

翻訳文をめぐる話し合いにみるアイデアの創発

-絵本『とべバッタ』の韓国語訳を例に-

小松麻美*

[要旨]

本研究は、大学の日本語授業での絵本の翻訳文をめぐる母語でのディスカッション活動において、学習者がコミュニケーションを通じて納得のいく訳文を導き出していくプロセスを記述・分析し、話し合いによる協働での言語学習でどのような学びが起きているか、その内実を明らかにしようとするものである。

本研究では、翻訳文をめぐるディスカッションにおいて、いずれの参画者にもなかった新しいアイデアが生まれる「創発」のプロセスに着目した。分析の結果、本実践では3箇所で作発が確認できた。そして、その話し合いのプロセスは、「語の意味の共有」→「状況のイメージの共有」→「語の意味と状況のイメージのすり合わせ」の3つの段階を経ている。すなわち、ここでの翻訳文をめぐるディスカッション活動によることばの学びは、コミュニケーションを通じて、ことばの意味と状況のイメージを共有するプロセスのなかで起こっていたといえる。また、「(語と状況の) イメージの共有」を助けるものとして、①言語知識(語や文法などに関する既存知識)、②経験(日常生活で見聞きしてきたこと)、③コンテキスト(物語の前後の文脈)、④視覚的イメージが確認できた。これらは、また、言語学習における絵本の可能性を示すものといえる。

絵本の翻訳文をめぐるディスカッション活動は、対話にみられる意見のズレが問いとなり、その問いに対して参画者が互いにフィードバックし合うことによって、協働して納得のいく訳文を導き出す活動であり、学習者はそのプロセスのなかで自身の言語知識を再構成しながら考察を深め、創造的にことばを学んでいるといえる。

キーワード：日韓翻訳、ディスカッション、プロセス、創発、絵本

1. はじめに

翻訳はいくつもの選択可能なことばの中から、ニュアンスも含めて汲み取った原文のコンテキストの意味を、ニュアンスも含めて正確に表現する訳語を選び取る作業である。そこで重要なのは原文が表現する世界観を再構築するプロセスである。そのプロセスに協働で取り組むことは、学習者に複数の視点を得る機会を与え、一人ひとりの「ことばの気づき」を促すものと思われる。翻訳による言語学習の効果をめぐっては、原文と訳文、あるいは訳文と訳文を比較することで母語や学習言語の言語表現への意識化が図れること(柗木2012)や、日本語の談話構造的・語用論的特徴に意識を向けるきっかけとなること(鶴田2006)、さらには学習者の優位言語を生かすことで日本語能力のレベル差を気にせず学習者が対等に意見を交わすことができ、学習意欲の向上が期待できる(河野2015)といったことが指摘されている。

* 蔚山大学校日本語・日本学科 助教授, 日本語教育

本稿の目的は、絵本の翻訳文をめぐる母語でのディスカッション活動において、学習者がコミュニケーションを通じて納得のいく訳文を導きだしていくプロセスを記述・分析し、話し合いによる協働での言語学習でどのような学びが起きているか、その内実を明らかにしようとするものである。

2. 問題関心の所在

2.1 外国語学習における翻訳活動

近年、外国語教育における翻訳（および通訳）教育を見直そうという機運が世界的に高まっている。そのひとつの重要なきっかけとなったのが、欧州評議会が選定したCERF（ヨーロッパ言語共通参照枠[初版1996年、2001年に大幅改定]）である。CEFR（2001）では、コミュニケーションのための言語活動を、従来の「聞く」「話す」「読む」「書く」という伝統的な枠組みに代えて、以下の4つに分類した上で、こうした言語活動を行うためにはどのような能力が必要かについて言及している（染谷・河原・山本2013）。

- ・ 受容能力(reception)：読んだり聞いたりする受動的な能力
- ・ 産出能力(production)：書いたり話したり、プレゼンテーションしたりする能動的な能力
- ・ 相互作用能力(interaction)：人との会話に参加したり交渉したりする能力
(相手に適切に反応しながらコミュニケーションの場を自ら作っていく力)
- ・ 仲介能力(mediation)：主として異言語・異文化間のコミュニケーションを仲介する能力
(翻訳・通訳、要約、書き換え、言い換えなどの能力)

染谷ら（2013）は、これらのなかで特に注目されるものとして4つ目の「仲介能力」を挙げている。これは従来、外国語能力を構成する要素として十分に考慮されてこなかったもので、欧州という地政学上の特殊性を背景にした複言語主義を反映していると言われる。これによって通訳翻訳を含む「仲介活動」がコミュニケーションのための正当な言語活動として位置づけられ、学習者の習得すべき技能として改めて明確に規定されたとされる。

翻訳の授業の最大の特徴は、学習者の母語の積極的な使用にある。翻訳の授業では外国語を母語を通して再構成し、同時に母語を鏡として客体化するという作業を行う。第二言語習得における翻訳授業の効果は、カミンズの「相互依存仮説（Interdependence hypothesis）」（Commins, J & Swain, M. 1986）で説明できる。これは、ある人が二つあるいはそれ以上の言語を獲得していく場合、二つの言語は別々に獲得されるのではなく、基底のところ共通し、相互に関係しているという考え方である¹⁾。ただし、言語能力全般が相互依存的であるというわけではない。カミ

1) 表層面においては明らかに二つの別個の言語であっても（例えば、発音、会話の流暢度、表記法などが異なること）、深層面では両言語が共有する認知・学習面の言語能力があるとされる。この「共有基底言語能力」が、認知・学習面と関係のある言語能力の言語間の転移を可能にすると考えられている。（カミンズ 2011:95）

ンズは言語力をBICS（生活言語能力）とCALP（学習言語能力）に分け、相互依存関係にあるのは主としてCALPの方であるとしている（カミンズ2011）。翻訳の授業において、母語を学習言語に訳し、学習言語を母語に訳すという作業が学習者の基底言語能力を強化し、そのことによって学習言語の習得が促進されることが期待される。

染谷（2010）は、翻訳におけるテキストの「理解」について、（1）テキストそのものの（言語的なレベルの）解釈と、（2）当該のテキストが全体として表現している「状況」の再構成の、2つの段階から成るとしている。読み手は「原文」（Source Text）を読み、原文に言語的に埋め込まれた意味を回復することで、「テキストモデル」（Text-base Model）を構成する。この段階での理解をそのまま訳出したものは言語の表層構造にのみフォーカスした記号変換的な訳、いわゆる「直訳」である。この「テキストモデル」レベルでの理解をさらに進めて、既有知識や推論を加えてより精緻な「状況モデル」（Situation Model）を作り、これを参照しながら訳文を作成する。こうして作成された訳文が「モニター」のプロセスを経て、“Good Enough”とされた場合のみ「最終訳」（Final Translation）となる。これが「翻訳」のプロセスである。なお、「モニター」は意識的なプロセスであり、その時点での理解に基づき、複数の訳語候補の中から最も適切なものを選択する「メタ言語」的な判断とされる。翻訳に当たっては「状況モデル」を念頭に置き、目標言語で、より自然で内容的・構造的にも筋の通ったことばで再表現することが目指される。学習者の訳文にしばしば見られる記号変換的なぎこちなさは、染谷の言葉を借りれば、上述の（1）のレベルでの表面的な理解をそのまま、その適否についてモニターすることなしに言語化（＝訳出）していることに由来する。しかし、訳すべきはテキストそのものではなく、テキストが全体として表現している「状況」なのである。

翻訳は、原文の語句や文構造を的確に理解した上で、これを目標言語を使って第三者にわかりやすく伝えることを目的とし、翻訳者は原文の著者と翻訳の読者とのコミュニケーションの仲介を担う。原文テキストの「意味」をより正確に伝えるためには、ときとして「言語的に埋め込まれた意味」に加え、しばしばこれを超えた「言語外の意味」を回復する必要がある。そこでは「メタ言語能力」（＝言語および言語使用について客観的に振り返り、分析する力）が要求される（染谷・河原・山本2013）。すなわち、翻訳は、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・語用論的等価性の実現という視点が求められる作業であり、言語知識のみならず、メタ言語能力が必要となる。

2.2 協働学習と創発

「協働」や「対話」は、近年の日本語教育において非常に重要な概念となっている。池田・館岡（2007）は、協働での学習活動（ピア・ラーニング）について、「言語を媒介として、学習者同士が協力して学習過程を遂行する方法」（同:51）であり、学習の「過程」を「共有する」ことにその特徴があると述べている。そこでの学習は教師が予め用意した学習内容の「結果」を伝達するものではなく、学習者が自ら課題に取り組み、その「過程」で学んでいくものであり、学習内容は相互作用によって生み出されるものとされる。その「過程」を外化し、共有するための装置が「対話」である（池田・館岡2007）。

話し合いを軸にした協働による学習では、まず、相手がいることによって自分の思考過程の外化に必然性が生まれ、外化により思考が整理される。そして、外化という相手に働きかける形をとりながら他者との重なりやズレ（違い）を通して自己の理解の再吟味を行い、さらに自分の理解を深めるという内省的な活動が促される。他者とのズレが「問い」を生み、学習者自身が協力してその問いに答えていくという対話の場が、学習者の主体的な学びを促すのである（池田・館岡2007）。

そしてもう一つ、対話型の協働学習で注目される点は、単なる情報の共有に留まらず、十分な根拠にもとづく反論や代案の提案を繰り返すなかで、ときとして話し合いによって新たなアイデアが創出されるということである（丸野2012）。江森（2012）は、コミュニケーションによる学習活動の場を、単なるアイデアの比較検討の場と捉えてはならないと言う。江森は、他者から学ぶということは、自分より優れている他者から学ぶということだけでなく、他者が意図しないメッセージの中にも、自分の思考を広げる契機となるものがあると考えることにより、私たちはともに学ぶことの意義を明確に意識することができる。だからこそ、コミュニケーションによる学習では、ときとして他者がもたらす新しいメッセージの解釈を契機に、個人の思考だけでは越えることのできない限界を切り開き、メッセージの送り手と受け手が所持していたアイデアを超える新しいアイデアの「創発」が生じるのだと述べている（江森2012:133）。

このように近年注目される「対話」と「協働」だが、教師にとっては、学習者間の相互作用の実態が捉えにくいという課題もある。寅丸（2015）は、学習者間の相互行為への依存度が高い教育実践において、肝心の相互行為が「ブラックボックス」になりがちであると指摘しており、この「ブラックボックス」を論理的、実証的に分析、解明する必要があるとしている（同:56）。対話型の授業のなかで展開されたコミュニケーションが全体としてどのようなことばの学び（言語知識の形成）に役立てられているのかを解明することは容易ではないが、学習環境づくりを担う教師にとっては避けては通れない課題といえる。

2.3 本研究のねらい：協働での翻訳による「ことばの学び」

翻訳では、訳文に使用できる表現は複数存在し、ひとつの原文に対して訳出の結果がひとつとは限らない。しかし、だからといってどのような訳でも許容されるかというとはそうではなく、翻訳に課されている原文と等価の内容を含むという条件が満たされなければならない（広田2007）。翻訳文をめぐる話し合いは、複数の選択可能な表現のなかからより良い表現を追求する過程であり、ディスカッションを通じて参画者が納得できる（Good Enoughな）訳文の創出が目指される。染谷（2010）が示した翻訳プロセスのうち「モニター」の過程を、話し合いによって共有するのである。それは「お互いの思考の枠組みの制約を乗り越え、その意味世界を再構成して、参与者たちが進んで受諾するようなより魅力的で妥当な合意案を創出する『創造的合意形成』」（田中・深谷1998:312）を図ることにほかならない。そして、ときに、そうした話し合いのなかで参画者のいずれも持ち得なかったアイデア（訳文）が「創発」される。

通常、第二言語教育や外国語教育における協働で読む活動（ピア・リーディング）では、読み物の内容についての自らの考えや意見を目標言語で述べることに主眼が置かれるが、本実践の

翻訳文をめぐるディスカッションでは、原文の読みの過程、その翻訳の根拠を具体的に明らかにすることに主眼を置く。そこでは原文（日本語）と等価の目標言語（韓国語）で訳出するために必要な日本語や韓国語の語や文法などに関する言語知識、原文や文脈からイメージされる状況²⁾などの説明が求められる。テキスト情報を理解した過程を共有することが目的であり、話し合いは母語でも構わない。広田（2007）は「読み取りの理解と翻訳の表現は比例して」おり、「翻訳者が原文を理解する度合が、そのまま訳文の適切な表現になって表れてくる」（同:26）と述べており、仲間とのディスカッションのなかで、同一作品の複数の翻訳を比較してみることでことばの気づきを深め、メタ言語能力が鍛えられることが期待される。

しかし、管見の限り、話し合いによって協働で翻訳するという授業実践に関する研究はそれほど多くないようである。そうしたなかで注目されるのは英語教育における柗木（2012）の実践である。柗木（2012）は、大学の英語授業のなかで絵本『おおきな木』（The Giving Tree）を用い、翻訳文の比べ読みによる学習を試みている。そして、比べ読み学習の意義として、①原文と翻訳あるいは翻訳と翻訳を比較することで両言語を意識化することができる、②複数の翻訳の違いについて考えることで批判力を養うことができる、の二点を挙げ、こうした学習によってメタ言語能力の育成が期待できるとしている。ただし、柗木の実践における話し合いはペアでの学習である。筆者の経験からすれば、ペアでの話し合いは訳文の違いからことばへの気づきを促すことはできるものの、より良い翻訳を目指そうという合意形成を志向する話し合には発展しにくい。ペアではAかBかという二者択一になってしまいがちだからである。したがって、より良い翻訳の創出を目指した話し合いを行うのであれば、1グループ3～5名で構成するのが望ましいと思われる。

日本語教育では、楊（2008）がグループワークを用いた会話活動と翻訳活動について実践研究を行っている。そこではグループで行う翻訳活動について中国人学習者がどのように受け止めたかが検討されており、中国語から日本語への翻訳活動は「グループ内の話し合いで他者と討議する際に生じた気づきや反省が非常に印象の深い」ものであり、「既有知識の統合的運用ができる」として学習者に肯定的に受け止められていると報告している。また、田中（2008）は、母語が異なる学習者（英語、タイ語、中国語、アラビア語など10カ国語以上）が、クラスメートや日本語ボランティアと話し合いながら、英訳された教材を日本語に訳すという実践について検討し、仲間と協働で学ぶことは「他者とのインターアクションからアイデアを得たり、互いの得手不得手を補い合って語彙の選択肢を広げたりでき」、「難易度の高い課題に対してもモチベーションを維持する要因」（田中2008:18）となると評価している。こうした先行研究から、学習者が協働での翻訳活動について概ね肯定的に受け止めていることがわかる。しかしながら、

2) 田中・深谷（1998）の「意味づけ論」では、《状況》と《情況》を区別している。《状況》という言葉は外界や身体内で進行する「物事の集合」を表すものとされる。つまり、状況は、主体によって意味づけられる以前の意味なき物事の集合であり、それは時間にそって淡々と推移していく。一方、《情況》は、人間によって「意味づけられた状況」のことであり、能動的態度であれ観察的態度であれ、主体が関与する概念である。すなわち、状況は主体によって意味づけられて情況となる。状況は一つであっても、それぞれの主体にとっての情況が異なれば、それぞれの対応は異なりうる。本稿における協働での翻訳は、作品に描かれた《情況》をめぐる、ディスカッションの参加者が各自の考える《情況》を語り合い、意見を交換し合うことを通じて、その《情況》を表すにふさわしい表現を模索する活動といえる（田中・深谷1998:48-49）。

実際にどのような文章の翻訳を行い、どのような話し合いが行われたのか、話し合いをすることによって翻訳にどのような変化がみられたのか等、議論の中身について詳細が記されておらず、具体的な話し合いのプロセスについては窺い知ることができない。

そこで本研究では、話し合いの内容を分析し、母語での翻訳文をめぐるディスカッションのなかで学習者がどのようなことばの学びを経験しているか具体的に記述し、その「ブラックボックス」の一端を明らかにできればと考えている。

3. 分析方法

本稿では、2016年度に開講された日本語専攻科目「トピック日語翻訳³⁾」(4年生対象)の受講生から希望者を募り、4名(表1参照)の協力を得て、自主的なスタディとして実施した翻訳文をめぐるディスカッション(2016年12月23日実施)について考察する。翻訳に使用した絵本は『とべバッタ⁴⁾』(田島征三、偕成社)と、その韓国語版『뛰어라 메뚜기』(정근 옮김, 보림출판사)である(資料参照)。『とべバッタ』は、恐ろしい天敵から身を守るため小さな茂みに隠れ住んでいたバッタが、意を決して大空に向かって羽ばたいていくというストーリーで、意志を強く持つことや自分の力を信じること、決して諦めないことの大切さが、力強い絵と言葉で表現されている。シンプルでありながら、心に響くメッセージ性のある作品である。

翻訳文をめぐるディスカッション活動は、「ステップ1:各自、翻訳(個人学習)」→「ステップ2:グループのメンバーとの訳文の比べ読みとディスカッション(協働学習)」→「ステップ3:学生の訳文と出版された翻訳版の訳文の比べ読み(教師を交えた学習)」の3つのステップから成るが、本研究の主な分析対象は、ステップ2の学生同士で行う翻訳文をめぐる韓国語でのディスカッションである。

本稿では、翻訳をめぐる話し合いのなかで、いずれの参画者にもなかった新しいアイデアが生まれる「創発」に着目し、分析する。創発は、「構成要素以上のものをもたらし、かつ、もとの要素に還元できないものを生み出すこと」(江森2012:80)である。三人寄れば文殊の知恵とい

3) 筆者が担当する「トピック日語翻訳」の授業では、主に韓国語から日本語への翻訳を行っている。授業では学期の前半に、ニュース記事や日韓文化コラムの日本語訳を行い、後半は学習者が各自選定した韓国語原作絵本の日本語訳をめぐる(日本語での)ディスカッション活動を行っている。これは学生自ら一冊の絵本を選び、日本語訳をしたものをクラス内で発表し、その訳をめぐるクラス全体で意見を交換するというものである。しかし、目標言語である日本語に訳し、その訳について日本語で話し合うというのは上級レベルの学習者であっても難しいことである。4年生対象の授業ではあるが受講生の日本語レベルはさまざまである。そこで後半のディスカッション活動に先立って、授業前半で本稿で取り上げる韓国語訳をめぐる母語でのディスカッション活動を実施している。日本の絵本を韓国語に訳し、さまざまな訳を読み比べることでことばへの気づきを促すものである。また、母語でディスカッションすることで学生の積極的な参加が期待できる。学生は母語での活動のなかで鍛えた「メタ言語能力」を発揮して、学期後半の目標言語(日本語)での翻訳とディスカッション活動に挑むのである。

4) 本作は、絵も文章も力強くエネルギッシュで、メッセージ性もあるため、大学生にとっても読みごたえのある作品といえる。1988年に日本絵本賞、1989年には小学館絵画賞、ボローニャ国際児童図書展グラフィック賞子どもの本部門推薦を受賞している。また、本作に限らず、田島征三の作品は韓国でも多数翻訳があり、日韓両国の読者に広く読まれている作家の作品であることから、本実践に用いることとした。

うことわざにもあるように、話し合い学習にみられる最大の特徴が新しいアイデアの「創発」である。本研究では、①学習者間のディスカッションのなかでどのような「創発」がみられるか、②「創発」が生じたコミュニケーションのなかでどのようにことばが学ばれているか、の2点について検討する。

なお、①のディスカッションのなかでどのような「創発」がみられるかを分析するためには、話し合いの前後でどのような変化があるかを捉える必要がある。そこで、本研究では、ステップ1の個人学習において翻訳した一人ひとりの訳文を提示し、ディスカッションのなかで新たに生じた訳文と併せて検討することとした。ステップ1の翻訳文は個人学習の成果物であり、「創発」のみられた翻訳文はステップ2の話し合いを経た成果物であり、これらを見比べることで話し合いによって翻訳にどのような変化が生じたか、どのような新しいアイデアが生まれたかが明らかになる。しかし、それだけでは、②の「創発」が生じたコミュニケーションのなかでどのようにことばが学ばれているかというプロセスそのものを捉えることはできない。そこで、本研究ではステップ2のディスカッションの録音データ（韓国語）を文字化し、日本語訳したものを資料とし、具体的な会話内容を詳細に記述し、そのプロセスを示した。ここでのねらいは、個人学習の成果物である翻訳文をたたき台として意見を交わすことで翻訳文がどのように変わるのかを可視的に示すことにある。「創発」のプロセスに焦点を当て詳細に記述することで、話し合いによる変化の過程、学習者間の相互行為による翻訳文の変容過程を示す。こうした分析によって、先行研究では窺い知ることのできなかつた協働での翻訳活動における話し合いの中身や、話し合いによる翻訳文の変化のプロセスを示すことができるのではないかと思われる。

〈表1〉 ディスカッションに参加した学生の日本語学習歴等

メンバー	学習歴	日本語資格	日本滞在歴
学生A (男)	約9年	JLPT N1	語学研修2カ月
学生B (男)	約5年	JLPT N1	—
学生C (女)	約8年	JLPT N1	交換留学1年
学生D (男)	約6年	JLPT N1	語学研修2カ月

4. 絵本『とべバッタ』の翻訳ディスカッションにみる「創発」

分析の結果、本実践において「創発」につながるディスカッションが確認できたのは3箇所であった。一つ目は、第13場面の「すると、からだがかきゅうにかるくなって、バッタはうきあがった。」の「浮き上がった」をめぐる。二つ目は、第14場面の「『まあ、おかしなとびかた!』 チョウたちが、ひらひらまいながらはやしたてた。」のうち、「まあ、おかしな飛びかた!」というチョウたちの女性らしいしゃべり方や台詞をどう訳すかについて。三つ目は、同じく第14場面のチョウが舞いながらはやしたてる様子をどう訳すかをめぐるディスカッションである。以下、順に記述・分析する。

4.1 【事例1】第13場面「(バッタは) うきあがった」をめぐる

まず、第一の事例である第13場面の「(バッタは) うきあがった」をめぐるディスカッションについて記述・分析する(表2参照。なお、表中、鍵となる発言は斜体および下線で示す)。

学生たちは、「(バッタは) うきあがった」を、「떠올랐다(直訳:うきあがった)」(学生C)、「하늘로 떠올랐다(直訳:空へうきあがった)」(学生A)、「두둥실 떠올랐다(直訳:トウドウンシルと うきあがった)」(学生B)、「붕 떠올랐다(直訳:ブーンと、うきあがった)」(学生D)と訳出している。それぞれの訳が出揃ったところで、学生Dが「『붕 떠올랐다』にしたけど、『두둥실』のほうがいいね」(279D)と発言し、これが問題提起となり、「うきあがった」の訳出をめぐる意見が交わされることになる。学生Dの問題提起(279D)から、学生Bが「간신히」(292B)という表現を思いつく(創発する)までのコミュニケーションには創発を引き出す相互連関を確認することができる。また、ここでのやりとりは大きく3つの段階に分けることができる。

まず第一段階は、発話279~285までの対話で、ここでは「붕」と「두둥실」のことば(語)の意味やイメージをめぐる議論され、2つの語に関する知識とイメージの共有が図られている。学生Dの問題提起を受け、学生Cは学生Dの意見への共感を示しつつ「두둥실」の方が「(バッタの)姿がじっと浮かんでいる感じがある」(280C)と述べている。続けて、学生Bは「붕」という言葉には「スピード感が感じられる」とし、例として蜂のような動物が飛ぶ様子(「붕 하고 난다」)を挙げている(282B)。さらに、「두둥실」というと、そのまま空に浮かんで止まっている感じ(283C)、「シャボン玉のような軽い感じ」(284D)といった語のイメージが共有される。「두둥실 떠올랐다」と訳出した学生Bは、その理由として「(バッタが)自分の思い通りに飛べる状況ではなくて、単に羽ばたきをしたら地面に墜落せずに空中にとどまることができたという、こんな状況に合うと思ったから」(285B)と説明している。

第二段階は、発話286~292(=創発)までで、ここではこの場面(絵と文)で描かれている状況に注意が向けられ、「状況のイメージの共有」が図られている。第一段階で学生B(285B)が、「思い通りに飛べる状況ではなくて、単に羽ばたきをしたら地面に墜落せずに空中にとどまることができたという状況に合う」訳語として「두둥실」を訳語に選んだと述べると、学生Cは絵に着目し、それでは「口をあけているヒキガエルに食べられてしまう」と指摘し、状況を考えれば「두둥실」ということばは合わないのではないかと疑問を投げ掛ける(この発言は学生Cが意見を変えたことの表明でもある)。この発言を受けて、最初から「두둥실」より「붕」がよいと述べていた学生A(281A)が、自身の둥실(두둥실)という語についての理解として、「『둥실』や『두둥실』みたいな場合は、その主体が動くというより、ただそこに浮かんでいる感じで、自分が意志をもってどこかに向かっていく状態ではないと思う。雲みたいなのも自分の意志で動くものでもない。だから『둥실』という表現を使うし、水のなかで浮かび上がるのも『둥실』っていう。そう考えれば『두둥실』はただ上に浮かんでいる感じ」(287A)と述べ、バッタが「意志をもって向かっていく状態」を表す必要があるとの考えを示している。そして、学生Dが、「ここでは結局、飛ぶ姿をどう表現するのかが問題」(289D)と述べ、改めて議論の焦点が「飛ぶ姿(うきあがった様子)」をいかに表現するかにあることが確認される。これを受けて、「필랑필랑」「휘청휘청」「푸드덕푸드덕」といった擬態語が案として出されるが、皆が納得できる訳は

なかなかでない。学生Dがさらに「これが本当に一挙に飛び上がる感じなら『붕』にしても悪くはないけど…何というか。これはやっとなんか飛び上がる感じでしょう」(291D)と述べ、ここで表現したい「飛ぶ姿」が「やっとなんか飛び上がる感じ」であると述べる。この発言が呼び水となり、学生Bから新しい案として「간신히」が提案される(292B)。これは当初、参画者の誰も持ち得なかったアイデアであり、「創発」といえる。

そして、第三段階は、発話292(=創発)～297までの対話である。ここでは学生Bが創発した「간신히」をめぐる語についての意味やイメージの共有、そして、「간신히」という語と状況のイメージとのすり合わせ(確認)が行われる。「간신히 떠올랐다」という表現であれば、「やっとなんか飛び上がる感じもするし、よろける姿も想像でき」(295A)、「前の『もう終わりか』と置いていた挫折感と対比される効果も期待され」(296C)、「劇的に状況が変わる印象も与える」(297D)ことができるとして、ディスカッションの参画者全員が納得できる表現として「간신히(直訳: やっとなんか、かろうじて)」という副詞が選ばれる。こうして最終的に「(バッタは) うきあがった」の訳として「간신히 떠올랐다」が訳出される。

ちなみに、翻訳版では「(갑자기 몸이 가벼워지면서) 위로 떠올랐습니다. (直訳: 上へ浮き上がりました)」と翻訳されている。

〈表2〉第13場面「バッタは うきあがった」をめぐる対話

発話内容	
276	学生C: 「그러자, 몸이 가벼워져서 떠올랐다」
277	学生A: 여기서, 그냥 「 떠올랐다」 라고 하기 보다는 「 <u>하늘로 떠올랐다</u> 」 라고 했거든. (ここで、ただ「 떠올랐다」にするよりは「하늘로 떠올랐다」にした)
278	学生B: 저는 「 <u>두둥실 떠올랐다</u> 」 라고 했어요. (私は「두둥실 떠올랐다」にしました)
279	学生D: 나는 「 <u>붕 떠올랐다</u> 」 라고 했는데, 「 <u>두둥실</u> 」 이 더 나은 거 같네. (私は「붕 떠올랐다」にしたけど、「두둥실」のほうがいいね)
280	学生C: 「두둥실」 이 괜찮은 것 같기는 한데, 그 모양이 가만히 떠있는 느낌이 있잖아요. (「두둥실」 がいいように思うけど、その姿がじっと浮かんでいる感じがあるじゃないですか)
281	学生A: 저는 솔직히 「두둥실」 보다는 「붕」 이 맘에 들어요. (私は正直、「두둥실」より「붕」がいいです)
282	学生B: 「붕」 이라고 하면, 약간 스피드가 더 느껴지지 않아요? 벌 같은 동물을 보통 「붕하고 난다」 라고 하잖아요. («붕」と言うと、なんかスピードが感じられるじゃないですか? ハチのような動物を普通「붕하고 난다」と言いますよね)
283	学生C: 「두둥실」 이라고 하면 그 상태로 공중에 떠서 멈춘 듯한 느낌이니까요. (「두둥실」 って言うと、そのまま空に浮かんで止まっている感じですから)
284	学生D: 비눗방울같은 그런 가벼운 느낌이지. (シャボン玉のような軽い感じだよ)
285	学生B: 저는 여기서 「두둥실」 이라고 쓴 게, 때뚜기가 날갯짓을 할 수 있어서 자신의 마음대로 날 수 있었던 상황이 아니라, 단순히 날갯짓을 했더니 땅으로 추락하지 않고 공중에 머무를 수 있었다. 이런 상황에 어울린다고 생각했거든요. (私がここで「두둥실」を使った理由は、バッタが羽ばたくことができ、自分の思い通りに飛べる状況ではなくて、単に羽ばたきをしたら地面に墜落せずに空中にとどまることができたという、こんな状況に合うと

	思ったからです)
286 学生C :	<u>그런데 그림을 보면, 두꺼비가 아래에서 입을 벌리고 기다리고 있는데 「두둥실」 떠올르면 금방 다시 잡아 먹을걸요?</u> (でも、絵を見るとヒキカエルが下で口をあけて待っているのに「두둥실」飛び上がったら、すぐに食べられますよ?)
287 学生A :	「둥실」이나 「두둥실」 같은 경우에는, <u>그 주체가 움직이는 것보다는 단지 그 자리에 떠올라 있는 느낌이지, 스스로 어딘가로 방향을 잡아서 움직일 수 있는 상태는 아닌 것 같다는 생각이 들어.</u> 구름 같은 것도 자의로 움직이는 것은 아니잖아. 그래서 「둥실」이라고 하고, 물에서 떠오르는 것도 「둥실」이라고 하는 거지. 그런 것들을 생각해 보면 「두둥실」은 그냥 위로 떠오른다는 느낌만 있는 것 같아. (「둥실」や「두둥실」みたいな場合は、その主体が動くというより、ただそこに浮かんでいる感じで、自分が意志をもってどこかに向かっていく状態ではないと思う。雲みたいなのも自分の意志で動くものでもないでしょう。だから「둥실」という表現を使い、水のなかで浮かび上がるのも「둥실」っていう。そう考えれば、「두둥실」はただ上に浮かんでる感じがする)
288 学生C :	저도 이런 것들 때문에 「붕」을 쓰는 게 나온 것 같아요. (私もそれで、「붕」を使うのがいいと思います)
289 学生D :	여기서는 <u>결국 나는 모양을 어떻게 표현하느냐가 관건이네.</u> (ここでは結局、飛ぶ姿をどう表現するのが問題だね)
290 学生A & 学生B :	<u>「팔랑팔랑」? 「휘청휘청」? 「푸드덕푸드덕」?</u>
291 学生D :	이게 정말 한번에 떠오르는 느낌이라면 「붕」이라고 써도 나쁘지 않을 텐데… 뭐랄까. 겨우 떠오르는 느낌이잖아. (これが本当に一挙に飛び上がる感じなら「붕」にしても悪くはないけど… 何というか。これはやっと飛び上がる感じでしょう)
292 学生B :	아니면 아예 「간신히」라고 하면 어떨까요? (それか「간신히」にしたらどうですか?)
293 学生A & 学生C :	<u>「간신히 떠올랐다」?</u> 오, 괜찮네. (「간신히 떠올랐다」? おお、いいね)
294 学生D :	아, 의역해서? 그렇게 해도 괜찮겠다. (ああ、意識して? そうしてもいいね)
295 学生A :	이렇게 하면 <u>겨우겨우 떠오르는 느낌도 들고 비틀거리는 모습도 상상이 되겠네요.</u> (こしたらやっと飛び上がる感じもするし、よろける姿も想像できますね)
296 学生C :	<u>앞부분의 「이젠 끝이구나」라고 생각하던 좌절감과 대비되는 효과도 있을 거 같아요.</u> (前の「もう終わりか」と思っていた挫折感との対比効果もありますね)
297 学生D :	그렇지. <u>상황이 극적으로 반전되는 느낌도 줄 수 있을 거니까.</u> (そうね。劇的に情況が変わる印象も与えるしね)

4.2 【事例2】第14場面「まあ、おかしなとびかた!」をめぐる

第二の事例は、第14場面「『まあ、おかしなとびかた!』チョウたちが、ひらひらまいながらはやしたてた」という内容のうち、前半部の台詞をめぐる議論である(表3参照)。学生たちはそれぞれ、「완전 이상한 날갯짓이잖아! (直訳:すごく変な飛び方じゃない)」(学生D)、「어머나, 이상한 날갯짓이군요! (直接:あらま、変な飛び方ですね)」(学生B)、「어머, 이상한 날갯짓이네! (直訳:まあ、変な飛び方ね)」(学生C)、「어머나, 참 이산하게도 나는구나! (直訳:まあ、本当に変に飛ぶわね)」(学生A)と訳出している。本事例にみるディスカッションも大きく3つの段階に分けられる。

まず、第一段階は、学生Dの「『まあ』が本当に難しい」という一言(323D)に始まる発話32

3~331までの対話である。ここでは、「まあ」という語のイメージの共有が図られる。学生Aも学生Bも「まあ」を「어머나」と訳したと述べ(324B、325A)、「チョウは女性らしい感じがあるから良い」と学生Dが応えている(326D)。また、学生Aは同じ14場面に登場するトンボの「なんだい」という言葉づかいは男性的な荒い言い方であり、それとの対比が必要だと思ったと述べている(327A)。さらに、学生Cも、台詞のあとの「ひらひら舞いながら」という表現が優雅な印象を与えるとして、「어머나」の訳出に肯定的である(328C)。このように、ここでは「まあ」という言葉が「女性的」な印象を与える表現であることが確認される。なお、発話329D、330A、331Cでは、「ひらひら」をどう訳したか意見が交わされている。

第二段階は、創発に至る発話332~339(=創発)である。ここでは、「おかしなとびかた」がどのような状況で発せられた台詞かが議論されるなかで、創発が生じる。まず、学生Aが「おかしなとびかた」の部分について、他のメンバーがどのように訳したか問うている(332A)。学生Bは「이상한 날갯짓이군요!」、学生Cは「이상한 날갯짓!」と訳したと応えるが、学生Dは「これ本当に難しかった」と吐露しつつ、どの訳にも満足できない様子で「ほかにいい表現はないかな」とメンバーに再考を促している(335D)。ここで、学生Aが「참 이산하게도 나는구나!」と訳した理由として、「私たちが普通に話すとき、韓国語では行動を動詞化して話すのが自然だから」と述べる(338A)。ここでは、学生Dの「自然な感じ(表現)」(337D)という問題意識を受けて、この台詞が発せられそうな日常場面とそこでの発話の状況へと想像が及んでいる。これを受けて、学生Bが「저 날갯짓 좀 봐! (直訳:あの飛びかた、ちょっと見て)」と「チョウたち」がお互いに話しているような台詞にしてはどうかと提案する(339B=創発)。学生Bは「チョウたち」という表現に着目しているが、おそらく学生Aの「私たちが普通に話すとき」という発言が、普段の会話場面を想像させ、独白から複数人での会話の台詞へと発想の転換を促したものと推察される。また、動詞文になっている点にも学生Aの説明が反映されていることが窺える。ここでは、この台詞が発せられる場面(状況)のイメージの共有が図られているといえる。

そして、最後は新しいアイデアの提案に続く発話339(=創発)~341である。ここでは対話のなかで創発された「어머, 저 이산한 날갯짓 좀 봐!」(340A)という訳は、「女性たちがよく言う」「女性っぽい」言い方を生かした表現である(341D)として、語と状況のイメージが合った訳であることが確認される。

ディスカッションのなかで、この部分の翻訳が難しかったと二度も吐露していた学生Dも(323D、335D)、「女性っぽい言い方はそのまま生かして、いいと思う」(341D)と述べており、この対話で創発された台詞に納得できた様子である。

〈表3〉第14場面「まあ、おかしな とびかた!」をめぐる対話

発話内容	
322	学生A : 이 「まあ、おかしなとびかた!」 부분은... (この「まあ、おかしなとびかた!」部分は…)
323	学生D : 이 「まあ」가 정말 어려운 것 같아. (この「まあ」が本当に難しいよね)
324	学生B : 「어머나」?
325	学生A : 저는 「어머나, 참 이산하게도 나는구나!」라고 했거든요.

- (私は「어머나, 참 이상하게도 나는구나!」にしました)
- 326 学生D: 괜찮네. 나비는 조금 여성스러운 느낌이 있으니까.
(いいね。チョウは女性らしい感じがあるからね)
- 327 学生A: 왜냐하면, 여기 잡자리 같은 경우에도 「난дай」라고 하는 걸 보면, 거친 남자 말투니까 대비가 필요할 거 같거든요.
(なぜかと言うと、このトンボの言い方で「なんだい」と言うのが、言葉使いの荒い男の言い方だから対比が必要だと思ったからです)
- 328 学生C: 그것도 그렇고 뒤를 보면 「ひらひら舞いながら」라고 하잖아요. 좀 더 우아한 분위기니까 그렇게 하는 게 더 좋을 거 같아요.
(それもそうだし、後を見ると「ひらひら舞いながら」と言っているじゃないですか。もっと優雅な雰囲気だから、そうするのがいいと思います)
- 329 学生D: 그럼 「ひらひら」를 뭐라고 번역했어? (じゃあ、「ひらひら」はなんて訳した?)
- 330 学生A: 전 「팔랑팔랑」이요. 「나풀나풀」은 어때요?
(私は「팔랑팔랑」です。「나풀나풀」はどうですか?)
- 331 学生C: 「팔랑팔랑」? 「나풀나풀」?
- 332 学生A: 일단, 이 「おかしなとびかた!」 부분은 어떻게 하셨나요?
(ひとまず、この「おかしなとびかた!」の部分はどうしましたか?)
- 333 学生B: 「이상한 날갯짓이군요!」
- 334 学生C: 나도 「이상한 날갯짓」. (私も「이상한 날갯짓」)
- 335 学生D: 그것 말고는 딱히 다른 표현이 있을까? 이거 무척 어렵더라.
(それ以外になにかいい表現があるかな?これが本当に難しかったよね)
- 336 学生A: 저는 「참 이상하게도 나는구나!」라고 했거든요.
(私は「참 이상하게도 나는구나!」にしました)
- 337 学生D: 사실 그게 더 자연스럽기는 한데... (そのほうがずっと自然な感じだけど...)
- 338 学生A: 왜냐면 저희가 이렇게 말을 쓸 때, 한국어에서는 행동을 하는 대상을 동사화해서 얘기하지, 행동 그 자체를 이렇게 명사화해서 얘기하는 경우는 많지 않으니깐요. (なぜかと言うと、私たちが普通に話すとき、韓国語では行動をするその対象を動詞化して話すでしょう。行動自体をこのように名詞化して話すことはほとんどありませんから)
- 339 学生B: 아니면... 「저 날갯짓 좀 봐!」는 어때요? 뒷부분을 보면 「나비들」이라고 했으니까, 서로 얘기하듯이 대사를 넣는 거죠.
(それとも...「저 날갯짓 좀 봐!」はどうですか?後ろの部分を見ると、「チョウたち」と言ったから、互いに話すようにセリフを書くのです)
- 340 学生A: 「어머, 저 이상한 날갯짓 좀 봐!」 이런 식으로? 음, 괜찮네.
(「어머, 저 이상한 날갯짓 좀 봐!」こんな感じで?うん、いいね)
- 341 学生D: 여성스러운 말투는 그대로 살리고... 좋은 것 같아. 가끔 여자들이 “어머, 재 좀 봐.”라고 하기도 하니까.
(女性っぽい言い方はそのまま生かして... いいと思うよ。女の人はよく“어머, 재 좀 봐. (直訳: まあ、あの子ちょっと見て)”って言うから)

4.3 【事例3】第14場面「(チョウたちが) まいながら はやしたてた」をめぐる

第三の事例(表4参照)は、事例2の台詞に続く「チョウたちが、ひらひらまいながら はやしたてた」の部分で、学生たちの訳は、「나비들이 나풀나풀 춤추며 놀러왔다(直訳:蝶たちがナブルナブル踊りながらからかった)」(学生A及び学生D)、「나비들이 나풀나풀 날면서 놀러왔다(直訳:蝶たちがナブルナブルと飛びながらからかった)」(学生B)、「나비들이 하늘하늘 날며 놀러왔다(直訳:蝶たちがハヌルハヌルと飛んでからかった)」(学生C)であった。学生Cの「『춤추며』をそのまま使いますか?」(344C)という発言によって、「チョウたちが舞いながら」という表現に焦点が当たる。「춤추며(直訳:踊りながら)」がいいのではないかという意見(345A)に対して、学生Bは、日本語では「チョウが飛ぶ」という意味で「チョウが舞う」という表現を使うが、韓国語はそうではないので「チョウが飛ぶ(날다)」という表現を使うのがいいのではないかと述べる(346B)。学生Cも「チョウが舞う」を字面通り直訳すると変なのですごく悩んだ、と述べている(347C)。この二人の発言を受け、当初、直訳していた学生Dも「춤추며 놀린다」は変かもしれないと述べる(348D)。学生Bは「踊りながらはやしたてたら、そっちの方が変だ」(349B)と述べ、笑いが起こる。ここでは、日韓両言語における「チョウが舞う」という語の意味が確認(共有)されている。

解決の糸口となったのが、学生Aの「誰かをからかう時、子供たちは普通(その子)を囲んで『や~い』って言いながらバカにするじゃないですか」(351A)という発言である。この発言によって、どのような状況での台詞かというイメージが共有される。その場面で「踊る」という表現は相応しくないということが確認され、それが学生Bの「集まってこそこそ話す様子を表す『쑈덕대며』や『재잘거리며』という表現はどうか」という提案に繋がる(355B=創発)。この提案を受け、学生Dは「쑈덕대며」は陰口をたたく感じなので、「재잘거리며」の方がいいのではないかと述べ(356D)、ここで表現したい状況と、新しく提案された表現のすり合わせが行われ、最終的に「나비들이 나풀나풀 재잘거리며 놀러왔다」という訳に落ち着く。

このように本事例でも、ことば(語)の意味の確認及びイメージの共有(342A~346B)、状況のイメージの共有(351A)、ことばと状況のイメージのすり合わせ(355B~356D)というプロセスのなかで、新しいアイデアが生まれていることが確認できる。

〈表4〉第14場面「チョウたちが、ひらひらまいながら はやしたてた」をめぐる対話

発話内容	
342	学生A : 그 뒤는 「나비들이 나풀나풀 춤추며 놀러왔다」? (その後は「나비들이 나풀나풀 춤추며 놀러왔다」?)
343	学生D : 음, 「놀러왔다」를 그대로 쓰는 게 나을 것 같아. (えーと。「놀러왔다」をそのまま使うのがいいと思うよ)
344	学生C : 「춤추며」를 그대로 쓰실 건가요? (「춤추며」をそのまま使いますか?)
345	学生A : 「춤추며」가 괜찮을 거 같은데? (「춤추며」がいいんじゃない?)
346	学生B : 그런데 (일본어에서) 나비 뒤에는 보통 「舞う」라는 동사를 쓰니까, 그냥 평범하게 「날면서」라고 해도 되지 않을까요?

- (でも、日本語ではチョウの後ろに普通「舞う」という動詞が使われるから、ただ普通に「날면서」にしてもいいんじゃないですか?)
- 347 学生C : 맞아요. 일본어에서는 「나비가 날다」라는 표현을 「チョウが舞う」라고 비유를 해도 괜찮겠지만, 우리말로 그대로 번역하면 그게 자연스러운 건지 고민을 많이 했거든요.
(そうですね。日本語では「나비가 날다」という表現を「チョウが舞う」にしてもいいけど、これを韓国語でそのまま直訳すると変になりますから、どうすればいいかとすごく悩みました)
- 348 学生D : 확실히 「춤추며 놀린다」는 것도 약간...
(確かに、「踊りながらはやしたてた」にしたらちよっと...)
- 349 学生B : 춤추며 놀린다면, 그쪽이 이상한 거예요.
(踊りながらはやしたてたら、そっちのほうが変ですよ)
- 350 学生D : 하하. 그러니까 어색하잖아. (ハハ、だからおかしいでしょう)
- 351 学生A : 누군가를 놀릴 때면 어린 아이들은 막 둘러싸고 “에헤헤~”하면서 놀리잖아요.
(誰かをからかう時、子供たちは普通 [その子を] 囲んで「やーい」ってバカにするじゃないですか)
- 352 学生D : 그러니까 그걸 춤추면서 하진 않잖아. (そう、それを踊りながらしないんじゃない)
- 353 学生A & B & C : 하하하. (ハッハッハ。)
- 354 学生A : 그러니까 그런 느낌을 「춤춘다」고 하기에는...
(だからそんなのを「踊る」とは言うのは...)
- 355 学生B : 아니면, 「춤추며」라는 동사 대신 「재잘거리며」는 어떨까요? 자기들끼리 모여서 소곤대며 “와~ 뭐야? 재 좀 봐.” 이런 느낌이니까... 「쑥덕대며」라던가 「재잘거리며」처럼 여럿이 모여서 얘기하는 느낌도 괜찮을 거 같아요.
(じゃあ、「춤추며」の代わりに「재잘거리며」はどうですか？自分たちだけ集まってこそこそ、「うわ～、あれ何？あの子ちよっと見て。」という感じですから...「쑥덕대며」とか「재잘거리며」みたいみんなが集まって話す感じもいいと思います)
- 356 学生D : 「재잘거리며」가 괜찮을 거 같아. 「쑥덕대며」라고 하면, 정말 뒤에서 몰래 뒷담화를 하는 느낌이라서. (「재잘거리며」がいいと思うよ。「쑥덕대며」にしたら、本当に陰でひそひそ陰口をたく感じだからね)

5. 考察

以上、ここまで『とべバッタ』の翻訳文をめぐるディスカッションにみられる創発に至るコミュニケーションのプロセスを記述・分析してきた。ここに示したコミュニケーションは、いずれのメッセージも欠くことのできない要素であり、それぞれのメッセージ単独では、学生Bの「간신히」(292B)、「저 날갯짓 좀 봐!」(339B)、「재잘거리며」(355B)を生み出し得ないことから、話し合いによるアイデアの創発になっているといえる。

また、本事例にみる創発に至るコミュニケーションの過程は「語の意味およびイメージの共有」→「状況のイメージの共有」→「語の意味と状況のイメージのすり合わせ」の3つの段階から成っていた。つまり、少なくとも本実践の翻訳をめぐるディスカッション活動では、コミュニケーションを通じて、ことばの意味と状況のイメージを共有するプロセスのなかでことばの学びが起こっていたといえる。

では、ディスカッションのなかで、参画者間の「(語や状況の) イメージの共有」を助けたものは何であっただろうか。本研究のなかで確認できたのは、①言語知識(語や文法などに関する既有知識)、②経験(日常生活のなかで見聞きしてきたこと)、③コンテキスト(物語の前後の文脈)、④視覚的イメージである。

まず第一に、「言語知識」は、翻訳をめぐるディスカッションにおいて最も重要な役割を果たしているといえる。それぞれ異なる表現で訳出した場合、なぜそのように訳出したかを他のメンバーに説明しなければならないが、その際、語や文法などに関する既有の知識や情報を言語化することで、ことばの意味やイメージを共有していくことができるからである。たとえば、「뵘」か「두둥실」かをめぐる学生Aの説明のように、主体を意志あるものとして描くのか否かといったことが、語の選択の鍵となることもある。

第二に、「経験」は、日常生活のなかで見聞きしてきたことから引き出される情報やイメージのことである。このディスカッションでも、「普段話すとき」「自然な表現」など日常生活での会話の場面への言及がみられるが、ことばは状況(場面)をどう意味づけるかということと深く関係していることを考えると、こうした自らの経験を振り返り、見聞きしてきたことから想像力を働かせ、イメージの共有を図るということも重要な手がかりとなる。本事例では、だれかをからかう場面、そこで女性たちが「まあ、みてみて」と話している様子が想起され、その場面にあった表現をイメージすることが訳出の手がかりとなっていた。

第三に、「コンテキスト」は、物語の前後の文脈から見えてくるイメージである。例えば、「まあ」というチョウたちの台詞が「女性らしいイメージ」として共有される過程では、「なんだい」というトンボの台詞が「男らしいイメージ」として対比された。このように、前後の文脈との対比のなかでイメージが明確化されることもある。また、「バッタはうきあがった」をやっと飛び上がる「간신히 떠올랐다」と表現した際には、「前の『もう終りか』」とっていた挫折感との対比効果が期待できるといった指摘や、「劇的に状況が変わる印象を与える」ことができるといった意見があったように、物語全体のなかでこの場面がどのような意味を持つかということも、どのように訳出するかということと関係してくるといえる。その意味で、前後の文脈の把握が、参画者のイメージの共有を助けることもある。

最後に、「視覚的イメージ」は、「絵」に描かれていることから読み取れるイメージ(情報)である。本実践では、学生Cが「バッタはうきあがった」のシーンで、下で口をあけてバッタが落ちてくるのを待っているヒキガエルの絵に注目していたが、絵本の翻訳においては、文字テキストで表現されていなくても、視覚的テキストがその場面(状況)を理解する助けになることもある。これは、本実践で用いた絵本というメディアが持つ強みでもある。

ここで翻訳ディスカッションで「絵本」を用いることの意義について一言付け加えおきたい。絵本の物語は比較的簡潔で、話の筋やメッセージが明確である。そのため、物語全体や前後の文脈を把握しやすい。したがって、「コンテキスト(文脈)」からわかるイメージを共有しながら、訳文を検討するという活動において、絵本は魅力的な素材である。また、絵本のことばは、生活に密着した生きたことばが厳選されている。少ないことばであっても、身近な状況を喚起させるものであり、自らの言語体験(母語でも学習言語でも)をふりかえり、状況を想起させる

ものといえる。さらに、絵本は絵と文の2つのテキストで構成されるメディアであることから、絵（視覚的イメージ）がことばを選ぶ際の助けとなることもある（小松2017）。視覚的イメージがあり、コンテキストが明確で、学習者の経験と言語知識を引き出しやすい絵本は、ことばの学びを活性化できる格好の素材と言えるだろう。

また、本実践のディスカッションでは、互いの翻訳の違い（ズレ）が問いとなり、その間に参画者が協働して取り組み解決していくという形で、主体的に学ばれていた点にも注目したい。例えば、事例1では、ディスカッションの口火を切った学生Dの「뽕」か「두둥실」かという問題提起にはじまり、「두둥실」は状況に合わないのではと疑問を投げ掛けた学生Cの発言、そして、意志を持った主体（バッタ）の動きを表す必要があるという学生Aの指摘、さらに、「やっと飛び上がる感じ」を表現したいという学生Dの発言にみるように、ディスカッションに参画している学生自らが問いを立て、参画者がそれに応えるという形で議論が展開していた。

翻訳をめぐるディスカッション活動を通じた日本語学習では、学生たちが互いの翻訳を読み比べるなかで生じた問いに応えるべく、話し合いのなかで、ことば（語）に関する既有知識とイメージを伝え合うことによって、思考を深め、描かれている状況のイメージを表現するのにふさわしいことばを吟味し、納得のいく訳語を選ぶという過程のなかでことばが学ばれており、新たな訳文の創発はそうした相互作用のなかで生じているといえる。

6. まとめ

本稿で検討した絵本の翻訳文のディスカッションにおける創発に至る相互行為のプロセスでは、学生たちの翻訳案にみられる違い（ズレ）が論点となり、それに対して学生たちが互いにフィードバックし合うことによって協働して参画者が納得できる訳を導き出していく主体的な学びが確認できた。また、そのフィードバックの過程は、「語の意味・イメージの共有」、「状況のイメージの共有」、「語と状況のイメージのすりあわせ」の大きく3つの段階から成り、参画者は、①言語知識、②経験、③コンテキスト、④視覚的イメージの助けを借りながら、語や状況のイメージの共有を図っていた。

日本語の学習は、他者から与えられた知識に同化するだけの過程ではない。また、与えられた知識を単純に足し合わせるだけで、学習者の言語的知識が構成されるわけでもない。学習者は、伝達された個別の知識を構造化し、既有知識との整合性を保ちながら、古い知識が新しく構造化された知識の一部として存続していけるよう新旧の知識群を再構成することで、学んだものを自らのものとしていくのである。翻訳ディスカッションにみるコミュニケーションは、具体的な操作を介して提示される断片的な言語知識や考え方⁵⁾、いわゆる「言語知識」を、新しいアイデアを創発する基盤となる知識体系に構造化する認知的な活動であり、学習者が自身の持つ言語知識を再構成していく過程においてことばが学ばれているといえる。

5) 初級、中級、上級あるいは日本語能力試験におけるレベル分けなど、日本語を学習する際に、段階を追って示される学習項目（文法・語彙等の知識）がその例である。

以上、本稿では、話し合い活動にみられる最大の特徴ともいえるアイデアの「創発」場面に着目し、その話し合いの過程で学生たちがどのようにことばを学んでいるのかを明らかにしてきた。しかし、当然のことながら学習者たちは創発が生じなかった話し合いの中でも、十分にことばを学んでいる。その意味では、絵本の翻訳文をめぐるディスカッション活動による学びの過程をより深く理解し、協働での翻訳学習の全体像を明らかにするためには、「創発」のみられなかった部分についても分析する必要があるだろう。今後の課題としたい。

◀参考文献▶

- 다시마 세이조(1996) 『뛰어라 메뚜기』 (정근욱김) 보림출판사
- 池田玲子・館岡洋子(2007) 『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房, pp.51~56
- 江森英世(2010) 「数学的コミュニケーションの創発連鎖における反省的思考と反照的思考」 科学教育研究 (34) , pp.71-85
- 江森英世(2012) 『算数・数学授業のための数学的コミュニケーション論序説』 明治図書, pp.131-133
- カミンズ, ジム(2011) 『言語マイノリティを支える教育』 (中島和子・訳) , 慶応義塾大学出版会, p.98
- 河野あかね(2015) 「学習者の多様な言語背景を活かした日本語授業の実践：日本語原文と英語翻訳文の対照における年少者学習の気付き」 日本語教育方法研究会誌 (22) 2, pp.36-37
- 小松麻美(2017) 「絵本の翻訳ディスカッションにみる『絵』の働き：『よるのかえりみち』の日韓訳を例に」 日本文化研究 (64) pp.5-24
- 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), pp.73-102
- 染谷泰正・河原清志・山本成代(2013) 「英語教育におけるTILT (Translation and Interpreting in Language Teaching) の意義と位置づけ：CERFによる新たな英語力の定義に関連して」 語学教育エキスポ2013 プロシーディングス, pp.27-30
- 田島征三(1988) 『とべバッタ』 偕成社
- 田中敦子(2008) 「翻訳クラスにおけるピア・ラーニングの試み」 日本語教育方法研究会誌 (15) 1, pp.18-19
- 田中茂範・深谷昌弘(1998) 『「意味づけ論」の展開：情況編成・コトバ・会話』 紀伊国屋書店, pp.48-49, 132
- 鶴田庸子(2006) 「日本語学習者の『文脈』の気づきを促す：英文和訳の授業での試み」 一橋大学留学生センター紀要 (9) , pp.63-70
- 寅丸真澄(2015) 「日本語教育における教室観の歴史的変遷と課題：実践の学び・相互行為・教師鶴田割に着目して」 早稲田日本語教育学 (17) , pp.41-63
- 広田紀子(2007) 『翻訳論：言葉は国境を越える』 上智大学出版, pp.20-27, 130-138
- 柁木貴之(2012) 「国語教育が英語教育と連携する意義と方法について：『おおきな木』 (The Giving Tree) を用いた大学授業を例に」 全国大学国語教育学会発表要旨集 (122) , pp.301-304
- 丸野俊一(2012) 「話し合いの技法：創造的対話を行うには」 茂呂雄二・有元典文・青山征彦他『状況と活動の心理学』 新曜社, pp.178-181
- 楊峻(2008) 「グループワークを用いた教室活動に対する精読受講生の受け止め方の形成プロセス：会話活動と翻訳活動に注目する場合」 言語文化と日本語教育 (35) , pp.30-39
- Commins, J & Swain, M.(1986/1989) Bilingualism in education. London & New York: Longman.

〈資料〉『とべバッタ』の日本語原文及び翻訳家による韓国語訳の紹介

	日本語原文 (田島征三 作)	韓国語訳 (정근 옮김)
題 目	とべバッタ	뛰어라 메뚜기
1	ちいさな しげみの なかに、 バッタが いっぴき かくれすんでいた。 そこには、おそろしい ものたちが いて、 バッタを たべてしまおうと ねらっていた。	조그마한 수풀 속에 메뚜기 한 마리가 숨어서 살고 있었습니다. 그런데 여기에는 아주 무서운 녀석들이 메뚜기 를 잡아먹으려고 노리고 있었지요.
2	だから、バッタは まいにち まいにち、 びくびくしながら くらしていた。	그래서 메뚜기는 날마다 날마다 깜짝깜짝 놀라면서 살았습니다.
3	しかし、バッタはこんなところで おびえながら 生きていくのが、 つくづくいやになった。	메뚜기는 이런 곳에서 사는 것이 몹시 싫어졌어요.
4	そして あるひ、バッタは けつした。	그래서 어느 날 메뚜기는 단단히 마음을 먹었습니다.
5	バッタは、おおきな いしの てっぺんで、 ゆうゆうと ひなたぼっこを、はじめた。 そんなことを すれば、すぐ てきに みつかって たべられて しまうことを、 バッタは していた。なのに、 バッタは そうした。	메뚜기는 커다란 바위 꼭대기로 나와 대담하게 햇볕을 쬐기 시작했어요. 이렇게 하면 남의 뜨여 잡아먹힌다는 것을 알면 서도 말이에요.
6	やっぱり、へびに みつかってしまった。	아니다를까, 무서운 뱀에게 들키고 말았습니다.
7	ちょうどそのとき、 カマキリも おそいかかってきた。	바로 그때, 사마귀도 메뚜기에게 달려들었습니다.
8	バッタは、しにものぐるいで とんだ。 へびを へこまし、 カマキリを ばらばらにして。	메뚜기는 있는 힘을 다해 뛰었습니다. 그 바람에 뱀은 온몸이 우그러지고, 사마귀는 산산조각이 났습니다.
9	クモのすと クモをめちやめちやにして、 バッタは とんでゆく。	거미와 거미줄은 뒤죽박죽 엉망이 되었고요.
10	そらのトリは、てっぼうの たまにあたったのかと おもった。	날아가는 새는 총알을 맞은 줄 알았답니다.
11	バッタは、たかくにある くもをひきやぶり、 ついに なによりも たかく のぼりつめた。 しかし バッタは、もう それいじょう のぼることが できなかった。 バッタは、したへ したへと おちていった。	메뚜기는 구름을 뚫고 높이높이 올라갔습니다. 그러나, 더 이상 올라갈 수는 없었어요. 메뚜기는 아래로 아래로 떨어졌습니다.
12	バッタは、じぶんの せなかに ついでに よんまいのはねに きづいた。 それは、いままでに いちども つかったこと のない ものだった。	메뚜기는 자기 등에 있는 네 장의 날개가 생각 났습니다. 날개를 써본 적은 지금까지 한번도 없었지만요.
13	もう、だめかと おもったとき、	이제는 살 길이 없다고 생각한 순간, 메뚜기는

	<p>バッタは むちゅうで はねを ばたつかせた。 すると、からだ が きゅうに かるくなって、 バッタは うきあがった。</p>	<p>온 힘을 다해 날갯짓을 했습니다. 갑자기 몸이 가벼워지면서, 위로 떠올랐습니다.</p>
14	<p>「なんだい、あの みっともない とびか た！」トンボが すいーと きて、ばかにして わらった。 「まあ、おかしな とびかた！」チョウたち が、ひらひら まいながら はやしたてた。</p>	<p>“아니 저게 뭐야. 뭐가 저렇게 날아?” 잠자리가 사뿐 날아들며 메뚜기를 비웃었습니다. “하하하, 저런 엉터리 날갯짓!” 나비들이 니플나 풀 가볍게 날면서 떠들어댔습니다.</p>
15	<p>しかし バッタは、 なんと いわれようと へいきだった。 じぶんの ちからで とべることが、うれしく て うれしくて しかたがなかったから。 バッタは とんだ、たかく たかく。 じぶんのはねで、じぶんの ゆきたいほうへ、 かぜにのって とんでいった。</p>	<p>하지만 메뚜기는 누가 뭐라고 해도 모르는 척했 습니다. 자기 힘으로 날 수 있으니, 정말 기쁘고 즐거웠거든요. 메뚜기는 높이높이 날았습니다. 자기 날개로, 자기가 가고 싶은 곳으로, 바람을 타고 날아갔습니다.</p>
16	<p>バッタは あれちを こえて、</p>	<p>메뚜기는 황무지를 지나서</p>
17	<p>はるかに とんでいった。</p>	<p>멀리멀리 날아갔습니다.</p>

※日本語の原作は全てひらがな表記。

[Abstract]

A Study on Eergence of Ideas in Discussion on Translation of Picture Books
 : A Case study of Japanese Korean Translation of “Tobe Batta”

The purpose of this study is to examine the process which learners makes better translation through communication by mother tongue discussion about translation of picture book in the Japanese language class at the university.

This research focused on the process of emergence of new ideas in discussion. As a result, in this practice three cases were confirmed.

The process of emergence new ideas created by discussion as seen in this case consisted of three stages: (1) sharing the meaning of words, (2) sharing the images of situation, and (3) matching the meaning and image of the word and the situation. In addition, the image was shared with the help of linguistic knowledge, experience, context, and visual image. These are also indicative of the possibilities as materials of picture books in language learning.

The discussion on the translation of picture book is an activity in which the learner himself/herself asks questions, and the participants collaboratively translate while giving feedback to the question. It can be said that learners are learning while reconstructing their own linguistic knowledge in the process.

Keywords : Japanese Korean translation, discussion, process, emergence, picture book

◆ 小松麻美(Komatsu Asami)

- 소속 : 울산대학교 일본학과 조교수
- E-mail : asacomat@gmail.com

논문투고일	2017. 12. 31
심사개시일	2018. 1. 2
심사완료일	2018. 1. 29
게재확정	2018. 2. 7