

翻訳文学という側面を生かした指導法の研究 ——「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」の比較を通して——

吉住 恵子・菅 邦男

A Study of the Teaching method with translated literature
— By comparison of literary work "Jugendgedenken" and "Das Nachtpfauenauge" —

Keiko YOSHIZUMI and Kunio SUGA

はじめに

教科書の中には、長年にわたって掲載され続けている作品があり、定番教材と呼ばれるものがある。ヘルマン・ヘッセ作、高橋健二訳の「少年の日の思い出」もその一つである。

「文学は、虚構の世界においてさまざまな登場人物の行動や心理を描くことによって、人間や社会の普遍的な真実や本質を明らかにして、読者に『人間とは何か』『私たちはいかに生きるべきか』という問題について考えるきっかけを与えてくれる。」と、鶴田清司氏は『文学教材の読解主義を超える』（1999年 明治図書 P 124）において文学の意義を述べている。続けて、「すぐれた文学作品は、日常生活に安住していた私たちの見方・考え方・感じ方を根底からゆさぶり、認識の深化と感情の覚醒をもたらしてくれる。」と、「すぐれた文学作品」の条件を示している。このことを参考にすると、ものの見方や生き方の違う「僕」と「エーミール」の間に起きた出来事を、大人になった「僕（＝客）」が「わたし」に語る「少年の日の思い出」は、自分の「見方・考え方・感じ方」を「ゆさぶり」、中学生に対し、生き方について「考えるきっかけ」を与える作品だといえよう。それゆえ、定番教材として、長く教科書に掲載され続けてきたのであろう。

わたしは今年で教員生活17年目であるが、これまでに「少年の日の思い出」との出会う機会がなく、昨年度初めてこの作品に取り組んだ。しかし、そのときの生徒の反応は「ちょうを押しつぶすなど気持ち悪い」「ハッピーエンドで終わらない暗い作品」「昆虫採集など自分たちには身近ではなく、気持ちを考えにくい」などであり、生徒と作品との距離感をとても感じた教材でもあった。指導者が文学作品としての価値をいくら説いても、生徒を主体的な読みに導く原動力とはなり得ないのである。

近藤章氏は『講座 中学校国語科教育の理論と実践 第四巻 文学的文章I』（1981年 有精堂 P 61）において、作家柏原兵三氏の言葉を引用し、次のように評価している。「私が初めてヘルマン・ヘッセの作品に接したのは、中学二年の時、恐らく最後の国定の国語教科書にのっていた、高橋健二氏の訳された『少年の日の思い出』という短編を読んだ時である。（中略）この小説によって、私はヘルマン・ヘッセというドイツの作家の存在をはっきり知らされた。そしてこの短編を読んでから私はヘッセの他の作品が読みたくなった。同じような気持を

抱いた者は、クラスにも数人いた。(以上柏原兵三氏『ヘッセへの道』所収)「少年の日の思い出」は、そのころから今日まで読み続けられている、数少ない翻訳文学教材の一つである。教材としての評価が安定した作品だと言ってよいだろう。中学校の国語教室で読みつがれながら、文学への眼、外国文学への眼を開かせる役割を十分果たし得る教材である。」と。「数少ない翻訳文学教材」である「少年の日の思い出」をどのように扱えば、「外国文学への眼を開かせる」ことができるのであろうか。

前出の清田清司氏は『国語の基礎学力を育てる』(2003年 明治図書P 136～137)において、この「少年の日の思い出」は「精読型……時間をかけてじっくりと深く鑑賞する教材《文学を味わう》」であるとし、「これまでの鑑賞指導のように、内容面では、事件、人物像、主題・思想などを追求する中で読みの交流を図りつつ、形式面ではそれを支える表現方法・効果について検討する学習」に適していると述べている。

光村図書「国語1」は、【学習の窓】(p169)において本教材は「翻訳作品」とであると紹介し、「訳者は、作者の意図や作品に書かれた内容を考えながら適切な言葉を選び出す。訳者が選んだ言葉に注意しながら、翻訳作品を読み味わおう。」と提示している。翻訳の過程で行われた言葉選びを読解の手がかりにしていくことは、「表現方法・効果について検討する学習」となるであろう。しかし、「翻訳作品」であることを生かした学習課題としては、【学習言葉】(P 169)で「熱情と情熱」の印象を問うものだけである。詳細については後で述べるが、十分に「翻訳作品」であることを生かした課題にはなり得ていないのではないかと思う。いったいどのような形であれば翻訳文学の特性を生かしていけるのだろうか。

ここでは、光村図書「国語」の第1学年「少年の日の思い出」(高橋健二訳)と、三省堂「現代の国語」(平成14年度版)の第1学年「クジャクヤママユ」(岡田朝雄訳)を対象にこれらを視野に入れた指導法を考察する。まず、生徒は翻訳作品であることを意識しているのかどうか、意識したことでのどのような変化が生じるのか等について意識調査を通して把握する。その上で、翻訳の過程で行われた言葉選びを読解の手がかりにしながら、文学的文章の指導が充実するための方法を追求したいと考える。したがって、「翻訳文学という側面を生かした指導法の研究～『少年の日の思い出』と『クジャクヤママユ』の比較を通して～」を研究題目とすることとした。

I 「翻訳作品」に対する生徒の意識調査の分析

生徒は「翻訳作品」をどの程度意識しているのか、意識したことでのどのような変化が生じるのか等を把握するために意識調査を行った。以下に、調査結果を分析しながら、翻訳文学という側面を生かすにはどうすればよいか、考察を加えている。

1 意識調査で使用する教材文と実施方法

使用する教材文は、「少年の日の思い出」(高橋健二訳 光村図書「国語1」)と、「クジャクヤママユ」(岡田朝雄訳 三省堂 平成14年版の教科書「現代の国語1」)である。ここで、「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」の関係について確認しておきたい。

「少年の日の思い出」は、1931年に訳者高橋健二氏がヘルマン・ヘッセを訪れた際に新聞の切り抜きをもらって翻訳し、『放浪と懐郷』(新潮社1940年)に収められたのが最初である。

光村図書の教科書掲載文は『ヘルマン・ヘッセ全集 第2巻 車輪の下』（新潮社 1957年）を出典としている。

「クジャクヤママユ」（Das Nachtpfauenauge 1919年）は、「少年の日の思い出」（Jugendgedenken 1931年）の初稿の表題であり、1979年にフォルカー・ミヒェルス氏 Volker Michels が編集した『ヘルマン・ヘッセ 蝶』（Hermann Hesse : Schmetterlinre）に収められ、日本では岡田朝雄氏が翻訳し、1984年5月に朝日出版社より出版されたのが最初である。1992年には岩波書店の「同時代ライブラリー」に加えられ、三省堂の教科書掲載文はこれを出典としている。

岡田氏は、大学院時代に高橋健二氏の教を受けていたことは、『ヘルマン・ヘッセ 蝶』（岩波同時代ライブラリー 1992年 P 171）にも触れている。高橋氏の訳は定番訳として定着しているが、岡田氏の訳も2006年には『ヘルマン・ヘッセ全集 第6巻』（日本ヘルマン・ヘッセ友の会・研究会編 臨川書店）に収録されるなど、さまざまな形で読まれているものである。

作者ヘルマン・ヘッセ自身もくり返し改稿を行っているため、両作品間には異同があることも確かめられている。山本一氏は、「ヘルマン・ヘッセ『少年の日の思い出』備忘」（2005年「金沢大学 語学・文学研究」33）において、「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」をドイツ語原文と日本語訳の双方で比較研究している。両稿は「同文関係」にあり「改作の関係」ではなく、あくまで同一作品の異稿に過ぎない（p 12）と述べている。

これらをふまえた上で、「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」を使用することとする。「クジャクヤママユ」（三省堂）を使用する理由は、教科書採用に当たって訳者自身が中学1年生を意識した言葉遣い（例えば、「恍惚状態に襲われた」を「うっとりするような状態に襲われた」としている）に改訳しているため、中学1年生に提示するのに最適だと思われるからである。

以上のような経緯のもと、「少年の日の思い出（光村図書）」「クジャクヤママユ（三省堂）」を使用して意識調査を行った。宮崎市立本郷中学校の1年生を対象とし、6クラスの中から2クラスを抽出して実施した。実施期間は、平成20年1月下旬から2月上旬である。

2 意識調査の結果および分析

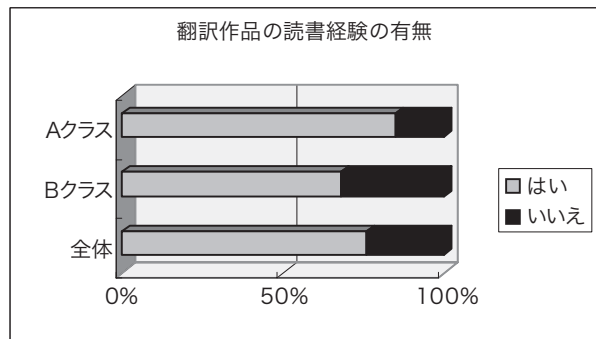
(1) 翻訳作品への関心について

生徒はどの程度「翻訳作品」を読んでいるのか、実態を把握し分析を行った。

1 外国語で書かれた文学作品（小説等）を、日本語に訳したもの（翻訳文学）をいままでに読んだことがありますか。

学級によって多少の差があるが、7割以上の生徒が「翻訳作品」を読んだ経験があると回答している。「翻訳作品」も他の作品同様に選書対象として一般化していると思われる。

小学校の国語の教科書にも「翻訳作品」は掲載され、すべての生徒が「翻訳作品」を学習し



ているはずであるが、約3割の生徒は「読んだことがない」と回答している。「翻訳作品」という言葉を学習していないからでもあり、翻訳された作品であることを意識せずに読んでいることを表していると思われる。しかし、約7割の「読んだことがある」と回答した生徒もしっかり意識しているとは言い難い。

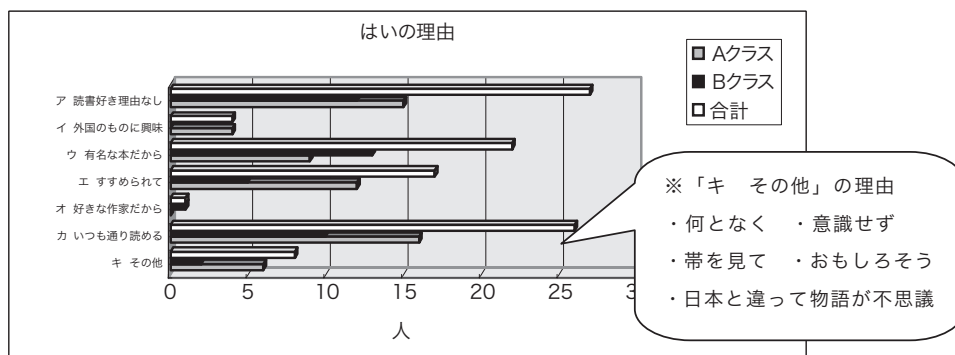
2 1で「はい」の人は、どんな文学作品ですか。作品名もしくは作者名、国名をわかる範囲で書いてください。 ※複数回答あり。()は回答したのべ人数。

〈 作品名 〉	
<input type="checkbox"/> ハリー・ポッターシリーズ (30)	<input type="checkbox"/> ダレン・シャンシリーズ (18)
<input type="checkbox"/> デルトラ・クエスト (4)	<input type="checkbox"/> パーレーツ・オブ・カリビアン (3)
<input type="checkbox"/> ナルニア国物語 (3)	<input type="checkbox"/> フランダースの犬 (3)
<input type="checkbox"/> グリム童話 (2)	<input type="checkbox"/> トーマス (2)
<input type="checkbox"/> ルイーゼの星 (2)	<input type="checkbox"/> 星の王子さま (2)
<input type="checkbox"/> シャーロック・ホームズ (1)	<input type="checkbox"/> グッドラック (1)
<input type="checkbox"/> オリент急行殺人事件 (1)	<input type="checkbox"/> ルパン・シリーズ (1)
<input type="checkbox"/> トロール・フェル (1)	<input type="checkbox"/> ミッケ (1)
<input type="checkbox"/> レインボー・マジック (1)	<input type="checkbox"/> マジック・ツリー・ハウス (1)
<input type="checkbox"/> ウォーリーをさがせ (1)	<input type="checkbox"/> アルプスの少女ハイジ (1)
<input type="checkbox"/> 少女探偵ジュディシリーズ (1)	<input type="checkbox"/> 少女探偵ナンシーシリーズ (1)
<input type="checkbox"/> スイミー (1)	<input type="checkbox"/> エラゴン (1)
<input type="checkbox"/> くまのプーさん (1)	<input type="checkbox"/> トラベリング・パンツ (1)
<input type="checkbox"/> そして誰もいなくなった (1)	
〈 作者名 〉	
<input type="checkbox"/> アンネ・フランク (1)	<input type="checkbox"/> ゴーリキー (1)
	<input type="checkbox"/> カイマイヤー (1)
〈 国名 〉	
<input type="checkbox"/> アメリカ	<input type="checkbox"/> イギリス
	<input type="checkbox"/> オーストラリア

30名の生徒が「ハリー・ポッターシリーズ」をあげ、「ダレン・シャンシリーズ」を18名があげている。男子生徒に人気のある「デルトラ・クエスト」などファンタジー系のシリーズや映画化された「パイレーツ・オブ・カリビアン」、「ナルニア国物語」などが複数回答されている。これらは、学校の図書館や学級文庫においても人気のある本である。「くまのプーさん」「スイミー」「ウォーリーをさがせ」「ミッケ」などの絵本も作品名としてあげられている。作家名は、アンネ・フランクやゴーリキー、カイマイヤーに限られていた。小学校での学習した「翻訳作品」はあげられていない。

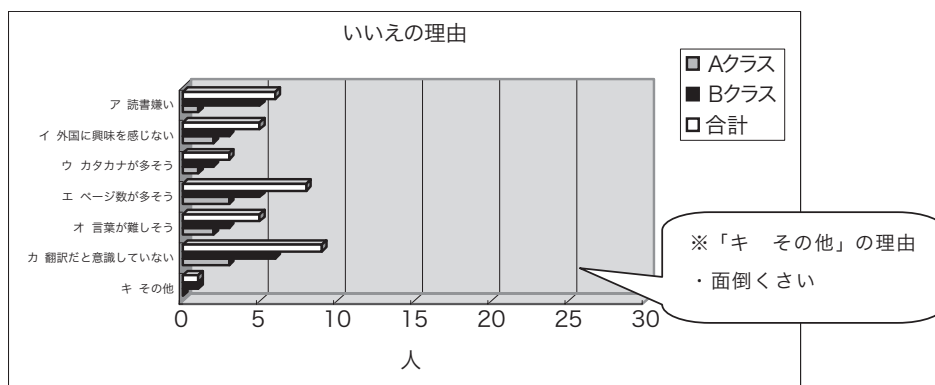
翻訳作品の読書経験がありながらも、作品名等を記入できなかった生徒は4名いる。作品名と国名については、「ハリー・ポッター (イギリス)」と正しく書いている生徒が13名いた。作品名と作者名にいたっては「そして誰もいなくなった (アガサ・クリスティー)」と書いている生徒が1名であった。

3 1で「はい」の人は、理由として当てはまるものすべてに○を書いてください。別の理由がある場合は、その他のところに記入してください。



「ア 読書が好きなので、特に理由もない」と回答した生徒は27名(52%)、「カ 翻訳でも日本語で書いてあり、いつも通り読めるから」と回答した生徒は26名(50%)に達している。どちらも全体の半数を超えており、翻訳作品であっても日本語として読めるため、中学生にとっては選書にあたっての抵抗感がないと思われる。また、「ウ 有名な本だから」や「エ すずめられて」と回答した生徒の多くが「ハリー・ポッターシリーズ」等を読んでいる傾向にある。「イ 外国のものに興味があるから」や「オ 好きな作家だから」と回答した生徒は少数にとどまっている。生徒は作品の内容に惹かれているのであって、国名や作家名に必ずしも興味を感じて読んでいるのではないといえることができるだろう。

4 1で「いいえ」とこたえた人は、理由として当てはまるものすべてに○を書いてください。別の理由がある場合は、その他のところに記入してください。



「ア 読書が好きではないから」と回答している生徒が6名(38%)いるものの、「カ 読んでいるのかも知れないが、翻訳だと意識していない」と回答した生徒が9名(56%)であった。「エ ページ数が多そうで、読みづらそうだから」を8名(50%)の生徒があげている。近年人気のある「ハリー・ポッターシリーズ」等はページ数が多いため、「翻訳文学はページ数が多い」というイメージがあるのではないだろうか。読書が苦手な生徒にとっては、根気強く読むことが求められる「分厚い本」への抵抗感は大きいようである。

(2) 翻訳文学「少年の日の思い出」について

光村図書の教科書には、【学習の窓】「翻訳作品を読み味わう」で「訳者は、作者の意図や作品に書かれた内容を考えながら適切な語句を選び出す。訳者が選んだ言葉に注意しながら、翻訳作品を読み味わおう。」(P 169)とあり、指導書では、事前に「翻訳文学」であることを押さえるように示されている。事前に「翻訳作品」であることを押さえることによって、生徒はどのような関心や抵抗を示すのかを把握し、分析を行った。

【学習の窓】(教科書 p 169) で学習したように、「少年の日の思い出」はドイツ語で書かれた作品を日本語に翻訳した作品です。読む前に、「翻訳作品」だと聞いて、どんな気持ちになりましたか、また、どんなイメージをもちましたか。自由に書いてください。

※「1 翻訳作品の読書経験の有無」との関係を示しておく。自由記述のため、複数回答している生徒もいる。数字は回答したのべ人数を示す。

回 答 内 容	経験有	経験無
難しい言葉遣いがあるのではないだろうか。	4	1
内容が難しいのではないだろうか。	6	4
ちゃんと分かりやすく、意味が分かるように書いてあるのだろうか。	3	
外国の作品はあまりおもしろそうではない。	2	
日本の話とは違って、カタカナが多そうだ。	1	1
堅苦しそうだ。	1	
読みにくそうだ。	1	1
文章が長そうでいやだ。	1	
外国の言語を日本語に訳しただけなのに、読みにくそう、言葉が難しそうというイメージがあり、あまり読みたいとは思わない。	1	1
「翻訳作品」という言葉を初めて知った。	4	
翻訳作品というだけで、すごい作品なんだろうと思った。		1
日本語に訳すのは難しそうだが、場面にあった言葉を使っているのだろうか。	2	2
もともと外国語で書かれているから、訳すと何か違ってくるのだろうか。	2	
翻訳の仕方によって内容の読み取り方も変わってくるので、興味がある。	2	
日本語に訳す人は、いろいろなことを考えて訳すのだろう。	4	
ヘルマン・ヘッセの伝えたかったことが、きちんと日本語で訳せているのか気になった。	2	
翻訳本は、日本語に訳す人の腕で決まりそうだ。個性も出るのだろうか。	1	1
ドイツ語の作品がどれだけ楽しく、分かりやすく日本語として読めるか興味がある。	2	
外国の作品はおもしろそうだ。どんなものか興味がある。	7	1
外国の作品はアクションとかが多くて楽しそうなイメージだ。	1	
外国の作品は、日本の作品と何か違うのだろうか。	1	

翻訳作品だからといって特に気にすることはない。普通に読むのと同じだ。	6	
他の国の人はどんなことを考え、それを日本人がどのような言葉で訳したのか気になった。	1	
外国の作品を読むことで、日本人との考え方の違いを知ることができるのではないだろうか。		1
外国語（ドイツ語）が分かると読むのもおもしろそう。	1	
国語の時間に「翻訳作品」を読むことは少ない。	1	

言葉や内容の難しさに対する不安や、読みにくいイメージなどの抵抗感を示した生徒が28名（全体の41%）である。「翻訳作品の読書経験がある生徒」は20名（38%）、「翻訳作品の読書経験がない生徒」は8名（50%）である。「翻訳作品の読書経験がない生徒」の方が翻訳作品の言葉や内容の難しさに不安を感じやすく、「翻訳作品の読書経験がある生徒」にとっても読みにくいイメージがあることが分かる。

翻訳に対する興味や外国作品への関心を示すなどした肯定的な回答をした生徒43名（全体の63%）である。「翻訳作品の読書経験がある生徒」は37名（71%）、「翻訳作品の読書経験がない生徒」は6名（38%）である。特に、「翻訳作品だからといって特に気にすることはない。普通に読むのと同じだ。」と翻訳作品に対して全く抵抗感を感じていない生徒は、「翻訳作品の読書経験がある生徒」6名であった。翻訳作品の読書経験が豊富なほど、抵抗感は薄れていくのであろう。「日本語に訳す人は、いろいろなことを考えて訳すのだろうか。」と翻訳に対して興味を抱き、「ドイツ語の作品がどれだけ楽しく、分かりやすく日本語として読めるのか興味がある。」と翻訳作品に関心を高めている生徒もいる。また「外国の作品を読むことで、日本人との考え方の違いを知ることができるのではないだろうか。」と比較文化の観点で興味を高めた生徒や、「外国語（ドイツ語）が分かると読むのもおもしろそう。」と他国言語との関係に興味を感じた生徒もいる。

今回、「少年の日の思い出」の学習をはじめると同時に、【学習の窓】を使って「翻訳作品」であることをおさえたことで、6割以上の生徒が肯定的に受け止め、興味関心を高めて学習に臨もうとしていることが分かった。

(3) 「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」について

「翻訳作品」であることを押さえた後で、初読時に「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」を提示して、どちらに興味を感じたか回答してもらい、読み比べた感想を記入してもらった。その際、初めに読んだ教材文に影響を受けやすい点を考慮し、クラスによって初読する教材文を変えている。Aクラスでは初読教材として「少年の日の思い出」を使用し、Bクラスでは初読教材として「クジャクヤママユ」を使用している。

ヘルマン・ヘッセがドイツ語で書いた作品を、二人の日本人が日本語に翻訳しています。教科書に載っている「少年の日の思い出（高橋健二訳）」と、プリントで配布した「クジャクヤママユ（岡田朝雄訳）」です。「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」を読み比べ、興味

をもった方を教えてください。また、読み比べた感想を記入してください。

- どちらが読みやすいか、読みにくいかな。
- どちらが情景を想像しやすいか、想像しにくいかな。
- どちらが「僕」の気持ちを考えやすいか、考えにくいかな。
- 気になった二つの訳の違い。 など

Aクラス(初読教材として「少年の日の思い出」を使用したクラス)では、「少年の日の思い出」をあげた生徒が26名(81%)、「クジャクヤママユ」をあげた生徒は6名(19%)であった。Bクラス(初読教材として「クジャクヤママユ」を使用したクラス)では、「少年の日の思い出」をあげた生徒が18名(55%)、「クジャクヤママユ」をあげた生徒は15名(45%)である。

全体では21名(32%)の生徒が、「クジャクヤママユ」に興味を感じていることが分かった。

Aクラス(初読教材として「少年の日の思い出」を使用したクラス)よりも、Bクラス(初読教材として「クジャクヤママユ」を使用したクラス)の方が、「クジャクヤママユ」に興味を感じた生徒が多い結果となった。

以下に、感想をまとめておく。

Aクラスの感想から(初読教材として「少年の日の思い出」を使用したクラス)

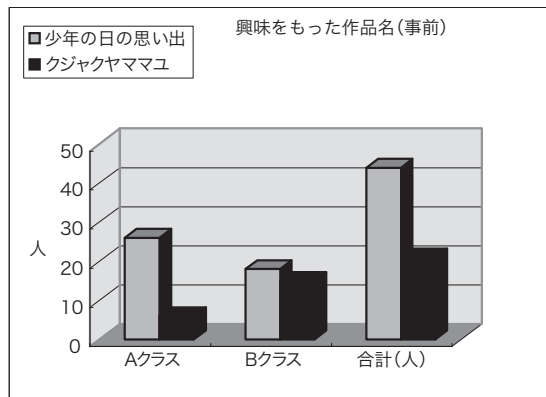
○読みやすさ、情景の想像しやすさ、「僕」の気持ちの考えやすさについて

「少年の日の思い出」に興味を感じた生徒

- 題名に、自分たちに近い「少年」という言葉が使われていて、興味をもてた。
- 題名が日本の文学っぽいから。
- 日本語に訳された一文一文が理解しやすいから。
- 「クジャクヤママユ」の方が難しいような雰囲気があって、大人の話のような感じがした。でも「クジャクヤママユ」の方が「僕」の気持ちがよく表されていて、ドキドキしながら読むことができた。
- 「少年の日の思い出」の方が、約1ページくらい少なかったと思う。
- 訳の仕方が少し難しかったけど、意味を考えることで言葉の使い方が分かった。
- 字が大きかったし、意味も下の方に書いてあるので読みやすかった。さし絵もあって情景を想像しやすかった。
- 「僕」の気持ちがぴったりの言葉で書かれているように感じた。「クジャクヤママユ」は、分かりやすさを重視していた。

「クジャクヤママユ」に興味を感じた生徒

- 題名からして難しく、読みにくそうなイメージがあった。
- 分かりやすくて、主人公の気持ちが伝わりやすかったから。
- 詳しいところまで書いてあるので、頭の中で想像しやすかった。



- 説明がたくさん書いてあり読みやすかった。
- 最後の方の訳が違っていて、少年の思いが伝わってくるようで気に入った。

○**気になった2つの訳の違い**

「少年の日の思い出」に興味を感じた生徒

- エーミールが舌打ちをしたところが、「クジャクヤママユ」の方が分かりづらかった。
- 言葉の表し方が少し違っている。

「クジャクヤママユ」に興味を感じた生徒

(記入なし)

Bクラスの感想から（初読教材として「クジャクヤママユ」を使用したクラス）

○**読みやすさ、情景の想像しやすさ、「僕」の気持ちの考えやすさについて**

「少年の日の思い出」に興味を感じた生徒

- 例を出していて分かりやすかった。
- 理解しやすかった。「クジャクヤママユ」の方が少し難しい言葉があった。
- 難しい言葉が少なく分かりやすかった。
- 情景や僕の気持ちを考えやすく、読みやすかった。
- 言葉が簡単で分かりやすかった。
- 言葉が分かりやすく読みやすいのは「少年の日の思い出」だ。でも、「僕」の気持ちを考えやすいのは「クジャクヤママユ」の方だと思う。
- 「少年の日の思い出」の方が読みやすかった。「クジャクヤママユ」の方は、専門用語が多く使ってあって想像しにくかった。でも、「クジャクヤママユ」は一文一文が短めに書いてあって、おもしろいところもあった。
- 「クジャクヤママユ」の方が難しい言葉が多く、意味が分からないところがあった。「少年の日の思い出」は会話が多く、少年の気持ちがよく分かった。
- 全体が短くまとめてあって読みやすかった。

「クジャクヤママユ」に興味を感じた生徒

- 「クジャクヤママユ」の方が読みやすかった。くわしく内容を説明していたし、「僕」の気持ちがとらえやすかった。言葉を考えて使っているような感じがした。
- 行動の一つ一つが細かく訳されていた。
- 人の名前やそこにいる場所の風景などがはっきりと書かれていて読みやすかった。「そつと」「こっそり」などの少年の動作等の言葉が分かりやすかった。
- 読みやすかったのは「少年の日の思い出」だったが、情景を想像しやすかったのは「クジャクヤママユ」の方だった。文章も長く、かぎかっこを多く使うことで、「僕」の気持ちを考えやすかった。少年の思いや感情がとても伝わってきた。
- 読みやすかったのは「少年の日の思い出」だが、情景を想像し「僕」の気持ちが考えやすいのは詳しい「クジャクヤママユ」の方だ。「クジャクヤママユ」ではあった場面や言葉などが「少年の日の思い出」ではなくなっているところがあるように思えた。
- 「僕」の不安や自分への悲しみが出ていて分かりやすかった。

○**気になった2つの訳の違い**

「少年の日の思い出」に興味を感じた生徒

- 題名の違い。
- 「わたしの末の男の子が」(少)と「わたしの幼い息子が」(ク)の違いがある。
- エーメールの発言が気になった。「そう、そう、きみってそういうひとなの。」(ク)といかにもはじめから知っていたような感じだし、「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」(少)とそのとき初めて気づいた感じで訳されていた。
- 「結構だよ。僕は～」(少)と、「どうもありがとう。きみの～」(ク)のエーメールの発言は違う意味で訳されているようで気になった。

「クジャクヤママユ」に興味を感じた生徒

- 言葉遣いの違い。
- 「もう、結構。」(少)と「もうけっこう！」(ク)では言葉の強さが違っている。
- 「窓全体が不透明な青い夜の色に閉ざされてしまった。」(少)よりも、「窓は見通しのきかない青い夜のとぼりにすっかり閉ざされてしまった。」(ク)の方が情景を想像しやすい。「そう、そう、きみってそういうひとなの。」(ク)と「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」(少)も気になった。また、「結構だよ。僕は～」(少)と、「どうもありがとう。きみの～」(ク)のエーメールの発言も気になった。

読み比べた感想から

Aクラス(初読教材「少年の日の思い出」)の感想

- 翻訳者によって違いがあるのですごく楽しい。
- 話はいっしょだけど、微妙に違いがあっておもしろいと思った。
- 同じ作品でも違う人が訳すと少しずつ違っているところがあってびっくりした。この二つの作品以外にも、翻訳作品で違う訳を読んでみたい。
- 訳の仕方が違うと、読み取り方も変わってきた。
- 言葉を選んでいるなあと思った。言葉が違うだけでも、すこし話が違ってくる感じがする。
- 「少年の日の思い出」の方が教科書に載っているということは、人気があるということなのだろうか。

Bクラス(初読教材「クジャクヤママユ」)の感想

- 同じ話でも、訳をする人が違うと内容も変わっているように感じた。
- 作者は同じでも、日本語に訳す人が変わると表現の仕方や説明の詳しさが変わるのがとてもおもしろく思えた。
- 二人の訳の違いをもっと知りたいと思った。
- ヘルマン・ヘッセの作品を、別の人が日本語に訳すと感じが変るのが不思議だった。もっと、外国の作品を読んでみたくなった。読む前は、難しそうだと思ったが、読んでいるうちに難しくないと感じた。
- 同じ作品なのになぜ題名が違うのか不思議だ。訳者の人たちが読んだときの気持ちが違ったのだろうか。やっぱり、外国の物語は言葉などが難しい。
- 翻訳とは、作者の意図や作品に書かれた内容を考えながら適切な言葉を選び出すという。

とても難しいことだと思う。同じ作品なのに、違う人が訳すと違った感じになるので、ほかにも読んでみたくなった。

興味を感じた作品として「少年の日の思い出」をあげた理由を整理すると、「題名から内容を想像できること」「言葉遣いが簡単で、わかりやすく、日本語として読みやすいこと」が多くあげられている。「少年の日の思い出」は教科書をそのまま使用したことから、脚注や新出漢字の読み等もあるため、視覚的に読みやすさを感じた生徒もいたようだ。「クジャクヤママユ」をあげた理由を整理すると、「くわしく細かく書かれていること」「僕の気持ちや情景を想像しやすいこと」が多くあげられていた。

興味を感じた作品として「少年の日の思い出」をあげた生徒の中には、「でも『クジャクヤママユ』の方が『僕』の気持ちがよく表されていて、ドキドキしながら読むことができた。」と「クジャクヤママユ」について肯定的に記入している生徒もいた。

気になった二つの訳については、「クジャクヤママユ」を初読教材として使用した学級の方が記入量が多い。注意深く両者を読み比べながら、具体的な会話や一文を取り上げて自分なりの考察を行おうとしている面が見られる。

読み比べた感想として、「言葉をえらんでいるなあと思った。言葉が違うだけでも、すこし話が違ってくる感じがする。」「作家は同じでも、日本語に訳す人が変わると表現の仕方や説明の詳しさが変わるのがおもしろく思えた。」と記入している。読み比べなければ、実際に感じ取ることのできない感想であろう。両教材を提示したことで翻訳への興味・関心が高まるとともに、表現の違いを読み取ろうという意識がはたらいっていることが分かる。

今回の意識調査から、「少年の日の思い出」の学習をはじめると「翻訳作品」であることをおさえたことで、6割以上の生徒が肯定的に受け止め、学習に対する興味・関心を高めていることが分かった。

「翻訳作品」という言葉を今回初めて聞いた生徒も多いという。翻訳によって紹介された外国の作品は、日本の文化に大きな影響を与えたことは言うまでもなく、現代においても数多くの訳本がたくさんの人々に愛読されてきた。中学生がよく読んで「ハリー・ポッターシリーズ」も「翻訳作品」である。外国語の学習が本格的に行われる中学校において、国語科で「翻訳作品」を取り扱うことは、読書の幅を広げるとともに、自国と他国の言語や文化に対する興味関心を高めることにもつながっていくと考える。

(4) 「熱情と情熱」に関する設問について

教科書 (p 169) には次のような設問がある。

【 学習 言葉 】

この作品には、「熱情」という言葉がくり返し使われている。

- ① だれの何に対する思いに「熱情」という言葉が使われているかを考えよう。
- ② 「熱情」と「情熱」の意味を調べ、印象がどのように違うのか比べよう。

この設問は、【学習の窓】「翻訳作品を読み味わう」に対応した設問である。

指導書においては、この設問に対する解答例を次のように示している。

解答例 (『国語1 教師用指導書 指導編 下』光村図書 平成18年 P222)

- ① 客(=僕)のちようやちよう集めに対する思いを表すときに使われている。
- ② 「熱情」と「情熱」の印象の違い
 - ・ 「情熱」という言葉はよく聞くけど、「熱情」はあまり聞かない。だから「熱情」のほうがより激しい気持ちを表しているように感じる。
 - ・ 漢字二文字をひっくり返した関係。先に来る漢字のほうが印象強いので「熱情」のほうが「熱い!」という感じがする。

解答例②を見る限り、「少年の日の思い出」の訳者、高橋健二氏の用いた「熱情」を中心に考えた語感レベルの解答であり、高橋健二訳を重視した解答例だと受け止められる。

原文ではどのように表記してあるのだろうか。「Jugendgedenken (少年の日の思い出)」において「Leidenschaft」が使用されている部分は次の3箇所である。

(ドイツ語の原文は『Jugendgedenken』(高橋健二編 郁文堂)を使用し、日本語訳は光村図書掲載の高橋健二訳を用いた。下線は引用者による。)

- ・ Ich war als kleiner Knabe ein leidenschaftlicher Sammler.
(僕は、小さい少年のころ、熱情的な収集家だったものだ。)
- ・ Ich spüre und begreife diese Leidenschaft noch jetzt manchmal wieder, wenn ich schöne Schmetterlinge sehe.
(今でも、美しいちょうを見ると、おりおり、あの熱情が身にしみて感じられる。)
- ・ Zwei Jahre später, wir waren schon große Buben, aber meine Leidenschaft war noch in voller Blüte,
(二年たって、僕たちは、もう大きな少年になっていたが、僕の熱情はまだ絶頂にあった。)

『独和大辞典 [コンパクト版]』(小学館 1985年)では「Leidenschaft」の意味を次のように示している。

Leidenschaft … (抑えがたい) 激情、情熱、熱情

『独和大辞典 [コンパクト版]』によれば、「Leidenschaft」は「情熱」も「熱情」もあり、どちらを用いるかは訳者の判断ということになる。「熱情」と「情熱」の意味を調べ、印象がどのように違うのか比べることは、確かに「訳者が選んだ言葉に注意しながら」読むことを促し、「登場人物の心情や情景を効果的に表現するために用いられている工夫を読み取り」、「多様な語句について理解を深め」ることにつながっていくと考えられる。

そこで、二種類のワークシートを作成し、生徒の記入状況を把握した。

○ワークシートA…指導書の設問通りの形式で作成したものである。(右記)

○ワークシートB…「熱情」と「情熱」の印象の違いをセンテンスとして比較しやすいように、設問①に関する箇所を、「少年の日の思い出」から「熱情」が用いられている部分と、「クジャクヤママユ」から「情熱」が用いられている部分を抜粋し、対照できるように示した。設

<p>2 「熱情」と「情熱」の意味を調べ、印象がどのように違うか比べてみましょう。</p> <p>「情熱」の意味</p> <p>「熱情」の意味</p>	<p>6 得分がわかる</p> <p>少年の日の思い出 (ヘルマン・ヘッセ 高橋健二訳)</p> <p>年 組</p> <p>氏名</p>
<p>1 本文中から「熱情」が使われているところを抜き出して、その前後の文脈を思い出し、熱情という感じが覚えているかを考えましょう。</p> <p>2 「熱情」と「情熱」の意味を調べ、印象がどのように違うか比べてみましょう。</p> <p>3 この作業には、「熱情」という言葉がくり返して使われていず、「情熱」と印象がどのように違うのか考えてみましょう。</p> <p>4 本文から「情熱」が使われているところを抜き出して、その前後の文脈を思い出し、情熱という感じが覚えているかを考えましょう。</p>	

問②に関する箇所は、『熱情』と『情熱』の意味を調べましょう。そして、『少年の日の思い出』と『クジャクヤママユ』の表現を比較しながら、印象がどのように違うか比べてみましょう。」と問いを変えている。「熱情」を使用した「少年の日の思い出」と「情熱」を使用している「クジャクヤママユ」の表現を比較しながら、印象を考えることができるように工夫した。(下記)

6 自分を知ろう 少年の日の思い出 (ヘンリー・ヘンリー) 高橋健二訳
一年 組 番氏名

1 『熱情』と『情熱』の意味を調べ、印象がどのように違うのか比べよう。
それぞれの語句の意味を次のように辞書で調べ記入している。

「熱情」…あるものごとに対する純粋で強烈な思い。
「情熱」…燃え上がるような強い感情。全力でぶつかろうという熱心な気持ち。

印象については、ワークシートA、B、それぞれの生徒の記入例を示す。

○ワークシートAを使用した学級の場合

生徒ア 「熱情」は強烈な思いがこめられ、「情熱」は燃え上がるような強い感情がこめられている。「熱情」の方が「強烈」なので、強い印象がある。
生徒イ 「情熱」のほうが自分には分かりやすい言葉だが、「熱情」と順序が変わるだけで、重々しい感じがする。

生徒アのように、辞書の言葉を引用し、印象を比べたものが多い。この設問は、高橋健二訳で用いられた「熱情」が工夫された表現であることを生徒に暗示し、**生徒イ**のように「情熱」よりも「熱情」という表現のほうがすばらしいのだと自分の考えをまとめざるを得ない状況に導いているように思われる。

○ワークシートBを使用した学級の場合

生徒a 「熱情」はものごとに対して強烈な思いがこめられている。「情熱」は、全力でぶつかろうという強い思いがこめられている。「情熱」のほうが気持ちが強く感じられる。

以上のワークシートを使用してもらい、それぞれの生徒の記入状況を分析した。

設問①「だれの何に対する思いに『熱情』という言葉が使われているかを考えよう。」に関しては、「少年の日の思い出」の本文中から「熱情」を含む文を抽出することで、解答例の示す通りの「客(=僕)のちょうやちょう集めに対する思いを表すときに使われている。」と類似する解答を得ることができた。ワークシートAを使用した学級も、ワークシートBを使用した学級も同様であった。

設問②『熱情』と『情熱』の意味を調べ、印象がどのように違うのか比べよう。」に関しては、それぞれの語句の意味を次のように辞書で調べ記入している。

「熱情」…あるものごとに対する純粋で強烈な思い。

「情熱」…燃え上がるような強い感情。全力でぶつかろうという熱心な気持ち。

印象については、ワークシートA、B、それぞれの生徒の記入例を示す。

○ワークシートAを使用した学級の場合

生徒ア 「熱情」は強烈な思いがこめられ、「情熱」は燃え上がるような強い感情がこめられている。「熱情」の方が「強烈」なので、強い印象がある。

生徒イ 「情熱」のほうが自分には分かりやすい言葉だが、「熱情」と順序が変わるだけで、重々しい感じがする。

生徒アのように、辞書の言葉を引用し、印象を比べたものが多い。この設問は、高橋健二訳で用いられた「熱情」が工夫された表現であることを生徒に暗示し、**生徒イ**のように「情熱」よりも「熱情」という表現のほうがすばらしいのだと自分の考えをまとめざるを得ない状況に導いているように思われる。

○ワークシートBを使用した学級の場合

生徒a 「熱情」はものごとに対して強烈な思いがこめられている。「情熱」は、全力でぶつかろうという強い思いがこめられている。「情熱」のほうが気持ちが強く感じられる。

- 生徒 b** 「情熱」より「熱情」のほうが思いが強いと思う。熱が先にきているほうが強い感じがするからだ。
- 生徒 c** 「熱情」はふだんあまり使わない。「情熱」のほうが、分かりやすく「強い思い」が表れ、熱心さも伝わってくる。
- 生徒 d** 「熱情」はチョウに対する純粋な強い気持ちが表れていて、「情熱」ではチョウがほしいという燃え上がるような気持ちが表れているように思う。

生徒 a のように、辞書から得た意味を駆使した上で、「熱情」もしくは「情熱」のどちらかが「強く感じられる」と記入しているものが一番多い。**生徒 b** と **生徒 c** は、指導書が示した解答例に類似しているが、このような解答はごく少数である。しかし、これらの解答は辞書の意味の範囲を超えることなく、語感レベルの解答とあってよいだろう。また、「印象がどのように違うのか比べよう。」という問いに対して、**生徒 a** は「情熱のほうが気持ちが強く感じられる。」と書いている。印象であるから、中学生が日常的に使う「情熱」のほうに気持ちの強さを感じるのも当然であろう。高橋健二訳を尊重する意見だけが正答ではないはずだ。さらに、指導書の示した語感レベルの解答が、ねらいとしていた「登場人物の心情や情景を効果的に表現するために用いられている工夫を読み取」って「多様な語句について理解を深め」ることを達成できるのかも疑問である。

生徒 d は、辞書の意味をふまえた上で、本文の内容に即しながら「チョウ」に対する気持ちの違いを印象としてまとめている点では注目したい。語句に関する学習であっても、本文全体との関わりの中での一語であるはずだから、**生徒 d** のような本文の内容に即した思考が必要だと思う。

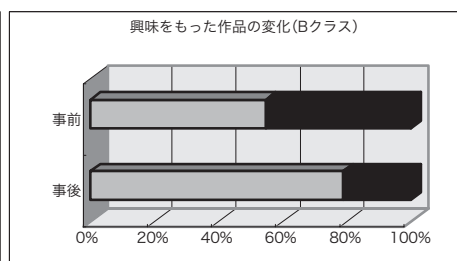
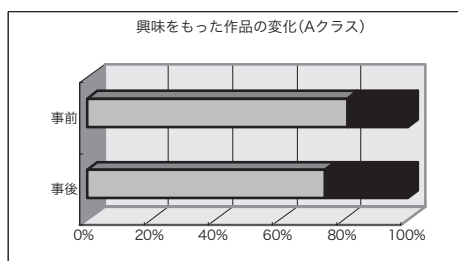
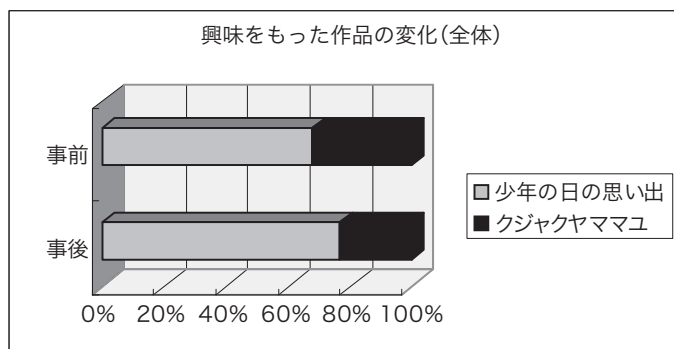
このような思考へ導くためには、比較対照するテキストが必要であろう。【学習の窓】「翻訳作品を読み味わう」において、「訳者は、作者の意図や作品に書かれた内容を考えながら適切な語句を選び出す。訳者が選んだ言葉に注意しながら、翻訳作品を読み味わおう。」とめあてを示したのであれば、「登場人物の心情や情景を効果的に表現するために用いられている工夫を読み取り」「多様な語句について理解を深め」ることに適した語句、本文に即して思考できる語句を提示すべきである。

(5) 学習後の意識調査から

以上のように、「クジャクヤママユ」を参考教材文として提示し、初読および「熱情と情熱」に関する学習場面で使用してもらった。そのことで、生徒の意識がどのように変化しているか、学習後にも意識調査を行っている。

① 「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」について

ヘルマン・ヘッセがドイツ語で書いた作品を、二人の日本人が日本語に翻訳していました。一つめは、みなさんの教科書に紹介されている「少年の日の思い出（高橋健二訳）」でした。もう一つは「クジャクヤママユ（岡田朝雄訳）」でした。「少年の日の思い出」の学習を終えた今、「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」を読み比べ、興味をもった方を教えてください。また、どうして興味をもったか、その理由を記入してください。



全体的には、学習後に興味をもった作品として、「少年の日の思い出」をあげた生徒が増加している。

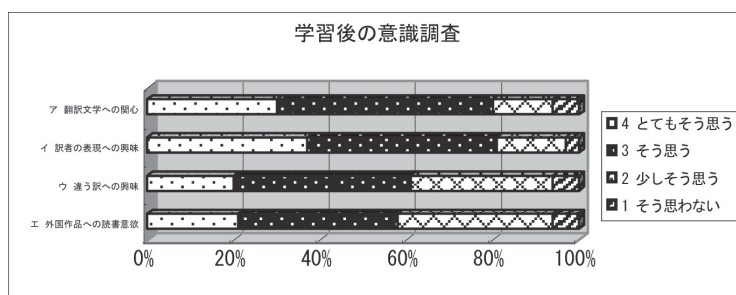
Aクラス(初読教材として「少年の日の思い出」を使用)では、事前に比べ、「クジャクヤママユ」へ興味をもった生徒が2名増加している。「初めは、『少年の日の思い出』に興味を感じていたが、改めて『クジャクヤママユ』を読んでみると、僕のエーミールに対する気持ち(憎らしさ)が表れていて、おもしろく感じた。」と理由を記入している生徒がいた。

Bクラス(初読教材として「クジャクヤママユ」を使用)では、「少年の日の思い出」へと興味が変わった生徒が増えている。変化した理由として、「初めは、『クジャクヤママユ』に興味をもっていたが、学習が進むにつれて『少年の日の思い出』で使われている言葉などへの理解が深まり、おもしろくなってきたから。」と記入している生徒がいた。

学習に際して、「少年の日の思い出」を主たる教材文として使用しているため、「少年の日の思い出」に興味をもつ生徒が7割いるのは当然のことであろう。

② 翻訳文学への関心について

今回、同じ作品で2種類の翻訳を示して、みなさんに読んでもらいました。学習を終えた今、次の質問にこたえてください。



事前のアンケートにおいて翻訳作品の読書経験が「ない」と回答した生徒16名中、「エ外国の文学作品をもっと読んでみたいと思った。」の問いに、「とてもそう思う」と回答した生徒が2名、「そう思う」と回答した生徒が5名おり、外国作品への読書意欲の高揚が見られた。

以上のように「翻訳作品」であることを押さえ、「クジャクヤママユ」を教材文として提示することで学習に対する興味関心が高まり、事後の意識も高揚することが分かった。さらに提示方法等を研究し、授業を構想していきたい。

II 授業構想

意識調査の結果を生かし、翻訳文学という側面を生かした指導法を研究し、「少年の日の思い出」の授業を構想していく。

1 授業構想のための指導法の研究

まず、平成19年4月に実施された全国学力・学習状況調査の結果及び「指導改善のポイント」(文部科学省ホームページ 平成19年10月発表)を授業構想時の指針の一つとしたい。

(1) 今日求められている「指導改善のポイント」

昭和36年10月に実施された全国一斉の学力調査以来46年ぶりに、今年度、全国学力・学習状況調査が実施された。その結果を受けて出された「指導改善のポイント」(文部科学省ホームページ 平成19年10月発表)は指導法研究の指針となる。

まず、文部科学省ホームページより「平成19年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント」を抜粋して、「中学校 第3学年 国語」で出題された文学作品に関する設問の趣旨および学習指導要領との関連、結果について振り返っておく。ここでは、国語A(主として「知識」に関する問題)では③、国語B(主として「活用」に関する問題)では②を取り上げる。

○ 国語A(主として「知識」に関する問題)の③

長野まゆみ「兄弟天気図」からの出題である。設問一、二ともに4つの選択肢から最も適切なものを一つ選択する問題である。正答率は次の通りである。

設問番号	設問の概要	出題の趣旨	学習指導要領との関連	全国		宮崎県(公立)	
				正答率	無解答率	正答率	無解答率
3-1	小説中の表現についての適切な説明を選択する	文脈における自然描写を的確に読み取る	【第1学年】C読むこと ア 文脈の中における語句の意味を正確にとらえ、理解すること。	70.50%	0.30%	69.30%	0.10%
3-2	小説に描かれた場面と表現についての適切な説明を選択する	比喩等の表現方法に注意して内容をとらえる	【第2・3学年】C読むこと ウ 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むこと。	72.10%	0.40%	70.50%	0.40%

○ 国語B(主として「活用」に関する問題)の②

芥川龍之介「蜘蛛の糸」からの出題である。「主題の趣旨」および「学習指導要領との関連」は次の通りである。

<p>出題の趣旨 文学作品を評価しながら読んで、次のことができるかどうかをみる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 作品の内容や表現上の特徴をとらえること ・ 作品の展開や心情の変化に着目して朗読すること ・ 作品の内容や構成、表現上の特色を踏まえ、自分の考えを書くこと <p>学習指導要領との関連 [第1学年] C 読むこと イ 文章の展開に即して内容をとらえ、目的や必要に応じて要約すること。 ウ 文章の中心の部分や付加的な部分、事実と意見などを読み分けて、文章の構成や展開を正確にとらえ、内容の理解に役立てること。</p> <p>[第1学年] 言語事項(1) ア 話す速さや音量、言葉の調子や間のとり方などに注意すること。</p> <p>[第2学年及び第3学年] B 書くこと エ 自分の意見が相手に効果的に伝わるように、根拠を明らかにし、論理の展開を工夫して書くこと。</p> <p>[第2学年及び第3学年] C 読むこと ウ 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むこと</p>
--

正答率は、次の通りである。

設問番号	設問の概要	出題の趣旨	全国		宮崎県(公立)	
			正答率	無解答率	正答率	無解答率
2一	「蜘蛛の糸」を読み、その内容や表現についての適切な説明を選択する	作品の内容や表現上の特徴をとらえる	81.80%	0.60%	82.90%	0.60%
2二 アイ	「蜘蛛の糸」の一部を朗読する場合の適切な工夫を選択する	作品の展開や心情の変化に着目して朗読する	69.40%	0.60%	68.40%	0.60%
2三	「三」の場面の有無に関して、自分の考えを80字以上120字以内で書く	作品の内容や構成、表現上の特色を踏まえ、自分の考えを書く	75.50%	9.80%	80.50%	10.10%

以上の結果を見ると、正答率が70%に満たなかった国語A「3一」(宮崎県の正答率69.3%)、国語B「2二 アイ」と、無解答率の高い国語B「2三」(宮崎県の無解答率10.1%)が、他の結果と比較しても気にかかる点である。

この点に関して、三浦登志一氏(国立教育施策研究所学力調査官)は、「日本教育新聞」(平成19年11月12日付)において【読むこと】の結果を次のように分析している。

【読むこと】

「蜘蛛の糸」(芥川龍之介)の作品の内容や表現についての適切な説明を選択する設問は、正答率が80%を超えている。文章全体の内容や表現の特徴についておおまかに読み取ることは、相当数の生徒ができています。

しかし、「兄弟天気図」(長野まゆみ)の情景描写や比喩に関する適切な説明を選択する設問は、正答率が70%台である。また、「蜘蛛の糸」の一場面を取り出して朗読の工夫の仕方を選ぶ設問は、正答率が70%を若干下回っている。書き手の工夫に着目して、情景描写を的確に読み取ること、文章の展開や心情の変化に着目して、工夫しながら朗読することに課題があると考えられる。

文部科学省は、同ホームページにて「課題等」「指導改善のポイント」を次のように示している。

○課題等

話すこと・聞くこと

- ◇(A) 聞き手を意識して使用する語句を工夫することや不足している情報を適切な表現で話し手に確かめることは、相当数の生徒ができています。

書くこと

- ◇(A,B) グラフから必要な情報を読み取って記述すること、文学作品の内容や構成について自分の考えを書くことについては、相当数の生徒ができています。
- ◆(A) 手紙の後付けの書き方についての理解に課題がある。
- ◆(B) 複数の資料から得た情報を整理して、伝えたい事柄や自分の考えを明確にして書くことに課題がある。

読むこと

- ◆(A) 情景描写を書き手の工夫に着目して的確に読み取ることには課題がある。
- ◇(B) 文章全体の内容や表現の特徴についておおまかに読み取ることは、相当数の生徒ができています。
- ◆(B) 文章の展開や心情の変化に着目して、工夫しながら朗読することに課題がある。

言語事項

- ◇(A) 語句の意味を理解して文脈の中で正しく使うこと、文の成分の照応に注意して書くこと、生活の場面で敬語を適切に使うことは、相当数の生徒ができています。
- ◆(A) 文脈に即して漢字を正しく読んだり書いたりすることに課題がある。

◇…相当数の生徒ができています ◆…課題のある点 ()内の記号は、A=国語A、B=国語B

○指導改善のポイント

話すこと・聞くこと

- 目的に沿って話したり、適切に聞き取ったりする力を身に付けるために、具体的な場面を設定した実践的な言語活動を今後も継続して重視する。

書くこと

- 手紙文の書き方など基礎的・基本的な学習内容を確実に習得させる指導の充実を図る。
- 根拠を明らかにして書く力や、論理の展開の仕方などを工夫して書く力、情報を目的に応じて活用する力を高めるために、収集した情報をより的確に整理して自分の考えを書く言語活動の充実を図る。

読むこと

- 文学的な文章の描写や表現に注意して内容をとらえる言語活動の充実を図る。
- 社会生活に役立つ読む能力を身に付けるために、様々な文章の内容や構成、表現に注意しながら的確に読み取ったり、情報を活用したりする言語活動を工夫する。

言語事項

- 使用頻度の低い漢字の正しい読み書きについての指導を工夫する。

以上のことを参考にし、次のような学習場面を設定して指導をしていきたいと考える。

- ・ 理解を深めるに当たって、文章の展開や心情の変化に着目して工夫しながら朗読する学習場面を設定する。
- ・ 文章の構成について考える課題を設定して、互いの意見を交換したり、自分の考えを書いたりする学習場面を設定する。

(2) 翻訳文学という側面の生かす指導法の研究

「翻訳作品」は、訳者自身もつ外国語力と日本語力、原作に対する理解（解釈）によってできあがったものだと言える。ある意味では、原作とは違った作品であり、それぞれの訳者の作品もまた違った作品なのである。

生徒への意識調査には「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」の全文を読み比べて、どちらが印象に残ったか、どちらが読みやすかったか、どちらが分かりやすかったかを記入をしてもらった。それらは、「読みやすさ」の尺度も、「分かりやすさ」の尺度も、「印象をもつポイント」も違う生徒達の反応である。決して、ここから「どちらが良い教材か」を判断するわけではない。もちろん、学習場面において「どちらが優れた訳か」という課題は愚問である。また、ヘルマン・ヘッセ自身が改稿しているため、両訳の違いの一つ一つを取り上げるのも、中学生を対象とした読解指導には適さない。

では、翻訳文学という側面を授業でどのように生かしていけるだろうか。

翻訳であるということは、訳者によって異なる言葉遣いで書かれた優れた表現が存在するという点である。その点を学習で生かしていく方法を考察したい。

光村図書「国語」の指導書（『国語1 教師用指導書 指導編 下』光村図書 平成18年）の「指導法の研究 2 指導の観点と方法（P 205）」を振り返っておく。「指導の観点」において、「登場人物の心情や情景を効果的に表現するために用いられている工夫を読み取る」ことが示され、その方法として3点が示唆されていた。（下線は引用者による。）

- ・ この作品は翻訳小説であり、独特の表現があるということを【学習の窓】（P 169）を用いるなどしてまず押さえたい。
- ・ 登場人物の心情の移り変わりを読み取っていく作業と並行して、これらの技法とその効果についてもふれておくようにしたい。
- ・ 【学習 **言葉**】（P 169）に示されている「熱情と情熱」の課題のように、多様な語句について理解を深めさせたい。

特に、「登場人物の心情の移り変わりを読み取っていく」過程で、訳者によって異なる言葉遣いで書かれた優れた表現を学習者に示すことが大切だと思う。「熱情と情熱」の課題のように、語句の意味から印象をとらえるだけでは、語感レベルの解答が大半を占め、登場人物の心情の移り変わりと関係付けた思考が行われにくいことは、すでに述べている。

では、どのような形で学習に取り入れていけるだろうか。以下は、登場人物の心情の移り変わりを読み取っていく過程で、「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」の比較を行いながら理解を深める指導法の研究である。教科書掲載の「少年の日の思い出」を主たる教材文として用い、該当する「クジャクヤママユ」の訳文を随時提示しながら行う学習活動案を示しておきたい。

学習活動案1 …「もう、結構。」と話す「彼」の心情を考える学習活動

「妙なものだ。ちょうを見るくらい、幼年時代の思い出を強くそえられるものはない。僕は、小さい少年のころ、熱情的な収集家だったものだ。」

と、彼は言った。

そして、ちょうをまた元の場所に刺し、箱のふたを閉じて、

「もう、結構。」

と言った。

その思い出が不愉快でもあるかのように、彼は口早にそう言った。

光村図書「少年の日の思い出」(P 155 L 10～P 156 L 1)

書斎でちょう集めが話題となり、「わたし」の現在のコレクションを二人で見入っている場面である。「お目かけようか。」と「わたし」が誘ったことに同意した「彼(=友人、客)」も、「一つのちょうを、ピンの付いたまま箱の中から用心深く取り出し、羽の裏側を見」ながら、「妙なものだ。ちょうを見るくらい、幼年時代の思い出を強くそえられるものはない。」と語る。しあわせそうに自分の現在のコレクションを見せる「わたし」と同じテンションで見入っているように見える「彼」が、一転してテンションを落とし、「ちょうをまた元の場所に刺し、箱のふたを閉じて、『もう、結構。』と言った」のである。すぐ後の「～残念ながら自分でその思い出をけがしてしまった。実際、話すのも恥ずかしいことだが、ひとつ聞いてもらおう」へとつながる一言であり、まさにこれからの話の展開を予感させる「彼」の発話である。「もう、結構。」の音声化を通して、「彼」が「わたし」のコレクションを見たことで思い出した「幼年時代の思い出」をどのようにとらえていたのかを読み取らせたいと考える。

ドイツ語の原文表記は、次の通りである。

Und indem er den Falter wieder an seinen Ort steckte und den Kastendeckel schloß: „Genug davon!“

Er sagte es hart und rasch, als wären diese Erinnerungen ihm unlieb.

『Jugendgedenken』(高橋健二編 郁文堂 P 3)

この「もう、結構。」をどのように音声化したらよいのか。ここで、「クジャクヤママユ」の訳を提示する。

彼は蝶をもとの場所に刺し、箱のふたを閉めると、

「もうけっこう！」と言った。

彼はきっぱりと、口早にそう言った。まるでその思い出がうとましいものでもあるかのようにだった。

三省堂「現代の国語1」(平成14年度版)資料編「クジャクヤママユ」(P53L14～P54L1)

違いとして、次の点を生徒は指摘するものと予想できる。

- ① 「もう」の後に読点があるかないか。
- ② 「結構」と「けっこう」の表記の仕方。
- ③ 「。」と「！」の違い。
- ④ 「きっぱりと」があるかないか。
- ⑤ 「不愉快」と「うとましい」の違い。
- ⑥ 「その思い出が～」の一文が、「彼はきっぱりと～」の二文となっている。

⑥の「その思い出が～」の一文が、「彼はきっぱりと～」の二文となっていることについては、ドイツ語の原文と対照すると、「クジャクヤママユ」の方が直訳的な表現であることが分かる。生徒へ向けては、「クジャクヤママユ」の方がドイツ語原文の直訳に近い表現であることを補足するにとどめる。⑤の「不愉快」と「うとましい」については、語句の意味を調べることで生徒もほぼ同義であることを確認でき、音声化に生かしていける語句である。ちなみに『現代国語例解辞典』（小学館）によれば、「不愉快」は「愉快でないこと、いやで楽しくないこと、不快」、「うとましい」は「嫌悪すべきさま、嫌な気がする、いとわしい」とある。②の「結構」と「けっこう」の表記の仕方については、活字としての印象は変わるが、音声化するにはひらがなと漢字の違いを表現することは難しい。それよりも、その前後の違い、①「もう」の後に読点があるかないか、③の「。」と「！」の違い、を吟味することで効果的な音声による表現ができると考えさせたい。④の「きっぱりと」は、ドイツ語原文の「hart」にあたり、「！」とも呼応している語句である。「きっぱりと」とあることで、「彼」の「蝶のコレクションをこれ以上見たくないのだ」という意思表示を確認する手立てとなろう。

これらの活動を通して、「もう、結構。」と語る「彼」の心情を考えさせたい。

学習活動案2 …「思い出」を「彼」はどうとらえているかを考える学習活動

「悪く思わないでくれたまえ。」と、それから彼は言った。「君の収集をよく見なかったけれど、僕も子供のとき、むろん収集していたのだが、**残念ながら自分でその思い出をけがしてしまった。実際、話すのも恥ずかしいことだが、ひとつ聞いてもらおう。**」

光村図書「少年の日の思い出」(P 156 L 4～L 7)

学習活動案1に連続する場面である。「もう、結構。」とちょうを見るのを中断した「彼(＝友人、客)」は、戻ってきた「わたし」に巻きたばこを求めて、自分の「思い出」について語ろうと前置きをするところである。

「思い出」を「彼」がどのようにとらえているかがわかる箇所を前半部分から生徒にあげさせると、次の箇所をあげるであろう。

- ① その思い出が不愉快
 - ② 残念ながら自分でその思い出をけがしてしまった。
 - ③ 話すのも恥ずかしいこと
 - ④ 彼の姿は、外のやみからほとんど見分けがつかなかった。
- ①「その思い出が不愉快」は学習活動案1で取り扱っているので、ここでは②と③に注目させたい。④「彼の姿は、外のやみからほとんど見分けがつかなかった。」は、話し始める場面設定として重要な部分である。学習活動案5で取り扱う予定なので、ここでは「けがす」「恥ずかしい」の語に着目させ、辞書を活用して話し合いを行う。

ドイツ語の原文表記は次の通りである。

„Nimm es mir nicht übel“, sagte er dann, „wenn ich deine Sammlung nicht genauer angeschaut habe. Ich habe als Junge natürlich auch eine gehabt, aber leider habe ich mir selber die Erinnerung daran verdorben. Ich kann es dir ja erzählen, obwohl es eigentlich schämlich ist.“ 『Jugendgedenken』(高橋健二編 郁文堂 P 3～4)

「クジャクヤママユ」では、次のように表現されている。

「悪く思わないでくれたまえ。」と断って彼は続けた。「きみのコレクションをあまりよく見なかったけれど。ぼくも少年時代もちろんコレクションを持っていた。**しかし残念ながら、ぼくは自分でそれにまつわる思い出を台なしにしてしまったんだ。実に恥ずかしい話なんだが、それをひとつ聞いてもらおう。**」

三省堂「現代の国語1」(平成14年度版)資料編「クジャクヤママユ」(P54L3~L6)

ドイツ語で「verdorben」に当たる部分が、「少年の日の思い出」では「けがしてしまった。」「クジャクヤママユ」では「台なしにしてしまったんだ。」となっている。生徒もこの語句の違いに気づくはずである。『独和大辞典 [コンパクト版]』(小学館 1985年)では、「verdorben」は「いたんだ、腐敗した、だめになった、台なしになった」の意味が示されているが、「少年の日の思い出」では「けがす」が用いられている。そこには、訳者の意図があると思われる。

「少年の日の思い出」では、「台なし」は別の場面で使われている。(下線は引用者による。)

彼は出てきて、すぐに、だれかがクジャクヤママユをだいなしにしてしまった、悪いやつがやったのか、あるいは猫がやったのかかわからない、と語った。僕は、そのちょうを見せしてくれ、と頼んだ。二人は上に上がっていった。彼はろうそくをつけた。僕は、だいなしになったちょうが展翅板の上に載っているのを見た。エーミールがそれを繕うために努力した跡が認められた。 光村図書「少年の日の思い出」(P165L3~L7)

ここで、「けがす」「恥ずかしい」「台なし」を辞書で意味を確認しておく。『現代国語例解辞典』(小学館)によれば、「けがす」は「きたなくする、よごす、傷つける」、「恥ずかしい」は「過誤、欠点、罪などを悟って、面目なく感じるさま。きまりが悪い。」「台無し」は「ひどくいたみ損じて役に立たなくなること。」とある。

語句を手がかりに考える場合には、辞書的な意味や語感だけではなく、どんな場面でどのように用いられているかを吟味させなければならない。両訳における「台無し」の使われ方を検討させることで、「思い出」を「彼」がどのようにとらえているのか、さらに考えを深めさせることができると思う。

「少年の日の思い出」では「だれかがクジャクヤママユをだいなしにしてしまった」「だいなしになったちょう」で用いている。ここから、すっかり傷んでどうしようもなくなったクジャクヤママユに対して用いられていることが分かるであろう。「クジャクヤママユ」では、「ぼくは自分でそれにまつわる思い出を台なしにしてしまったんだ」と用いている。「思い出」が「台なし」と語る「彼」は「思い出」をどのようにとらえているか、また、「少年の日の思い出」で「思い出」を「けがす」と語る「彼」は「思い出」をどのようにとらえているのか、「彼」の「思い出」に対するとらえ方が両訳では違う形で表現されていることに気付いていくことができるであろう。

「けがす」「恥ずかしい」に関して、竹内常一氏が『文学の力×教材の力 中学校編1年』(2001年 教育出版P218)において、『けがす』は、『けがれ』が『罪』に対応してするように、価値あるものをおかす(犯す、侵す)、こわす、そこなう、傷つける行為である。」と述べている。続けて、「はずかしい」にも言及し、『はずかしい』は他人に顔向けができない気持ちを意味している。だとすると、客は純粋な思い出をけがし、絶対的な価値を犯した罪悪感を抱いていると同時に、他の人にたいしてははずかしいという気持ちをもっている人物だということができる。」と述べている。

生徒から竹内氏のような考えを導き出すことは難しいと思われる。しかし、語句の意味を調べたり、語句が用いられている場面や用いられ方を検討したりすることで、「彼」が「思い出」をどのようにとらえているのかを考えさせていきたい部分である。

訳者は作品を解釈した上で翻訳している。そして選び抜いた日本語で表現しているのである。語句相互にも関係があり、意図的に用いられていることにも気づかせることができると思われる。この学習活動は、学習活動案1と連続している部分を活用するのであるが、文章全体と関わりがあるので、学習の後半に設定する方が効果的だと思われる。

学習活動案3 …クジャクヤママユを手にする「僕」の心情を考える学習活動

僕は、ピンをそっと引っぱった。ちょうは、もう乾いていたので、形は崩れなかった。**僕は、それをてのひらに載せて、エーミールの部屋から持ち出した。**そのとき、さしずめ僕は、大きな満足感のほか何も感じていなかった。

光村図書「少年の日の思い出」(P 162 L 2 ~ L 4)

「せめて例のちょうを見たい」とエーミールの部屋の中に入り、「あの有名な斑点」を見たいがために「紙きれを取りのけたという誘惑に負けて、留め針を抜いた」「僕」が、「この宝を手に入れたいという、逆らいがたい欲望を感じて」クジャクヤママユを持ち出す場面である。「ちょう集め」への「熱情」が過ぎたため、「クジャクヤママユが見たい」から「有名な斑点が見たい」「手に入れたい」と欲求を高めることになり、ついには盗み出してしまうのである。

「クジャクヤママユ」では、次のように表現されている。

ぼくはそっとピンを引き抜いた。クジャクヤママユはもう乾いていて、形が崩れなかった。**ぼくはてのひらをくぼめてそれを持ち、部屋から出た。**そのときは、途方もなく大きい満足感以外、何も感じなかった。

三省堂「現代の国語1」(平成14年度版)資料編「クジャクヤママユ」(P 60 L 15 ~ P 61 L 2)

ドイツ語では、「in der hohlen Hand」とあり、「へこませた手のひらの中に」が直訳に当たる。欲望のままにクジャクヤママユを持ち出す「僕」だが、「てのひらをくぼめる」行動描写からは、「隠し持つ」「大事そうに持つ」など僕の心情を細かくとらえることができるだろう。また、クジャクヤママユの大きさも推測できる表現である。

「クジャクヤママユ」で用いられている「ぼくはてのひらをくぼめてそれを持ち、部屋から出た。」を提示し、動作化する学習活動を通して、「僕」の心情に迫らせたい。

学習活動案4 …「僕」の謝罪を拒絶する「エーミール」の発話の検討を通して「エーミール」の心情を考える学習活動

すると、エーミールは、激したり、僕をどなりつけたりなどはしないで、低く「ちえっ。」と舌を鳴らし、しばらくじっと僕を見つめていたが、それから、

「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」

と言った。

僕は、彼に、僕のおもちゃをみんなやる、と言った。それでも、彼は冷淡に構え、依然僕をただ軽蔑的に見つめていたので、僕は、自分のちょうの収集を全部やる、と言った。しかし、彼は、

「結構だよ。僕は、君の集めたやつはもう知っている。そのうえ、今日また、君がちょうをどんなに取りあつかっているか、ということを見ることができたさ。」
 と言った。 光村図書「少年の日の思い出」(P 165 L 11～P 166 L 4)

母に言われて「エーミール」へ謝罪に出かけた「僕」だが、「それは僕がやったのだ、と言い、くわしく話し、説明しようと試みた」けれども、くわしく説明することができずにいる。それに対して「エーミール」が言葉と態度で謝罪を拒絶する場面である。「僕」も、「エーミール」が謝罪を受け入れてくれないだろうということは、事前に分かっているながら、「模範少年」らしく激情せずに「冷淡」に構えるところがますます憎らしく、「すんでのところであいつのどぶえに飛びかかるところ」まで、自分の感情を高ぶらせることになる。

しかし、「僕」の発話はかぎ括弧でくくられることなく地の文に取り込まれているのに対して、「エーミール」の発話のみがかぎ括弧でくくられ、表記上も強調されている。光村図書の指導書『国語1 教師用指導書 指導編 下』(平成18年)の「II教材と指導 (3) 表現の特色 (P 192)」で示されている「語り手による、自己正当化ともとれる表現」であり、この場面では謝罪を拒絶する「エーミール」の心情にも迫ることが必要だと思う。

ドイツ語の原文表記は、下記の通りである。

Da piff Emil, statt etwa wild zu werden und mich anzuschreien, leise durch die Zähne, sah mich eine ganze Weile still an und sagte dann: „So, so, also so einer bist du?“

Ich bot ihm alle meine Spielsachen an und als er kühl blieb und mich immer bloß verächtlich ansah, bot ich ihm meine ganze Schmetterlingsammlung an. Er sagte aber: „Danke schön, ich kenne deine Sammlung schon. Man hat ja heute wieder sehen können, wie du mit Schmetterlingen umgehst.“

『Jugendgedenken』(高橋健二編 郁文堂 P 13)

この2箇所を音声化させながら「エーミール」の心情を考えさせたい。謝罪を拒絶する「エーミール」の心情に迫らせることで、「語り手による、自己正当化ともとれる表現」に気付かせたい部分である。ここで、「クジャクヤママユ」の訳を提示する。

するとエーミールは、たけりくるってぼくをどなりつける代わりに、かすかに歯笛を吹いて、しばらくの間、ぼくをじっと見つめてからこう言った。

「そう、そう、きみってそういう人なの。」

ぼくはエーミールに、ぼくのおもちゃを全部あげると言った。が、彼は依然として冷ややかな態度を続け、ぼくを軽蔑したように見つめていたので、ぼくは、ぼくの蝶のコレクションを全部あげると言った。しかし、彼はこういった。

「どうもありがとう。きみのコレクションならもう知っているよ。きみが蝶をどんなふう
 に扱うか、今日またよく見せてもらったしね。」

三省堂「現代の国語1」(平成14年度版)資料編「クジャクヤママユ」(P 64 L 5～L 12)

「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」の表現を比較する。

(少)「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」

(ク)「そう、そう、きみってそういう人なの。」

(少)「結構だよ。僕は、君の集めたやつはもう知っている。そのうえ、今日また、君がちょう

うをどんなに取りあつかっているか、ということを見ることができた。」
 (ク)「どうもありがとう。きみのコレクションならもう知っているよ。きみが蝶をどんなふうにあつかうか、今日またよく見せてもらったしね。」

これらの「エーミール」の発話を音声化してみると、エーミールも大切にしていたクジャクヤママユを台なしにされた思いが感じられてくる。「つまり」があるかないか、「そんなやつ」と「そういう人」から受ける印象の違いも生徒から出てくるであろう。また、「～だな。」と「～なの。」、「～できたさ。」と「もらったしね。」の終助詞の使い方から印象の違いを考える生徒もいるであろう。「僕」を通して語られた「エーミール」像ばかりでなく、謝罪を受け入れる余地のない「エーミール」の心情を考える手がかりとなるであろう。

学習活動案5 …「僕」がちょうを押しつぶした理由を考える学習活動

そのとき、初めて僕は、一度起きたことは、もう償いのできないものだということを悟った。僕は立ち去った。母が根掘り葉掘りきこうとしないで、僕にキスだけして、かまわずにおいてくれたことをうれしく思った。僕は、「床にお入り。」と言われた。僕にとってはもうおそい時刻だった。**だが、その前に、僕は、そっと食堂に行き、大きなとび色の厚紙の箱を取ってき、それを寝台の上に載せ、やみの中で開いた。そして、ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった。**

光村図書「少年の日の思い出」(P 166 L 10～L 16)

最後の場面である。教科書に「少年の日の思い出」を採用している4社すべてが、この箇所についての学習課題を提示している。

この部分で特に着目したい語句は、「やみの中で」「一つ一つ」である。

ドイツ語の原文表記は、次の通りである。

Da sah ich zum ersten Male, daß man nichts wieder gutmachen kann, was einmal geschehen ist. Ich ging weg und war froh, daß die Mutter mich nicht ausfragte, sondern mir einen Kuß gab und mich in Ruhe ließ. Ich sollte zu Bett gehen, es war schon spät für mich. Vorher aber holte ich heimlich im Eßzimmer die große braune Pappschachtel, stellte sie aufs Bett und machte sie im Dunkeln auf. Und dann nahm ich die Schmetterlinge heraus, einen nach dem andern und drückte sie mit den Fingern zu Staub und Fetzen. 『Jugendgedenken』(高橋健二編 郁文堂 P 14)

「クジャクヤママユ」では、次のように表現されている。

そのとき、ぼくは、一度だめにしてしまったことは二度ともどおりにすることはできないのだと、初めて悟った。ぼくは立ち去った。母が根ほり葉ほり聞き出そうとしたりせず、ぼくにキスをして、そっとしておいてくれたことがうれしかった。もうぼくには遅い時間で、床に就かねばならなかった。**しかしその前にぼくはこっそりと食堂に入って、大きな茶色い箱を取ってきてベットの上に置き、暗がりの中でふたを開けた。それからぼくは、次から次へと蝶や蛾を取り出して、それらを指で粉みじんに押しつぶしてしまった。**

三省堂「現代の国語1」(平成14年度版)資料編「クジャクヤママユ」(P 65 L 2～L 8)

着目させたい語句をそれぞれから抽出して考えてみよう。「一つ一つ」と「次から次へと」は、ちょうを取り出し押しつぶす行為を描写する表現である。取り出し押しつぶす行為の速さを考えると、「一つ一つ」と「次から次へと」では印象が違ってくるはずである。両訳から受ける

印象を出し合うことで、ちょうを取り出し押しつぶす行為が「僕」にとってどんな意味をもつのか考える手がかりとなるであろう。

「やみの中で」と「暗がりの中で」は、明かりのない暗い部屋という場面設定を表す言葉である。場面の設定は、人物の心情と無関係ではない。ここで最初の場面を振り返っておきたい。「客(=僕)」が語り始めようとしている場面でも、「少年の日の思い出」では「やみ」が用いられている。(下線は引用者による。)

彼は、ランプのほやの上でたばこに火をつけ、緑色のかさをランプに載せた。すると、わたしたちの顔は、快い薄暗がりの中に沈んだ。彼が開いた窓の縁に腰かけると、彼の姿は、外のやみからほとんど見分けがつかなかった。わたしは葉巻を吸った。外では、かえりが、遠くから甲高く、やみ一面に鳴いていた。友人は、その間に次のように語った。

光村図書「少年の日の思い出」(P 156 L 8～L 12)

語り始める(語っている)場面は「やみ」の中なのである。幼年時代の思い出も、「やみ」の中で終わるのである。明かりのない暗い部屋の中で、ちょうを押しつぶしている「僕」の心も実は「やみ」の中であるといえよう。このような場面設定も人物の心情を考える手がかりとなる。「やみ」と「暗がり」を比較させながら、「僕」がちょうを押しつぶした理由を考えて書かせたい。

光村図書「国語1」の学習③「『僕』は、自分の少年時代の出来事と、長い間どのような気持ちで向かい合ってきたのだろう。(P 169)」の設定について考える手立てともなるであろう。また、前半部分のもつ役割、前半と後半との関係などの構成について学習する際にも生かしていける部分である。

以上5つの学習活動案を盛り込んだ授業プランを作成することとする。

2 授業プラン

光村図書「少年の日の思い出」を主たる教材文として、三省堂「クジャクヤママユ」を参考教材文として用い、前述した学習活動案を盛り込んだ授業プランを作成した。

学習の前に

- ・ 今回学習する小説は、外国の「翻訳」小説であることを【学習の窓】(P 169)を用いて押さえる。
- ・ 光村図書の教科書では「少年の日の思い出(高橋健二訳)」が掲載されているが、三省堂の教科書には「クジャクヤママユ(岡田朝雄訳)」が掲載されていることを紹介し、学習の過程で使用することを伝えておく。

〔第1時〕

本時の目標：作品を通読し、場面と主な登場人物をつかむ。

- ① 学習の流れ・目標を確認し、学習の見通しをもつ。
- ② 「少年の日の思い出」の全文を通読する。
- ③ 作品の全文を二つ(前半部分と後半部分)に分ける。
- ④ 作品の主な登場人物を確認する。
- ⑤ 新出漢字、難語句の確認。

〔第2時〕

本時の目標：作品の構成と語り手を確かめる。

「思い出」を語り始める前の「彼（＝客）」の心境を読み取る。

- ① 作品の構成を読み取る。
- ② 前半部分と後半部分の語り手を確認する。
- ③ 前半部分（P 154～P 156 L 12）を読み、「思い出」を語り始める前の「彼（＝客）」の心境について話し合う。

※ **学習活動案1**…「もう、結構。」と話す「彼」の心情を考える学習活動

〔第3時〕

本時の目標：十歳ごろの「僕」と「エーミール」の人物像を読み取る。

- ① P 156 L 13～P 158 L 3を読み、「僕」がちょう集めに熱中する様子が詳しく書かれている箇所に線を引き、「僕」の人物像について話し合う。
- ② P 158 L 4～P 159 L 17を読み、「僕」から見た「エーミール」の人柄を端的に表している箇所に線を引き、「エーミール」の人物像について話し合う。

〔第4時〕

本時の目標：「僕」のクジャクヤママユに対する思いを読み取る。

- ① P 160 L 1～P 162 L 4を読み、クジャクヤママユが「僕」にとってどんなちょうかが分かる箇所に線を引き、盗んでしまう「僕」の心情の変化について話し合う。
- ※ **学習活動案3**…クジャクヤママユを手にする「僕」の心情を考える学習活動
- ② P 162 L 5～P 163 L 10を読み、「僕」のとった行動とそのときの心情が分かる箇所をノートにまとめ、「僕」のクジャクヤママユに対する思いを考える。

〔第5時〕

本時の目標：「僕」が「エーミール」にわかってほしかったことと、謝罪を受けた「エーミール」の心情について考える。

- ① P 163 L 11～P 166 L 9を読み、「僕」が「エーミール」に伝えたかったことと、「エーミール」に対する気持ちについて考える。
- ② P 165 L 11～P 166 L 9をもう一度読み、謝罪を受けた「エーミール」の心情について話し合う。

※ **学習活動案4**…「僕」の謝罪を拒絶する「エーミール」の発話の検討を通して「エーミール」の心情を考える学習活動

〔第6時〕

本時の目標：僕がちょうを押しつぶしてしまった理由について考える。

- ① P 166 L 10～終わりを読み、僕が自分のちょうを押しつぶしてしまった理由について自分の考えを書く。

※ **学習活動案5**…「僕」がちょうを押しつぶした理由を考える学習活動

〔第7時〕

**本時の目標：「思い出」を「彼（＝客）」はどのようにとらえていたかについて考える。
「クジャクヤママユ」の全文を読み、感想を書く。**

① 「少年の日の思い出」の全文を読み返し、「彼（＝客）」が「思い出」をどのようにとらえていたかが分かる箇所をあげて、話し合う。

※ **学習活動案2**…「思い出」を「彼」はどうとらえているかを考える学習活動

② 三省堂「クジャクヤママユ」の全文を読み、感想を書く。

おわりに

平成19年度は、全国学力・学習状況調査の実施に始まり、2006年に実施されたOECDの「生徒の学習到達度（PISA）調査」の結果公表、新学習指導要領の発表などが目まぐるしく行われた一年であった。「学力低下」「読解力の低下」「コミュニケーション能力の低下」の文字が踊り、マスコミ等でも教育に関する議論が盛んに行われている。国語科の役割、教育現場に立つ私たちへ科せられた課題の重さを痛感している。

「少年の日の思い出」は定番教材といわれるが故に、多くの理論書や実践書で取り上げられている。その中で「翻訳作品」という言葉に目がとまり、「翻訳」という切り口で授業を行えないかと考え、研究に取りかかった。意識調査からは、翻訳作品であることを押さえて学習すると、翻訳に関わる文化にまで生徒の興味・関心が高まっていくことも把握することができた。また、「少年の日の思い出」と「クジャクヤママユ」の言葉遣いを対比させながら読むことで、訳者の意図までも読み取ることができることを確かめられた。その結果、両作品を比較しながら読むことを通して多様な読みを引き出し、互いに読みを交流し合う授業を構想することができた。

一応、この論文で研究の節目を迎えはしたが、これから、所属校に戻って、授業実践、反省、考察を行い、さらに研究を継続していきたいと考えている。

(2008年4月30日)

主要引用・参考文献

- ・「中学校学習指導要領（平成10年12月）解説-国語編-」文部科学省
- ・「PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向」文部科学省 平成17年
- ・鶴田清司著「文学教材の読解主義を超える」明治図書 1999年
- ・増淵恒吉、小海永二、田近洵一編「講座 中学校国語科教育の理論と実践 第四巻 文学的文章Ⅰ」有精堂 1981年
- ・清田清司著「国語の基礎学力を育てる」明治図書 2003年
- ・「国語1 教師用指導書 指導編 下」光村図書 平成18年
- ・高橋健二訳「ヘルマン・ヘッセ全集 第2巻」新潮社 1957年
- ・フォルカー・ミヒェルス編、岡田朝雄訳「ヘルマン・ヘッセ 蝶」岩波書店 1992年
- ・日本ヘルマン・ヘッセ友の会・研究会編「ヘルマン・ヘッセ全集 第6巻」臨川書店 2006年

- ・山本 一著「ヘルマン・ヘッセ『少年の日の思い出』備忘」金沢大学 語学・文学研究 2005 年
- ・高橋健二編「Jugendgedenken」郁文堂 1957 年
- ・平成 19 年度全国学力・学習状況調査の結果及び「指導改善のポイント」（文部科学省HP
平成 19 年 10 月）
- ・「日本教育新聞」（平成 19 年 11 月 12 日付）
- ・田中 実、須貝千里編「文学の力×教材の力 中学校編 1 年」教育出版 2001 年
- ・竹内常一著「読むこと教育～高瀬舟、少年の日の思い出」山吹書店 2005 年
- ・渋谷孝、市毛勝雄編「『少年の日の思い出』の言語技術教育」明治図書 1997 年
- ・「実践 国語教育（別冊） ヘルマン・ヘッセ『少年の日の思い出』の教材研究と全授業記録」
明治図書 1989 年