそれぞれ通し番号を付した。

理解

訳すためには、そのテキストを理解する必要がある。協力者の発話から、当該箇所において理解が困難であったのは、grieve という語の意味と、2、3行目 grieve that のつながりの2点であった。

grieve の意味については、(1) の例に示されるように、辞書を用いて解決されるが多かった。

(1) A4

調査者：そのあと2文目、In silence I grieve まで読んだ後に、そこでまたちょっと読んだ後に考えてるんだけど、2文目読んだ後は、何を考えているんですか？

協力者：grieve の意味がちょっと分からなかったので、どういう意味かなって推測しようと思ったんですけど、まあ、でも辞書を引こうかなと思いました。

that の繋がりに関しては、以下(2)の例に示されるように、まず文になっていることに気づく必要がある。詩に特有な文中での改行により、文の繋がりが理解しにくくなっているが、行を跨いだ grieve that の繋がりに気づくことで、文構造および内容が把握される。

(2) F2

調査者：1番最初、書き始める前に、「私」からのところ、なんか、考えてから、こう1番最初のところ、何考えていたか教えて下さい。

協力者：えー、その、流れ、本文の流れを掴んでいなかったんですけど、ま、だいたい、分かってから、一気に訳していこうと思ったので、その、この、なんて言うんですかね、まず、これ文になっている

っていうのを気づかなくて、こう、センテンスになっているって
いうのを、そんときに、それを考えて、こう見て、考えてたのと、
本当にちょっと意味がよく分からなかったのと、で、はい。

D5

調査者：と、またその2行だけ読むのかな、In secret we met In silence I grieve
まで読んだ後で、また少しこう考えているんだけど、今度は何を
考えているんですか？

協力者：と、これ、どこ？

調査者：2行目から3行目に行くまでのところ。

協力者：あ、えと、この、That で始まっていたから、ん、ちょっと、ここ
[grieve]、繋げようと思って、戻ってまた考えました。

調査者：あ、なるほど、この That 以下が grieve と繋がって？

協力者：はい。

解釈と訳

先の内容理解の段階を経て、解釈や訳に関する葛藤が生まれる。この段階で言語意識が刺激され、訳す際のこだわりが生じるようであった。以下では (a) イメージの言語化、(b) テクストジャンルと文体、(c) 原文との対応、(d) 訳文の一貫性という4つのキーワードを手がかりに、協力者がどういったことを考えていたのかをまとめる。ただし、先にも述べたように、データとなる協力者の内観報告からカテゴリ化を行ったため、それぞれの境界は曖昧であり、相互関連的であるという点には注意が必要である。

(a) イメージの言語化

訳出に際して協力者は、イメージを言葉にすることに腐心する。その際、自分の理解をうまく表現できないもどかしさを持ちながら、より適切な訳語を探して行く。そうした葛藤の様子は、以下 (3) に挙げられた例からうかがえる。

(3) A20

調査者：その次の文、かな、「静かに」って書く前、に、ちょっと迷っているところがあるんだけど、そこでは何を考えているんでしょうか？

協力者：と、ここでは、ど、I grieve、を、え、関連づけたときに、「静かに悲しむ」ってのもちょっとおかしいな、と思いながらも、書いてしまったので。

B27

調査者：で、それを、「私は影で深く悲しんでる」って直してる、うん、そこは何を考えてるんですか？

協力者：「静かに深く悲しんでる」っていう表現が気に入らなくて、その時に思いついたのがこっちで、でこっちのがいいや、と思っ、て、こっちにしています。

B62

調査者：「だろうか」って書いて、もう一回頭に戻ってきます。そこで頭に戻ってくるときは、何を考えているんですか？

協力者：頭に戻ってくるときは、まあ最初の *In secret we met* がまあ訳が決まってる、なんかイメージとしては分かってたんですけど、なんか言葉が出てこない、なあ、と思っ、て、飛ばしてたとこ、でまあ、はい。

D16

調査者：そのあと、「深く悲しむ」と2行目の終わりまで書いて、そこで次3行目に行くまでに少し考えてますけど、ここは何を考えていますか？

協力者：え、えっと、なんか、んーと、なんか、どういうふうに書いたら、変な感じじゃなくなるだろうって、違和感っていうか、訳してる違和感みたいなやつが、あったんで、どうしようかなーって思いながら、たぶん、止まっています。

ここに挙げたような、理解したイメージがことばにならないというもどかしさは、次の(4)に挙げられた例のように、「響きがいい (E14)」や「こっちのがいいや (B24)」という判断によって決着がつけられるようであった。こうした理由は直感的なものであることが多く、内観によって報告されることが少ないが、それでもいくつかの表現の候補を比べたり、前後の関係を考えたりしながら、適切な表現を選び取ろうとしている葛藤の様子が記述された。

(4) E14

調査者：で、その後、1行目の、*In secret we met* の方の訳で、「黙って悲しむ」だったのかな？

協力者：*In secret* あ、*In silence* ですか？

調査者：あ、ごめん、*In silence* か、「黙って悲しむ」だったのに、それを「静かに悲しむ」、かな、に直してるんだけど？

協力者：これも、あの、日本語、の訳を意識して、「黙って悲しむ」よりも、「静かに悲しむ」の方が響きがいいかなと思って、変えています。

B27

調査者：えっと、その後2行目、また、「私は」？

協力者：これ最初は「静かに深く悲しんでる」って書いてた。

調査者：で、それを、「私は影で深く悲しんでる」って直してる、うん、そこは何を考えてるんですか？

協力者：「静かに深く悲しんでる」っていう表現が気に入らなくて、そのとき思いついたのがこっちで、でこっちのがいいや、と思って、こっちにしています。

A16-17

調査者：その後、清書のほうに移るんだけど、そこで、こう、なんていうの？清書に移っているときには、なんか考えていることってありますか？

協力者：清書、この *In secret* どう訳そうかなって、思ったたのを、そのまま、あの、こう訳そう、どう書こうって、思って。

調査者：その後、「我々が」って書いた後、で、ちょっと止まって考えているんだけど、ここでは何を考えていますか？

協力者：と、その、また *secret* を、「こっそりと」って書くか、「ひそかに」って書くかで、弱冠、迷ってます。

こうした場面でよく用いられた方略は、辞書の使用であった。協力者たちは、未知語を調べるなど、内容理解のための辞書使用以外に、イメージどおりの訳語を探したり、知っている語をよりよく理解したりするために辞書を引くことがあった。

その様子は、例えば(5)の例における協力者 F19 の発言に典型的に見られる。そこでは、*in* の訳を考えるにあたり、*in* の既知概念である「中に」では納得いく訳ができなかったため、辞書を参照し、自身の *in* の概念を拡大しようと試みている。同様に B47-49 や E46-47 の例でも、*secret* や *meet* といった既知語を、英和辞典や英英辞典を用いて複数回参照している。こうした行為によって、テキストから読み取った自身のイメージを、なんとか適切な言葉で表そうとしている。さらにこうして考えたり辞書を参考にしたりして得た表現を、文脈に戻って検討し、少しずつ自分のイメージに沿うような訳文を形成していくのである。

(5) **F19**

調査者：えっと、そのあと、清書のほうで、「私たちは静かでそして深い悲しみ」まで書いて、で、辞書を引くんだけど、これは何を考えているところ？

協力者：ここは、in の訳を探していました。

調査者：あ、じゃあ in を調べているの？

協力者：はい、あの、with 的な意味がないかな、と思って。けど、なかったんですけど。

B47-49

調査者：もう 1 回また頭に戻って、In secret we met って読んで、で今度は secret を辞書で引きますが、ここでは何を考えているんですか？

協力者：んー、これもまた訳探しですね、secret。

調査者：辞書を、こう、secret をこうしばらく探してから、もう 1 回 In secret we met を読んでみるんだけど、ここでは何を考えていますか？

協力者：なんか、理想に合うのがなかったなあと思っ、て、はい。

調査者：うん、このあと、「こっそり」っていう自分の訳の下に、「内緒」って書いて、で、素早く消すんだけど、ここは何をを考えていたの？

協力者：これは、secret で、なんか、秘密とか、内緒、とかって感じなんで、で、「内緒で出会った」にしたらどうだろうと思っただけど、「内緒」だったら、本当に誰かに隠れて、なんか、他人の存在が感じられて、それだったらまだ「こっそり」の方がいいや、と思っ、て。

E46-47

調査者：と、もう 1 回、第 3 連を読み終わった後に、もう 1 回辞書を引くんだけど、英和で、secret かな、ここは何をを考えているのかな？

協力者：ここもやっぱり、文脈を考えた上で、しっくりこなくて、でちょっとこだわりたかったんで、

調査者：なるほど、その、「こっそり」じゃないんだ、って。

協力者：そうですね。

調査者：で、secret をひいたあと、今度は meet をもう 1 回引いているんだけど、ここは？

協力者：これも、やっぱり、その、secret のときもそうだったんですけど、最初、英英で調べたときに、1 個しかなかったんですよ、でも辞書が違ったら、もしかしたら、意味が増えていることもあるかなっ、て思っ、て、で、調べました。

(b) テクストジャンルと文体

当該箇所を訳すにあたり、協力者から得られた発話には、詩という形式についての言及が多く含まれていた。例えば (6) の A3、A21、B2 の例などである。これらの例では、詩の形式であるために、言葉遣いや表現の仕方、文の構造に注意を払おうとしている様子を読み取ることができる。

(6) A3

調査者：そのまま、1文、*In secret we met* まで読んだあとに、またそこでちょっと考えているんですけど、ここでは何を考えていますか？

協力者：あ、これ、これ終わった後ですか？これ、普通に、「ひそかに会って」って訳していいものなのか、それとももっと詩的に、訳し方あるのかなあって。

A21

調査者：その行で、え、「静かに私は深く悲し」、って書いた後、に、ちょっと考えてから、そこを消しているんだけど、ここは何を考えているんですか？

協力者：えと、もうちょっと詩的に訳そうと思って、で、「深く悲しんでいました」っていうよりも、「深い悲しみにおそわれていました」っていうほうが、詩っぽいかなって思って、で。

B2

調査者：1行目、*In secret we met* の文のところ、*we met* のところを何回かこう、読み直しているんだけど、そこでは何、何を考えているんですか？

協力者：この読み直しているところ、あー、これは、*we met* を読み返してるっていうより、*In secret* を、の訳をずーっと考えていて、なんか、「密会」みたいな感じだけど、なんか、もっと詩らしくならないかなあと思って、考えていました。

C4

調査者：そのあと日本語を書いていくんですが、「ひそかに私たちが」、えー、「会ったとき」、ですかね、「私たち」で、ちょっと立ち止まって、で、「会ったとき」って書き出すのかな、ここは、何を考えているんですか？

協力者：うーん、「会った」って、あまりに、なんか、あまりに日常会話だなと思って、文語でなんかあるかなと思ったんですけど、全くその時には思いつかなかったの、ま、はい。

こうした箇所において「詩らしさ」への言及が多くみられた大きな理由は、以下(7)に示されるように、原文1行目の *In secret we met* と2行目の *In silence I grieve* が平行的な構造になっているためである。こうしたテキストの持つ文体的な特徴が、協力者の訳の態度の決定に影響を与えている。また、ここでの文構造の平行性は、今回の協力者のような、文学を専門としない読者にとっても気づかれやすく、その結果、訳すときにこだわるきっかけとなるのではないかと考えられる。なお、詩特有の改行や句読法、音やリズム、脚韻なども、このテキストにおいて顕著であったが、これらの点は今回の調査の中では言及されなかった。

(7) **B3**

調査者：その次の2行目、*In silence I grieve* の *silence* と *grieve* の間に、こう、スラッシュを入れるんだけど、ここでは何を考えているんですか？

協力者：ここは、*In secret we met* と、こう、同じような形だなあと思って、で、*silence* では *grieve* してて、*secret* では *met* してて、で、ああなるほど、と。

D2

調査者：1文目、なんだけど、1文目を読むのに、けっこうゆっくり読んでいる、*in* に丸を付けたりとか、あと *we* の前にスラッシュを入れたりしているんだけど、ここ、1文目を読んでいる時には何を考えているんですか？

協力者：えと、自分で読んでいるときは、なんか、2文目と似ているから、なんか、繋がっているんかなとか思って、なんか、ちょっとゆっくり読みました。なんか、比べながら、はい。

(c) 原文との対応

翻訳とは一般的に、起点テキストを目標文化において再構築する試みであるといえる。そのため協力者は、基本的には原文に沿って、忠実に訳そうとする。しかし、時には自分の伝えようとすることを優先して、原文にない表現を用いる決断を下すこともある。ここで、自分の伝えたいイメージを分かりやすく伝えるため、自然でこなれた訳文を産出することと、原文の形式に忠実に訳そうとするとの間で、葛藤が生じる。具体的には、以下の(8)に挙げられているように、例えば時制の変更(B51)、品詞の変更(E3)、語の挿入(C5)、語順の変更(F5)、ダッシュ(B26)や句読点(A22)など、様々な箇所において、原文との対応について葛藤が生じて

いるようであった。こうした翻訳における原文志向と訳文志向の葛藤をきっかけに、テキストを細かく読み返したり、自らの訳文を修正したりしながら、少しずつ折衷的な解決策を探っていくのである。

(8) **B51**

調査者：その後、3、いや、2行目の、訳を、「悲しんでいる」で、「る」に直しているのかな？

協力者：「る」ですね、前、「いた」だったので。

調査者：「た」を「る」に直しているのか、それは、何を考えているんですか？

協力者：と、やっぱり、えーっと、詩だから、そろえたいなあとって、「こっそり出会った」、「陰で悲しんだ」、にしたんですけど、これよくみたら過去形じゃないから、これ、出会ったのは過去の話だけど、悲しんでるのは、今の話か、と思って、訳を変えました。

E3

調査者：えと、2文目、*In silence I grieve* のところで、読んで、「静か」、あ、違うね、えっと、悲、黙って、か、「黙って」、って書くときにちょっと考えているんだけど、ここでは何を考えているの？

協力者：ああ、なんか、適訳はどっちかな、と思って、その、In silence って聞いたら、その、「黙って」っていう副詞なのかな、と思ったんですけど、しばらくして、なんか、日本語としてよくないかなって思って、少し、いい日本語にしようと思って、はい。

C5

調査者：あと、「会った時」、にして、その、「時」の下、自分の訳の下にこう、線を引いているんですけど、ここは何をを考えているんですか？

協力者：時っていうのが、書いてないから、この文章に、で、よかったかなっていうのを、もう1回読んだときに、こう、やってたら、ま、直そうと思って、暫定的な感じです。

F5

調査者：えーっと、1回「静か」って書いて、消して、もう1回読み直すんだよね、で、結局また「静かな」って書いているんだけど（あー、はい。）ここでこう、1回消しているのって、何を考えているの？

協力者：I を主語にしたほうが、分かりやすいかなと思って、私は、なんとかかんとかで、こっち [In silence] を最後にしたほうが分かりや

すいかな、と思ったんですけど、でもやっぱりこっち [In を先に訳す] の方がいいかなと思って、こっちにしました。

F7

調査者：「悲しみと」を辞めて、「悲しみの中で」に直すんだけど、ここは何を考えてここは修正をしたの？

協力者：と、これは、with、あの with っぽく訳そうかなと思ったんですよ、「悲しみと共にあった」みたいな、で、そのほうが、しっくり、自分の中ではきたんで、でもやっぱり、in に with だと、やっぱりおかしいかな、と思って、で、直して。

B26

調査者：えー、「こっそり出会い」のところ、「こっそり出会ったー」、ダッシュ、で、直しているんだけど、そこでは何を考えていますか？

協力者：んー、ま、過去形、に、して、で、ダッシュの効果思い出せないけど、何かあるんだろう、と期待しつつ、書き写しました。

A22

調査者：「おそわれていました」って書いた後に、ちょっと、えと、こう考えてから、こう、点って打つんだけど、そこでは何を考えているんですか？

協力者：えと、こっち [原文] が、カンマ、なので、点にするべきか、でも「た」って日本語で終わっているから、丸にするべきかで迷っていました。

(d) 訳文の一貫性

翻訳の過程において、訳語の修正は不断に行われる。その際に留意されるのは、文体の一貫性、あるいは全体の統一感であった。例えば (9) に示される A33 では、後半の meet の訳を「逢う」という漢字を用いたため、1行目の met の訳語を、「会う」から「逢う」に変更していた。また D14 では、結局妥協をしながら書き進めていくことになるのであるが、その際にも、1行目に書いた訳を参照しながら決断を下している様子が記述された。

(9) A33

調査者：そのあと、1行目に戻って、「ひそかに会っている」の「会う」という漢字を書き直しているんだけど、ここでは何を考えていますか？

協力者：と、えーっと、この、ここ [If I should meet thee の訳] で「お逢

いする」って書いたので、やっぱり 1 行目もあわせて、うん、しようと思って。

D14

調査者：そのあと 2 行目、「静かに」まで書いて、そこでもまた少し時間をあけて考えるんだけど、ここは何を考えていますか？

協力者：ここも、なんか、なんか、きれいにいきいたいなと思ったけど、でも、あー、どうしよう、と思って、まあ、1 行目もこう書いたし、もうこれでいいかなあ、みたいなことを考えていました。

C11

調査者：そのあと、3 行目の訳のところ、「汝」っていうふう書き出して、で、2 行目のところ、の、「我」、あ、「私は」のところを「我」に直したりとか、あと一行目の we の「私達の」ところを「我ら」に直すんだけど、ここでは何を考えていますか？

協力者：あ、さっきの辞書は thy でしたね、で、汝で調べて、あ、思いっきり文語だなと思って、で、じゃあ私じゃなくて我にしようと思って。

この (9) における C11 の例から読み取れるように、協力者 C は、途中で Thy という語を訳すにあたり、辞書を参照し、「汝」という語を採用し、その後、前の部分に戻って訳し直した。さらにここで決定された文体は、この後の訳語の選択にも影響を与えている。それが以下の (10) の例である。ここで示されるように、訳文全体の統一感や一貫性を意識しながら訳していくことになる。

(10) **C40-41**

調査者：そのあと、しばらく考えてから、今度は 1 行目の訳のほうに戻ってくるんだけど、ここでは何を考えているんですか？

協力者：えっと、保留していた、「かも」とか、そのへんのあたりを直さないといけないなって思って、戻って。

調査者：1 行目の訳、「会ったとき」っていうのを、「会いしとき」って直すんだけど、ここでは何を考えているんですか？

協力者：えーっと、高校の頃の古文のことを思い出して、で、過去形は「けり」と「し」があったな、とか、そういう感じですね。

第 3 項 詩の翻訳プロセスの特徴

これまでで述べたように、協力者は、ある程度共通する箇所に対して、同じよう

な気づきを生じさせていた。中でも第4連の冒頭の *In secret we met*—/ *In silence I grieve* の箇所については、意味的な対比に伴う、リズム、音韻、文構造の形式的な平行性による詩的要素が強い部分である。その箇所では、*In secret* と *In silence* の平行性、また、*we met* と *I grieve* の対比について、それらを考慮しながら訳すことになった。つまり、この2行がその「詩らしさ」によって前景化され、協力者は訳の過程で立ち止まり、検討せざるをえなかったといえることができる。実際にはうまく具現化されなかったり、妥協したりすることもあったが、少なくともその文体的な特徴に気づき、また理解と訳出の間の葛藤を経て、個々の協力者が自分なりの訳を生み出していく様子は記述されたといえるだろう。

また、忠実さへの志向や文体への意識も、詩の翻訳に顕著な特徴であると考えられる。当然訳す際には、日本語として自然でかつ内容を分かりやすく伝えるような日本語を産出する必要があり、協力者たちもそうした意識を持って翻訳に取り組んでいた。しかし同時に、原文の一語一語や、改行、語順なども考慮しながら、忠実に訳そうとする様子が記述された。また、詩らしさへの言及や、文語的な表現への配慮などに代表されるように、文体への注意も多くみられた。

このように、詩の翻訳という活動の中で、詩らしさや言語形式について気づき、また言葉にすることの難しさや訳出における葛藤が生じることが記述された。こうした葛藤を通して、協力者たちは、自身の読みや理解、さらには既存の言語知識を再認識することを迫られる。そうした言語そのものを扱う活動により、言語意識が高まり、ひいては言語感覚を豊かにすることが期待されるのである。

第4節 小説の翻訳

第1項 翻訳プロセスの概観

小説の翻訳プロセスにおいて協力者が共通してこだわる箇所は、主に以下の6点であった。

- (1) *In this manner, the issue was decided.* の解釈と訳出
- (2) 単文の反復と訳出における主語 (*she, he*) の省略
- (3) *lean back* の理解
- (4) *She would have it, this baby.* における *would* の用法
- (5) 句読法 (引用符、感嘆符) の訳出

このうち本節では、主に1点目の *In this manner, the issue was decided.* の解釈と訳

出および 2 点目の単文の反復と訳出における主語の省略に焦点をあてて論じることとする。これらは、本テキストの特徴を強く反映していると考えられるからである。

第 2 項 In this manner, the issue was decided. をめぐって

このテキストの特徴のひとつは、最終行である当該箇所において、結末が明示されないまま、唐突に物語が終わることであろう。この箇所で学習者は、**decided** という語が何を意味するのかという語義に関する理解や、**this manner** や **the issue** といった間接的な指示表現が何を指すのかについての理解が必要となる。同時に（あるいはその後で）学習者は、ここで「問題が解決した」とあるのは誰の判断か、また、本当に解決したといえるのか、解決したとすれば、それはどのようにであるか、さらに、このように非明示的に書かれることが何を意味するのか、といった解釈に立ち入ることになる。

協力者の翻訳プロセスは、大きく分けると以下の 6 段階から構成されているようであった。すなわち、(a) 分からないことに気づく、(b) 語の意味を考える、(c) 訳語を選ぶ、(d) 諦める、(e) 解釈に至る、(f) 訳文を産出する、という 6 段階である。これらは厳密に区別することが難しく、また、直線的な流れを構成するものではないが、この 6 段階によって小説の翻訳プロセスを捉えることができる。

(a) 分からないことに気づく

以下 (1) で協力者が述べているように、**manner** や **issue** などの語は、本調査のほとんどの協力者にとって既知語である。そうした語について、もう一度意味を問い直すのは、最終的に訳さなければならないというタスクの特徴といえるだろう。事前の内容理解において無自覚的に読み飛ばし、分かったつもりになっていたことについて、翻訳という課題の中で再検討する必要性に気づくのである。

(1) K17

調査者：そのあと、最後の **In this manner, the issue was decided** まで読んで、そのあと、こう辞書で調べるんだけど、ここらへんは何を考えているの？

協力者：この、先に全文の方を読んだ時には、**manner** も **issue** もそこまで難しい単語じゃないんで、意識してなかったんですけど、いざ訳すとなると、どう訳していいのかわからなくて、どんな意味があるのか、どんな意味が合うかなって思っ

(b) 語の意味を考える

分からないことに気づいた後、協力者は、問題の同定と解決にむけて試行錯誤する。以下(2)の例にあるように、語の意味を辞書で調べたり、文脈から推測したり、といった、これまでの読解経験に基づく方略を総動員しての理解が生じる。

この際に注目したいのは、かなり広範囲にわたって捉え直そうとすることである。単語の意味の確認から、文の意味の確認へ、さらには前のパラグラフ、テキスト全体といったように、次第に大きな範囲へと読みが遡上していく。そうして、単語の意味からテキストを理解すると同時に、テキスト全体から語を理解しようとするといった、相互作用的な読みが生じる。

(2) J25

調査者：と、1番最後の文、「このような風習」の「風習」のところでなんか、考えながら書いているような感じなんだけど、これは何を考えているんですか？

協力者：と、さっき、最初に読んでいくときに、mannerがさっぱり分からなくて、で、これ文化的なことなのかなと思ったんですよ、mannerを調べた時に、風習とか習慣とかってあったから、で、文化的ななんか、だから例えば日本やったら、男の人が抱っこするとか、そういう風習とか習慣とかなのかなと思って、でもやっぱなんかおかしいなと思いつつ。

L7

調査者：それで、その最後の文を読んでもらうんだけど、In this mannerのあとに、スラッシュを入れて、そこでちょっと考えてるんだけど、ここは？

協力者：と、この manner っていうの、訳すときに、manner っていう意味で使われるのかなって、日本語で manner ってマナーって感じだから、それでもいろんなほかの意味があったりとかして、ここでそんなにマナーっていうふうに訳すのは、なんか違うんじゃないかなと思って、もっと他にいい意味とかがあるんだったらなあ、と思って類推できるかなあと思ったんですけど、できなかつたんで、だったら辞書を借りてみようと思って、辞書をかりてみたんですけど、まあ、そんなに、そんなに。

(c) 訳語を選ぶ

そうして自らの理解を確認しながら、適切な訳語を選び取っていく。

以下 (3) の例で協力者 L は、自分の訳と原文と辞書を参照しながら、理解を確認すると同時に適切な語を選ぶという活動を継続的に行っている。ここで協力者 J は、issue に対し、最初は「問題」、次に「結果」という訳語をあてることを決断している。それに伴い、先送りしていた manner に「態度」という訳を与えることになる。ここで学習者は、英日間での一対一の対応が存在し得ない（少なくとも、存在しにくい）ことに自覚的になる。

(3) **L29-31**

調査者：そのあと「結果」っていうふうに書いて、そこでしばらく止まってるんだけど？

協力者：これは「結果」でいいの？って、もう 1 回。

調査者：その、え、「その態度では結果は決まっていた」まで書いて、最後の英語の文を読むんだよね、**In this manner** って。

協力者：で、読んでみて、読んでみて、や、本当にいいのかなって、思ったりしてました。で、もう 1 回 manner を調べてるんですよ。

調査者：この時は何を考えてるの？

協力者：こっちを、一応「結果は決まっていた」って、書いて、じゃあ、結果は決まっていたっていうのを、これだとして、じゃあ manner をもう 1 回ひいてみようと思って、戻ってきました。

(d) 諦める

こうした理解の再検討や訳語の選択が、常に解決に至るわけではない。以下 (4) の例にあるように、諦めることがある。この例は、報告中に唯一明示的に言及された例であるが、潜在的にはむしろ、全ての訳出という行為が理解と訳出の間の妥協であるとも言える。そうした中で、原文の表現と自らの理解の間で落としどころを、訳出という形で探っていくのである。

(4) **H18-19**

調査者：そのあと、issue をしばらく調べてから「結末」っていうふうを書くのかな、そこでまた考えるんだけど、そこは何を考えているの？

協力者：「結末」っていうのを見つけて、あ、いけるんじゃないかと思ったんですけど、その説明に、**an issue** で結末って書いてあって、さらに稀って書いてあって、あ、これ、**the, the issue** だし、違うかなって思って、で、やめました。

調査者：そのあと、「結末」っていうのをやめて「問題点」っていうふうに直すんだよね、そこは何を考えているところ？

協力者：もう正直分からなかったので、無難にいこうかと思って。

この点は、第3部以降で論じる翻訳の評価にも関係する論点である。すなわち、どの程度「正しく」理解しているのか、あるいはどの程度「深く」考えたのか、その結果が、訳文に反映されない可能性がある。上述の例のように、「無難に訳す」ことによって、英語の理解度や、取り組みの深さが隠れてしまう可能性がある。そうした点は、第3部以降で論じることとし、本章の射程はプロセスにおけることばへの気づきの記述に限定する。

(e) 解釈に至る

先の(c)で論じたように、訳語選択の判断に際しては、学習者の解釈が反映される。

例えば先の(3)の例で協力者Lは、「問題」ではなく「結果」という語を選択した。明示的な言及こそないが、訳文や思考過程から判断するに、赤ん坊の最後を示唆するような訳文を産出し、明確な結末を物語に与える判断をしたと考えられる。

同様に、以下(5)の例における協力者Jの言及においては、より意識的に、「思い込みかもしれないですけど」といいながら、1つの解釈に至った様子が語られている。

(5) J27-28

調査者：このあと「風習では」を消してから、「結果は」というふうにつけていくんだけど、これで、こう、「風習では」を消してから「結果は」って続けていってるときには、何を考えてるの？

協力者：えと、これ、私の勝手な思い込みかもしれないですけど、赤ちゃんのことを書いているのかなって思ったんですよ。なんか、で、**issue**に結果っていう意味があったので、勝手に妄想して、なんか、この赤ちゃんが死んじゃうのかなって思って、で、えと、それだったら、風習よりも、**manner**、使い方とかそんなのがあるから、そっちのほうがいいかなと思って、書き直しました。

調査者：「結果は見えていた」って書いた後に、辞書で今度はまた **manner** を引いているのかな、これは何を考えているところですか？

協力者：と、**manner** の、うーん、1番最適な訳し方が、こう、載ってないかなと思って。

当該箇所である *In this manner, the issue was decided.* は、一読すると、この赤ん坊

の養育権を争い、結局父親が力づくで奪うことで解決された、というように読める。しかしながら、この協力者 J の「赤ん坊が死んだ」という読みも、ひとつの妥当な解釈である。

まず、物語冒頭の描写は非常に視覚的で、遠景からだんだんと家に近づき、その中へと入っていく様子が、雪解けの泥水が窓を伝っている様子とともに描かれている。昨日まではきれいだった雪が泥水に変わるという、状態の悪化のイメージは、登場人物の関係性の変化を暗示していると捉えることができるだろう。

また 9 行目の赤ん坊の写真をめぐる諍いは、続く 14 行目で赤ん坊そのものをめぐる諍いへと移行する。また 41 行目では、“She would have it, this baby.”という記述があり、赤ん坊がモノとして扱われるように感じられる。モノという点では、途中、壁にかかった花瓶が落ちるが、これも、最後の結末を示唆しているように感じられる。

冒頭の薄暗い情景は、37 行目で “In the near-dark” となり、ついに完全な闇へと移行する。真っ暗でまわりが見えないために、お互いに手探り状態で赤ん坊を奪い合うのである。40 行目以降、動詞 “felt” が連続するのは、直接目で捉えられないためであろう。また、女の行動として、42 行目には “She caught the baby around the wrist and leaned back” とあるが、これはかなり異常である。赤ん坊をひつつかみ、後ろにのけぞるように、倒れこむように、引っぱったのである。一方男のほうも、32 行目では “He held on to the baby and pushed with all his weight.”、43 行目では “He pulled back very hard.” とあり、こちらもかなり異常である。この異常なやりとりが、最後の一文に集約されるため、最後の “In this manner, the issue was decided.” を、最後の赤ん坊が落ちこちてしまう、腕がもげる、あるいはグロテスクに引き裂かれると読むことは、かなり妥当な読みであるといえるだろう。

(f) 訳文を産出する

上述したようなプロセスを経て、最終的に 1 つの訳文が産出される。先の (d) 解釈に至るの項でも述べたように、そこには、翻訳者の読みが反映される。以下は当該箇所におけるそれぞれの協力者の訳文である。なお、訳文の正確さやうまさは、重要な問題であるが、本章ではそれを判断、評価することはせず、協力者の思考過程におけることばへの気づきを問題とする。

協力者 G：このようにして、事態はおきたのだった。

協力者 H：このやり方が、明らかな問題点であった。

協力者 I：このようにして、言い合いは終わった。

協力者 J：このような扱い方では、結果は目に見えていた。

協力者 K：この行動によって、問題点は決められてしまった。

協力者 L：この態度では、結果は決まっていた。

これらの訳文から読み取れるように、協力者の解釈が **the issue** の解釈に多少ずれがある。後に尋ねた内容理解についての問い（第 3 章および付録 3 を参照されたい）から判断すると、協力者 I、K、L は、**the issue** について、「どちらが赤ちゃんを引き取る／育てるかという問題」を意図していたようであった。一方協力者 J は「赤ちゃんがどうなるかという点」と回答した。また協力者 H も協力者 J に近い解釈であり、「二人の扱い方」と答えた。なお、協力者 G は、この問いについて、「分からない」と答えた。

先に述べた各々の読みの妥当性の問題と、その読み（あるいは解釈）をどこまで訳文に反映させるべきかという問題は、別の問題である。ここで翻訳における葛藤が生まれる。すなわち、原文への忠実さとして曖昧に伝えることと、自らの解釈を伝えるという意味での訳文の分かりやすさとの間における葛藤である。翻訳者は読み手に原文を伝えることを使命として翻訳を行うのであるが、その過程で、ここで取り上げた箇所のように、原文に忠実に伝えることと読者にとって分かりやすく伝えることとの間に矛盾が生じることがある。ここでは、どちらかというところ、曖昧なままに訳すという忠実さへの志向よりも、自らの解釈を含めた明確で断定的な訳をする様子が顕著であったとまとめることができるだろう。

第 3 項 単文の反復と訳出における主語の省略について

このテキストにおいても 1 点特徴的であるのは、単文の反復によるリズムのある矢継ぎ早の描写である。この点についても、先の **In this manner, the issue was decided.** の箇所で確認したような、自らの理解を分かりやすい訳として伝えることと、原文に忠実に訳すことの間で、矛盾が生じる。以下の (6) で挙げられているように、協力者は、原文における主語の繰り返しをどう訳出するかについて、繰り返し立ち止まって考えている。

(6) H19

調査者：えと、そのあと、1 文「放そうとはしなかった。」で丸って書いた後、で、ここでちょっと、どこだろう、どこ読んでいるか分からないんだけど、ここでは何を考えていますか？

協力者：ここは、まだ、**He** から、**He felt the baby slipping** ってやっているんですけど、また彼は感じた、って赤ん坊が、手の中から滑り落ちそ

うだと、って、彼を主語にして、やろうかなって思ったんですけど、もう「彼」って最初に出てるんで、また「彼」って書いたらちょっと稚拙な日本語に聞こえちゃうんじゃないかなって思って、ここは赤ん坊を、「彼」って言うのを省略して、普通に、「赤ん坊が手の中から滑り落ちた」ってやったほうがいいんじゃないかなって思って、で、それを考えていました。

H26

調査者：このあと、清書のほうで「ダメ」って書いた後に、ちょっと悩んでいるところがあるんですが、ここは何を考えているんですか？

協力者：これは、まず下書きの段階で、「彼女が叫んだのと同時に、彼女の手は緩んだ」って「彼女」「彼女」っていつてるので、「彼女」をどっちか省略しようかと思って、で、どっちを省略しようかと思って、前を省略していいやと思って、省略しました。

J17

調査者：このあと「彼女は手くびのあたりを」まで書いたあとに、その「彼女は」のところを消しに戻ってくるんだけど、ここは何を考えているんですか？

協力者：この、ずっと「彼女は」「彼女は」ときたので、そろそろしつこいかなと思って。

J63-64

調査者：えと、「彼がつかんでいないほうの」みたいなのを、あ、その「手をつかみ」のところ、消しているのか、そこは何を考えて削除しているんですか？

協力者：えと、なんだったっけ、あ、えと、つか、「赤ん坊の手をつかむと」って書いたんですよ、その、She grabbed から、She caught の文章を、つなげてみようと思って、なんか、似たようなことを書いているから、で、書いたんですけど、「つかむと」ってあると、次とつながらなかったの、はい。

調査者：しばらく考えた後に、その 3 行目の訳は全部消しちゃうのかな、「彼がつかんでいないほうの赤ん坊の手」のところは残ったんだけど、そこは全部 1 回消しちゃうんだけど、ここでは何を考えてるの？

協力者：えと、2 つの文章を繋げることに決めて、そしたらやっぱり両方も、主語が She なので、「彼女は」ってつけようと思って、全部

消しました。

この箇所で見られるのは、原文への忠実さと訳文の分かりやすさとの間での葛藤の後に、分かりやすさへ志向する様子である。具体的には、語順を入れ替える、接続詞を用いて文を繋げる、主語を省略するといった訳出方略が用いられている。この点は、第3節で論じた詩の翻訳との違いであろう。

第4項 小説の翻訳プロセスの特徴

小説の翻訳プロセスの特徴としては、以下の3点が挙げられるだろう。すなわち、(1) 学習者自身による理解の再検討と解釈への深化が見られたこと、(2) 協力者が自らの解釈を含めて訳出したこと、(3) 訳文の分かりやすさと、原文への忠実さの間で葛藤が生じたが、最終的には訳文の分かりやすさに志向したこと、の3点である。

これらの要因の1つとしては、調査に用いたテキストが、語彙や文法などの点で、いわゆる「易しい」文章であったことが指摘できるだろう。そのために、協力者たちは、自分の読みにある程度自信を持つことができ、結果、意識的に原文から離れて訳出することが可能であったと考えられる。また、テキスト中における曖昧性を持った結論部分や、単文の連続による主語の繰り返しなどの文体的な特徴により、分かりやすく訳そうという意識が作用し、表現の言い換えや文の連結など、原文から離れた表現が訳出されたと考えられる。

訳文の分かりやすさへの志向性は、第3節で論じた詩の翻訳との大きな違いである。すなわち詩の翻訳プロセスにおいては、語順の変更や文の連結など、意識的に原文から離れて訳す態度はほとんど見られなかったが、小説においては、葛藤しながらも、訳文の分かりやすさへの志向が強かったのである。

第5節 新聞記事の翻訳

第1項 翻訳プロセスの概観

新聞記事の翻訳プロセスでは、多くの理解に関する気づきが生じた。具体的には、(a) 語の意味を辞書で確認する、(b) 一文の構造を把握する、(c) 代名詞の照応関係を確認する、などである。また、訳出に関しては、(d) 適切な訳語を選ぶ、(e) 分かりやすい語順を考える、(f) 代名詞を具体的に訳出する、など、分かりやすく自然な日本語として訳出しようとする様子が多く記述された。

新聞記事の翻訳プロセスの特徴を最も端的に表現していると考えられるのが、(1)の例である。ここから、意味の理解が訳出に直結していることが読み取れる。これは、本章の冒頭で述べたように、言語の表現形式について焦点化されない訳出、逆に言えば、書かれている情報を伝えるような訳出の方向性を示唆していると考えられる。

(1) **P3**

調査者：そのあと、1番最後まで1通り読み終わったら、今度はすぐにもう、清書のほうの紙に移るんだけど、この移っているときには、何を考えているんですか？

協力者：これ、今回は、あの前回のやつは何回か、読み返さないといまいち意味が取りにくかったんですけど、今回はずっと意味が入ってきたので、(あ、前回って、小説の訳?) あ、はい、だから、今回はもうある程度自分の意味が分かったので、何回か読み返さなくても、全体の意味が取れたと思ったので、もうじゃあ書いていこうと思いました。

第2項 理解

(a) 語の意味を辞書で確認する

理解に際しては、多くの場合、単語を辞書で調べる行動が多く観察された。また、訳のタスク中には辞書をひかない場合も、内容理解の時間にメモをした訳語を参照するなど、未知語の理解に多くの時間が費やされたといえる。

また、以下の(2)の例では、はじめは既知語であると認識していた語も、訳す過程で、未知語であることに気づき、辞書で確認をしている。他にも、確認のために辞書を引く、念のために辞書を引くという行動が見られた。

(2) **O9**

調査者：そのあと、「その結果、」で点って書いたあとで、こうしばらく、ちょっと長い間考えるんだけど、ここでは何を考えるの？

協力者：その、rare-earth っていう単語を、ま、最初は、rare と earth で「土の中から出てくる希少な」とかって訳そうと思ったんですけど、ハイフンでつながっているから、辞書に載っているかなって、調べてみました。

今回のテキストには、比較的一般的な語で未知語であったもの(例えば manipulate や emit など)に加え、化学的な用語(例えば molecular や element、organic compounds、

Europium など) がいくつか出現した。そうした単語については、辞書で調べた意味を、そのまま訳語として採用する様子が見られた。

(b) 一文の構造を把握する

語の意味を確認することと同様、多く観察された行為として、文の構造を把握することがある。例えば (3) の例では、何度か繰り返して読みなおすことで、文の構造を把握し、内容を理解しようとしている。他の例においても、スラッシュや括弧、丸などの印をつけることで、文の構造を視覚的に理解しながら読み進める様子が観察された。

(3) Q9

調査者：この 1 番最後の文かな、ここも結構何回か読み直しているんだよね、この **from** のあたり、そこ何を考えながら読み直しているのか教えて下さい。

協力者：と、単語どうしの関係がいまいちよく分からなくて、どこまでが **can be made** でどこまでがメインの文章で、どこまでが説明の文章なのかなって思って、考え直してて、ずっと、で、たぶん、何回か戻って、はい。

(c) 代名詞の照応関係を確認する

もうひとつ多く観察されたのが、代名詞の理解についての言及であった。課題範囲の最初の語が **They** であったこともその理由であろう。また、**the element** などの表現も、全文を通読することで、それが指し示すものを確認しながら、理解・訳出をすすめているようであった。

(4) M4

調査者：えと、訳の部分で、**They** にこう線を引いて、「**weak lights**」って書くのかな、ここでは何を考えているの？

協力者：ここはですね、えと、この時は、えと、その、前の文で、複数形のもので、これが主語っぽいなって思ったのを、とりあえず書いてみました。

M12

調査者：えと、そのあと、3 行目の **emit red light** のところ、までいって、その部分に丸をして、今度は 1 番最初に戻って「**weak light**」を消すんだけど、そこは？

協力者：あ、ここですか？えっと、そうですね、**red light** と **weak light** が同

じものだったんで、で、あ、なんか、この、えっと、これが目的語なのに、ここで主語はおかしいなって思って、はい、で、weak lightは違うなって。

第3項 訳出

(d) 適切な訳語を選ぶ

訳出に際して多く観察されたのは、適切な訳語を選ぶ、という行為である。適切な、というのは多くの場合、(5)の例のように、「日本語らしい」「自然な訳」「分かりやすい」といった言葉で説明されることが多いが、いくつかの訳語を比較しながら訳をすすめる様子が観察された。

(5) Q20

調査者：えと、2段落目で「プリントされる」って書いてから、やっぱり「プリントすることが」に直すんだけど、これは何を考えて修正することにしたんですか？

協力者：もとのほうが、can be printed なんで、受身で最初書いていたんですけど、「プリントされることができる」よりは「プリントすることができる」のほうが、日本語らしいかなって思って、はい、うまく。

P12

調査者：と、1段落目まで書いた、「た」、までかな、書き終わった後に、次の段落に入るまでに、ちょっと考えるんだけど、そこは何を考えていますか？

協力者：そこは、えーっと、次の訳なんですけど、colorless を、たぶん、ぱっと見たときに、色のない っていうのが浮かんだんで、でも色のないじゃなくってたぶん無色透明とか透明だろうなって、たぶん、そこですかね、あとは特に考えるようなところはなかったんで。

O17

調査者：そのあと、すらすら訳していくんですが、この、2、4、4行目、「この色のないインクはガラスやビニールにも」のあと、で、こうしばらく考えているんですが、ここでは何を考えているんですか？

協力者：と、printed っていうのを、「書ける」、「ビニールにも書ける」 っていうふうにするか、「印刷」 っていうふうに訳すかを迷ってました。

(e) 分かりやすい語順を考える

協力者は(6)の例のように、意識的に語順を変更しながら分かりやすい訳を目指した。

(6) M18

調査者：そのあと順調に訳していくんですが、えと、4行目、えと、Three dimensional のところ、「三次元の物質」って書いた後に、その先、最後の行もちよっと読んでから、戻ってきて、そこの頭に挿入をするんだけど、ここでは何を考えているんですか？

協力者：ここでは、えと、これを読んだら、**that shine in red** ってあって、これを頭につけた方が、これがその、「赤色に輝く」っていうのを、その「三次元の物質」の頭につけたほうがきれいだなって思って、はい。

O19

調査者：「赤く光る物体」の「体」のところまで止まって考えているのは、ここでは何を考えていますか？

協力者：えと、最初っから読んで、半分くらいまで読んで訳していったんですけど、後ろの部分を先に入れたほうがいいかなって迷ってて、うん、後半部分を、この日本語の、最初に入れたほうがいいかなって思って、読み直しました。

P11

調査者：「希土類元素」って書いた後に、こんどこの「が」って書くまでにちょっと時間が考えてるんだけど、ここは？

協力者：えと、ここはたぶん、あの、後半の部分をどう訳そうかなって言うのを考えてたんだと思います、と、なんですかね、どういうふうには、どういう順番に訳すか、その、「赤い光を放つ力は、この、ここまで高められた」ってするのか、その、「何倍、100倍から1000倍まで、赤い光を放つようになった」とか、そういう部分をどうしようかなって考えています。

P14

調査者：そのあと、最後の文章で、「このインクを」って書き出す前、「できる」のところまで少し考えているんだけど、ここは何を考えているの？

協力者：えと、ここは、最後の部分は、前のほうから訳すか、後ろの方から訳すか、どっちが自然かなっていうのを考えて、後ろから訳した

ほうがこう、書きやすかったんで、で、後ろから。

(f) 代名詞を具体的に訳出する

協力者は、代名詞の指す具体的な名詞を確認した後、その具体的な名詞を用いて訳すことが多かった。以下の(7)はそうした判断の例である。ここでも、分かりやすさへの志向が伺える。

(7) M15

調査者：このあと、Theyの下、weak lightを消したあとに、「彼ら=長谷川さんのチームのメンバー」って書くんだけど、ここは何を考えているんですか？

協力者：えと、あ、えと、その最終的に訳すときに、「彼ら」っていうよりか、「チームメンバー」で具体的にしていったほうが、部分的な訳をみたときに、分かりやすくなると思って。

P4

調査者：訳で、「彼らは」って書いた後、に、少し考えて、全体が載っている文章の方で、なんかこう、探しているようなところがあるんだけど、これは何を考えてるの？

協力者：このthe elementっていうのを、その、the elementって訳、その、「その元素」とかって訳すのを、っていうふうに訳すよりは、実際の、この名前で訳したほうがいいと思ったので、名前なんだっけなと思って、でこっちに戻って、で、なんだっけ、このへん、をちょっと戻って、これ[Europium]を見つけたので、調べて、「ユーロピウム」だなと思って、書きました。

第4項 新聞記事の翻訳プロセスの特徴

新聞記事の翻訳プロセスの特徴としては、先の小説で観察されたような、書かれていることについて疑ったり、読み込んで解釈をすることは必要ではなく、ゆえに辞書を引いて得られる字義的な意味をそのまま訳語として用いることが多かったという点が挙げられる。そうした場合、例えばユーロピウムや希土類金属といった用語について、その語が何を意味するのか正確に理解していないままに訳すことが可能となる。

また、翻訳に際して、分かりやすさや日本語としての自然さを志向し、原文を意識的に離れることがあった。特に語順の変更や指示語の訳出などの場面では、分かりやすく訳すことを強く志向したようであった。逆に形式的な対応はあまり意識さ

れず、語順や表現などを柔軟に変更しながら訳すことになった。そういう意味では、直感的に、自然な日本語を選びながら情報を訳すため、意識的な2言語の対比や訳における葛藤は少なかったのではないかと考えられる。

第6節 本章のまとめ

本章で明らかにされたのは、詩、小説、新聞記事という3つのテキストそれぞれの翻訳プロセスの特徴である。

詩の翻訳プロセスでは、第4連の1、2行目である *In secret we met—/ In silence I grieve* の箇所において、学習者たちは、言語的な構造の平行性に気づき、それを生かしながら、詩らしく訳そうとした。そのために、例えば語順の変更など訳文の分かりやすさへの志向性は弱く、一方で副詞句を先に訳したり、s音をそろえたりといった原文への忠実さへ志向するようであった。その際には、思いついた表現を比べたり、前後の関係を考えたりしながら、また、文体の一貫性に留意しながら訳していく様子が観察された。

小説の翻訳プロセスでは、最後の *In this manner, the issue was decided.* の箇所において結論を断定的で明確に訳出しようとする様子や、主語が連続する箇所において語順を変更したり接続語を調整するなどして訳す様子が観察された。それらは、翻訳活動によって自らの内容理解の再検討が起こり、一読した時よりも深い理解が可能になったことに起因する。そのため、そうした自らの解釈を想定される読者に伝えるという意味で、分かりやすい訳をしようとする志向性がみられた。

新聞記事の翻訳プロセスでは、分かりやすい語順を考えたり化学系のやや専門的な語（例えば *molecular* など）の定訳を辞書で調べたりする点が特徴的であった。また、あっさり訳すという報告に端的に現れているように、新聞記事の翻訳では理解と訳出が近似し、意味や情報の伝達が目的となるために、語順などの形式は必要に応じて捨象され、分かりやすさや文の自然さが優先されるようであった。

ただし本章においては、詩、小説、新聞記事というテキストごとにおける記述に主眼を置いたため、相対的なテキスト間の比較が難しいという課題が残された。そこで第5章では、同じ回顧法による内観データを用いた再分析を行い、本章における記述を計量的に裏づけることを目指す。

第5章 翻訳プロセスの比較分析

第1節 計量化について

第4章で行ったような質的・記述的なアプローチは、それぞれのテキストの文体的な特徴と学習者の内観報告とを付き合わせた詳細な検討が可能になる一方で、3つのテキストの違いを相対的に比較して捉えることが難しいという課題が指摘された。そこで本章では、3つのジャンル（詩、小説、新聞記事）の翻訳プロセスの違いを、計量的に比較して論じる。そうすることで、英語教育の観点からは、ことばへの気づきが生じやすいテキストを同定するという意味で翻訳タスクの再考に資することを目指し、翻訳研究の観点からは、テキストジャンルによる翻訳プロセスの違いを実証的に明らかにすることを目指す。

本章では、第2章でまとめた翻訳プロセス研究の概観と、第4章における質的な検討との整合性を考慮しながら、なるべく多くの角度から量的検討を行うことのできるよう、比較の枠組みとして以下の4つの観点を採用した。

1つめは、翻訳の処理単位である。翻訳プロセスは大きく分けて理解と訳出の2つの側面がある。それぞれの下位項目として、語（1語以内）レベル、文（2語以上1文以内）レベル、状況（2文以上）レベルを設定した。処理単位という指標は、プロセスの違いを最も端的に計量化することができると考えられる。ただし、この観点では、処理の深さや気づきの種類を考慮できないという欠点もある。何を考えていたか、またその質や深さという点については、以下の3つの観点によって可能な限り計量化することを目指す。

2つめは語彙レベルである。この観点は、先の処理の単位を補足するものである。処理の単位のうち、特に語レベルの訳出に焦点をあて、学習者は訳出に際してどのような語に立ち止まっているのかを、語の難易度という観点から明らかにするものである。そうすることで、処理の単位の枠組みでは明らかにしきれない、テキストの質的な部分を少しでも明らかにしようと試みる。

3つめの観点は、翻訳の志向性である。具体的には、「原文志向」と「訳文志向」の両極を設定した。これは第4章による翻訳プロセスの質的な検討によって明らかにされた、原文に忠実に訳すことと、訳文として分かりやすく訳すことの、相反する志向性を意図した分類である。平子（1999）も指摘するように、詩などの文学的文章は、その形式により依存するために、原文の形式に忠実に訳そうとされ、一方説明的文章では、その情報の伝達が翻訳の主な目的となるために、訳文志向になる

と予想される。

4つめは、こだわりの深さである。第1部で述べたように、英語教育の中で翻訳タスクを扱うことの利点の1つは、学習者にことばへの気づきという経験を与えるということである。本章では、どのジャンルのテキストが、翻訳の際によりこだわることが可能であるのかを明らかにすることを目指し、指標として (a) 所要時間、(b) 訳の修正回数、(c) 既知語に対する辞書の使用、(d) 文体への気づき、(e) 気づきの総計の5つを設定した。(a) 所要時間は、Jääskeläinen (1996) の、熟達者の方が意思決定に時間をかけており、必ずしも経験をつんだ翻訳者が簡単に感じるわけではないという指摘を踏まえている。すなわち、訳にこだわればこだわるほど、長く考えることになる。同様に (b) 訳の修正回数も、訳出にこだわるほど、自分の訳を見直すことが増え、その結果、修正を繰り返すことになると考えられる。(c) 既知語に対する辞書の使用についても、訳語を探したり、深く理解しようとする態度の表れであり、訳にこだわるほど参照回数が増えると考えられる。(d) 文体への気づきは、訳語の一貫性を調整したり、テキストの文体に関して言及することである。こうした気づきも翻訳のこだわりの特徴である。(e) 気づきの総数はすなわち、翻訳に際して立ち止まって考えた回数であり、1つめの枠組みである処理の単位として数え上げたすべての項目の総計である。この観点も、所要時間と同様、こだわるほどに多くなることが予想される。

本章では、これら4つの観点からの多角的な検討を、先の質的な分析と相補的に捉え、テキストジャンルによる翻訳プロセスの違いを記述的に明らかにしようと試みる。

第2節 本章の目的と方法

第1項 本章の目的

本章の目的は、テキストジャンルによって翻訳プロセスがどう異なるのかを計量的に比較分析することである。リサーチクエスチョンは以下の4点である。

- RQ1. テキストによって、翻訳の処理単位は異なるか
- RQ2. テキストによって、訳出のために立ち止まる語の語彙レベルに差があるか
- RQ3. テキストによって、翻訳の志向性は異なるか
- RQ4. テキストによって、こだわりの深さは異なるか

第2項 協力者

協力者は21名の大学生である。6名が詩を、6名が小説を、9名が新聞記事を訳した。本章は第4章の再分析であるため、詳細は前章を参照されたい。

第3項 テキスト

テキストは、詩、小説、新聞記事というジャンルの異なる3種類のテキストである。詳細は3章および4章を参照されたい。なお、RQ2の語彙レベルの検討のため、以下に課題部分の語彙レベルを以下に示した。

表 5-1 タスク範囲内の語彙レベル

	<i>M</i>	<i>SD</i>	JACET8000 語彙レベル (度数と百分率の併記による)									合計
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
詩	2.06	2.06	24 (72.7)	2 (6.1)	1 (3.0)	0 (0.0)	2 (6.1)	2 (6.1)	1 (3.0)	1 (3.0)	0 (0.0)	33 (100)
小説	1.15	0.44	53 (88.5)	5 (8.2)	2 (3.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	60 (100)
新聞 記事	2.48	2.60	43 (66.2)	5 (7.7)	2 (3.1)	2 (3.1)	3 (4.6)	3 (4.6)	1 (1.5)	0 (0.0)	6 (9.2)	65 (100)

注. 括弧内の数値は百分率による表記である。

JACET8000の語彙リストに含まれない語はすべてレベル9としたが、'sなどは省いた。

第4項 データの分析

データの分析に際しては、第4章で示した分析シートをもとに、データの計量化を行った。

RQ1である「翻訳の処理単位」については、先行研究を参考に、理解と訳出の二分法と処理単位に注目し、表5-2に示した7つに分類した。

分類の信頼性を確保するため、2名の評定者（うち1名は調査者）が独立して、3名分の発話プロトコル（詩、小説、新聞記事それぞれ1名分ずつ）を分類した。分類した発話は合計で82であり、全ての発話（807）の約10%であった。評定の依頼に際しては、研究の目的、データの説明、翻訳テキストの説明、分類する各カテゴリの説明などを行い、「番号」、「発話者」、「発話」の欄のみが埋まっている分析シートを渡した。2名の評定者は独立して、「該当箇所」と「キーワード」の欄に入力を行い、すべての発話に対してaからgまでのカテゴリ番号を付した。評定者

2名の分類の一致率を示すカッパ係数を求めたところ、 $\kappa = .72$ であり、ほぼ一致していると結論づけられたため、残りはすべて調査者が1名で分類した。

表 5-2 翻訳の処理単位の分析カテゴリ

カテゴリ	具体例
a 語レベルの理解	語の意味や用法を考える、未知語を辞書で調べるなど
b 文レベルの理解	一文の構造を把握する、主語や動詞を探す、スラッシュや印をつけるなど
c 状況レベルの理解	状況や動作、場面などをイメージする、代名詞の理解など
d 語レベルの訳	訳語を考える、訳語を探すために辞書を調べるなど
e 文レベルの訳	主語を省略する、語尾を修正する、文や句の訳を考えるなど
f 状況レベルの訳	訳文全体を見直す、訳語の一貫性を調整するなど
g その他	何を考えていたか忘れた、など

RQ2 である「訳出において立ち止まる語の語彙レベル」については、先の処理単位における (d) 語レベルの訳について、テキスト中のどの語に立ち止まっているかを、先の分析シートから同定し、JACET 8000 語彙レベルに基づいて分類、比較することで検討した。その際には、JACET 8000 の語彙リストに含まれない語はレベル 9 として、コンマやダッシュなどはレベル 1 として計量化した。

RQ3 である「翻訳の志向性」については、「原文志向」と「訳文志向」の2つの志向性に分類し、それぞれの志向性が読み取れる発話を、先の分析シートから数えた。原文志向が読み取れるものは、例えば「訳し忘れた語を訳す」や「原文に即して訳す」といった発話であり、訳文志向が読み取れるものは、例えば「主語を省略する」や「態を変えて訳す」、「日本語として分かりやすいようにする」といった発話である。

RQ4 である「こだわりの深さ」については、先に述べたように、その指標として (a) 所要時間、(b) 訳の修正回数、(c) 既知語への辞書使用回数、(d) 文体への言及、(e) 気づきの総数、を採用した。(a) 所要時間は、協力者が翻訳タスク遂行にかかった時間を計測した。その際には内容理解およびインタビューの時間は含まなかった。(b) 訳の修正回数および (c) 既知語への辞書使用回数は、先の分析シートをもとに数えた。(d) 文体への言及には、「訳語を一貫させるために修正する」や「テキストジャンルについて言及する」、「用いられている語の特徴を指摘する」など、理解および訳出において文体に関する言及があった箇所を数えた。(e) 気づきの総数は、協力者による発話の総数（発言回数）を数えた。なお、RQ2、RQ3、

RQ4 の各観点の計量化は、調査者が 1 名で行った。

第 3 節 結果と考察

第 1 項 翻訳の処理単位について

RQ1 である翻訳の処理単位については表 5-3 にまとめた。その際には、テキストごとに 6 つのカテゴリの生起数を検討し、「その他」のカテゴリ（何を考えていたか忘れた、など）は対象外とした。なお、「その他」の生起数は、詩 7 回、小説 11 回、説明文 14 回であった。

表 5-3 テキストごとにみた各処理単位の生起数と比率 (N = 21)

	理解			訳出			総計
	(a) 語	(b) 文	(c) 状況	(d) 語	(e) 文	(f) 状況	
詩	31	37	22	76	89	27	282
(n = 6)	(11.0)	(13.1)	(7.8)	(27.0)	(31.6)	(9.6)	(100)
小説	32	27	16	47	86	22	230
(n = 6)	(13.9)	(11.7)	(7.0)	(20.4)	(37.4)	(9.6)	(100)
新聞記事	52	45	17	81	54	14	263
(n = 9)	(19.8)	(17.1)	(6.5)	(30.8)	(20.5)	(5.3)	(100)

注. カッコ内はテキストごとの生起率 (%) を示す

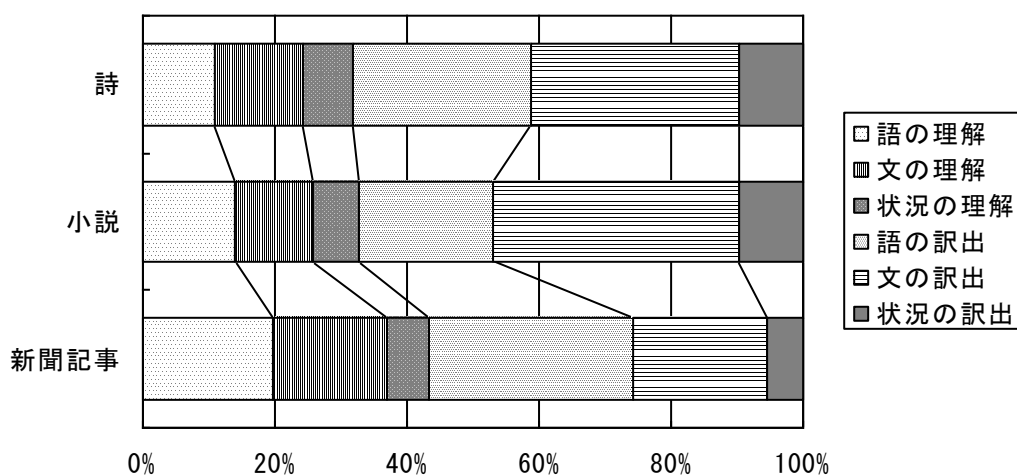


図 5-1 テキストごとにみた処理単位の生起率

全体的にみると、理解に比べて訳出に関する気づきが多く報告されている。中でも詩と小説のテキストは、理解と訳出の気づきの生起率の差が大きい（理解：訳出＝3：7）。これは、理解が即座に訳出に結びつくのではなく、理解した上でさらに訳出を考え直す、あるいは修正する必要にせまられたためであると考えられる。一方で新聞記事のテキストは、詩や小説に比べて訳の割合が小さいものの、それでも訳出の段階で気づきが多く生じている。これは翻訳タスクと内容理解タスクの違いを示唆しているといえる。これまで英語教育における英文和訳の議論では、もっぱらその内容理解の段階に注意が向けられていたが、この結果が示すように、翻訳において学習者は、むしろ訳出の段階でより多く立ち止まり、考えている。この訳出の段階に注目して英文和訳を捉えなおすことは、実りの多い議論につながると考えられるだろう。

小説においては、訳出の中でも特に文レベルの気づきが多く生じているようであった。これは、扱ったテキストにおける、主語の繰り返しや単文の連続などがといった文体的特徴に起因していると考えられる。第4章でも詳細に論じたように、学習者は、文のレベルで修正（例えば2文を繋げたり、主語を省略したりといった訳文の読みやすさに関わる操作）を加えて訳出していた。そうした主語の省略や文構造の変更などは、その訳文のよしあしや、そうした改変が適切かどうかは別問題として、英語と日本語の言語そのものの特徴について目を向けるきっかけとなるだろう。

詩や新聞記事においては、語の訳出について比較的高い割合で気づきが生じている。これは、両テキストに、難易度のやや高い語（例えば *deceive* や *manipulate* など）や、そのジャンルに顕著な語（*thy* や *molecular* など）が出現したため、そうした語の訳出に慎重になったためであろう。この点に関しては、次項において詳しく検討する。

また、それぞれのテキストごとに、各カテゴリの生起数の平均をまとめたのが表5-4である。それぞれのカテゴリについて、3つのテキスト間に有意な差があるか、クラスカル・ウォリス検定によって検討した。その結果、語の理解 ($p = .88$)、文の理解 ($p = .67$)、状況の理解 ($p = .72$)、語の訳出 ($p = .15$)、文の訳出 ($p = .09$)、状況の訳出 ($p = .17$) で、すべてのカテゴリにおいて有意な差はみられなかった。

表 5-4 テキストごとにみた各処理単位の生起数 (N = 21)

	詩 (n = 6)		小説 (n = 6)		新聞記事 (n = 9)		χ^2	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
語	5.17	3.92	5.33	2.73	5.78	3.49	0.26	.88
理解								
文	6.17	3.37	4.50	2.26	5.00	3.54	0.81	.67
状況	3.67	4.23	2.67	2.73	1.89	1.36	0.67	.72
語	12.67	3.67	7.83	3.66	9.00	4.82	3.80	.15
訳出								
文	14.83	11.96	14.33	12.85	6.00	3.84	4.75	.09
状況	4.50	3.39	3.67	3.62	1.56	1.74	3.56	.17

注. 自由度はすべて 2 である。

第 2 項 立ち止まる語の語彙レベルについて

第 1 項では、有意な差が検出されるまでには至らなかったものの、詩と小説において、語を訳すレベルで比較的多く立ち止まっていることが明らかとなった。しかし、それぞれのテキストにおいて立ち止まった語を詳しくみてみると、新聞記事ではでは比較的難しい語に、詩では比較的簡単な語に、繰り返し立ち止まっているようであった。この点を詳しく検討するため、RQ2 として、訳出の際に立ち止まった語のレベルを比較検討した。

表 5-5 訳に際して立ち止まった語の語彙レベル

	M	SD	JACET8000 語彙レベル (度数と百分率の併記による)									合計
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
詩	1.80	1.76	57	4	8	0	1	0	5	1	0	76
(n = 6)			(75.0)	(5.3)	(10.5)	(0)	(1.3)	(0)	(6.6)	(1.3)	(0)	(100)
小説	1.21	0.41	37	10	0	0	0	0	0	0	0	47
(n = 6)			(78.7)	(21.3)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	100
新聞	3.89	3.20	23	26	0	3	5	3	2	0	19	81
(n = 9)			(28.4)	(32.1)	(0)	(3.7)	(6.2)	(3.7)	(2.5)	(0)	(23.5)	100

注. レベル 8 までに含まれない語はすべてレベル 9 とした。

表 5-5 は、先の「語の訳出」のカテゴリについて、その対象となった語の語彙レベルをテキストごとにまとめたものである。協力者数が異なるため単純な比較が難

しいが、生起数をみると、どのテキストにおいても立ち止まった語がレベル1およびレベル2に集中している。これは、それぞれのテキストがこれらの語彙レベルで構成されていたためである(表5-1の翻訳課題範囲の語彙レベルを参照されたい)。しかし丁寧に語の種類を検討すると、新聞記事にはレベル9に分類されるような専門用語やそれに準ずる語(例えば rare-earth や ultraviolet、molecular など)、あるいはレベル4以上の語(例えば encircle や emit など)に、相対的に多く立ち止まっていた。一方で詩のテキストでは比較的易しいと考えられる語(例えばレベル1の語である silence や secret など)の訳について、多くの気づきが生じていた。

表5-1からも読み取れるように、詩と新聞記事にはどちらも同じようにレベルの高い語が何語か含まれていたが、訳出に際して立ち止まる語については、上述したような差が生じていた。これは、詩のテキストにおいては、学習者が一読して理解したと思った後の訳す段階で、さらなる深い読みや意味の再認識の必要性に迫られたためであると考えられる。これは詩のテキストの特徴であり、一見簡単な語が In secret we met—/ In silence I grieve のように構造的に並置されることや、最後の In silence and tears が第一連の With silence and tears との関連の中で解釈する必要があることなど、表面的な意味は分かっても、並行的な構造も含めて訳出しようとするために難しさを感じることで、語彙レベルの低い比較的簡単な語(例えば secret や silence、In や with など)に何度も立ち止まるのである。なお、小説はもともとレベル1及びレベル2の語彙で9割以上が構成されており、そのためにレベル3以上の語に対する気づきが生じにくかった。

それぞれのテキストにおいて、立ち止まった語彙レベルが異なるかを、クラスカル・ウォリス検定によって検討した。その結果、3つのテキスト間に有意な差がみられた($\chi^2(2, N=21) = 43.99, p < .001$)。さらにどのテキスト間に有意な差があるかを検討するため、ライアンの方法によって水準を調整した上で、マンホイットニーのU検定を1対ごとに繰り返した。その結果、詩と小説($U = 1587.50, p = .18$)の間には有意な差がみられず、詩と新聞記事($U = 1785.50, p < .001$)および小説と新聞記事($U = 785.50, p < .001$)の間に有意な差がみられた。すなわち、新聞記事の語彙レベルは、詩や小説に比べて有意に高いことが示された。

第3項 翻訳の志向性について

RQ3の翻訳の志向性については、協力者の発話の中で明示的に言及された回数を数えた。その結果は表5-6のようであった。

表 5-6 テキストごとにみた翻訳の志向性 (N = 21)

	詩 (n = 6)		小説 (n = 6)		新聞記事 (n = 9)		χ^2	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
原文志向	2.17	1.60	1.67	0.82	1.22	1.30	1.49	.47
訳文志向	1.83	1.47	4.83	7.00	4.78	4.41	2.95	.23

注. どちらも自由度は2である。

生起数から解釈すると、小説や新聞記事の訳に際しては、原文志向に比べて訳文志向が強く現れるという結果になった。逆に詩は、訳文志向よりも原文志向が強いようであった。この結果は、第4章の質的な検討において指摘した原文志向と訳文志向の違いについて、量的な側面から裏づけるものであるといえる。しかし、原文志向、訳文志向それぞれについて、テキスト間の差をクラスカル・ウォリス検定によって検討した結果、原文志向 ($\chi^2(2, N = 21) = 1.49, p = .47$)、訳文志向 ($\chi^2(2, N = 21) = 2.95, p = .23$) とともに、有意な差が検出されるには至らなかった。

この点についての可能な解釈の1つとしては、どのようなジャンルのテキストにおいても、ある程度両方の志向性の間での葛藤が生じるためであると考えられることができる。つまり、詩を訳す際には、原文に忠実に訳そうとすると同時に、訳文の分かりやすさにも配慮を配り、また、新聞記事を訳す際にも、分かりやすさに志向しながらも、原文への忠実さも無視できない、というように、相反する態度が観察されたのである。

もう1つの可能性としては、協力者の発話の中に明示的に現れたものを数え上げる方法により計量化したことが原因となり、無自覚的に原文に忠実に、あるいは訳文が分かりやすいように訳出した箇所が十分に計量化されなかったということが指摘できるだろう。つまり、協力者の報告が、実際の翻訳にどれほど表出しているかという点に、さらなる検討の余地がある。この点については、今後の課題として指摘するに留めるが、産出された翻訳プロダクトと協力者の内観報告の関係性についての分析が必要であろう。

第4項 こだわりの深さについて

RQ4 のこだわりの深さについては、(a) タスクの所要時間、(b) 訳の修正回数、(c) 既知語に対する辞書使用回数、(d) 文体への言及、(e) 気づきの総数を指標として検討した。その結果は、表 5-7 にまとめられている。

表 5-7 テキストごとにみたこだわりの深さに関する各指標の記述統計 (N = 21)

	詩 (n = 6)		小説 (n = 6)		新聞記事 (n = 9)		χ^2	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
所要時間	868.33	517.60	846.67	384.53	676.43	181.38	0.18	.91
訳の修正	8.67	5.47	9.17	10.25	4.11	4.11	3.36	.19
辞書使用	7.17	6.24	5.17	2.48	1.78	1.39	7.99	.02
文体	5.17	4.50	1.83	1.47	0.78	1.09	6.63	.04
気づき	48.17	22.7	40.17	18.2	34.63	12.5	3.08	.21

注. 自由度はすべて 2 である。

各指標について、クラスカル・ウォリス検定を行った結果、辞書使用 ($\chi^2(2, N = 21) = 7.99, p = .02$) および文体 ($\chi^2(2, N = 21) = 6.63, p = .04$) について、テキスト間に有意な差が認められた。一方、所要時間 ($\chi^2(2, N = 21) = 0.18, p = .91$)、訳の修正回数 ($\chi^2(2, N = 21) = 3.36, p = .19$)、気づきの総数 ($\chi^2(2, N = 21) = 3.08, p = .21$) については有意な差がみられなかった。

辞書使用および文体への言及について、どの組み合わせの間に差があるかを検討するため、ライアンの方法によって有意水準を調整した上で、マンホイットニーの U 検定を 1 対ごとに繰り返した。その結果、辞書使用については、詩と新聞記事 (U = 8.0, p = .02) および小説と新聞記事 (U = 6.5, p = .02) の間に有意な差がみられ、詩と小説 (U = 17.0, p = .87) の間には有意な差がみられなかった。文体への言及については、詩と新聞記事 (U = 8.0, p = .02) に有意な差が見られ、詩と小説 (U = 9.0, p = .15) および小説と新聞記事 (U = 14.5, p = .12) は有意な差が見られなかった。

文体に関する言及と辞書の使用回数の 2 つの指標については、詩のテキストの訳に際して、ことばにこだわる度合いが強いことが示唆された。これは、先にも言及したように、一見簡単な語やフレーズでも、文構造の平行性により、形式的な等価にも注意を払い訳出したり、テキスト中の他の箇所との関連の中で解釈し、訳出したりする必要性を感じるにより、繰り返し立ち止まり、訳を見直す機会が多くなったと考えられる。また、有意な差が検出されなかった所要時間、訳の修正回数、気づきの総数についても、観測値では新聞記事に比べて詩や小説で多かった。こうした点を総合的に判断すると、テキストによることばへの気づきの惹起の度合いは、第 4 章における質的分析による知見とある程度整合性を持った結果であるといえる。すなわち、(1) 詩は翻訳に際して最もことばへのこだわりが生じやすいテキストである、(2) 新聞記事はこだわりが生じにくいテキストである、(3) 小説は詩と新聞記事の中間的な特徴を持ったテキストである (こだわりが生じやすい側面とこ

だわりが生じにくい両方の側面がある)、というそれぞれのテキストの特徴が明らかとなった。

第4節 本章のまとめ

本章では、テキストジャンルによる翻訳プロセスの違いについて、量的な側面からの検討を行った。その結果、処理単位の観点からは、詩と小説において、似たような生起率の分布であった。具体的には、詩と小説では、理解よりも訳出においてより多くの気づきが生じたこと、新聞記事に比べて簡単な語にも多く立ち止まり、こだわって訳そうとしていたことが明らかとなった。さらに、翻訳におけるこだわりの指標のうち、文体についての気づきと既知語に対する辞書の使用の2つにおいては有意な差がみられ、他の3つの指標については有意ではないものの、詩>小説=新聞記事、ないしは詩=小説>新聞記事という同様の傾向が見られた。こうした結果から、概して、詩、小説、新聞記事の順で、協力者はテキストをこだわって訳していたと考えられる。

また、そのこだわりの要因は、テキストの機能であると考えられる。新聞記事の翻訳の目的は、その情報の伝達である。一方詩は、内容と同時に形式にも焦点化される。詩を訳す際には、内容に加えて形式をも翻訳することを迫られ、結果翻訳の難しさ（あるいは翻訳不可能性）が前景化され、よりことばにこだわって訳す必要が生じてくるのである。小説は、詩と新聞記事の中間的な特徴を持つようであったため、詩と小説を文学、新聞記事を非文学として二項対立的に論じることにはでないが、それでも文学性の強い詩的なテキストを1つの極、文学性の弱い新聞記事的なテキストをもう1つの極とした連続体の中で捉えると、テキストジャンルによるこだわりの惹起の度合いには段階性があることが示されたといえるだろう。

しかし、翻訳の志向性については、生起数では確かに詩の訳に際しては原文志向が多く、逆に小説や新聞記事に際しては訳文志向が多かったが、有意な差が検出されるには至らなかった。この点については、相反する翻訳の志向性が観察されたという意味では十分に妥当な結果であるとも考えられるが、今後、プロダクトの側面からの検討を加えることで、どのテキストにおいて、どういう志向性が優勢であったのかを議論する必要があるといえる。そういう意味では、翻訳プロセスと翻訳プロダクトの関係性については、今後の課題として残されたと指摘できる。

さらに実際の教室での翻訳の扱い方を考えた場合、今回扱ったテキストの要因と

ともに、翻訳の状況と学習者の要因にも留意することが重要である。翻訳の状況とは、例えばどのようなタスクデザインで、どのような訳を目指して、どのような指導を行うかといった点である。学習者の要因とは、例えば英語力や日本語力、語彙力などという点で、どのような学習者が、どのような訳をすることが可能であるかという点である。すなわち、教室でどのような活動を行えば、より多く、より深くことばに気づく経験が可能になるのかについての知見は、今後の実践の中で積み重ねる必要がある。そういう意味では、英語教育における翻訳タスクを再評価するという目的に鑑みた場合、第4章及び第5章において論じてきたテキストの要因に注目した翻訳におけることばへの気づきの記述は、決して小さな一歩ではないが、第一歩に過ぎないといえるだろう。

第 3 部

翻訳プロダクトの評価

第6章 分析的評価尺度の策定と妥当性の検討

第1節 問題意識

第1部 第2章 第3項で述べたように、外国語教育における翻訳の評価については、訳読式教授法における語彙や文構造の理解に焦点を当てた評価のあり方と、諸外国の文化や知見を受容するという意味での実用目的に特化した翻訳のあり方を背景に、未だに従来の理解の正誤判断という評価の捉え方から脱却できていない。そのために、しばしば和訳は批判の対象となってきた。静（2009）の言うように、たしかに外国語教育の目的に、学習者の母語の力の育成を含めるかどうかという点については、研究者や教育者、学習者の間でも議論が分かれる点である。

しかし、和訳問題を、文法事項の確認や単語の意味理解の確認を含んだ、いわゆる英語の理解度のテストとしてのみ捉えるという前提では、翻訳のあり方の再考につながらない。なぜなら、英文読解の理解度を測定するためには、静（2002）が提案するように、要約や英問英答などの方法によって、より効率よく成しえるという点で、先の否定的な指摘に対して効果的な反駁を行うことが難しいからである（c.f. Buck, 1992; Ito, 2004）。本研究のように、英文和訳を再評価しようとする立場からは、むしろ母語の関連において外国語を扱うことに焦点を当てた議論をする必要がある。そのためにも、従来の評価のあり方を越えた、新しい評価のあり方を提案することは、意義のあることであろう。

そこで本章では、英文和訳の新しい評価のあり方を提案することを目指し、これまでの翻訳研究における「質の評価」（Translation Quality Assessment）に関する議論をまとめ、評価の観点と具体的な評価項目を策定する。さらに、策定した分析的評価尺度を用いた実際の評定値をもとに、相関係数の産出と構造方程式モデリングを用いた検証的因子分析を行い、その妥当性を検討する。そうすることで、英文和訳の扱いを肯定的に捉えなおすための基盤整備を目指す。

第2節 評価尺度の策定

第1項 翻訳評価に関する議論の概観

そもそも、よい翻訳とは何か。この問いに答えるため、翻訳とは何か、という問いに立ち戻りながら、翻訳研究における評価に関する議論の変遷を概観する。

従来翻訳は、主に正確さ (Accuracy) の観点によって評価されてきた。この観点の背後には、翻訳とは原文を忠実に再現することである、という前提がある。したがって翻訳者に求められるのは、原文の構造や意味を模倣することであった。そういう意味で「翻訳者は反逆者」(Traduttore; traditore) であり、また、翻訳は不可能である、といった極端な見方がなされてきたのである。時代を追うごとに、等価 (Equivalent) の考え方は、形式、内容、効果、テキストタイプと変化していくが、どの場合においても、原文との比較における等価に最大の価値が置かれてきた。

こうした考え方に対して大きな影響を与えたのは、その後の機能主義的な考え方の中で生まれた Vermeer (1989/2004) らのスコポス理論 (Skopos theory) である。この考え方は翻訳に、起点言語テキストからの脱却をもたらした。スコポス理論では、翻訳を一種の言語行為とみなし、その背後に行為の目的があり、訳す行為が持つ機能があると考えた。その翻訳の目的がすなわちスコポス (ギリシア語で目的を意味する) である。

こうした機能主義的な考え方によって、翻訳テキストはその独自の価値を獲得し、同時に翻訳者はその独自の地位を勝ち得たといえる。翻訳者は、その原作者や原文テキストではなく、自らの翻訳とその読者に対して責任を持ち、ある程度の自由裁量によって、その読者と共同的に翻訳を成立させることを目指す、という見方が確立されたのである。

したがって翻訳は、「よい (Good)」「正しい (Correct)」「正確 (Accurate)」「誠実 (Faithful)」などの観点からでは測りえず、むしろ「語用論的に妥当である (Pragmatically adequate)」あるいは「語用論的に適切である (Pragmatically appropriate)」といった言葉による評価が妥当である (Höning, 1997; Schäffner, 1997)。なぜなら藤濤 (2007) が指摘するように、異言語文化を越える過程で起点テキストと目標テキストとの間にずれが生じるのはある程度必然的であり、そのずれは異文化コミュニケーションを成功させるためにとられた選択行為の結果であると考えられるからである。こうしてスコポス理論によって、原文との等価を目指す従来の翻訳評価のあり方が、翻訳されたテキストが、読み手が属している文化の中でどのように意図された役割を果たしているのか、という評価へと変化した。

このようにスコポス理論では、翻訳の質の評価に関する理論的な枠組みが提示された。本章では、こうした理論を受け、どのように学習者の英文和訳を評価したらよいか、どういった観点によって学習者の翻訳の質を数値化することができるか、を問題にする。

そうした具体的な問題に取り組んだ研究には、例えば藤濤 (2004) がある。藤濤では、ヘッセの『車輪の下』とその日本語訳 2 作品からの引用をもとに、ある部分

で採用された「翻訳の方法」（例えば脚注の使用、カタカナ外来語の使用、文構造の変更、削除、意識など）が、全体の「スコパス（目的）」に適っているか、「結束性」があるか、「内容」、「形式」、「効果」という3つの観点での原文への「忠実性」があるか、という点を5点満点（5AB）で評価しようとした。しかしこれは、該当箇所における翻訳方法の選択が、その翻訳という行為の目的に適っているかを評価するものであり、翻訳の質を点数化し、そのよしあしを判断するものではない。本研究は、教育環境を意図した評価尺度の開発を目指すため、スコパス理論の考え方をもとにして、具体的な尺度化に向けた検討が必要である。

より実用的な意味での評価の規準としては、Institute of Linguists (IoL) の Diploma in translation がある。その観点は、(1) 内容理解、正確さとレジスター、(2) 文法、結束性と一貫性、全体の構成、(3) 技術的な観点: 句読法、綴り、固有名詞、日付や図表など、の3つ (IoL, 2006/2008, pp.11-12) であり、それぞれ、(1) どの程度正確に原文テキストを理解しているか、またその理解がどの程度正確に翻訳テキストにおいて再現されているか、(2) 翻訳テキストの言語の質はどうか、文法的に正確か、一貫性があり意味的にもまとまりのある文章になっているか、(3) 綴りや句読法、段落構成、図表などが正確に処理されているか、といった点が問題とされている。

この評価尺度は翻訳の資格検定のためのものであり、試験内容は、それぞれの受験者が選んだ3種類のジャンルの課題文を訳すというものである。当然検定試験という社会的意味合いからも、プロ、あるいはプロ志望の翻訳者を対象としているため、それぞれの課題文にはボリュームがある。そのため観点2や観点3の構成や段落の問題、あるいは観点1にあるような注の使用の問題なども考慮する必要があるが生じる。一方、本研究が意図している教室環境においては、課題文はたいてい1、2文、多くてもせいぜい1段落であることが多く、段落の再構成や注が必要であることは少ない。また、図表や日付などを訳すこともそれほど多くないだろう。そういう意味で、上記の観点を再構成しなおす必要がある。

第2項 分析的評価尺度の観点と評価項目

ここまでの理論的背景と実際の評価尺度を、3名の大学教員の協力のもと総合的に検討し、本研究では表6-1に挙げた3つの観点を策定した。

その後、さらに議論を重ね、実際に評価場面で用いることができるよう、各観点に基づく項目の策定を目指した。それが表6-2である。

表 6-1 評価の観点

観点	内容
A 正確さ	起点テキスト（原文）の意味内容が正確に理解されているか
B 分かりやすさ	訳文テキスト（訳文）が分かりやすく自然な表現であるか
C 適切さ	原文の文脈や訳文の読者を考慮した適切な文体が選択されているか

表 6-2 評価項目

項目	内容
1	原文の語彙や文法を正しく理解して訳している
2	原文の文の繋がりや段落の構成を正しく理解して訳している
3	原文の伝える情報や作者の意図を正しく理解して訳している
4	必要に応じた言い換えや省略、補足などがなされている
5	訳文の各文が日本語として自然である
6	訳文全体が読者にとって分かりやすい
7	原文の文脈に即して訳文の語や表現を選択している
8	訳文の文体が一貫している
9	テキストのジャンルや目的に応じて訳している

注. 項目 1, 2, 3 は「正確さ」の観点を、4, 5, 6 は「分かりやすさ」の観点を、7, 8, 9 は「適切さ」の観点を代表する項目である

策定に際しては、評価尺度がある程度どのようなテキストに対しても応用できること、採点が簡単であること、段階評価が可能であること、合計点によって総合的な評価が可能であること、様々な質の訳を弁別的に評価できること、といった諸条件を考慮した。具体的には、それぞれの観点（表 6-1 の A, B, C）に対し、語や 1 文に関する指標（表 6-2 の 1, 4, 7）、2 文以上の繋がりに関する指標（同 2, 5, 8）、文章のまとまりや全体に関する指標（同 3, 6, 9）の 3 つを設定し、計 9 項目を策定した。

本研究において策定したこれらの観点および項目は、あくまで暫定的なものであるため、さらなる実証的な検討が必要である。そのため第 3 節以降では、本尺度を用いて得られたデータを分析し、妥当性の検討を行い、改善のための示唆を得ることを目指した。

第3節 妥当性検討の方法

第1項 本章の目的

本章の目的は、第2節で策定した分析的評価尺度の妥当性を、記述統計量と相関行列及び構造方程式モデリングを用いた検証的因子分析によって検討することである。

第2項 評価対象

評価対象として、第2部第3章で扱った新聞記事の翻訳プロダクトを用いた。すなわち、大学生23名によるウェブ上のニュース記事の一部の翻訳を評価対象とした。なお、第3章の22名よりも1名分多いのは、予備調査において得られたプロダクト1名分を含めたためである。

ここで評価対象として新聞記事を扱ったのは、(1) 翻訳プロセスやプロダクトが翻訳者や状況に左右されにくいという意味で、評価尺度を策定することが相対的に容易であると考えたこと、(2) 教科書などで扱われる教材に非文学的テキストが多いため、そうした教材を用いた上で、新しい評価のあり方を議論しようとしたこと、の2点による。

第3項 評価者

評価者は、英語教育を専攻する日本人大学院生7名であった。

翻訳を専門としておらず、また翻訳を評価した経験がないため、採点に先立ち、評定のためのチュートリアルを実施した。具体的には、課題文の内容理解および評価尺度の説明を、およそ20分かけて行った。その後、必要に応じて質疑を受けた。そうして、課題テキストの十分な理解と評価に関する共通認識を確認した。

第4項 評価項目

評価項目は、先の第2節で策定した分析的評価尺度9項目に、総合的な評価尺度として「10. 総合的に判断して、あなたはこの訳に何点与えますか?」という項目を加えた、計10項目であった。項目10は、総合的(印象的)評価項目であり、項目1から9との整合性を判断するためのものである。項目1から項目9までは5段階により、項目10は10段階により評定を行った。

第5項 評価の手順

協力者による訳をすべてタイプし、A4用紙1枚に、上から課題の英文、訳文、

評価尺度、の順になるよう印刷した（付録 4 を参照）。評定順序の影響を抑えるため、訳の並びが異なるセットを 3 種類用意し、それらのうちの 1 部を評定者に手渡し、チュートリアルを実施した後、評定を依頼した。

分析に際しては、評定者と評定対象の組み合わせを 1 ケースとして捉え、すべての組み合わせ（評定者 7 名×評価対象 23 名）を別のケースとみなした。そのため計 161 ケースとして以下分析を行った。具体的には、まず Microsoft Excel 2003 および SPSS11.5 を用い、基礎統計量、相関行列などから、収集されたデータの概要をまとめた。その後 Amos 4.0.2 により、構造方程式モデリングを用いた検証的因子分析を行った。最後にモデルの修正といくつかのモデルの比較検討を行い、尺度の改善に関する示唆を得た。

第 4 節 検討結果と考察

第 1 項 記述統計量と相関行列

各項目の記述統計量および各観点内の信頼性係数（クロンバックの α 係数）を表 6-3 に、各項目間の相関行列を表 6-4 に示す。

表 6-3 各項目の記述統計量および各観点内の信頼性係数（ $N = 161$ ）

項目	平均	標準偏差	最小	最大	度数分布 (%)					α
					1	2	3	4	5	
1	3.69	1.07	1	5	1.9	15.5	19.9	37.3	25.5	.86
2	3.75	0.93	2	5	0.0	10.6	27.3	39.1	23.0	
3	3.73	0.99	2	5	0.0	14.3	23.6	37.3	24.8	
4	3.54	0.86	2	5	0.0	9.9	40.4	35.4	14.3	.80
5	3.61	1.01	2	5	0.0	18.0	23.6	37.3	21.1	
6	3.47	0.96	2	5	0.0	19.3	29.2	37.3	14.3	
7	3.71	0.91	2	5	0.0	9.3	31.7	37.9	21.1	.72
8	4.35	0.75	2	5	0.0	1.9	10.6	37.9	49.7	
9	3.97	0.92	2	5	0.0	6.2	24.8	34.8	34.2	
10 ^a	6.91	1.81	2	10	—	—	—	—	—	

a. 総合的評価の項目である項目 10 のみ 10 件法によって評定を得た。

表 6-4 評価項目間の相関行列 (N = 161)

項目	正確さ			分かりやすさ			適切さ		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	—								
2	<u>.59</u>	—							
3	<u>.68</u>	<u>.74</u>	—						
4	.47	.47	.51	—					
5	.31	.43	.46	<u>.43</u>	—				
6	.47	.56	.61	<u>.58</u>	<u>.72</u>	—			
7	.52	.56	.67	.50	.48	.56	—		
8	.35	.32	.27	.30	.15	.27	<u>.39</u>	—	
9	.34	.38	.43	.48	.38	.47	<u>.52</u>	<u>.50</u>	—
10	.74	.74	.83	.65	.61	.72	.72	.32	.47

注. 各観点内の項目間相関係数には下線を付した。

全体的な傾向として、項目 1 以外では 1 点が与えられることはなく、各項目とも 3 点から 4 点を中心に評定点が与えられているようであった。また項目 8 は他の項目に比べて点数の分布に偏りがあり、やや天井効果が見られたといえる。

各観点内の信頼性係数は、「正確さ」と「分かりやすさ」の観点が一般的な基準とさせている $\alpha = .80$ を越え、「適切さ」の観点も $\alpha = .72$ であった。また、表 6-4 中で下線を付した各観点内の相関係数においても、相対的に高い値が得られたことから、各観点の内的整合性は十分に高いと解釈できる。

また表 6-4 中、各項目と総合的評価（項目 10）との相関係数は、項目 8 を除いてどの項目もかなり高い値であった。総合的評価は、様々な印象や要因を汲み取った評価であるとされており、総合的評価と相関の高い項目は、並存的妥当性が高いと捉えることが可能である（山西, 2004）が、本研究では、分析的評価の直後に総合的評価を行ったため、その解釈には慎重になる必要がある。

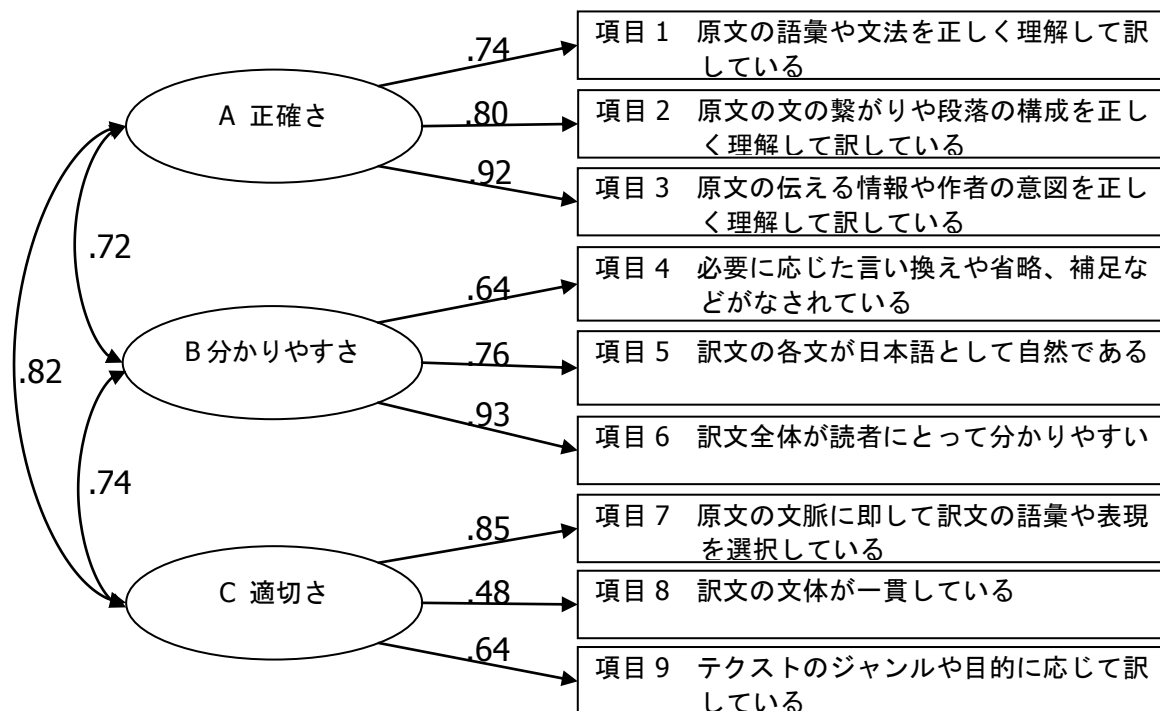
なお、9 項目全体の信頼性係数は $\alpha = .89$ 、総合的評価（項目 10）と分析的評価項目の合計（項目 1 から 9 の合計点）の相関は $r = .74$ であった。

第 2 項 検証的因子分析

続いて検証的因子分析の結果を示す。

本研究では構造方程式モデリングを援用し、事前に想定した 3 つの観点と 9 項目

による評価のモデルを検討した。具体的な手順としては、まず、事前の想定どおり、3つの因子間にはそれぞれ共分散を仮定し、この3因子がそれぞれ3つの項目に影響を与えるというモデル（図6-1参照）に従い分析した。その後、モデル全体の適合度および各因子から項目へのパス係数を推定し、それらを妥当性の指標として検討した。なお図6-1中、潜在変数（観点）は楕円で、観測変数（各項目）は四角で表記し、測定誤差は省略した。また単方向の矢印は因果関係を、双方向の矢印は共変関係を示している。



$$\chi^2(24) = 59.871, p < .001; GFI = .925; AGFI = .859; NFI = .921; CFI = .951; RMSEA = .097$$

図6-1 3因子モデルにおける各パスの標準化係数及び因子間相関と適合度指標

適合度指標のうち、GFI, AGFI, NFI, CFIの値は1に近いほど適合がよく、経験的に.90以上を判定基準とすることが多いとされている（豊田, 1998）。本モデルのこれらの数値はどれも.90を越えたため、概ね満足いく値であった。RMSEAは値が小さいほど適合がよく、.08以下、あるいは.05以下を判定基準とすることが多い（豊田, *ibid.*）。ただし、サンプルサイズが小さい場合やモデルが簡素な場合には、比較的高い推定値となることが知られており（星野・岡田・前田, 2005）、本研究のように9つの観測変数と3つの潜在因子のモデルの場合には、ある程度満足のいく値であると捉えてもさしつかえないだろう。一方 χ^2 値は、やや満足のいかない結果であった。ここでは帰無仮説を「モデルが適切である」とするため、5%水準で

棄却されるということは、モデルが適切であると言えない可能性がある、ということの意味からである。ただし χ^2 値はサンプル数に影響を受けやすく、この数値だけでモデルを捨て去る必要はないとする見方もある（豊田,1998）。

適合度指標は様々なものが提案されている。しかし、それぞれの指標はモデルの複雑さやサンプル数などに影響されるため、どの指標のどの値で、どの程度適合度があると判断するのかは、一概に決めることができない。先行研究においても、いくつかの指標を総合的に判断するという姿勢が一般的である。したがって本研究でも、図 6-1 中に列挙したように、先行研究で多く用いられている指標を中心に総合的に検討した。その結果、事前に想定したモデルがある程度得られたデータと適合していたと結論づけることにした。

第 3 項 モデルの修正

本研究では本章第 2 節で策定した分析的評価尺度の妥当性の検討を目的としたため、第 2 項におけるモデルの適合度指標の検討によって、ひとまずの結論を得たといえる。しかし構造方程式モデリングの利点であるモデルの改善についても付記することで、データとモデルのずれの考察及び今後の項目改善への方向性を示すことが可能になる。

事前の想定によるモデル（図 6-1）を、便宜的にモデル A と呼ぶ。このモデル A に対して、「正確さ」の観点から項目 7 へパスを加えたものをモデル B（「正確さ」と「適切さ」から項目 7 へのパスがある）、モデル B の「適切さ」から項目 7 へのパスを削除したものをモデル C とした。モデル B 及び C に関して項目 7 を中心に修正を行ったのは、表 6-4 から明らかなように、項目 7 と項目 1, 2, 3 の相関が相対的に高くなっていたためである。事前の想定では「適切さ」を測定するためのものであった項目 7 は、実際は「正確さ」の影響を大きく受けた可能性がある。またモデル A から項目 8 を削除したものをモデル D として検討した。これは、検証的因子分析の結果から、項目 8 へのパスが相対的に低かったため、項目 8 の構成概念妥当性が低いと考えられるためである。

表 6-5 に、事前に想定したモデル（モデル A）と、3 つの修正モデル（モデル B, C, D）の適合度指標を示した。モデルの比較に際しては AIC の指標も加えた。この数値は小さいほどよいモデルであると判断されるが、自由度の小さいモデルをよいモデルであると判定する性質がある。表 6-6 には、4 つのモデルの各パスの標準化係数及び観点間相関を示した。

表 6-5 修正モデルの適合度指標

モデル	df	χ^2	χ^2/df	p	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	AIC
A	24	59.871	2.49	<.001	.925	.859	.921	.951	.097	101.871
B	23	40.740	1.77	.013	.946	.893	.947	.976	.069	84.740
C	24	54.746	2.28	<.001	.929	.867	.928	.958	.089	96.746
D	17	29.712	1.75	.028	.957	.909	.957	.981	.068	67.712

表 6-6 修正モデルにおける各パスの標準化係数及び各観点間の相関

項目	観点		
	正確さ	分かりやすさ	適切さ
1	.74/.73/.73/.73	—	—
2	.80/.80/.80/.80	—	—
3	.92/.92/.91/.92	—	—
4	—	.64/.64/.64/.64	—
5	—	.76/.76/.76/.76	—
6	—	.93/.93/.93/.93	—
7	—/.56/.64/—	—	.85/.31/—/.85
8	—	—	.48/.58/.57/—
9	—	—	.64/.85/.88/.61
観点間相関			
正確さ	—		
分かりやすさ	.72/.73/.74/.72	—	
適切さ	.82/.55/.58/.84	.74/.60/.58/.76	—

注. 数値はすべて、モデル A / モデル B / モデル C / モデル D である。

モデルにおいて該当のパスがない場合は、係数を—で示した。

表 6-5 から、どの修正案も、当初のモデルよりも適合度が高くなることが明らかとなった。ただし本研究のような検証的因子分析におけるモデルの修正に関しては、慎重な態度で臨む必要がある。それは、数値のみを判断基準としてモデルを採択するのではなく、あくまで解釈可能なモデルを採択する必要があるためである。本研究では事前に想定した 3 因子モデルがどの程度妥当であるかを検討することが主眼であったため、データをうまく説明するモデルを探索的に探ることは意図してい

ない。そのため、こうした修正モデルを参考に、今後どのように項目を修正すればよいかを考える必要がある。

項目7に関しては、「適切さ」の観点からのパスと共に「正確さ」の観点からもパスがあるモデルBがより適合度が高い結果になった。本調査における項目7は、「原文の文脈に即して訳文の語や表現を選択している」という項目であったが、結果からは、「適切さ」よりも原文の文脈が「正しく」理解されているかどうかという点に関しての判断が影響を与えたと考えられる。この項目を「適切さ」の観点を測るために用いる場合、今後は多少の修正が必要であるといえるだろう。具体的には、より適切さに影響を受け、正確さからの影響が少なくなるような文言に修正する必要があると考えられる。例えば「訳文における語や表現の選択が適切である」とすると、ある程度原文との対応によらない評価が可能になるかもしれない。

また項目8を削除したモデルDは、比較したモデルの中で最も適合がよかった。そのため、項目8に関しても今後検討する必要があることが示唆された。ただし、単純な項目の削除は、信頼性にも影響を与える可能性があるため、今後は別の項目に変えて再検討する必要があるだろう。また本節第1項において指摘したように、項目8には天井効果が見られた。本調査の訳文は、どれもある程度の基準を満たしていたと捉えることができるが、別の協力者に対してこの項目で実施した場合には、また異なる結果になる可能性も残されている。

項目に修正を加えれば全体の適合度に差が生じることは容易に想像できる。そのため、項目の改善についてさらに検討し、そのモデルに対して再び検証を行うことが望まれる。

第5節 本章のまとめ

本章では、英文和訳のあり方を再考することを目指し、従来の英語の理解のみではなく、日本語の産出を含めた評価のあり方を提案した。具体的には、先行研究などをまとめ、3つの観点と9項目を策定し、その妥当性の検討を行った。その結果、いくつかの改善点は残されているものの、ある程度妥当性の高い尺度であることが結論づけられた。こうした尺度を用いて学習者の翻訳プロダクトを評価することによって、日本語の産出にも注意を向けた訳を目指すことが可能になり、ひいては教室内で英語と日本語をより意識的に、統合的に扱うことが可能になると考えられる。これは、評価のみの問題ではなく、こうした観点から翻訳と言うパフォーマンスを評価することによる波及効果によって、教室での指導についても示唆を持つ提案で

あるといえる。

最後に、本章で残された課題として以下に2点を挙げる。1点目は信頼性の問題である。今回は5件法によって評価を行ったが、それぞれの採点基準がやや曖昧であった。また、評価者や項目によってどの程度ばらついたのかという点も、同じデータを用いて検討する必要がある。2点目は実用性の問題である。本研究では7名の評価者が9項目で評価を行ったが、実際にはこうした手間をかけることが難しい状況が多い。したがって、何人の評価者による何項目の評価であれば、どの程度の信頼性を保つことができるのか、という実用的な問題も、今後さらに取り組んでいく必要がある。

これらの点については、第7章において検討することとする。すなわち、第7章では、本章において策定され、妥当性が確認された分析的評価尺度について、信頼性の観点からの再検討を行う。加えて、実用性の観点から、信頼性を保ったまま評価項目と評価者数を減らし、本尺度の教室への応用を目指す。

第7章 信頼性の検討と実用化

第1節 本章の目的と方法

第1項 本章の目的

本章の目的は、先の第6章において策定した翻訳の分析的評価尺度について、信頼性と実用性の観点からの検討を加えることである。そうすることで、策定した評価尺度を実際に教室で用いるための1つの提案となることを目指している。具体的なリサーチクエスションは以下の2点である。

RQ1. 策定した評価尺度を用いた評定は、評定対象、評定者、評定項目およびそれらの相互作用によって、どの程度のばらつきがあるか

RQ2. 評定者数および項目数の変化によって信頼性がどの程度増減するか

第2項 一般化可能性理論

上述したRQについて検討するため、本章では一般化可能性理論による分析を試みる(Brennan, 2001; Shavelson & Webb, 1991; 池田, 1994)。一般化可能性理論では、測定誤差に注目し、評定対象、評価者、評価項目およびそれぞれの交互作用により、評定結果がどの程度影響をうけるかという点についての推定が可能である。この手法は、近年ではライティングやスピーキングの評価をはじめ、英語教育の分野でもいくつかの先行研究において用いられている(大久保, 2006; 沢木, 2007; 山森, 2002; 山西, 2005)。

一般化可能性理論は、一般化可能性研究(G研究)と決定研究(D研究)の2つの側面から構成される。G研究では、実際の評定値から、先の述べたような変動要因の主効果および交互作用の分散成分推定値を産出する。そうして、全体の信頼性と共に、どの要因によりどの程度のばらつきが生じたかについて検討することができる。D研究では、その推定値から、評定者数および評定項目数を増減させたシミュレーションを行い、信頼性の変化を検討することができる。この点を用いて、なるべく少ないコストでなるべく高い信頼性を得られる項目数および評定者数を求めることが可能である。

まとめると、先のRQ1はG研究を用いて、RQ2はD研究を用いて検討を行うことになる。具体的な一般化可能性理論を用いた評価の検討と改善の方法に関しては、山西(2005)に詳しい。

第3項 評価対象、評定者、評価項目

本章は、第6章の再分析であるため、評価対象、評定者、評価項目については第6章を参照されたい。評価対象は23名の大学生による新聞記事の翻訳プロダクトであり、評定者は7名の大学院生であった。評価項目は、第6章の表6-2に示された9項目である。この9項目の妥当性は、第6章において確認されている。この9項目について、5件法による評価を得た。

第4項 評価の手順

評価の手順についても第6章において詳述した通りである。そうして得られた評定について、まずMicrosoft Excel 2003に入力し、記述統計量を得た。その後、G研究のため、SPSS 11.5 Advanced Modelを用い、分散成分の推定を行った。最後にD研究のため、分散成分の推定値から一般化可能性係数を産出し、その結果をもとに、項目数、評定者数を増減させたシミュレーションを行った。

第2節 信頼性の検討

第1項 記述統計量

第6章で指摘した通り、各項目とも3点から4点を中心に評定点が与えられている。また、項目8は他の項目に比べて点数の分布に偏りがあり、やや天井効果が見られたといえる。各観点内の信頼性係数（クロンバックの α 係数）から、各観点内の整合性がある程度高かった、また、9項目全体の信頼性係数は $\alpha=.89$ であった。詳しくは、記述統計量については表6-3を、相関係数については表6-4を参照されたい。

第2項 G研究による分散成分の推定

G研究により、測定誤差の原因である変動要因の成分と、そのばらつきの大きさ（分散成分）を推定した。本評定における誤差要因は、以下の7要因である。なお、以下1, 2, 3は単独要因、4, 5, 6, 7は交互作用である。

- (1) 対象: 訳文によって評価が異なるか
- (2) 評定者: 評定者によって評価が異なるか（厳しい評定者や甘い評定者がいて、ばらついているか）
- (3) 評定項目: 項目によって評価が異なるか（簡単な項目、難しい項目が混じ

っているか)

- (4) 対象×評定者: 評定者によって対象の訳文に対する好き嫌いがあるか
- (5) 対象×項目: 対象の差によってそれぞれの項目の得点がばらつくか
- (6) 評定者×項目: 評定者による項目の解釈に差があるか、厳しかったり甘かったりするか
- (7) 対象×評定者×項目: 3要因が絡み合った誤差、残差(説明ができない誤差)

表 7-1 に分析結果をまとめた。

まず、全体の一般化可能性係数 (G 係数) は .88 であった。この値は従来の信頼性係数 (α) と同様に解釈される (山森, 2002; 山西, 2005) ため、.80 ないしは.70 を閾値として捉えることが可能である。その意味で本評定結果は、十分な信頼性を持ったものであったといえることができる。

表 7-1 分散成分の推定値とその割合

変動要因	分散成分推定値
(1) 対象	0.229 (23.8%)
(2) 評定者	0.050 (5.2%)
(3) 項目	0.052 (5.4%)
(4) 対象×評定者	0.150 (15.6%)
(5) 対象×項目	0.047 (4.9%)
(6) 評定者×項目	0.100 (10.4%)
(7) 対象×評定者×項目	0.334 (34.7%)
一般化可能性係数 (G 係数)	.88

注. 括弧外は分散成分推定値、括弧内はそれを百分率にした割合

それぞれの変動要因について検討すると、まず相対的に大きい値であるのは、(1) 対象による分散成分推定値の割合 (23.8%) である。これは、評定対象 (すなわち翻訳プロダクトであり協力者の能力) によって評定値がばらついたことを意味しており、ある程度妥当な値であると考えられる。

続いて大きな割合であったのは、(4) 対象×評定者の交互作用による割合 (15.6%) であった。これは、評定者による訳文の好みややばらついていたことを示唆している。つまり、評定者の一部がよい訳であると感じている訳を、別の評定者はそうではないと感じているケースがあったということである。具体例としては、対象

10 の訳に対する評定者 4 の評定値が 34 点であったのに対し、それ以外の 6 名の評定者は 43 点から 45 点を与えたケースがあった。この原因は、どういう訳をよい訳とするのかという価値判断の共有が、20 分間の事前チュートリアルのみでは十分に達成できなかったことが考えられる。

さらに (6) 評定者×項目の割合が 10.4%であった。これは、評定者によって項目の解釈、厳しさにややばらつきがあったことを示唆している。例えば、どういった訳文であれば一貫性があると判断してよいのか (項目 8)、あるいは作者の意図や目的に応じているといえるのか (項目 9) など、項目によっては、評定者によってやや捉え方がばらついたままであったと考えられる。その原因としては、評価基準が明確ではなく、数値による 5 段階評価であったことが考えられる。例えばそれぞれの到達度を明示するなどといった改善が必要である可能性が示されたといえるだろう。

最後に、残差である (7) 対象×評定者×項目が相対的に大きな値 (34.7%) であったことも言及すべきであろう。これは、本研究の各変動要因 (評定対象、評定者、評定項目) では説明が困難な理由によって評定点がばらついたことを意味する (池田, 1994)。そのためこの数値は解釈が難しいのであるが、本調査における評定者が評定項目をうまく評定対象に関連させることができなかつた可能性がある。

G 研究の結果を総括すると、概ね満足のいく信頼性であったといえることができるだろう。ただし、次項の D 研究による項目および評定者の削減と共に、チュートリアルや項目の文言の改善などにより、上述した変動要因のうちで大きなものを減少させる工夫を今後考える必要がある。

第 3 項 D 研究による実用化へのシミュレーション

先の G 研究においては、ある程度高い信頼性を得た評定結果であると結論付けられた。当然ながら、評定者数が多くなればなるほど、また評価項目が多くなればなるほど、信頼性は高くなる。その一方で、それに伴い実用性 (すなわち評価の手間、すなわち人的コストと時間的コスト) が損なわれることは想像に難くない。実際の教室で用いることができる評価尺度の開発を目指すという意味において、コストパフォーマンスは重要な視点の 1 つである。すなわち、ある程度の信頼性を確保しつつ、少ない評定者数および項目数による評価を実現する必要がある。

そのため、D 研究によるシミュレーションにより、尺度をどの程度簡略化した場合に、どの程度の信頼性が保てるのか、という兼ね合いを検討した。その結果が以下の表 7-2 である。

表 7-2 シミュレーションによる G 係数の変化

	評定者数						
	1名	2名	3名	4名	5名	6名	7名
3項目	.45	.61	.69	<u>.74</u>	<u>.77</u>	<u>.79</u>	<u>.81</u>
6項目	.52	.67	<u>.75</u>	<u>.79</u>	<u>.82</u>	<u>.84</u>	<u>.86</u>
9項目	.54	<u>.70</u>	<u>.77</u>	<u>.81</u>	<u>.84</u>	<u>.86</u>	<u>.88</u>
12項目	.56	<u>.71</u>	<u>.78</u>	<u>.83</u>	<u>.85</u>	<u>.87</u>	<u>.89</u>
15項目	.57	<u>.72</u>	<u>.79</u>	<u>.83</u>	<u>.86</u>	<u>.88</u>	<u>.89</u>

注. G > .70 に下線、G > .80 に二重下線を付した

信頼性を厳しめに判断し、G = .80 を基準として捉えた場合(表 7-2 の二重下線)、実際に行った 7 名による 9 項目の評定は、4 名の評定者による 9 項目の評定まで簡易化することが可能であることが示唆された。

信頼性の閾値をやや緩め、G = .70 を基準として捉えた場合(表 7-2 の下線)、9 項目を用いれば 2 名の評定者による評価でその基準を満たすことができる。あるいは 3 名の評定者による評価であれば、6 項目による評価でも可能である。

また、このシミュレーション結果により、労力と効果について直感的に理解することが可能である。単純な比較には慎重になる必要があるが、たとえば 1 名の評定者による 3 項目での評価の場合の G 係数は .45 である。それを、項目を増やして 6 項目によって評価する (G = .52) よりは、評定者を増やして 2 名によって評価する (G = .61) ほうが、効率よく信頼性を高めることができる。

ただしこの結果および考察はあくまでシミュレーションをもとにしているため、7 名の 9 項目による評価の精度が保たれなければ意味がないとも言える。そのため、この結果を踏まえて現実にもどのように項目を縮減するかという判断は、個別に検討し直す必要がある。第 3 節では本結果を踏まえ、項目の削減と再検討を実際に行うことで、実用化に向けてもう 1 歩近づくことを目指す。

第 3 節 実用化にむけて

第 1 項 項目の縮減

第 2 節における D 研究の結果を踏まえ、評価項目を 9 項目から 6 項目に縮減した(表 7-3 参照)。その際には、第 6 章における妥当性の検討を参考に、以下の 2

点について改善した。すなわち、(1) 相関が高い項目 5 と 6 ($r = .72$)、項目 2 と 3 ($r = .74$) をあわせた項目にすること、(2) 項目 7 の「原文」の語を廃し、「正確さ」ではなく「適切さ」の観点を測る項目とすること、の 2 点である。なお、項目 8 については、やや天井効果が見られるなど他の項目と異なるばらつきを生む可能性もあったが、他テキストへの応用を考慮し、残しておくこととした。

表 7-3 修正版評価項目

項目	内容
1	原文の語彙や文法を正しく理解して訳している
2	原文の文の繋がりや論の流れを正しく理解して訳している
3	必要に応じた言い換えや省略、補足などがなされている
4	訳文が日本語として自然で分かりやすい
5	適切な語や表現を選んで訳している
6	訳文の文体が一貫している

第 2 項 信頼性の再検討

縮減した 6 項目を用いて、再検討を行った。再検討に際しては、新たに別の大学院生 2 名を評定者とした。また、先の G 研究の結果を踏まえ、2 名の評定者が各項目を十分に理解できるよう、チュートリアルにおいて配慮した。評定対象および手順は第 3 節と同じであった。

表 7-4 に G 研究の結果を、表 7-5 に D 研究の結果をまとめた。

表 7-4 修正版評価項目を用いた分散成分の推定値とその割合

変動要因	分散成分推定値
(1) 対象	0.263 (37.5%)
(2) 評定者	0.033 (4.7%)
(3) 項目	0.058 (8.3%)
(4) 対象×評定者	0.024 (3.4%)
(5) 対象×項目	0.063 (9.0%)
(6) 評定者×項目	0.006 (0.9%)
(7) 対象×評定者×項目	0.255 (36.3%)
一般化可能性係数	.86

表 7-5 シミュレーションによる G 係数の変化

	評定者数			
	1名	2名	3名	4名
3項目	.67	<u>.78</u>	<u>.82</u>	<u>.84</u>
4項目	<u>.72</u>	<u>.82</u>	<u>.85</u>	<u>.87</u>
5項目	<u>.75</u>	<u>.84</u>	<u>.87</u>	<u>.89</u>
6項目	<u>.77</u>	<u>.86</u>	<u>.89</u>	<u>.91</u>
7項目	<u>.79</u>	<u>.87</u>	<u>.90</u>	<u>.92</u>
8項目	<u>.80</u>	<u>.88</u>	<u>.91</u>	<u>.92</u>
9項目	<u>.82</u>	<u>.89</u>	<u>.91</u>	<u>.93</u>

注. G > .70 に下線、G > .80 に二重下線を付した

表 7-4 から、先の 7 名×9 項目の評価に比べて (4) 対象×評定者の割合が小さくなったことが分かる。これは、評定者による訳文の好みのばらつきが小さかったことを示唆する。チュートリアルの際に、項目ごとの説明を多少詳しく行ったことも一因であると考えられるが、むしろ単純にこの評定者 2 名の訳文に対する好みが近かったと考えるほうが妥当である可能性も高い。

また、先の評価と同様、「対象×評定者×項目」が相対的に大きいことも注目に値する。今回もまた、翻訳に熟達している評定者ではないため、評定項目をうまく評定対象に関連させることができなかつた可能性が残された。

そうした課題はあるものの、表 7-5 からは、評定者 2 名であれば、3 項目であっても十分な信頼性 (G > .70) を持った評価が可能であることが示唆されている。この点は、日々の教育現場における実用性と言う観点からいえば、非常に重要な点である。普段の評価において複数名の評定者の協力を得たり、多くの項目によって評価したりすることは、あまり現実的ではない。その意味で、2 名による 3 項目、あるいは 1 名による 4 項目といった評価は、かなり現実的な提案であるといえるだろう。

ただし、こうした実用化にむけた改善の方策は、簡易化という利点がある一方で、項目数を減らしていくことにより次第に総合的評価に近づくことになる。すなわち、診断的な評価ができるなどの分析的評価の意義が薄れていくことになるため、あくまで評価の目的との兼ね合いから検討することが必要であろう。

第4節 本章のまとめ

本章で得られた結論は、(1) 7名の評定者によって評価を行った場合、策定された9項目で、ある程度信頼性の高い評価が可能であったこと、(2) ある程度の信頼性を保ったまま、項目と評定者数を多少減らすことができそうであったこと、(3) 実際に縮減した場合、2名による6項目でも、ある程度信頼性の高い評価が可能であったこと、という3点である。

第6章による妥当性の検討に加え、本章において信頼性および実用性について検討した結果、日本語の産出にも焦点をあてた英文和訳の評価に向けての基盤整備が可能になったといえる。これはすなわち、第4章及び第5章で論じた翻訳におけることばへの気づきやこだわりを、教室環境においてある程度適切に評価することが可能になったことを意味する。すなわち、英語と日本語を統合的かつ意識的に扱うタスクとしての英文和訳の可能性が、現実的な形で提案されたといえる。

今後の課題としては、まず、異なるテキストや異なるレベルの翻訳プロダクトへの応用可能性の問題が挙げられる。本研究では、第2部において、詩や小説の翻訳など、テキストジャンルに注目したプロセスの記述を行ってきた。その中で、テキストジャンルによって、学習者の気づきに差があることが示唆された。この点を考慮すると、今回扱った新聞記事以外のジャンルのテキストについて、本評価尺度を用いてどの程度適切に評価ができるのかは、今後の課題であるといえる。また、今回の評定対象は、かなり英語習熟度の高い協力者による翻訳プロダクトであったため、理解の正確さについてはあまり考慮する必要がなく、そのために、訳文の分かりやすさや適切さなどの観点を含めた評価が可能であった。協力者によっては、まずは英語の内容理解について保証することが必要となるかもしれない。そうした場合に、いかに妥当な評価を行えるかについても、今後の課題となる。そうした点からの項目の修正や調整は、実際の教室において、教師、学習者、タスクの種類などとの関係性の中で、継続的に行っていく必要がある。

終章 総合的討論

第1節 本研究の要約

本研究では、英語教育における翻訳の意義と役割を再考することを目指し、以下3点について論じた。すなわち、(1) 日本における英語教育の目的に鑑みて、翻訳がどのように資することが可能であるか(第1部)、(2) 翻訳プロセスにおいて、学習者のことばへの気づきがどのように生起、高揚するか(第2部)、(3) 教室において、翻訳プロダクトをどのように評価することができるか(第3部)、という3点である。

(1) については、第1部において、英語教育の目的を「言語感覚」の育成として捉え、その目的を達成するために、翻訳活動における「ことばへの気づき」の経験が貢献しうる点を指摘した。本研究では、言語意識という広い概念を、教育目的としての、あるいは学習者の能力としての内的な「言語感覚」と、タスクにおける一時的で動的な「ことばへの気づき」に分けて捉え、翻訳活動が後者を誘発する活動であることを指摘した。加えて、ことばへの気づきの観点から英日間翻訳のプロセスを記述する研究の必要性と、従来型の評価を越えた新しいパフォーマンス型の評価を可能とする提案の必要性について、指摘した。

(2) については、上述した課題を踏まえ、詩、小説、新聞記事というジャンルの異なるテキストを用いた翻訳プロセスについて、学習者自身の内観をもとに、テキストごとのことばへの気づきの質的な記述と、テキスト間における計量的な比較を行った。なお、本研究では、翻訳プロセスの研究手法について、これまで多く用いられてきた思考発話法は、タスクへの反作用については学習者が感じるほど大きなものではないものの、得られるデータの量と質について問題があることを指摘し、本研究のデータ収集及び分析においては、回顧法を採用した。

分析の結果、翻訳プロセスにおけることばへの気づきは、テキストのジャンルによりその惹起の程度に差があり、概して、詩、小説、新聞記事の順であることが示唆された。また、それぞれの翻訳プロセスの特徴として、詩の翻訳では、原文における2文の対置が明示的な箇所において、自然で分かりやすい訳を産出しようとするのと同時に、原文の語順や音韻的特徴、文体など、形式的な等価へ志向しながら訳出する様子が記述された。その際には、詩らしさや翻訳の難しさが意識化し、ことばにこだわる様子(既知語について辞書を引く、訳を修正するなど)が繰り返し観察された。小説の翻訳では、曖昧性を持つ結末部分について、学習者自身による

理解の再検討がなされ、その解釈を通して断定的で明確な訳が産出された。また、原文における主語の繰り返しや単文の連続が省略されたり、語順が変更されたりするなど、詩の翻訳に比べて、訳文の分かりやすさへ志向した翻訳プロセスが観察された。新聞記事の翻訳では、詩や小説に比べ、内容理解が即座に訳出につながるようであった。そのプロセスにおいては、意味内容の伝達が焦点化され、正確な訳語を辞書で調べる、語順を変える、指示語を明示的に訳すといった、分かりやすさへ志向する行為が多く観察された。

(3) については、第3部において、第2部で明らかにされた学習者のことばへの気づきや訳出のこだわりを反映した翻訳プロダクト評価のありかたを議論した。そうして、従来の内容理解の正誤を問う評価ではなく、訳出における適切さなどを評価するための新しい評価尺度の開発を目指した。具体的には、まず翻訳プロダクトの分析的評価尺度として、機能主義的な翻訳論に基づき、正確さ（原文の意味内容が正確に理解されているか）、分かりやすさ（訳文が分かりやすく自然な表現であるか）、適切さ（原文の文脈や訳文の読者を考慮した適切な文体が選択されているか）という3観点について、それぞれ3項目ずつ、計9項目を策定した。その後、その妥当性、信頼性について、第2部で得られたプロダクトをもとに検討し、修正を加えた。最後に実用性の観点から、項目数削減への可能性を示し、教室への応用を意識した提案を行った。

第2節 本研究の意義と教育的示唆

本研究の意義は、(1) 詩、小説、新聞記事の翻訳プロセスについて、ことばへの気づきという観点から、学習者の内観による実際のデータをもとに、記述的かつ比較的検証したこと、(2) 英語教育における翻訳活動の意義と役割を、そのプロセスとプロダクトの両側面から再評価したこと、の2点であろう。

本研究はこれら2点により、本研究は英語教育学に対して、以下3点の貢献をしたと考えられる。すなわち、(1) 日本における言語教育の目的の1つを「言語感覚の育成」とすると、翻訳活動における「ことばへの気づき」という経験が有用である可能性を指摘したこと、(2) 翻訳プロセスについて学習者本人の内観をもとに記述、分析し、テキストジャンルによる「ことばへの気づき」の惹起の程度の差を明らかにしたこと、(3) 翻訳プロダクトの評価尺度を策定することで、翻訳活動の教室への応用可能性を示唆したこと、の3点である。

(1) については、近年の実用主義的な英語教育に対する揺り戻しという意味で

の示唆を与えている。本論の中でも述べたように、外国語学習の価値の1つとして、こうした知的価値を再考する必要は、実用的価値へ傾倒しがちな現代においてこそ求められていると考えられる。(2)については、英語教育における詩や小説といった文学的なテキストの扱いについて、その意義や応用についての提案として捉えることができるだろう。また翻訳研究の分野からも、これまで遅れていたプロセス研究において、テキストジャンルという観点からの実証的な研究として評価することができる。(3)については、従来の内容理解にのみ焦点を当てた英文和訳の扱いについて再考すると共に、評価尺度という具体的な形での提案を行ったことにより、翻訳タスクの教室での応用について示唆を与えたと考えられる。

第3節 本研究の限界と今後の課題

最後に本研究の限界を5点挙げ、今後の課題としたい。

第1には、「ことばへの気づき」という経験が、どのように「言語感覚」として内在化するか、また、言語力、あるいは英語力の育成とどのような関係にあるかを検証することが挙げられる。第1章で論じた教養主義的な目的論や言語意識の考え方は、母語と外国語の対比の中で、個別言語を越えて、より普遍的な「言語」の力へとその射程をシフトしていく。その意味では、言語帝国主義の問題をはじめとした社会学的な言語教育の問題意識を解消していく方向性であるといえる。その一方で、こうした広い視点は、個別言語の能力を養うというある意味言語教育の根本的な目的とは、直接には関連しない可能性がある。この点については、今後、いかに普遍的な言語能力が個別言語の使用に関して寄与しうるのか、検証していく必要があるといえる。

第2に、本研究の第2部では、テキストジャンルの要因に焦点を絞った検討を行ったため、それ以外の要因、中でも翻訳者の要因が、どのように翻訳プロセス及びプロダクトに影響したかについて検討することができなかった。たしかにある程度似たような背景を持つ協力者を対象とした調査を行ってはいるが、それでもテキストジャンルによる違いを理解し、訳し分けることについては、個人差が大きい可能性がある。例えば普段から英語で新聞をよく読む、詩が好きなど、協力者とテキストの相互作用に関する要因や、協力者の英語力や日本語の能力など、協力者の要因も、大きな変数となることが予想される。この点を詳しく検討することは、中学生や高校生など、母語も外国語も発達途上である学生を対象とした指導の提案につながる。その意味でも、協力者の要因については今後の検討課題としたい。

第3には、翻訳プロセスにおける個々のテキストの問題と、テキストジャンル一般、あるいはテキストジャンルにかかわらない翻訳全般の問題を、より厳密に区別し論じることが挙げられる。今回の調査では、それぞれのジャンルの特徴を持ったテキストを選ぶことで、個別テキストの問題を広げて解釈しようとした。しかし、特に小説の翻訳では、その結末部分が曖昧であるなど、今回扱ったテキストに特徴的な要素がプロセスに大きく影響したようであった。この点は、さらに他のテキストを扱うことで知見を積み重ねながら、個々のテキストの問題、テキストジャンル一般の問題、翻訳全般の問題を分けて論じる必要がある。

第4の課題は、翻訳プロセスにおけるどのような気づきが「よい」翻訳プロダクトを生むのかについて詳細に検討し、教室における教師の発問などの指導への示唆を得ることである。この点は、本研究における第2部と第3部のつながりが不十分であったことを意味している。どのようなプロセスによって、どのようなプロダクトが産出されるのか、また、どのような気づきによってどのような訳が生まれるのかという検討は、「よい」翻訳プロダクトを生むために、どのような指導が可能であるかについて示唆を与えるものである。そうした知見は、さらに、どのような点に注目して訳すことで、ことばへの気づきが生じやすいかといった方向へ拡張することが可能になる。この点は今後の指導の中で明らかにされることを期待する。

最後に5点目として、第3部の評価については、新聞記事に加え、詩や小説テキストを対象としたプロダクトの評価についても議論し、テキストジャンルの違いを踏まえた評価のあり方について考察することが必要であった。第2部では、詩や小説の翻訳プロセスで、学習者のことばへの気づきが先鋭化する様子が伺えた。そうした学習者のことばへの気づきをいかに評価しうるかという点は、難しい問題ではあるものの、非常に意味のある課題である。こうした評価尺度の修正及び調整の積み重ねにより、よりより評価が可能となるであろう。

今後、これら5点について更に研究を進めていくことで、より具体的で示唆に富む外国語教育における翻訳活動のあり方について考察することが可能になる。

教育的翻訳研究は、まだ研究が緒に就いたばかりである。今後、様々な角度から翻訳と外国語教育の接点についての議論がなされることが望まれる。

参考文献

- Atari, O. (2005). Saudi students' translation strategies in an undergraduate translator training program. *META*, 50, 180-193.
- Bassnett-McGuire, S. (1980). *Translation studies*. London: Methuen.
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability theory*. New York: Springer-Verlag.
- 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* (pp.196-209). Tübingen: Narr.
- Buck, G. (1992). Translation as a language testing procedure: Does it work? *Language Testing*, 9, 123-148.
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57, 64-65.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Donmoll, B. G. (Ed.). (1985). *Language awareness: NCLE reports and papers 6*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. (Rev. Ed.). Massachusetts: The MIT Press.
- Fairclough, N. (1992). Introduction. In N. Fairclough. (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 1-29). New York: Longman.
- Garner, R. (1988). Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. E. Weinstein., E. T. Goetz., & P. A. Alexander. *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 63-76). San Diego: Academic Press Inc.
- Garrett, P. & James, C. (1991). Language awareness: A way ahead. In James, C. & Garrett, P. (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 306-317). London /New York: Longman.
- 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* (pp.135-158). Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters Ltds.
- 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* (pp.243-262). Tübingen: Narr.
- Hanauer, D. (1999). Attention and literary education: A model of literary knowledge development. *Language Awareness*, 8, 15- 29.
- Hanauer, I. D.(2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics* ,22, 295-323.
- Hansen, G. (2005). Experience and emotion in empirical translation research with think aloud and retrospection. *META*, 50, 511-521.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: An introduction* (Revised Edition). Cambridge University Press.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8, 124-142.
- Holmes, J. S. (1978/1994). Describing literary translations: Models and methods. In *Translated!: Papers on literary translation and translation studies* (2nd Ed., pp. 81-91). Amsterdam: Editions Rodopi. (Reprinted from *Literature and translation: New perspectives in literary studies*, pp. 69-82, by J. S. Holmes, J. Lambert, & R. van den Broeck, Eds., 1978, Leuven: Acco)
- Höning, G. H. (1997). Positions, power and practice: Functionalist approaches and translation quality assessment. *Current Issues in Language & Society*, 4, 6-34.
- Institute of Linguists. (2006). *Diploma in translation: Handbook and advice to candidates*. Retrieved March 13, 2008, from <http://www.iol.org.uk/qualifications/DipTrans/DipTransHandbook.pdf>
- Ito, A. (2004). Two types of translation tests: their reliability and validity. *System*, 32, 395-405.
- Ishihara, T. (2009). Developing an analytic evaluation scale for English-Japanese translation: Considering its reliability using generalizability theory. *ARELE*, 20, 171-180.
- Jääskeläinen, R. (1996). Hard work will bear beautiful fruit. A comparison of two think-aloud protocol studies. *META*, 41, 60-74.
- Jääskeläinen, R. (1998). Think-aloud protocols. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp.265-269). London: Routledge.
- Jakobson, R. (1959/2002). On linguistic aspects of translation. In Venuti, L. (Ed.), *The translation studies reader* (2nd ed., pp.138-143). London: Routledge.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: The MIT Press.

- James, C. & Garrett, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James & P. Garret. (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 3-23). London: Longman.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- Kiraly, D. C. (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* (pp. 137-160). California/London: SAGE Publications.
- Krings. H. P. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced german learners of French (L2). In J. House & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies* (pp. 263-276). Tübingen: Narr.
- Lancaster, L. & Taylor, R. (1992). Critical approaches to language, learning and pedagogy: A case study. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 256-284). New York: Longman.
- Leets, L. & Giles, H. (1993). Does language awareness foster social tolerance? *Language Awareness*, 2, 159-168.
- Leow, P. R. & Morgan-Short, K. (2004). To think aloud or not to think aloud: The issue of reactivity in SLA research methodology. *SSLA*, 26, 35-57.
- Lörscher, W. (1996). A psycholinguistic analysis of translation processes. *META*, 41, 26-32.
- Loxterman, A. J., Beck, L. I., & McKeown, G. M. (1994). The effects of thinking aloud during reading on students' comprehension of more or less coherent text. *Reading Research Quarterly*, 29, 352-367.
- Matsumoto, K. (1994). Introspection, verbal reports and second language learning strategy research. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 363-386.
- Miall, S. D. and Kuilen, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, 389-407.
- Miall, S. D. & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the teaching of English*, 29, 37-58.
- Mukarovskiy, J. (1932/1964). Standard language and poetic language. In P. L. Garvin (Ed. & Trans.), *A Prague school reader on esthetic, literary, structure, and style* (pp. 17-30). Washington: Georgetown University Press.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: Theories and applications*. London and

- New York: Routledge.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nida, A. E. & Taber, R. C. (1969). *The theory and practice of translation*. Leiden: The United Bible Societies
- Reiss, K. (1981/2004). Type, kind and individuality of text: decision making in translation. (Kitron, S. Trans.) In L. Veniti (Ed.), *The translation studies reader* (2nd ed., pp.168-179). London: Routledge.
- Rivers, M. W. (1961/1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Rosenblatt, M. L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Russo, E. J., Johnson, J. E., & Stephans, L. D. (1989). The validity of verbal protocols. *Memory & Cognition*, 17, 759-769.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing process: An expository study. *Journal of Second Language Writing*, 9, 259-291.
- Sawaki, Y. (2007). Construct validation of analytic rating scales in a speaking assessment: Reporting a score profile and a composite. *Language Testing*, 24, 355-390.
- Schäffner, C. (1997). From 'good' to 'functionally appropriate': Assessing translation quality. *Current Issues in Language & Society*, 4, 1-5.
- Shavelson, R. J. & Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. California: Sage Publications
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co..
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing and translation from L1 to L2. *Journal of Second Language Writing*, 5, 271-294.
- van Essen, A. (1997). Language awareness and knowledge about language: an over view. In L. van Lier & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education, volume 6: Knowledge about language* (pp.1-9). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin books Ltd.
- van Leir, L. (1996). *Introduction in the Language Curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Pearson Education Limited.
- van Peer, W. (1983). Poetic styles and reader response: An exercise in empirical semics.

Journal of Literary Semantics, 12, 3-18.

- Vermeer, (1989/2004). Skopos and commission in translational action. (A. Chesterman, Trans.). In L. Veniti. (Ed.). *The translation studies reader*. (2nd ed., pp.227-238). New York: Routledge.
- Vipond, D. & Hunt, A. R. (1984). Point-driven understanding: pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, 261-277.
- Zabalbeascoa, P. (1997). Language awareness and translation. In L. van Lier & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education, volume 6: Knowledge about language* (pp. 119-130). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Zwaan, R. (1996). Toward a model of literary comprehension. In B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 241-255). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 安西祐一郎・内田伸子. (1981). 「子どもはいかに作文を書くか?」. 『教育心理学研究』, 第 29 号, 323-332.
- 池田央. (1994). 『現代テスト理論』. 朝倉書店.
- 石原知英. (2008). 「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—」. 『日本通訳翻訳研究』, 第 9 号, 209-228.
- 石原知英. (2009). 「英文和訳の評価: 分析的評価尺度の策定と検証的因子分析による妥当性の検討」. 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 第 39 号, 61-70.
- 内田伸子. (1986). 「作文の心理学—作文の教授理論への示唆—」. 『教育心理学年報』, 第 25 号, 162-177.
- 太田智加子. (2003). 「グローバル化と言語の多様性」. 山梨正明・有馬道子. (編著). 『現代言語学の潮流』. 勁草書房. 所収
- 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』, 第 21 号, 1-8.
- 大津由紀雄. (2006). 「原理なき大学英語教育からの脱却を目指して 大学編」. 『英語青年』, 第 152 号, 33-35.
- 大津由紀雄・窪菌晴夫. (2008). 『ことばの力を育む』. 慶應義塾大学出版会.
- 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.
- 海保博之・原田悦子. (1993). 『プロトコル分析入門: 発話データから何を読むか』. 新曜社.
- 垣田直巳. (1978). 「訳読式教授法」. 小川芳男ほか (著) 『英語教授法各論』 (pp. 116-134.) . 研究社出版. 所収
- 金田道和. (1979). 「英語教育論考—目的論について その (1) —」. 『山口大学

- 教育学部研究論叢』, 第 28 号, 35-46.
- 金田道和. (1999). 「新学習指導要領と英語科教育の目標—目的論について その (2) —」『山口大学教育学部研究論叢』, 第 49 号, 161-179.
- 金田道和. (2001). 「英語の教育と英語教授—外国語 (英語) の必修化を巡って—」. 『広島大学英語教育研究』, 第 44 号, 2-11.
- 川澄哲夫. (1979). 「英語教育存廃論の系譜」. 高梨健吉ほか (著) 『現代の英語教育 第 1 巻 英語教育問題の変遷』 (pp. 91-136) . 研究社.
- 川本皓嗣. (1997). 「はじめに」. 川本皓嗣・井上健. (編著). 『翻訳の方法』 (pp. i-v) . 東京大学出版会.
- 河野一郎. (1982). 『翻訳教室』. 講談社.
- 沢村寅次郎. (1935). 『訳読と翻訳』. 研究社.
- シクロフスキイ, V. (1917/1988). 「手法としての芸術」. 桑野隆・大石雅彦 (編). 『ロシア・アヴァンギャルド 6 フォルマリズム 詩的言語論』. 国書刊行会.
- 静哲人. (2002). 『英語テスト作成の達人マニュアル』. 大修館書店.
- 静哲人. (2006). 「もう本当に和訳はやめてほしい」. 『英語教育』, 6 月号, 41.
- 静哲人. (2009). 『英語授業の心・技・体』. 研究社.
- 豊田秀樹. (1998). 『共分散構造分析<入門編>構造方程式モデリング』. 朝倉書店.
- 長沼美香子. (2005). 「大学における「翻訳教育」の事例—翻訳理論を応用した試み—」『通訳研究』 第 5 号 pp. 225-237.
- ビューラー, K. (1934/1983) . 『言語理論 言語の叙述機能 (上)』 (脇坂豊・植木迪子・植田康成・大浜るい子 訳) . クロノス.
- 平泉渉・渡部昇一. (1995). 『英語教育大論争』. 文春文庫.
- 平子義雄. (1999). 『翻訳の原理: 異文化をどう訳すか』. 大修館書店.
- 福田浩子. (1999). 「Consciousness Raising と Language Awareness—その定義と言語教育における意義—」. 『青山国際コミュニケーション研究』, 第 3 号, 5-20.
- 福田浩子. (2007). 「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性—」. 『異文化コミュニケーション』, 第 19 号, 101-119.
- 藤濤文子. (2004). 「文学テキストの翻訳にみる異文化—評価分析のための方法—」. 『ドイツ文学』, 第 115 号, 30-42.
- 藤濤文子. (2007). 『翻訳行為と異文化コミュニケーション—機能主義的翻訳理論の諸相—』 . 松籟社.
- 船橋洋一. (2000). 『あえて英語公用語論』. 文芸春秋.
- 古野ゆり. (2002) 「日本の翻訳: 変化の表れた 1970 年代」『通訳研究』 第 2 号 p.114-122.

- 別宮貞徳. (1975). 『翻訳を学ぶ』. 八潮出版.
- 星野崇宏・岡田謙介・前田忠彦. (2005). 「構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について: 展望とシミュレーション研究による新たな知見」. 『行動計量学』, 第 32 号, 209-235.
- ムカジョフスキー, J. (1938/1982). 「詩的な意味表現と言語の美的機能」. 平井正・千野栄一. (訳). 『チェコ構造美学論集 美的機能の芸術社会学』 (pp.57-72). せりか書房.
- 柳父章. (1977). 『翻訳の思想 — 「自然」と NATURE— 』. 平凡社.
- 山田雄一郎. (2006). 『英語力とは何か』. 大修館書店.
- 山田雄一郎・大津由紀雄・斎藤兆史. (2009). 『「英語が使える日本人」は育つのか? — 小学校英語から大学英語までを検証する』. 岩波書店.
- 山西博之. (2004). 「高校生の自由英作文はどのように評価されているのか—分析的評価尺度と総合的評価尺度の比較を通しての検討—」, *JALT Journal*, 26, 189-205.
- 山西博之. (2005). 「一般化可能性理論を用いた高校生の自由英作文評価の検討」, *JALT Journal*, 27, 169-185.
- 山西博之. (2007). 『高校生の説明型自由英作文の評価の研究』 Unpublished doctoral dissertation, Hiroshima University.
- 山森光陽. (2002). 「一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討」, *STEP Bulletin*, 14, 62-70.

付 録

付録1 課題テキスト (破線部は課題範囲)

【詩】

When we two parted	1		
In silence and tears,		They name thee before me,	
Half broken-hearted		A knell to mine ear;	
To sever for years,		A shudder comes o'er me—	
Pale grew thy cheek and cold,	5	Why wert thou so dear?	20
Colder thy kiss;		They know not I knew thee,	
Truly that hour foretold		Who knew thee too well:	
Sorrow to this.		Long, long shall I rue thee,	
		Too deeply to tell.	
The dew of the morning			
Sunk chill on my brow—	10	<u>In secret we met—</u>	25
It felt like the warning		<u>In silence I grieve,</u>	
Of what I feel now.		<u>That thy heart could forget,</u>	
Thy vows are all broken,		<u>Thy spirit deceive.</u>	
And light is thy fame:		<u>If I should meet thee</u>	
I hear thy name spoken,	15	<u>After long years,</u>	30
And share in its shame.		<u>How should I greet thee?</u>	
		<u>With silence and tears.</u>	

【小説】

Early that day the weather turned and the snow was melting into dirty water. 1
Streaks of it ran down from the little shoulder-high window that faced the
backyard. Cars slushed by on the street outside, where it was getting dark. But it
was getting dark on the inside too.

He was in the bedroom pushing clothes into a suitcase when she came to the 5
door. I'm glad you're leaving! I'm glad you're leaving! she said. Do you hear?

He kept on putting his things into the suitcase.

Son of a bitch! I'm so glad you're leaving! She began to cry. You can't even
look me in the face, can you?

Then she noticed the baby's picture on the bed and picked it up. 10

He looked at her and she wiped her eyes and stared at him before turning and going back to the living room.

Bring that back, he said.

Just get your things and get out, she said.

He did not answer. He fastened the suitcase, put on his coat, looked around the 15
bedroom before turning off the light. Then he went out to the living room.

She stood in the doorway of the little kitchen, holding the baby.

I want the baby, he said.

Are you crazy?

No, but I want the baby. I'll get someone to come by for his things. 20

You're not touching this baby, she said.

The baby had begun to cry and she uncovered the blanket from around his head.

Oh, oh, she said, looking at the baby.

He moved toward her. For God's sake! she said. She took a step back into the 25
kitchen.

I want the baby.

Get out of here!

She turned and tried to hold the baby over in a corner behind the stove.

But he came up. He reached across the stove and tightened his hands on the 30
baby.

Let go of him, he said.

Get away, get away! she cried.

The baby was red-faced and screaming. In the scuffle they knocked down a
flowerpot that hung behind the stove. 35

He crowded her into the wall then, trying to break her grip. He held on to the baby and pushed with all his weight.

Let go of him, he said.

Don't, she said. You're hurting the baby, she said.

I'm not hurting the baby, he said. 40

The kitchen window gave no light. In the near-dark he worked on her fisted fingers with one hand and with the other hand he gripped the screaming baby up under an arm near the shoulder.

She felt her fingers being forced open. She felt the baby going from her.

No! she screamed just as her hands came loose. She would have it, this baby. 45
She grabbed for the baby's other arm. She caught the baby around the wrist and
leaned back.

But he would not let go. He felt the baby slipping out of his hands and he
pulled back very hard.

In this manner, the issue was decided.

【新聞記事】

There may be more to that plain white paper than meets the naked eye. 1

Flash an ultraviolet light on it, and a colorful photo or picture appears.

Seeing the whole color spectrum became possible with a new colorless ink jointly developed by Yasuchika Hasegawa, an associate professor of photochemistry at the Nara Institute of Science and Technology (NAIST), and 5 researchers from Central Techno Co. in Osaka.

Colorless inks that appear blue or green under ultraviolet light have been available for years, but a new ultraviolet ink developed by Hasegawa's team has added another dimension.

The team has created a red ink so that now it's possible to produce all the 10 colors of the rainbow by combining the three basic colors.

The researchers are aiming at commercializing the newly developed ink.

If the ink is used on the white surface of identification cards, for example, information written on the surface can be shown when it is exposed to ultraviolet rays. Or, advertisements or interior designs can be displayed in the dark. 15

The colorful photos or pictures disappear if they are not exposed to the ultraviolet rays.

Hasegawa's team members developed the ink by using europium, a rare-earth element that emits weak lights of red color when exposed to ultraviolet rays.

They encircled the element with organic compounds that can collect light from 20
ultraviolet rays, and manipulated them at the molecular level. As a result, the
rare-earth metal's ability to emit red light was heightened 100 to 1,000 times.

The colorless ink can be printed even on glass or vinyl. Three-dimensional
objects that shine in red can be made from the ink mixed into transparent plastic.

付録2 内容理解問題

【詩】

- (1) ここで出てくる‘I’及び‘Thou (you)’はどのような関係ですか、またどのような状況にありますか？
- (2) 2行目に‘In silence I grieve’とありますが、何を嘆くのですか？その内容を表す箇所を本文から抜き出してください。
- (3) ‘I’は今後、どの程度‘Thee’に会う可能性があると思っていますか？
- (4) 7行目に‘How should I greet thee?’とありますが、どのように‘I’は‘Thou’に対応するのでしょうか？
- (5) 8行目に‘With silence and tears’とありますが、第一連の‘In silence and tears’の表現と異なるのは、どうしてですか？

【小説】

- (1) ここで出てくる‘He’及び‘She’はどのような関係ですか、またどのような状況にありますか？
- (2) 1行目に‘She screamed’とありますが、彼女はどのような思いで叫んだのですか？
- (3) 3行目に‘He pulled back very hard’とありますが、何を強くひっぱったのですか？またそれはなぜですか？
- (4) この2人のいる部屋はどのような様子（明るさ、時間等）ですか？
- (5) 4行目に‘The issue was decided’とありますが、この‘issue’は何のことですか？

【新聞記事】

- (1) 1行目に‘They’とありますが、これは誰のことですか？
- (2) 1行目に‘the element’とありますが、これが指し示すものを本文から1語で抜き出してください。
- (3) 2行目に‘The rare-earth metal’s ability’とありますが、その‘ability’はどういった操作によって発現しますか？
- (4) 4行目に‘The colorless ink’とありますが、本文中に示されていたその具体的な使用例は何ですか？
- (5) 4行目に‘Three dimensional object’とありますが、これはどのように作ることができますか？

付録4 評価シート一例

They encircled the element with organic compounds that can collect light from ultraviolet rays, and manipulated them at the molecular level. As a result, the rare-earth metal's ability to emit red light was heightened 100 to 1,000 times.

The colorless ink can be printed even on glass or vinyl. Three-dimensional objects that shine in red can be made from the ink mixed into transparent plastic.

長谷川の研究班は紫外線から光を集めることができる有機化合物でユーロピウムを囲み、分子レベルでの操作を行った。結果、地球上でまれにしかみられない金属が赤い光を放つ可能性は100倍から1000倍へ高められた。

この無色インクはガラスやビニールにも印刷可能である。

赤く光る3次元の物体は透明プラスチックにまぜられたインクからつくることができる。

評価項目セット

原文の語彙や文法を正しく理解して訳している 1・2・3・4・5

原文の文の繋がりや段落の構成を正しく理解して訳している 1・2・3・4・5

原文の伝える情報や作者の意図を正しく理解して訳している 1・2・3・4・5

必要に応じた言い換えや省略、補足などがなされている 1・2・3・4・5

訳文の一文一文が日本語として自然である 1・2・3・4・5

訳文全体が読者にとって分かりやすい 1・2・3・4・5

原文の文脈に即して訳文の語や表現を選択している 1・2・3・4・5

訳文の文体が一貫している 1・2・3・4・5

テキストのジャンルや目的に応じて訳している 1・2・3・4・5

総合的に判断して、あなたはこの訳に何点与えますか？ 1・2・3・4・5・6・7・8・9・10