

絵本翻訳演習がもたらす「ことば」の意識化

——「英語コミュニケーション論V」における実践からの考察——

岡野 恵

1. はじめに

外国語の学習は目標言語の習得を目的とし、どんなに熟達した学習者にとっても、その学習過程をとおし、言うまでもなく意識的なものである。一方、母語は無意識のうちに身に付くものであり、いったん身に付くと、無意識に使用することばである。母語という意識的に対象化されない、あるいは対象化されることの少ない言語によって、日常的に我々は世界を切り取り、思考し、他者とのやり取りを行っている。しかし、外国語を学習する過程をとおし、その外国語だけでなく、母語を含めて、包括的に人間のことばに意識的になることができれば、ことばによって切り取る世界やそこから思考する世界は新たな側面を個人にもたらししてくれるはずである。

本稿では、英日翻訳演習の実践を紹介することにより、これまで英語を外国語として意識的に学習してきた日本人大学生、特に英語を専攻する者たちが、英語の絵本を日本語へ翻訳するという極めて意識的な作業でその気づきを体験することを示す。彼らにとって母語の特徴や英語との相違を再確認することは、今後英語を学んでいく上で有効なことである。

本稿では、まず第二言語習得研究の知見から第二言語(L2)¹⁾学習の目的を確認した上で、母語と第二言語における言語能力を概観する。次に、上述の絵本翻訳の授業での実践を紹介し、その事例をとおし、易しいテキストの翻訳演習が学習者にもたらす効果を考察し、それが母語および包括的にことばというものに対する意識を喚起する良い契機になることを示していく。そして、最後にコミュニケーション能力育成のためには、外国語学習において語用能力とメタ言語能力の涵養が重要な意義をもつことを考察する。

2. 母語とL2における言語能力

2-1 L2学習の目的と母語との関係

その言語が使われている地域で暮らす移民等にとっては、L2習得は生活する上で必須のものである。また、特に英語は現代社会においては、「国際補助言語としての英語(English as an international auxiliary language)」²⁾であり、政治、経済、科学や通信、芸術分野等、あらゆる場面で世界中の人々との交流に欠かせない。英語を母語にしない者にとって、英語の習得はこの点においてのみでも目的とする意味がある。また、異文化を理解し、受容し、国際感覚を磨くことも大きな目的となる。つまり、現代社会においては、世界中のより多くの人々とのコミュニケーションは必須であり、それはL2の学習および習得の一般的な目的となっている。

このような目的が直接的なものである一方、付随的な価値もある。それは、L2の学習をとおし、自己に改めて向き合い、結果として、自己や母語についての洞察が深まっていくということである。第二言語習得研究の村野井は次のように述べている。「外国語学習を通して、自分の言語および文化、そして自分自身を相対化することができる。つまり、自分の言語がどのような言語であるか、または自分自身がどのような人間なのか、客観的に考える事ができるようになると言われている。外国語および異文化という鏡に母語および自文化を映すと、見えなかったものが見えるようになるという現象である。」³⁾

これは、通常、L2の学習者が直接目指すものではなく、たいていの場合、学習したら結果的にそうだったという現象である。個別の対象言語を学ぶことによって、自分の母語や文化に対する意識が喚起され、より包括的な学びが促されたということであり、外国語学習の大きな意義である。そして、このように自分の母語や文化についての洞察が深まれば、L2との違いが明確になり、L2で表現する際に何をどのように表現すればよいのかがわかってくる。これまでL2で

通じなかった原因が明らかになり、L2習得の一助になると予想される。つまり、学習者本来の目的であるL2上達という点に還元されることも期待される。

2-2 母語とL2の言語能力と言語学習の構成要素

対象言語でのコミュニケーションをはかるには、対象言語での「読み、書き、聞き、話す」という4技能を運用する力を身につけることが必要であるとされているが、その言語を実際のコミュニケーションにおいて運用するには言語の文法的能力 (grammatical competence) だけでなく、まとまりのある文章・会話を理解し、作り上げる談話能力 (discourse competence)、さらに社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) 及び方略的能力 (strategic competence) が必要であることが Canale and Swain (1980) により指摘されている。

このコミュニケーション能力についての議論は、その後も多くの研究者により検討され、この4技能が言語使用にどのように関与するのか検討が進み、1990年代に入り、Bachman (1990) が「方略的能力 (strategic competence)」を言語使用の中核に位置づけた。それは、話者が持つ言語知識、背景知識、および発音に伴う言語処理等、コミュニケーションを円滑に進めるための方略を使う能力である。L2使用の際、文法を理解し、まとまりのある文章を作り上げることができたとしても、母語話者たちが共有している背景知識が欠如しているせいで、違和感のあるコミュニケーションをひきおこすことにつながる。

また、同様の視点で、その言語が使われている社会文化的規則に従って適切に言語を使用する能力である「社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)」の重要性が着目された。我々は、実際のコミュニケーションで言語を使用する際、話し手の年齢、職業、場面など様々な社会的・文化的ルールに従って使用することばを自動的に選択し用いている。母語話者が共通してもつそのようなルールをいう。

この2つの能力は、言語を実際に使うときに求められる「語用能力 (pragmatic competence)」として分類され、他の2つ(「文法能力」「談話能力」と区別されている⁴⁾。「語用能力」は母語話者にとっては無意識のものであり、どのような表現方法が社会文化的に守られているかは、不適切な表現によって感情が傷つく等の経験によって初めて気がつくようなものであるが、外国語教育の場においては伝統的に取り上げられずにいた分野である。しかし、L2学習における

コミュニケーション能力の涵養を標榜している現在、上述のような理論の展開から、「語用能力」の重要性が認識されている。

つまり、母語ではバランスよく使いこなしている上述の4能力のうち、L2では全体として、「文法能力」「談話能力」に対し、バランスを欠いた「社会言語能力」と「方略的能力」しか身に付いていない可能性が高いのである。次節では、この「社会言語能力」と「方略的能力」が絵本翻訳という実践をとおして育成されることを示す。

3. 絵本翻訳の可能性

3-1 英語専攻の大学生による絵本翻訳

大正大学表現文化学科の専門科目である「英語コミュニケーション論V」は、英語から日本語への翻訳の面白さや難しさを実体験するためにジャンル別に翻訳をおこない、その経験の中から翻訳技法や特徴を研究するというテーマの半期の講座である。平成23年度受講者は英語コミュニケーションコースの3年生20名と他コースだが英語の教員免許取得を目指す4年生1名の計21名(男子7名、女子14名)で、歌詞(ポップスと童謡)、絵本、映画の字幕という3つのジャンルにおける翻訳演習を行った。そのうち、本稿では絵本翻訳について取り上げ、彼らの母語とL2に対する意識が喚起されていく過程をみていく。

まず前提として、絵本をテキストに選んだ理由を挙げる。第一に、この科目の目標は、複雑な英文を解釈することではなく、別の言語で書かれたものを母語においてどのように表現すればよりうまく伝わるか、英語と日本語の表現法はどのように違うのかという点に意識をもっていくことだからである。つまり、英文解釈に負荷をかけずに表現の違いに気づくことが目的だからである。第二に、絵本に向き合うことで、母語でもL2でも表現の仕方次第で音声面や表記面においても、より豊かな内容を伝えることができることに気づく可能性が高いからである。つまり、絵本は子どもに読み聞かせをすることも多い媒体であるため、耳から入ってきたときどのように聞こえるか、その音がどのようなイメージをもたらすか等、音声面の特徴にも意識を払わざるをえない。また、読者の年齢を考慮すれば、特に日本語の場合は、ひらがな、カタカナ、漢字という日本語の3つの表記法についても、成人向けの書物より注意が必要になってくる。

もう一点確認しておきたいことは、大学において英語を専攻する学生を対象にした取り組みがもたらす意義である。彼らはこれまで意識的に言語を学んできて言語に対する気づきの素地が形成されていること、そしてことばに対する関心や他とのコミュニケーションに対しての関心が他分野を専攻している学生より高いことが推定できる。しかし、その一方、同時に、彼らはいわゆる「若者ことば」の担い手でもある。本稿では、言葉に関心を持ちながらも、日本語の変化の核にいたる若者が翻訳作業をとおして、改めて母語に向かうことにひとつの意義があると考え、彼らの取り組みを取り上げる。

3-2 「英語コミュニケーション論Ⅴ」における絵本翻訳

「英語コミュニケーション論Ⅴ」で課した絵本翻訳に関する課題は大きく3つを設けた。その内容と時間配分は以下のとおりである。1つ目は授業内で全員同じテキストの冒頭部分を翻訳し、クラス内で意見交換をし、実際に出版されている日本語版との比較検討をするというもの（1時間）、2つ目は1冊の絵本をすべて翻訳し、絵本の形として整えるというもの（3週間）、3つ目は第一の課題で訳した絵本を実際に出版翻訳されている灰島かり氏の講義を受け考察するというもの（1時間）であり、5週間にわたるもの構成である。これらの課題をとおし、もたらされた効果を、以下で具体的に記す。

3-2-1 「課題1」

第1の課題で使用した絵本は“Good Night, Good Knight” (Shelley Moore Thomas, Jennifer Plecas, Dutton Juvenile, 2000) であり、その冒頭部の以下の英文である。

Once there were three little dragons.
They lived in a dark cave.
The cave was in a dense forest.
The forest was in a faraway kingdom.
The poor little dragons
were very lonely
in their deep dark cave.

5文からなる7行の短い英文であるが、教員からは絵本のタイトルとその冒頭部であることのみを告げて翻訳にあたらせた。その結果、21名の学生が書いた日本語は、単語レベルでの差、たとえば“dragon”を「りゅう」とするか「ドラゴン」とするか、“dense”を「ふかい」と表記するか「深い」とするか等は見られたも

のの、ほぼ全員同じようなものになっていた。この短い文章において、実は2行目から4行目にかけては空間把握の仕方から原作と翻訳を比べると日英の表現において大きな違いがみられる。それは、英語では、“dark cave”, “dense forest”, “faraway kingdom” と視点が狭い場所から徐々に広い場所に移っていくのだが、このような場合、日本語では「遠い王国」の「深い森」にある「暗い洞穴」というように、広いものから狭いものへと述べていくほうが自然ととらえやすいということである。

この段階で、21名のうち17名がもとの英語の順を崩さず、句読点どおりに一文一文を忠実に日本語に置き換えていたが、この点に着眼したと思われる訳が4名の訳に見られた。そのうち、2名はこの3行を1文にし、下のように表していた。

- ・ドラゴンのは、遠い王国の森の、ずっとずっとおくにある、暗い洞窟でひっそりとくらししていました。
- ・その3匹は、遠い王国の、ひろーい森の中のどうくつの中でくらししていました。

残りの2名は3行目と4行目をまとめ、「そのどうくつは遠い王国の深い森の中にありました」としたものと、2行目と3行目を1行に「くらーいほら穴 くらい森」としたものである。後者は空間把握の意味では、日本語母語話者の通常とは離れてしまうが、ことばを短くし、リズムを重視した訳になっている。

クラスでの意見交換でも、この4つの訳、特に最初の2つが紹介されると、空間把握に対し、日英では表記順が違うということが改めて、極めて印象的になり、その順での表現がそれぞれの母語話者の心象に深く根ざしているという意識が喚起された。一文一文を忠実に日本語に置き換えていくことでは補えない、もしくは、そうしてしまうと、かえって日本語においての情景描写に負荷がかかってしまうことが実感された。

最後に、評論社より出版されている以下の灰島かり氏の訳が、日本語環境で育った子どもたちの意識の中に無理なく情景が呼び起こされる日本語になっていることを全員で確認した。

むかし、とおい くにの
ふかい もりの おくに、
くらい ほらあなが あった。
そこに すんでいたのは、
さんびきの ちいさな ドラゴンたち。
ドラゴンたちは、いつも、
とつても さみしかった。

3-2-2「課題2」

2番目の課題は絵本を一冊すべて翻訳し、形も絵本としてふさわしいものに整えるというものである。学生の持ち寄った12冊の絵本を、原則として2人1組で1冊を担当することにした。個人の作業ではなく協働作業にしたのは、ことばを選んでいくという作業において、実際に発話し、友だちとのやりとりによって気づく部分も大きいからである。集まった絵本は英文の難易度や分量において差はあるものの、どれも大学3年生が解釈すること自体に無理があるものはなかった(参考資料1)。作業は授業時間を2回使用し、その他、空き時間や家庭において行い、3週目に全作品をクラスで披露、朗読会を行い、最後に各自が留意した点や苦勞した点についてのレポートを提出させた。

学生たちの翻訳日本文と元の英文を比較すると、彼らが日英の表現法の違いを明らかに意識して翻訳したことが推察できる箇所が多数みられた。つまり、もとの英文に対して、伝統的な英文和訳では可とされている日本語にするのではなく、それを崩しても、あえて自らの工夫をこらした日本語を採用している箇所等が多数みられた。学生たちがその日本語を選択した過程を筆者が推察し、分類したものが、以下の8項目になる。それぞれの具体例の代表的なものは参考資料2として掲載する。

1. 文化差：生活習慣上の文化差があり、そのため日本の文化に合った表現を選んだと考えられる箇所
 2. 定型表現：ある事柄を述べるのに、日本語には日本語の、あるいは両言語において、定型表現があり、その表現を使用したと考えられる箇所
 3. 副詞的：英語では形容詞で表す様態を、日本語ではより自然な表現として副詞的に訳した箇所
 4. 主語の扱い：主語を省略したり代名詞を多用しない日本語の性格から、意図的にそれらを訳出せず、結果的にあいまいな表現になったと考えられる箇所
 5. 受動表現：英語において能動表現の箇所を、日本語で受動表現している箇所⁵⁾
 6. 察し：英文では断定的な表現になっている箇所を、日本語では文脈から察した表現になっている箇所
 7. 絵を優先：英文に忠実なのではなく、絵に忠実な日本語になっていると考えられる箇所
 8. 対象の考慮：辞書的訳語では文脈に沿わなかったり、読者である子どもに伝わりにくいことを考慮し、日本人の子どもにわかりやすい訳語を選んだ箇所
- 上にあげた分類は、教員である筆者が、学生の翻訳

ともとの英語絵本とを比較して認めた差異に対し、その訳がうまれた過程を推察した結果である。学生たちが提出したレポートでは翻訳にあたって留意した点は以下のような点が多く報告された。「単文の多い英語テキストを日本語では2～3行にまとめた」「英語には接続詞があまり使われていないが日本語では入れた」「子どもにわかりやすい表現にした」「ひらがな表記にした」「同じことばの繰り返しを避け、なるべくしつこくならないようにした」「わかりやすい同義語を考えた」などである。

日本語らしい表現を得るためには日本語を母語として自動的に処理している日本語母語話者ではなく、日本語をL2として習得したひとたちの日本語から学ぶところも多い。別宮貞徳はエドワード・サイデンステッカーが著書『日本語らしい表現から英語らしい表現へ』で述べていることに日英両語の特性を教えられたとしている。そのうち、日本語に関する特性を引用する⁶⁾。

- 1 長い複雑な連帯修飾詞を避ける
- 2 適宜、接続詞などつなぎのことばを入れて、論旨を明らかにする
- 3 名詞(動名詞、抽象名詞)を軸に構成された句を、動詞を軸とする文に還元する
- 4 代名詞をできるだけ削る
- 5 無生物を動作主語、あるいは受身の主語にしない

この5つの項目のうち、2番と4番については、今回の学生の翻訳にも、その例が見いだされた。学生にはこれらの点を翻訳前に伝えてはいない。恐らく、第一の課題でのひとつの体験から、日本語と英語の表現の違いに極めて意識的になる必要性を感じていたのであろう。つまり、空間表記について一文一文の正確な移しかえではうまくいかないことに気づいた学生は、2番目の課題にあたり、言語能力のうち「構成能力」である「文法能力」と「談話能力」だけでなく、言語間で異なる「社会言語能力」「機能能力」といった「語用能力」により多くの意識を向けることになり、そのことが結果としての訳語として現れている。

3-2-2「課題3」

絵本翻訳演習の締めくくりとして、第1の課題で使用した“Good Night, Good Knight”の日本語版「さびしがりやのドラゴンたち」の翻訳者である灰島かり氏に直接、絵本翻訳のさまざまなことについて一時間の講義をしていただいた。講義と質疑応答をとおし、特に学生たちの意識に残ったことは、事後のレポートから次のことである。

1. 「翻訳は裏切りである」というふうに言われることもあるが、絵は裏切ってはいけないし、裏切ることはできない。
2. ページをめくる動きに合っていないといけない。
3. 声に出したときに楽しいものでなければならぬ。

これらはすべて「絵本」というジャンルであるからこその項目だが、中でも3番目の音声面の留意点については、オノマトペの豊富さと七五調が日本語にリズムを与えていることを再確認し、さらに濁音とラ行音が日本語話者と英語話者に同じようなイメージを与えるという共通項もあること、一方、英語では文の調子は脚韻を踏むとよくなるが、日本語では頭韻により、その効果がでることを確認した。

学生のレポートでは加えて次のようなコメントが見られた。「英語を勉強すると日本語の勉強にもなると以前から感じていたが、今回翻訳をとおしてより強く感じた」「翻訳者は、日々変化する言葉と文化への探究心を忘れることなく作業を遂行しなければならない」「言葉の言い回しや誰を対象にしたものか、言葉の持つ効果をどのようにして使うのかなど、普段では考えないようなことに着眼する点は面白かった」ということである。

4. 考察

文部科学省言語力育成協力者会議第8回（2007年8月）報告書における『教科・領域ごとの特質を踏まえた指導の充実』の中・高等学校の外国語については、以下のような記述がみられ、言葉によって言葉を考える力であるメタ言語能力が外国語の学習を通して向上することを目標のひとつとして掲げている。

「外国語の学習を通して思考を知覚の対象とし、思考に対して注意を払うことにより、言葉を焦点化した修飾関係をとらえたりして、メタ言語能力を高め、言葉に対する感性を磨くことが期待される。」⁷⁾

母語は日常、あまりに身近な存在であり、特別な注意を払うことも少ないが、だれにとっても思考の根幹である。そのことばの仕組みを知り、どのような語彙を用い、どのように表現すればより適切なのか意識し、実際に用いることがコミュニケーション上の違いを生み出す。日本語の他にL2として習得したドイツ語でも創作活動を行う多和田葉子は「母語の自然さを信じているようでは言葉と真剣に関わっていることにはならない」⁸⁾と述べている。本稿では我々がことばと真

剣に関わるひとつの道として、外国語の学習、特にその一環である翻訳作業が適していることを論じてきた。

このようにしてメタ言語能力が培われていくと、母語とL2における社会言語学的な表現の違いおよび言語のもつ機能面における違いへの意識が喚起され、学習言語における一般的で適切な表現を身につけることが可能になる。日本人がL2でのコミュニケーションにおいて失敗をするひとつの要因になっているのは、日本語でのやりとりの方略をそのままL2においても用いている結果にもある。

つくば言語技術教育研究所の三森ゆりかは、欧米の子どもたちは小さいころから家庭で論理的な話し方をするを求められ、学校での国語の授業は「言語技術」を学ぶ場であること、そして日本語母語話者も、この「言語技術」を日本語で身につけることにより「翻訳できる日本語」を習得することが、外国語でも相手に通じやすくなる道であることを報告している⁹⁾。

ことばを尽くして説明したり、考えを伝えたりすることに慣れていない、以心伝心をよしとする日本語でのコミュニケーションのとり方では、せつかくL2の文法能力や談話能力を身につけたとしても、上手なコミュニケーションは難しい。三森のいう「翻訳できる日本語」を心がけることは、母語での表現を見直すことで、L2習得が促される側面があることを教えてくれている。

本稿では、絵本という文章理解上、負荷が低いテキストを用いることによって、言語能力の4要素のうち「文法能力」「談話能力」ばかりでなく、「社会言語能力」「機能能力」に学習者の意識が一層向く状態に導くことで、メタ言語能力が活性化されることを示した。昨今、コミュニケーションとは言語能力にとどまることなく、より包括的に個人の人間性や知識の反映でもあると捉えたより多角的な定義が与えられている。それらには、「言語能力以外に(1)思考力、類推力、想像力、分析力などの「認知能力」(2)異文化に対する態度など人間の価値観や人間性を土台とした「態度・姿勢」(3)「世界のさまざまな事柄についての知識・考え」が含まれる。」¹⁰⁾とされている。コミュニケーション能力育成を標榜する昨今の我が国の外国語教育において、従来傾きがちだった「文法能力」「談話能力」に加え、L2のみならず母語も含めた「社会言語能力」「機能能力」の育成がますます必要であることを確認し、今後もこのテーマについてさらなる論考をすすめたい。

註

- 1) 「第二言語 (L 2)」という用語は目標言語が使われている地域で習得される母語以外の言語であり、目標言語が使われていない地域で習得される言語を「外国語」と区別して用いられることもしばしばある。本稿では、「第二言語」という用語は「外国語」を含むものとして用い、以後、L 2 と表記する。
- 2) 村野井 (2006) , p.153
- 3) 村野井 (2006) , p.159
- 4) 文法能力と談話能力は言語能力のうち「構成能力 (organizational competence) とされている。
- 5) これに関しては、主語を省略する日本語の性格からということもできる。
- 6) 別宮 (2011)、p.114
- 7) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryu/07081717/004.htm
- 8) 多和田 (2003)、p.115
- 9) 三森ゆりか (2003)、p.7
- 10) 村野井 (2006)、p.168-170

参考文献

Backman, L.F. (1990) Fundamental considerations in language testing. Oxford: OUP.

Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.S. and Mahan-Taylor, R. (eds.) . (2003) . *Teaching Pragmatics*. Office of English Language Programs, US Department of State. from <http://draft.eca.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>

別宮貞徳 (2011)「ステップアップ翻訳講座」筑摩書房

Canal ,M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47

灰島かり (2002)「さびしがりやのドラゴンたち」評論社

小嶋英夫、尾関直子、廣森友人 (編著) (2010)「成長する英語学習者 - 学習者要因と自律学習」大学英語教育学会英語教育学体系 第6巻、大修館書店

村野井仁 (2006)「第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法」大修館書店

三森ゆりか (2003)「外国語を身につけるための日本語レッスン」白水社

Thomas, S. M., Plecas, J., & Juvenile D., (2000) Good Night, Good Knight, Dutton Juvenile

多和田葉子 (2003)「エクソフォニー - 母語の外へ出る旅」岩波書店

参考資料 1

課題 2 の絵本

	タイトル	著者
1	The Selfish Giant	Oscar Wilde
2	Haryy-the Dirty dog	Gene Zion
3	The Boy Who Cried "Wolf"	E.Schecter
4	Spot Goes to School	Eric Hill
5	KING ROLLO and the Bread	David McKee
6	I'll Always Love You	Hans Wilhelm
7	Three Little Kittens	L. Obligato
8	Little Daruma and Rabbits	Satoshi Kato
9	Frog and Toad and Friends	Arnold Lobe
10	Curious George at the Aquarium	M. & H.A. Rey's
11	Grover Learns to Read	Dan Elliot
12	So Sleepy Story	Uri Shulevitz

参考資料 2

課題 2 でみられた工夫の具体例

左列の番号は、文中の番号、下線は該当箇所、() の番号は参考資料 1 の番号を示す。

	英文	学生の翻訳日本語
1	he heard <u>the water running in the tub</u> (2)	お風呂に おゆをためる おとをきいたハリーは
2	<ul style="list-style-type: none"> • <u>sat</u> looking at the back door (2) • <u>played dead</u> (2) • <u>The older</u> Elfie got, <u>the more</u> she slept, and <u>the less</u> she liked to walk. (6) • Elfie is just growing old (6) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>おすわり</u>をしてじっとみつめました • <u>死んだ</u>ふり • おぼあちゃんになったエルフィーはねてばかりいました。だから あそぶこともすくなくなりました。 • エルフィーは <u>もう</u> おぼあちゃんだから
3	<ul style="list-style-type: none"> • barking short, <u>happy</u> barks (2) • with the family following <u>close</u> behind 1 (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • ワンワンと <u>よろこんで</u> ほえました • かぞくも <u>すぐ</u>あとからおいかけます
4	• Why don't <u>you and your brother</u> give him one? (2)	• <u>おにいちゃん</u> と <u>いっしょ</u> にこのこを <u>あら</u> ってくれるかい?
5	• Sometimes <u>my folks</u> get very <u>angry with Elfie</u> when she would get into mischief. (6)	• エルフィーはときどき <u>いた</u> ずら <u>を</u> して <u>みんな</u> におこられました。
6.	• I gave him Elfie's basket instead. <u>He needed it more than I did.</u> (6)	• そのかわりに エルフィーの <u>ベッド</u> を <u>あげ</u> ました。 <u>なぜなら</u> <u>もう</u> <u>エルフィー</u> は <u>天国</u> に <u>いる</u> からです。
7	<ul style="list-style-type: none"> • Someday I'll have <u>another dog, or a kitten or a goldfish</u> (6) • Nearby, there was a long, low, colorful tank. It was perfect for touching. (10) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ぼく</u>には <u>いつか</u>また <u>あたら</u>しい <u>友だち</u>が <u>できる</u>でしょう。 • <u>ちかく</u>には <u>ながくて</u> <u>あさい</u> <u>すい</u>そうが <u>あり</u>ました。それは <u>と</u>っても <u>さわ</u>りたくなる <u>よう</u>な <u>カラフル</u>な <u>色</u> でした。
8	• … and <u>always very curious</u> (10)	• <u>たの</u> しい <u>こと</u> が <u>だい</u> すき