

「翻訳」について「古文で考える」授業実践の試み

－ 『源氏物語』 「若紫」と現代語訳 －

井浪真吾

(奈良女子大学附属中等教育学校)

有馬義貴

(奈良教育大学 国語教育講座 (国文学))

Exploring the possibility of modern Japanese translation of Japanese classics (An Attempt at Japanese high school class):
Using “Wakamurasaki” of *Genji-Monogatari*

Shingo INAMI

(Nara Women's University Secondary School)

Yoshitaka ARIMA

(Department of Japanese Language Education, Nara University of Education)

要旨：古典の授業をめぐるのは、入試対応型の授業かそうでないか、古文を原文で読むか現代語訳で読むか、といった対立的に捉えられる問題がある。しかし、こうした問題の捉え方は古典教育の議論を前進させていない。そこで益田勝実の古典教育論を参照し、入試対応も念頭に置き、古文テキストも現代文テキストも用いて、「翻訳」について考える授業実践を行った。そして、現代文テキストを用いることで、生徒が自分たちの生きる「社会・世界」に対する「云ひ表はし方」を習得することができること、日常の授業から文法的知識をテキストの解釈に結びつけることの必要性を明らかにした。

キーワード：古典教育 Classical literature education

翻訳 translation

源氏物語 *Genji-monogatari*

現代語訳 Modern translation

1. はじめに

高等学校における古典の授業¹⁾は批判的になることが多い。曰く、大学受験合格を古典学習の目標に、生徒が自ら品詞分解や現代語訳ができるようにすることを授業の目標にし、所謂訓註注釈型の授業に終始し、生徒の興味関心を減退させている、こうした古典の授業は不要ではないか、と。こうした批判はこれまで幾度となく繰り返されている。戦後に限っても、例えば益田勝実は既に1954年の段階で次のように述べている。

高校の古典教育は大学入試のためのトレーニング、語学のための語学の練習—文学本来の機能・社会と文学のつながりなどを考えることの苦手な、旧式な教師の逃げこむ絶好の場所ではかありませんでした。²⁾

益田によれば、古典の授業は20年以上経っても改まることはなかった。

語学的初歩と初歩的訳解と、通りいっぺんの鑑賞ら

しいもので、古典語に不馴れな学習者を、とにかく教師がリードしていくことが出来る。まして、これは大学入試に課される科目で、やっておかねば手痛い目にあうことは、芸術だの保健・体育と違う。それは先方が先刻御承知だ。そこで、ここでは応々目的と手段が顛倒し、古典文学そのものを学ぶのではなく、それを読むための準備をするのだ、器楽の教則本のようなテクニックの演練をし、他日学校を出て社会人として暮らす時、自力で広くクラシックが読めるよう、基礎学力をつけてやるのだ、という非現実的なタテマエが、その顛倒を支援している。³⁾そして、ここから50年近く経った現在においても状況が変わらず、同様の批判が繰り返されているという次第である。

こうした戦後から現在に至るまでの古典教育研究(授業実践も含む。以下、同)の現状を内藤一志は次のように整理している。

指導内容としては益田勝実に代表される学習者の認識形成に深く関与させようとする指導観に基づいた

授業を理想として求めながらも、古典文法の知識の徹底と現代語訳をゴールとする入試対応型の授業にとどまることが戦後変わらぬ大きな課題である。⁴⁾

内藤が指摘することを裏づけるかのように、近年行われている古典教育に関する議論の中でも必ず登場するのが、入試への対策をどうするのかということである。入試対策を考慮せずに授業を行うことが難しいというのは、稿者の実感としてもある。だが、よく言われるように「学習者の認識形成に深く関与させようとする指導観に基づいた授業」か「入試対応型の授業」かと対立的に捉えることは、古典教育に関する議論を前進させない。というのも、「入試対応」が「教師の逃げ込む絶好の場所」となり、生徒に普段から接している国語科教員を思考停止にさせ、古典教育の意義や目標を考えさせなくしてしまうからである。内藤も、「入試対応型の授業にとどまる」(傍点、稿者)ことを課題としている。「入試対応型の授業」にとどまらず、「学習者の認識形成に深く関与させようとする指導観に基づいた授業」ともなるような授業実践例を積み重ねることができれば、古典教育に関する議論を次の段階に進めることができるのではないだろうか。

「入試対応型の授業も行いながら学習者の認識形成に関与させようとする授業を行う」とわざわざ言い立てなくても、古典を学ぶことが古典で学ぶことにもなる授業で、それが入試にも対応した授業となっているという実践は、すでに心ある実践者によって積み重ねられている。本実践はその掣みに倣うものである。(井浪)

2. 単元構想

2.1. 単元のねらい

これまで取り上げてきた益田勝実は、古典の授業をつくる際に何を考えるべきかについて次のように述べている。

育てなければならないのは、語学力中心の基礎学力なるものではなくて、古典文学への関心の方であろう。

関心といっても、単なる一時のインタレストでは力が弱い。古典で考えた、古典で知った、味わった、という古典に対するたのもしさの実体験が、ほんとうの関心を培ってくれるのである。大切なのは、教材を問題にするより前の段階の、こうしたことがらをどう考えるかではなからうか。⁵⁾

生徒の古典嫌いを打開するために古典への関心を醸成することは、現在の古典教育の課題としても取り立てて述べられていることである。その際、「関心」を醸成する要件として挙げられるのは、「面白い」「楽しい」という感想を抱かせることであるが、益田が挙げる要件は違う。「古典で考えた、古典で知った、味わった」という「古典に対するたのもしさ」こそが、生徒の古典への関心を醸成することに繋がるというのである。近年では、竹村

信治が古典に「親しむ」ことの捉え直しとして、同様の提案をしている⁶⁾。竹村が古典教室の現在(といっても20年以上も前のことだが)が孕む問題として指摘していること⁷⁾も合わせて、首肯すべき見解であろう。

但し、生徒が「古典で考えた、古典で知った、味わった」という体験をするには、生徒の方にも要件がある。それは、人間、社会、自然に対する生徒自身の関心や問題意識の醸成である。これに関しても益田は次のように述べている。

近代の文学における人間探究はわれわれに体で切実に続いてくるけれども、古典の場合はそう直接的にはいかない。いかないところに特性があるというふうに設定していくと、かえって、なんかはじめからことが決まりすぎちゃうと思うのですね。教育として考えていくと、そうではないと思うのですね。やはり古典の文学の教育だけを問題にするからそうなるので、古典の文学の教育が問題になるまえに近代の文学との取っ組み合いがいま古典に時間をかけるよりもっと大きな比重でもって行われる必要があります。でなければ、古典はいらない。問題はそこから出てくる。だから、近代の文学と若者たちが教室のなかでどんなにぶつかるか、ということが前提にあって、そこで答えきれないもの、諸要求がもりもりしているのです。それが古典のなかでみごとに取り上げられているものもあるし逆に、古典の取り上げ方はひ弱いといって投げ捨てたくなるものもある、ということで古典教育がはじまってくる。古典教育はそれ以外にない、と思います。⁸⁾

ここでは文学に限定されているが、近現代のテキストを読み、生徒が自身の中で芽生えた問題意識に対する応答を生み出そうとする時、古典との対話が始めると益田は述べているのである。

ここまでのことを踏まえて、本実践では次の三点をねらいとする。

- (1) 古文で考える単元とする。
- (2) 教材は古文に限定せず、現代文も用いる。
- (3) 入試対応型の授業も行いながら実践する。

2.2. 単元の主題

本実践では、古文で考える問題として「翻訳」の問題を取り上げた。

古典の授業に関する議論で話題として挙げられるものの一つとして、古文を原文(校訂本文のこと。以下、便宜上、「原文」とする)で読むのか現代語訳で読むのかと対立的に捉えられる問題がある。対立的に捉えず、どのような状況や目的に応じて、原文と現代語訳を使い分ければよいかを教える側は見定めていけば良いと思うが、そもそも、学ぶ側の生徒は翻訳に対してどのような見方や考え方をしているのだろうか。生徒は、原文と現代語訳を一対一対応と考えてはいないだろうか、翻訳に

対する見方や考え方を述べるのにどのような言葉を持ち合わせているのだろうか。

また、翻訳は外国語との関係の中でのみ見られる言語事象ではなく、生徒たちの日常にある言語事象である。マシュー・レイノルズ『翻訳—訳すことの戦略—』（白水社、2019年）を翻訳した秋草俊一郎は、その「解説」の中で次のように述べている。

翻訳と言えば、日本では「ヨコのものをタテになおす」的な発想が根深いが、歴史的にも、日常のレベルにおいても、広義の翻訳は私たちが思考し、生活を営むうえで欠かせないものだ。翻訳とは言葉と言葉をたんに置きかえることではなく、言語や文化が接触するところにならざるおこるものでもある。それは、必ずしも「外国」語や「異国」文化でなくてもかまわない。自国語や自国文化の中でさえ、翻訳が必要とされる局面は多々あるのだ。⁹⁾

併せて、翻訳は生徒がそれに対する見方や考え方を深化拡充させておくべき問題でもある。というのも、翻訳は社会や政治、文化、歴史、思想などと密接に関わる問題だからである。

調停したり対立を回避したりといった翻訳の機能は、外交交渉に欠かせない。(中略)

実際、翻訳のどの局面も、力と力のあいだの交渉なのだ。一方に伝える話や文章の内容があっても、他方に聞き手や読み手が知りたい内容があるとわかれば、どうしても伝え方は変わってくる。そこで、2番目の標定点が決まる。あらゆる翻訳は外交ぶくみだ。¹⁰⁾

ジャン＝フランソワ・リオタールが「ディフェラン〔抗争＝争異〕」と呼んだもの、すなわち、あるひとつの論争のなかにあつての、一方の言説様式から他方の言説様式への接近不可能性、または翻訳不可能性の、生き生きとした例解がここには提示されている。イギリス人が異教の儀礼であると受けとめるものについての言説がイギリス人が犯罪であると受けとめるものについての言説へと移転される（しかし、翻訳されるのではない、とリオタールなら言うことだろう）のにもなって、女性の自由意志についての診断のほうも、そのありようを別のものに代置していくのである。¹¹⁾

また、吉田徹は現代社会について次のような特徴を挙げている。

社会は多様化しており、それゆえに物質的な争点では、何が正解かを見出すことは難しい。これに対して脱物質主義的な価値観は、何が正しいかについて論争をする必要はない。それは、正しいと信じるか否か、アイデンティティと価値観の問題だからだ。それだけに、議論は激しくなり、社会を走る分断線はより深いものとなる。¹²⁾

「正しいと信じるか否か、アイデンティティと価値観の問題」によって「分断線はより深いものとなる」現代社会において、また、外国にルーツをもつ生徒への国語科教育や日本語教育が課題となる現在において、「力と力のあいだの交渉」たる翻訳、文化の「翻訳不可能性」の問題は、生徒のすぐそばにある、深めるべき言葉の問題であるはずだ。もちろん、こうした翻訳観を生徒が直ちに形成することは容易ではない。しかし、現代社会における言葉の問題とも言える翻訳、これに関する「云ひ表はし方」¹³⁾を踏まえつつ、生徒の言説創造の糸口を与えることは、「言葉による見方や考え方」を扱う国語科が取り組むべきことではないだろうか。(井浪)

3. 教材

3.1. 「古典」の授業で扱う教材

後述するように、「古典」と「現代文」の授業時間を用いながら本実践を行った。最初に「古典」の授業で用いる教材について述べる。教材は以下の通り。

- ①『源氏物語』『若紫の君』（筑摩書房『古典B 古文編』所収）
- ②田辺聖子『新源氏物語（上）』（新潮文庫）、94-97頁
- ③谷崎潤一郎『潤一郎訳 源氏物語 巻1』（中公文庫、新々訳）、200-206頁

①は、光源氏が、「病気の治療のために赴いた北山で」、「若紫の君（のちの紫の上）を見出すことになる」（教科書のリード文）場面で、いわゆる定番教材の一つである。

例えば植田恭代が述べるように¹⁴⁾、この「北山の垣間見が定番教材としてとりあげられるのは、少女の出てくる印象深い場面であることと同時に、視覚的な効果を活かして描写されている部分だからでもある」と考えられ、実際、「垣間見という古代物語の手法を重視し、興味を喚起させようとする手引きが、各教科書に散見している」。

本実践で用いた教科書でも、「読解」（いわゆる「学習の手引き」にあたるもの）において、「源氏のかいま見の場面はどのように語られているか」という問いが設定され、「尼なりけり」「花奉るめり」などのような「源氏の視線にそった表現」と、「のぞきたまへば」「あはれに見たまふ」などのような「語り手を通じた表現」とが混在していることへの注意が促されている。詠嘆の助動詞「けり」（いわゆる、気づきの「けり」）、視覚的な推量（推定）の助動詞「めり」を用いるなどした前者の表現、すなわち光源氏の心や目に即した表現と、光源氏への敬語を用いつつその動作を客観的に語る後者の表現とに着目することにより、語りの視点が一定ではないことをおさえて、「テレビや映画などの手法を想起させ」¹⁵⁾るような表現やその効果に気づかせようとするのである。

さらに、本場面においては、「……と思ふにも涙ぞ落

つる」「……と思ふ心深うつきぬ」のように、「光源氏の行為や心中に藤壺への思慕が入り込んでくるとき、物語の本文から、光源氏に対する敬語が欠落する」¹⁶⁾という現象もみられる。その意味を考えることは、光源氏の藤壺思慕に対する理解を深める学習ともなりえよう。

かいま見の場面の表現について、上述のように、助動詞や敬語（の有無）が効果的に働いている、ということを実感させることができれば、現代語訳においてそれらがどのように表現されるのか、ということにも意識を及ばせやすくなるのではないだろうか。

②、③は著名な作家である田辺聖子、谷崎潤一郎の源氏物語の現代語訳である。

②は、和歌を削除するなど表現上の工夫を施しながら、「『源氏物語』を古典アレルギーの強い現代の読者にも身近な存在とした」¹⁷⁾と言われるテキストである。非常に読みやすく読者が『源氏物語』の世界に入りやすくなっている一方で、大胆な省略や削除、説明の付加などを行い、原文から大きく離れている。この点において、『源氏物語』を翻訳したというよりも翻案したテキストと言った方が適当かもしれないが、本単元では『源氏物語』現代語訳として扱った。

③は、②とは異なり原文に忠実な翻訳を心がけたテキストである。また、発表されたのが1964(昭39)年から1965(昭40)年ということもあり、生徒からすると読みにくいところも少なくない。

こうした対極的とも言える『源氏物語』現代語訳を読むことで、生徒が翻訳について考えることができると推察し、数ある現代語訳の中から②③を取り上げることにした。

3.2. 「現代文」の授業で扱う教材

次に「現代文」の授業で用いる教材について述べる。教材は以下の通り。

- ④センター試験2019年度本試験の問題(沼野充義「翻訳をめぐる七つの非実践的な断章」)
- ⑤鴻巣友季子『翻訳教室—はじめの一步—(ちくまプリマー新書、2012年)、184-190頁(一部省略)
- ⑥マシュー・レイノルズ著、秋草俊一郎訳『翻訳—訳すことのストラテジー—』(白水社、2019年)、85-87頁
(便宜上、「古典」の授業で扱う教材も含めて通し番号をふった)

④は、「翻訳なんて簡単さ、たいていのものは翻訳できる」という思いと「翻訳なんてものは原理的に不可能なのだ」という思いの両極で揺れ動く筆者の内面から始められる。そして、「訳せない慣用句」として日本語の「よろしくお願ひします」を例に挙げ、「正しい翻訳」、「自然な翻訳」へと話題は移り、翻訳不可能性について言及する。これらを踏まえて、筆者が翻訳をどのように考えるのかについては、センター試験過去問の範囲では述べ

られない。それ故、読者が「良い翻訳」について考えるよう促されるテキストとなっている。また、平易な言葉で書かれ例も豊富に挙げられていることから、翻訳について考える際のきっかけとして用いることができるテキストである。

⑤は、「日本の翻訳文化は、ニュートラルに読む＝受け身で読むととらえて、それが美徳であるように考えられてきた」とし、日本で一般に流通していると思われる翻訳観を最初に挙げる。その後、「無色透明な翻訳」という言葉をめぐる日本の翻訳観と欧米の翻訳観の違いを取り上げながら、「能動的に」翻訳すること、「訳者がどうしても伝えなかったところ」を、時には「大胆に原文と離れ」ながら翻訳することを主張する。多くの生徒が有しているであろう翻訳観とは異なる翻訳観が主張されており、生徒の翻訳観を拡充するテキストとなっている。また、多くの読者を獲得した新書ということもあって、平易な言葉で書かれ読みやすいのも教材として取り上げた理由である。

⑥は、「翻訳」と「解釈」の違いについて述べながら、「翻訳は、ソーステキストがしまいこんでいた意味のニュアンスをひらいてくれる」とする翻訳観が主張される。翻訳がソーステキストの可能性をひらく、というこれも多くの生徒にはないであろう翻訳観が述べられており、「ソーステキストの可能性をひらく」とはどういうことか、生徒自身が考えながら翻訳観を深化拡充させることができるテキストである。

(「3.1」は有馬・井浪、「3.2」は井浪)

4. 授業の具体

4.1. 単元の概要

前述したことをもとに、新設科目「言語文化」を見据えて、「古典」と「現代文」の授業時間を用いて以下のように授業実践を行った。

- (1) 対象：高校3年生生理系クラス64名
- (2) 教材：前掲①～⑥のテキスト
- (3) 目標：(1)助動詞や敬語の用いられ方に注目し、古文特有の表現について理解する。(「言語文化」[知識及び技能]) (2)ウ(2)①～⑥を読むことを通じて、「翻訳」という言語文化に対する自分なりの考えをもつ。(「言語文化」[思考力、判断力、表現力等]Bオ)
- (4) 単元計画(全5時間)

【第一次】問題演習(二時間)

- ・①を読解する
- ・④を読解する

【第二次】翻訳について考える(三時間)

- ・これまでに習得した文法的知識を活用し、①を解釈する
- ・④⑤⑥を読み、翻訳について考える
- ・①②③を読み、古文の翻訳について考える

※勤務校は授業1時間を65分で行っている。

第一次では、入試対応型の授業として問題演習を行った。第一時は「古典」の授業で、稿者自作の演習プリントを使用して①を読解した。リード文は教科書のままとし、注釈は設問に関わるところは削除したり省略したりした。「『烏などもこそ見つけよ』を現代語訳せよ」、「『子なめりと見給ふ』は誰が誰のことをなぜどのように判断したのかを答えよ」、「『初草の生ひゆく末も知らぬ間にいかでか露の消えむとすらむ』の『初草』、『露』は誰のことを指していると考えられるか」などの問いを設け、入試でよく問われる文法事項を押さえたり場面展開を押さえたりするなどして、物語内容を理解することを目標とした。第二時は「現代文」の授業を行い、設問や注釈を加除したり変更したりすることなく④を提示し、演習を行った。なお、①④ともに授業の冒頭20～25分を用いて生徒に解かせ、稿者が解説するという形式で行った。以下、第二次について詳述する。

4.2. 文法事項に関する知識の習得と活用の乖離

第二次第一時では、「古典」の授業を行った。問題演習を通じて①の物語内容を捉えた後、発展問題として二つの問いを設けた。一つは「どこで語りの視点が切り替えられているか」、もう一つは「源氏に対する敬語の使い方」を調べ、特徴を指摘してみよう、である。両者ともに前述した植田の論をもとにしたものである。

これらの問いは、生徒が入試対応に必要な知識として習得する文法事項（助動詞、敬語）の知識を活用し、テキストを解釈することをねらいとしたものである。しかし、稿者の予想以上に、生徒は習得した文法的知識を活用してテキストを解釈することができなかつた。それが古典の授業のあり方に起因していることを示してくれた、前者の問い「語りの視点がどこで切り替わるか」とそれに対する生徒の反応について述べていく。

机間巡視中、生徒が考えあぐねている姿を多く見たので、稿者から「場面全体を俯瞰している視点から、ある登場人物から見ている視点に切り替わっているところを探してみよう」、「語の用いられ方から考えてみよう」といった助言をした。すると、自分たちの解答を作成する生徒の姿も見られるようになった。

では生徒の解答はどうだったかという、多くは「きよげなる大人ふたりばかり…」と部屋にいる女房や若紫に焦点が当てられるところ、もしくは「何事ぞや…」から尼君と若紫との会話が始まることを指摘するものだった。前者解答の根拠は若紫の容姿描写、後者解答の根拠は会話文であった。

しかし生徒が根拠にしたことはこれらだけではない。生徒は段落の切れ目を根拠にしていたのである。プリントは教科書に準拠して作成したため、本文も教科書に従って段落分けをしている。生徒は段落を手がかりに、

本文の展開の変化を考えるのである。これは入試に対応して文章を時間内に読むために身につける必要がある読みの構えでもあるが、それがテキストの解釈を妨げる遠因にもなっている、というわけである。生徒がこのような読みの構えを形成してしまったのは、プリント学習における演習問題の「発展問題」という稿者の問い方が原因であろう。テキストの理解が大半となる入試対応の問題演習からテキストの解釈や鑑賞¹⁹⁾などにつなげていくために問い方や指導言、普段の授業における読みの構えの育成などに工夫が必要であった。

その後、「惟光朝臣とのぞきたまへば」の直後にはもう光源氏からの視点に切り替わっていることを稿者の方から提示し、そのように読めることの根拠を探させた。前述したように「語の用いられ方」に注目するように生徒に伝えようと、「見る」という語が多く用いられていることに気づくことができた。更に「他の語からも考えられないか」と尋ね、「めり」に注目させようとしたが、これに気づく生徒はいなかつた。生徒はこれまでの学習で、「めり」が「視覚によって事態を推定する意を表す」¹⁹⁾助動詞であることは学習し、稿者も折に触れてテキストの解釈と結びつけるように授業で促していた。しかし、結局は「受験用に知識化されただけの情報」に成り下がっており、「読解プロセスに活かされず、モニタリングにも機能しな」²⁰⁾かつたのである。これは本実践に至るまでの稿者の授業において、生徒たちに次のようなモニタリング習得の過程を踏ませることができず、生徒のモニタリング習得に失敗していたということである。

モニタリング習得の過程は「教師や友人、親との社会的相互作用」が必要で、「教師の発問の視点や形式をも、観察、モデリングを通して内化」して「自分の読解過程を統御できる」ようになること、「つまり、自己の中で教師役割と生徒役割を兼担し、自己内対話が可能となること」にあるという。²¹⁾

本来、古典文法の知識はテキスト解釈のためにあるというのはこれまで何度も行われてきた警告である。それを入試対応として勝手に乖離させてきたのは、自戒をこめて言えば高等学校の教育現場である。何度も繰り返されてきた警告を念頭において、日常の授業から文法事項に関する知識の習得とテキストの解釈とが結びつけられるような方法を探らなければ、生徒の「読解プロセスに活かされず、モニタリングにも機能しな」という至極当然のことを、本実践の反省として述べておく。

4.3. 翻訳観の拡充—生徒の記述より

第二次第二時では、「現代文」の授業を行った。④⑤⑥を読解し、④⑤⑥の要点把握の確認も含めて、「『④では…、⑤では…、⑥では…、これらを踏まえて私は…』という形で、どのような翻訳を良い翻訳と考えるか書きなさい」との問いを投げかけ、翻訳に対する生徒自身の

考えを書かせた。生徒の記述の典型的な例として、以下に二つ挙げる。

(A) ④では、直訳を避け、言い換えを多用した翻訳が読者には受け入れられやすいが、このような翻訳が正しいとは言い切れないと言っている。また、不自然な表現を不自然さを残して訳するのが自然なのか、受け入れられやすい表現に変えるのが自然なのかについても、一概にどちらが自然とは言えないと言っている。⑤では、従来日本で良いと考えられてきた、原文に忠実に訳す受動的な翻訳よりも、欧米での翻訳のように、訳者による解釈を残す能動的な翻訳が良いと主張している。⑥でも、翻訳は訳者による解釈を見せてくれるものだと言っている。それを読んだ読者もまた、訳文から新たな解釈をうみ出すというこの意見は、⑤に通じるものがあると思う。これらの意見から私も、⑤や⑥の主張のように、翻訳には訳者による解釈が含まれてよいと考える。なぜなら、直訳をした文章は文化的背景や価値観の異なる意見や表現を含んでおり、読むのに前提となる知識を必要とするからだ。それでは多くの人が読む書物には適していない。Aで言うように、注釈をつければ意味はわかるが、筆者が伝えたかったことを読者が解釈する際の障害となるだろう。一方、筆者の文化的背景も考慮した上で、訳者が解釈した翻訳は、一般の人には分かりがたい固有の表現も、訳される言語の文化に合った表現に置き換えられる。読者が受け入れられやすい表現で書くことで、読者による解釈を活発にすることができる。翻訳は、筆者による意見を、他言語を話す人も解釈することができるようにするためにあるのだから、読者の解釈を促進する訳し方が良いと考える。

(B) ④では、多少の不自然さがあっても原文に忠実に訳すか、原文の意味を汲み取りつつも自然で通りの良いように訳すかという、翻訳の難しいところが書かれている。⑤では、訳者のつくった文でなく、原文が垣間見えるような文を読みたいと考える日本人と、翻訳された文であるということを感じさせないような、訳者のものになっている文が読みたいと考える欧米の人たちの比較がなされている。そして筆者は翻訳には訳者の解釈がどうしても存在するということを主張している。⑥では、翻訳はソーステキストを可能な限りで別の言語で生かすもので、解釈はソーステキストの意味ごと拓くものである、とこの二つは区別できることを示している。これらを踏まえて私は原文の意味が破綻しない程度に通じよく別言語に置き換える翻訳が良い翻訳だと考える。④で言及されているように、不自然な翻訳を読んでも本文に集中できなくなる。また、⑤で筆者が言うように、訳者がいる限り訳者の選択や操作を

完全には消せないということを念頭に置いておくべきだ。そして⑥でも述べられているように、翻訳が明らかな間違いでない限り、その多様性を楽しむべきだ。一人一人考えや解釈が違って当然である。たしかに原文の意味が損なわれるという意見もあるだろうが、それならば翻訳文でなく原文だけを読めば良い話である。翻訳はそういうものだと考えるべきだ。よって私は原文の意味が破綻しない程度で読みとれる訳が良いと考える。

A、Bともに自分たちの翻訳に対する「云ひ表はし方」(＝他者の言葉²²⁾)としては所有していなかった、「能動的な翻訳」「ソーステキストの意味を拓く翻訳」について論じている⑤⑥から学び、自身の暫定的な翻訳に対する考えを述べている。Aは⑤⑥に則りながら、Bは④で述べられていたこなれた表現に翻訳することの問題も考慮しながら、自身の考えを述べていることも確認できる。こうしたA、Bのような記述は他の多くの生徒でも同様であった。これらは新しいテキストに出会うことで新たな「云ひ表はし方」を習得し、自身の翻訳観を形成しようとする生徒の姿が見られる記述と考えられる。

但し、翻訳される側については考えが至っていない。これは、問いかけの中で「良い翻訳」という言葉を用いながら翻訳をスタティックなものとして生徒に提示していること、④⑤⑥が主に翻訳する側や翻訳と読者との関係について述べたテキストであることに起因していると考えられる。しかし例えば、⑤で言われる「能動的な翻訳」「翻訳者のものになっている訳文」というのは、柿木伸之に言わせれば、アントワーヌ・ベルマンの言う「自民族中心主義的翻訳」となり、他者との対話の回路を塞ぐことになろう²³⁾。

4.4. 原文と現代語訳

第二第三時では、「古典」の授業を行った。前時を承けて、翻訳の実際のあり様を検討することで、更に翻訳について考える機会を設けた。具体的には、①②③を読み、②③の翻訳の特徴をつかんだ上で、「古文を原文で読むこと、現代語で読むことの意義」について考えたことを書かせた。生徒の記述は以下の通り。

(A') 古文を現代語で読むと、細かい古語のニュアンスを別の言葉や表現で言い換えることができ、繊細な心情表現などを理解しやすくなる。ただし表現を変えたり、不自然な部分を切ったりすることで、②のように筆者による解釈が濃く出てしまう。筆者の解釈も、物語の一つの見方だと思えば、現代語で読むと、物語の幅を広げることができる。しかし、原文の、筆者の意図と訳者の意図が必ずしも一致するわけではないため、もとの意図を訳が隠す可能性もある。その可能性を排除するには、直訳に近い③のような訳文を読むか、原文を読む方が良い。しかし直訳の現代語は、現代語としてはなめらかな

文章ではなくなるため、物語を楽しむ上で支障が出る。従って、他人の解釈に邪魔されずに物語を楽しみたいのならば、原文で読むのが適しているだろう。

(B') 古文を現代語で読むと意味や内容が頭に入りやすい。我々が普段見たり聞いたり話したりする言葉に置き換えられていると、読んで意味が全くわからないという事態にはならないから、昔の人の考えや気持ちを今の感覚で楽しめる。古文を原文で読むと、いかに上下関係に忠実か(敬語の使い方)ということや原文特有のリズムや今は使われていなかったり意味が違ったりする古文単語を味わいながら楽しむことができる。②はかなり現代人が読みやすい小説風になっている。主人公のモノログが入るところとかいかにもという感じ。③はとにかく原文に忠実に訳していて原文がどのような感じで何を言っているのかがそのままわかる。原文では(特に源氏物語では)主語の省略が多くて読むのが大変ではあるが、「あはれ」「うつくし」などの微妙なニュアンスなども原文を読むと現代語訳との解釈の違いに苦しむことはないと思う。

(C) 古文を現代語で読むことの意義は、その古文についての予備知識が全くない時や興味がない時にあると思う。そのため、読みやすさが第一優先にされているので、本文に忠実ではないが、まずは古文に触れるきっかけを作るという点で非常に有用だ。また、文章の細部は理解できないが、大まかな話の流れを把握できるという大きなメリットがある。古文を原文で読むことの意義は、古文の独特の空気感を味わえるところにあると思う。例えば、「あはれなり」は類出であるが、現代語訳にちょうど当てはまる語はないが、原文では前後の文によって様々な意味に変化する。このように、現代語では表しきれない表現方法を見ることができる。

(D) 原文を単語や文ごとに自分で訳して読む方が原文を「まま」受け取れるので、古文を原文で読むのは、作者の文の書き方や、作者の意図、原文のストーリーをたのしむことだと思う。また、現代語で読むためには、必ず第三者の価値観、世界をはさむことになる。そのため、訳者によって表現が大きく変わることがある。同じストーリーでも訳者が違えば、文全体の雰囲気が変わるので、現代語訳を読むということは、原文のストーリーを読むというよりは、訳者の世界を知って楽しむということだと考える。

ここに挙げたA'、B'は前節で挙げたA、Bと同じ生徒が記述したものである。

「『源氏物語』を古典アレルギーの強い現代読者にも身

近な存在と」するために、大胆に和歌や描写を省略する②を読むことで、Aは「能動的な翻訳」のあり様にややたじろぎ、幾分か原文のまま読むことにシフトチェンジしているように見える。あるいは、古文を現代語訳することと他言語を翻訳することとを別のものとして考えているとも捉えられる。それでも、⑥で述べられていた「テキストの意味を拓く」という点を現代語訳に見いだそうとする姿を見て取ることができる。ここからは第二次第二時の学習と第二次第三時の学習とが結びつけられていることがうかがえる。

Bは、現代語訳は「昔の人の考えや気持ちを今の感覚で楽しめる」と述べており、翻訳される側に注意が向けられない。こうした様子は、原文を読むことの意義として述べている、「あはれ」「うつくし」などの微妙なニュアンスなども原文を読むと現代語訳との解釈の違いに苦しむことはない」という記述からもうかがえる。この記述は翻訳される側が紡ぎ出した言葉を、現代語においてできる限り捉え直そうとすることを拒んでいるようにも見えてしまうのだ。

そして原文を読むことの意義は「上下関係に忠実か(敬語の使い方)ということや原文特有のリズムや今は使われていなかったり意味が違ったりする古文単語を味わいながら楽しむ」といった、一般に流通している言説で回収してしまうのである。こうした古文を読むことの意義を、一般に流通している言説で語ってしまうというのはBだけに見られるものではなく、他の生徒の記述から見られた。稿者は古文を読むことの意義を、こうした言説で語ることを禁じて別の言葉で語ろうと心がけていたが、生徒は一般に流通している言説で語っているというのが、生徒の記述からうかがえたことである。これは簡潔に言えば、稿者のこれまでの授業実践で「古文へのたのしみさ」を醸成することに失敗していたということである。しかし一方で、古文の意義をこうした「一般に流通している言説で回収してしまう」こと自体については、また別に考えたい。

CやDの記述からは、古文の授業で現代語訳を用いる際の手がかりが示されている。現代語訳を用いることで、生徒は「古文に触れるきっかけとすることができる」、「大まかな話の流れを把握することができる」、「訳者の世界を知って楽しむことができる」ようになるのである。よく言われることではあるが、古文の世界は生徒が生きる現在とはかけ離れている。それらを一足飛びに結びつけるのではなく現代語訳を介することで、生徒が「古文の世界を楽しむ」、「古典に対するたのしみさ」を醸成することのきっかけとなる可能性が、生徒の実感としてあることをこれらの記述は教えてくれる。但しDの記述が注意を向けるように、それら現代語訳は「必ず第三者の価値観、世界をはさむことになる」ので、「訳者によって表現が大きく変わることがある。同じストーリーでも訳者が違えば、文全体の雰囲気が変わる」という点に自覚

的でなければならない²⁴⁾。(井浪)

5. おわりに

「入試対応型の授業」に求められる文法事項(助動詞や敬語)への着目、それを契機として、『源氏物語』『若紫』におけるかいま見の場面への理解を深め、そのことが、現代文における学習内容とも絡んで、翻訳という営為への理解を深めることにも繋がっていく。本実践は、「古典を学ぶことが古典で学ぶことにもなる授業で、それが入試にも対応した授業となっているという実践」(本稿の「はじめに」)の、一つのモデルを示しえたものといえよう。

学習指導要領の解説には、「教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力」の一つとして、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということが挙げられている。それを考えるためには、当然ながら、自分たちの「社会・世界」について知り、理解を深めることが必要であろう。古典教育に限らず、教育というものの意義や目的の一つは、そのような機会や場の提供を担うことにあると思われる²⁵⁾。

本実践は、古文を機械的に現代語訳させたり、古文の現代語訳を受動的に読ませたりするようなものではなく、現代語訳という営為自体に学習者の目を向けさせるものであった。そして、その古文の現代語訳を具体例として、翻訳というものが持つ可能性や、一方で抱える問題などについて考え、翻訳の意義や、翻訳との向き合い方などを意識させるものでもあった。翻訳はこの「社会・世界」に不可欠なものである。そのようなものへの理解を深めることは、この「社会・世界」への理解を深めるということでもあろう。そのように、教育(学習)全体の意義や目的という観点からも、本実践は有益なものであったと認められる。

そのことを評価した上で、さらなる発展や改善の可能性を探るために、いくつかの課題に関する愚見も述べておくことにしたい。

まず、今回の実践では、第二次第一時において、「どこで語りの視点が切り替えられているか」という問いが設定されていた。しかし、授業者によれば、それに対する生徒の解答は想定と異なっており、「日常の授業から文法事項に関する知識の習得とテキストの解釈とが結びつけられるような方法を探る」必要を感じたという。この点について、例えば、『源氏物語』『若紫』以前に学習の機会を設定しうる定番教材、『竹取物語』冒頭の表現と関連づけることはできないだろうか²⁶⁾。『竹取物語』冒頭では、文末に過去の助動詞「けり」を用いた文がしばらく続いた後、「あやしがりて、寄りて見るに、筒の中光りたり」²⁷⁾とあり、文末の助動詞が存続の「たり」に変化している。直後の文も「それを見れば、三寸ばかりなる人、いとうつくしうてみたり」であり、これは、

「(寄りて)見る」という翁の動作を契機として、俯瞰的な視点からの語りから、翁の視点に即した語りへと変化しているのだと考えられる。そして、その少し後に語られる翁の言葉には、「子になりたまふべき人なめり」というように、視覚的な推量(推定)の「めり」も用いられているのである。そのようなことを過去の学習でおさえておけば、「どこで語りの視点が切り替えられているか」という、本実践における問いの趣旨を学習者も捉えやすくなるのではないだろうか。

但し、上記のような提案は、「日常の授業から」という点を意識して長期的な視野に立ったものであり、本実践の單元内の改善案としては成り立ちにくいところもある。そこで、別案として、設定する問いの変更ということも挙げておきたい。例えば、「語りの視点が切り替えられている」ということを先に示すのではなく、まず、「尼なりけり」の「けり」、「花奉るめり」の「めり」がどのような文法的意味を持つ助動詞かを確認することから始める、という方法もありうるのではないだろうか。「けり」が詠嘆(気づきの「けり」)、「めり」が視覚的な推量(推定)であることをおさえた上で、それが誰の「詠嘆」(気づき)であるのか、誰の「視覚」による誰の「推量(推定)」であるのかを考え、光源氏の日や心に即した語り方になっている部分があることを意識させていく。そして、光源氏の動作を客観的に語る部分もあることとあわせて、この場面の表現についてどのように捉えればよいかを考えていく、といった手順になるだろう。どのような発問を組み合わせ、どのような手順で進めていくかは、学習者の状況に応じてということになるだろうが、一つの選択肢として示しておきたい。

さて、そのように、助動詞などに着目した学習を経た場合には、現代語訳について考える際にも、そのことへの意識を促したいところである。第二次第三時における生徒の記述について、本稿に挙げられたものを見る限り、かいま見の場面を表現する上で助動詞が効果的に働いていることや、それが現代語訳においてどのように表現されているかなどについて言及したものは確認できない。前時までの授業内容をいかに踏まえるかという点については、改善の余地がありそうに思われる。但し、ここで述べたことは、根拠となる具体例を示すことで説得力を高めるといった、「書くこと」の指導に関わる問題でもあるのかもしれない。

ところで、本実践では大きく取り上げていないが、『源氏物語』『若紫』には『伊勢物語』初段(これも高等学校における定番教材の一つである)との影響関係が指摘されており、前出の植田の論考においても、文学史的な観点から、それについて取り上げる意義などが述べられている²⁸⁾。紙幅の都合上、詳述する余裕はないが、先行作品との影響関係も、言外に踏まえているものがありうるという点で、翻訳をめぐる問題について考える際にあわせて取り上げることかもしれない。それは、

例えば、注釈などの意義に触れる機会ともなりえようか。思いつくままに何点か述べてきたが、上記のこと以外にも、さらなる発展の可能性や改善の余地などは認められるところであろう。引き続き検討していきたい。(有馬)

注

- 1) 本稿における「古典の授業」は「古文」を教材とする授業を指す。「古典」も基本的には古文テキストのことを指す。
- 2) 益田勝実(1954),「古典教育の反省」,『文学』,第22巻第7号,岩波書店,p.59.なお、引用に際して、原文を損なわない範囲で表記を改めた。以下の引用においても同。
- 3) 益田勝実(1976),「教材をどう考えるか(1)古典文学教育の場合」,『解釈』,第22巻第5号,解釈学会,p.13.
- 4) 内藤一志(2015),「古典」,高木まさきほか編『国語科重要用語事典』,明治図書,p.137.
- 5) 前掲注3,p.14.
- 6) 竹村信治(2012),「“伝統的な言語文化”の掘り直し(下) —『伊勢物語』初段、『今昔物語集』『馬盗人』などを例に一」,『論叢国語教育学』,第8号,広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座.本論文において竹村は、「『それ、それ、そういうことなんだよ』『そんなこと考えたことなかったけど、確かにそういう問題はある』『そんなふう考えたことなかったけど、そう考えるといいかも』。こうした体験が「文」との近い関係、つまりは「親しむ」関係を生み出すのではないか。さらに、こうした出会い体験は新たな表現の創造にもつながっている。」(p.(25))と述べている。
- 7) 竹村信治(2003),『言説論—for 説話集論』,笠間書院.本書の中で竹村は、「映画、TV、ビデオ、漫画、アニメ、音楽の歌詞。それらは教科書の古典教材よりももっと複雑な人間関係とそこでの心の葛藤をとりあげ、人間の生や社会への観念的だが切実な問いを、視るもの聴くものになげかけています。(中略)教材選択の不適合、学習指導内容の表層性。これをまとめれば、教材、学習指導ともに、生徒のかかえもつ現実感覚や知的欲求にとどいていない古典の教室ということになります。」(p.570)と述べている。
- 8) 益田勝実ほか(1960),「座談会 古典教育について—高等学校学習指導要領改訂草案を中心に—」,『文学』,第28巻第8号,岩波書店,p.81.
- 9) 秋草俊一郎(2019),「解説」,マシュー・レイノルズ著・秋草俊一郎訳『翻訳—訳すことのストラテジー—』,白水社,p.180.
- 10) マシュー・レイノルズ著・秋草俊一郎訳(2019),『翻訳—訳すことのストラテジー—』,白水社,p.15.

- 11) ガヤトリ・C・スピヴァク著・上村忠男訳(1998),『サバルタンは語るができるか』,みすず書房,p.91.
- 12) 吉田徹(2020),『アフター・リベラル—怒りと憎悪の政治—』,講談社,p.123.
- 13) 益田勝実(1967),「近代の厚みを再認識することが先決」,『教育科学国語教育』,第107号,明治図書.
- 14) 植田恭代(2003),「北山での垣間見」,『〈新しい作品論〉へ、〈新しい教材論〉へ—[古典編]1—文学研究と国語教育研究の交差』,右文書院,p.170-p.172.
- 15) 前掲注14,p.172.
- 16) 前掲注14,p.175.
- 17) 北村結花(2000),「夢見る頃を過ぎても—田辺聖子『新源氏物語』論」,『国際文化学研究』,第14号,神戸大学国際文化学部,p.1.本論考では、田辺源氏における様々な表現上の工夫が挙げられている.
- 18) ここで用いている「理解」「解釈」「鑑賞」などの語は、次の論文を参考にしている。竹村信治(2013),「古文学習の課題—学力評価問題パイロット調査から—(上)」,『論叢国語教育学』,第9号,広島大学国語文化教育学講座.
- 19) 小田勝(2015),『実例詳解古典文法総覧』,和泉書院,p.189.
- 20) 前掲注18,p.(72).
- 21) 前掲注18,p.(72).
- 22) M・バフチン著・新谷敬三郎ほか訳(1988),『ミハイル・バフチン著作集⑧ ことば・対話・テキスト』,新時代社.特に、所収されている「ことばのジャンル」を参照.
- 23) 柿木伸之,「翻訳の倫理—他者とともに生き延びるために【翻訳を哲学する】」,
<https://ej.alc.co.jp/entry/20210825-translation-philosophy-03>.【2021年11月23日確認】
柿木は次のように述べている。
「他者の言葉の理解可能な意味だけを伝達し、それを自己の「精神」に解消する「自民族中心主義的翻訳」—意識が行き着くのはここだ—は、他者の独自の存在を否定しながら、ある自己に「固有」の文化をその覇権とともに築いてきたが、それは言語を窒息させつつある。これに対して、他者の言葉をその「肉体」もろとも受け止める翻訳は、他者の存在を肯定し、それを言葉のうちに迎え入れようとする。(中略)こうして言語そのものを、さまざまな背景を持つ他者たちが言葉を交わす可能性へ向けて問う哲学は、極度に情報化された言葉が、現在の社会においてマイノリティにされた者を傷つけながら対話の回路を塞いでいる今、生存の危機を他者とともに生き延びるために必要とされていると考えられる。」
- 24) 授業で古典の現代語訳や漫画、アニメを用いたりすることがあると思うが、当然ながらそれらは古

- 典テキストそのものではない。「必ず第三者の価値観、世界をはさむことになる」ので、「訳者によって表現が大きく変わ」っているのである。例えば、NHK大河ドラマ「義経」が、覚一本『平家物語』「木曾最期」を「近代的にリ・メイク」していることを次の論文は指摘している。村山太郎(2013)、「古文学学習のアポリアの向こう側—『平家物語』テキストと学習者との出会い—」、『中等教育研究紀要』, 第53号, 広島大学附属福山中・高等学校。また、翻案については、井浪真吾(2021)、「古典教育という営為—国語科教員の立場から—」、『中古文学』, 第107号, 中古文学会。
- 25) 有馬義貴(2021)、「総括 教育全体の中で古典文学は何を担いうるか」、『中古文学』, 第107号, 中古文学会。
- 26) 有馬義貴(2022)、「わたしたちの「社会・世界」を知るための文語文法学習—木を見て森を考える—」、『早稲田大学国語教育研究』, 第42集, 早稲田大学国語教育学会。
- 27) 片桐洋一・福井貞助・高橋正治・清水好子(1994)、『竹取物語 伊勢物語 大和物語 平中物語 新編日本古典文学全集 12』, 小学館。以後の本文も本書に拠る。
- 28) 前掲注 14, p.177-p.180。また、『伊勢物語』初段や『源氏物語』「若紫」を取り上げ、「高校教科書に掲載されている教材間にも、「連続性」があるのだ、ということ」に注目する学習の意義を論じたものとして、吉井美弥子(2021)、「古典の魅力を発見させること—研究は教育に活かせるか—」、『中古文学』, 第107号, 中古文学会。