

東邦大学学術リポジトリ

Toho University Academic Repository

タイトル	英文和訳の効果的な使い方
作成者（著者）	大澤, 舞
公開者	東邦大学
発行日	2015.02
ISSN	03877566
掲載情報	東邦大学教養紀要. 46. p.19 30.
資料種別	紀要論文
著者版フラグ	publisher
メタデータのURL	https://mylibrary.toho u.ac.jp/webopac/TD05675276

英文和訳の効果的な使い方*

大 澤 舞

How to Use English to Japanese Translation in Class

Mai OSAWA

1. はじめに

英語で書かれたテキストを読むことを中心とした授業（いわゆる「リーディング」）では、一文一文を和訳するという「作業」がよく行われる。¹大学のリーディングの授業を担当していると、「(モデルとなる)和訳を授業内で教員が提示してほしい」とか「和訳プリントを配ってほしい」などと要望されることがある。このような学生の発言から、彼らが和訳することを目的としている、つまり、英文の対訳を得られればそれで読んで理解したことになると考えているのではないかと推測される。

本稿は「英文和訳は手段・道具であり、目的ではない」という考えを学生が理解できるような授業をどのように行っているのかというひとつの実践報告である。あくまでも実践例であり、質的・量的実験に基づいた教育的効果を論じるものではない。

2. 英文和訳とは

2. 1. 訳の扱い

学習言語を別言語（主に学習者の第一言語・母語）に置き換える翻訳（例えば、英文和訳）が、外国語学習においてどのような位置づけにあるのか、簡単に先行研究の一部に触れてみたい。

Cook (2012)によると、英語教育では訳すことはとても効果があるにも関わらず、19世紀末から20世紀初頭では、理論家や現場の教師から翻訳が拒絶されていき、20世紀の言語教育理論は訳に関する問題に目を向けてこなかったという。しかし、近年では、訳の復権が期待されているという。このような英語教育における訳の扱われ方の変遷についてはCook (2012)に詳しい。

多くの日本の教育現場で行われている、文法事項を学習した後にそれを基にして学習言語に別言語対訳を与えるという文法訳読法 (grammar-translation method) は、19世紀のアメリカにおける教育理論でもてはやされたが、20世紀入ると、以下の理由で、この方法は効果がなく不適切であると判断されて現在に至るといふ (Hasegawa (2012))。文法訳読法では、

*本稿の研究は平成26年度科学研究費(若手研究(B))(課題番号25770186)の助成を受けている。

¹和訳を「作業」と呼ぶのは、言うまでもなく皮肉である。

規範的な文しか扱わず、話し言葉を無視しているということ、また、学習言語とその対訳の「意味」がまったく同じものであるという間違った認識（例えば、happy は常に「幸せ」という一対一対応の意味をもつといった認識）を学習者にもたせてしまうということ、さらに、文脈から独立した一文を扱い、情報が一貫した文章を読まないということが問題点として挙げられている（Howatt and Widdowson (2004), Hasegawa (2012))。

また、現行の学校指導要領（外国語）では、英語による実践的コミュニケーション能力の育成に焦点を当てていくことを目的とすべきことが明記され、グローバル化が叫ばれている昨今では、大学の授業も英語で行うことが求められてきている。つまり、英語の授業で日本語を用いることが歓迎されていないといえる。

さらに、リーディングの授業で英文を和訳することの弊害のひとつとして、和訳すること自体が目的となってしまうという点が挙げられる。英語を苦手とする学生も、力のある学生も、テキストを読んでただ訳すことを目的とすると、授業中に教員が言った訳をメモし、それを暗記して試験に臨むようになる。教員の訳を「正解」と捉えて「正しい訳」を覚えようとする。ノートやテキストの英文の下に「正しい訳」が書き込まれていることで満足して学んだ気になってしまうのである。

2. 2. 手段・道具としての和訳

上記のことから、英語学習において、和訳は効果がなく、やっても意味がないと思われるかもしれない。しかし、それは和訳を目的とするからであり、論理的思考力を伸ばすことを目的とした授業においては、和訳は非常に有効な手段かつ道具となり得る。²一言にリーディングの授業といっても、どのようなことに重きをおくのかということとはひとつではない。英語で書かれている文章のおおまかな意味をとる、必要な情報を抽出するという読み方をするのも学習方法のひとつである。本稿が報告する授業では、テキストの細部にこだわり、アウトプットから説明をつけるということを学習活動の中心に据えている。具体的な内容は3節で事例とともに示すが、このような授業では、ある文章において、なぜXという語句・表現が用いられているのかということや文法や言語機能を根拠に論じることになる。この活動が成立するには、言語のルールである文法を学習者が理解している必要がある。

「『英文法』という一言を口にすると、それまで穏やかだった相手の顔が一瞬にして険しくなるという体験を何度もしたことがあります。」と大津(2012:2)にあるように、文法というと中学校・高校でおなじみであるとか、受験のためのものであり文法ばかりを学んでも実用とリンクしない、使えるようにはならないとか、日本語は文法を知らなくても使っているのだから、英語も文法を知らなくてもいいはずだなど、文法に対して嫌悪感を示す学習者が多い。しかし、どの程度自分が文法を理解しているのか（いないのか）ということや学習者が自ら認識することで、文法的重要性と必要性を理解する場合が少なからずある。以下の例は、実際に授業で扱った英文に対して学生が出した和訳である。

- (1) Be the change you wish to see in other people. (Mahatma Gandhi)
- (2) a. 他人によく見られたいという思いを変えなさい。
b. 他者を見たいと望む心を変えなさい。

²大学の英語の授業において論理的思考力を伸ばすことに焦点をあてることの意義については大澤(2014)を参照のこと。

- (3) be the change : 変化する / you : あなた
wish to see : 見たい / other people : 他者

(1) の英文は用いられている単語も文の構造も特別複雑なものではない。(2) のように和訳した学生はそれぞれ、最初に (3) にあるように、各要素に日本語を対応させる。そして、(3) の日本語を、日本語の文法的には正しくそれなりに意味の通る文として (2) のような日本語文を完成させたのである。これは英文を全く無視した日本語文であり、和訳ではない。英語の構造(文法)を理解していないか、あるいは、文法の知識を使わず、文法情報を無視した結果である。なぜ (2) のような日本語になるのかと問うと、「変化するや見たいと書いてあるから。」とか、「なんとなく感覚的に。」といった答えが返ってきたことから、彼らが英語を読んで理解しているのではなく、各要素に対応する日本語をうまく意味が通るように並べ替えているだけであることが分かる。

次の例は、学生がなんとなく感覚的に理解している(気になっている)ことを表すものである。

- (4) Whatever is begun in anger ends in shame. (Benjamin Franklin)
(5) 怒りで始まったものは何でも恥で終わる。

(4) の英文に対する和訳として (5) が提示されると、「間違っている」という印象はなく、むしろ、「正しく」(4) を読んでいると思ってしまう。³ 多くの場合、教師が (5) のような和訳を聞けば、学習者が分かっているものとして特に訂正することもないだろう。しかし、(5) のように訳した後に、学生に、つまり (4) の英文はどういうことを言っているのかと聞くとき首を傾げる。in anger / in shame という表現が、なぜ日本語では、名詞の「怒り/恥」と理由・原因や手段・道具を表す「で」で表現されるのかと問うと答えに窮する。このとき学生は、in + 抽象名詞 (in anger / in shame) が副詞的に様態を表すということを知らない、もしくはその知識があっても使えていないのである。そのため、なんとなく日本語としては意味が通っているのだが、当該の文が本質的にどのようなことを意味しているのかという理解にまでは達しないのである。

このように、学習者がアウトプットした和訳から、学習者が英語の文法をどれだけ理解しているのか(いないのか)、すでに獲得している文法や英語に関する知識を正しく使えているのか(いないのか)ということが明らかになる。つまり、和訳は、教師と学習者の両者にとっての、理解度や適切性を確認するための手段・道具となり得るのである。文法が言語学習や理解に重要なのか否か、もし重要なのであればどの程度学習に必要とされるのか、文法事項を用いた効果的な指導法や学習法はいかなるものなのかなどについては、本稿の対象範囲外である。⁴ しかし、本稿が報告する授業では、文法についての知識があり、それを適切に使えることが求められるような活動を行っている。この活動と和訳がどのように関わるのか、そしてそれがどのようなことにつながる学習なのかということを、次の節で述べていく。

³「名言」に対訳を与えているインターネット上のサイトでは、ほとんどが「何であれ、怒りから始まったものは、恥にまみれて終わる。(http://meigen-ijin.com/benjaminfranklin/2/)」といった (5) と同質の和訳がなされている。

⁴この議論については大津 (2012) を参照のこと。

(9) の They always say that... における they の訳に注目してみたい。⁵ 3分の2以上の学生が、この they を「彼ら(は)」と訳した。なぜそのように訳したのか問うと、釈然としない顔をしながら「they は彼らだから」という答えを返してくる。「I がわたしで you はあなた、he は彼で they は彼ら」というのは、英語学習の初期の初期でインプットされるだろう。この当然の暗記が「they は彼らだから」という返答の原因である。(9) は文脈から抜き出され、単独の一文として提示されている。つまり、この文に対する先行文脈が(ここでは)存在しない。先行文脈がないときに they は特定の指示対象を持ち得ない。日本語の「彼ら」という代名詞は、誰か特定の指示対象をもった場合に使われる。この代名詞の機能を理解し、その知識をきちんと用いれば、(9) の they を「彼ら」と訳すことにはならない。特定の誰かではなく、一般的な多くの人を指した they であり it is said that... という構文に換言できるものであると気づけば、自ずと、「一般に・・・と常々いわれている」とか「人はいつも・・・と言う」などといった訳になるはずである。

ただし注意したいのは、和訳が必ずひとつに定まるわけではないという点である。文法を理解していれば必ず表出されるべき訳と、絶対に出てくるはずのない訳は存在するが、唯一無二の和訳というものは存在しない。⁶ often という語の訳を例にとってみる。どんな文であれ、often という語が出てくると必ずといっていいほど、学生は「しばしば」という対訳を与える。「しばしば」が often の「定訳」として認識されており、教師も「しばしば」と訳されていれば学生が分かっているものと捉えるであろう。これは一例に過ぎないが、英単語には日本語の「定訳」があるものだと考えている学生が多いことを示している。つまり、often という語がどのような意味概念を有しているのか分かっていなくても、その言語感覚(語感)が分からなくても、「しばしば」と訳しておけば分かったような気になっているのである。面白いことに、そもそも日本語の「しばしば」を身近な語と捉えている学生もほとんどいない。つまり、「しばしば」の語感も持っていないのである。これでは often を機械的に「しばしば」と訳す「作業」はできて、意味を理解することにはつながらない。⁷ 学生に(10a)を提示すると、「しばしば」以外の訳が出される。

- (10) a. usually > often > sometimes
 b. 例外がなければ／普通・たいていは > often > 時々／たまに

(10a) を提示した後に、usually や sometimes の訳や概念を問うと、(10b) に示したような日本語を出す。その上で often の訳を改めて問うと、「割と」「まあまあ」「多くの場合」などの日本語が出てくる。そして学生は納得した顔を見せる。⁸

定訳といったものは存在しないが、訳は少なからず制限を受けることになる。所与の文が文脈に入っている場合は情報構造を考慮に入れることになるが、文脈から出されて単独で示されている場合には文法と文構造といった文内の情報のみが和訳に反映されることになる。

⁵ この文では actually の訳からも、修飾関係や副詞の機能を理解しているか否かが確認できる。事実、学生は、actually の訳を「実際に」と「実際は」とする二つのグループに分かれた。

⁶ そのため、評価の際は、理解していないことを表している訳や、出てくるはずのない訳に対する減点方式で採点することになる。

⁷ 当然「しばしば」の語感を有し、意味概念を把握した上で訳しているのであれば何の問題もない。

⁸ 教師(筆者)は「いいセンスしているね」と嬉しくなり過剰なまでに学生を褒めることになる。

それ以外の情報は勝手に読み込んではいならないし、同時に、文内の情報はできる限り全て訳に入れなければならない。

和訳はあくまでも学習者が文法や文構造を理解しているかどうかを確認するための手段である。そのため、学習者が理解しているのであれば、本来はわざわざ和訳する必要はない。しかし、教師（や学習者本人）は学習者が何をどれだけ理解しているのか（いないのか）をどのように確認したらいいのだろうか。学習者が分かっていることを、（例えば教科書の内容に沿って）一から講義・解説する必要などない。また、本当は分かっているにもかかわらず、教師が学習者は当然分かっているものとして進めてしまうと、彼らの理解につながらない。学習者の現状にあった指導・授業を行うためには、教師と学習者の両者が現状を把握する必要がある。そのための手段として和訳を使用するのである。文法や文構造の理解度に関する現状を把握し、情報を補ったり修正したり確認したりした後に本来の活動に入ることができるのである。

2. 4. 和訳のあと

本稿における本来の活動とは、以下の目標を達成するための活動のことである。

- (11) 英語で書かれた文章を読みながら英語という言語についての理解を深め、さらに、事実を用いて考察するという作業を通じて論理的思考力を養う。

この目標を達成するために、授業の内容を大まかに二部に分けている。ひとつは、読解力とは、英語のルール（文法）を適切に用いて、意味解釈のための計算ができる力であるということ等を学ぶことである。ふたつめが、言語事実（英語の知識）を習得しながら、その事実を用いて論理的に考えるということである。今回は特に前半の活動を中心にした授業の実践報告をする。

文（文章）を読んで理解することというのは、本来は言語化された概念を理解することであるため、英語という言語によって表された概念をわざわざ日本語という言語に置き換える必要はない。しかし、文法の理解度を確認するために和訳を用いるように、概念をどのように読み取って理解しているのかを確認するため、つまり思考を具現化するために、それを表出する必要がある。言い換えれば、自分の言葉で読み取った概念をアウトプットできれば、つまりそれは、理解しているということになるのである。書かれていることがつまりどういうことなのかを自分の言葉で表せるのであれば、使用言語は英語でも日本語でもよい。ただ、読み取ったことを、より自由のきく第一言語（母語）で表すことができれば、深く理解していると判断しやすい。英語と日本語では、同じ概念を表すにも、その言語の特徴により、アウトプットの仕方が異なる。⁹ 英語で書かれた概念を日本語でアウトプットし直すためには、英語の文法と日本語の文法のそれぞれを適切に理解している必要がある。

この概念のアウトプットを「解釈」と呼ぶ。文の解釈には、個人の価値観や経験なども含まれやすいが、しかし、自由に際限なくなされるものではない。「より客観的であること」を基準とするとき、解釈にも客観性を要求することになる。2.3節で述べた和訳に取り入れるべき要素によって、解釈に制限を与えることができる。つまり、文法を理解していれば、その文が表す概念を適切に読み取ることができるはずなのである。和訳は、教師と学習者が、学習者の

⁹ 両者の差を一般向けに分かりやすく説明したのが伊藤（2014）といえるだろう。

文法事項の理解度を確認するための手段であると同時に、文の解釈を得るための根拠として使う道具となり得るのである。和訳と解釈を連動させた実際の活動内容を3節で見たい。3.1節では、文を適切に和訳できていればより適切な解釈を得られるということについて、3.2節では、和訳が適切にできていれば、自らのアウトプット（解釈）を、なぜそのようにしたのか論理的に説明できるということについて、そして、3.3節では、その他の力（特に書く力）にも和訳や解釈を通じて獲得した知識や理解を応用できるということについて実例を挙げて報告する。

3. 実践報告

3.1. 和訳から解釈を得る

和訳と解釈を適切に自分の言葉で述べることの練習として、授業の冒頭5分程度で以下のような小テストを行っている。

(12) 小テストの例

1. 次の文を単語の意味や文法（文の構造）を理解していることが伝わるように自然な日本語で訳しなさい。

Life is not fair; get used to it. (= (7))

2. 上記の言葉は、つまりどういうことを言っているのか。得られる解釈を分かりやすくかみ砕いて説明しなさい。

このような二段構えの問いにすることで、文を解釈するためには、文内の情報を根拠にしなければいけないことを理解できるようになる。実際の小テストで得られた学生の解答から、どのように理解につなげていくのかを見ていく。

(13) There are two kinds of failures: those who thought and never did, and those who did and never thought. (Laurence Peter)

(13)の文における failures を「失敗」と訳した学生と「失敗者」と訳した学生に分かれた。学生は、本文においてどちらの訳が適切かを考え、そして、なぜそのように考えられるのかを説明することを求められる。¹⁰ ここで使わなければいけない文法情報は、節がコロンで結ばれていること、そして、第二節の主語が who という関係節で修飾されている those であるということである。この情報を用いて、failures の訳が「失敗者」となるほかないことを論理的に説明することで、まず、ただ failure を辞書で引いて、どの対訳がいいのかを選ぶだけでは不十分であるということを学ぶ。そして、この文はどのような者が失敗者であるのかということ述べた文であることを解釈できるようになる。次の例は、複数の文がどのような意味をもって並べられているのかを考えるのに利用したものである。

¹⁰「失敗者」と訳せたからといって、実は必ずしもコロンの機能を理解しているとは限らない。また、なぜ「失敗者」と訳せるのかを説明できる学生は少ない。文法の知識があることと、論理的に説明できることは別の力である。

- (14) Success is not the key to happiness. Happiness is the key to success. If you love what you are doing, you will be successful. (Albert Schweitzer)

この例文の最初の二文を (15) のように訳す学生が多い。

- (15) 成功は幸せの鍵ではない。幸せは成功の鍵である。

このように両方の文の主語に対して話題マーカ―の「は」を付与するのは不自然であることを指摘し、学生にその理由を問う。この問いについて考えることで、学生は、第一文の not は、第一文と第二文とを not...but という対比でつなげる役を担っていることに気づく。この構造に気づくと、自ずと第二文の主語を「が」でマークすることになり、(16) のように訳すようになる。

- (16) 成功は幸せの鍵ではない。幸せが成功の鍵なのだ。

ここから、第一文と第二文は対比の関係にあると理解し、最初は (17a) のように書いていた解釈も、(17b) のように修正され、理解が解釈に反映されることになる。

- (17) a. 成功は幸せのきっかけにはならない。幸せは成功につながる。(略)
 b. 成功することが幸せにつながると考えがちだが、そうではなく、実際は、幸せになることで成功につながるのである。(略)

(学生 T の記述：原文ママ)

思い込みの「定訳」を付しているだけでは、正しく文の解釈を読み取れないことが次の例で示される。

- (18) a. You cannot teach a man anything; you can only help him to find it within himself. (Galileo Galilei)
 b. あなたは、人に何も教えることはできない。つまり、あなたはその人の中にそれを見つけるのを助けられるだけである。(和訳)
 c. 誰かに何かを教えることはできないが、相手も持っている能力などを見いだすのを助けてあげることができる。(解釈)

often という語を常に「しばしば」と訳すのと同じように、find という語に対しては、疑問を持つことなく「見つける」と訳す学生がほとんどである。(18a) の文内における find に対しても、ほとんど全員の学生が「見つける」と訳し、(18b) のように文を訳した。この訳から、(18c) のような解釈が導かれた。人は誰もが他者の内なる力を見いだしてあげられるほどの能力を有するのだろうかと問うと、学生は苦笑いしながら首を横に振る。そして、(18c) のような解釈を自ら出しながらも、何か腑に落ちないというのである。英英辞典で語の定義を調べてもなお、find の訳は「見つける」であると答えることから、彼らは find のもつ知覚の意味だ

けしか理解していないことが分かる。しかし、find は知覚と認識の両方を表す語である。正しい概念を得るためには、この語がどのような文脈で使われているのかを理解する必要がある。(18a) で注目すべきは teach という語が使われている点である。教えるという行為は認識に関わるものである。さらに、see という語も知覚と認識で用いられることを例に挙げながら指摘すると、(18a) における find が表す概念は日本語では「見つける」ではなく「分かる」に対応するのだと理解できる。英語母語話者は、なぜこの点が問題になるのか分からないという。つまり、(18a) の文を読めば、自ずと find を認識の意味で解釈するのである。find は「見つける」であるという思い込みの「定訳」では文意は理解できず、文がもつ全ての情報を使って考えなければいけないのだということを学生は理解することになる。(19) は (18c) の解釈をした学生が解釈しなおしたものである。

(19) 我々は誰かに何かを教えるなどということはできないのである。できることは、ただ相手が知ろうとしているその何かを自分の中で理解できるように手助けをすることだけなのである。

このように、文を解釈するためには、文法や文構造の情報が必要である。つまり、文法や文構造を正しく理解していなければ、文を正しく解釈することはできない。学生は文を和訳することで、多くの場合自分が正しく文法を理解していないことを認識し、その状態では適切に文を解釈できないのだと気付く。そして、文法を正しく理解して知識を獲得することで、その知識を使って文を解釈できる、つまり、文を読んで理解できるようになる。この活動を繰り返すことで「読めた」「分かった」という感覚を得ることができる。この感覚は、自分のアウトプットの理由を、文法などの情報を根拠に説明できたときにさらに強くなる。適切に和訳でき、文法や文構造の理解を解釈に反映できるのであれば、自分のアウトプットがなぜそのようになったのかということを、文の情報を根拠に説明できるからである。

3. 2. 解釈を論理的に説明する

この節では、文法と解釈の関係を理解するための活動を例示する。アウトプット（結論）の理由を、根拠（証拠）を用いて説明することで、論理的思考力を養うことができ、また、どのように文を解釈すべきなのかというメカニズムを理解することができる。実際には授業中にも教師とクラス間のインタラクションや学生同士のアクティブラーニング形式などでこの活動を行っているが、ここでは期末試験における問いと学生の解答を例にしてこの活動の意義を指摘したい。

(20) 問：以下のテキストから、she にあたる女性が書いたお礼状 (the note) が、大学院に合格するための計算高さからではなく、純粋な感謝の気持ちから書かれたことであることが分かる。このような解釈になる根拠となる表現を指摘し、それらの表現がなぜ根拠となり得るのかを分かりやすく説明しなさい。¹¹

¹¹ どの表現が根拠となり、どのように説明され得るのかということは、授業中に全体で共有している。さらに、実際に論述形式でアウトプットし、友人間で添削し合うという活動をしている。

The note hadn't been sent to me, or any other faculty member. Instead, she had mailed it to a non-faculty staffer who had helped her with arrangements when she came to visit. This staff member held no sway over her application. It was just a few words of thanks to somebody who, unbeknownst to her, happened to toss her note to him into her application folder. Weeks later, I came upon it.

(from "The Lost Art of Thank-You Notes" in *The Last Lecture*)

- (21) まず, a non-faculty staffer という表現から, 受験に対して, 合格か不合格かを判断する人に対して感謝の気持ちを書いたのではないというのがわかる. もし, 合格したくて計算して書いたならば, 合格不合格かを定める面接官に書いたはずだ.

次に, a few words というところから, 計算高さではなく純粋な気持ちだというのがわかる. その理由として, 計算してお礼状を書くのならば, ほんの数語ではなくたくさん言葉の言葉を連ねたはずである. a few words から, 本当に必要最低限の感謝の気持ちを書いただけであることが読み取れる.

そして, happen to という表現から, 必然的や意図的ではなく, 偶然たまたまの出来事であったことがわかる. たまたまお礼状がはさまっていたということからも, 計算されたものではないことが読み取れる.

以上の理由により, お礼状が合格するための計算高さからではなく, 純粋な気持ちから書かれたものだと解釈できる.

(学生 S の解答: 原文ママ)

(21) は比較的好く書けているものである. 文法を理解し, それを解釈に反映できる力と, 論理的に書ける力は別のものであるが, 文法と解釈の関係を理解するための活動を, 論理的思考力の育成とそのアウトプットのトレーニングに用いることができる. 本文内で用いられている a few words や happen to という表現がどのような意味を持ち, どのような機能を果たすのかを理解できていれば, 各表現が何のために当該箇所でも用いられているのかが理解できる. そしてその理解を文解釈に反映できる. どのように反映されるのかを論理的に説明できれば, 説得力のある理由となる. このような活動をするためには, 文法の理解は必須となる.

3. 3. 書く力との関係

文法を理解していれば適切な和訳が出されるはずであるということと同じ事が, 英作文に対してもいえる. つまり, 文法を理解してれば適切な英文が書けるはずだということになる. 畠山(編)(2014)は, これを英作文指導の点からまとめているが, 本質的には同じことをいっていると考えられる.

- (22) 英作文の指導とは, 簡単にいってしまうと, 学生が書いた英文でダメなところを見つけ出し, そしてそれをチェックすることである. つまり, 非文を見つけて, それがなぜ非文であるかを学生に教えてやることである. (中略) 学生の英作文のチェックをするにあたって, 学生がどこに躓き, どのような知識が不足していて, そしてどこがどう間違っているのかを正しく把握しようと思ったら, チェックする側には, 英語に関する膨大な知識が要求される. また, 和文英訳のチェックともなると, 日本語に関する

膨大な知識が要求される。¹²

(島山 (2014 : 161))

学習者には常に指導者がついていないわけではない。英語の力を伸ばすには、授業時間外にも地道に勉強する必要がある。(22)のような視点を学習者自らが獲得すれば、より適切な英語を書くことができる。指導者が学習者の書いた英文が非文である理由を説明できるのは、文法の知識があるからである。知識があり、それがどのように文に反映されるべきなのかを知っているからである。学習者がこの理屈を知れば、アウトプットする際にどのように書くべきかを計算でき、最終的には非文はできあがらないはずである。非文を書いて、間違いを指摘され、直すということを永遠と繰り返すのではなく、そもそも非文を書かないようにならなければ全く意味がない。やはりここでも文法の理解が必要なのである。

英文を和訳することで文法の理解度を確認し、足りなければ知識を増やしていく。そして、英語を読むときだけではなく、獲得した知識を英語に関する全ての力に使っていければ、リーディングの授業において和訳を手段・道具として用いる意義がある。

4. おわりに

本稿は英語のリーディングの授業の実践報告をした。英文読解では、和訳することが否定されがちでありながらも実際は多くの現場で用いられている。本稿は、和訳することを目的とするのではなく、手段・道具として用いるという方法を例示したものである。英文を和訳することで、そのアウトプットから、教師と学習者の両方が、学習者の文法知識の理解度や適切性を確認できる。つまり、確認するための手段として和訳を用いるのである。

3節で報告した授業例からは、結果的には、文法の理解とそれを適切に使用できることが英語学習には不可欠であると主張することになるのだが、本稿ではこれについては論じない。

最後に、英語で書かれた文章の内容に焦点をあてた授業だけではなく、文法をはじめとした、いちいち細かい点を「なぜだろう」と考えて、それを説明することを中心とした授業からも、学生が多くを学んでいることを報告して終わりたい。ある学生は接客業のバイトをしているのだが、その店舗では客に何かを提示するときに「～の方になります」という表現を用いてはいけないと指導されているという。店長から、その言い方が失礼にあたるからと説明され、当初はそれで納得していたという。しかし、大学での英語の授業において、「なぜ?」「なぜこの言い方をするの?」「英語の文法からどうやって説明できるの?」ということを繰り返し問われていく中で、なぜ「～の方になります」という表現が失礼になるのだろうかという疑問がわいたという。¹³

また、別の学生は、友人が別の友人に対して、「悪くないね」と褒めているのを聞いたときに、なぜ「いいね」といわないのだろうかと思ったという。その一週前の授業で以下のような例文を扱った。

¹²そのため、英作文の指導には理論言語学の知見が必要であると島山(2014)はいう。本稿が扱う授業の特徴も、教師(著者)が言語学を専門としているからこそそのものといえるかもしれない。

¹³多くの学生から「先生の授業は専門の授業以上に疲れます」という声を聞くのだが、それは学生が間違いにきちんと頭を使って考えているからだだと解釈している。それと同時に、勝手に褒め言葉だと受け取ることにしている。

- (23) People who are blessed by serendipity are not reluctant to admit their good fortune.
(from *Serendipity*)

(23) は、なぜ、同じ意味概念を表す they are willing to admit ではなく not reluctant to という否定の形で書かれているのだろうかとクラス全体に問うた。これを受けて当該の学生は、「悪くないね」という表現は、単に「悪い」という評価を打ち消しただけであり、絶対的に「いい」と言っていない点で褒め言葉にはならないという結論を自分なりに出した。

言語学の授業ではないし、誰もが言語学者のようにことばを捉える必要など全くない。しかし、このように学生たちは、何気なく使っている日常のことばに注意を向け、そして「なぜだろう」と考えることを苦にしなくなっている。これも、本稿が報告したような授業を行うことのひとつの成果といえるだろう。

参考引用文献

- Cook, Guy (2010) *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford University Press. [斎藤兆史・北和文(訳)『英語教育と「訳」の効用』研究社]
 Hasegawa, Yoko (2012) *The Routledge Course in Japanese Translation*, Routledge.
 畠山雄二(編)(2014)『ことばの仕組みから学ぶ 和文英訳のコツ』開拓社。
 Howatt, Anthony and Henry Widdowson (2004) *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press.
 伊藤笏康(2014)『逆転の英文法—ネイティブの発想を解きあかす』NHK 出版。
 MacWhinney, Brian (2006) “Emergentism —Use Often and With Care—,” *Applied Linguistics* 27, 4, 729-741.
 大澤 舞(2014)「論理的思考力を伸ばす英語の授業の実践報告」『東邦大学教養紀要』45号, 25-37.
 大津由紀雄(編著)(2012)『学習英文法を見直したい』研究社。

テキスト

- The Last Lecture*: Randy Pausch (2008), Hyperion.
Serendipity: Accidental Discoveries in Science: Rooyson M. Roberts (1989), Wiley.