

「他者尊重」の感覚を育む言語教育 I

—宮沢賢治「よだかの星」の役割—

Language education for “respecting the whole world” I

—Kenji Miyazawa “The Nighthawk Star” —

上原 明子
Akiko Uehara

Abstract

The purpose of this paper is to consider language education from the viewpoint of respecting others. The word "Others" in this paper refers not only to humans but also to the whole universe. The "sense of ego" is the highest sense of the "12 sensory theory", the foundation of education philosophy of R. Steiner. The author defines the "sense of ego" as "respecting others". A series of research starting from this article will propose teaching methods while clarifying the social significance of language education. The article is based on the study of Kenji Miyazawa's "The Nighthawk Star."

はじめに

「学びほども」という言葉を知っているだろうか。ヘレン・ケラーの発した“unlearn”に対する鶴見俊輔氏による優れた訳語である。学んでわかったつもりになっている事柄について、もう一度学び直すこと。これこそ、学びを深化させるために、真の教育の場に求められる姿勢ではないだろうか。私は、これまで、豊かな言語教育が豊かな思考を育むという言語教育観に基づいて、体系的な言語教育を研究し、実践してきた。その中で、「持続可能な社会」、「ひとつらなり」というキーワードと言語教育を結び付けたことで、完成したつもりになっていた。しかし、「学びほども」という言葉と出会ったことで、これまでの研究と実践を“unlearn（学びほども）”し、言語教育の社会的意義を「他者尊重」の感覚を育むという視点から、“relearn（学びなおし）”してみようと考えた。

本稿で扱う「他者」とは、人間だけではなく、私たちを取り巻く「森羅万象」の全てを指している。言語教育に携わる者は、言語教育とは、そのような「他者」を尊重する感覚を育むものであることを深く自覚しておかねばならないというのが、私の教育観である。「他者を尊重する感覚」とは、R. シュタイナーの教育哲学の根幹に据えられている「12 感覚論」の最高感覚である「自我感覚」を私なりに解釈した表現である。

本稿から始まる一連の研究は、言語教育の社会的意義と教授法を提案していくものである。様々な視点からのアプローチが考えられるが、今回は、宮沢賢治の「よだかの星」を群読という言語芸術として体験することの意味を考察しながら、「他者尊重」の感覚を育む言語教育における「よだかの星」の果たす役割について考えてみたい。

1. 12 感覚論

「12 感覚論」^{注1}とは、「熱感覚」から始まり、最高感覚としての「自我意識」の獲得へ向かって、12の感覚が統一されていくという R. シュタイナーの教育哲学の根幹を支える理念である。それぞれ、「身体的な認識に関わる感覚」、「内的な判断に関わる（羅針盤的な）感覚」、「社会的な認識に関わる感覚」の3つのカテゴリーに分類されている。特に、「身体的な認識に関わる感覚」と「社会的な認識に関わる感覚」は、「内面化（根っこ）」という概念によって深く関係づけられている。（※誤解を避けるために述べておくが、所謂“障害”による「12 感覚」のいずれかの欠如と発達の欠如とは、結びつくものではない）

1-1 身体的な認識に関わる感覚

身体的な認識に関わる「触覚」、「生命感覚」、「運動感覚」、「平衡感覚」は、社会的な認識に関わる感覚と対応しており、それぞれの土台となる感覚である。

(1) 触覚

触覚による接触体験は、存在のための土台としての境界体験となり、居場所の認識や自分の存在の根幹への認識を生じさせる。自己と他者との境界体験は、世界と向き合う批判的思考力の萌芽へと、神的世界を希求する心の働きへと変容していく。触覚体験は、他者認識・他者理解の要、自我感覚の根っことなる。

(2) 生命感覚

社会、特に教育の世界では、「生きる力」、生命感覚の大切さが謳われている。生きることの辛さを知ること、痛みを感じるという生命感覚は、思慮分別や他者への共感を育む。子ども達の生命感覚を育てるといふ認識の下になされる読み聞かせや語り、その他の遊びは、やがて、思考感覚を支える根っことなる。

(3) 運動感覚

運動感覚は、挑戦する心、意志力、自己実現力といった生命意図と深く関わっている。子ども達は、動きの手本を真似ることを繰り返しながら、その行動に触発されて創造のための試行錯誤をする。このことが、挑戦する心を育む。動きを伴う身体体験は、思考力を刺激する媒体となり、表現力は、自由で自立的な存在であることの認識へと変容していく。運動感覚は、やがて言語感覚を支える根っことなる。

(4) 平衡感覚

平衡感覚（バランス感覚）は、動きをコントロールする感覚であり、様々な状況への対処能力の土台となる。自分の立脚点を知ることは、共有空間での役割の認識となる。自分自身に対する自信と信頼へと変容していく。平衡を保つためには、静止点（基点）が必要である。まっすぐに立つという行為は、「私」の存在の認識に繋がる。平衡感覚は、他者のコトバに耳を澄ませ、自分を取り巻く状況を冷静に見極める力、聴覚の根っことなる。

1-2 内的な判断に関わる（羅針盤的な）感覚

内的な判断に関わる「嗅覚」、「味覚」、「視覚」、「熱感覚」は、羅針盤的な感覚とも呼ばれている。

（1）嗅覚

嗅覚は、脳に一番近い神経器官であり、敏速な判断を行う感覚である。嗅覚の発達は、善と悪を見分ける能力、道徳的な判断を自らの責任として自覚する力へと変容していく。嗅覚を育むためには、自然の世界が放っている本物の匂いを体験させることが大切である。

（2）味覚

味覚の4つの種類それぞれは、甘味は感情、酸味は感情と思考、塩味は思考、苦さは意志と関連している。味覚を通して、健康的か否かを見分ける感覚は、やがて人生を導く運命を受胎するという。

（3）視覚

目が見えることは、空間認識と関係し、そこに世界が開かれるのである。色の認識には、光から闇へ（赤系・能動的）と闇から光へ（青系・受動的）という2つの方向がある。色を認識することは、心の動きの変化を内的に体験することにつながる。

（4）熱感覚

生きる力の源である熱感覚は、「12 感覚」の始まりの感覚である。冷たさは無関心を生み、暖かさは魂を鼓舞する。自分を取り巻く森羅万象の全てに関心を寄せ、心を開くことで、愛でる心が生まれる。世界の全てを知りたいと望む心は、他者への共感へと変容していく。さらに、他者と関わりたいという気持ちは、問いかけや応えとなり、そこにコミュニケーションの通路が開かれるのである。

1-3 社会的な認識に関わる感覚

社会的な認識に関わる「聴覚」、「言語感覚」、「思考感覚」、そして、「12 感覚」の最高感覚である「自我感覚」は、それぞれ、身体的な感覚の「内面化（根っこ）」と対応している。身体的な感覚の豊かさが、社会的な認識の豊かさを支えているのである。大樹の土中深く隠された根っこが、同じくらいの大きさに広がっているイメージといえば、わかりやすいだろうか。

（1）聴覚

平衡感覚の内面化。時間の流れの中での方位・位置を確認する感覚。耳を傾けるということは、己の判断に照らして世界や他者を受容することである。話すという自己開示は、まず、聴くという学びから始まらねばならない。耳を澄ますということは、真に社会的な感情と行為へと自らを高める力を育む。

（2）言語感覚

運動感覚の内面化。言葉の内容を理解する感覚。コトバの響きとリズム、特に詩歌に宿るコ

トバの響きとリズムは、人間形成に大きな影響を与える。母音は表現・感情の動きから、子音は適応の動きから生み出され、「自分」や「世界」の認識を表現する。

(3) 思考感覚

生命感覚の内面化。思考内容を深く認識する感覚。哲学に「パトス（痛み）の知」^{注2}という概念がある。痛みを伴うことによる知という意味である。生きることの辛さを知ること、己を知ることによって気づく痛みが、深い思考を育むのである。忍耐すること、我慢すること、じっと待つこと、投げ出さないこと、考え続ける力など、思考感覚はたくさんのもを内包している。

(4) 自我感覚

触覚の内面化。自己と他者、それぞれの個我を把握する感覚。触覚による接触体験は境界体験でもあり、自己と他者への認識となる。「12 感覚論」の最高感覚である「自我感覚」とは、単なる自分探しではない。自分の自我と同じく、他者の自我を認め、尊重する力のことである。

2. 「よだかの星」に潜む 12 感覚

本章では、「よだかの星」の主題を導くための3つのキーワードを立て、「12 感覚論」の観点から考察を行った。考察の結果、「よだかの星」の主題は、「パトス（痛み）の知」ではないかと考えるに至った。深い自己認識には、「痛み」が伴う。「痛み」を知る者、つまり、「パトス（痛み）の知」を得た者こそが、深い自己認識を醸成させ、やがて、他者を尊重できる「自我感覚」を獲得すると考える。このことが、「他者尊重」の感覚を育む言語教育の核心を、「パトス（痛み）の知」へ導くことに据える理由である。

「他者尊重」の感覚を育む言語教育では、「よだかの星」を、表面的な表象体験で終わらせず、藝術体験にまで昇華させることが、真の「パトス（痛み）の知」の獲得につながると考えている。そのためには、作品の中に潜む「12 感覚」を認識し、それらに有機的なつながりをもたせながら、言語藝術としての群読を創るための教授法が求められる。

作品の分析を行うにあたり、教育学者の齋藤孝による「よだかの星」の研究に学び、「赤と青」「のろし」「醜さ」の3つのキーワードを立てた。「よだかの星」の主題をめぐることは、多くの研究がなされているが、齋藤の「自己犠牲ではなく、自己の存在証明（アイデンティティ）」という主張は、興味深く、共感できるものである。齋藤は、よだかが「星になって燃え続ける」ことに「自己表現の願望」を読み取り、そこを主題の核心に据えている。

私は、「12 感覚論」の観点から作品を分析し、「パトス（痛み）の知」を得たよだかが、さらなる思考感覚を成熟させるために燃え続けているのだと読み取った。「よだかの星」は、「思考感覚」獲得段階を示す作品であると考えられる。「銀河鉄道之夜」や「グスコブドリの伝記」等、宮沢賢治の作品には、最高感覚である「自我感覚」、すなわち「他者尊重」の感覚を主題としたものが多くある。その中で、「よだかの星」が、思考感覚、すなわち「パトス（痛み）の知」を得る段階までに留まっていることに、この作品の持つ意義があると考えられる。これは、不完全の美学に通じる。岡倉天心は、満月の手前の月が美しいのは、「足りない部分を自分の心で補う余地があるからなのだ」と言っている。宮沢賢治もまた『農民藝術綱要』の中に、「永久の未完成これ完成である」という言葉を遺している。完成されていないことにより、補完したいという内的な衝動が起こるのである。自己認識という「のろし」をあげたよだかが、星となり、「今

でもまだ燃え続けている」のは、完結していないこと、結果が出ていないこと、現在進行形であることのメッセージではないだろうか。このメッセージを受け取った者は、よだかの思考を引き継ぎ、思考し続けることが期待されているのだ。その思考の成熟の先にあるものを目指して、よだかと共に。

以下、「赤と青」、「のろし」、「醜さ」という3つのキーワードを手がかりに、「よだかの星」に潜む「12 感覚論」について考察する。

2-1 赤と青

齋藤は、「火のイマージュ」を切り口として、「よだかの星」の主題を論じている。「体を持つがゆえに連鎖に巻き込まれてもみくちやになる現世におけるまっ赤な火とは異なり、青い火は美しくさえざえと『しづかに』燃える」（齋藤 1997）とし、山焼けのまっ赤な火と青く燃えているよだかの星を対照させながら、主題を分析している。ここでは、齋藤論に着想を得て、「赤と青」という色の持つ意味について考察することで、言語藝術としての読みへと繋げてみたい。

「よだかの星」の赤と青の描写の推移について出現順に調べていくうちに、「よだかはその火のかすかな照りと、つめたいほしあかりのなかをとびめぐりました。」（赤7、青2）という文に、赤と青の入れ替わりのポイントがあるのでないかと気が付いた。直接的な色彩表現はないが、赤をイメージさせる「火のかすかな照り」と青をイメージさせる「つめたいほしあかり」という表現が、ひとつの文の中に描かれているのは、何かの合図のように感じた。

私はこれまで、「よだか星」を前半と後半に分けるのは、「のろし」の前後であると考えてきた。確かに、「のろし」の前後では、よだかの意識や存在が変化している。しかし、赤から青への入れ替わりという視点でみると、もっと前の部分から、「のろし」へ繋がる変化が始まっているのがわかる。「つめたいものがにわか顔に落ちました」という1文から始まる段落は、赤から青への入れ替わりと共に、温度の変化も感じさせる。「つゆ」という清浄な冷たさに触れることにより、よだかの中の何かが覚醒したのではないだろうか。実は、「よだかの星」で、触覚が描写されているのは、この1文だけなのである。「12 感覚論」の「触覚」は最高感覚である「自我感覚」の根っこになる感覚である。「12 感覚論」の観点から読むと、「つゆ」に触れた瞬間、よだかの「自我感覚」への目覚めが始まったと考えてよいだろう。

「つゆ」までをテキストの前半とするなら、前半部分は、「赤」「山やけ」「火」という描写により、赤という色彩の持つ、熱と拡散のイメージに満たされている。特に、前半部分の最後には「お日さま」という熱の放射の象徴のような太陽が描かれている。一方、「つゆ」の後の後半部分は、「青」「星」「つめたい」という描写により、青という色彩の持つ、静謐さと収縮のイメージに満たされている。後半部分のよだかが星の世界へ昇っていく場面では、「寒さにいきはむねに白くこおりました」「寒さや霜がまるで剣のようによだかをさしました」という程の冷たい世界が描写されている。そして、ついによだかは「燐の火のような青い美しい光」になることで、青の世界を生き続ける存在として描かれている。

さらに、「つゆ」の前後で、空間の広がりや運動の方向性の描写についても、赤と青の色の持つ拡散と収縮というイメージと連動するような変化が見られる。「つゆ」の前では、「そらをよこぎる」「ぐるぐるとびめぐる」「水のように流れてひろがる」という、赤という色彩の持つ拡散のイメージを喚起する描写がなされている。一方、「つゆ」の後では、「～のほうにまっす

ぐ飛ぶ」「落ちる」という、青という色彩の持つ収縮のイメージを喚起する描写がなされている。読み手は、この描写に強められながら、さらに深く赤と青を体験しているのかもしれない。

「よだかの星」の中に、赤と青の色を「見る」ことで、読み手の心の中に何が起きているのだろうか。「12 感覚論」の「視覚」は、空間の認識や色の認識と関わる感覚である。色の認識には、光から闇へ（赤系・能動的）と闇から光へ（青系・受動的）という2つの方向がある。色を認識することは、心の動きの変化を内的に体験することに繋がる。「よだかの星」の読み手は、赤と青の色彩を生きるという藝術体験をすることで、よだかの心と重なるという体験をしているのではないだろうか。

青1：たとえばおれは、青いそらをどこまでも飛んで行く。(p.103)

赤1：もう雲はねずみ色になり、向こうの山には山やけの火がまっ赤です。(p.105)

赤2：雲はもうまっくろく、東のほうだけ山やけの火が赤くうつって、おそろしいようです (p.106)

赤3：山やけの火は、だんだん水のように流れてひろがり、雲も赤く燃えているようです。(p.106)

赤4：きれいなかわせみもちょうど起きて遠くの山火事を見ていたところでした。(p.108) ※赤イメージ

赤5：からだはずうっと赤や黄の星のあいだをのぼって行ったり、どこまでも風に飛ばされたり、またたかがきてからだをつかんだりしたかのようでした。(p.109)

赤6：今夜も山やけの火はまっかです。(p.110)

赤7：よだかはその火のかすかな照りと、つめたいほしあかりのなかをとびめぐりました。(p.110)

※赤イメージ

青2：よだかはその火のかすかな照りと、つめたいほしあかりのなかをとびめぐりました。(p.110)

※青イメージ

青3：もうすっかり夜になって、そらは青ぐろく、一面の星がまたたいていました。(p.110)

青4：西の青じろいお星さん。(p.110)

青5：南の青いお星さん。(p.110)

青6：大犬は青やむささきや黄や、うつくしくせわしくまたたきながらいいました。(p.110)

青7：北の青いお星さま、あなたのところへどうか私をつれてってください。(p.111)

赤8：もう山やけの火はたばこのすいがらくらいにしか見えません。(p.112) ※赤イメージ

青8：そして自分のからだがいま隣の火のような青い美しい光になって、しづかに燃えているのを見ました。(p.114)

2-2 醜さ

齋藤は、よだかの自己認識の経緯について、はじめのうちは自己肯定の余地を残しているが、鷹によるアイデンティティの否定という危機の中で、次第に加害者としての自己に気づくのだと指摘する。その気づきは、虫を飲み込むときののどの痛みという、身体的な痛みが誘発しているのだという。ここでは、齋藤論に着想を得て、「2つの醜さ」を比較することで、「パトス(痛み)の知」へ迫りたい。

「よだかの星」は、「よだかは、実にみにくい鳥です。」(醜さ1)という1文から始まる。「醜さ」とは何だろうか。よだかの醜さを描写している箇所を分析してみると、質の異なる醜さが浮かび上がってきた。外見上の醜さ、内面の醜さ、そして、存在自体の醜さである。外見上の醜さ(醜さ1から醜さ7)と自己肯定や自己憐憫による内面の醜さ(醜さ8から醜さ12)、存

在の醜さ（醜さ 13 から醜さ 15）について、よだかの自覚はない。よだかは、自分を哀れみ、他者を恨んでいるだけである。「よだかはそれをむりにのみこんでしまいましたが、そのとき、急にむねがどきっとして、よだかは大声をあげて泣きだしました。」（醜さ 16）という、食物連鎖という命を繋ぐ鎖の連鎖の中ある己の醜さを自覚したときに、よだかに「パトス（痛み）の知」が訪れる。そして、自己嫌悪、自己否定という形で、自分の存在の醜さ（醜さ 16 から醜さ 20）を自覚した者としての「パトス（痛み）の知」が深まっていく。

「醜さ」を「パトス（痛み）の知」との繋がりで読み取ることで、よだかの「醜さ」による傷や苦しきは、最高感覚の「自我感覚」、すなわち「他者尊重」の感覚を獲得するために意味あるものとして昇華させることができる。しかし、「醜さ」を駄目なもの、穢れたものという認識レベルに留めると、醜いというレッテルを貼られたよだかは、かわいそうな存在、いじめられた弱者ということになる。「よだかの星」は、いじめられた同情すべき弱者を憐れむ物語ではない。痛みの本当の意味を教えてくれる希望の物語なのだ。「12 感覚論」の中の「思考感覚」とは、思考内容を深くする感覚である。生きることの辛さを知ることや自己認識に伴う痛みは、深い思考を育む。よだかをいじめられたかわいそうな存在とみるか、「思考感覚」の象徴と捉えるか、という視点は、現代社会で起きている数々の社会的問題や悲劇、自分の身に降りかかってくる苦しみや痛みについて、どう立ち向かうかということにも繋がっていくだろう。私は、よだかとは、「思考感覚」、すなわち「パトス（痛み）の知」の象徴であると考える。

子ども達・若者達が、現実の世界でやがて出会うであろう「パトス（痛み）の知」を、「よだかの星」という作品で藝術的に体験しておくことは、「思考感覚」の根っこである「生命感覚」を育てることにもなる。「12 感覚論」の中の「生命感覚」とは、生きる力を育む感覚であり、生きることの辛さを知ること、痛みを感じることで思慮分別や他者への共感を育むとされている。「醜さ」をどうとらえるのかが、「よだかの星」の主題の読み取りの鍵を握るだろう。

醜さ 1 : よだかは、実にみにくい鳥です。(p.102) ※外見の醜さ

醜さ 2 : 顔は、ところどころ、みそをつけたようにまだらで、くちばしは、ひらたくて、耳までさけています。(p.102) ※外見の醜さ

醜さ 3 : 足は、まるでよぼよぼで、一間とも歩けません。(p.102) ※外見の醜さ

醜さ 4 : まあ、あのさまをござん。(p.102) ※外見の醜さ

醜さ 5 : ほんとうに、鳥の仲間のつらよごしだよ。(p.102) ※外見の醜さ

醜さ 6 : あのくちの大きいことさ。(p.102) ※外見の醜さ

醜さ 7 : きっと、かえるの親類か何かなんだよ。(p.102) ※外見の醜さ

醜さ 8 : ぼくの顔は、みそをつけたようで、口はさけてるからなあ。(p.105) ※内面の醜さ

醜さ 9 : それだって、ぼくは今まで、なんにも悪いことをしたことがない。(p.105) ※内面の醜さ

醜さ 10 : そしたらめじろは、赤ん坊をまるでぬす人からでもとりかえすようにぼくからひきはなしたんだなあ。(p.105) ※内面の醜さ

醜さ 11 : それからひどくぼくを笑ったっけ。(p.105) ※内面の醜さ

醜さ 12 : それにああ、こんどは市蔵だなんて、首へふだをかけるなんて、つらいはなしだなあ。(p.105)

※内面の醜さ

醜さ 13 : 小さな羽虫がいくひきもいくひきもそののどにはいました。(p.105) ※存在の醜さ

醜さ 14 : また一びきのかぶと虫が、よだかののどに、はいました。(p.106) ※存在の醜さ

醜さ 15：そしてまるでのをひっかいてばたばたしました。(p.106) ※存在の醜さ

醜さ 16：よだかはそれをむりにのみこんでしまいました、そのとき、急にむねがどきっとして、
よだかは大声をあげて泣きだしました。(p.106) ※存在の醜さ

醜さ 17：ああ、かぶと虫や、たくさん羽虫が、毎晩ぼくにころされる。(p.106) ※存在の醜さ

醜さ 18：そしてそのただ一つのぼくがこんどはたかにころされる。(p.106) ※存在の醜さ

醜さ 19：ぼくはもう虫をたべないで飢えて死のう。(p.106) ※存在の醜さ

醜さ 20：いや、その前に、ぼくは遠くの遠くのそらの向こうに行ってしまう。(p.106) ※存在の醜さ

2-3 のろしをあげる

齋藤は、よだかの飛ぶ描写について「水平移動から垂直移動への変化」と捉え、「垂直方向への上昇運動こそ、火のイメージの特性」であるとし、「垂直的上昇運動＝救い」であると述べている。さらに、この垂直方向の運動性の中で起きた垂直的上昇の運動が起こる「反転」に「死と再生」というテーマをみている。ここでは、齋藤論に着想を得て、「のろしをあげる」ということに注目し、その前後でのよだかの自己認識の変化について考察したい。

よだかの飛ぶ様子の描写を分析することで、「のろし」の前後で、よだかの意識や存在が大きく変化したことを読み取ることができる。「12 感覚論」の「運動感覚」は、意志力や自己実現力といった生命意図と深く関わっている感覚である。読者は、よだかの飛ぶ様子を藝術的に体験しながら、「運動感覚」の持つ挑戦する心を育み、思考力を刺激されていく。「運動感覚」は、「言語感覚」の根っこになる感覚なので、「まっすぐ飛ぶ」「とびめぐる」「ぐるぐるとびめぐる」「よろよろ落ちる」等、飛ぶ様子を内的に体験することは、言葉以前のコトバが宿るという感覚に繋がっていくだろう。また、「ふみとまって」という静止運動は、動きをコントロールするバランス感覚としての「平衡感覚」と繋がっていく。さらに、「のろしのようにそらへとびあがりました」という垂直方向への下降運動から静止したあとの上昇運動は、「平衡感覚」の中の「まっすぐに立つ」というバランス感覚を表していると読み取れる。「のろしをあげる」とは、世界にまっすぐ立った者が、「私がここにいます」と宣言した、自己存在の合図なのである。

「のろしをあげる」、すなわち「まっすぐに立つ」という「平衡感覚」は、他者のコトバに耳を澄ませ、自分を取り巻く状況を冷静に見極める力である「聴覚」の根っこになる。聴くという行為は、話すという自己開示に先立って起こらねばならない。耳を澄ますということは、真に社会的な感情と行為へと自らを高める力を育むのである。青い星となり燃えつづけているよだかは、何も語らない。じっと耳を澄ませで、思考を深め続けている。「パトス（痛み）の知」を成熟させて、最高感覚である「自我感覚」、すなわち「他者尊重」の感覚を獲得するまで。

飛ぶ 1：よだかはまるで雲とすれすれになって、音なくそらを飛びまわりました。(p.105) ※水平

飛ぶ 2：それからにわかによだかは口を大きくひらいて、はねをまっすぐに張って、まるで矢のようにそらをよこぎりしました。(p.105) ※水平

飛ぶ 3：からだがつちにつくつかないうちに、よだかはひらりとまたそらへはねあがりました。(p.105)
※静止・垂直（上昇）

飛ぶ 4：よだかが思い切って飛ぶときは、そらがまるで二つに切れたように思われます。(p.106) ※水平

飛ぶ 5：よだかはむねがつかえたように思いながら、またそらへのぼりました。(p.106) ※垂直（上昇）

飛ぶ6：泣きながらぐるぐるぐるぐるそらをめぐったのです。(p.105) ※ループ

飛ぶ7：よだかはまっすぐに、弟のかわせみのところへ飛んで行きました。(p.106) ※水平

飛ぶ8：よだかはまぶしいのをこらえて、矢のように、そっちへ飛んで行きました。(p.109) ※水平

飛ぶ9：よだかはその火のかすかな照りと、つめたいほしあかりのなかをとびめぐりました。(p.110) ※水平

飛ぶ10：それからもう一ぺんとびめぐりました。(p.110) ※水平

飛ぶ11：そして思い切って西のそらのあの美しいオリオン星のほうに、まっすぐに飛びながら叫びました。
(p.110) ※水平

飛ぶ12：よだかは泣きそうになって、よろよろ落ちて、それからやっどふみとまって、もう一ぺんとびめぐりました。(p.110) ※垂直(落下)・静止・水平

飛ぶ13：それから、南を大犬座のほうへまっすぐ飛びながら叫びました。(p.110) ※水平

飛ぶ14：よだかはがっかりして、よろよろ落ちて、それからまた二へん飛びめぐりました。(p.111)
※垂直(落下)・水平

飛ぶ15：よだかはもうすっかり力を落としてしまって、はねを閉じて、地に落ちて行きました。(p.112)
※垂直(落下)

飛ぶ16：そしてもう一尺で地面にその弱い足がつくというとき、よだかはにわかにはろしのようにそらへとびあがりました。(p.112) ※静止・垂直(上昇)

飛ぶ17：よだかは、どこまでも、どこまでも、まっすぐにそらへのぼって行きました。(p.112) ※垂直(上昇)

飛ぶ18：よだかはのぼってのぼって行きました。(p.111) ※垂直(上昇)

3. 言語芸術教育としての群読「よだかの星」を創る

本章では、「他者尊重」の感覚を育むための言語教育の教授法のひとつの試みとして、2章で論じた3つのキーワードをベースにした群読^{注3}を創り、芸術体験させるとことの意義について提案したい。私の提唱する「言語芸術教育としての群読」とは、観劇舞台として観客に観せる舞台創りの教育ではなく、演じ手の内面に芸術体験を起こす事を通して、「他者尊重」の感覚を育むことを目的としている。群読舞台の準備段階を「感覚修練」と位置づけ、それも含めて全てが言語芸術教育であると考えている。さらに、群読舞台では、観客にも即興的な参加者としての役割を持たせ、芸術空間を共に生きる場とすることを目指した演出を行っている。群読の持つ可能性について、哲学者の中村雄二郎は、以下のように述べている。

では、演劇本来の特質とはなにか。それは、まえにも触れたように、人間と世界とを凝縮して重層的に捉え、描き出すことである。等身大の日常的な人間ではなく可能な人間を表現することによって、人間の隠れた本質を捕らえることである。ここにおいて、大きな意味を持って浮かびあがってくるのは、なにかといえば、〈対話〉ではなくて〈コロス〉(舞唱)、つまり、ギリシア悲劇の起源がそこにあったとニーチェが言うあのコロスである。ディオニュソスの祭りでのサチェロス(半人半羊神)のコロスがその原型だが、これは、人間のもっとも気高くてつよい情動の表現であり、雄大な統一感情によって人々を世俗的な国家や社会の生活から宇宙的な自然に引き戻す力をもっている。このようなコロスこそ対話が生まれる母体にほかならない。

(中村雄二郎『臨床の知とは何か』p.116より)

中村は、演劇の本質とは、人間と世界とを凝縮して重層的に捉え、描き出すことであるという。そして、「クロス」(群読)にこそ、演劇の本質が浮かび上がってくるのだという。「よだかの星」の読書体験を、藝術体験へと昇華させ、子ども達・若者達の内的な成熟を促す為に、言語教育に携わる教師は、ぜひとも、言語藝術としての群読を学び、美しく丁寧に設えられた場を整えて欲しい。

群読「よだかの星」は、直接、「他者尊重」について教えるものではない。有機的につながった「12 感覚」を藝術的に体験することで、子ども達・若者達は、自分自身の中に最高感覚としての自我感覚、すなわち「他者尊重」の感覚を獲得することになるのだ。教えられるのではなく、学び取るのだ。与えられるのではなく、獲得するのだ。彼らはそうやって、自ら育ちゆくのである。

3-1 感覚修練

藝術的行為の為には、感覚の修練が必要である。「よだかの星」を言語藝術として学ぶために、2章では、感覚の修練に必要な「12 感覚」についての分析を行った。3章では、感覚修練についての教授法についての提案と解説を行う。

(1) 赤と青のイメージ

作品の創作を通して、赤と青という色彩を生き生きとイメージさせ、「色彩を生きる」という感覚修練を行う。ここで紹介するパステル画やコラージュの他にも、教師が赤と青のイメージを喚起するような藝術的な創造活動を考えることを提案したい。

①パステル画

赤・青・黄色の3色のパステルを使い、指で色をまぜながら虹の色を創り出すパステル画。この活動のときは、各自のテーブルに、はがきサイズの画用紙と3色のパステルを丁寧に整えて用意しておく。描き始める前から心が静まり、創作活動に集中できる場の設えを大事にしてほしい。

まず、教師が、実際に描いてみせる。そのあと、そのまねをして自分自身の虹の絵を描く。パステルの横腹を使って、黄色を真ん中にし、黄色の下に赤、黄色の上に青が来るように、画用紙に色を乗せる。そのあとは、指で、それぞれの色を混ぜながら、虹の色を創り出していく。自分の指が色を創り出していく喜びと、美しい色が生まれることの藝術体験がなされる。仕上がった作品は、全員の虹を繋げて、大きな虹にすることで、さらに藝術体験が深まる。

画面の中で、青系の冷たく静謐な宇宙のイメージを上部に、赤系の暖かい大地の熱のイメージを下部に感じることで、赤と青のイメージの感覚修練となる。

②コラージュ

赤系と青系それぞれ3枚ずつの色紙を使い、指でちぎりながら自由なコラージュ作品を創作する。この活動のときは、各自のテーブルに、A4版の白紙と赤系3枚、青系3枚の色紙、のりを丁寧に整えて用意しておく。描き始める前から心が静まり、創作活動に集中できる場の設えを大事にしてほしい。

教師は、白紙を半分に折り、赤系と青系、それぞれのコラージュ作品を隣合わせで創ること、

色紙は指でちぎることという指示だけ出して、自由に創作活動をさせる。ただし、それぞれの芸術創造の取り組み方によって、時間に差が出るので、時間の管理に気をつけてほしい。それ以外は、静かに創作活動を見守るだけでよい。

仕上がった作品は、展示会として参加者全員で鑑賞し、テーマやタイトル等の作品解説を発表しあうことで、芸術鑑賞の基礎的な修練に繋げていく。最後に教師による、赤系と青系が、拡散と収縮という色彩論を学び、それぞれの作品がそのようになっている不思議に驚くことを通して、赤と青のイメージを深める。

(2) 言語造形

言葉の感覚修練には、「呼吸、リズム、響き」の3要素の修練が大事である。この3要素を意識しながら朗読することを「言語造形」という。

呼吸についての修練は、何よりも、深い呼吸のできる身体づくりから始まる。息の通り道を作る体操や、膈下丹田呼吸法などを活用しながら、呼吸を深くしていく。リズムについての修練

は、歩行による修練や、棒を使ったタイミングの修練、リトミック的な要素を用いながら、リズムが整うことの心地よさとリズムが乱れることの不快感を体感させていく。響きについての修練は、音声学的な知識と母音と子音の発音の修練が主となる。

以下、「よだかの星」の主題、「パトス（痛み）の知」の鍵になる表現「よだかは、実にみにくい鳥です」という1文を用いて、言語造形の感覚修練の教授法を解説する。母音の働きや子音の働きについては川手 1999 を参照した。

①音声学的分析（音韻論的分解と子母音の働き）

ヨ [yo] 半母音 [y] は舌を [i] の調音点から母音 [o] の調音点までゆっくり移動させることで、響きを深くする。母音 [o] は、世界を慈愛で包む音。

ダ [da] 子音 [d] は舌先破裂音の有性音。対象を押さえつけ、指し示す。母音 [a] は、驚きや覚醒を表す音。

カ [ka] 子音 [k] は、奥舌破裂音の無声音。環境より諸力を集中・凝縮させ破裂させる。母音 [a] は、驚きや覚醒を表す音。

ハ [wa] 半母音 [w] は両唇を丸めた [u] の調音点から母音 [a] の調音点までゆっくり移動させることで、響きを深くする。母音 [a] は、驚きや覚醒を表す音。

ジ [dji] 子音 [d] と [j] を組み合わせた音。舌先摩擦音の有性音。対象に強く働きかける息吹。母音 [i] は意志の強さを表す音。

ツ [tsu] 子音 [t] と [s] を組み合わせた音。舌先破裂摩擦音の無声音。母音 [u] は産みの苦しみや悩みを表す音。

ニ [ni] 子音 [n] は鼻音。舌先破裂音の [t] [d] と調音点が近い。他との接触と他からの逃避。母音 [i] は意志の強さを表す音。

ミ [mi] 子音 [m] は唇破裂音。他との接触と交流。母音 [i] は意志の強さを表す音。

ニ [ni] 子音 [n] は鼻音。舌先破裂音の [t] [d] と調音点が近い。他との接触と他からの逃避。母音 [i] は意志の強さを表す音。

ク [ku] 子音 [k] は、奥舌破裂音の無声音。環境より諸力を集中・凝縮させ破裂させる。

母音〔u〕は産みの苦しみや悩みを表す音。

イ〔i〕 母音〔i〕は意志の強さを表す音。

ト〔to〕 子音〔t〕は舌先破裂音の無声音。対象を貫き通す。母音〔o〕は、世界を慈愛で包む音。

リ〔li〕 子音〔l〕は、舌先はじき音。満ち溢れ巡る生命力。母音〔i〕は意志の強さを表す音。

デ〔de〕 子音〔d〕は舌先破裂音の有性音。対象を押さえつけ、指し示す。母音〔e〕は他者を拒む、否定する音。

ス〔su〕 子音〔s〕前舌摩擦音の無声音。対象に強く働きかける。母音〔u〕は産みの苦しみや悩みを表す音。

②響きと呼吸

「ヨダカハジツニミニクイトリデス」を、1音1音を明確に発音することで、意識を言葉の音や響きそのものに集中させる。発音するときは、臍下丹田呼吸法を使い、深い呼吸に支えられた深い響きを常に意識させることが大事である。この1行を響きと呼吸を意識しながら修練すれば、他の言葉も自ずと変化していく。

③繰り返す表現とリズム

「ヨダカハジツニミニクイトリデス」というフレーズは、群読「よだかの星」の要になる。群読舞台上で、このフレーズが繰り返し繰り返し唱えられることは、テーマを明確化する効果を生むと同時に、唱える者の心に、テーマが芸術体験として深く体験される。リズムある言葉の持つ力は、人の心に大きな影響を与えることを、修練を通して学ぶことで、心が整えられていくのである。

(3)「よだかの星」精読

読書とは、テキストの中の思考と自分の思考とを結び付けるための言語活動である。感覚修練としての読書は、内容理解を超えて、そのテキストに流れる思考のプロセスを自分自身の思考のプロセスとして追体験することを目的に、問いを立てて、対話を通じた精読を行う。

対話的思考による学びとは、正解や結論を出すことを目的としない。対話の始まりと後で、双方の思考が深まり、意識が変化することを目的とし、思考し続けることを大事にするという教授法を取る。このような学びの場での教師は、ファシリテーターとしての役割が求められる。教師と生徒・学生は、「教える・教わる」という関係ではなく、共同探求者として、問いについて対話しながら思考を深め合うという意識で臨んでほしい。

教師の役割として最も大切なことは、対話的思考に耐えうるだけ問いを立てること、発問をすることである。対話的思考による学びに支えられた感覚修練としての読書を経て、群読の台本や演出が創り上げられていくのである。

発問1：赤と青のイメージから、作者が表現しようとしたのは何か。

【対話的思考 例】

赤と青のイメージとしての創作活動で感じた色彩感覚について語り合うことで、赤と青についてのイメージを確認し合うことから始めると良い。感覚から論理へという段階を経ることで、宮沢賢治の思考のプロセスを追体験することができるだろう。

発問2：2つの醜さを比較してみよう。

【対話的思考 例】

外見的な醜さを指摘されている場面と、己の存在の醜さを自覚した場面を深く読み、それぞれに感じることや思い出すことについて語り合うことから始めると良い。よだかの醜さから、普遍的な醜さへの考察を促すことで、個別から普遍への思考方法を学ぶことができるだろう。

発問3：のろしをあげる、とはどういうことか。

【対話的思考 例】

「のろし」についての共通理解から始めると良い。現実世界の「のろし」の役割を確認し上で、概念としての「のろし」についての考察を深めていく。「のろし」という言葉を用いた宮沢賢治の思考のプロセスを追体験できれば、「よだかの星」の主題に迫ることができるだろう。

発問4：「今でもまだ燃えています」という最後の1文から、どんなメッセージを受け取るか。

【対話的思考 例】

言葉の形態的な働きについて意識を向けることから始めると良い。「燃えました」「燃えていました」「燃えています」「燃えることでしょう」のように、動詞の活用によるメッセージの違いについて認識することにより、言語的感覚が磨かれる。鋭敏な言語感覚を持つことで、宮沢賢治の思考のプロセスを追体験することができるようになるだろう。

発問5：群読台本を創るとしたら、どこで場面を転換すべきか。

【対話的思考 例】

群読台本を創るという視点を持って、もう一度作品を読み返すことで、読みの質が変わってくる。発問1から発問4までの対話的思考による学びが、群読という言語芸術や、クリエイティブな思考へと昇華するのである。対話的思考を通して、作品を創造することの喜びや苦しみという、宮沢賢治の思考のプロセスを追体験することができるだろう。

3-2 群読舞台

群読舞台 「パッションからコンパッションへ」

第Ⅰ部 群読体験 / 群読発表

第Ⅱ部 チェロ演奏

第Ⅲ部 群読 「よだかの星」

メイン作品 「よだかの星」 作 宮沢賢治 演出・台本 上原明子

スライド上映と講話 「与那原浜の貝の話」 作 名和純

挿入曲 「Ave verum corpus」 モーツァルト K.618

群読舞台「パッションからコンパッションへ」は、第Ⅰ部は群読体験と群読発表、第Ⅱ部はチェロ演奏、第Ⅲ部は群読「よだかの星」という、三部構成になっている。言葉の表現だけの演出に集中できるように舞台の設えはシンプルにする方がよい。作品の中の赤と青のイメージを視覚で感じられるように、舞台背景は第1幕に茜布、第3幕に藍布を用いる。音楽「Ave verum

corpus」をプロローグとエピローグにチェロで奏でる。第 2 幕では、「Ave verum corpus」の合唱と日本語訳詩の朗読を行う。

(MC) ※リード者

今日、ご参加いただいた群読舞台には、演者と観客の役割分担はありません。

誰もが、ひとつの舞台を創る共同探究者です。

会場の皆様には、作品の鍵になるフレーズを唱えていただきます。

リード者が合図しましたら、「ヨダカハジツニミニクイトリデス」というフレーズを繰り返してください。

1音1音区切って、はっきりと発音することで、音の響きとリズムが作品に命を吹き込みます。

ちょっと練習してみましょう。

ヨダカハジツニミニクイトリデス ヨダカハジツニミニクイトリデス

それでは、群読「よだかの星」始めます。

私の創る群読舞台は、演者と観客という役割分担をせず、その藝術空間に集う参加者全員を、共にひとつの舞台を創り上げる目的を持った共同探求者としている。観客は即興的に群読に参加することで、観ることと演じることの両方の藝術体験を深めることができる。

以下、群読「よだかの星」の第 1 幕から第 3 幕の台本の解説を行う。

(1) 第 1 幕「ヨダカハジツニミニクイトリデス」

第 1 幕は、よだかの己を知ることの痛みをテーマにした。それまで、自己肯定をしていたよだかが、生きるための食物連鎖の仕組みに気がついた時、よだかは「パトスの知」を得たのである。それは大きなパラダイムの転換を迫られる苦しみであった。生きることは美しい、しかし、それ故に苦しい。よだかは「美しい生命の循環」の中に捕らわれている。

[台本① プロローグ]

チェロの演奏から始まり、よだかの外見や社会的評価についての説明がなされる。

[役割分担]

A と B：よだかを批判する者たち

C と D：よだかの説明のナレーション

[群読技法]

BGM 用法：「ヨダカハジツニミニクイトリデス」を繰り返すことで主題を浮かび上がらせる。

かけあい：A と B が交互に分読することでリズムを出す。

♪ Ave vevum corpus チェロ演奏

A B よだかは、実にみにくい鳥です。

※合図 A B と会場 ヨダカハジツニミニクイトリデス BGN 用法

C 顔は、ところどころ、みそをつけたようにまだらで、くちばしは、ひらたくて、耳まで

さけています。

C 足は、まるでよぼよぼで、一間（いっけん）とも歩けません。

C ほかの鳥は、もう、よだかの顔を見ただけでも、いやになってしまうというぐあいでした。

D たとえば、ひばりも、あまり美しい鳥ではありませんが、よだかよりは、ずっと上だと思っていましたので、夕方など、よだかにあうと、さもいやそうに、しんねりと目をつぶりながら、首をそっぽへ向けるのでした。

D もっとちいさなおしゃべりの鳥などは、いつでもよだかのまっこうから悪口をしました。

A 「ヘン。まだ出てきたね。まあ、あのざまをごらん。ほんとうに、鳥の仲間のつらよごしだよ。」

B 「ね、まあ、あのかちの大きいことさ。きっと、かえるの親類か何かなんだよ。」
おお、よだかでないただのたかならば、こんななまはんかのちいさい鳥は、もう名前を聞いただけでも、ぶるぶるふるえて、顔色をかえて、からだをちぢめて、木の葉のかげにでもかくれたでしょう。

B ところがよだかは、ほんとうはたかのきょうだいでも親類でもありませんでした。

〔台本② アイデンティティの危機〕

鷹に名前を変えろと責められ、アイデンティティが脅かされるという事件が起きる。

〔役割分担〕

A：ナレーション

C：鷹

D：よだか

〔群読技法〕

かけあい：C と D が交互に分読することでリズムを出す。

A ある夕方、たかがよだかのうちへやってまいりました。

C 「おい、いるかい。まだおまえは名前をかえないのか。ずいぶんおまえもはじ知らずだな。おまえとおれでは、よっぽど人格がちがうんだよ。たとえばおれは、青いそらをどこまでも飛んで行く。おまえは、くもってうすぐらい日か、夜でなくちゃ、出てこない。それから、おれのくちばしやつめを見ろ。そして、よくおまえのとくらべてみるがいい。」

D 「たかさん。それはあんまりむりです。私の名前は私がかってにつけたものではありません。神さまからくださったのです。」

C 「いいや。おれの名なら、神さまからもらったものだといってもよかるうが、おまえのは、いわば、おれと夜と両方から借りてあるんだ。さあ返せ。」

D 「たかさん。それはむりです。」

C 「むりじゃない。おれがいい名をおしえてやろう。市蔵というんだ。市蔵とな。いい名だろう。そこで、名前をかえるには、改名の披露というものをしないとイケない。いいか、それはな、首へ市蔵と書いたふだをぶらさげて、私は以来市蔵と申しますと、口上をいっみんなのところをおじぎしてまわるのだ。」

D 「そんなことはとてもできません。」

C 「いいや。できる。そうしろ。もしあさっての朝までに、おまえがそうしなかったら、も

うすぐ、つかみころすぞ。つかみころしてしまうから、そう思え。

おれはあさっての朝早く、鳥のうちを一軒ずつまわって、おまえがきたかどうかを聞いてあるく。

一軒でもこなかったという家があったら、もうきさまもその時がおしまいだぞ。」

D 「だってそれはあんまりむりじゃありませんか。

そんなことをするくらいなら、私はもう死んだほうがましです。今すぐころしてください。」

C 「まあ、よく、あとで考えてごらん。市蔵なんてそんなにわるい名じゃないよ。」

A たかは大きなはねを一ぱいにひろげて、自分の巣のほうへ飛んで帰って行きました。

〔台本③ パトス（痛み）の知〕

自己を肯定していたよだかが、自分の存在自体の醜さを自覚することで「パトス（痛み）の知」を得る。

〔役割分担〕

A と B：ナレーション（状況説明）

C：ナレーション（「パトスの知」を得た瞬間）

D：よだか

〔群読技法〕

BGM 用法：「ヨダカハジツニミニクイトリデス」を繰り返すことで主題を浮かび上がらせる。

わたり：A と B と C が一人が朗読しているように読み継いでいくことで、流れるようなナレーションになっている。

※合図 AB と会場 ヨダカハジツニミニクイトリデス（ささやき）BGN 用法

D (いったいぼくは、なぜこうみんなにいやがられるのだろう。ぼくの顔は、味噌をつけたようで、口がさけてるからかなあ。それだって、ぼくは今まで、なんにも悪いことをしたことがない。
赤ん坊のめじろが巣から落ちていたときは、助けて巣へつれていってやった。そしたらめじろは、赤ん坊をまるでぬす人からでもとりかえすようにぼくからひきはなしたんだなあ。それからひどくぼくを笑ったっけ。それにああ、こんどは市蔵だなんて、首へふだをかけるなんて、つらいはなしだなあ。)

B あたりは、もううすくらくなくなっていました。よだかは巣から飛びだしました。雲が意地悪く光って、低くたれています。よだかはまるで雲とすれすれになって、音なくそらを飛びまわりました。

A それからにわかによだかは口をひらいて、はねをまっすぐに張って、まるで矢のようにそらをよこぎりました。小さな羽虫がいくひきもいくひきもそののどにはいました。

B からだがつちにつくつかないうちに、よだかはひらりとまたそらへはねあがりました。もう雲はねずみ色になり、向こうの山には山やけの火がまっ赤です。

A よだかが思い切って飛ぶときは、そらがまるで2つに切れたように思われます。一ひきのかぶと虫が、よだかののどにはいて、ひどくもがきました。よだかはすぐそれをのみこみましたが、そのときなんだかせなかがぞっとしたように思いました。

- C また一ぴきのかぶと虫が、よだかののどに、はいりました。そしてまるでよだかののどをひっかいてばたばたしました。よだかはそれをむりにのみこんでしまいましたが、その時、急に胸がどきっとして、よだかは大声をあげて泣きだしました。泣きながらぐるぐるぐる空をめぐるのです。

※合図 ABと会場 ヨダカハジツニミニクイトリデス (ささやき) BGN 用法

D (ああ、かぶとむしや、たくさんの羽虫は、毎晩ぼくにころされる。そしてそのただ一つのぼくがこんどはたかにころされる。それがこんなにつらいのだ。ああ、つらい、つらい。ぼくはもう虫をたべないで飢えて死のう。いやその前にもうたかがぼくをころすだろう。いや、そのまえに、ぼくは遠くの遠くのそらの向こうに行ってしまうおう。)

- (2) 第2幕「passion (受難) から compassion (共に苦しむ・慈愛) へ」

♪合唱 Ave veyum korpus

「与那原浜とタイワンキサゴ」 スライド上映と講話

♪朗読とチェロ演奏 Ave veyum korpus

第1幕と第2幕の間に、現実の世界における「パトス (痛み) の知」を主題とした講話「与那原浜とタイワンキサゴ」を挿入する。

与那原浜とタイワンキサゴについて (名和純氏による講話資料に上原加筆)

与那原浜は、中城湾の支湾、与那原湾の奥に弓なりに弧を描く美しい砂浜として知られていた。この浜は、沖縄の他の海岸とは異なる独特の景観を呈していた。まず、砂が違っていた。沖縄の浜の砂は、ふつう、サンゴ由来の粗い砂からなる。それに対して、与那原浜の砂は、砂岩由来の細砂からなっていた。ヨナと呼ばれていた美しい砂である。つぎに、波が違っていた。沖縄のなぎさの波は、ふつう、浅いサンゴ礁池から寄せてくる小波 (さざなみ) である。ところが、与那原浜の波は、水平線の果てから幾重にも重なり合って、大波のまま寄せてくる。その波が浜の沖で壁のように立ち上がって崩れ、砂浜を滑走してくる。こうした激しい碎波運動に泥岩が細かく淘汰されることにより、美しいヨナ砂が生み出されていく。与那原波は、サンゴ礁の外から直接なぎさに押し寄せてくる。与那原湾には、サンゴ礁が発達せず、沖縄島をとりまくサンゴ礁の壁 (リーフ) が大きく途切れていることによる。そのサンゴ礁の切れ目を古くは、アキリクチまたはヨナバルクチと呼び、海流が運んでくる寄り物 (漂着物) の通り道となっていた。その寄り物が与那原波に乗って一気にゆりあげられてくる場所が与那原浜 (与那覇浜) であった。人びとは、太古の昔から寄り物を求めて与那原浜をさまよった。寄りものと一緒に、ニライカナイの神さま、竜宮の乙姫様、異国の人々などが与那原浜に上がってくることもあったと、数々の神話が伝えている。これらの伝説から与那原浜は、琉球王国成立以前から島の人々の信仰の拠り所となっていたことがわかる。そうした与那原浜の信仰を琉球王朝は、巡礼「東御廻 (あがりうまーい)」の聖地「御殿山 (うどうんやま)」として受け継いだ。古謡、「おもろさうし」には、与那原浜の聖性と美しさを讃えたウタが与那覇浜または与那古浜の名で、いくつも残されている。こうして、与那原浜は琉球史のなかで重要な渚として位置付けられていった。

与那原浜は、自然史から見ても琉球列島の中で重要な自然環境である。与那原浜には、多くの種類の貝がゆり上がる。そのほとんどが、琉球列島の他の海岸では見られない希少種や未記録種であった。そのなかでも、

最も美しい貝のひとつがタイワンキサゴという小さな巻貝である。激しい波が打ち寄せる冬期には、波のなかから一度に数百個体のタイワンキサゴが生きた状態のまま、飛びだすようにゆりあがり、波打ち際に首飾りのように連なることがあった。すると、どこからともなく子どもたちが浜に駆け下りてきて、この貝を拾い集めていた。与那原浜の珍しい貝は、いつの時代の子どもたちにとっても宝物だった。

与那原浜は、沖縄本土復帰後、町の都市化に伴い半分以下に狭められた。それでも、タイワンキサゴなどの珍しい貝が豊富にゆり上がり続けていた。ところが、1996年に与那原湾が工食用道路で仕切られ、埋め立て工事が始まった。与那原浜には、湾内に閉じ込められた魚類などの海生生物の死骸が長期間、大量に打ち上がり続けた。その結果、浜はヘドロ化していき、タイワンキサゴなどの貝類はすべて死滅し、埋め立て泥の下に深く埋もれていった。それでも、浜の一部は保存された。与那原浜は、聖地であるだけでなく、地域住民の拠り所であったことによる。しかし、波の寄せてこなくなった浜は、陸土に埋もれ、雑草が生い茂って、往時の面影を失った。ほどなく、与那原浜には、多量のごみが投棄されるようになり、人々の記憶から与那原浜は忘れ去られていった。

与那原浜の埋め立ては、1990年～2000年代にかけての沖縄の埋め立てラッシュ時代に施工された。この年代に、100ヘクタール以上の大規模埋め立て事業が同時に6か所で行われるなどして、沖縄島中南部に残されていた自然海岸の大半が失われた。与那原浜の希少な貝類のいくつかの種もこの時代に沖縄島から絶滅したと思われていた。しかし、近年になって、それらの貝類が沖縄島北部の大浦湾瀬高浜から再発見されるようになった。なかでも、タイワンキサゴは、最初、微小な幼貝の貝殻が発見されたのを皮切りに、次々と瀬高浜から見つかるようになった。そのいくつかは、子どもたちにより採集された。その子どもたちは、那覇市大名児童館のゆりあげ貝ミュージアムで与那原浜のタイワンキサゴ標本を見ていた。その後、与那原浜に程近い、埋立地に自然堆積した砂浜から百個以上のタイワンキサゴが発見された。それを採集したのも、ゆりあげ貝ミュージアムで与那原浜のタイワンキサゴ標本を見た子どもたちである。2014年には、かつて与那原浜だった場所から50個体以上のタイワンキサゴが見つかった。それらの貝殻は、埋め立て泥の中から浮き上がるようにして、現れてきた。この現象は、台風襲来に伴う高潮によりヘドロが洗い流され、かつての砂浜部分が埋め立て土の下から現れたことによるものである。こうして、15年の時を経て地表に現れたタイワンキサゴのなかには、鋭い光沢を放つ個体が多く混ざっていた。それらは、ゆり上げられたばかりの新鮮な貝殻と全く変わらない。貝殻は、陸土に埋もれると、殻の石灰質が腐食して数カ月で光沢が失われていく。与那原浜埋め立て地の土中から現れたタイワンキサゴがなぜ、海底にあるものと同じ状態のままなのかは、科学的解釈が難しい。この現象を、ニライカナイから未来の子どもたちへのメッセージと受け止めてはどうだろうか。埋め立てによってヘドロの中に沈んだタイワンキサゴは、受難の中で、その輝きを失わなかった。そんなタイワンキサゴの姿を見ることは、私たちに苦しみの中の希望を感じさせてくれる。

スライド上映と講話を通して、演者であると同時に観客でもある舞台の参加者達は、「経済振興」と「自然保護」の葛藤による痛み、与那原浜の貝の多様性の美しさが埋め立てによって永遠に失われてしまったことへの痛み、その現実を知らなかったことを知ったことの痛みを感じるだろう。第2幕は、ヘドロの中から掘り出されたタイワンキサゴからの、「passion(受難)からcompassion(共に苦しむ・慈愛)への昇華」のメッセージである。そこには、静謐なる祈りがある。その祈りに重なって、「他者尊重」という生き方が成されていくのかもしれない。

ここに紹介する詩は、「聖体への感謝のコトバ」を奏でたモーツァルトのモテット「Ave verum corpus」^{注5}を超訳し、第2幕のテーマである「passion(受難)からcompassion(共に苦しむ・慈愛)へ」を、詩という芸術表現として伝えたものである。

Ave verum corpus natum de Maria virgine,
Vere passum immolatum in cruce pro homine.
Cujus latus perforatum unda fluxit et sanguine,
Esto nobis praegustatum in mortis examine.

この美しき響きの結晶をゆりあげてくれた渚よ、ありがとう。
私達を真理に導くために、御身を捧げてくれた貝よ。
ヘドロの闇に閉ざされても、人の心の闇に打ち砕かれても、
輝きを失わないその姿は、私達を永遠の相のまなざしの下、希望へと導いてくれる。

(超訳 上原明子)

(3) 第3幕 「のろしをあげる」

第3幕の要は、「のろし」のシーンである。「そしてもう一尺で地面にその弱い足がつくというとき、よだかはにわかにならぬようにそらへとびあがりました」という表現に、「よだかの星」の主題が凝縮されている。「のろし」をはさんで、よだかは「水平」から「垂直」の動きに転ずる。これは、「永遠の生命の流れ」から「真に生きる思考」への転換である。

[台本④ 赤から青へ]

「つめたい露」「青ぐらい夜」「星がまたたく」「西のオリオン」「北の大熊星」という青をイメージする表現により、全体が冷たいイメージに変化していく。

[役割分担]

A と B：ナレーション（後半のプロローグ）

C：ナレーション（星への嘆願の場面）と大熊星

D: よだか

[群読技法]

わり：A と B が交互にナレーションを分読することでリズムを出す。

一行追いかけ：A の 1 行あとを B が追いかけることで、星の声を表現。

シャドー：A の 1 行あとを B がかぶせるように追いかけることでの、エコー効果。

A つめたいものがにわかにならぬ顔に落ちました。

B よだかは目をひらきました。

A 一本の若いすすきの葉から露がしたたったのでした。

B もうすっかり夜になって、空は青ぐらく、一面の星がまたたいていました。

A よだかはそらへ飛びあがりました。

B 今夜も山やけの火はまっかです。

C よだかはその火のかすかな照りと、つめたい星あかりの中をとびめぐりました。それからもう一ぺん飛びめぐりました。そして思いきって西のそらのあの美しいオリオンの星のほうに、まっすぐ飛びながら叫びました。

D 「お星さん。西の青じろいお星さん。

どうかあなたのところへつれてってください。やけて死んでもかまいません。

- C オリオンは勇ましい歌をつづけながらよだかなどはてんで相手にしませんでした。
- D よだかは泣きそうになって、よろよろと落ちて、それからやっとふみとまって、もう一ぺん飛びめぐりました。
- C それからまた思いきって北の大熊星のほうへまっすぐ飛びながら叫びました。
- D 「北の青いお星さま、あなたのところへどうか私をつれてってください。」
- C 大熊星はしずかにいました。
- ※A→B (一行追いかけて・シャドー)
- 「よけいなことを考えるものではない。
少し頭をひやしてきなさい。
そういうときは、氷山の浮いている海の中へ飛びこむか、近くに海がなかったら、氷をうかべたコップの水の中へ飛びこむのが一等だ。」
- D よだかはがっかりして、よろよろ落ちて、それからまた、四へんそらをめぐりました。

[台本⑤ のろしをあげる]

「パトス(痛み)の知」が極まり、ひとつの自己認識に至ったことを「のろし」という鍵語で表現。ABCの群読をゆっくり、早く、ゆっくりとリズムを変化させることで、作品の中で1番緊張する山場を表現した。

[役割分担]

AとBとC：ナレーション

D：よだか

[群読技法]

BGM用法：「ヨダカハジツニミニクイトリデス」を繰り返すことで主題を浮かび上がらせる。

一行追いかけて：Aの1行あとをBが追いかけることで、星の声を表現。

- C よだかはもうすっかり力を落としてしまって、はねをとじて、地に落ちて行きました。そしてもう一尺で地面にその弱い足がつくというとき、よだかはにわかにならぬようにそらへとびあがりました。

※ABC (ゆっくり)

そらのなかほどへきて、よだかはまるでわしが熊をおそうときするように、ぶるっとからだをゆすって毛をさかだてました。

それからキシキシキシッと高く高く叫びました。その声はまるでたかでした。

野原や林にねむっていたほかのとりは、みんな目をさまして、ぶるぶるふるえながら、いぶかしそうにほしぞらを見あげました。

よだかは、どこまでも、どこまでも、まっすぐそらへのぼって行きました。

※合図Dと会場 ヨダカハジツニミニクイトリデス BGN 用法

※A→B→C (一行追いかけて・速く)

寒さにいきはむねに白くこおりました。

空気がうすくなったために、はねをそれはそれはせわしくうごかさなければなりませんでした。

寒さや霜がまるで剣のようによだかをさしました。
よだかははねがすっかりしびれてしまいました。
そしてなみだぐんだ目をあげてもう一ぺんそらを見ました。

※ABC (ゆっくり)

そうです。
これがよだかの最後でした。

[台本⑥ エピローグ]

「燃えている」「燃えつづけました」「今でもまだ燃えています」という現在進行形で「燃える」を繰り返すことで、音楽のコーダのようなエピローグになっている。よだかは未完成である。まだまだ思考し続けているというメッセージが込められている。

[役割分担]

A と B と C：ナレーション

D: よだか

[群読技法]

わたり：A と B と C と D が一人が朗読しているように読み継いでいくことで、流れるようなリズムを生む。

斉読：全員で読むことで、終わりを演出。

- D それからしばらくたってよだかははっきりまなこをひらきました。そして自分のからだがいま隣の火のような青い美しい光になって、しずかに燃えているのを見ました。
- A 天の川の青じろいひかりが、すぐうしろになっていました。
- B そしてよだかの星は燃えつづけました。
- C いつまでもいつまでも燃えつづけました。
- 全 今でもまだ燃えています。

♪ Ave verum corpus チェロ演奏

おわりに

以上、「他者尊重」の視点から、言語教育の意義についての学びほどもきを行った。他者を尊重するとは、人間だけではなく、私たちをとりまく森羅万象の全てを尊重し、共に生きることのベースになる感覚である。学びが深化するにつれ、益々、この感覚を育む言語教育は、ESD 教育^{注6}や平和教育とも重なり、言語教育だけで完結する分野ではないことが実感されてくる。

本稿では、「他者尊重」の感覚を育む言語教育の意義や教授法について論じるにあたり、宮沢賢治の「よだかの星」を「12 感覚論」の観点から考察した。その結果、「よだかの星」は「パトス（痛み）の知」を学ぶ為の優れた作品であり、この作品を深く体験するためには、言語芸術としての群読舞台を創るという教授法が必要であるという結論に至った。

「どの方向からある知識や学問に近づくのか、どの門を通して入るかによって大きな違いがある（中略）われわれは美術の側からいろいろな表面の美的彩色の側から色彩論に入ってきた」とは、詩人であり、自然科学者でもあったゲーテの『色彩論』の中の言葉である。芸術の門から入って、言語教育の核心に近づくことを勇気づけてくれる言葉である。

「他者尊重」の感覚、すなわち「自我感覚」を育むためには、「パトス(痛み)の知」、すなわち「思考感覚」を獲得することが大事である。「よだかの星」が「他者尊重」の感覚を育む言語教育にとって果たす役割とは、「パトス(痛み)の知」を深く体験することにあると考える。またそれは、芸術体験を伴うことでさらに深くなるのである。

この学びほどもによる学びの深化を通して、改めて、言語教育が言語芸術教育でなければならないという、確信が得られた。F. シラーの「美の朝焼けを潜らなければ真理に到達することはできない」という言葉に導かれながら、そして何よりも、子ども達・若者達の内に隠された叡智が顕れてくることを願いながら、社会的意義を自覚した言語教育を行い続けたい。

【注記】

注1：詳しくは上原 2014 参照のこと。わらべうたと 12 感覚論についての考察を行っている。

注2：パトスとは苦しみ、痛み、情念でもあるけど、これは行為—受苦—認識というふうに関連しています。つまり生きるということは、痛みを感じることを通して経験してゆくことで、パトスによって初めて人間は自分のなかで認識的転回が起きます。

(中村・川手 2000 pp3-4)

注3：群読とは、朗読のバリエーションの1つ。効果的な技法を用いる二人以上の朗読を指す。山本安英の会が提唱した。

注4：上原 2016 の資料2をもとにした。

注5：モーツァルト最期の年、1791年6月の作。K.618。インノケンティウス4世教皇の典礼詩であるラテン語の4行詩を、3分半の美しい旋律で響かせた作品。

注6：ESD (Education for Sustainable Development) 教育とは、現代社会の諸問題と自分との繋がりに気づき、解決策を考え、行動していけるような「持続可能な社会づくり」のための担い手を育てることを目的とした教育のことである。日本が2002年に国連サミットで提案し、国連ESDの10年(2005年～2014年)として、日本国内の教育機関において、文部科学省により積極的に推進されている。現在、エコ教育や野外体験教育、ボランティア教育、食育、国際理解教育、人権教育、平和教育等、様々な分野でESD教育が行われている。

【引用・参考文献】

天沢退二郎(1976)『《宮沢賢治》論』筑摩書房

天沢退二郎(1993)『宮沢賢治の彼方へ』筑摩書房

家本芳郎(1994)『群読を作る』高文研

藤田隆則(2000)『能の多人数合唱』ひつじ書房

ゲーテ(著)木村直司(訳)(2001)『色彩論』筑摩書房

M. チクセントミハイ(1996)『フロー体験 喜びの現象学』今村裕明(訳)世界思想社

E. メース クリステラー(1996)『人智学にもとづく芸術治療の実際』耕文舎叢書2 石井秀治、吉澤明子(訳)耕文舎

川手鷹彦(1999)『隠された子どもの叡智』誠信書房

内藤克彦(1999)『シラー美的教養思想』三修社

中村雄二郎(1992)『臨床の知とは何か』岩波新書

- 中村雄二郎・川手鷹彦（2000）『心の傷を担う子どもたち』誠信書房
- F. シラー（1943）『人間の美的教育について』小栗孝則（訳）小石川書房
- 齋藤孝（1997）『宮澤賢治という身体：生のスタイルへ』世織書房
- R. シュタイナー（1986）『色彩の本質』高橋巖訳 イザラ書房
- 高橋巖（2009）『シュタイナー生命の教育』角川選書 456
- 上原明子（2011）「『自由への読書』のための基礎的教育Ⅱ—コロス劇への昇華」『沖縄キリスト教短期大学紀要』37 pp131 – 155
- 上原明子（2014）「『自由への読書』のための実践的研究Ⅲ—持続可能な社会への希望としての言語教育—」『沖縄キリスト教短期大学紀要』42 pp25 – 43
- 上原明子（2016）「青年期の朗読教育」『沖縄キリスト教短期大学紀要』44 pp49 – 62
- アルバート・ズスマン（2007）『人智学講座魂の扉・十二感覚』耕文舎叢書 3 石井秀治（訳）耕文
- Haigh, Arthur Elam (1898), *The Attic Theatre: A Description Of The Stage And Theatre Of The Athenians And Of The Dramatic Performances At Athens*, The Clarendon Press.
- 原子朗（1999）『新 宮澤賢治語彙辞典』東京書籍

※本稿の宮澤賢治「よだかの星」は、『新版・宮澤賢治童話全集 5』（1989）岩崎書店を使用しました。