

新美南吉「あめ玉」のクライマックスに関する二つの捉え方

跡 上 史 郎

Two Understandings of the Climax in Nankichi Nihmi's Amedama

Shiroh Atogami

(Received October 1, 2014)

1. 序論

稿者と新美南吉「あめ玉」との出会いは、「熊本よみ研」¹においてであった。2014年度4月の重藤照文による実践紹介で「あめ玉」が扱われたのである。

稿者の熊本よみ研への参加は、2013年度前期からであるが、同研究会においては、稿者のような文学研究者にも度々参考意見を述べる機会が与えられ、結果として、相互の立場が尊重されながらも、互いに知見を深め合う極めて良好な実り多い異分野同士の開放的な交流が行われている。稿者参加以前には、同研究会においてアーノルド・ローベル「お手紙」に関する拙稿²が好意的に扱われていたこともあるとのことであった。

現場の教員がほとんどである熊本よみ研の参加メンバーは、当事者性や専門性をもって非当事者である稿者の発想を排除するようなことはなく、稿者もまた徐々に自分の議論が文学研究者としての専門性だけに偏り、現場との接点を探る態度に欠けてしまうことはないか、反省的に考えるようになった。

しかし、それは決して両者の間の見解が一致するというのではない。むしろそれが当然であって、他者同士の間意見の一致が常に見られるようになるならば、それはそもそも〈対話〉ではないなにか、いわば〈集団モノローグ〉であろう。そのようなことを目的に我々は集うのではない。

熊本よみ研における文学的文章の「よみ」においては、「クライマックス」を重視する傾向が認められた。これは「科学的『読み』の授業研究会」の影響によるものと考えられるが、稿者はその「クライマックス」の捉え方についてはずっと疑問に思っていた。それは、文学研究者としての稿者が言語表現の分析に必須である修辞学の方面からクライマックスを捉えていたためである。修辞学は、クライマックスを「はしご」とし

て理解する。よみ研では、より一般的な意味合いである「頂点」として捉えられている。

文学的文章におけるクライマックスは、言語表現の規則体系により自覚的に修辞学的に捉えられるべきなのか、あるいは授業においては、一般的な意味合いで捉えておくべきなのか。本稿は、この両者の対立をどのように解決すべきかという問題について考察する。

クライマックスの原義を参照しつつ、文学的文章のクライマックス構造のより正確な理解に迫っていくが、しかし、事はそう単純ではないということも同時に明らかになっていくだろう。

最終的には、授業において重視されているクライマックスを二つの側面から同時に捉え直すことで、教科専門（文学研究）と現場の授業との対話的關係構築の一助となすことを企図する。

2. 基礎的考察：「あめ玉」の本文について

本稿で検討の対象となるのは、光村図書の『国語5年 銀河』10頁～15頁に掲載されている「あめ玉」である。

——10頁——

あめ玉 新美南吉作 根本孝絵

春のあたたかい日のこと、わたし舟^{ふね}に二人の小さな子どもを連れた女の旅人が乗りました。

舟が出ようとする、

「おい、ちょっと待ってくれ。」

と、土手の向こうから手をふりながら、さむらいが一人走ってきて、舟に飛びこみました。

——11頁——

舟は出ました。

さむらいは舟の真ん中にどっかりすわっ

ていました。ぼかぼかあたたかいので、そのうちにいねむりを始めました。

黒いひげを生やして強そうなさむらいが、こっくりこっくりするので、子どもたちはおかしくて、ふふふと笑いました。

お母さんは口に指を当てて、
「だまっておいで。」
と言いました。さむらいがおこっては大変だからです。

子どもたちはだまりました。
——12頁——

しばらくすると、一人の子どもが、
「母ちゃん、あめ玉ちょうだい。」
と、手を差し出しました。

すると、もう一人の子どもも、
「母ちゃん、あたしにも。」
と言いました。

お母さんは、ふところから紙のふくろを取り出しました。ところが、あめ玉は、もう一つしかありませんでした。

「あたしにちょうだい。」
「あたしにちょうだい。」
二人の子どもは、両方からせがみました。あめ玉は一つしかないのです、お母さんはこまってしまいました。

「いい子たちだから、待っておいで。向こうへ着いたら、買ってあげるからね。」
——13頁——

と言って聞かせても、子どもたちは、
「ちょうだいよう、ちょうだいよう。」
と、だだをこねました。

いねむりをしていたはずのさむらいは、ぱっちり目を開けて、子どもたちがせがむのを見ていました。

お母さんはおどろきました。いねむりをじゃまされたので、このおさむらいはおこっているのにちがいない、と思いました。
「おとなしくしておいで。」

と、お母さんは子どもたちをなだめました。けれど、子どもたちは聞きませんでした。

すると、さむらいがすらりと刀をぬいて、お母さんと子どもたちの前にやって来ました。

お母さんは真っ青になって、子どもたちをかばいました。いねむりのじゃまをした子どもたちを、さむらいが切ってしまうと思ったのです。

——14頁——

「あめ玉を出せ。」
と、さむらいは言いました。

お母さんは、おそるおそるあめ玉を差し出しました。

さむらいはそれを舟のへりにのせ、刀でぱちんと二つにわりました。

そして、
「そうれ。」

と、二人の子どもに分けてやりました。

それから、また元のところに帰って、こっくりこっくりいねむり始めました。³

教科書では、底本は示されていない。そのため、現状においてもっとも信頼すべき本文と考えられる『校定 新美南吉全集』第四巻⁴に拠りながら、本文に関する基礎的な検討を行うことにする。

まず、「あめ玉」の本来の標記は「飴だま」である。「飴だま」は、新美南吉の残した日記から『カシコイ一年小學生』1933年3月号に発表されたと推測され⁵、初収単行本は南吉の死後に刊行された『きつねのおつかい』（1948・12、福地書店）である。『全集』に収録された本文は、南吉の自筆原稿に基づいている。

『全集』本文と教科書本文を比較すると、以下のような点が異なる。

1. 旧字旧仮名遣い（『全集』）と新字新仮名遣い（教科書）。
2. 教科書では、小学校5年生までに学習される漢字に合わせて、『全集』では仮名になっている表記が漢字になっていたり、または逆に漢字が仮名になっている。
3. 教科書では、読点を補うべきと思われる箇所読点を付加している。
4. 教科書では、読点が句点に変更されている箇所がある。
5. 『全集』の「おおい」（呼びかけ）のようなカタカナを用いた特徴的な長音表記は、教科書では「おうい」のように標準的な表記になっている。
6. 『全集』で「子供たちは、ちやうだいよオ、ちやうだいよオ、とだだをこねました。」と表記されている箇所は、教科書においては他の発話の表記と同じく「子どもたちは、／「ちょうだいよう、ちょうだいよう。」／と、だだをこねました。」と、「地の文から発話への切替時に改行」＋「発話に鍵括弧」の形に統一されている。
7. 教科書では、基本的に語句や文の加除に当たる改変はないが、「いねむりのじゃまをした子どもたちを、さむらいが切ってしまう

と思ったのです。」は、本来は「みねむりのじゃまをした子供たちを、さむらひがきりころすと思つたのです。」であった。教科書では「ころす」という不穏当な表現を避けたものと思われる。

8. 教科書において一箇所のみ認められるルビ、「わたし舟」の《ぶね》は、音読時の紛れを避けるためであろう。『全集』にはルビは一切ない。

以上検討してみたが、本稿の論旨に関わるような内容上、または構造上の大きな違いは認められないと判断し、以降の分析は教科書版の「あめ玉」本文のみを検討の対象とする。

3. 先行研究とクライマックス

「あめ玉」は、光村図書5年生の2011年度版から新しく入った教材である。早い段階で、山崎千佐が、「後半のクライマックス部分をかくして仕掛けをつくり、想像させることも可能な教材である」⁶ことを指摘しているが、これは教科書13頁の最終行「いねむりのじゃまをした子どもたちを、さむらいが切ってしまうと思ったのです」に続いて、脚注で「▼この後、物語はどうなるだろう。そう思うわけを、物語の中からさがしてみよう。」「▼予想してから、この先を読んでみよう。」と問いかけや指示がなされていることにも対応するものであろう。山崎は、「導入①」「展開②」「③」「終結④」の「全4時間」の案を示し、その中の「展開②」の「学習目標」で「物語の構造分析を行う」としている。具体的には、「冒頭・発端・山場の始まり／クライマックス（山場）結末・終わりの6つに分けて」「登場人物の関係をとらえ」「母親の気持ちがどのように変化するかをとらえる」のである。その上での「評価方法」は「クライマックス部分の文章を見つけ、その理由を考えることができる」となっている。「クライマックス部分」の候補は、「お母さんは、おそろおそろあめ玉を差し出しました」と「さむらいはそれを舟のへりにのせ、刀でぱちんと二つにわかりました」の二箇所である。いずれも「母親の気持ちの変化」に関わっている。

田畑典子は、「2時間を配当し、設定を読み取らせ、主題を考えさせた」⁷という。その「発問2:／第2時」において、「クライマックスはどこですか。（母の気持ちの変わったところ）その理由は」を提示している。「クライマックス」についての学習者への説明は次のようなものである。「母親の気持ちは、物語の初めと後で変わっています。物語のどの部分で変わりましたか。／その変わったところが、この物語のクライマッ

クスなのです。／クライマックスは、文と文の間にあります」。その箇所の特定については、「以下のような意見が出て、話し合いが盛り上がった。／・P.14L.4『～あめ玉を差し出しました。』と『さむらいは～』の間。／・P.14L.6『そして、』と『そうれ。』の間。／・P.L.9⁸『～分けてやりました。』と『それから～』の間」とされている。

加藤辰雄は、「1 構造よみ」「2 形象よみ」「3 吟味よみ」の「1 構造よみ」において、「○冒頭 春の暖かい日のこと、……／○発端 しばらくすると、一人の子どもが……／○山場のはじまり いねむりをしていたはずのさむらいは、……／◎——クライマックス さむらいはそれを舟のへりにのせ、刀でぱちんと二つにわかりました。／○結末……二人の子どもに分けてやりました。／○終わり……こっくりこっくりねむり始めました」という具体的な区分を提示している⁹。特に「クライマックス」には重要であることを示す二重丸が付され、一文のみが指定される。「2 形象よみ」において、この重要な一文は、「さむらいの行動を見て、母親は侍が刀をぬいた理由がわかる。外見とはちがう侍のやさしさに気づく」と母親の気持ちの変化と関係付けて説明され、「3 吟味よみ」においては、「母親は外見から侍は怖いものだと決めつけていたが、侍の言動からそのやさしさに気づく。あめ玉も同じように外見からではその味は分からない。なめてみて初めてその味が分かるのである」と「題名『あめ玉』の読み」にまで接続される。

このように見ていくと、「あめ玉」の授業においては、その構造を捉えるという基本的な作業において、背景となる理論や流派の違いを越えて「クライマックス」が非常に重視されていることがわかる。ただ、その捉え方は微妙に異なる。山崎のクライマックスは、気持ちの変化に関わっており、それは一文で指定され、候補は複数である。田畑のクライマックスも、気持ちの変化に関わるが、文と文との「間」で指定され、候補は複数である。加藤のクライマックスには特段の説明はないが、「2 形象よみ」においてクライマックスの箇所が扱われる際に母親が「外見とはちがう侍のやさしさに気づく」とあることから気持ちの変化に関わっているのは明白であり、一文で指定され、候補は単数である。

山崎と加藤は、物語を冒頭、発端、山場のはじまり、クライマックス、結末、終わりという6つの要素から捉える点において共通しており、これは「読み研」の見解に基づくか、それを参考にしているものであろう。両者の大きな違いは、クライマックスの候補が複数か単数かというところにある。

一方、特異なのは田畑のクライマックス箇所の指定

の仕方である。それが、気持ちの変化に関わること、候補が複数あり得ることは普通だが、クライマックスが文と文との「間」で指定されるという事態は、非常にユニークだ。その理論的な背景などがあればぜひ知りたいところであるが、説明はなく、なぜそのような指定の仕方がされるのかは田畑論からはわからない。

一方、2014年度前期の熊本よみ研において、重藤照文による「あめ玉」の授業紹介で提示された「あめ玉 新美南吉 2012, 2, 20～2014, 4, 15 重藤」というA4用紙4枚に渡るメモは、質量ともに上記3名に勝るとも劣らない精緻なもので、一般公開されていないのが惜まれる。重藤はもちろん読み研の加藤と同じく、物語を「冒頭」「発端」「山場のはじまり」「クライマックス」「結末」「終わり」という6つの要素から捉えているが、その区分や内容は加藤とは多少異なっている。例えば、冒頭は同じであるが、発端は「舟は出ました。」とかなり前の方で捉えている。山場のはじまり、結末、終わりは同じである。しかし、クライマックスの候補となる箇所がいくつあり得るのか、その際、何に注目するのかという点が加藤と重藤では大きく異なっている。

重藤もまたクライマックスを一文で指定する方式を採用しているが、その候補は以下の3つである。

A案 「あめ玉を出せ。」と、さむらいは言いました。

B案 さむらいはそれを舟のへりにのせ、刀でぱちんと二つに割りました。

C案 そして、「そうれ。」と、二人の子どもに分けてやりました。

その判断基準として重藤が示すクライマックスの指標は、「※逆転しているのは」「※結末がわかるのは」「※一番アピールしているのは」の3点である。

「※逆転しているのは」は、山崎、田畑、加藤に共通していた「気持ちの変化」と内容的には同じと考えられる。この指標からは、切られるのは子どもではなくあめ玉だとわかる、または怖いさむらいが実はそうではないとわかる認識の「逆転」の観点から、BかCが候補となる。

「※結末がわかるのは」の指標からすると、特に母親の視点からはまだどうなるかわからないAが排除され、BかCが候補となる。

「※一番アピールしているのは」の指標は「盛り上がる」とも説明され、Aが候補だという。題名と同じ「あめ玉」が出てきており、「作者の仕掛けとしては、このセリフがもっとも面白く読者に『にやっ』と、あるいは『ほっ』とさせるところである」。つまり、母親の視点ではなく、読者の視点からの考察ということになる。

このように重藤論では、クライマックスの認定においてどのような指標を採用するかによって、ABCの候補のどれがクライマックスの一文としてもっとも有力であるかが変化し、学習者の間でもさまざまな視点からの議論が可能となることが予想される。実際、熊本よみ研の参加者である現場の教員を主体としたメンバーによる議論でも、さまざまな意見が提出され、会是非常に盛り上がった。専門外の立場からも非常に優れた授業実践という印象を受ける。

クライマックスの一文の指定に関しては、いくつかの候補がどれも正解であり得、みんな違ってみんないいという絶対的相対主義（つまりある種の絶対主義）におちいる危険性がなくもないのではないかということが危惧されるが、重藤方式は、選択した指標に応じて正解らしきものがある程度確定され得るという相対的相対主義を示しており、大学での学問にも接続され得る基礎的な知的資質の涵養にもつながると思われる。

4. クライマックスの原義と「あめ玉」のクライマックス構造

ところで、このように重要な「クライマックス」であるが、そもそもクライマックスとは何であろうか？読み研における「構造よみ」の物語の6つの要素はすでに確認したように、「冒頭」「発端」「山場の始まり」「クライマックス」「結末」「終わり」であるが、ここから明らかなように、「クライマックス」を捉えるにあたって、その前段階に「山場の始まり」がある。よって、「クライマックス」は山、あるいはその頂点であり、物語の盛り上がり、高まりを山や登山の隠喩で捉えているということになるであろう。

すると、クライマックスの頂点を確定する能力と連動して、クライマックス構造の始まりを確定するという能力の獲得もまた、意味のある学習になり得るのではないだろうか。

実は、読み研の加藤、重藤の示す「山場のはじまり」である「いねむりをしていたはずのさむらいは、ぱっちり目を開けて、子どもたちがせがむのを見ました。」に関しては、稿者は異論がある。クライマックスを山の隠喩で捉えた場合、その始まりを一文で指定するならば、それは12頁冒頭の「しばらくすると、一人の子どもが、／「母ちゃん、あめ玉ちょうだい。」／と、手を差し出しました。」なのである。以下に根拠と理由を述べよう。

まず、クライマックス climax とは、「(1) 緊張や興奮が最も高まった状態。映画・演劇などで、最も盛り上がった場面。最高潮。(2) 語句を重ねて次第に文意を強め、最高潮に近づけてゆく修辭法。漸層法」(『大

辞林』CD-ROM版1993)である。これまでに見た先行研究では、クライマックスは暗黙のうちに山場の頂点、すなわち(1)の意味で用いられていたが、もう一つ(2)の漸層法の意味もあり、その視点からは「山場の始まり」もクライマックスの一部として捉えることが可能だろう。語源的にも「ギリシア語 *klinein* (傾く) から名詞 *klimax* (はしご) が派生し、*climax* (漸層法《似た言い回しを次第に強くなるように重ねながら、最後に最大の効果を生むようにする修辞法》)として英語に借入された。その後、この語は『高まりゆく一連のもの』という意味で用いられたが、今日ではその『最上段』ないし『最高点』に限って用いられることが多い¹⁰ということになるので、(2)の方が本来的な用法である。ここからクライマックスは、語源的には「山」ではなく「はしご」の隠喩から始まっているということがわかるであろう。「山」は「はしご」からさらに隠喩的に横滑りした表現と考えられる。

佐藤信夫もまた、「修辞用語としてのクライマックスは一段一段をのぼって行く過程のことであり、そのことばを、一般用語として、のぼりつめた頂上の意味にももちいるようになったのは後世のことであった」¹¹と説明する一方、漸層法的クライマックスの実例として次のようなものを挙げる。

最初のヶ月はわけもわからずに、ただただ夢中で暮らした。(中略)

ふた月目が過ぎると、おれは毎日、わくわくしながら、江戸から若旦那の使いがくるのを待った。

三月目が過ぎるとすこし心配になった。

四月目。かなり心配になった。

五月目。とても心配になった。(中略)

九月目。若旦那を、憎い、と思いい暮らした。(中略)

二年目。毎晩毎晩、この生き地獄を脱け出す夢ばかり見て過した。[……]

(井上ひさし『江戸の夕立ち』)

語り手は「若旦那」に裏切られたのであるが、これは確かに「語句を重ねて次第に文意を強め、最高潮に近づけてゆく修辞法」として適当なものであろう。「～月目」が重ねられるに従って語り手の悲惨な境遇は確定的になり、二年目にはただ脱出の夢ばかりを見るという状態で最高点に達する。

注目されるのは、漸層法においてはこのように語句が重ねられるときに「～月目」のように同型の言葉が効果的に繰り返されながら程度が強められる場合が多いということである。つまりこの場合、クライマックスと繰り返すには密接な関係があるのだ。そして、こ

れは教材においてもなんら珍しい事態ではない。

例えば、小学校低学年の教材「おおきなかぶ」(光村1年)では、かぶを抜く掛け声「うんとこしょ、どっこいしょ」を繰り返しながら緊張感が高まっていき、クライマックスの頂点でかぶが抜けることによって、緊張から開放される。「お手紙」(光村2年)では、かえるくんがかたつむりくんの到着を待ちわびて窓の外を眺めるという行為が繰り返され、その緊張の頂点で、かえるくんはとうとう自分が書いた手紙の内容をがまくんにしゃべってしまう。他にも「くじらぐも」(光村1年)、「スイミー」(光村2年)等々、同様の事例は枚挙にいとまがない。つまり、繰り返しの一つ一つが「はしご」の横木となり、それを段々に登っていった頂点において転換が起こるという形式は、小学生にとっては低学年からの、場合によっては入学以前からの馴染みの構造なのだ。

だとするならば、「あめ玉」のクライマックスを考えるにあたっては、繰り返しに注目するのが先決ということになる。「あめ玉」において繰り返されるのは、二人の子どもたちが母親にあめ玉を「ちょうだい」とせがむ行為である。本文においては、これが都合3回繰り返されるが、その過程において母親は困ってしまい、緊張感が高まっていく。その頂点において、さむらいがあめ玉を二つに割ることによって緊張からの開放がもたらされ、転換が果たされるのである。

だとするならば、漸層法としてのクライマックスの始まり、すなわち「山場のはじまり」は、子どもが繰り返しかぶを要求する行為の始まりということになり、それを一文で指定するならば、「しばらくすると、一人の子どもが、／「母ちゃん、あめ玉ちょうだい。」／と、手を差し出しました。」であるということになる。

以上の考察から、「クライマックス」に関する学習は、原理的には頂点と開始点をセットにした「漸層法」の学習へと発展させることが可能であると言えるだろう。もちろん「原理的には」であって、小学校1年生段階の「おおきなかぶ」で可能かどうかを判断する材料は、稿者にはない。しかし、5年生の「あめ玉」においては、すでに繰り返しかぶを要求してきた構造に触れるわけなので、これまでに学習した「おおきなかぶ」や「お手紙」を思い出しつつ「漸層法」を理解することは、時間さえ許せば可能な段階に入っているかもしれないと考える。

小学校で扱われる文学的文章は、そもそも、時間的にも空間的にも普遍性の高い単純な形式を有する場合が多いので、古代ギリシア以来の伝統を有する修辞学の知見が温故知新的な有効性を発揮することを大いに期待できるはずなのだ。

5. 頂点型とはしご型、それぞれの有効性

先行研究の検討において確認したように、クライマックスを頂点型で捉えるならば、多くの場合、それを一文で指定することが求められることになる。では、田畑論に見られた文と文との「間」で指定することを求める方式については、どのように考えたらよいのであろうか。

先に述べたように、この方式の理論的背景はわからないが、原理的には一文指定形式の変形、または進化形であると考えられる。一文で指定するというのは厳しい要求であるようにも思われるが、もしクライマックスが頂点という「点」であるならば、文という一つの「線」でそれを捉えることは、それでもまだ実は曖昧ということになってしまうであろう。「語」や「音節」での指定も理屈上は不可能ではないが、原理的にはそれは「点」ではなく「短い線」であり、またその指定のために払われる努力に比して、得られる成果が有効なものであるという期待は高いとはいえない。

しかし、文と文の「間」は、まさにある線条とある線条の境目という「点」である。また、「クライマックス」では「気持ちの変化」が起こるという定義になっているので、文Aで示された行為や状態が、文Bで示された行為や状態に変化しているのであれば、その変化が起こっているのは文Aから文Bへの移行点である「間」である。よって、理屈上は、文と文の「間」でクライマックスを指定せよという要求は、頂点型クライマックスの指定法においては、もっとも厳密なものであると言えるかもしれない。

一方、クライマックスの実態に即して考えた場合、このような指定の仕方には、いくぶんの無理が生じるケースが想定される。クライマックスは、もともと「語句を重ねて次第に文意を強め、最高潮に近づけてゆく修辞法」を、はしごや山や頂点の隠喩で表現したものである。その実態は、典型例もあれば、少々形が崩れているものまでさまざまであるはずだ。

実際に作ってみた「はしご」の形は真っ直ぐでないかもしれないし、「山」は台形のような形を描いていて、頂きの部分の一点だけが突出しているのではないかもしれない。あるいは、高さの質が違うかもしれない。その場合は、どのような指標を採用するかによってどこが頂点かは変わってくるし、同じ指標を採用したとしても論者によって意見が分かれる可能性も高い。真っ直ぐな「はしご」ならば登り切ったところが頂点であるが、「山」ならば頂点の先は下りになっているであろう。その程度や軌跡はさまざまであり、頂点というほどの突出した頂点がない場合であっても、あえ

て頂点を特定の一箇所で指摘させることは、有効なのだろうかという疑問も生じかねない。実際、どこを頂点と見るか、候補は複数か単数かといった問題をめぐって、先行研究における見解が一致していないのもそのためであろう。

事態を正確に捉えることを目的とするならば、クライマックスを「はしご」や「山状の連なり」として捉えることの有効性が検討されるべきだろう。「あめ玉」本文の最終ページを確認してみよう。

「あめ玉を出せ。」

と、さむらいは言いました。

お母さんは、おそるおそるあめ玉を差し出しました。

さむらいはそれを舟のへりにのせ、刀でぱちんと二つにわりました。

そして、

「そうれ。」

と、二人の子どもに分けてやりました。

それから、また元のところに帰って、こっくりこっくりねむり始めました。

前ページの「お母さんは真っ青になって、子どもたちをかばいました。いねむりのじゃまをした子どもたちを、さむらいが切ってしまうと思ったのです。」で繰り返しを伴いながら高まってきた緊張は、最高潮に達している。

重藤が指摘していたように、読者にとっては「『あめ玉を出せ。』／と、さむらいは言いました。」が頂点になり得るだろう。母親にとっては、まだ事態は判明しておらず、「お母さんは、おそるおそるあめ玉を差し出しました。」の行では、緊張は持続状態にある。「さむらいはそれを舟のへりにのせ、刀でぱちんと二つにわりました。」で、母親から見てもほぼ何が起きているのかの予想はつくであろうし、「そして、／「そうれ。」／と、二人の子どもに分けてやりました。」に至っては、事態は誰にとっても明らかであろう。すでに山頂を過ぎ、山を下りかけている状態と捉えることも可能である。「それから、また元のところに帰って、こっくりこっくりねむり始めました。」では、完全に緊張の山は解除され、下山完了である。

この事例においては、事態の正確な把握を目指すならば、頂点の一箇所を言い当てるよりも、同じ程度の緊張が持続しつつやがて下りに向かうという山頂付近の地形を描くように捉える方が生産的のように思われる。

一方、授業を行うという視点で考えた場合、頂点型クライマックスには、事態を正確に捉えるということとは異なった有効性があり得るのも事実であろう。稿者は頂点型クライマックスによる重藤の授業の一端を

体験したが、それは非常に「うまくいっていた」のである。つまり、ある程度の無理や不可能性を抱え込んでいる一点指摘型の発問に学習者が答えようとするときに、何が起こるのかという問題である。もし、そこにこそ学習のポイントがあるのだとしたらという想像力の中にこそ、従来の教科専門（文学研究）が見過ぎてきた重大な秘密があるのかもしれない。

この問題に関わる仮説の方向性の一つとしては、おそらく、自らの責任において一点を選択するコミットメントとそこから生じる一貫性（consistency）による授業への参加という社会心理学的なアプローチ¹²があり得るだろう。

もちろん、稿者の試みた教科専門のアプローチも、授業を行うという観点からはまったく無駄というわけではあるまい。「あめ玉」のような、一点指摘型の正解に到達しにくい教材において、そのような事態が出来る背景や言葉の仕組みを理解しておけば、授業者は自信をもって授業に臨むことができ、また、不測の事態にも余裕をもって対応することができるはずである。

6. 結論

「あめ玉」のクライマックスに関しては、教科専門的な立場からは、頂点型で捉えることにはいささかの無理があると考えられ、クライマックスの原義であるはしご型で捉えるのが、その実態の正確な把握につながるであろう。一方、授業を行うという観点からは、頂点型クライマックスの有効性は否定されるべきものではないかもしれないという想像力を、教科専門の立場の文学研究者は保持し続けるべきであろう。

つまり、クライマックスに関しては、学習者には点で捉えさせるが、授業者はその点に連なる立体的な段の重なりとして捉えておくという二重構造が、授業者に余裕を生み出す可能性についても考慮されるべきである。

本稿の基本的なアイデアは熊本よみ研の中でも少しだけ述べさせていただいたが、今回このようなより詳しい論述の形で「あめ玉」のクライマックスについて留意すべき二つの側面を明らかにすることができた

考える。少しでも熊本よみ研の学恩に報いるものになっているならば幸いである。

今後の課題としては、同じ新美南吉の「ごんぎつね」に関しても同様に捉えることができるか、また、クライマックス構造による文学的文章の把握はどの程度学年や校種が上がると難しくなってくるか、頂点型クライマックスの授業が盛り上がる理由を社会心理学的に考察することは可能か、等が挙げられるだろう。

注

- 1 毎月第1第3火曜夕方から熊本大学教育学部において開催されている。
- 2 拙稿「『ない』ことにまつわる『ふしあわせ』と『しあわせ』——アーノルド・ローベル『お手がみ』について——」（田中実・須貝千里（編）『文学の力×教材の力 小学校編1年』2001・3, 教育出版）
- 3 『国語 五 銀河』（2014・2, 光村図書, 2012・3 検定済）。以下15頁は、学習課題「四年生までに学習したことをたしかめよう」「音読するとき」「物語を読むとき」である。なお本稿においては、引用に際して、句点・読点をすべてピリオド・コンマに置き換える。
- 4 『校定 新美南吉全集』第四巻（1980・9, 大日本図書）
- 5 『全集』解題では「掲載号を発見することができず確認できなかった」となっている。
- 6 山崎千佐「『あめ玉』（光村図書5年生）の指導について〈新教材について〉」（『国語科授業論叢』3, 2011・6）。「冒頭・発端・山場の始まり／クライマックス（山場）結末・終わり」のそれぞれを具体的にどこからどこまでと見なすかは示されていない。
- 7 田畑典子「あめ玉（新美南吉 光村図書5年）」（『TOSSランド No: 3051141』2012・12 <URL: http://www.tos-land.net/teaching_plan/contents/7297>）2014年9月27日現在
- 8 （ママ）正しくは、「P.14L.9」と考えられる。
- 9 加藤辰雄「『あめ玉』の教材研究 物語「あめ玉」（光村図書 小学5年生の教材研究）」（『読み研 | 研究・実践 | 運営委員の実践』2013・6 <URL: <http://www.yomiken.jp/jissen/entry.php?eid=00055>>）2014年9月27日現在
- 10 ジョーゼフ T. シップリー『シップリー英語語源辞典』（梅田修・眞方忠道・穴吹章子訳, 2009・10, 大修館書店）
- 11 佐藤信夫『レトリック感覚』（1978・9, 講談社 → 1992・6, 講談社学術文庫）
- 12 ロバート・B・チャルディーニ『影響力の武器 [第三版] ——なぜ、人は動かされるのか』（2014・7, 誠信書房）