

対立構造に着目した物語の読みの授業

源氏物語「桐壺」の授業から

信木伸一

はじめに 対立構造に着目すること

もっと、おもしろい授業をしたい。生徒に本当に「なぜなんだろう」という知的好奇心を喚起させ、「よく考えたなあ」とか「なるほどわかった」とかそういう知的満足感を持たせたい。そういうものがなければ生徒も私も授業に価値を認められないだろう。教材自体の魅力に負うところはもちろん大きい。しかし、口語訳を知る程度で、その教材を読み味わう生徒がどれだけのだろうか。古典の場合は特に言語抵抗があるだけに、知的なあるいは情動的満足感が得られる工夫をしないと、生徒は口語訳を知ることには始してしまい、結局は「ふうん」だからどうしたの」という冷めた反応で終わってしまいかねない。そうなるのがおそろしいから、いつもどう授業で教材に切り込むかを悩んでいる。この度の報告は、物語の読みの授業に、教材中に描かれた「対立構造」を読むという切り込み口を試みたものである。ここでいう「対立構造」というのは、たとえば、

次のようなことを考えている。

「登場人物間の対立」

「人間と組織・制度・社会・思想との対立」

「登場人物の内面の対立」

他にも視点を変えれば、「作者の中にあつた内的対立」というものや、「読者の中に作品に触れて生みだされる内的対立」というものもあるだろう。そういったものを明らかにしていこうとすることは物語に書かれていることに一つの意味付けをしようということである。古典の授業も、ただ「何が書いてあるか」というだけでなく、「どんな意味を読めるか」というところまで迫りたい。

二、源氏物語「桐壺」を対立構造に着目して読む学習

1 源氏物語「桐壺」の巻を対立構造という視点で読む

源氏物語「桐壺」の巻（いづれの御時にか）御使ひもいとあへなくて帰り参りぬ。」を教材化）では次のような対

立構造を柱にすえてみた。まず第一は、桐壺更衣と周囲の人々との間の、主に対人関係の対立である。物語の冒頭、帝が「自分に応じて后妃を寵愛しなくてはならない」という秩序を乱したことによる発端は、「宮中の女社会（後宮）への波紋」↓「宮中の男社会への波紋」↓「世間への波紋」と本文の記述にしたがって広がりがながら展開していく描き方がなされている。これを対立という構図で言い換えるなら、対人関係の対立から社会との対立へ広がっていくということになる。桐壺更衣は、本人の意思とは無縁に成り行きで対立関係の場に立たされていく。皇子を産んでからは、最大勢力の引微殿女御側と、皇位敬称という最も厄介な問題での対立構造が明確にされ、帝のさらなる寵愛は、他の女御・皇位たちの一方的な怨念をかかっていく。そうした外的な対立の状況にあつて、桐壺皇位自身の中には他と対立しようという意思はない。ただ、帝の寵愛をありがたく頼る気持ちとそのためを受けてしまう周囲の反感との板挟みの中で「なかなかなるもの思ひ」という内的な対立をおぼえるのである。また、描かれた誰もが、特別な寵愛の対象である桐壺更衣に対して反感を持っているという点にも注目したい。直接利害のある女御・更衣たちが桐壺更衣を敵視するのは当然だが、上達部・上人までもが「あいなく目をそばめつつ、いとまばゆき人の御おぼえ」と寵愛の受けようを非難し、さらに天下の人は「楊貴妃の例」を引き合にだすのである。誰しも秩序の混乱を嫌ったのであり、

また絶対の権力者である帝が非難の対象になるはずもなく、非難の目は当然、桐壺更衣に向けられる。しかし、現代の生徒の目は、帝に対して無力な関係にある桐壺更衣よりも、帝の方に決定的な原因を見る。はからずも、作者は、身分制度や男尊女卑社会の生む矛盾を描きだしていると言えないであろうか。物語の中では桐壺更衣はこの矛盾に対して為す術もないが、この矛盾は読者の中に対立の構図を掻き立てると言えないだろうか。

もう一つは、桐壺帝の内面にある対立である。「その年の夏」では帝という一人の人間の心の対立（葛藤）を中心に読み取らせたい。病氣の人を宮中に止め置くことでさえすでに好ましくないことであり、ましてや宮中で死ぬというのは禁忌であったのだから、帝と言えども掟には従つて更衣を退出させなくてはならない。しかし一方では、更衣とは片時も離れ難く、またここで別れてしまつたら二度と会えないかもしれない。前者は社会における立場の側面、後者は個人としての感情の側面である。授業では、これら一人の人間の二つの顔をそれぞれ社会的立場・個人的感情と呼んで対立の構図でとらえさせた。この葛藤は、更衣が元氣になれば解決するが、更衣の死が近付くほどに二律背反の関係となり、それぞれ緊急の度を増すのである。授業ではこの対立の経過を本文の表現に即して読み込んでゆく学習を考えた。

また、「社会的立場」を作っているのは「常識」Ⅱ「社会

秩序」であり、それと「個人」との闘いが描かれているともいえる。最終的には、一人の人間の心の中の対立（葛藤）ということとどまらず、宮廷秩序と個人の対立という読みの視点も出していった。

2 単元の展開

今年度の源氏物語の学習は、紫の上の物語を中心に読むコースとし、次の箇所を扱った。

桐壺 「いづれの御時にか、
御使ひもいとあへなく
て帰り参りぬ。」

若紫 「日もいと長きにつれづれなれば、
かの人の御
かはりに、明け暮れの慰めにも見ばやと思ふ心、深う
つきぬ。」

須磨 「帥の宮、三位中将などおはしたり。
道すが
ら面影につと添ひて、胸も塞がりながら、御船に乗り
たまひぬ。」

若菜上 「三日がほど、かの院よりも、
かぎりなき人
と聞こゆれど、かたかめる世を、とおぼしくらべら
る。」

御法 「秋待ちつけて、世の中少し涼しくなりては、
すべて来し方行く先、たぐひなき心地したまふ。」
なお、それぞれの間には梗概をつけている。

テキストは、生徒の言語抵抗を軽くするため、傍注訳のものを作成した。

生徒の多様な読みや疑問点を出発点に展開するのがよいのだが、この度はそういう展開をする余裕がなかった。疑問が生まれるというのは理解の段階がある程度進んでいてこそできることであり、源氏物語を教材とするにあたってはむずかしいという観念があったからだが、工夫すべき課題点であると認める。

この度は、生徒に「なぜなのか」とこだわって考えてほしいポイントを学習の手引きとして示し、それを考えることを学習目標として、本文の表現を丁寧に読解させていった。文法事項や古語の原義も解釈の手掛かりとして適宜学習のポイントにすえた。言外にこめられたもの（それが作者が意図したものであろうがなかるうが）まで読み取るには、本文の一言一句をしっかりと読み込むしかないからである。

3 授業の実際 「帝」の心の名の対立を読む学習

授業の実際については、帝の心情の変化を別紙プリントに整理せよ。」という課題の学習を報告する。

この箇所を「帝はここでどんな心情だったでしょう？」などと問うたとしたら、生徒からはただ「桐壺更衣を失いたくないという気持ち」とか「つらい気持ち」とかいいう答えが返ってきてそれでおしまいになりそうである。そんな一言で表したところで、それはあらずじを説明したのと大差はない。もっと表現の変化をなぞるような学習をさせた

い。そのために、更衣の生存にどれほどの期待しているか（「帝が更衣の死をどのように意識しているかを明らかにする）、どれほど動揺しているか（「帝がどのように追い込まれていくかを明らかにする）」という、フアジーな二つの軸を視点にすえた。この二つの視点で読むといっても、基準となる尺度のないことであり読み手の判断しだいのだが、個々の箇所の表現をどう読んだかという断片を変化の一断面として、それぞれをつないでいって像を結んでいく時「帝」の人間性や心の中の「対立（葛藤）」も見えてくるはずである。

ここでは生徒同士が論議しながら読み深める授業を目指し、次の表のような計画で展開した。

形態 学習 活動

<p>1個人学習 (20分)</p>	<p>「その年の夏、御使ひもあへなくて帰参りぬ」に見られる帝の心情の変化」のプリントに各自の読みを記入する。</p>
<p>2グループ学習 (50分)</p>	<p>グループ（4名）の読みを突き合わせながら、相違点について意見をたたかわせる。互いに根拠をあげながら相手を説得するよう努め、相手の意見に納得させられた者は色ペンで自分のプリントに訂正を加える。またグループの結論は同形式のグループ用プリントにまとめる。グループのプリントには結論だけを書き込むのではなく、議論になった箇所は軌跡として色ペンで囲む事とした。個人とグループ両方のプリントを提出。</p>
<p>3全体学習 (70分)</p>	<p>各グループの意見を整理した一覧表をもとにクラス全体で意見を出し合いながら互いの読みを深める。</p>

資料①

<p>「その年の夏、御使ひもあへなくて帰参りぬ」に見られる帝の心情の変化 別表表の順序（状況） ・はかなさの地に住らばら ・まあでもしとしまさ ・日々重りたまひて、ただ五六日のほどに、いと病うなれば、いもひ下せ出たまふ。</p>	<p>帝の反応 ・眼さるに誇とたまはす ・眼さるに誇とたまはす ・「なほしほところみよ。」とのみのたまはするに</p>	<p>更衣生れの期待 期待度、社会的立場と個人的事情</p>
<p>・いとにほひやかに、うつしげなる人の、いたう面膚せて、いとあはれたものと思ひしみなから。書に出でも閉こまやらず。あるのなきに消え入りつつものしたまふ。 ・御容へも是聞こえたまはず、まみなどもいとかけにで、いととまよふと、われかゝる見世に下駄したれば、</p>	<p>・いかにほどおぼしめし感はる。 ・普賢の實言などたまはすもても。 ・また入らたまひて、さら</p>	<p>・限りあれば、さのふせとどのさたまはす。御覽しだに成るおぼつかなき。書上をかなく思はさる。 ・申し方なく重おぼしめさくしげなること、はくはく、よあすのこと、はくはく、けりたまはすれど</p>
<p>・年もいとみじと見たてまつりて、「障りして別居る魂の思ふにいかまほしきは争うけり、いとかくも思たまはまほしかば、いとあも思えつつ、聞こたまはしげなるにはありげなれば、</p>	<p>・「障りあらはしにも、現れ先立たじとちさらたまはさる、きりともうち物、かくながら、ともかくもなまはまほしかば、いとほしめず、</p>	<p>・わろなく思ひしながら、までさしたまふ。 ・御胸つと裏がりて、つゆさどまはす。御使ひのけさしほどもなにも、なほいぶせきを障りなくたまはす。</p>
<p>（一）書きも通ぐるほどになし、地はほしたまひぬる）</p>		

げている。問題は、何によってそうなるのかということである。Aグループの「直接会って更衣の姿を見ている」といふ哀れになり、ますます個人的感情が強くなる」という意見が一つの解答としてされた。授業者は、各グループが「生存」の項で「帝が更衣の死を意識し始めている」としていることをとりあげ、更衣の死を意識することが個人的感情への傾斜につながっているように読んでいることを指摘した。

Ⅲ 〈御答へもえ聞こえたまはず。さりとともうち捨てては、え行きやらじ〉

「輦車の宣言を出したこと自体は、更衣退出の許可を出したことになるから、社会的立場に立っての行動である」と、各グループとも説明した。しかしいったん許可を出しながらも、「個人的愛情が捨て切れない」(Iグループ)

「更衣と別れたくないという気持ちが抑えられない」(Kグループ)という。このI・Kグループでは、その根拠は「さらにえ許させたまはず。」の「え：ず」という表現にあるという。理性では分かっているけれども感情ではできないという帝の精神状態を読み取っている。また「生存」の項については「限りあらむ道」という表現から、「帝は『死』を意識している」とうことにまどまった。

Ⅳ 〈女もいとみじと見たてまつりて、かくながら、ともかくもならむを御覧じはてむ、と思しめすに〉
各グループともこの前の部分までは社会的立場と個人的

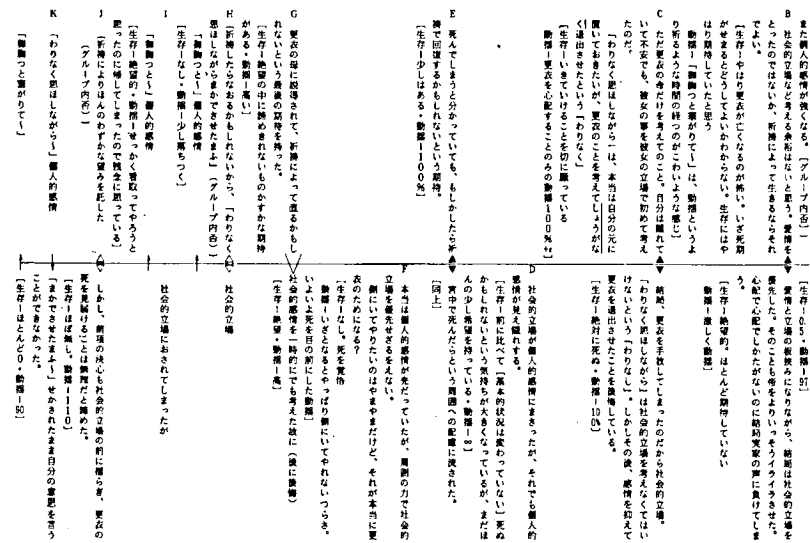
資料③

- B 中は好きな人の最期は、社会的立場を犠牲にしても見送りたい。宮中のタブーを破ることを決意
- C 帝の死を決定したのだから自分も殉じていって、一人の愛情の神人である。好きな人の御に付いて
- D 「生存」死んでしまったら死んでしまったら死ぬか、自分が死んで必死に打ち明けた一つの決心をしたので、A・Bとが一致
- E 個人感情が大きいから社会的立場を犠牲してでも見送りたい。個人感情のみ
- F 「生存」見送らさうとしたいが、大丈夫であってほしい。動機I・D・B・C
- G 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- H 自分が御に付いてやらないといけない。死を看取る覚悟。宮中のしきたりを破ってまで更衣を御に送りたい
- I 「生存」可憐性なし
- J 動機I・A・B・C・D・E・F・G・H・I・Jが死心と分かつたから決意した
- K 「動機」は高い。宮中のしきたりを破らうとしたこと自体が御の死である
- L 動機I・C・D・E・F・G・H・I・J・Kは死心を決めたため、死願を断るべきに高い
- M 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- N 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- O 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- P 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- Q 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- R 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- S 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- T 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- U 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- V 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- W 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- X 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- Y 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている
- Z 「生存」死んで死んでいくけれど、少しだけ希望を待っている

V 〈今村おとむも新皇と、さるへきうけたまはれる、今宵のりと聞こえ給せば、わりなき悲憤しながら、まどかそなたは、つゆとらまれば、明かしからさたま。御機ひの行身かよはともなきに、なほいせきも、あつたなきのたまはせつるを。〉
A 御出するたは、社会的立場のせいでなく、更衣の死を決定したのだから、手元から断じたことで、死にたいが、しかしたく運ばさす。

資料④

感情の葛藤の苦しさを指摘していたが、ここでは更衣の死を前にして一人の人間としての感情をとった帝の心情をそれぞれのことばで表現した。個人的愛情への傾斜という見方で各グループ一致しているが、禁忌を犯す考えを起こさせたものは何だったかについてさらに説明したグループはなかった。そこで、授業者より、「更衣の『いとかく思ふたまへましかば』の後の言葉にならなかつた内容を帝は何と想つたのか」と問いを提示したところ、「あなたを悲しませるから、あなたにお会いしませんでしたのに」という内容だという意見が出た。「では、帝がそう思ったとして、死んでいくときになってまで人のことばかり心配しているけなげな桐壺更衣を帝はどう想つたのだろう」と問うていくと、「この女を幸せにできなかったなあ」という意見が出て、だから?というところで、「今からできることを何でもしてやりたい」「せめて一緒にいたい」という意見が出、「かくながらともかくもならむを御覧じはてむ」の心理が納得された。



う一方は、精神的に追い込まれてそうしたのでから、むしろ増大したと言う。「生存」の項では、各グループとも、Ⅲの部分よりもさらに帝が更衣の死を強く意識しているという表現をしている。それは、特にⅢの部分の「生存—危機感（Gグループ）」と言う表現からⅣの部分の「生存—絶望感（Gグループ・Iグループ）」という表現への変化によく表されている。このことから帝の精神的負荷の増大と読んでいることを授業者から指摘した。

V 〈今日始むべき祈禱ども、わりなく思ほしながら、まかでさせたまふ。〉

この部分では、「まかでさせたまふ」というところの帝の心理が問題である。「社会的立場をとった」としたグループがD・F・I・Kグループ、結論的には「社会的立場をとった」としたがグループでの話し合いでは対立意見も出たというのがA・H・Jグループ、グループ内で対立しているところがB・C・Eグループ、「個人的感情の方が強い」としたのがGグループである。総じて「社会的立場をとった」という意見が優勢であった。

「社会的立場による行動」なのか「個人的感情による行動」なのかという二つの意見のそれぞれの特徴は、「生存」の項によく表れていた。グループ内で対立しているB・Gグループを見れば良く分かるのだが、「社会的立場による行動」派は「生存—かすかな期待」、「個人的感情による行動」派は「生存—絶望」という傾向があった。Dグループを除

いては他のグループでもそういう傾向が見られた。このことを指摘の上、各グループに意見を説明させた。

「社会的立場による行動」派のグループは、Ⅳの「個人的感情への強い傾斜」からの心変わりをも説明することを求められ、「周囲の圧力に負けたのだ」「愛情だけを貫けるほど強くはない。」「帝と言う地位は重かったのだ」などと説明した。「結局、自分の立場を捨てられなかったのだ」するグループもあった。

「個人的感情による行動」派は、祈禱の当時の価値、さらに、「さるべき人々」という表現にこめられた期待感を説明して、「祈禱による更衣の回復にわすかな期待をかけたのだ」と主張した。また、「退出させることが更衣の立場を考慮することになるのだ」という意見も出た。

「帝は、祈禱への期待ということを自分自身への言い訳にして、意識的でないにせよ自分を守った」という意見も出た。

そうした意見から帝の人間像を考えさせたところ、「愛に生きる人」「かわいそうな人間」「情けない人間」「弱い人間」「自己中心的な人間」というような感想レベルの答えが返ってきた。さらに、どういう意味でか、誰にとつての評価なのか、とつめていくことで、「相手のために何かをしてやりたいという愛に生きる人」と「愛のために掟を破ることを考えながらも、結局、社会的規範の制約から逃れられなかった、自分に挫折した人」との二通りの人間像が浮上

「学習記録より1」

言語

記録者

死ぬとわがていなかたうあ念いしなんでしたうに
 女(私がいなければあなたを悲しませんでしたう)
 相手のことをだけ考えよう

男(この女のために何でもできること)
 はじめて本当に相手のためを考えた
 (公からしてやれること)

(君がいてよかたのだよと言てやれた)
 (せめていてやりたい)
 「ひくながら……」

「学習記録より3」

今日の授業重要なところ、もしくは学習したことに対する意見・感想・疑問など

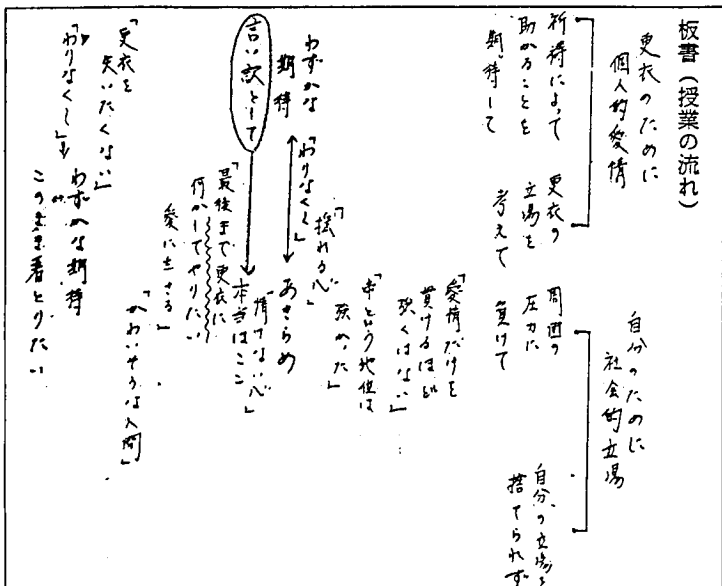
今日は色々な意見が出てきたけど、どの意見もいじょうに思えた。
 だけど個人的には、好きな人が私にさうな時になんども
 社会的立場を考慮してほしい。
 私自身は社会的立場を意見だけがやっぱり個人的感情
 があると思ふ人の心はかわらぬ。

授業に関する意見・感想・疑問

最近の授業は人の意見を尊重してあげてほしいけど、みんなをなくともせめてもいよう
 全員の意見を尊重してあげてほしい。

「学習記録より2」

板書 (授業の流れ)



してきた。結局、この相反する意見は互いに相手の意見を否定することはできず、最後は自分の納得のいく読みをとるということで終わった。授業者は、「相手のために：」の意見は、周囲に配慮できないほど自分の欲求のままに生きていた帝は人間的に成長したということ、それは、何によってか？死ぬ間際まで帝のことを氣遣い心配した桐壺更衣が帝を変えたことになろう」ということと、「挫折した人」と読む意見は、時の最高権力者でさえ社会的規範の前に挫折するという設定に、人間の弱さを読むことになる」ということとを解説をしただけで、どちらかには限定してはいない。

なお、Cグループは、グループ内で対立しながら、「わりなく思ほしながら」という表現の意味に着目して論点としていたのだが、このグループの意見から「わりなし」という語が「どうにも解決のつきがたい、迷いや不満のある気持ち」を表す語であることが場全体に確認された。これによって、「そのような迷いがあるからこそ『御胸つと塞がりて、：』という描写があるのであり、退出させてしまったことがまた後悔として帝の心をさらに不安定にさせる」というB・Cグループの意見を併せてとりあげることができた。

おわりに

「対立の描かれ方を読む」とはいつても、あまりにも簡単に見抜ける構図の対立ではしらけてしまうし、逆に生徒に理解し難いような視点ももってきても授業者のひとりよがりになるだろう。あくまで一つの切り込み方である。

『帝』の心の中の対立を読む学習」で試みたようなことはいったい何になるのか。深読みに過ぎたり、時代を知らない誤読と指摘されるような読みもあったかもしれない。しかし、本文の表現を意識して読み解く必然の場が生まれただという意味はあったと考えている。言外の意味を読み取るうとするので、通釈をとっただけでは分からない作品に接近する味わいを体験させられたとも考えている。

古典に親しむとか、古典を味わうとかいうことは、自分から能動的に読むことから始まることだと思ふ。その点、授業者がまともに走り過ぎたという反省がある。知的な満足感をえさせるという意味で、生徒自身が思考し、なるほどという発見のある授業にしなくてはならないと考えている。

主要参考文献

世羅博昭 著 『源氏物語』学習指導の探究』

浜本純逸・松崎正治 編 『文学教育実践史辞典第2集』

学燈社 『国文学第36巻10号 物語をどう論じるか』

テキスト

小学館 『日本古典文学全集 源氏物語』

(広島大学附属福山中高等学校)