

「翻訳教材」の読み方 ——「いわおの顔」における訳出の検討——

有 沢 俊太郎

1 国語教科書の「翻訳教材」

キャットフォード(Catford, J.C)によって翻訳ということ定義すれば、それは「資料言語(source language, 以下SLと略す)のテキストを目標言語(target language 以下TLと略す)の等価テキストに置換すること」^①と書きあらわされる。彼の定義によればSL, TLは必ずしも異なる言語である必要はない。同一言語内においても古典語から現代語への置換、また現代語のなかでもスタイルの転換などの作業は立派に翻訳の条件を備えていることになる。しかも彼の「テキスト」は書記されたテキストどうしの置換だけに限定されて使われているわけではないから、通訳はもちろん、言葉を理解し解釈している人間の内部には必ず一種の翻訳現象が発生していると断言してもよいのである。

教師の話を正確に理解しようとそれに耳を傾けている生徒は教師の話(S.Lテキスト)を、ほとんどそれと等価のテキスト(T.Lテキスト)に翻訳しようと努力しているのである。また主体的に読書することは、書記されたテキストを読者の解釈、批評によって彼自身のTLテキストを構成していく作業なのである。このように翻訳を広くとらえるなら、翻訳現象は人間の言語活動のまさに中枢部にまで深いかかわりをもってくるであろう。

本稿ではこの意味に近く翻訳を考えて、翻訳教材の範囲を単に外国語の翻訳を経て成立した教材に限定しなかった。したがって古典や民話の現代語訳や再話もやはり翻訳教材とみなすことになる。ただしテキストは書記されたものどうしの翻訳に限ることとし、各教科書の教材をチェックしていた。

いうまでもなく教科書の翻訳教材の三本柱をなすのは外国童話、小説、それにわが国の古典文学(物語)の翻訳である。次に小学校高学年から中学校用の各社の国語教科書から小学校用4社、中学校用3社のものを選び、そこに採られたこの三種類の翻訳教材の状況を表によって示すことにする。

小学校の学習指導要領には特に古典や外国文学の取扱いについて触られていないにもかかわらず、上級生にもなれば一学年にほぼ1~2編の翻訳ものを読まねばならない。古典や翻訳作品について細かい規定をうけている中学校用教科書では教材は質量ともに豊富になる。たとえば古典のばあい「原文は親しみやすく平易なものを選ぶようにし、それをよく理解させるために現代語や注釈を付し」と規定されている。いわゆる対訳をもっているのである。

しかし上記の如く翻訳教材が国語教材全体のなかでも相当の比重をもっているのが現実でありながら、それがどのように読まれ、指導されるべきかということについては従来あまり議論がなされてこなかった。典型的な翻訳教材であるドーデーの「最後の授業」をめぐるわずかな論議も、この特異な教材が現代のわが国の子どもにも与える意義といった問題に焦点が合わされがちであった。つまり「わが国の文化や伝統について」あるいは「世界の風土や文化について」理解させるという翻

教科書の翻訳教材 …… 小学校用

	4 年用	5 年用	6 年用
T社	イソップ物語(河野与一) 空高さんと雲のひげさん トベリウス(万沢まき) 西鶴おもしろ話	大きなしらかば アルチューホフ (西郷竹彦) 竹取物語	
M社	飛びこめ トルストイ	小さい牛追い ハムスン夫人	リヤ王 ジェイクスピア 最後の授業 ドーデー
G社	王さまの新しい服 アンデルセン ひとりどけた問題 ノーソフ(福井研介)	レナド スクワイア (吉田甲子太郎)	最後の授業 ドーデー(松田稔) いわおの顔 ホーソーン 宇治川の戦(「平家物語」より)
N社	また学校がはじまります リンドグレーン (大塚勇三)	大きなシラカバ アルチューホフ(西郷竹彦) ドリトル先生 ロフティング(井伏鱒二)	ずる休み フィリップ(小牧近江) ドムのへいぬり トエーン(石井桃子)

中学校用

	1 年用	2 年用	3 年用
G社	<p>わらしべ長者 今昔物語（西尾光一） コルニーユ親方の秘密 ドレー（桜田佐） 銀の燭台 ユーゴー（豊島与志雄）</p>	<p>赤い小馬 スタインベック（西川正身） 小判十両 西鶴諸国咄（久保田万太郎） 扇の的 平家物語（円地文子） 大うずまき ポー（大橋吉之輔） ベニス商人 シェクスピア（福田恆存）</p>	<p>ジュールおじ モーパッサン（河盛好盛） 狼 ツルゲーネフ（米川正夫） 春はあけぼの 枕草子</p>
M社	<p>少年の日の思い出 ヘッセ（高橋健二） 琵琶の名人 今昔物語（片桐顕智） 赤毛のアン モンゴメリ（村岡花子）</p>	<p>足ざり 平家物語（佐々木八郎） 一きれのパン ムンティアヌ（直野敦）</p>	<p>故郷 魯迅（竹内好） 源氏物語 （谷崎潤一郎）</p>
T社	<p>エスケープ フィリップ（堀口大学） 幻術で瓜を盗まれた話 今昔物語</p>	<p>小さな英雄 セータ（下村隆一） すずめ ツルゲーネフ（神西清）</p>	<p>故郷 魯迅（竹内好） チョッキ ブルス（梅田良忠）</p>

訳教材の目標が絶えず意識されて論じられたのである。^②

しかしこのような論議は実際の学習の具体的な指針を提示するまでの発展性に乏しいであろう。もっと訳教材それ自体の特性にまで立ちいって、それがわが国の童話や小説、原文の古典教材とどのような点において異なっているのか、そしてその相異点ゆえにどのような読みがなされねばならないかということが明らかにされねばならない。訳教材の教育性について抽象的なレベルで論じるのではなく、その表現面つまり翻訳という営みそのものに直接光をあてつつ、読みの指導について具体的に考えていくことが必要である。

ここではそのための資料として前出の表のなかから「いわおの顔」をとりあげてみた。ホーソンの原作を底本とするこの教材は、6年生が小学生として最後に接するものであり「この物語が、おとなになっても心に残っていてほしい」という編者の願いからも、この教材化がなみなみならぬ熱意をもって行なわれたことが推測できるであろう。

2 翻訳現象——「いわおの顔」のばあい——

「いわおの顔」はアメリカの作家ホーソン(Hawthorn, N)の短編集“Twice Told Tales”に収められている“The Great Stone Face”(1850)が縮められたものでかなり大胆な翻訳が行なわれている。したがって編者の判断によって教科書にはあらわれていない表現も多い。そしてこのような例は作品の冒頭部の翻訳において早速みられるのである。^③

(1) 表現の不足、欠落

ホーソンはこの短篇を次のように書きはじめている。

<ホーソンの原文>

‘One afternoon, when the sun was going down, a mother and her little boy sat at the door of their cottage, talking about the Great Stone Face. They had but to lift their eyes, and there it was plainly to be seen, though miles away, with the sunshine brighting all its features. And what was the Great Stone Face? ^①……The Great Stone Face, then, was a work of Nature in her majestic playfulness, formed on the perpendicular side of mountain by some immense rocks, ^②’

そして原文のこの部分に対応する教科書の文章は次の如きものである。

<教科書の文章>

「西の空をあかねに染めて、今、太陽がしずむ。その夕ばえの中にくっきりとき出た「いわおの顔」。幼いアーネストは、母といっしょに、家の門口で、じっとそれを見つめていた。^②

いわおの顔——それは、アーネストの家から数キロはなれた、山の内腹にあった。^①大きな岩がいくつも積み重なってできたその顔は近づけばただ岩のかたまりにすぎないが、遠くはなれて見ると、さながら生きた人間の顔に見えた」

原文の省略箇所ではホーソンは大岩のふもとに村をとりまく自然や、そこで生計をたてている村

人たちの様子を詳細に描いている。しかし教科書にはその部分は全く文章化されていない。これはおそらく編者が作品のテーマを念頭において、翻訳の焦点を大岩そのものに合わせたためであろう。しかし原作においては下線部④に村の叙述をけさみ込んだかたちで下線部⑤が呼応している。そしてその呼応関係が生きているのは下線部④の文章の文末の疑問符の機能によるのである。少年とその母の描写による軽い導入部の直後、読者はいきなり作者の好奇心に溢れた疑問に直面する。作者は読者と共に問いかけ、逆に読者は作者の疑問を共有することによって物語の中心に引き込まれていくことになる。

ところがこの疑問符(文)に相当するものを教科書の文章のなかから見出しにくい。強いてそれを求めるとすれば、下線部①の文中からであろう。一応「いわおの顔」が下線部①に、ダッシュが村の叙述に置換されて「それは……………」へ続いているとみることができる。しかしこのような苦心の翻訳も結局のところ「言葉の呼応」ではなく「言葉の言い換え」以上の効果をあげていないように思われる。またこの文章の実際的な指導もその線に沿って行なわれているようである。「いわおの顔 — それは……………」の表現について「この場合のナカセン(一)は余韻をもたせながら、かるく「すなわち」の意を表わす」との解説が指導書にみえる。ほとんどの教室ではこの変質した文章を変質した読みによって処理しているのである。

この例文では原文に相当する文はない。しかしきわめて不十分ながら、語やダッシュにその痕跡がとどめられている。つまり文から語へ翻訳するという。レベル間の翻訳が生んだ変質である。

ところが次の箇所では本質的に下線部④と同じ性質をもった表現(下線部⑥)が全く無視されている。

<ホーソンの原文>

‘As we began by saying ⑥ a mother and her little boy sat at their cottage door, gazing at the Great Stone Face, and talking about it. The child’s name was Ernest.’

ホーソンは大岩の姿、形状についてひととおり説明した後、再びこの文章に戻っている。そしてあきらかにこの文章は冒頭部の繰返しにすぎないようにみえる。しかしそれは‘as we began by saying’(「私達がはじめに言ったように……………」)という語り手‘we’を含んだ彼の愛用句をもっているために同質ではない。しかもこの類の句は装飾的機能を果たすだけでなく彼の短篇の本質にかかわっているのである。このことをマーチン(Martin, T)は次のように説明する。

「たそがれ時は現実という真昼の時間と夢という真夜中とのちょうど中間の時である。しかし眠りと目覚めの境界にいたることが困難であるように「たそがれ時の雰囲気」を維持することはむずかしい。……歴史的な偉大さと卑しい現実への関心が短篇の枠においてホーソンの語り手と共にある一方で、内部の話は伝説という「たそがれ時の雰囲気」と共に拡大され動くのである。内部の話の終りのところで、語り手はそこに形成されている幻想を維持しようと努力する」④

マーチンが言わんとしていることはホーソンの短篇は語りと内部の話から成立しているというこ

とである。つまり語り手の視点は内部の話と密着しゆ着しているのではない。むしろそれは「外的な眼」あるいは「第三者の客観的な眼」といえるものであって、枠の上を自在に移動し枠内の話そのものを再解釈する。このような視線を受けて内部の話は限りなく変形されていく。そこにたそがれ時の雰囲気も生まれ、維持されるのである。

この意味で下線部①の句はすでに存在しているたそがれ時の雰囲気が消え去らないよう機能しているのと同時に、この短篇の底に流れているカノン山にまつわる言い伝えがホーゾンその人の「外的な眼」にあてられ翻案されて「たそがれ時のなかで拡大されて動く」ために不可欠な枠を提供しているといえるであろう。このような枠を形成する語り手を含む句は全部で5回あらわれる。いずれも、そこで視点の転換が行なわれているとみるべきであろう。しかし5回共、教科書には全く位置づけられていない。下線部①の句も教科書の冒頭部の文章(下線部②)に吸収され以後、二度と顧みられる機会がないのである。

(2) 表現の過剰

この教材のばあい原作を5割以上削り落とさねばならないのである。表現に肉付けする余裕はありえないと普通に想像されよう。

しかしこのような翻訳においてもやはりわずかな原作中の表現が著しく拡大され大きなスペースを割かれている文章にも出合うことができるのである。

<ホーゾンの原文>

'The years hurried onward, treading in their haste on one another's heels. And now they began to bring white hairs, and scatter them over the head of Ernest; they made reverend wrinkles across his forehead, and furrows in his cheeks. He was an aged man. But not in vain had he grown old: more than the white hairs on his head were the sage thoughts in his mind: ~' ①

教科書にはこの文章のはじめの部分がかかなり忠実に翻訳されているけれども、下線部①に入ると突然原文から離れていく。

<教科書の文章>

「あわただしくまたいく年か過ぎて、いつのまにか、アーネストのかみは、まっ白になっていた。しかし、かれは、一日も、いわおの顔と語りあい、その無言の教訓を聞くことをやめなかった。いわおの顔は、かれに、常に希望と理想をもつことを教え、あらゆる人に暖かい愛情を注ぎ、忠実につくすことをさとして人生のちえを与えた」③

当時少年だったアーネストも、今や老人になってしまった。けれども彼はただ年老いたのではなく立派な考え方も身につけて成長していった、という程のところは原文の大意であろう。教科書下線部③に相当する原文はここにはない。ただ少し前の箇所に「いわおの顔を見ることだけが教育というものだった」とか「アーネストはいわおの顔のほかに教師をもっていなかった」という文章

は認められる。

おそらく下線部③は翻訳者が接したそれらの文章の内容がパラフレイズされ、ここに位置づけられたものである。しかし原文の本来の意味はすくい上げられていない。なぜなら、いわおの顔という大自然の造化物に対する態度が明らかに異なるからである。

たとえばそのことはホーソーンが例によって語り手の視点に移動して述べた次の文章によく反映されているであろう。

「岩は世の中のほかの連中なみにアーネストを親しみをこめてなど見ていなかったかもしれないが、そうかといって私達はアーネストの考えをまちがいだと極めつけることもできない」

このような作者の分身「私達」(‘we’) をおして語られる文章のなかにホーソーンの自然に対する態度がのぞいている。大岩はなるほど「始めからそれ自体で形象であり、……観念の起源である」⑤ほどの偉大な自然の造化物であるかもしれない。しかし一方でいかに偉大な自然物でも、それが意味をもちはじめには人間の解釈作用をまたねばならない。アーネストと大岩のばあいも彼の感情移入という一種の解釈作用によってじめて大岩はいわおの顔となったのである。

このような考え方の根底にはやはり人間と自然を不連続としてとらえた西欧人らしい自然観があるとみるべきであろう。つまり両者はひとつの関係によって結ばれているにすぎないのである。

この点に関する理解が不十分であるために教科書の文章は生彩を帯びてこない。大岩にアーネストというひとりの人間を媒介にして様々な観念を代表させているのではなく、岩を人間そのものとして扱っているからである。岩が垂れる教訓を聞くことができ、またそれによって教えられることも、一種の擬人法として受けとり難いであろう。引用箇所にはいる直前の「アーネスト。あきらめてはいけぬ。わたしは、おまえよりずっとずっと長い間待っているのだ。きっと、その人は現われる」という文章にしても、小学生にとってはアーネストとの関係において読まれるよりも概念的に岩の声として読まれ、そこから媒介者アーネストの問題を考える方向に発展し難いように思われる。

おそらく編者がこの異質な文章をここに位置づけたのは翻訳上の見地からではなく、もっと他のたとえば教育的観点からによるところが大きいのであろう。とりわけ彼は原作がもつ道徳性を敏感に感じとり、なんとしてでもそれを移植すべく翻訳を行なったと言えそうである。原作の道徳性が「生徒の精神面の育成を図る」⑥というこの教材の目標に格好のものだったゆえに、常に意識から離れず、翻訳の作業に具体的な影響をおよぼしたのであろう。事実、下線部③は大岩がアーネストの人間形成にどのように作用したかを理解させるキー・センテンスとして、指導上もっとも重要視されている文章のひとつなのである。

3 教科書の翻訳

前節において「いわおの顔」の文章と原文を比較しながら教科書における翻訳現象を考察してきた。それによって、まず作者の驚き、あるいは疑問の声、また彼の語りに関連のある細部の表現がほとんど切捨てられていること、逆に学習の目標に類似した内容が盛られた文章は積極的に拡大されていることが二大特色として指摘されるように思われる。また、このことを翻訳が内容の一部を

移植することに力点が置かれ、内容の表現様式まで注意が行き届いていないと言いかえることもできよう。原作に述べられている内容のうち学習の目標にみあうものを、どうにか伝えればそれでよいのであって、それは衣裳（表現の仕方、形式）を着せることなくして裸のまま提示される。これがこの場合の翻訳にあらわれた一般的な傾向であった。

わが国のばあい明治以来の外国文学や児童文学の移植においても初期の翻訳は言葉の形式面を犠牲にして行なわれた。表現形式ということを考えるだけの余裕がなかったのである。吉武好孝氏はその事情を次のように語っている。「明治18年ころまでに出た外国文学のほんやくものは、多くは、ほんやく者の興味が原作の内容の方にかたむきすぎ、それもとくに、政治という色目がねをかけてみた内容であった。原作が政治の意図をもたない純粋な歴史小説であろうが純粋の文学的意図をもった写実主義の小説であろうが、そんなことにはお構いなしに、訳者の想像によって適当に潤色して政治小説らしい風貌をもたせてしまった」⑦

吉武氏は当時の功利的な政治小説について述べているのであるが、引用文から年号をはずし「政治」を「教育」におきかえて読めば、この文は多かれ少なかれ「いわおの顔」の翻訳にもあてはまるように思われる。何を翻訳するかということに関心がかたむきすぎ、いかに翻訳するかという態度に欠けているのである。

しかし翻訳の仕方ということは要するに、表現の仕方、ものの言い方ということである。窮屈な翻訳を強いられる教科書においては、言い方など期待する方が無理というものかもしれない。しかし、いかに作品の内容が重要性をもつばあいでも、形式に注意することなくしてその内容は生きないのである。栄養の豊富な材料を使っているがおいしくない食物のようなものである。それでは料理として失格である。とくに文学作品においては形式と内容が分ちがたく結びついているので一方を無視すれば他方に悪影響を与えないではない。先にも引用したマーチンはこのことについて「The Great Stone Face」に即して以下の如き意味のことを述べている。

「一旦、ホーゾンが短篇のなかで必要な想像的自由さを獲得すれば、彼は対象物に道徳的意義を与えることを可能にする象徴的手順として語りに注意を向けていく」⑧

道徳性は広い意味で象徴のプロセスを経ることと切り離して成り立たない。ホーゾンにとっては象徴のプロセスを経るということは「語る」ということである。つまり語りという表現方法をおしてはじめて道徳や教訓は生命がふき込まれるのである。

しかし既にみたように、教科書の文章は、語りの文体をもっていなかった。もし下線部③の如き道徳的内容をもつものであれば、それがいかに拡大され詳細に述べられようと、硬直化し形骸化してしまうであろう。編者が案じているような「学習が概念的になる」危険性は常に存在していると思われる。

残念なことに教科書の翻訳教材には言葉の形式的欠落が内容の変質まで招いているものがきわめて多いのである。「宇治川の戦」などはたしかに、丸谷才一氏の言うように「文体がない」。⑨これは、ひとつには、翻訳者が教育的目標や方法を視野に入れながら翻訳を進めねばならぬためもある。また子どもの発達段階に応じて表現の方法、技巧を制限して記号の抵抗感を少なくしよ

うとの配慮もはたらいっているかもしれない。

しかしそうした外的理由のほか、翻訳から形式面が抜け落ちる本質的な理由は、表現形式、つまりレトリカルな表現は本来複製を拒否するところに見出すことができる。それは辞書の手にあまる言葉の意味（たとえば伝達上の意味）が翻訳困難であると同様に、文法的な約束では処理されない。しかも原作者特有の言い回しや語り口、またそこに生じているリズム等は言語の論理性を逸脱して、作者の文学観、世界観、果ては作者自身の資質という置きかえることの不可能なものに根ざしていることが多いのである。

それゆえに教科書の翻訳に原作と同一の表現形式が現われることを期待してはならない。それは不可能である。しかし翻訳者が原作の表現形式を一旦、彼自身のなかに吸収し、解釈して、新しい形式を創造することは可能であろう。これが翻訳は創作だと呼ばれる所以である。もちろん、原作の内容も一種の歪みをもつことになる。そしてこれは翻訳というものを原作の側から見る限り生じる宿命的な制約でもある。いかに翻訳が成功しようと、原作と翻訳教材のあいだには、語レベルにおいてはもちろん、文、さらに作品全体においても克服し難い断層が存在しているのである。

4. 翻訳教材の指導 —— ズレを活用すること

翻訳によって原作に屈折が与えられ、教育的観点から条件づけられている限り、翻訳教材には到底、原作と同一の質は望めない。そこには何らかのズレが存在することが避けられないのであって、それならばこのようなズレをいかに教育的に処理していくかということが他の文学教材の扱い方にはみられない指導上のポイントとなってくる。

教師が実際の指導を行なう前に、一応翻訳作品が原作と別物であることを意識しておくことは大切なことであろう。古典文学のばあいにはもちろん、外国文学についても、他の翻訳書を参照することによって、教科書の文章との表現価値の落差を認識しておくことはさほど困難なことではあるまい。また必要に応じて生徒の前にその結果を示すことも、たとえば複数の読み方があらわれたばあいなどに有効であろう。（小海永二「文学の教育・詩の教育」参照）

しかしこれは教師の指導の重点が翻訳語を原作の表現に質的に近ずけようと努力させることに置かれるべきだということの意味しているのではない。指導の前提として原文あるいはその他の表現に接しておくことは大切であるけれども、実際の指導では翻訳作品を消極的に原作に迫るための手掛りとみなし、二様の表現を対置させて文学研究的な読み方を目指すことではないのである。むしろ翻訳教材の読みはそこに生じているズレ、つまり言語空間を積極的に利用することによって、ひとつの特色ある読み、また子どもの例に立った読みへの展望が開けるであろう。

「SLとTLテキストの文脈の意味を形成する場面の特徴が共通点をもてばもつほど翻訳はよりよくなる。ゆえに全体的翻訳の目標はSLの項と同じ意味のTL等価物を選択することではなくして状況の範囲を最大限に重複させるようにしてTL等価物を求めるようにすることである。」^⑩

このような考え方には言語的落差を言語に執着することによって縮小するのではなく、大胆に非言語的な場面、状況へ転換し、それとの関連性のもとでズレをのりこえる一つの方法が提示されていると思われる。SLテキストとTLテキストは、部分的には異なるのが当然である。しかしそれ

にもかかわらず、TLテキストは、語、文、句……というように翻訳のレベルが上がるにつれて、またSLテキストと共通する場面影響力に補われるにつれて、内容的な効果の面で等価もしくはそれ以上のものとなりうる可能性は考えられるのである。

言うまでもなく実際の教室では、TLテキストに発生している部分的なズレを場面によってとらえ直していく主人公はめいめいの生徒である。彼は教師の示唆や助言を参考としながら場面を重複させ（これには主に、地図、掛軸、A・V教材などの非言語的教材が考えられる）、TLテキスト（翻訳された教科書の文章）をSLテキストとしてとらえ直し、彼自身のテキスト、つまり「第二次TLテキスト」を形成していくのである。生徒ひとりひとりが、「翻訳者」となるわけである。翻訳教材の読みにおける主体的な思考、発見、創造性といったものは、このような生徒が教師の援助のもとで第二次テキストを形成していくプロセスにおいてははじめてあらわれてくるであろう。^⑬「与一は目を閉じて、神に祈りました。「どうぞあの扇のまん中を射させてくださいまし。これをし損じれば、この場で弓を切り折り、自害して、再び人と顔を合わせません。いま一度本国へ与一を帰そうとおぼしめすなら、この矢をはずさせないでください」」（扇的、円地文子訳、G社、中2用）

円地氏の翻訳をもってしても、与一の「南無八幡大菩薩、我国の神明、日光権現宇都宮、那須のゆぜん大明神、願くはあの扇のま(な)なかみさせてたばせ給へ。……」^⑭というような無意識的な呪文の如き言葉のリズムは、言語的には正確に伝えられているとはいえない。

しかし生徒は円地氏の翻訳からさえも、たとえば源氏というひとつの武士団内部における主従関係の堅固さに注意をひきつけられるであろう。^⑮恩という思想を媒介にして主人に仕えている従者が一度でも主人の恥となる行為をなしたとあらば、死をも恐れぬその態度、恩を死によって償うその態度に目を見張ることであろう。

このような主従関係のあり方と現代社会の人間関係との共通点、相異点を考えさせ、また全く異なる点の多い西歐的な主従関係を比較させることは、すなわち、この特異な過去の一場面が、生徒の身の内外の状況と関係づけられることである。生徒の側からいえば、彼は円地氏のテキスト（TLテキスト）を自己のSLテキストとしてとらえ直したのである。そこには彼の個人的な疑問も湧き、思ひがけない発見も生れるであろう。

このようなエネルギーを彼は読みに活用する。たとえば口語訳を音読するとすれば、それは生徒の主体性によって息づくであろう。生徒自身の深奥から湧きあがるリズムは、原文に勝るとも劣らない迫力をもつであろう。ここで生徒は「第二次TLテキスト」を形成したのである。

翻訳教材の指導には特異な面が多い。叙述を基盤として作家研究や作品研究を行なうといった一般的な方向へ発展し難い。叙述そのものが亀裂をもっているのだから、叙述にはじまり、叙述に終る作家研究などは全く意味をもたないばあいさえ考えられよう。つまりそのようなことを行なうには、読者との距離が大きすぎるのである。

しかし、距離の大きさは子どもの主体的な読みを実現させるという角度からみれば必ずしも教育的に不利益なことばかりではない。外国の話に、遠い過去の話に子どもは卒直に喜び、驚くである

う。この素朴な文学体験を核としながら、彼の創造性を発揮させそれによって読みを深めていく可能性に富んでいるという点を認識すれば、大きな距離は、むしろ文学の教師にとって好都合でさえある。

補註

- ① Catford, J.C. "A Linguistic Theory of Translation"
P20, O.U.P., 1965
- ② 国語を失なうといった環境にない現代の子どもには文学的意味が少ないといった類のもの。
- ③ "The Great Stone Face" のテキストは研究社版（昭和4年初版）を用いた。
- ④ Martin, T. "Nathaniel Hawthorn" P54, Twayne Pub., 1965
- ⑤ ジルベール、デュランの言葉。
- ⑥ G社発行の指導書のなかに述べられている。
- ⑦ 『明治・大正の翻訳史』P64, 研究社、昭和34年
- ⑧ ④の書、P62~63,
- ⑨ 「私の教科書批判」 朝日新聞
- ⑩ ①の書、P49

キャットフォードは言語形式として grammar, lexis をあげ、この非物質的形式が、外的実質である Situation と相互作用を行なって文脈の意味が発生すると考えた。

P3を参照。

- ⑪ 上田薫「ずれによる創造」P235~236をも参照。
- ⑫ 岩波古典文学大系による。
- ⑬ 石母田正「平家物語」P115~118を参照。