

訳読と言語学習

山田 純

英語の訳読活動は、大学の教養課程（一般英語）や専門課程（原書講読）などで盛んに行われ、内容に関する説明や討論の材料となる点などでそれ自体、重要な言語活動であると言える。しかるに、英語学習の観点からこの訳読活動はどのように位置づけられるであろうか。訳読によって英語の何が学習され、何が学習されないものであろうか。

今日までひきもきらない訳読論の中で、その否定面と肯定面は巧みにまとめられている。訳読式教授法を通覧した垣田（1978）は、逐語訳の「それぞれの語句の意味は大体わかり、その前後関係が明らかになっても、結局全体として何を言っているのかわからない」といった極端から、意識の「外国語学習という立場からすれば、原文からますます遠ざかっていくことになり、まさに、訳はわかったが原文はまったく頭がない、という現象」までを指摘する。そして、肯定面については「外国語の持つ異質的な思考様式と、それがもともっている外国語特有の表現形式にたえず注意を払うことによって——生徒がそのように注意するような指導が必要であるが——頭脳の訓練とか鋭い言語感覚の養成が可能となる」と認め、明るい面を示唆する。また、つぎの Ryan（1960）の引用も、訳読が優れた言語学習活動であることに結びつけて解釈できる。

He [the student] will learn something of the nuances of word-meaning, of the flexibility and fluidity of language; he will learn delicate twists of logic, of the need for sound construction, of the importance of precision, unity, and continuity of thought; of the possibility of deducing the meaning of words through context, and conversely, of the danger of quoting words out of context; he will be made aware of the more subtle differences in thought patterns between speakers of different languages. These are the values inherent in the art of translation.

しかしながら、これらの否定・肯定論は直観・経験から帰納されたものであり、具体的に実証的な形で示されてきたわけではない。言語学習理論の中で確固たる基礎づけがなされているわけでもない。ここに、いわば科学的研究の立ち遅れがある。研究はもとより中立的であるべきはずであるが、訳読研究は、新教授法の台頭によってタブー視されるようになった。筆者はそれを“to empty the baby out with the bath water”に似た失策であると考えらる。

訳読には、言語全体がそれとなく関わるため、的確に捉え難い所がある。訳読と言語学習の問題は奥行きが広く深いように思われる。豊富かつ微妙な諸問題がそこに潜んでいるように思われる。本稿は、この問題を展開していくための予備的研究として、訳読の効果を部分的に明らかにしつつ、新たな研究課題について考察することを目的とする。ここでは、訳読後、学習者は英語のどの側面を学習するか、Ryan (1960) の言う“deducing the meaning of words through context”がどの程度なされるのか、訳読後の英語学習の個人差はどこから生まれるのか、という問題を検討する。

方 法

被験者 ほぼ英語力（訳読能力）の等しい国立大学大学生2クラスが被験者となった。以下では第1群（30名）と第2群（20名）と呼ぶことにする。

訳読材料 訳読課題の文章として Wishon and Burks (1968:406) の“The Development of Writing”の前半部242語を用いた。Flesch (1948) のRE (Reading Ease) は64.37で、“standard”の文章に属す。この文章は、本被験者の通常の訳読教材に概ね匹敵していると思われる。

再認課題作成においては、まず原文を一部書き直し、それを10語毎の単位に分けた。その結果、24単位（第24番目の単位は12語）が定められた。そのうち、11単位は原文のまま（以下、旧単位と呼ぶ）で、13単位は原文を少し書き換えている（以下、新単位と呼ぶ）。書き換えは、つぎの4つ、（1）類似の機能語（3項目）、（2）類似の統語構造（3項目）、（3）類似の内容語（3項目）、（4）文章内容（4項目）の観点からなされた。新単位中の新項目は Table 1 に示す通りである。これらは、言語形式（機能語と統語構造）と意味内容（内容語と文章内容）とに大きく分けられるが、書き換えは最小限に留められており（多くは1語）、例えば文章内容に関しては機能語1語

Table 1 New items in the text

Type	New item
(1) Function words	Few people <i>will</i> (would)* disagree... limitations <i>in</i> (of) this system... <i>The</i> (This) system, which was...
(2) Syntactic structures	probably <i>a desire of recording</i> (a desire to recode) messages... develop <i>a picture writing system</i> (a system of picture writing) that... <i>that is used</i> (that we use) today...
(3) Content words	the <i>growth</i> (development) of alphabets... electronic <i>technology</i> (science) has... on <i>paintings</i> (drawings) to convey...
(4) Text meaning	who could <i>not</i> (Ø) speak... may Ø (not) be easily... records of <i>today's</i> (yesterday's)... although <i>less</i> (more) advanced...

* The word in parenthese indicates the original word.

の削除や書き換えが中心となっている。

手続き 両群とも通常の教室場面で、上述の訳読文章が配布され、「つぎの英文を全訳しなさい」という基本的指示が与えられた。また、訳読における未知語類推を調べるために、「はじめに全文にざっと目を通し、未知語と思う語を○で囲みなさい。そして、訳出過程でその語の意味がわかったら、その語に下線を引きなさい」という副次的指示を加えた。この訳読活動は約45分であった。

つぎに、予告なしの再認課題が続いた。第1群に対しては、訳出終了の答案を回収し、再認課題の指示・説明を行った後、直ちに再認課題用紙を配布し、課題が実施された。第2群に対しては、約25分の遅延再認課題が与えられた。約25分間は、英語の構文に関するミニ講義がなされた。講義内容は、訳読文章とは全く無関係であり、順向抑制も順向促進も起こらなかったと考えられる。指示は、両群ともつぎの通りであった。「今から再認テストを行います。つぎの1~24は、先に訳出したテキストを10語ずつのユニットに分割したものです。ユニットが先のテキスト通りであれば○を、一部変わって

いれは×を____に記入して下さい。つぎに、各々その判断の自信度をつぎの基準に従って()の中に書いて下さい。とても自信がある場合には3、やや自信がない場合には2、ほとんど自信がない場合は1とします。なお、×の場合はなるべく変更箇所を_____で示して下さい。」

この再認課題の所要時間は、両群とも5~10分であった。

反応評定 訳読課題については、2名の英語教師が独立に各答案を100段階尺度による評定を行った。両者の評定の相関係数は $r=.785$, $N=50$, $p<.01$ であった。

再認課題に関しては、正反応で自信度3を5点、2を4点、1を3点、誤反応で自信度1を2点、2を1点、3を0点とした。したがって、素点の可能レンジは0~120点である。

結 果

訳読の評定者評点の平均値は、第1群が77.73% (SD=9.03) で、第2群が74.85% (SD=11.72) で、群間に有意差は認められなかった。したがって、両群の訳読能力は同じであると見なすことができ、同一条件下では、訳読活動において学習する質量は同じであると考えてよい。

再認課題における総点の平均値は、第1群が73.33% (SD=6.43)、第2群が67.50% (SD=8.30) であり、第1群の方が有意に高くなっている $t(48)=2.74$, $p<.01$ 。これは、25分間のミニ講義の補入によって忘却が生じたことを示している。しかし、ここで仮に無作為反応を50%と定めるとしても、第2群も無作為反応水準を十分に越えており、 $[t(19)=9.62, p<.001]$ 、訳読した文章の記憶を保持していることがわかる。

旧単位と新単位とを比べると、新単位の反応値が低くなっている。第1群は81%から67%に落ち、第2群は77%から61%に落ちている。このように、旧単位の反応値が高いことから、新単位がもともと内在的に認知されやすかったかもしれないという、新項目作成上の偏向の可能性はかなり否定できるであろう。

ここで新単位に注目し、あらかじめ定めた4つのタイプ別に平均反応値をまとめると、Fig. 1 のようになる。

明らかなように、意味内容の再認度が両群ともきわめて高く、対照的に言語形式の再認度は両群とも50%以下になっている。とりわけ、第2群の機能

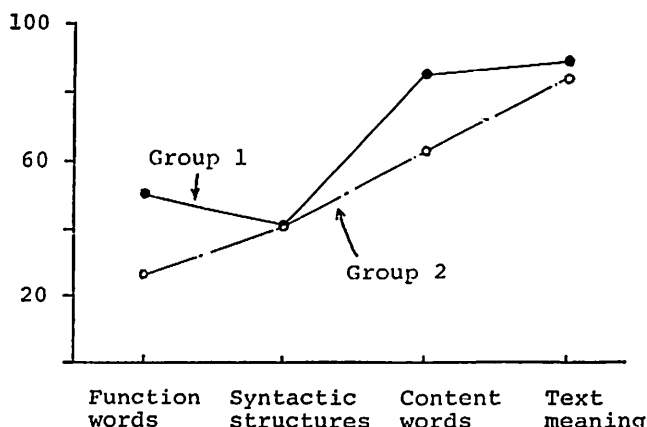


Fig. 1 Response scores for four types

語の再認は28%に落ち込んでいる。この落ち込みに関して、先のごとく50%を無作為レベルとすると、第2群の機能語・統語構造の反応は無作為反応となる。しかし、この50%レベルは、真の無作為反応レベルを不当に越えるものである。なぜならば、正反応の多くが言語表現の変更箇所を正しく指摘しており、そのような反応が無作為反応とは言えないからである。それゆえに、ここでは50%レベルよりももっと現実的なレベルを定めなければならない。そのレベルは、旧項目における誤反応（以下、虚偽反応と呼ぶ）率とすることができる。旧項目を新項目であるとする虚偽反応は、概ね当て推量と考えられる。そこで、新項目に関する機能語の反応率と旧項目の虚偽率とを比べると、前者が28%、後者が12%で、両者の差は有意であった [$t(19) = 3.56, p < .01$]。つまり、最も正反応率の低い機能語に関しても無虚偽反応レベルを越えており、訳読25分後においても記憶保持が認められると言える。

忘却率については、機能語と内容語が大きいのが、内容語はそれでも高いレベルを保持しており、語彙の過剰学習の可能性を示唆する。統語構造の忘却率が少ないことは注目されるが、なぜこのような結果となるのかは不明である。

つぎに、未知語の量とその推測量を見てみよう。これは、実験指示および

実施状況から判断してかなり大雑把な目安として留める程度にしておかなければならない。両群を込みにした結果は、未知語数が平均 6.2 語 ($SD=3.4$)、推測語数が平均 2.0 語 ($SD=1.9$) となり、未知語の 33% が推測できたことになる。しかし、この場合の「未知語」が真の未知語か、一瞥しただけで思い出せなかった語であったかについては判断できない。後者の場合もあり得るので、文脈の手掛りは 33% 以下である、と表現しておかなければならない。

高い記憶保持と低い記憶保持の個人差はどこから生まれるかという問題については、訳出得点と再認得点との相関を求めたところ、第 1 群 ($N=30$) が $r=.444$ ($p<.01$) で、第 2 群 ($N=20$) は $r=.073$ ($n.s.$) であった。なぜ第 1 群で有意な相関があり、第 2 群で相関がないかは判然としない。また、「直訳度」得点と再認得点との相関を求めようとしたが、2 名の評定者の直訳度 (5 段階) 評定は信頼性が低く ($r=.478$, $r<.001$)、直訳度得点を算出することは断念せざるを得なかった。また、各群において、再認得点の高い者と低い者を比べてみると、第 1 群の高得点者 ($n=8$) の平均は 80.6、低得点者 ($n=6$) の平均は 63.9 であり、第 2 群はそれぞれ 75.5 ($n=7$) と 58.7 ($n=5$) となっている。この個人差の大きさは注目される。また、第 1 群の 4 つのタイプの得点 (%) をまとめると、Fig. 2 のようになる。

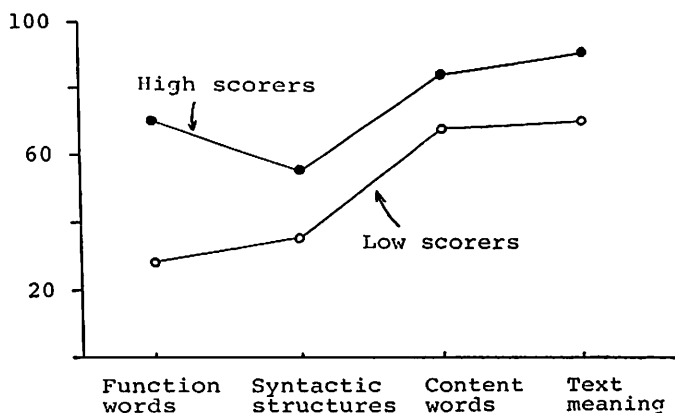


Fig. 2 High and low scorers in Group 1

これを見ると、高得点者と低得点者の違いは質的なものではない量的なものに留まっているように思われる。ただし、第2群に関しては、内容語の得点が高得点者と低得点者では逆転し、後者が高得点を得ている。それが偶然の結果か否かは不明である。

考 察

本稿で得た結果を英語教育の観点からどの程度に評価するかは、他の英語学習法との比較により相対的に異なってくるであろう。しかし、Fig. 1 と 2 などの結果は、訳読活動が無益な言語学習活動でないことをはっきりと示している。言語形式が全く学習されないということではない。

テキスト内の言語形式は一樣に記憶されるのではない。一般的に、有意味度の高い言語項目（内容語および文章内容を大きく左右する機能語）の再認度が高いという結果は、文章記憶に関する多くの先行研究結果と符合する（例えば Sacks, 1972, 1974）。そのメカニズムを考えることは本稿の目的から外れるけれども、Craik and Lockhart (1972) の処理水準の深さについての仮説を用いると、再認度の高い言語項目は訳出活動の中で深いレベルで処理されているということになろう。あるいは、訳読活動そのものが意味獲得過程であり、学習者ははじめから情報量の低い言語形式に注意を向けないということもできるかもしれない。そうすると、どのような言語形式が有意味度が高いかという問題が出てくるが、語レベルで単純に内容語か機能語の違いで捉えられない。語レベルで言えば機能語に属する言語表現も、文章中に埋め込まれ、大きな情報を担うこともある。例えば、“less” に関してはほとんどの被験者が正しく反応している。これは、被験者の記憶庫に“more” のみが独立的に納まっているのではない、“more advanced than previous developments” といった大きな情報の一部として有機的に形成されていることを示唆する。Craik and Lockhart (1972) のモデルは、さらに、訳出能力（英語力）と再認度との相関が低いこと（第1群は $r = .441$ 、第2群は $r = .073$ ）を部分的に説明するかもしれない。訳出能力の低い者が訳出の際に特定の言語形式の訳出ができず、自分の英語の知識を総動員しながら、英語形式の可能な解釈を考え尽し、一応の問題解決を図った場合、その言語形式は深いレベルで処理され、その結果、記憶度が高くなるかもしれない。それに対し、同一の箇所が訳出能力の高い者にとっては難所ではない、容易に訳出

できたとすると、その該当表現は浅いレベルで処理され、その記憶度は低くなるかもしれない。例えば、“electronic science has made...”が“electronic technology has made...”に書き換えられた箇所は、案外、訳出能力の高い者が誤っているが、訳出の際、“electronic science”が簡単に情報処理されたためであると考えられる。

この問題は、英語教育における訳読活動の意義を論じる場合、訳読文章の最適性の問題へと発展する。相対的にやさしい英文を訳出することは、学習という観点からは無意味なことなのであろうか。この問題は即断しかねる側面を含んでいるようである。情報処理という点では、確かに早く容易に処理されるならば、記憶度は落ちるであろうが、逆に情報処理の余裕ができ、意味内容のみならず言語形式も付随的に処理するということが起こるであろう。それはプラス要因として作用し得るが、一方、そのようなやさしい英文は情意面からはマイナス要因として作用するかもしれない。やさしすぎるため、英文自体も優れたものでなく、記憶に値しないといった錯覚に陥いるかもしれない。すなわち、すでに引用したように、垣田(1978)の「外国語特有の表現形式にたえず注意を払うことによって——生徒がそのように注意するような指導が必要であるが——」と述べている点がクローズアップされることになる。ここに、教材も含んだ具体的な指導技術の問題があり、今後、実験的あるいは経験的な成果を踏まえ、整理しておく必要があるであろう。

本研究では、予告なしに再認課題を与えた。それは、学習者が長年かかって築いた訳読習慣の中で言語学習をどの程度行っているか、を見るためであった。では、前もって「表現形式にたえず注意を払う」ように促せば、結果は異なるであろうか。これは今後の追実験によって確かめられなければならないが、大きな改善は期待できないであろう。言語学習の効果を上げるためには、むしろ訳読活動を言語学習活動の最終段階としてではない、第1段階として位置づけるべきである。例えば、訳読をした後でディクテーションテストを行くと、成績は著しく高くなる。あるいは、クローズテストを行っても同様である。要するに、訳読は言語受容活動であるが、言語表出活動への橋渡しの役割を演ずることができる。すなわち、訳読が言語学習の中で確固たる地歩を得るか否かは、訳読後の言語活動に左右されると言えよう。この点では、残念ながら、現在の大学の一般英語では完璧な訳読が最終目標になっており、言語学習の実が十分に上がっていないことを認めなければなら

ない。

本稿は、予備的研究の報告として位置づけられる。多くが今後の課題である。本研究では、「訳読」と呼んだが、実際には被験者は「訳出」を行った。被験者は実際に自分の訳を書き記した。この書記活動は記銘の上にどのように影響したであろうか。書記活動は時間がかかる。そのような時間を費す価値が記銘上認められるであろうか。また、文章の長さはどうかであろうか。最適の長さがあるとすれば、それはどのようにして定められるか。あるいは、文章のジャンルはどうかであろうか。ストーリーを用いると、結果はどのようになるであろうか。さらに、遅延再認の時期をもっと遅らせたり、自由再生を行わせたりすると、いかなる学習様態が観察されるであろうか。このように問題に対して網羅に答えられた暁に、正当的な訳読活動の相対評価が下されることになる。Kelly (1969) は、1940年代までに Grammar-translation Method は最早立ち直ることができないほどその評判を落としている、と述べているが、本稿では起死回生の糸口を見出したと考えたい。

参考文献

- Craik, R. I. M. and Lockhart, R. S. (1972) "Levels of Processing: A Framework for Memory Research," *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-984.
- Flesch, R. F. (1948) "A New Readability Yardstick," *Journal of Applied Psychology*, 32, 221-232.
- 垣田直己 (1978) 「訳読式教授法」『英語教授法各論——現代の英語教育 3』研究社出版。
- Kelly, L. G. (1969) *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Mass.: Newbury House Publisher.
- Ryan, J. (1960) "The Role of Translation in the Intermediate Course," *Modern Language Journal*, 44, 261-265.
- Sacks, J. (1967), "Recognition Memory for Syntactic and Semantic Aspects of a Connected Discourse," *Perception & Psychophysics*, 2, 437-442.
- Sacks, J. (1974) "Memory in Reading and Listening to Discourse," *Memory and Cognition*, 2, 95-100.
- Wishon, G. E. and Burk, J. M. (1968) *Let's Write English, Book 2*, New York: American Book Company.