

小学校国語科教科書における翻訳教材とその指導の課題

— 「お手紙」を対象にして —

妹尾 知昭¹

要約

小学校国語科教科書には翻訳教材も多数掲載されている。しかし、翻訳教材は言語表現として不自然さをかかえる可能性がある。それには語彙レベルでの不自然さだけでなく、テキストレベルでの不自然さも含まれる。平成20年版「小学校学習指導要領」低学年における「C読むこと」(1)ウでは「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと」となっているものの、本稿で考察の対象とする教材「お手紙」に関して教科書上に示された指示には心情把握に関するものがある。それは登場人物のとり行動の動機を理解するために必須であるからと考えられる。しかしながら、本作品は始発言語の特徴を残しているために、発話者の特定がしにくいものとなっており、低学年で学ぶ教材であるにもかかわらず日本語として不自然なテキスト構造を持っている。そのような難点に対処するためリライト教材案を提示する。

キーワード：小学校国語科教科書，翻訳教材，リライト教材

1. はじめに 小学校国語科教科書における翻訳教材について

国語科教科書には翻訳教材も多数掲載されている。現在、小・中学校の検定済み国語科教科書はそれぞれ5社から出版されているが、平成10年版「小学校学習指導要領」実施に合わせて出版された教科書において、5社がともに採用している作品は（古文、漢文の教材は除外すれば）、小学校段階では「ごんぎつね」、「大造じいさんとがん」、「おおきなかぶ」の3作品、中学校段階では「故郷」の1作品のみであった。つまり、小学校段階では5社が共通して取り上げている3作品のうち1作品が、中学校段階では5社で共通して取り上げられている唯一の作品が外国文学からの翻訳だったことになる。平成20年版「小学校学習指導要領」実施に合わせて出版された小学校国語科の教科書においては、東京書籍が新たに「お手紙」¹⁾を採用したため、5社がともに採用している作品群に「お手紙」が加わった。これにより小学校段階で5社が共通して採用する作品は4作品となり、そのうちの2作品が外国文学からの翻訳作品ということになる。

「お手紙」の原文は英語で書かれている。本稿で対象とする英語版テキストは“The Letter”（Lobel 1970 所収）とし、国語科教科書版テキストは光村図書から出版された小学校国語科教科書（以下、宮地他（2013）と表記）に掲載されたテキストとする。以下では翻訳教材に見られる特徴と、その特徴が及ぼす指導上の難点を指摘し、その難点を克服するためにリライト教材案を提示する。

¹ 仙台白百合女子大学 人間学部 専任講師

2. 一般的な問題点

2. 1. 翻訳作品のもつ不自然さについて

原語（以下「始発言語」と称す）では一般的な表現であったとしても、それを翻訳することで生じる不自然さをいかに回避するかという問題は、翻訳論において古くて新しい問題である。すなわち、始発言語の構造・ニュアンスを生かした翻訳がよいのか、それとも始発言語の構造・ニュアンスを壊してでも翻訳された言語（以下「目標言語」と称す）の構造・ニュアンスに合わせた表現がよいのかという問題である。前者の例、すなわち始発言語の構造・ニュアンスの痕跡を目標言語においても残すことを押し進めた極端な例として伊丹十三によるサローヤンの作品の翻訳『パパ・ユーア クレイジー』を挙げることができよう。伊丹はこのような翻訳を行った理由について、以下のように述べている。

「いずれにせよ、西欧人における自我の確立と、省略されぬ人称代名詞とが、どこかで深く結びついていることだけは確かであろうと思う。そこで私はこの小説を翻訳するに当って、自分に一つのルールを課すことにした。すなわち、原文の人称代名詞を可能な限り省略しない、というのがそれである。

（中略）従って、訳者のなしうる最善のことは、距離の言語を距離否定の言語に無理矢理移しかえた時に生ずる、ぎくしゃくとした軋りや歪みきしそのものを、ある程度訳文の中に保存して「達意の日本語」を捨ててしまうことである、というのが私の判断だったと思う。」（サローヤン 1988 pp.205-206）

伊丹の翻訳上の原則は、始発言語の特徴を目標言語に残すことによって、始発言語のもつ表現形式の特徴やニュアンスを何とかして伝えたいという考えに由来すると思われる。この作品は一見したところ不自然な日本語で書かれているのだが、それを捨象しても作品としての完成度を何ら貶めるものではない²⁾。

一方、後者の立場は、読みやすさを重視するという観点からも歓迎されるため、こちらに関しては枚挙に暇がない。例えば「超訳」と称される、読みやすさを前面に押し出した翻訳の方法は読みやすさの点では抵抗が少ない代わりに、始発言語のニュアンスをどれだけ正確に伝えているのかという点に関しては心許ない。原文における表現形式の特徴を捨象して内容の伝達に重きが置かれた訳と言えよう³⁾。

いずれにしても、翻訳を行うことで何かがトレードオフされることになるが、その際に生じる問題点が教科書教材においてどのように顕在化するのか、以下で見ていく。

2. 2. 教科書教材としての翻訳作品がかかえる問題点

現行の小学校国語科教科書⁴⁾に掲載されている翻訳作品数は、表1に示すように決して少なくはない。表1の数値は、教科書に掲載されている物語文教材における、非翻訳作品数と翻訳作品数との比率である⁵⁾。

表1 小学校国語科教科書に掲載されている物語文教材における非翻訳作品と翻訳作品との比率

(表中の数値は物語文教材において翻訳作品が占める割合)

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
M社	25%	25%	25%	25%	33%	0%
K社	33%	0%	17%	0%	0%	0%
S社	33%	40%	50%	33%	0%	20%
G社	17%	33%	20%	20%	0%	0%
T社	20%	17%	14%	0%	17%	0%

翻訳作品を国語科の教材として用いる際、その作品は自然な日本語として表現されていることが求められる。なぜなら、そうでなければ国語科で教える日本語としての適切性が問われることになるからである。これが翻訳教材を国語科で扱う際の問題点である。

さて、難波(2014)も指摘するように、教科書に掲載された作品には必ず加工が施されている。それは学習者の発達段階を考慮すれば当然の教育的配慮といえる。しかし、同じ作品であっても、教科書に掲載されたものとオリジナル作品とを比較してみると、この加工ゆえに全く違ったかたちで読者に迫ってくることがある。これは教科書教材として編纂する際、指導に用いられることが考慮され、その作品がもつ何がしらかのものを犠牲にすることに由来すると考えられる。教科書に掲載された時点で、オリジナル作品は謂わば別の作品に変えられてしまったようなものである。このように、教科書に掲載されたことにより、オリジナル作品が不自然なかたちで顕在化してしまう事態を難波(2014)は指摘している。これが教科書教材がかかえる問題点である。それゆえ教科書に掲載されている翻訳作品は二重の意味で不自然さ—即ち、使用される日本語の適切性の問題と教材化されたことで生じたオリジナルからの乖離—を孕む可能性がある。

以下では、「お手紙」がかかえる問題点について具体的に見ていきたい。

3. 「お手紙」がかかえる具体的な問題点

3.1. 学習指導要領との乖離

「お手紙」が掲載されている学年に着目すると、現行の教科書では、この作品を第1学年で採用しているK社を除けば、この作品はいずれも第2学年で掲載されている。

森(2010)は、M社の教科書で提案されている従来の活動(紙人形劇にする、ユーモアについて考えさせる等の活動)に触れ、「そうした多様な活動への提案がすべて削られ、現在のように位置づけられた背景には、活動を成立させることに難しさや、教える内容の不確かさ(を教師が感じていたこと)が要因としてあったものと思われる」(森2010 pp.88-89)とまとめている。

以下の表2に挙げるのは、5社それぞれが現行の教科書上で示している主な活動である。教科書に挙げられている活動を以下に引用する。

表2 「お手紙」に関して教科書上で示されている活動例

M社「「お手紙」の音読げきをしよう」「うけとった人が、うれしい気持ちになる手紙を書いて、わたしましょう。」

K社「①つぎのことをはなしあってから、こえに出してよみあいましょう。・好きなばめんをえらぶ。・かえるくんやがまくんなど、よむときのやくわりをきめる」「②つぎのときの、それぞれのようすや気持ちをかんがえましょう。・「まかせてくれよ。」「すぐやるぜ。」といったかたつむりくん。・かいた手がみのことをはなししてしまったかえるくん。・それをきいたがまくん。「かえるくん、がまくん、かたつむりくんのうちの一人にあてて、「しんあいなる〇〇くん。」というかき出しで手がみをかきましょう。」

S社「手紙を書いてみましょう。」

G社「がまくんやかえるくんに、手紙を書きましょう。」

T社(手紙を書く等の活動例はなし。)

活動の具体例を挙げている4社の教科書ではいずれも、実際に手紙を書かせる活動が挙げられている。これは平成20年版「小学校学習指導要領」の〔第1学年及び第2学年〕の「2内容」における「B書くこと」の(2)に挙げられている言語活動例の箇所に対応するものである。

さて、ここで注目したいのは、登場人物の心情の把握についてである。「場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと」は平成20年版「小学校学習指導要領」では〔第3学年及び第4学年〕の「C読むこと」(1)ウで求められることであり、この作品が掲載されている〔第1学年及び第2学年〕の「C読むこと」(1)ウでは「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと」となっている。

しかしそれにも関わらず、以下に示すように4社の教科書では心情の把握を求める記述がなされている。以下の表3にまとめて示す。

表3 教科書上に示された登場人物の心情把握に関する指示(傍線は論者による)

M社(表2に挙げた音読劇と手紙を書くという活動が中心で、登場人物の気持ちを考えるという指示はない。)

K社「がくしゅうのてびきにある「②つぎのときの、それぞれのようすや気持ちをかんがえましょう」といった指示や同じ見開きページにある「ここがだいじ」に書かれている「したことをかんがえる」という箇所には「おはなしに出てくる人のようすや気持ちをかんがえるために、つぎのことに気をつけましょう」として「・どのようなかおをしたでしょう。・どのようなみぶりをしたでしょう。・どのような気持ちだったでしょう。・なぜそのようなことをしたのでしょう。」とある。

S社「かんがえるために」という項目で、「2つぎのとき、かえるくんとがまくんは、どんな気持ちだったでしょうか。二人の言ったこと、したことに気をつけて、話しあいましょう」という指示の後に、作品内の場面が4つ挙げられており、登場人物の気持ちに思いを致すような指導が挙げられている。

G社「学しゅうのてびき」として「①人物のしたことをおさえる」「②そうぞうしたことについて話し合う」「③心のうごきを読みとる」「④かんそうを書く」という4つの指示が挙げられている。その中でも③には「1 二つの場面の絵を見て、二人の心をそうぞうしましょう。」「2 二つの場面をくらべて、二人の心がどうか変わったか、せつ明しましょう。」とある。

T社「てびき」として「ばめんに気をつけて、「お手紙」を読もう」と「人物の気持ちについてかんがえよう」の2つの指示が挙げられている。

上で指摘したように平成20年版「小学校学習指導要領」の〔第1学年及び第2学年〕では、登場

人物の気持ちについて触れられていないにも関わらず、4社の教科書が登場人物の気持ちについて触れている理由はおそらくこの作品の特性と関係していると思われる — 登場人物の行った行動の動機は彼らの心情に裏付けられているのである。

しかし、4社がそろって挙げている「登場人物の気持ちを読み取る」指示は、以下に示す点から困難をもたらす。

3. 2. 登場人物の名称などの問題

登場人物の気持ちを読み取るためには、登場人物の立場を正確に把握することが必要となってくる。ところが、この作品における主要登場人物「がまくん」「かえるくん」は、ともに同じ両生類であり、本文中の呼称を取り上げてみても「がまくん」「かえるくん」に加えて「がまがえるくん」という呼称も登場するため紛らわしいと言わざるを得ない（原文では「がまくん」「がまがえるくん」のいずれも Toad である）。生物に興味がない学習者であれば、「がまくん」と「がまがえるくん」が同一の登場人物であることに気がついたとしても、「がまがえるくん」と「かえるくん」とを取り違える可能性もある。それに加えて、挿絵にあらわされた姿も似ていることにより、絵を手がかりにしても両者は区別しにくいものとなっている。

3. 3. 始発言語に見られる特徴の残滓

3. 3. 1. テクストレベルでの特徴

始発言語では一般的と思われる表現であっても、それが目標言語において自然な印象を読み手に与えるとは限らない。例えばがまくんとかえるくんのやりとりを見ても、以下のような表現が何度も現れる⁶⁾。教科書からの引用文に対応する原文も併せて掲載する。

(1) 「うん、そうなんだ。」

がまくんが言いました。

「今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまり、お手紙をまつ時間なんだ。そうすると、いつもぼく、とてもふしあわせな気持ちになるんだよ。」（宮地他 2013 p.5）

“Yes,” said Toad. “This is my sad time of day. It is the time when I wait for the mail to come. It always makes me very unhappy.” (Lobel 1970 p.54)

(2) 「ああ、いちども。」

がまくんが言いました。

「だれも、ぼくにお手紙なんかくれたことがないんだ。毎日、ぼくのゆうびんうけは、空っぽさ。お手紙をまつているときがかなしいのは、そのためなのさ。」（宮地他 2013 p.6）

“No, never,” said Toad. “No one has ever sent me a letter. Every day my mailbox is empty. That is why waiting for the mail is a sad time for me.” (Lobel 1970 p.55)

(3) 「まかせてくれよ。」

かたつむりくんが言いました。

「すぐやるぜ。」（宮地他 2013 p.8）

“Sure,” said the snail. “Right away.” (Lobel 1970 p.57)

(1)–(3) では日本語版でも英語版でも、発話を意味するカギカッコに挟まれる形で発話者の動作（例「がまくんが言いました」）が表現されている。これは目標言語に於いて始発言語の表現形式を残したものといえよう。これを仮に形式 A とする。これは始発言語である英語では自然な表現なのだが、日本語では必ずしもそうとはいえない。

この形式 A による表記を採った場合、「外言は改行して表記する」という教科書編集上の原則とあいまって、(1)–(3) に見られるように発話者の動作を挟んで発話内容が二つに分割して示される。

Sacks et al. (1974) は、会話における聞き手と話し手の役割交替 (turn-taking) について研究を行い、聞き手と話し手の役割交替は恣意的になされているのではなく、ある種の規則に基づいて行われていることを指摘した。学習者は turn-taking についての理屈は知らなくとも、経験から会話というものが、聞き手と話し手の役割を交替しながらなされるものであるということを理解しているであろう。学習者はこのような原則を体験的に知っているがために、形式 A によって表現される発話のやりとりにおいては、発話が繰り返されることによって、話者を取り違えるきっかけを読み手に与えることになっていると思われる。

日本語では、むしろ (1)–(3) に示すように、発話内容をカギカッコでまとめて表現する方が自然であるといえよう。(1)–(3) はそれぞれ (1)–(3) で分割されていた発話内容を一つにまとめたものである。

(1) 「うん、そうなんだ。今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまりお手紙をまつ時間なんだ。そうなるよ、いつもぼく、とてもふしあわせな気持ちになるんだよ」と、がまくんは言いました。

(2) 「ああ。いちども。だれも、ぼくにお手紙なんかくれたことがないんだ。毎日、ぼくのゆうびんうけは、空っぽさ。手紙をまつているときがかなしいのは、そのためなのさ」と、がまくんが言いました。

(3) 「まかせてくれよ。すぐやるぜ」と、かたつむりくんが言いました。⁷⁾

(1)–(3) で示したように、ある発話をなした動作主体を「と言った」等のように「と」で接続するかたちで表現する形式を形式 B とする。この表現形式では、発話者が発話内容に結びつけられて明示されることから、読み手に混乱を与えることはないであろう。ただし、この作品では形式 B は使われていない。

発話者が「と」で接続されるかたちで表現されなくとも、この作品において発話者は往々にしてカギカッコの発話内容の直前ないしは直後に表現されている。このように発話内容と発話者が近接して表現されている形式を形式 C とする。(4)(5) は、この作品において形式 C で書かれている例である。

(4) かえるくんがやって来て、言いました。

「どうしたんだい、がまがえるくん。きみ、かなしそうだね。」(宮地他 2013 p.4)

(5) 「いちどもかい。」

かえるくんがたずねました。(宮地他 2013 pp.5-6)

一般的に日本語では形式 A よりも、形式 B や形式 C の方が自然な表現形式とみなされる。逆に言えば、形式 A は日本語として不自然な表現形式と見なされよう。

また、この作品において (1)-(3) で挙げたように、発話者の行為がカギカッコに挟まれるかたちで表現される形式 (つまり形式 A) が一貫して使用されているのであれば問題は生じないかもしれない。そうであれば、一見見慣れない形式であったとしても、この作品の文体的な特徴とみなされましょう。ところが、この作品における発話者の表現のされ方に関しては形式 A と形式 C が混在しているのである。既出の文も含まれるが、その一例を図 1 に挙げる。

① かえるくんがやって来て、言いました。	}	形式 C
② 「どうしたんだい、がまがえるくん。きみ、かなしそうだね。」		
③ 「うん、そうなんだ。」	}	形式 A
④ がまくんが言いました。		
⑤ 「今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまり、お手紙をまつ時間なんだ。そうすると、いつもぼく、とてもふしあわせな気持ちになるんだよ。」		
⑥ 「そりゃ、どういうわけ。」		
⑦ かえるくんがたずねました。	}	形式 C

図 1 「お手紙」における会話部分の形式 (宮地他 2013 pp. 4-5)

① Frog came along and said,	}	形式 C
② “What is the matter, Toad? You are looking sad.”		
③ “Yes,” ④ said Toad.	}	形式 A
⑤ “This is my sad time of day. It is the time when I wait for the mail to come. It always makes me very unhappy.”		
⑥ “Why is that?”		
⑦ asked Frog.		
	}	形式 C

図 2 図 1 に対応する英語原文 (Lobel 1970 pp. 53-54)

図 2 は図 1 と対照するために、各文に数字を振った上で、オリジナルとなった絵本のレイアウトのまま掲載したものである。両図を比較してみると、それぞれの図における①～⑦が対応している点から、翻訳者が原文をできるだけ忠実に翻訳しようとした痕が見られる。つまり、この作品の日本語版において読み取り上の困難が生じるのは翻訳された日本語のせいではなく、翻訳する際に始発言語の特性をそのまま目標言語に持ち込んだことにあると思われる。

図 1 のように、日本語版テキストでは発話者を明示するための表現形式が複数混在しており、しかもその中には日本語として自然ではないものも含まれている。図 1 において①から②へと読み進めて

いく際には、発話内容と発話者とは近接の原理によってその一致が支えられている（形式C）。しかし③から④へと読み進めていく際も同様に（形式Cで）読み進めても③と④の間の連絡はつく。しかし、⑤に視線を移すと再び発話内容が現れるものの、⑤の後に発話者が現れるのではなく、再び発話内容⑥が現れる。日本語としてなじみのない形式で書かれたテキストにおいては、⑤の発話主体は見失われやすくなる。そのため、学習者はカギカッコ内の発話内容は読み取れたとしても、読み取りの過程でその発話者が一体誰なのか見失ってしまいかねないといえよう。

3. 3. 2. 語彙レベルでの特徴

かえるくんが書いた手紙の文面に「親愛なるがまがえるくん」（宮地他 2013 p.13）という表現がある。これに対応する原文は“Dear Toad”である。英語話者にとってみれば極めて自然かつ BICS（生活言語）として用いられる表現である。しかし、この表現は我が国においては BICS（生活言語）とは言えまい。また、CALP（学習言語）でもなかろう。これには文化差による、当該語彙の使用頻度の問題が絡んでくる。つまり翻訳に際して、目標言語で通例使われない表現をいかに扱うかという問題である。この場合、「親愛なる」という表現が日本語として存在してはいるものの、目標言語である日本語ではそもそも日常的に使われていない現実を考えると（そして学習者が主に小学校低学年であるということも考え併せると）、別の訳語をあてるという手だてが必要と考えられる。

4. 解決方法

3. で挙げた、この作品が持つ問題点を克服するために、ここではその解決方法を提示したい。

4. 1. 心情を推測する手だての提供

3. 3. 1. で指摘したように、この作品において、登場人物の心情把握に困難をおぼえる原因は、発話主体の認識に混乱が生じることに起因するためではないかと考えられる。本作品では「がまくん」「かえるくん」「がまがえるくん」と、2人の登場人物に対して3種類の呼称が用いられていることがその一端を担っているだけでなく、「がまくん」「かえるくん」という呼称そのものによって学習者に混乱を引き起こされることが考えられる。日本語では（少なくとも BICS としては）ガマガエルはカエルの下位語という位置づけであり、それに対してカエルはアマガエルやガマガエルといった様々なカエルを総称する上位語であることがその要因かと考えられる。原文での両者の呼称はそれぞれ「Toad」「Frog」であり、英語で読む読者にとっては、日本語で読む読者に比べると概念レベルでの混乱は少ないであろうと考えられる。

いずれにせよ、この作品においては話者を区別して把握することが心情把握に関して決定的に重要であるため、両者を混同させることのないように表現する手だてを考える必要がある。そのためには「かえるくん」の呼称を仮に「あまがえるくん」にする等の対処を行い、当該形態素が引き起こす概念上の混乱を回避するか、あるいは始発言語における両者の呼称を名前のように捉えて「トードとフログ」等のように表記する、あるいは人名のように「トムとジム」「太郎がえると次郎がえる」等のように変えるといった方策が考えられる。それと並んで、動作主体の把握を容易にするために、登場人物名をカタカナで表記するという方策が考えられる。

4. 2. 目標言語にない、始発言語特有の表現形式の削除。あるいは始発言語にない、目標言語特有の表現形式への改変

3. 3. 1. で指摘したように始発言語の構造が目標言語に残されることによって、動作主体の認識に混乱が生じる可能性がある。この作品においては話者の把握が心情把握に関して決定的に重要であるため、目標言語においても始発言語の表現形式の特徴を残そうとすることは、それが日本語として不自然であることを考えると、有益ではないように思われる。

このことは、3. 3. 2. で挙げた語彙レベルの問題にもあてはまる。教育上、目標言語としての使用に問題があるものについては、削除ないしは改変する必要がある（表4のリライト案では当該形態素に二重線での表記を施している）。

また注2)で挙げたように、英語の文章に比べると日本語の文章では接続詞が多用される傾向にあることを考えると、目標言語における自然さを備えるためには、始発言語にない接続詞を追加する必要がある（表4のリライト案では、追加した接続詞を線で囲って表記している）。

以上の点を考え併せ、5. では具体的なリライト教材案を提示する。

5. リライト教材化の例

以下に示すものは、上で述べた改善点を取り入れた「お手紙」のリライト教材案である⁸⁾。

表4 「お手紙」のリライト教材案

<p>ガマガエルくんは、げんかんの前にすわっていました。</p> <p>アマガエルくんがやって来て、言いました。</p> <p>「どうしたんだい、ガマガエルくん。きみ、かなしそうだね。」</p> <p>すると、ガマガエルくんが言いました。</p> <p>「うん、そうなんだ。今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまりお手紙をまつ時間なんだ。そうになると、いつもぼく、とてもふしあわせな気持ちになるんだよ。」</p> <p>「そりゃ、どういうわけ」と、アマガエルくんがたずねました。</p> <p>「だって、ぼく、お手紙もらったことないんだもの」と、ガマガエルくんが言いました。</p> <p>アマガエルくんがたずねました。「いちどもかい」と。</p> <p>ガマガエルくんが言いました。</p> <p>「ああ。いちども。だれも、ぼくにお手紙なんかくれたことがないんだ。毎日、ぼくのゆうびんうけは、空っぽさ。手紙をまっているときがかなしいのは、そのためなのさ。」</p> <p>ふたりとも、かなしい気分で、げんかんの前にこしをおろしていました。</p> <p>すると、アマガエルくんが言いました。</p> <p>「ぼく、もう家へ帰らなくっちゃ、ガマガエルくん。しなくちゃいけないことがあるんだ。」</p> <p>アマガエルくんは、大いそぎで、家へ帰りました。えんぴつと紙を見つけました。紙に何か書きつけました。紙をふうとうに入れました。</p> <p>ふうとうに、こう書きました。</p> <p>「ガマガエルくんへ」</p> <p>アマガエルくんは、家からとび出しました。知り合いのカタツムリくんに会いました。</p> <p>アマガエルくんが言いました。</p>

「カタツムリくん。おねがいでけど、この手紙をガマガエルくんの家へもって行って、ゆうびんうけに入れてきてくれないかい。」

「まかせてくれよ。すぐやるぜ」と、カタツムリくんが言いました。

それから、アマガエルくんは、ガマガエルくんの家へもどりました。ガマガエルくんは、ベッドでお昼ねをしていました。

アマガエルくんが言いました。

「ガマガエルくん。きみ、おきてさ、お手紙が来るのを、もうちょっとまってみたらいいと思うな。」

「いやだよ。ぼく、もうまっているの、あきあきしたよ」と、ガマガエルくんが言いました。

アマガエルくんは、まどからゆうびんうけを見ました。かたつむりくんは、まだやってきません。

アマガエルくんが言いました。

「ガマガエルくん。ひょっとして、だれかがきみに手紙をくれるかもしれないだろう。」

すると、ガマガエルくんが言いました。

「そんなこと、あるものかい。ぼくに手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ。」

アマガエルくんは、まどからのぞきました。カタツムリくんは、まだやって来ません。

「でもね、ガマガエルくん。きょうは、だれかが、きみにお手紙くれるかもしれないよ」と、アマガエルくんが言いました。

ガマガエルくんが言いました。

「ばからしいこというなよ。今まで、だれもお手紙くれなかったんだぜ。きょうだって、同じだろうよ。」

アマガエルくんは、まどからのぞきました。カタツムリくんは、まだやって来ません。

ガマガエルくんがたずねました。

「アマガエルくん、どうしてきみ、ずっとまどのそとを見ているの。」

「だって、今、ぼく、手紙をまっているんだもの」と、アマガエルくんが言いました。

「でも、来やしないよ」と、ガマガエルくんが言いました。

「きっと来るよ。だって、ぼくが、きみに手紙出したんだもの。」

ガマガエルくんが言いました。

「きみが・・・手紙に、なんて書いたの。」

アマガエルくんが言いました。

「ぼくは、こう書いたんだ。『いつもなかよくしてくれるガマガエルくん。ぼくは、きみがぼくの親友であることを、うれしく思っています。きみの親友、アマガエル。』」

ガマガエルくんが言いました。

「ああ。とてもいいお手紙だ。」

(※以下、会話文がないため省略)

6. まとめと課題

妹尾（2014）で、論者はリライト教材作成の意義を述べた。その際想定していた学習者は外国人児童であった。妹尾（2014）においては配慮が必要な児童が在籍する通常学級での使用可能性を示唆したものの、その実際的な適用については考察を行っていなかった。本稿での考察は、妹尾（2014）が示唆した配慮が必要な児童が在籍する通常学級における適用の一例ということになる。

もちろんこのような取り組みに対しては、作品を書き換えることによる作者への礼節の欠如や表現効果の毀損と捉えられる可能性もあろうし、また著作権の問題も出てこよう。しかし、これらの点に

関しては稿を改めて論じたい。

(付記：本稿は、全国大学国語教育学会第128回大会における口頭発表「小学校国語科教科書における翻訳教材とその指導の課題－「お手紙」を対象にして－」に基づいている。)

【注】

- 1) 第1学年の教科書では「おてがみ」、第2学年の教科書では「お手紙」と表記され、原本となっている翻訳作品では「おてがみ」とひらがなで表記されているが、本研究では主に第2学年の小学校国語科教科書に収録されたものを対象として考察を進めるため「お手紙」という表記を用いる。
- 2) Nida et al (1973 p.15)によれば、英語に比べて日本語の文章では接続詞が多用される傾向にあるため、日本語の作品を接続詞まで逐語的に訳してしまうと幼稚な印象を与える英語になるという。始発言語の特徴を目標言語において維持することは常に功を奏するという訳ではないということの一例と言えよう。
- 3) 本稿では、翻訳に際して、両言語における「等価」の概念や、そもそも翻訳が可能なのかという「サピア＝ウォーフの仮説」に類する抽象論は排し、翻訳は可能であるという前提で論を進めていく。
- 4) 調査の対象とした教科書の発行年を出版社別に以下に記す：M社平成25年、K社平成25年、S社平成23年、G社平成25年、T社平成25年。なお、本稿では便宜上、これらの教科書を「現行の教科書」と表記する。
- 5) 有沢(1975)によれば「古典や民話の現代語訳や再話」も翻訳教材に含まれるが、本稿ではこれらは除外する。
- 6) 妹尾(2013)などで論者が指摘したように、教科書の表記の仕方が読解に際して学習者に思いも寄らぬ混乱を与えうることを勘案して、本稿で教科書から引用する場合、改行は教科書の表記に則る。
- 7) もちろん、文体が喚起するイメージが異なる点も急いで付け加えなければならない。特に(3)と(3')とを対比してみれば、「かたつむりくん」の発話において微妙な意味合いの差異が生じることは明白であろう。しかしここでは、表現形式の持つ自然さの追求を主として考えたい。
- 8) リライト教材作成に際して踏まえておくべき点は、妹尾(2014)等でも先行研究を踏まえて述べた。本稿では紙幅の関係で割愛する。

【文献】

- 有沢俊太郎(1975)「『翻訳教材』の読み方－「いわおの顔」における訳出の検討－」『人文科教育研究』第1号、人文科教育学会、pp.1-11.
- サローヤン、ウィリアム(1988)『パパ・ユーアクレイジー』新潮社.
- 妹尾知昭(2013)「入門期外国人児童を対象とした文型指導の意義と可能性」『初等カリキュラム研究』第1号、広島大学大学院教育学研究科、pp.93-106.
- 妹尾知昭(2014)「外国人児童の日本語指導におけるリライト教材の必要性と使用可能性」『広島大学大学院 教育学研究科紀要』第一部(学習開発関連領域)第63号、広島大学、pp.105-113.
- Nida, E.A., C.R. Taber and N.S. Brannen (1973)『翻訳－理論と実際』研究社.
- 中田敏夫・石丸千保(2010)「あたましリライト教材を用いた外国人児童生徒への国語科学習支援」『愛知教育大学大学院国語研究』18, pp.78-57.
- 難波博孝(2014)「こわれたメディアとしての説明的文章教材－言論の場からみる、その問題と克服の方向－」第126

回全国大学国語教育学会（名古屋大会）口頭発表資料.

浜本純逸 編（2010）『文学の授業づくりハンドブック 第1巻』 溪水社.

光元聰江・岡本淑明・湯川順子（2006）「外国人児童のためのリライト教材・音読譜による国語科の指導」『岡山大学教育学部研究集録』 131, pp.113-122.

宮地裕他（2013）『こくご 二下 赤とんぼ』 光村図書出版.

森美智代（2010）「「お手紙」の授業実践史」. In 浜本編 pp.85-100.

ローベル, アーノルド（1972）『ふたりはともだち』（三木卓訳） 学校法人文化学園文化出版局.

Lobel, Arnold (1970) *Frog and Toad Are Friends*. HarperCollins Publishers.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

Difficulties in Translated Materials of Japanese-language Elementary School Textbooks: About “The Letter”

Tomoaki SENOO

Sendai Shirayuri Women’s College

Abstract:

There is little translated material in Japanese-language elementary school textbooks, but what there is has many problems, not only in terms of vocabulary but also in expression. The teaching material in the Japanese school textbooks titled “Otegami,” a translated version of Arnold Lobel’s short story “The Letter,” is no exception. Because of the peculiar characteristics of each language, the translated version has expressions that are unnatural for the Japanese language. To overcome these difficulties, this paper suggests rewriting the text of this material.

Key words: Japanese-language elementary school textbooks, translated materials, rewritten texts from Japanese school textbooks.