

杉原早紀

ハンブルク日本映画祭上映作品字幕翻訳 プロジェクト

協働学習としての字幕翻訳の試み

はじめに

「翻訳」という語は、訳文作成プロセスである翻訳行為そのものを指すだけでなく、行為の産物である翻訳文を指す（藤濤 2007: 10）。日本語学習を含む外国語学習で翻訳活動を用いる効果について、その見直しを唱える議論も見られるようになってきた¹が、そこで想定されるのは過程・行為だろうか、テキストだろうか。

本論文では、映画祭での公開を目的として日本映画のドイツ語字幕を作成したワークショップ形式の授業について報告を行う。一般の観客のために上映される字幕翻訳の完成を第一の目的にしたプロジェクトであるが、共通の目的を掲げ協働で翻訳を行うことを通して、翻訳するプロセスを意識的に学ぶ場となった。2017年と2018年にそれぞれ一学期間実施した本プロジェクトを紹介し、「翻訳」の持つ二つの側面を外国語学習の中に取り入れる新たな可能性を一つ提示したい。

外国語教育における翻訳

外国語教授法の変遷をざっと振り返ってみると、いわゆる「文法訳読法」に対する形で、様々な教授法が生まれ実施されてきたことがわかる。教室内ではできるだけ学習言語のみ、それも可能な限りオーセンティックに使用すべきという考えは、現在でも多くの教授法や教授理論²で前提とされているが、例えば、山田（2015: 109-115）は文法訳読法からコミュニケーションアプローチまでの外国語教授法の変遷を概観しながら以下のように述べている。

その歴史を見た場合、依然として「モノリンガリズム」の壁は高く聳えたっている。そのために「訳すこと」に関する議論は沈黙し続けている（山田 2015: 114）。

¹ 英語教育ではクック（2012）の先駆的な著書に続き、日本でも菅原（2016）や斎藤（2016）の主張がある他、日本語教育分野でも牧野（2014）などが見られる。

² クック（2012: 20-21）は「直接教授法」を「学生の既得言語を教室から排除するあらゆる教授法のこと」と定義し、段階的構造教授法、場面教授法、聴覚口頭教授法、コミュニケーション型教授法、作業課題中心型教授法、語彙型教授構成、サイレントウェイ、全身反応法などを含むとしている（教授法名・教授理論名も本書の中の表現を用いた）。

このように現状では、訳や母語の使用が外国語学習の手段や目的として積極的に奨励されることが少ないと言えるだろう。

だが、通訳行為や翻訳作業は、実はどんな学習者でも行う可能性のある言語活動である。実際の言語使用場面を考えてみても、単語レベルから談話、テキストまで、簡単な翻訳・通訳行為は日常生活でも頻繁に行われている。外国語学習者にとっての翻訳活動とは、技能として学習上の目標にもなり、学習内容を日常生活で実際に活用する行為でもあると言える。

だが、上述したように、翻訳は外国語学習を促す活動としては評価が定まっておらず、コミュニケーションの手段として用いられるのは教室外の個人的な活動であることが多い。授業などで翻訳技能に注目して教えられるのは、専門技能教育として熟達した学習者を対象とする場合がほとんどであり、訳を外国語習得に役立てるというアプローチはまだ多くない。

その中で注目に値するのがクックの次の主張である。

実はコミュニケーションを重視した形の訳も可能なのである。つまり、教師の介入を最小限に抑え、成否の評価基準を形式の正確さそのものではなく意思疎通上の目標達成に置いた活動の中で用いれば、訳は意味志向の、流暢さを重視した、手続的知識を増進させるものにもなりうるのである（クック 2012: 219）。

外国語教育における翻訳活動をめぐっては、ここまで見てきたように定義、位置づけなど様々な意見が混在する状況であるが、本論文では翻訳を学習の中心課題として授業を構築する試みの一つとして実施したプロジェクトを紹介してみたい。

プロジェクトの実施にあたって

ハンブルク日本映画祭の協力を得て、同映画祭の上映作品のうち一作の字幕をプロジェクトで担当することが可能になり、授業での作業課題に映画字幕の公開という現実の目標が与えられることとなった。このことは翻訳に取り組む動機付けとしてだけでなく、公開に値する翻訳を規定通り仕上げるという責任の自覚にもつながり、目標を明確にした翻訳行為を通して日本語の理解や明示的知識を深めるという学習効果をもたらした。プロジェクトの実施にあたって目標としたのは以下の3点である。

- 期日までに所与の規定を満たした字幕を完成すること
- 観客の理解を意識した翻訳をすること
- 翻訳することに楽しみや喜びを見いだすこと

日本語の「何」を学ぶか、すなわち言語学習の項目に関しては、教師側からの提示ではなく、素材と向き合い、グループで話し合うことを通じて、自ら見いだしていくことを期待し、教師はそのためのファシリテーターでありサポート役であることに徹した。

作業課題としての字幕翻訳

字幕翻訳の制約と外国語学習

プロジェクトの具体的な実践を述べる前に、翻訳が外国語学習の手段としてどのような有効性を持つのかについて考え、さらに字幕翻訳の特性、日本語学習の作業課題に字幕翻訳を用いることの意義について、簡単にまとめておきたい。

コミュニケーションを重視した訳による学習上の効果については、クックの論を上で紹介した。染谷は、英語教育における翻訳教育の意義について述べた論文の中で、

外国語教育の手法のひとつとして「訳」を介在させること—あるいは外国語での理解を母語で再構成させること—に反対する立場の人たちの理屈は、ひとつにはそれによって2つの言語間に1対1の直接的な意味の対応があるかのような誤解を学習者に与えてしまうこと、もう1つには、言語の文脈的な意味よりも、その形式的な側面に学習者の注意を向けさせることになる、という点にある(染谷 2010: 77)。

と指摘し、その反論として以下のように続けている。

単なる表層的=構造的な等価性ではなく、より深い処理を経た「意味的」および「語用論的」等価性の実現という観点から原文の解釈とその訳出に取り組むことができれば、これらの批判は当たらない。そもそも、「翻訳」とは本来そうした作業であり、「通訳」においてもその本質は同じである(染谷 2010: 77)。

染谷の主張するような「意味的等価性」および「語用論的等価性」を意識した翻訳を行うには、翻訳文を受容する読者を具体的に設定することが有効であろう。起点言語やその文化に関する知識を十分に持たない読者のために、翻訳者は目標言語でどのように表現するかを熟考することになるからである。外国語学習における翻訳で具体的に読者を設定すると、学習者は、単なる訳語の置き換えでなく、起点言語で伝えられていることの中核を捉えて伝えることを意識するようになり、ニュアンスや語感なども十分に考慮しつつ、対応する表現を目標言語で探すこととなる。

また、山田他(2018: 40)も「訳すという行為がいかに外国語教育に役立つかを科学的・実証的・社会的に証明すること」を目的とする論文の中で、同様に翻訳の意義をまとめているが、以下の引用では特に字幕翻訳について言及が見られる。

翻訳作業、特に、文字数制限のある字幕翻訳を行うことで、情報量操作を余儀なくされる機会を多く与えられ、それが学習者に高い認知的な負荷を課すということであれば、教育的効果も高いと考えられる。というのも、すでに外国語能力が高い学生にとって、テキストにおける情報の重要度を見極めたり、語用論的な意味を回復して情報の精査を行う訓練は「編集力」を向上させるよい契機となると考えられるからである(山田他 2018: 62)。

字幕翻訳ではその文字数制限のために、いかに簡潔にまた発言の核を取り出して翻訳するか、という情報量操作が必要となる。字幕翻訳を外国語学習の課題として与えた場合には、この情報量操作の必要性を学習者に受

け入れやすい形で提示でき、教育的効果を高めることができる。上述の染谷 (2010: 77) の言葉を用いるなら、「意味のおよび語用論的等価性」を求めての「より深い処理」を前提とした翻訳課題が無理なく設定できることになるのである。

さらに字数制限の他にも、字幕翻訳には一般的なテキストの翻訳と比べていくつか特徴があるが、ここでそれをまとめてみる。

- 字幕が表示されるのと同時にオリジナル音声流れる。
原語の知識のない観客でも、声のトーンや固有名詞などオリジナル音声の情報と字幕を比較しながら視聴していることを前提にしなければならない。
- 音声以外に映像も伴う。
映像は、字幕の支えとなることもあれば制約となることもある。人物も場面も映像から得られるので、それに応じた翻訳が必要となり、「誰に対して」「どのように」という点も絶えず翻訳者は意識することになる。
- 異文化要素・社会言語学的要素
字数制限や視覚情報の制約がある中で、さらに文化的情報を翻訳でどう表現するかという点も問題となる。また、話し言葉が中心となるため、様々な言語変種をどう訳すか、という社会言語学的視点も常に必要となる。

日本の大学 (論文発表時の 2005 年の所属は愛知淑徳大学) で翻訳教育を実践している長沼は、英和翻訳授業に関する事例報告で、学習者の傾向について以下のように述べている。

翻訳課題を出す時、即辞書を引きながら訳し始める学生が多い。観念構成的メタ機能としての言語の意味、言い換えれば「何が書いてあるか」にのみ注目し、「誰に対して」「どのように書いてあるか」という状況のコンテキスト (context of situation) や使用域の「フィールド (Field: 活動領域)」「テナー (Tenor: 役割関係)」「モード (Mode: 伝達様式)」という 3 つの項目の後者 2 つと密接に関わりのある対人的およびテキスト的メタ機能についてはなおざりにされている傾向にある (長沼 2005: 232)。

このような傾向は、学習者が翻訳する際に一般に共通して見られるだろう。しかし、字幕翻訳では「状況のコンテキスト」は視覚情報あるいは音声情報として字幕と同時に流れる。そのため翻訳する際も無視できず、必然的に意識せざるを得ない。このように字幕翻訳には、翻訳活動を外国語学習のために意義のあるものにするための条件が備わっているのである。さらに、その条件が学習者に課題の一部として自然に受け入れられるという点でもメリットがあると言うことができよう。

翻訳協働学習の意義

本プロジェクトでも、字幕翻訳に伴う制約を意識して翻訳することになる。授業ではグループワークを中心とし学習者同士の議論を通して翻訳を

完成させた。グループメンバー間の日本語能力は、受容能力においても産出能力においても差があり、起点言語（日本語）の理解では不均衡が見られる。しかしディスカッションでは、起点言語の理解を得意とする者のみが発言の中心になったというわけではなく、起点言語の要点や核を目標言語（ドイツ語）でつかむことが得意な者、目標言語の中での言い換えや文化的差異に対応した表現を見つけることに優れた者など、それぞれの長所が発揮できる場ともなった。

ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の 2018 年補填版 (Council of Europe 2018: 113-114) においては、「仲介活動 mediation activities³」の中に「テキストの仲介 mediating a text」の項目が含まれており、その中で「書かれたテキストの口頭 / 筆記による翻訳 Translating a written text in speech / in writing」⁴に関する能力記述がレベル別になされている。CEFR は記述される「翻訳能力」はプロの通訳翻訳者に求められる能力とは異なることを強調した⁵上で、口頭では「大まかな翻訳ができること」「情報の要点の把握」、筆記では「翻訳テキストのわかりやすさ」「目標言語の翻訳文が起点言語（本プロジェクトでは日本語）にどこまで引きずられているか」、両者共通では「起点言語の文のニュアンスの把握」に能力記述の基準が置かれているとする。⁶ 字幕翻訳ワークショップでは、これらの基準項目を協働学習グループの中でメンバーがお互いに補完しあって作業を進め、学びあいにつながっていった。

字幕翻訳では、翻訳プロセスの中で、目標言語のプロダクションに関する作業の比重が高くなるが、このことで起点言語の理解に自信のない学生も議論に参加できる余地が広がったという点でも意義は大きかった。それは各学生にそれぞれ肯定できる能力があることを見つけ出すことにもつながり、学生自身も翻訳のプロセスに何らかの形で貢献している実感を持つことが多かったようである。

³ CEFR では仲介活動を翻訳・通訳に限定するのではなく、幅広く「仲介活動は、受容的活動、産出的活動のどちらの場合でも、書き言葉でも口頭でも、何らかの理由で直接の対話能力を持たないもの同士の間のコミュニケーションを可能にするものである。」(吉島/大橋 2004: 14) としていることを念のため付記しておく。

⁴ 本プロジェクトでの翻訳は、台本および文字起こし後のテキストを翻訳したため、「書かれたテキストの翻訳」と理解して参照している。

⁵ “It is also important to underline that the illustrative descriptors offered in this section are not intended to describe the competences of professional interpreters and translators.” (Council of Europe 2018: 107).

⁶ 英語での記述はそれぞれ以下の通り (和訳筆者) : “providing a rough, approximate translation; capturing the essential information; [...] comprehensibility of the translation; the extent to which the original formulations and structure (over)influence the translation, as opposed to the text following relevant conventions in the target language; capturing nuances [...]” (Council of Europe 2018: 113).

ハンブルク日本映画祭での字幕翻訳

映画祭の概要と字幕翻訳作業の流れ

ハンブルク日本映画祭は1999年から毎年5月に数日間ハンブルク市内の複数の映画館を会場として開催されている。2018年は19回目の開催となり、90本以上の作品が上映され、監督やプロデューサーなど制作関係者も30名以上ゲストとして日本から訪れた。映画の選択から上映実施まで、すべてボランティアのスタッフによって企画、運営されており、字幕翻訳もボランティアによって行われている。事前に制作者側で字幕がつけられていない映画をドイツ語に翻訳し、その翻訳テキストを字幕として映画に組み込む作業である。そのうちの一作品の翻訳部分を本プロジェクトで担当することになった。

映画祭の準備では通常、上映作品決定後から字幕作業完成までの作業はだいたい以下ようになる。

- (1) 文字起こし
台本がなければ、すべて聞き取って文字化する必要があるが、台本がある場合も実際に映画で話されている台詞を聞き取って台本に修正を加える
- (2) タイミングづけ
各台詞が流れている時間を計測し記録する。
- (3) 翻訳
文字に起こした台本を実際にドイツ語に翻訳する。
- (4) クオリティ・コントロール (QC)
映画祭チームの中で翻訳・通訳に通じたスタッフが、翻訳されたテキストを確認し、コメントや修正を行う。
- (5) 翻訳テキストの字幕組み込み
専用のソフトウェアを用いて映画祭スタッフが上映版データを完成する。

本プロジェクトでは字幕作成が必要な作品の中から一作の割り当てを受け、コース参加者全員でその字幕翻訳を完成させた。担当した作業は、上記の(1)と(3)の文字起こしと翻訳の部分である。時間の関係でQCは最終チェックという形で行われたので、学生は完成版を見るまで最終稿がわからなかった。学期中には映画祭のスタッフが授業に参加して学生に翻訳上のアドバイスを行う機会を何度か持ち、運営側からのフィードバックを得ることができた。

字幕翻訳ワークショップの概要

プロジェクト全体の流れ

ここから実際のコースについて述べる。映画祭の開催に合わせて、翻訳ワークショップ授業は夏学期に開講した。夏学期は4月初頭に開始し、7月上旬に終了する。5月末に開催されるハンブルク日本映画祭での上映に向けて翻訳を完成させるため、学期の前半は毎週一回の授業以外に特別集中授業も3回行い、学期の後半で授業時間数を調整した。一学期全体の活動の流れを大きくまとめると、以下の通りである。

- (1) 翻訳すべき映画を字幕なしで上映し全員で鑑賞
- (2) 翻訳作業（個人→グループ→全体）
- (3) 全体の翻訳を完成し、映画祭で上映
- (4) 振り返り

最初に全員で映画を鑑賞した後、4～5人ずつのグループを作り、それぞれの翻訳担当箇所を決めた。

続く翻訳作業は、個人での翻訳、グループでの議論、そしてクラス全体で字幕上映して議論をするという三段階を経た。授業時間中はグループでの翻訳を行うこととし、できるだけ議論の時間を長くとれるように、各自が授業までに翻訳を準備してくる。各メンバーの翻訳文をグループ内で比較、議論しながら一つの訳を作っていく。翻訳完成の期日は予め定めておき、その日までにグループで一つの翻訳を完成させて提出する。

提出された翻訳はクラス全体で検討した。翻訳文が字幕として読みやすいかという点も一緒に検討するため、実際の上映に近くなるように、プロジェクター2台を使い、映画と字幕テキストを同時に投影した。10分から15分の長さに区切って上映し、その部分の字幕翻訳について、他のグループがコメントや質問をしたり、改善案を出したりした。また、翻訳担当グループが、自分たちでは解決できなかった問題を提起してクラス全体で議論を行った。映画祭のスタッフから、直接翻訳のアドバイスや誤訳の指摘などを受けることもあった。各グループはそのコメントを受けて担当した部分の翻訳を推敲し、クラス全体の意見を取り入れた翻訳を完成させた。

コース参加者および評価方法

プロジェクトの参加者は毎回20名前後で、学年や留学歴も様々である。日本語能力はB1、B2レベルからC2までかなりばらつきがあった。日本からの交換留学生もサポーターとして授業に参加し、文字起こし時の聞き取りだけでなく、翻訳に際しての日本語や背景の理解に関する議論にも参加し、特に起点言語の正確な理解において支援を受けることができた。

このコースは学士課程の上級生および修士課程の学生向けの選択科目として開講したため、成績評価は行っていない。単位取得の条件は出席および映画字幕翻訳の提出の他、1年目は翻訳作業についての振り返りレポート、2年目は映画監督のインタビュー動画の字幕翻訳を課題とした。振り返りレポートは、完成した翻訳文と翻訳過程での議論について内省し、日本語またはドイツ語でまとめるように指示した。2年目は学生の意見を取り入れてインタビューの翻訳を課題にし、ドラマとは異なるタイプの動画の翻訳を体験することを目指した。映画祭のゲストとして映画制作関係者が日本から来訪する場合、上映前後にインタビュー撮影が行われ、その動画は字幕をつけて後日インターネット上で公開される。その翻訳を担当した。

レポートとインタビュー翻訳という二つの課題は目的を異にし、それぞれ意味のある活動であった。特にレポートにまとめることを通して、改めて翻訳活動を振り返り、翻訳のプロセスや議論の意義を捉え直した学生が多く見られた。話し合いで振り返りを行っているが、そこで挙げられた以外の論点や気づきがレポートに書かれていることも多かった。

翻訳した作品

毎年1本ずつ映画を翻訳し、2年間で映画2本とインタビュー1本の翻訳が完成した。以下に各作品について簡単に紹介し、翻訳の教材としての適性についても述べる。

初年度は『9つの窓』（比呂他 2016）というタイトルの、9本の独立したエピソードをまとめたオムニバス映画を扱った。アイドルグループAKB48のメンバーが各エピソードで主演、ロードショー上映された2016年製作の商業映画である。9つのエピソードは相互に関連がないため、短編映画のように独立して扱うことが可能で、グループごとの翻訳に適していたことは大きなメリットであった。各エピソードの設定には奇抜なものもあるが、構成やストーリーは比較的単純な娯楽作品で、会話スタイルも現代の東京の若者の話し言葉中心であり、字幕翻訳の対象としては難易度も適切で、学生にも概ね好意的に評価されていたようである。

2年目は『見えないから見えたもの』（山本 2015）というタイトルの作品を扱った。これは定年退職した盲学校教師（全盲者）の自伝に基づいて2015年に自主製作された映画である。文部科学省 社会教育の教材映画にも選定された映画であるが、自主上映等にも積極的で、学内での上映や字幕作業に際しても著作権等の問題は全くなかった。テーマや映画制作の目的には賛同する学生も多かったが、一般商業用映画と比較して、構成やストーリーに魅力が不足していると感じた学生もいたようである。実話を忠実に再現するため会話は岡山方言が大半となり、また時代背景が昭和中期の設定であったことに難しさを感じた参加者もいた。

映画祭終了後に翻訳したインタビュー動画は、『カメラを止めるな』（上田 2017）という映画の上田慎一郎監督と市橋浩治プロデューサーの出演で

あった。カットなど編集を加える前の長さは 20 分程度で、ハンブルクの町や映画祭の印象、両名の経歴や映画制作などについて、映画祭のスタッフが予め用意した質問を投げかけ、その後のやりとりはすべて台本なしで行われた。固有名詞は教師側で調べて提示したが、それ以外は学生が聞き取り、文字に起こして翻訳を行った。⁷

翻訳上の注意点

コースの初回には映画祭のスタッフを迎えて、字幕翻訳についての注意点を全体への指示として伝えた。同時にグループディスカッションでの論点として考察すべきポイントを確認した。

まず形式面について、映画祭スタッフが翻訳作業用の指示書を配布し、特に字数制限を厳守することを伝えた。一つの発話につき訳は一行とすること、一行は 84 文字以下にすることなどである。条件内で処理することが不可能な場合はコメントをつけて提出することとした。

翻訳文に関しては、教師から観客を意識した翻訳を行うことを強調した。本学の他の日本語の授業では理解確認の目的で「訳読」として原文に忠実な逐語訳を行う程度であるため、原文から離れて意識することに戸惑う学生も少なくない。そこで、観客のほとんどは日本語の知識がなく字幕だけを読むことを意識し、ドイツ語として理解しやすい翻訳になるよう思い切った意識をするように促した。翻訳に際しては言語面だけでなく、異文化要素についても知識のない観客が理解できるかどうか、という視点から考えることが重要であることも指摘した。これらの点を具体的に理解できるように、翻訳例を紹介し、翻訳過程での議論の重要性に注意を喚起した。

翻訳対象となる台本が、いわばコースの教材となるが、教師側からは個別の語彙や文法に関して学習項目を提示したり、補助教材を提供するといったことは行わず、学生自ら素材の中に学習項目そのものも見つけ出していくことを期待したが、成果は期待を大きく超えるものであった。次章に学生の翻訳例を挙げるが、翻訳上の問題点を見つけ出し、論点を整理しつつ議論を深めて、翻訳の解決案に達するという過程をすべて学生が主体的に行ったという点を改めて強調しておきたい。

字幕翻訳ワークショップを通して学んだこと

それでは実際に、どのような翻訳が行われたのだろうか。学生の翻訳例を紹介し、考察してみたい。

⁷ インターネット上での公開を前提としての翻訳作業であるが、2019 年 3 月現在まだ公開はされていない。

統語論的差異の解決

最初の翻訳例は『9つの窓』の中の「Candy」（名倉 2016a）というエピソードの中の台詞である。

野乃ちゃんはさ、俺が野乃ちゃんをさ・・・
 Weißt du eigentlich, dass ich dich ...
 (00. 50. 52 - 00. 50. 58)

これは、ボーイフレンドのいる女性に自分の気持ちを打ち明けることをためらう男性の台詞で、「好き」という述語を言わないことでためらいの気持ちが強く表現されている。だが、SV0 の語順を持つドイツ語では「君が好きだ」は「Ich liebe dich.」となり、「lieben (好きだ)」という動詞を省略して「dich (君=野乃ちゃん)」だけを残すことは難しい。

この問題に対して、ドイツ語では従属節の中が SOV の語順になることに注目し、「Weißt du? (知ってる?)」を冒頭に置き、その目的語となる名詞節として「dass ich dich (俺が野乃ちゃんを・・・)」と続けたのが、担当グループが議論の中で見つけた解決法であった。

次の例は「回送電車」（比呂 2016）というエピソードの中の一文である。

誰もいない電車内って、なかなか怖いね
 Wenn niemand im Zug ist, ist es ganz schön unheimlich, ne?
 (00. 55. 42 - 00. 55. 45)

乗り過ごして回送電車に乗車したままの女友達二人の会話での「誰もいない電車内って、なかなか怖いね」という文は、「空の」という意味を持つ形容詞 leer を使ってそのまま「Ein leerer Zug ist unheimlich. (空の電車は不気味だ)」と訳してしまうと、状況との対応関係がないと考えた。そこで、副詞節として訳出して「Wenn niemand im Zug ist (誰も電車にいないと)」を文頭に置くという方法を考え出した。それに「ist es ganz schön unheimlich, ne? (かなり不気味な感じがするよね?)」と続けることで、情報の提示順は変えずに、空の電車の説明文ではなく、自分の置かれた状況とその感情を記述することができた。

異文化要素の処理

文化的な背景知識が必要になる場合にも、様々な解決法を考えた。たとえば、「Candy」（名倉 2016a）では、就職活動中の学生が自分の部屋において、背景にリクルートスーツがハンガーに掛けてある場面で、次のような台詞が出てくる。

今日は就活の事忘れたいんだから、ほっといて！
 Heute will ich nicht an die Arbeit denken, also lass mich in Ruhe
 (00. 43. 26 - 00. 43. 29)

ここで「就活」という語を訳す際に議論になったのは、学生が卒業前に一斉に行う「就職活動」に相当する状況がドイツにはないこと、そして黒

や紺のスーツでまず連想するのは葬式であること、であった。この女子学生の就職活動自体は、映画のストーリー上全く重要ではないことなどを翻訳上の判断材料とし、最終的には *Heute will ich nicht an die Arbeit denken, also lass mich in Ruhe.* (今日は仕事のことは考えたくないから、ほっといて)」と単に「Arbeit (仕事)」と訳した。

また、「お電話ありがとうございました」(名倉 2016b) というエピソードには、未来の自分の子供から電話がかかってくるという場面がある。その母親の独り言の台詞についても考えをめぐらせた。

離婚? 未婚の母? それ自体よりも、自分の子供に苦勞をさせているのではないか。
Bin ich eine schlechte Mutter?
 (00.07.39 - 00.07.41)

初めて話す未来の息子が、結婚前の今の自分と同じ姓を名乗っていることに気がつき、独り言として「離婚? 未婚の母? それ自体よりも、自分の子供に苦勞をさせているのではないか」とつぶやく。夫婦別姓が認められているドイツの観客にとっては、旧姓を名乗っていることが離婚や未婚の母に結びつきにくいだけでなく、離婚や未婚の母であることで子供に苦勞をさせているという発想にもなりにくい。活発な議論の末、翻訳としては「*Bin ich eine schlechte Mutter?* (私は悪い母親なのか?)」というシンプルな文が選ばれたが、情報の要点は十分観客に伝わる訳となっている。

社会言語学的問題

方言や敬語などを翻訳にどう反映させるか、という点も様々に議論された。呼びかけや呼び名が問題になる同様のケースが多く、苗字で呼び合うなら敬称、親称ならファーストネーム、という二つのパターンしかないドイツ語にどう翻訳するのか、という点は様々に議論された。

「レミューテック」(中村 2016) というエピソードの中には、転校生と仲良くなりたい女子学生たちが、勇気を出して転校生に話しかける場面があり、苗字からファーストネームへ切り替えることで距離が縮まることが伝わる。が、ドイツ語では学生同士なら初対面から親称で話すのが普通で、そもそも学生が苗字で呼びかけること自体が特異な意味を帯びてしまう。そこで、ドイツ語でも「さん」をそのまま残すという異化的翻訳を行い、ドイツとは違うということを観客に意識させることを狙った。独訳文中に下線を引いた部分が、呼び名部分の翻訳である。

あの渡辺さん
Watanabe-san.
 日和
Hiyori.
 え
 Wie?
 日和でいい
 Nennt mich einfach Hiyori.
 じゃ、日和ちゃん、一緒に学校行こう

Also, Hiyori, wollen wir zusammen zur Schule gehen?
(00.33.37 - 00.33.49)

呼び名の問題はこの他にも、家族への呼びかけ、「先生」や「(近所の)おばさん」など非常に多く現れ、議論の対象になった。呼びかけや呼び名そのものをどう訳出するか考えただけでは解決できない場合も多い。そのような場合に、話すスタイルや使う語彙など、呼びかけ以外の部分の翻訳を工夫することで、会話から伝わる話者の関係性を再現するという手法がよく観察されたが、このような訳出法も学生が議論の中で様々な可能性を比較検討して自ら考え出したものである。

困難な課題の克服による翻訳の喜び

プロジェクトで翻訳した映画の中には、掛詞や略語などの言葉遊び、歌詞や詩、商品名や店名なども実際に多く現れた。それらの翻訳についての議論は特に活発であり、決定訳が完成したときの達成感もひときわ大きかったようである。

その例を一つ挙げておく。「Candy」(名倉 2016a)のタイトルともなった惚れ菓キャンディの名前の訳出である。

ホレール 2分間の惚れ菓キャンディ
„AMORIN“ 2-MINUTEN-LIEBESTRANK-BONBON

このグループの学生は、まず日本語の「ホレール」が、動詞「惚れる」を元にしてカタカナに書き換えられ、薬品名によく用いられるように語の後半を長母音にするというルールで作られていることを確認した。その対応関係をドイツ語に置き換えて考え、カタカナ語の薬品名にラテン語を使用し、語尾も一般に使用されている薬品名 ASPIRIN (アスピリン) などに見られる IN を使用することとした。愛を意味するラテン語 AMOR に IN を加えて、上のような訳語⁸を考え出したのである。ここでは、起点言語(日本語)における表現についての分析的考察も非常に論理的に行われていることにも注目しておきたい。

外国語学習上の効果

冒頭に述べたように、英語教育においては「訳」の有用性についての議論は繰り返されてきており、Translation in Language Teaching (TILT) を提唱する論は日本でも見られる。TILT 提唱者の草分け的存在とも言えるクックは著書の中で「上級者向けの授業における教育訳」について次のように述べている。

⁸ AMORIN という訳は本プロジェクト側の最終稿に記載していた訳。その後、映画祭スタッフによる QC を経て上映されたが、そこでは AMORIUM に変わっていた。

とりわけ重要になると思われる使い道はほかに2つある。1つは訳す能力そのものを必要な技能として向上させること。もう1つは、訳をめぐる諸問題を議論することによって、二言語間の関係についての明示的知識を深めることである（クック 2012: 196）。

外国語能力の一つの技能として翻訳することを学び、その議論の過程を学習に取り込むことによって、翻訳は学習の手段ともなり得るという主張である。そこで、訳をめぐる諸問題を議論する場が重要となる。本プロジェクトでも、最終訳に至るまでのグループやクラスでの議論を通して、学生が自ら考察を深め、知識を広げていく様子が観察された。

また、必ずしも原文の表現にとらわれず、「同じような場面で、ドイツの文脈ではどんな表現が一般的か」という発想から出発して翻訳したケースもある。あいさつや決まり文句など場面から文言が決定される場合などである。他方、定型的なドイツ語表現があっても、あえて日本語の表現に近い訳をして一種の異化効果を生み出すことを狙ったケースもある。参加者たちは議論の中で比較検討し、各場面に応じて最適と思われる翻訳を決定していったようである。

意味的等価性や語用論的等価性を話者や場面に応じて考察し、等価性を満たす翻訳について熟考・議論することを通して、参加者は日独両言語について考察を重ね、学習を深めていった。その実感は参加者アンケート⁹にも反映されている。

コース全体を振り返って

これまで見てきたように、本プロジェクトでは、翻訳上の問題を見つけ出し、議論を経て、最終訳を作り上げるという一連の作業を、参加者が主体的に行った。教師は、各グループの議論にできるだけ耳を傾け、方向性を示したり、考えるヒントを与えたり、原文の理解に誤りがあるようなときはその指摘や確認を行うことなどでサポートした。その他に、映画祭スタッフと連絡を取り合い、映画祭のオーガナイズ上の諸制約と授業運営や学習効果との間で調整を図り、締め切りや作業の進捗状況の確認など完成締め切りまでの時間や作業の管理を行うなど、一連の裏方の業務を行って、参加者が翻訳作業に集中できるようにした。

プロジェクト全般に関して参加者が肯定的に評価していた点は、日本語を学習することが、社会活動や将来の職業につながっていく実感を得られたことであった。この点について1年目はアンケートでは項目を立

⁹ 1年目と2年目では質問項目が異なるので単純比較はできないが、参考までに回答数を挙げておく。1年目は「この授業で日本語能力が向上した」という質問で総数12名のうち、「とてもそう思う」3名、「そう思う」6名、「どちらともいえない」2名、無回答1名であった。2年目は総数20名のうち同じ質問に対して「とてもそう思う」1名、「そう思う」6名、「どちらともいえない」8名、「あまりそう思わない」5名、と評価が下がったが、「和文独訳について新たな刺激を受けた」という質問には、「とてもそう思う」7名、「そう思う」9名、「どちらともいえない」3名、「あまりそう思わない」1名という結果であった。

ていなかったが、振り返りレポートで複数の学生が自ら言及していた。2年目のアンケートでは、回答総数20名のうち、18名が「とてもそう思う」か「そう思う」と答えている。実際の字幕翻訳作業を垣間見ることができ、ボランティア実践を体験したことは、進路を具体的に考え始めている段階の学生にとって一つの重要なステップとなったようである。今後はコース参加の学生が字幕埋め込みソフトも利用して、技術面でも実際の翻訳作業を体験することを検討している。

次に、冒頭に挙げたコースの達成目標が到達できたか、振り返ってみる。タイトな日程ではあったが、映画祭の上映に間に合う字幕完成という第一の目標は達成できた。聴衆の目を意識した翻訳をするという点では、当初は戸惑いもあり、原文に忠実な逐語的直訳から抜け出せない学生も見られた。だが、グループでの議論に加えて、クラス全体でディスカッションをし、学生同士がお互いの翻訳についての意見交換を複数回行ったことによって、徐々に感覚をつかみ、要点を捉えた意識ができるようになっていったようである。翻訳は意味や形式を置き換えるだけではないこと、意味的・語用論的な等価性を意識した翻訳には一つの「正解」だけがあるのではないことに気づき、最も相応しい訳を選び取るプロセスを体験を通して学んだことは、非常に大きな成果だと言えるだろう。学生自身もこの点において学習の実感が得られたようで、学期末の参加者アンケートでは、毎年参加者のほぼ全員がグループでの作業について「とても役に立った」「役に立った」と答えている。

グループ分けも学生の主体性に任せたが、特にバランスを欠いたり、孤立する学生もなく、お互いに配慮し合ってうまく進めていたようである。共同の翻訳文を作るために翻訳行為を協働で行う中で、翻訳のプロセスには、起点言語の理解、その要点や核の把握、目標言語での表現の工夫という段階があることを意識するようになった。それぞれが、自分の得意な部分の能力を発揮でき、そこからお互いに学び合う機会にもなっていたようである。

このように協働学習が非常に有意義に行われたことは、第三の目標「翻訳することに楽しみや喜びを見いだすこと」にもつながっていく。クック(2012: 182)は学習者のニーズの多様性として「翻訳の投げかける難問から得られる知的満足」「翻訳が要する複雑な職人技から得られる美的満足」にも言及している。学生が翻訳したテキストにも言葉遊び、歌詞や詩など、翻訳が非常に困難に思われたものも実際に多くあった。薬名「ホレール」をドイツ語で「AMORIN」と訳した例は上に紹介したが、このような箇所では議論は特に活発になり、ひととき大きな達成感が味わえたようである。その訳出過程で学生たちが翻訳活動における知的満足や美的満足を感じていたことは想像に難くない。このように、学期開始時に設定した目標が達成できただけでなく、その枠を超えた学びも見られたのである。

引用作品

- 上田慎一郎 (監督) (2017) 『カメラを止めるな』 Panpokopina.
中村公彦 (監督) (2016) 「レミューテック」比呂啓/名倉愛/廣瀬陽/曾根剛/小川和也 (監督) 『9つの窓』 (00. 32. 44. - 00. 42. 38) Y&N Brothers.
名倉愛 (監督) (2016a) 「Candy」比呂啓/名倉愛/廣瀬陽/曾根剛/小川和也 (監督) 『9つの窓』 (00. 42. 53. - 00. 53. 41) Y&N Brothers.
名倉愛 (監督) (2016b) 「お電話ありがとうございました」比呂啓/名倉愛/廣瀬陽/曾根剛/小川和也 (監督) 『9つの窓』 (00. 00. 00. - 00. 11. 07) Y&N Brothers.
比呂啓 (監督) (2016) 「回送電車」比呂啓/名倉愛/廣瀬陽/曾根剛/小川和也 (監督) 『9つの窓』 (00. 53. 50. - 01. 03. 52) Y&N Brothers.
比呂啓/名倉愛/廣瀬陽/曾根剛/小川和也 (監督) (2016) 『9つの窓』 Y&N Brothers.
山本守 (監督) (2015) 『見えないから見えたもの (拝啓 竹内昌彦先生)』 「拝啓竹内昌彦先生」映画化実行委員会.

参考文献

- クック・ガイ (2012) 『英語教育と「訳」の効用』 研究社.
斎藤兆史 (2016) 「訳読のすすめ — 日本語の生態系を守るために — 」 『日本語学』 2016年1月号 (明治書院), pp. 41-51.
菅原克也 (2016) 『英語と日本語の間』 講談社.
染谷泰正 (2010) 「大学における翻訳教育の位置づけとその目標」 『関西大学外国語学部紀要』 3巻, pp. 73-102.
長沼美香子 (2005) 「大学における『翻訳教育』の事例 — 翻訳理論を応用した試み — 」 (教育実践報告) 『通訳研究』 第5号, pp. 225-238.
藤濤文子 (2007) 『翻訳行為と異文化間コミュニケーション — 機能主義的翻訳理論の諸相 —』 松籟社.
牧野成一 (2014) 「翻訳法の復権をめざして」 筒井通雄/鎌田修/ウェスリー・M・ヤコブセン編 『日本語教育の新しい地平を開く』 ひつじ書房, pp. 131-145.
山田優 (2015) 「外国語教育における『翻訳』の再考」 『関西大学外国語学部紀要』 第13号, pp. 107-128.
山田優/豊倉省子/大西菜奈美 (2018) 「翻訳は外国語教育に有効か?~TILT および翻訳プロセスの脳科学的解明への序章~」 『通訳翻訳研究への招待』 第19号, pp. 39-68.
吉島茂/大橋理枝他訳・編 (2004) 『外国語教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社.
Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors.* <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2019年3月14日閲覧).