

イメージ化から、主人公の心の動きに気づかせる場の構成

～1年「チックとタック」(光村)を例にして～

阿川 士郎

Constituents of the fields where Readers Notices Hero's Psychological Changes, According to Imaging

Shirou AGAWA

物語は、主人公が何らかの出来事に出会い、変容する姿が描かれている。したがって、物語を読むということは、この主人公の変容を、イメージ豊かにとらえることである。

国語科の授業では、子どもたちにイメージ化の方法を学ばせることが大切である。特に1年生の読みにおいては、さし絵の役割が大変大きい。

Keywords : イメージ化、さし絵の対比、教材解釈

1. 想像豊かな楽しい読みにしていくために

(1) 子どもの興味・関心を大切にす

1年生の子どもたちは、本を読むことがとても好きである。それは、一つの教材の学習を終わって、新しい文学教材の学習に入ることを予告した時の子どもたちの喜びようで分かる。「わあ〜い。」という子どもたちの歓声は、授業に対する期待の現れであると言えよう。

ところが、いざ授業を始めてみると、子どもたちが興味・関心を示し活発に授業に参加するのは、初めの1, 2時間で、授業時数を重ねていくにしたがって、子どもたちの興味・関心はだいに薄れてくる。

その原因は、2つある。その一つは、教師が教材の価値に重点を置き過ぎて、授業が目の前の子どもから離れてしまっていることである。つまり、子どもの興味・関心がこの教材ではどこにあるかを捉えることなしに、この教材はここが大切だから……という考え方で授業を進めていたのではないかということである。もう一つは、興味・関心が長続きしないという1年生の子どもの実態がある。いくら子どもの興味・関心を大切にす、そこから授業を進めていっても、やはりそれだけではやがて子どもの興味・関心は薄れてくる。そこに、子どもの興味・関心を持続させるような、いやそれを高めていくような手だてが必要となってくるのである。

(2) 子どもの興味・関心を高める

まず、子どもの興味・関心をひくような教材を選ぶことである。その次には、子どもがその教材を読んで示した興味・関心を高めるような手だてを指導者がうつことである。

教科書教材については、小学校学習指導要領(平成20年改訂)の「第1節 国語」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「3 教材については、次の事項に留意するものとする。」の「(2) 教材は、次のような観点に配慮して取り上げること。」の「ア～コ」に則り、子どもの興味・関心にも考慮が払われて取り上げられている。

そこで、ここでは後者の「子どもがその教材を読んで示した興味・関心を高めるような手だてを指導者がうつこと」について考えを述べることにする。

授業を進めるに当たっては、子どもたちの最初に示した興味・関心から出発して、そこに手だてを加えることにより、教材のイメージをしっかりとつかませていくことが大切である。そうすることによって、子どもたちの興味・関心は質を変えながら高まっていくものとする。

その手だてについては、初めは教師が指導するが、そういう指導を重ねることによって、次第に子ども自らが手だてを加えることができるようになり、作品のイメージを豊かに描き、楽しい読みができるようになるであろう。そうなった時、1年生として、文学教材の読み取りの学び方が、身に付いたと考えるのである。

(3) イメージ化して文章を読む

イメージ化とは、文章に書かれている情景や登場人物の心情を心に思い浮かべることである。高学年にもなると、さし絵等の助けを借りなくても、文章を読むことによってイメージ化できるようになるが、1年生では、文章を読んだだけではイメージ化できにくい。そこに何らかの手だてが必要になってくる。

イメージ化と一口に言っても、教材全体についての場合もあれば、ある場面のみを言う場合もある。したがって、このイメージ化の手だてについても、これが絶対だというものはない。イメージ化の対象、広がりによって、その手だても当然違ってくる。

2. おじさんの心の動きに気づかせる

子どもたちは、チックとタックの行動のおもしろさにもみ目を向けているようである。しかし、この教材は、題名が「チックとタック」であるように、チックとタックが主人公のように書かれているが、主人公は語り手でもあるおじさんである。したがって、チックとタックの愉快な行動によって変わっていくおじさんの心の動きに注意させることが必要である。子どもたちの読みの視点を変えようとするのだから、ただ読み直させるだけではだめで、そこには当然おじさんの心の動きの変化に気づかせるための場が構成されなければならない。

(1) さし絵を対比する

文を読んだだけではイメージ化できにくい1年生の子どもにとっては、さし絵がイメージ化のために果たす役割は大変大きい。また、本教材のように長文になってくると、さし絵の助けなくしては、読み進めることは難しい。

これまでにも、さし絵を見て想像するということは、たびたび行ってきたが、それは、さし絵

を見てその場面を想像するというものであった。ここでは、さし絵とさし絵の関係に目を向けさせたい。つまり、さし絵を対比するということを指導したい。登場人物の心情の推移のイメージ化には、さし絵の対比が有効であると思うからである。

対比しようとするさし絵は、おじさんが眠れなくて嫌な顔をしているさし絵（資料のさし絵ア）と、チックとタックの愉快的な行動でおじさんが思わずプツとふき出してしまったさし絵（資料のさし絵イ）である。

さし絵を見ると分かるように、おじさんの顔の表情やしぐさが、よく描かれているので、二つのさし絵を対比することによって、おじさんの心情のイメージ化ができ、おじさんの心の動きをつかむことを容易にしてくれるものと思う。

（2）大切な文章表現に目を向ける

さし絵で想像したことが、文から離れていないか確かめるということは、非常に大切である。なぜなら、イメージ化と言っても、あくまで文あつてのイメージ化であり、文を離れてしまったイメージ化では、主人公の心の動きに迫れないからである。

ここでは、単に文に返るということだけでなく、一歩進んで、文章を読むことからイメージをふくらませていこうとするのである。つまり、さし絵アとさし絵イの対比によりつかんだおじさんの心の動きを、大切な文章表現に目を向けることによって、単なる変化としてとらえるのではなく、どうしておじさんが楽しい気持ちになったかという、その原因までしっかりとらえさせることをねらっている。

ここで言う大切な文章表現とは、〈おもわず、プツと ふき出して しまいました。〉である。

おじさんの心の動きに気づかせる場の構成要素として、その他に上げれば、発問も考えられるが、主な要素は（1）「さし絵を対比する」と（2）「大切な文章表現に目を向ける」である。これまでの指導とのかかわりで言えば、比重は（2）の「大切な文章表現に目を向ける」にかかっている。発問は、それだけで単独に考えられるものではなく、（1）、（2）とかかわったところで重要となってくる。

以上の要素のかかわりにより、子どもがおじさんの心の動きをしっかりとらえたならば、「さし絵を対比する」と「大切な文章表現に目を向ける」は、イメージ化の手だてとして、子ども自身が自ら使えるようになり、文学教材の読み取り方として、子どもものものになっていくであろう。とは言え、もちろん、一回限りの指導では、当然子どもものものとはなり得ない。このような学習の経験を積み重ねることによって、子ども自らが、独力でイメージ化して読むことができるようになり、情景や登場人物の心情を読み味わうことができるようになると考えるのである。

3. 授業の実際（7／8）

さし絵を
対比する

本時の主眼は、次の通りである。

“さし絵アとさし絵イを対比することによって、おじさんの心の動きに気づかせる”

また、本時の学習過程は、次の通りである。

- 1 ア、イのさし絵を見て、おじさんの気持ちを想像する。
- 2 嫌な気持ちからおじさんが楽しい気持ちに変わったのはなぜか話し合う。
- 3 “おもわず、プッと ふき出して しまいました。”の意味を考える。
- 4 おじさんの気持ちを、文章に即して確かめる。

まず、八つ切りの画用紙に描いたさし絵アを黒板に貼付した。教科書と同じ、教師作成のさし絵というだけで、子どもたちは、「わあ〜。」と喜ぶのである。そして、みんなの、目が黒板に集中する。

次に、さし絵アと同じ大きさの画用紙に描いたさし絵イを、さし絵アと少し離して貼付した。二つのさし絵の間をあけることで、時間的隔たりやその間のチックとタックの行動を感じさせようとしたのである。

アとイのさし絵を貼付しただけで、子どもたちから、

- ・おじさんの顔が変わっている。
- ・うれしくなったんだ。

という声が出てきた。そこで、「本当に変わっているかな。」と、さし絵ア、さし絵イのおじさんの気持ちについて想像させた。いろいろ出てきたが、まとめると、さし絵アは<嫌な気持ち>で、さし絵イは<楽しい気持ち>で、確かに変わっているということになった。

そこで、「いやな気持ちから、おじさんが楽しい気持ちに変わったのはなぜでしょう。」と発問すると、子どもたちは、

- ・チックとタックがわさびを食べたから。
- ・そして、「口に火がついた。」と言ったから。

と、みんな、直接さし絵イにかかわったところの範囲でしか答えられなかった。

さし絵にとらわれ過ぎているわけだから、こういう場合には、文に返らせることが大切である。つまり、文と結んでさし絵を見るように指導することである。

大切な文章表現に
目を向けさせる

「教科書には、どう書いてあるかな。」と、文に返らせたが、大切な文がなかなか見つからない。

そこで、「さし絵イのところは、どう書いてあったかな。」とたずねると、<思わず、プッと ふき出して しまいました。>に、目を向けるようになった。赤でサイドラインを引かせ、<思わず、プッと ふき出して しまいました。>と板書した。

「どんな時にプッと吹き出すだろう。」と、経験を想起させたが、数名しか手が上がらないので、動作化させた。

- ・口に手をやり、顔を赤くしてがんばっている子
- ・プーと本当に音を出している子
- ・ふき出した後、笑っている子

また、<ふき出しました。>と<ふき出して しまいました。>を対比して考えさせることに

よって、

- ・笑うまいとしていたのに、笑ってしまったのだ。
- ・がまんしていたけれど、とうとう笑ってしまった。

という共通理解を得た。

どうして笑うのを
がまんしていたのか

「おじさんは、どうして笑うのをがまんしていたのでしょうか。」
の発問に対する子どもたちの答えは、次の通りである。

- ・チックとタックに見つかると、にげられてしまうから。
- ・自分が起きていることを知ると、チックとタックは、時計の中に帰ってしまうから。
- ・せっかく楽しい気持ちになれたのだから。
- ・チックとタックが、まだ何をするか分からないので楽しみだから。

ここまでくると、おじさんが楽しい気持ちに変わったのは、チックとタックがわさびを食べたからだけではないことに気づいたようである。

そこで、「おじさんが、楽しい気持ちになってきたのは、どこからだろう。」と尋ねてみた。すると、子どもたちは、チックとタックのしたことを次々と上げていったが、結局、「チックとタックが、柱時計から出てきたところから楽しい気持ちになっていったらしい。」ということになった。

4 結果の考察

(1) まとめ

まず、「さし絵を対比する」についてであるが、これは、ただ二つのさし絵を貼付しただけで、子どもたちが反応を示したように、主人公の心の動きをとらえるためには、大変有効なイメージ化の手だてであった。この「さし絵を対比する」というイメージ化の方法は、大いに転移が期待できるものと思う。例えば、2年生の教材「お手紙」(光村)に、がまくんとかえるくんが手紙を待っているさし絵が、物語の初めと終わりにあるが、この学習で子どもたちはさし絵の対比をきっと思い出すであろう。

次に、「大切な文章表現に目を向ける」についても、発問とかかわったところで、一応成功であったと言えるだろう。なぜなら、おじさんが楽しい気持ちになったのを、単に「チックとタックがわさびを食べたから。」ということに求めるのではなく、<おもわず、プツと ふき出してしまいました。>という文章表現の意味を考えることによって、「もっと前から、楽しい気持ちになっていたのだ。」ということに、子どもたちが気づいていったからである。

(2) 今後の課題

①「大切な文章表現」にいかに関心させるか。

自ら学ぶ力を育成するためには、あくまで、子ども自らが、独力で気づいていくことを目指さなければならない。そういう意味から言えば、本時は大変弱かったと思う。「大切な文章表現」に子どもたちが気づいていくような、場の構成や発問の工夫が大切である。

②イメージ化の手だてを、どう組み合わせるか。

主人公の心の動きに気づくということでは、本時の〈さし絵を対比する〉〈大切な文章表現に目を向ける〉の組み合わせは、大変有効であった。

また、イメージ化の手だてについても、題名読み、行間読み、経験との対比、動作化、類似性のある作品の対比、教師の説明、発問の工夫等、もっともっと考えていかなければならない。

資 料

(さし絵 ア)



(さし絵 イ)



「チックとタック」(ちば しょうぞう著)の教材解釈

おじさんの うちの ボンボンどけいの 中には、子どもが ふたり すんで いるんで すよ。うそな もんですか。この おじさん、ゆうべ ちゃんと 見たんだから。

おじさんは、名まえまで してて いるんです。ひとりは チック。ひとりは タック。チックと タック。チック、タック、チック、タック——。そうらね、ちゃんと とけいの 音に なるじゃ ありませんか。

＜おじさんの うちの ボンボンどけいの中には、こどもが ふたり すんで いるんですよ。＞

このお話の語り手は、登場人物でもある＜おじさん＞である。＜～いるんですよ。＞という表現で、＜おじさん＞が読者に語りかけているということが分かる。また、＜ボンボンどけいの中には、子どもがふたり すんで いる＞という書き出しは、「え～、時計の中に、子どもが？ そんなことないだろう。」と子どもたちが思うであろうことを予測して、＜うそな もんですか。＞＜ゆうべ ちゃんと 見たんだから。＞に続いている。そこまで言われては、子どもたちは「そうなんだ。」と思わざるを得ない。

ただ＜ボンボンどけい＞と言っても、子どもたちにはどんな時計が分からない。昔の家ではよく柱の所に掛けてあったので、「柱時計」とも言うぜんまい仕掛けの時計である。時を知らせるのに「ボン、ボン」と、その時刻の数だけ音を出したので＜ボンボンどけい＞とも、振り子で動いていたので「振り子時計」とも言われていた。

このお話を理解するためには、＜ボンボンどけい＞がよく分かっていることが大切なので、出来れば本物を見せたい。本物が手に入らなければ、さし絵をもとによく説明することが必要である。

＜ひとりは チック。ひとりは タック。＞

＜おじさん＞は、＜ボンボンどけいの中には、子どもがふたり すんで いる＞ということ、＜名まえまで してて いる＞ということで読者に納得させようとしている。その名まえが＜チック＞であり、＜タック＞である。

＜チックと タック。 チック、タック、チック、タック—— そうらね、ちゃんと とけいの 音に なるじゃ ありませんか。＞

「早起き時計」(昭和12年 富原 薫作詩、河村 光陽作曲)の歌の初めと終わりに「ちっくたっく ちっくたっく ぼーんぼん」とあるように、柱時計の振り子の音は、「ちっくたっく」が定番である。ということは、誰の耳にも「ちっくたっく」というように聞こえるということである。だから、＜ボンボンどけい＞の中に＜チックとタック＞という子どもが住んでいると言われれば、読者はそうかなとうなずかざるを得ない。

因みに、「早起き時計」の1番の歌詞は、「ちっくたっく ちっくたっく ぼーんぼん／おはよう おはよう 夜があけた／きれいな 朝だよ とびおきろ／時計が なってる よんでいる／ちっくたっく ちっくたっく ぼーんぼん」である。

おじさんは、ゆうべ、おすしを たべすぎて、おなかが はって、ちっとも ねむれなかつたんです。十じに なっても、十一じに なっても、どうしても ねむれなかつたんです。ゴー スー ゴー スー いびきを かく まねを しても、ムニヤムニヤ ねごとの まねを しても、どうしても 目が ふさがって くれなひんです。

<おじさんは、ゆうべ、おすしを たべすぎて、>

ここからは、<おじさん>が、<ボンボンどけい>の中に<チックとタック>という二人の子どもがいることに気づいたきっかけについての語りである。

<おじさん>は贅沢にも、<おすしを たべすぎて>眠れなかつたということである。お腹が痛くなるほどの食べ過ぎではないが、<おなかが はって、>眠れなかつたのである。いつもは、9時ごろには眠っているのだろうが、<ゆうべ>は、<十じに なっても、十一じに なっても、どうしても ねむれなかつた>のである。<おじさん>はなんとか眠ろうと、<いびきを かくまね>や、<ねごとの まね>をしてみても、<どうしても 目が ふさがって くれなひ>のである。

子どもたちに、眠れなかつた経験を振り返らせ、その時眠るためにどんな努力をしたか、また、その時どんな気持ちだったかを思い出させたい。そうすれば、<おじさん>が眠れなくて嫌な気分になっていたことに、子どもたちは共感することができるであろう。

また、<チックタック、チックタック>という振り子の音や、<十じ>や<十一じ>を知らせる「ボーン、ボーン、ボーン…」という音も、<おじさん>は気になって、余計に眠れなかつたであろうことにも思いを馳せたい。<ねむれなかつたんです。>が二度重ねて書いてあることにも注目したい。

ボーン、ボーン、ボーン――。

とうとう 十二じに なりました。

おや、へんだぞ。

おじさんは、目を こすって、じっと、とけいの ふりこの ところを 見つめました。

十二じを うって しまうと、チック タックと いって いた ボンボンどけいの 音が、ぱたっと やんだんです。そうして、みみを すますと、こんな こえが きこえたんです。

「タック、タック。早く おいで。」

「チック、チック。ふくが ぜんまいに ひっかかって、でられないんだよ。」

<ボーン、ボーン、ボーン――。>

時を知らせる時計の音（ボーン）は3つしか書いてないが、次に<とうとう 十二じに なりました。>とあるので、残りの9つの音は<――>に省略の形で示されていることが分かる。

<十じ>、<十一じ>、<とうとう十二じ>になるまで眠れなかつたのだから、<おじさん>の嫌な気分（いらいら）は最高潮に達していたことであろうことが推測される。

<おや、へんだぞ。>

この一文は、語り手が<おじさん>という書き方ではなく、<おじさん>の内言を表している。また、次の一文<おじさんは、目を こすって、じっと、とけいの ふりこの ところを 見つめました。>は、<おじさん>を外から見た別の語り手による表現となっている。このような表現を用いることによって、読者により臨場感を持たせようとしているのであろう。この後も度々この表現方法が用いられているので注目したい。

これまで休みなく<チック タック>とうるさかった<ボンボンどけいの 音（振り子の音）が、ぱたと やんだ>のだから、<おじさん>が<おや、へんだぞ。>と思うのも当然である。急にし〜んとしてしまったので、<おじさん>が<みみを すますと>、<チックとタック>の声が出たので、更にびっくりである。（この時はまだ二人の子どもの名前は分からなかったのだが…。）

「チック、チック。ふくが ぜんまいに ひっかかって でられないんだよ。」で、<タック>は少しあわてん坊であるということが分かる。

見て いると、ふりこの ところの ふたが、ポンと あきました。そこから、赤い 三かくぼうしを かぶった 小さい 小さい 子どもが ふたり そっと くびを だして、そとを のぞいたんです。

おっと、見つかったちゃ たいへん。

おじさんは、あわてて 目を つぶって、いびきを かいて みせました。

「やあ、ねてらあ。」

「いびきを かいてらあ。ずいぶん ねぞうの わるい おじさんだなあ。」

おや、おや、わる口を いてて いるぞ。

その うちに、チックと タックは、するすると はしらを すべって、たたみの 上に ストンと おりて きました。

<ふりこの ところの ふたが、ポンと >

前の文の<チックとタック>の会話は、文字盤の裏から下の振り子の所に降りるところで、まだ声だけで<おじさん>には<チックとタック>の姿は見えていない。どんな子が、どこから出て来るのかと、<おじさん>は興味しんしんで<ボンボンどけい>を見ていたに違いない。すると、<ふりこの ところの ふたが、ポンと あ>いたのである。そして、<赤い 三かくぼうしを かぶった 小さい 小さい 子どもが ふたり くびを だし、そとを のぞいた>のである。

<ボンボンどけい>の中にいる子どもだから、小さいというのは当然であるが、<小さい 小さい>ということ、その小ささを際立たせている。また、<そっと くびを だして そとを のぞいた>ということから、<おじさん>に見つかっては大変と、<おじさん>が眠っていることを確かめようとしていることが分かる。

＜おっと、見つかつちゃ たいへん。＞

＜おっと、見つかつちゃ たいへん。＞ これは＜おじさん＞の内言である。＜チックとタック＞も＜おじさん＞に見つからないように気をつけているが、＜おじさん＞の方も＜チックとタック＞に見つかってしまうと、＜チックとタック＞が＜ボンボンどけい＞の中に帰ってってしまうのではないかと心配で、＜おっと、見つかつちゃ たいへん。＞と、＜あわてて 目をつぶって、いびきを かいて みせ＞たのである。

その＜おじさん＞のいびきが聞こえたので、＜チックとタック＞は安心して＜するすと はしらを すべって、たたみの 上に ストンと おりて き＞たのだ。

眠ったふりをしているだけなので、＜チックとタック＞の＜「やあ、ねてらあ。」「…ねぞうの わるい おじさんだなあ。」＞などの会話は、全部＜おじさん＞の耳に届いているのである。だから、＜おや、おや、わる口を いて いるぞ。＞という＜おじさん＞の次の内言に繋がるのである。

「なにを して あそぼうか。ねえ、タック。」

「かけっこ しょうか。かくれんぼ しょうか。」

「それより、いたずら して やろうよ。け虫を とって きて、おじさんの えりくびにとまらせて やろうよ。」

おおっ、たいへんな ことになったぞ。

おじさんは、びっくり して、かめの 子 みたいに くびを すくめました。

＜「なにを して あそぼうか。ねえ、タック。」＞

ここの＜チックとタック＞の会話から、＜チックとタック＞が＜ボンボンどけい＞の中から出てきたのは、今回が初めてではないらしいということが分かる。＜「かけっこ しょうか。かくれんぼ しょうか。」＞と次々と遊びの名前が出てくるということは、これまでも何度かここで（おじさんの寝室で）二人で遊んだのではないと思われる。

いつもは＜おじさん＞は12時ごろにはぐっすり眠っているので、＜チックとタック＞が＜ボンボンどけい＞の中から出てきても気がつかなかったのだろう。

＜「それより、いたずら して やろうよ。……」＞

これまで、＜チックとタック＞の会話を楽しく興味を持って聞いていた＜おじさん＞だが、＜「……けむしを …… えりくびに ……」＞入れられそうになり、＜おおっ、たいへんな ことになったぞ。＞と＜びっくり して、かめの 子 みたいに くびを すくめ＞たのだ。毛虫を首に入れられては大変なので、亀が甲羅の中に首を入れてしまうように、＜おじさん＞は首が見えないように、＜えりくび＞が見えないように、布団の中に首を入れたのである。

ここには、＜かめの 子 みたいに＞と書かれているが、首を甲羅の中に入れるという亀の習性から考えると、あえて＜かめの 子＞としなくても、＜かめ＞でいいのではないと思われるが、どうだろうか。

「ぼく、ほんとは、おなかが ぺこぺこ なんだよ。」

と、タックが いました。

「じゃ、だいどころへ いこう。」

ああ、よかった。

おじさんは、ほっと しました。

チックと タックは、しょうじの やぶれた ところから、だいどころへ はいりこんだ ようです。

<「ぼく、ほんとは、おなかが ぺこぺこ なんだよ。」>

<くびを すくめ>はしたものの、本当に<チックとタック>が毛虫を首に入れようとしたら どうしようと心配していた<おじさん>であるが、<「じゃ、だいどころへ いこう。」>ということになったので、<おじさん>は<ああ、よかった。>と<ほっと し>たのである。そのまましばらく<チックとタック>の声が聞こえなくなったので、どうやら二人は<しょうじの やぶれた ところから、だいどころへ はいりこんだ ようで>ある。

<おじさん>は、<目を つぶって>眠ったふりをしていたので、<チックとタック>の声は聞こえていたけれど、姿は見ていなかったの、<だいどころへ はいりこんだ ようです。>と、推量の表現をしているのである。<チックとタック>が<だいどころへ>行ってしまったので、<おじさん>は、<だいどころ>の<チックとタック>の声に耳をすませたに違いない。

「ある、ある。いろいろな ものが あるよ。」

と、タックが 言って います。

「うまいよ。ぎゅうにくの つけやきだよ。」

「これは てんぷらだ。ぜいたくな おじさんだなあ。」

「おっと、おとうふの おつゆだ。」

もぐもぐ、もぐもぐ、たべて いる。ああ、おじさんの あしたの あさのたのしみが、なくなって しまった。つまらないなあ と おもって いると、

「ははあ、おすしだな。さっき、おじさんが、おいしそうに たべて いたっけ。」

と、チックが いました。

「どれ、どれ。」

くいしんぼうらしい タックが、口いっぱいほおぼって いるようです。

と、

「うわっ、か、からい、からい。」

「ほ、ほ、口に 火が ついた。」

なきだしそうな こえで、チックと タックが さげびました。

そうら、ごらん。ばちが あたった。

子どもなのに、おすしの わさびを たべたんです。

<「ある、ある。いろいろな ものが あるよ。」>

台所には、<ぎゅうにくの つけやき>や<てんぷら>や<おとうふの おつゆ>など、<いろいろな ものが あ>る。だから、<タック>は、<「ある、ある。」>と大喜びだ。<「ぜいたくな おじさんだなあ。」>とは、どちらが言った言葉かよく分からないが、うなずける言葉である。<ぎゅうにくの つけやき>を見つけるなり、<「うまいよ。」>と食べているところをみると、<タック>はどうやら食いしん坊のようである。

<おじさん>は寝床の中で、<もぐもぐ、もぐもぐ、たべて いる。>音を聞きながら、<あしたの あさの たのしみが、なくなって しまった。>と<つまらないなあと おもって いる>のである。

<「ははあ、おすしだな。さっき、おじさんが、おいしそうに……。」>

どうやら<チック>は、<おじさん>が<ボンボンどけい>のある部屋で（<くだいどころ>と合わせて二間しかないのか、寝る部屋もいっしょのようである。）、今日の夕食に<おすし>を<おいしそうに たべて いた>のを、うらやましそうに<ボンボンどけい>の中から見ていたらしい。そこで、<くいしんぼうらしい タック>は、<「どれ、どれ。」>と早速<口いっぱい>に ほおばっ>たから、たまらない。<おすし>の中に<わさび>があることなど知らない<チック>も同じように<おすし>をほおばったようである。

<チックとタック>は、<おじさん>はあんなに<おいしそうに たべて いた>のにと、何が何だか分からず、<「うわっ、か、からい、からい。」>、<「ほ、ほ、口に 火が ついた。」>と、<なきだしそうな こえで、><さけ>んだのである。

<おじさん>は、眠れなくて嫌な気分になっていたことなど忘れて、二人の会話に興味を持ち楽しく聞いていたのだが、<そうら、ごらん。ばちが あたった。>と大変愉快になってきたのだ。

おじさんは、おかしく なって、おもわず プツと ふきだして しまいました。

その 音に、チックと タックは、おどろいたの おどろかないの。ワツと いって、ガタン ガタンと しょうじの あなを とびこえて きました。そうして、てっぼうだまみたいに、ピュー スポンと、とけいの 中へ にげこんで しまったんです。それっきり、しんと して しまいました。

<おもわず プツと ふきだして しまいました。>

<おじさん>はこれまで、自分が起きていることが<チックとタック>に分かってしまうと、<チックとタック>は<ボンボンどけい>の中に帰ってしまうと思い、声を出さないようにじっと我慢をしていた。それは、<ボンボンどけい>の中から出てきた<チックとタック>が何をするか、楽しみだったからであろう。

ところが、<おすしの わさびを たべ>て、<なきだしそうな こえで>、<「うわっ、か、からい、からい。」>、<「ほ、ほ、口に 火が ついた。」>というのを聞いて、あまりにもおかしくて、とうとう我慢ができずに、<おもわず プツと ふきだして しま>ったのである。

<おもわず>とは、どういうことか、<プツと ふきだして しま>ったとは、どういう状態

かなど、子どもたちの経験と結び付けてしっかり考えさせたい。

＜おどろいたの おどろかないの。＞

＜おどろいたの＞か、＜おどろかないの＞か、どちらなのか、子どもたちに考えさせたい。そして、あまりにも驚いた時にこのような表現をすることがあるということを教えたい。その＜おどろいた＞結果として、＜チックとタック＞の行動が、＜しょうじの あなを とびこえて＞、＜てっぼうだまみたいに、ピュー スポンと、とけいの 中に にげこんで しまった＞となったのである。

＜てっぼうだまみたいに＞の比喩表現の意味を考えさせることによって、＜チックとタック＞のあわてぶりがよく理解できるであろう。

＜それっきり、しんと して しまいました。＞

＜ボンボンどけい＞にもどったら、またチック、タックと動かなければならないのだけれど、＜チックとタック＞は、＜おじさん＞に見られてはならない姿を見られてしまったショックから、すぐには動けなかったのであろう。

けさになつて、ボンボンどけいの 音の わるい こと。
ジグ、ダグ、ジグ、ダグ——。
きつと、ゆうべの わさびが からくて、のどが かれて しまったのでしょ。

＜ボンボンどけいの 音の わるい こと。＞

昨夜は動かなかった＜ボンボンどけい＞も、＜けさになつて＞みると、何事もなかったかのように動いていたのである。＜チックとタック＞もちゃんといつものように働いていると思っているのであろうが、＜ジグ、ダグ、ジグ、ダグ——。＞では、＜わさびが からくて、のどが かれて しまった＞であろうことは明らかである。

＜おじさん＞は、この音を聞きながら、＜ゆうべ＞のことを思い出し、また愉快的気持ちになったことであらう。だから、＜おじさんの うちの ボンボンどけいの 中には、子どもが ふたり すんで いる＞ということ、誰かに知らせたいと思ったのだらう。

参考資料

「教師のための文芸学入門」西郷 竹彦 明治図書新書 1968年

「学びとる力に培う授業の展開」神戸大学教育学部附属住吉小学校 中村印刷 1975年

「花いっぱいになあれ ほか」光村ライブラリー＜第1巻＞ 光村図書 2002年

「小学校学習指導要領」文部科学省（平成20年改訂）2008年

「日本の詩歌」別巻 日本歌唱集 中央公論社 1968年