

日本の英語教育の原点

—「英語で授業」から文法訳読への回帰—

English Education Most Effective for Japanese
—Integrated Grammar Translation—

大阪大学名誉教授 **成田 一**

PROFILE

著書に『パソコン翻訳の世界』（講談社現代新書）、『日本人に相応しい英語教育』（松柏社）など、編著に『こうすれば使える機械翻訳』（バベルプレス）、『英語リフレッシュ講座』（大阪大学出版会）があるが、日経、読売、朝日新聞、『英語教育』、『新英語教育』で独自の英語教育論を展開。公開講座「教員のための英語リフレッシュ講座」（大阪大学）を10余年企画運営し、「英語教育総合学会」を主宰。

1 はじめに

学校における英語教育が文法訳読式からコミュニケーション英語に転換して20年経過し、生徒の英語力の全般的な低下が各種の研究や試験成績の追跡調査などを通して報告される中、高校においては「英語で授業」が2013年度より開始され、その問題点の検証もないまま、（2020年の東京オリンピックを睨んで）中学における「英語で授業」の方針が文科省から打ち出されている。このままでは、日本の公立の中学高校の英語の授業は、「教師のさほど明快でもない英語が分からないため、説明が理解できない」生徒の怨嗟^{えんさ}に包まれ崩壊する危機が間近に迫っている。

また、自民党の教育再生実行本部も（TOEFLなど）国際英語試験の成績を大学の受験資格や卒業要件¹にすることを「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」（2013年4月）としていることから、大学の英語教育も歪められようとしている。そこで今回は、コミュニケーションに偏向し劣化した英語教育を立て直す切り札として、「文法訳読式」教授法を改めて見直してみたい。

2 文法訳読の誤解

2.1 「英語で授業」の理論的な欠陥

コミュニケーションを構成する要因²の中で、最も重要なのは言語能力だが、（名ばかりの）「コミュニケーション英語」への偏向教育により文法・読解を軽視したことから、現在の日本の高校生は、（塾で文法・読解力を鍛えられている生徒を除き、）言語能力の根幹となる文法力が極めて脆弱で、「どうにか運用できる」ようなレベルにもなっていない。文科省は外国語教育の目標は「コミュニケーション力を伸ばすことのみ」として「英語での授業」を推進するが、それに従う学校においては、（指示の「教室英語」はともかく、説明になると、発音も表現もさほど適切とはいえないこと多い）平均的な教師の英語が分からなく、落伍する生徒が溢れるのが実情だ。

欧米での現代欧州諸語の教育において、早い段階で「外国語での授業」ができるのは、「母語（の意識下の文法・語彙知識）が応用できる」ためだ。それができない日本では、「日本人に相応しい英語教育」をしなくてはならない。理論的に破綻した学習指導要領の指針「英語で授業」や「TOEFLを入試と卒業要件に使う」とする自民党の無知な提言に振り回されることなく、日・英語の言語差と（言語と思考を司る）脳領域の生理を踏まえた現

1 国公立大学トップ30校の卒業要件をiBT 90点にすることを提言したが、これは英語教師でもクリアするのが難しい。大阪大学でも、これを満たすのは最難関の医学部医学科の学生の上位者のみ。全学部新入生平均は60点に達しない。文科省が英語教師に求める英検準一級、TOEFL550点（iBT 80点）の指針に達しているのは、中学で28%、高校で53%だ。

2 カネール&スウェイン（1980）によると、コミュニケーションを構成するのは、「文法的能力」「談話能力」「社会言語能力」「方略的言語能力」だが、これらは並列されるべき関係ではない。文法的能力こそがコミュニケーションの基盤（コア）能力なのだ。文法・語彙力を欠いてコミュニケーションは成立しない。

実的な英語教育を考えたい。

2.2 母語と異質な外国語の教育には文法訳読法

母語と共通性がほとんどない言語を外国語として学習する場合には、「ことばを使う仕組みである」文法の習得が極めて重要であるということは、どの国・地域における外国語学習においても認識される点である。このため、欧米でも、(ギリシャ語などの) 古典語の教育において、文法訳読式の教授法が伝統的に採用されてきた。

しかし、過去半世紀の欧米での外国語(現代語)教育においては、「直接教授法」(ダイレクト・メソッド)³ などコミュニケーションを中心にした教育が普及している。これは同じ印欧語であれば文法や語彙の共通性が大きいことから、母語の能力を活用して外国語が使えるためである。特に、(ロマンス語派、ゲルマン語派、スラブ語派など) 同じ言語グループ(語派)の言語の場合には(音韻変化はあるが)語彙も共通の起源なので、方言差⁴の調整を施す程度でその(外国語とされる)言語が習得できる。

しかし、コミュニケーション・アプローチが主流の欧米であっても、(中国語や日本語など)文法や語彙に共通性が全くない言語を教育するに当たっては、文法訳読法でしっかりと基盤を養う。文法は「母語との共通性があるか否か」といった関係によって「何をどこまで教えなければならないか」が違っても、文法の教育と学習なくしては会話も読解もできない。

2.3 文法訳読法は誤った指導方法なのか？

多くの日本人は、「英語を話せない」のは「日本の伝統的な英語教育が間違っているからだ」と短絡的に思い込んでいる。財界や政界の認識もこれを超えるものではない。それどころか、その教育効果の具体的な検証を全

くしないままに、文科省までもが「文法訳読法」を伝統的な英語教育の悪弊の旗印のように扱い、文法や読解については、教科書は疎か授業での扱いも大幅に減らし、コミュニケーション英語に偏向したばかりか、「英語で授業」にまで暴走してしまった。

ここで立ち止まり、本当に「文法訳読法が誤った指導方法なのか」ということはしっかり検討する必要がある。特に、2000年頃からは、欧米においても、「外国語教育における母語の使用」が、①文法や語法、語彙の言語的な説明、②(テキストの深い理解に不可欠な)文化・社会制度などの背景説明に際し、非常に有効で(外国語での説明より)効率的かつ適切な理解につながるという認識が高まっていることは指摘しておきたい。

2.4 文法訳読法の復権

欧米における外国語教育での母語使用の教育効果の認識に伴い、批判・排除されてきた「文法訳読法」についても、その重要性を指摘する論者が増えている⁵。言語的にも文化・社会的にもかなり同質的な親近性を持つ外国語の教育にあたってさえも、教育言語としての「母語の活用」や「文法訳読法」が有効であることが改めて認識されていることを鑑みると、英語とは(世界の言語の中でも)最も掛け離れた日本語を母語とする日本人の英語学習においてこそ、「文法訳読法」を見直すことは喫緊の課題である。

言語教育は外国語であっても(会話⁶など口頭運用を中心とする狭義の)コミュニケーションだけをやれば良いというわけではない。伝統的な文学や哲学もあれば、現代の政治・経済的な論説や社会・文化論的な論考でも良

5 『英語教育と「訳」の効用』(研究社)には研究論文が紹介。

6 会話は「今ここで」行われるのが特徴だが、メールや特にチャットは「今ここで」だけでなく、その制約のない時間空間を超える会話を行うのが特徴だ。なお、通常の音声による会話も技術的には夢ではない。聴き取りの能力が低い場合には、良質の音声認識・合成ソフトが97%程度の精度なので、これを使えば、相手の発話を文字化して読むことができる。タイピングしなくても、文字情報への変換を介して、音声で会話ができるのだ。なお、翻訳ソフトを介させると、日本語でも読めるが、さらに、これを音声ソフトで読み上げることも可能だ。これは双方向でできるので、対話者同士がそれぞれの母語で会話することもできる。ただし、これは翻訳ソフトの精度の高さがどれだけかに左右される。比較的簡単な文構造の発話であれば、実用レベルだが、日欧語間や日韓語間と違い、日英語間では解析ミスや誤訳がかなり入ることが避けられない。

3 「直接教授法」は19世紀末から20世紀初頭にかけて提唱された(Phonetic Method, Berlitz Methodなど)教授法の総称。外国語の学習過程を幼児の母語獲得過程と同じと仮定し、母語を使わずに目標言語を音声によって直接的に指導する教授法。

4 ロマンス諸語は、ローマ帝国が崩壊しローマ軍や行政官の撤退した後に地域方言化したものであり、文法も語彙も発音も極めて近い。ただし、フランス語は言語接触によりゲルマン語に特徴的な中舌母音や鼻母音を獲得したことから音声面でほかのロマンス諸語とは通じにくい。



いが、(文法・語彙力に支えられて)「じっくりと考えて読み込む」読解力の養成が重要である。それが英語力の根幹となり、英文を書いて発信するにも、発表や討議をするにも、基盤能力として欠かせない。そうした基盤能力を養成するのに確実に効果があるのは、かつての受験地獄時代に高度な読解力を育てた実績のある「文法訳読⁷」なのである。もちろん、音韻教育や運用訓練を行うことも重要だが、その基盤をしっかり養うことが前提だ。

「文法訳読法」を否定してコミュニケーション英語に偏向し、「英語での授業」を推進する学習指導要領では、これまで以上に英語基礎力の低下を招く危険が大きい。英語で授業しても、公立校の(聴解訓練が不十分なだけでなく、塾などで文法読解力の基盤が鍛えられていない)「普通の生徒」は聴き取れないので理解ができない。このために、説明された内容が(説明の)「英語が壁となって」全く分からず、授業が耐えられないほど苦痛になる。英語や教師が怒りや憎しみの対象にさえなり、英語学習に脱落する生徒を大量に生む。英語教育を破壊する元凶と言わざるを得ない。

2.5 訳読に対する誤解と批判

訳読というのは、「原文を母語に翻訳してその意味を理解する」作業だが、これは①「学習者の理解プロセスでの作業」と②「教授方略としての訳出・修正作業」とに分けて考察しなければならない。日本においては、漢文に「返り点」などを施して、日本語で読む「漢文訓読」の伝統があったが、この方略を英文においても踏襲し、英文中の単語ごとに訳語に換えて日本語の配列に並べ直す「逐語的な翻訳」が訳読であると解する向きもある。確かに、英語教育の初習段階では、授業でもほぼそれに近い読解法を採用しているだろう。

このためか、現在でも、訳読に対する典型的な批判としては、日本語に訳して意味を理解する過程で、「英語の成分配列を一旦日本語の配列に置き換える」といった認知的に不自然な処理を行っている、とするものがある。たとえば、「**I** do not know **the man** [who you talked

with at the party].」であれば、「**僕**は[君がパーティで話した] **男**を知らない」のように、「関係節を訳した後で先行詞の名詞を訳す」という英語の語順を逆転させた訳を行うほか、主文の述語についても、「主語の直後ではなく文末において訳出」する。しかし、これは英語と日本語の文成分の基本的配列を反映したものであり、翻訳としては当然の結果であると同時に、両言語の違いを認識させる(メタ言語意識を高める)効果もあるのだ。

また教授方法としてみても、文成分の配列が正反対になる言語を外国語として学習する初習の段階では、語順を逆転させる作業は避けて通れないやり方である。(これが日本語と朝鮮語、英語とフランス語がそれぞれ母語と外国語という言語対であれば、成分配列がほぼ同じなので、そうした語順を逆転させた意味理解過程は必要なく、外国語の配列のまま意味を取ることができる。)

「語順を逆転させて理解する」というのは、「対応する文成分のマッピング操作」であり、初習の段階では最も効率的で分かりやすい教育技法なのだ。したがって、日本の英語教育における訳読において、英語と語順を逆転させることを批判の対象にすることは、日本人が「初習段階で英文の意味を理解する際の基本的な仕組み」を否定することになる。

3 英文の脳内処理

本節では、学習者が英語にある程度習熟した段階での「脳内における意味理解プロセス」に焦点を当てて文法訳読を考察する。

3.1 脳内処理が英語運用の壁

欧米においても、「外国語教育における母語の使用」が、①文法/語法や語彙の「言語的な説明」、②(文化・社会制度や宗教・政治など)テキストの深い理解に不可欠な「背景説明」においても、非常に有効であり、(外国語での説明より)効率的かつ適切な理解につながるという認識が広がっていることは既に述べたが、このほか、(母語を使用して)③「明示的に文法を教える」ことが文法知識の習得に効果があるだけでなく、④「その知識を繰り返し使うことによって運用が自動化する」可能性

7 「文法訳読」と言うが、「訳読」は、文法をしっかりと教えた上で、その知識を踏まえて行う。訳読の授業中にも頻りに文法説明をする。訳読は文法と切り離せない教授技法なのだ。

を指摘する研究も増えている。

繰り返しになるが、「英語が話せない」のは文法訳読が原因ではない⁸。教育的側面では、①（口頭運用につなぐインタフェース）「発音・聴解のメカニズム」の説明とそれを踏まえた訓練がほとんどなかったことが大きい。だが、それ以上に大きな原因は、②英語が（リアルタイムの操作を要する「一致」や「WH移動」など、欧州語にはあるが、）日本語にない文法装置を含み、（言語獲得期を逸した場合、）脳内におけるその「文法装置の構築と操作の自動化」が日本人にとって極めて困難なことだ。これまで「日英語の言語差」の指摘はあったが、「言語差の何が最も妨げになるのか」を特定した研究はない。近年、拙著、新聞や雑誌、講演やセミナーなどで強調してきたことだが、本稿でも、「脳内の瞬間的な文法処理こそが、習得と運用の両面での越えがたいハンディである」ことを明確に指摘したい。

3.2 初習と習熟段階で異なる理解プロセス

文法訳読式を否定する議論において、よく持ち出されるのが、「一旦日本語に訳してから英文の意味を理解する」癖が付いて、「英文をそのまま理解できない」という主張だ。確かに、中学で英語を初めて教わる頃は、生徒は英文をその配列に沿って理解するのではなく、教師が日本語に訳した文を理解することにより、英文の意味を理解する。このため、生徒は自分で英文を読む場合でも、和訳してから、その意味を理解する。

ところが、習熟するにつれ、生徒は、英文の構造を解析しつつ、句や節といった成分ごとに意味を理解するようになる。そのプロセスでは、「まず和訳してから意味を理解する」といった「母語を介在させた意味理解」にはなっていない。初習の頃の「日本語への翻訳を介した

8 文法教育には、「難しい用語を使うとか、文法の正確さにこだわり、流暢に話せなくなる、不自然な文法作例を覚えさせる」などの批判もあり、実際、問題のあったケースも少なくないが、それで文法教育そのものを否定するのは大間違いだ。（準動詞構文や関係節などの）主要な文法は、「読み書き」、「聞き話す」など英語を使うための基盤であり、これを欠いて英語は使えない。用語にこだわらず、明快に主要な文法を教えることは極めて重要で、「聞き話す」ことは、それを基盤にして初めて可能なのである。「受験地獄」時代の高校生は、文法訳読式教育によって、(B. Russell, R. Lynd, A. Huxley など) 英米人にとっても内容の難解な文章を読み解く高度な英語力を習得した。

意味理解」から、英文の「直読直解」に転換する。脳内の文理解プロセスが変容するのだ。実際、そうならないと、「相手の話す英語をリアルタイムで聴き取る」ことも難しいし、ニュースキャスターの早口な英語をフォローすることは到底できない。

3.3 聴解と読解における作業記憶の制約

もちろん、ある程度習熟してきた段階でも、文が複雑で語彙や内容が難解だと、文の解析と理解に必要な作業記憶（ワーキングメモリー⁹）の持続時間を超えても、文の処理が終わらない。話された英文ならば、処理途中で先行成分の情報が記憶から失われるが、書かれた英文ならば、「戻り読み」作業により情報を確認／復元して処理を完遂できる。しかし、多くの英文を読んで、さらに語彙力が増え読解にも十分に習熟すると、解析処理が速くなり、大抵の文は作業記憶の持続時間内に処理が終了する。このため、読み手にとって特に難解でない限り、「戻り読み」はそれほど頻繁には起こらない。

3.4 深いレベルの思考は母語で

中級段階に入る頃には、「日本語への翻訳を介した意味理解から直読直解への転換を早める」訓練を行っても良い。これには、①（初見の英文を）「音読しながら意味を理解する」とか、②（読み上げられた）「英文を聴き取りながら意味を理解する」といった方略がある。もちろん、③速読や多読もある。

ただし、生徒にとって難しい語彙や概念、内容や論理が

9 最近の脳科学では、左前頭葉ブローカ野の統語処理（「移動」、「埋め込み」、「かき混ぜ」をそれぞれ司る部位も特定されている）を担う領域の上部に隣接する部位がワーキングメモリーの領域となっておりとされる。母語の場合は、文法を内蔵するブローカ野において「統語処理が自律的な作動で完結」する。また、欧州諸語のように外国語でも（移動や一致などを含む）文法操作が母語と共通な場合には、基本的には「母語の文法装置が（一部修正を施された形で）使われる」と仮定される。これに対し、異質な外国語の場合、限られたワーキングメモリーの容量のほとんどを、「文法や語彙に意識的にアクセスし、統語操作も意識的に行う」作業に費やしてしまい、「相手の話の内容を検討して自分の意見をまとめる」など、ほかの思考作業に振り向ける余裕がなくなる。日本人が（言語獲得期を逸した）思春期になってから英語を学習する場合には、（英文法を担う領域が母語とは若干ずれた部位に形成されるという研究もあるのだが、）統語処理が自動化されることは極めて困難なのだ。

英文に含まれる場合には、やはり「母語でじっくり考えて理解する」プロセスが必要だ。(外国語の語彙や概念は母語で獲得されたものを踏まえ、差異を調整して習得される。母語と無関係に習得されるわけではない。)また、「英文の配列に沿って直解する」と言っても、随所において、「英文の理解に母語での思考が必要」なのだ。(これはあくまで「母語での思考」であり「母語への翻訳」ではない。)

そうした母語との脳内でのインタラクティブなやり取りなしに、複雑な英文の理解プロセスは進行しない。英文の内容がある程度複雑になると、その意味を社会文化的な背景や文脈・状況に適合する形で解釈し、著者の意図や真意を汲み取らなければならない。その際には、やはり母語でじっくり考えなければ、「腑に落ちる」ところまで理解が深まらない。深いレベルの論理的な思考としての「思索¹⁰⁾」は母語に拠らなければ難しいのだ。日常的に使うことのない外国語ではまともに思索できない。

社会文化的な内容だと、中高生でも生徒によって考え方がそれぞれ違う。授業中に生徒が意見を述べる時に、英語だと思ったことをなかなか表現できない。活発な意見のやりとりにならないのだ¹¹⁾。教師も(テキストを補う)掘り下げた解説をするには、日本語が欠かせない。英語だと薄っぺらな内容になってしまう。生徒も日本語ならば、しっかり理解できる。生徒や教師の現実の英語力を無視した「英語の授業は英語で」という軽薄な理念を振りかざしてはならないのだ。こうした単一言語主義の独断は、(特に、印欧語圏外の)外国人による英語習得ならびに使用における脳内処理の現実を無視した暴挙であり、日本の英語教育を崩壊に導く「20世紀の呪縛」として断罪すべきものである。

10 本稿では「思索」を「問題の掘り下げた考察、検討、批判、対案の追及」など深いレベルでの思考と捉えている。

11 『週刊現代』(平成23年11月5日号)の『「英語ができて、仕事ができない人」急増中!』という記事の中で、「社内英語化」についてのインタビューでの筆者のコメントが「『大学英語教育学会』創立50周年記念の国際会議では、こんな場面があった。…通常の会議では、会員たちの丁々発止のやりとりがあるのに、今年に限っては英語での研究発表に対して、ネイティブ以外からはわずかしき質問が出ず、「沈黙する学会」になってしまった。その理由は今年から質疑応答を英語で行うようになったため。…大学の英語教員ですら、この有様。日本人がいかに英語を使いこなすのが難しいかを象徴しています。…」と記載されている。

4 3段階翻訳

本節では、文法訳読法においては、(1)和訳までのプロセスが4つのフェーズから成り、(2)和訳を3段階の異なる品質に分けて提示するのが、教育上効果的であることを論じたい。

4.1 和訳までの4つのフェーズ

言語分析的に捉えると、習熟した学習者における訳読では、まず、①文法知識と語彙の統語情報を活用して英文を構文解析する。その解析情報と語意情報に基づいて、②言語的に可能な(一つ以上の)意味を計算し、その中から、③(一般知識・認識・思考能力を総動員して、)文脈に相応しい意味を選択する。そして、これを④日本語に翻訳する、という4つのフェーズに分けられる。

第1、2、3フェーズでは、(英語、日本語など、)個別言語それぞれの構造配列に沿った解析・理解プロセスを踏んでいる。これは直読直解であり、基本的に母語の理解と変わるものではない。(a)「言語解析」を踏まえた、(b)「意味理解」プロセスだが、同時並行的に、(c)(テキストの背景となる社会文化的な知識や文脈情報など、意味の決定にあたって必要な情報の検索と照合といった)「知識処理」も実行する「多重複合的な統合処理」なのである。

第4フェーズの「日本語への翻訳=和訳」では、教師が生徒の和訳を聞いて、生徒が英文を「どういう意味に理解しているか」を確認し、誤りや不自然な箇所があれば、(生徒への質疑などによりその原因を探りつつ、)英文の構造や用法、意味の説明をした上で、必要な修正を行う。なお、生徒の和訳(直訳が多いので「どの解析に誤りがあるか」を同定しやすいが)は、生徒が英文を「どのようなプロセスで解析・理解しているか」をそのまま反映するものではない。英語に習熟してくると、読解であれ、聴解であれ、母語とほぼ同じ解析/理解プロセスが働くのである。なお、生徒に和訳させずに、教師が和訳と解説をするとか、簡明な英文なら概要を述べるだけの箇所を多くしても構わない。もちろん、「解らない英文があるか否か」を生徒に尋ね、しっかりサポートすることが条件だ。

4.2 訳読における3段階翻訳

指名した生徒の和訳は、生徒たちが「どこでつまずきやすいか」を推測するのに役立つ面もある。しかし、所詮特定の生徒の和訳なので、全員に共通するものではない。教師は、自身の学習や指導の経験からだけでなく、(日英語の異同に基づいて) 理論的にも、「生徒が間違いやすい構造や表現」が分かる¹² ため、それを説明する。

教師は、まず、英文の構造を解析し、語彙や慣用句の意味、用法を説明した上で、日本語に翻訳する。この翻訳は3段階に分けられる。すなわち、最初に、①(文脈にも適合した)「直訳」を示す。次に、②(直訳で分かりにくい場合には、「意図された意味」が伝わる)「意識」を示す。文化的な背景の違いによる誤解を避ける配慮を表現面でするため、意識は英文の表現形式に縛られない。さらに、直訳や意識の日本語がぎこちなければ、③「(日本語として) 自然な訳」を示す。

4.3 原文を尊重する「直訳」

直訳と言うと、(“What made her do that.”を『何が彼女をそうさせたか¹³』と訳すなど) 英語の表現¹⁴をそのまま移し不自然な日本語になってしまうケースのように、どうも否定的に受け取られがちだ。しかし、実は、こうした「翻訳調のバタ臭い訳」も含め、直訳は忌避すべきものではない。翻訳は、あくまで「原文の伝えようとしたことを、内容だけでなく表現も含めて読者に伝える」ことが使命である。したがって、原文の構造や表現形式によって表される意味を、その陰影(ニュアンス)をも反映するように翻訳することは、著者の意図した原文の文体的な持ち味を最大限に伝えることになる。

もちろん、(英仏翻訳のように) 言語的に近ければ¹⁵、音韻的な特徴を受け継いで音表象¹⁶までも反映するような翻訳が可能なのに対し、(英日翻訳のように) 言語差が極端に大きい場合には、音韻はもとより文体を受け継ぐことも容易ではない。しかし、そこに込められたニュアンスをどうにか拾えるような表現を訳文に盛り込む姿勢は大切だ。

4.4 文化差を超える「意識」

生徒に英文を訳させた場合、和訳はどうかできても、本当に「意図された意味」を理解できているとは限らない。英文の表面的な翻訳に留まることも少なくないのだ。その場合、教師は意図された意味を和訳で示す。たとえば、“Settling in Japan was the equivalent of self-banishment: instant and eternal alienation.”を、生徒は「日本に住むことは自己追放、(すなわち) 瞬時に永遠の疎外に等しかった」のように訳すかもしれないが、それでは、英文の意味が本当に理解できたかどうかは分からない。これは「(欧米人が、西欧社会と文化を捨てて、) 日本に住むのは、自らを社会から追放することになる。すぐに疎外され、その状態がいつまでも続く」という意味だ。() 内の補足も含め、それを読者に分かるように翻訳するのが「意識」の役割だ。

なお、かつて海外小説の意識本シリーズで「超訳」(登録商標)が流行ったことがある。これは作者の意図を汲んで、読者が読みやすいようになら思いついて「意識」するものだが、実際の「超訳」¹⁷では、あまり面白くない表現を省いたり、逆に原文にない表現を加えるほか、文章の順番を入れ替える。「どういう基準で加筆、削除されるのか」が不明で、構文が複雑で難しいと和訳を単純化する。原文を著しく逸脱し、「意識」と言うより「翻案」に近いが、誤訳も多く、その「隠れ蓑」という批判もある(中村保男『現代翻訳考』(The Japan Times))

12 言語獲得期の外国語の習得においても、母語に近い文法規則の方が習得時期が早いことが内外の研究においても報告されている。

13 1927年に発表された藤森成吉作の戯曲およびこれを原作とし1930年に制作され大ヒットした帝国キネマ演芸製作の長篇劇映画の題名。ただし、この題名は英語調のバタ臭い雰囲気を狙ったものだが、英語の翻訳ではない。

14 無生物主語構文：日本語では「何で」「どうして」など原因や理由を表す表現が、英語では主語になるのが自然。ただし、「大津波が三陸海岸を襲った」など、自然現象が主語の場合には、日本語でも普通の表現。

15 英語とフランス語は、同じ印欧語でも本来ゲルマン語派とロマンス語派と異なる言語グループに属するが、英語は屈折を失うなど文法的な特性が変化しただけでなく、フランス語を行政教育の言語とするノルマン王朝時代(1066-1154)に親族語など日常語以外の語彙はフランス語からの借用語がほとんどを占め、混血語の様相を呈している。

16 音表象：(言語によって異なるが、) 所定の音連続が特定の意味ないイメージを喚起すること。

17 シドニィ・シェルダン『真夜中は別の顔』(アカデミー出版)



参照)。

4.5 「自然な訳」は言語的な処理

「自然な訳」と言うと、文体的な技巧を凝らすなど、個人が創意工夫した翻訳のようなイメージかもしれないが、それを授業で生徒に教えるのは難しい。ここで意図しているのは、日英語の表現を対照して「文体を整える言語的な処理」だ。これなら個人の感性や才能に拠らずに、教育の場で堅実に教えられる。

たとえば、英語では所有表現を用い、「I have three children.」と言うが、日本語訳は「私は3人の子供を持っている」ではぎこちないので、「私には3人子供がいる」のような存在表現に改める。(逆に、存在表現の日本語を英文に改める時には、“There are three children in me.” は不可能で、have を用いた所有表現に変換する。)

また、“Many pupils joined the club.” は、英文に沿って「多くの生徒がその部に入った」でも良いが、「その部に入った生徒が多い」のように、数量詞を述部に置くことも可能だ。“No(/Few) pupils joined the club.” では、(主語の数量詞 no を述語の否定に変えて)「(ほとんど)誰もその部に入らなかった」とか「その部に入った人は(ほとんど)誰もいない」と訳さなければならない。このため、英語の「主語の数量詞」は日本語では「述語」に訳す、という翻訳操作を教えれば良い。

「数量表現」は英語では名詞の前に数詞だけ付けるが、日本語では更に①「類別詞」を付け、それを②名詞句内で後置したり、③述部に移動することも可能だ。“I bought [[three] books].” は、①「僕は [[三冊] の本] を買った」のほか、(日本語として自然な)②「僕は [[本] [三冊]] (を) 買った」、③「僕は [本] を [三冊] 買った」に変換する。

英語の代名詞を(「彼」「彼女」など)いちいち訳出させない。「英語は構造維持的な言語」なので、文成分は(影武者の)代名詞として残すが、「日本語は構造維持的な言語ではない」ので、既知の情報の繰り返しは避け省略する。基本的には代名詞を和訳しないのが自然だ。英語の代名詞を「それ」「彼」「彼女」と訳すとぎこちない。生徒は、特に they や them を(コンテキストを考えないで)「彼ら」と訳すことが多いが、その訳語が正解である確率は高くない。敢えて訳すにしても、「それら」

とか「彼女ら」が正しい指示対象であるケースがかなり多いのだ。ただし、日本語ではそうした代名詞ではなく「その邪魔者(達)」「そのアイドル/悪女(達)」など先行名詞と同じ指示対象の別の属性を表す名詞を使うのが普通だ。

なお、日英翻訳では、日本語固有の言語形式「被害の受け身」の文には、英語でどうにか表現できることもあるが、全く同じ意味にはならない。たとえば、「雨に降られた」は“it rained on me.” が近いが、この英文では「私が雨に濡れた」ことになる。だが、原文には「濡れた」という含意はない。「財布を盗まれた」は、“My purse was stolen.” よりも“I had my purse stolen.”の方が日本語のニュアンスが出る。

4.6 訳読は翻訳における思考訓練

授業では、教師が一方向的に訳文を示すのではなく、「どういう訳が可能か」を生徒にも尋ね、(くだけた文体や方言も含む)様々な訳の可能性をインタラクティブに検討する。これは一種の「思考訓練」であり、生徒が自ら訳文を磨き上げる方略も育つ。もちろん、教師の構造解析の説明は、生徒が以後行う構造解析のモデルになる。

授業においては、教師の説明に先立って、指名された生徒が(音読の上)和訳するのだが、その和訳は、生徒の能力や好みによって、①「直訳」、②「意訳」、③「(日本語として)自然な訳」のいずれかになるほか、当然ながら、「誤訳」や(英文の字面をなぞっただけのような、恐らく意味が取れていない)「上滑りの訳」も少なからずある。

言うまでもなく、生徒は予習時に英文の読み込みを行うが、その際には、語意を調べるだけでなく、(意識的でないことも多いだろうが、「文の意味が構造と語彙に依存する」以上、)必ず構文の解析を行って、それを踏まえて文意を読み取ろうとする。教室での和訳はそうした作業の産物なのである。ただ、文法力が弱く構文解析せずに語意だけからどうにか文の意味を解そうとする生徒も多い。

教師は、生徒の訳を踏まえ、文中の言語形式を取り上げて、構造や語義の日英語対照的な解説を行い、3段階の翻訳を提示する。そうした教師の説明により、生徒は英語の言語的な特徴を明快に理解できる。教師の適切な

導きにより、自らだけでは気付くことのない言語的知見を得るのだ。もちろん、教師の説明は言語的なものに留まらない。文化や社会、教育制度、さらに宗教の違い¹⁸などの解説が必要なテキストも多い。そうした教育は正にグローバル化の時代に沿うものである。したがって、教師の主導する訳読式の教育は、真に総合的な教育なのである。

ここで提案した「3段階翻訳」は教育技法ではあるが、翻訳者が翻訳する際にも、脳中で実施する「翻訳における思考実験プロセス」であり、「翻訳道場」として翻訳技術を鍛え高める役割も果たす。

5 構造解析

本節では、まず「構文解析」が翻訳の基盤となるコア作業であることを指摘し、音読とのつながりも含めて、母語を使った英文訳読が総合的な英語力を鍛える教育技法であることを示したい。

5.1 訳読では構造解析が中核

世間一般には、既に述べたように、「訳読＝和訳」といった誤った認識が多い。明確にしておきたいのは、とにかく、英文の「構造解析」こそが、訳読の中核（コア）作業だ、ということだ。構造解析は文の理解に不可欠なプロセスであり、それなしに精確な翻訳はできない。

ある心理学の訳書¹⁹に、原書の“Men may be harder to love than women.”を「男性は、女性に比べて、他人を愛することがむずかしい」と訳す記述が見られたが、これは正しくは「男性を愛することは女性を愛する

よりむずかしい」という意味だ。文脈的にも、「人を愛するにはその人の気持ちが分からなければならないが、アメリカ人の男性はポーカークフェイスで女のように気持ちは表情に表さない」と記されているにも拘らず、全く反対の意味に誤訳している。実は、この文は文脈に関係なく一義しかない。「難易」ないし「快・不快」の意味を持つ述語を含む「難易文」²⁰においては、「文法上の主語が不定詞句の目的語」としての意味関係を持つ。訳者にその文法知識があれば、こんな誤訳をすることはなかったのである。

訳読では、まず、①英文を構造解析し、その構造を踏まえて言語的に可能な（ひとつ以上の）意味を導く。その中から②（文脈に照らして）意図された意味を選択して、③和訳する。このように、産出目標である訳文を作成するには、「原文の構造が正しく解析されている」ことが前提となる。したがって、「訳読で最も重要な作業は構造解析」であり、「和訳」は副産物にすぎない。

従来、授業中に板書して扱える英文は時間的に限られたが、近年は、実物投影機でテキストの全ての英文をスクリーンに映すことができる。このため、英文に[]を付けて成分構造を視覚的に示して、構造間の文法関係を明快に説明する。重要な構文は、黒板に（樹状ないし階層的）構造図を描いて説明する。口頭だけで説明するよりも、生徒の理解が確実なものになる。特に、複雑な構造の説明には有効だ。これにより、生徒自身の構造解析力が高くなる。

改めて強調するが、「生徒の構造解析力を鍛える」ことこそが、文法訳読の授業の狙いであり骨格なのだ。和訳は解析力の指標になる。仮に、テキストの理解に必要な文法や構造の説明をせずに、和訳だけしかしない教師がいるとしたら、外国語教師失格だ。「訳読＝和訳」と履き違えて「文法訳読」を排除し、「英語での授業」や「コミュニケーション」に偏った授業を、日本の学校において行うことの最大の欠陥は、（文法力が脆弱なため、教室英語や定型表現のやりとりに終始しがちな）そうした

18 ユダヤ教とキリスト教とイスラム教は歴史的に対立してきたが、実はユダヤ教から派生した同根の宗教で、エホバ、アラームと名前は異なるが、同じ神を信仰する。イスラム社会では、女性は親族以外の男性に顔を見せたり体を触られるのは禁止のところもあり、頭を含む体を隠す服装をする。女性の高等教育や就労が制限される地域では女性医師が少ないために、女性が医療を受けられない。またイスラム法の下では飲酒や豚肉を食べることは禁じられているが、その他の食品でも加工や調理に関して「ハラール」とされる作法が遵守された食品以外は食べてはいけない。

19 穠山貞登訳、南博監訳『社会心理学』（『図説現代の心理学6』講談社）の79-80頁の訳文。原書はPsychology Today: An Introduction: Third Edition, Random House, Inc.

20 「難易文」の派生: 基本的な意味関係を表す構造は、① [To love men] is difficult. だが、文体的な選好によって、不定詞句を文末に移し、空いた主語に形式要素 (It) を導入して、② [It] is difficult to love men. に変換するか、不定詞句の目的語を移動して、③ [Men] are difficult to love [ø]. に変換できる。



授業では生徒の構造解析力を鍛えられないことにある。正しい文法訳読の授業では、教師が英文の構造を視覚的にも分かりやすく解析することが、生徒にとっても構造解析の訓練になり文法の定着が図れる。そして、構造解析を踏まえて、和訳を①「直訳」、②「意識」、③「日本語らしい訳」と段階的に提示することで、生徒自身が試行錯誤しながら適切に和訳できるようになる。

5.2 構造 / 意味とプロソディとの関係

文法訳読の授業は、(文法説明を踏まえた) 構造解析と和訳だけではない。社会文化的な背景の説明を行うのももちろんだが、英文の音読を行うことも支柱の一つである。CDでネイティブのテキスト朗読を聴かせるだけに終始する教師も少なくない。だが、望ましいのは、教師が発音や音調のポイントも解説しつつ模範となる読みを示し、生徒が一斉に音読する。続いて、指名された生徒はまず音読してから和訳する。その際、(ほかの多くの生徒にも共通する) 発音の誤りがあれば、問題点を説明して矯正する、という指導スタイルだ。この方が教育効果がある。

音読の指導では、「個々の音声とその連続における音の変容」だけでなく、聞き手の構造解析と意味理解に影響するという点で、「プロソディ」(ポーズや抑揚などを含む超分節的な音調) の解説も必要だ。特に、ポーズをどこに置かかが重要で、これを間違えると、聞いている相手が構造関係を間違えて捉えて、意味が正しく伝わらない。正しいプロソディで音読するためには、生徒は文成分の構造関係と意味を理解していないといけな。このため、音読に先立って、教師は「英語音声の変容メカニズム」の説明を行わなければならない²¹ が、その際にはプロソディの果たす重要な役割を生徒が理解するように配慮することが欠かせない。

たとえば、“[A black youth [pictured] carrying food] was called a ‘looter’.” (「食料を運んでいるところを写真に撮られた黒人の若者は略奪者と呼ばれた」)、“Fundamentalists believe in the literal truth of the Bible, [which they use [to condemn behavior

[they believe [is unchristian]]]” (「原理主義者は聖書 (に書かれていること) がその通り真実であると感じていて、(彼らが) 「キリスト教徒らしからない」と思う行動を糾弾するのに、それを持ち出す」) で見てみよう。どちらの英文でも、[] で区切られた箇所は節ないしは句の境界なので、音読では、それを示すポーズを置かなければならない。もし、そこにポーズがなければ、聞き手には「構造の切れ目」が認識し難くなり、「意図されていない構造」に誤って分析してしまう可能性がある。ポーズが「構造を認識する手掛かり」になるのだ。

構造解析が速やかになり、適切な音調で滑らかに音読するにつれ、(物理的に無音の) 脳内音読も速くなる。それだけ読解の速度が向上するが、それに伴い直読直解の習慣が定着する。そのプロセスで脳内での音声処理(音声の生成と認識) が高速化するので、会話力の向上にもつながる。

5.3 留学校の英語による授業：理解は不正確

文科省の推進する「英語で授業」の問題点は既に指摘した通りだが、英語のような言語差の大きい外国語は、母語で教えないと言語知識に脆弱な面が残ることなどを報告した記事を最近目にしたので紹介する。

中学から5年間シンガポールに住み、日本人学校に1年3ヶ月、その後アメリカンスクールに3年間(14-17歳) 在籍した伊藤楨子氏(東大大学院博士課程、小学校スーパーバイザー) は、児童英語交流雑誌『INTER JAPEC』(July 2014) のインタビュー記事『小学校英語にこそ文法力と語彙力が必須!』の中で、次のように述懐し、「文法や語彙を英語で教育する」ことの問題とともに、「教師も、自らの運用力を伸ばすには(母語によって) しっかり文法ができている」ことが重要だと指摘している。

「未だに勉強しなければならないことは、語彙と文法です。私は重要基礎項目をすべて英語で授業を受けてしまいました。そこで、…、理解が曖昧なまま感覚でここまでできてしまったことに問題があります」「20代の先生方は、何となく会話は理解していても、更に会話の内容を発展させると、そこから理解が止まってしまう。ご年配の先生方は…、だいたいこんな事を言ってい

21「英語音声の変容メカニズム」の説明は、英語の音韻にかなり馴染んできて論理的な思考もできる中学3年から高校1年にかけての時期が適当だろう。これより早いと、論理的な理解が難しい生徒が多い。

るのだと、…何とか理解できるのです。しかし、…最近の英語教育を受けてきた人たちには基礎力が不足しています」

これまで筆者が授業を担当した経験でも、高校で英米に留学した帰国生は、会話には不自由しないが、英文テキストを訳させてみると、正しく理解できていないことが少なくない。また、文法や読解力は、踏み込んだ討議をするには不可欠な基盤なのだが、若い教師は年配の教師に比べ不足している傾向がある。

文科省が中高で推進する「英語で授業」の方針は、グローバル化の時代への対応の一環として捉えられ、政界、財界にも支持されているが、大学でも同調する動きが目立つ。特に、京都大学では、5年間で「外国人を100名」雇用し、「教養科目の半分以上を英語で講義する」計画であることが、2013年3月に朝日新聞と日経新聞で報じられた。だが、これに対しては学内の有志教員が概略下記のような問題を指摘している。学生が健全に学問を学ぶ機会を奪わないための行動だ。

- ① 高度な学問的な内容が英語で講義されても、聴解できる学生は限られるので、講義について行けない大部分の学生の学力低下を招く。
- ② 学問の基礎となるのは論理的で強靱な思考力だが、専門領域によっては学問体系自体が日本語で出来上がっているため、英語での講義には即切り替えられない。母語の使用の規制は学生の知性・精神面を劣化させる。
- ③ グローバルとは、論理的に強い内容を、自信もった態度で伝えることであり、貧弱な内容を英語で流暢に話すことではない。
- ④ 現在の京大の学問水準の講義を担当できる優秀な外国人を100人も採用するのは困難だ。優秀な外

国人にとって、京大で教えることはさほど魅力がない。

5.4 文法読解は総合教育

これまでに考察したように、文法読解法が日本人にとって極めて異質な外国語である英語の基盤力の養成に非常に効果のある総合的な教育技法であることが理解いただけたと思う。

結局、日本において、「確実な英語力の育成を目指す授業」では、「文法読解が中核」に据えられていることが必須なのだ²²。とにかく留意したいのは、このような堅実な授業方法によって「英語の主要な文法規則と構文を使う能力」が習得されていれば、いろいろな応用を行なう能力の基盤になるということだ。まず、①ネット上で（メールや実務文書の）英語情報を読み取り発信することができる。また、②学術研究に必要なアカデミックな文献を読むことも書くこともできる。さらに、③専門的な分野に特化した語彙・表現形式の学習（ESP>EAP）に進むことができる²³。④（音韻訓練次第で）会話や実務の討議も夢ではない。

都市部の富裕層に広がる幼児期からの本格的英語保育／教育の動向は、現状は例外的だが将来的には人口の数%になる可能性があり、英語に堪能な日本人が相当増えることは間違いない。しかし、（小学校低学年までの）言語発達期を逸したほとんどの日本人の英語教育においては、発音教育を強化した統合的文法読解法によって英語力の基盤を固めることこそ、運用力を伸ばす堅実な教育法なのである。この授業で使うのは、もちろん、英語ではなく、日本語である。そのことを認識できず、コミュニケーションに偏向して生徒の英語力を低下させたまま「英語での授業」に暴走する文科行政によって、日本の学生が享受すべき「母語での高度な内容の授業」を「英語での低レベルな授業」に変えてはならない。

22 中国では文法・語彙を重点教育。最近になって、運用力にも重点を置く。

23 ESP>EAPの教育を行う大学・学部も増えてきている。ESP教育においては、特定の会話場面で使われる用語や実務的な対話の表現を学ぶことにより、学生の英語力が不十分であっても、それを有効に使い運用力を実務レベルに引き上げることが可能だ。実際、神戸の看護系の大学では、医師や看護師と患者の対話の訓練を行う授業も行われている。海外での医療活動を志す学生には好評だ。