

みんなの翻訳実習における「足場」と翻訳力・翻訳者力 ～みんなの翻訳 第6報～

影浦峽[†], Martin Thomas[‡], Anthony Hartley[‡], 内山将夫[‡]

[†]東京大学, [‡]リーズ大学, [‡]立教大学, [‡]NICT

1 はじめに

近年、翻訳産業においてもボランティア翻訳等においても、翻訳という作業の多くが共同作業としてなされるようになってきている¹。この傾向は、とりわけ、(オンラインの) 翻訳支援・管理ツールやプラットフォームが登場してから著しい。ISOが発行した翻訳サービスの国際標準規格でも、翻訳作業において翻訳と修正、レビューを異なる翻訳者が行うことを定めている (ISO, 2015)。基本的に個人ではなくプロジェクトで翻訳を行うことが自明とされているのである²。

翻訳教育においても、プロジェクトに基づく翻訳を想定する必要がますます強くなっている³。プロジェクトへの対応も考慮した翻訳教育を行う場合、翻訳支援・管理のツールやプラットフォームを活用することが自然である。しかしながら、既存のツールやプラットフォームは翻訳力を身につけた利用者を想定しており、翻訳教育を支援する機能はあまりない。また、機能が多過ぎるため⁴、仮に翻訳教育支援機能があったとしても、ツールやプラットフォームの利用自体が学習対象となってしまう、ツールやプラットフォームを使って翻訳を学ぶことにはなりにくい⁵。

こうした背景から、我々はプロジェクト型の翻訳を考慮した翻訳教育用システム「みんなの翻訳実習」を開発している (Babych, et al., 2012; 内山他, 2015)⁶。このシステムは、(1) 基本的な翻訳プロセスとプロジェクト管理プロセスを支える機

能を備え、(2) 翻訳と翻訳プロジェクトにおける共同作業の中核的な要素に対する学習者の理解を促すために「足場」を提供し、(3) 学習者が行った作業を足場の情報とともに外在化されたデータとして蓄積することで、学習者自らあるいは学習者と教師が共同で自分たちの行動や状態を意識化し反省的に学び直すことを支援するものである。

本稿では、「みんなの翻訳実習」が提供する「足場」の役割について翻訳に必要な力との関係から考察する。

2 「足場」と翻訳力・翻訳者力

ここで「足場」とは、目的に向かって作業を行う際に道具的に持ち出されるものを指す。学習において目的を示したり手続きを示すような、いわゆる「案内」と対比的な概念である。

「みんなの翻訳実習」が提供する「足場」の中心となるのは、翻訳誤りタイプ (表1) と、プロジェクト参加者間が対話する際の対話行為タイプ (表2) である。誤りタイプは MeLLANGE プロジェクトで設定されたものに改変を加えたものである (Secară, 2005)。対話行為タイプは Allen & Core (1997)、Soller (2001) に依拠している。

誤りタイプは、翻訳の修正時に用いられる。「みんなの翻訳実習」では、ISO 17100が規定する「翻訳」「修正」「レビュー」「校正」をタスクタイプとして設けており (ISO, 2015)、修正とレビューのステップで、前の訳を修正する際には、修正対象となるテキストスパンを指定し、誤りタイプを明示しなくてはならない。

対話行為タイプは、プロジェクトにおいて、他の参加者とメッセージをやり取りする際に、相手の役割や関連するタスクなどとともに、明示的に指定することが求められる。

「はじめに」でも述べたが、いずれも、「みんなの翻訳実習」システム上にデータとして蓄積されるので、学習者及び教員は、それぞれのタスクを遂行する際にこれらの足場を意識するだけでなく、事後的に振り返って、これらのタイプをもと

¹ 出版翻訳、とりわけ文芸翻訳では、一人の翻訳者が翻訳するという傾向が依然としてあるが、翻訳全体に占める出版翻訳の規模は小さい。ノンフィクションについては、ネットで共同翻訳を行い出版する流れも出てきている。

² それによって翻訳の品質が優れたものになるかどうかは、井口耕二氏が指摘するように、議論の余地がある。ISOの規格は、最低限の品質維持に主眼があるように思われる。

³ 実際に、多くの地域で対応が進んでいるが (cf. Way, 2009)、日本の大学における対応は全体に遅れている。

⁴ Lek-Ciudin氏は、TAO-CAT 2014の発表で、プロの翻訳者でも翻訳支援ツールが提供する機能の20%程度しか利用していないと述べている (Lek-Ciudin, et al., 2014)。

⁵ 実際、少なからぬ翻訳大学院では翻訳支援ツールを学ぶ授業を提供している。

⁶ <https://edu.trans-aid.jp/>で2016年4月に公開予定。

表 1. 誤りタイプ

グループ	タイプ
内容	原文内容の欠落 原文にない情報の付加 原文内容の歪曲 未翻訳 過度な逐語訳 曖昧さ未解消
語彙	不適切・一貫しない訳語 不自然なコロケーション
文法・形式	構文誤り 前置詞や助詞の誤り 活用・性数等の誤り 綴り誤り・誤変換
テキスト	句読法の誤り レジスタ違反 ぎこちないスタイル 結束性違反

表 2. 対話行為タイプ

グループ	タイプ
情報	(a) リクエスト, (b) 提供, (c) 支持, (d) 代案
維持	(a) 確認／感謝, (b) 動機付け, (c) 明確化, (d) 仲介／調整
状況 役割	(a) 確認, (b) 報告 (a) リクエスト, (b) 申し出, (c) 辞退, (d) 受入

に、自らの作業をチェックすることができる。

誤りタイプを足場として学習者の中に形作られることが想定される力、対話行為タイプを足場として学習者の中に形作られることが想定される力は、それぞれ、「翻訳力」(translation competence)と「翻訳者力」(translator competence) (の一部)を構成するものと暫定的に考えることができる。

ここで、「翻訳力」は原文が与えられたときに、それを要求仕様や目的に応じて翻訳し目標言語テキストを作成するために必要となる中核的な力を指すものとする⁷。一方、「翻訳者力」は、専門家集団の責任ある一員として振舞うこと (Kiraly, 2000) に関連するもので、プロジェクトの管理や参加者間の調整、依頼者に対する説明責任を果たす力などが含まれる。

3 説明と反省的学習: 足場の位置づけと作用

本稿は、誤りタイプと対話行為タイプが、足場として、翻訳力と翻訳者力を構成する力のどの部分の修得に貢献するのかを検討するものではない。

⁷ISO 17100 は「翻訳のプロに求められる力」として、「翻訳」「言語・テキスト」「調査」「文化」「技術」「分野」に関する理解と力を規定しているが、これらはいずれも（「技術」だけは曖昧だが）「翻訳力」と見なすことができる。

い。そうではなく、「足場」が、翻訳力あるいは翻訳者力の対応する部分を身につけることにおいてどのように位置づけられるか、どのように作用するかを検討するものである。以下、「説明」と「反省的学習」という視点からこれを考えて行こう。

3.1 説明と足場

以下の問いを考えてみよう。

問 1. カレーの作り方を説明してください。

説明できなかった場合、通常、それはカレーの作り方を知らないからと考えられる。これに対して、次の問いはどうだろうか。

問 2. 平面上で、1つの円と1つの直線は、接しもし交わりもしないか、1点で接するか、2点で交わるかのいずれかであり、それ以外ではないことを説明してください。

ここで言われていることは、普通の意味では恐らく誰もが知っている。従って、説明できない場合、それは、円と直線が平面で取りうる関係を知らないからではない。ここで知らないのは、むしろそもそも「説明」とはどういうことか、なのである。ちなみに、円と直線を方程式で表し、実数解が0個、1個、2個のいずれかであってそれ以外でないことで、問2に対する説明をたてることができる。次の例は本稿のテーマにより近い。

問 3. He have a pen.

- (a) どこがおかしいか指摘してください。
- (b) どうしておかしいか説明してください。

(a) に対しては、“have”ではなく“has”だと答えればよい⁸。一方、(b)に答えることは(a)ほど簡単ではない。最もありそうな答えは「3人称単数現在の主語に対して一般に動詞には“s”が付き、<have>の場合は“has”にならなくてはならない」というものである。

ところで、問2と問3に対する説明は、説明になっていないと思われるかもしれない。問2の答えは同じものに対する別の記号を使った言い換えにすぎないから何一つ説明として付加されているものはないし、一方、問3の答えについては、言語は文法の体系化以前に存在しており、言語現象を捉えるために体系化された文法の用語を使って「どうしておかしいか」説明するのは同義反復的であるように思われるからである。

⁸“He”ではなく“We” (“I”, “They”, “You”) だという答え方もありうるが語を置き換えているので元の文から少し離れてしまう。

しかしながら、実はこれらは説明を構成する。説明することは、その本質において、現象に何らかのレベルで対応する記号の系列をそのまま与えることに他ならない。実際、文法用語を有していないならば、「だってこれはおかしい」「こうは言わない」と言わざるを得ないが、それは説明にはなっていない⁹。自然科学を典型とする、外在的な存在に対する理論(説明)はまさにそのようなになっている。問2と問3に対する説明が奇妙に思えるかもしれない一つの理由は、これらでは対象が記号により存在する概念であったり記号そのものであることにある¹⁰。

誤りタイプと対話行為タイプは、それらが適用される対象が人間の言語的行為とその産物であるために、そのままでも「わかって」しまうと思われてしまう状況に対し、改めて「説明」するための記号体系を「足場」として与えるものである。「案内」との違いは今や明確であろう。

「足場」をこのように捉えるならば、誤りタイプと翻訳力、対話行為タイプと翻訳者力という、第2節で見た対応には修正が必要となる。「足場」を介して足場とは別に身につける力を想定するならばこの対応は妥当であるが、「足場」を自ら使えるようになることがもたらす力は、自らが行っていることを説明する力、従って翻訳者力を促すものだからである。実際、個人的な対象操作能力としての翻訳力に対し、翻訳者力はプロジェクトにおけるその「外側」に関わるがそこには自分がやっていることを説明する力が関係する。

3.2 反省的学習と足場

3.1では「説明」という行為を手がかりに、「みんなの翻訳実習」が提供する足場と翻訳力・翻訳者力の関係を明らかにした。翻訳力と、同じレベルに位置づけられる翻訳者力を身につけるにあたり足場がどのような役割を果たすか(語学力を身につけるために文法がどのような役割を果たすかと対応する)の検討が残っている。「みんなの翻訳実習」では、誤りタイプと修正記録等、学習者の行動が外在化されたデータとして「足場」が提供するカテゴリとともに保存される。学習者は自らあるいは他の学習者や教員とともに、データとそれに付与された「足場」のタイプを振り返ることができる。

このプロセスの全体は「反省的学習」(reflective learning)に該当する。ちなみに「反省」とは「特定の目的を果たすためあるいは予期した結果を出すために用いられる心理的作用」であり、「反省

⁹文法を学んでいない母語話者はただ「おかしいからおかしい」と言わざるを得ないだろう。

¹⁰パースは、意味とは無限の記号変換であると述べている。

的学習」は「意識的かつ明示的な目的のもとに反省を活用して学ぶ」と規定される。また、一般に、「反省的学習においては反省の目的や主題を事前に記述し」、「学習のプロセスと結果は、多くの場合、他者と共有され評価されるかたちで表現される」(Moon, 2004)。

反省的学習の重要性は、翻訳教育の中でも主張され、実践もなされている。Király (2004)が提唱する社会構築主義的翻訳学習ではプロジェクト参加者が果たす役割に対する個人的・集団的反省が学習プロセスの基本的な構成要素であるとされているし、Pym (2009)はいくつかの翻訳関連タスク(MT結果の事後編集、特定時間内での翻訳遂行等)を学ぶ中での「自己発見」の有用性を指摘している。

ここで、反省的学習を実際に促すために常に重要なのは、反省を「意識的かつ明示的な目的のもとに」活用するための具体的な方法であり、単に「反省的学習」を唱えることでそれが実現できるわけではない。「頑張る」と同じで、主観的・主体的に「反省」しようとしたり「頑張ろう」とすることにより、実際に反省したり頑張ることができないわけではない。重要なのは「主体的」な意識化ではなく、具体的な意識化を実際に可能にする技術なのである。

「みんなの翻訳実習」が提供する、誤りタイプと対話行為タイプという「足場」そのものは、それぞれの作業プロセスにおいて「反省」を可能にするものである。このプロセスでは、「みんなの翻訳実習」がプラットフォームとして学習者が利用するものであるという点が、極めて重要な役割を果たしている。というのも、反省的学習における「反省の目的や主題を事前に記述」する部分が、対象化された知識としてではなくプロセスに組み込まれた道具として提供されることになるからである。「紙と鉛筆」ではなくシステムとして、学習者が「その中で」作業するという配置は、この点で重要であると考えられる。これについては、実証的な検証が求められる。

一方、「みんなの翻訳実習」が提供する、翻訳プロセス及びメッセージ交換をそうした足場のカテゴリとともに保存し事後的に活用するメカニズムは、プロジェクト型翻訳を想定した翻訳学習において、「ふりかえり」による反省的学習を現実的に可能にするものである。これについて、Babych et al. (2012)は次のように述べている。

ところで、意思決定プロセスの記録が保存されないならば、学習は本質的に内観に異存することになる。共同翻訳において、意思決定プロセスとそれに基づく(中間的な)産物の外在化された

かたちで保持することは、参加者間の有益な事後的議論のために必須の前提となる。外在化された表現は、教員が介入すべきときにも必要である。

内観は、必ずしも反省を構成しない。3.1 で論じた「説明」の位置づけを改めて考えるならば、「みんなの翻訳実習」が提供する「足場」は、反省的学習を促す手段であるとともに、「足場」を使えるようになること自体が、まさに反省的学習において身につけられるべき力そのものの外在化された形態であるが故に反省的学習が促されると言うことができよう。

4 おわりに

本稿では、「みんなの翻訳実習」が提供する「足場」の中心である誤りタイプと対話行為タイプが、翻訳に必要な力を学習することにおいてどのように位置づけられまた作用するかを、「説明」と「反省的学習」という概念を参照しつつ、整理してきた。

対象化された知識としては、誤りタイプは翻訳力に、対話行為タイプは翻訳者力に関わる。同時に、「足場」は説明を可能にするものであり、翻訳プロセスや行為に対する説明の力は一般に翻訳者力に属するため、そもそも明示的な「足場」を導入することは、それが何に関する足場であるかに関わらず、翻訳者力に必要な説明の言語の基本を提供するものであることを論じた。

学習プロセスとの関係では、「足場」が作業プロセスに即して「反省的学習」を行うための具体的な道具であること、また、「足場」とともに外在化されたデータとして記録された翻訳プロセスにおけるステップと産物は、事後的な反省を可能にするものであることを整理した。さらに、「みんなの翻訳実習」が学習用プラットフォームとして提供されていることで、「反省的学習」が「主体的に」ではなく自動的に行われる点を指摘した。

最後に自然言語処理との関係について述べておこう。何よりも、「みんなの翻訳実習」上で誤りタイプ付きの原文・訳文・修正訳文の並列データが集積されたときに言語処理での応用は色々考えられよう。本研究の枠組み内での直接的な応用としては誤りタイプの自動示唆が考えられる。実は、この応用は、言語活動に示されるものを言語によって説明するという、人間の言語活動の大部分を占めながら自覚的には扱われてこなかった言語作用の領域を明示的に相手にするものとして、言語処理の対象の一つの示唆を与えるものである。

謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤(A)「翻訳知のアーカイブ化を利用した協調・学習促進型翻訳支援プラットフォームの構築」(研究課題番号:25240051)の支援を受けて行われた。

参考文献

- Allen, J. and Core, M. (1997) *DAMSL: Dialog Act Markup in Several Layers*. Rochester, University of Rochester.
- Babych, B., Hartley, A., Kageura, K., Thomas, M. and Utiyama, M. (2012) "Scaffolding, capturing, preserving interactions in collaborative translation," *LITC International Conference*.
- ISO (2015) *ISO 17100:2015 Translation Services Requirements for Translation Services*. Geneva, International Organization for Standardization.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, St Jerome.
- Lek-Ciudin, I. van der, Vanallemersch, T. and Wachter, K de (2015) "Contextual inquiries at translators' workspaces," *Proceedings of the 1st TAO-CAT*.
- Moon, J. A. (2004) *A Handbook of Reflective and Experimental Learning: Theory and Practice*. London, Routledge.
- Pym, A. (2009) "Using process studies in translator training. Self-discovery through lousy experiments," Gpferich, S., Alves, F. and Mees, I. M. (eds). *Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research*. Copenhagen, Samfundslitteratur. pp. 135–156.
- Secară, A. (2005) "Translation evaluation: A state of the art survey," *Proceedings of eCoLoRe/MeLLANGE Workshop*. pp. 39–44.
- Soller, A. (2001) "Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system," *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 12(1). pp. 40–62.
- 内山将夫, 影浦峽, Hartley, A. and Thomas, M. (2015) 「みんなの翻訳実習～みんなの翻訳第5報～」言語処理学会第21回研究大会.
- Way, C. (2009) "Bringing professional practices into translation classrooms," *Proceedings of the 8th Annual Portsmouth Translation Conference*. pp. 131–142.