

Title	翻訳ワークショップにおける協同学習の試み
Sub Title	Incorporating collaborative learning in a translation workshop
Author	霜崎, 實(Shimozaki, Minoru)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2014
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.11, (2014. ) ,p.71- 96
JaLC DOI	
Abstract	This paper attempts to make a case for incorporating collaborative learning in a translation workshop offered at Keio University, Shonan Fujisawa Campus. First, I give the course description, which includes the main objectives of the course, class schedule, classroom procedure, and homework assignments. Second, I analyze the feedback from the students to find out to what extent collaborative learning is effective in the teaching of translation. My analysis shows that a small group discussion, in particular, promoted collaborative learning among the students. It is argued that one of the factors that promoted the active participation in discussion is concerned with the very nature of translation. The source text allows for different interpretations and an infinite variety of renditions. A small group discussion offered the students a unique chance to get access to different interpretations and renditions, thus helping them to relativize their own interpretations and renditions. This necessitated a negotiation of meaning, which constituted an important part of collaborative learning. In conclusion, I claim that more of this type of learning should be encouraged at the university level, where the construction of new knowledge is an important goal to pursue.
Notes	調査・実践報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20140000-0071">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20140000-0071</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# 翻訳ワークショップにおける協同学習の試み

Incorporating Collaborative Learning in a Translation Workshop

霜 崎 實

## Abstract

This paper attempts to make a case for incorporating collaborative learning in a translation workshop offered at Keio University, Shonan Fujisawa Campus. First, I give the course description, which includes the main objectives of the course, class schedule, classroom procedure, and homework assignments. Second, I analyze the feedback from the students to find out to what extent collaborative learning is effective in the teaching of translation. My analysis shows that a small group discussion, in particular, promoted collaborative learning among the students. It is argued that one of the factors that promoted the active participation in discussion is concerned with the very nature of translation. The source text allows for different interpretations and an infinite variety of renditions. A small group discussion offered the students a unique chance to get access to different interpretations and renditions, thus helping them to relativize their own interpretations and renditions. This necessitated a negotiation of meaning, which constituted an important part of collaborative learning. In conclusion, I claim that more of this type of learning should be encouraged at the university level, where the construction of new knowledge is an important goal to pursue.

## 1. はじめに

本稿では、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで筆者が担当する「ライティング技法ワークショップ」(2014年度より「翻訳実践ワークショップ」<sup>1)</sup>と改称)の実践報告を行う。この授業では過去数年にわたって、ディスカッションを重視した協同学習(collaborative learning)を実践してきた。この実践から筆者は、ディスカッションを通じて学生が自らの翻訳を他者の目を通して相対化することが、翻訳を学ぶためにはきわめて重要であるとの確信をいだくことになった。そこで本稿では、本授業の教育理念とも言うべき協同学習の考え方が、大学での翻訳教育においてどの程度有効であるのかを、学生からのフィードバックを基に考察することにしたい。

以下、第2節では協同学習の基本的な考え方について先行研究を踏まえて概観し、第3節では翻訳ワークショップの授業概要についてできるだけ具体的に述べる。第4節では学生からのフィードバックを分析することによって、このワークショップを通じて、どのような「気づき」や「学び」があったのかを記述・考察する。<sup>2)</sup>最後に、第5節では翻訳教育における協同学習の有効性について再度検討を行った上で、協同学習の教育的示唆について論じる。

## 2. 翻訳ワークショップにおける方法論の背景

### 2.1 協同学習に関する先行研究

「協同学習」に相当する英語の用語としては、*cooperative learning* と *collaborative learning* がある。両者の基本的な考え方は共通しているところが多いが、時に区別して使われる場合もある。前者 (*cooperative learning*) について、Barkley, Cross, & Major (2009) は Smith (1996, p. 71) を援用し、「小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法」(安永(監訳), 2009, p. 5) と定義する。一方、後者 (*collaborative learning*) については、社会構成主義的な認識論に基づき、知識は人々が話し合いを通じて合意に達することで構成されるものという考え方に立ち、教師は学生とともに新しい知識を探究する共同体のメンバーとなることが要請されるものとする。

ちなみに、日本語では、「協同学習」を総称として使うことも多いが、両者を区別する場合には、*cooperative learning* を「協同学習」、*collaborative learning* を「協調学習」(あるいは「協働学習」と称する場合もある。<sup>3)</sup>本稿では、*collaborative learning* の立場に立ち、学びの主体である学習者を中心に据え、小グループでの協同作業を通じて発見的な学習を促進するという意味合いにおいて、「協同学習」という用語を用いることにする。ただし、必ずしも両者の厳密な区別を前提にして議論を進めるわけではないことをお断りしておく。

さて、協同学習については、これまでに多くの基礎的な研究や実践的な試みがなされている。基礎的な研究としては、例えば、Brufee (1999, pp. 80-92) は *collaborative learning* と *cooperative learning* の共通点を認めつつも、新たな知識の創造を使命とする大学教育においては、*collaborative learning* がより有効であると指摘している。ほぼ同じ主張が Peters & Armstrong (1998) にも認められる。また、Davidson (2002) はこれまでに提案・実践されている *collaborative/cooperative learning* を6つのタイプ (① *student team learning*, ② *learning together*, ③ *group investigation*, ④ *structural approach*, ⑤ *complex instruction*, ⑥ *collaborative approach*) に類型化し、それらすべてに共通する6つの属性と、それぞれを差異化する9つの属性を提案している。協同学習の類型化の試みとしては、興味深い研究である。

より実践的な側面に焦点化したものとして、例えば、Barkley, Cross, & Major (2005) は、協同学習の理念や原理を説明した上で、協同学習の技法について豊富な具体例を提示して

いる。Foyle, ed. (1995) は、大学院レベルを含む高等教育において、読解、歴史、心理学、数学などさまざまな分野における協同学習の実践例を扱った論考を収録している。また、坂倉 (2010) は芸術分野での実践例を扱ったものであるが、協同学習というアプローチに対して学生が抱く「とまどい」とその解消という観点からの興味深い論考である。さらに、言語教育に特化した協同学習を扱ったものとしては、Bassano & Christison (1995) や Nunan, ed. (1992) などがあるが、一段と焦点を絞って writing 指導に特化した協同学習の試みを幅広く紹介しているものとしては、Haring-Smith (1994) などがある。

本稿では、大学における翻訳教育という分野において、協同学習の有効性を学生からのフィードバックをもとに考察することを目的としているので、より実践的な側面が強調されることになる。

## 2.2 学習課題の提示法と相互依存性

Smith (1996, pp. 74-76), Johnson, Johnson, & Smith (1998, pp. 21-23) によると、協同学習の構成要件として、①肯定的相互依存性 (positive interdependence)、②肯定的相互交渉 (promotive interaction)、③個人および集団の責任 (individual and group accountability)、④集団作業スキルの発達 (development of teamwork skills)、⑤集団の改善手続き (group processing) という要素を満たす必要があると指摘している。

また、Barkley, Cross, & Major (2005, p. 56) は、協同学習における学習課題を促進するために必要ないくつかの要件を提示している。すなわち、①授業の目標達成にとって適切かつ不可欠な課題であることを意識させる、②学生のスキルや能力に課題を合わせる、③相互依存を促進するように課題をデザインする、④個人の責任を明確にする、⑤グループ作成からグループ活動の評価方法まで、協同学習の各段階を計画する、という5項目である。

両者が提案している諸要件は、協同学習を設計する際に十分に配慮すべきものと思うが、ここでは翻訳教育にとってとりわけ重要であると思われる二つの要件に絞って論じておきたい。第1は学習課題の提示法に関する要件で、第2は学生同士の相互依存性 (interdependence) に関する要件である。

まず、第1の要件である学習課題の提示法について、Barkley, Cross, & Major (2005) は以下のような提案をしている。

私たちはなにを学生に学んでほしいのでしょうか。ほとんどの学習課題は取り組むべき疑問や解決すべき問題の提示からスタートします。現代の認知心理学の研究によって、John Dewey の提唱した基本的な仮説、つまり「意味ある学習は、学習者が問題に積極的に取り組むことから始まる」という仮説が支持されています。ここでいう「問題」は、い

うまでもなく科目によって変わりますが、Bean (1996, p. 152) によれば、一般的に学習課題は特定の答えがなく、事実や議論に裏打ちされた批判的な思考を求めるものであるべきだとされています。学習課題は議論を促し、結果としてグループとしてのなんらかの結論を出し、授業の学習目標に方向づけられたものであるべきです。(下線は筆者による。邦訳は安永 (監訳), 2009, p. 44)<sup>4)</sup>

ここで重要な点は、学習課題には特定の答えがなく、証拠や議論によって裏打ちされた批判的思考を要求するものでなければならない、という考え方である。<sup>5)</sup> この要件に関しては、翻訳は理想的な課題であるように思われる。翻訳者は、自らの言語感覚とこれまでの背景知識などを総動員しつつ、原典のテキストの意味解釈を行い、それに基づいて目標テキスト(翻訳作品)を作り上げる。この際、原典の解釈が読み手によって微妙に異なることに加えて、翻訳の過程において訳者の言語感覚やスタイルの好みは反映されることになる。つまり、同じ作品を翻訳していても、訳者の数だけ翻訳が存在することになる。また、同じ翻訳者が訳した場合でも、若い時代の訳と年齢を重ねてからの訳とは、文章のスタイルが変化している可能性もある。そもそも翻訳において「決定版」なるものは存在しえないものであり、原典に対する翻訳の可能性は、いわば無限に開かれているのである。<sup>6)</sup> その意味で翻訳教育にとって協同学習が有効なアプローチである可能性が高いことになる。

次に、第2の要件である「相互依存性」は、問題の解決にあたって、仲間との交流を必要とする課題が望ましいという要件である。翻訳は本来翻訳者による個人的な営為であり、必ずしも他の協力者との協同作業を必要とするわけでない。<sup>7)</sup> これは翻訳ワークショップを履修する学生にとっても、課題の翻訳ドラフトの作成に関する限り状況はまったく同じである。このことから協同学習は翻訳という営為に馴染まないものではないか、という考え方もある。しかし、学生にとっては原典の解釈と翻訳の妥当性を独力で判断することは想像以上に難しい。自分の翻訳に不自然さを感じるものの、それを解消する方法を思いつかないとき、他者の視点が欠かせないのである。ディスカッションを通じて、自らの訳文を客観的にモニターする能力が促進されるとすれば、翻訳教育は相互依存の要件を十分に満足することになる。

以上のことから、翻訳ワークショップは協同学習に求められる二つの要件を満たしていると想定される。この方法論が実際にどのような点において有効に機能するかについては、第4節において学生からのフィードバックを基に検証することとし、次節では、翻訳ワークショップの授業概要について述べておくことにする。

### 3. 授業の概要

#### 3.1 科目の位置づけおよび教室環境

本授業は、総合政策学部・環境情報学部の両学部共通基盤科目として開設されたものである。すでに指摘したように、2014年度からは科目名が「翻訳実践ワークショップ」となり、基本的にはほぼ同一内容の授業が開設されている。毎年秋学期に開講し、合計15回の授業から構成される。履修者数については、授業活動の性質を考慮して選抜を行い、通例20名から25名程の履修者が受講している。ちなみに、2013年度の受講者数は23名であった。教室は40人教室を使い、プロジェクター（2面）、VHS ビデオデッキ、DVD プレイヤー、カセットデッキ、書画カメラ、CD/MD デッキの設備を備えているが、この授業ではプロジェクターがもっとも必要とされる設備である。



図1 教室環境

#### 3.2 授業シラバス

ここで2013年度の秋学期の翻訳ワークショップの授業概要をシラバス（短縮版）で示す。（なお、学生に配布した実際のシラバスについては、付録を参照されたい。）

- 第1回 導入：授業の目標・日程・参考文献・評価基準などの説明
- 第2回 講義（1）：「翻訳とは何か？ 翻訳の手順とは？」
- 第3回 講義（2）：「村上春樹の翻訳から学ぶ」
- 第4回 翻訳実践 A-(1)：ドラフト検討会
- 第5回 翻訳実践 A-(2)：ドラフト検討会
- 第6回 翻訳実践 A-(3)：ドラフト検討会
- 第7回 講義（3）：「福澤諭吉の翻訳から学ぶ」（\*改訂版A提出）
- 第8回 翻訳実践 B-(1)：ドラフト検討会
- 第9回 翻訳実践 B-(2)：ドラフト検討会
- 第10回 翻訳実践 B-(3)：ドラフト検討会
- 第11回 翻訳実践 C-(1)：ドラフト検討会（\*改訂版B提出）

第12回 翻訳実践 C-(2):ドラフト検討会

第13回 翻訳実践 C-(3):ドラフト検討会

第14回 学期のまとめ (\*改訂版C 提出)

第15回 個別面談セッション

第1回は、授業の目標・日程・参考文献・評価基準などについて説明した。さらに、履修者選抜のために、英文の一節を日本語に翻訳してもらい、選抜を行った。ただし、2014年度からはウェブ上での自動選抜システムが利用できるようになったので、今後はこの選抜方式を採用する可能性がある。

1学期を通じて、講義中心の授業は3回(第2回、第3回、第7回)に限定した。第2回の授業では、「翻訳とは何か? 翻訳の手順とは?」というテーマで、翻訳という作業がどのようなものか、どのような手順でドラフトから完成版までもっていくのかについて解説した。第3回の授業では、「村上春樹の翻訳から学ぶ」というテーマで講義を行った。フィッツジェラルドの作品、*The Great Gatsby* から10箇所ほど抜粋し、学生には宿題として日本語訳を作成した上で授業に臨むように指示した。学生は自分の翻訳と村上春樹の翻訳を比較しながら、翻訳のダイナミズムを体感することとなった。第7回の授業では、「福澤諭吉の翻訳から学ぶ」というテーマで講義を行った。福澤諭吉については誰もが周知しているが、翻訳者としての側面については意外に知られていない。そこで福澤の業績を紹介しつつ、『西洋事情』(外篇)からうかがえる福澤の翻訳の特徴について解説した。<sup>8)</sup>

以上3回の授業を除いて、基本的にはすべての授業が課題テキストの翻訳ドラフト検討会の活動にあてられた。また、翻訳実践にメリハリをつけるために、翻訳実践A、翻訳実践B、翻訳実践Cのように三部構成とし、それぞれで一連の翻訳活動を完結する形をとった。

### 3.3 課題テキスト

課題テキストの選択については、担当年度によって異なるが、2013年度には以下の5作品を取り上げた。

翻訳実践 A-(1), (2), (3):

W. Somerset Maugham, "The Luncheon."

翻訳実践 B-(1), (2), (3):

(1) N. Kelly and J. Zetzsche, "A Piano Sonata Played on a Trombone."

(2) Jeffrey Clark, "Gross National Dissatisfaction."

(3) Jeffrey Clark, "The Seattle Freeze."



翻訳実践 C-(1), (2), (3):

Jai Jaikumar, “A Fall before Rising.”

翻訳実践 A では、モームの短編 “The Luncheon” を取り上げ、3 回の授業で翻訳ドラフトの検討を行った。独特のウィットに富んだ作品で、物語は二人の会話を中心に展開する。宗教に関する言及もあるので、ある程度の背景知識がないと的確に翻訳することが難しい作品である。翻訳実践 B においても、通常は一つの作品を取り上げるのだが、2013年度はごく短いエッセイを3篇取り上げ、それぞれ1回の授業でドラフトの検討を行った。“A Piano Sonata Played on a Trombone” は、翻訳を話題にしたエッセイで、文章は比較的容易だが含蓄に富んだ比喩が使われている。“Gross National Dissatisfaction” 及び “The Seattle Freeze” はアメリカ人作家 J. クラークのエッセイである。前者はフィットネスに過剰なこだわりをもつアメリカ人の国民性を批評したものであり、後者はクラーク自身が在住するシアトルの市民の性格傾向や行動パターンを分析したものである。いずれも平易な英文で書かれている。

翻訳実践 C では、インド出身の学者・登山家のジャイクマーのエッセイ “A Fall before Rising” を取り上げた。山登りを愛する著者自身が巻き込まれた登山事故とその後の生き方を扱ったものである。登山用語が頻出していることもあり、学生にはやや難しい部類に入る作品ではあるが、著者からのメッセージを学生に受け取って欲しいという期待を込めて選択したものである。

### 3.4 授業（ドラフト検討会）の流れ

ここではドラフト検討会の活動の概略を解説する。はじめに授業の準備として学生及び教員が済ませておかなければならない課題について、簡単に触れておく。

学生はドラフト検討会に臨むにあたり、課題テキストを日本語に翻訳し、それを SFC-SFS 上にある授業ページでファイル登録することになっている。<sup>9)</sup> 授業は毎週火曜日に行われるので、その前の週の土曜日の午後11時59分までにドラフトを登録するのである。一方、担当教員は授業の準備として学生のドラフトに目を通し、プロジェクター表示用の翻訳サンプルを選択しておく必要がある。選択にあたってはできるだけ多くの学生のドラフトを取り上げ、特定の学生に偏ることのないように配慮する必要がある。

さて、授業の流れは以下に示した通りである。90分の授業時間を3分割して活動を進めるのを原則とする。

- ① 課題テキストの疑問箇所についての質問を取り上げ、問題点を板書する。

(10～20分)



- ② 小グループ (@4～5名) に分かれて、自由にディスカッションを行う。  
(30～40分)
- ③ 翻訳サンプルをプロジェクターで表示し、問題箇所について検討する。  
(40分程度)

最初にドラフトの作成中に困難や疑問を感じた箇所について、自由に発言してもらおう。教員は発言の要点を板書し、問題がどこにあるのかを確認する。この活動はクラス全体で問題点を共有するのが目的であって、疑問点をその場で解消することを目的としているわけではない。したがって、疑問の箇所について説明を加えることはこの段階では差し控える必要がある。

次に、小グループに分かれてディスカッションに入る。25名程度の履修者がいる場合には、一つのグループの構成メンバーは4～5名程度とし、全体で5～6のグループに分かれるのが理想的である。<sup>10)</sup> 人数が多過ぎると、発言者に偏りが出たり、一人あたりの発言の機会が少なくなったりする危険性がある。活発な意見交換ができるような環境を作るには、適切な人数のグループを構成することが必須である。

ディスカッションの間、教員は教室内を巡回しつつ、それぞれのグループでの議論に耳を傾け、必要に応じて学生からの質問に対応する。英文解釈上の問題がある場合、その場でヒントを与えることもあれば、さらに議論を続けさせる場合もある。重要なのは、教員が「正解」なるものを提示することで、議論を打ち切ることのないようにすることである。後述する学生からのフィードバックから明らかなように、ディスカッションを通じて学生はさまざまな「気づき」を自発的に体験することになるので、教員がこの機会を奪わないように注意しなければならない。

ディスカッションでの検討がほぼ済んだタイミングを図り、クラス全体での翻訳サンプルの検討に入る。あらかじめ用意した学生のドラフトの一部をプロジェクターで提示しながら、教員がコメントを加えつつ学生からの質問を受ける。教員はサンプル中の問題箇所や誤訳箇所にあらかじめ色づけをしておいて、そこを中心にコメントするのが能率的である。原典の解釈上の問題や日本語の表現上の問題がある場合には、解決の方向性を示すヒントを与えるが、いわゆる「正解」を提示することはない。教員からのコメントはあくまでも示唆の範囲に留める。また、学生にとって馴染みのない事物が原典で言及されている場合、インターネットの画像情報などを適宜プロジェクターで表示することによって、文字情報だけでは理解しにくい部分について解説を加えることもある。

ドラフト検討会は以上のような流れで構成され、3回の授業で一つのサイクル（たとえば「翻訳実践A」）が完了することになる。しかし学生にとっては、これで課題がすべて終わったことにはならない。最後に改訂版を作成するという課題が残っているのである。このことは、

Smith (1996) や Johnson, Johnson, & Smith (1998) が挙げている協同学習に要求される要素のうち、「個人および集団としての責任」を課す意味においても重要である。

ここで、学期を通じた翻訳実践 A～C の流れを図示すると、以下のようになる。

(なお、# のあとの数字は、授業日程を示す。)

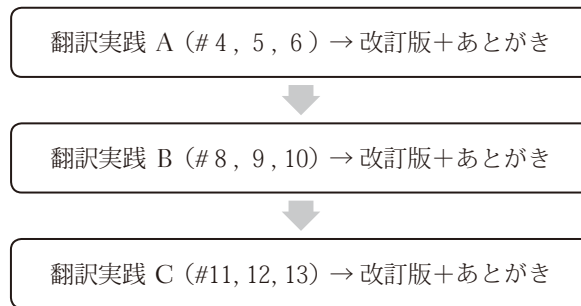


図2 翻訳実践 A～C の流れ

上の図で示しているように、一連のドラフト検討会の後、学生は3週分のドラフトをまとめて見直し、改訂版を作成する。ドラフトだけでよしとすると、学生は自分の翻訳と本当の意味で向き合う機会を逸することになる。さらなる試行錯誤を通じてよりよい翻訳を目指す過程を経て、学生はさまざまな「気づき」を得ることになるのである。

また、改訂版にはあとがきを付し、翻訳に際して困難を感じたこと、工夫したこと、気づいたことなどについて、自由に書くように指示している。翻訳のプロセスで体験したことを言語化することは、学生が翻訳をより意識的に捉えるきっかけとなる。教員にとっても、あとがきは貴重なフィードバックとなる。次節では、フィードバックをもとに、学生がどのような学びを行っているのかを考察する。

#### 4. 学生からのフィードバックの分析

本節で引用する学生からのフィードバックは、2011年度および2013年度の履修者が、改訂版のあとがきで記述した文章を抜粋し、まとめたものである。

本節では、まず4.1において、フィードバックの中でも多くの学生が話題としていたグループ・ディスカッションについて取り上げ、次に4.2では、翻訳ワークショップを通じてどのようなことを学んだのかについて取り上げる。この考察を通して、協同学習がいかなる点において有効に機能しているのかを検証したい。

#### 4.1 グループ・ディスカッションについて

ディスカッションは翻訳ワークショップの活動のなかでもっとも重要な活動である。前述したように、Smith (1996) や Johnson, Johnson, & Smith (1998) は、協同学習の要件の一つとして「促進的相互交渉」を挙げているが、フィードバックからはディスカッションでの相互交流を通じて、さまざまな学びが行われていたことが認められる。以下、いくつかの項目に整理して、ディスカッションの果たした役割について、整理しておくこととする。<sup>11)</sup>

##### (A) 発見的学習の促進

第1に指摘したい点は、ディスカッションを通じて、学生がさまざまな発見や気づきを経験したという事実である。実際、多くの学生がフィードバックを通じてこのような点を指摘しているが、ここではその一部を抜粋するに留める。<sup>12)</sup>

- (1) (…) 自分が全く思いつくことのなかった言い回しを考えた人がいたり、単語一つの訳に強いこだわりを持つこともあり、また、文の解釈が個々の人によって異なったりと、とにかく新しい発見をし続けました。(M.T.)
- (2) (…) 小さなグループになってディスカッションしているときも楽しかった。というのも自分で訳し方が分からなかったところや段落のつながりを他の人と共有しながら物語をみんなで想像して、「ここはこういうことが言いたいんじゃない。ここはこう訳したけど、どう訳した？」などと聞きあって、そういう訳し方もあるんだ!と気付くことが多かった。そんなやり取りをすることも他の授業ではあまりないので楽しかった。(O.N.)
- (3) クラスで同じ文を扱い翻訳をしてもやはり出来上がってくるのは十人十色であること、他人の意見を聞いて自分の間違いを見つけることや、こんな訳し方もあったのかという発見ができたのもとても興味深い体験だなと毎回のグループワークを通して感じる事ができました。(A.K.)
- (4) グループ・ディスカッションを通じて他人がどのような解釈をしているのかを聞くことができた。この意見交換は自分が「こんな感じでいいかな」と浅薄に訳した箇所を、なじみある表現で上手に他人が訳しているのを知る刺激ある機会だった。わからなかった箇所などについてお互いの解釈を言いながら理解をしていくことも勉強になった。(K.M.)
- (5) (…) 秋学期間継続して行うことで、途中から自分と他の人との翻訳のスタイルに

違いがあることに気付いた。コンパクトに、必要なものしか入れないスタイルをとる人、それから私みたいに比較的大胆に再構造化してしまう人、逆に原文の形は絶対に変えたくないという意識で翻訳する人など、さまざまだった。一流の翻訳家はきっと、こういった様々なスタイルを兼ね備えていて、いつ何を使ったら適切かを見分ける能力（勘？）が優れている人なのかもしれないと感じた。(F.H.)

## (B) ポジティブな相互交流

ディスカッションは、時として散漫な雑談に墮する危険性を孕んでいるが、翻訳ワークショップのように、それぞれが同じ課題に取り組み、翻訳上の同じような問題を抱えている場合、このような危険性はないといってよいだろう。ドラフト作成で課題が完結する場合には、それほど熱心にディスカッションに参加しない可能性があるが、学生にとっては改訂版の作成が待ち受けているわけであるから、できるだけ有益な情報交換をしておきたいという目的意識が強く働くものと思われる。協同学習が有効に機能していたことは、以下のようなフィードバックからもうかがえる。

- (6) この授業のなかで最も楽しみにしていたことは、クラス内でのディスカッションでしたが、いろいろな人の意見、考え方、見解が聞けたので、非常に参考になりました。自分の中では「これ以上の確な表現は日本語にはないだろう」と思っていた箇所でも、他の人の訳の方が的確に聞こえたこともあり、またうまく訳せなかった箇所については、他の人の意見を聞いて何だか妙に感動してしまったときもありました。そして、訳を言い合っているうちに、自分の訳が好評で、「最終版ではそれ使わせてもらうね」と言ってもらったときは、素直に嬉しかったです。(F.A.)
- (7) 英語と日本語の違いなどに興味がある私にとって、この授業は本当に面白かった。多くの人が一度に一つの英文に対してこれほど議論する機会は今までの人生でないかと思う。言語が好きな私は、そういった細かい箇所に関する討論をむしろ心から楽しめた。英語を日本語という別の言語に移し替える作業の難しさを体感できる機会を得ることができた。(S.R.)
- (8) (….) メンバーからイメージ通りの言葉が出てきたときに会う嬉しさは同時に悔しさでもあった。(A.M.)

以上の指摘を総合すると、ディスカッションにおける「相互依存性」が肯定的な効果をもたらしていることがうかがえる。

### (C) 内省を促す効果

翻訳に誤訳はあっても、「正解」は存在しない。個人個人が原典を読み込み、自らの背景知識を最大限に活用し、原典の意味世界を理解しようとする。それでも的確な訳に至らない場合には、辞書やインターネットなどを活用し、原典理解に必要な語学的な知識やもろもろの情報を補う。こうした過程を通じて、学生は翻訳が一筋縄ではいかないことを体験すると同時に、より深く原典や自分の日本語と向き合うことになる。そうした体験をグループで共有することで、教員から学生への一方的な知識の伝授では得られない、「内省を促す効果」が生まれたようである。以下の引用は、このことを裏付けているように思われる。

(9) (…) 毎回「ああ、ここをこのように工夫すればよかった」とか、「そもそも解釈を間違っていたこと」や「もう少し自分で工夫できたのではないかと考えさせられることが多かった。(I.S.)

(10) (…) このような授業で全員が同じ一つの文章を訳すという状況では、多くの人の「主観」に触れることができたので、実際に自分の訳文を対一で確認してもらう作業はなかったものの、自分自身の力で試行錯誤をして自分の訳文を客観視することができたと感じる。(S.R.)

(11) (…) はじめは慣れなかった他の履修者との比較検討も、回を重ねるごとに似たような表現や同じ箇所での困難を覚えていることを知り、徐々に方法論に対する有意義な議論を交わせるようになった。(K.F.)

### (D) 学習意欲の促進

最後に、ディスカッションが学習意欲の促進や知的好奇心の向上に繋がっている、というフィードバックを紹介する。以下の指摘は、大学における教育方法論への示唆を含んでいる点で、きわめて重要だと思われる。

(12) (…) 実際に翻訳実践体験をしてみることは、自分の中でとても有意義で、なかなか得難い学びの体験でした。特に同じ意識を持った人達と交わすことのできるディスカッションは毎回様々な発見に富んでいて、自らの学習意欲を向上していく結果になったと思います。(K.Y.)

- (13) (…)幅広い背景知識があるというのは、翻訳活動の上では必要不可欠なことであると痛感した。(…)この翻訳実践を通じて、自分が知らない分野のことに対して、積極的に知ろうという姿勢が身に付いたように思う。(H.I.)

#### 4.2 翻訳ワークショップを通じて学んだこと

ここでは1学期の翻訳ワークショップを通じてどのような学びがあったのかについて、改訂版Cに付したあとがきから、学生の声を紹介したい。

##### (A) 翻訳と和文英訳との違い

「翻訳」という作業がどのようなものなのか、辞書的な意味としては、誰でも知っていることである。ちなみに、『広辞苑』では、翻訳を定義して、「ある言語で表現された文章の内容を他の言語になおすこと」と記述している。しかし、これは翻訳の辞書的な定義であり、この定義の意味を理解することは、必ずしも翻訳という作業が実際にどのようなものであるかを理解したことにはならない。多くの学生は、高校時代の英語の授業を通じて「英文和訳」を体験しているが、それと「翻訳」とでは一見同じような作業をしているようであっても、実際には大きな違いがある。しかし、このような気づきを得るのは、定義を通じてではなく、体験を通じて初めて可能になるのである。

- (14) 今回の「ライティング技法ワークショップ」では、今まで高校までにやってきた英文和訳と翻訳との違いを強く感じた。英文和訳では多少日本語として意味が通じなくても日本語が英語とそれなりに対応していれば満点をもらえたが、翻訳は言ってしまうと満点は存在しない上に、翻訳した文がきちんと日本語として成り立たなければいけない。(N.M.)
- (15) 今まで和訳以外の方法で英語を読み解く機会がなかった私にとって、和訳と翻訳の違いを見つけることはなかなか難しかった。どこまで原文に忠実に訳せばいいのかわからず、妙に「変えてはいけない!」という思いが強くて、翻訳としてはお粗末なものを出し続けてしまったかもしれない。しかし、授業の中で他の人の例をあげて説明してもらった時間などを通して、「あ、ここはこういう風に噛み砕いていいんだ」とか、「ここは日本人にとってわかりづらいからむしろ変えなきゃいけないところなんだ」などの発見が毎回いくつもあり、それで自分の文章に修正を入れていくうちに少しずつ「翻訳とは何か」がわかってきた気がする。(T.N.)

- (16) この授業に参加するまで、私は翻訳と和訳はほとんど同じものであると感じていた。しかし、実践を通して、言葉をそのまま訳す和訳に対して、翻訳はその作品の時代背景や登場人物についてしっかり分析した上で、言葉を選んで翻訳する必要がある。言葉はその作品の印象を決める重要なものということを実践の中で学ぶことができた。(T.M.)
- (17) (…)翻訳は単なる言語を転換させ言葉を操作するのではないことを体感した。翻訳は著者の世界を別の言語で再現するものであり、自己主張をする創作作品ではない。しかし文章を訳するということは音楽的リズムや視覚的感覚的芸術性・知性・知識・文化的理解・世界観・共感する力・語彙力などを必要とする途方もなく大変な仕事であると思うようになった。(S.S.)

## (B) 下調べの必要性

翻訳に際して、原文の意味を読み取ることが何よりの前提になるが、その際に、語彙と文法の知識だけでは、歯が立たないことが少なくない。馴染みのない固有名詞が出現した場合には、特に注意が必要である。学生は、翻訳の作業を通じて、「下調べ」が必要であることを痛感したようである。

- (18) (…)下調べの重要性が如実に表れたのが、この授業の中でもっとも悔しかった翻訳ミスで頭に焼き付いている課題Aの「ルクセンブルク」<sup>13)</sup>という単語です。ルクセンブルクという単語を見た瞬間、国名だと判断したのですが、一応国の位置も地図で確認して文脈的に無理はないと確認したつもりでした。しかし、よくよく考えてみると午前中にルクセンブルクを見て回って午後にパリのレストランに行くというのは当時の交通手段を考えると相当無理があります。しかし私はそのまま提出したのですが、授業で衝撃の訂正が！ルクセンブルクが指すのはパリのルクセンブルク公園のことだとは！このミスが非常に悔しかったのを覚えています。(W.M.)
- (19) 私は「和訳」は受験勉強の際にたくさんこなしてきましたが、「翻訳」は初めてでした。翻訳は「辞書的な意味にあまりこだわらず、柔軟に訳せばいいのだろう」と思っていたのですが、それだけでなく、下調べが非常に重要な作業であることに気づかされました。(F.A.)



### (C) 翻訳の難しさと奥深さ

すでに指摘したように、翻訳とはどういうものなのかを辞書的定義で知ることはできない。実際に体験して初めて本当の意味で理解することになる。次の引用からは、多くの学生が翻訳の難しさを体験すると同時に奥ぶかさを学んだことがうかがえる。

- (20) 本授業を通して「翻訳は難しい」ことを学んだ。授業を受ける前に簡単なものだと考えていたわけでは決していない。しかし、翻訳の難しさとは何かがよくわかりはじめたように思う。三課題を終えた今、極めて高度な知的作業、緻密さ・繊細さを要する翻訳世界の深淵をようやく覗きみているように感じる。(K.E.)
- (21) 個人的にはかなり重い授業であったが、それは翻訳というものの奥深さを象徴しているのだと思う。正直、私が翻訳を甘く見すぎていたところもあるのだろう。さすがに文法が主役になるようなものではないとわかっていたが、それでも文法以外のものがこれだけ奥深いとは知らなかった。これは、経験しなければわからないことであるから授業を履修してよかったと本当に思う。(N.D.)
- (22) 表現がつたなくなるのはもう、自分でも止められなくて何度も悔しい思いをした。絶対自分が話すなら、こんな言い方はしない。わかっている。そして、本文の意味もちゃんととれている。なのに、頭に浮かぶ訳は拙い直訳ばかり。すごくもどかしくて、脳みそがかゆかった。(Y.Y.)
- (23) 不自然になってしまうのは、語学力がないのに加えて、文や文脈、文章全体の理解ができていないためだということを今回思い知った。また、「本当に理解できないことは言葉にできない。そしてことばにならない、できないものは理解できていない」。このことを翻訳という作業を通じて痛感した。課題に取り組む度にかゆいところに手が届かないような、なんとも腑に落ちない気分で満たされていた。(K.M.)

以上のフィードバックから明らかなように学生は、翻訳の過程においてさまざまな困難に遭遇することになる。村上春樹はチャンドラーの『リトル・シスター』の訳者あとがきにおいて、「翻訳するというのは結局のところ究極の熟読のようなものである」(村上, 2010, p. 352)と指摘しているが、翻訳上の困難を乗り越えるにはまさに「熟読」が前提となる。

#### (D) 日本語での表現力の重要性

鴻巣 (2014) は、英日翻訳を通じて、翻訳者はしばしば日本語について考えさせられることになる、と指摘する。

他言語を翻訳する時って、母語に無理をさせるんですね。日本語が英語とぶつかってインタラクション (相互作用) を起こし、双方がもみほぐされて柔らかくなる。そうすると読みが深まる。英語を能動的に読むことは、日本語について立ち止まって考えることでもあるんです。(鴻巣, 2014, p. 4)

翻訳ワークショップでは、英日翻訳を想定してテキストを選定しているので、学生にとっては原文のテキストの意味さえ的確に把握さえすれば、あとは母語である日本語に転換する作業は簡単だろうと考えていたようである。しかし、意に反して、日本語への転換作業に多くの困難がともなうことを体験した結果、鴻巣が指摘するように、日本語に思いを致すことになったようである。ここでのフィードバックは、前項の「翻訳の難しさと奥ぶかさ」とも密接に関連しているが、以下、学生の声を紹介する。

- (24) 翻訳する上で一番苦労したことは、文章にリズム感を出すことです。どうか修正しようとしても、読みづらさが残り、自分の日本語力の無さを痛感しました。(M.K.)
- (25) 今までの翻訳を終えて感じたのは、翻訳をする際に英語よりもむしろ日本語が不自由であるという感覚を持ったことだ。その不自由さを克服して原典の意味世界を読者に近づけようとするのが翻訳という作業だと思うのだが、その煩わしさに徐々に自分が屈服しているように感じた。(S.R.)
- (26) ここまで (…) 翻訳という、いわば再編集作業に没頭したのは初めてだ。多少なりとも英語に自信があるだけでは全く歯が立たないということを自覚するいい機会にもなった。英語の実力そのものは翻訳をする上での一助にしかならず (勿論、根本的に英語力が必要であるが)、作業の過程で著者や著書の背景知識、そして、日本語の知識が求められる。己の能力のなさを痛感した。(K.K.)
- (27) 初めて翻訳という作業に取り組んでみると、英語と日本語という二つの言語の狭間でずいぶん苦しむことになった。日本語としてのリズム、自然さを重視すれば、原

文の構造を無視することになり、原文に忠実に訳せば、日本語としての不自然な文章ができあがる。あっちを立てれば、こっちが立たずというもどかしさのなかでずいぶん悪戦苦闘したが、翻訳という作業を超えて、自分の文章を見つめ直す良い機会となり、大変勉強になった。(O.Y.)

一方では、日本語が不自由であるという感覚とともに、的確な日本語表現を発見できないことから、フラストレーションを感じた学生もいたようである。しかし、そうした経験を通じて、以下の引用のように、「日本語の引き出しを増やす」必要を感じた学生もいた。

- (28) 授業を通じて感じたことで、今後の翻訳のためにしたいことは何かと言われれば、日本語の引き出しを増やすことです。(W.M.)

また1学期の課題をすべて終えた段階になると、ワークショップに参加する前は、当たり前のように考えていた母語である日本語にたいする認識を変えた学生もいた。

- (29) この授業の課題、すべてを終えてみて、日本語が前より好きになった。決して英語を軽んじている訳ではないが、日本語の多様さ、美しさ、難しさ、そんなものが誇らしく感じられたのだ。それが故に、外国人の方で日本語をすらすらしゃべることのできる人への尊敬はさらに増した。(Y.Y.)

#### (E) 言葉の技術を超えたところにあるもの

翻訳はときには技術であるとか、また芸術であるとか言われることがあるが、翻訳の技術論やら芸術論の前に、「人間論」の必要性に気づく学生もいた。次の引用は、原典の読解の際に、読み手の人生が関わってくることを指摘している。

- (30) 読解は本当に読み手の人生に左右されるものです。その人の価値観、思想、生活、常識……読み手のそういったものに左右されて意味が大きく変わってきてしまいます。それをいかに書き手寄りになれるか。ここが翻訳の大きなカギだと改めて感じました。(H.Y.)

とすれば、翻訳行為そのものも、単なる技術論で片付けられるものではなく、翻訳者の人間性までもが関与してくることになる。次の指摘は、その意味で、きわめて洞察に富んだものであると言えよう。<sup>14)</sup>

- (31) 翻訳という作業は人の上に成り立っている作業であり、翻訳者一人一人の人間性に大きく左右されるものであるのだな、と思いました。(M.T.)

さらに、翻訳の作業を通じて、自分自身の変化の可能性を実感したという学生もいる。次の引用は、言葉を見直すことによって、自分自身の変化の可能性について洞察を得た学生からのフィードバックである。

- (32) 翻訳は、英語だけでなく日本語を見直すきっかけとなる。何気なく使っている言葉を再定義することで、その言葉が使われている言説が変わる。ひいては言説から成り立っている自分も変わることになる。口幅ったいことを言えば、そうした自分の変化の可能性が翻訳授業で得た一番の気づきだ。そして、今後翻訳に携わらないとしても、意識的に言葉に触れるというアプローチは活かしていけるものだと思う。(K.E.)

#### (F) 翻訳の楽しさ

すでに述べたように、翻訳ワークショップの授業は、ほぼ毎週の翻訳ドラフトの作成に加えて、改訂版の作成という作業が加わることになるので、学生にとっては決して負担の軽い授業ではない。しかし、翻訳と悪戦苦闘しつつも、英語を日本語に転換するプロセスそのものに喜びを感じていた学生も少なからず存在していたようである。

- (33) (…)エッセイのはじめにまず一言でこの授業の感想を表すと「翻訳ってすごく楽しい！」この一言につきます。(W.M.)
- (34) 「翻訳って結局オリジナルの写しみたいなものでしょ?」「誰がやったって一緒でしょ?」「なんかオリジナリティのない作業だよなー」この言葉は翻訳に対する私の知人たちが持っているイメージです。たしかに、翻訳は原典を他言語に置き換える作業なので「創造性のない」作業に見えるかもしれません。しかし、私は全くそう思っていません。私はこの授業を受ける前から翻訳が好きでした。翻訳というには拙いものでしたが、洋楽の歌詞の和訳などをやっていました。(…)オリジナルの歌詞を大事にしつつ、自分の持つその曲に対するイメージを翻訳のなかに落とし込む。これのどこが「創造性のない作業」なのでしょう。そうして集中して作業していると、まるで自分が原作者になったかのように感じる瞬間があります。その時、翻訳の楽しさを実感します。(W.M.)<sup>15)</sup>

## 5. 考 察

翻訳の実践という授業内容の性格上、できるだけ学生同士の交流を通じて、原典のテキストの解釈と翻訳に伴う困難を克服するような仕掛けを作りたいと目論んでいた。それを実現するため、一つには、授業の冒頭で翻訳上困難を感じた点を学生に挙げてもらい、それをクラスで共有するという活動を行った。加えて、小グループのディスカッションを通じて、指摘された問題箇所を含めて、自由に意見交換をする場を設けた。その結果、フィードバックからも明らかのように、学生はドラフトを修正し改訂版を作成するという具体的な目標を達成するために、この時間を有効に活用し、その過程で多くの貴重な「気づき」と「学び」を得たようである。

2.2において、翻訳教育は協同学習に要求される要件のうち、少なくとも二つの重要な要件を満たすと指摘したが、ここで再度この問題を考察しておきたい。まず、第1の要件である「課題設定」に関しては、翻訳には正解が存在しない反面、さまざまな表現の可能性を有していることが、協同学習の効果の促進に繋がったことが確認された。学生のレベルでは、英文解釈上の問題も多々あるわけだが、それを解決した先にも自分の文章を構築するという日本語との格闘が待っていることになる。その過程で、さまざまな困難を乗り越える際に、協同学習という場が有効に機能していることがフィードバックからは伺える。

次に、第2の要件である「相互依存性」は、学習者が問題の解決にあたって、仲間との交流を必要とするような課題が望ましいという要件である。フィードバック(20)~(23)などに見られるように、ワークショップを履修した学生の多くが自らの努力だけでは、解決し難い問題に直面することになる。こうした問題の解決のために必要とされるのが、自分の書いた文章を別の視点から眺める他者の存在である。自分の文章から距離をおいて客観的に評価すること、すなわち自らをモニターし相対化する能力を養うには、他者の存在が必須となる。

ここで議論がやや抽象的になるが、内田樹の言説を紹介したい。内田(2013, p. 238)は「おのれの知についての知」を単独で構成しうるか、という問を立て、それに対して「できない、と私は思う」と答える。そもそも「メタ認知」というものは、認知主体が集会的であり、単独ではないがゆえに、「おのれの知についての知」を自分ひとりで単独に構成することができないのだ、という。つまり、「集会的な知の場」、換言すれば、「公共的な言論の場」が存在することで初めて、「メタ認知」が可能になるという議論である。

むしろ内田は翻訳に関してこの議論を展開しているわけではないが、本稿の文脈にも十分に適用することができる。自分の翻訳(すなわち、自分の作品理解を言語化したもの)を客観視し、自らの理解の限界を越えることは容易ではない。しかし、複数の解釈を比較し、自分とは異なったテキストの読みが可能であることに気付かされることで、「メタ認知」の可能性が生まれるのである。そして、この「メタ認知」能力を身につけるためには、ディスカッションを通じた協同学習が有効に機能したように思われる。

最後に、大学において協同学習を導入する際の問題についても触れておきたい。協同学習は学習者中心のアプローチであるがゆえに、知識の担い手としての教員の存在が薄くなり、その結果、教育における知識の伝授という側面が疎かになるのではないか、という危惧が表明されることがある。しかしその一方で、既存の知識の伝授という側面を強調しすぎると、新たな知識の創造という側面が見過ごされる可能性も生じる。

Bruffee (1999, pp. 85-87) は知識を“foundational knowledge”と“nonfoundational knowledge”に分類し、前者は初等中等教育において必要な知識として教師から生徒へと伝授されるものとしている。一方、後者は大学レベルでより重要性の高い知識であり、これは学習者が既存の知識や権威の主体を疑うことによって構築されるような種類の知識だという。換言すれば、Bruffee (1999) は、既存の知識の伝授もさることながら、むしろ新しい知識の創造に大学の重要な使命を認めている、ということになる。

この問題を少し別の角度から整理しておこう。Peters & Armstrong (1998, pp. 78-79) は、成人教育において三つの教育および学習の類型が存在するという。第1のタイプは、“teaching by transmission, learning by reception”と呼ばれるもので、その典型が講義型の授業に見られる。ここでは教師の決定権が絶対的で、知識の伝達は教師から学生へと一方向的に行われる。第2のタイプは、“teaching by transmission, learning by sharing”と呼ばれるもので、講義形式の授業とディスカッションを組み合わせた授業である。ここでは、教師が知識の主たる担い手であり、学生はその受け手であるが、学生同士の情報交換や意見交換の機会も設けられている。第3のタイプは、“teaching and learning by collaboration”と称すべきもので、教員と学生は同じ学習者として対等の関係にある。したがって、コミュニケーションの方向性は、教師と学生間のみならず、学生間でも頻繁に行われる。ここでは、知識は教師の専有するものではなく、協同学習を通じて構築されるものと認識されている。このような類型化に基づき、Peters & Armstrong (1998) は第3のタイプの教育・学習のアプローチが大学レベルにおいてかならずしも充分に取り入れられていないことを指摘している。

もちろん、過去10数年にわたって、多くの日本の大学においてもさまざまな教育改革が推進され、従来型の知識伝授型の教育からの脱皮が図られている。筆者の私見では、知識伝授型の教育を行う場合であっても、知識を単なる記憶に留めるべきものとして捉えるのではなく、知識を内在化し、究極的には新たな知識の創造へと導いていくことが重要だと考える。そして、そのためには今後さらに協同学習の可能性を追求する意義があるのではないかと考えている。

本稿で取り上げた翻訳ワークショップに関しては、一面では英文解釈と翻訳の技法という「知識の伝授」、つまり Peters & Armstrong (1998) の言う第1のタイプの教育を行う方がより効果的だと思われる側面があるかもしれない。しかし、大学における翻訳教育の意義はこのような知識の伝授にあるのではなく、原文の解釈行為を通じて、究極的には、自分の文章を相対

化することで、自らと向き合うことにあるとも言える。つまり、翻訳を通じて「自分自身の発見と変革」という経験を可能にすることが肝要で、この目的を達成するには、他者との協同作業が必要不可欠である。そこに協同学習の存在意義がある。また、翻訳教育における協同学習の有効性に関しては、本稿において考察した学生からのフィードバックが十分に裏付けていると思われる。

## 6. おわりに

本稿では、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで筆者が担当している翻訳ワークショップに関する実践報告を行った。この授業で、学生はドラフト作成、ディスカッション、改訂版作成を通じて、翻訳の難しさを感じながらも、問題解決の方法を模索した。本稿では、学生からのフィードバックの分析を通じて、とりわけディスカッションが発見学習を促進し、協同学習の実現にとってきわめて有効に機能したことを指摘した。翻訳ワークショップで得られたささやかな経験知が、さらなる協同学習の推進に貢献することを期待したい。

## 註

\*本稿は、2014年6月29日に青山学院大学で開催された第8回JACET関東支部大会での実践報告「大学英語教育における翻訳ワークショップの実践」をもとにまとめたものである。翻訳ワークショップを通じて翻訳についてさまざまな気づきをもたらしてくれた学生諸君に感謝したい。また、本稿の内容・構成にわたって貴重なコメントをいただいた査読者にも感謝申し上げます。

- 1) 本稿では、便宜上、「翻訳ワークショップ」と称することにする。
- 2) 本稿の主たる関心は、学生からのフィードバックをもとに、翻訳教育における協同学習の有効性について考察することにある。学生の翻訳ドラフトの具体例の分析を通じて訳文にいかなる質的变化があったのかを研究することはそれ自体興味深いテーマであるが、実践報告としての本稿の範囲を越えるので、ここでは扱わないこととする。
- 3) 訳語の問題については、Barkley, Cross, & Major (2005) の邦訳『協同学習の技法 大学教育の手引き』の訳者まえがきに簡単な解説がある。また、坂本(2008)は「協働学習」とは何か」という論考において、用語の問題について詳細に論じている。
- 4) 参考までに、Barkley, Cross, & Major (2005, p. 57) の原文は以下の通り。

“What is it that we want students to learn? Most learning tasks start with a question to be addressed or a problem to be solved. Modern research in cognition is confirming John Dewey’s basic premise that significant learning starts with the learner’s active engagement with a problem. The “problems” that are presented vary by discipline, of course, but Bean (1996, p. 152) advises that generally speaking, learning tasks should be open-ended, requiring critical thinking with supporting evidence or arguments. Tasks should promote controversy, result in some type of group product, and be directed toward a learning goal of the course.” (Barkley, Cross, & Major, 2005, p. 57)



- 5) Haring-Smith も共同学習の課題について、“In fact, in most of these exercises, there is no ‘right answer,’ so you and your group will be developing and defending your own ideas, not just trying to figure out ‘what the teacher wants.’” (Haring-Smith, 1994, p. 7) と指摘している。
- 6) 野崎敏は、『翻訳教育』において、翻訳にはつねに「新訳」の可能性があると指摘する。以下、引用である。「それは本来、翻訳という仕事には終わりなどないからだろう。できあがった苦心の作を最終決定稿とみなす確たる理由など、残念ながら存在しないのであり、そこに並ぶ文言をさらに微調整したり、直したりする余地は残っている。だからこそ新訳の可能性は常に開かれているのだ。」(野崎, 2014, p. 55)
- 7) 『翻訳夜話』(村上・柴田, 2000, pp. 96-99) において、村上は長年にわたって柴田との協同作業を通じて、自らの翻訳原稿に検討を加えてきたことに触れているが、これはむしろ例外的なケースかもしれない。
- 8) 『西洋事情』(外篇) は、福澤の翻訳者としての力量を余すところなく示している。原典は1852年に刊行された John Hill Burton による *Political Economy, for Use in Schools and for Private Instruction* という書物で、その一部を福澤が翻訳したものである。この翻訳に関する研究としては、霜崎 (2003) を参照されたい。
- 9) SFC-SFS とは慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで使われている、学生・教員・職員のためのウェブ上のコミュニケーション支援システムである。この課題提出方法は、SFC-SFS の機能の一つを利用したものである。
- 10) Barkley, Cross, & Major (2005, p. 44) はグループの人数について、Bean (1996, p. 160) を援用しつつ、5人が理想的であるとした上で、“He observes that six will work almost as well, but that larger groups dilute the experience; groups of four tend to divide into pairs; and groups of three split into a pair and an outsider.” と述べている。
- 11) 本節での小見出しは、あとがきから読み取れる情報を筆者が分類したものであり、本稿で提示されている項目をあらかじめ与えた上で学生からのフィードバックを得たわけではないことをお断りしておく。また、ここでの分類はあくまでも便宜的なものであり、必ずしも相互排他的なものではない。
- 12) 引用文の提示にあたり、学生の氏名はイニシャル表記とした。なお、引用中の下線はすべて筆者によるものである。
- 13) モームの“The Luncheon” のなかで言及されている “the Luxembourg” のこと。
- 14) 渡部昇一は、訳読や英作文を念頭において、「英語の訳読や英作文をすることは、キザな言葉を使えば、精神が精神と出会うことなのです。まったく構造の異なる言葉を訳したり、まったく別の言語で自分の思いを伝えようとしたりする努力 — そうした訓練を通じて初めて精神が精神を見るというプロセスに入れるのです」(渡部, 2014, pp. 110-111) と指摘しているが、これは、翻訳行為についても適用可能であろう。
- 15) 興味深いことに、翻訳者野崎敏も同様の趣旨の指摘をしている。「(…) 訳していて無性に楽しいとき、翻訳者の内側には強い連続性の感覚というか、流れに身を浸しているような感じがある。原書と訳文のあいだに、無媒介的なコミュニケーションが成り立っているかのような思いを抱くのだ。さらにいえば、いま確かに自分が作者と出会っている、作者の精神が透明になって、そのありのままの姿を目の当たりにしている、そんな印象さえもつのである。」(野崎, 2014, p. 180)

### 課題文献

- Clark, J. (2007, February). Gross national dissatisfaction. 『NHK ラジオ英会話上級』 pp. 62-63.
- Clark, J. (2006, December). The Seattle freeze. 『NHK ラジオ英会話上級』 pp. 62-63.
- Jaikumar, J. (2004). A fall before rising. In D. Wademan (Ed.), *Remember who you are: Life stories that inspire the heart and mind* (pp. 11-21). Cambridge: Harvard Business Review Press.
- Kelly, N., & Zetzsche, J. (2002). A piano sonata played on a trombone, *Found in translation* (pp. 100-101). New York: Penguin Books USA Inc.
- Maugham, W. S. (1952). The luncheon, *Collected short stories* (Vol.1) (pp. 97-100). New York: Penguin Books USA Inc.

### 参考文献

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: Handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass. [『協同学習の技法 大学教育の手引き』安永悟 (監訳), 京都: ナカニシヤ出版, 2009.]
- Bassano, S., & Christison, M.A. (1995). *Community spirit: A practical guide to collaborative language learning*. San Francisco: Alta Book Center, Publishers.
- Bean, J.C. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burfee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2<sup>nd</sup> ed.). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Burton, J.H. (1999). *Political economy for use in schools and for private instruction* (rpt.). Bristol: Thoemmes Press. (Original work published 1852)
- Chandler, R. (2010). 『リトル・シスター』村上春樹 (訳). 東京: 早川書房.
- Davidson, N. (2002). Cooperative and collaborative learning: An integrated perspective. In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2<sup>nd</sup> ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fitzgerald, F. S. (1925). *The great Gatsby*. New York: Charles Scribner's Sons. [『グレート・ギャツビー』村上春樹 (訳), 東京: 中央公論新社, 2006.]
- Foyle, H. C. (Ed.). (1995). *Interactive learning in the higher education classroom: Cooperative, collaborative, and active learning strategies*. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- 福澤諭吉. (2002). 『福澤諭吉著作集 第1巻 西洋事情』東京: 慶應義塾出版会.
- Haring-Smith, T. (1994). *Writing together: Collaborative learning in the writing classroom*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- 鴻巣友季子. (2014). 「有益な窓の一つ」(2014.5.3)『東京新聞』(p. 4)
- 村上春樹・柴田元幸. (2000). 『翻訳夜話』東京: 文藝春秋.
- 野崎敏. (2014). 『翻訳教育』東京: 河出書房新社.
- Nunan, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, J. M., & Armstrong, J. L. (1998). Collaborative learning: People laboring together to construct knowledge." In I. M. Saltiel, A. Sgroi, & R. G. Brockett (Eds.), *The power and potential of collaborative learning partnerships* (pp. 75-85). San Francisco: Jossey-Bass.
- 坂倉杏介. (2010). 「「とまどい」の解消とクラスの成長 — ワークショップ型の授業に関する一考察: 2008年度「芸術の現在」を事例に —」『慶應義塾大学日吉紀要』25, 325-362.
- 坂本旬. (2008). 「「協働学習」とは何か」[http://repo.lib.hosei.ac.jp/bitstream/10114/6703/1/cd-gak05\\_sakamoto.pdf](http://repo.lib.hosei.ac.jp/bitstream/10114/6703/1/cd-gak05_sakamoto.pdf) (2014年10月27日閲覧)
- 霜崎實. (2003). 「『西洋事情』における対句表現の使用とその修辭的效果」『慶應義塾大学外国語教育センター 紀要』36, 25-57.
- Smith, K.A. (1996). Cooperative learning: Making "group work" work. In T.E. Sutherland & C.C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty* (pp. 71-82). New Directions for Teaching and Learning, No. 67. San Francisco: Jossey-Bass.
- 内田樹. (2013). 『街場の憂国論』東京: 晶文社.
- 渡部昇一. (2014). 『英語の早期教育・社内公用語は百害あって一利なし』東京: 徳間書店.

## 付録：2013年度「ライティング技法ワークショップ」シラバス

### 【科目概要】

この授業では、英語から日本語への翻訳の実践的訓練を行うことによって、英語の読解力を養うのと同時に、日本語の表現力を磨くことを目標とする。取り上げるテキストとしては、エッセイや文学作品が中心になる。翻訳に興味のある諸君、言語に興味のある諸君の履修を歓迎する。なお、毎回の授業で翻訳の課題が出されるので、忍耐力と持久力、および時間厳守が要求される。

### 【参考文献】

- 安藤貞雄 (1986) 『英語の論理・日本語の論理—対照言語学的研究』大修館書店.
- 深町真理子 (2001) 『翻訳者の仕事部屋』筑摩書房.
- 平子義雄 (1999) 『翻訳の原理』大修館書店.
- 広田紀子 (2007) 『翻訳論 言葉は国境を越える』上智大学出版.
- 北條文緒 (2004) 『翻訳と異文化—原作とのくずれ>が語るもの』みすず書房.
- 鴻巣友季子 (2003) 『翻訳のココロ』ポプラ社.

村上春樹・柴田元幸（2000）『翻訳夜話』文藝春秋社.

成瀬武史（1996）『日英英日翻訳入門—原文の解釈から訳文の構想まで』研究社出版.

## 【授業日程】

### Step 1: 導入

第1回（9/24）ガイダンス

授業の目標・日程・参考文献・評価基準などについて説明する。

（＊必要に応じて、履修選抜のための書類作成を実施する。30分程度。なお、履修希望者は

9月24日（火）の13:00までに、SFC-SFSで「MY時間割登録」を済ませておくこと。）

第2回（10/1）講義：「翻訳とは何か？翻訳の手順とは？」

活動：F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby* からの引用を翻訳し、提出する。

第3回（10/8）講義：「村上春樹の翻訳から学ぶ」

活動：The Great Gatsby の翻訳例を検討する。

配布資料：翻訳実践 A のためのテキスト

### Step 2: 翻訳実践 A

第4回（10/15）翻訳実践 A-(1)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

第5回（10/22）翻訳実践 A-(2)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

第6回（10/29）翻訳実践 A-(3)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

第7回（11/5）講義：「福澤諭吉の翻訳から学ぶ」

福澤諭吉は『西洋事情』（外篇）など、重要な翻訳作品を残している。現代の我々が福澤から何を学ぶことができるのかを考える。

配布資料：翻訳実践 B のためのテキスト

＊改訂版 A を提出する。

### Step 3: 翻訳実践 B

第8回（11/12）翻訳実践 B-(1)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

第9回（11/26）翻訳実践 B-(2)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

第10回（12/3）翻訳実践 B-(3)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

配布資料：翻訳実践 C のためのテキスト

#### Step 4: 翻訳実践 C

##### 第11回 (12/10) 翻訳実践 C-(1)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

\*改訂版 B を提出する。

##### 第12回 (12/17) 翻訳実践 C-(2)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

##### 第13回 (12/24) 翻訳実践 C-(3)

ドラフト検討会：グループ・ディスカッション&講義

##### 第14回 (1 / 7) 今学期のまとめ

翻訳実践 C で取り上げた作品の改訂版およびエッセイ (A4 で 2 ページ以内) を提出する。エッセイに基づいて、グループ・ディスカッションを行い、リーダーが論点をまとめて口頭で発表する。

\*改訂版 C を提出する。

##### 第15回 (1 / 7) 個別面談セッション

研究や学習上のアドバイスを希望する学生諸君に対して、個別面談を行う。ただし、時間調整が必要なので、前もってアポイントメントをとることとする。

#### 【翻訳実践で取り上げるテキスト】

1 学期を通じて、3つの作品を取り上げる予定である。テキストは授業で配布する。

#### 【課題レポートの提出方法】

- (1) 翻訳ドラフト (①～⑨) は、毎週土曜日の23:59までに、SFC-SFS でファイル登録すること。(遅延提出は「未提出扱い」となる。)
- (2) 改訂版 (A～C) は、A4 の用紙を使用、授業中に提出すること。手書は不可。改訂版 AB については、「あとがき」をつけ、翻訳で工夫したところ、苦勞したところ、発見したことなどについて、1 ページ以内で述べる。改訂版 C では、秋学期を通じて翻訳実践から何を学んだのか、どのような反省点があるのかを、2 ページ以内にまとめて提出する。

#### 【評価方法】

- (1) 課題レポート (翻訳ドラフト①～⑨、および改訂版 A～C)
- (2) 授業への参加 (ディスカッション・口頭発表など)
- (3) 出席状況 (4 回以上欠席した場合、単位取得はできない)