

英詩研究における形式的読解と詩作を通じた英語教育 —教職課程認定新コアカリキュラムを踏まえて—

木 谷 巖

帝京大学教育学部教育文化学科 〒192-0395 東京都八王子市大塚 359 番地

要 約

2020 年度以降新たに施行される、次期学習指導要領の中学・高等学校における英語教育の指導力強化を目的とした新コアカリキュラムでは、学習指導要領等改訂のポイントで示された「知識および技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」といった「3つの資質、能力」を根底に置き、英語教育における「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」という「5つの領域」を統合した言語活動の指導法を身につけることに加え、そのためにも「各領域を支える音声、文字、語彙・表現、文法の指導について基本的な知識と技能を身に付ける」ことが必要であると記されている。本稿では、新コアカリキュラムで求められる学習項目 1「文学作品における英語表現」の学習と理解に焦点を絞り、2017 年 3 月の時点で出された新コアカリキュラム案を同年 4 月より先行して取り入れた英語圏文学の授業実践研究を一例として紹介する。それは、定型詩の韻律分析（とりわけ歩格 metre）と音象徴（sound symbolism）を重視した形式と内容のインタラクションを主眼に置く精読と、そこで学んだ事柄の応用編としての詩作体験である。本稿では、文学的英語表現の技巧やリズムを学び、その延長として「形式と内容を一致させた」詩作に挑戦するという授業実践が、新コアカリキュラムにおいて求められる能力の向上に資する結果をもたらしたこと、また、そこから生まれた新たな学びの可能性について、授業アンケートの結果も参照しつつ論じる。

キーワード：英語教育、英詩研究、詩作授業、音象徴、精読

1. 研究の目的

2020 年度以降新たに施行される次期学習指導要領（中・高等学校）における英語教育の指導力強化を目指し、2017 年 3 月、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（第 4 回）」において英語教員養成のコアカリキュラムの具体案「教員養成・研修外国語（英語）コアカリキュラム【ダイジェスト版】（参考資料 3）」が出され、2017 年 7 月 3 日に開催された教員養成部会（第 98 回）で配布された資料 6-1（「外国語（英語）コアカリキュラム案」）において、その内容はほぼ確定となった。新コアカリキュラムが従来の学習指導要領とまったく異なるというわけではない。¹ だが、今回の改訂にあたり、学習指導要領等改訂のポイントで示された「知識お

よび技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」といった「3つの資質、能力」が根底に置かれ、そのうえで英語教育における「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」という「5つの領域」を統合した言語活動の指導法を身につけることが目指されており、その一環として「各領域を支える音声、文字、語彙・表現、文法の指導について基本的な知識と技能を身に付ける」ことが必要であると記されている（「外国語（英語）コアカリキュラム案」項目 1. [2]）。

また、コアカリキュラム案項目 2. [1]「英語科における専門的事項」において、「英語文学」は、下記のとおり、依然として重要視されている。

¹ 昭和から平成にかけての、日本における英語教育と学習指導要領の変遷の概要については小泉（2001）を参照。また、新コアカリキュラムの現状分析については臼倉（2017）および馬場（2017）を参照。

3. 英語文学

【全体目標】

英語で書かれた文学を学ぶ中で、英語による表現力への理解を深めるとともに、英語が使われている国・地域の文化について理解し、中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる。

【学習内容】

◇学習項目

- 1 文学作品における英語表現
- 2 文学作品から見る多様な文化
- 3 英語で書かれた代表的な文学

◇到達目標

- 1) 文学作品において使用されている様々な英語表現について理解している。
- 2) 文学作品で描かれている、英語が使われている国・地域の文化について理解している。
- 3) 英語で書かれた代表的な文学について理解している。

(「外国語(英語)コアカリキュラム案」項目 2.[1])

新コアカリキュラムの施行に際し、もうひとつ注目すべきは、上記のような英語文学の専門教科に教科指導法の要素がクロス・オーバーしてくるという点である。そこでおそらく生まれるのが、英米文学者が英語教育の指導法に対してゆたかな知見を持っていないのではないかという疑念であろう。

はたしてそうであろうか。ただ学校現場にいた経験があるだけで良い英語教育が実践できると考えること自体が誤りである。もっとも必要とされるのは、教員養成科目の授業実践者自身がどれだけ生涯学び続け、その知見をどれほど還元できるかである。これをふまえて、文部科学省の掲げる英語教育の「5つの領域」を用いて以下のように主張したい。〈英語の歴史〉というものが存在すると仮定し、それを振り返ってみれば、英米文学というジャンルは「書くこと」、ライティングの最高峰である。こうしたライティングの一級品を読み続けてきたのが英米文学を専門とする研究者である。したがって、「読むこと」の専門家である英米文学（とりわけ英語で書かれた詩）の研究者であるからこそ可能な教育実践があるの

ではないか。²つまり、英語を「書くこと」と「読むこと」の極致に近いところで学ぶ研究者だけに実践可能な英語教育法が存在する、というのが本稿の主張である。

本稿では、新コアカリキュラムで求められる学習項目 1「文学作品における英語表現」の学習と理解に焦点を絞り、2017年3月の時点で出された新コアカリキュラム案を同年4月より先行して取り入れた英語圏文学の授業実践研究の一例を紹介する。それは、定型詩の韻律分析（とりわけ歩格 metre）と音象徴（sound symbolism）を重視した形式と内容のインタラクションを主眼に置く精読と、その経験の延長としての詩作である。文学的英語表現の技巧やリズムを学び、その応用として「形式と内容を一致させた」詩作に挑戦するという実践が、新コアカリキュラムにおいて求められる能力の向上に資する結果をもたらしたことについて、授業アンケートの結果も参照しつつ証明したい。

2. 詩の形式的精読の実践——3編の詩を例に

英語教育において英詩を用いることはけっして目新しいものではなく、むしろ伝統的とさえ言ってもよい。英語教育と英詩の詩作に挑戦する授業実践をめぐる近年の先行研究としては、丸山（2014, 2016）、丹羽（2015）そして北（2017）等を挙げることができる。³このなかでも丸山による歩格に着目した詩作の授業実践は、本稿の先行研究として重要である。本稿では、丸山の実践においても扱われている、ロバート・フロスト（Robert Frost, 1874-1963）の詩に着目して読むことから始めたい。

英詩は基本的に2種類のリズムを含んでいる。ひとつは各行末の単語を同一ないしは類似した音節でつなぐ押韻（rhyme）のリズムである。また、もうひとつは各詩行における単語の配列を工夫し、音節の拍子を一定にし、弱強や強弱などで、いわゆる詩脚（foot）——強勢のある音節とない音節のひとまとまり——を整え、さらにその一定の詩脚が反復する長さを調整することで歩格（metre）を定めるリズムである。実際に、フロストの詩「雪の晩に森の側に停まって」（‘Stopping by Woods on a Snowy Evening’, 1922）を例に見てみる。

Whose woods these are I think I know.

² たとえば、脇本（2015）は、日本の英語教育に英詩を取り入れた第一人者である有海久門（梅村久門）の実践例を紹介しつつ、英詩が言語面での指導に有益であり、とりわけ、各文を文法的に分析する（主語、述語、目的語などに分ける）能力を高めるという点で、それが長文読解の能力向上にも資すると主張している（46-47）。

³ 日本の中等教育における、文学教材、とりわけ英詩を通じた英語教育の歴史については、南（1991）、久世（2011）、脇本（2015）を参照した。英語教育におけるその他の授業実践については、西（2009）、Collins et al.（2012）、脇本（2014）も参照。

His house is in the village though;
He will not see me stopping here
To watch his woods fill up with snow.

My little horse must think it queer
To stop without a farmhouse near
Between the woods and frozen lake
The darkest evening of the year.

He gives his harness bells a shake
To ask if there is some mistake.
The only other sound's the sweep
Of easy wind and downy flake.

The woods are lovely, dark and deep.
But I have promises to keep,
And miles to go before I sleep,
And miles to go before I sleep.

この森が誰のものか、およそ見当はついている。
だが彼の家は村の中だから
気づくことはあるまい、私がここで馬を止め
彼の森が雪に覆われるのを眺めていても。

私の小さな馬はいぶかしむはずだ、
こんな場所で立ち止まるのだから、まわりに家屋も
ない
森と凍った湖のあいだで、
一年でもっとも暗い夕べに。

馬具についた鈴を鳴らして馬はたずねる、
おかしなところでもあるのかと。
ほかに聴こえるのは
ゆるやかな風と羽毛のような雪片が吹く音だけ。

森はきれいで暗く深い。
だが私には守るべき約束があるから
眠るまでにまだ何マイルも行かなくては、
眠るまでにまだ何マイルも行かなくては。⁴

詩の第1連において、各行末では“know” (1), “though” (2), “snow” (4) となっているので、これを a 韻とする。続いて、3行目の“here”が第2連の“queer” (5), “near”

(6), “year” (8) と押韻するので、これを b 韻とする。同様に c 韻, d 韻を特定すると、この詩の押韻配列(rhyme scheme) は、aaba, bbcb, ccde, dddd となることがわかる。さらに、歩格について説明すると、第1連では以下の音節に強勢が置かれる。

Whose wóods / these áre / I thínk / I knów.
His hóuse / is ín / the víl / lage thóugh;
He wíll / not sée / me stóp / ping hére
To wáitch / his wóods / fill úp / with snów.

詩冒頭の“Whose”に強勢を置くかは迷うところだが、その他の行では、各行につき弱強のリズムが4回繰り返されるので、この詩は弱強4歩格ということになる。

丸山 (2014) は、各詩行の半行 (2拍4音節) を基礎とした英作文を積み重ねることで、これを組み合わせた詩作ができるという結果を示している (pp. 90-92)。さらに、丸山 (2016) では、脚韻が注目されており、3行目の“here”が5行目の“queer”を導くにあたり、その「奇妙な」様子を強調する第3者として馬を導入するなど、フロストが詩作に苦心していた痕跡が見られるという指摘とともに、「韻律詩と自由詩が異なる書かれ方をしていることにもっと注意を向けるべきだろうし、韻律を用いた詩人の様々な選択の苦悩に思いを馳せてみれば、使われている言語に対する新たな発見があると期待したい」と結ばれている (p.8)。

このように、詩作を前提とした形式の精読は、多様な発見の可能性に満ちている。本稿ではさらに別の形式的な読みを提示したい。

英詩の音声を持つイメージの伝達機能とその効果を考えるには、文学研究的アプローチがやはり有効である。たとえば、この詩全体を支配する規則正しい弱強4歩格のリズムに、心臓の鼓動や時計の針のリズムを読み込むことができる。そしてこの詩のテーマが、雪の夜を馬とともに進む主人公の日常と、しんと静まりかえった森の深奥という非現実的な場所にある、魅惑的でありながら見る者をどこか後ろめたい気持ちにさせる美の力 (それは甘美な死をも予感させる) の対比であると仮定し、最後の「眠り」を人生の終焉 (死) であるとみなせば、死に向かって歩んでゆく存在としての人間というイメージを、刻々と過ぎてゆく時計の針のような形式——まさに人生の歩みとも読める詩脚 (feet) ——が補強していると説明できる。

⁴ 以下、引用する英詩の日本語訳はすべて論者の手による。

Eagleton (2009) の読みでは、歩格のみならず脚韻もまた内容を表している。本詩における aaba, bbcb, ccdc, dddd という停滞的な脚韻配列の動きは、非日常的なもの(森)と日常的なもの(馬)のあいだで立ち止まり、後ろ髪をひかれながら出発する主人公の足取りも思わせる(96-97 [258-59])。この説を敷衍すれば、いずれにせよ最後に行き着く先は死(d 韻のみ)で終わる、という解釈も成り立つ。筆者の担当した授業では、このように、韻律形式を内容に反映させた読みの面白さを紹介しながら、最終的にそれを詩作でみずから実践してみようということを目標とした。

形式と内容の一致を体感的に楽しむために、授業では音象徴(sound symbolism)あるいは音文彩(figure of sound)にも着目することにした。20 世紀において言語学的な見地から音象徴の理論としてローマン・ヤーコブソン(Roman Jakobson)らによって体系化が進められてきた(Jakobson 1960, 2002, 窪園 1991, 池田 1992)。⁵ 詩の音象徴と内容の関連を考えるにあたり、分かりやすい例として、イギリスのロマン派詩人ジョン・キーツ(John Keats, 1795-1821)による「ナイティンゲールに寄せるオード」(“An Ode to a Nightingale,” 1819)からの一節を紹介したい

Oh, for a draught of vintage that hath been
Cooled a long age in the deep-delvèd earth,
Tasting of Flora and the country green,
Dance, and Provençal song, and sunburnt mirth!
Oh, for a beaker full of the warm South,
Full of the true, the blushful Hippocrene,
With beaded bubbles winking at the brim,
And purple-stained mouth,
That I might drink, and leave the world unseen,
And with thee fade away into the forest dim—
(11-20: underline mine)

ああ、美酒を一口ほしい！ 長い年月
深く耕された大地のなかで冷やされて
花の女神(フローラ)を、田園の緑を、
舞踏を、プロヴァンスの歌を、日焼けした陽気さを！
ああ、温暖な南部で満たされた一杯がほしい！
真実に満ちた、真っ赤なヒポクレネの詩泉、
盃の縁に泡の珠が弾け
真紅に染まる口元——

それを飲み、人知れずこの世界を旅立ち
おまえとともに森の薄暗い闇に溶けゆくために。

下線で示したとおり、詩12行目では“deep”と“delvèd”と de 音が連続する。そして“earth”もまた、直前のグレイブ・アクセントを伴った“vèd”の直後に来るので、いわば“dearth”のように読まれる。つまり、3つの de 音の強勢が頭韻(alliteration)として続くことになるが、これはまさしく農具で土を掘る音である。また、17行目の“With beaded bubbles winking at the brim”では、強勢を持った b 音の頭韻が続き、そこから弾ける泡の音の様子が想起される。このように、音象徴は詩の場面の臨場感を増幅させ、形式を通じて内容を強調させる効果をもたらしている。

今回の授業では、こうした音象徴に加え、先ほどこイーグルトンの読みとして紹介した語調のリズムにも意識した複合的な読みも行ったので、最後の精読事例として紹介したい。以下もロマン派詩人パーシー・ビッシュ・シェリー(Percy Bysshe Shelley, 1792-1822)によるソネット「オジマンディアス」(“Ozymandias,” 1817)である。

I met a traveller from an antique land,
Who said—‘Two vast and trunkless legs of
stone
Stand in the desert... Near them, on the sand,
Half sunk, a shattered visage lies, whose frown,
And wrinkled lip, and sneer of cold command,
Tell that its sculptor well those passions read
Which yet survive, stamped on these lifeless things,
The hand that mocked them, and the heart that fed;
And on the pedestal, these words appear:
“My name is Ozymandias, King of Kings.
Look on my Works ye Mighty, and despair!”
No thing beside remains. Round the decay
Of that Colossal Wreck, boundless and bare,
The lone and level sands stretch far away.’—

古の国から来た旅人に私は出会った。
その人は言った——「二本の巨大な胴のない石の足が
砂漠に立つ… その近く、砂上に、半ば埋もれたまま、
毀れた顔が、顔をしかめ、
唇をゆがめる。無情な支配者の冷やかな微笑が物語る、

⁵ 詩の読解において、音象徴の効果それ自体を主眼においた先行研究はほとんどないといえるが、音象徴にも触れている授業実践としては、宮地(2000)や脇本(2014)の例がある。

これを彫像した者がそうした性情を熟知していたことを。

それは命を持たない石に刻まれて、それを模した手や、

それを促した心が失われても、なお長く残っている。

そして台座にはこのような言葉がみえる——

『わが名はオジマンディアス 諸王の王なり

汝ら強大な者らよ わが行いし業を見て 絶望せよ!』

傍には何ひとつ残っていない。朽ち果てた巨大な廃墟の

周りには果てしなく荒涼とした

ただ茫漠たる砂原が彼方へと広がるばかり。」——

「オジマンディアス」とは、古代エジプトのファラオ、ラムセス（ラメセス）II世のギリシア語読みである。詩文の内容は明白で、日本人であれば、「驕れる人も久しからず」や「諸行無常」といった『平家物語』のテーマを思い出すことであろうが、この内容は、音象徴と語調さらには脚韻という形式的な特徴によって補強されている。まず、旅人が断片化したファラオの巨像の様子を語る箇所であるが、2-3行目にかけて、“Two… trunk,” “less legs,” “stone / Stands” と同じ音のペアを多用することで、2つの大きな足の様子を強調している。さらに、3-5行にかけて、断片化した像の様子が7つのコンマとともに描写されている。このカンマ=ポーズの多用は、明らかに断片化したイメージを語調によって鮮明にさせるのである（笠原 2002）。それだけではない。詩の脚韻は abab という配列パターンからはじまるので英国式ソネットを思わせるが、その後 acdced と続き、シェイクスピア式でもスペンサー式でもなくなると同時に、8行連（octave）と6行連（sestet）の明確な分割を妨げている。作者は脚韻をも意図的に乱すことで、断片的なイメージを増幅させているとも考えられる。さらに最後の2行において、時の力によって風化した王の遺物のまわりに広がる砂漠の様子は、“boundless and bare” (13), “lone and level” (14), “sands stretch” (14) と3つの頭韻とともに形容されることで音の広がりを増幅させており、また、最後の “far away” (14) という長音の連続はその広がりの効果を極限まで生かしている。ピリオドのあとになお続くダッシュはその様子を視覚的に補完していると言って差し支えないだろう。まさにこれらの効果に比例して、11行目の “Look” から始まる傲慢な王の

碑文が持つアイロニー的な落差——見よ、残骸の周りに広がる、荒れ果てた砂原を——も大きくなるのである。

3. 形式と内容を共鳴させた詩作の実践とその成果

音象徴などの語調に着目することで詩の形式が内容に大きく反映する例を紹介してきたが、これをもとに、授業ではこのような形式と内容を反映させた詩を実際に作成してみる試みを実施した。実施したのは、2校の大学（以下 A 大学教育学部教育文化学科、B 大学文学部英文学科と表記する）の1～3年生、計36名に対してである。いずれの学生も日本語を母語とし、長期の海外滞在経験を持たない学生たちである。

詩作授業の実施に際し、むろん、まったく何もない状態から詩作するのは困難であることが予測されたので、まずは細かい文法や形式と内容との一致を考えず、ただ韻律に慣れるための練習を行うことにした。そして、原則として弱強4歩格と弱強5歩格の繰り返しであり、また abab の脚韻で始まる詩の続きを書いてみるという形式の課題を出した。以下が例題の詩行である（各行に強勢を付記）。

A delight it is in the níght so seréne	a
To sée the stárs like vélvet bróiderý.	b
Here nóthing's séen in the áir so cléan	a
But the glitter of précious stónes and jéwellerý.	b

こんな穏やかな夜はうれしくなる
ビロードの刺繍のような星たちを見ると。
とても澄んだ空気の中で見えるのは
貴石宝石の煌めきだけ。

この詩行には、B大学の学生から以下のような回答が寄せられた。日本語訳は論者のものである。⁶

I rúb my éyes which wánt to sléep	c
And prínt the scéne ón my mémorý.	d
At lást, my héad begíns to cúnt shéep,	c
Therefóre, I nów go hóme, lónelilý.	d

眠りたがる眼をこすり
記憶にこの場面を写し取る。

⁶ 以下引用する詩作品は、すべて作者である学生たちからの掲載許可を得ている。なお、とくに言及のないかぎり、引用された詩にみられる文法的な誤りや誤記は、修正することなくそのまま紹介している。

とうとう、私の頭は羊を数え始めた、
だからもううちに帰ろう、たったひとりで。

授業実施者（筆者）が作者の学生に変更を薦めたのは、7行目の“begins”（“starts”から変更）、また、8行目に“now”の一語と“home”の後のカンマを付け足すことだけで、あとはすべて学生の作である。⁷ “sleep”（5）と“sheep”（7）の脚韻は詩の内容をよく表す見事な配列である。歩格もほぼそろっている。さらに、「目」（“eyes”）を擬人化させるといった譬喩（tropes）の技法も扱っている。詩の最後にある“lonelily”がもたらす“I”の響き合いも、去り際の名残惜しさを表しつつ、詩に美しい余韻を残している。このように、詩作の型を先に提示することで、学生は思いのほか早く順応できることがわかった。

このような韻律分析の確認を経たのち、学生たちに思い思いの詩を提出させた結果として、3編の詩を紹介し、注目すべき点を解説したい。まず初めの詩である。

When I climbed the mountain at night
I saw the night view with my wife
That shine like jewelry gave me a light
While seeing that view I thought my life

My wife was always by my side
And she was the light for my soul
Until I couldn't cry anymore, I cried
When I saw stars, I heard her call

I asked her “Can I come to you?”
“I love you, so I don't take you.”

夜に山に登り、
妻と夜景をみた
宝石のような輝きが私に光をくれた
夜景を見ている間、私の人生を振り返った

私の妻はいつも私のそばにいてくれた
そして、彼女は私の希望の光だった
私は涙が枯れるまで泣いた
星を見ていると、彼女の呼ぶ声が聞こえた

私は彼女に「あなたのところへいってもいい？」と

たずねた。
「あなたを愛しているから、つれていかない。」

この詩の日本語訳もまた、詩の作者（B 大学3年生、女性）がつけたものである。作者によれば、「これは妻を亡くした夫が、思い出の地で夜景をみながら妻を思い出すという詩」である。ゆえに、2行目の“with wife”は妻の霊とともに夜景を見るというイメージである。形式面では、“night”（1）と“light”（3）の脚韻で夜の闇と夜景の光の対比を強めているという。また、これによって6行目の“she was the light for my soul”という行にある「生きる希望」の「光」であった妻の心象も強められている。結果としてこの行の“soul”と“call”の押韻がもたらす魂と呼び声の結びつきも強まっている。もちろん、この押韻は韻律学（prosody）的に言えば、脚韻というよりもむしろ子音韻（consonance）——異なる母音と同一子音の組み合わせ——なのだが、この詩はまさに連鎖する押韻のイメージを通じて形式と内容を共鳴させた好例である。

つづいて2編目の詩を紹介する。日本語訳も作者（B 大学3年生、男性）のものである。

The story's told for me, only.
It's in a forest and chorus.
A stream is murmuring softly,
And also, sang cicadas.
The forest warmly welcomed me.
The heat passed away entirely,
And waves carried away my seas.
The forest's strains sounded supplely.

It's breezing under the maddler air.
An animal trail... it's parlous.
Am I invited to somewhere fair
By evening cicadas?
Birds start to caw and let me through.
A fable started through and through.

その物語は私に語られた、私にだけ。
それは森の中でのこと、そして合唱だった。
小川は穏やかにせせらぎ、
そして、歌っていたわ蝉も。
森は私を暖かく迎え入れた。

⁷ この授業実践では、英作文を行うための英文法の力も必要とされることも承知していたが、まずは細かい文法規則よりも英詩のリズムに親しむことを最優先にした。英詩の作成と文法教育の関連についてはまた機会をあらためて論じたい。

暑さは完全になくなった、
風の波が私の海をさらったの。
森の調べがなだらかに響いたんだったわ。

茜色の空の下ではそよ風が吹きつけている。
獣道だ… 危ない。
私はどこかきれいな場所へ誘われているの？
ひぐらしたちに。
鳥たちはカーカーと鳴き始め私を通すの。
オハナシは完全に始まった。

作者の説明によると、「夏の森での出来事を通して、森が持つ魅力を表現した詩」であるという。形式はシェイクスピア式ソネットである。前半の8行連は森の魅力を、後半の6行連は森の恐怖を表現している（蝉は「ひぐらし」に変わり、鳥は「カラス」に変わる）。作者は3行から4行にかけてs音を多用しており、5行から7行にかけてはw音を、さらに8行目でまたs音を意識的に用いることで、風や波のさわやかさを表現したと説明している。そしてこの試みは成功している。3行目の“*And also sang cicadas*”（下線部強調）など、まさに蝉たちの途絶えることのない鳴き声をイメージさせている。

以下の詩は、音象徴を意識的に用いた第3の例である。作者（A大学2年生、女性）の説明を紹介する。日本語訳も本人によるものである。

When I was a player, I was always here.
There were fine sands and strong wind and wind
A hot wind was blowing over the ground.
The sun was looking down them and looked
around there.
All nature was buzzing to celebrate the player.
And now, I am here and I'm not there.
So I was left my heat while I am older.
You said to me, “you look dull” and I see there——
Now, there are shadows of us and they can't go
out.

私が選手の時、私はいつもそこにいた。
こまかい砂と強い風たち
熱風がグラウンド一面に吹き荒れ
太陽は彼らを見まわし、見おろす。

自然がすべての選手たちを祝うかのようにざわめく。
そして今、わたしはそこにいて、そこにはいない。
年を重ねると、熱はそこにおいてけぼりになった。
あなたが言った、「つまんなそう」、私はそこを見た。
今も、私の影がそこを出られずにいる。

この詩は、中学、高校時代での部活動の思い出をテーマにしている。種目はソフトボールであるが、それは自然の状況（天候や太陽、風）が味方にも敵にもなるスポーツでもあるという。押韻配列は、“here” (1) と “there” (4) から始まり、“wind” (2) と “ground” (4)、“player” (5) と “older” (7)、“there” (6) と “there” (8) を対応させている。各押韻は「過去」と「現在」のペアであるという。しかし、あえて最後の“out” (9) をどこにも対応させないことで、「ただそこに自分の残像が見えて、今も抜けだせずにいる」状況を強調しつつ、この1行だけが未来の可能性を残すものであることを示唆している。ただし、歩格は9行すべてそろえることで、「昔も今もこれからも、同じような歩みで進んでいく」ことを示している。解説文には、「さみしさも、華やかなイメージもすべてを持ってこれからの道を進む私」を表していると書かれていた。まさしく、形式と内容の一致した詩である。

4. 学習者の反応のまとめと考察

以上のように、英詩の形式面、とりわけ音韻的な側面を意識することで、英語教育新コアカリキュラムにおける学習項目1「文学作品における英語表現」の教育を試みた結果、総じて、英詩の詩作は学習者の英語学習、英文学学習の意欲の向上が見られた。最後の授業アンケート（表1参照）では、ほぼ全員の学生に、「英語の音声の仕組み」（質問2：94%）や「英語のリズム感」（質問3：86%）への意識に向上が見られた。質問4においても、英詩の詩作をつうじて、約94%の学生が英語学習の意欲向上を実感している。アンケートでは、各質問の最後に短めの自由記述欄も用意した。そこでは、みずから形式を意識した詩作をおこなうことで、あらためて英詩の仕組みの面白さを理解し、さらに作者の考えや執筆情况も推し量るようになったという回答や、英語圏文化そのものへの興味も深まったという回答もあった。英語の教職を志望しているある学生は、短い俳句などの英詩を作る授業案も可能になると述べていた。⁸

⁸ その他にも多様な回答が寄せられたが、その詳細な分析についてはまた別の論文で扱う予定である。

今後の課題も見えた。アンケート結果には、少数ながら意欲を伸ばせない受講生の存在も明らかになった。ここには、学生間の基礎的な英語力の差も関係している。意欲がみられない、としてこうした受講生を切り捨てることなく、それぞれの英語力に応じた段階別の詩作実践プログラムを構築する必要がある。

その他には、「情操」という観点から新たな学びの可能性についても示唆が得られた。A 大学で行った授業アンケートの自由記述欄には、英詩を学ぶことは道德教育と似ている部分があると述べられていた。もちろん、授業内アンケート形式ゆえの、いわゆるポジティブ・バイアスの作用も考慮すべきであろう。しかし、一部の学習者に対して英詩の授業が英語教育とはまた別の、「道德」的な心を涵養するという、いわば情操教育的な効果もたらされた（その持続性はさておき）という点は興味深い。詩と道德という組み合わせが、19 世紀ヴィクトリア朝時代の英国で同様の主張をした詩人・教育者マシュー・アーノルド（Matthew Arnold）による教養教育の思想と時代を超えて共鳴する現実を前に、なんとも言えない感慨を覚えた。最後にそのコメントを書いた A 大学の学生（3 年生、女性）から提出された詩を紹介する。なお、日本語訳も本人作である。

“The Name of Sun”

Why are you so brilliant at all time?
You always smile like a sunflower.
The large sun appears in the morning.
It blooms as hard as possible at noon
He sleeps under the ground at night.
Is this sad? I don't need anything anymore,
If you look really dreaming more.
To live with you, because you hope so for my heart.

きみはなぜいつもそんなに輝いているのだろうか。
ひまわりのようにいつも笑っている。
朝には大きな太陽が顔を出す
昼には力いっぱい咲く。
夜には地の下で眠る。
これは悲しいことだろうか。
君がこんなに楽しそうなら僕はもう何もいらぬ。
共に生きよう。君が僕の心にそう望んでいるから。

英作文という点から見れば、添削すべき箇所は多いも

の、この詩において形式のみならず情緒がどれほど大切にされているかを説明したい。受動的に書かされているようなところは詩のなかに一切なく、内側からの熱意にみちあふれた詩である。太陽とひまわりの対比から始まるが、作者はともに擬人化（とくに人間の動作）を意識したという。詩の 5-7 行では、「朝」、「昼」、「晩」のイメージを通じて、開花するひまわりの一日が描かれる。さらに作者によれば、授業であつかったロバート・ヘリック（Robert Herrick, 1591-1674）の「水仙」（“Daffodils,” 1647）のように、この一日は人の一生にもなぞらえられている。このようなイメージの積み重ねのうえで語られているのは、「命の儚さ」である。

作者の説明は、さらに以下のように続く。

私が幼少期の頃、母のお腹には 2 人目の赤ちゃんができた。私にとって初めての弟だった。しかし彼は生まれる直前で母のお腹の中で命を落としてしまった。私はあまりにも小さかったので、当時のことを理解するのは、難しかったが、大人になって母から話を聞くと、その男の子の名前は「太陽」と名付けたと言う。真夏のひまわりが咲く季節に、太陽がちょうど真上にのぼったときにさずかった子で、みんなを明るい笑顔で照らしてほしいという意味を込めて名付けられた。生まれてくることができなかった彼のことを考えてできた詩であること、それゆえにこの詩のタイトルが“The Name of Sun”だということを伝えたい。

この詩にはじめて目を通した際、筆者は、詩のタイトル“The Name of Sun”に邦訳がついていないこと、また“Sun”に冠詞の“the”がついていない原因を、作者の注意力や基礎的な英語力の不足に帰そうとした。しかし、そこには詩の形式をめぐる明らかな意図と仕掛けがあったのだ。この詩はまた、哀歌（elegy）であり、墓碑銘（epitaph）でもあったのかもしれない。英語の文法指導の点から早急な判断を下そうとした筆者は己の不明を恥じた。

この詩の題目のような“Sun”の用法が語用論的な意味において正しいのか、厳密に判断し指摘できる英語教員は、少ないかもしれない。だが、主観的な物言いになるが、この詩に込められた人の情が琴線に触れることのない教員というのもまた少ないのではないか。〈役に立つ〉に特化した実用英語に縛られていては得られない体験がそこにはある。

もちろん、教師と生徒／学生双方に感動をもたらし英語教育こそ素晴らしいなどと主張するつもりはまったく

ない。情に流れることで見失われてしまうものもある。ことに、社会における行き過ぎた〈情動化〉への懸念が強まっている今日、情緒のコントロール——あるいは情操——には、とりわけ注意すべきであろう。しかし、情のない英語教育はもっと多くのものを失うことだろう(ただし、その「情」も種類による、とはいまさら言うまでもない)。ましてや、英語教育の一環として英語圏文学の「叙情詩」を情なしに教えることなどできるはずもない。詩に込められた叙情をまったく無視して叙情詩を教え、学ぶことは不可能である。

教育基本法の第2条第1項には、「幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと」とある。このような時代に、ふたたび英語文学(とくに詩)と情操、そして道徳の関わりについて考えることが、冒頭で紹介した教育における「3つの資質・能力」の範疇を超えて、総合的な学びを視野に入れた英語教育という視点から新たな扉をひらく鍵になると思われる。

引用文献

池田拓朗『英語文体論』研究社、1992年。

白倉美里「中・高等学校の教員養成・教員研修コア・カリキュラム」『英語教育 (6月号)』66. 3 (2017): 37-38 頁。

「外国語(英語)コアカリキュラム案」(配付資料6-1) 中央教育審議会初等中等教育分科会 教員養成部会(第98回)平成29年7月3日 三田共用会議所第4特別会議室(東京都港区)
< http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1388110.htm >。

笠原順路「Percy Bysshe Shelley, "Ozymandias" —— 文法構造の断片化、そして《時》の勝利へ——」『英語青年 (4月号)』148. 1 (2002): 20-21 頁。

北和丈「創作的英作文の試み」『教室の英文学』日本英文学会(関東支部)編、研究社、2017年、56-64 頁。

「教員養成・研修外国語(英語)コア・カリキュラム【ダイジェスト版】」(参考資料3)「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(第4回)」平成29年3月27日 文部科学省(中央合同庁舎7号館 東京都千代田区)
< http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/1384154.htm >。

久世恭子「文学教材を用いた授業——大学の英語教育における事例研究」『言語情報科学』9 (2011): 63-79 頁。

窪蘭晴夫、溝越彰『英語の発音と英詩の韻律』英潮社、

1991年。

小泉仁「学習指導要領における英語教育観の変遷」(特別寄稿)『平成12年度科学研究費補助金基盤研究(B)「現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究」研究成果報告書』研究代表者 石田雅近(研究課題番号12480055)平成13年(2001年)3月
< [http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/koizumi\[1\].html](http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/koizumi[1].html) >。

西貴之「英詩の解釈プロセスにおける英語学習者の言語形式への気づきの生起」『LET 関西支部研究集録』12 (2009): 21-35 頁。

丹羽佐紀「想像力と創造力英語の詩作活動への取り組みについて——より良い英詩理解のために——」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』24 (2015): 97-102 頁。

馬場哲生「教員養成・教員研修コア・カリキュラム——開発の経緯と今後の課題」『英語教育 (6月号)』66. 3 (2017): 34 頁。

丸山修「英語韻律詩創作への導入に関する考察」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇)』66 (2016): 1-11 頁。

——「初級英語学習者による詩作に関する考察」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』45 (2014): 83-95 頁。

南 精一「英語教科書に現れた英詩について——明治・大正期を中心として——」『日本英語教育史研究』6 (1991): 185-202 頁。

宮地信弘「英語の授業における英詩利用に向けて」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』51 (2000): 65-98 頁。

脇本恭子「英語教科書の歴史に辿る教材としての英詩——有海(1938)再考——」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』160 (2015): 39-50 頁。

——「語学的文体論に基づく大学英語教育——二篇の英詩を教材として——」*Persica* 41 (2014): 31-47 頁。

Collins, William, James Briganti, Luc Loosevelt. "Student Poetry Activities and Reflective-Writing Exercises" [詩を利用した英語学習と学生の英語表現力との関係について]『長崎大学大学教育機能開発センター紀要』3 (2012): 37-42 頁。

Eagleton, Terry. *How to Read a Poem*, Blackwell, 2006 [イーグルトン、テリー『詩をどう読むか』川本皓嗣訳、岩波書店、2011年]。

Frost, Robert. *The Collected Poems*. Ed. Connery Lathem. Vintage, 2001.

Jacobson, Roman. "Linguistics and Poetics." *Style in*

Language. Ed. Thomas A. Sebeok. MIT Press, 1960, 350-77〔ヤコブソン、ロマン「言語学と詩学」『ヤコブソン・セレクション』桑野隆、朝妻恵里子編訳、東京：筑摩書房、2015年、181-243頁〕。

Jakobson, Roman, Linda R. Waugh. *The Sound Shape of Language*. Assisted by Martha Taylor. 3rd ed. Mouton de Gruyter, 2002〔ヤーコブソン、ローマン、

リンダ・ウォー『言語音形論』松本克己訳、東京：岩波書店、1986年〕。

Keats, John. *The Complete Poems (Longman Annotated English Poets)*. Ed. Miriam Allot. Longman, 1970.

Shelley, Percy Bysshe. *Selected Poems and Prose*. Ed. Jack Donovan and Cian Duffy. Penguin, 2016.

〈表1〉授業で実施したアンケートとその結果

※カッコ内左側がA大学（回答数11）右側がB大学（回答数25）、合計回答数36名

1. 英詩を作ることを通じて、作る前よりも「英語圏文化」への興味が高まりましたか？

- | | | |
|----------------|-----|-----------------|
| (1) とてもそう思う | 58% | (6 + 15名 / 36名) |
| (2) ややそう思う | 36% | (4 + 9) |
| (3) あまりそうは思わない | 6% | (1 + 1) |
| (4) まったくそう思わない | 0% | (0 + 0) |

2. 詩を作ることを通じて、作る前よりも「英語の音声の仕組み」への意識が高まりましたか？

- | | | |
|----------------|-----|----------|
| (1) とてもそう思う | 61% | (5 + 17) |
| (2) ややそう思う | 33% | (5 + 7) |
| (3) あまりそうは思わない | 6% | (1 + 1) |
| (4) まったくそう思わない | 0% | (0 + 0) |

3. 英詩を作ることを通じて、作る前よりも「英語のリズム感」が向上したと思いますか？

- | | | |
|----------------|-----|----------|
| (1) とてもそう思う | 47% | (4 + 13) |
| (2) ややそう思う | 39% | (5 + 9) |
| (3) あまりそうは思わない | 14% | (2 + 3) |
| (4) まったくそう思わない | 0% | (0/0) |

4. 英詩を作ることを通じて、「英語学習への意欲」が向上したと思いますか？

- | | | |
|----------------|-----|----------|
| (1) とてもそう思う | 52% | (7 + 12) |
| (2) ややそう思う | 42% | (2 + 13) |
| (3) あまりそうは思わない | 3% | (1 + 0) |
| (4) まったくそう思わない | 3% | (1 + 0) |

5. 英詩を作ることを通じて、「英語の歴史的変遷や国際共通語としての英語」への興味が高まりましたか？

- | | | |
|----------------|-----|----------|
| (1) とてもそう思う | 30% | (2 + 9) |
| (2) ややそう思う | 56% | (8 + 12) |
| (3) あまりそうは思わない | 14% | (1 + 4) |
| (4) まったくそう思わない | 0% | (0 + 0) |

6. 自分で英詩を作ることで、以下のうちどれがもっとも向上した実感がありますか？ 上位3つを選んでください。

- | | | |
|------------------------------|-----|----------|
| (1) 英作文能力 | 6% | (3 + 4) |
| (2) 英語の音声の仕組みへの興味 | 15% | (2 + 14) |
| (3) 英語文化への興味 | 7% | (5 + 3) |
| (4) 文学作品の英語表現への興味 | 18% | (6 + 13) |
| (5) 英文読解力 | 2% | (1 + 1) |
| (6) 英文法の知識 | 2% | (2 + 0) |
| (7) 英語学習への意欲 | 4% | (2 + 2) |
| (8) 英語の歴史的変遷や国際共通語としての英語への意識 | 2% | (2 + 0) |
| (9) 異文化・他者理解 | 5% | (1 + 4) |
| (10) 英語のリズム感 | 19% | (3 + 18) |
| (11) 英語の語彙力、言い換え（パラフレーズ）力 | 20% | (6 + 16) |

7. 大学教育（とくに英文科や教員養成を含む教育学部）において、英詩を学ぶこと、特に英詩の作成は役に立つと思いますか？

- | | | |
|----------------|-----|----------|
| (1) とてもそう思う | 55% | (7 + 13) |
| (2) ややそう思う | 42% | (3 + 12) |
| (3) あまりそうは思わない | 3% | (1 + 0) |
| (4) まったくそう思わない | 0% | (0 + 0) |