

「翻訳」授業と「読解力」養成を考える

上 田 浩 二

1.

2017年11月7日の朝日新聞デジタルは、国立情報学研究所の「基礎的読解力を測るテスト（リーディングスキルテスト、RST9）」の発表を受けて、「教科書の文章、理解できる？ 中高生の読解力がピンチ」と題する記事を載せた。この調査は、2016年4月から17年7月にかけて、同研究所が中高生を中心に全国で約2万4千人を対象とし、教科書や新聞、事典などから抜き出した200字未満の文章を正しく理解できるかを、CBT（コンピューター上で行う調査）として実施したものである。朝日デジタルの記事は、この調査結果を受けて、「基礎的な読解力がないまま大人になれば、運転免許や仕事のための資格を取ることも難しくなる」と指摘している。

この事実は、中高にかぎらず大学で教えている教員も、授業の現場で、また学生のレポートのチェックにあたって、つねに経験しているところであろう。一般に「今どきの若者」に関しては、ソクラテスから現代に至るまで好んで取り上げられるテーマであり、そこには知の低下を嘆く心性が働いている。こと言葉に関しては、明治の文豪たちからすれば、現代の日本語などは嘆かましいどころではないであろう。しかし、一方では言語が変化することも歴史的事実である。日本の場合には、長らく教養の尺度ともなっていた漢文系の表現から欧米系の表現に大きく舵を切った明治以降、この傾向はとくに目立つようだ。とりわけ単語レベルにおいては、科学技術の進歩が加速化している近年では、たとえばコンピューターなどにおける名詞（概念）は、万国共通の英語表現を

直輸入する傾向がますます強まっている。むろん、それは各言語の使用者それぞれの言語的特徴を紛れもなく受けている（カタカナで表記することからして原語の変形である）。internet にせよ download にせよ、「原語」のカタカナ表記以外に該当する日本語は直ちに思いつかないのが通例であろう。筆者の関係するドイツ語でも、こうした近年以降の科学技術用語、あるいは文系の理論においては基本的に同じ状況にある。こうした単語レベルの独和辞書における日本語の対応語に関しては、その転換点を経験している。「三省堂デイリーコンサイス独和辞典」（早川東三編）の編纂に参加する機会を得た筆者は、こうした日本語の単語レベルの変化に注目し、大胆にも漢語を中心とした訳語を当時すでに一般化していたカタカナ語に切り替えることを提案した。例を挙げれば、少なくとも独和辞典ではそれまで「電気蓄音機」と訳されていたものを初めて「プレイヤー」と表記したのであり、これ以降の独和辞典でこれが受け入れられるようになった。

こうした外国語から日本語への変換に関わる「単語」レベルでの問題は、外国語教員の間で話題として取り上げられやすいが、一定の長さをもったテキストの理解（＝読解力）に関する嘆きの声は具体例で示すのが容易でないため、一般的な傾向として嘆く形でしか話題として取り上げにくい。例外的にこうした「嘆き」が共有されるのは、ある種の特定の分野に関する専門家（あるいは専門が近い教員）の間に限られ、そうでなければ相当に抽象化された形しか取り得ない。その意味で、今回の国立情報学研究所（NII）の「基礎的読解力を測るテスト」の結果は、こうした現場の教員の実感を科学的に裏付けるものとして注目に値する。その実例を見ると、「(文の) 係り受けの構造を正しく認識する¹⁾」という目的で 200 字未満の短い文章を用いて問題が設定されている。この NII の表現では、文章構造という形式的側面に中心が置かれているかのように読めるが、実際にはその言語的な形式に支えられた論理関係が理解できているかどうか問われていると言えよう。この点を強調するのは、外国語の文

1) http://www.nii.ac.jp/userimg/press_20160726-1.pdf より引用

章を「正しく認識する」という立場から、言語によって表現形態が異なる「翻訳」の問題が本論の目的だからである。

ここで、本論における筆者の立場をのべておくと、筆者は「訳読」と「翻訳」を峻別している。「訳読」は、しばしば「文法訳読法」とも呼ばれ、狭義の「語学授業」にきわめて一般的な方法であり、NIIの上記の意味において文章構造の形式的側面を対象とするものである。しかも、学生に聞くと、未だにその授業の多くは、かつての漢文の読み方のように語学授業特有の訳の定型的なパターンが受け継がれている。条件や理由を表す副詞節が主文のあとに出てくれば、まず副詞節を訳してから主文に戻る。あるいは、名詞に関係文による修飾がついていれば、そこから訳しはじめて名詞に戻る。これと別なレベルでは、英語の if ではじまる節があれば、判で押したように「もし…ならば」と訳すことが暗黙の了解になっている観がある。これが、「仮定」か「条件」か「多くの選択可能なケースのひとつの場合」なのかは区別されない。また、予習をしてきた学生も、多くは知らない単語を辞書で引いてくるだけであり、それが文脈の中で訳語として正しいかどうかは検討していない場合が多い。その単語を含む文が何を言おうとしているか、あるいは前後の文章とどのような関係にあるかを考えたりしないようである。まさに、NIIの日本語読解力の低下と軌を一にしている。「予習」がこのような状態であるため、教室において指されて初めて日本語の文に置き換えることになり、「訳」の文章としての完成度は低く、多くの場合には日本語として不完全な文しか出てこない。学生も教員も、「訳読」とはそのようなものという固定観念を共有しているようだ。その目的は、文構造の形式が把握できたか、単語を引いてあるかの確認にある。まさにNIIの言葉通り「(文の) 係り受けの構造を正しく認識する」という形式そのものである。この形式に託された「内容」ないし「メッセージ」は、みごとに無視されている。外国語学習における「訳読」の場合には、読解であれ口頭であれ、この点にこそ主眼があるのではないだろうか。

このように内容としてのメッセージを取り立てて問題にするのは、筆者が「翻訳」を念頭に置いているからである。筆者のいう「翻訳」とは、ここまで

の論からも推測されるように、「文法」の再確認や定着ではない。それを前提としたうえで、一方では原文で書き手が展開し組み上げていく道筋をトレースして、そこで述べられたメッセージや主張、書き手の立場を理解することである。もう一方では、それらを可能な限り正確に、分かりやすく別言語に転換することである。この立場からすれば、原文の構造は正確に理解されることが重要であって、構造そのものが訳に反映される必要は少しもない。いわゆる「訳読」は、こうした「内容的な呼応」ではなく、授業の場で原文の構造を理解したことの「証し」を提示する行為であり、現実には日本語としての「完成度」はほとんど無視されている。そこでは、個々の単語や表現が言語の表面ではなく、現実の何と関連づけられているか、個々の文を越えた論理の展開がどうなっているかは問題にされない。こうした形での外国語の授業がほとんどであるとすれば、NIIが指摘する読解力の低下は中高における「文法訳読」法によって促進されることはあっても、それを是正することには益するものではないと言えよう。

これまで幾度なく、文部科学省およびその関連諸機関も、世界のグローバル化に対処するという目的を掲げ、コミュニケーション能力の向上を強調し、いわゆる「4技能」すべての重視を掲げてきた。そこで教育の主たる対象となっているのは、圧倒的な多数を占める中学・高校の生徒であり、言語としては英語である。それを、さらに小学校に順次導入していくことが既定方針となっている。それに比べれば、大学における外国語教育はさほどに重視されているとは思えない。ましてや、英語以外の一般に「第二外国語」と呼ばれる言語の教育は、欄外扱いの感じは否めない。

しかし現実には、英語以外の外国語も重要性が減じているのではない。たとえば、友人が活躍しているドイツ映画の字幕翻訳の場合にも、英語のスク립トがついていても、必ずしも役に立たないようであるし、また英語を通してつけられたドイツ映画などの字幕にも問題があるようだ。それも当然であろう。国により時代により、様々な公的な制度は違われ、それぞれの時代や社会に固有な状況は、「原語＞英語＞日本語」という二段階の翻訳を通じて原語から遠

くなることは容易に想像できよう。最終的な日本語訳から観衆が得るイメージは、当然ながら違ってくる。例えば、裁判制度などは国によって大きく異なっている場合が想定される。日本語でも、おそらく「被告」と「被告人」の区別を知る日本人の過半数ではないであろう。こうした点に注意を払いつつ、「翻訳」は、次のような点に着目する必要がある。

- ・ NII のテスト目的の説明にあるような（主として形式的な）文章構造
- ・ 理解の前提ともなる対象やその背景に関する知識
- ・ 書き手の意図や主張の展開の仕方

翻訳とは、これらを前提として、日本語で原文に可能な限り対応した新たなテキストを創造することにある。このためには、日本語の高い表現能力が前提であり、原文で取り上げられた事物や概念などに関する調査能力も求められる。こう言えば、あまりにも「エリート」養成に傾きすぎるという批判が出てくるであろうし、実際にそのような「批判」は幾度も聞かされてきた。また、例えばドイツ語からの翻訳に職業として成り立つだけの需要があるのかとも聞かれる。だが逆に、外国に興味がなく、一生に1回くらいは海外旅行するかもしれない中・高生の誰もが、中・高6年間にわたり英語を学ぶ必要ないし意味があるのかという議論も考えられる。しかし、こうした不毛な議論でなく、別な角度から見ることでも可能であろう。先の中・高校生の読解力に見られるように「読めない、読んでも理解できない」という現象があるのなら、それになんらかの形で対処する必要がある。たしかに、こうした層が読書をしないという調査は数え切れないほどある。しかし PISA 調査が先鞭をつけたように、今回の NII の調査でも、プリントとデジタルの両面にわたって調査が行われて同じ傾向が認められるのであって、本だけでなくネットの情報も正確に読まれていない実態が明らかにされている。端的に言えば、口頭コミュニケーションも含めて、言語を通じた情報の流れが弱まっていると言うことであろう。外国語の授業が義務として実施されている以上は、外国語を学ぶことがこうした傾向に対する歯止めの役割の一端を担うことが望まれる。それには、「なんとなく分かった気になる」からの転換が必要である。かつて、ある本に書いたのだが、

外国語であっても口頭コミュニケーションではある程度の単語が拾えればかなりの程度まで理解が成り立つ場合もある。たとえば、ある外国人が「アシタ、サンジ、シブヤ、ハチコウ、アウ。イイ？」と言ったとすれば、聞いた側はほとんど問題なくこの疑問文の意図が理解できよう。この逆に、多少は日本語を学んだ外国人の中には、「日本語は漢字だけ見れば、およそ意味が分かる」と豪語するものもいる。教室における文法訳読の授業では、これに近い「訳」が罷り通っているようだと聞く。こうした「理解」が、母語での読解力も含め、読解の戦略を軽視する一因ともなっていないだろうか。

以下においては、二つの異なる場における翻訳授業の実際を、取り上げていきたい。ひとつは大学の授業における翻訳の問題であり、もうひとつは社会人教育の一環としての翻訳者養成の例。前者はあくまで広義の読解授業の一環であり、後者は職業教育ないしその準備教育である²⁾。

両者は目標設定が明確に異なるが、共通点もある。その授業方法には共通の要素もあり得る。大学の「訳読」では指されてから、なんとか日本語らしきものに置き換えるのが通例だが、7年前に導入した私の授業法は、これとは根本的に異なる。どちらの場の受講者も授業の1週間前に、4段落で各段落4～5行からなる内容的にまとまりのある課題を受け取る。多くは新聞等の記事やホットな話題に関係したウィキ等の記事である。受講者はこれを日本語に訳し、授業の前日までに指定のメールアドレスに送り返す。こうして集まった訳は、段落ごとに編集するのだが、誰の訳か分からないように段落ごとに順序を変えて、ひとつのファイルにまとめる。授業の場では、このファイルをスクリーンに映し出し、訳が原文を正しく反映しているか、その文脈の中で正しい訳語が選ばれているか、日本語として分かりやすく適切で完成度の高い訳になっているか、受講者とともに議論する。専門用語やそれに準じた用語の場合には、通常どのような日本語に訳されているかを調べる「リサーチ」の方法を

2) 社会人対象の「翻訳講座」は、「ドイツ語学院ハイデルベルク」に設置されている3段階の講座であり、そこでの授業形態は本文の次の段落で述べるように、難易度こそ違え基本的には同じである。

検討する。また、提出された訳に共通する問題点に関しては、文法的な観点や慣用表現、あるいは熟語かどうかの見分け方をふくめて注意を促す。

大学では、ドイツ語を2年間学んできた3年生以上、あるいは大学院生も受講している。それに対し、学外のドイツ語専門学校の受講者は全体として年齢が高く、したがってドイツ語学習歴が長く、ドイツ滞在経験や翻訳の経験があったりする。ここでは、入門・基礎・プロ養成の3段階を設けて、難易度がそれぞれのレベルに合ったドイツ語テキストや、かなり長いテキストなどを用いて、大学での授業と基本的に同じ方法で授業を行っている。このふたつの場での最大の違いは、ドイツ語習得段階の一過程として翻訳を学んでいるか、職業としての翻訳を目指しているかである。

このような様々レベルにおける授業の結果、過去6年間で4000を越える訳例を集めることができた。

2.

既述のように、受講者に関しては、大学での翻訳授業に参加した学生と、民間のドイツ語学校で翻訳者をめざす受講生の2群に大別できる。

この論文では、大学での翻訳授業を取り上げよう。これは、獨協大学のドイツ語学科で学ぶ3・4年生を対象にした授業であり、数多いドイツ語関連の授業の通常の一科目である。したがって、1学期完結の形態を取っており、文科省の規定通り授業回数は15回である。この授業は必修ではなく希望者のみが履修する選択科目であり、他の授業で単位を充足できる学生は途中で放棄することができる。また、授業の進め方に関してはシラバスに明記してあり、やりがいはあっても負担も小さくない³⁾。最初の2回の授業では、授業の目的、進

3) 2017年度のシラバスでは、以下のように記述してある。「この授業は、実践的な練習です。「翻訳」は、中学校以来ずっと教室で知っている「訳読」とは違います。テキストの表面の単語を日本語にして並べるのではなく、原文の内容をきちんと理解した上で、読みやすく完成した日本語で表現する作業です。原文が「正確に分かる」ことが前提ですが、状況や内容に合わせた日本語の表現や専門用語を見つけ出

め方、「訳読」と「翻訳」の根本的差異など基礎的な問題点を、実際に学生がドイツ語テキストをその場で訳す形で理解してもらおう。また、学生各自が自分の訳をメールで提出する際の手順等の周知をはかる（メールの送り先、あるいは授業の準備の関係で添付ファイルでなくメールに書き込む等のルール）。さらに、学期の中ほどで翻訳の要点をまとめたり、自習法などについても実際の事例を取り上げて練習するので、現実には学生が訳を提出するのは1学期に12回前後となる。

課題であるテキストに関しては、難易度と受講生の興味のあるテーマを考慮して決めていく。ここでいう難易度は、特殊な単語あるいは複雑な構文という意味だけではない。NIIの日本語読解力の調査の関連で示唆しておいたように、翻訳の前提となる読解力は、純粹に「語学的」な理解は必要条件であっても十分条件ではなく、テキストの指示する事象の理解とその適切な訳出が最終的な目標である。たとえば、母語で書かれていても、医学上の知見は、医学に関する基礎知識がなければ「理解」できない。逆に、自分の得意な分野に関しては言語外の「知識」が、テキストの理解を可能にするケースもある。あるいは、先ほどの例のように「会う約束」といった共通コンテキストがあれば理解は容易になる。こうした前提から、翻訳授業の最初のステップでは、受講者が「既知」であるか、おおよそ知っている内容のテキストを選ぶことになる。これは、また受講者がこれまで学んできたことが、内容理解に「生かせる」という自信にもつながり、学習意欲の向上に寄与すると思われる。

実例を挙げれば、獨協大学と東武線で繋がる東京スカイツリーのドイツ語版ウィキの叙述である。その説明の冒頭部分を、以下のようにいくつかの段落に分けて訳してもらおう（約400単語）。

すことも必要になります。ですから、授業で当てられてからシドロモドロに訳すのではなく、前もって内容や表現を調べて完成した日本語に訳す練習をします。最初は、短くやさしいドイツ語テキストを用いて翻訳の基本と問題を理解してもらいます。少し慣れたらテキストの訳を授業の前日までにメールで送ってもらい、授業ではそれを整理して教室のプロジェクターで映し出して、みんなで検討します（どの訳が、誰のものなのかは分からないように配慮します）」

課題 1

- ① Der Tokyo Skytree steht im Stadtteil Oshiage des Bezirks Sumida und überrifft mit einer Höhe von 634 Metern den 333 Meter hohen Tokyo Tower in Minato um etwa 90 Prozent.
- ② Der Turm steht auf dem Gelände eines alten Rangierbahnhofes der Tōbu-Bahngesellschaft, die den Hauptteil der damals geschätzten Gesamtkosten von circa 60 Milliarden Yen, umgerechnet rund 460 Millionen Euro, übernehmen wollte. Der restliche Betrag sollte von den sechs an dem Projekt beteiligten Fernseh- und Rundfunksendern getragen werden.
- ③ Die Gesellschafter haben am Fuße des Turmes ein großes Einkaufszentrum („Plaza“) gebaut, das die Bewohner der Umgebung und Touristen, die auf die Fahrt auf den Turm warten, als Zielgruppe hat.
- ④ Das Gebäude ist an den bisherigen Bahnhof Oshiage angeschlossen und damit mit den Knotenpunkten Tokyos verbunden. Der Bahnhof von Oshiage wird von der Hanzomon-Linie der Tokyo Metro, der Toei Asakusa-Linie, der Keisei Oshiage-Linie von Tobu angefahren.

このドイツ文の基本情報は、受講者の知識の範囲をさほど大きく越えるものではない。ここに書かれている情報が、履修者にとって既知か未知かという点から段落ごとに検討してみよう。

- ①スカイツリーの所在地と高さ（履修者は、おおよその高さの見当はつくが、正確な数字は知らないであろう）。
- ②建築主や建設費の総額（巨額とは思われるが、どれくらいのオーダーなのかは知らないものと思われる。なお、費用の一部をテレビ局が共同出資したことは、テレビ塔であるという性格からして知らないまでも想像がつく）。
- ③近隣地域の住民や訪問客を対象として、共同出資による「プラザ」がつけられている（スカイツリーに興味がある受講生には既知だが、そうでなくとも

想像できる)。

- ④交通の便についての記述 (なんとなく知っていても正確には知らない可能性もある)。

ここに挙げたドイツ語テキストの例では、このテキストの内容 (=情報) は、大ざっぱに言って70%以上が既知のものであろう。ここでは、それ自体は未知な部分(単語、表現、文構成など)を一定程度まで含んでいるが、この外国語のテキストの大部分が既知であり、あくまで形態のみが違う「情報の伝達媒体」と考えられよう。「翻訳」は、可能な限りこの「媒体」の特殊性を越えて理解可能なコードへと変換するものであり、言い換えればオリジナルの「等価物」を創造する作業である。

そのためには、それぞれの媒体固有のルールが克服すべき障害となるドイツ語と日本語の違いに関しては、事物を指示したり概念を表象する名詞、状態や動きや作用を示す動詞、それらを詳述する形容詞や副詞は、単体としては辞書などを通じて比較的容易に等価物を見つけられよう。それよりも難度が高いのは、事物の諸関係を表す前置詞や副詞(句)であろう。それらは、単体であれ、名詞・動詞・形容詞等と組み合わせられた場合であれ、学習者にとっては理解の障害となりやすく、翻訳する際の大きな問題となりやすい。

この例に戻るなら、①の最後の „um etwa 90 Prozent“ で使われている前置詞 um は、しばしば用いられる「~をめぐる」ないし「~を求めて」の意味ではない。数字等の前では多くの場合「差異や変化量」を表す。つまり「(東京タワーと比較して)約90%も高い」のである。こうした点に受講者の目が向かないのは、日本語ではこの意味を表すのに「前置詞相当の助詞」が用いられず、「90パーセント(も)高い」のように表現されることと関係していよう。

この例で、もうひとつ理解の障害となるのは „den sechs an dem Projekt beteiligten Fernseh- und Rundfunksendern“ であろう。これは英語では用いられない修飾形式であり、ドイツ語では主として書き言葉で用いられる。ただし、この形は英語を標準として考えるから理解しにくいのであって、むしろ日本語

に近いとも言える語順である。「6つの (sechs)、このプロジェクトに (an dem Projekt)、参加した (beteiligten)、テレビならびにラジオ放送局 (Fernseh- und Rundfunksendern)」となっている⁴⁾。

このような障害は、元のテキストの理解の段階で現れてくるものであり、外国語を理解の対象とする限り、ひとつずつ克服していくしかない。ただ、口頭コミュニケーションの場合と違って、翻訳は原文理解のために十分な時間を取ることが可能なので辞書等でも調べることができる。情報の大部分が既知で、ドイツ語の表現がこの程度であり、長さも15行くらいのテキストを翻訳するのに、個人差はあるものの3・4年生は、最初は2時間前後を要するようだ。しかし、10回以上こうした課題をこなした学生は、学期の最後ともなると、この程度のテキストの翻訳には初めの頃の半分ほどの時間で済むようになる。その原因としては、ドイツ語の表現形式に慣れ、また知っている単語の数が増えてくることも大きな要因だが、その内容に立ち入って考えるなら「目の付けどころ」が分かってくるという面が重要なファクターだと思われる。それは文構造に慣れてくる面が見えてくるだけでなく、ある種の表現が出てくれば慣用語の一部ではないかと「勘が働く」ようになるためのようだ。あるいは個々の文を越えた思考の流れに注目する、さらには段落を越えた文全体の論理の展開に着目する。こうした読み方が、次第にできるようになってくる。いわゆる「訳読」では無視されがちな「読解力」の増進に役立つ。

次に、もう少し進んだ段階(8週目の授業)での例として、実際に学生が提出した訳を検討しておこう。この例は、先進的な学校教育システムを誇るドイツに大きなショックを与えたPISA調査(国際学習到達度調査)に関する新聞

4) 日本のドイツ語関係者の間では「冠飾句」と呼ばれるが、英語の a sleeping child に in bed を付加した形に相当する。むしろ、英語の “a child sleeping in bed” という語順の方が日本語の表現からは遠い。これをドイツ語の語順で言うなら “a in bed sleeping child” となる。学習者の英語の知識を利用しながら、文の理解のために必要なそれとの違いを強調することが「効率的な」学習につながると前提し、さらにその補助手段として日本語の修飾関係なども参考にする。

記事である⁵⁾。この記事は、1) 日本でも関心が高く受講生にも知られた問題を扱っている、2) 難しい表現はさほど多くない、3) 賛成か反対かが明記されていて誤解の余地が少ないという特徴がある。こうした特徴は、この記事の導入部分（リード）にも明瞭にうかがわれるので、原文および受講者の訳例を引用しておこう。

課題 2

Die Pisa-Studie hat die deutschen Schulen verändert - doch ob zum Besseren oder zum Schlechteren, das ist umstritten.

訳例 1

「PISA の調査がドイツの学校を変えさせた。しかしそれが良い方へいったのか、悪い方へ行ったのかは議論の余地がある」

「議論の余地がある」は原文から少し遠い表現であり、「意見が分かれている」という訳の方が原文に近いが、この受講者の訳はドイツ語の単語を機械的に日本語の単語に置き換えたのではなく、記事の展開を予想させる訳となっている。本来の課題はこのあとの4段落である。各段落は平均して4行ほどで、全体は約120単語からなる。この時点では、受講生は訳すのに1時間半ほどを要したようである。各段落の詳細と訳例のいくつかを紹介しておこう。まず、ドイツにおけるPISAの位置づけである。

課題 3

Die Pisa-Studie hat in Deutschland für viel Aufmerksamkeit gesorgt^①. Es war das erste Mal, dass sich populäre Einschätzungen^② zur Leistungsfähigkeit

5) “SPIEGEL ONLINE” 2016年12月5日。http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-studie-2016-ueber-sinn-und-unsinn-der-schuelertests-a-1122998.html

des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich bewähren^③
mussten.

訳例 2

「PISA の調査はドイツで多くの関心を集めた。国際的に比較してもドイツの教育システムが性能への人気の証明がなされたことは初めてであった」

訳例 3

「学習到達度調査は、ドイツにおいて注意を喚起した。国際比較において、ドイツの教育システムの効率に対する世間の評価を証明しなければならないのは、初めてのことであった」

ここで問題になるのは、まず原文の①と③の動詞表現である。ドイツ語では、完了形・助動詞との組み合わせ・節にあっては、動詞が英語とは異なる位置に来るため、助動詞や再帰代名詞あるいは前置詞と一体となって意味を担う動詞表現は、学習者から見逃されやすい。①と③がその例で、それぞれ für ... sorgen、および sich ... bewähren となっていることを見てとらなければならない。ドイツ語学科の3・4年生であり、時間とエネルギーのかかるこの授業を履修する学生だけに、いわば語学的＝形式的なこの点は問題がなかった。

これに比べると、斜線を施した②の „populäre Einschätzungen“ は、10人ほどの学生の訳のほとんどが内容を捉えそこなっていた。ここには、訳すことに対する受講生の「姿勢」にも関わる根本的な問題がうかがわれる。「訳例 1」はその典型で、日本語の「ポピュラー」に引かれたせいであろうか「人気のある」という方向での訳がほとんどだった。独和辞典では「一般に（広く）流布している」という意味の記述もされているから、この思い込みが原因となって辞書でチェックせずに訳した可能性もある。これは、この単語が Einschätzung (= 「評価」、「見方」) に係っていて両者一体となって「一般に広まっている見解」であることを無視してしまった結果でもある。さらに、この「形容詞＋名詞」が、これに続く zur Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssys-

tems (「ドイツの教育制度の成果=優秀なドイツの教育システムについての」)に繋がっていることが無視され、典型的な「辞書レベルでの単語の置き換え」(=一種の思考停止)となっている。いうまでもなく、これは、担当教員が「訳読」の授業で毎回のように経験する典型的な「訳」であろう。ちなみに、ドイツ語ではこのように Leistung+Fähigkeit のような基礎的な語を連結して新たな単語 (=概念) を作り出すことが多く、元の個別の単語に分解してもおおよその意味はわかるが、適切な日本語には訳出できないことも少なくない。訳例3は、この点に関する限り訳の方向は間違っていない。

この第2段落にも、短く目を向けておこう。

課題4

Pisa hat nicht nur wichtige *Herausforderungen*^① für Deutschlands Schulen aufgezeigt, sondern auch beleuchtet, was die leistungsfähigsten Bildungssysteme der Welt in Bezug auf *Qualität und Chancengerechtigkeit*^② bereits erreicht haben.

訳例4

PISAはドイツの学校にとって重要な挑戦を強調しただけでなく、ドイツでは世界で最も効率的な教育システムが品質と平等さという点で達成されていることも強調した。

訳例5

学習到達度調査は、ドイツの学校のために重要な挑戦を明示しただけではない。世界で最も成績の良い教育システムは、教育の質と機会均等に関して、すでに何を達成しているのかに光も当てた。

この二つの訳を対比してみれば、問題点は明らかであろう。訳例4は、ドイツの教育システムが世界最高であるという現状肯定であり、訳例5の「すでに何

を達成しているのか」という表現が、ドイツにとっての今後の克服すべき課題もあるというような印象も与える。なお、ドイツ語原文の *Herausforderung*^① は、ここでは「(自ら望んで引き受ける) 挑戦 = (日本語でいう) チャレンジ」ではなく、かなり多く見受けられるように「(突きつけられた) 挑戦」の意味で用いられている。この場合には「課題」と訳す方が自然であろう。また厳密に言えば *Chancengerechtigkeit*^② は、*Chancengleichheit* と意味上は重なりあうところもあり、両者の違いが問題になろうが、ここでは取り上げない。むしろ、この語に対して、日本語で定着している概念「(教育の) 機会均等」を探そうとする努力を評価したい。少なくとも、これは言葉の表面だけをなぞった訳ではなく、この語が指している内容に対応した表現を探した結果だからである。

なお、別の角度から翻訳上の問題を提起するような第4段落にも言及しておきたい。これはPISAへの反対意見であり、同じ記事に収められているものの、この部分は別な書き手がまとめたものである。一見して分かるように、ひとつの文が長く構造も複雑になっている。

課題5

Lehrer sind dazu angehalten^①, ihren Unterricht stark darauf auszurichten^②, dass ihre Schüler gute Ergebnisse bei Vergleichstests erzielen^③. Deshalb verengen sie die Lehre zu sehr auf Inhalte, die für solche Tests relevant sind – und lassen dafür all das weg, was in die Kategorie “nicht messbares Wissen” fällt.

この最初の文の構造を分析すると、以下のようなろう。

- ・ *Lehrer sind dazu angehalten*,— これは状態受け身であり、「教員は(…するよう)促されている、求められている」。
- ・「何をするように」かは、前置詞 *zu* で示されるが(ここでは *dazu* の **da-**)。この *da-* が、以下に続く動詞 *ausrichten* を用いた *zu* 不定詞句 (*auszurichten*) の先取り。
- ・この *ausrichten* は前置詞 *auf* とともに用いられて、「…に合わせる」を意

味する。ここでは dass 以下に「合わせる」ので、この名詞節を **darauf** で先取り。

以上のように、英語なら形式目的語として用いられる it に相当する形によって、いくつもの動詞句が繋がれている。こうした文の構造が正しく理解できれば、「文法訳読」では基本的に目標が達成されたことになる。したがって、次のような伝統的な「訳」が作られがちである。

訳例 6

教師は、生徒が比較テストで良い成績を収められるように、授業をしっかりと調整するようにされている。

これは、中学・高校の英語授業などで徹底的にインプットされた方式で、訳す順序が③→②→①のようにパターン化されており、外国語学習者に限らず市販の翻訳書にあってもかなり頻繁に見受けられる。

この程度の長さの文では、これで意味は充分に通じる。しかしながら、連体修飾がさらに長かったり複雑だったりすると、いくつかの異なった理解が成立する可能性がある。筆者は、20年前から3人のドイツ人共同編集者とともに3巻からなる「和独大辞典」⁶⁾の編集に携わっているが、日本語から訳されたドイツ語の訳文の用例（出版物に限定）には、連体修飾の誤解が見かけられる。ひとつの形容詞（ないし形容動詞）の後に名詞が二つ繋がった「静かな木立に囲まれた庭」という語句の場合、「静かな」は「木立」にかかるのか「庭」にかかるのかは一義的に決定できない。川端康成がノーベル文学賞受賞記念の講演につけたタイトル「美しい日本の私」も、形式的には2通りの解釈が可能であろう。

6) 「和独大辞典・Großes Japanisch-Deutsches Wörterbuch」ミュンヘン iudicium 社、「第1巻 (A-I)」2009年、「第2巻 (J-N)」2015年。最終巻の第3巻は、2019年刊行予定。日本語と外国語の2か国語辞典としては最大。

それに対し、ドイツ語では（おそらく大多数のヨーロッパの言語では）関係文やその他の「節」、あるいは不定詞句や挿入句の形で、語句や文に後ろから修飾することが可能であり、ほとんど無制限と言っていいほど長い修飾節をつけることが可能である⁷⁾。日本語の場合には、基本的に修飾は修飾される語句の前に来るのが普通であるため、修飾・被修飾の関係に問題が生じることが多いようである。これにくわえて、この訳例1にも萌芽が認められるように、主語が文頭に立ち、これに呼応する動詞がようやく文末に来る表現になりやすい（いうならば「サンドイッチ構造」）。このため両者の間に別な主語・動詞関係を含む修飾語句が用いられた長い訳文では、1回読んでもすぐに意味が伝わりにくくなる。授業の現場では、訳した当人は、訳が誤って伝わる可能性、あるいは分かりにくさを指摘されると、「こういう意味で訳した」とか「こういう意味に取れるではないか」と反論したくなるだろう。しかし、「翻訳」では異なる理解が成立することは問題である。とりわけ、翻訳のプロを目指す受講者相手の授業では「こうとしか読めないことが、翻訳の鉄則」と強調している。

先ほどの訳に戻ると、教室で学生になんらかの理由からテキストを訳させると、かつてとは異なったタイプの訳し方をする学生が近年は増えてきたように思われる。これが伝統的な訳読授業が変わってきた結果なのか、現代の学生が長文を嫌って短く単純な文を好むことの表れなのかは分からないが、実際に次のような訳をし、それで良しとする学生も増えてきているようだ。

訳例7

教師は促されている。彼らの授業を強くそれに適合させることを。彼らの生徒達が学習到達度テストの際に良い結果を取めるための授業に。したがっ

7) ドイツ語圏では、オーストリアの異色の作家 Thomas Bernhard が“Der Untergeher” (1983年) というタイトルの小説で実験を行っている。最初の3つの文だけにピリオドがあるが、第4文から小説の最後までひとつの文として書かれている（上田浩二「Th. Bernhardと破滅のヴァリエーション——「破滅者」(“Der Untergeher”, Suhrkamp 1983)をめぐって」早稲田大学文学部ヨーロッパ文学研究会編「ヨーロッパ文学研究。特集号」1988年 pp. 157-161 参照）。

て、彼らは教育内容を狭めすぎる。そのようなテストに関連していることのみ。そして、それゆえそれら全てを省略してしまう。「測ることのできない知識」の部類に入るものを。

この訳は、もちろん訳文としての完成度は低いが、伝統的な「訳読」の現代版として注目に値しよう。ひとつには、NIIの「(文の) 係り受けの構造を正しく認識する」という問題提起との関連で言えば、外国語で書かれた文を理解するためのストラテジーを、そのまま出していると考えられるからだ。また、外国語のテキストを読み慣れている場合にも、複雑なテキストを前にすると、その意味内容が直ちに読み取れない場合には、無意識のうちにこうした分析過程を経ることが少なくない。その意味で、このテキストを「分析」した結果を「訳」として提出する学生の発想は興味深い。つまるところ「訳読」で要求されるのは、こうした原文の文構造の分析であり、訳文の完成度に重点は置かれていないのだから、これは十分に教員からの要求に応えるものとも言えよう。ただ、そこから次のような訳までの隔たりは、かなり大きいようだ。

訳例 8

教師はテストで生徒が良い点をとることだけに集中することを推奨され、それ故に彼らはそのテストに関係することを教えるために内容を狭め、そのため「測ることのできない知識」というカテゴリーは排除されてしまうのである。

この訳は、内容を正確に捉えており、また細かい点に問題はあっても（「それ故」、「教えるために」、「そのため」などが重なっている）、十分に通用する訳であり、このレベルの「翻訳」は市販の翻訳書でもいくらでも見つけ出せる。

まとめ

今回は、大学の3・4年生を対象とした「翻訳」授業を中心に、実際の訳例に見られる問題点を例に挙げながら、「読解力」の問題を取り上げた。外国語学習の目標設定と、それに寄せられる期待は、グローバル化した時代にあっては多くの見解があって然るべきだろう。しかしながら、成功しているかどうかは別として、口頭コミュニケーションが文科省からも社会からも強く要求されているのが現状であろう。この意味から、大学における外国語授業、とりわけ第二語学は、これに応えていないと非難されがちである⁸⁾。むろん、これまで述べてきたような、テキストの厳密な理解に基礎づけられた読解力の養成、その意味での「翻訳」などすっかり無視されている。その一方で、戦前の教養主義に遡る「教養」という理想も語れないわけではない。語学担当の教員の多くは、この両極の板挟みになり、方向性が見えなくなっているのが現状であろう。しかし、NIIが取り上げた国語における「読解力」の低下の問題は、語学教育のあり方と深いところで通じているようだ。こうした問題意識に基づいて、過去6年にわたる大学の3・4年生対象の「翻訳講座」での経験、および語学専門学校での実務向け「翻訳者養成講座」で得られたデータと知見を踏まえて、問題点を少しまとめてみた。今回は、大学での翻訳講座を取り上げたが、機会があれば翻訳者養成の問題についても考えをまとめてみたいと思う。

8) 少なからぬ大学で、第二語学が必修から外されたり、1年次に週一回のみの授業となったりしている。第二語学はますます形だけ行われることになり、その存在が危ぶまれる。