

外国語教育における「翻訳」の再考

— メタ言語能力としての翻訳規範 —

TILT revisited: Translation norms as language learner's meta-linguistic competence

山 田 優
Masaru Yamada

Translation norms are one of the major concepts in Translation Studies. They include the translation of general values or ideas shared by a group, i.e., what is considered to be conventionally right or wrong, adequate or inadequate, into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations (Toury, 1995). Norms are in a sense socially acquired tendencies, and competence in them should inform professional translators' decision-making processes. Based on this notion, this paper will elucidate the effect of 'translation' in foreign language teaching, so-called TILT (Cook, 2010). In particular, the author explores possible applications of 'translation norms' into language classroom settings in order to enhance learners' meta-linguistic competence.

キーワード

TILT (translation in language teaching), 翻訳規範, メタ言語能力, Translation Studies

1. はじめに

翻訳の使用は外国語教育に適さないのか。この疑問に対する学術的議論が、最近、活発化してきているようである。Guy Cook (2010) の *Translation in Language Teaching* (日本語訳: 『訳の効用』¹ 齊藤兆史・北数史) が契機となり、外国語教育における「翻訳の復権・復活」を謳った書籍や論文が増えていることがある (Kerr, 2014, Laviosa, 2014, 辰己, 2014 など)。また (日本の) 大学・大学院における翻訳通訳の授業が増えているという事実もある (染谷, 2010)。1997 年から 2005 年の 8 年間で通訳関連の授業を開設する大学・大学院の数はおよそ 5 倍に増えた (ibid.)。さらに、実務翻訳や産業翻訳において翻訳の需要が拡大し、それに伴い国際規格 ISO17100 が 2014 年から導入され、この中に翻訳者の資格の記述が含まれ、プロ

の翻訳者になるためには翻訳の大学の学位を所有し2年以上の実務経験を有することなどが定められている。この動向も相まって大学における翻訳教育が見直されている(武田・山田・辛島, 2014なども参照)。

一方で、日本の語学教育や外国語教育においては、翻訳のコースが増えてきているとは言っても、語学のクラスでの「訳」の使用はあまり積極的に受け入れられていない。外国語教育における「訳」は無視されて続けてきた(Cook, 2010)。そうだとすると、本来は、語学教育と翻訳教育とは、あまり接点を持たないものなのであろうか。

本稿の目的は、Cook (2010) の議論を中心に据え、外国語教育における「訳」の効用を再考する。具体的には、外国語教育と第二言語習得論 (SLA) の歴史を振り返るなかで見えてくる鍵概念——言語は潜在意識・無意識に習得される——という命題をめぐる教授法のあり方に対し、翻訳規範 (Translation Norms) という概念を重ねてみる。そして翻訳規範をメタ言語能力と捉え、その涵養と外国語教育 (とりわけ日本の大学の英語教育・教授法) の目指す方向性ととの共通点を再考する。

2. Cook (2010) の主張

2.1 TILT (英語教育と「訳」の効用) のまとめ

Cook (2010) の著書 *Translation in Language Teaching* (以下 TILT) には2つの目的がある。1つはモノリンガリズム (単一言語主義) に根ざした外国語教育の弱さ、すなわち英語は英語で学ぶべきだという主張が、科学根拠に基づいたものではなく、商業的・政治的事情を理由としていることなどを明らかにすること。もう1つは、「訳」が言語学習において重要な役割を果たすということ証明することである。訳す行為は、言語意識と言語使用を促すものであり、またグローバル化・多文化化した現代世界に生きる学生の要請に応えるものでもあることを証明することである (p.154)。

1つ目の目的については、本書の1, 2, 5章で18世紀から現代までの外国語教育の歴史を紐解きながら、訳が排除・無視されてきた理由 (の不在) と論証不足の事実を細やかに指摘している。外国語教育におけるモノリンガリズムの思想は、決定的な科学的証拠があるわけではなく、その歴史を見てもこれといった議論があったわけではないのだ。無論、これを裏返せば「訳」の使用が効果的であるという実証的も示されているわけではない。しかし歴史に見るように、外国語教育の現場で「訳」がこれほどまでにタブー視されなければならなかった正当な理由はないのだ。

そのような前提で、訳が外国語教育に効果があるという提案が、同書のもう1つの目的である。3, 6章では、特に外国語教育・第二言語習得の分野の内外両方の視点を取り入れ議論を展開している。そして、モノリンガリズムという思想を支える社会的価値観が危ういとも指摘し、

言語(英語)帝国主義的思想に対するグローバル化・多分化化・多言語主義などの学術的見解を示している。

2.2 シラバスとカリキュラム

上の2つの目的(問題)は、Cook自身も解説するように、シラバスとカリキュラムという問題に集約できる(Cook, 2010, p.104)。外国語教育に限って言えば、何語を学生に教え、その大目標は何なのかといった問題はカリキュラムに関係する。それに一致が見られた時点で、実際の教室での実践に関する意思決定が必要になるが、こちらがシラバスの問題になる。しかしながら、Cookが言うには、言語学習に関しては、別の言語を学ぶことが何にせよ「よいこと」であるという共通認識が漠然と出来上がっているがゆえに、なぜそうなのかという議論がほとんどなされていない(ibid.)。つまり、外国語教育において「訳すこと」がタブーとされてきた事実は、教室のシラバスから排除されていたと読み替えることができ、またそのような扱いを受けてきた理由は、カリキュラムに関係する問題であるわけだが、それもまた十分に議論されてこなかったということである。つまり日本の大学における英語教育を考えた場合、カリキュラムの問題、すなわち、そもそもの目的やゴール設定が曖昧でないだろうかとも考えられるわけである。

このように本来、翻訳を外国語教育に取り入れるべきかどうかの問題は、カリキュラムとシラバスの両面から考えなければならないが、本稿の議論は、紙面の制約上、ほとんどはシラバスに関するものになる²。

3. 外国語教育教授法と第二言語習得の歴史

このセクションでは、言語教授法の歴史を概観する。教授法の変遷は、言語学習者が求めた言語能力の種類の変遷でもありその時代背景も影響する。

3.1 ラテン語教育から文法訳読法(G-TM=The Grammar-Translation Method)

今から500年前までは、ラテン語を通じて商業、宗教、政治が行われていた(Richards & Rogers, 2001, p.15-16)³。しかしヨーロッパの政治変革が起きた16世紀以降は、英語、仏語、伊語が主要言語となり、ラテン語の地位が格下げされた。すると17世紀から19世紀までの学校におけるラテン語学習は、知性を高める言語とみなされるようになり、ラテン語文法学習そのものが言語学習の目的と化した。このように古典語の読み書きを学ぶ方法が文法訳読法(Grammar Translation Method=GTM)として知られるようになる(ibid.)。

そして18世紀に入って、ラテン語以外の外国語教育にこのG-TMが用いられるになる。Johann Seidenstücker、Karl Plötz、H. S. Ollendorf、Johann Meidingerらのドイツ学派が展開するが、

もともと話すことを目標としない教授法であるので、読み書きが主要で、また文法構造の理解がメインとなり、学生たちは人工的でコミュニカティブでない短文を訳すことに奮闘した (Richards & Rogers, 2001, p.17)。しかし退屈そうな授業ではあるのだが、教科書の構成はしっかりしているので、教える教師にとっては負担が少なく比較的好まれたものでもあった (Cook, 2010, p.15)

ちなみに、このG-TMは、Ollendorfを通じて明治時代に日本にも輸入されるが、すぐに廃れてしまった⁴。このあとG-TMは世界的にも低迷化していくのだが、日本においてはほとんど受け入れられなかったことになる (ibid., p.231)。一方日本の訳読法は、漢文訓読法が形を変え洋学経由で英語教育に取り込んだものになるので、そのルーツは異なる。日本の訳読は人工的なテキストを使用せず、自然な英語で書かれた文章を、文法事項を確認しながら読み進めていく英文読解法であるので (ibid.)、G-TMよりもコミュニカティブなアプローチといえる。それといえども、日本の訳読法がGTMよりも圧倒的に優れているものを主張するものではない。

3.2 外国語教育改革 (The Reform Movement)

さて19世紀半ばになって、G-TMに疑問と反発の声があがると、イギリスのHenry Sweet、ドイツのWilhelm Viëtor、フランスでのPaul Passyなどの実用志向の言語学者による教育改革が起こる (Richards & Rogers, 2001, p.22)。それまでのG-TMの書き言葉中心の学習から離れ、「話し言葉を学習すること」を大目標に掲げた。背景には、彼らの関心が音声学にあり、1886年には国際音標文字 (International Phonetic Alphabet: IPA) を考案している。音標文字により、言語間で異なる表記も音声的に共通の表記が可能になる。それだけ「話し言葉」を重視したということだ。

しかしこの改革者達の提案が、世間に普及するような教授法として認められるには至らなかったのである (ibid., p.23)。他方、平行して、母語の習得過程に見られるような自然主義的法則を基に外国語教育の原則を確立しようという関心が高まっていた。これが直接教授法 (the Direct Method) として知られる教授法の誕生に繋がっていく (ibid., p.24)。

3.3 直接教授法 (The Direct Method)

Gouinらの主張などにより言語習得の自然主義的法則が注目されるようになると、Sauveurがナチュラル・メソッドを提唱した。そこからMaximilian Berlitz語学学校が登場し、今日で知られる直接教授法が一般的に普及する。ベルリッツ・スクールは商業的にも成功をおさめる。当時の社会的背景 (フォーディズム的な価値) ともマッチした。ベルリッツ学校で学んでいれば、例えば、レッスンの途中までを地元の学校で受けて、その後別の学校で続きのレッスンから受講することができる、といったような利便性も当時の社会的商業価値観と合致していた (Cook, 2010, p.3)。

この教授法は、周知の通り、母語を使用せず、授業をすべて目標言語でおこなう。話し言葉を重視するという意味では先の改革者達の信念と同じであり、これまでの書記言語・文法構造重視の G-TM とは全く対照的であった。直接教授法の特徴を以下に示す。

- (1) Never translate: demonstrate.
- (2) Never explain: act.
- (3) Never make speech: ask questions.
- (4) Never speak too much: make students speak much.

(横山・大塚, 2013, p.8)

しかし、直接教授法は学術的・応用言語学的な裏付けに欠くために、批判を強く受けることになる。1つは、上の系譜でも見たように、Henry Sweet らの教育改革者との流れからは断絶していることもあり、その効果が言語学的に検証されることなく進んでいった点。また当時の John Watson を中心にした行動主義心理学 (behaviorism) の影響を強く受けている点である。行動主義はその後 B. F. Skinner が発展させ、人間の感情のメカニズムが徹底的行動主義 (radical behaviorism) で説明される。オペラント条件付け (operant conditioning) のように、人間の学習も「習慣形成 (habit formation)」であるのだから言語も条件付けされた刺激-反応 (stimulus-response) の反復結果にすぎない。もはやそれは、「言語」(language) ではなく「言語行動 (verbal behavior)」であると主張した (南, 2015)。

このようにパターンプラクティスによって言語反応の自動化を促そうとする直接教授法が、行動主義をベースとしているのは自明である。その後、行動主義的言語観 (経験主義 empiricism) はチョムスキーに批判され、直接教授法も低迷していく。

3.4 チョムスキー革命

チョムスキー (Chomsky, 1959, 1965) が、刺激の貧困 (poverty of stimulus) にもかかわらず、人間が無限の文章を創造 (creativity) できる能力があることを証拠として、人間は生得的 (innately) に言語能力 (language faculty) を備えているとし、言語習得装置 (LAD = language acquisition device ≡ 普遍文法 UG) の存在を主張した。これにより、アメリカ心理学は行動主義から生得主義へと振り子が振られ、言語研究の流れがわかる (南, 2015)。いわゆるチョムスキー革命である。

またチョムスキー革命によって、普遍文法研究は言語同士の共通性に目が向けられるようになるが、教授法と関わる対照言語学では、Lado (1957) が、母語と目標言語の差異に着目すれば学習者が直面する困難を対処できると考えた。例えば、日本語の母語話者が英語を学習する過程で「I am gyudon」と発話したとすると、これは日本語の「私は牛丼です (= 私が注文し

たいのは牛井です)」という構造が英語に転移されたエラーと考えることができる。いわゆる干渉 (interference) ないしネガティブ転移 (negative transfer) である。これは学習者が頭の中で「訳してしまう」と、干渉がおきて学習の妨げになるという説明であった。このようにして対照言語学的な学習者のエラー分析が活発化する。

しかし、Coder (1967)、Selinker (1972)、Dulay and Burt (1973) の研究により、学習者のエラーのうち干渉に起因するものは、全体のほんの一部に過ぎないとわかり、むしろほとんどのエラーは第一言語を学ぶ過程でおきるような普遍的なものであると報告される。つまり、母語が何語だろうと、ほとんどの学習者は、同じような学習過程を歩むと主張したのだ (Cook, 2010, p.89)。

これが Krashen (1982, 1985) に受け継がれ、Coder (1967) が提唱した inbuilt syllabus (学習者に内在する習得過程) を具体化し、学習者は「自然習得順序 (a natural order of acquisition) に従うものであるとした (ibid.)。そして目標言語は無意識に「理解可能な入力 (comprehensible input)」に触れることで習得可能であると説いた。また Krashen は「習得 (acquisition)」と「修得/学習 (learning)」を区別し、言語習得は意識的な「学習」ではなく無意識で起こる「習得」を通して行われると力説した。この教授法がナチュラルアプローチとして確立する。しかしその根底にある考え方は、直接教授法時代から変わっていない。行動主義的に学習を習慣形成と考えようが、生得主義的に習得と捉えようが、結果的に第二言語習得においては、言語学習は「無意識」で行われるということに変わりがないからである。

3.5 意味重視へのシフト

これまでのアメリカ心理学は、「意味」という概念を排除してきた。行動主義で刺激に対する反応とされた人の感情や意味の所在は、チョムスキー言語学では深層構造 (Deep Structure) ないし理論形式 (LF = Logical Form) の表示レベルとして設定されるが、それは (頭の中にある) 語用論上の意味などを含めた意味解釈部への「インターフェース」として出力される機能のみを有し、実際の言語使用を通して得られる「意味」をどのように解釈するのかには関与しない (Chomsky, 1985)。ここまでがチョムスキーのいうところの言語能力 (competence) であり、実際の言語運用能力 (performance) とは区別された。たとえば、プレゼンテーションが上手か下手かは言語運用能力 performance の差によるものだろうが、上手なプレゼンも下手なプレゼンも非文法的な文章が含まれるというようなエラー、すなわち言語能力 competence の差によるものではない。

これに対してアメリカ社会言語学者 Dell Hymes が、包括的なコミュニケーション能力 (communicative competence) 理論を展開する (Hymes, 1966)。また Austin (1962) や Searle (1969) の speech act などの語用論 (pragmatics) も台頭する。更にはイギリスの Firth の流れを汲む Halliday (1976) などが言語機能を重視した機能文法を提唱する。これらの理論に着想を得た

のがコミュニケーション重視型外国語教育、コミュニカティブ・アプローチだ(以下 CLT = Communicative Language Teaching)。

いままでの「文法」や「形式」重視のから一転、「意味」重視に舵が切られる。極端に言えば、コミュニケーションに大事なのは「意味」が通じるかどうかであり、意味的にあまり重要でない英語の形態素「s」(三単現のs)などは重要ではないということになりうる(Taylor, 1988)。

ただし、周知のように、行き過ぎた CLT の罪も認められるわけであり、意味重視の度が過ぎると文法力の低下につながり、近年における大学生以上の文法基礎能力低下の問題、Commins (1980) のいうところの BICS レベルから CALP への移行が困難である原因ともされる(染谷, 2010)。

さて意味重視・コミュニケーション重視のアプローチにという意味では、先の Krashen (1985) もこのカテゴリーに属するのだが、いわゆる CLT と Krashen のナチュラルアプローチには、幾つかの、そして非常に重要な差がある。ひとつは、Krashen がインプット重視であるのに対し、CLT は学習者のアウトプットも重視する。しかし、大きな違いは Krashen は文法や言語形式の習得が無意識下で行われるという考えに基づいていることである。ナチュラルアプローチは、確かに初期の学習者に対しては効果が上がるという報告(Lightbown, Halter, White, & Horst, 2002)があるが、他方で、何年たっても正確さに欠ける言語しか話すことができず、文法能力に関してはかなり劣るとも言われる(Swain, 1985)。他にも、Krashen の欠点への批判は多くある(Gregg 1984, McLaughlin, 1987, Widdowson, 1990)。

このように文法エラーが認識できない点については、学生に気づき(noticing)を促すべきだという主張(Schmidt, 1990)、そして偶発的に言語形式に気づかせるような仕掛けを交えた教授法が提案される(Long, 1991)。ここにフォーカス・オン・フォームが登場する。

3.6 フォーカス・オン・フォーム

フォーカス・オン・フォームは、意味を重視した活動において、意味だけでなく言語形式にも学習者の注意が及ぶように配慮されることを提唱するものである。Long (1991) は、これまでの指導法で用いられているシラバスを言語項目(文法や形式)重視のもの(focus on formS)、意味重視(focus on meaning)、そしてフォーカス・オン・フォーム(focus on form)の3つに分類し、フォーカス・オン・フォームが第2言語習得研究の観点から優れていると述べている(横山・大塚, 2013, p.15)。Focus on formS では、言語を文法項目別に細分し、その項目を1つずつ教えていくシラバス構成を指す(ibid., p.16)。そういうシラバスでは、学習者の過程は、与えられた言語文法項目をボトムアップに積み上げていくこと、そして、それを組み合わせて使えるように言語体系として統合していくという課題が課せられる(統合シラバス)(ibid.)。つまり指導者があらかじめ学習する言語項目を選び、それらを配列する。この意味で

は文法訳読法、直接教授法、CLTの一部もこれに属する。

Longは、これに対して分析シラバスを提唱し、言語をあらかじめ細分化しないで与え、学習者がそれを分析して細分化するという課題を与える(フォーカス・オン・フォーム)(*ibid.*)。これを実現するために、具体的にはTBLT(Task-based language teaching)を提案し、課題を与えてそれを解決する過程で、言語項目や形式に注意を向けさせる仕組みを用意し、必要に応じて母語での説明なども容認することがあるが、基本的にはコミュニケーションな課題を目標言語で仕上げることに焦点が合わせられている。Longは、これらをKrashenのナチュラルアプローチの欠点を補完できるもとと考えているようではあるが、部分的にタスクなどを通した活動や、指導者の気づきなどが促され「意識的」に言語形式などに注意を向けさせるという点では、それとは異なる。

3.7 歴史のまとめ

ここまで言語学習の教授法の歴史を主にRichards & Rogers(2001)およびCook(2010)に沿って概観してきたわけだが、文法訳読法からCLTまでの変遷の中で、幾つかの2項対立的なキーワードを巡って振り子が動いているのが分かる。1つは、形式vs.意味である。文法訳読法や直接教授法では形式を重視するのに対して、CLTでは意味重視になる。もう1つは、無意識的vs.意識的の振り子である。直接教授法からCLTの一部まで、無意識下で学習がおこなわれていると考える傾向は強いようであるが、フォーカス・オン・フォームでもみたように、最近では学習者に意識的な気づきを促したり、注意を向けさせることが必要であると考えられているようだ。無論、この議論は本来チョムスキー言語学から受け継がれる議論であり、言語知識はほかの人間の技能とは異なり教育の影響を受ける度合いが小さい、という第二言語習得論の命題と深く関係するものではあるのだが、本稿の目的はこの是非を論じるものではない。むしろ、特筆すべきは、これまでの見てきた歴史の中で揺れ動く二項対立軸に対して、フォーカス・オン・フォームのように近年のアプローチは、そのどちらの極に振れようというのではなく、その中間に収まろうというような傾向が見られるということであろう。そうであるならば、言語学習に大切なのは、形式か意味のどちらかではなく、形式も意味も、両方ともが大事なのである。つまりその両方を、言語の「機能」と「コミュニケーション」であることを考慮して、意識的であろうと無意識であろうと、それはあまり問題とせず達成できるのであれば、言語学習の目標は当面は果たせると考えるわけである。この立場に立てば、後述する翻訳(規範)を基軸とした翻訳教育は、現在の外国語教育の教授法が目指す目的と真っ向から対立するものではないと考えられるのだ。

しかしCook(2010)が主張するように、その歴史をみた場合、依然として「モノリンガリズム」の壁は高く聳え立っている。そのために「訳すこと」に関する議論は沈黙し続けている。しかし「訳すこと」を教室に持ち込むことの悪影響を立証するデータが不足しており(*ibid.*)、

それが科学的に検証できる見込みが当面はないのであれば、「訳すこと」を使わない理由も存在しないと、筆者は考えたい。というよりも、「訳」の効用を、科学的に証明することが、翻訳研究者である我々に課せられた研究使命の1つであるとも考える。ということで、以下では、翻訳と翻訳規範という概念を応用した外国語教育法について述べる。

4. 翻訳の効用

4.1 翻訳とはなにか

翻訳研究 (TS = Translation Studies) の分野がみる「翻訳」とは何だろうか。Cook (2010) は4章で翻訳研究の視点から、翻訳の複雑性について概説している。翻訳研究の歴史とそのトレンド的な視点からまとめれば、Cook がまとめるように、翻訳とは起点言語と目標言語の「等価性」をめぐる行われてきたとも言える。その等価性を様々な言語階層から考察してきた。たとえば Catford (1965) のように下層の言語形式の移転 (transfer) に着目したものから、1970年代には語用論的や言語の機能、また談話を包含した等価性分析へ (House, 1977 など)、そして1990年代移行は Bassnet (1980 / 1991) に見られるようなカルチュラル・スタディーズも包含する「翻訳研究」へと変容してきている。Cook もこの流れに沿って、翻訳の「等価性」の複雑性を、形式 (文法的)、語用論的、機能的・談話的、効果的、文化的、それ以上の階層、と順を追って考察している。

各階層で生じる翻訳等価にまつわる問題を認識することだけでも、言語学習に応用できそうなヒントは多いことが分かる。Cook が挙げた形式的な部分をひとつ見てみよう。言語的な違いに限定しても、ロシア語と英語に数多くの差異がある。

Я приехала (La prishla)

通常、これは英語では以下のように訳される

I've arrived.

しかし、приехала (prishla) に形式的に含まれる要素 (移動の手段、アспект、ジェンダーなど) を捉えようとするならば、本当は以下のような言い方をしなければなるまい。

I, a female, have come here on foot and am going no further.

Cook, 2010, pp.58-59 (日本語訳は、齋藤・北, 2012, pp.92-94)

あらゆる言語階層でさまざまな要素が複雑に絡み合っているのにもかかわらず、その行為が単に「訳す」という一言で片付けられてはいないだろうか、という事実を Cook はここで効果的に示している。

4.2 Description vs. Prescription

上の説明は効果的に翻訳の複雑性を示しているのは事実であるが、翻訳研究の視点からいくつ補足をする必要もある。まず上で Cook が使った英語の訳であるが、ロシア語と英語の間に構造的・形式的な差異があるにもかかわらず「I've arrived.」と通常は訳すと cook が述べている点である。何故そのように通常は訳されるのだろうか。実は、この問題が翻訳研究者にとっての関心事項である。ある起点言語が特定の目標言語に訳されているのであれば、その関係を成り立たせている要因や法則があるかもしれない。その解明への鍵概念の1つが、翻訳規範 (translation norms) である。翻訳研究分野では比較的主要な概念でもあるのだが、Cook (2010) では触れられていないので補足する必要があるだろう。

また翻訳規範の考え方は、第二言語習得における言語学習の意識的 vs. 無意識の問題とも関係している。以下では、翻訳規範の概念からを翻訳とは何かを考え、その観点からの外国語教育への貢献可能性を考えたい。

4.3 記述的翻訳研究

「翻訳規範 (norms)」の概念を最初に提唱したのはイスラエルの研究者のトゥーリー (Toury, 1980, 1995) である。トゥーリーはまた翻訳研究を記述的研究へとシフトさせた研究者としても知られている。それ以前の翻訳研究は、起点テキストと目標テキストの等価性をいかにして成立させるべきか、そこに絶対的にあるがごとき意味を伝えるための手段として、「こう翻訳すべきである」というように、翻訳を規定する方法論の色合いが強かった。別の言い方をすれば、A 言語と B 言語の間に絶対的意味、言語形式から独立した形で表されるメッセージ、いわゆる *mentalese* (心的言語) (Pinker, 1994, p.55-82) のようなものがあり、それを各目標言語で表現するというような考え方である。つまり、翻訳研究の基盤も、同様の観点からコード化の方法、この場合は、翻訳の方法が注視されてきたと言える。これは、翻訳研究が「規定的 (prescriptive)」研究であったということに集約される。

しかしトゥーリーは、これを「記述的研究 (descriptive studies)」へとシフトさせた。といっても、上の *mentalese* を記述するというのではなく、これまでとは逆の発想で、既に翻訳された ST (source text = 起点テキスト) と TT (target text = 目標テキスト) を対照ペア (coupled-pair) と捉え、その関係を成り立たせている傾向もしくは規則性を記述することを目的とする。その際、もっとも関心になるのは、翻訳と目標文化・目標言語との関係だ。これまでの ST と TT の等価性という考え方から離れ、TT 重視・目標重視の研究へと関心が移行していったのである。

ところで、prescription vs. description といえば、言語学においても prescriptive grammar と descriptive grammar とが区別されてきたわけであり、この場合は後者が linguistic competence とされてきた。Prescriptive grammar は、いわゆる文法書で説明されている「文法」であり、歴

史的には Robert Lowth (1769 年) の A Short Introduction to English Grammar with Critical Notes などが有名で、当時の(資本主義)社会における「上流階級」の話し方を子供に教育するための書であった(Fromkin & Rodman, 1993, p.14)。つまりこの場合は、「上流階級」の話し方が Prescriptive grammar となり、ある種の話し方の規範ないし模範(norms)、となっていたのである。しかしトゥーリーの翻訳規範(translation norms)は、翻訳(行動)がどうあるべきかという規定的(prescriptive)なものではなく、実際にはどのようなものであるかを記述(describe)することである。

4.4 翻訳規範

まず、基本的な前提として、翻訳者は翻訳を行うために意思決定プロセスに関わっているということである。翻訳という行為が、単語の置換えでなく複雑な営みであることは Cook も示す通りだ。その訳出プロセスの向かう方向を、仮に支配している何かがあるとすれば、それが翻訳規範であるということができる。すなわち、「翻訳」とは、翻訳規範に支配された営み(norm-governed activity)といえるのである(Toury, 1995)。

では、翻訳規範とはどのようなものなのか。Toury (1978, 1980) が提案した三階層モデルでは、「翻訳規範」は「能力(competence)」と「運用(performance)」の中間レベルにあるものとされる(Shuttleworth & Cowie, 1997, pp.113-114)。「能力」とは記述の範疇のようなもので、特定の文脈で翻訳者が採用できる選択肢である。「運用」は翻訳者が現実の場面で実際に採用する選択肢の集合のことである。そして「翻訳規範」は、こうした(運用の)選択肢の中でも、特定の社会歴史的な文脈のもとで翻訳者が頻繁に採用する選択肢の集合のことである(Baker & Saldanha, 2009, p.142-143)⁵。

規範の「効力(potency)」から見ると、社会的な制約は一般に、守るべきルールのような絶対的規則(absolute rules)が1極にあり、他方の極を個人の癖のような特異性(pure idiosyncrasies)とする連続体と捉えるならば、翻訳規範はこれら2つの極の中間に位置するとしている(Toury, 1995)。換言すると、翻訳規範とは、意識しなければならない規則(意識)と、各個人の習慣のような特異行為(無意識)との中間にあるのともいえる。いずれにしても翻訳規範というものが常に、訳出プロセスと最終的な訳出物に対して圧力(sanctions)を伴うのはやむを得ない(ibid., p.55)。そういう意味では、規範の規定性は、規則と同じくらい強いことを示唆することもある。Baker (1998) は、「規範とは、ある社会・歴史的コンテキストで、習慣的に選択する選択肢である」とし(ibid., p.164)、「規範」は「翻訳者」の「選択肢」と捉える。

一般的に翻訳することは、言語の形式と意味との間を何度も意識的に注意を払う営みであると言われているが(Baker & Saldanha, 2009, p.84)、このように翻訳規範の概念を通してみると、個人の意識的な活動というように一筋縄にはいかず、言語的な要素を越えた実際のコミュニケーションとして翻訳行為を捉える必要がある。

Toury (1995) は言う。翻訳行為 (translation activities) とは、文化的重要性のあるものであり、言語学や語用論の視点からだけでは、翻訳者になることは説明できない。翻訳者に必要なのは、「社会的役割を果たす (to play a social role)」ことであり、翻訳とは、社会文化的観点からいえば、その制約に従うことである。社会学者や心理学者が考えるのと同様に、翻訳規範とは、ある共同体の中で共有される一般的な価値観や考え方を意味しており、特定の状況において、ある行動が正しいのか、間違っているのかの判断基準となるものとされる。個人は、自分の社会活動を通して規範を習得してゆく。

4.5 Toury の法則

Toury (1995) は、翻訳規範の記述は、規範に支配された行動が定式化されるべきだと主張する。詳述はしないが、1つ興味深い法則を挙げておこう。「干渉の法則 (law of interference)」と多元的システム (literary polysystem) を援用した蓋然性ルールである。

翻訳をする際には、起点言語からの干渉が少なからず起きるものである。いわゆる翻訳調になる現象である。干渉は外国語習得でも母語からネガティブな転移として問題にされるわけだが、先の教授法の歴史でもみたように、言語学習におけるエラーが母語からの干渉に起因するものはほとんどないとされたが (Coder, 1967 ほか)、ここでの関心は、干渉という現象が個人の言語レベルでの現象という枠組みを超えて、干渉 (を含む翻訳) を受容する目標文化との関係にも作用されうるというトゥーリーの指摘である。ある翻訳に規則性 X (この場合は干渉の法則) が見出されるのは、目標文化に社会的条件 Y が存在する場合であると捉え、以下のようなマクロ・文化的な条件に言及している。

受容文化 (Target Culture) が小さいほど、異国言語要素を受け入れる許容度は大きくなる (ibid. p.278)。

この条件が適用されると考えると、言語的な「干渉」について興味深い考察が可能になる。例えば、英語からアラビア語への翻訳を考えた場合、アラブの文化は英語圏の文化 (例えば米国) よりも小さい (弱い) と考えられるので、英語の言語的要素 (統語・語彙・文体における) 干渉がアラビア語の翻訳に現れたとしてもそれが許容 (accept) される度合が高くなる (Baker & Saldanha, 2009, p.146)。つまりアラビア語なまりの英語が米国で受け入れられるのと比較して、英語なまりのアラビア語がアラビア語圏で受け入れられる度合のほうが高いということが言えるということだ。もちろん実際にはもっと複雑に要因や条件が絡み合っているのだろうが、干渉という現象 (翻訳規範) の蓋然性を文化的受容レベルの要因で説明できる可能性がある。

4.6 文法訳読法(G-TM)の訳は翻訳か？

このような翻訳研究の翻訳規範の視点を取り入れると、教室内で行われている文法訳読法でやるような「訳」は、どのような営みであるのかも説明できるかもしれない。「訳す」という傘下では同じ翻訳行為には変わらないのだが、教室内の訳は特定の規範(むしろ絶対的規則(英文和訳という規範)に近い圧力)に支配された限定的な現象であるともいえる。そのよし悪しはともかくとしても、異なる規範に支配された営みであることは間違いなく、現在の日本の教室内のそれは教室の外の一般的な規範とは違う(同じテキストを訳したとしても、異なる訳になる)。教室は閉じられた空間であり現実社会とのギャップがあるだけの話だと割りきっても良いが、日本独自の訳読法の翻訳規範は、通時的にみれば、その時代の実際の翻訳規範だったのかもしれない。時間が経って、ある意味で時代遅れとなった規範が教室内には残っていると考えることもできる。

その真偽はともかくとして、ここでのポイントは、外国語教育での訳の復権を唱えるとしても、文法訳読法の訳と我々が考える翻訳は、規範という観点から異なるものであると理解しておかなければならない。つまり筆者にとっても、教室で復活させたい「訳」というのは、G-TMのような訳ではない。その点は、外国語教育の立場と同じであろう。

外国語教育者の中には、文法訳読法で使用する教材の非現実さ(not authentic)の問題を指摘する者もいるが、伝統的に日本の訳読法ではリアルな教材を使用しているのだから、これだけでは批判の理由にはなりえない。また繰り返しになるが、外国語学習における翻訳行為や母語を介した処理が干渉を引き起こすというのも、教授法の歴史でみてきたようにKrashenらに否定されてきたことである。(議論の詳細はCookを参照)。

4.7 メタ言語／文化認知能力としての翻訳規範

そうであるならば、翻訳規範を軸とした翻訳演習は外国語教育の目的を果たすことができるであろうか。記述的研究は、翻訳規範の概念を導入することで、翻訳者のプロセスをも含めた意思決定要因を記述する手段を得た。翻訳は、言語的な意味と形式の要素に関しては、意識的な営みと思われていたが(それが外国語教育と相容れない理由の1つだったのかもしれない)、実際には、翻訳者も気づかないような無意識的な(つまり翻訳規範的な)要素とからみ合っている。コミュニケーションの発話は、つまるところ社会的行為でもあるのだから、発話者や翻訳者も営みも規範によるところが大きい。そして、その規範はコミュニケーションの当事者が意識できるものだけではないので、たとえば記述的研究のような手続きを必要とする。そのようにして翻訳規範が記述され、教育に応用されるならば、先の干渉が目標側でどのように受容されるのかという気づきを促すことができるし、異なるジャンルや共同体に異なる規範が働いているという視点から、文法訳読法の訳とそうでない別の翻訳との差を説明することもできる。翻訳規範の概念はメタ言語能力となりうるわけである。

現代の翻訳現場では、広範な分野や共同体において「目標寄り」の翻訳規範が支配的である。逆にいえば「原文寄り」の訳は、その目標文化において容認 (accept) されない傾向が強い (田辺・光藤, 2008, p.11)。教育において、英文和訳の翻訳規範はリアルな (authentic) 現場では通用しないことに気づくことが最初の一步となる。そして学習者にとって重要なのは、目標文化 (と起点文化をも含めた) の翻訳規範との関係を通して見えてくるコミュニケーションの全体像であり、すなわちそれはメタ言語能力の涵養につながると考える。

5. 翻訳教育へ

このセクションでは、大学以上の翻訳教育で用いられる読本・教本の中から、いくつか例を取り上げ、これらの教本が示す翻訳 (と翻訳規範) を具体的に示し、メタ言語能力としての翻訳規範の涵養という視点から、どのような指導が可能であるのかを考えてみる。

5.1 翻訳とは何か——職業としての翻訳 (山岡洋一)

山岡洋一氏の著書「翻訳とは何か」(2001)は、そのタイトルが示すように「翻訳とは何か」を考えるにはうってつけの書である。大学の授業や研究者の間でも頻繁に参照されるものだ。この冒頭で山岡は、ヘーゲル著、『精神現象学』の翻訳2つを比較して、その違いを考察している。

①最初に或は直接的に「我々」の問題であるところの知とは、それ自身直接的な知であるところの知、即ち直接的なもの或は存在するものの知以外のものではありえない。そこで「我々」のほうでもやはり同じように直接的な或は受取る態度をとらなくてはならないから、現れてくるがままのこの知に少しも変更を加えてはならず、捕捉すること Auffassen から概念的理解 Begreifen を遠ざけなくてはならない。(ヘーゲル著、金子武蔵訳『精神の現象学』岩波書店刊、上巻95ページ)

②まさきにわたしたちの目に飛び込んでくる知は、直接の知、直接目の前にあるものを知る以外にはありえない。この知を前にして、私たちは目の前の事態をそのまま受取る以外にはなく、示された対象になんの変更も加えず、そこに概念をもちこんだりしてはならない。(ヘーゲル著、長谷川宏訳『精神現象学』作品社刊、66ページ)

(山岡, 2001, pp.19-20)

2つの訳 (①金子訳、②長谷川訳) を比べると、①金子訳は、理解するのに非常に難解な訳になっているのに対して、②長谷川訳のほうが易しいことが分かる。まるで原文が透けて見えるような一対一対応の訳出である。

これについて山岡は、訳者のあとがきを参照しながら解説を加える。①の翻訳書が出版された時代(1960年代)と、この分野(哲学書)では原語と訳語を一对一で対応させなければならないという慣例(canon, convention)があり、これにより、訳者の金子も四苦八苦した。「Verstandは「悟性」と訳さざるをえないが、これでは文脈が続かなくなってしまう」(p.23)。

これも当時の(読者の期待)規範が関連しているといえる。この翻訳の「読者は原則として、ドイツ語の原書を読むと想定されているのである。読者が読むべきものは、訳書ではなく、原書である。……原書を読まない読者でも、いうなれば原書講読を疑似体験できるようになっている」(pp.25-6)。ここで出した例が訳読法の規範と同じとは言わないまでも、山岡がいうように、哲学書の類は原文と訳文を並べて読まれるだろう、ということが当時の規範であった。無論、ここでの分析が必ずしも学術的に厳密な手続きを踏んでいるわけではないが、教育目的として学生に気づきを与えるには十分な考察である。

1つの原文に対応する複数の訳文を比較することにより、訳文の違いを決定している背景や要因(すなわち翻訳規範)を推測する練習になる。一般的な翻訳のクラスでやるように、原文と訳文を比較してズレ(シフト)を見て、起点文化と目標文化の差異への気づきを促すような練習とは異なり、訳文同士を比べているので、同じ目標文化において、どちらの訳文のほうがより受容度が高いか、またはどのような条件がそろえば受容されやすくなるか、といった目標寄りの社会文化的なコンテキストの要素に注意を払うことができる。

5.2 翻訳英文法(安西徹雄)

安西徹雄の『翻訳英文法』(1982)は、別宮貞徳などの本と同様に、翻訳の解説書としては古典となっている。初版が出版されたのが1980年代。短文を中心に、翻訳のテクニック論を教示するのが本書の主目的になっている。方略論的な説明が多いので、実際の教室で一冊をそのまま一学期間使用するのが適当かどうかは疑問も残るが、翻訳規範を考えるとという意味では有効であるとも言える。

安西が本書で目指すのは、「欧文直訳調、欧文脈を避ける」、そして「日本語の発想に則した自然な訳にする」ことである。安西は、頻繁に江川の『英文法解説』の和訳と自らの訳を比較して、そのテクニックを解説している。幾つか例をみよう。

This new law will clear the way for many educational improvements

[江川訳] この新しい法律は、多くの点で教育改善の道をひらくであろう。

[安西訳] この新しい法律ができれば、教育上、さまざまな改善の道がひらけるのではあるまいか。

(安西, 1982, p.40)

江川訳は文法訳読法の規範に従って訳されたものである。しかし、これを「悪訳」とせず、安西は次のように説明する。「江川さんの訳も、日本語として特におかしいというわけではない。むしろ問題は、文体上の相違だということもできるかもしれない。……日本語の文章体の基礎が漢文読みくだし調にあったように、……やや重い、荘重なスタイルが欲しい時は、欧文脈を意図的に利用することもできるということだ」(p.44)。以下に、もう幾つか例を挙げる。

His wealth enables him to do anything.

彼には金があるから、なんでもできる

Years of study have convinced me that the real job is not to understand a foreign culture but to understand our own.

永年研究した結果、私も確信するにいたったのだが、本当に重要なのは、外国の文化を理解することではなく、実はわれわれ自身の文化を理解することなのだ。

今度は、文法書の訳と対比させていない。しかしこの場合も、上の英文を読むと、頭の中で訳読法的な直訳(欧文脈調)の和訳が連想される。その連想した訳文と安西訳を比較させようというのが、狙いである。例えば、上の1つ目の例でいうと、His wealth…の部分を見ると、読者は「彼の富は」という訳が頭の中に浮かぶ。そして、安西訳を見ると「彼には金があるから……」となっている。そこにズレを認識できるのである。これは、先述したように複数の訳文を比較していることと同じ効果が得られる。しかし教育上重要なのは、なぜ安西訳のようになったのかという理由、すなわち翻訳規範を考えさせることである。

ちなみに、この「彼の富」→「彼には金があるから」と認知的に訳文が変化・進行する翻訳プロセスについては、染谷(2010)ではVan Dijk & Kintsch(1983)のモデルにもとづいて、最初の段階を「浅い処理」、後の部分を「深い処理」として説明している。似たような実証検証は翻訳研究分野では、モニターモデル(Tirkkonen-Conditt, Mäkisalo, & Immonen, 2008)など数多くあるが、えてして、起点寄りの訳→目標寄りの訳に変化していくことは既知の事実である。そしてこのプロセスを目標寄りに誘導しているのが「翻訳規範」と考えると分り易い。

つまり安西のような翻訳方略の解説書を使った場合でも、学習目的は翻訳テクニックの習得でないことは自明であり、翻訳規範によって訳文を進化・修正させる必要があるという気づきを促すことである。その結果として、つまり翻訳規範を達成するための手段として安西のテクニックも有用になるだろうということを確認することである。むろん、本書を使う場合は、手始めとして明らかにG-TMの教育訳と実際の翻訳は違うということに示す目的だけでも重要である。

5.3 「翻訳入門」(氏木孝二 編著)

次の例は「翻訳入門」(氏木 編, 2010) からである。この本は大学生が翻訳を学ぶために作られている。ある一定の理論に基づいて上手く構成され、教材の選択もバランスがよい。そのまま学部の授業で活用することも可能である。翻訳の練習用に用意された豊富な種類のテキストを、ジャンル毎に、特に「規範」や「ジャンルの文体」など意識した指導がされている。下記では、取扱説明書の翻訳の例を見てみる。

<p>Storage & Handling When handling the product, please be sure to avoid mechanical damage to the glass edges, never remove or damage the edge protection tape, support the glass edges on soft materials, stack the product in vertical position and store in dry conditions in the recommended temperature range.</p>	<p>保管と取り扱いまたは保管の際、以下の点にご注意ください。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 製品を扱う際、機械などでガラスのエッジを損傷させないように注意してください。 • エッジプロテクションテープは剥がさないでください。また損傷しないよう注意してください。 • ガラスエッジ部を硬いものの上におかないでください。かならずクッションになるようなものを下に敷いてください。 • 製品は、垂直に立てて保管してください。 • 推奨温度の範囲内の除湿された場所に保管してください。
---	---

(英文は本書 p.105, 和訳は付属の回答の p.31)

ここでは、ジャンルの意識を高める練習を行っている。ポイントは、日本語への「取扱説明書」の翻訳の場合は、「箇条書き」を使って読者への考慮を指導している点である。長文で書かかずに短文にして、ユーザに分かりやすくするなど、分野やジャンルの慣習にも注意を払っている。翻訳の解説書の多くが単語や文章レベルの解説で終わってしまうのに対して、本書はテキストや談話レベルまで意識させている。

しかしここで重要なのも、単にジャンル毎に慣習があるということ、具体的には「取扱説明書→箇条書きにする」という知識を学ぶことなく、各分野にこのような慣習があり、それに伴う(期待)規範⁶があるということを認識させることであろう。

5.4 プロが教える基礎からの翻訳スキル(田辺希久子・光藤京子)

最後に日英の例である。本書も大学・大学院生向けの翻訳教育の目的で書かれている。英日だけでなく日英の演習用教材も数多含まれている点は重宝する。基本構成・方針は、『翻訳入門』と似ており、様々なジャンルの翻訳を通した翻訳演習を心がけている。ここでは、ビジネスメールの英訳の例を見る。

<p>件名：御社訪問について</p> <p>ロバート・モイル様</p> <p>日本ポンプ社の佐藤です。すっかりご無沙汰しています。</p> <p>貴殿も御存知の通り、当社は国内ポンプ事業において実績がありますが、昨今のポンプビジネスのグローバル化に伴い、現在海外企業とのビジネス業務提携を模索しており、日本ポンプと御社はそういう意味においてさまざまな分野で協力し得る可能性があると考えています。</p> <p>つきましては、太田氏と来月早々、サンフランシスコの本社をお訪ねし、本件に関してお話をさせていただきたいと思います。お忙しい中恐縮ですが、11月6日か7日の午後あたりのご都合はいかがでしょうか。</p> <p>ご連絡をお待ちしています。</p> <p>日本ポンプ社戦略会議室部長 佐藤昭夫</p>	<p>Subject: Visiting your office in November</p> <p>Dear Robert,</p> <p>Mr. Ota and I will come to San Francisco next month. If it is possible, we would like to visit your office to talk about our future relationship in the pump business.</p> <p>As you know, Japan Pump Corporation has been very successful in the domestic Japanese pump business. In order to deal with the recent globalization of our industry we are exploring the possibilities of working with an overseas company. I believe there is a high probability that your company and Japan Pump may be able to find areas for cooperation and mutual profit.</p> <p>Will either the afternoon of Tuesday, November 6 or Wednesday, 7 be convenient for you?</p> <p>Please let us know.</p> <p>Best regards,</p> <p>Akio Sato Manager, Corporate Strategy Division Japan Pump Corporation</p>
--	---

学生が社会人になれば上のような日本語（左側）のメールを英語で伝えなければならない場面にも遭遇するだろうから、その意味でも非常に実践的であるといえる。

さて、和文と英文を比べると、文章レベルはさることながら、文章の構成レベルにまで至って、書き換え（リライト）が指導されている。一番大きな違いは [] で囲った部分の原文が翻訳では冒頭部に移動している点だ。原文の [つきましては……] に対応する箇所 [Mr. Ota and I will come …] が最初に来ている。英文ビジネスビジネスレターでは、要件（トピック）を先に述べることが多いということを強調している。つまりこのようなりライトまでが翻訳の範疇であるということである。本書にも書かれているが、個別ジャンルの要求などは別にしても、現在の翻訳業界全体としては、かなり「目標寄り」の完成度の高い翻訳品質が求められている。そのため上の例のように目標側のビジネスライティングの慣習やフォーマット等に準拠すべきであるというのだ。もはや翻訳の学習ではなく、英文ビジネスライティングの授業で行うことかもしれないという意見もあろう。しかし、再度強調しておきたいのは、翻訳規範の意識とその気づきである。ビジネスの分野（ビジネスレターの英訳）では目標側の慣習が強くなるという規範があるということ認識することである。その結果として、文章構成ま

でを含めたリライトをも考慮すべきかどうかを判断できる能力が、学習者にとって重要なのである。実際に、一語一句正確に置き換えたような教育訳のような規範で訳したのでは、ビジネスでは受け入れられない。

そして、繰り返しになるが、規範というのは、様々な要素によって決まるものであるが、決定の大きな要因としてジャンル・分野という範疇が影響する。ビジネスライターのようなジャンルの規範は今説明した通りであるが、法廷通訳や訴訟に関わる翻訳などでは、ビジネスライターのような目標寄りの規範は通用せず、むしろ一語一句訳すことを強いられる規範がある。ジャンル毎の翻訳練習を通して学ぶべきことは、翻訳規範に対する意識の向上である。そもそも、すべての規範を習得することは不可能であるのだから、規範という概念を通して、同じ目標文化においても言語が違っているということを認識するメタ言語能力を養うことが重要になるわけである。

6. まとめ

以上、本稿では外国語教育における翻訳の効用を、翻訳規範から考えてみた。翻訳規範を教育に応用した研究は多くないが、筆者が翻訳規範にこだわる理由の1つに、それ自体が記述的翻訳研究として、ある程度実績のある手法であるからである。また、「メタ言語能力」という概念の記述方法の提案にもなると考える。そもそも、意識と無意識の間にあるとされる規範など記述できるのだろうかという理論的問題もある⁷のだが、記述的研究そのものは形を変えて進化しており、翻訳物分析 (product)、パラテキスト分析 (翻訳者のコメント、翻訳物について語られたもの)、翻訳コーパス研究、翻訳プロセス研究、認知的研究などに発展している。このような基礎研究は、教育への応用の糧となりうるはずである。

尚、現段階で本稿の提案は、具体的な実行方法や教授法を示せていない。説明も抽象度が高く、そもそもメタ言語能力としての翻訳規範が、SLAが目指す語学能力とどのように関係するか、またどのように測定するのも課題が残る。対象学習者も漠然と大学生以上を想定しているが、精緻化の余地がある。クリアしなければならない課題はあるが、翻訳規範を軸にした翻訳学習／外国語教育を、今後とも追求していきたい。

【注】

- 1) TILTは「外国語教育における翻訳」という意味であるが、この書の中に頻出するために、日本語版では便宜的に「教育訳」とされている。この訳語自体は、外国語教育という文脈においては適切であるといえるのだが、G-TM (文法訳読法) という古典的外国語教育法で登場する「教育のための訳」のような「悪役」的なニュアンスを含んでしまうのも事実だろう。Cookが復権を唱えるTILTは、

このようなクラスルーム内でしか使用されないような「訳」でないことは自明なので、それを連想させてしまう「教育訳」という言葉も、その意味においては不都合かもしれない。

- 2) 基本的には、現在行われている日本の大学の学部生における外国語教育の状況に翻訳の授業を導入しても、外国語を学ぶという観点からは有効であるという議論を優先させている。しかし、外国語教育、翻訳通訳という実社会で行われているコミュニケーションが頻繁に行われている状況に鑑みれば、社会的価値の変化などもカリキュラム作成時には考慮しなければならない。また、将来的に専門職としての翻訳通訳教育へつなげるようなゴール設定をするのであれば、学部生向けのカリキュラムもまた変わってくるだろう。
- 3) Richards & Rogers, 2001については、日本語訳版のページ番号で示してある
- 4) 斉藤・北訳の『英語教育と「訳」の効用』のあとがきより (p.231)。
- 5) Baker & Saldanha, 2009については、日本語版の藤濤文子 (2013)『翻訳研究のキーワード』のページ番号で示してある。
- 6) ここでの規範とはなんだろうか。ドイツ機能主義者は、スコポスというかもしれない。教育目的としてはスコポスとしても構わない。
- 7) 最近では、河原 (2015) を参照。

【参考文献】

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baker, M. (1998). Norms. In M. Baker (Ed), *Routledge encyclopedia of translation studies*. London/ New York: Routledge.
- Baker, M. & Saldanha, G. (2009). *Routledge encyclopedia of translation studies: Second edition*. London: Routledge. (日本語版: 藤濤文子 (2013)『翻訳研究のキーワード』 研究社)
- Bassnett, S. (1980/1991). *Translation studies*. London: Routledge.
- Catford, J. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1959). On certain formal properties of grammars. *Information and control*, 2, 137-167.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1985). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Coder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International review of applied linguistics*, 4, 161-190.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
[日本語訳: 斉藤兆史・北和丈 (2012)『英語教育と「訳」の効用』 研究者]
- Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? *Journal of multilingual and multicultural development*, 1, 97-111.
- Dulay, H. & Burt., M. (1973). Should we teach children syntax? *Language learning*, 23 (2), 245-258
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *An introduction to language: Fifth edition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- House, J. (1977). *A model for translation quality assessment*. Bubingen: Günter Narr.
- Kerr, P. (2014). *Translation and own-language activities*. Cambridge: Cambridge.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

- Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied linguistics*, 5 (2), 79-100.
- Halliday, M. A. K. (1976). *System and function in language*. In G. Kress (ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (ed), *Sociolinguistics* (pp. 114-158). The Hague: Mouton.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laviosa, S. (2014) *Translation and language education: Pedagogic approaches explored*. New York: Routledge.
- Lightbown, P. M., Halter, R. H., White, J. L., & Horst, M. (2002). Comprehension-based learning: The limits of 'Do it yourself.' *Canadian modern language review*, 58 (3), 427-464.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52). Philadelphia: John Benjamins.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Arnold.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: The new science of language and mind*. London: Alen Lane.
- Richards, J & Rogers, T. (2001). *Approaches and methods in Language Teaching: Second edition*. Cambridge: Cambridge. [日本語訳: アントニー アルジェイミー/高見澤猛『アプローチ&メソッド: 世界の言語教授・指導法』東京書籍
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics*, 10, 209-231.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Shuttleworth, M. & Cowie, M. (1997). *Dictionary of translation studies*. Manchester: St. Jerome.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Taylor, D. S. (1988) The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied linguistics*, 9 (2), 148-168.
- Tirkkonen-Condit, S., Mäkisalo, J., & Immonen, S. (2008). The translation process: Interplay between literal rendering and a search for sense. *Across*, 9 (1), 1-16.
- Toury, G. (1978). The nature and role of norms in literary translation. In J. Holmes, J. Lambert and R. van den Broeck (eds.), *Literature and translation* (pp.83-100). Leuven: Belgium.
- Toury, G. (1980). *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: The Porter Institute.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Widdowson, H. G. (1990). Problems with solutions. In *Aspects of language teaching*, pp.12-27. Oxford: Oxford University Press.

- 安西徹雄 (1982) 『翻訳英文法：訳し方のルール』 バベル・プレス
- 河原清志 (2015) 翻訳規範と記述的翻訳研究の批判的検討 『翻訳研究の招待』 13, 1-28.
[Online] http://honyakukenkkyu.sakura.ne.jp/shotai_vol13/No_13-001-Kawahara.pdf (2015年6月1日)
- 氏木孝二 編 (2010) 『翻訳入門：英日編』 大阪教育図書
- 染谷泰正 (2010) 「大学における翻訳教育の位置づけとその目標」 『外国語教育研究』 3, 73-102.
[Online] http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_department/03/04someya.pdf (2015年6月1日)
- 武田珂代子・山田優・辛島デヴィッド (2014) 「『翻訳通訳リテラシー教育』の提案に向けて」 『通訳翻訳研究』 14, 1-14.
- 辰己明子 (2014) 「大学英語教育における翻訳指導に関する研究：一般英語授業での翻訳指導実践を事例として」 『翻訳研究の招待』 13, 67-82.
[Online] http://honyakukenkkyu.sakura.ne.jp/shotai_vol13/No_13-004-Tatsumi.pdf (2015年6月1日)
- 田辺希久子・光藤京子 (2008) 『プロが教える基礎からの翻訳スキル』 三修社
- 南 雅彦 (2015) 『第二言語習得研究の歴史』 くろしお言語大学塾
[Online] <http://www.gengoj.com/seminar/index.php> (2015年6月1日)
- 山岡洋一 (2001) 『翻訳とは何か——職業としての翻訳』 日外アソシエーツ
- 横山吉樹・大塚謙二 (2013) 『英語教師のためのフォーカス・オン・フォーム入門』 明治図書