

実践報告

『伊勢物語』「東下り」の教材研究から実践まで

－参画の視点から見た共感のための群読・群像表現の授業

中地 譲治¹

本報告は勤務校（私立高校・普通科・共学）の2011年度4月～5月にかけておこなった2年生の古文、『伊勢物語』「東下り」を教材とした授業の実践報告である。6クラス・40人編成のクラス、講義→グループ学習→グループ発表という授業展開（10時間配当）の記録とその考察とからなる。目的は「参画」的な授業における「共感」の実現である。方法的な特色は、音声言語面の理解と劇的な場面構成の理解とを、群読と群像表現を用いることで実現したことである。

キーワード：共感・参画・群像・群読

はじめに

映像メディアや情報機器が急激に発達し、子どもたちは、個人消費の担い手として、その状況に過剰に適応させられてしまった。その結果、身体コミュニケーションの場は希薄になり、生身の他者に共感する力が弱まった。その傾向をなぞるように、言語と身体の問題が、ポストモダンの主要な学問的なテーマであり続けている。国語教育においても、音声言語教育の重要性が指摘され、学習指導要領も、いわば身体性への回帰を目指している状況がある。私は特に、悲しみを悲しめない子どもたちの心的傾向を憂えている。悲しみに涙も出ず、体もうち震えない子どもたちの将来に、3.11以降の国土の荒廃が重ね合わされる。

本報告は、人々への「共感」をどのように実現すればよいのかという問いへの応答としてある。「参画」を中心理念とし、「群読」と「群像」表現を方法として用いた。Ⅰは群読・群像を予定して音声的な側面と劇的な構成に着目しておこなった講義の部分、Ⅱは講義後の授業展開の整理、Ⅲは発表の準備の紹介、Ⅳは発表の紹介、Ⅴは本実践の考察である。

¹ 日本教育大学院大学 学校教育研究科

I. 講義（3時間）

講義は講義ノートに即しておこなった。講義ノートは【資料】として最後に付す。その後二つの課題を提出させた。

【課題一】「歌物語り」とはどういう言語行為であるか説明しなさい。【課題二】「伊勢物語」の特色を説明しなさい。①時代（言語環境）、②ジャンル、③主人公、④美的理念、⑤「色好み」と「貴族流離」

II. グループ発表までの授業展開

時限	指導事項	留意事項	課題
1	各クラス男女混成で6～7人のグループを作り、グループ課題に取り組む。	これからの学習を「『東下り』を演じる」と名づけ、目標を明確にする。全体を、①旅立ち、②三河八橋、③かきつばた、④宇津の山、⑤修行者、⑥白き鳥、と場面に分けて、担当場面をグループに割り振る。班共有課題の作成をリーダーを決め、グループで行わせる。	グループ課題：担当箇所の主題が、最も印象深くなるように群読と群像のねらいを考えなさい。
2～4	グループで校庭や空き教室なども利用して群読の練習、群像表現の創作を行う。	前時の課題を群読や群像表現にどのように生かせるかを、実際に声を出し、体を動かして確認しながら進める。	個人課題：群像で自分の演じた役柄について20秒程度で説明するための草稿を作りなさい。
5～7	教室でのグループ発表を行う。群読の後に群像表現を行う。見学者は各グループの発表について印象批評を書く。	発表の進行は、群読→群像→動かずにその場でリーダーから場面の主題の解説→個人が自分の役柄の解説という順序で行う。発表時間は10分以内、群像は10秒間動かない。印象批評は3分以内で記入する。	個人課題：発表グループの群読・群像のねらいと特色をふまえ、印象批評を行いなさい。

上の表のようにグループ発表までの授業を、6クラスを同一に展開した。その様子を次章から写真も交えて報告する。

III. グループ課題学習と練習（5時間）

次頁の写真は、左：グループ課題に取り組む様子、右：群像表現の練習の様子である。実際に生徒が取り組んだ課題の成果をいくつか選んで以下に示す。

グループ課題：群読のねらい

○班全員で読むことで一体感を高め、何度も繰り返し読むことにより物語の理解を深める。「京にはあらじ」の部分からは、男の活力が濃厚に感じられるため、明るく解放を求めるように読む。また、最後の「惑ひ行きけり」で、初めて不安が表れるため、深刻な雰囲気醸し出すように読む。一体感を保ちながら、男の複雑な気持ちを伝えたい。(①旅立ち)

○言葉から連想されるイメージが伝わるように工夫する。まず、「三河の国、八橋」は、都での生活と厳しい旅との境界であることを表現するため、男女で二部合唱のような群読を試みる。

次の、「水行く河の蜘蛛手なれば」では、河の流れるイメージを表現するために、二つのパートに分け追いかけるようにして読む。最後に、「かきつばた」は、高貴な女性の象徴なので、女子だけで読む。(②三河八橋)

○物語は、以前は語り伝えられるものであったはずだが、それを一度文章に直したものを再び音声で表す、ということに注目したい。文字を読むだけではわからない、音の高低・リズム(韻)を再現する。特に男の詠んだ歌や、一行の感情の高ぶりが頂点に達した部分は、流れや緊張感、そしてその後の張りつめていた感情が緩んだ時との違いを伝えられるように読む。違いを表すために、前半部分の語尾は下げ、後半の語尾を上げることにした。また、男の折句の歌では、折句であることを強く表現するため、一人が各句の頭文字を読み、それに続くように句を読んていく。(③かきつばた)



グループ課題：群像のねらい

○この班は三人で主人公の男を演じることにより、男の反抗精神、不安、活力という三つの心象が複雑に入り混じった状況を伝えたい。また、見知らぬ土地である不安を表現するために木の役を用意した。普通の木でさえも違ったものに見えるほどの不安な状況を表したい。また、お供の人は、男と心身一体の慰め合える仲間として、どこまでもついていく気持ちを表したい。京の役人という役を用意したのは、反骨精神をひきたてるためである。(①旅立ち)

○自然界のものを大きくし、主人公とその供が小さくなることによって、自然に圧倒され怯えている男たち一行を表現する。山や森などの自然は、人におおいかぶさるように演じる。急な山道は背中を傾かせて表す。また、暗めの色の服を着て、暗い表情をすることで、その山道のイメージを表す。(④宇津の山)

○都と隅田川にまでたどりついた男たちとの隔たりを視覚的に表現し、その隔たりによって生じる絶望感を表情で表さなくてはならない。白き鳥の自由さ、また、船に乗っている人々すべてが働いている光景を、真剣に大げさに演じることによって、聞き手にユーモアを感じさせる。(⑥白き鳥)

IV. グループ発表（2時間）—群読の後、群像となり、10秒間静止する。

写真と各グループのおこなった群像の解説を、場面ごとに選んで以下に示す。



①旅立ち

遠くを指をさして、男の新たな国に向かおうという気概を表した。顔の前で手を合わせて、その旅の無事を祈る都に残された女を表した。一方、その反骨の気概とは裏腹な男の本心を物語るように、反対の向きで頭を抱えてうずくまって男の苦悩を表した。手を胸の前で組みながら見下して、色好きな男への同情のない女たちを表した。



②三河八橋

八橋自体の不思議さや、水行く河が蜘蛛手であるという不気味さを、身体を不安定にさせて、仰向けになったり、腹ばいで背筋をそらせたりして河を、ブリッジの態勢になって橋を表した。かきつばたは目立つので、背の高い姿と、それより低い姿を、立つことと、膝をつくことを交えて表した。男たちはそれを、旅に疲れた様子で眺めている。



③かきつばた

木の枝を手で表して、男たちはその下でこちら向きに腰を下ろして、泣きながら乾飯を食べている。男はかきつばたの方角を見て歌を詠じている。かきつばたは向こう側で手を上に向けて、体を反らしている姿と、かがんでいる姿でかきつばたを表していて、境界としての河は、その向こうで腹ばいになって寝ていることで表している。



④宇津の山

宇津の山の細道を、床に手をつけて腕立てのような姿勢で表している。その腰のあたりに手を伸ばして、足下に絡まる蔦を表している。二人で手をのぼして道に覆いかぶさるようにして木々の枝葉を表している。男は右足を上げて、山道に踏み込もうとしている。その後ろでは、男の供が、男の行き先を不安げに見つめている。



⑤修行者

頭を下げて手を伸ばしてこちら向きになって、手紙を修行者に渡そうとしている男を表す。修行者が手を伸ばして手紙を受けとっている。かがみ込んでいるのも男で、夢に女が現れず茫然としている心を表している。都の女が遠くで向こう向きに座っている。その間の不通状態を表している。その間に立つのは、手を前で合わせている方が再会への祈りで、腕を組む方は断絶を表している。



⑥白き鳥

水の上で遊ぶ白き鳥を、白のシャツを着て、手を広げて表している。一番左でうつむいているのが、竿を手に持つ船頭である。座っている3人は、船中の人々で、男の詠んだ和歌に感激して泣いている様子を表している。やや腰高になっているのは歌作する男を表している。指の形で心臓の形であるハート形をつくり、都にいる女との交信の願いを象徴的に表現している。

かなどということにまで迫ることが大切である。

「人物」に関しては、その行動や性格はもとより、その人物のものの見方、感じ方、考え方、ひいては生き方を的確にとらえて、人物個々の心情の変化のみならず、人物相互の関係の変容を読み取る必要がある。

「情景」とは、文章に描かれている場面や自然の風景を指すが、文学的な文章では人物の心情の反映や象徴、物事が起こる予兆などとして設定されることが多く、これを把握することは人物の言動、置かれている状況を理解する重要な手掛かりとなる。

「心情」とは、人物の心的状況を指す。人物の心情に思いをいたすことによって、自らの生き方と重ね合わせ、人物に対して共感したり反発したりする中から、生徒の想像力、豊かな心情や感性が養われていく。

「表現に即して」とは、文章の読み取りが恣意的なものとならないよう、文や文章、語句な

どから離れないようにすることである。「表現に即して読み味わうこと」により、内容のみならず、言葉の美しさや深さを発見し、それに感動することができる。このことは、自らの文章表現を豊かにし、国語を尊重し、その向上を図る態度を育成していくことにつながる。

文章を読み味わうためには、まず、生徒自らによって文章そのものを読むところから出発する必要がある。特に避けたいのは、指導者が、文章の内容や表現の仕方に関する説明をしまい、説明を通して生徒に文章の理解を促すというような指導である。指導者の説明を聞いた生徒は、文章を主体的に読むのではなく、説明された内容を知識として覚えることになりやすい。また、あまりにも細部を分析的に読むことに偏ると、文章全体の味わいを損なうことになる場合もある。文章全体を、表現に即して読み味わうことが大切である。(傍線・太字は筆者)

下線部の重要性はいくら強調してもしすぎることはない。ただし、「文章の内容や表現の仕方に関する説明をしまい、説明を通して生徒に文章の理解を促すというような指導」は一律に避けるべきではない。達意の文章ほど自然を装った仕掛けが施されているのだから、生徒の主体性のレベルに任せては、そこに気づかせることはできない。だからこそ、指導者が、学習内容を知識として覚えさせるのではなく、作品への深い共感として伝わるような実践を心がけなければならないのである。

【参画を視点として】共有性・累積性・責任性・開放性・創造性²を基軸にした参画的な学校教育の理念は、指導者と生徒<学びの共同体としての教室<教育機関としての学校<国家・世界を含んだ社会という広がりにおいて、それぞれのステージを参画者が担い合って創り出すことを目的にしている。そのために、まず指導者と生徒という活動主体が原点になる。そこでの理想は、利害を超えた純粋な贈与関係である。上部がそのような構造を同一に維持していれば、共有性を内実とする参画は、各ステージに通底し、広がり深まるはずである。

意識レベルでの共有性を共感ととらえることができる。国語教育では作品と対話する深い営みがあって初めて発見される共感である。そのためには、知識伝達や事実認識までの知の営みでは届かない。生き方や意志を高め合えるような実存の場において共感を目指されなければ、教材や授業実

践を見直すことはできない。

参画への三段階を、参集—参与—参画ととらえた時に、そこでの学習者の識域的な次元は、知識—認識—意識ととらえられ、学習者の主体を構成する方法は、言葉—考え—行い³として、また、そこでの学習主体のあり方は、される—する—なる、というように構造化されている。知識を言葉で教えられるという参集から、考えを認識するという参与へ、そして意識レベルで行えるようになるという参画へと展開する。参画のステージでの理想は、言葉は介在せずに、意識によって身体が暴走せずに自然に動いていくことだろう。

授業における生徒のあり方も、先生に何々をしなさいと言われる段階から、自分で勉強をする段階へ、そして学びの主体になる段階へと進んでいく。個別の教科指導においても、最終的には、学者になる、社会人になる、親になる、という「なる」という目標が目指されている。

自己目的と学習目的との一致が、真の学習意欲の源泉となることは言を俟たない。作品を「読み味わう」ことにおいても同じ構造がある。学習者は、学ばされるが、次第におもしろくなって自ら学び、理解が深まれば、その人物や作者のようになってみたいという欲望を、学習の深まりとともに感じる。次に示す、生徒の自分が演じた役柄の解説草稿に、このことは実感される。

○主人公の付き人を演じた。ずっと男に仕えてきたので、お付きの人は主人公の恋愛事件や、京に反発している背景をすべて知っていると解釈した。様々な感情があり複雑な状態にある男を慰め合える仲間として、また忠実な理解者としてどこまでもついていくのが私だ。なので、見知らぬ土地への不安を支えようと思い男の足下にひざまずき、また一心同体の仲間であるという意を込めて男の手を握った。この部分からは男の活力と不安の入り混じった思いが強く伝わってきたので、とても興味深かった。(①旅立ち)

○かきつばたを演じた。かきつばたは、ただ美しい花としてではなく、男たちにとって大切な女性を連想させるものでもあるので、重要な役だ。だから、存在感はあるものの、派手ではないということ表現するため、座りながらも手を上で広げることにより、存在感を出した。表情やポーズで場面を表現することは初めてだったので難しかったが、ユニークでとても楽しかった(③かきつばた)。

○男の従者を演じた。従者といっても、もとは京の貴族の従者、きっとある程度の分別や教養、常識を持ち合わせていたはずだ。そのため、男が恋愛とは縁のない修行者に恋文を手渡し、さらに女性のところまで届けてもらおうとしていることは、大変に見当違いな行動であり、非常識な態度だと感じたことだろう。私は群像において、男の意表をついた行動に啞然とし、ためらう様子を表した。(⑤修行者)

共感には、身体的な同一化を物理的に果たせない人間が、その直前にまではたどりつこうとする抜き差しならない切実さがある。「なる」ことを目指す群像は、その思いを一時的にでも叶えるための共同的な表現手段である。

【群読の成果】前節でとらえたように、「東下り」という章段は、語り手と聞き手という音声的・身

体的な言説によるコミュニケーションと、作者と読者という観念的・一般的言説によるコミュニケーションとが未分化な状況で成立している作品である。前者は即時的で音声言語によって成り立ち、後者は事後的で文字言語によって成り立っている。

授業実践として行った群読（写真は群読中の様子）は、朗読の共同化であるが、成功した群読は、生徒の相互協力による主体的な読みの確立が期待されることはもちろん、朗読のうまい生徒に朗読の不得手な生徒も巻き込まれ、声の響き合いが相乗効果となって個人の限界を超え、本人が予想できない達成感と感動が共有される。さらに、群読のためには、共同的に作品の内容や表現を分析し、構成や展開を把握して群読の箇所や役割や読み方が検討されねばならず、意図的に仕組まなくとも学び



合いが発生し、参画的な学習形態が自ずともたらされるのである。生徒個人で朗読を試みることから出発しても、その個人の努力はグループに還元され、その事前学習の深さが群読の良否を決定する。⁴

前述したグループにおける群読のねらいは、音声言語を自在に文字言語化する環境が整って、物語が、音声で語る物語から文字で読む物語に転換するその一瞬に生み出された『伊勢物語』という作品を、その文芸史的な意義に即して理解したねらいになっている。音声で文字に自在に書きとめておこなった創造の喜びを、語り手＝筆者と、聞き手＝読者である私たちが時空を越えて共有しなければならない。書記テキストが声を求めている。その具体化が、学習指導要領の「文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと」になるのである。

作品と音声との関係を考える時、最初になされるのは音読である。音読が目的意識をもった時、それは朗読になる。そのねらいの一つは、対他意識、つまり自分以外の誰かに聞かせることであろうが、その真のねらいは、抽象化され一般性に投げ出された書記テキストとしての作品を、声を通して個別的な身体側に奪還することにある。作品の内容的な分析よりも、非言語的な領域まで広がりうる文芸作品全体としての魅力を直接的に個別的に受けとめて、それを身体言語である声によって投げ返す行為である。そして群読は、教室の人的環境に適応し、新たな他者に向けての作品の再創造が、集団レベルで実現されるのである。

【群像の成果】群像は、フリーズ・フレームと称されて、教育的なドラマ活動の入門に行われることも多いようだが、アウグスト・ボアール[1931-2009]の実践には、社会参画的にも重要な意義を見出すことができる。演劇の実践活動によって、ペルーの非識字階層が自己表現手段を獲得し、社会参画の主体になることを目指したボアールは、「演劇の語彙の筆頭にくる言葉は人間の体である」とし、人々が観客から行為主体への変容を遂げる過程をとらえた。その第三段階の二つ目のステップ

にあたるのが彫像演劇、すなわち群像である。それは「観客は演劇に直接参加する。しかし観客たちは俳優のからだでさまざまな立像を構成し、それをとおして自分の主張をかたるのである」⁵と説明されるように、観客も介入して構成される像であることに特徴がある。

さらにボアールは彫像演劇について、実演の容易さと思想の視覚的な表現という利点を述べ、音声言語イメージの多義性を批判した後、次のように述べている。

彫像は個人的な思考内容と集団的な指示内容の一体化を可能にする。革命をあらわす群像のなかで、わが彫像たちが、なさんとしていることは何であろうか？ 彼らが手にとろうとしているのは武器であろうか、其れとも投票用紙であろうか。民衆は一致団結して共通の敵に立ち向かおうとしているであろうか。それともあべこべに、てんでんばらばらに分裂してしまうのだろうか？ 彼らの内紛はまだつづいているのだろうか？ このようにことばで語るかわりに彫像で自分の考えを示すならば、私が革命をどう見ているかは一目瞭然となるだろう。⁶

読むという行為は、その起源に遡ると、文字を読むことではない。周知のように、和語の「よむ」は、数を算えることであった。⁷ 視覚的にも聴覚的にも不明確な事物のあり様を、手足の指を駆使して数として確認していく行為である。読むことには、全体を正確に把握したいという、人の基本的な欲望がある。群像表現にも群読にも生じたような、個別的な言葉の向こうに広がる世界への渴望が再び生じるのである。読む対象が文章に限定されてしまった時に、指導者の説明過多や、知識偏重、分析に終始したトリビアリズムという隘路に陥って、生徒の主体性は失われてしまうのである。

群像では、文字言語・音声言語は介在せず、身体そのものがメディアとなって、表現内容が的確に集団に伝えられる。今回は身体を10秒間静止させた。普段は動きによってメッセージを主張する身体を異化し、写真のように読ませる身体として創作する。国語教育はこのような非文字言語的な群像の授業実践を、言葉を扱う教科としての自己否定としてとらえるのではなく、逆に、本来は身体そのものであった言葉に回帰し、身体を離れた言葉を活性化させるための実践としてとらえなければならない。

注

¹ 文部科学省 2008

² 「新訂 キーワードで拓く新しい特別活動」林義樹 日本特別活動学会監修 東洋館出版社 2010

³ 林義樹「参画理論による『知識創造教育』Ver.6.0418」p31

⁴ 「国語教育研究大辞典」明治図書 1991 を参考にした。

⁵ アウグスト・ボアール「被抑圧者の演劇」晶文社 1984 p25,

⁶ 同 p46

⁷ 岩波古語辞典 1974「よみ」の項

【資料】講義ノート

1-「身を要なきものに思ひなして、京にはあらじ、東の方にすむべき国もとめに」[「伊勢物語」本文は「日本古典文学大系9」岩波書店 1957によって、一部を読みやすく改めた。]と宣言して男は東国に向けて旅立つ。男は今の自分には「要」がないと「思ひなす」。「京にはあらじ」と宣言し、男は無一物となって、新たな「要」の生じる「すむべき国」が目指される。京には思慕する女性が残される。この冒頭部分が、作中人物、語り手、聞き手による男への共感の契機となり、一方にある諧謔の味わいに抗して、最後の場面まで持続される。

2-「三河の国、八橋といふところ」に一行はたどりつく。その聖地としての性格は、「三」と「八」という聖数と、境界としての河と橋とによって感じ取られる。この「みかは」（聖なる河）の印象は、聖地巡りの旅、そこでの鎮魂の旅として、最後の境界「すみだかは」まで持続されていく。

3-「そこを八橋といひけるは、水ゆく河の蜘蛛手なれば、橋を八つ渡せるによりてなむ八橋といひける」には地名起源説話の話型が踏襲されている。「一人、二人…三河…八橋」と数を含む言葉を弄しながら、この旅は言葉の旅として、地名の起源に潜行する。地名の起源を物語ることは、鎮魂の呪術である。「道知れる人もなくて」という旅では、都人のおこなえる鎮魂の呪術は言葉の技である作歌しかない。

4-「木の陰におりみて」、夏の日射しを避けて食事をする。高位の貴族が木陰で地面に腰を下ろすことは、都ではありえない。そしてこの直後に、視線は「その沢にかきつばたいとおもしろく咲きたり」と語られる「かきつばた」に引き寄せられる。この順序を見過ごしてはならない。

5-「おもしろき」が含む「しろし」は、「しるし」と同義である。「かきつばた」は視覚対象として際立っている。そして座った目と同じ高さで咲いているからこそ、見下すことなく「かきつばた」は自然に眺められた。その作為のない視線によって不意に痛切な情感が喚起された。花は花であり、生身の女ではないという現実も突きつけられて、なんと艶やかで空しい情調が生じていることか。「かきつばた」は思慕する人と同じ部屋の同じ位置に身を置いた身体的な経験を、人々に共感とともに催起させる標だ。

6-「かきつばた」は花の固有名にとどまらない。「かき」は境界に設けられ垣根であり、その「は

た」（端っこ）である。境界を意味する言葉が連結している。生死のボーダーを漂泊する旅の身のたと、境界が意味として強調される「かきつばた」は重なり合う。だからこそ、「かきつばた」を折句にして境界と女とを詠み込んだ「旅の心」の歌を男は求められた。

7-すぐれた折句は、読み込まれる題材の音だけを利用するのではない。折句の題材は歌の下絵であり、その上に言葉を塗り重ねることで、そこに下絵と重なり合った微妙な意味が表現される。[小松英雄「伊勢物語の表現を掘り起こす」笠間書院 2010 次の「唐衣」歌の解釈も本書から多大の示唆を受けた。]

8-「から衣きつつなれにしつましあればはるばるきぬる旅をしぞ思ふ」は、簡単に逐語訳できないので、三つに分けて解釈する。

A 唐衣着つつ 褻れにし棲しあれば 張る張る着ぬる

——衣は繰り返して着ると棲がよれよれになってしまうので、洗い張りを何度もして大切に着了

B 唐衣着つつ 馴れにし妻しあれば 張る張る来ぬる

——美しい唐衣にくるまって共寝までして慣れ親しんだ妻を都に残してきているので、辛くても心をしっかりとさせてやっとここまでやって来た

C 遥々来ぬる 旅をしぞ思ふ

——遠く遥々やって来た旅を思うことだよ

9-衣と心との表裏の意味合いに、折句の題材である「かきつばた」のイメージが重なり合う。Aは純粋な衣の歌、Bは衣にくるまり夜を共にした女との関係を絶ち、自らを励まして遠くまで辛い旅する心情の歌、つまり「旅の心」の歌、Cは単純な旅の歌となっている。しかし、それぞれを切り離して解釈したのは便宜的で、本来それらは重層化して一体となっている。結局「旅の心」とは、都に残した最愛の人と会うことができない辛い心情のことであると考えられる。

10-「五文字を句の上に据ゑて」とあるように、ここまでのイメージの重層化は、「文字」として書かれているからこそ可能になった。本来は音声で表現された歌であるが、この歌は「文字」で書くことによって獲得された表現の深さを実現している。そして、それは高度な鎮魂の技として獲得されていったということ、この「あづまくだり」の段は示している。

11-そこに「皆人、乾飯の上に涙おとしてほとびにけり」というユーモア（諧謔性）が続く。悲しみと笑いとが絶妙にリレーされる。「をこ物語」でありながら、女への思いの切実さが実感される。

12-一行は駿河の国、宇津の山に到着する。「宇津の山」の山道は「いと暗う細きに、つたかえでは茂り」と描かれて、視界は閉ざされている。直後の「富士の山」は、頂までがすっきりと見渡せる。ここに構成的なねらいが感じられる。

13-「あづまくだり」は、言葉の旅である。「うつ」という言葉には「移る・写る・映る」という動詞の「うつ」という音が響く。「この世にはっきりと姿を現し存在する」[岩波古語辞典 1974「うつし」の項]という意味が「うつ」にはあって、その動詞形「うつる」は「物の形や内容が、そっくりそのまま、他の所に現れる」[同「うつり」の項]ことを言う。したがって、「宇津の山」という言葉には、何かははっきりと姿を現す山というイメージが感じ取られる。

14-「いと暗う細きに、つたかえでは茂り」で、不気味さが強調される。そこでの心情が「もの心細く」と語られる。「すゞろなるめを見ることと思ふに」とは、この極限状況での心情であり、何が現れるかわからないという思いをますます強くする。この長い心中思惟の重みが、「思ふに」の「に」にかかって、直後の事態展開の意外さが効果的に表現される。

15-その時「修行者」と遭遇することになる。「修行者あひたり」の箇所、「修行者、あひたり」と、語りに呼吸を置く。後述の「乗りて渡らんとするに、渡し守」と同工異曲である。通説は「修行者が男にあひたり」とする。しかし、意外性を強調した口吻で、遭遇した「修行者」を真っ先に語り、聞き手に印象づける。男と入れ替わって「修行者」が主体となり、直後で述語部分を言い足すのが、生き生きとした語りの口調だ。

16-修行者は仏道修行のために諸国を行脚する鎮魂の技能者だ。待望の「道知れる人」の登場であり、辛い旅を続けている一行にとっては心強い味方が思いがけず現れたという印象のはずだ。しかし、男にとってそんなことはどうでもよく、別の思いでいた。この齟齬こそが内容的なねらいとなる。

17-「修行者」は「かゝる道はいかでかいます」と男に告げる。ここに京からやってきた貴族の旅人たちが現れようとは思っていなかった。何かと

出会う場所であることはわかっている、予想外の人との出会いというおもしろさが聞き手に印象づけられる。

18-男の側からは修行者との出会いは、「と言ふを見れば、見し人なりけり」と語られる。男にとって、その者が修行者であるよりも、知り合いであることの方が重要らしいことが印象づけられる。そして男はすぐさま「その人の御もとにとて、文書きてつく」と、女のもとに届けてくれと、手紙を書いて「修行者」に託すのである。

19-修行に精進する修行者に、ちゃっかりと女性への恋情を述べた歌を添えて手紙を託すのは、男の恋情の切実さを物語ってはいるものの、調子のよい「をこ」としての一面を描いている。その歌は、「駿河なる宇津の山べのうつゝにも夢にも人にあはぬなりけり」と詠まれた。

20-「うつ」には「この世にはっきり形を見せ、存在する」というもともとの意味もあるので、この序詞には内実がある。導かれた下の句「うつつにも夢にも人に会はぬなりけり」の夢は、相手が自分のことを思っていてくれるので相手が夢に現れるという、現代とは異なる夢のとらえ方である。一首は、ここは姿が現れるという宇津の山であっても、こんな遠く駿河まで来ているのだから、実際あなたは現れることはないだろう。それならば夢の中で会いたいと思っても、あなたは私の夢に現れない。あなたはもう私のことを思っていないのか、と解釈される。女と出会うことはないという「旅の心」が一首の主題となっている。

21-富士の山の場面となる。「ふじ」に「不時」を意識させ、夏の雪、その白さを鹿の子斑に見立て、女をすぐに連想する。諧謔と思慕との組み合わせがここでも繰り返される。

22-「行き行きて」に「なほ」がかぶせられ、クライマックスの隅田川の場面となる。都からどんどん離れていき、都に残した「わが思ふ人」からますます遠ざかる。一行が目にしたのは「三河」や「駿河」の名前だけの河でもなく、「蜘蛛手」のような細い流れでもない、それこそ生死を隔てる境界としての河だ。その印象が「いと大きな」と大きさに例えられている。

23-語り手は、最果ての河を「すみだがは」として、その辺境性を地名にも求めている。同時に「すむべき国」と「すみだ川」は音声的な連結をして、冒頭部分と共鳴する。

24-「その河のほとりにむれみて」は、「その沢のほとりの木の陰に下りみて」と対照的だ。都からの距離の違いが、心情の深浅の違いとなって、遠くに行くほど深くなる。大河を前にして寄り添い、地べたに座っている一行は、大自然を前に無力感で連帯するしかない人間の姿だ。

25-極限の状況が強調される時に、「渡し守」が出現する。直後に起こることを鮮やかに示す「～に、」の話形で語られる。宇津の山での「もの心細く、すずろなる目を見ることと思ふに、修行者」と同じ趣向だ。

26-「渡し守」が一行に声をかける。「修行者」は都に上る人、「渡し守」は一行をさらに都から離れる方向に下らせる人であり、この違いは一行の心情に深く影響を与える。「はや舟に乗れ」とぞんざいな口調で言われて、一行ははっと我に返る。たまたみかけるように、「日も暮れぬ」と、人の抗えない日没を告げる。「渡し守」は一行の運命を決する神のような存在として描かれる。

27-語り手はこの場面を、「わび合へるに」「言ふに」「乗りて渡らんとするに」と、「～に」を連続させて用いて、その頂点で「皆人、ものわびしくて」という心情を語る。語りも最高潮に達していく。

28-「ものわびし」という形容詞は、『伊勢物語』のこの箇所以外には使用例は見つからない。「なにか気力が抜けるようである。気がくじけるようである」[同「ものわびし」の項]という訳語は、この場面にふさわしい。

29-「京に思ふ人なきにしもあらず」なので「皆人、ものわびしく」なつたと考えるのはよくない。生きる気力がなくなって、だけどそれではいけない、都には恋しく思う人がいるじゃないか、というように心の動きをとらえる。

30-「しも」は、事態の切迫を感じさせるように、次の「さる折ししも」の「しも」につながって、緊迫感是否応なく高められる。このまま河を渡ってしまえばもう終わりだと気がくじけるが、女のことが思われてならない、まさにそのおりに、という語り手の息づかいまで想像される。

31-「白き鳥の、嘴と脚の赤き、鳴の大ききなる」鳥がいて目に入る。「さる折しも」の直前では「わが思ふ人」を思い、直後ではその人を思い出させる鳥の姿が語られて、「さる折しも」の前後でのイメージの転換は即座だ。

32-「しろきもの」のシリーズは、まず目に飛び込ん

で、あの人の面影を思い出させる。餌を捕るために体を逆さにして水中に潜るので、脚が丸見えになるのか、すんだ水であるから水中の赤い脚まで目に入るのか。この鳥の描写はいささかなめかしい。

33-鳥は、「水の上に遊びつつ魚を食ふ」と語られる。なにやら現実とは別世界に心を解放しているように見える鳥だ。旅の辛さと対照的な鳥の様子は、一時その辛さを慰めてくれる光景ともなる。

34-「京には見えぬ鳥なれば、皆人見知らず」と語られるように、鳥の名前がわからない。知識の範囲が生きられる世界であるならば、名前のわからないものの出現は、これからは都を基準にできない別の世界、都人では生きられるかどうかかわからない世界であることを予感させている。安閑と富士の山を京に例えていた語り手にも、語りえない世界が迫る。

35-男はしかたなく「渡し守」に尋ね、渡し守は「これなむ都鳥」と答える。「なむ」による係り結びの構文は、語り手が聞き手に新事実を知らせる際に多用される。これが都鳥じゃないか、都の人なのに知らないとはね、どうしたわけだいという、「渡し守」の得意げな気持ちを読み取る。

36-鳥の名前を知らないことを気にするでもなく、男はまた、あの都に戻る修行者に会った時のように、都という名前の鳥に、女との連絡を託したいと考えた。

37-「名にし負はばいざこととはん都鳥わが思ふ人はありやなしやと」は、都という名を背負っているならば、さあ都のことを尋ねよう、都鳥よ、私の思うあの人は生きているのか、それとももう死んでしまったのか、と解釈する。

38-答えてはくれない鳥に最愛の人の生死を尋ねるほどに、「旅の心」は極限を迎えている。鳥への問いかけは、そのことを、船中の人々に周知させてしまう。

39-鳥がもし答えてくれたとして、その人が生きていう答えならば、夢にも現れないその人の男への思いは断たれている。もはや死んでしまったという答えならば、それこそ男は絶望の淵に沈むことになる。もともと、都鳥に尋ねることが、男に絶望しかもたらさない。

40-舟中の人々は誰一人泣かない者はいない。共感も最高潮に達して、悲哀とユーモアとは渾然一体となり、終幕を迎える。

中地謙治 実践報告：『伊勢物語』『東下り』の教材研究から実践まで へのコメント

林 義樹（日本教育大学院大学 学校教育研究科 教授）

中地実践のすごさの源泉は、講義ノートに示された教材解釈（教材価値の発見）の深さにある。中地によって読み解かれた、『伊勢物語』という表現形式で後世に伝承された「情感」の共感的理解は、極めて創造的な営為である。

国語教師としての中地は、その共感の感動を生徒たちに追体験させる方法として「群読」という認識の技術と「群像表現」という表現技術をペアで創出した。教育方法が科学として実践者にシェアされるためには技術として公開されねばならないからである。

参画教育・参画学習理論がその技術の設計・練磨に役だっており、提唱者として感動している。中地にゆるされた紙幅で氏の実践の全貌をコンパクトに表現するために割愛されたであろう行間を補いながら中地の生徒たちが体感した共感の高まりまで、実感を持って確認するには、残されているというビデオ録画の助けを借りるのがベストであろう。

中地実践が目指すところは、「学習者は、学ばされるが、次第におもしろくなって自ら学び、理解が深まれば、その人物や作者のようになってみたいという欲望を、学習の深まりとともに感じる。」「群読のためには、共同的に作品の内容や表現を分析し、構成や展開を把握して群読の箇所や役割や読み方が検討されねばならず、意図的に仕組みなくとも学び合いが発生し、参画的な学習形態が自ずともたらされるのである。」等に端的に表現されており、コメンテータが実践者として深く同感すると同時に、高校2年生の国語の枠組みの中で達成されたことに拍手をおくりたい。

今後の実践的・理論的練磨の視点として、野中郁次郎の「SECIモデル」の「共同化・表出化・連結化・内面化」の概念を援用すれば参画理論の強化になるだけでなく、経営モデルであるSECIモデルの教科教育技術への創造的な展開事例としてナレッジサイエンスの新分野の開拓が可能ではなかろうか。