

英語の授業における英詩利用に向けて

宮 地 信 弘

A Suggestion to the Use of English Poems in English Classes

Nobuhiro MIYACHI

はじめに

現在、大学院で「英語科教育特別研究Ⅱ」という授業を三人の教官で担当している。これは中学校及び高等学校の英語の授業において文学教材をいかに扱うかを考える授業で、その趣旨は以下のようになっている。

英語科教育における教材の扱い方、特に文学作品を使つての英語教育を研究する。詩・劇・短編小説・などの共通教材を音声・朗読、解釈・批評、文化・思想の三面より担当者が密接な意見交換をしつつ論及し、文学材料利用の英語指導に指針を与える。

この授業は三人で分担しており、私は短編小説・劇・詩のうち特に英語の詩にかぎって、院生たちと意見を交換しながら教材としての英詩の特質やその可能性を考え、そして教室におけるその活用法を模索している。この授業は英詩の研究自体が目的ではなく、英詩を教室でどのように教えるかについて実践的に考えることが目的であり、実際の授業は下記のような授業計画に沿って進め、最後には受講生それぞれに指導案を作成してもらい、その中の一人に実際に教室で英詩を扱うときのシミュレーションとして模擬授業をやってもらうことにしている。

1. 学習指導要領における教材選定の指針と詩の利用の実際（教科書の収録の仕方・詩が敬遠されるのはなぜか）。詩を読むことの意義。詩の英語と普通の英語の差異はどこにあるか。
2. 中学生・高校生にとって適当と思われる詩を実際にいくつか読んで詩の特質（metre, rhyme, image, tone, suggestiveness etc）を分析・検討する。参考文献の紹介。
3. 指導案作成とその検討。参考文献などを頼りに各院生に教室で自分が教えたいと思う詩を選ばせ、それについて指導案を作成してもらい、相互に検討する。
4. 有志の学部学生に高校生になってもらい、検討した指導案に基づいて模擬授業を行う（この授業担当の他の二人の教官も参加）。協力してくれた学部学生および他の担当教官からの感想・批評・問題点等の指摘。その後、院生たちで検討。

この論考は、上記の授業を通して英詩という敬遠されがちな不幸な教材を教室で扱うことの意義や扱うときの注意点を授業報告という形を取って私なりにまとめたもので、中学校や高校の先生方に教材としての英詩に少しでも関心を持ってもらい、教室で英詩を教材として利用していくときの一つのヒントになれば幸いだと思う。

1. 学習指導要領

まず、教材としての英詩の位置を知るために、我が国の外国語教育の基本指針をまとめた学習指導要領（平成10年度版）を見ておくことにしよう。中学校及び高等学校の学習指導要領は外国語教育の目的を次のように定めている。

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。
(中学校)

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。
(高等学校)

ここ十数年、明治時代以来連綿と続いてきた我が国のいわゆる受容型の英語教育における非実用性に対して批判や非難の声が上がっている。英語教育関係の専門家ならずともそのことは多くの者が承知している。もちろん、受容型の英語教育が全く実用に供しないというとはえ方は一面的であり、それが幼稚な議論であることは論をまたない。それというのも、たとえば会話はできなくとも、書物の読解を通じて欧米の知識・文化・情報を吸収し、そのことが日本の近代化に大きく貢献してきた、つまり「役に立ってきた」のは紛れもない事実だからである。よく忘れられがちだが、この読解能力自体、実は文部省が現在力を入れている「コミュニケーション能力」の大切な一部であり、将来外国語で生活することのない大多数の日本人にとって「英語が読める」ということは最も役に立つ能力として今後とも重要な機能を果たし続けるであろう（もっとも一口に「英語が読める」といってもいくつかのレベルがあり、大学で教えていると、果たして本当に英語が正しく読めているのかと疑問に感じることも多い）。たとえば、社会の情報化が進み、インターネットが世界をつなぎ、電子メールが日常生活に浸透してきた今日、いよいよ会話能力全盛時代に突入するのかと思っていると、そこで求められているのが何よりも英語を「早く正確に読む」あるいは「正しく書く」という、従来通りの文字に依拠したコミュニケーション能力であり、「読む」能力と「書く」能力の必要性が以前にも増して高まってきたのは何か皮肉のような気さえする。しかし、そうした大問題はここでは棚上げしておいて、一般的に言われる「中学・高校・大学と10年間も英語をやってきて、挨拶一つ満足にできない」という批判に答える形で発信型の英語、すなわち、使える英語という方向に英語教育の目的がシフトしてきていることは明らかで、今回の改訂でその姿勢は一段と明確になっている。平成元年度の旧学習指導要領¹⁾では「コミュニケーションを図ろうとする態度」の育成と「国際理解」の2点にほぼ同等の力点が置かれていたのに比べ、新指導要領では「国際理解」の方はトーン・ダウンし、「実践的コミュニケーション能力」の養成に焦点が収斂してきている。しかも、コミュニケーション能力（この中には読む・書く・聞く・話すの4技能が含まれる）の中でも特に「聞くことや話すこと」という側面が前面に押し出されて実用性、簡単に言えば、会話能力の育成にさらに大きな重点を置かれていることが明確に読みとれる。

以上の目的を述べた後、言語活動と言語材料についての細かい指針があり、教材については

以下のような指針があげられている。

教材は、英語での実践的コミュニケーション能力を育成するため、実際の言語の使用場面や言語の働きに十分配慮したものを取り上げるものとする。その際、英語を使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するもののうちから、生徒の心身の発達段階及び興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げるものとし、次の観点に配慮する必要がある。

- ア 多様なものの見方や考え方を理解し、公正な判断力を養い豊かな心情を育てるのに役立つこと。
- イ 世界や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てるのに役立つこと。
- ウ 広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと。

教材・題材内容については以上のような大まかな指定があるだけで、詩については、特に扱うようにという指定も扱う必要はないという指定もない。したがって、英語の詩は教材観から完全に排除されているわけではない。実際に中高の教科書を覗いてみると、必ず2、3編の詩が収録されている。しかし「役に立つ英語」を求める社会一般の声があり、それに応じて学習指導要領もわざわざ新たに「実践的」という形容詞までつけてコミュニケーション能力、すなわち、実用英語の養成に力を入れ、また学校現場としても、その社会的要請に応えようと努めている現状において、教養主義的な文学教材、なかんずく英詩というような非実用的で悠長な教材が正面から取り上げられることは残念ながら絶望的であろう。院生として本学で学んでいる現職教員（高校教員）に聞いてみても、「息抜きとしては特に歌を扱う。（詩や歌は）音声と言葉を一致させる手段としては有効かもしれないが、しかし、そのような時間があれば、詩を読むよりも他のことをして英語力をつけさせる方を選ぶ」という答えであった。なんとなく学校現場の慌ただしい光景が浮かんでくるが、おそらく現場の現状とはこういうものであり、この答えは現場で教える大多数の英語教官の実感を代弁したものであるだろう。

2. 教科書における詩の扱い

現場の教官たちのそうした思いは教科書における詩の取り上げ方にも反映されているように思われる。大学院での授業に際して、いくつかの中高の英語の教科書に実際にあたってどのくらい詩が収録されているかを調べたが²⁾、中学校の教科書では各学年に1編ないし2編収録されている。内容はマザー・グースや日本語の詩を英訳したもの、また作者不明の詩（ということは必ずしも一流の詩人の作品ではないということである）などさまざまであった。関連事項として英語の歌も調べたが、こちらの方は3、4編と詩に比べると幾分多めに収録されている。高校の教科書では詩が大体2編、英語の歌は3、4編であった。収録されている数という点からすれば、1、2編とはいえ、必ずしも少ないとは言えないと思う。限られた授業時間数で多くの事柄を教えなければならない現状では、詩に割ける時間があるとしても、時間に限界があるのは当然だからである。むしろ英詩を何とか盛り込もうという姿勢の方を評価すべきだろう。

しかし、取り上げ方はいくつか問題がある。教科書自体が詩を添え物として、あるいは息

抜きのためのものとして扱っていて、正面から詩を取り上げていない姿勢が見受けられるのである。たとえば、表紙の裏に参考として印刷してあったり、注釈がなかったり、詩の鑑賞の助けとなる詩人の略歴情報も極端に少なかったりと、教師の裁量にまかせるといった収録の仕方が目に付く。あるいはまた詩の選定に関しても今一つ詩的な深みかけけるものが収録されていたりする。中には詩人名に誤植がある教科書もあった³⁾。こうしたことの背後には詩は別に扱わなくてもかまわないという消極的な意識が潜んでいるのではなかろうか。したがって、このような扱い方では、一部の教師を除き、大多数の教師が本気で英語の詩を取り上げる気にはならないのも無理からぬことである。中学校の場合は英語を習い始めたばかりということもあって、詩の鑑賞まで手がまわらないのは仕方ないとしても、高校あたりでは英詩を本格的に取り上げようとすれば、それは必ずしもできないことではないと思われる。良心的な教師の中には詩をとばしていくことに内心ひそかに後ろめたさを感じている者も多いのではないだろうか。

英語の詩を教材として扱うことに関して、たとえば、小学校（特に高学年）ないしは中学校の国語の教科書において日本語の詩が教材としてどのように扱われているかを考えてみるのは有益だろう。小学校の国語の教科書には詩が数編（高学年では俳句や短歌も）必ず載っている。収録されているのは一流の詩人の（たとえば、高見順の「われは草なり」のような）作品である。題材としては信頼するに足る第一級品である。しかも、ただ載っているだけでなく、一つの単位として他の物語文や論説文などと同等に扱われ、数時間かけて詩の意味や表現の特質について、みんなで考えながら、生徒が詩に親しむような指導がされている。つまり、日本の小学生は大人の書いた一流の詩を読むことによって、一人の人間の独自のものの見方に触れると同時に、その見方を表現する国語の力にも触れているのである⁴⁾。

もちろん、習い始めて数年しか経たない外国語としての英語で書かれた詩を教えることと、生まれたときから使っていてそれなりに言語感覚も発達してきている母国語（日本語）で書かれた詩を教えることを比べること自体が無理なことは承知しているが、小学校や中学校の国語教育における詩の扱い方は教室で英語の詩を扱うときの一つのモデルにはなろう。特に高校あたりではそれなりに英語の語彙数も増え、文法も一応は身についており、詩は全く理解不能な教材ではないはずである。まして、高校生ともなれば、自分なりのものの見方や考え方・感じ方が形成されてきているはずであり、いくらかの言語的な障害を乗り越えれば、英詩はそうした発達段階にある高校生にとって面白い教材となりうるのではなかろうか。その気で探せば、英語の詩には高校生の気持ちに見合う内容を平易なことばで書いたものは数多く見つかるはずである。

英詩に比べて英語の歌の収録数はそれなりに充実している。実際に歌を使って英語に親しませている教師も少なくはないだろう。しかし、必ずしも英語の詩と英語の歌を同列に論ずることはできない。英語圏の文化に親しむという点では類似の働きはあるが、歌はメロディーがその生命の多くを担っており、極端な場合、歌詞の意味は特にわからなくても楽しむのにそれほど支障はない（もちろん歌詞の意味が正確に分かっていれば、その分だけ歌の味わいが深まるのは言うまでもない）。教科書に採られている英語の歌の中には中高生にとって難しすぎると思われる単語や古い英語表現、あるいは方言が使われているにもかかわらず、そのままの形で語釈もつけず収録されているのも歌詞よりはメロディーが優先されていることの表れであろう。そのようにいくらか扱いやすい英語の歌に対して、詩は言語で表現された意味内容自体が重要であり、また言語表現自体に音楽のメロディーとは違う言葉のリズムが宿っており、それらを幾分なりとも味わうことがなければ教材としての扱いは不十分なものとなる。

3. 教室で詩を扱うことの意義

「聞くことや話すこと」を中心とした「実践的コミュニケーション能力」の育成を目指す今日の英語教育の中で、詩がその目的に合致しないのは言うまでもない。そのような功利主義的な立場からすれば、詩は非実用的・反実践的コミュニケーションの言語材料、反時代的な英語教材でしかない。そのような中で詩を扱うことの意義をどこに見出せばいいだろうか。

実は、その「非実用性」「反実践的コミュニケーション性」「反時代性」にこそ詩の特質があり、逆説的だが、詩を扱う意義はそのあたりに潜んでいるのではなかろうか。「非実用性」とは裏を返せば、詩という文学テキストの価値は有益性を越えた無償性にあるということであり、「反実践的コミュニケーション性」とはすぐに役立つコミュニケーションとは違った、精神文化の伝達という重要な役割を詩は担っているということであり、「反時代性」とはたまたま今の日本の時代に合わないというだけのことで、詩が宿している時代を越えた精神的意味や芸術的・教育的価値を今の時代が見出しにくくなっているにすぎないとも解されうる。そのような、「実践的コミュニケーション能力」育成からみれば、マイナス要因でしかないものを何とかしてプラスの価値に転ずることができないものか。

英詩を最適の英語教材と考える教師はほとんどあるまいが、しかし、よく考えてみれば、学習指導要領があげる望ましい教材の要素を詩は多く備えているのではないだろうか。もう一度、ここで学習指導要領に定められている教材選定時の配慮を見てみよう。

- ア 多様なものの見方や考え方を理解し、公正な判断力を養い豊かな心情を育てるのに役立つこと。
- イ 世界や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てるのに役立つこと。
- ウ 広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと。

詩が強い感情に彩られたきわだって個人的な世界観や宇宙観の力強い表現であるとするれば、「多様なものの見方や考え方を理解」することに大いに役に立つだろうし、詩自体が一つの文化を背景として生まれる言語芸術であり、詩人の洗練された言葉によって一時代の文化が直接に伝わるのであれば、「言語や文化に対する関心」を高めることにこれほど貢献するものはあるまい。また考え方やものの見方について彼我の違いを知ることが「国際社会に生きる日本人としての自覚」を深めることに役立ち、それが「国際協調の精神」の涵養に資するのであれば、時には全く違う思想を、時には普遍的な思いを、違った発想で描く詩はそのための格好の材料になるのではないだろうか。

Jo Ann Aebersold と Mary Lee Field は生徒にとって、文学テキストを教材に用いることの一般的な目的として、Carter と Long が挙げる次の3点を紹介している。

1. The cultural model
2. The language model
3. The personal growth model⁵⁾

「文化のモデル」というのは、文学教材の価値を「文化の窓」(a window to culture) としてとらえ、生徒に異文化を理解する機会を提供するというものであり、「言語モデル」というのは文学テキストを通して言語能力の発展をはかるもので、従来から行われてきたものである。「個人の成長モデル」というのは文学作品を読む喜びを通して生徒個人の経験を広げ、成長のモデルを提供するというものである。二人は以上の目的をさらに具体化して、文学テキストを用いることの一般的な理由として以下の6点を上げている。

- To promote cultural understanding
- To improve language proficiency
- To give students experience with various text types
- To provide lively, enjoyable, high-interest readings
- To personalize the classroom by focusing on human experiences and needs
- To provide an opportunity for reflection and personal growth⁶⁾

私の考えも基本的には二人の見方と大差ないが、これを学習指導要領の掲げる目的に沿って言えば、「言語や文化に対する理解」を深めるという点に詩の教材としてのまず第一の意義があるということになる。コミュニケーション能力の育成と並んで国際理解・異文化理解が今日の学校教育のキーワードとなっているのは周知の事実である。詩の特異性がそこに凝縮された内容とその内容を伝える言語表現にあるとすれば、詩は異文化理解のための適切な教材となるはずである。

文学作品が一人の人間の生み出したものであると同時に、個人を越えた文化の所産であるということは言うまでもないことだが、そのことを深く再認識する必要があるのではないだろうか。英詩は英語を使う文化の中で生まれた言語芸術であり、たとえ、一人の詩人の手になるとはいえ、そこにはその言語を使う民族の精神文化が反映している。日本に日本語でつづられた古典の詩歌があり、そこに日本人の民族文化が浸透しているように、英詩にも英語文化の精髓と呼んでもさしつかえないものが反映されている。そのような固有の文化の中で織りあげられたテキストを通して、世界に対する多様な理解・解釈・態度を学ぶこと、そして彼我の文化の違いを認識し、そのことを通して自分の生きている現実をより広い視野でとらえなおすところに外国語教育の重要な目的があるはずであり、詩はその目的にかなう資格と価値を十分に備えているのではないだろうか。

また、英詩は英語世界の固有の文化の中で生まれたものではあるが、そこに見られるものは人間の本質や人生に対する洞察であり、それは場所や時代を越えた普遍的な人間的価値を表現したものである。すなわち、個別的であると同時に普遍的な人類の叡智であり、人類全体の精神的財産、言い換えれば、「あなたのものでもあり、私のものでもある」文化遺産なのである。そこに我々が個人的な次元で関わっていく余地があり、人間の成長モデルとしての側面もそこから浮かび上がってくるだろう。そして詩を読むという内面的な経験を通してものを見る視点が微妙に変化するとき、そのときこそが、個人の成長が普遍的な価値に影響を受けていく瞬間でもあろう。たとえば、次のシェイクスピアのソネット（『ソネット集』116番）は読む者にどう響くだろうか。

Let me not to the marriage of true minds
Admit impediments, love is not love
Which alters when it alteration finds,
Or bends with the remover to remove.
O no, it is an ever-fixèd mark
That looks on tempests and is never shaken;
It is the star to every wand'ring bark,
Whose worth's unknown, although his height be taken.
Love's not Time's fool, though rosy lips and cheeks
Within his bending sickle's compass come,
Love alters not with his brief hours and weeks,
But bears it out even to the edge of doom:
If this be error and upon me proved,
I never writ, nor no man ever loved.⁷⁾

真実の心の結婚を阻む障害など私は何一つ
認めない。事情が変わったからといって変わる愛、
相手が裏切ったからといって自分も離れていく愛、
そのような愛は愛ではない。
まさしくそうなのだ。愛は嵐に出会っても
微動だにしない不動の灯台であり、
さまよえる船を導く北極星、
その高さは知り得ても、その力のはかり難い星なのだ。
愛は時の慰み者ではない。たとえ、バラの唇や頬が
時の曲がった大鎌に刈り取られることがあろうとも、
愛はつかの間の時間や週とともに移ろうものではない。
最後の裁きの日まで耐え抜くものなのだ。
もし、このことが誤りであり、私がその証拠とされるのなら、
私は何も書かなかったに等しく、愛した者など誰一人いないのだ。

このソネットがシェイクスピアのパトロンであった美貌の青年貴公子に捧げられたものであるということ（したがって、ここで歌われた愛は女性に向けられたものではない）や、その貴公子が誰かということ、あるいは彼がシェイクスピアを裏切り、シェイクスピアの愛人であった宮廷の女官（俗にいう「黒い貴婦人」）と関係を持ったり、その庇護を別の詩人に向け、シェイクスピアが深い苦悩に苛まれていったという背景的な事情は知らなくてもかまわない。あるいはこの一編に散りばめられたさまざまな修辞技法やルネサンス的な無常観（mutability）のモチーフ、そしてそれを表す「すべてを喰らう時」（tempus edax rerum）のイメージ、あるいは聖書への言及など細かくわからなくてもかまわない。それでもここに表現された、自分に対して誠実であろうとする一人の人間の姿勢、苦悩の果てに到達した愛のヴィジョンには何らかの感慨を抱くのではあるまいか。「愛は時の慰み者ではない」（“Love's [i.e. Love is] not

Time's fool”）、すなわち、愛は、王侯に仕える道化のように、時間という人の世の冷酷な王に仕え、そのなすがままに弄ばれ、時とともに移ろっていく哀れな慰み者ではない、という主張を聞くとき、ある時代を生きた一人の人間の魂がその凝縮された言葉の中からたち現れてきはしないだろうか。同じこの地上に生き、愛憎に苦悩しながらもたぐい稀な洞察力をもって人生を解釈した一人の人間としてシェイクスピアをぐっと身近に感ずるのではないだろうか。シェイクスピアは決して本棚に眠らせておくだけの遠い名前ではないはずである（そうするにはもったいなさすぎる）。シェイクスピアは確かに過去の人であり、我々日本人からすれば、異文化の人ではある。しかし、「あなた」や「私」と全く異質な人間ではない。このような詩がどう読者に響くか、残念ながらそれは計りようがない。しかし、すぐれた詩に触れる経験が読む者の中の何かを変えていくとしたら、それこそが文化の伝承ということではないだろうか。長い時間の風化に耐えた古典としての英詩を読むとき、おそらく過去に対する認識が微妙に変化する。あるいは現在と過去の連続性に対する認識が深まる。そのとき、現在という時間をより広い視野でとらえる新たな視点が生まれるのではないだろうか。

詩を扱うもう一つの大きな意義は喜びとして詩を読むということにある。詩は言語による芸術作品であり、絵画を見る行為や音楽を聴く行為と同じように、それを読むこと自体が無償の喜びであるという認識を持つておくことが何よりも大切である。おそらく教室で詩を扱うときの最大の問題がこの意識を持つことではなかろうか。教師がいかに生徒の英語力（文法の力や読解力や会話能力）を身につけさせるかに苦慮せざるを得ない教室では、こうした無償の喜びとしての英詩を読むという行為は反時代的行為以外の何者でもないからである。もちろん、詩という教材をとおして文法や英語のリズムを教える、あるいは文化を教えるというふうに、コミュニケーション能力の育成に引きつけてとらえることもできる。しかし、そうした意識がある限り、詩は一つの言語材料になる。確かにそういう扱いができないことはないが、そのとき詩は論説文や新聞・雑誌の英語と変わらない扱いを受けることになり、詩の味わいは等閑視されてしまうことにもなる。詩はその背後に文化を蔵しているだけでなく、一編の詩自体が一つの文化であり、一つの言語芸術であるという認識をもつことが大切である。ちょうど小学校で日本語の詩を小学生に教えるとき表現の妙を味わうよう促すように、詩の味わいを生徒と共有することが大切になってくるであろう。そして詩の味わいとは言語表現の味わいであり、それは単なる英文解釈とは異なる次元から生まれてくるものである。

4. 詩の特質

詩の英語と「普通」の英語は何がどう違うのだろうか。当然のことながら、詩といえども、言語の本質的機能である伝達という要素はある。詩は一般の人の理解を拒絶し、目くらましをするために書かれた謎文字ではない。それどころか、詩は読まれ、理解されることを願っているものである。したがって、伝達性は詩の場合もおろそかにされてはならないし、むしろ普通の英文以上にその伝達性には注意を払わなければならない。というのは、詩は普通の言い方では伝わらないものを伝えようとするからだ。そのために、いわく言いがたい意味が暗示性として詩には漂うことになる。詩においては、いわゆる「能記」（すなわち、「意味するもの」 signifiant/the signifier）を「所記」（すなわち、「意味されるもの」 signifié/the signified）が大きく凌駕しており、普通の文章以上に意味内容が凝縮されていると言うことができる。

(「詩」を意味するドイツ語の一つは“Dichtung”と言うが、もともこの語は「凝縮する」という意味である)。言葉の表面上の意味が伝わったとしても、まだ何か分析不可能な味わいのようなものが残るのはそのためである。あるいはそれが詩を詩として成り立たせているもの、すなわち、ポエジー＝「詩的なもの」と言ってもいいだろう。ということは、字面の解釈だけで満足するわけにはいかない、つまり、英文解釈の次元とは異なる姿勢が必要だということである。

そのあたりを具体的に見るために、次の2つの英文、情報提供の英語 (informational text) と詩の英語、すなわち文学テキスト (literary text) の英語を実際に読み比べてみよう。詩の特質がいくらかははっきりしてくるだろう。単語数は Ex. 1 が 59 語、Ex. 2 が 58 語で、ほぼ同数である。

Ex. 1

Leaders of the G-8 warn North Korea against missile tests

COLOGNE, Germany - The leaders of the world's seven richest industrial countries and Russia said Sunday that they were “deeply concerned” by recent ballistic missile launches by North Korea. “We are deeply concerned about recent missile flight tests and developments in missile proliferation, such as actions by North Korea,” the Group of Eight leaders said in a statement after their annual summit. (June 20 “CNN Interactive”)⁸⁾

Ex. 2

A Girl

Ezra Pound

The tree has entered my hands,
The sap has ascended my arms,
The tree has grown in my breast —
Downward,
The branches grow out of me, like arms.

Tree you are,
Moss you are,
You are violets with wind above them.
A child — so high — you are,
And all this is folly to the world.⁹⁾

一見したところ、Ex. 1の方が難しく見えるのではないだろうか。新聞やニュースを読み慣れていない者にとっては長いむずかしそうな単語がいくつか出てくるからだ。しかし、全体の意味をつかむことはそれほど難しくはあるまい。このニュースが北朝鮮によるミサイル発射テストについてのもので、それに対してG-8がどうやら否定的な態度をとっているらしい、そういうことを年次サミット（先進国首脳会議）で述べたようだ、という大まかな意味はつかめる。なによりもニュースのタイトルで大体の内容はわかる。ヘッドラインはニュース内容の的確な

要約でもあるからだ。あるいはテキスト以外に日頃のニュースを小耳に挟んでいれば、“North Korea” や “missile tests” という語からだけでも、これは北朝鮮によるテポドンミサイルの発射実験のニュースだとほぼ見当がつく。もし次のような単語の情報があったとしたらどうだろう。

ballistic : 弾道の。launch : 発射。deeply concerned about : ～について深く憂慮する。
proliferation : 急激な増加。annual : 年一回の

先ほどのすこしぼんやりとしていた意味はより鮮明になるだろう。さらに次のような日本語に直せば、(我々日本人にとっては) 曖昧なところは一つもなくなる。もっとも「弾道ミサイル」とは何かといったことまではこのニュースではわからないが、もちろん、それはまた別の問題である。

ドイツ・ケルシー世界の先進7か国とロシアは日曜日、北朝鮮による最近の弾道ミサイル発射に「深く憂慮している」と述べた。「我々は、北朝鮮による行動など、最近のミサイル発射実験やミサイル開発の急激な増加に深く憂慮している」と、主要8か国の指導者は年に一度のサミットの後、声明を発表した。

つまり、Ex. 1 の文章の難しさはほぼ単語の意味を知っているかどうかにかかっているのである。そして、英語であろうと日本語訳であろうと、ひとたび意味がわかると、読者の知的満足は得られ、爽快な気分になる。言葉が何かひっかかりを残すこともなければ、テキストの意味を完成させるのに想像力を働かせる必要も特にない。情報伝達のテキストの場合、意味を伝える媒体である表現に注意が向けられたり、あるいはそれを繰り返し味わうということは普通なされない。では Ex. 2 の場合はどうだろうか。

‘A Girl’の英語が普通の英文と違うのはどこだろうか。多くの者が一読してすっきりしない感じを抱くことだろう。それはどこに由来するのだろうか。単語の次元にはない。単語のみを比較するなら、Ex. 1 の方が日常会話では普段使わないむずかしい多音節の語が使われているのに比べて、この詩で使われている単語は高校程度の平易なものばかりである。また文法も S + V か S + V + O の構文で、取り立てて入り組んだものではない。語順も、2 連目の “Tree you are/Moss you are” が入れ替わっているくらいで、普通の英語と何ら変わらない(実はその2行の倒置に詩人の特別な思いが反映しているのだが)。したがって、難しさは文法の次元にあるのでもない。理解を妨げるのは「木が私の中に入った」という意味にある。この意味内容が普通の常識による理解を妨げ、抵抗を生む。つまりこの出だしの1行は常識のコードをはずれた意味なのであって、まさに詩人自身が最終行で言っているように、常識コードからすれば、このテキストは「世の人々にはすべて世迷い言」としか映らないものである。したがって、何度読み返しても「何を言っているのかははっきりしない」という不安全感は消えないはずだ。もちろん日本語に直しても事情は変わらない。詩のタイトルもニュースのヘッドラインと違って理解の助けにはならない。それどころか、かえって謎が深まるばかりである。タイトルは暗示的な身振りに留まっているからだ。字面の意味の理解(これ自体は難しくはない)をなるほどと納得するにはどうすればいいか。釈然としない感覚はどうやって解消するのだろうか。

ある程度文学に親しんだ読者なら、これはどこかで読んだことのある話 — 昔の話 — 神話

だったような気がする話 ― をぼんやり連想するかもしれない。美しい娘が次第に樹木に変身していくという、どこかで読んだはずの神話が脳裏に漠然と浮かんできているかもしれない。あれは確か、太陽神のアポロだったはずだ。彼が誰か女に ― 人間の娘だったかニンフだったかに一目惚れして、彼女をどこまでも追いかけていた。そのとき逃げ切れなくなった彼女に何か事件が起こった。彼女は確か木に変身していったはずだ。娘の名前はなんと言ったか？アフロディテ？プロセルピナ？ちがう。ダフネ？そう、ダフネといった。まさにそのとおりで、この詩はその有名な、アポロとダフネの神話を下敷きにしている。

この変身物語の話はこうだ。ある日、弓弦を引き絞って遊んでいたキューピッドが、弓に関しては名手の名に恥じないアポロ神から「弓矢なんか君には似合わないよ」とからかわれる。それに腹を立てたキューピッドは仕返しをしてやろうと、最初に眼にした者に恋をし、どこまでも追い求めるという「恋心をかき立てる金の矢」をアポロに打ち込み、一方、河神ペネイオスの娘ダフネには、それとは逆の作用をする「恋心を嫌う鉛の矢」、すなわち、自分を恋して追いかける者を嫌い、どこまでも逃げようとする矢を射る。案の定、アポロはダフネを垣間見て一目で恋に落ち、どこまでも彼女を執拗に追いつける。二人の追跡と逃亡は果てしなく続き、ついに逃げ切れなくなったときダフネは父親ペネイオスに一本の木にその身を変えてくれるよう懇願する。アポロがダフネに触れようとした瞬間、彼女の変身は起こり、髪は葉に、腕は枝に、足は根に、そして体は幹に、頭は梢に変わっていき、最後には大地に根ざした物言わぬ一本の月桂樹に変じてしまう。ダフネは樹木に変身することでアポロの追跡から永遠に逃れることができたのだが、アポロの方はなおも激しくダフネを求め、樹皮の下に心臓の鼓動を感じると「その枝を、人のからだでもあるかのように、腕に抱いて、木肌に口づける」(とオウィディウスは書いている¹⁰⁾)。そしてそのダフネが変身した月桂樹をせめて自分の木とし、以後、勝利者の頭を飾る木にしようと言う。

この神話が下敷きになっているとわかれば、この詩が描いているのはダフネの樹木への変身の瞬間だと察しがつく。詩人は前半部で自らをダフネに仮託して、いわば内側から、その変身感覚を描いているのである。しかし、我々が読み取るべきは何が書かれているかではなく、いかに書かれているかであろう。その変身の瞬間の感覚を伝える言葉の力を味わい、それがどこから来るかを詩の中を探るべきであろう。前半部には感情を表す語など一切現れず、事態の変化のみを描く簡潔な表現となっている。しかし、その簡潔な表現から、変身する瞬間の感覚が妙に生々しく伝わってききはしないだろうか。それを可能にしている一つの要素が中学校で習う「現在完了形」である。そしてもう一つが、前提として成立している詩人と神話上の人物ダフネを重ね合わせるメタファー（隠喩）であり、そのメタファーを通して成り立つ内的感覚である。それが中学・高校で習うありふれた言葉に生命を吹き込み、S + V または S + V + O の簡単な構文をリアリティのある表現に変えているのである。そのことに我々はあらためて詩における言葉の力を感じるのではないだろうか。

詩の後半部で詩人は一転して、樹木に変身したダフネを崇め、恋する側の人物、すなわち、アポロになり変わる。しかし、このあたりではもうメタファーはとけかかっている、後半部の語り手はペルソナとしてのアポロなのか、それとも、相手の女性を前にした詩人自らの声なのか判然としなくなる。いずれにしても、恋する相手が樹木であることを悟った男の側からの声となる。とすると、この詩は恋愛詩ということになる。すなわち、この詩はモダニスト・パウンドによる、恋愛詩の現代における一変奏と考えていいであろう。しかし、その恋愛の質は普

通のそれに比べるとだいぶ変わっている。詩人は、愛する相手の女性が備えているかもしれない美しい魂だの美德だの女性的な優しさだの肉感的な魅惑だのといったものにはいっさい目もくれず、ただその樹木性にのみ心を奪われている様子だからだ。後半部で「(まさしく) 木なのだ、君は。苔なのだ、君は」とつぶやくのもあらためてそのことを確認しているのである。この部分における倒置が担う意味合いも、自分が愛する女性の本質をいまさらにしてはつきりと悟ったというニュアンスではなかろうか。アポロとダフネの悲恋神話は、過度の樹木志向をもったこの詩人の感覚にまことに適した枠組みを提供していたことになる。

「君」(“you”)とは誰だろうかといふ詮索したくなるが、それは詩人の伝記的事実を調べない限り明らかにならないし、たとえ、わかったところで、この詩がわかったということにはならない(また、そのようなレベルで納得すべきではなかろう)。テキストの外側のそうした事実は一応不問に付しておいてかまわない。この詩からわかることはこの詩人の中には強烈な樹木指向が潜んでいるということ¹¹⁾、そしてそれはある種の原初的なあるいは宇宙的な生命感覚に根ざした感覚であろうということ(したがって、詩人が相手の女性の中に樹木を見出したとき、詩人は同時にそこに原初的な生命を感じとっていたことだろう)、そして、そうした感覚はおそらく西洋の神秘主義にまでつながっていく類のものであろう¹²⁾ということである。ここではこれ以上深入りするつもりはないが、もし、この詩人の樹木性愛をさらに深く探ろうとすれば、この詩を言葉に即してもっと精密に分析していく必要があるだろうし、また他の多くの詩を精読することが必要になってこよう。いずれにせよ、詩に息づく言葉の力を味わうには、何度も詩そのものに立ち返らなければならないだろうし、こちらから想像力を用いて語りかけない限り、詩は何も明かしてはくれないにちがいない。

いわゆる伝達の道具として英語を見た場合、表現はできる限り透明でなければならない。意味が伝わることが何よりも大切であって、そこに曖昧さがあってはならない。表現媒体である言葉は思考の流れを止める抵抗であってはならない。新聞・雑誌・論説・会話のような情報伝達のテキストでは表現の妙よりも表現の内容に注意は向けられるのが一般的であり、大切なのは内容・情報であり、内容を盛る器としての表現ではない。

だが、詩の場合には、詩が伝えようとする意味内容と同時に、それがどういうふうに表示されているかもまた大切になってくる。すなわち、表現そのものにも注意は向けられなければならない。それ以外の言い方(表現)では、伝わらない何か、そこに詩の表現がある。表現と意味が別々にあるのではなく、表現がなくなれば、意味もなくなるといった類のものである。踊りと踊り子を区別できないように、表現と意味を区別することはできない。そこに情報伝達のテキストと文学テキストの違いがあると言っていいだろう。したがって、詩の技法¹³⁾というのは詩の内容と同等の重要性をもつ事柄なのである。言い換えれば、詩の表現は一つの抵抗である。詩的表現という抵抗に出会って、そこで読みの流れが止まり、表現について考える思考が熱を帯びてくることになる。

5. いかに教室で詩を教えるか

教室で詩を教えるときには、したがって、詩という教材の持つ意義に留意しながら、詩の特質にも生徒の関心を向けさせることが大切になってくる。特にその内容・思想・表現・技法・

感情・調子などに注意を向けさせ、詩の言語がいかに伝達のための道具としての言葉から芸術的創造のための媒体として重要な役割を担っているかを認識させることが肝要である。そのとき言葉の一つ一つが伝達のための道具という次元をこえて、一つの生命を生きていること、そしてそれらが互いに呼応し合って、詩人の内なる声を響かせていることにあらためて気付かせることが重要になってくる。それが言語に対する新しい眼を養うことにつながるのではないだろうか。

50年代にアメリカの大学で起こった、「新批評」(New Criticism)の批評原理に基づく綿密な客観的分析による読み方は、詩の批評として、あるいは詩という現象のとらえ方としてはすでに時代遅れであることは言をまたないが、中学・高校で詩を教材として教える場合、その有効性は今でも多分にあると私は考えている。そこでは、いくつかの基本的な情報を質問形式にして、詩の伝える情報を一つ一つ押さえて次第に詩の核心に迫っていくという作業がなされる。試しにその読み方で二つの詩を読んでみようと思う。ひとつはイギリス・ロマン派を代表する詩人 William Wordsworth (1770-1850) の 'The Rainbow' という短い詩であり、もう一つは今世紀のアメリカの国民的詩人としてアメリカ国民に親しまれている Robert Frost (1874-1963) の 'The Road Not Taken' という詩である。この二つはかつて高校の英語の教科書に収録されたことのある詩でもある。

5.1. ワーズワースの「虹」

まず、原詩と試訳をあげる。

The Rainbow	虹
William Wordsworth	ウィリアム・ワーズワース
My heart leaps up when I behold A rainbow in the sky: So was it when my life began; So is it now I am a man; So be it when I shall grow old, Or let me die! The Child is father of the Man; And I could wish my day to be Bound each to each by natural piety. ¹⁴⁾	空にかかった虹を見ると 心が躍る。 命の始まったときがそうであった。 大人になった今もそうだ。 年老いたときもそうでありたい。 でなければ、死んだ方がましだ。 幼な子こそは大人の父なのだ。 私の日々が自然を敬う生来の気持ちで 一日一日結ばれんことを心から願う。

この詩を理解するために、たとえば、次のような質問事項を考えてみよう。基本的な事項を確認するやさしいものから詩の主題を問うものまで、次第に内容に深く関わるような順番に並べている。

1. いま「私」はどこにいて、何をしているか。
2. 出だしの一行が現在時制になっているのはなぜか。
3. 「私」の年齢は何歳ぐらいか。どういう子供時代を過ごしたと思われるか。
4. 3-5行がすべて“So”で始まっているが、その効果としてどういうことが考えられるか。

5. 途中の “Or let me die” という短い 1 行の効果と含みはどうか。
6. “The Child is father of the Man” という一見逆説めいた 1 行の意味はどういうことか。
7. “natural piety” とはどういうことか。
8. 「虹」は「私」にとってどういう意味を持つものか。そもそも「虹」とは何を象徴しうるものか。
9. 「私」はこの世界に生きることをどうとらえているか。

もちろん、他にも質問項目は考えられるだろう。このような質問事項は教師自身が考えてかまわないが、事前に詩を精読して、自分なりの答えを用意しておくことが大切である。以下に私なりの答えを記していくが、もとより今の時点での私の解釈であり、これが唯一の正しい答えと主張するつもりは少しもない。作品の解釈が個人の読みの上に成り立つものである以上、異なる解釈が出てくるのは当然のことであり、また優劣はそう簡単にはつけられないからである。とはいえ、解釈に深浅の度合いが自ずと出てくるのもまた事実であり、そのことは銘記しておくべきだろう。

1. いま「私」はどこにいて、何をしているか。

「私」はいま戸外にいて、空にかかった虹を見ている、と答えれば間違いではないが、少しそっけなさすぎる。もっと想像力を働かせて、「私」の心の中に入り、その眼を借りて周りを見、そして同時に詩人の感情の動きも探ってみよう。「私」は小雨混じりの戸外か、あるいは雨が上がったばかりの戸外にいる（もちろん、室内にいて窓から外に広がる虹を眺めていると考えることもできるが、情景としては戸外にいると考える方が自然であり、イメージの広がりも豊かになると思う）。たとえ雨が降っていても、ちょうど天気雨のときのように、空は青く、柔らかい光があまねく広がって明るくなっているはずである。というのも虹は細かな水滴にあたった太陽光線がスペクトル状に分解しておこる自然現象だからである。つまり、虹が空にかかるには太陽の光が必要であり、我々の経験からしても虹のかかった空は不思議と明るく、そのことがまた何か希望に似た思いを抱かせるのである（そのような思いは詩人の個人的な意味に彩られて、この詩にも浸透しているだろう）。「私」はその明るい空に、いわば突然出現した大きな虹に驚き、おそらく無心に見ている。その驚きを伝えるのが “behold” という一語である。この語は聖書などでよく “lo and behold”（「見よ！」の意）という言い回しで用いられ、文語的なニュアンスを含んだ語で、理解を越えた「大いなるもの」に対する「私」の畏敬の念をこの語に「言外の意味」（connotation）として読み取ることは不可能ではないだろう（普通に使われる “see” や “look (up) at” という言い方では、この行の弱強 4 歩格（iambic tetrametre）というリズムに合わないという事情もある）。

「私」は無心に虹を見ているだけではない。心が吸われるように見つめながら、自分の心がなぜかしら喜びに踊るのを感じている。しかし、それは「私」が主体的・能動的に喜びを感じていると言うよりも、「私」はもっと受動的な状態にあり、ふと気がつくと、抑え難い喜びが存在の深みから迸り出るといった感じではないだろうか（その沸き起こる喜びを “leaps up” という語とそのリズムが過不足なく伝えている）。従属節（When 節）の主語が “I” という感覚を統合する主体を示す語であるのに対して、主節の方はより具体的に “my heart” という感覚する部位を表す語を主語にとっているのも喜びが自発的であることを示していよう。また、

この“my heart”という語でこの詩が始まっていることにも注意しよう。無意識のうちに最初に選ばれる語が見る人の視線の焦点を示し、最初に選んだ語によって現実が切り取られていくのだとすれば、出だしの一語には特権的な意味合いが込められているはずである。さらに、この“heart”[ha:rt]という語の持つ母音の印象的な広がりとのびやかさにも注意してよからう。「音象徴」(sound symbolism)という点からすれば、この響きも喜びの発現というこの1行の意味を伝えるのに貢献しているように感じられるからである。

2. 出だしの一行が現在時制になっているのはなぜか。

それにしてもなぜ現在時制が用いられているのだろうか? 「空にかかった虹を見て私の心は躍った」ではどうしていけないのだろうか。この出だしの1行が歌っているのは虹を見たときに触発された喜びであり、過去形を用いても決しておかしくはないはずである。しかも、過去形を用いることで、インパクトも強くなる。過去時制を用いた場合、そのとき初めて虹を見て、その壮大さを発見したときの経験を歌うことになる(だからインパクトは強くなる)。それに対して、現在時制では一般的な事柄を歌うことになる。実は、過去時制を用いると、後に見るように、この詩の主題と少しずれてくることになるのである。確かに、この詩は空にかかった虹を見て感動したときの思いを歌ってはいるのだが、それ以上に詩人の関心は、そのときの経験を契機にして自分という人間の本質を語ることに向かっているのである。すなわち、この詩は虹を見てそれに感動したときの少年期を思い起こし、そして自分という人間の中にある(あるいはかつてあった)自然との一体感を強調することで、「過去の自分」と「今の自分」の連続性を確認しようと努めている詩なのである。つまり、この詩は虹についての詩なのではなく、自分についての詩なのである。より一般的な次元での自己省察であるために、ごく自然に現在時制が選択されているのである。2行目の“rainbow”に不定冠詞(“a”)が付されているのも現在時制の使用と相まってその印象を強くしている。

このように考えてくると一つ疑問が出てくる。質問事項の1で、「私」はいま戸外にいて虹を見ているとしたが、その前提自体が危うくなってくるのである。というのも、一般的な自己省察であるからには、必ずしもその現場にいらなくてもその状況を仮定して詩作することも十分可能だからである。したがって、「詩人はいま本当に戸外にいて虹を見ているのだろうか?」という疑問があらためて浮上してくることになる。いや、「そもそも詩人は本当に虹を見ているのだろうか? 本当に虹が空にかかっているのだろうか?」という疑問にまでそれは広がっていく。先ほど室内にいたとするのはどうかと言ったが、あながち、それも間違った考えとは言えなくなる。しかし、それは伝記的事実の問題であり、ここでは答えようがない。あるいはそれ以上に、詩人の創作の秘密に関わる事柄であって、今ここでそのことに立ち入るだけの余裕も準備もない¹⁵⁾。また、教室では疑問のまま残しておいて、どちらとも決着をつける必要もないだろう。

3. 「私」の年齢は何歳ぐらいか。どういう子供時代を過ごしたと思われるか。

具体的な年齢まではこの詩からはわからないが、現在の「私」は一人前の大人に成長していることははっきりしている¹⁶⁾。しかし、同時にこの詩人は少年の頃の自分を今なお引きずっているとも言えるだろう。虹を見た詩人の思いは、続く3行目ですぐに「命の始まったときがそうであった」と幼かったときの記憶へと返って行くからである。ということは「私」は今感じ

ている喜びをもっと幼い少年の頃にも感じていたということである。いや、「感じていた」というのは弱すぎる言い方である。それは「感じる」というよりもむしろ「圧倒される」思いではなかったろうか。突然大空に現れた美しい虹は、いわば自然に内在する神秘的な力の突然の顕現であって、幼かった「私」は大人の今以上にその力には圧倒されていたにちがいない。それはまた少年の頃の「私」の幸福感でもあったろう。それは巨大な自然を前にしてその力に圧倒され、呑み込まれることで、力ある自然との一体感を全身で感じた瞬間であり、恐怖と恍惚感にみちた幸福の瞬間でもあったはずだ。だからこそ、その思いは「私」の内奥に深く刻印されていて、虹を見るたびにそのときの記憶が呼び起こされるのである。3行目で詩人は「命の始まったときがそうであった」と言うが、まさに幼年期に経験した幸福感は詩人の存在の中核にあり、その記憶が現在の「私」の生命の源泉となっているのである。そして詩人は大人になった今も過去とのつながりにおいてのみしか自分が生きる現在という時間の意味を見い出せないでいるのである。

4. 3-5行がすべて“*So*”で始まっているが、その効果としてどういうことが考えられるか。

“*was*” (3行目) と “*is*” (4行目) の使い分けで、過去と現在を整然と言い分けた3-4行が同じ“*So*”で始まっているのは虹に対する思いが幼いときから変わっていないことを強調し、過去との連続性を確認しているためである(各行とも行頭にある分、その確認の気持ちは強い)。しかし、なぜ確認する必要があるのだろうか。それは幼い頃に経験した喜びが詩人の幸福感の源になっているからである。そして、もう一つの理由は、詩人の中に自然の力に対する感受性が早晩衰えるかもしれないという漠とした不安があるからであろう。いや感受性の衰退という現象はすでに始まっているのではないだろうか。そのような不安があるからこそ、「年老いたときもそうでありたい」と述べる5行目も連続性を強調する“*So*”で始めているのである。それは年老いても少年の頃と変わらずに生命の喜びとともにいたいという祈りにも似た願いなのである。「そうでありたい」と訳したこの5行目の“*So be it*…”は、書き換えれば“*Let it be so*…”ということ(因みに、これはキリスト教で唱える“*amen*”の意味でもある)、正確には「そうあれかし」という意味であり、祈りに近いニュアンスを含んだ表現となっていることにも注意しておくべきだろう。3-5行に見られる生涯の三区分(幼年期・壮年期・老年期)も、まだ自分は自然の喜びに対する感覚が鈍った「老人」ではないが、同時にはや幼児ではないという詩人の認識を示しており、別の点から見れば、その三つの時代は連続していながらも、同時に断絶を孕んでいて、過去から追放される悲しみをかすかに感じさせる言い方ではないだろうか。

5. 途中の“*Or let me die*”という短い1行の効果と含みはどうか。

「年老いたときもそうあれかし」と書いた5行目の願いが一転して、もしその願いがかなわなかったらという不安に一瞬とられるのが6行目の印象的な短い一行(“*Or let me die!*”)である。もし過去との連続性が完全に断たれたら、そのときは自分を支えていた過去の幸福感はなくなり、詩人は存在の基盤を失うことになる。いまなお自分の中に生きている「少年ワーズワース」が完全に死に絶えたら、「いっそのこと死なせてくれ」とまで言いきる背後にはその不安が潜んでいると考えることもできよう。しかし、それにしても、リズムがその意味を裏切っている。この短い一行は弱強弱強のリズム(Or let me die!)となっていて、次第に弱く

なって消えていく内省的な *diminuendo* ではなく、むしろきっぱりとした決意を感じさせる。その決意の強さは前行の願いに比例しており、それが感嘆符の付加となって現れていると見ていいだろう。ということは、この一行は前行における願いを、いわば裏側から繰り返した多分に修辭的な一行と見るほうがより適當だろう。

6. “The Child is father of the Man” という一見逆説めいた1行の意味はどういうことか。

詩人の個人的な次元における経験がより普遍的な次元の思想に結晶化されていくのが7行目の「幼な子こそは大人の父親なのだ」(“The Child is father of the Man”) という逆説的な一行である。その結晶化のために、この行は詩全体の中で最も抽象的な手触りを与える一行となっている。たとえば、ここでは“Child”や“Man”に種族の代表を表す、いわゆる総稱的用法の定冠詞“the”(「…というもの」、「…なるもの」の意)が付されて、きわめて抽象的な印象を与える。“father”に至っては冠詞すら省かれて、その抽象度はさらに増している。詩を読む場合、そうした小さな文法的な点にも注意を向ける必要がある。この一行の意味するところは、これまで見てきた、このワーズワースという詩人が幼年期に対して抱くノスタルジックな憧れ、あるいは回帰願望が理解できれば、必ずしもそれほど難解な一行ではないだろう。詩人の幸福の原像は幼年期にあり、そしてその幼年期の幸福感に導かれるようにして今の自分が形成されたのであれば、いま「一人前の大人になった自分」(“the Man”)を育ててくれた「父」(“father”)はまさに「幼いときの自分」(“the Child”)であったということになる。幼年期に経験した自然との一体感が詩人の幸福の源であったとすれば、成長を促す現世の時間はその幸福の源から詩人を引き離していく残酷な神でしかない。3-5行における3つの時代区分も、人間の成長を幼年期の恩寵を喪失していく過程とみる時間感覚に他ならない。そしていま詩人が感じ始めているのもその幼年期からの失墜感であり、樂園喪失の感覚なのである。

この考え方を西洋思想の中に辿っていけば、靈魂の不滅性を主張するプラトニズムの「先在説」(“pre-existence”)、すなわち、靈魂は現世に生まれ落ちる以前、不滅性の光に包まれてイデアの世界を自由に戯れていて、現世への誕生はその光輝の喪失に他ならないとする考え方に行き着く。もちろん、このようなプラトニズムが読みとれるからといって、この詩の詩的価値がすぐさま増すわけではない。思想的価値と詩的価値は必ずしも直接的に結びつかず、すぐれた思想があるからといってすぐれた詩となるわけではないからである。詩の中に現れた思想を扱うとき、問題なのはその思想が詩の中にどれだけ有機的に溶け込み、どれだけ詩に変容しているかということである。言うまでもなく、詩は哲学ではなく、詩人は哲学者ではない。詩にとって哲学は一つの素材にすぎない。詩がすぐれているかどうかは、詩の中の思想がすぐれているかどうかではなく、詩の中にいかに強靱な思想が溶け込み、それがいかに詩的表現に昇華されているかどうかなのである¹⁷⁾。では、この詩の場合はどうか。たしかにワーズワースはこの部分の思想をプラトニズムに負ってはいらるだろうが、それは詩人ワーズワース的な意匠をまとって表現されている。その意匠こそが重要なのである。ワーズワースが自らの経験に基づいて、“the Child”と“father”と“the Man”という自分独自のイメージを用いてこの思想を語り得たとき、それはこのプラトニズムがワーズワース的に変容されたということを意味している。言い換えれば、それは詩人自身の思想に内面化されたということである。すなわち、この先在説という思想はワーズワースという一人の詩人を越えた西洋思想であると同時にワーズワース個人の思想でもあると言えよう。あるいはワーズワースは自分の考えがプラトニズムの

思想に酷似していることを知らなかったのかもしれない。そうだとすれば、ワーズワースは自分の経験からその思想を見出していったことになる。とすると、そこにあるのは影響関係ではなく、暗合ということになる。しかし、ワーズワース独自の思想であろうとなかろうと、ロマン主義に共通する「幼児礼賛」(Child Cult) という大きな文化の力は彼の感受性に気づかない形で作用していると思う。

7. “natural piety” とはどのようなことか。

最終行の “natural piety” という言い方には少し意味が曖昧なところがある。試訳では「自然を敬う生来の気持ち」と説明的に訳しておいたが、この表現は2通りの意味にとることができる。一つは「生まれながらに(自分に)そなわった敬意の念」という意味であり、もう一つは「自然に対して向けられた敬意の念」という意味である。この “piety” という語(形容詞は “pious”)は、英和辞書では「敬虔、敬神、信心、敬意」などという訳語があげてあるが(英英辞典では “the showing and feeling of deep respect for God and religion” [Longman] となっている)、いずれも宗教的なニュアンスを含んでいる語である。語源は “dutiful” という意味で、自然を信仰の対象としてとらえ、その恩寵に帰依していくことを人間本来の義務とする自然詩人ワーズワースの姿勢が見てとれる。自然のうちに育てられ、自然を神とする汎神論的な詩人の信仰態度が感じられ、その生きる姿勢を要約した語句と見ることもできるだろう。

8. 「虹」は「私」にとってどういう意味を持つものか。そもそも「虹」とは何を象徴しうるものか。

「私」が虹に特別な思いを触発されるのは、詩人の生涯において虹という現象がある突出した特別の意味を獲得しているからである。言い換えれば、虹は「私」にとって何かを象徴する記号になっているのである。しかし、このことは何もワーズワースだけに限ったことではないだろう。先に述べたように、我々は虹を見たら、ほぼ例外なく特別な感慨を抱く(だからこそこの詩人の感じる喜びにも共感できるのである)。それは驚きであったり、希望であったり、憧憬であったりする。あるいは虹は美しい謎であるが故に、それを何か善きことの前兆、あるいは天意のメッセージというふうに解釈したくもなる。いずれにせよ、虹はその意味で誰にとっても象徴性を担った強いイメージ、言い換えれば、普遍的な象徴イメージなのである(それを「祖型」(archetype) または「祖型的イメージ」(archetypal image) という¹⁰⁾)。それは我々の無意識の層に眠る人類の古い記憶 — ユングのいわゆる集合的無意識 (the collective unconsciousness) — に直接語りかける分節化不可能なイメージと言ってもいい。そしてたいていの祖型的イメージが生命や死とかかわり、多様な意味合いを秘めているように、この虹というイメージもまたそうである。試しにいま手元にある象徴辞典を引いて主なものをあげると以下のような意味がある。

- (1) アイリス＝神々の使者(ギリシア神話)
- (2) 神のメッセージ、契約、苦難の終わり、祝福、神の赦し、和解
- (3) 再生、復活、豊饒
- (4) 架橋＝愛
- (5) 慈悲

- (6) 完全性
- (7) 静謐
- (8) はかなさ¹⁹⁾

それぞれに納得のいく意味ではなかろうか。たとえば、聖書において虹が神の契約の印を表したり、神の赦しを表したりするのは、ノアの洪水の後に虹が空にかかるという印象的なイメージから十分理解できる。

虹が象徴性を獲得するのは何よりも突然現れて大空にかかるその巨大さ、美しさ、不思議さの故であろう。その力と美と神秘に対する驚きという人間の原初的感覚が虹という自然現象を一つの普遍的象徴に変えていくのである。人の手ではなし得ぬその業はなにかに人知を越えた大いなるものの存在を実感させ、またそこに無言のメッセージを読み込みたくなるのもその素朴な驚きという感情に由来するであろう。それは、いわば空に現れた大いなる存在の語る無言のメッセージであり、それを伝える神秘的な象形文字なのである。

ワーズワースの場合にも、その原初的な驚きの感覚が根底にあると言っていいだろう。彼にとって、虹は幼い詩人の前に突如顕現した自然の意志ある力であり、自然の中に隠されていた生命の現れではなかったろうか。そしてそれに圧倒された幼年期の強烈な思い出が詩人の幸福の原体験として存在の深みに刻印されたのは、まさにそのとき彼は恐怖と恍惚のうちに、生命の充溢感を覚えたからではなかったろうか。だからこそ、彼にとって虹は幼年期の幸福の象徴となっているのである。幸福というものが生命の充溢感に支えられているとすれば、それはまた強力な生命象徴であるとも言えるだろう。

象徴というものを扱うとき気をつけないといけないのは、象徴辞典に挙がっている意味項目をそのまま詩のイメージに当てはめていって恣意的な解釈を下すことである。そのような機械的な適用は決して内的理解を得られないばかりか、誤読を引き起こすことにもなりかねない。ありもしないところに、象徴を見いだしてわかったような錯覚に陥ることにもなる（事実、New Criticism の欠点の一つはその行き過ぎた“symbol hunting”にあった）。もし、作品に何らかの象徴性が潜んでいれば、それは作品自体が何らかのサインや身振りを示しているものである。詩を読むということはそうしたサインを読み取ることでもある。常に自分の目で読み、全感覚を開いて作品に関わることが重要な所以である。

9. 「私」はこの世界に生きることをどうとらえているか。

「私」がこの世の生をどうとらえているか、この一編の詩からは細かいところまでわからないが、少なくとも時間に支配された現世に生きることに満足しているわけではないこと、そしてこの世での成長を幼年期からの後退というふうにとらえ、それをやるせない思いで受け止めていると言うことはできるだろう。先ほど述べた先在説にしてもそうであるが、この世に生まれ落ちることは霊的世界からの失墜であって、大人に成長していくことはイデア界の霊的特質を失っていく過程にほかならないというとらえ方でこの世の生を見ているだろう。幸福な幼年時代を過ごした詩人はその真実をおそらく身を持って味わっているはずである。であればこそ、幼年期への絶え間ない言及が現れ、その回帰願望がノスタルジックな感情となって作品全体を包むことになる。そして詩人の視線は絶えず過去に向かうことになる。それが反転して未来に向かうとき、未来も過去との絆において連続しているようにという祈りにも似た表現になるのである。たとえば、最後から2行目の“I could wish…”という仮定法はのんきな希望ではな

く、多分に実現不可能だということを一方で意識しながらの表現であることにも注意しておくべきだろう。

以上、なるべくワーズワースの他の詩を参照しないで、この詩から読み取れそうな意味合いに限って語句や表現などにこだわりながら見てきたが、それは一つの単語の選択がそれを用いる者の現実への関わり方を無意識的に示すものである以上、詩の読者もまた具体的な言葉や表現にこだわる必要があるからである。以上はすべて私なりの分析であり、解釈であって、読む人によって捉え方や分析の仕方は違うだろう。実際の教室では生徒の理解力・関心の度合い・教師の力量・時間的制約などを加味して、幾つかは削除してもいいだろうし、逆にさらに別の質問事項を加えてもいいだろう。たとえば、同じロマン派のウィリアム・ブレイクにおける幼児の意味合いとの比較（ワーズワースとは異質なブレイクにもロマン派に共通する幼児礼賛の傾向が顕著にある）、あるいは同じ「虹」をモチーフに扱った詩（日本語の詩でもかまわない）との比較なども面白いだろう。

5.2. ロバート・フロストの「たどらなかった道」

ここでは原詩のみをあげて、試訳はあえて控えることにする。前節のワーズワースの場合、詩につけた和訳を読み、それで「詩の内容はわかった」として原詩に向かわなかった者もいたのではないだろうか。もし、そうであるなら、和訳は原詩を読む妨げにしかない。和訳はあくまでも原詩に至るための一つのステップにすぎないのであって、詩を読むこと（あるいは一般に英語を読むこと）は和訳することがその最終目的では決してない。そのことはしっかりと銘記しておくべきだろう。また、ここでは質問形式はやめて、分析的に読んでいくことにするが、基本的な分析の方法原理は「虹」の場合と同じく、New Criticism 的なそれである。

The Road Not Taken

Robert Frost

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that, the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!

Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.²⁰⁾

ロバート・フロストは20世紀のアメリカにおいて幅広い層の人々に愛読されている国民詩人的な存在である。John F. Kennedy 大統領の就任式に招かれて、詩を朗読したこともある。彼の詩は口語英語のわかりやすさで繊細な感情を歌うところにその特質があると言えよう。「詩は喜びに始まり、英知に終わる」と詩を定義するフロストの詩には決して派手さはないが、人生に対する真摯な態度が読む者の共感を生む。この詩は1915年に発表されたもので、フロスト40歳のときの作品である。

各連ごとに見ていく。まず1連目。

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

「私」は、黄葉した森の中の道を一人辿っていると、道が二手に分かれた地点にさしかかる。二つの道を同時に辿ってみたいのはやまやまだが、残念ながらそれはできない。どちらを選んだものかと思案する。長いこと足を止め、眼のとどく限り片方の道の続く先を、下草の中で曲がってついには見えなくなるあたりまでじっと眺める。以上が1連の内容である。

「黄色く色づいた森」(“a yellow wood”)という簡潔な言い方から季節が秋であることがすぐに読み取れるが、同時にこの詩において「秋」という季節は人生における秋、若い夏の騒ぎも終わり、いよいよ真剣に自分が進むべき道を選択する時期の記号としても機能している。「二つに分かれた道」が人生における重大な分岐点、そしてそこを辿る「私」＝「旅人」が人生を生きる人間の記号となっていることはすぐにわかることだろう。すなわち、この場面は一人の人間が人生の岐路にさしかかったときの状況を暗示しているのである。そのときの「私」の心の底には、重要な選択を前にした不安な思いが静かに横たわっている。長いこと佇んで道の続く先を見つめるのは、その静かな、しかし無視できない不安な思いにとらえられ、真面目にどうしようかと決めかねていることを示す身振りである。

旅人のその不安を強めているのがこの詩の場面ともなっている「森」のイメージである。「森」は象徴性の豊かなイメージ、すなわち、前節で見たワーズワースの「虹」同様、容易に分節化を許さない、いわゆる祖型的なイメージであり、森のイメージには古来から「迷い」という意味合いがつきまとっている。たとえば、ダンテの『神曲』は「われ人生の羈旅の半ばに

して小暗き森に道を迷えり」という出だしで始まり、森は現世における「迷い」の時の象徴となっている。また、エドモンド・スペンサーの『妖精女王』(*The Faerie Queene*)では未熟な赤い十字の騎士が「迷妄の森」(“Errour’s Den”)に迷い込み、その森の中心にある洞窟に潜む半人半獣の怪物「迷妄」(Errour)に倒されそうになるところから物語が始まる。あるいはD. H. ローレンスの『チャタレイ夫人の恋人』(*Lady Chatterley’s Lover*)における森(下半身不随になった夫を持つコニーがその屋敷ラグビー邸の森番であるメラーズと出会って、新たな生命と新たな自分を見出す森)を思い出してもいいだろう。人は森で道に迷い、同時に自分を見失う。そして出口の見えない迷宮にも似た閉ざされた空間をさまよいつつ、次第に自分の心の奥へと迷い込み、やがてそこに真実の自分を見出して、その後に新たな自分となって、ようやく迷いの森を抜け出すのである。すなわち、「迷いの森」は自己探求の場でもあり、それまで知っていたようで、その実、知ることのなかった内なる自分と出会う非日常の空間、いわば「心の森」(*silva mentis*)でもある。自己探求の結果、新たな自分を見いだすということは古い自分に死ぬということであり、その意味で、森は死と再生を可能にする原初的な生命の場でもある。そうした意味合いが時には宗教的意匠をまとうこともあるが、それも以上のような意味合いが「森」のイメージの根底にあるからに他ならない。ダンテとスペンサーではキリスト教的な含みが「迷いの森」のイメージに浸透しているが、フロストの場合にはそうした宗教的ニュアンスはない。しかし、それでも「迷い」という意味合いは、「森」という祖型的なイメージのもつ普遍的な意味としてこの詩にも響いている。

第1連で用いられたイメージ群を見ると、「秋」「森」「道」「旅人」といったきわめてありふれた、しかしその分だけ祖型的な次元に根ざしたイメージである。それが、たとえば同時代のエリオットやパウンドらモダニズムの詩人たちと比較すると、幾分古くささを感じさせるのだが、平易な言葉を用いて淡々とした口調で語り、日常的な情景の中に深い象徴性を浮き上がらせるところにフロスト独自の魅力があると言ってもいいだろう。

2連目。

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that, the passing there
Had worn them really about the same,

一方の道を眺め終えてから、「私」はもう一方の道 — それは最初に眺めた道と同じくらい美しい道であった — を選ぶ。そしておそらくより適切な道を選んだろう、というのも草が生えていて、人に踏みならされた形跡がなかったのだから、と思う。

結局、「私」はだれも辿ったことのない方の草深い道(最初に眺めた道とは反対側に延びる道)を選ぶ。“having perhaps the better claim”という言い方には注釈が必要であろう。“having”の主語は前行の“the other (road)”で、「(人を辿らせる)より大きな権利(資格)をおそらく備えていた」という意味であるが、ここには少し文法に無理がある。厳密につながり具合をたどっていけば、“having”の主語は、“took”の主語、すなわち、「私」と解釈するのが普通であるが、ここでは途中から“the other (road)”が暗黙の主語として“the better

claim”を支配しているのである。これは、“the other (road)”のあとにカンマを置いて、その「もう一方の道」を説明しようという意識が生まれて“as just as fair”と加えた後、さらに説明をつけ足そうとした結果、こうした文法的な無理が生まれたのだと思われる。思考の流れをそのまま写し取った、いかにも口語的な感じのする書き方である。次行の“want”は「欠けている、～がない」という意味で、“wanted wear”（頭韻に注意）とは「人がそこを歩いて踏みしだいた跡がない」ということである。片方の道は見たところ草が生い茂っていて、人の通った形跡がなかったので、それが「私」にそちらを辿らせたというのである（ここには「おそらく」（“perhaps”）という語を用いて、妙に断言を避ける言い方になっていることにも注意しておこう）。

しかし、その次には臍に落ちないことが書かれている。すなわち、詩人はこの連の最後の2行でそれまでのことと矛盾するようなことを付け加えているのである。「もっともそのこと（すなわち、踏みならされているかどうか）については、そこを行き来する人の通行で実際には同じくらいに踏みならされてはいたのだが」と。二つの道は一目見たところ違いがあるようだが、実際にはたいして違わないのである（この連では、少し断定をさせて「大体同じくらい」（“about the same”）となっているが、第3連の初めでは「等しく」（“equally”）と断定的に書かれている）。とすると、人の通った形跡がないというのは必ずしもその道を選んだ本当の理由とは言えないのではないだろうか。先ほどの「おそらく」という語の意味合いもここに関係してくる。では、「私」が別の方の道を選んだのはどんな理由からなのだろうか？何が「私」にそちらを選ばせたのだろうか？この詩の最大の謎はここにある。たとえば、教室で扱うときに生徒の一人一人に「私」が選んだ理由を聞いて見るのも面白いかもしれない（断っておくが、そこは草深くでだれも通っていなかったからというのは十分な理由とは言えない）。「私」の中の何かが「私」に一方の道を選ばせているのは確かだが、おそらく、それは「私」にもはっきりとは説明できないものではないだろうか。それはまさに「私」の運命としか言いようのないものであり、それが読者に言語化できない謎として残るのである。おそらく詩人にも明確には言えないにちがいない。私たちは無意識のうちに詩人は自分の詩のことはすべてわかっていると思いがちだが、それは読者の抱く幻想であろう。容易に答えが見いだせない分だけ、たえず「なぜだろう？」という問いが読者の脳裏に残ることになる。おそらくは詩人の人生にもこの問いは絶えずつきまとっていたのはずである。だからこそこの詩を書いたとも言えるだろう。つまり、この詩は詩人が自分の人生の原点を問い直そうとした一編とも考えられるのである。

3連目。

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

どちらの道もその日の朝にはともに変わらず、だれ一人踏んで黒くした形跡のない落ち葉の中に伸びていたと詩人は感慨深げに言う。「私」は最初眺めた道は他日辿ろうとして残してお

いた。だが、選び取った方の道がどこまでも続いているのを知り、果たしてあの分岐点に戻ることがあるのだろうかと不安になる。

「私」の感情はこの3連目で一つの高まりと見せる。“Oh, I kept the first for another day!”という1行の始めの間投詞(“Oh”)と最後の感嘆符がそれを伝える。この間投詞と感嘆符にはどのような思いが込められているだろうか。「私」はできれば二つの道を辿りたかったのである。1連目の「残念なことに身一つの旅人に二つの道は辿れない」(“And sorry I could not travel both/And be one traveler”)という個所に表明されていたのはその感情である。そこから読みとれるのは「私」の若い元気さ(のん気さ?)、人生の厳粛な事実はまだ触れていないことからくる若さであり、未熟さではなからうか。それが、道を辿っていくうちに一度選んだ道が果てしなく続くことを身をもって知り、と同時に、一つの道を選択するという意味の重さがリアリティをもって迫ってくる。そして、もう一方の道もいつか辿る日が来るだろうと思っていたかつての自分の若さや未熟さも次第にはっきりとしてくる。感嘆符にはそうした「ああ、あのとき私はまだ人生を知らなかったのだ」という悟りと、その悟りをもって未熟だった自分を振り返る思い(「だからこそ、愚かにもあんなふうにならずに残した方の道を辿る日も来るだろうなどと思ったんだ」)が込められていると言えるだろう。また同時に、その感嘆符は「私」が人生における一つの真理をある悲しみのうちに学んだということの記号でもある。一方の道を別の機会にとっておくことは不可能だということ、すなわち、二つの道を辿ることは人生には許されないという厳然とした事実。いずれか一方の道を選択したならば、もう一方は必ず捨てなければならないということ。「道を選ぶ」＝「人生を選択する」とは、すなわち、そういうことなのだという真理を「私」は学んだのである。このあたりに平明な言葉の中に人生の叡智を伝えようとするフロストという詩人の特質が浮かび上がってきはしないだろうか。学びを終えた「私」はもはや若くはない。未熟だった自分に気づいたとき、「私」は若かった自分と決別したのである。死と再生という森の祖型的象徴性は、そのような形でこの詩でも十分に機能しているのである。

4連目。

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I —
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

時制は急に未来形になり、自分が経験したこと、すなわち、3連目までに述べたことをずっと遠い将来どこかで「私」は溜息をつきながら、語っているだろうという。「ある森の中で道が二つに分かれていた、そして私は…私は人が辿った跡の少ない方の道を選んだ、それが大きな違いとなったのだ」。

ここには「辿った跡の少ない方の道」(“the one less traveled by”)と出てくる。3連目には「その日の朝、二つの道は、人が辿って落ち葉が黒くなった跡がないところに同じように伸びていた」(“both that morning equally lay / In leaves no step had trodden black”)とあった。どちらが正しいのだろうか。「私」が選んだ道は人が通った跡が少なかったのか、それとも

どちらとも人が踏み歩いた形跡はなかったのか？もし、人の通った跡が少ない道を選んだのなら、なぜ自分の選択に自信が持てないのか？なぜ、ここには悲しみの調子が漂うのか？少し先走ったようだ。一つずつ丁寧に見ていこう。

詩人は、詩人が今いる現在を飛び越えてはるかな未来に思いを馳せ、自分が歩いてきた人生を選択した瞬間について語っている自分を夢想する。しかし、なぜかそれは「溜息まじり」(“with a sigh”)なのである。なぜ溜息をつくのだろうか。人の辿った跡のない道を辿るということは、すなわち、自分なりの人生を切り開いていくということであり、もっと自信を持っていいはずなのに、なぜため息をつくのか。それは詩人は自分が選んだ道に自信が持てないからである。いや一応の自信はあるだろう。だが、果たして本当に正しい選択だったのかという思いが詩人から離れないのも事実だ。つまり、もしあのとき最初に眺めた方の道を辿っていたら（別の人生を送っていたら）という思いが、いまなお消えないでいるのだ。それが不可能なことは知りすぎるくらい知ってはいるが、それでもそう思わずにはいられないのである（それは人間誰しもふとした折りに一度ならず思うことだろう）。ここでこの詩のタイトルの持つ意味合いが浮かび上がる。この詩のタイトルは「たどった道」(“The Road Taken”)ではなく、「たどらなかった道」(“The Road Not Taken”)、すなわち、自分がたどらなかったもう一方の道に焦点が合っている。つまり、「私」は自分が「たどらなかった道」(自分が生きなかった人生)が心にかかって仕方がないのである。そして、もはやその道をたどることはできないのだと思うときそこはかかない悲しみが詩人を襲う。したがって、最終行の「そしてそれ（人の辿った跡の少ない方の道を選んだこと）が大きな違いとなったのだ」という部分も、選択に間違いはなかった、だが、完全に正しかったとも言いきれないのでは？というかすかなためらいがその背後から響いてくるのである。下から3行目で、「そして私は…」(“and I –”)と言いかけてためらいがちに一旦言葉を切る、その言い淀みにもそうした思いが込められているだろう。

ここでもう一度二つの道に違いがあったのかどうかについて、別の観点から（最終連で用いられた未来時制との関わりで）考えてみよう。まず道の描写について整理すると、2連目では次のように描かれている。

Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that, the passing there
Had worn them really about the same,

というのもその道は草深く踏みならされていなかったからだ。
もっともその点では、二つとも実際には人の行き来で
同じくらいに踏みならされてはいたのだが

矛盾はすでにこの時点で現れている。踏みならされていたのかいなかったのか、まずそれがはっきりしない。そして、二つの道に違いがあったのかどうか。“it was grassy and wanted wear”の部分では比較級は使われていないので、二つの道の違いははっきりとは出ていないが含みとしては違いがあるような印象を与える。すぐあとには「ほぼ同じくらい（踏みならされていた）」とあり、続く3連では2連目の最後を受けて（2連目の最後と3連目の初めは続いている）

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.

そしてその朝二つの道は同じように落ち葉の中に延びていた、
その落ち葉を踏んで黒くした跡は一つもなかった。

二つの道とも「等しく」(“equally”)人の通った形跡がなかったことが明言される。そして第4連目、すなわち、この詩の最後では

Two roads diverged in a wood, and I —
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

二つの道が森の中で分かれていた。そして私は—
私は人が辿った跡が少ない方の道を選んだ。
それが大きな違いとなったのだ。

と、今度は比較級を用いてはっきりと「(「私」が選んだのは)人の辿った跡がより少ない方の道」(“the one less traveled by”)であったと、二つの道に違いがあったことが明確に書かれている。つまり、

- ① (選んだ)道は草深く、人の辿った跡がなかった
- ② しかし、その点では二つの道はほぼ変わりなく踏みならされていた
- ③ とともに等しくそこを通った人の跡はなかった
- ④ 「私」は人の通った跡の少ない方の道を選んだ

と変化している。こうした矛盾する表現のために「私がたどった道」は、人が踏みならした跡に関して、「私がたどらなかった道」と違いがあったのかどうかははっきりしなくなる。この表現のゆれは何を意味するだろうか。

ところで、この詩を書いたときの詩人はどのような状況にいるのだろうか。詩人は今、自分の選んだ道を辿っていき、もはや引き返せない地点まで行き着いたその時点から自分が辿った道を選んだ時のことを振り返って書いている。つまり、片方の道を選んだことはすでに遠い過去のことになっていて、それを思い返しながらか書いているのである。その意味で、この詩は多分に自伝的であり、それがこの詩にメタポエム的な身振りを与えてもいるのである。自伝的と言ったが、この詩で書かれているそのままのことが実際に起こったと考える必要はない。むしろ、寓意的な次元での自伝的と言った方がいいだろう。つまり、詩人は自分が歩いたそれまでの人生を異化し、一つの物語として見ようとしているのである。別の言い方をすれば、「私」が人生の選択をおこなった時のことを一つの「寓意」(“allegory”)に仕立てようとしているのである。

その寓意化を何よりもよく示しているのが4連目で突然現れる未来時制の使用である。詩人はいつかどこかで「二つの道が森の中で分かれていて、私は(と言って、ここで一瞬ためらう)、私は人の通った跡の少ない方の道を選んだのだ…」と語っているだろうと言う。しかし、ここ

には語る相手は明示されていない。詩人は誰に向かって語っていると想像しているのだろうか？ 不特定の「誰か」、おそらくこの詩の読者であろう。あるいはまた語っている時点も「いまからずっと先」と言っているが、原文の“ages and ages hence”（「何時代も何時代も先の未来」）という言い方は実にはるかな未来を感じさせる言い方である。さらに、場所も不定の「どこか」（“somewhere”）である。こうした曖昧さは、自分の人生における選択の瞬間を一つの物語に、一つの寓意にしようとする意識から生まれている身振りと言っていだろう。

とすれば、寓意化されて語られる最後の3行の部分には、自分の選択をなんとか正当化しようという意識が働いてはいしないだろうか。そこに出てくる「人の辿った跡がより少ない方の道」という言い方には寓意化に伴う単純化と正当化が作用してはいないだろうか。さらにそれにつけ加えた「そしてそれが大きな違いとなったのだ」という最後の1行には、自分の選択は正しかったと、何とか自分を納得させようとする意識が読み取れないだろうか（完全に自分を納得させきれないのは前に見たとおり、「そして私は…」（“and I—”）という個所の言い淀みやためらいに現れている）。寓意化するとは単純化するということでもあり、最後の3行で語られる「（自分の選んだのは）人の辿った跡がより少ない方の道」とは無意識のうちに過去を単純な形に歪曲しようとした結果ではないだろうか。そして自分の過去を寓意に歪曲しようと努めながら、その歪曲を完全に許さないのが2行目の終わりから3行目の初めにかけての「もっとも人が踏みならした跡については実際にはたいして変わりがなかった」という、こっそりと付加された部分ではないだろうか。おそらく、どちらの道も実際には変わりがなかったのではないだろうか。たとえ、違いがあったとしても、それはきわめて精妙なもので、どこがどうとははっきりとは言えないものであったろう。詩人はその言語化できない微妙な違いを直感的に感じとっていたのではないだろうか。そのことが、「二つの道が同じようだった」となったり、「他方が少しだけ人の行き来した跡が少なかった」となったりする微妙な表現のゆれとなって現れているとは言えないだろうか。その表現のゆれはまたこの詩人の誠実さの表れでもある。あちこちで現れる曖昧さやためらいや淀みはまたこの詩人の誠実さの証明でもあるのだ。もし、この詩を人間の人生の寓意（アレゴリー）として解釈することができるとすれば、それはそうしたためらいや不安や微妙な心理をそのままの形ですくいとった上で成り立っている寓意と言うべきだろう。

結局、森の中で分かれた二つの道に違いがあったのかどうかは決定的な判断は下せない。また「私」がなぜ片方の道を選んだかの真の理由もわからず、依然謎は謎として残ることになる。私はそれでかまわないと思う。人生のすべてが言語化できるわけではないのだから。私としては、先に述べたことの繰り返しになるが、「私」が片方の道を選んだ真の理由 — おそらく当の詩人すらも明確に説明できないだろう理由 — は、そのとき詩人に聞こえてきたダイモンの声の導きによるもの、すなわち、詩人の運命としか言いようのないものと言うしかない。

以上、英米の二つの詩を New Criticism 的なアプローチで分析しながら読んできたが、分析して能事終われりというわけではない。詩の分析はあくまでも詩が読者に与える抵抗を一つ一つ解きほぐして、それらを取り除いていく作業にすぎない。その作業は読者の知的参加・感情的参入を必要とし、細部の意味合いを検討していく過程で知らず知らずのうちに詩人の魂との対話を促し、それ自体面白い作業ではあるが、最終的には分析して細かく見ていったものを総合して全体から受けるインパクトに戻り、それを味わうことが大切であろう。

6. 教室で詩を扱うときのポイントと注意点

実際に教室で詩を扱うときには教師の関心・英語力・感受性・文学的経験にかなりの部分が左右されるが、いくつか基本的を押さえておくべきポイントがある。

1. 作品の選択

教材として詩を用いる場合、まず作品の選択が重要になってくる。中学校と高校では知的発達、関心の度合い、英語学力の差などから自ずと選定の基準は違ってくるのは言うまでもない。ある程度作品としての評価が定まり、スタンダードになっているものから取り上げていく方がいいだろう。それらは英語圏ではよく知られたもので、詩人の特徴をよく表している場合が多いし、注釈書や参考書も国内外で入手しやすい。しかし、作品としてはすぐれていても長すぎるのは教室で扱うには適さない。

○中学校の場合：

単純で素朴なもの、語彙数が限られ、身近なもの、そして英語という言葉（言語）の楽しさを知るようなものが適切である。たとえば、マザー・グースやR. L. Stevenson の *Children's Garden of Verse* などはどうだろうか（実際、マザー・グース・ライムが収録されている教科書は多い）。特に、英米人の生活に根ざしたマザー・グースは、教え方次第では英語文化における生活感覚やものの見方、あるいはまた言語感覚や表現の面白さを十分知ることができるはずである。

○高校の場合：

知的要素と感情的要素が入っていて自分の状況に引きつけやすいもの、すなわち、共感できる内容をもったもの、そして幾分かの思想的要素がある方が望ましいだろう。たとえば、以下のようなものは高校で十分に扱えるものだろう。

人生についての洞察を含むもの（e.g. R. Frost, W. Whitman, A. E. Housman, etc）、

恋愛の感情を歌ったもの（e.g. Emily Dickinson, Robert Burns, etc）、

若々しい決意を述べたもの（e.g. W. B. Yeats's 'The Lake Isle of Innisfree', etc）

自然の美や力への感動を歌ったもの（e.g. W. Wordsworth, John Clare, etc）

2. 朗読の重要性

詩はその音楽性にその生命の多くを負っている。たとえば、現代の吟遊詩人と言われたディラン・トマス自作の朗読を聞いてみるとよい。意味はわからずとも詩に息づく生命のようなものに身震いするはずだ。詩は声にだして暗記するほどに朗読させることが重要である。朗読することによってその詩のリズム、さらには英語のリズムを体得することになる。ただし意味を無視して機械的に暗記させるのは、記憶のための記憶となって苦痛であろう。意味を十分理解して、作者の思いが自分の思いとなり、その思いが音声という形をとって現れるようにすることが望ましい。そのためには意味を十分理解しておくことが前提となる。朗読の一つの工夫として教師が例を示す、つまり、教師が自ら朗読して詩の生命が言葉に宿ることを例証してみせることも大切であろう。あるいはネイティブスピーカーの朗読を、できれば肉声で、聞かせるのもよい。そうすることによって「詩的なもの」（ポエジー）が言葉をとおしてたち現れてくるという実感を味合わせよう。

3. 芸術作品としての詩

詩を単なる伝達性のみの観点から見ない。一個の完結した芸術作品として、いわば、立体的に鑑賞することが大切である。そのためには単語の一つ一つ、イメージや言葉の身振りに十分な注意を払い、読む側の想像力を働かせることが求められる。あるいはまた英文解釈の対象としてとらえないことも重要である。その意識がある限り、日本語に訳すという作業が付随的に現れることが多い。詩を読む場合、日本語に訳すことが最終目的ではない（詩を翻訳することは特別な才能を要する高度な作業である）。先にも言ったように、訳すことは原詩の意味に近づくための一つの作業以外の何者でもない。

4. ディスカッションの意味による発掘

主題や作者の思いやものの見方について生徒一人一人がどのように感じ、考えるかをディスカッションすることが大切（これは国語の詩の授業と基本的に変わらない）である。作者の思いを正面から考えることで、生徒と作者は同じ地平に立って対峙することになる。そのとき生徒は詩人と対話しているのであり、さらに言えば、その時まさに異文化を体験しているのである。異文化体験・国際理解とはいえ、仰々しいものではなく、もっと身近なものであり、固く構えることはないと思う。一編の詩を読むこと自体が、すなわち異文化体験なのである。もちろん、ディスカッションを行っても「わかった」という感覚が得られないかもしれないし、逆にかえって混乱してくるかもしれないが、完全な理解に到達できなくてもかまわない。詩は読み返すたびに新しい意味を見せてくれるところがある。そこに、時間によって腐食しない詩の生命が宿っていると言ってもいい。すなわち、解釈者の年齢・経験・知識・想像力に応じて意味は増減するのである。すっきりしない気持ちをいつまでも忘れないことが大切である。成長とともに共感できるときが来ることもある。

5. 中高生に英詩を作らせることの是非

最後に蛇足として中高生に英詩を作らせることの是非について私の意見を書いておく。何事であれ、自ら試みることによってそのことの難しさや価値がわかる。その意味では自分で詩を書こうと試みることによって、英詩の特質や英語という言語の特質がいかに英米人の思考や感受性の中に浸透しているか（同時にいかに日本人が日本語の思考や感受性に染まっているか）を再認識できるが、それ以上のメリットはないと私は考えている。なぜか。

1. 生徒の英語力の問題。単なる英作文とはちがう。
2. 生徒の思考・感受性・生活の中への、英語の浸透度の希薄さ。
3. 自己満足だけの偽物を大量生産してもあまり意味はない。

中学・高校の英語教師が英詩の研究者である必要はもうとうないが、詩を教室で扱うためには教師自身がいくぶんなりとも英語の詩に親しんでおくことが望ましいし、あるいは少しでも関心を持っておくことが大切である。しかし何よりも大切なことは、詩という内容豊かな教材を敬遠しないことである。教室で詩を扱うにはそれなりの覚悟がいるのは事実であるが、教師が英語の詩を敬遠して扱わなくなれば、生徒が詩に触れる機会がなくなるのは目に見えている。それは英語という言語及び英語文化の諸相を知るという英語教育の大切な役割、いわゆる「異文化理解」という外国語教育の重要な目的から見たら大きな損失であろうと思う。

最 後 に

以上、教室で詩を扱うことに関してその意義や扱い方について私なりの考えを述べてきた。私は決して「実践的コミュニケーション能力」の養成に異を唱えているわけではない。国際社会の中で自分の立場を主張することが求められている今日、そのための姿勢と能力を育成していくことは外国語教育のきわめて大切な使命であることは論をまたない。AETなどを大いに活用し、集中的に時間をたっぷりかけて、徹底して実際の役に立つ英語能力を生徒たちの一人一人が身につけることを願っている。そのためには時間と費用と労力を惜しんではなるまい。できれば1クラスの生徒数をせめて20人に押さえることが望ましいが、経済原則でしか物を考えない今の文部省にそんな気はさらさらなく、それは現状ではあきらめざるを得ない。それでもそうした状況の中で「実践的コミュニケーション能力」が一応満足のいく段階まで到達したとき新たな目標として何が出てくるだろうか。あるいは、そもそも人間は実用主義だけで満足できるものなのだろうか。未熟な中高生ではあっても、いや未熟であるからこそより素朴に、精神的なものや人生の叡智に対する本能的な憧れに似たものがあり、またそれらを受け入れる素地もそれなりにあるのではなからうか。そう考えたとき、私は最近読んだ『日本語練習帳』の中で国語学者の大野晋氏が閑談として書かれている次の文章を思い出す。少し長いが引用する。

東京大学で上代文学の講義をされていた五味智英先生は、私の旧制高等学校の先生です。その縁で先生と『万葉集』の注釈のため数年いっしょに研究したことがあります。その途中に、古い注釈書の文章で自分に読めない字があったとき、漢和辞典を引かないで直接先生にうかがうと、先生は読めた。そんなことが二、三回ありました。先生と自分とは漢字の理解の幅が違うなあと思ったことでした。先生と私との年の差は十一年です。ところが、五味先生の十二年年上の麻生磯次先生は、江戸時代の水墨画の賛の漢文をすらすらとお読みになりました。五味先生にはそれはむずかしいとのことでした。麻生先生より、十年ほど年上の安倍能成先生は、漢詩を作ったりなさったようです。麻生先生はそれはおできになりませんでした。つまり、漢字・漢文の能力は安倍・麻生・五味・大野と十年ずつぐらいの隔たりで、一步一步落ちていたのです。

それでも私は中学・高校・大学で漢文を学びました。高等学校の漢文の入試問題は、返り点もない漢字だらけの、白文の文章でした。中学で『論語』『孟子』、大学では『孫子』。孫子の兵法など、とても面白いものでした。また、『論語』や『孟子』には、人生に対する深い洞察の示された文章がたくさんありました。日本人はそれによって人間を見る眼、人生を見る眼を養ったのでした。今の若い人たちは、私たちの十分の一も漢文を学んでいません。漢文に代わって、「こんにちは」「さようなら」にあたる英語が聞き取れる方が大事だとされているようです。それはそれで大事ですが、英語の文章で、漢文に代わる内容が与えられているのかどうか。『論語』などに示されている人間存在や人生についての智慧あるいは達見は、若い時期には深くは分からないものです。しかし年とともにその意味がよく理解されるようになります。今日の英語は漢文に代わってそれを与えているでしょうか。²¹⁾

私はこの文章を読んで、大げさに言えば、文化の衰退に対する恐怖を覚えた。実用性一点張りの英語では、大野氏が言われる「人間を見る眼、人生を見る眼」を養うことなど望むべくもな

いだろう。大野氏の懸念を古い教養主義者の意見とするのはたやすいことだが、外国語を学ぶ限りは外国の文化・叡知・思想にいくらかなりとも触れることは極めて重要なことであろう。そのときに浮上してくるのが新しい英語教育の目的から次第に切り捨てられつつある従来の文学教材ではないだろうか。そしてそれは実用主義の英語を側面から補って英語という言葉の多様性と英語文化の奥行きを伝える重要な役割を担っているのではなかろうか。

注

- 1) 平成元年度の学習指導要領では次のように目的を定めている。

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。(中学校)

外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める。(高等学校)

- 2) 調査した教科書は、中学校は3種類(*Sunshine English Course 1, 2, 3, New Total English 1, 2, 3, Columbus English Course 1, 2, 3*)、高校は「英語Ⅰ」が2種類(*New Horizon English Course 1, The Crown English Series 1*)、「英語Ⅱ」が1種類(*New Horizon English Course 2*)、「リーディング」が2種類(*Phoenix Readings, Why English Reading*)。したがって、網羅的ではないので本文にあげた数字はあくまでも概数であるが、ほかの教科書もだいたい似たような傾向ではないだろうか。なお調査結果は参考を参照。

- 3) *Sunshine English Course 2* (p. 60) に収録されている‘The Swallow’の詩人名がChristina Rossettiとなっている。正しくはChristina Rossetti。たまたま細かい活字で印刷されているので、見落とされたのであろう。ただし、私が調べたのは平成4年度版で、平成8年度の新版では、この詩そのものが削られていて、代わりに同じ詩人の別の詩(よく知られた‘The wind’)が別の頁に採られている。そこでは詩人名は正しいつづりで表記されている。

- 4) 考えてみれば、これはかなり質の高い国語教育ではないだろうか。もちろん私は今の生徒たちの国語力が全般的に低下していることについて批判があるのは承知しているが、それでもこれほど低年齢の生徒にきちんとした詩を読ませて、それを本格的に分析検討していくというのは一応誇りに思っているのではないと思う。

本学に外人教師として赴任していたアメリカ人に小学校で詩を教わったことがあるかどうかと電子メールでたずねたところ、答えは「皆無」ということであった。これは特別な例であろう。本人は詩を読ませることの重要性は認識していた。また、その友人は大学で、「新批評」的な分析方法で詩を読む訓練を受けたということで、そのときの質問事項などを細かくメールで教えてくれた。相互の意思疎通こそが何よりも大切な多民族国家に比べると、日本は詩を教える環境としては恵まれていると言えるのではないだろうか。

- 5) Jo Ann Aebersold and Mary Lee Field, *From Reader to Reading Teacher* (Cambridge University Press, 1997) p. 157.

- 6) Ibid., pp. 157-8.

- 7) John Dover Wilson (ed.), *The New Shakespeare: The Sonnets* (Cambridge U. P., 1976), p. 60.

- 8) 電子メールマガジン「2パラグラフで英字新聞を読もう!」1999/06/21号

配給元: インターネットの本屋さん『まぐまぐ』(<http://www.mag2.com/>)

発行元: 「2パラグラフで英字新聞を読もう!」編集部

- 9) T. S. Eliot (ed.), *Ezra Pound: Selected Poems* (Faber and Faber, 1973), p. 75.

- 10) オウィディウス (中村善也訳)、『変身物語 (上)』(岩波文庫) (岩波書店、1987), p. 37.
- 11) この詩はPoundの若い頃の佳作だが、同じ頃の詩に “The Tree” という詩があり、そこでも自らを森の中に立つ一本の木になぞらえている (“I stood still and was a tree amid the wood, / Knowing the truth of things unseen before:”). なお、樹木志向を歌ったパウンドのいくつかの詩は、イマジズム運動の盟友であり、彼が婚約したこともあるH. D. (Hilda Doolittle)に捧げた未公開の詩集『ヒルダの本』(Hilda's Book)に収められている。また彼はH. D. を「ドリュアス」(Dryad 木の精)と呼んでいたという。
Peter Brooker, *A Student's Guide to the Selected Poems of Ezra Pound* (Faber & Faber, 1979), p. 42.
- 12) 富士川義之、「樹木の神秘主義—パウンド」(『ユリイカ』特集 神秘主義 1983年6月号) (青土社、1983) p. 69.
- 13) この詩で用いられている、神話を下敷きにした技法は引喩 (“allusion”) という手法だが、他にも言語表現の面における考察すべき詩の特質としては次のようなものが上げられる。
形式 (form) —その遵守と逸脱、調子 (tone)、韻律 (metre)、律格 (rhythm)、イメージ (imagery)、暗示性 (suggestiveness)、喚起性 (evocativeness)、比喩 (figure of speech)、パターン (pattern)、反復 (repetition)、各種修辞法 (rhetoric) 等々。
- 14) Thomas Hutchinson (ed.), *Wordsworth: Poetical Works* (Oxford University Press, 1988), p. 62.
- 15) ワーズワースの有名な ‘Daffodils’ という詩は湖のほとりを一人さまよっているとラッパ水仙の群生している場所に出くわし、そよ風にふるえる水仙たちを一心に眺めるという内容の詩だが、実際に経験した時からしばらく時を隔てて書かれていることがわかっている。詩の内容が現実の経験そのままでないことはよくあることで、別に驚くことではない。そのズレ自体が詩人の文学創造の特質を垣間みる面白い視点を提供することにもなるが、それはもはや文学批評の領域に入っていくことになり、ここでそうした根元的な文学創造の問題に入るだけの余裕はない。とりあえず、ワーズワースが自らの詩論として「詩は力強い感情の自発的な発露であり、その源は静寂の内に想起された感情にある」 (“poetry is the spontaneous overflow of powerful feelings: it takes its origin from emotion recollected in tranquillity”) という考えを抱いていたことだけを参考としてあげておく。
- 16) ワーズワースがこの詩を書いたのは1802年の3月で、そのとき彼は31歳 (あと一ヶ月ほど32歳) であった。ただし、New Criticism の考えでは、詩を鑑賞するに際して、テキスト外のこうした伝記的事実はさしあたり知らなくてもかまわないとする (そのあたりに New Criticism の限界がある)。この頃ワーズワースはロンドンを離れて湖水地方で隠遁者のような生活をしていた。以下の文参照。
“Wordsworth himself called his way of life a ‘retirement’, but in his case the flight from the centre to the periphery of England served also to cement a pact which he had made with his own childhood. The man of thirty-two recognized the child brought up in the Lake District as his ‘father’.” (John Purkis, *A Preface to Wordsworth* (Longman, 1979), p. 109)
- 17) このあたりの哲学と詩の関係については T. S. Eliot の批評的エッセイ “Shakespeare and the Stoicism of Seneca” などを参照。
- 18) わが国における New Criticism 的分析批評のもっとも優れた実践者で、John Donne や Andrew Marvell 等の研究で輝かしい成果を上げられた川崎寿彦氏は「＜古形態＞ (archetype) は普遍的象徴なり」と定義しておられる。
川崎寿彦、『分析批評入門 (新版)』(明治図書、1989)、pp. 220-1.
なお、この本は名著である。長らく絶版になっていたが、現場の教師からの熱い要望によって復刻された。明快にして説得力に富む。ぜひ一読を薦める。
- 19) Ad de Vries, *Dictionary of Symbols and Imagery* (North-Holland Publishing Company, 1981), p. 380.

20) Ian Hamilton (ed.), *Robert Frost: Selected Poems* (Penguin Books, 1973), p. 77.

21) 大野晋、『日本語練習帳』(岩波新書)(岩波書店, 1999)、pp. 41-2.

参考：教科書に掲載されている英語の詩と歌。

1. 中学校のテキストブック

Sunshine English Course 1 (開隆堂出版：青木昭六ほか 32 名・平成 4 年)

song : 5 (*The Alphabet, Good Morning to You, We Wish You a Merry Christmas, I Like Coffee, You Are My Sunshine*)

poem : 2 (English translation of *Journey of the Wind* by Tomihiro Hoshino)

Sunshine English Course 2

song : 4 (*This Land Is Your Land, Silent Night, Yesterday, Waltzing Matilda*)

poem : 2 ('Rain' [Mother Goose], 'The Swallow' by C. Rosseti (sic))

haiku : 2 (*The old pond*)

Sunshine English Course 3

song : 4 (*We Are the World, Sukiyaki - My First Lonely Night, Clementine, Auld Lang Syne*)

poem : 1 (English translation of 'Remember the Past' by Sankichi Toge)

New Total English 1 (秀文出版：中島文雄ほか 21 名・平成 5 年)

song : 4 (*The ABC Song, Good Morning to You [Happy Birthday to You], Turkey in the Straw, Old McDonald Had a Farm*)

poem : 1 ('Our Planet' [anonym])

New Total English 2

song : 2 (*Home on the Range, Waltzing Matilda*)

poem : 1 (*A Year Ago* [anonym])

New Total English 3

song : 3 (*Climb Ev'ry Mountain, Do Re Mi, Auld Lang Syne*)

poem : 1 (*Arbor Day* by D. R. Thompson)

Columbus English Course 1 (光村図書出版：東後勝明・松野和彦ほか 9 名・平成 5 年)

song : 3 (*Ring-a-Ring o' Roses, Yellow Submarine, Sing*)

poem : 2 (*Ring-a-Ring o' Roses* [Mother Goose], *One, two* [Mother Goose],)

Columbus English Course 2

song : 1 (*You've Got A Friend*)

poem : 2 (*Humpty Dumpty* [Mother Goose], *Zebra Question* [anonym])

Columbus English Course 3

song : 3 (*Danny Boy, Love, I Just Called to Say I Love You*)

poem : 1 (*Don't Be Afraid to Fail* [anonym])

2. 高等学校のテキストブック

New Horizon English Course 1 (東京書籍：小池生夫ほか 21 名・平成 7 年)

song : 3 (*Stand by Me, Honesty, Let It Be*)

poem : 2 (*Dreams* by L. Hughes, *The Oak* by A. Tennyson)

New Horizon English Course 2

song : 3 (*Bridge over Troubled Water, Imagine, The Rose*)

poem : 2 (*The Orange Tree* by Judith Wright, *Neither Out Far Nor In Deep* by R.

Frost)

The Crown English Series I (三省堂：本間長世ほか7名・平成6年)

song : 4 (*Red River Valley, Danny Boy, Home, Sweet Home!, If a Body Meet a Body*)

poem : 2 (*The Year's at the Spring* by R. Browning, *Last Night I Had the Strangest Dream* by Ed McCurdy)

New Horizon English Writing

song : 0 poem : 1 (*This is the house that Jack built* [Mother Goose])

The Crown English Writing (三省堂：松坂ヒロシほか4名・平成7年)

song : 0 poem : 0

Phoenix Readings (開隆堂：九頭見一士ほか4名・平成6年)

song : 0 poem : 2 (two nonsense rhymes)

Why English Reading (学校図書株式会社：池永勝雅ほか5名・平成6年)

song : 0 poem : 4 (Mother Goose Rhymes : *Humpty Dumpty, Doctor Fell, Tweedledum and Tweedledee, Jack and Jill Went up the Hill*)

Laurel Oral Communication A and B (三省堂：田辺洋二ほか4名・平成6年)

song : 2 each (A : *Home on the Range, Deck the Halls* B : *Little Brown Jug, Auld Lang Syne*)

poem : 0

The New Age Communication (研究社：荒木一雄ほか4名・平成7年)

song : 0 poem : 0