

日本語学習者の「文脈」への気づきを促す： 英文和訳の授業での試み

鶴田庸子

要旨

日本語学習者がより高いコミュニケーション力を身につけるには、文文法の知識に加えて日本語の談話構造的・語用論的・社会言語学的側面の特徴の知識も習得する必要がある。そうした習得には発話を文脈との関係において捉える姿勢が必要となる。学習者が発話を文脈と関係づけながら捉えることの重要さに気づき、そのような捉え方を習慣化するのを援助する授業活動のひとつとして、英文和訳の授業を活用することができる。英文テキストがどのような文脈でどのような談話構造で書かれているか、また、テキストの中の特定の部分が文脈上どのような機能を果たしているかといった検討が、その英文テキストを適切でわかりやすい日本語の文章に翻訳するためには不可欠だからである。授業の受講者が個々に行なうそうした検討とともに、受講者どうしでのディスカッション、教師によるディスカッションテーマの提供や明示的説明、フィードバックなどの方法を取り入れた授業によって、受講者は発話の文脈に一定程度まで意識を向けるようになる。

キーワード：気づき 文脈 語用論 明示的ディスカッション 翻訳

1 はじめに

文文法的側面の習得に問題がほとんどない、あるいは全くない日本語学習者でも、その発話¹に円滑でない部分、すなわち、わかりにくさ、文脈にそぐわないという違和感、あるいは対人的な不適切さなどがあることは珍しくない。Schmidt (1993) の主張するように、言語の語用論的な機能や文脈的な要素は、第2言語の学習者にとって目立って注意を引くものではなく、その言語でコミュニケーションを行なう環境に長くおかれていても気づかずに見過ごしてしまいがちなものである。

そうであれば、日本語学習者の大部分について、円滑なコミュニケーションが行なえるようになるためには何らかの手段によって日本語の談話構造的・語用論的・社会言語学的側面の特徴に気づかされる必要があると考えなければならない。言語の談話構造的・語用論的・社会言語学的のそれぞれの側面に気づくとは、いずれも発話と文脈²との関係に意識を向ける

¹ 「発話」は一般に音声による言語産出を指して使われるが、本稿では音声によるものと文字によるものの両方を指して使うことにする。

² 「文脈」を本稿では、ある談話の中での前後の関係だけでなく、より広く、ある発話が行われる社会的状況や社会言語学的要素を指す用語としても使うことにする。

ことを必然的に含む。本稿では、学習者が発話を文脈と関係づけて見ることの重要性を理解し、そのような捉え方を習慣化するよう促すのに役立つと思われる授業の内容とその結果を報告する。

授業では、第2言語教育で目的言語の談話構造的・語用論的・社会言語学的側面の特徴への気づきを促す方法として広く使われるもののうちから、学習者の産出への明示的・非明示的フィードバック、学習者どうしでの明示的なディスカッションを、いずれもメタ言語³を使用しつつ行なう。（使ったメタ言語の例は、以下で《 》に入れて示す）その際、特徴的な方法として、上記のクラス活動を文章の翻訳（以下、特に断らないかぎり、英文和訳を指す）という、談話構造的・語用論的・社会言語学的側面の指導に使われることはあまりないと思われる活動を通して行なっている。

以下では、まず授業内容を紹介し、その効果と課題を述べ、最後にこうした指導を翻訳の授業で行なうことの優位点に簡単にふれる。

2 授業の概要

以下で授業内容とその結果を報告するのは、私が過去十数学期間、本学で担当している留学生対象の2種類の翻訳の授業である。ひとつは全学共通教育科目としての日本語科目のひとつで、社会科学を中心としつつも広範な領域の話題を内容とした一般的読者対象の英文テキストを主な教材とする⁴。もうひとつは大学院入学試験受験準備のための補講日本語授業で、もっぱら商学分野の専門英語文献を使って和訳の練習をする授業である⁵。前者は上級レベルの日本語力をもつことが受講条件となっており、一方、後者の授業は初級修了レベルから上級レベルまで異なる日本語力の留学生が受講する。いずれのクラスも受講者数は最大で20名程度であり、国籍・母語は多岐にわたる。（英語を母語とする学生の受講者全体に占める割合は高くなく、ゼロという学期もめずらしくない。）

翻訳作業は各受講者が授業までに宿題として行ない、教室ではクラス全体で互いの翻訳結果を見て比較、評価などをし、疑問点を挙げ、ディスカッションを行なう⁶。教師は英文テキストを選定し、受講者の翻訳活動へのフィードバックをし、受講者からの質問に応じ、ディスカッションのテーマを提供し、訳文の代案を示す。

3 授業での活動

英文テキストの選定では、文脈を参照することの重要性に気づいてもらうのに役立つ特徴をもったテキストであるかどうかだけでなく、受講者が興味をもちそうな内容か、専門性の

³ ここでは、ある言語現象を記述するのに使用される言語形式を指す。

⁴ 「日本語選択・翻訳」

⁵ 留学生センターが開講する「中上級・翻訳による作文」

⁶ 受講者が互いの訳文を読む方法は、各学期の受講者数、教室の条件などによって、黒板に書く、OHPを使う、コピーを作って配布する、などから適当なものを選ぶ。

程度が受講者に合っているか、なども考慮している。以下では実際に使用した英文テキストに即して、授業内容を具体的に紹介する。

3.1 談話構造的側面への気づき

学期の初回授業での説明で、この授業が英文和訳を通して日本語の文章表現力を高めることを重要な目標のひとつとしていること、および、そのために翻訳に際して特にテキストの文脈に注意を払うことを伝える。そして、翌回までに和訳してくる英文テキストとして、T1のようにある部分をマークしたものを渡し、必ず全体を読んで理解してから指定部分（枠で囲んだ部分）だけを訳してくるよう指示する。

【T1】⁷

The economic interaction between the United States and Japan is an endlessly fascinating subject. From the mid-1950s, after its remarkable recovery from wartime devastation, through the 1980s, Japan expanded faster than any other major industrial economy. It largely displaced America as the dominant player in worldwide markets for manufactures – first in light industries such as textiles and consumer goods, and then in many areas requiring prime engineering skills, such as automobiles and electrical machinery. Even from 1992 to 1995, when Japan suffered a prolonged economic recession (which is part of the syndrome of the ever-higher yen, to be explained in this chapter), its trade surpluses in high-technology industrial goods remained robust.

Innumerable books, journal articles, and newspaper stories sought to explain Japan's mercantile success – and to determine whether that success constituted a threat to particular American industries or to the American economy in general.

第2回の授業では、受講者は互いに書いてきた訳文を見比べ、気づいたことを自由に発表する。この段階での受講者の発言は、特定の語の訳語として何が適当かを問題にするものがほとんどである。T1 と言えば、innumerable を「たくさん」のと訳した受講者が他の受講者の選んだ「数えられない」や「無数の」などと比べてどちらが正しいかを問うといった文法レベルの事項についての質問である。文章全体と枠内の部分との文脈の関係に関わる発言が出されることは稀であり、文章全体との文脈的关系に気を配りつつ翻訳をするというのがどういうことかを理解している受講者はこの段階ではないかといってよい。

しかし、受講者が日頃から苦手意識をもっている言語形式の用法が実は文脈に依存したものであることを示すことで意識を文脈に向けさせることができる。例えば、「・・・本や新聞

⁷ McKinnon, R.I. and Ohno, K. 1997, *Dollar and yen* より。

記事は・・・」とした訳文と「・・・本や新聞記事が・・・」とした訳文とを比較検討するように言うと、ハとガの使い分けは悩むところだという発言が出ることが多い。そこで、テキストのこの部分が前段落と無関係ではなく、前段落で示された日本経済の歴史的発展を踏まえてその成功に関する本や新聞記事のことへと話が発展していていることを確認したうえで、ここでは、すでに言及済みの《もう出てきて話題になっていること》とそれ《についての新しい話》を書く場合のハとガの用法を次のような要領で説明する。

- ①このような文脈で読み手に強いる情報処理量が最も少なく済む訳し方は、まず《もう出てきて話題になっていること》に言及し、次にそれ《についての新しい話》を示すという順序で書くことである。

例：「その成功・・・については、多くの書籍や新聞記事で説明が試みられた。」

しかし、その逆の順序で言及することもできる。

例：「多数の本や新聞記事がその成功・・・を説明しようと試みた。」

- ②2例から分かるように、どちらの順序で言及するかにかかわらず、《もう出てきて話題になっていること》の後にはハが使われ、《についての新しい話》の後にはガが使われる。

- ③したがって、この文脈では「新聞記事」の後にはガが使われ、ハは使われないが、別の文脈、例えば、ある美術館の紹介文という文脈で「・・・。美術館の地下には、よそでは見られない貴重な本や新聞記事が多数保管されている。そうした本や新聞記事（ ）美術に関するものだけでなく、・・・。」では（ ）内にハが使われる。

このような説明をしたあとで、T1の枠内を訳す前に前段落を読むようにとした前週の指示の意図が何であったかを説明することになっている。

上の①から③の説明を受講者が理解したかどうかを確認するために③のような対比的な文脈ペアをその場でいくつか挙げて言語形式の選択を尋ねると大多数が的確な反応を示すことから、このような説明を受講者は一般によく理解すると考えられる。しかし、その理解が文脈を意識することの習慣化に結びつくかという点では学習者間に大きな差がある。上級レベルに達した学習者はすでに固定化した用法を無意識に使っていて、あらためて吟味することの必要性を思い起こすのが難しいようである。

しかし、その一方で、この気づきを確実に内在化する受講者も少数ながらいる。そして、そのような受講者がディスカッションを通して他の受講者に文脈を考慮することを授業中に何度も思い出させるという現象が起り、それによって後者がしだいに気づきを習慣化していったという学期もある。そのような場面ではメタ言語の使用も重要な役割を果たす。教師、あるいは受講者のひとりが、例えば《についての新しい話》と言うだけで、クラスの全員が前回までの授業で取り上げたことのどれが言及されているかをすぐに理解し、それが記憶の助けになるとみられる。ここでメタ言語として使う用語には、専門用語ではなく日常用語を

使うようにしている。この授業で取り扱っているような情報を受講者が教室外で周囲の日本語話者たちから得ようとするときに、一般的な用語を使ったほうがそうした援助が受けやすいのではないかと予想からである。例えば、「発話内効力」の代わりに《ニュアンス》を、「発話行為」の代わりに《文章全体の中での役割》を使っている。

3.2 語用論的側面への気づき

文脈の理解はまた、文章中のある部分が遂行する発話行為を知るためにも必要となる。T2の下線部分は、一卵性双生児の類似度を、別々に育った場合と一緒に育った場合とで比較し、同時に、幸福感におけるその類似度と不幸感におけるそれとの比較も述べられるという複雑なものであるため、簡潔明瞭に訳すのはかなり難しい⁸。下線部分が、それに続く部分との関係から、双児の幸福感における類似度と不幸感におけるそれとを対比する部分であることを理解し、そのことが明瞭に分かるように訳すかどうか、訳文の読みやすさを左右する。

【T2】⁹

In a study at the University of Minnesota, twins (some raised together and others who had grown up apart) were tested for a wide range of personality traits. In terms of happiness — defined as the capacity to enjoy life — identical twins who were separated soon after birth were considerably less alike than twins raised together. But when it came to unhappiness, the twins raised apart — some without contact for as long as 64 years — were as similar as those who'd grown up together.

Why is unhappiness less influenced by environment? ...

受講者の訳文では、「幸福（生活を楽しむ力と定義される）の場合、生まれてすぐ離された一卵性双生児は一緒に育てられた双生児よりめだって似ていない。しかし、不幸の場合、離されて育てられた双生児（64年も連絡を取っていない双生児もいる）は一緒に育てられた双生児と同じぐらいよく似ていた。」のように、この部分が何を《対比》しているかが明確でないだけでなく、ある2つのものを対比している部分だということさえも明瞭でない文章になっていることが多い。この部分が対比という機能を果たす部分であると解釈するのが妥当であることを確認したうえで、それを明白に伝える形式としては、原文の *but* をシカシより、トコロガ、イッポウ、～ニタイシテなどと訳すほうが適当であること、また「幸福感に関しては」「不幸感に関しては」のように対比を表すハを使うことも同じ効果を生むことを指摘する。

⁸ しかし、ある学期に次のように的確に訳した受講者がいた。「人生を楽しむ受容力と定義される幸福感においては、生まれた直後に引き離された一卵性双生児は一緒に育った一卵性双生児に比べて類似性がかなり低かった。ところが、不幸感においては離れて育った双児も64年間接触がなかった人すら一緒に育った双児と同様に類似していた。」

⁹ Smith, L.C. and Mare, N.N. 2004, *Concepts for Today: Reading for Today Series*, 4 より。

ある部分が談話全体の中で遂行している発話内効力への気づきは、受講者にとって 3.1 で見た談話の展開への気づきよりさらに習慣化するのが難しいようである。受講者によっては、同じような例に遭遇したときに教師が指摘すればそれ以前に取り上げた関連例を思い出すことができる程度まで内在化している場合もあるが、教師の指摘を受けずに気づくところまで到達するのは困難であることが多いようである。

3.3 社会言語学的側面への気づき

T1、T2 と比べるとずっとくだけた文体のテキストである T3 では、文章が書かれている文脈の社会言語学的特徴が取り上げられる。T3 ではまた、テキスト内で特定の発話内効力を持つ発話が行なわれるが、それがテキストの文体的特徴を構成する要素のひとつとして使われていることも T1、T2 にはなかった点である。授業の流れ、すなわちテキストの内容の展開に沿って見ていくことにする。

【T3】¹⁰

On what day of the week was your tenth birthday? In what years did your birthday fall on a Tuesday? In the year 2000, how many days are there between your birthday and Easter? What was the weather like the day you turned 21? The year is 913360; on what day of the week will June 6th fall that year? If you were still living in that year, how old would you be?

Don't know? George does.

George and his identical twin brother, Charles, are simply astounding. They are calendar calculators. Give them a date and they can give you the day of the week over a span of 80,000 years, 40,000 backward or 40,000 forward. Ask them to name in which years in the next 200 (or any 200) Easter will fall on march 23 and they will name those years with lightning rapidity, faster than a computer and just as accurately....

このテキストについて気づくことを尋ねると、受講者たちはそれまでに使ったテキスト(学術的な内容の一般読者または研究者向け文章が大部分)と比べると「フレンドリーだ」「手紙っぽい」「話しかける感じがする」「気持ちが入っている」などのコメントをする。こうした発言を発展させることで行なうことのできる授業としては次のようなものがある。

①訳文にも「手紙っぽい」「話しかける感じ」などの感じをもたせたいと思った場合、どのような工夫ができるかをディスカッションテーマとして提示する。このディスカッションで

¹⁰ Treffert, D.R.1989, Extraordinary People: An Exploration of the Savant Syndrome より。

は、終助詞を多用した普通体の E メール文のような文体を選ぶことがよく挙げられる。そこで、日本語では文章によってフレンドリーに語りかけようとするときに普通体と終助詞が共起する文体を選ぶのは、読み手が特定の親しい人であればふつうのことだが、読み手が不特定多数の人であるときは一般的でないこと、すなわち、コミュニケーション媒体と読み手との社会的距離と文体選択との関係という社会言語学的側面に言及する。

②冒頭の疑問文の羅列部分について、この部分は原著者が読者に「話しかけて」と感じられるが、原著者は読者に返答を求めていると思うかと尋ねてディスカッションを促す。そこから、英語の疑問文は、返答を求めて《質問》する文脈と、《疑問》を投げかけて読者に《検討を促す》、かつ／または、自分がこれから述べようとしていることへの導入として《話題を提示する》文脈との両方で使われる言語形式だが、日本語では、《質問》では「…か」など（カとその変種）が使われ、一方、《疑問／話題提示》では「…でしょうか」など（ダロウカとその変種）が使われること、すなわち、英語で 2 種類の異なる発話内部効力を伝えるために単一の言語形式が使われるところで、日本語では異なる言語形式が使い分けられるという、両言語の語用言語学レベルでの差異に注意を喚起する。

③第 2 段落の Don't know? にも George does. にも原著者の「気持ち」が表れていると感じている受講者が多いことを確認したうえで、どんな気持ちだと思うかを尋ねる。受講者のコメントによって、前者については「もちろん分からないだろう」や、（分からないはずなのを知りながら）《皮肉あるいは冗談》を言っているという穿った意見が出れば「え、分からないって??」などの訳案を提示する。一方、後者については、特別な才能をもった George に対する《賞賛》の気持ちが表れているといった意見が出れば、ここでも「ジョージは分かる」より「ジョージなら分かる」と、ナラを使うことでそのような気持ちが効果的に表せるといった、発話内効力と言語形式についての語用言語学的情報を与えることができる。

3.3 で見た社会言語学的徴特徴については、もともと興味を持っている受講者が比較的多い。各学期、様々な語彙やそれ以外の言語形式に関して、文章でしか使わない語か、それとも会話でも使うか、といった質問は学期を通して出される。また、発話内効力の表現方法に興味を持ちはじめた受講者が、自分の表したいある効力を伝えるのにはどんな方法が使えるかという質問を頻繁にするようになることもある。しかし、ここでも個人差は大きく、こうした点にほとんど関心を持たない受講者もいる。

4 まとめと課題

以上、翻訳活動を活用して日本語学習者が発話の文脈に目を向けることを促す授業の授業活動例を具体的に報告した。この活動から分かることとして以下の 2 点を挙げることができる：
1. 学習者が発話を理解し、あるいは産出する際に文脈に意識を向けるように促す指導を翻訳の授業で行なうことは可能である。しかし、そのような指導が高い効果を上げる受講者と

そうでない受講者とがあり、後者についてはどのような条件を整えれば効果的な指導ができるのかを知ることが今後の課題である。学習者の母語と年齢が関与するとの報告がある（Lyster, 1994, LoCastro, 1997）が、さらに広範に影響因子を探ることで、こうした気づきをさらに促進する手がかりを得ることができるだろう。

2. 発話の文脈への気づきを促す方法として、明示的説明のほかに、明示的ディスカッションは効果的であるといえる。また、メタ言語の使用も有用である。

5 おわりに

現在、伝統的な第2言語習得の方法である文法翻訳法が日本国内で日本語教育の主要な方法として使われることは少ないと考えられる。しかし、言語Aで表現されていることを言語Bで理解できるように変換する活動である翻訳とは本来、原著者が読み手に伝えようとしている意味を過不足なく言語Bで表そうという努力であるはずである。それが外国語、あるいは第2言語の教育手段として採用されたときに、文の命題的意味だけに着目して、談話構造的・語用論的・社会言語学的など、文脈に依存する意味を無視した「文文法翻訳法」として定着してしまったのは、本稿の関心事から見ると不幸であった。本来の翻訳は日本語学習者に談話構造的、語用論的、社会言語学的側面に意識を向けるきっかけを提供する手段のひとつとして活用し得る作業である。

さらに、文脈への気づきを促す指導の手段としての翻訳には、自由作文と比べて次の特長がある。自由作文では、個々の学習者が異なった方略をもって異なった構造の談話を作るため、指導の一定部分を個人指導的に行なう必要が生じる。それに対して、翻訳であればすでに原著者がひとつの方略で作った談話が与えられ、クラス全体がそれを共有することができるため、授業クラスでの指導が容易になり、その結果、本稿で取り上げた仲間（ピア）活動も容易に取り入れやすいことから、より能率的で学習効果の高い指導が行なえる可能性がある。

引用文献

- Schmidt, R. W. 1993. Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. Kasper, G. and Blum-Kulka (eds) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press 所収 pp. 21-41.
- LoCastro, V. 1997. Pedagogical intervention and pragmatic competence development, *Applied Language Learning* 8, pp. 75-109.
- Lyster, R. 1994, The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence, *Applied Linguistics* 15, pp. 263-287.