

中学校英語教科書における詩の扱い

An Examination of Poems Used in English Textbooks for Lower Secondary Education

丸 山 修

Osamu MARUYAMA

（平成19年10月1日受理）

平成14年度から実施されている現行の中学校学習指導要領においては、「実践的コミュニケーション能力」の育成が英語教育の柱とされているのは周知の通りである。ここでいうコミュニケーションとは、中学生が当面身につけておくべき口頭によるものであり、文字によるコミュニケーションはどちらかという二次的なもので、究極的には口頭のを補う役割を果たす限りにおいてのみ扱う価値があると考えられているように思われる。教科書で扱われるさまざまな題材は、現代社会で生きる上で遭遇することになるはずの話題について、基礎的な知識を英語を通して学ぶためのものである。指導要領には世界の文化に対する理解の重要性への言及があり、教科書にもそうした題材が含まれているものの、それは背景知識を得ることによってコミュニケーション能力を向上するための補助的役割に過ぎない。教科書は文字に頼らざるを得ないが、決して読むことがまず最初にあるのではない。具体的に、読み書きに関する言語活動として指導要領に挙げられているのは、次の項目である。

ウ 読むこと

主として次の事項について指導する。

- (ア) 文字や符号を識別し、正しく読むこと。
- (イ) 書かれた内容を考えながら黙読したり、その内容が表現されるように音読すること。
- (ウ) 物語や説明文などのあらすじや大切な部分を読み取ること。
- (エ) 伝言や手紙などから書き手の意向を理解し、適切に応じること。

エ 書くこと

主として次の事項について指導する。

- (ア) 文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意をして正しく書くこと。
- (イ) 聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想や意見などを書いたりすること。
- (ウ) 自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように書くこと。
- (エ) 伝言や手紙などで読み手に自分の意向が正しく伝わるように書くこと¹⁾。

ここで重要と考えられているのは、書かれた言葉そのものではなく、いかに書かれた言葉が正しく意図や内容を伝えるかである。すなわち、記号論的に言えば、メッセージが送り手と受け手の双方にとってコード化／解読しやすいということがポイントである。とくに、「読むこと」の（ウ）が言おうとしていることだが、メッセージの形態的特徴を細かく観察することは避け、送り手の意図を汲み取ることに専念すべきなのである。距離や時間を超えてコミュニケーションを可能にするためには、言葉はやむを得ず文字に書かれなければならないこともある。しかし、書かれた言葉も話された言葉と同様、その言

葉を発した人のメッセージを伝えれば、それ以上果たす役割はなくなる。つまり意図が伝われば、どのような手段を取ろうが、それは些細な問題なのである。積極的にコミュニケーションを図ろうという姿勢として、身振り手振りを用いることが評価されるのは、そうした考え方の現れである。このような態度の中で、文学的要素が備わった文章をどのように取り扱うのが妥当と判断されるのであろうか。

メッセージが伝わるためには、送り手と受け手がコードを共有していなければならない。たとえば外国人同士であれば、両者が理解できる言語で話さなければならない。そういう意味で言語はコードと言えるが、言語そのものが単一のコードであると言うよりは、言語からなるさまざまなコードが存在すると言うほうが正しい。文学作品の作者は、それぞれ独自のコードでメッセージを伝えようとする。問題は、送り手である作者の関心が、受け手である読者とコードを共有するよりも、より個性的なメッセージを精密に伝えるのに適したコードを選ぶほうに向く傾向が強くなるだろうということである。もちろん、どのようなコミュニケーションにおいても、メッセージの伝達に使われるコードが完全に共有されることはあり得ないだろう。しかし、少なくとも相手を目の前にした日常的な言語コミュニケーションにおいては、相手が理解できるような表現方法を使おう、つまり、コードを共有しようという意志は働くと考えるのが普通であろう。しかし、文学のように芸術的目的が優先される場合、送り手と受け手の距離は隔たり、コンテキストは拡散し、コードは不透明さ (opacity) を増し、受け手は単純なコードの解読以上の作業、すなわち、解釈をしなければならなくなる。コードが透明か不透明かというのは、用いている個々の単語や表現が易しいか難しいかとは関係ない。また、種類ではなく程度の差である²。しかし、この差はひじょうに重大である。

このように考えれば、文学の志向する方向性は、英語教育で優先されるようなコミュニケーションの目的からはずれることになる。指導要領に基づいた検定教科書においては、自ずと高度に文学的な題材は扱われないだろう、あるいは、どんな題材でも文学的に扱うことは避けるだろうと予想出来る。一例として、*New Horizon (3)* に収録されている *The Fall of Freddie the Leaf* (『葉っぱのフレディ』) に簡単に触れてみたい。上に見たように、指導要領には物語についての言及はあるが、解釈が紛糾するような部分を扱うようなことは好ましくないはずである。この物語は、個々の命の死が生命全体の循環の中でごく自然に起こるということをテーマにしているが、葉っぱを擬人的に主人公にし、比較的易しい英語で書かれた短い寓話である。原作には主人公のフレディが自分の人生の意味を問う次のような箇所がある。

“Does the tree die, too?” Freddie asked.

“Someday. But there is something stronger than the tree. It is Life. That lasts forever and we are all a part of Life.”

“Where will we go when we die?”

“No one knows for sure. That’s the great mystery!”

“Will we return in the Spring?”

“We may not, but Life will.”

“Then what has been the reason for all of this?” Freddie continued to question.

“Why were we here at all if we only have to fall and die?”

Daniel answered in his matter-of-fact way, “It’s been about the sun and the moon. It’s been about happy times together. It’s been about the shade and the old people and the children. It’s been about colors in Fall. It’s been about seasons. Isn’t that enough?” (n.pag.)

同じく葉っぱのダニエルは、個人が生まれ死んでいくことに意味がないのではないかというフレディの疑問に、禅問答のような、はぐらかすような答え方をする。その答えの中で繰り返される“it's been about”というフレーズから、ダニエルが“Why were we here. . .?”という問に直接答えずに、暗に“What has it been all about?”という問に答えていることが推測出来る。後者は、あれこれあったが結局何のことだったのかと問う常套的な質問であるが、ダニエルは答えとして、ただフレディとともにした具体的経験を列挙するのみである。なぜ列挙することが答えになるのかは、読者がこの物語の前半部分を読んだ際に感じ取った感情を補って考えなければならない。しかし、それが「僕ら」が存在した理由だと納得しない読者がいても不思議ではない。教科書は、この部分のしっくりしない感じを取り除くべく、以下のように書き換えて収録している。

“Will we return in spring?” Freddie asked.

“I don't know, but Life will. Life lasts forever and we're part of it,” answered Daniel.

“We only fall and die. Why are we here?”

Daniel said, “For the friends, the sun and the shade. Remember the breeze, the people and the colors in fall. Isn't that enough?” (82)

原文とは異なり、教科書ではダニエルの答えを“for”で始めることにより、これが“Why”という問いかけに対する答えだということをはっきりさせ、さらに原文にはない“the friends”という言葉を使って、「僕ら」の人生が具体的に誰かの役に立っているということを強調している。このニュアンスは原文のダニエルの答えからはほとんど感じ取ることはできない。

『葉っぱのフレディ』ほどの短い物語でさえ、教科書に収録するとなれば短く編集し直さなければならない。その際、コードを単純化し、できるだけメッセージを捉えやすくすることが好ましいのである。同時に、中学校で取り扱う語彙や文法事項に配慮する必要も当然ある。ところが、同じ文学作品でも、詩は、通常、編集を経ずに原文のまま載せられている。短い詩であれば、スペース上は短縮する必要がなくなることはわかる。では、語彙や文法事項に関してはどうであろうか。詩が改変しにくい理由について、高等学校の教科書に収録されている詩の利用法を論じている濱口は、次のように述べている。「他の教材とは全く異なり、(中略)語彙がどんなに難解であろうと、どれほど破格的な文法構造を持っていようと、学習指導要領に準拠した書き換えの要請は詩歌には及ばない。(中略)詩は、(中略)仮にある一語を他の語に置き換えただけで異質の別物になってしまうほど、作品全体が絶妙なバランスと統一の上に成り立っていると言える」(97-98)。高等学校の指導要領では、英語の文化的背景を学ぶ材料として詩を使うこともできるとはっきり唱っている。しかし、中学校の指導要領には詩に対する直接的な言及はない。それでも、*Sunshine*を除く5社の検定教科書には、何らかの形で詩または詩として言及されている文章が収録されているし、英語の歌の歌詞を詩に含めれば、例外なく詩が載せられていることになる。それでは、これらの詩はどのような意図のもとに教科書に収録されているのであろうか。上に述べた指導要領と文学的文章の関係を踏まえて、以下に検討していきたい。

編著者の異なる6種類の教科書を一律に同列に扱うのは問題がないとは言えないが、まとめて見ることによって、詩一般に対する共通認識を浮き彫りにできればと考える。まず、指導要領上の扱いからも当然予想出来ることだが、詩は、一つの例外を除いて、通常の單元には含まれず、付加的な題材として扱われている。

その唯一の例外は、*One World (3)*のLesson 3で扱われているハイクである。ここでは、日本語の俳句

と英語のハイクの特徴の違いを取り上げ、そこから日本文化の一端である俳句について改めて見つめ直そうという狙いがある。単元の構成としては、まず、日本の代表的俳人の俳句がPreviewとして例示され、俳句の形式的特徴についての説明があり、ついで芭蕉の俳句の英訳例が2つ示されている。その後、アメリカ人作家のリチャード・ライトが英語で書いた、日本式のルールに則ったハイクが示され、さらに、英語でハイクとして通用する詩の全体的特徴、すなわち、季語を用いなくても良いこと、および、五七五の十七音という制限がないことが、具体例とともに説明されている。最後に、Taskとして、鑑賞や創作の指示がある。

俳句（ハイク）を取り上げる理由は、それが詩であるからというよりは、それが広く国際的に親しまれている日本的なものであり、しかも、言葉そのものであるために、英語のカリキュラムの中で取り上げるには格好の材料となりうるからであろう。その上で、詩としても、日本語で書かれたものを通してその特徴になじみがあるし、短い言葉の中に気持ちを凝縮したものという、詩に対する一般的印象の典型として、受け入れやすい。しかし、ハイクも文学的形式である以上、先ほどコードについて述べた際に触れたような、解釈の必要性は日常的文よりも生じやすくなる。Taskの中の鑑賞の課題として、描かれている情景を説明し、作者の気持ちを想像するよう促す指示がある。鑑賞の題材の一つは次のハイクである（作者は明示されておらず、書き下ろしの題材と思われる）。

A big red bus
 Sit up on the top,
 Look at the bridge! (34)

このハイクには単語の注釈が添えてあり、“top”は「(2階建てバスの)上階」の意味だとしている。この注釈はひじょうに効果的であり、これによって読者は、ロンドンのダブルデッカーバスがテムズ川に架かる橋にさしかかるような光景を想像することになるだろう。しかし、それがこのハイク全体の意味だと考えるのは、あまりに都合が良すぎる。そもそも“top”に付いている注釈は、ハイクの一部ではない。この注釈がなかったら、はたしてこのハイクから2階建てバスを思い浮かべることができるだろうか。“Top”はどんなものの上部も指しうる。定冠詞が付いていることから、“bus”の一部かもしれないとも考えられるが、上階ではなく屋根ともとれる。屋根に登れということになれば、コミカルな感じさえる。“Top deck”としておけば、このあいまいさは避けられたかもしれない。問題はそれだけではない。このハイクの捉え難さは、むしろ文章の構成にある。2行目と3行目はいずれも命令文である。では、誰が誰に命令しているのだろうか。1行目は行末に句読点がないが、名詞句だけの断片的な文である。実際に大きな赤いバスを目に浮かべるならば、視点は必ずバスの外側に位置しなければならないし、このような言葉を自然に発するのは、まさに走っているバスを見かけたときの感激からであろう。バスを見かけた人が、そこに乗っている人に向かって2階の席に座れと言ったりする状況は普通考えられない。それよりもっと自然な解釈をするなら、バスを見かけたので、乗ってみようと思ひ、自分自身に対して乗って2階の席に座れと命じた、ということになるのだろう。さらに続いてその橋を見ろと言うが、これも同様に自分自身に命じていると考えるのは論理的ではない。この文は、すでに橋が認識されていることを前提としており、自分があたかもこれからそれを見るような言葉を発するのはおかしい。だとすれば、これは誰か一緒にいた人物に対して発した言葉ととるべきだろうか。そして橋には何が起きているのだろうか。何が見えたかは読者が想像せよということだろうか。

このハイクは明らかに、書かれた言葉だけでは、コンテキストを限定することは困難である。どこま

だが作者の意図なのか。そもそもこのハイクを理解するのに、実際にこれを書いた作者の気持ちになって考えることが必要かつ可能だろうか。ハイクという言葉はもはやそれが指していると思われていた元の経験を指すのではなく、読者一人一人が自分自身の経験で具体化し、自分ならこう感じるだろうという気持ちを作り上げるための仕組みを提供しているだけではないのだろうか。

決して深い含蓄があるとは言えないこのハイクの例からも分かるように、ハイクは短いから分かり易いというわけではない。むしろ、ハイクの形式上の特徴に起因するあいまいさがあるのである。英語のハイクとは、簡単に言えば、韻律を持たない短い3行詩である。ハイクに関しては、*Columbus 21 (2)*でもSpecial Programとして各国のおそらく同年代の生徒が書いたハイクを紹介している。2つの教科書の例を見てわかることは、短い1行の中に意味のまとまりを収めようとする一方で、文を長く続けることを避け、断片的で不完全な文で構成しようとする傾向が強まるということである。典型的な構成は、次のニュージーランドの生徒の書いたハイクにおける、行の区切りを挟んだ2つのイメージの並置による瞬間的な驚きや発見の創出である。

Spider web with dew
Sparkling in the morning sun
Nature's jewelry (82)

このハイクでは2行目と3行目の間にイメージの切り替えがある。単なる短詩というだけでなく、この論理的「飛躍」が俳句の常套的手法と西洋では捉えられて来ており、ウィリアムズなどの自由詩を書く20世紀の代表的な先鋭的詩人たちに影響を与え、短い詩のなかで効果的にイメージと観念を結びつける方法を提供してきた、とKinzieは述べている(326-29)。(ウィリアムズと俳句との関連は、間接的に別の教科書に現れるが、後ほど触れる。)もともと、上の引用の例は、連結詞を省いているが、明らかに類似性に基づいて隠喩を提示しているものであり、俳句ならではの論理展開とは言い切れない。

断片的な文が多くなるのは、もはやハイクの形式がもたらす必然的結果とさえ言えるようである。すでに触れた*One World*のものを含めて、複数の教科書に、モデルになって自作の短詩を書かせる発展的課題が入っている。*One World*のハイクに関する指示は、「文字数や文法、季語にとらわれずに3行で自分の思いを書いてみよう。文になっていなくても、主語が省略されていてもかまいません」(35)となっている。このような指示は、第一には、生徒に英文を書くことに対する余計な心理的圧迫を与えないためのものと理解できる。しかし同時に、詩においては、もしくは少なくともハイクでは、このような書き方が許される、つまりポエティック・ライセンスの一部であるという考えが潜んでいるように思える。ハイクは3行だが、5行で詩を書かせようという課題が、*New Horizon (3)*のMulti Plusという発展的練習問題のなかにある。ここでモデルとして示されているもののうちの一つは、次の詩である。

Lunchtime
Happy faces
Eating, talking, laughing
Time passes so quickly
Wonderful (30)

この詩のパターンについては説明があり、1行目から順に1、2、3、4、1語で、詩の話題となって

いる1行目の単語について少しずつ描写を加えていくというものである。この形式を教科書では「5行詩」と言及しているが、これは誤解を与えかねない不十分な表現である。英語の定型詩には、limerickと呼ばれる5行で書かれる詩はあるが³、語数で行の長さを、しかも行ごとにまちまちに決めるものは定型詩としては存在しないと言って良い。この形式は、おそらく俳句や短歌を模したものであり、さらに行を短くして一見詩を書きやすそうにしたのであろう。こうしたことにより、書かれる詩は否応なしに断片的な言葉をつなぎ合わせたものになる（行末に句読点がないのが特徴的である）。このルールに則って書く試みでは、ヒントとしてそれぞれの行に使える言葉を例示しているが、構文や品詞に制限は設けていない。さらに、次の段階として「ルールにとらわれなくて、5行の英語で自分の気持ちを自由に書きましょう」（31）という指示がある。つまり、このルールは、詩を書かせようというよりは、発想を促すための工夫と見たほうが適当であろう。

いずれの教科書も意図しているのは、何の制限もなくいきなり詩を自由に書くというのはかえって書く側を萎縮させるので、手頃な型を与えて発想を促そう、ということである。しかし、任意に長さを決めた短い行で断片的な文章を書くような指示は、英語で書かれた詩そのものの伝統的特徴から導き出しているわけではない。それでは、伝統的特徴を持った詩はどう扱われているのだろうか。モデルに倣って書くという発展課題は、もうひとつ別の教科書*New Crown* (2)にもある。ここでモデルとして示されているのは、19世紀の女性詩人クリスティーナ・ロセッティの“What Are Heavy?”である。以下に、教科書に収録されている形で引用する。

What are heavy?
Sea-sand and sorrow.
What are brief?
To-day and tomorrow.
What are frail?
Spring blossoms and youth.
What are deep?
The ocean and truth. (104)

これについて教科書は、「『～は何ですか?』という問いに答える形で、自分の考えや気持ちを表現する詩です」（105）と説明している。そして、What are (is)に続くべきそのほかの形容詞の例を列挙しながら、自分自身で同じように書いてみるように勧めている。この課題もやはり、ある程度のガイドラインを示すことで、書きやすくさせようというものである。行の長さについての配慮はなく（形容詞の例としてinterestingやimportantのような長い単語も含まれる）、同じパターンの文を繰り返すことによって詩を組み立てていくことになる。この詩も、一見これまでの例と同じように、不完全な文も含む短い行から成り立っていて、韻を踏んでいるのは特徴的だが、疑問文の奇数行と2つの答えの偶数行の繰り返しのパターン以外には、行の長さを決める法則性はないように見えるかもしれない。ところが、この詩は本来、質問と答えを合わせて1行にした、全4行の詩なのである。もともとは、*Sing-Song*という題名で、それぞれに挿絵の付いた120編の詩を収めた、現在でも親しまれている詩集のなかの1編である。この本は“A Nursery Rhyme Book”という副題が付いているが、ナーサリーライムは、ほとんどの場合作者不詳で民衆に伝わる主に子ども向けの詩で、ロセッティはそれにならって、自らオリジナルのナーサリーライムを書き出版したのである。本の題名が明らかにするように、ナーサリーライムは歌われ

ることを前提としており、特徴的な韻律を持っている。この詩も例外ではない。1行の長さは基本的に4つの強い音節（ビート）とその前後に配置される弱い音節（オフビート）からなる⁴。以下に、ビートの部分に下線を施して、もともとの行の配列を示す。

What are heavy? sea-sand and sorrow:

What are brief? to-day and tomorrow:

What are frail? Spring blossoms and youth:

What are deep? the ocean and truth. (Rossetti 34)

こうするとよりわかりやすくなるのは、各行の2番目と3番目のビートの間にはきっちり1音節分のオフビートが置かれているということである。ただし、行によって、オフビートの音節が、疑問符の位置にある行内休止（caesura）の前に来るか後に来るか、もともとストレスがない音節か本来ストレスを持つ音節かは異なっており、これはむしろ単調さを防ぐのに役立っている。Springを除いては、答えの部分は小文字で始まっており、質問と答えは一続きであるという意図が感じられる。1行を一呼吸で読むとすれば、行が長いほうが読むときに勢いがつき、ナーサリーライムにふさわしい軽快感が生まれる。教科書は、こうした行が果たすリズム上の役割を犠牲にして、この詩を重々しい瞑想の詩にしている。

日本語の俳句が五七五音によって分節出来るのは、日本語独自のリズムに基づいているからである⁵。同様に、英語の詩にも、音節とストレスを組み合わせた、行の長さを決めるための独自の方法がある。これも、やはり英語の言語的特徴から生まれて脈々と受け継がれてきたものであって、単なるリズム的な装飾などでは全くなく、表現方法として確立された一種の文化的コードなのである。英語の詩を読んだり書いたりするときに、そのことを全く無視して通ることはできない。そして、一見韻律を用いていない詩であっても、その欠如自体が詩人の英詩の伝統に対する態度の表明になりさえするのである。そのように、独特のリズムを持つ自由詩を生み出して、英詩の歴史に革新をもたらそうとした詩人の一人がウィリアム・カーロス・ウィリアムズである。New Horizon (3)は、すでに触れた「5行詩」の課題と関連づけて、ウィリアムズの“This Is Just to Say”と題された次の詩を「気持ちをこめて朗読」(31)するように指示している。

I have eaten
the plums
that were in
the icebox

and which
you were probably
saving
for breakfast

Forgive me
they were delicious

so sweet
and so cold (120)

まず、単純にレイアウトを見ると、行の長さはまちまちだが、いずれも3語以下と短い。また、句読点が使われていない。これらの特徴は、「5行詩」と似ている。しかし、根本的な違いは、ウィリアムズの詩は何行にもわたって文がつながっており、断片的な句の羅列とはほど遠く、関係代名詞句を二つも持つ複文を含めているという点である。この詩は、「ぼく」が断りなくプラムを食べてしまったので、後から「きみ」が不審に思うと困ると思ひ、書き置きしておいたメモのような文章である。行が短くなっているのは、申し訳ないという気持ちで躊躇しながら言葉を発していることを表しているかもしれないし、あるいは、縦長の細い紙切れに書いたメモを視覚的に表すためかもしれない。いずれにせよ、行の分け方に規則性はないが、文が長いのは対照的に行が短いということに必然性と意味を持たせていることが重要な点である。この詩の文章自体は平凡な散文と言っても良いものだが、このレイアウトによって、普通は文字には現れてこない心理的な含蓄が大きく増しているのである。この詩は、伝統的詩形では書かれ得なかったであろう。ウィリアムズは自由詩でさまざまな試みを行ったが、行割りの効果を最大限に引き出すために、例えば冠詞を行末に置くなど、意味のチャンクの切れ目以外の部分での改行をしばしば行っている。この詩でも、“that were in / the icebox”の部分は、より自然な切り方をすれば“that were / in the icebox”とすべきところである。この詩を朗読する際には、行割りをどのようなイントネーションで表現するかが重要なポイントとなる。

詩人として名を残した作家の作品で、中学校の教科書で取り上げられているのは、ロセッティとウィリアムズの2編のみである。そのほかに収録されている書き下ろしでない作品としては、2社が取り上げているナーサリーライムの一つ“The House that Jack Built”と一般の十代の少女が書いた“I Need You Now”という詩がある。前者は、大変よく知られた積み上げ歌（accumulative rhyme）で、“This is the house that Jack built”という、4つのビート（下線部）を持つ行を基本にして、最初は半分の長さ（2ビート）の行、しばらくして4ビートの行が、次々に前に付いて長くなる詩である。Columbus 21 (3)では、原文で2ビートの行が増えていくところまで、New Crown (3)では、さらに次の、最初に4ビートの行が増えるところまでを収録している。New Crownで収録されたバージョンでの詩の最終的な形は次のようになっている（下線でビートを示す）。

This is the cow with the crumpled horn
that tossed the dog
that worried the cat
that killed the rat
that ate the malt
that lay in the house that Jack built. (75)

この詩は出版されたものとしては最初に18世紀半ばに現れ、現在でもその形で親しまれているが、そのバージョンでは、さらに4ビートの5行が前に付く。

This is the farmer sowing his corn,
That kept the cock that crowed in the morn,

That waked the priest all shaven and shorn,
 That married the man all tattered and torn,
 That kissed the maiden all forlorn,
 That milked the cow (Opie and Opie 231)

この詩は、内容語を拾い上げれば、ほぼビートの位置がわかるようになっている。また、ナーサリーライムによく見られることだが、オフビートの音節数が一定でない点では自然な英語のリズムに近い。その意味では英語のストレスリズムの基本を体感するための題材としては申し分ない。この詩が韻文であることは明白だが、積み重ねられた文の構造の単調さが詩全体のリズムに単調さをもたらし、韻文のポテンシャルが引き出されていないのが難点である。もちろん、ナーサリーライムが総じて高度に芸術的な詩でないことは議論を待たないが、教科書も“The House that Jack Built”を、これまでに見た例のような形で、鑑賞や創作のモデルとして提示してはいない。*Columbus 21*では“Special Program”として“Mother Goose”という題名のもとにこの詩を紹介しているが、解説などは一切加えていないし、当然このライムの詩的性質については触れていない。一方、*New Crown*は、「リズム読み」と題して、訳文を添えてこの詩を収録しているのみである。この「リズム」が具体的に何を指すのかについては説明はない。*New Crown*は、1年生用の教科書でも、ナーサリーライムの“One, two, buckle my shoe”を一部取り上げて、リズムを学ぶための材料としているが、こちらは明らかにストレスタイミングとリズムを同一視しており、詩であることは度外視しているようである。

もう一方の“I Need You Now”という詩は、*One World (3)*が取り上げているが、大きな活字でAn English Poemと最上部に印刷したページに、訳文や解説などを何も加えずに掲載している。この詩はもともと、Chicken Soup for the Soulというアメリカで人気の出版物シリーズの中の一冊で、ティーンエイジャー向けの文章を集めたアンソロジーに含まれていたものである。この詩は、元の本では、友情に関する作品を集めたセクションに位置づけられている。詩形は、それぞれ3、3、4、3ビートの4行を一連とするshort measureである（ただし、第3スタンザだけはshort measureになっておらず、ビートの位置が他と異なっている）。ビートの位置を示しながら引用する。

My friend, I need you now—
 Please take me by the hand.
Stand by me in my hour of need,
 Take time to understand.

Take my hand, dear friend,
 And lead me from this place.
Chase away my doubts and fears,
Wipe the tears from my face.

Friend, I cannot stand alone.
 I need your hand to hold,
 The warmth of your gentle touch
 In my world that's grown so cold.

Please be a friend to me
 And hold me day by day.
 Because with your loving hand in mine,
 I know we'll find the way. (*One World* [3]8)

「私」は友に対して助けを求めている悩める若者のようである。いかに友人の存在が必要かを訴える詩であることは読みとれる。ただし、描かれている状況は抽象的で漠然としている。流行歌の歌詞にでもありがちな紋切り型の表現が多く、細かく読むと論理の流れに綻びがある。“Dear friend”とまで呼びかけ、すでに親しい間柄であるかのように示唆しておきながら、13行目では友達になってくれと頼んでいる。最終行の“we”は、誰を指すかによって詩全体のニュアンスが変わってしまう。友達と「私」を指すなら、頼りにしている友達も実は道に迷っていると解釈出来る。あるいは、“we”をもっと多人数のグループ、例えば人類全体を指すと考えることも可能である。アンソロジーの作者紹介の短い文章によれば、これを書いたBecky Tuckerという少女は、「神を信じ、神が与えてくれたインスピレーションに感謝している」そうである⁶。この情報は、詩の読み方を大きく変える可能性がある。つまり、友とは神のこと指しているとも取れるのである⁷。そうであれば、個人と個人の対話でありながら、人類全体のあり方にも関わる内容であっても、驚くには当たらない。おそらく、この詩が教科書に載せるのにふさわしいと判断された理由は、中学生にとって友達の存在は何よりも重要であるし、その上ほぼ同年代の人物が書いた詩であるという点にあるのだろう。しかし、作者の情報については教科書は一切触れていない。そして肝心なことだが、この詩から本当に友達が果たす重要な役割が説得力をもって伝わってくるだろうか。微妙に言葉を言い換えているだけで、ほぼ同じ内容を繰り返しており、明らかに使おうとしている詩形を持って余している。もし定型詩の一例として示したいのなら、わざわざ無名の、詩人でもない人物の作品を選ぶ必要があったかは疑問である。

ここまで触れていない*Total English*は、一年生の教科書で、リーディング題材として、目次のみで詩という呼び方で言及している書き下ろしの文章を収録している。“Seasons and Their Friends”と題されたこの題材は、四季それぞれに2行の文章を、きれいなカラーのイラストに添える形で提示している。この詩のストレスパターンを示すため、仮に何らかの韻律に則っていることを前提として、1～2音節のオフビートを取りながら、ビートの位置を下線で示す。

Friends of spring are flowers.
You can smell sweet flowers.

A friend of summer is the sun.
You can feel the warm sun.

Friends of fall are leaves.
You can see colorful leaves.

A friend of winter is snow.
You can touch soft snow. (76-77)

この文章には読む際の手掛かりとして、「季節ごとの4つのまとまりを比べて、共通点を探しましょう」、「声に出して読んでみましょう。どんなリズムになりますか」(77)という2つの質問が付いている。一つ目の質問の答えは一目瞭然で、「Friends (またはA friend) of 季節 be動詞 季節の特徴的存在 / You can 五感の動詞 形容詞 季節の特徴的存在」という機械的なパターンで作られている。これは、詩を書くためというよりは、語彙増強のためのパターン練習の一種と考えたほうが妥当であろう。また、リズムについてであるが、無理矢理3ビートの詩であるとする 것도可能である(3行目には3音節のオフビートが含まれることになる)が、そのためには6行目の“see”が、他の動詞とは異なり、オフビートにならざるを得ない。しかし、そのようなリズムの取り方はおそらく意図していないはずである。そもそもこの文章を詩だとするならば、自由詩と見なすほうが普通であろう。韻律を持つ詩のほうが自由詩よりもリズムが心地よいとは一概に言い切れないが、一年生向けの限られた語彙の中で書いた文章にリズムの良さを求めるのは酷と言えるかもしれない。ただ、同様なパターンの繰り返しが詩を生み出すと短絡的に思い込ませたり、この文章がある程度の水準を超えた詩であるという認識を与えてしまうとすれば、それは言語感覚という意味でも、詩に対する文化的理解という面でも、問題かもしれない。

以上、教科書に見られる詩について、すべてを引用することは控えたが、一通り網羅的に検討してきた。全体的には、詩は、英語に備わった文化的蓄積の一現象というよりも、読んだり(理解と朗読の両面を含む)書いたりする言語活動につなげるための材料として扱われる傾向が強く、中学生にも取っ付きやすいように配慮しようという意図が見られる一方、英詩の伝統的特徴との距離の取り方に苦心や不手際が見られるように思われる。中学生が必ずしも英詩の伝統についての知識を持つべきだと言うわけではない。しかし、英語を母語としてきた人々の歴史の中で、広く親しまれてきた詩がいくつも存在することもまた事実である。それらの特徴を理解しないままに「詩」を書かせても、ただ思いのままに日本語で書くべき文章を英語にしているだけになってしまう。たとえば、俳句について学ぶ際には、当然季節の扱い方について触れるであろう。同じように英語の詩でそれぞれの季節がどのようなイメージで扱われているのかを紹介しても良いのではないか。また、日本語に七五調のリズムがあるように、英語にも独特の韻律があり、英語そのものの音韻構造と深く関わっている。韻律の仕組みを教えることには躊躇するかもしれないが、具体例でまず体感させることはできるであろう。実際には、そこまで教科書に期待するのは非現実的と考える向きもあろう。しかし、多くの教科書が載せている英語の歌のなかには、伝統的な韻律を使って書かれているものも少なからず含まれているのである。(たとえば、“Blowin’ in the Wind”や“Stand by Me”, “All I Want for Christmas Is You”などは、典型的なballad meterもしくはその類似形や変形で書かれている。)韻律を持つだけで詩が取っ付きにくくなると考えるならば、それは大きな誤解である。また、一見易しそうな語彙の詩が本当に理解し易いとも限らない。仮初めにも詩を扱うという決断をするならば、英語の詩の本当の姿をありのままに示すことに工夫を凝らすべきであろう。なるべく平易な言葉で書かれた詩を提示するように配慮するのは当然ではあるが、それがすべてに優先されるべきではない。構文や語彙が高度で文が理解出来なければ、訳文を与えるという方法もある。しかし、訳文は詩と置き換えることはできない。わかりやすい一つの意味に還元することで詩が終わってしまうなら、詩を読む本当の意味がなくなってしまうのだから。

注

1. 『中学校学習指導要領解説』81-82。
2. コミュニケーションの要素を、送り手、受け手、メッセージ、コード、コンテキスト、接触の6つに区別した影響力のあるモデルを提示したヤーコブソン（183-221）によれば、ある言語メッセージの機能は6つのどれを最も志向しているかによって特徴づけられるのだが、1つの要素が他を圧倒するというのではなく、6つの階層的順序が決定づけるのである。ちなみに、文学作品の特徴と言うべき詩的機能は、メッセージそのものに最も志向性があり、ヤーコブソンはそれを表す具体例として語彙の選択や韻律といった形態的特徴に言及している。
3. Limerickは通例5行で書かれるが、リズム上は、もともとは4行からなるshort measure（またはmeter）と呼ばれるスタンザの3行目を半分に割ったものと考えられる。
4. 伝統的foot scansionに従えば、この詩はtrochee, trochee, dactyl, trocheeからなるtetrameterと考えられるが、Attridgeのbeat scansionでは、音節の数にかかわらず、ビートに挟まれた部分をオフビートと扱うため、より簡潔な記述が出来る。本論ではbeat scansionを採用する。
5. 日本語は2音を単位として語彙が形成され、それが2倍され、さらに2倍され8音となるとリズム上落ち着いた感じになり、7音や5音はいずれも8音から引き出されたものである、という点について、坂野を参照のこと。英語の民間伝承詩によく見られる4ビートの詩も8つの拍からなる似たようなリズムの階層性を持っているが、出発点の2音が強弱という対称的な組み合わせであることが大きな違いである。ちなみに、別宮は英語で五七五の音節数に限定したハイクを書くことのリズム上の愚かしさに言及している（129-51）。
6. “She believes in God and thanks him for all the inspiration he has placed in her” (Canfield et al. 346)。
7. この詩は、クェーカーとして知られるキリスト教系の一派“The Society of Friends”のことを想起させるかもしれない。もちろん彼らは神（キリスト）を友と扱っているわけではなく、これは一般的な思考上のイメージである。

参考文献

1. 中学校検定教科書
Columbus 21 English Course. 東後勝明ほか編著. 光村図書, 2006.
New Crown English Series New Edition. 高橋貞雄ほか編著. 三省堂, 2006.
New Horizon English Course. 笠島準一ほか編著. 東京書籍, 2006.
One World English Course. 松本茂ほか編著. 教育出版, 2006.
Sunshine English Course. 佐野正之ほか編著. 開隆堂, 2006.
Total English. 堀口俊一ほか編著. 学校図書, 2006.
2. その他
Attridge, Derek. *Poetic Rhythm: An Introduction*. Cambridge: Cambridge UP, 1995.
別宮貞徳. 『日本語のリズム—四拍子文化論』. ちくま学芸文庫, 2005.
Buscaglia, Leo. *The Fall of Freddie the Leaf: A Story of Life for All Ages*. 1982. Thorofare, NJ: Slack, [2002].
Canfield, Jack, Mark Victor Hansen and Kimberly Kirberger, ed. *Chicken Soup for the Teenage Soul II*:

- 100 More Stories of Life, Love and Learning*. Deerfield Beach, FL: Health Communications. 1998.
- 『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－外国語編－』。文部省編。1999.
- 濱口脩。「文学を利用した英語教育－高等学校英語教科書における英詩の活用－」。『広島大学大学院教育研究科紀要』第二部，第52号，97-105.
- Kinzie, Mary. *A Poet's Guide to Poetry*. Chicago: U of Chicago P, 1999.
- Opie, Iona and Peter Opie, ed. *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford: Oxford UP, 1951.
- Rossetti, Christina. *Sing-Song*. London: Routledge, 1872. Ann Arbor: University Microfilms, 1966.
- 坂野信彦。『七五調の謎をとく－日本語リズム原論』。大修館，1996.
- ヤーコブソン，ロマーン。『一般言語学』。川本茂雄監修。田村すゞ子・村崎恭子・長嶋善郎・八幡屋直子訳。みすず書房，1973.

Abstract

This paper examines how authorized English textbooks for lower secondary education treats poetry and poems as teaching materials. First, literary texts in general are shown to be ultimately antithetical to the development of practical communication abilities, which is the main objective of the current Course of Study. Then, the poems actually used in the textbooks are discussed in terms of their applicability to practical language training as well as their poetic nature. As a result of these discussions, we may find out that the tendency of the textbooks to choose apparently accessible and easy-to-understand poems and/or to play down the specific characteristics of English poetry may hinder promoting the cultural appreciation of how poetry works in terms of meaning and sound.