

## 「見つける」がアクティブ・ラーニングを生みだす

### 〈読むこと〉の学習活動

— 『おくのほそ道』冒頭部分の授業構想 —

仁野平 智明

はじめに

#### 〈読むこと〉と「見つける」と「見つける」

〈読むこと〉のために、人は、まず見る。「見ること」によって、そこに文字を「見つける」。文字の羅列の中から言葉を見つけ、言葉から意味を見つけ、言葉の意味のまとまりから文章を見つけ、文章のつながりから文脈を見つけ、表現を見つけ、表現は読み手の心にイメージを醸成する。そこで読み手は、ようやく何かを感じとり、感慨の獲得は、鑑賞となる。しかし、〈読むこと〉はそれでは終わらない。語り手が選び取った表現から、それを支える文脈へ、文章へ、言葉へ、ときには用字にまでも遡る。それは、語り手との対話を希求しながら、感慨とともに生まれた直観の拠りどころを探す旅である。

「見つける」ことは、いつも楽しい。路傍に愛らしい葎の花が咲いているのをふと見つけたとき、心をなごませない人はいないだろう。さらに、何かを探そうとして見つかったとき、その喜びは、いやまず。当初の目的の達成にとどまらず、「見つける」までに費やしたすべての営みについて、自らを誇らしく思える。そのとき、人は「見つける」ことを叶えた自身の姿をも「見つける」に至る。

「古典を読むときは、できるだけその本について書かれた文献目録や脚注、解釈を読まないで、原典だけを直接読むべきである。これはいくら書いても書き足りないほど重要なことだ。」<sup>(1)</sup>とイタロ・カルヴィーノは説いた。中学3年生を対象とし、『おくのほそ道』の冒頭部分である「月日は百代の過客にして」から「庵の柱に懸置」までを教材とする<sup>(2)</sup>。本授業構想は、「見つける」学習活動への焦点化によってアクティブ・ラーニングを可能にし、学習者が自らの力で古典と対話することを目的としている。カルヴィーノが「古典とは、最初に読んだときとおなじく、読み返すことにそれを読むことが発見である書物である。」<sup>(3)</sup>と定義するとおり、「見つける」ために読み返し、読み返したことが新たな発見を生む、ひとりひとりの学習者の古典を〈読むこと〉への旅が、今、始まろうとしている。

#### 『おくのほそ道』冒頭部分の授業構想

##### 「アナウンス受容型」教材

古典教材の典型的な特徴を示すものとして、教科書教材を例にとると、現行の中学3年国語教科書全4種<sup>(4)</sup>における『おくのほそ道』の教材化は、教材制作者の著述による学習目標、リード文、現代語訳、語注、視覚資料、設問、文法事項、読書紹介、作者紹介等が所狭しとばかりに本文を取り囲む「付帯情報満載スタイル」において共通している。このような情報過多傾向は教科書教材全般について言えるが、古典教材にとりわけ顕著にみられるのが、現代語訳やリード文の付帯がもたらす本文の読解内容への過干渉である。

豊富な情報の添付により、学習者の理解を積極的に支援しているかのような「付帯情報満載スタイル」は、しかし、学習意欲を削ぐ致命的な欠陥を抱えている。教材制作者のコメントが本文よりも前に、もしくは本文と同時に、かつ一方的に示されることにより、本文を〈読むこと〉によって次第に紡ぎだされるはずだった学習者固有の教材価値は、永遠に損なわれてしまう。学習者本人の許諾もないままに、あらずじ、テーマ、執筆の動機、作品や作者の社会的評価など、作品理解に影響を与える情報が、次々と暴露される。カルヴィーノは、「古典を読むときは〈引用者中略〉原典だけを直接読むべきである。」<sup>(5)</sup>という前掲の記述に続き、「中、高等学校も、大学も、ある本〔原典〕について書かれた本は、それが問題になっている原典より多くを語ることはありえないという事実を理解する場所であってほしい。それなのに、学校はあらゆる手をつくして、その反対を教えようとしている。こういった価値の転倒はさらに見られる傾向だし、そのために前書きや研究資料、参考文献などがまず重要視されることがしばしばある。これらの道具は、むしろ本文がいおうとしていることをわざわざ隠蔽するための煙幕みたいなもので、原典の真髄を把握するためには、原作者よりもよく知っているつもりになって威丈高になる仲介者をまず除外しなければいけないということを知ろう。」<sup>(6)</sup>と警鐘を鳴らしている。

多種多様のものでありながら、すべての情報は、制作者側からのアナウンスである点で、一義的にすぎない。場内アナウンスは、常に主催者の制御により、一方的に行われる。ひとたびアナウンスが始まったら、学習者は、ただ、その場にとどまって聞くよりほかない。しかも、「付帯情報満載スタイル」のアナウンスは、情報の種類分だけ、いくつものスピーカーから、一斉に、ひっきりなしに聞こえてくる。このような教材化の特徴を、仮に「アナウンス受容型」と名づけよう。そして、本当に聞きたかった語り手の声をかき消すスピーカーは、すべて撤去してしまおう。喧噪にまみれた本文に、静寂を取り戻すのだ。学習者が、語り手と心ゆくまで対話できるように。

## 「アクティビティ参加型」教材

文章を〈読むこと〉の授業に、固定的な手法はない。教師がその文章を〈読むこと〉により、固有の教材価値を見出したとき、初めて授業に必然性が生まれる。文章は教材化へのアプローチを常に指し示しているのだが、〈読むこと〉の深まりによって、我々はようやく気づくに至るのである。ただし、古典教材のアクティビティ・ラーニングにおいては、作品を問わず、最初の学習活動は共通している。それは、本文プリント配布、教師による範読、学習者による音読、という本文との邂逅のプロセスである。

白い背景に、読みがなを付した本文のみを載せたプリントを配布する。アナウンス遮断の完了である。学習者が本文と対話するための静謐な環境が整ったところで、まず初めに、教師が本文を範読する。語り手の声を先んじて聞き、対話したことのある立場として、語り手の代読を試みる。場面に応じて、ときに悲しげに、または滑稽に、会話であれば口調も加えながら、語り手の意図を反映して朗読すれば、古語であっても、母語としての根源的なニュアンスは、じゅうぶん伝わるだろう。範読は、学習者にとっては〈読むこと〉の始まりであり、教師にとっては〈読むこと〉の集大成でもあるのだ。

次は、いよいよ学習者が音読する番である。いざ、自分で読んでみようとする、未知の言葉にとまどい、たどたどしくなる箇所があるかもしれない。範読を聞いた直後にもかかわらず、うまく音読できないという体験こそが、初めての音読の大きな意義である。音読の試みをおして、自らの声を自らの耳で客観的に聴取することにより、自らの言語理解上の課題のありかに自覚的になる。ある言葉について学びたくなるとしたら、それはあらかじめ教材に語注が付されたからではない。誰かが規定した「分らない言葉」をアナウンスされても、それはその誰かにとつての問題性に過ぎない以上、主体的に取り組むことはできない。誰の介入も受けず、自分自身が言葉にじかに触れる体験が文章への興味を生じさせたとき、学習者はその言葉について、我がごととして学びたいと願うのである。

かくして、朗読の流暢な響きは、言葉への理解に支えられていることが明瞭となる。教師の範読がよどみなく、聞き心地が良かったのは、すでに〈読むこと〉を経たうえであったからなのだ。教師は、情報を通知するアナウンスの担当者ではなく、〈読むこと〉の楽しさを共有するアクティビティターのガイドとして、フィールドを熟知し、アクティビティを企画し、エクスペリエンスを提供する。オリジナル本文プリントによるビジュアルツール<sup>⑧</sup>配布に続く範読・音読体験は、アクティビティターの幕開けである。学習者はツアアの参加者として、ガイドのサポートを受けながら、自らの力で〈読むこと〉へと向かってゆく。

## 連鎖する「小粒チャレンジ」

アクティビティの成立要件は、楽しむことである。楽しさを伴わない限り、それは苦境

に過ぎず、アクティビティとは呼べない。楽しさの提供を大前提とする商品としてのアクティビティであるなら、参加者は自身のニーズに沿ったものを吟味し、選択する自由があるが、学校教育としてカリキュラム化された〈読むこと〉の学習対象として出会った文学作品に対して、楽しさを前面に押し出すことには無理があるという捉え方もできるだろう。学習者の自発的な選択の余地がなければならず、やがて待ち受ける考查の対象としての側面がちらつくからである。自由意思によって自らを試すことは楽しくても、他者から試されるためのツールと知りながら〈読むこと〉は、はたして楽しいといえるのか。

たとえ作品との邂逅の契機は外発的であったとしても、「楽しそう」と感じただけで参加するのであれば、〈読むこと〉はアクティビティとして好スタートを切るができる。そのためには、まず、アクティビティのテーマを明確に示すことが欠かせない。テーマはルールとリンクするため、参加者がテーマに意義を感じられてこそ、ルールの理解へとつながるからである。この場合のルールとは、複雑な遵守規定ではなく、参加者どうしのちょっとしたコンセンサスにすぎないが、アクティビティがゲーム性を備える以上、基本的なルールが必要となる。

教科書を用いず、読みがなを添えた本文プリントのみが配られた時点で、すでに学習者は特異に感じているかもしれない。そこで、「見つける」を「楽しむ」というアクティビティのテーマを授業の初めに発表し、学習者のコンセンサスを図る。「見つける」ためには、「隠れている」ことが前提となる。このテーマによるアクティビティを楽しむためのルールはただ一つ、「持ち込まない」である。「隠れている」ものについてのヒントは、すべて文章の中から「見つける」ことにし、文章の外から「持ち込まない」。そのため、本文プリントには作者名も作品名も記載していない。もし、この文章について何か知っていたとしても、その知識はいったん切り離して、アクティビティの最中には「持ち込まない」。ルールが楽しさを保障することは、遊びの世界に親しむ学習者の周知するところであり、「付帯情報満載スタイル」の教科書教材では目的を果たせないことはすぐに了解されるだろう。

とはいえ、何の手がかりもなしに、いったい何を「見つける」のか。読み慣れない古語の羅列を、文章として読み解くことができるのか。本授業構想では、「楽しむ」ことが持続するように、ひとつひとつは小規模でありながら、必ず次への手がかりとなる小粒のチャレンジを重ねた結果、アクティビティの終盤には、古典作品を自らの力で〈読むこと〉という大チャレンジが成功していたことに気づく「連鎖性小粒チャレンジ」のシステムを構築し、ごく気軽なチャレンジから体験し始めることにより、「楽しそう」の実感を促す。従来の、一語ずつの意味を強引にはぎ合わせていく「内容知悉系単線型確認」ではなく、文章を縦横無尽に探し回りながら、見つけやすい言葉からピックアップし、獲得した言葉を用いて次の「見つける」を可能にするのが「連鎖性小粒チャレンジ」なのである。



「見つける」を「楽しむ」学習活動

文章の印象を3つ挙げる

まず初めのチャレンジは、範読を聞いた直後の音読であった。その後、改めて黙読を試みたのち、文章を読んで感じた印象を3つ、ワークシートに書き記してみる。ワークシートには、1から3の番号とともに、「気がする」という語尾が印字されている。

文章の読解を経たうえでの整合性のある感想を求められているわけではない。あくまでも、初めて読んでみた限りの「印象」であり、「そんな気がする」にすぎないのだから、曖昧でも、当てずっぽうでも、いっしょにかまわない。このチャレンジのポイントは、「印象」という主観的な設定によって気軽さを与えつつ、3つという条件を付けるところである。数の制約がゲーム性を演出し、3つ並べてみたくなる。数を指定されたことで、印象を1つ以上持てるのではないか、という可能性に思い至る。「見つける」ことに能動的になれるのである。

印象の根拠を見つける

3つの印象を書き終えたら、なぜ、そんな「気がする」のか、改めて考えてみる。それぞれの印象の根拠について「見つける」のが、次のチャレンジである。「昔の人が書いた気がする」「俳句が好きな気がする」など、作品に関する印象である場合、「使われている言葉が古いから」「俳句らしいものが書き込まれているから」など、文章の特徴から印象の根拠を得たことを自覚するだろう。「難しそうなのが気がする」「おもしろそうなのが気がする」など、読み手として抱いた包括的な印象である場合にも、その契機は必ず文章のどこかにある。特定のフレーズかもしれないし、全体的なムードから感じたのかもしれない。根拠を見つけたら、それぞれの印象を記した行の左側に、それを書き添える。

気軽に思い浮かべたはずの印象には、確かな根拠があった。自らの力のみによって文章から印象を醸成し得たことを知るとき、〈読むこと〉は、すでに着実に歩を進めている。学習目標も、リード文も、語注も、アナウンスは何もいらぬ。そこには、ただ本文があるだけで良いのだ。

「旅」を含む語を見つける

3つの印象とその根拠をワークシートに各自が書き記したのち、任意の数名が発表し、さまざま印象について全員で共有する。それらの中で、「旅に出る気がする」「旅について書かれている気がする」など、「旅」の語のリフレインへの反応が挙がる可能性が見込まれる。その印象を発展させる形で、次のチャレンジでは、「旅」を含む語を文章中から見つけだし、本文プリントの該当箇所に丸印を付ける。「旅人也」「旅にして」「旅を栖とす

「旅に死せるあり」の4カ所であり、それらが前半部分に集中していることを全員で共有したところで、PowerPointスライド（以下、「スライド」とのみ表記する）に再配置した本文を電子黒板に表示する。「旅」を含む語が用いられた4カ所を含む文章をズームアップし、文中における呼応関係を反映した再配置本文のビジュアルプレゼンスによって、それらがすべて述語部分に用いられている文章構造上の共通性が視覚化されるに加え、状態を規定する述語としての役割が、「旅」の印象を強めていた作用にも気づく。あれも、これも、みな「旅」の様態へと昇華する、そのリフレインが文章の初めにほどきかけたことの効果を実感できるのである。

スライドのビジュアルプレゼンスは、さらに、おそらく学習者には語義がつかめないであろう「百代の過客」についても理解を促す。「旅人也」と横並びになった「百代の過客」は、「も」への着目によって、「イコール旅人」として解釈できる計算式の成立を予感させる。この語「も」は「旅人」と同義であると考えられるのではないかと、ならば、「百代の過客」の語義を知らずとも、すでに文意は読み取れたのではないかと、どうやら「も」は「百代」の便利な言葉のようだぞ、というように、言葉が次の言葉を呼び、発見が次の発見を生む連鎖システムは、こうして始まるのである。

「も」を見つける

「行かふ年も」の「も」が助詞であることを踏まえて、同じ用法の「も」を文章の中から見つけだし、本文プリントの該当箇所に丸印を付ける。係助詞の「も」は文章中に「年も」「古人も」「予も」「年も暮」「草の戸も」の5カ所あるが、「年も暮」の「も」はあとの4カ所の「も」とは用法が異なる①②③④を解説し、発句「草の戸も」の「も」はひとまず措くこととして、「旅」の語を含むのと同じ部分に集中する3カ所の「も」に着目する。



『おくのほそ道』冒頭部分の授業構想モデル

「旅」の語の検討に用いたビジュアルプレゼンスに、「も」の観点を付加すると、「月」、「日」、「年」、「舟の上に生涯をうかべ」る船頭、「馬の口とらへて老をむかふるもの」である馬子、「古人」のいずれもが、「旅」を含む語を備えた述語部分に対する主語として列挙されている文章構造が明確になる。すると、同じ形式をもって最後に並べられている「予」の「予」の存在が浮かび上がってくる。「予」とは自分自身を称して用いる代名詞であるという説明を受け、学習者は、この文章の語り手と初めて対面する。語り始めた声はすでに聴いていた。旅についての定義も了解した。しかし、そもそも、誰が、どのような意図で語るようになったのかは、いまだ明かされていない。「予」が姿を現わしたことで、その人物像や語りの経緯についての興味が具現化する。

「予」と述べる以上、主語として並んだ6者と同じく、「予」は「旅」へと統合される存在として一致することになる。「月」と「日」は「百代の過客」であり、「年」は「旅人」であり、船頭と馬子は日々、「旅を栖」とし、旅に生きている。「古人」の多くは、旅のさなかに生涯を終えてしまった。すなわち、「旅」へと統合される存在とは、「旅人」としての属性を意味する。天体や時間という物理現象すら、旅人であるという属性から逃れられない。擬人化した宇宙の様子から描き始め、旅に生き、もしくは、旅に死ぬ、さまざまに古今の人々の姿に移り、ついに語り手自身へと到達する、ダイナミックなスームインが、「も」のリフレインによって成し遂げられる。何よりもまず初めに、「旅人」として生きることの逃れがたきを、「予」は語ろうとしていたのであった。

そんな「予」が、実際にどのような経験をしたのか、それは「予」のあとに語られている。「片雲の風にまよはれて」「漂泊のおもひやまず」「海浜にますらへ」た「予」。「百代の過客」の場合と同じく、「漂泊」の語もまた、「も」の働きによって、「旅」に類する語であることが予測できるのに加え、「旅人」としての「予」の姿が語られてゆく今後の展開を、「も」が担っているのである。

### 「5W1H」を見つければ——「When?」を見つければ

「予」はいつ、どこで、何をしたのか。それはいったい何故なのか。次のチャレンジは、「予」について語られた中から、「who」、「when」、「where」、「what」、「why」、「how」の「5W1H」を順に見つけることである。そのうち、「who」については、すでに「予」として見つかっているため、まず、「when」について、時点を具体的に提示する言葉を文章中から見つけたし、本文プリントの該当箇所丸印を付ける。気づいた箇所を任意で発表しながら、「いづれの年よりか」「去年の秋」「やや年も暮」「春立てる」の4カ所であることをスライドとともに共有する。スライドでは、各時点を文頭に掲げ、各時点の間を左向きの矢印でつなぎ、その下に、それぞれの時点について語られた文章を配置し、時系列に沿って「予」の行動の概略をたどっていく。

「予」自身も正確にはいつからだったか思い起こせない頃から、「漂泊のおもひ」をこめることができないまま、「海浜」を「ますら」い歩いていた日々を経て、「去年の秋」、「江上の破屋に蜘蛛の古巣をはら」ったあと、その「年も暮」れた。「春立てる」、すなわち立春を迎えるころ、震がかった空を見て、「白川の関」を越えようという思いに駆られた。その後は、時点を示す明確な語はないものの、「予」のさまざまな活動が記され、「面八句を庵の柱に懸置」に至るまで、一定の期間が経過したことが推測できる。「予」が旅に憧れ、旅に出て、旅を中断し、再び旅に憧れ、改めて旅に出ようとするまでの経緯が、時間の推移とともに語られている構造が浮かび上がってくる。

### 「Where?」を見つければ

「when」を見つけたことにより、それぞれの時点において、いったい「予」はどこにいたのか、詳しく知りたくなる。そこで、次は「where」について、場所を具体的に提示する言葉を文章中から見つけたし、本文プリントの該当箇所丸印を付ける。気づいた箇所を任意の数名が発表しながら、「海浜」「江上の破屋」「白川の関」「松嶋」「住る方」「杉風が別墅」「草の戸」「雛の家」「庵」の9カ所であることを、スライドの本文中の各語句に丸印を点灯させながら共有する。「where」に関する語句については、語義を知らないものが含まれる可能性が高いため、ピックアップに至らない語句があれば補足しつつ、1カ所ずつ、語義をふまえて各場所に関する理解を促す。

「白川の関」は今の福島県、「松嶋」は今の宮城県に位置することを説明し、「予」の心に旅の目的地として浮かぶのは東北の景色であることを了解する。「海浜」、すなわち海辺の土地をさすらっていたが、「去年の秋」には「江上の破屋」、すなわち水辺のほとりにあるあばらやに行き、古びた蜘蛛の巣をはらいのけた。そのまま住み暮らして「年も暮」れた。ということは、蜘蛛が巣をかけて、それが古びてしまうほどの長い間無人であった「江上の破屋」とは、旅暮らしの果てに舞い戻った「予」の住まいではないか、という推測が成り立つ。

「予」の住まいといえば、「住る方」であり、それを「人に譲りて」、「移るに」ということは、「杉風が別墅」、すなわち「杉風」という名の人の所有する別荘は、「予」の住まいではない。「予」が引越すにあたり、記念に句を詠んで、柱に「懸置」いた「庵」と、発句に詠まれた「草の戸」が「予」の住まいであり、「住替る」とされた「雛の家」もまた、住み手こそ変われども、「草の戸」と同じ場所である。つまり、「江上の破屋」「住る方」「草の戸」「雛の家」「庵」の5カ所は、すべて、あるひとつの建物について「予」が語った言葉であったことが明らかとなる。「旅」と「住る方」、すなわち「定住」とのせめぎあいの中で、かつての放浪の際には残っていた「住る方」を、「予」は今回、「人に譲る」。そのタイミングも、旅に出る当日ではなく、いったん「杉風が別墅」に移り住んでまで、きつ



ぱり」と「定住」との訣別を図る。帰る場所は、もつない。「旅に死せる」ほどの不退転の覚悟の表明には、儀式を必要とする。それが、「草の戸も」を発句とする連句を詠み、紙に書き記し、去り際に「庵の柱に懸置」という一連のセレモニーであったのだ。

「What?」を見つけたる——「What did "Yo" do?」「when」と「where」の関連性が理解できたところで、「海浜」の旅から戻ったあと「予」は何をしていたのか、「What did "Yo" do?」の構文に沿って、「白川の関(えむ)」という願望が生まれたのちの「what」を文章中から見つけた。〇〇を〇〇する」という目的語と動作の一对として抽出するチャレンジにあたり、「白川の関(えむ)」を例に挙げ、古語の書記言語における傾向としての助詞の省略について認識する。見つけた箇所については、本文プリントの該当箇所に傍線を引く。

「where」の場合と同様に、気づいた箇所を任意で発表しながら、ピックアップに至らない箇所があれば補足し、各構文のうち、「〇〇を」と「〇〇する」をそれぞれ位置をそろえて配置したスライドを表示し、語義を説明しつつ、各行動に関する理解を促す。

なお、全9カ所のうち、「住る方は人に譲りて」については、「は」は「を」とは異なるものの、「人に譲る対象としての「住る方」を提示する働きの点で「〇〇を〇〇する」に準ずるものとして、また、「杉風が別墅に移るに」については、「杉風が別墅に(住る方を)移るに」と捉え、それぞれ「〇〇を〇〇する」の一群に含める。

すると、「白川の関(えむ)」の思いに駆られたのちの自らの行動についての、「(こころをくぐるはせ)」「取も手につかず)」「もも引の破をつづり)」「笠の緒付かへて)」「三里に灸すゆる)」「松嶋の月先心にかかりて)」「住る方は人に譲りて)」「杉風が別墅に移るに)」「面八句を庵の柱に懸置)」に共通する、「〇〇を〇〇する」という簡潔な構文による語りが、リフレインの構造を形成していることに気づく。

さらに、「〇〇を〇〇する」の畳みかけるようになりズムが繰り返される中に、当初は「(こころをくぐるはせ)」「取も手につかず)」のよきに、「(そぞろ神)や(道祖神)」の誘いに抗いがたいという外発的かつ心神喪失の状態であったものが、「もも引の破をつづり)」「笠の緒付かへて)」「三里に灸すゆる)」という、自らの身体に直接的に関与する旅支度を経て、「(松嶋の月)のイメージがありありと浮かぶと、住まいすら手放してしまつて、句を(柱に懸置)いて去るに至るといふ、「予」の行動における能動性の高まりが、臨場感とともに迫ってくる語り方の効果を「見つける」のである。

前回の旅では、帰る場所を残して旅に出たにも関わらず、なぜ、今回、「予」は住まいを捨てたのか。前半部分に配置されていた「〇〇を〇〇する」を見つけたことが、手がかりとなる。それは、「予も」船頭や馬子のように「旅を栖とす」るためにほかならなかつたのである。

「Why?」を見つけたる

「why」の契機は、文章のあちこちに、さまざまな様相をもって点在している。なぜ、語ろうとしたのか、なぜ、この内容を選んだのか、のような文章の成立にまつわる根本的な問題から、なぜ、そんなに旅を欲するのか、のような語り手の動機に関する疑問、なぜ、「旅人」のことを、いったん「百代の過客」というのか、なぜ、旅支度について語るにあたり、「もも引の破をつづり)」「笠の緒付かへて)」「三里に灸すゆる)」自らの姿を描写するのか、のような言語表現上の選択意識への疑問など、〈読むこと〉が深まるほどに、「why」は次々に湧き出てくる。とめどなく噴出する「why」のなかでも、とりわけ、まるごと「why」の塊と化してしまつて存在を、次のチャレンジとして取り上げる。それは、「草の戸も住替る代ぞ雛の家」の発句である。

「why」とは、必然性を意味する。なぜ句を詠んだのか、という行為そのものについては、「庵の柱に懸置)」までの別れの儀式の一環としての必然性を想像できる。別れに際して、思い出をつづり、書き残す行為として、中学生の学習者ならば、卒業記念の文集やサイン帳などが思い浮かべやすいだろう。しかし、それは、なぜこの発句なのか、という「why」の答えではない。句の必然性を読み解く鍵は、発句を〈読むこと〉である。これまでたどってきた散文部分と発句との決定的な違いは、韻文としての象徴性にある。17音以内という制約を受けて、極限まで削ぎ落し、磨き上げた発句の凝縮度の高さに対して、学習者の〈読むこと〉を、いかに設定し得るかが、チャレンジの成否を分けることになる。発句の妙は、「着想」と「構成」にある。「着想」とは、どのような省察に基づき、どのような意味を切り出したのか、すなわち、詠み手が自らの生きる世界を観察しながら、何を発見し、その発見をどのように意味つけたのか、という詠み手の世界観、観察眼、思索の結晶である。「構成」とは、その形而上の結晶が他者に共有されることを目指して、言葉と、その並べ方を選び抜くことである。「着想」と「構成」の最適な融合が叶えられたとき、そこに詩情が立ち現れる。

必然性の保証された言葉と並べ方は、そのシステムの整合性によって、ふさわしいイメージを紡ぎだす。形而上の結晶を、いったん形而下に変換し、景物の描写によってイメージの醸成を図る。発句は、イメージの共有を経路として、詠み手の着想そのものを受け渡す。詠み手は、イメージにすべてを託す。限られた音数の中で、いかに鮮やかな受け渡しを可能にするか、それが発句を詠む醍醐味であるといえるだろう。

このような特性をふまえて、発句を〈読むこと〉のプロセスは、まず、構成の分析によって言葉とその配置への詠み手の選択意識を明瞭に捉え、次に、詠み手が提示しようとしたイメージを生成し、最終的に、詠み手の着想に迫り、詩情を玩味する、という3つの段階に設定できる。

「草の戸も住替る代ぞ雛の家」の発句においては、まず、構成の分析として、「AからB

への変容」というAとBの2者の関係性を了解するところから始める。「A「草の戸」が、「住替る代」の到来によって、B「雛の家」へと変容する」。これが、「予」の発見の骨子である。その関係性をスライドで図示しながら、全員で共有する。また、「住替る代」とは、建物の住み手が入替わることの意味し、そのエポックを表現するにあたり「代」の語を選んだことを了解する。学習者が「代」を「よ」として用いる習慣がない場合でも、「初代」や「何代目」などの「だい」としてなら使用語彙に含まれるため、同じ漢字を用いた言語表現として意味は理解されるだろう。

ここまでの段階で、ひとまず、「草の戸」も、主が「住替る代」が来るぞ、「雛の家」に」という一文を仮に組み立ててみる。「変容」を直接的に指す言葉は用いられていないものの、主が「住替る」ことから派生して、「草の戸」から「雛の家」への変化を主題としたことは推測できる。そこで着目すべきは、「草の戸」と「雛の家」は同一の建造物を指すという点である。「江上の破屋」「住る方」「草の戸」「雛の家」「庵」が、すべて「予」が住み暮らしと同じ建物であることは、「where」のチャレンジの際にすでに明らかにした。物理的には同一のものが、住み手が入替わることによって、いかなる変容を遂げるのか。「読むこと」の次の段階は、「草の戸」と「雛の家」のそれぞれの語に託されたイメージの生成である。

「草の戸」は、「草むぎの庵(いおり)の戸。転じて、粗末なわびしい住まい」(1)を意味する。隠棲というライフスタイルを知る者であれば、この語から、板葺きか茅葺きの屋根や板塀などによる、さびやかで質素な建物の外観や、わび住まいにふさわしい周囲の環境などを思い浮かべることがたやすいが、現代の中学生にとって、「草の戸」の語義はもとより、その背景としての遁世の概念自体を理解しただうえでイメージを生成することは難しい可能性が高い。しかし、「雛の家」であれば、現代風とはいえず、雛祭りを経験したり、映像等で見知ったりしている学習者は多いものと予測される。そこで、まず「雛の家」とはどんな家?という発問のもとに、各自の連想を自由に発言する場を設ける。

最初は、「雛人形を飾っている家」や「雛祭りをしている家」などの、「雛」のみをキーワードアップする傾向が見られるかもしれない。そこから、「どんな人が暮らす家かな?」「なぜ雛祭りをしているのかな?」のような発問を挟みながら、「雛の家」の構成人数や構成員の特徴について思いを馳せるように促す。すると、女兒の健やかな成長を願う雛祭りの趣旨が周知されている場合、「女の子がいると思う」「家族で女の子を囲んでいる」「女の子の友達も来てるかも」「みんなでお菓子を食べている」「パーティーを楽しんでいる」など、「雛」のモチーフ単体から、人々が雛祭りに興じる様子へと想像の画角が広がる。そこで、「どんな色が見える?」「どんな音が聞こえる?」というように、雛祭りが醸し出すイメージを構成する要素へと、さびやかに発想を拡張する。「ピンク」「赤」「色とりどり」にぎやか「明るくはしゃいで」「華やかで」「うきうきして」「とろとろように、雛祭りは

次第に「春」そのもののイメージと重なり合う。

「雛の家」のイメージが豊かに充実したところで、イメージ生成の対象を「草の戸」へと転換する。「ということ」は、「草の戸」はどんな様子として詠まれているのかな?という発問とともに、前段階で了解したこの発問の構成「草の戸」も、主が「住替る代」が来るぞ、「雛の家」に」をスライド上に再び提示する。「A「草の戸」が、「住替る代」の到来によって、B「雛の家」へと変容する」、すなわち「AからBへの変容」という構成に基づけば、「草の戸」は「雛の家」とは大きく異なる存在として設定されていることになる。そこで、「雛の家」ではない様子」として連想されるものを、自由に発言する場を設ける。「人数はどうだろう?」「どんな色が見える?」「どんな音が聞こえる?」といった、「雛の家」の際と同じ発問によって、学習者の「non」(「雛の家」のイメージを次第にふくらませてゆく。「女の子はいない」「家族もいない」「独りぼっち」「地味な感じ」「暗い色」「声が聞こえない」「静か」「寂しい」というような言葉が積み重なるほどに、先ほどもでの高揚した気分はかき消され、教室には悲しいムードが漂い始める。「雛の家」について口々に発言することによって盛り上がり、楽しく一体化した教室の雰囲気は、今度は「non」(「雛の家」)としての「草の戸」について口々に発言することによって、たちまち暗転する。学習者自身が発信した言葉によって、「草の戸」と「雛の家」それぞれのイメージがコントラストを意識して組み合わされたことを体感できれば、「着想」の受け渡しの成功は間近である。

「予」の「旅人」であろうとする願いと、そのための準備については、「予」の語りを通じて伝えられてきた。しかし、「予」がどのような暮らしをしてきたのかについては、この発問を「読むこと」によって、ようやく窺い知ることができた。独りきりだからこそ、長旅から戻った無人の住まいには、「蜘蛛の土巢」がかかったままになっている。それをほらいのけるのもまた、「予」自身である。「もも引の破をつづり」「笠の緒付かへて」「三里に灸すゆる」のは、自分の身支度を自分でするよりほかない独り暮らしの証左であった。「住る方は人に譲りて」は、気ままな独り身だからできたことであつたのだ。

「予」が隠遁者としての生き方を積極的に選んだことは、「草の戸」と「庵」の記号性を知る読み手であれば、すみやかに了解されるが、現代の中学生である学習者が、「non」(「雛の家」)として間接的に抱く「草の戸」のイメージに、遁世を望む隠者の価値観を符合させるのは難しいかもしれない。「かわいそう」「さびしそう」という憐憫の情が先立つ可能性もある。しかし、「建物としてはまったく変わらないのに、住む人が入れ替われば、がらりと雰囲気が変わってしまう」という「予」の発見が、「予」という人物の生き方に触れるなかで学習者に理解されるのであれば、すでに诗情は呼び覚まされているといえる。友達や家族と、わいわい楽しく過すのを是とする学習者であつたとしても、たまには独りになりたいときもあるだろう。常に独りきりでは心細くとも、誰とも会わずに、心静かに



何かに向き合いたいときや、ただ、誰かと過(す)すことに疲れるときもあるだろう。そのようなシチュエーションの例を挙げれば、現代の中学生であっても、「予」の生き方にじゅうぶん共感できるのではないだろうか。

最後に、改めて「草の戸も住替る代ぞ雛の家」を読み返してみよう。イメージがともない、コントラストが浮かび上がり、「予」の姿が見えた今、学習者は、「構成」を生んだ「着想」に肉迫しつつある。そこで、「代ぞ」の言葉の働きについて着目し、「住み替りけり」でも「住み替りたる」でも「住み替るらむ」でもなく、「住替る代ぞ」、すなわち、「住み替るるときが来るぞ」という「ぞ」の語による強調とともに「今、まさに」のモーメントを切り出した「予」の意図について考える。この句を発句とする連句のうち「面八句を庵の柱に懸置」ということは、この句を詠み、書き記した時点では、「草の戸」は、まだ「雛の家」にはなっていない。「庵(いほり)」の語を用いている以上、そこは依然として「草の戸」だからである。「代ぞ」の語によって切り出されたモーメントは、「住替る」寸前を指している。「住替る代」の到来を迎えたところまでは、現実には起きたことである。「予」は、まだ「草の戸」に滞在しているとはいえず、すでに「人に譲り」、「杉風が別墅に移る」ことは決まっている。しかし、その先、かつての「草の戸」がどのような変容を遂げるかは分からない。自らが去れば、この住まいにも何らかの変容が起きるだろう。季節も春であることだから、自身の暮らした「草の戸」時代とは打って変わった「雛の家」時代を迎えるのかもしれない。「雛の家」は、「予」の空想の世界の存在であった。「non non」「雛の家」としての「草の戸」であるのと同じく、「non non」「草の戸」としての「雛の家」は、「草の戸」とまるでかけ離れたものであることを求められる。そこに立ち現れる変容の著しきこそ、「予」が伝えたい「着想」であった。だからこそ、「草の戸」と「も」は不即不離の関係にあるのだ。

「も」を見つけるチャレンジの際に、ひとまず保留とした「草の戸」に「も」を添えた意図について、ついに考えるときが来た。「月」、「日」、「年」、「舟の上」に生涯をうかべる船頭、「馬の口」とらへて老をむかふるもの」である馬子、「古人」、「予」に共通しているのは、いずれも可動性を備えていることである。ところが、「も」を添えて列挙されたはずの「草の戸」は、基本的に動くことはない。移築することでも動かすことが可能であるとはいえず、可動性を前提とした存在ではない点で、先の7者とは決定的に異なる。「も」を共有するからといって、「旅」を志向する存在に「草の戸」を含めることには無理がある。それでは、なぜ「草の戸」に「も」が添えられたのか。それは、発句において「草の戸」から「雛の家」への「著しい変容」の「一様態を示したうえで、その「草の戸」を「旅人」の7者のあとに並置することによって、「旅人」をも同じく「著しい変容」の一様態として規定するためであったのではないか。動かないはずの「草の戸」、「旅人」とは呼べない「草の戸」ですら、住み手の思惑次第で、変化を免れ得ない。ましてや、「旅人」は、常住を忌み、変

化にその身を投じ続ける。「予」もまた、メタモルフォーゼを希求する者の一人として、ついに「草の戸」を捨て、身の回りのすべてを変化に任せなければ、真の「旅人」たり得ない。それが、「月日は百代の過客にして」に始まり、「面八句を庵の柱に懸置」までの、「予」の語りを貫く思索であり、散文から韻文へと軽やかに連鎖する「も」が、「予」の語りを支えていたのであった。

メタモルフォーゼを無常と言ひ換えるのはたやすい。しかし、学習者にとって最も重要なのは、変容という概念を自らの力で〈読むこと〉によって掴み取ることであり、顔のない他者によって作品にあらかじめ貼り付けられた「無常観」というラベルに従うことではない。「見つける」ことが次の「見つける」につながる。語られた言葉から何かを見つけようとし続けた者だけが、語り手の姿を見つけられる。〈読むこと〉の真の楽しきは、いつでも、そこで我々を待ち受けている。

#### 「How?」を見つける

かくして、学習者の発見の旅は、ついに「How?」を残すのみとなった。ここまでチャレンジを重ねてきた学習者たちは、最後のチャレンジがいったいどのような形で締めくくられるのか、気になっていることだろう。そこで、「How?」はもう見つかっていました。」と告げられると、学習者たちは、拍子抜けしてしまうかもしれない。発見のチャレンジを始めた時点から、「How?」は常に我々とともにあった。「印象の根拠」の発見も、「旅」を含む語の発見も、「も」の発見も、「5W」の発見も、すべて、「どのように」語られたかを見つけないことへとつながっていた。〈読むこと〉とは、「何を」を拾い上げて満足することではなく、「どのように」を追体験しながら語り手との対話を試みるのである。〈読むこと〉は、「How?」を訪ねる旅であり、我々は、その道のりを、一歩ずつ、確かに歩んできたのであった。

#### 原典としての姿に触れるエクスペリエンス

「見つける」チャレンジを終えて、今、気になることは何か、学習者の自由な発言を促す。〈読むこと〉の充実にもとめない高まった「予」へのシンパシーによって、「予」の旅のゆくえや、名前、年齢、職業といった「予」のプロフィールなど、「予」についてもっと知りたくなった学習者は多いだろう。そのほか、この文章の題名や作者についての質問も挙がるかもしれない。それらの発言に応えながら、教材本文を含む作品の、原典としての姿を体感するエクスペリエンスを、アクティビティの最後のイベントに設定する。

まず、教材本文は、『おくのほそ道』という題名の長い文章の冒頭部分であることを説明する。その際、『おくのほそ道』全文をスライドの一面面に掲載し、教材本文に用いた箇所をカラーの網掛けによってマーキングする。また、教材本文において「予」が「白川の関

こえむ）、〔松嶋の月先心にかかりて〕と思い描いた2箇所〔予〕が訪れ、旅での体験を語ったことにも触れ、それぞれのシーンを別の色の網掛けで示す。この網掛け表示付き作品全文ビジュアルは、あるシーンが作品全体において占める記述量とその配置について、ひと目で認識できる地図のような役割をはたす。1枚のスライドに全文を収めるには、文字のサイズは判読不能までに縮小され、文章は分布を示す地模様と化したため、作品の記述内容を明らかにせず、学習者があとで読む楽しみを保護したままで、シーンの存在について説明することができる。

次に、作品全文をおして、「予」か「我」しか自身の呼称として用いず、「予」の名前は不明である<sup>1)</sup>ことを説明する。すると、この作品が作者の旅の記録なのであれば、作者の名前がそのまま「予」の名前を意味するのではないか、という説が出されるかもしれない。『おくのほそ道』を実録の紀行文であるとする見方である。そこで、作者が松尾芭蕉という人物であるとみなされていること、松尾芭蕉もまた、『おくのほそ道』の旅程と同じく、江戸を出発したのち、現在の東北地方から岐阜県までを旅した経緯を持つことを説明したうえで、やはり、「予」の名前は不明である、という説明を再び行う。「予」を松尾芭蕉とみなすことはできても、決めることはできない、作品の中で語られていない以上、それは分からないとしかいえない、という立場は、学習者にとっては不安定に感じられるかもしれない。しかし、すべてを規定することが〈読むこと〉ではなく、語り手の意図をなるべく尊重しようとする態度が重要であることを、改めてここで学習者に伝える。

語り手の名前は不明でも、その語りを記した書き手<sup>2)</sup>は確かに実在している。そこで、今度は書き手に目を向けてみる。文章は、書き残されたからこそ読むことができる。この作品の原典は、書写本としてその姿を現在に伝えていることを説明し、教材本文の出典である『おくのほそ道』曾良本の冒頭部分のカラー画像<sup>3)</sup>をスライドによって鑑賞する。

ここで、曾良本の画像と教材本文とを見比べて、文字が読めるかどうかのアトラクションを取り入れると楽しいだろう。漢字表記の一部は判読できるだろうし、ひらがなはかえって読みづらいと感じるかもしれない。現代の日本語の文字表記との差を体感しながらも、部分的にでも読み取れたときには、達成感を覚えることができるだろう。

そののち、『おくのほそ道』の書写本は複数にわたり、松尾芭蕉の自筆であると推定されるものや、素龍という人物が書き写したとされるものなどがあるが、曾良本については、書き手が明らかではないことや、一部に加えられた訂正部分については、松尾芭蕉の推敲によるものと推定されていることなどを解説し、作者がいったん原稿を他の人物に預けて清書を依頼し、その清書版に対してさらに推敲を加えたであろう成立過程についての理解を深める。その例として、冒頭部分の曾良本の画像を点検し、「予も」は自筆本にはなく、曾良本に書き加えられたことや、それを含めて教材本文部分には7箇所<sup>4)</sup>の訂正<sup>5)</sup>がなされたことを説明しつつ、画面上で確認する。そのうえで、書写本の文字を判読し、翻刻する

ことで、現代の我々にも読みやすく整えた本として、曾良本を出典とする『新編日本古典文学全集71 松尾芭蕉集②』<sup>6)</sup>を紹介し、「予」の旅のゆくえを読んでみたいと学習者が望んだときのために、『おくのほそ道』の該当箇所をスライドで見せながら、頭注、口語訳、自筆本『おくのほそ道』との異同を示した補説などの構成要素について解説する。

最後に、『素龍清書本』『おくのほそ道』の復刻版<sup>7)</sup>体験コーナー<sup>8)</sup>を開催する。書写本を原寸大で再現した和綴による復刻版を実際に手にとって、ページをめくったり、重きや、紙の触感や、サイズなどを手の感覚で確かめたりしながら、書写本を書き記した人や、本を読み返し、訂正を加えた作者の姿に思いを馳せる。

「古典とは、私たちが読むまえにこれを読んだ人たちの足跡をどどめて私たちのもとにどどく本であり、背後にはこれらの本が通り抜けてきたある文化、あるいは複数の文化の（簡単にいえば、言葉づかいとか慣習のなかに）足跡をどどめてある書物だ。」<sup>9)</sup>とカルヴィーノは定義した。一部に網掛けを施した作品全文のビジュアルプレゼンス、曾良本のカラー画像に見る朱点を含む数々の推敲の跡、素龍清書本復刻版を手にした感触などの、視覚や触覚に直接働きかけるエクスペリエンスをおして、学習者は、はるか300年余り前に生まれたこの作品が、数えきれない先人たちによって読み継がれてきたまぎれもない「古典」であることを体感し、ほかでもない自分自身が、この作品の冒頭を〈読むこと〉をおして、その人々の列に加わり得たことに、伝統的な言語文化の継承を担う一員としての感慨を抱くのではないだろうか。

作品、作者、文化的背景などの、教材本文を取り巻く情報が示されるタイミングは、学習者がじゆうぶんに〈読むこと〉を試み、語り手と対話を重ね、文章に対する自身固有のイメージを醸成したのちに、内発的契機によって「知りたいと思っていたこと」として選び取ることができるようになったときがふさわしい。そのうえで、書写本の紹介を契機に、実在の書物としての原典の姿に触れるような「思いがけず知ったこと」が加わるとき、新たな地平を見晴らした学習者は、なおいつそう、次の〈読むこと〉へと、歩を進めたいことになることだろう。



① 「なぜ古典を読むのか」 『なぜ古典を読むのか』 イタロ・カルヴィーノ 須賀敦子訳 みすず書房 1997年11月4日 p. 7 (本文の初出は雑誌『L'Espresso』原題は「Italiani, vi esorto a classici」, 1981年6月28日 p. 58〜60)

② 本授業構想における教材本文は、『新編日本古典文学全集71 松尾芭蕉集②』(井本農一・久富哲雄・村松友次・堀切実 校注・訳 小学館 1997年9月20日) 所収の『おくのほそ道』(p. 73〜144)を出典とし、「月日は百代の過客にして」から「庵の柱に懸置」(p. 75〜76)までを範囲とする。ただし、踊り字についてはひらがなもしくは「タ」に変更するほか、「庵」の語の読みがなについてのみ、「あん」から「いほり」に変更する。なお、本稿中の同書からの引用部分については、「」を付す。

③ カルヴィーノ 前掲書 p. 6

④ 『新しい国語 3』 東京書籍、『現代の国語 3』三省堂 『伝え合う言葉 中学国語3』 教育出版 『国語2』 光村図書 (すべて令和2年検定済)

⑤ カルヴィーノ 前掲書 p. 7

⑥ カルヴィーノ 前掲書 p. 7〜8

⑦ 本文の右側に歴史的仮名遣いを記し、左側に現代語の発音が異なる場合のみ読みがなを記す。例えば、「百代の過客」の場合、右側には「はくたい・くわかく」、左側には「かかく」と記す。

⑧ 本稿におけるビジュアルツールとは、本文と読みがなのみを記載した「本文プリント」のほか、学習者が個々に書き記す「ワークシート」、電子黒板を使用して掲示する「Powerpointによるスライド」、参考図書や資料等の書籍等を指す。なお、古典教材におけるビジュアルツールの実例と効果的な活用については、「デジタル・コントロールが生み出す古典を〈読むこと〉のアクティブ・ラーニング ―「徒然草」第五十二段の授業提案―」(「野平智明」『熊本大学教育学部紀要』 第71号 2022年12月15日 p. 9〜22)に詳述している。

⑨ 『日本国語大辞典 第二版 第十一巻』(日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部編 小学館 2001年12月20日 p. 1208〜1209)によると、係助詞「も」の文中用法におけるものうち、「年も」「古人も」「予も」「草の月も」の「も」は、「①文中の種々の運用語を受ける」の「④同類のもの」が他にあることを前提として包括的に主題を提示する。従って多くの場合、類例が暗示されたり、同類暗示のもとに一例が提示されたりする。類例が明示されれば並列となる。「に該当し」「年も書」の「も」は、「①」の「③主題を詠嘆的に提示する」。引用者忠孝\*神神の微笑(1922) 芥川龍之介「その夜も三更に近づいた頃」に該当する。ただし、「草の月も」については、韻文部分のみを独立したものととして鑑賞するならば、「長らく草の月であった」の建物も「のような主題の詠嘆的提示として解釈することもできるもの、本授業構想において、散文と韻文とを融合させる表現形式として『おくのほそ道』を規定する立場を採るため、①の用法とみなす。このような係助詞「も」の詠嘆性について、伊牟田経久は『古語大辞典』(中田祝夫・和田利政・北原保雄編 小学館 1983年12月10日 p. 1622)において

て、係助詞「も」の語誌として、「感動の意を表す語に概念的な意が加わり、提示の語として用いられるようになったのは、「は」と同じであるが、陳述の勢力を支配する点では、「は」ほどに厳密でない。「も」は他の類似・同趣の事柄とのかかりから離れることがなく、包容的である。そこから、含蓄的・情緒的な気持ち加わる。また、他をきつぱりと退けて一つを取り立てる「は」とは違い、一つだけを取り出すことを躊躇する不確実さや不安と同時に、ひそかな執着をも内包する。」と述べている。

⑩ 本授業構想においては、時間(time)の総称としての「年月」に連なる一語としての「月日」ではなく、天体としての「月(moon)」と「日(sun)」の2語を列挙したものであるとして捉えている。

⑪ 『日本国語大辞典 第二版 第四巻』(日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部編 小学館 2001年4月20日 p. 797)

⑫ 『おくのほそ道』曾良本の全文中、語り手の呼称として、「予」は冒頭部分を含む5例(「予が薪水の労をたすく」「予は口をどちて」「予も又「予を尋」)、(我は1例(我も秋風を聴)、(「我く」は3例(「我くが先に立ちて行」「我くくむかひて」「我くハ、所くにて)見られ、「予」の氏名を示す情報は見られない。

⑬ 本授業構想における「書き手」とは、文章の作者ではなく、文章の書写の担当者を指す。文章の作者が書写の担当者を兼任する場合のほか、作者が書写を依頼した人物についてもまた「書き手」と呼ぶ。すなわち、複数の書写本が伝来する『おくのほそ道』の「書き手」は、同じく複数にわたる。

⑭ 『おくのほそ道』曾良本の影印版である『天理図書館善本叢書 和書之部 第十一巻別冊 おくのほそ道 曾良本』(天理図書館善本叢書部編集委員会編 天理大学出版部 1994年11月14日)に拠る。

⑮ 前掲書『新編日本古典文学全集71 松尾芭蕉集②』の「補説―自筆本・曾良本対照―」の該当箇所(p. 123〜124)によると、教材本文部分の曾良本における自筆本の表記に対する訂正箇所は、「とらへて」「ハ」を見せ消ちにして「エ」に改めるが、これを消して「ハ」に返す、「予もいつれの年」「い」の右上に「予も」を補記し、「予もいつれの年」となす、「江上の破屋」「上」の右下に小書き「の」を補記し、「江上の破屋」となる、「春立る」(改めは「を抹消して「立る」に改める)、「そろかみ」(自筆本は「そろか三」)「物につきて」(「付」を見せ消ちにして「つき」に改める)、「道祖神」(自筆本は「道祖神」)、「付かへて」「ハ」を見せ消ちにして「エ」に改めるが、これを消して「ハ」に返す、「心にかりて」「もとなし」を抹消して「にかりて」に改める、「面八句を」「書て」を抹消、の10箇所である。

⑯ 前掲書 p. 75〜76

⑰ 『素龍清書本 おくのほそ道』 敦賀市教育委員会 2014年8月15日

⑱ カルヴィーノ 前掲書 p. 7