

## 手話-日本語同時通訳における論理の伝達

### 「論旨」と「論理構造」に焦点をあてて

白澤麻弓

(筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター)

#### Abstract

*In this paper, we analyzed simultaneous Japanese Sign Language and Japanese interpretation in the academic field. We focused on the parts which did not fully convey the content of the original text due to additions or reductions and clarified how this affected the argument which the lecturer was trying to convey, and the logical structure used in it.*

*As a result, we found that (1) in some interpreters' translations, essential words and phrases were left out or added that were not delivered in the source text. (2) Some of the additions and reductions were related to the delay of translation. (3) Some parts did not convey the argument as clearly as the lecturer had intended due to the transmission of logical structure such as "consequences."*

#### 1. 問題の所在と目的

聴覚障害者の社会進出を最大限に保障してくためには、日本語による情報を手話で本人に伝える日本語-手話同時通訳のみならず、彼/彼女らの用いる手話を日本語に翻訳して伝える手話-日本語同時通訳(いわゆる「読み取り通訳」/以下、特に区別する必要がある場合を除いて「通訳」とする)の存在が不可欠である。特に、近年増えつつある、聴覚障害当事者の大学教職員や研究者、医療従事者等、専門分野の知識・技術を生かして活躍している聴覚障害者にとって、自身の発言を日本語で伝えてくれる通訳者は、「運命共同体」とも言える存在であり(吉川ら, 2020)、彼/彼女らの社会的活躍を支える「鍵」となっている。

しかしながら、現在、日本で手話通訳を担っている通訳者のほとんどは、聴覚障害者の日常生活に関わる「意思疎通支援事業」の担い手として養成されてきている人材で(江原ら, 2020)、高度専門領域における手話通訳については、必要な技術を育成するためのカリキュラムが整備されていなかったり、求められる通訳技術について、十分に知見が蓄積されていなかったりする現状にある(中野ら, 2017b; 大杉, 2019 など)。特に、手話から日本語への通訳

については、研究そのものが少なく、筆者らを除いては、藺間らによる一連の研究（(藺間, 2014; 藺間・四日市, 2014a, 2014b)等がある程度である<sup>1</sup>。

こうした中、白澤(2016a, 2016b)は、高度専門領域の中でも特に学術分野における通訳で求められる技術进行分析するため、特定の専門家が集まる研究会を取り上げ、日本手話による発表を元にした通訳の分析から、通訳実践ならびに養成上の課題を明らかにしている。この結果、研究内で取り上げた事例の中では、①「書籍」「発行元」「県の通知」などと訳すべき語句を、それぞれ「本」「作った場所」「県からのお達し」とするなど、研究会場面に応じた言い回し(レジスタ)が用いられていない箇所が多く見られ、これらが通訳の印象に影響していたこと、②全体的な訳出率は高くても、講師が「学術的に重要な言い回し(「基礎を作り上げた」「一般的な見方です」など)」や「限定表現(「私が知る限り」など)」「程度を表す表現(「しばらくの間」など)」を用いた場面等で誤訳や減訳が発生する傾向にあり、こうした言い回しに慣れることが、この分野の通訳者を育てていく上で重要と考えられることなどを指摘している。しかし、これらの研究は、いずれも語句レベルの分析にとどまっており、講師が伝えたいと思っているメッセージが伝わっているかどうかといった内容レベルの分析には踏み込んでいない。

一方、読み取り通訳に関する研究からは離れるが、学術分野における日本語一手話同時通訳の研究成果の中では、講師の伝えたいメッセージを正しく通訳するために、「論理の伝達」が重要とされてきた。例えば、吉川ら(2010)や日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan) 情報保障評価事業 WG (2012a)などは、大学・大学院における手話通訳の質を評価するための指標を作成・公開しており、「議論の流れや論理展開が明確にとらえられるか」「区や文の区切りや接続関係が明確にとらえられるか」といった項目を盛り込んでいる。また、石野(2018)や中野ら(2017a; 2017b)も、講義の流れや教員の意図、論理展開等を明確に伝達することの重要性を指摘しており、これらが高度専門分野の通訳において重視されるべきポイントと考えられていることがわかる。

さらに、手話通訳以外の分野でも、AIIC(国際会議通訳者協会)などで、正確性が求められる場面の通訳技術について議論が重ねられてきており、過去の研究をとりまとめた報告した資料の中でも、「意味の一貫性」と「論理的結束性」が最も重要ととらえられていたと指摘されている。これらの項目は、会議出席者や通訳者に対して、会議通訳において重要な技術を尋ねたところ、その筆頭に挙げられたものであり、「用いている用語の正しさ」や「情報の漏れがないか」といった項目よりも、優位に高い回答となっていたとのことである(Kahane, 2000; 鶴田, 2004)。

一方、こうした論理の伝達について、福本(1990)は、論説文など書き手の意見や考えを伝えようとする文では、書き手の主張とともに、主張を裏付けるために客観的な事実や理由が述べられるため、それらがどのように文中に組み込まれているのかを理解する必要があるとしている。そして、この理解のためには、文と文の関係性としての「構造」に着目し、文章中でその主張がどのように展開されているのかを把握する必要があると述べている。このことから、通訳における訳出を分析する際にも、話者の主張、すなわち「論旨」そのものの伝達と「論理構造」の伝達という二つの側面から実態を把握するとともに、求められる技術を検証することが有

用と考えられた。

このため本稿では、講師が伝えようとしている意見や考えを「論旨」、そのために用いられている構造を「論理構造」と位置づけ、手話-日本語同時通訳における「論旨」と「論理構造」の伝達状況について分析することで、学術分野において求められる通訳技術の要素を明らかにすることを目的とし、もって、通訳者の養成に資する知見を得たいと考えた。

## 2. 方法

複数の通訳者が同一の素材を基に通訳を行っている様子を収録し、比較的的分析することで、各通訳者の訳出の特徴と論旨ならびに論理構造の伝達における課題を明らかにした。具体的な手順は以下の通りである。

### 2.1 映像素材の収集

日常的に手話を用い、大学における授業や講演等の学術的な場で活動を行っている聴覚障害者1名(40代女性)に依頼し、映像素材の収録を行った。

テーマの設定にあたっては、a)本人の専門分野と合致して話しやすい内容であること、b)起・承・転・結などの論理の展開が明確であることを条件に検討いただいた。この結果、『米国における聴覚障害学生支援と日本の課題』が選択された。

収録にあたっては、話者の後ろにスライドを提示するスクリーンを立て、適宜、これを指し示すなどしながら、日本手話による説明をいただいた。お話は、全体で約15分間であったが、このうち論旨が明確で、話者の意図がはっきりと伝わってくる箇所を抽出し、映像素材とした。

### 2.2 映像素材の特徴

作成した映像素材は、全体で4分50秒であり、前半は日米における手話通訳者の養成体制の違いについて、後半は大学における手話通訳支援の重要性について語る内容となっていた。話速は、平均87.3語/分(0.687秒/語)であり、日本手話における発話速度について研究した鎌田らの結果(鎌田ら, 2002)と比較すると、平均的な発話速度の値(0.766秒/語)よりもやや早めで、特につなぎことばの部分を中心に手話単語の動きが自然に小さく早くなる「弱化」が生じていたが、重要な語句についてはゆっくりはっきり話されていた。また、表現の中では、文法マーカーとしてのうなずきやNMM(非主旨動作: Non Manual Markers)を用いて論理の展開を明確に示したり、固有名詞や専門用語、日本語を借用した表現部分では、日本語に沿った口形(マウジング)を用いて原語を示したりする箇所が見られた。こうした表現は、日本手話母語話者であるろう者が、学術的な内容を基に通訳を行った際の特徴としても報告されており(中野ら, 2018)、学術的な内容を語る際の手話表現としては、標準的な表現が用いられていたと言える。

### 2.3 通訳データの収集

2.2で作成した映像素材を基に、7名の通訳者(以下、A~G)が通訳を行っている音声を、

IC レコーダーにて収録し、通訳データとした。いずれの通訳者に対しても、映像素材は、プロジェクタとスクリーンを用いて通訳者の正面に提示し、これを見ながら手話から日本語への同時通訳を行ってもらった。収録にあたっては、事前にスライド資料を提供して、準備の機会を与えるとともに、映像素材の冒頭 1 分間を提示し、話者の手話や話の流れを把握したうえで、残りの 5 分間を通訳する形とした。また、本研究では、できるだけ現場に近い状態でデータを収録するものの、話されている内容については、概ね過不足なく伝えられていることを前提として、それでも抜け落ちてしまう情報に焦点をあてて分析したいと考えた。このため、収録は同一素材で 2 回行い、2 回目を分析対象とした。なお、1 回目と 2 回目の間には、5～10 分程度の休憩時間を設け、必要に応じて、資料を見直すなどの準備を行ってよいこととした。

## 2.4 対象者

対象となった通訳者は、いずれも厚生労働大臣公認手話通訳士資格を保有し、10 年以上の手話通訳経験を有していた。学術分野における手話通訳については、5 年以上の経験を有し、大学の授業や学会・研究会等の場で通訳を担当してきた。また、本研究の目的や映像・音声の収録・使用方法等については、文書による説明とともに、口頭でも説明を行い、同意を得たうえで撮影を行った。通訳者のプロフィールを表 1 に示す。

表 1 通訳者プロフィール

	A	B	C	D	E	F	G
通訳歴	30 年以上	15～20 年	30 年以上	15～20 年	10～15 年	10～15 年	15～20 年
通訳士資格	あり	あり	あり	あり	あり	あり	あり
学術通訳頻度	月数回	週 3 回	月 1 回	月数回	年 5 回	月数回	月数回
学術通訳経験	10 年以上前 から	8～5 年前 まで	10 年以上前 から	10 年以上前 から	5～10 年前 から	5～10 年前 から	10 年以上前 から
保有学位	学士	学士	修士	学士	学士	学士	修士

## 2.5 分析方法

収録した通訳データを基に、下記の要領で原文ならびに各通訳者の訳出のトランスクリプトを作成し、以下に示す分析を行った。

### a) トランスクリプトの作成

分析にあたっては、原文ならびに各通訳者の訳出について、トランスクリプトを作成した。このうち、原文である手話のトランスクリプト作成においては、表されている手話単語の代表的な意味をその単語に対する「ラベル」とし、これを用いて表現されている手話を順に書き起こすとともに、必要に応じて、強調、繰り返しなどの注釈を加えた<sup>2)</sup>。また、訳出文のトランスクリプトについては、話されている内容を冗語も含めてすべて書き起こした。

### b) 訳出率の算出

訳出率の算出には、さまざまな方法があるが、霍間らは、文を単位に 1 文の中の重要語が正しく訳されているかといった観点から、「完訳」「減訳」ならびに訳出されていないものに分類し、日本語から手話への同時通訳における訳出率を表現する手法を用いている(霍間・四日市, 2014a)。こうした手法は、単語レベルで 1 対 1 に対応しているわけではない通訳の性質を考慮に入れた方法と考えられ、本研究の趣旨にも合致するものと考えられた。このため、本研究でも、文章を単位に、内容を伝達する上で重要と考えられる語句(重要語句)を各文 3~4 か所ずつ選択するとともに、これらすべてが伝達できていて、意味内容に過不足がないものを「完訳」、重要語句のいくつかは抜け落ちているが、概ね意味内容が伝わっているものを「減訳」、原文にない情報が伝わっているものを「加訳」、それ以外を「訳出なし」として、全体 (33 文) に対する割合を算出した。

### c) 訳出内容に関する分析

収録された通訳者の訳出の中には、さまざまなレベルの「ずれ」が生じていた。このため、まずは、訳出率の算出において「加訳・減訳」に分類された箇所を中心に、どのような「ずれ」が生じているのかを分析し、特に「論旨のずれ(後述)」が生じている箇所について、その原因や通訳者ごとの出現回数を分析した。

また、「論旨のずれ」には至っていないものの、講師の伝えたい主張が明確に伝わっていない箇所について、その原因を探ったところ、論理構造の伝達に課題があることが推測されたため、話題ごとに内容を切り分け、論理構造がどのように伝達されているかを分析した。

各分析の詳細な手法ならびにカテゴリ等については、結果と合わせて次節で述べる。

### d) 本文中の手話に関する表記

次節以降の各項目では、それぞれ各カテゴリの特徴を理解しやすくするために、講師が話した原文と訳出文について、典型的な例を示すとともに、わかりやすさのため原文に対応した日本語訳を付記した(表 2 以降を参照)。日本語訳の作成においては、20 年以上の手話通訳経験を有し、学術分野における通訳経験も豊富な通訳者が、映像素材を見ながら作成するとともに、話し手である聴覚障害者に加筆・修正してもらった。ただ、これらは、あくまで論文の読みやすさのために付したものであり、分析において訳出文と比較検討するために利用したものではない。また、例文には通し番号を付すとともに、訳出文には、どの通訳者による訳出かを示すために文末にカッコ書きでアルファベットを付し、着目して欲しい箇所に波線を引いた。

加えて、本文中に手話表現を引用する箇所では、/大きい/違う/何?/(訳:「大きな違いは」)など、スラッシュを用いて手話ラベルを表記し、そのあとにカッコ書きで手話表現に関する説明や、日本語訳を付した。

### e) 分析の信頼性

各分析におけるカテゴリの分類や判定にあたっては、学術手話通訳に関する経験を有する

2名の手話通訳者がそれぞれ独立して評定を行い、意見が異なる部分については、話し合いによりどちらかを選択した。例えば、訳出文中には、例①の通り、/チ/命/～的/(指文字の「チ」の後に「命」「～的」という意味を示す手話を表すことで、「致命的」という日本語を表現している)という表現が用いられている箇所、「信じられないくらいな」と訳出している箇所が見られた。この訳出については、意味としては同様の内容が伝えられているため、「完訳」としていいのではとの意見が出されたが、講師があえて「致命的」という言葉を用いていることと<sup>3</sup>、文中で用いられていた/命/(心臓をかたどるように両手を胸の前に置き、心臓の動きを示すようにその手を上下させる表現)という表現が、/ショック/(同じように両手を胸の前に置き、大きく1回手を動かす)という表現に近かったため、読み間違いが生じたのだらうと推察されたため、論旨には大きな影響は与えないが軽微なずれがあるとして、「減訳」のうち、「訳出の誤り」と判定することにした。同様に、判定が異なる箇所すべてについて協議を行い、最終的にすべての項目において2名の意見が一致した。

表2 カテゴリの判定において話し合いが行われた例

番号	原文(日本語訳)	訳出文	対応
①	/決定/的/(大きく)抜け落ちる /PT3/チ/命/～的/足りない/ <u>違う/言う/時/PT3/何/言う/時</u> /やはり/手話/通訳/養成/ (訳: 決定的に欠けている どうか、 <u>致命的に足りないの</u> <u>が、手話通訳養成に関する</u> 内容です。)	ま、決定的な違いとし ては、 <u>信じられないくら</u> <u>いな違いなんです</u> が、 手話通訳養成に関し てです。(A)	「訳出の誤り」とするか、 「完訳」とみなすかで判定 が割れたが、講師があえて 「致命的」という言葉を出し ているのと、/命/という手話 を/ショック/と読み誤った可 能性が見て取れたため、「訳 出の誤り」とすることに決定

### 3. 結果

#### 3.1 訳出率

各通訳者の訳出率について、文ごとの重要語句が伝達できているかといった観点から「完訳」「減訳」「加訳」「訳出なし」に分類したところ、図1に示す結果となった。なお、一つの文で2種類以上のカテゴリに分類されるケースがあったため、合計数は必ずしも文の数と一致していない。この結果、すべての通訳者に共通して、文が抜け落ちてしまう「訳出なし」の出現回数は最大でも1回となっており、ほとんどの場合で何らかの訳出がなされていた。

これに対して、「完訳」ならびに「減訳」の割合は、通訳者によって開きがあり、最も「完訳」の割合が大きかったFは、1文を除いてすべての節で過不足なく訳出できていたのに対して、AやCなどは、「完訳」の割合が50%となっており、一定の訳出はできているもの、文の中に含まれる重要語句の一部が抜け落ちていたり、読み間違えていたりする傾向があった。

一方、「加訳」はCのみに見られ、いずれも冒頭の導入部分に出現しており、「先ほど申し上げましたが」など、原文には含まれていない情報が補足されて伝えられたり、原文から推測できるものの、講師は明言していない内容を補足して伝えたりするようなものが含まれていた。

こうした「減訳」「加訳」の中には、単純に語句を読み落としていたり、原文にない語句が加わっているものの他、いくつかの要素が抜け落ちたり、ことばが付け足された結果、講師が言わんとする内容が伝わらなくなっていたり、異なる意味で伝わってしまったりしているなど、論旨の伝達に影響を与えていると考えられる箇所があり、より詳細な分析が必要と考えられた。

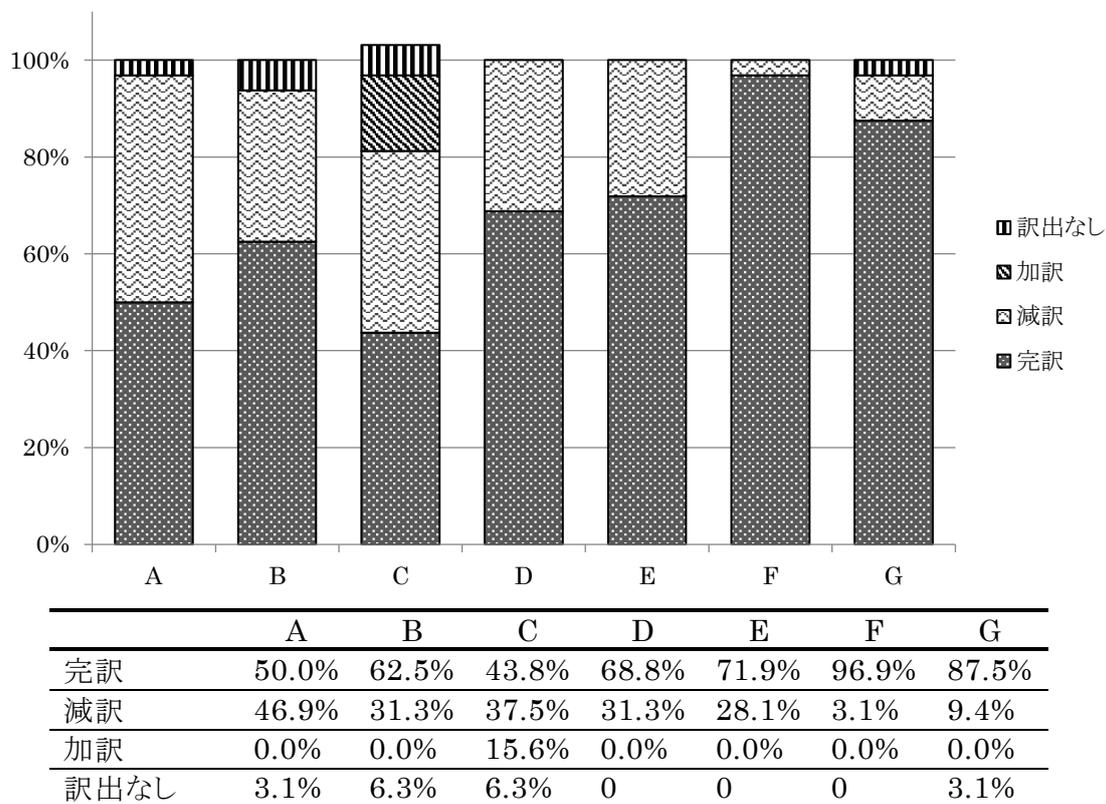


図 1 通訳者ごとの訳出率

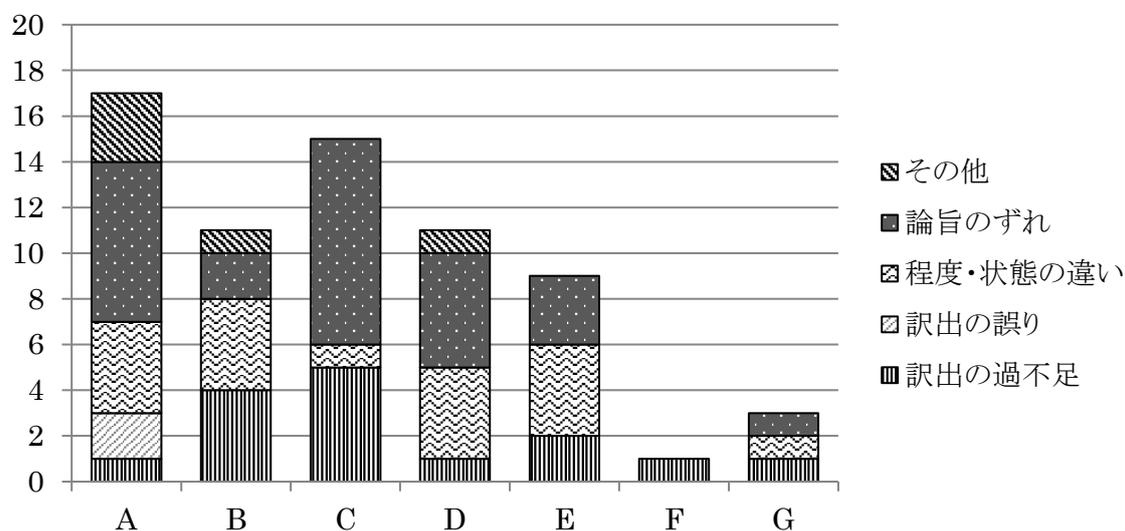
### 3.2 加訳・減訳の内容

3.1 でも述べた通り、通訳者の訳出に見られる加訳や減訳の中には、単純な読み落としから、論旨そのものに影響を与えるものまで、さまざまなレベルの「ずれ」が生じていた。そこで、これらの「ずれ」を内容ごとに分類したところ、表 3 に示す 6 つのカテゴリに分けることができた。また、こうしたカテゴリに基づき、通訳者ごとの訳出に含まれる出現回数をカウントしたところ、図 2 の結果が得られた。

ここでは、「論旨のずれ」が最も多く、特に A、C、D に多く出現していた。次いで、「程度・状態の違い」「訳出の過不足」などが多く見受けられたが、通訳者ごとに、多く出現しているカテゴリは異なり、共通する傾向を見いだすことはできなかった。

表 3 「加訳・減訳」の分類

カテゴリ	内容
訳出の過不足	伝えるべき要素が抜け落ちたり、原文にない要素が加わったりしているが、前後の文脈で補完できるなど、論旨そのものに大きな影響を与えないもの
訳出の誤り	手話表現の読み取りが間違っていて、異なる意味が伝えられているが、前後の文脈で補完できるなど、論旨そのものに大きな影響を与えないもの
程度・状態の違い	原文に含まれる強調表現が抜け落ちていたり、状態を示す表現が十分に再現されていなかったりするもので、出現箇所や内容によっては論旨に影響を与える可能性があるもの
論旨のずれ	訳出の漏れや誤りが重なった結果、主語が入れ替わるなどして、伝えるべき論旨がずれてしまっているもの
その他	上記に分類できないもの



	A	B	C	D	E	F	G	合計
訳出の過不足	1	4	5	1	2	1	1	15
訳出の誤り	2	0	0	0	0	0	0	2
程度・状態の違い	4	4	1	4	4	0	1	18
論旨のずれ	7	2	9	5	3	0	1	27
その他	3	1	0	1	0	0	0	5
合計	17	11	15	11	9	1	3	67

図 2 加訳・減訳の内容と通訳者ごとの出現頻度

以下、例を挙げながら各カテゴリの特徴を記す。まず、加訳・減訳のうち、「訳出の過不足」や「訳出の誤り」は、表 4～5 に示す通り、読み落としや語彙レベルの読み間違いはあるものの、論旨には大きな影響を与えないものである。例えば、例②では、「手話通訳の必要性は薄いのではないかと」という声もある」との原文に対して、「手話通訳はどうなのか？という声も聴きま

わっていると考えられた。

また、例③では、「手話通訳養成の有無」を「手話通訳者の設置の有無」と読み取っており、この点では、大きく意味をとらえ違えていた。しかし、すぐ次の文で「手話通訳養成」という言葉が現れており、かつ、それ以降の文でも同様に手話通訳養成に関する内容が語られていることから、受け手も通訳上のミスを察して、講師の意図を理解することができるものと考えられた。

表 4 「訳出の過不足」の例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
②	<p>/聴覚/障害/学生/支援/指差し/パソコン/通訳/ある  <u>/PT3(領き)/手話/通訳/PT3/いない/かまわない/違  う?/言われる++/思う(静止)/でも/</u>  (訳:聴覚障害学生への支援というと、パソコン通訳があるから、<u>手話通訳の必要性は薄いのではないか?</u>という声もあると思うのですが、)</p>	<p>障害学生支援においては、パソコンノートテイクというものがありますが、<u>手話通訳はどうかのか</u>という声も聴きます。実際・・・(B)</p>

(波線は過不足が生じている箇所と対応する原文・日本語訳示す)

表 5 「訳出の誤り」の例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
③	<p>/やっぱり/手話/通訳/養成(間)/PT3+(領き)/大学/中/  <u>付け加える/ある/～か/どうか(間)/PT3(領き)/</u>  <u>/つまり/アメリカ/場合/PT3/手話/通訳/養成/PT3(領  き)/大学/責任/進める/PT3/...</u>  (訳:それは、大学の中に、<u>手話通訳者養成があるか</u>  <u>どうか</u>ということです。つまり、アメリカの場合、<u>手話通  訳者養成は</u>、大学が責任を持って進めていくのが...)</p>	<p>大学に<u>手話通訳が設置さ  れているかどうか</u>というところが大きな違いです。  アメリカの場合には、<u>通訳  養成は</u>、大学が進めていく  というのが...(A)</p>

(波線は訳出の誤りと修復が生じている箇所と原文・日本語訳を示す)

これに対して、「程度・状態の違い」は、講師が力点を置いて説明をしている箇所で、その強調表示が落ちたり、指し示す状態が変わってしまったりしているものを指す(表 6)。これらは、それ単体では大きな違いを含まないものもあるが、出現箇所や内容によっては、論旨に影響を与える可能性があると考えられる。例えば例④は、日本とアメリカの手話通訳養成の方法について対比しながら述べている箇所で、講師は「(日本に見られるような)このような養成方法は、アメリカのどこを探しても見当たりません」と、日本の手話通訳養成体制の特殊性を強調している。これに対して、訳文では強調表示が読み落とされ、「(アメリカで)そのような状況を探しますと、なかなか見つかりません」と訳している。この結果、「アメリカにも日本と同じような養成方法を取っている機関がいくつかあるが、数は少ない」という意味の伝達がなされており、講師が指摘する特殊性が薄れてしまっている。どちらの文も、日本とアメリカの養成体制が異なることを示しているという点では共通しているが、前段の部分で、講師はこれを「決定的かつ致命的な

違い」と表現している箇所だけに、受け手に与える影響は大きいと言える。

表 6 「程度・状態の違い」の例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
④	<p>/でも/日本と同じもの/アメリカ/場所/何?/探す/ない            ++/            (訳:このような養成方法は、アメリカの<u>どこを探しても</u>  <u>見当たりません。</u>)</p>	<p>ですので、アメリカでそのよ            うな状況を探しますと、<u>なか            なか見つかりません。</u>(A)</p>

(波線は程度・状態の違いが生じている箇所と原文・日本語訳を示す)

一方、「論旨のずれ」は、訳出の漏れや間違いが重なるなどして、伝えようとしている内容自体が変化してしまっているもので、今回の通訳データの中では、ほぼすべてが話の後半部分に集中して出現している点で特徴的であった。このため、原文の内容やスピード、そこで用いられている手話表現の特徴と何らかの関係があると考え、「論旨のずれ」が生じている箇所と、推察される原因を探ってみたところ、表 7 に示す 4 つのタイプに分類することができた。これらを通訳者ごとに、出現回数をカウントしたところ、表 8 の結果が得られた。

表 7 推測される原因から見た「論旨のずれ」のタイプ

カテゴリ	内容
訳出の遅れ	何らかの理由で訳出が遅れたため、間に入った情報が読み取れず、論旨にずれが生じているもの
ポイントとなる概念の理解	論旨を理解する上で重要な概念が正しく訳出できていないために、結果として論旨にずれが生じているもの
通訳者による補足や修復	通訳者が自身の解釈に基づき補足したり、訳文を修復したりした結果、論旨にずれが生じているもの
その他	単純に単語等を読み間違えたり、適当な訳語が思いつかなかったりした結果、論旨にずれが生じているもの等

表 8 通訳者ごとの「論旨のずれ」のタイプ別出現回数

	A	B	C	D	E	F	G	合計
訳出の遅れ	4	0	3	0	2	0	0	9
ポイントとなる概念の訳出	2	1	0	4	0	0	0	7
通訳者による補足や修復	0	0	4	0	0	0	0	4
その他	1	1	2	1	1	0	1	7
合計	7	2	9	5	3	0	1	27

## a) 訳出の遅れ

タイプ別に見た出現回数で最も多かったのが、訳出が遅れたために、読み落としや誤訳が発生して、結果的に「論旨のずれ」が生じているもので、全体としては9か所に出現していた。

このうち、特に目立ったのが日本手話で特徴的なリファレンシャルシフト構文（以下、RS 構文）の読み取りに時間を要し、後続の訳出で「論旨のずれ」が生じるものであった。RS とは、話者がある行為者の姿勢や頭の動き、視線、表情などを演じる表現で(Emmorey, 2002)、話し言葉における直接話法のように、会話文や話者の内言、誰かの行動、あるいは自分の過去の行動などを引用して表現するものである。これらを組み込んだ構文を RS 構文といい、表中では{ }を用いて、RS の始点と終点を示している(表 9)。

表 9 訳出の遅れによる「論旨のずれ」の出現例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
⑤	<p>/また/ディスカッション/ゼミ/中/PT1/司会/担当/順に回す/自分に回ってくる/時/{(RS)聴覚障害/いえいえ/次の人に回す}/違う/PT1/自分/{(RS)担当する}/ため/PT3/手話/通訳/PT3/来る/助けてもらう/必要/PT3/</p> <p>(訳:あるいは、ゼミの中で持ち回りの司会がまわってきたときにも、<u>聴覚障害があるからと担当を避けるのではなく、きちんと役割を担うためにも手話通訳は必要です。</u>)</p>	<p>全体での意見交換等をするときには、司会を順番に担当するんですけども、私はろうだからできないということで他の人に頼む、ということではなく、<u>いつまでもろう学生が他の人に支援を受けるのではなく、自分が主体的に授業に参加できる、行動できるようには・・・</u> (A)</p>
⑥	<p>/PT3/みたい経験/PT3/3年/4年/過程/中/少しずつ/積み重ねる/ため/手話/通訳/言う/大事/PT3/</p> <p>(訳:ですから、このような経験を大学4年間の中で<u>少しずつ積み重ねていくことが重要で、そのためにも手話通訳が重要になるのだと思います。</u>)</p>	<p>3~4年になった段階で、段階のときには、<u>1年のときから少しずつ積み重ねが...やってこれることが必要です。</u> (A)</p>
⑦	<p>/そうではなく/対等/議論/ため/やっぱり/手話/通訳/必要/PT3/</p> <p>(訳:そうではなく、<u>対等に議論に参加するためには、やはり手話通訳者が必要になるわけです。</u>)</p>	<p>ですから<u>周りの学生と伍してきちんと議論に参画する</u>...。(C)</p>

(波線は論旨のずれが生じている箇所と対応する原文・日本語訳を示す)

例えば、例⑤では、1文に2箇所RSが用いられており、それぞれ、「聴覚障害があるので、(司会は)担当できません」と話している聴覚障害者の様子や、「(自分が)担います」と言って、司会を担当する聴覚障害者の様子が引用されて文内に組み込まれている。直訳すると「ゼミなどのディスカッションでは、司会を順番に回していくことがあります、こうした司会が回ってきたときに『聴覚障害があるから担当できません』と伝えて、次の人をお願いするのではなく、『私がやります』と自分自身で担当していくためにも手話通訳が必要です」との意味になるが、

時間的には14秒しかなく、これらをすべて訳出していたのでは、到底間に合わない。このため、通常は日本語訳で示したとおり、端的にその状況を説明することになるが<sup>4</sup>(岡・赤堀, 2011)、例⑤では、こうしたRS構文を、そのまま原文に忠実に読み取ろうとした結果、訳出に遅れが生じ、その間に表された手話を読み取ることができなくて、論旨がずれてしまっていた。こうした課題は、A、Cに特に顕著に見られたが、Bや完訳の割合が非常に高いFなども、同じ箇所では訳出に遅れが出て、後続の文を短くまとめたり、早口で話したりして対応しており、翻訳上、技術を要する箇所だったことがわかる。

一方、例⑥は、間違いに気づいて言い直しをしている間に訳出が遅れ、後続の語句で論旨にずれが生じたものである。ここでは、/3年/4年/という手話を見た直後に、「3～4年になった段階で」との訳出がされており、その後/過程/中/という表現を見て、学年を示す、3年、4年ではなく、「大学4年間の過程の中で」という意味だったことに気づき、修復を試みている。しかし、この間に次に続く語句が表示されたため、内容が読み取りきれずに、意味の伝わらない表現となっていた。こうした読み間違いは、少し原文の内容を見ないと指し示す意味がつかめない箇所が生じており、全体的にタイムラグの小さいAの訳出の中で比較的多く見られた。

また、例⑦では、原文で/対等/(対等に)と表現されている箇所を、「周りの学生と伍してきちんと議論に参画する」と加訳した結果、表出に時間がかかり、その後の文章が読み取りきれなくなっているもので、加訳の多いCにその傾向が見られた。

#### b) ポイントとなる概念の訳出

次に多かったのが、ポイントとなる概念を的確に訳出できていなかったり、理解が限定的であったりするため、論旨にずれが生じていると推定できるもので、特定の文章に集中して出現している点で特徴的であった。それは、原文の後半部分で、講師が「聴覚障害学生が主体的に行動するためには、(パソコンノートテイクのように一方向に情報を受けるだけの支援のみでなく、双方向のやりとりが可能な)手話通訳による支援が不可欠である」ということを、たくさんの事例を重ねながら論証している箇所であり、講師はこの様子をよりよく伝えるために、RS構文を用いて、「主体的な行動」という概念を表していた。

例⑧⑨もこの一部であるが、ここでは、/自分/(RS)行動できない/(主体的に行動することができない)という表現で、/行動する/という手話単語部分に、RSが用いられていた(表10)。具体的には、/行動する/という手話単語に同期して、RSの標識である視線や頭の動きが表現され、かつ、通常の/行動する/という手話よりも、腕や体を大きく動かすことで、「主体的に行動する」という意味を伝えていた。さらに、その手話の動きを完結させるのではなく、途中で止めることで、否定の意味を付加し、「主体的に行動することができない」という意味を表現していた<sup>5</sup>。しかし、例⑧⑨では、こうしたポイントになる表現が「主体的」という用語と結びついておらず、結果として論旨を伝える上で非常に重要な概念が適切に訳されない形となっていた。

また、例⑩⑪も、/({RS)実習/行く/~ました/自分/立つ/教える/講義をする}/できる/PT3/(実習などの場面で、自信を持って行動が取れるのだと思います)という表現を用いて、先の「主体的」と同様の内容を伝えている。ここでは、実習等の場で、人々の前に立ち、堂々と授

業をしたり、話をしたりする様子を示すことで、「(実習に限らずさまざまな場面で)自信を持って行動できる」という意味を伝えているが<sup>6</sup>、訳出文では「自信を持って話をしていく」「積極的に外に対して発言していく」と限定的な表現が用いられており、やはりポイントとなる概念が十分に伝わらない結果となっていた。

なお、例⑨⑩は、いずれも D による訳出であり、「主体的に行動する」にあたる語句が、「積極的に発言する」と訳されているのがわかる。特に、例⑨では、原文に「発言する」に似た表現がないにもかかわらず、こうした訳出がされており、全体的にも「読み取り通訳がないと発信できない」といったメッセージが伝えられていた。このため、講師が伝えたいと考えているメッセージを限定的に受け取っていて、その理解が訳出に反映されている可能性があると考えられた。こうした通訳者の理解については、本研究の範囲では検証が難しいが、訳文を見る限り、原文メッセージが矮小化されて伝わる結果となっており、今後、検証が必要な箇所と言える。

表 10 ポイントとなる概念の訳出が原因で「論旨のずれ」が出現している例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
⑧	<p>/自分/{(RS)行動できない}/文字/通訳/だけ/{(RS)受け身+}/<u>違う/{(RS)主体的になる}/方法(首振り)/PT3/</u></p> <p>(訳: 文字通訳だけでは、<u>主体的な行動をとる術がありません。</u>)</p>	<p>そういうときに、<u>自分での行動が文字通訳だけでは受け身になってしまって、自分の意見表明というのがなかなかできません。(A)</u></p>
⑨	同上	<p>文字通訳は受け身ですから自分が周りの人に<u>何か発言するということが難しくなってきます。(D)</u></p>
⑩	<p>/少しずつ++/{(RS)受ける}/違う/{(RS)行動する}/方法/積み重ねる/PT3(うなずき)/始めて/{(RS)実習/行く/～ました/自分/立つ/教える/講義をする}/<u>できる/PT3/</u></p> <p>(訳: 早くから少しずつ主体的に行動できる方法を積み重ねていくことで、はじめて実習などの場面で<u>自信を持って行動がとれるのだと思います。</u>)</p>	<p>次の段階を見越して少しずつ準備をしていく、という<u>ことで自信を持って話をしていくこともできます。(C)</u></p>
⑪	同上	<p>その積み重ねがあって、はじめて学外実習でも<u>積極的に外に対して発言をすることができます。(D)</u></p>

(波線は論旨のずれが生じている箇所と対応する原文・日本語訳を示す)

### c) 通訳者による補足や修復

a) b)に述べた例の他、全体的に加訳や訳出の修復が多かった C の訳出には、原文で用いられている手話の影響というよりも、通訳者による補足や修復が原因で、誤った内容が伝え

られているとみられるものもあった。例えば例⑫は、講師が「ゼミが始まると、それ(パソコンノートテイク)だけでは行き詰まりが出る」と話しており、次に続く文章で、この理由を述べている(表 11)。要約すると、「ただ聞くだけの講義とは異なり、ゼミなどの場面では、双方向のやりとりが必要になるため、手話通訳による支援が不可欠」という主旨になるが、訳出文では、例⑫の文が示された時点で「専門的な内容では、(中略)文字による通訳では十分ではない」と訳出しており、講師の主張とは異なる意味が伝えられていた。原文の中には、専門性に言及している箇所はなく、通訳者が文脈を先取りして加訳した結果、論旨がずれてしまった例と言えるだろう。

また、例⑬は、「手話通訳の役割が重要」という主旨を伝える文であるが、通訳者自身が論旨を明確にしようと修復した結果、「主体的に学業に参加する活動が大事」という内容が伝達されていることがわかる。

これらの背景には、a) b)で述べたような訳出の遅れやポイントとなる概念の読み落としなども影響している可能性があるが、これをリカバーしたり、補足説明したりした結果、論旨のずれが生じているもので、直接的には通訳者自身による補足や修復等の影響が強いと言えるだろう。

表 11 通訳者による補足や修復が原因で「論旨のずれ」が出現している例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
⑫	しかし/大学/3年/上がる/PT3(領き)/ゼミ/始まる/~ま した/PT3/時/PT3/行き詰まり/来る(静止)/ (訳:けれども、大学3年になり、ゼミが始まると、 <u>それ だけでは行き詰まりが出てきます。</u> )	ところが、3年生、4年生に なる、ゼミが始まるとなると、 その <u>専門的な内容では、 え~筆記による文字による 通訳では十分ではないい ですね。</u> (C)
⑬	/つまり/自分/{(RS)受ける}/違う/主/体/的/行/動/する/ 思/う/時/PT3++/手話/通訳/大事/PT3/ (訳:つまり、自分が受動的にではなく、主体的に行動 をしようとしたときに <u>手話通訳の役割が非常に大きい わけです。</u> )	つまり、自分自身が受け身 ではなく、 <u>主体的に学業 に、え~参画していくとい う、その活動が非常に大事 になってきますね。</u> 学年が 上がってくると。(C)

(波線は論旨のずれが生じている箇所と対応する原文・日本語訳を示す)

### 3.3 論理構造の不明確さ

前項では、減訳や加訳により、論旨がずれるなど、内容の理解に影響を及ぼす例があることを指摘してきた。しかし、訳出文の中には、論旨は概ね合致しているものの、論理構造が明確に伝えられていなかったり、異なる表現が採用されたりしているために、講師の意見や考えが、原文ほど明確に伝わってこない箇所も複数見られた。これらの内容は、文レベルの比較のみでは十分把握しきれないと考えたため、原文を話されている話題のまとまりごとに切り分け、それぞれについて、「話題の提示」から「帰結」に至るまでの展開を分析し、これらの要素が訳出文の中にどの程度再現されているかを分析した。この結果、表 12 に見られるような要素が脱落しがちで、これらが論理構造の不明確さにつながっている可能性があることが明らかになった。また、こうした要素の脱落について、通訳者ごとの出現回数をカウントしたところ、表 13

のような結果が得られた。なお、分析の際には、話題そのものが一定程度伝達されていることを前提にする必要があったため、「論旨のずれ」が生じている箇所は分析の対象から外し、「完訳」されているか、「訳出の過不足」やちょっとした「訳出の誤り」「程度・状態の違い」はあるけれども、論旨は伝わっている箇所のみを分析対象とした。

表 12 論理構造の不明確さの内容

カテゴリ	内容
帰結表現	これまでに話されていた内容を統括し、結論を述べる部分において、その手掛かりが十分に伝えられていなかったり、異なる表現になったりしているもの
話題の提示・展開	これまでに話されていた内容をいったん終結させ、新たな話題が始まったことを示す部分において、その手掛かりが十分に伝えられていなかったり、異なる表現になったりしているもの
対比構造	いくつかの要素を対比させて話すことで、違いを明確に伝えようとしている部分において、その手掛かりが十分に伝えられていなかったり、異なる表現になったりしているもの
その他	上記以外の理由で、論理構造が明確に伝えられていなかったり、異なる表現になったりしているもの

表 13 通訳者ごとの「論理構造のゆがみや不明確さ」の出現回数

	A	B	C	D	E	F	G	計
帰結表現	2	2	1	3	2	0	1	11
話題の提示や展開	1	1	0	0	3	0	0	5
対比構造	0	1	0	2	1	0	0	4
その他	1	0	1	1	1	0	0	4
合計	4	4	2	6	7	0	1	24

#### a) 帰結表現の不明確さ

最も多くみられたのは、話題ごとの終結部に現れるべき帰結表現があいまいになるもので、多くの通訳者に共通して出現していた。これは、「すなわち」「つまり」「～なんです」「～わけです」といった帰結の働きをする接続詞や助動詞が省略されたり、別の表現が用いられたりした結果、結論が明確に打ち出されないまま文章が終わってしまうものである。

例えば、例⑭では、/つまり/という手話表現が、「そして」と言い換えられ、「～わけです」「～なんです」と伝えるべき文末が「～なります」で締めくくられている(表 14)。この結果、結論を伝えているという点を示す手がかりが抜け落ち、講師の伝えたいポイントが十分に伝わらない結果となっていることがわかる。加えて、前の文でも、「そして」～「必要になります」という文体を使用しているため、二つの文が並列に見えてしまい、さらに結論を埋没させる形になっている。

表 14 「帰結表現の不明確さ」の例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
⑭	<p>{(RS)聴覚障害/いえいえ/次の人に回す}/違う/PT1/ 自分/{(RS)担当する}/ため/PT3/手話/通訳/PT3/来 る/助けてもらう/必要/PT3/ /つまり/自分/{(RS)受ける}/違う/主/体/的/行/動/する/ 思/う/時/PT3++/手話/通訳/大/事/PT3/</p> <p>(訳:「聴覚障害があるから...」と担当を避けるのでは なく、きちんと役割を担うためにも手話通訳は必要で す。つまり、自分が受動的にではなく、主体的に行動 をしようとしたときに手話通訳の役割が非常に大きい わけです。)</p>	<p>そして、ゼミの中で司会を 学生が交代に担当するとき も、あ、聞こえないからあな たはやらなくていいというこ とで...になってしまいます。 やはりその時にも手話通訳 が必要になります。</p> <p>そして、受け身ではなく、 自分が主体的に行動でき るようにするために、やはり 手話が必要になる、手話 通訳が必要になります。 (D)</p>

(波線は論理構造の不明確さが生じている箇所と対応する原文・日本語訳を示す)

#### b) 話題の提示や展開の不明確さ

次に多かったのが、新しい話題が提示されたり、話題が転換したりした時に、手がかりが抜け落ちてしまうもので、特に E にこの傾向が見られた。例えば例⑮では、講師が「実際のところどうなのでしょうか?」と聴衆に問いかけたあと、「ろう学生の立場では」と主体を示すメタ言語表現を用いて、話題を焦点化している(表 15)。これに対して、E の訳出は、抑揚のない表現で「それが...実際はどうなのか」とつぶやくような形で終わってしまっており、次に続く「ろう学生の立場に立ってみると」という語句も、同じ調子で読み取られているため、ここで問題が提起され、一定の視点から検討を始めたいとする講師の意図が伝わりづらい表現になってしまっていた。

表 15 「話題の提示や展開の不明確さ」の例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
⑮	<p>/聴覚/障害/学生/支援/指差し/パソコン/通訳/ある /PT3(頷き)/手話/通訳/PT3/いない/かまわない/違 う?/言われる++/思/う(静止)/でも/実際/どう/〜か?/ /ろう/学生(聞)/ろう/者/みんな/立場/言/う/場/合/PT3 / 例えば/大学/1年/2年(頷き)/時間の経過/PT3(頷き)/ まあまあ/{(RS)講義/聞/受ける++}/多い/PT3/</p> <p>(訳:聴覚障害学生への支援というと、パソコン通訳が あるから、手話通訳の必要性は薄いのではないか? という声もあると思うのですが、<u>実際のところはどうな のでしょうか?ろう学生、聞こえない立場から言うと、例 えば、大学 1~2 年生のところまでは、講義をただ「聞 く」形での学習が多いでしょう。</u>)</p> <p>※「どう」「ろう学生」にアクセントがあり、語りかけてい たり、話題が展開したりしたことがわかる。</p>	<p>聴覚障害学生支援にはパ ソコン通訳があるし、手話 通訳なんていないじゃ ん、そんなものはいな いんじゃないかなっていうよ うな意見もありますが、<u>そ れが...実際はどうなのか。 ろうの学生の立場に立っ てみると、大学の 1~2 年 生</u>のときには、講義を聞く、授 業を受けるという機会が非 常に多いと思います。(E)</p> <p>※抑揚がなく、つぶやくよ うな表現で、話題化されて いることが伝わりづらい。</p>

(波線は論理構造の不明確さが生じている箇所と対応する原文・日本語訳を示す)

## c) 対比構造の不明確さ

講師は、1~2年生の授業と3~4年生にあがってからの授業、文字通訳を利用したときと手話通訳を利用したときなど、さまざまな場面对比させることで、手話通訳の重要性について説明をしていた。しかし、こうした対比構造が十分に伝わらなかった結果、講師の伝えようとする主張があいまいになってしまう場面も見られた。

例えば、例⑩で、講師は1文目を表した後、頭の位置を保持することで、前後の文の関係性が続くことを示し、/そうではなく/という表現を挟んで続く文章を表現することで、前後の文を対比させて説明しているということを伝えている(表16)。同時に、あえて、その場に参加できていない状況を先に説明することで、その後の講師の主張を強調している。これに対して、訳出文では、二つの文が同じ調子で並列して訳されている。このため、対比構造が失われ、講師の言わんとするところが十分に伝わらない結果となっていることがわかる。

表16 「対比構造の不明確さ」の例

番号	原文(日本語訳)	訳出文
⑩	<p>/お客様/まま/状態/なる/PT3(静止)/  <u>/そうではなく/対等/議論/ため/やっぱり/手話/通訳/必要/PT3/</u>            (訳:(議論の輪に入れず)お客様状態になってしまうわけです。  <u>そうではなく、対等に議論に参加するためには、やはり手話通訳者が必要になるわけです。)</u></p>	<p>つまり、お客様状態でゼミに参加せざるを得ないので            対等な議論をするためにはやはり手話通訳者が必要です。(D)</p>

(波線は論理構造の不明確さが生じている箇所と対応する原文・日本語訳を示す)

## d) その他

a~c に述べた内容の他に、訳出文の構造の関係で、講師が伝えたいメッセージが十分伝えられていない例として、「~からです」といった助動詞が抜け落ちることで、主張していることに対する根拠が明確に伝わらず、結果として主張が弱くなってしまっているものや(D)、「~できると思うのです」など、講師の意見や考えを伝えている主張文が、「~していく」と訳されることで、単に事実を述べた叙述文になってしまっている例などが見受けられた(E)。これらについては、出現回数が少なかったため、その他としたが、今後より多くのデータについて分析していくことで、より詳細な実態が把握できるものと考えられた。

## 4. 考察

本稿では、学術的な講演場面における通訳データを元に、加訳や減訳等の理由で原文の内容が十分に伝わっていない箇所を中心に分析を行うことで、講師が伝えようとしている「論旨」やそこで用いられている「論理構造」がどのように伝達されているかを明らかにした。

この結果、a) 本研究の対象者のように、学術分野の通訳経験が豊富な通訳者の場合、1文を完全に訳出できないような場面はほとんど生じないが、重要語句が抜け落ちる「減訳」や

原文で話されていない内容が付加される「加訳」などは少なからず生じており、通訳者によっては、その割合が 40%前後にのぼること、b) 「加訳」や「減訳」の中には、単純な誤りや些細な情報の洩れの他、論旨に影響を及ぼすものも含まれており、この原因には「訳出の遅れ」や「ポイントとなる概念の訳出」「通訳者による補足や修復」などが関係していること、c) 論旨のずれには至っていないとしても、講師が意図したほど明確に論旨が伝わっていない箇所は少なからず見られ、これには論理構造の伝達が関係していること、特に「帰結表現」の伝達において、あいまいさが残るケースが多く、帰結の働きをする接続詞や助動詞が抜け落ちたり、他の語句に置き換えられたりしがちなことなどが明らかにされた。

ここでは、これらの結果を受けて、通訳者ごとの特性について掘り下げるとともに、そこから導かれる養成への示唆について考察を行いたい。

#### 4.1 通訳者ごとの特性

通訳者ごとの特性として、各項目のデータを比較したところ、完訳の割合が非常に高く、論旨や論理構造についても、一貫して正確に伝達できている通訳者(F、G)がいる一方で、加訳や減訳の割合はそれぞれに異なるが、論旨のずれと論理構造の不明確さのどちらか一方、あるいは両方が一定数以上(5 回以上)出現している通訳者も見られた(A、C、D、E)。このうち、後者に着目して、本文には十分に記載できなかった各通訳者の訳出の特徴とともにその実態を見たところ、A は、訳出の遅れによる論旨のずれが多く出現しており、特に RS 構文の読み取りにおける遅れが顕著にみられた(⑤など)。また、ポイントとなる概念の訳出も RS によって表現されている箇所が問題となっており(⑧など)、これらを改善することで、訳出の質が向上することが推察された。一方、C は加訳が多く、このために訳出が遅れたり、加訳した箇所自体が論旨とずれたりしている場面が目立った(⑦⑫⑬など)。しかし、論理構造のゆがみについてはほとんど出現しておらず、伝えている内容にはずれがあるものの、対比表現が用いられている箇所は対比として、帰結部分は帰結として明確に伝えようと意識している点で特徴的であった。これに対して D は、完訳している文も多く、一見して正確な訳出がされているように聞こえるが、ポイントとなる概念の訳語が微妙にずれていたり(⑨⑪など)、対比構造や帰結表現など、講師が強調して話している部分で、その構造が保たれていなかったりして(⑭⑯など)、歯がゆさが残る通訳となっていた。さらに E は、論旨のずれは比較的少なく、完訳の割合も高かったが、抑揚に乏しく、通常、音声の強弱で表すような話題の転換や強調等が行われていなかった結果、論理構造を示す手がかりが減ってしまっている箇所が多くみられた(⑰など)。

#### 4.2 養成への示唆

4.1 で述べてきた結果から、今後の養成に資する知見として、以下のような点が示唆された。まず、大前提として、加訳や修復により、論旨がずれる傾向にあった C の結果から、原文に忠実に訳す通訳者の姿勢について再確認をする必要があると考えられた。通訳における翻訳行為というのは、ある発話と同じ意味の内容を別の言語を用いて伝達する行為(Rabin, 1958)であるが、さまざまな認知的制約や起点言語と目標言語の統語構造の違いなどから、原文で話

された内容を再構成して伝える場面も多い(Gile, 1995; 遠山・松原, 2003; 水野, 2015 など)。また、通訳者を「文化的仲介者」や「コミュニケーションファシリテーター」ととらえるなら、異文化間ギャップを埋めるために原文では表面化されていない発話意図を解釈して、明示的に伝達したり、文化や慣習の違いについて説明したりすることも考えられる(稲生・染谷, 2005 など)。このため、原文と訳出文の間に表面的な1対1対応を求めることはナンセンスであるが、通訳者による加訳や修復の結果、本来伝えるべき論旨が十分に伝わらない場面が生じるのであれば、その際に用いていた手法が適切であったのかどうか再考する必要があるだろう。特に学術分野における通訳では、講師は、何をどのように伝えるかを考え、一定の準備の元、発言する場面が多い。この際、特に、手話通訳の場合、講師の頭の中には、手話とともに日本語の語句や文が存在しているケースがあり、この言葉を使って読み取ってほしいと考えていることも多い。このため、事前の打ち合わせ等でこうした表現について十分確認するとともに、確認した表現を生かしながら、講師が意図する論旨や論理展開を再現していく手法について改めてトレーニングが必要と言えるだろう。

一方、論理構造が十分に伝えきれていなかったD、Eの結果から、通訳者自身が論理的に物事を理解し、伝えるためのトレーニングも必要と言えるだろう。日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan)情報保障評価事業WG(2012b)は、大学で求められる手話通訳の技術について報告する中で、大学等の学術場面の手話通訳について見識を有する聴覚障害者・手話通訳者による座談会を企画している。この中で、聴覚障害当事者であり、日常的に手話通訳を利用しながら大学で教鞭をとっている松崎は、通訳者自身が論理的思考力を持つとともに、講師が用いている論理展開を的確に把握し、それを訳出に反映させられる力が必要ではないかと述べている。今回の結果では、Cはこうした側面では、十分な力を有していたことが伺え、他の通訳者についても同様の力を磨いていくことが重要と言えるだろう。また、ポイントとなる概念がとらえきれていなかったり、限定的な訳出になったりしていたCやDの結果からは、話されている内容に対する理解の不足も感じられた。このため、テーマとなっている分野について学習をしたり、その分野についての理解を確かめるために、事前資料等を元に互いに議論をしたりするような学習の機会も必要と考えられた。

他方、RS構文やRSによって伝えられている概念の適切な翻訳についても、トレーニングが必要な部分と考えられた。これは、考察で取り上げたAのみならず、B、Cやほとんど訳し漏れのなかったFでさえも、苦戦を強いられていた点である。水野(2015)は、日本語と英語のように非対称性の大きな言語の組み合わせでは、認知的負荷を軽減するため統語的再構成方略などの訳出方略を編み出す必要があるとしている。RS構文の読み取りは、まさに手話と日本語の間の非対称性が顕著に表れた部分であり、効果的に読み取るための訳出方略を共有していく必要があると言えるだろう。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、学術分野における手話から日本語への通訳に焦点をあて、特に「論旨」と「論理構造」の伝達を中心に分析を行うことで、求められる技術や今後の課題について明らかにし

てきた。しかし、本研究の対象となった通訳者は、わずか7名であり、今後、得られた結果を一般化していくためには、より多くのデータを収集・分析していく必要があるだろう。また、原文として収録した手話表現も、1名の手話話者による講義場面であり、話者や使用手話、場面、トピックスが変わったりした場合の変化についても分析が必要と言える。さらに、学術分野の通訳では、通訳者の知識による影響も大きいだろう。今回の分析では、対象となった通訳者が語られたテーマに対して、あらかじめどの程度の知識を有していたかについては統制しておらず、これらが影響した可能性も否定できない。また、与えられた資料に基づく事前準備の方法などによっても、訳出は変化する可能性があり、これらの影響についても分析していく必要があると言える。加えて、今回の分析では、学術分野における手話通訳経験を有する手話通訳者2名がそれぞれ独立して評定するという形をとったが、結果として内容が伝わるものであったかどうかといった判断については、聞き手によって変化するものである。また、同じ訳し方であっても、話し手によって、それを適切とすかどうかといった許容度が変わる可能性もあり、通訳の利用者である聴者・聴覚障害者による評価についても検討していく必要があるだろう。

いずれにしても、聴覚障害者の発言を効果的に伝える手話-日本語同時通訳は、学術分野で活躍する聴覚障害者を支える上で非常に重要な存在である。今後、このような聴覚障害者が、通訳を介すことによる不利益を感じることなく、持てる力を十分に発揮できる場面が増えることを期待して、さらなる知見の蓄積に繋げていきたい。

#### 【付記】

本研究は科学研究費助成事業(基盤研究 A/課題番号 26245086)の成果である。研究実施にあたっては、筑波技術大学研究倫理委員会の承認を得た(承認番号:H28-31)。本稿の執筆にあたって協力いただいた聴覚障害当事者や通訳者のみなさんに末筆ながら感謝の意を表したい。

#### 【著者紹介】

白澤麻弓(SHIRASAWA Mayumi) 筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター准教授。手話通訳士。日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan)事務局長として、全国の大学に対する相談支援活動やネットワーク形成に貢献。

#### 【註】

1 霍間らは、大学の講義場面を想定して収録した手話映像を元に、通訳者による訳出を分析し、①日本語に対応して手話単語を表す「日本語対応手話」よりも独自の文法構造を持つ「日本手話<sup>1</sup>」からの読み取りの方が訳出に困難をとまなうケースが多いこと、②訳出率の高い通訳者は、「言い換え」「付加」「省略」などの多様な変換作業を使い分け、情報を的確に訳出していること等を明らかにしている。これらは、手話から日本語への通訳に焦点をあてた我が国で初の本格的な研究であるが、題材こそ大学の講義場面を取り上げているものの、高度専門領域における通訳の特質について掘り下げるものではないため、本文中では割愛した。

2 手話の記述においては、以下の記号を用いた。/:単語の区切り、PT1:自分への指さし、

PT2: 二人称への指さし、PT3: 三人称や対象物への指さし、+ : 繰り返し、? : 疑問形、( ): 頷き、間、静止、首振りなどの NMM、RS: リファレンシャルシフト、CL: 類似、{}: RS の区切り

3 ここで用いられている表現は、手話としては、あまり一般的なものではなく、講師もその点を理解して、あえて口形をつけながら、日本語を借用して内容を伝えている。このため、訳出においてもこの言葉を採用してほしいという意図が感じられる。

4 岡ら(2011)は、/先輩/{(RS)/バレー/どう?}/{(RS)PT1/構わない}/PT1/バレー/入った/という文を例に、RS 構文について説明している。直訳すると、「先輩が『バレー部(に入ったら)どう?』と尋ねてきたので、私は『いいですよ』と伝えてバレー部に入りました」となるが、日本語では、「先輩に誘われてバレー部に入った」と訳するのが一般的とのことである。

5 この表現単体では、通常「主体的」という訳の他に、「能動的」「活発に」などの訳し方も可能である。しかし、直前の文章で、/主/体/的/行動/する/思う/時/(主体的に行動しようとしたときに(「主体的」という用語は、漢字に対応した手話を用いて、一文字ずつ「主」「体」「的」と表現している))と表現されており、あえて日本語の「主体的」ということばを引用して用いているため、例文⑨⑩⑪でも「主体的」と訳するのが妥当と考えられる。なお、今回のデータでは、7 名の通訳者のうち、特に訳出率の高かった 3 名が、共通して「主体的に行動できない」と訳している。

6 日本手話では、一般的・抽象的な事象を表す際に、それを代表する場面やものの例を表示し、そういったものを含むカテゴリであるという伝え方をすることがある。例えば、「果物を買ってきて」と伝える際に、/りんご/バナナ/など/買う/お願い/(りんごやバナナなどの具体物を表すことで「果物」という概念を伝え、「それらを買ってきて」と依頼している)といった伝え方をすることで、ここで挙げられた名詞は、あくまで例であり、必ずしもりんごやバナナを買ってきてという意味を伝えるものではない。同様に、本文で挙げた例も、実習や人前で話すという行為は、あくまで例として示されているもので、伝えるべき本意は、「自信を持ってさまざまな行動を行うことができる」という点である。

#### 【引用文献】

- 江原こう平, 白澤麻弓, 吉川あゆみ (2020) 「大学における手話通訳者の実態と課題に関するアンケート調査」『日本手話通訳士協会・日本手話通訳学会 2019年度研究紀要』第17巻, 46-54
- 稲生衣代, 染谷泰正 (2005) 「通訳教育の新しいパラダイム—異文化コミュニケーションの視点に立った通訳教育のための試論—」『通訳研究』第5号, 73-110.
- 鎌田一雄, 佐藤知子, 山本英雄, スーザンフィッシャー (2002) 「日本手話における発話速度と文構造との関係に関する一考察」. 『映像情報メディア学会誌』第56巻第5号, 872-876.
- 福本淳一 (1990) 「筆者の主張に基づく日本語文章の構造化」『情報処理学会研究報告 自然言語処理(NL)』第64号, 113-120.
- 石野麻衣子 (2018) 「高等教育における手話通訳の訳出—主題と主題に関する説明に注目して—」. 『日本手話通訳士協会・日本手話通訳学会 研究紀要』第15巻, 36-44.
- 水野的 (2015) 『同時通訳の理論: 認知的制約と訳出方略』朝日出版社, 東京都千代田区
- 中野聡子, 原大介, 金澤貴之, 川鶴和子, 細井裕子, 望月直人, 楠敬太, 伊藤愛里

- (2017a)「学術手話通訳に求められる訳出スキルに関する予備的検討—ろう通訳者を講師とした日本手話翻訳研究講座の記録から—」『日本特殊教育学会第54回大会予稿集』CD-ROM
- 中野聡子, 後藤陸, 原大介, 細井裕子, 川鶴和子, 隅田伸子, 金澤貴之, 伊藤愛里, 楠敬太, 望月直人, 諏訪絵里子, 吉田裕子 (2017b)「学術手話通訳における日本手話要素の表出に関する分析 : ろう通訳者と聴通訳者の比較から」『大阪大学高等教育研究』第6巻, 1-13.
- 中野聡子, 後藤陸, 原大介, 細井裕子, 川鶴和子, 隅田伸子, 金澤貴之, 伊藤愛里, 楠敬太, 望月直人, 諏訪絵里子, 吉田裕子 (2018)「学術手話通訳における日本手話要素の表出に関する分析 : ろう通訳者と聴通訳者の比較から」『大阪大学高等教育研究』第6巻, 1-13.
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan) (編) (2015)『大学教職員のための地域通訳依頼ハンドブック—よりよい連携を目指して』国立大学法人 筑波技術大学, 茨城県つくば市
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan)情報保障評価事業WG (2012a)『大学での手話通訳ガイドブック—聴覚障害学生のニーズに応えよう!』筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター, 茨城県つくば市
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan)情報保障評価事業WG (2012b)「座談会 大学で求められる手話通訳とは?」『大学での手話通訳ガイドブック—聴覚障害学生のニーズに応えよう!』3-17.
- 岡典栄, 赤堀仁美 (2011)『文法が基礎からわかる「日本手話の仕組み」』大修館書店, 東京都文京区
- 大杉豊(2019)「手話言語通訳派遣事業に関する全国標本調査」『専門分野における手話言語通訳者の育成カリキュラムを検討するためのニーズ調査研究事業成果報告書』3-41.
- 白澤麻弓 (2016a)「学術分野における手話—日本語同時通訳技術—学術的に重要な用語や言い回しの選択に焦点をあてて」『日本特殊教育学会第54回大会予稿集』CD-ROM
- 白澤麻弓 (2016b)「学術分野における手話—日本語同時通訳の形態素解析」『日本通訳翻訳学会第17回年次大会当日資料』p. 25
- 遠山仁美, 松原茂樹 (2003)「同時通訳コーパスを用いた通訳者の訳出パターンの分析」『信学技報TL』第26号, 13-18
- 霍間郁美 (2014)『手話-日本語同時通訳における作業内容と困難要因に関する研究』筑波大学博士論文
- 霍間郁美, 四日市章 (2014a)「手話—日本語同時通訳における作業内容の量的分析」『特殊教育学研究』第51巻第5号, 421-430.
- 霍間郁美, 四日市章 (2014b)「手話から日本語への同時通訳における訳出率とタイムラグの分析—日本語対応手話と日本手話の比較—」『通訳翻訳研究』第14号, 37-51.

- 鶴田知佳子 (2004) 「大学院における通訳実技指導の評価の試み」『東京外国語大学論集』第69巻, 195–202.
- 吉川あゆみ, 松崎丈, 白澤麻弓, 石野麻衣子, 中野聡子, 岡田孝和, 太田晴康 (2010) 「大学院における手話通訳評価項目の試案作成」『日本特殊教育学会第48回大会予稿集』. p. 238
- 吉川あゆみ, 白澤麻弓, 江原こう平 (2020) 「聴覚障害者の立場から見た高等教育機関における手話通訳ニーズと活用に関するヒアリング調査」『日本手話通訳士協会・日本手話通訳学会 2019年度研究紀要』第17巻, 34-45.
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. MahWah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gile, D. (1995) *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kahane, E. (2000). Thoughts on the quality of interpretation [WWW Document]. [https://www.academia.edu/5354547/Thoughts\\_on\\_the\\_quality\\_of\\_interpretation](https://www.academia.edu/5354547/Thoughts_on_the_quality_of_interpretation) (Cited 5.11.21).
- Rabin, C. (1958). The linguistics of translation. In A. H. Smith (Ed.), *Aspects of translation* (pp.123–145). London: Secker & Warburg.

