

日本における日露通訳者のインフォーマルな学習

及びノンフォーマルな学習

ベリャコワ・エレナ

(立教大学異文化コミュニケーション研究科博士後期課程)

Informal and non-formal learning of Russian interpreters in Japan

This paper addresses the role of informal learning for Russian interpreters in Japan, where formal interpreter training is lacking. The main purpose of this research is to explore the ways in which interpreters acquire and develop their competence and expertise. The paper is based on a survey conducted in 2022. The main points addressed are the methods of acquisition and development of competence and expertise including learning through work, the interpreters' perception of collaborative and self-learning, and the content of interpreters' learning. A combination of self-learning and collaborative learning which facilitates opportunities for feedback, can be defined as "deliberate practice" and may be an effective way to achieve and maintain expert-level performance.

1. はじめに

欧米では、会議通訳者養成の場として、大学院が一番適していると言われている (Kalina & Barranco-Droege, 2021)。しかし、高等教育機関における組織的なフォーマルな教育(後述)が全ての言語ペアにおいて実施されているわけではない。本研究の目的は、フォーマルな通訳者養成が確立していない日露という言語ペアの場合、会議通訳者を始め、通訳者はどのようにコンピテンスを習得するか探ることである。また、現役の日露通訳者が通訳スキルの意図的練習を含め、熟達に向けてどのような学習を続けているのか明らかにすることである。

そこで本研究では、①日露通訳者の多くは独学等をはじめ、ノンフォーマルな学習及びインフォーマルな学習によって通訳技術を身につけ、②スキルアップのために継続的に意図的学習を続けるという二つの仮説を立てて、質問紙調査を実施した。日本では大学・大学院における通訳教育に関する実態調査(染谷ら, 2005; 高橋ら, 2021)、キャリア開発プロセスに関する実態調査(新崎ら, 2019)が行われているが、通訳者のインフォーマルな学習及

びノンフォーマルな学習に焦点を当てた調査、研究はほとんど行われてこなかった。

日露通訳者の間ではロシア語通訳協会が中心的な学習の場を提供してきたが(ベリャコフ, 2021)、本研究では個人学習と協働学習に関する通訳者の意識を明らかにし、その関係について考察する。また、コンピテンスを既に習得している現役の通訳者の場合、常に卓越したパフォーマンスを発揮できる熟達(expertise)の獲得・維持が学習の目標となるであろう。本研究では熟達(expertise)と意図的練習(deliberate practice)、協働学習(collaborative learning)に関する先行研究を概観した上で、調査結果の分析を通して、通訳者の熟達化における個人学習と協働学習の役割を探っていく。

2. 先行研究

2.1 インフォーマルな学習及びノンフォーマルな学習の定義

近年、フォーマルな学習、インフォーマルな学習、ノンフォーマルな学習という概念、その定義が変化しつつあり、昔から学習環境、学習成果、認証という観点から議論を呼んでいる(Werquin, 2010)。Marsick & Watkins (1990)はインフォーマルな学習をフォーマルな学習との違いにより、次のように定義づける。組織的かつ体系的な教室ベースのフォーマルな学習と違って、インフォーマルな学習は、組織の中で行われたとしても、体系的なものではなく、学習者のコントロール下にある(Marsick & Watkins, 1990)。一方、学習がインフォーマルであるかどうかは、場所によって決まるものではなく、教室で行われるインフォーマルな学習の例もあると指摘し、違いとしてインフォーマルな学習の社会的協働的な側面等を挙げる研究者もいる(Callanan, 2011)。

OECD もフォーマルな学習(formal learning)、ノンフォーマルな学習(non-formal learning)、インフォーマルな学習(informal learning)をそれぞれ分けて定義している。OECD の定義によると、フォーマルな学習は組織化され、構造化された環境で発生し、明確な学習目標が設定されているもので(OECD, 2022)、国によるコントロール(規制、国からの認定、質保証)も特徴として挙げられる(Werquin, 2010)。一方、インフォーマルな学習は、仕事、家庭生活、余暇に関連した日常の活動の結果としての組織されていない、かつ意図的ではない学習とされる(Werquin, 2010)。ノンフォーマルな学習はフォーマルな学習とインフォーマルな学習の中間にあり、ある程度構造化されたものの、必ずしも学習目標が明確に示されていないとしても、学習者が意図的に行う学習活動である(Cedefop, 2008; Werquin, 2010)。

本研究では OECD によるインフォーマルな学習及びノンフォーマルな学習の定義を使用し、仕事などを通じた通訳者のインフォーマルな学習とロシア語通訳協会を中心に行われているノンフォーマルな学習の両方を研究対象とする。

2.2 通訳者コンピテンスの習得・開発

フォーマルな通訳教育は通訳者コンピテンスの習得を目標としている。国際基準 ISO 18841 によると、必要とされるコンピテンスは、起点言語から目標言語へメッセージを伝達で

きる一般的能力 (general competences)、言語能力 (linguistic competences)、異文化能力 (intercultural competences)、対人能力 (interpersonal competences)、テクノロジー能力 (technology competences)、調査・情報収集能力 (competences in research and in information acquisition)、分野能力 (domain competences) である。また、同基準では、通訳者は専門的な能力開発 (訓練、教育など) を継続し、自分の能力を維持・向上させなければいけないとしている (ISO 18841, 2018)。すなわち、上記の能力を維持し、向上させるために継続的な訓練・学習が求められていることになる。

Albl-Mikasa (2013) は通訳者コンピテンスの習得及び開発に注目してプロの会議通訳者を対象としたインタビューを行い、フォーマルな継続的専門教育、インフォーマルな off-the-job 知識習得及び仕事を通じての on-the-job 学習について調査した。Albl-Mikasa による通訳者コンピテンスの開発段階 (competence development stages) は次の通りである。

1. General education phase 一般教育段階 (言語能力、一般常識)
2. Interpreter training phase 通訳訓練段階 (通訳能力、special purpose content 特定目的コンテンツ, terminological knowledge 専門用語の知識)
3. Professional on-the-job phase 職業的オン・ザ・ジョブ段階 (ビジネス能力, savoir-faire)

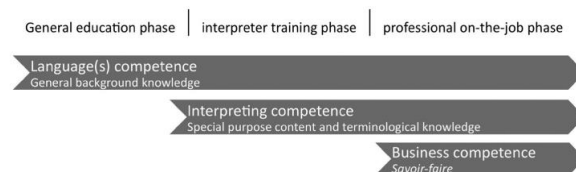


表 1: 通訳者コンピテンスの開発 (Albl-Mikasa, 2013, p.22)

Albl-Mikasa (2013) のインタビュー調査結果によると、早期段階では通訳者が講座やセミナー、ワークショップのような、フォーマルかつ体系的な学習をしがちだが、卓越したパフォーマンスを発揮できる expert になると、案件ごとの準備など、セミフォーマルでメタ認知的なインフォーマルな学習に移るとわかった。また、Albl-Mikasa のコンピテンシ・モデルでは「生涯学習への傾向」が通訳者の必要なスキルとして挙げられている。

2.3 Expertise (熟達) 及び Deliberate practice (意図的練習)

Competence (コンピテンシ) と expertise (熟達) が同じであるかどうかについては議論があるが、翻訳通訳研究等では両者の間には差があると見なされることが多い (Dimitrova, 2005; Shreve, 2006; 井上, 2008)。両者の関係を再検討する必要があるという指摘 (Shreve et al., 2018) も見られるが、competence が expertise に移行するという考え方が主流である (Dimitrova, 2005)。本研究では expertise の習得・維持を現役の通訳者の学習の目標として捉える。Ericsson (2006a) によると、熟達とは expert (エキスパート) と novice (経験の浅い初心者) を区別できる特性、スキルと知識であり、それぞれの分野

にとって代表的なタスクにおいて常に卓越したパフォーマンスを発揮できることである。本研究でも同じ定義を使う。また、**expert** としてのパフォーマンスを習得するために最低でも 10 年かかるとされているが (Ericsson et al, 1993)、Ericsson (2006b) によると、高い評価を受ける **expert** になるための集中訓練の年数は分野によって異なり、20～30 年間かかる場合もあるという。

一方、熟達化をある社会集団における社会化として見ることもできる (Collins & Evans, 2018)。社会的な文脈における熟達化とは、**novice** が実践を通じて実践コミュニティの中で社会化し、その活動への参加の度合いと貢献度が増すにつれて、一人前のメンバーとなることである (Lave & Wenger, 1991)。また、Mieg (2006) も社会化が熟達化に大きな影響を与えると指摘し、高等教育機関と実践コミュニティ (communities of practice) における社会化に言及した。

通訳研究においては、Moser-Mercer が熟達理論を導入している。Moser-Mercer et al. (2000) は **novice** と **expert** の相違に注目し、言語処理等の違いについて指摘した。また、いくつかの先行研究では、**novice** と **expert** のパフォーマンスが様々な視点から比較され、**novice** から **expert** への移行プロセスに焦点が当てられてきた (Ivanova, 2000)。認知心理学の視点から他分野における熟達理論を開発してきた Ericsson は、経験のみにより **novice** が **expert** になるのは不可能であると指摘し、**deliberate practice** の役割を強調した (Ericsson, 2006b)。

Deliberate practice とは、**expert** とその教師がパフォーマンスの特定の側面を改善するために、具体的な目標を設定し、フィードバックをもとに練習を繰り返し、パフォーマンスを徐々に向上させるための練習活動を計画したものである (Ericsson, 2006b)。なお、Ericsson (2018) は **deliberate practice** の定義をより厳密にし、達成可能な目標を設定し、訓練法を個別に提案する教師と迅速なフィードバックを意図的練習の要素とした。また、**deliberate practice** の他にグループ・ベース練習等を挙げ、全ての練習法がパフォーマンスを向上させるのに同じ効果があるわけではないとも指摘した。

Moser-Mercer (2008) は通訳における **expertise** を開発するために、メタ認知の学習及び **deliberate practice** が重要だとして、個人学習と協働学習、構造化された学習と構造化されていない学習等を混合する有益性について述べた。Tiselius (2013) も **expertise** 及び **deliberate practice** の概念を取り上げ、経験豊富な通訳者が長期的なコンピテンス開発における意図的練習等のファクターをどのように見ているか調べた。インタビューを実施したところ、全ての参加者は意図的練習をしていないと回答したが、実際のところは同僚のパフォーマンスを聞いたり、言語能力、一般知識等のサブスキルを向上させるために常にニュースを聞いたり、新聞を読んだりしていた。回答者は意図的練習というよりも直感的に学習していたことから、Tiselius は、主なスキルの意図的練習なしでも熟達が可能かもしれないと結論づけている (Tiselius, 2013)。なお、この調査は 3 名の通訳者を対象としたもので、一般化するためにはより規模の大きい調査が必要だと思われる。また、主な通訳スキルの意図的な練習をせず、言語能力、一般知識の向上だけで熟達化のために充

分なのかどうか調べるには、さらに調査が必要であろう。

Tiselius (2013)は、expert がフィードバックに対してオープンであり、意図的練習をする際に、明確な目標を持っているという Ericsson & Smith (1991)の熟達理論を基に会議通訳者を対象とした調査を実施した結果、経験を有する通訳者がブース内で同僚と助け合ったり、同僚のパフォーマンスを聞いたりしていたと指摘した。また、通訳者たちは自分たちの明確な目標について話さなかったものの、全体的に目標志向を示していたという。Zimmerman (2006)も expert が具体的な目標を特定し、その目標を細分化できると述べている。

2.4 協働学習

Kiraly (2000)は翻訳教育における社会構成主義的なアプローチを提唱し、その主要な原則として cooperative learning (協同学習) 及び collaborative learning (協働学習) を挙げている¹。Johnson & Johnson (1989)は cooperation を同じ目標の達成のためにともに活動することであると定義した。個人学習より、協同学習のほうが全てのタスクの達成に繋がり、メタ認知的ストラテジーの使用を促すとし、協同学習で学んだ学習者は、その後の個人学習において、個人学習で学んだものより良い結果を示したとしている (Johnson & Johnson, 1989)。Dillenbourg (1999)は、広義では協働学習を「2人以上が共に学習すること」と定義し、参加者全員が概ね同じレベルで、同じ活動を行う能力があり、そのグループ内の立場が同じであって、協同の目標を持ち、共に作業ができる環境があることを協働作業の要件として挙げた。

Bruffee (1995)は協同学習と協働学習の差異を検討し、教師がグループの学習過程を監督・統制し、度々介入してくる協同学習と違い、協働学習の場合には学習者の手によって管理が行われ、教師が介入してくるのは稀であると指摘した。また、Baudrit (2007)によると、協同学習の場合は交流・相互作用が構造化され、教師の統制のもと、基礎的な知識の習得が学習の目的とされている。一方、協働学習の場合は、構造化されていない交流・相互作用が見られ、教師による統制は希薄であり、基礎的ではない知識 (批判的思考、推論、集団的発見) が学習目的となる (Baudrit, 2007)。後述するロシア語通訳協会主催の講師のいる学習会は様々な形式があるので一概には言えないが、協同学習が見られることも少なくない。よって本調査では、講師のいる通訳学習会と講師のいない協働学習という学習形式を区別し、講師のいない通訳者同士の協働学習 (collaborative learning) に特に注目することとした。

通訳研究において Moser-Mercer は Dillenbourg (1999)の影響を受け、フォーマルな教育の枠内で行われる教室における学生の協働学習を何度も取り上げた。Moser-Mercer (2008)によれば、個人学習と協働学習の両方の機会を与えることは、生涯学習のために必要なメタ認知スキルの開発に繋がる。また、Moser-Mercer (2009)は「西洋」の学習者 (欧州出身者) と「東洋」の学習者 (アジア出身者) の協働学習の間には違いがあると指摘したが、西洋の協働学習理論をそのまま日本の状況での協働学習に当てはめることが

できるかどうかはさらなる研究の余地がある。さらに、Kalina & Barranco-Droege (2021) は通訳教育における協働学習を取り上げ、学習者のレベルに合う素材を選ぶ大切さに言及している。また、フィードバックの重要性を強調し、聞き手のいない学生の個人学習が逆効果をもたらすとも述べている。このように通訳研究においてはフォーマルな教育における教室内の協働学習に焦点が当てられてきたものの、ノンフォーマルな通訳者同士の協働学習に関する研究はまだ充分とは言い難い。よって本研究は、通訳者の実践コミュニティで行われるノンフォーマルな協働学習を対象として分析・考察を行う。

3. 研究方法

3.1 調査概要

上記の問題意識に基づき、本研究では日本で活動する日露通訳者を対象に 2022 年 2 月から 3 月にかけて、オンラインの質問紙調査を行った。参加者の募集にあたっては、実践コミュニティとして学習の機会を提供する職能団体であるロシア語通訳協会を通じて協力を呼び掛ける募集法と、調査実施者が個別に直接協力を依頼する縁故法を併用した。ロシア語通訳協会の会員の中で通訳業務の紹介を希望している 59 名の正会員を対象に、Google Forms を用いた調査の協力依頼を送った。回答者の総数は 29 名であったが、プロフィールが同じ回答だった 1 例を削除し、有効回答数を 28 名とした。全回答者中、23 名がロシア語通訳協会の会員であった。

調査協力者 28 名から得た学習に関するデータは、量的分析手法を用いて考察した。また、通訳者の学習へのより深い理解を目指し、自由記述欄に示されたデータの質的分析も行った。質的データは、グラウンデッド・セオリー・アプローチを援用し、データの切片化、焦点化のためのコード化を行い、カテゴリーを形成した。

3.2 回答者の属性

回答者の中では日本語母語話者が 19 名 (67.8%) で、ロシア語母語話者が 8 名 (28.6%)、日本語とロシア語を両方母語とする回答者が 1 名 (3.6%) であった。回答者の通訳歴は、11～15 年が最も多く、25% (7 名) を占め、21～30 年の 21.4% (6 名)、6～10 年の 17.9% (5 名)、31～40 年の 14.3% (4 名)、41 年以上の 10.7% (3 名)、1～5 年の 7.1% (2 名)、16～20 年の 3.6% (1 名) が続き、11 年以上のキャリアを持つ人が全体の 75% であった (図 1)。

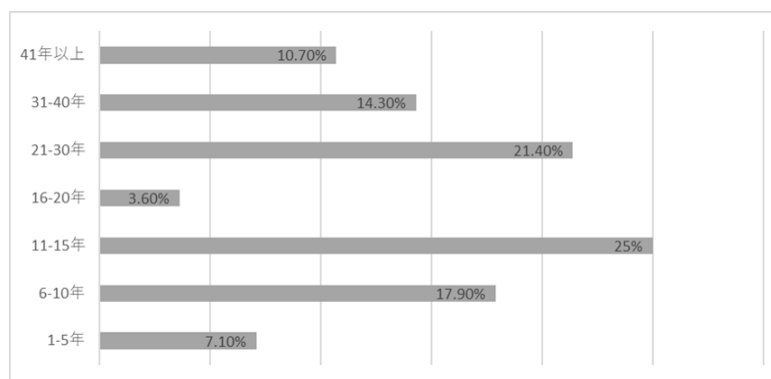


図 1. 通訳歴

通訳の種類(複数回答可)について聞いたところ、一般・随行通訳(逐次・ウィスパリング)の 92.3%(26 名)が最も多く、会議通訳(同時・逐次)の 78.6%(22 名)、医療通訳(逐次)の 60.7%(17 名)が続き、通訳歴 21 年以上の回答者 13 名が全員会議通訳の仕事も行っていると回答した。その後は、ガイド通訳(逐次)の 57.1%(16 名)、行政通訳(逐次)の 46.4%(13 名)、社内通訳(逐次・ウィスパリング)の 32.1%(9 名)、放送通訳(同時・時差)の 28.6%(9 名)、司法通訳(逐次)の 21.4%(6 名)の順となった。仕事量が限られている中、「あらゆる仕事を断らない」と回答した者もいた。

4. 調査結果・分析

4.1 コンピテンスの習得

まず、通訳訓練を始めるための前提条件とされる言語能力の習得について質問した(Seleskovitch, 1989)。「通訳で使用している外国語はどこで習得したか」(複数回答可)という質問に対して、「大学・大学院」の 71.4%(20 名)という回答が最多であり、「留学」の 64.3%(18 名)、「海外で生活した(留学以外)」の 39.2%(11 名)、「語学学校(ロシア語の専門学校を含む)」の 25%(7 名)が続き、「家庭と学校」と答えたのは 1 名であった(図 2)。

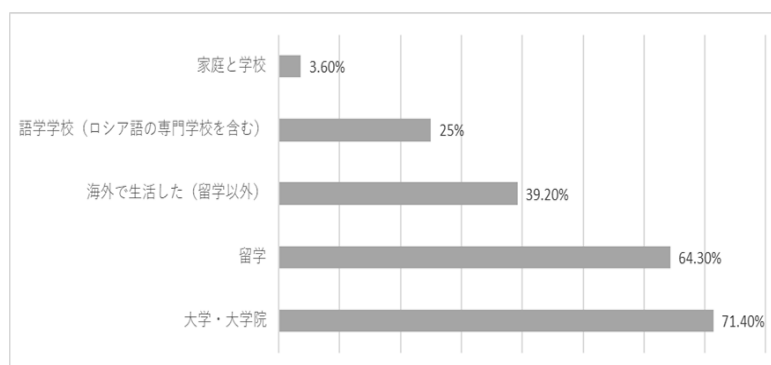


図 2. 通訳で使用している外国語はどこで習得したか(複数回答可)

なお、「通訳技術はどこで習得したか」(複数回答可)という質問に対しては、「仕事を通じ

て」の 82.1% (24 名) が最も多く、53.6% (16 名) は「独学」、28.6% (8 名) は「ロシア語通訳協会の学習会」と答え、「大学・大学院」という回答が 21.4% (6 名) にとどまった (図 3)。その内、2 名はロシアの大学 (モスクワ国立大学、モスクワ市立言語大学) を挙げ、大阪外国語大学、北海道大学、青山学院大学、国際基督教大学という回答もあった。次いで、「語学学校」(ロシア語の専門学校を含む) の 17.9% (5 名)、「通訳学校」の 14.3% (4 名) が挙げたが、学校名について聞くと、アイケーブリッジ外語学院 4 名、ミールロシア語研究所 2 名、東京ロシア語学院 1 名であった。他に、「横浜通訳研究会」1 名、「個人授業」2 名であった。

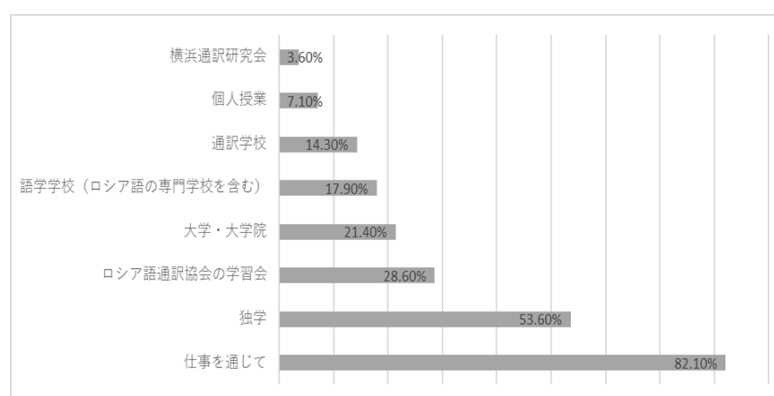


図 3. 通訳技術はどこで習得したか (複数回答可)

「仕事を通じて」を選んだ回答者の「具体的に書いてください」という質問に対する回答を分析したところ、先輩の業務を見て学んだ (「先輩の仕事ぶりを見て」、「先輩方の通訳を聞いて、話し方や訳し方を真似した」、「現場で先輩の通訳を聞いたり、アドバイスを通じて学んだ」など) という回答が 8 名で最も多く、現場で経験を重ねる (「現場でトライ&エラー」、「通訳現場で回数を重ねるうちに慣れていった」など) と答えたのは 5 名で、その内、通訳会社に所属していたのは 2 名、また、仕事の OJT (「入管通訳で OJT」等) で学んだと回答した人が 2 名いた。

また、「独学」方法について聞いたところ、「通訳に関する教材」(徳永晴美先生の本や、英語通訳向けの本など) が 4 名、「通訳の練習」(毎日ロシア語の通訳の練習を行うようにしている) が 1 名だった。

「ロシア語通訳協会の学習会」との回答の内訳を見ると、「ダリア先生²、徳永先生の通訳トレーニング学習会など」、「政治や経済、金融、IT、エネルギーなど各分野の専門家やその分野の通訳経験のある会員による学習会」などであった。また、「英語ほど大きな輪がない中で、ここまでロシア語通訳協会の果たした役割は大きかったと思う。経験者たちがご自分の集めた単語集をおしげもなく公開してくれた。この積み重ねで少しずつ全体のレベルが上がったのだと思う」という意見も見られた。他に、「横浜通訳研究会で 2 年間さまざまな通訳トレーニングを経験した」という回答もあった。一方、「学校では通訳技術は教えていない」という回答も見られた。

上記から、日露通訳者の多くは言語能力を「大学・大学院」というフォーマルな教育の枠内で習得したということが判明した。なお、通訳技術の習得方法になると、フォーマルな教育の機会が限られているということもあり、「大学・大学院」という回答がやや少なく、インフォーマルな学習及びノンフォーマルな学習が中心であることがわかった。

「通訳者養成は大学で」という理念を定着、浸透させたのは国際会議通訳者協会(AIIC)が1957年に発表した「スクール・ポリシー」だとされる(Pöchhacker, 2011)が、AIICは会議通訳者養成プログラムのベストプラクティスの基本項目には、カリキュラムに通訳理論を含めることが推奨項目(AIIC, 2019)としており、また体系的通訳教育の中に、スキル訓練だけでなく職務倫理や理論の指導を含むことが望ましいという指摘がある(武田, 2012)。

「通訳理論を勉強したことがあるかどうか」という質問に対し、53.6%(15名)は「はい」と答えたが、42.8%(12名)は「いいえ」とした。また、3.6%(1名)は「医療通訳の理論なら簡単に学びました」と回答した。また、理論を勉強したことがある者のうち、「独学(本など)」で理論を学んだ者は12名で最も多かった。具体的には2名が『ロシア語通訳読本』(宇多・徳永, 1978)及び『ロシア語通訳コミュニケーション教本』(徳永, 2001)を挙げ、「厚生労働省のテキスト」(1名)、「通訳関係の雑誌」(1名)、「ネットで英語通訳者のアドバイス」(1名)が続いた。「大学・大学院」、「学習会等」と答えたのはそれぞれ3名ずつで、「通訳学校」2名、「横浜通訳研究会」が1名だった。また、理論を勉強した場としては、「アイケーブリッジ外語学院」(2名)、「ミールロシア語研究所」(1名)、「青山学院大学同時通訳理論、ICU通訳理論」(1名)が挙げられた。一方、通訳者の中で理論を勉強する必要があると考える向きもあり、「通訳論は最も役に立たない理論」(1名)という意見も見られた。「ロシア語通訳者養成の講座があれば良いと思うが、需給の関係でおそらく自分たちで作るしかないだろう」という意見もあり、フォーマルな教育が確立する困難さを考えると、ノンフォーマルな学習でそれを補うしかない、というのが現状であるようだ。

4.2 熟達に向けたスキルアップ学習の形態

スキルアップのために現在行っている学習(複数回答可)について聞いたところ、無回答の2名を除く26名の内訳は、「個人学習(単独で行う学習)」が73.1%(19名)、「通訳講座、通訳学習会に参加(講師のいる通訳講座、学習会等、参加者が2名以上)」が61.5%(16名)、「協働学習(講師のいない通訳者同士の勉強会、参加者が2名以上)」50%(13名)、「専門知識を身につけるための講座等の受講(例:医薬系セミナー等)」34.6%(9名)、「個人レッスン」30.8%(8名)、「複数人で受講するロシア語講座」3.8%(1名)、「特になし」3.8%(1名)³であった(図4)。

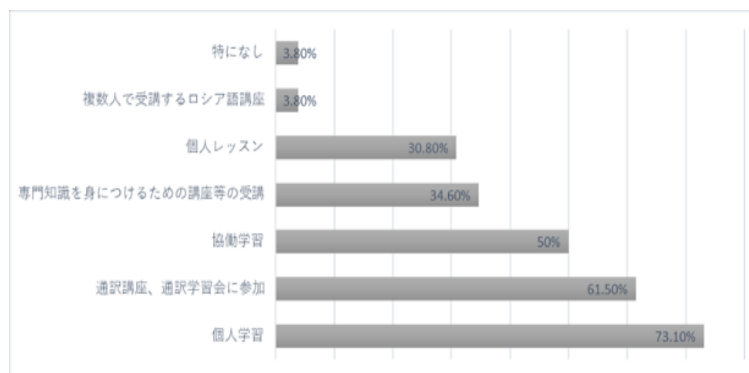


図 4. スキルアップのために現在行っている学習(複数回答可)

「特にどの学習形態が役に立ったと思うか」(複数回答可)という質問に対しては、無回答の3名を除く25名のうち、「個人学習」という回答が56%(14名)で最も多く、「通訳講座、通訳学習会の参加」の52%(13名)、「協働学習」の44%(11名)、「個人レッスン」の20%(5名)、「専門知識を身につけるための講座等の受講」の16%(4名)、「特になし」の4%(1名)が続いた(図5)。複数の学習形態を組み合わせることで効果が上がると答えた人も3名いた。回答者の一人がスキルアップのための学習を「ロシア語にかかわる勉強」と考えていることが興味深い。学習内容については4.3節で詳しく述べる。

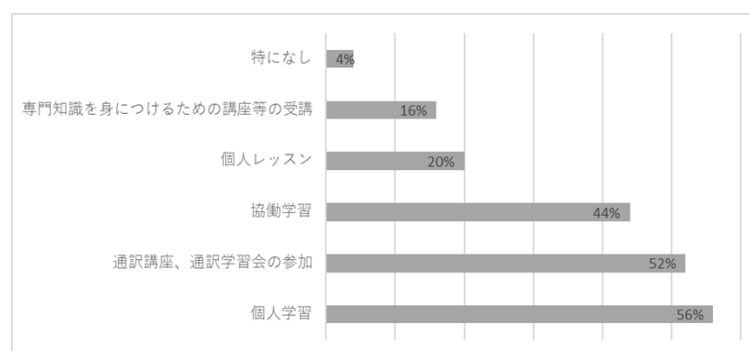


図 5. 特にどの学習形態が役に立ったと思うか(複数回答可)

表 2. 複数の学習形態を組み合わせる

複数の学習形態を組み合わせる	いろいろなことをやるほど経験になると思います、様々なことを試したり参加しています ⁴ 。(6～10年) ⁵
	ロシア語にかかわる勉強の場は、私にとってはすべて有意義な時間です。(1～5年)
	どの形態も一長一短で、複数の形態を組み合わせることで効果が上がると思う。(31～40年)

また、講師のいる通訳講座や通訳学習会の主なメリットとして、新しい知識が得られること、間違いを正してもらえること、緊張感の中で理論に沿った訓練ができることが挙げられた。

表 3. 講師のいる通訳講座や通訳学習会のメリット

新しい知識が得られる	常に <u>新しい情報を吸収できる</u> (41 年以上)
	講師のいる通訳講座は <u>確実に新しい知識などを得られる</u> 。(21～30 年)
	講座では <u>知識を得られる</u> 。(31～40 年)
間違いに気づく	単独でやるより、 <u>講師や他の参加者がいる方が間違いを正してもらえ</u> <u>る</u> (31～40 年)
	<u>自分の誤った理解に気づくことができるから</u> 。 <u>まだ自分の技術や知識に自信がないため、講師がいてくれるレッスンの方がより良い</u> 。(1～5 年)
緊張感の中で訓練	<u>ある程度の緊張感の中で、理論に沿った訓練ができるから</u> 。(6～10 年)
	やり方を教えてもらうことで、自分でも練習できるようになり、上達した。また、 <u>一緒に受講している人がいたことで緊張感が生まれ真剣に取り組んだ</u> 。(11～15 年)
	単独でやるより、 <u>講師や他の参加者がいる方が緊張感がある</u> (31～40 年)

また、参加者が複数いるより、個人レッスンのほうが効果的という次のような回答もあった。

グループレッスンだと、一人当たりの持ち時間が足りず、練習で失敗してもたいていやり直しの時間が貰えないので意味が無い。他の人の通訳を聞くのももちろん勉強にはなるが、他の人の通訳をただ聞くだけなら、レッスン以外でも機会はある。レッスン内容を完全にカスタマイズしてくれる先生を見つけ、マンツーマンレッスンを受けたい。(6～10 年)

「個人学習と協働学習のどちらが効果的か」という質問に対して、無回答の 1 名を除く 27 名の中で、「個人学習と協働学習を組み合わせることが効果的」という回答が 66.7%(18 名)で最も多く、次いで「どちらともいえない」の 18.5%(5 名)、「個人学習のほうが効果的」の 7.4%(2 名)、「個人学習のほうがやや効果的」の 3.7%(1 名)、「協働学習のほうが効果的」の 3.7%(1 名)の順となった。個人学習(単独で行う学習)と協働学習ではそれぞれ効果的にできる訓練法が違うこと、また、それぞれメリット・デメリットがあることから、両方を組み合わせることが効果的だという考え方が多かったが、人によって役に立つ学習の形は違う、という意見もあった。

表 4. 「個人学習と協働学習を組み合わせることが効果的」

効果的にできる訓練法が違う	<u>複数人でやった方がよいこと(訳語の検討など)と、一人でできること(サイトラ、シャドーイングなど)があると思いますので、どちらも取り入れるのが良い</u> と思います。(1～5 年)
	個人学習と協働学習とで、 <u>より効率的にできる訓練法が違うから</u> 。(6～10 年)
それぞれ目的をも	<u>...自分の中で目的をきちんと持ってうまく 2 つの方法を組み合わせ</u>

って組み合わせる	ていけば、より効果的な勉強ができると考えています。(1～5年)
どちらも必要	どちらも大事だと思うから。(6～10年)
	どちらも必要。(31～40年)
人による	その人により役に立つ方法が <u>違う</u> と思う。(41年以上)
	性格によると思う。(21～30年)

個人学習と協働学習に関する回答を整理し、メリットとデメリットに分けていくつかのカテゴリーを設けた。協働学習のメリットは次の通りである。

表 5. 協働学習のメリット

気づき(新しい視点、気づきが得られる)	独学では気づかない点を人から学んだり一緒に学んだりすることで <u>気づかせてもらえる</u> 。(11～15年)
	協働学習は時間が限られており得られるものは限定的だが、 <u>個人学習で得られない視点を得られたり...有効だと思う</u> 。(11～15年)
	...他の通訳者の訳を聞いて参考にしたたり、上達する様子を見て自分も向上しようというモチベーションを得られる...(21～30年)
知識共有(知見を共有できる)	様々な知見を皆様と共有できるから(11～15年)
	...複数人で訳を検討しあうことも大変勉強になります...(1～5年)
	...お互い感想を言い合ったり、より良い訳語について議論もできるから。授業ではないので気軽にできるのが良い。(6～10年)
刺激、モチベーション (刺激を得ることがモチベーションに繋がる)	...あえて先生がいない場で、仲間と2人くらいで協同学習するのも、自分たちのペースでできるし、仲間がいるという意識も持てて、 <u>モチベーションが上がって良い</u> 。(6～10年)
	...他の通訳者の訳を聞いて参考にしたたり、上達する様子を見て自分も向上しようというモチベーションを得られる。毎日自習を始めるきっかけとなった。(21～30年)
	...他の通訳者から刺激をもらえるので、個人学習へのモチベーションに繋がると思う。(11～15年)
	...協働学習により刺激をえることがモチベーションにつながる(31～40年)
	...個人学習は不可欠ですが、協働学習で刺激を受けることも大事。(31～40年)
テーマを広げる (好きな分野、テーマに偏らない)	個人学習のみだと自分の好きなテーマや学習方法に偏りがちだが、協同学習の場合、 <u>視点を広げられる</u> ...(11～15年)
	...個人学習だけでは怠けることもあるし、自分の好きな分野・得意分野ばかり勉強しがちであるので協働学習も必要。(21～30年)
人に教えてもらう (修正してもらい、分からない部分を教えてもらえる)	...語学の場合、 <u>間違った表現をしている場合に指摘してもらう人がいないと、独断の世界になってしまうので、やはり人から教えてもらうこと、人に修正してもらうことも大事だ</u> と思います。(11～15年)
	他の方からの刺激や、 <u>わからない部分を教えてもらえる</u> ...(21～30年)
他の通訳者の勉強方法を知る	協働学習では、 <u>ほかの人の勉強方法などを知り</u> 、自分に足りないポイントを見つけることができます...(1～5年)
	...ベテランのロシア語通訳の方々が普段どのようにして勉強されているのかを知ることができ、経験が浅い私にとっては発見が多く、実り多い時間になりました。(1～5年)

通訳を聞いてくれる相手がいる	<u>自分の通訳を聞いてくれる相手がいるのとそうでないのとは、通訳していて感覚が違う...</u> (6～10 年)
自分のレベルを客観視できる	<u>切磋琢磨できる、自分のレベルを客観視できる。</u> (11～15 年)

一方、時間の制限、多い人数による限定的な効果等、協働学習の問題点として、以下の点が明らかになった。

表 6. 協働学習の問題点

時間の制限	協働学習は開催頻度が低く参加人数が多ければ必ずしも効率よく勉強できない。従って、毎日の個人学習と組み合わせる必要がある...(21～30 年)
	協働学習は時間が限られており得られるものは限定的だが、個人学習で得られない視点を得られたり、そもそも個人学習をサボりがちな場合には強制的に学習時間を確保することになるので有効だと思う。しかしながら、実際に知識やスキルとして定着するのは、時間をかけて個人学習で行ったものだと思う。(11～15 年)
気を遣って訂正されない	...通訳者同士の勉強会は <u>気を遣って訂正されない場合などもあるため。</u> (1～5 年)

「気を遣って訂正されない」という指摘があったが、これはどちらかというと日本の大人の学習者にとって代表的な現象だと思われる。西洋の学習者との違いであると言える。

日露通訳者の中では協働学習の役割が大きいということが確認された一方で、継続的な個人学習があくまでも基本であると考えていることが分かった。個人学習の主なメリットとして、「自分の弱点の克服に集中できる」ことが挙げられ、個人で行う学習の大切さ、毎日の積み重ねの重要性への言及も見られた。

表 7. 個人学習のメリット

自分の弱点の克服	個人のほうが、 <u>自分の苦手な部分を重点的に練習できる...</u> (6～10 年)
	...個人学習は自分の弱点を集中的に学習できる。(31～40 年)
	...個人学習では <u>自分の弱点の克服に集中できます...</u> (1～5 年)
個人学習が基本	最後は一人もくもくと勉強する地道な方法以外に、レベルキープ、レベルアップの道は結局ないと思っている。(21～30 年)
	個人でおこなう学習が何よりの基本となる。(31～40 年)
	結局は自分でやるのが一番大事だと思います...(11～15 年)
	毎日毎日スキルアップしなければ、第一線の通訳の仕事ができないと思う。(41 年以上)
	あくまでも個人学習が基本となるが、協働学習により刺激をえることがモチベーションにつながる。(31～40 年)
	語学は毎日の積み重ねが大事で、そのためには個人学習は不可欠です...(31～40 年)
	他人の意見を聞いたり、技術を盗むことが大事。同時に、 <u>自分のモノにするためには個人学習が不可欠。</u> (1～5 年)
	...わからない部分を教えてもらえるのはいいことだ、しかし最後は一人で行わないと身に着かない。(21～30 年)

一方、以下のような個人学習の問題点も浮き彫りになった。

表 8. 個人学習の問題点

指摘や修正が得られない	語学の場合、間違った表現をしている場合に指摘してもらう人がいないと、独断の世界になってしまうので、やはり人から教えてもらうこと、人に修正してもらうことも大事だと思います。(11～15 年)
	単独でやるより、講師や他の参加者がいる方が間違いを正してもらえる(31～40 年)
課題・疑問を解決できない	個人学習で... 新たな課題や疑問を発見する。そしてそれを協同学習で解決する。(1～5 年)
	まだ自分の技術や知識に自信がないため、講師がいてくれるレッスンの方がより良い。(1～5 年)
テーマ・学習方法の偏り	個人学習のみだと自分の好きなテーマや学習方法に偏りがちだ...(11～15 年)
	...個人学習だけでは怠けることもあるし、自分の好きな分野・得意分野ばかり勉強しがちであるので協働学習も必要。(21～30 年)

以上の問題点がありながらも、日露通訳者の間では個人学習をベースに意図的な学習を行うことが必要不可欠であるという考え方が浸透しているようである。また、個人学習と協働学習の強みを活かしながら、両方を組み合わせる人が多い。二つの学習形態は排他的なものというよりも相補的な関係にあると言える。また、協働学習をきっかけに個人学習を始めたという回答もあり、津田(2013)が指摘するように、協働学習が個人学習への動機付けになる事例が実際に見られた。また、個人学習と協働学習の関係について以下の回答があった。

個人学習と協同学習を以下のように相互に関連させることで効果的な学習となると思います。

- ・協同学習では、その学習で学びたいポイントを自分の中で整理しておき、成果を持ち帰ること、また期待していなかった成果も認識する。
- ・個人学習ではそれらの成果を復習し、身につけ、そこで新たな課題や疑問を発見する。そしてそれを協同学習で解決する。
- ・上記を繰り返す。(1～5 年)

このように、自分の課題を意識して、両方の学習形態を組み合わせる通訳者もいた。

「スキルアップのために現在定期的に学習を続けている場合、その頻度を教えてください」という質問に対しては、「ほとんど毎日」という回答が 42.8%(12 名)で最も多く、「週 2-3 回」の 21.4%(6 名)、「週 1 回」の 17.9%(5 名)、「月 1 回」の 7.1%(2 名)が続いた。他に、「理想は毎日だがだいたい週 3～4 日」、「仕事の発注毎」、「特になし」という回答もあった。また、今回のアンケートでは、「コロナ禍でロシア語関連の仕事は減少」という言及もあり、新型コロナウイルス感染拡大前に比べて日露通訳者の仕事が減ったことがわかった。一方、

学習頻度は感染拡大前より増える傾向が見られた。新型コロナウイルス感染拡大前のスキルアップ学習の頻度に関する回答は「ほとんど毎日」が 32.1% (9 名)、「週 1 回」が 25% (7 名)、「週 2～3 回」が 14.3% (4 名)、「月 2～3 回」、「月 1 回」が 7.1% (2 名) ずつで、「定期的な学習はしていなかった」、「仕事が入ったときだけその準備のために学習していたので、不定期」、「仕事の受注によってそれぞれ準備」、「特になし」という答えも見られた。協働学習が「毎日自習を始めるきっかけとなった」という例もあり、協働学習の結果、モチベーションが上がり、個人学習の頻度が増えるケースも見られた。

学習の動機については、「フリーランスはいつもお店をあけてお客様の来るのを待つということだ。いつくるかわからないお客様を待ち、常に対応できるようにしておくことは大変忍耐がいるが、それがフリーランスだ」という意見もあった。どんな分野の仕事が来ても、常に対応できるようにすべきだという考え方が学習形態・学習内容に影響を与えていることが窺える。また、動機については、「この先にそのスキルが必要になる仕事があるという希望が動機になっている」、「いつ仕事を依頼されても、自信をもって対応できるようにしたい」と答えた者もあり、仕事で既に担当している分野・テーマだけではなく、意図的に新しい分野に関する学習をする通訳者もいることがわかった。ただ単に言葉を忘れないでいるためや、能力維持のためだけではなく、「ロシア語を使って自分が何をどこまでできるのか、挑戦してみたいという気持ち」から学習に取り組む通訳者も見受けられた。また、「稼働が減った際、スキル維持が必要だと感じたが、今は維持よりもスキルアップに向け(学習を)続けている」という回答もあり、感染拡大による通訳者の学習状況への影響を示唆する結果となった。

4.3 学習内容

先行研究を見ると、Tiselius (2013) が調査対象とした expert の通訳者は、ニュースを読むことによりサブスキル(外国語学習、背景知識)を向上させるため努力したが、通訳スキルの訓練は特にしなかったと回答した。また、Albl-Mikasa (2013) も一度コンピテンス、expertise を習得すれば、意図的練習なしの経験で充分かもしれないと指摘している。今回の調査において、日露通訳者が自主学習の際、どの項目をどの程度重視しているかを調べたところ、無回答の 1 名を除くと、81.5% (22 名) が逐次通訳スキル(母語から外国語)を「非常に重視する」、7.4% (2 名) が「やや重視する」と回答し、63% (17 名) が逐次通訳スキル(外国語から母語)を「非常に重視する」、18.5% (5 名) が「やや重視する」とした。現役の日露通訳者の多くが自主学習の際、逐次通訳スキルの訓練を重視するという結果となった。

一方、無回答の 3 名を除き、同時通訳スキル(母語から外国語)を「非常に重視する」と答えたのは、逐次通訳スキルの 81.5% に比べてそれほど多くなく、32% (8 名) にとどまり、「やや重視する」と答えたのは 32% (8 名) だった。同時通訳スキル(外国語から母語)を「非常に重視する」と答えたのは 44% (11 名) で、「やや重視する」と回答したのは 28% (7 名) であった。通訳者が自主学習の際、同時通訳の訓練を逐次通訳ほど重視していないという結果となったが、通訳案件で依頼される通訳形態と関係しているのであろう。調査対象者の 39.3% (11 名) にとって逐次通訳と同時通訳の仕事の割合が「逐次 10」で、32.1% (9 名) に

として「逐次 9: 同時 1」であることから、逐次通訳の訓練が個人学習の時に優先されているものと思われる。

「特にどの訓練方法が役に立ったと思うか」(複数回答可)という質問に対して、無回答の 3 名を除くと、「逐次通訳」(56%, 14 名)と「シャドーイング」(52%, 13 名)という回答が最も多く、「同時通訳」(44%, 11 名)、「サイト・トランスレーション」(36%, 9 名)、「クイックレスポンス」(32%, 8 名)、「要約」(32%, 8 名)、「ノートテイキング」(28%, 7 名)、「パラフレージング」(20%, 5 名)、「リプロダクション」(16%, 4 名)、「スラッシュリーディング」(16%, 4 名)が続いた(図 6)。また、「どの方法も良いと思うが、どれが一番良いかはわからない。また、どれも実際の現場で通訳する感覚とは異なる。結局、本場の仕事で場数を踏んで感覚的に上手になっていくのが最も良いと思った」という意見もあった。

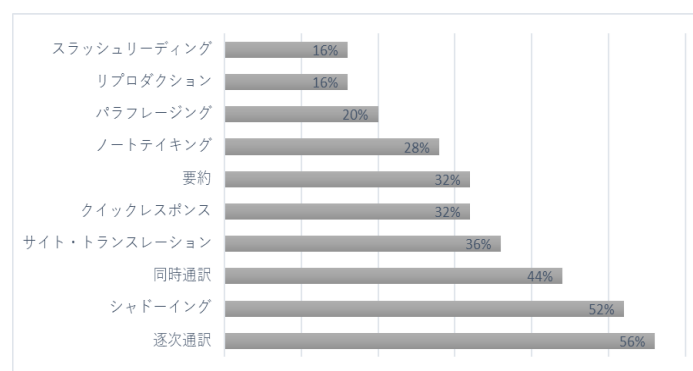


図 6. 特にどの訓練方法が役に立ったと思うか(複数回答可)

欧米の先行研究(Seleskovitch, 1989)では高度な言語運用能力が通訳訓練を始めるための前提条件とされることが多い。特に、Albl-Mikasa (2013)は、通訳者が高度な言語能力を一度習得すると、ほとんどフォーマルな学習をせずに、日々の仕事発注毎の準備を通じてコンピテンスを開発すると述べている。

しかしながら、今回の調査では「通訳に直結する準備(用語集作成等)とは別に、外国語学習(ロシア語、もしくは日本語)を続けているか」という質問に対して 96.4%(27 名)が「はい」と回答した。「いいえ」と答えたのは 1 名(通訳歴 41 年以上)のみで、その 1 名は「仕事発注毎」に学習すると回答し、Albl-Mikasa (2013)の調査とは異なる結果を示した。さらに、無回答の 1 名を除くと、77.8%(21 名)が自主学習の際、「聞き取り、理解能力」を「非常に重視する」と回答し、11.1%(3 名)が「やや重視する」と回答したことから、通訳における聞き取り・理解能力の重要性とそれが通訳パフォーマンスに大きな影響を与えているとの指摘(Blasco Mayor, 2015; Díaz-Galaz, 2020)を裏付ける結果となった。また、産出能力においては、語彙力が言語運用能力の基準(染谷, 1995)として使われることが多いが、無回答の 1 名を除くと、参加者の 59.3%(16 名)が「表現力・語彙力」を「非常に重視する」と回答し、37%(10 名)が「やや重視する」と回答した。他に重視することについて、「一つの言い方を何通りのかの言い方で話してみる、きいたことを頭の中で解釈して別の表現を使って言っ

てみる」という答えも見られた。「ヒアリング能力を高める/語彙を増やすことが自分の課題である」という学習の目標を設定している者もいた。また、他に自主学習の際、重視しているものについて聞いたところ、「発音」(7 名)、「イントネーション」(2 名)という回答もあった。自主学習の動機として、言語能力の維持と向上心(「ロシア語出しの向上」(ロシア語への訳出の向上)、「自分の弱点を克服すること(主にヒアリングと語彙力)」、「表現力、語彙力、通訳技術の不足を感じている」、「言葉は使っていないとすぐに錆びてしまうから」)も挙げられ、調査の結果、現役の通訳者の多くが自主学習の際、言語能力の維持・向上に積極的に取り組んでいることがわかった。ロシア語のように、学習開始年齢が高く、長い学習期間が必要な言語の場合、継続的に語学力の向上に取り組む必要があるとの指摘(ベリャコワ, 2021)を裏付ける結果となった。

自主学習の際、教材として一番よく使われているのは時事ニュース(85.1%)で、次いで YouTube 等の動画(77.8%)、特定分野別の専門書(37%)、通訳者向けの参考書(29.6%)、語学教科書(29.6%)の順となった。無回答の 2 名を除くと、自主学習の際、76.9%(20 名)が「言語外の世界知識」を「非常に重視する」と答え、19.2%(5 名)が「やや重視する」と回答した。また、特定分野別の知識については、無回答の 1 名を除くと、66.7%(18 名)が「非常に重視する」と答え、33.3%(9 名)が「やや重視する」と回答し、100%が重視するという結果となった。「言語そのものよりそれを使って語る内容」を重視するという回答もあり、専門分野に関する知識(2 名)、教養(2 名)の大切さを強調した参加者もいた。新崎ら(2019)の調査では、通訳者は通訳スキル以上に知識レベルの改善を望んでいたことが指摘されたが、今回の調査でも言語外の知識が通訳者の学習の際にも非常に重視されることが改めて確認された。

5. まとめ

今回の調査により、「日露通訳者の多くは独学をはじめ、ノンフォーマルな学習及びインフォーマルな学習によって通訳技術を身につける」という仮説が概ね裏付けられた。新崎ら(2019)が実施した日本における通訳者のキャリア開発プロセスに関する実態調査では、198 名の回答のうち、通訳をする第一言語は英語が大半数(184 名)を占めており、「通訳技術の習得」では「通訳学校」が最多の 65%を占め、「大学」(11%)、「大学院」(10%)と続き、「独学」は 9%にとどまっていた。これに対して、今回の日露通訳者を対象とする調査では、「独学」が 53.6%を占め、「ロシア語通訳協会の学習会」(28.6%)、「大学・大学院」(21.4%)、「語学学校」(17.9%)、「通訳学校」(14.3%)を上回った。ベリャコワ(2021)が指摘したように、最近、民間の語学学校において、語学学習と通訳訓練を組み合わせた形の通訳コースが出てきたが、長期的に体系的な日露通訳者養成プログラムを提供する養成機関が限られている中、職能団体であるロシア語通訳協会が、スキル志向の訓練の場としてプレゼンスを発揮してきたことは、他の言語と大きく異なる。調査参加者の多く(82.1%)がロシア語通訳協会の会員だということはあるが、ロシア語通訳協会が日露通訳者の通訳技術の習得に貢献していることが今回の調査で改めて確認されたと言えよう。

その一方で、今回の調査では通訳技術の習得方法として「仕事を通じて」(82.1%)という回答が最多であり、「独学」(53.6%)を大きく上回った。その説明として、「先輩の業務を見て学んだ」(8名)、「現場で経験を重ねる」(5名)、「就職後の OJT」(2名)との回答があり、意図的構造化された学習というよりは、インフォーマルな学習が大きな役割を果たしていると考えられる。さらには、現場での見習い(apprenticeship)や実務経験が非常に重視され、Lave & Wenger (1991)が言うように、novice が実践を通じて実践コミュニティの中で社会化し、コンピテンスを習得・開発するというふうにも解釈できる。

このように、日露通訳者のフォーマルな教育の機会が限られている中、通訳技術の習得においてインフォーマルな学習及びノンフォーマルな学習がそれを補っている状況が見られる。一方、4.1 で述べたように、日露通訳者の中では、需給の関係で日露通訳養成講座の設置が難しいだろうという認識から「自分たちで作るしかない」という考え方があり、現役の通訳者が計画するロシア語通訳協会の学習会がフォーマルな教育の不足を補う機能を果たしていたと思われる。

4.2 では、熟達に向けたスキルアップ学習について調査した結果、「現役の日露通訳者はスキルアップのために継続的に意図的学習を続けている」という仮説が証明された。スキルアップを目指す学習形態としては 73.1%の「個人学習」、61.5%の「通訳講座、通訳学習会の参加」、50%の「協働学習」が最も多かった。様々な学習形態を組み合わせる通訳者が多いが、「個人学習」が最も普及されていることがわかった。また、日露通訳者の中では、個人学習が最も役に立つ学習形態として認識され(56%)、「通訳講座、通訳学習会の参加」(52%)、「協働学習」(44%)、「個人レッスン」(20%)がそれに続く。この結果から、現役の日露通訳者が個人学習をはじめ、スキルアップのためのノンフォーマルな学習に積極的に取り組んでいることがわかる。一方、ある程度体系的な通訳講座・通訳学習会に参加する者も多く、新しい知識を得られること、緊張感の中で訓練できること、間違いを直してもらえることがそのメリットとして挙げられた。

調査の結果、参加者の 66.7%が個人学習と協働学習のどちらかのみを好むというよりは、両方の学習形態を組み合わせることが効果的だと考えていることがわかった。個人学習と協働学習はそれぞれ効果を発揮する訓練法が違い、それぞれのメリットとデメリットもあるので両方を意図的に組み合わせるのが理想であろう。さらに、個人学習と協働学習を別々のものとして見るのではなく、両方ともお互い関係するものとして捉える必要がある。個人学習と協働学習に関する分析結果を図 7 に示す。

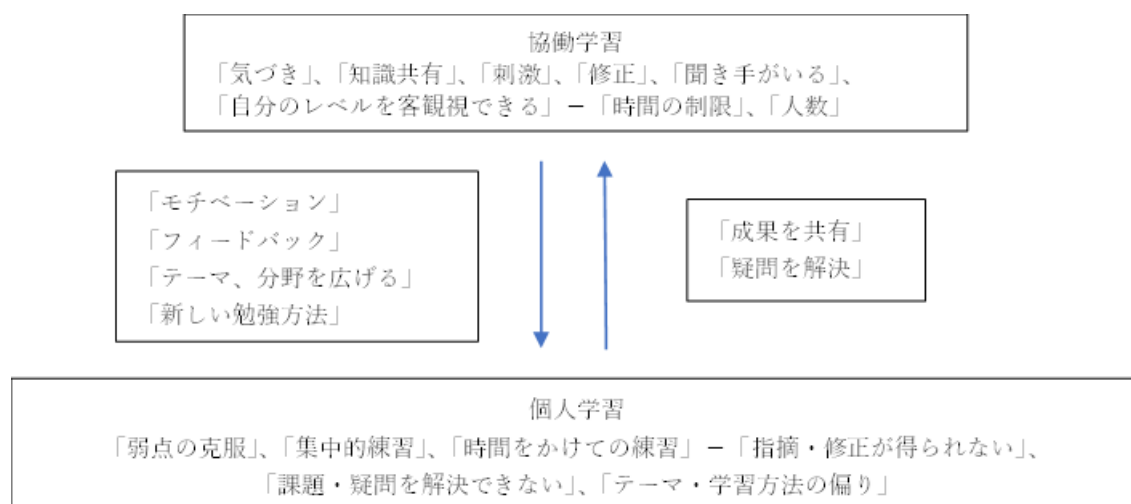


図 7. 個人学習と協働学習の組み合わせ

個人学習が基本ではあるものの、それだけでは解決できないこともあり、自分の誤った理解に気づかないこともあるなど、限界がある。その反面、個人学習で疑問が生じると、協働学習で同じ教材を取り上げ、訳を検討し合い、知識を共有し合うことができる。協働学習でフィードバックをもらった後、同じ教材を個人学習で使用することも可能である。また、今回の調査では、協働学習が刺激となり、個人学習へのモチベーションにも繋がることを確認された。さらに、協働学習により、他の通訳者の勉強方法を知ることができるという指摘もあったので、協働学習がある意味でフォーマルな通訳教育の欠如を補っていると言えるだろう。

先行研究を見る限り、通訳者が **expert** となると、案件ごとの準備が中心となり、仕事に直結しない学習をすることは合理的でないだけでなく、逆効果になると考える通訳者もいる (Albl-Mikasa, 2013)。しかし、今回の調査では、定期的に学習をするより、案件ごとに学習すると答えた者が 1 名いたものの、定期的に意図的な学習をする通訳者の方が顕著に多かった。また、参加者の 96.4% (27 名) が、仕事に直結する準備とは別に、外国語学習を続けていると答えた。さらに、「ただ与えられた仕事をこなすだけでは、分野が限られるし成長がないと思う」という考えも見られた。また、日露通訳者の間では協働学習が普及している影響と考えられるが、協働学習のメリットとして、好きな分野やテーマに偏らないで、テーマを広げることが挙げられた。協働学習で新しい分野に触れ、自分の弱点に気づき、個人学習でもそのテーマの勉強に取り組む人もいるだろう。

さらに通訳における意図的練習について触れておきたい。今回調査に参加した通訳者のほとんどが、サブスキルの向上に向けた学習だけではなく、積極的に通訳スキルの意図的練習に取り組んでいることがわかった。本稿で取り上げた通訳訓練を中心とする個人学習と協働学習はともに広義での意図的練習と捉えることができる。参加者の多くが、具体的な課題の克服に向けての目標の設定・訓練法の選定についても言及している。今回の調査の結果、日露通訳者が仕事の準備以外に、定期的な個人学習がスキルアップのために欠かせないと見えていることが明らかになった。一方、個人学習は教師のいない状態で行われるため、

当然、誤解が生まれたり間違いをおかしたりする危険もある。その意味では、個人学習より、協働学習のほうが迅速なフィードバックをもらえることが多く、Ericsson (2006)の言う意味図的練習に近いだろう。フィードバックを求めて協働学習に参加する通訳者もいたが、今回の調査結果を見ると、協働学習だけでは不十分であり、自分の弱点を集中的に克服するためには、個人学習が欠かせないという通訳者の認識が浮き彫りになった。なお、前述したように、個人学習と協働学習、それぞれのメリット・デメリットを意識して、両方を組み合わせることが効果的であることもわかった。

6. 最後に

本研究はあくまでも通訳者の認識を対象としたものであり、研究協力者の主観、自己申告の回答に基づいているという限界がある。学習形態の効果について確実に判断するためには、学習プロセス自体を対象とする研究も有益であろう。

ウクライナ情勢により調査規模を縮小せざるを得なかったが、筆者の知る限り、日本における日露通訳者の学習を対象とする初めての学術調査である。インフォーマルな学習及びノンフォーマルな学習が普及した背景には、特殊な歴史的状況もあると思われ、他の言語ペアに当てはまらない部分もあるであろう。日英以外の他の言語ペアとインフォーマルな学習及びノンフォーマルな学習の状況を比較することも有益と思われる。学習形式に関する調査結果を一般化できるかどうか判断するためには、他の言語ペアの通訳者も対象とするより規模の大きい調査を実施する必要がある、今後の課題としたい。

【謝辞】

大変な状況にも関わらず、本調査に協力してくださった全てのロシア語通訳者の方に心より感謝申し上げます。

【著者紹介】

ベリャコワ・エレナ (Beliakova Elena) 立教大学異文化コミュニケーション研究科博士後期課程。ロシア語通訳者・翻訳者。連絡先: 20wv601d@rikkyo.ac.jp

【註】

- 1) 「きょうどう」学習について英語の用語と訳語の関係は曖昧であり、先行研究では様々な表記が混在しているが、本研究ではこのように表記を使い分ける。なお、アンケート回答の引用の際、元の表記を残す。
- 2) 原ダリア氏。著書に『ロシア語通訳教本』(2007) 等がある。
- 3) 「特になし」の回答者は「会社員なので通訳の仕事は収入に影響しない」とも答えたが、それが回答の原因の一つだと思われる。本調査の中では例外に見えるが、例えば、Tiselius (2013) は具体的なメリット(より高い通訳料、賞、より高いランク)がなければ、通訳スキルを向上させる動機が少ないと指摘している。この回答者もスキルアップのメリ

ットを感じなかったのだろう。

4) 強調は筆者。以下も同様。

5) 括弧書きで通訳者の経験年数を記載。以下も同様。

【引用文献】

- AIIC (2019). Best practice guidelines for conference interpreting training programmes. <https://aiic.org/site/world/conference/becomingci/bestpractice> (May 29, 2022)
- Albl-Mikasa, M. (2013). Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18, 17-34.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40-1, 115-136.
- Blasco Mayor, M.J. (2015). L2 proficiency as predictor of aptitude for interpreting: an empirical study. *Translation and interpreting studies*, 10-1, 108-132.
- Bruffee, K.A. (1995). Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning. *Change*, 27-1, 12-18.
- Callanan, M., Cervantes, C., & Loomis, M. (2011). Informal Learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews Cognitive Science*, 2, 646-655.
- Cedefop (2009). European guidelines for the validation of non-formal and informal learning. https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf (May 29, 2022)
- Collins, H., & Evans, R. (2018). A sociological/philosophical perspective on expertise: The acquisition of expertise through socialization. In K. Ericsson et al. (eds.). *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance* (pp.21-32). 2nd edition. Cambridge University Press.
- Díaz-Galaz, S. (2020). Listening and comprehension in interpreting: Questions that remain open. *Translation and interpreting studies*, 15-2, 304-323.
- Ericsson, K. (2018). The differential influence of expertise, practice and deliberate practice on the development of superior individual performance of experts. In K. Ericsson et al. (eds.). *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance* (pp.745-769). 2nd edition. Cambridge University Press.
- Ericsson, K. (2006a). An introduction to Cambridge Handbook of expertise and expert performance: its development, organization and content. In K.

- Ericsson et al. (eds.). *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance* (pp.3–19). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. (2006b). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. Ericsson et al. (eds.). *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance* (pp.683–703). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. (2000). Expertise in interpreting – An expert-performance perspective. *Interpreting*, 5-2: 187-220.
- Ericsson, K. et al. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100-3: 363-406.
- Ivanova, A. (2000). The use of retrospection in research on simultaneous interpreting. In S. Tirkkonen-Condit & R. Jääskeläinen (eds.). *Tapping and mapping the processes of translation and interpreting* (pp.27-52). John Benjamins.
- ISO18841 (2018). Interpreting services — General requirements and recommendations. ISO.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Interaction Book Co.
- Kalina, S., & Barranco-Droege, R. (2021). Learning and teaching conference interpreting. In M. Albl-Mikasa & E. Tiselius (Eds.), *The Routledge Handbook of Conference interpreting* (pp. 321-336). Routledge.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education – Empowerment from theory to practice*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (1997). Collaborative learning in the translation practice classroom. In E.Fleischmann et al. (eds.). *Translationdidaktik* (pp.152-158).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.
- Mieg, H.A. (2006). Social and sociological factors in the development of expertise. In K. Ericsson et al. (eds.). *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance* (pp.743–760). Cambridge University Press.
- Moser-Mercer, B. (2009). East meets West in the virtual space: Global cognition for learning without borders. *The International symposium/Kobe College* (pp.35-73).
- Moser-Mercer, B. (2008). Skill acquisition in interpreting – A human performance perspective. *The interpreter and translator trainer*, 2 (1): 1-28.

- Moser-Mercer, B. et al. (2000). Searching to define expertise in interpreting. In B.E. Dimitrova & T. Hyldenstam (eds.). *Language processing and simultaneous interpreting – Interdisciplinary perspectives* (pp.107-130). John Benjamins.
- Pöhhacker, F. (2011). Conference Interpreting. In K. Malmkjær & K. Windle (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies* (pp. 307-324). Oxford University Press.
- Shreve, G.M. et al. (2018). Are expertise and translation competence the same? Psychological reality and the theoretical status of competence. In I. Lacruz & R. Jääskeläinen (eds.). *Innovation and expansion in translation process research* (pp.37-54). John Benjamins.
- Shreve, G.M. (2006). The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of translation studies*, 9 (1): 27-42.
- Stern, L. (2011). Training Interpreters. In Kirsten Malmkjær and Kevin Windle (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies* (pp.490-509). Oxford University Press.
- Tiselius, E. (2013). Experience and expertise in conference interpreting: An investigation of Swedish conference interpreters. Dissertation for the degree of PhD at the University of Bergen.
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*. OECD.
- Zimmerman, B.J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K. Ericsson et al. (eds.). *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance* (pp.705-722). Cambridge.
- ベリャコワ E.(2021)「日本における日露通訳者養成に関する一考察」『通訳翻訳研究』第21号:17-39.
- 井上泉(2008)「英日翻訳者が直面する問題点－翻訳学習者とプロ翻訳者にみる差異を中心に」『翻訳研究への招待』第2号: 159-173.
- 新崎隆子・石黒弓美子・板谷初子・北間砂織・西畑香里(2019)「日本における通訳者のキャリア開発プロセスに関する実態調査」『通訳翻訳研究』第19号:115-136.
- 染谷泰正・斉藤美和子・鶴田知佳子・田中深雪・稲生衣代(2005)「わが国の大学・大学院における通訳教育の実態調査」『通訳研究』第5号: 285-310.
- 高橋絹子・大井川朋彦・石塚浩之・稲生衣代・内藤稔(2021)「日本の大学・大学院における通訳科目の遠隔授業に関する調査報告」『通訳翻訳研究』第21号:141-162.
- 武田珂代子(2012)「日本における通訳養成に関する一考察」『通訳翻訳研究』第12号: 105-117.

津田ひろみ(2015)「協働学習の成功と失敗を分けるもの」『リメディアル教育研究』第10巻第2号, 143-150.

津田ひろみ(2013)『学習者の自律をめざす協働学習(中学校英語授業における実践と分析)』ひつじ書房.