

## 大学における英語講読の授業で翻訳を効果的に活用するために

伊原紀子  
(神戸大学)

### 1. はじめに

グローバル化が進展する中で「使える英語」の必要性が叫ばれて以来、いかに英語を教えるべきかという問題は、教育界だけでなく社会的な関心事となっている。日本人の英語習得の問題は、日本語という言語の特徴だけではなく、社会・文化的背景とも緊密に関わりあっており、英語教育を始めとする様々な分野で、研究と議論が活発に行われていることは言うまでもない。

最近では、従来のように、英米の英語を規範として教えるのではなく、World English(es)にも目を向けるべきであるという主張も高まり、英語教師は動的な対応を迫られている。また講読授業であってもリスニングにも配慮して、英文の意味提示と同じ順序で意味をとっていき順送り訳や、文ではなくチャンク<sup>1</sup>単位として意味を掴む指導なども行われている。発音や文法の失敗を恐れず、何しろ発信力を養うことが必要であるとする意見があれば、仮にも大学における英語教育では、知的な、正しい英語の習得に重きを置くべきだとする意見もある。様々な意見、異なった方法論が数多いのは、どのような英語力の達成を目標にしているかが異なるからであろう。目的が異なれば、その方法もおのずから異なるはずである。

大学での実際の英語の授業を例にとれば、英語だけの授業と、和訳を取り入れての二種類の英語授業を担当している教師は、取り上げるテーマの難易度が両クラス間で大きく異なることを挙げる。つまり英語のみの授業では、日常的、即物的で平易な内容に偏り、複雑で正確な読みを必要とする場合には日本語での説明や和訳無しに、学生に理解させるのは難しいという。この点については、Stern (1992)にも指摘されている<sup>2</sup>。

最終的には複雑な内容を英語のみで受容・発信できるようになることが理想であるとしても、週数時間の英語の授業という EFL 環境を考えると、和訳を排除するのではなく、それを効果的に利用する方法を考える方が現実的ではないだろうか。本稿では日本の大学生に対する英語講読の授業において、読解力を深める為に、機能主義的翻訳理論に基づき、翻訳を効果的に活用する方法を提言する。機能主義的翻訳理論とは、翻訳をコミュニケーション行為と捉え、コンテクストにおける機能という観点から意味を理解し伝えるものであり、この観点では、いわゆる文法訳読とは全く異なる翻訳の可能性が開けてくる。まず次節において翻訳を英語授業で使うことへの批判を検討し、どのように対処すべきかを考える。その後3節で、機能主義的翻訳理論の立場から、英語の授業における具体的な翻訳の使用法を提案してその効果を検証したい。

### 2. 研究の背景

本稿は翻訳研究の立場から翻訳の活用法を提言するのが目的であり、英語による授業を否定するものではない。したがって、英語のみの授業と日本語も使った授業のそれぞれの

功罪を挙げて、それらを検証することは控えたい。また事例についても、翻訳を活用した授業において、学生がどのような発見をし、理解を示したかという提示の仕方であり、翻訳を活用しなかった授業での学生の理解度との違いを数値で示すといった試みは行わないが<sup>3</sup>、出来る限り理論的な説明を加えたい。まず 2.1 で、翻訳を英語の授業で使うことに対する批判とその根拠を考える。

## 2.1 翻訳を使った授業に対する批判

英語教育で翻訳を使うことに対して 20 世紀前半から次のような批判の声が上がっている (Stern, 1992: 282-87、Malmkjær, 1998: 1-6 など参照)。

- 1) 文脈から切り離されていて不自然である
- 2) 語彙の変換をしているだけで、内容理解につながらない
- 3) L1 (第一言語) と L2 (第二言語) の間に一对一の意味対応があるかのような誤解を与える
- 4) 限られた授業時間内で、翻訳に時間がかかりすぎる
- 5) L1 を介した処理への依存を強めてしまう。

4) に関しては、全てを翻訳させる必要はない。難解な箇所に限れば、時間をかけてゆっくり学習させることが問題になるとは思えない。また L1 を使って説明をする方が時間の節約になるという報告もある (Weschler, 1997)。授業内容や学生のレベルに照らして、必要な箇所のみ和訳を取り入れればよい。5) は L1 での発信力向上を目指すには問題であろう。しかし 1 節で紹介したように授業で取り上げるテーマの難易度のことを考えると、L1 を介した処理を禁じてしまうことが有効であるのか疑わしい。

4) や 5) は、どのような英語力の獲得を目指すかに関わってくる。カミンズ (Cummins, 1981; 1991) は言語能力を基礎的コミュニケーションスキル BICS (basic interpersonal communicative skills) と認知的・学術的言語能力 CALP (cognitive academic language proficiency) の 2 種類に区別する必要性を説いた。BICS とは外国語の発音や日常会話の流暢さにかかわり、語彙力や統語力、読み書きの能力を CALP という。CALP においては、L1 - L2 間に共通基底言語能力 CUP (common underlying proficiency) が存在するので、両言語間に相互の依存関係がある。つまり BICS は L2 のみの授業でも習得できるが、CALP は抽象的な言語使用が要求され、L1 の言語能力が L2 の言語能力に反映されるというわけである。カミンズはこの主張の裏づけとして、カナダ移住者の英語力獲得の彼自身による調査や、他の研究者によるデータを援用しているが、ほとんどが英語圏で生活し、他の印欧語を L1 とする学習者の調査である。したがって日本での EFL 環境とは大きく異なっている点を考慮しなければならないが、共通基底言語能力の存在や、認知的・学術的言語能力における L1 - L2 間の相互依存関係は、特定の言語ペアに限定されたものではなく言語普遍的なものである。つまりこのレベルでは、両言語での認識を高めることが概念知識の発展につながり、両言語にアクセスすることによって良い結果を生むのであり、認知的混乱を生むことはない (1991: 172) という報告は、日本での英語学習者にも通用する。さ

らに海外の ESL の現場では、教師や学生の L1 が同一でないため、共通語としての英語で説明せざるを得ない場合も多いが、その点日本の教室では全員が L1 を共有する場合はほとんどなので L1 での説明は効率が良い (Weschler, *ibid*; Cook, 2009)。

あとの 1)、2)、3) は、翻訳のステレオタイプとして広く語学教育で使われてきた文法訳読法 (Grammar Translation) に当てはまる批判と考えられる。この訳読法は、文法・構文解析を駆使して、英文を一つ一つ構造的・文法的に解説し、語句の変換を行ってもつばら逐語訳を行わせたものである (Larsen-Freeman, 2000: 11-22; 浅羽 2003)。しかし実際の翻訳では、コンテキストから切り離れた逐語訳などは考えられない。従来通りの文法訳読法を機械的に行うのではなく、翻訳の様々な側面を授業に生かせば、少なくとも上に挙げた 1)、2)、3) の批判は回避できる。その為にも、翻訳について少し説明したい。

## 2.2 翻訳理論

Nida (1964) は、訳文テキストの読者の反応が、オリジナルの読者の反応と等しくなるようにするという動的等価 (Dynamic Equivalence) を唱え、言語形式の対応に拘泥するよりも、文化の差や受容状況に注目することの重要性を示唆した。これはコミュニケーション的側面から翻訳を見て、読者の受ける印象を考慮した先駆的研究と言えるであろう。其の後、含意や推意などにも留意した語用論的観点から翻訳が論じられ始め (Baker, 1992; Hatim & Mason, 1990; 1997 など)、テキストがコミュニケーション状況の中でどのように使用され、また聞き手がそれをコンテキストに応じてどのように解釈するのかという語用論上の問題に挑むことが、翻訳の最終課題と考えられている。したがって昨今の翻訳論では、語と語、或いは句と句を対応させて、その等価を求める (つまり逐語訳を行う) よりも、コミュニケーション状況の諸要因を重視して、ディスコースやテキスト、機能といったより大きな単位での対応を考慮する傾向にある。さらには、テキストの機能自体が、ST (Source Text : 原作テキスト) と TT (Target Text : 訳文テキスト) で異なってくる場合もある。たとえば『ガリバー旅行記』が、日本では冒険物語として児童向けに翻訳出版されたが、ST は当時のイギリス政府や啓蒙思想を批判した風刺小説であったことや、オバマ米大統領の政治演説に、日本で英語学習やスピーチ教材として対訳を付けたような場合である。このように訳文の機能に応じて翻訳の方法も異なってくる (Vermeer, 1996)。

実際に出版されている翻訳にも、語学学習を目的とした対訳版のほかに、行間翻訳<sup>4</sup>、ルビ訳<sup>5</sup>のように、言語形式の対応がはっきり分かるように原文寄りに訳出したものから、古典名作を児童書として翻訳したものや歌詞の翻訳などのように、翻訳者の創造力がかかり入り込む余地のある自由翻訳まで、実に様々な形態がある。

しかしながら、実際の大学のクラス内で学生の頭に入っている和訳とは画一的な逐語訳が多いように思う。コンテキストから切り離されて一語一語バラバラの語を変換して並べただけのものを翻訳というならば、それでは内容理解につながらない。まずは翻訳という行為が正しく認識されるべきである。その上で、テキストのタイプやテキスト作成時の社会状況、著者のイデオロギーなど、様々な状況を考慮して学生に適切な形態の翻訳を課すことは、本当の意味での読解力を養うのに有用であろう。では、そのような問題意識の上に立った英語教育において、具体的にはどのような翻訳の活用法が可能であろうか。以下

の3節においては、5つの観点から実践例を紹介し、翻訳を活用することによって学生の理解度に変化が生じたり、新たな気づきが見られた事例を示しながら、その効果を検証したい。なお事例にあげた学生の英語力は全国平均より高めである。

### 3. 実例と考察

#### 3.1 「声」を聞く

私たちは文章を読む際に、著者や語り手、または登場人物の「声」を復元しながら読みを進めていく。この「声」は実際に耳から聞こえる声ではなく、頭で読み取る「声」を指す。まず「声」を聞くことによって読みを深めるという例を紹介しよう。(1)の例は、カーバーの小説‘A small, good thing’からである。

- (1) She was a mother and thirty-three years old, and it seemed to her that everyone, especially someone the baker's age — a man old enough to be her father — must have children who'd gone through this special time of cakes and birthday parties. There must be that between them, she thought. But he was abrupt with her, —not rude, just abrupt. She gave up trying to make friends with him.

The baker finished printing the information on the special order card and closed up the binder. He looked at her and said, “Monday morning.” She thanked him and drove home. (Carver, ‘A small, good thing’: 60)

若い母親が誕生日を迎える息子のためにベーカリーに行き、バースデーケーキを注文する。店の主人に向かって、あれこれと息子の話を楽しげにしてみるが、主人は無愛想で一向に話に乗ってこない。母親はこのパン屋にこれ以上話しても無駄だと悟り、注文の手続きを済ませてパン屋に一声かけて去って行く。最後の下線部“She thanked him and drove home”をA大学の授業で学生に翻訳させると、ほとんどの学生が「彼女はパン屋にありがとうと言って帰った」、「彼女はパン屋に感謝して家に帰った」と訳した。

この文はショート他(1996)のNRSA (narrator's representation of speech acts: 発話行為があったことだけを述べる文)<sup>6</sup>と考えられるので、この場でどのような発話行為があったか想像すると、彼女はおそらく“Thank you”と言って店を出たと考えられる。アメリカやイギリスなどの英語圏では、店で買い物をした際にも、店員と客の双方から別れ際に“Thank you”と声をかけるのが、一種のエチケットとして定着している。けれども日本では注文をした客の側が礼を述べて帰るという習慣はそれ程定着していないし、このコンテキストのように客が店の主人を無愛想だと思っている場合には、礼を述べては不自然となる。つまり英語の“Thank you”がいつでも「ありがとう」に対応するわけではないのである。

この点を注意すると、学生から「彼女はお願いしますと言って帰った」「よろしく頼みますねと彼女は店を出た」のような翻訳案が出た。このように、地の文で表されている語り手の報告の中に、登場人物のどのような発話行為が隠れているのかを引き出してその発話を再現してみなければ、原著者の意図が届きにくい場合もある。ここに挙げた例におい



でも、学生は母親がパン屋に感謝して帰ったと読み飛ばしていたが、それでは状況を正しく解釈していたとはいえない（伊原 2008）。

なるほど時間はかかるが、学生はまず自分達の翻訳がどのように不適切であったかを確認し、その上でより適切な翻訳案を考え出す。そのプロセスの中で学生は発話行為について考え、また異文化の言語習慣の違いを知って、コンテキストに即した適切な表現の使用を確認するという貴重な体験をすることになる。このような体験を通して、学生が言語変換を行う際に、コンテキストから切り離された語句だけを変換するのでは翻訳にならないことに気づき、考慮しなければならない諸要因を理解すれば、別の例に応用することもできる。さらに、次に同じような状況に遭遇した時には、L1 の介入がなくても正しく理解できるようになるであろう。全てを翻訳させる必要はなく、教師が授業の準備段階で、問題のありそうな箇所を選んでおけばよいのだ。

今挙げた例文の直前の破線部 “She gave up trying to make friends with him” という文にしても、NRSA を発話だけでなく思考にも拡大して考える (NRTA: narrator’s representation of thought acts) と、「この人と仲良くするのは無理だわ」と女性の心の声を聞くことができる。

その他、日英間では発話の伝達様式が異なることが多いため、英文では語り手の間接話法や地の文になっていても、日本人にとっては直接話法スタイルに直して考えた方がわかりやすい場合が多い<sup>7</sup>（伊原 2002; Ihara, 2006a）。

例えば、次の例はサロイヤン (Saroyan, 1994) の児童書 ‘Mama, I love you’ からであるが、下線部訳をさせると、誰の発話か誤解している学生が多数いた。語り手 I は少女であり、she は彼女の母親である。(A 大学翻訳演習)

(2) a. She didn't say a word. She just went back to bed. I went in and closed the door after me and went to her and said I was sorry and she said I shouldn't have gone off and that I had scared her half to death, and would I please lift the telephone and ask for the manager and tell him I wasn't lost any more but back in 2109 with my mother, which I did. (31)

b. <学生訳 1 >

ごめんなさいと言うと、ついてこなくてもよかったのにと彼女は言った。でも、私は今にも死にそんな彼女が怖かった。自ら受話器をとると、支配人を電話口に呼び、これ以上面倒は嫌だから、母を連れて 2109 室に来るように言った。それが私のしたことだった。

c. <学生訳 2 >

私はごめんなさいと言い、ママは、勝手にいなくなっちゃうなんて、おかげで寿命が縮まったわと文句を言った。それから、支配人に電話して、私がもう行方不明ではなく、ママと一緒に 2109 号室にいることを伝えてと言った。

このクラスは英語専攻の 2～4 年生を対象にしており、全員が TOEIC650 点以上のスコアを持っているが、<学生訳 1 >では、破線部で発話の主を取り違えており、内容を把握で

きていない。話法が関連していることと、洗練されていない子供の文を読みなれていないことなどが原因となって、3分の2の学生が、発話者を取り違えるという間違いを犯した。ここでそれぞれの発話が誰の声かに注意させ、それらしい表現で訳すように指示すると<学生訳2>のように、正しく理解できた。

発話主体を取り違えるといった例は文学作品に限ったことではなく、講読の授業で論説文を読んでいる際にも、自由間接話法<sup>8</sup>（描出話法）で書かれている文が、だれの声を反映しているのかを読み取ることが出来ないために、学生が誤解をしている例も見られた。次は Tannen (1995) の *Talking from 9 to 5* を読む授業(A 大学4年生講読)からの事例である。これは、男女の会話スタイルの違いのために起こる職場での衝突や誤解を、社会言語学的観点から解説したものである。この授業では、学生達がグループ（7人ほど）毎にテキストの担当箇所を発表する形式をとっている。殆どが要約と著者の主張の説明を行い、所々確認の為に和訳をさせる程度である。要約と説明は学生の英語力によっては L2 のみで行なうことも可能である。しかしこの授業では各グループで一箇所翻訳をする部分を指定しており、学生は事前にその訳を書いて提出することになっている。そうすると、要約や説明の際には気づけなかった勘違いが見つかることが多い。

たとえば下の例で担当した学生の訳は、下線部が誰のどのような行為で、誰が文句を言ったのかという点が明確でなかった。指定の箇所は、女性の課長が、部下の男性から「意見を聞いてくれない」と不満を持たれていることを知り愕然とするところから始まる。この女性は、物事を決定する際には必ず関係者の意見を一通り聞いておくことを旨としているので、彼の不満に納得がいかず、見解の相違について話し合うことにした。

- (3) a. She sat down with this man to find out what could account for their so-different views.  
 1 It turned out that it was her very habit of soliciting his opinion that led to his complaint that she didn't listen. He had taken her requests for his opinion as requests for advice. He thought she was literally asking him to make decisions for her. Then, when she did what she thought best, which often was not what he had recommended, he felt betrayed: 2 She had asked him to decide and then did not "listen to" him. (59)

b. <学生訳>

彼女は、この男の部下と視点の違いを見つけるために話し合った。1 この違いは次のことが原因だとわかった。彼女が聞いていないという彼の不平を引き起こしたのは、まさしく彼女の意見を請う習慣が原因だと。彼は彼の意見の要求を、アドバイスの要求ととらえていたからであった。彼は、彼女が事実上、彼に尋ねているのは、彼女が決定を下すためだと考えていた。そして、彼女がベストだと考え、結論をだしたものは、しばしば彼の勧めたものではなかったので、裏切られたと感じていた。すなわち、2 彼女が彼に尋ねるのは、決定するためであって、意見をきくためのものではない。

c. <試訳>

彼女はその部下と話し合っ、自分達の見解が何故そんなに違うのか、突き止

めようとした。」すると、彼女がいつも部下の意見を聞いていたからこそ、彼が「課長は意見を聞いてくれない」と不平を持つに至ったということが分かった。彼は意見を求められた時、アドバイスを求められたと解釈した。文字通り、彼女が自分に決定を託したと思ったのだ。だから、彼女が一番良いと思った決定を下した際、彼の忠告とは食い違うことが多かったので、彼は裏切られたという思いだった。彼女が自分に決定を託したくせに、自分の言う事を「聞かなかった」のだと。

語彙や表現は難しくないものの、「彼」、「彼女」という代名詞が煩雑で(3b)の下線部1の訳では意味が分かりにくい、取り敢えずこの学生は内容を掴んでいた。下線部2 ‘She had asked him to decide and then did not “listen to” him’ は、彼の心の中の不平の声を自由間接話法で表しているが、(3a)の訳をした学生はその声を聞き分けることができなかつたため、論旨を逆にとっていた。つまり、彼女はいつも、部下に決定を委ねようとして尋ねているわけではないのに、この学生の訳では「彼女が彼に尋ねるのは、決定するためであって、意見をきくためのものではない」となっている。著者はこの例の最後に彼の「心の声」を提示することによって、読者が彼のスタンスから、どのように「裏切られた」と彼が感じたのかを共感しやすくしているのだ。それが読み取れなければ、この部下がどうして不満を持っていたのか、説得力に欠けてしまう。この誤訳をきっかけに、クラス全体で、このセクションで述べられている著者の主張をもう一度復習した。すると、男女の会話スタイルの違いから職場での信頼関係にひびが入る可能性もある、という概要はおおまかに掴んでいながら、著者がその主張を裏付ける為に挙げたコミュニケーションの失敗例を、明確に理解できていない学生が他にもいることが判明した。

著者がその例によって何を証明したいのかという内容を、学生がはっきりと掴めないのは勿論大きな問題だが、(3a)の最後の文(下線部2 She had asked him to decide and then did not “listen to” him)が読み取れないのは他の意味でも大きな問題である。この文を適切に読み取れば、「おかしいじゃないか」と口を尖らせて不満を言う男性社員の表情や声が頭に浮かぶ。また、会話スタイルの違いを知っている語り手(著者)が、せつかくの配慮が裏目に出してしまった女性課長や、そういう課長の意図を解さずにただ文句を言う部下の男性社員に対して、物知り顔で皮肉っぽく同情を示しているのが感じ取れる。読者も語り手と同じく両方の意図が分かるので、優越感に浸りながら、このコミュニケーションの行き違いに苦笑するかもしれない。こういう読みの過程でのおもしろさを味わえなければ、作品を読む魅力が半減し、講読意欲が削がれるのではないだろうか。英語母語話者であれば、このような文も意識せずに読み取れるのであろうが、日本語と英語では話法や語りの体系が異なる為、適切な翻訳やL1での解説を行なうのが得策と考えられる。

(1) (2) (3)の例において、正しく理解できていない学生がいたという事実は、翻訳をさせてみて露呈したことである。また、当該の文が誰の声であって、どのような状況なのかを説明するにも、主体者の発話/思考を直接話法の形で翻訳するのが、一番分かりやすい方法であった。

日本語では、登場人物の発話や思考を直接話法として生の「声」を提示するためには、終助詞や敬語、人称詞など対人的機能<sup>9</sup> (Halliday and Hassan, 1976)を持つ表現を適切に使

用する必要が生じてくる。それらは、話し手の人物像や、その時の気分、聞き手との関係などいわゆる社会的意味 (Ochs, 1992: 338) を規定することになる。小説で言えば、人物設定をしたり<sup>10</sup>感情を出す工夫をすることになるので、学生はふさわしい表現を選択するために、テキスト全体を深く読み取ろうとする。

単純な例で示すと、「今日は寒い」という命題を実際に誰かに話す時には、いろいろな表現が考えられる。「今日は寒いね」と言えば、近い関係の相手に親しみをこめて話しかけていることが多い。「ね」という終助詞は、話し手が聞き手に同一の認知状態を持つことを積極的に求める (神尾 1990) ので、相手との係わり合いを表すメタメッセージとして機能する。「今日は寒いよ」と言えば、親しい聞き手の注意を喚起したり、情報を提示していることになる。「今日は寒いぞ」は、その場での強い認識を示しており、また男性的であるし、「わ」を付けると女性的になる。さらにこれらの終助詞は丁寧体を表す「です」「ます」とも共起し、「今日は寒いですよね」のように使える。この場合、話し手は聞き手にある程度の距離 (年齢差や社会的上下関係など) を置いて敬意を払いながらも、親しげに係わり合いを示していることが推察される。また、「今日はお寒ございますわね」「今日はさむいっすねえ」「しばれるな～」のような表現の違いからも、話し手の人柄や対人関係が分かる。金水 (2003) も指摘するように、このような役割語ともいえる表現は、小説などの人物設定をするのに便利に使われる。したがって、翻訳をする際にも、これらの表現を適切に使うかどうかで、登場人物のキャラクターが歪められることがある。

英語でも、「It's cold today」という命題を伝えるのに、「It's cold today, isn't it?」「Ooh, isn't it cold today?」「It's cold today, eh?」「It's cold today, you know.」「Wow, it's cold today!」「Boy, is it cold today.」「IT IS COLD today (イントネーションで表現)」など様々な形が考えられる。一般的に英語では、助動詞のほかヘッジ<sup>11</sup>やディスコースマーカ<sup>12</sup>、アドレスターム<sup>13</sup>などを付与して対人機能を表すことができる。しかしポライトネスや男らしさ・女らしさなどを、形態素として終助詞や助動詞によって文末に組み込んで表せる日本語とは出現の度合いが異なる。また書き言葉の表記上は現れないが、イントネーションも対人的機能を担う。

要約やあらすじだけを迫る学習法では留意されることのないヘッジやディスコースマーカも、談話運営上重要な役割があり、ポライトネスや話者の意図・感情などを指標することが知られている。このような非指示的な表現を適切に使用できなければ語用論的エラーとなるが、それは文法や語彙の間違いほどははっきりとは認識されにくい。しかし例えばヘッジの使用が適切に行なえなければ、実際のコミュニケーションで必要以上に不確かに響いたり、反対に強引に聞こえたりして、やがては深刻な事態を招きかねない (Markkanen and Schröder, 1997)。こういう機能を持つ表現の出かたが日・英でどのように違うかを、翻訳によって確認することは、文書の読み取りだけでなく、オラルコミュニケーションの予期せぬ誤解や摩擦を防ぐ上で重要なことではないだろうか。

本節で述べたように翻訳を活用するには、文学テキスト／非文学テキストを問わず、NRSA/ NRTA や間接話法、自由間接話法の適当な例を捜し、直接話法を使って翻訳させてみればよい。もし学生が正しく理解していなければ、例にあげたように様々な問題が浮かんでくる。



### 3.2 言葉あそび

次は言葉遊びの例を挙げる。どの言語にもだじゃれや語呂合わせなど言語形式の側面を生かした表現があり、そういうものこそ翻訳を通さずオリジナルで読まなければ味わいが伝わらない。しかしその困難さを逆手にとって、あえて翻訳に挑ませてみると、言語のメタ的機能の理解を深めることになる。

#### (4) Wake up with your makeup.



**Wake up with your makeup**

Wouldn't it be lovely to rise and really shine? MPI clinic can make that happen with permanent makeup. Performed by the best artists with complete medical safety, permanent eyeliner, eyebrows and lipcolor can make mornings a pleasure. Call MPI for a complimentary consultation and learn how to wake up beautifully.

858.452.2909 : 858.452.2697 fax  
www.mpclinic.com

**MPI**  
CLINIC, INC.  
Medical Permanent  
Permanent Cosmetic Makeup

図1 (*San Diego Magazine*, 2001: 174)

この“Wake up with your makeup”というキャッチコピーには、wake up/ makeup という語呂合わせがあり、そのリズムのよさが読む人の心を掴むように作成されている。内容は、アートメイク（眉や唇に刺青のように染色するもの）を施すと、寝起きでもお化粧をしたように美しい表情でいられる、というものである。学生は、意味と形式を同時に変換することの困難さにぶつかり、日本語で同等の効果を出すために様々な工夫をする。その過程で原文テキストの内容を広範な角度から眺め、言語の形式的側面にも留意することになるのである。英文を読んでいると、この他にも意味の多義性を利用したジョークや脚韻、頭韻、メタファーなど、いろいろな角度から言語を眺める必要のある例に数多く遭遇する。それらを日本語に移そうとすることで、原文テキストの機能や異文化の理解をより深めることは無意味だとは思えない。上に挙げたキャッチコピーの、A大学翻訳演習の学生が考えた日本語版を紹介すると、「スッピンでもベッピン」、「起床顔は化粧顔」、「ブショー顔でもショーブ顔」などがあつた。最初は、意味をとることしか考え付かなかつた学生も、これを化粧品宣伝のためのキャッチコピーとして翻訳するという目的を与えられて初めて、この原文の持つ言葉遊びが、宣伝という特定のコンテクストにおいて、どのような表現効果を持つのか具体的にしっかりと考えるに至つたのである。翻訳を練る過程で、学生は楽しみながら言語の色々な機能を学んだ。言葉遊びの他にも、ジョークや詩的言語、メタファーなど、読者の側からの能動的な読み込みが必要なディスコースに直面することは珍しくない。上の宣伝翻訳で行つたような作業を経験しておく、こういった英文を解釈する際にも応用がきくはずである。

### 3.3 慣例に依存することば

翻訳は ST を新たなコミュニケーション状況に置きかえて、その状況の中で機能するような TT を作成しなければならないので、当然目標文化の慣例に依存せざるを得ない。例えばニュースや科学的説明文を読んでいる際、ある用語の日本語での定訳が分からないために、内容把握が充分でないことがある。

例えば、violation という語について、殆どの学生（B 大学講読 1 年生のクラス）がその意味は分かっていた。HarperCollins (2006) によると、この語は以下のように使い分けられる。

- (5) If someone violates an agreement, law, or promise, they break it. (= break)
- (6) If you violate someone's privacy or peace, you disturb it.
- (7) If someone violates a special place, for example a grave, they damage it or treat it with disrespect. (= desecrate)

上の (5) (6) (7) の語義を用いた例は下記のようになる。

- (8) violation of parking regulations 駐車違反
- (9) violation of individual rights 個人の権利の侵害
- (10) violation of Japan's air space 日本領空の侵犯

頭の中でこの使い分けができて、其々に対応する適切な日本語を使用して (8) (9) (10) を説明できる学生はいなかった。また同じクラスで、child neglect が「子供の世話を怠ける」らしいことは理解できて、「育児放棄／ネグレクト」という用語を当てられなかったために、それが子供に対する虐待の一つの形という現実の厳しい問題であると気づかず、その記事の意味を誤解していた例もある。専門用語や時事問題に関わるこのような用語の適切な日本語訳が分からなければ、その概念さえも正確につかめないことが多いのではないだろうか。ある英語の表現が、ニュースでよく耳にする日本語の表現に対応するということが分かれば、その表現にまつわるさまざまな背景知識が浮かび、興味を持って英文を読み進めることができる。母語の使用によって、当該のキーワードが背後に持っている知識の体系を引き出すことが可能になるからである。このような例は時事英語のみに止まらず、経済、法律、物理などそれぞれの学部の専門部分野に固有の用語や表現にも当てはまる。

### 3.4 要約的に訳して全体を読み取る力を養成

雑誌記事などを翻訳する場合、紙面の関係で要約的な翻訳を要求される場合も多いし、学術雑誌で論文の要旨訳を合わせて掲載する例もある。A4 用紙 1 枚というような字数制限をして、章全体の要旨訳を提出させるという方法も授業で活用できる。翻訳といっても、必ずしも一字一句忠実に訳すだけではない。

また、映画字幕や絵本、宣伝などのように、字数制限の中で、端的に要点を理解させる必要のある翻訳も存在する。このような題材を使って、逐語訳とは違った能力を伸ばす演習も可能である。たとえば、字幕翻訳は 1 秒に 4 文字という制約の中で行われる。原文の

セリフそのままではなく、前後の文脈から意味を読み取り、観客が寸時に理解できる簡潔な表現に置きかえなければならない。

また、消費生活についての論説文を読んでいたクラス（A 大学4年生講読）で、対象読者や翻訳の目的を設定して担当の章を翻訳するという課題を出した。その際、小学生の教科書用に翻訳するという目的設定をした学生が、STの難解な専門用語を含んだ文を、小学生にも分かるように自分の言葉に置きかえて噛み砕くなどして、「再話」retelling<sup>14</sup>という訳し方をした。この学生は今までにやったことがないほど、STを深く読み込んで意味をとる作業をしたと語った。

### 3.5 訳文比較

大学生の授業であれば、時にSTと訳文の比較を通して小さな意味のズレをたどっていくことにより、言語・文化の差異やテキスト構造を確認させることも有用である。*Love Story* (Segal, 1970) では、(11) “I’m sorry”—“Love means never having to say you’re sorry” という対話が場面を変えて二度繰り返される。一度目は恋人同士の喧嘩のあと、仲直りのやりとりとして発話され、二度目は恋人の死に対する、父親からのお悔やみとその返答として発話される。日本語訳（板倉 1970）ではどちらの場面でも「すまない」という謝罪の言葉と「愛とは決して後悔しないこと」という返答として繰り返されている。それぞれの場面を読むと、一度目のやりとりは「ごめん」—「愛があるから謝らなくてもいいのよ」という意味のはずであり、二度目は「気の毒に（ご愁傷様）」—「愛しているからお悔やみは結構です」となるべきである。この意味のズレの原因をたどっていくと、テキストの構成の中で、繰り返しの機能が担っている役割に気付く。つまり、同じ表現を使うことによって、その表現が使われた以前の場面を読者に思い起こさせ、亡くなった恋人が訴えかけたかった愛の意味を、後の場面で、冷え切っていた父子の間に甦らせているのである。日本語では同じ意味範疇になく、別の言葉で表す他ない「ごめん」と「気の毒に」が、英語でははっきりと切り分けられず、ごく近接した意味範疇として位置付けられ、どちらの場合も“sorry”で表されている。*Macmillan English Dictionary* (2002)によれば、sorryの第一の意味としては、

- 1) ashamed, embarrassed, or unhappy about something that you have done: Tell your sister you are sorry!

という記述があり、1)に緊密に関連した subsense として下の 1a)の記述がある。

- 1a) feeling sadness or sympathy for someone because something bad has happened to them:  
I’m sorry to hear that your father died.

つまり英語では1)の意味で主人公が恋人に謝罪する場合にも、1a)の意味で主人公の父親が、お悔やみを述べる場合にも、“I’m sorry”とその返答“Love means never having to say you’re sorry”という同じセリフを繰り返すことができる。その繰り返しによってSTでは、息子の恋人の深い愛が父・息子の確執を溶かして、“I’m sorry”と言う必要の無い間柄に戻

したと読み手が理解でき、息子が父親の腕の中で泣くというラストシーンに結び付く。しかし日本語では英語の *sorry* の意味領域に等価の表現がないため、それぞれの場面での *sorry* を正しく訳し分けると繰り返しの機能が使えなくなる。板倉はそれぞれの場面でのセリフの意味の正確さよりも、繰り返しの機能を優先させたため、TT では印象的ではあるが不自然な訳にならざるを得なかったと考えられる (伊原 2006b)。この訳文比較を通して、学生はテキストの構成の中で繰り返しが担う機能について学習し、さらに異言語間でどの表現にも、一対一で対応する等価物があるという間違った見方に気付くことになる。このように訳文を比較するという作業では、単に ST と TT の表層を比べて言語の違いを確認するだけではなく、この作品のように、テキストの構成と、小説の主題を担うキーワードとの関係を問うことにもなる。これは、取り上げ方によっては、作者の意図や作品全体の解釈にも関わる深い読みの実践を学生に体験させることができる。

翻訳の過程ではどの翻訳者も、言語と文化の壁を越えるために、様々な制限のもとに訳語選択の決定を強いられる。訳文比較をしながら、ST-TT 間の小さなズレに気が付くと、そこに潜んでいる制限や、訳者の意図を引き出すこともできる。そのように普段とは違った角度からテキストを眺めてみることも、翻訳活用法の一つといえる。

#### 4. 結び

事例の考察から明らかなように英語の授業で重要なのは、翻訳の結果よりもそこに至るプロセスの中で、どのように訳語を選択したか、なぜ不適切な訳になるのか、といった問題を学生に考えさせることである。日本語を介さない授業であれば、当然このようなプロセスはない。日本語に頼らずに直接英語で考え、英語で発信する習慣を付けるべきであるという見解からすれば、時間がかかる。しかし、このような時間が無駄であると言い切れるだろうか。翻訳という行為を通して日英の言語文化を対照し、その違いを認識すれば、また違った視点から英語を見つめ直し、テキストをより深く理解することが可能となる。翻訳させてみて初めて、学生が著者の意図を読み取っていないことや、ニュアンスの違いに気付いていないことが露呈することも多々あった。翻訳の過程で苦勞する点は、日・英両テキストの差異として学生に明示的に提示され、その全てが異文化コミュニケーション上必要な情報となり得る。そして一つの型を体験すれば、学生は次の読みや口頭のコミュニケーションに応用することができる。日・英それぞれの言語・文化の特質を知ることが、それ自体が重要な学習事項になる上に、読みを深めるためには欠かすことができない。また、日本人の英語学習者の全てが、海外あるいは国内で、英語だけを使ってコミュニケーションする状況に置かれるわけではなく、多くの場合異言語が混じりあう異文化コミュニケーション状況の中で、考えや情報を伝える力が要求される。その為には翻訳を介した正確な読解能力やメタ言語能力が不可欠となる。

翻訳を講読の授業で使うことへの批判は、文法訳読法を機械的に行なうことにのみ当てはまるものが多い。訳読法は翻訳を使って行なう授業の一つの方法であって、それなりの利点も認められているが (卯城 2007; Cook, 2009)、翻訳は他にも多くの方法で活用できる。本稿であげた例は、翻訳を応用した一部の例にすぎない。

海外ではこのところ、LI を介さないコミュニカティヴ・アプローチに重点を置くあまりに、学生の語彙力や文法力の低下を嘆く声も多くなり、翻訳の役割について再評価が始ま



っている (Malmkjær, 1998; Cook, 2009)。Stern (1992: 279-299) は、文法訳読法からの脱却を図った L1, L2 両言語使用の方略を *crosslingual strategy* と称し、*intralingual strategy* である L1 のみ使用の場合と双方の長所・短所を挙げた上で、二つの方略がそれぞれ異なった効果をあげることには疑いの余地がないので、授業の達成目的によって使い分けられるべきであると述べている。また、どのような目的の授業であっても、学生のレベルや授業の到達段階に応じて、両方の方略がとられるのが最良ではないかと提案している。英語教育における翻訳の活用については、理論的にも実践的にも、その効果が否定できるものではないことが明らかに示せた。

## 注

<sup>1</sup> チャンクとは何らかのまとまりを持つ情報の塊を指すが、田中他 (2006:191) では自然な日常会話も射程に入れ、息継ぎをチャンクの境界設定としている。

<sup>2</sup> Stern (1992: 286) に以下のように述べられている。

If we want to emphasize the intralingual strategy we may have to sacrifice content and confine ourselves to those topics which students are capable of handling. 後に述べるが、*intralingual strategy* とは L1 のみを使って語学の授業を行なう方法をいう。

<sup>3</sup> 方法論については、たとえば英語だけで授業をしたクラスと、訳読法を用いて日本語の説明を加えたクラスとを比較対照して、その効果の差異をテストの得点などの数値で実証するといった形をとらなければならないとする考えがある。しかし、同一の教師が、どちらの教授法においても、同等の能力、技量や工夫をもって、授業を準備し、授業に臨めたという保証はあるのか、また、効果を確認するためのテスト内容に偏りが無かったか、さらには、学生が当該授業以外でどのような英語学習を行っていたかという点まで管理できるのか、といった様々な疑問が生じる。

<sup>4</sup> *interlinear translation*: 原文の行間に、それに対応する訳文を入れる方式。

<sup>5</sup> 講談社からルビー・ブックスというシリーズで出版されている。原作英文の語句の上部に、必要に応じて漢字にルビをふるような形式で日本語訳を付けたもの。

<sup>6</sup> He said, "I'll come back here to see you again tomorrow." は *NRSA* を用いると、He promised to return. や He promised to visit her again. のように要約的に伝える事が出来る。Chafe (1994:212-3) では '*referred-to speech*' という用語が使われている。

<sup>7</sup> 日本語は英語に比べ、時制や人称などの文法表記の面において、間接話法と直接話法の区別が曖昧になる事が多い。本稿では引用された言葉 (発話だけでなく、心内の思惟も) が、伝達者の言葉に置きかえて提示される方法を間接話法とし、伝達者とは明らかに違う話者の発話らしさを帯びて、伝達の間とは異なった発話の場を提示する方法を直接話法とする。日本語の話法についての研究は数多いが、終助詞「よ、わ、ね」や「です、ます」が付くと直接話法読みとなる点では一致している。仁田 (1991) ではこれらを「発話伝達のモダリティ」と呼び、「話し手の発話・伝達的な態度のあり方である」(228) と述べている。

<sup>8</sup> *Free Indirect Discourse: Represented Speech* (描出話法) とも呼ばれる。また発話と思考を区別してそれぞれ、*Free Indirect Speech*, *Free Indirect Thought* と表示する場合もあるが、本稿では発話だけでなく、心の中の「声」(思考) も含めて話法という用語を用いる。自由間接話法は伝達節に従属しないが、時制と人称は間接話法のように引用者 (小説などでは

語り手)の視点であり、語順は直接話法と同様に元話者(登場人物)の視点である。また時空間を表す直示語や間投詞、話者の特徴的な表現もそのまま残る事が多い。したがって、例えば自由間接話法が小説に表れた場合、読者は語り手の枠組みを維持しながら、自然と登場人物の声を想像したり、同時に語り手の皮肉などを読み取ることができる。

<sup>9</sup> Halliday and Hassan (1976) は言語機能を ideational (観念形成的)、textual (テキスト的)、interpersonal (対人的) の3つに分類した。

<sup>10</sup> 金水 (2003) は言語使用者の特定の人物像を思い浮かばせるような言葉遣いを役割語と呼び、特定のキャラクターに与えられた語尾を「キャラ語尾」と呼んでいる。定延 (2006) ではこの「キャラ語尾」をコピュラ(「だ」「です」など)の変異体(「じゃ」「ございます」など)である「キャラコピュラ」と、終助詞の後に現れる(「うそだよぴょ〜ん」など)「癒し系キャラ」作りなどに用いられる「キャラ助詞」の二種に分類し、日本語話者が、打ち出したい態度やジャンルによって、得意技とするキャラクターを発動すると述べている。

<sup>11</sup> hedge (垣根言葉) : ポライトネスのために断定を避ける、発言に含みを持たせる、言葉を捜す、共有の背景知識確認などに使われる。sort of, kind of, I think, I suppose など。

<sup>12</sup> discourse marker (談話標識) : Schiffrin (1987) の用語。談話中のある部分を、その流れの中から切り取って、それを他の部分に関連付ける言語表現である。話し手の態度や判断などを表し、談話行動に一貫性を与える。oh, well, so, because, you know や日本語の「だって、だから、でも」など。

<sup>13</sup> address term (呼びかけ語) : 相手に呼びかけるときに使われる言葉と、相手への言及の言葉とがある。その使用は話し手と相手の人間関係が反映される。

<sup>14</sup> 主に児童文学において用いられ、古典名作や民話などを子供に分かりやすく、書き直すように訳す手法。

## 引用作品

- Carver, R. (1983). A small, good thing. In *Cathedral* (pp.59-89). New York: Alfred A Knopf.
- Saroyan, W. (1956/ 1994). Mama, I love you. An Atlantic Monthly Press Book. In I. Iwamoto (Ed.), *Selected works of William Saroyan, 14*. Tokyo: Hon-No-Tomosha.
- Segal, E. (1970 /1983). *Love story*. London: Cornet Books.
- Tannen, D. (1995/ 2003). *Talking from 9 to 5—Women and men in the workplace: Language, sex, power*, T. Okuda and K. Hirose (Eds. with notes). Tokyo: Shohakusha.
- シーガル, E. (1970/ 1971) 『ラヴ・ストーリー』板倉章訳 角川書店

## 参考文献

- Baker, M. (1992). *In other words*. London and New York : Routledge.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago and London :The University of Chicago Press.
- Cook, G. (2009). Foreign language teaching. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp.117-120). New York and London: Routledge.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 2, 132-149.
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. In L.M. Malav & G. Duquette

- (Eds.), *Language, culture and cognition* (pp.161-175). Clevedon: Multilingual Matters.
- Halliday, M. A. K. and Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hatim, B. and Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. London and New York : Routledge.
- Hatim, B. and Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London and New York : Routledge
- Ihara, N. (2006a). Expressions of affect in English and Japanese novels. *Intercultural Communication Studies* 15 (1),174-186.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd Edn.). Oxford: Oxford University Press.
- Markkanen, R. and Schröder, H. (1997). *Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Malmkjær, K.(Ed.)(1998). *Translation & language teaching: language teaching & translation*. Manchester: St. Jerome.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translation*. Leiden: E. J. Brill.
- Ochs, E. (1992). Indexing gender In A. Duranti and C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context* (pp.335-358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Short, M., Semino, E. and Culpeper, J. (1996). Using a corpus for stylistics research: speech and thought presentation. In J. Thomas and M. Short (Eds.), *Using corpora for language research* (pp.10-131). London and New York: Longman.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Vermeer, H.J. (1996). *A Skopos Theory of Translation*. Heidelberg: Text con Text.
- Vermeer, H.J. (2000). Skopos and commission in translation action. In L. Venuti (Ed. and trans.), *The Translation Studies Reader* (pp. 221-232). London and New York: Routledge.
- Weschler, R. (1997). Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *The Internet TESL Journal*,3 (11). [Online] [http:// iteslj. org/ Articles/ Weschler- UsingL1. html](http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html). Retrieved February 2, 2008.
- 浅羽亮一 (2003)「文法訳読法」小池生夫他編集『応用言語学事典』(pp.13-14) 研究社
- 伊原紀子 (2002)「翻訳における異化・同化—話法の日英比較」『英語教育研究』25, 53-68. 関西英語教育学会
- 伊原紀子 (2006b)「テキストの構成と翻訳：繰り返されるキーワードの訳出をめぐって 日本英語コミュニケーション学会編 *The JASEC BULLETIN*, 15 (1), 62-71.
- 伊原紀子 (2008)「日・英小説の語りに表れる『声』—自由間接話法とその翻訳」『社会言語科学』11 (1), 151-163.
- 池上嘉彦 (2000)『「日本語論」への招待』講談社
- 神尾昭雄 (1990)『情報のなわ張り理論』大修館書店
- 金水敏 (2003)『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店
- 定延利之 (2006)「ことばと発話キャラクタ」『文学』7(6), 117-129.
- 田中茂範・佐藤芳明・安部一 (2006)『英語感覚が身につく実践的指導：コアとチャンクの活用法』大修館
- 仁田義雄 (1991)『日本語のモダリティと人称』ひつじ書房
- 卯城裕司 (2007)「『何となく読めた気がした』英語授業の再検討：リーディング指導の『常識』を検証する」『英語教育』56 (6), 23-26.