

## 書くことを大切に

### 1 書くことが疎かになる危険性

現代社会は、書くことを急速に減退化させている。

通信機器が進歩し、世の中がデジタル化したあおりを受けてそうなっているとも考えられるが、原因はそれだけではない。人は、昔のように書かなくなった。

書くことには面倒さが伴う。その面倒さを受け入れてまでも文章化しようとしなくなったのだが、これは、人間社会が、効率化と利便性に向かって足を速めていることを示している。そのことがもたらす私たちの社会は、いったいどうなるのだろうか。

書く行為は、人に「考える」ことをもたらす。自分のこと、自分と周りのこと、過去のこと、現在のこと、そしてそれら諸々のことがどのようにつながり合っているのか、そういう状況の中で自分はどのように生きているのかということを考えさせてくれる。そして、自分はこれからどうしていけばよいかまで気づかせてくれる。それが「書く」ということである。

もちろん、書いたものは読んでもらうことができる。だから他者とつながることができるし、他者とともに、考え合うこともできる。

つまり、人間社会に「書く」という行為が息づいているということは、人間社会を潤し、熟慮あるものにし、人と人をつなぎ、それによって一つの文化を形成することになる。書くということは、「話す・聴く」の「コミュニケーション」とともに、文化を形成する大切な要素なのだ。

その「書く」ということが疎かになっている。それは、きっと、一事が万事になり、さまざまなものが画一化、均一化し、時間をかけることや、その時間を待つゆるやかさを失うことになっていく。そうして、私たち人間は、潤いや感動の希薄な淡々とした日々を過ごすこととなる。ドイツの児童文学作家のミヒャエル＝エンデは、彼の作品『モモ』において、そういう社会の到来を50年以上も昔に予言していたのだが、現代社会はその予言のとおりになりつつある。悲しいことである。

私は、今、こういう社会の状況を、学校教育の側から眺めている。そして、現代社会が、この大切な「書く」という行為を失わないようにするため、学校は何をしなければならないかと考えている。それは、子どもたちが学校から巣立って行っても、「書く」ことから離れない教育を行うことだ。

書くことが疎かになりつつある社会状況において、学校が行うべき「書くことから離れない教育」、それはどうあるべきか、本号では、その小さな一歩を踏み出そうと思う。

## 2 M先生の「詩を書く」授業づくりにかかわって

年に何度か訪問しているA小学校の校長から、M先生が「詩を書く」研究授業をすることになったので相談に乗ってやってほしいという依頼を受けた。国語の研究授業というと、物語なり説明文なりを「読む」授業がほとんどだ。だから、「書く学び」に、前ページのような危惧を抱いていた私は、今回の依頼を喜んで引き受けた。

2年生の教科書(光村図書)の「書く」単元は年間7つある。「思い出して書こう<日記を書こう>」「ていねいにかんさつして、きろくしよう<かんさつ名人になろう>」「組み立てを考えて書き、知らせよう<こんなもの、見つけたよ>」「せつめいのしかたに気をつけて読み、それをいかして書こう<おもちゃのつくり方をせつめいしよう>」「組み立てを考えて、お話を書こう<お話のさくしゃになろう>」「詩を作って、読み合おう<見たこと、かんじたこと>」「思いをつたえる手紙を書こう<すてきなところをつたえよう>」の7つである。

夏休みや冬休みがあることを考えると、11か月で7つだから、ほぼ1か月半に1回は「書く」学びを行うことになる。頻度としてこれはこれで了解できる。ただ、この7単元を見てもらって分かるように総花的である。日記、観察文、報告文、説明文、お話、詩、手紙と、いろいろな文章を1回ずつ経験させるようになっているからである。

「文章を書く」ということは簡単なことではない。どんなことでもそうだが、どれだけ行ったかという経験量がそれなりにないと、卓越性は生まれない。愚鈍なほど何度もやってみることで身につけていく、それが熟達というものである。だから、このようにいろいろな文章を書かせることは、それぞれの世界を覗かせる程度のことになってしまう。ただ、それは教科書として仕方のないことである。教科書は全国一律のものなのだから、いろいろなものをすべて出さざるを得ないのだ。そう考えると、子どもの前に立つ教師が教科書をうまく活用して実を上げるようにしたい。

ちなみに、私は、年間を通して日記を書かせるようにしていたし、観察文は、理科の学びにおいて何度も書かせた。詩は学期に1回全員に書かせ、それ以外にも日記に詩を書くこともよしとしてきた。つまり、私の学級では、「書くこと」が年間を通して位置づいていたということになる。

M先生の授業は、教科書の6つ目に掲載されている「詩を作って、読み合おう」だった。そして、詩にする対象を「たんぼぼ」としたいということだった。そのわけは、今は冬ではあるが、1年近く前の春から、学級のみんなでたんぼぼを観察し、たんぼぼで遊んだりして愛着がわいているからだということだった。

M先生はきっと、子どもたちと一緒にたなぼぼを見つめ、遊んだりしたのでだろう。もしかすると、その発端は、国語の教科書に掲載されている「たんぼぼのちえ」という説明文だったかもしれない。もしそうなら、「詩は心の叫び」「詩は心の動きの表現」ということが、M先生には分かっている、そう感じた。

けれど、私はあえて次のように助言した。

「詩でも作文でも、いちばん大切なことは、どの子どもも『書こう』とか『書きたい』とか思うことなのじゃないかなあ。書く必然性や、書きたいという意欲のないところで書かされる文章ほど、味気のないものはないから。だから、書く対象は『たんぼぼ』でもいいんだけど、そうでなくてもよいの



<p>朝マラソン さむい さむい 朝マラソン はしつて ころんで おおあわて</p> <p>O・S</p>	<p>おみそしるをつくった おみそしるを 作ったら チョコのように おいしくて のんでみたら さらっとしたよ</p> <p>M・A</p>	<p>ミミズ からからの ミミズをみつけた なんびきいるか かぞえてみた そしたら 20匹きいた</p> <p>A・K</p>
---	---	---

5人の子どもの詩を読んで感じるの、取り立てて技巧的になっていない、とても素直さを感じるということだ。何よりも、「楽しかった」とか「おもしろい」というような情感を表す言葉を使わないで、見たこと、したこと、手触り感などを、実際そのまま書いているのがよい。「心が動かされた」出来事を、見えたまま描く、この年代の子どもの詩はこれでよいのだ。

それよりも、この5人が選んだ題材（出来事）がよい。それは、「取材活動」の成功を表している。

パパと遊んだ「かくれんぼ」を書いたK・Uは、この時のことが忘れられないくらい楽しかったのだと思う。「楽しい」という言葉などなくても、この子のそういう情感が伝わってくる。特に、第2連の描き方は描写的だ。長いくさの中で「パパまだこないかな？ まだかな？」とじっとしているこの子の隠れている姿が見えるようだし、「そっとにげた」のに「さらさら」という音を出してしまっで見つかったなんて、その音もそのときの表情も、そのまんま浮かび上がってくる。秀作である。

「わたげみつけた」と「アメフクラガエル」は、擬態語の素晴らしさが際立っている。「もふもふ」「ぷにぷに」「つんつん」「くすくすくす」、そのどれにも、本当にこうだったんだろうと感じさせる力がある。詩における表現は、詳しく書くと説明的になるから、この詩のような擬態語や擬音語の方がよい感じになる。それにしても、二人が「もうふのようだ」「おまんじゅうみたい」と比喻で締めくくっているのには驚かされる。

「ミミズ」は、見たまま書いているのに不思議な魅力を感じさせる詩だ。この子が、「からからに干からびたミミズ」に心動かされたということがすごい！ しかも、その数を数えている。私は、干からびた20匹のミミズに目を注ぐこの子の姿を思い浮かべると、なんとも言えない気持ちになる。

自分でお味噌汁を作ったM・Aが「チョコのように美味しい」「飲んでみたらさらっとした」なんて、うまく作れたことをどれだけ喜んでいようだろうと微笑ましくなる。

「朝マラソン」の詩は、最後の「おおあわて」という一言で、この詩を素晴らしいものにしてている。たった一言の「おおあわて」がいろいろな状況を想像させるから。こんな一言を最後に入れる感性がどこから出てくるのか、子どもの可能性はなんとも不可思議だ。

そうなったのは、授業をしたM先生の熱意と子どもへの寄り添いの結果なのに違いない。

私は、さまざまな技巧を子どもに教える必要はないと思っている。子どもに必要なのは、心を動かす日々を送ること、そんな心の動きを感じたまま、素朴に、誇張せず。ありのまま書かせることである。

そうしていけば、いつの間にか、子どもたちは詩を書くことが好きになる。そうなったら、詩を書くことをそのときだけにしないで、「詩を書いたら、いつでも読ませてね」と誘いかけておけばよい。そうすれば、子どもたちは、先生に読んでほしくて書いてくるようになる。あの子も、この子もとい

うように。現に、M先生の学級の子どもも「もっと書きたい」と言ってきたそうだ。

それは教師にとってうれしいこと。だから、そのうれしさを子どもたちみんなに伝えたい。そして、「〇さんがこんな詩を書いてきてくれたよ」と読んでやることになる。そういうことが何回か続くうち、子どもたちはすてきな詩人?になっていく。いろいろな詩の表現法は、そうなったとき自然に身についていくものだ。

### 3 かつての私のクラスで生まれた作文2つ

前々ページにおいて、私は、年間通して「書くこと」を教育活動の中心に置いてきたと述べた。そのとき、子どもたちの中から、どのような文章が生まれたのか、二つの学年の2人の子どもが書いた作文を、かなり以前のものだが、読んでいただきたいと思う。(実際は縦書きで書かれたものだが、長文のため、縦書きにするとページをまたぐときに読みにくくなるので、あえて横書きとします)

アゲハチョウの ようちゅうが チョウになるまで

2年 大下泰史(仮名)

五月二十三日

ぼくは、じぶんのへやで、ちょうごうきんであそんでいました。そしたら、おかあさんが、「ちょっときてー。」

といったので、ぼくは、すつとんで、おかあさんがいるへやへ行きました。そして、ぼくは、「なに？」

とききました。そしたら、おかあさんが、「アゲハチョウのようちゅう、みつけたよ。」

といました。

そして、ぼくとおかあさんと話し合っているうちに、おとうさんがかえってきて、三人で、アゲハチョウのことを話し合いました。おとうさんが、

「花きりばさみ ちょうだい。」

と、おかあさんにいきました。おかあさんが、

「はい。」と、おとうさんに花きりばさみをわたしました。そして、おかあさんと、おとうさんが、げんかんのところへ行きました。

おとうさんが、花きりばさみで、ようちゅうがい  
「小さな虫かごでもいいから もってきな。」

と、おとうさんがいったので、ぼくは、小さな虫か  
へいれました。

おとうさんが、

「おまえ、ようかうか。」

と、ぼくにききました。ぼくは、  
かえるかもしれない。」

といました。



中



ぼくは、うらのにわの 石の上においときました。

そしたら、こんどは、おかあさんが、

「まい日、はっばをかえてやりな。」

といました。

夕がたになったので、ようちゅうをみたら、一びきは、ふたのところにいました。あとの二ひきは、はっばのうらにいました。よくみたあと、石の上においときました。

五月三十日

夕がた、ぼくは、アゲハチョウのようちゅうのはっばを かえてやりました。

アゲハのようちゅうは、三匹ともみどりになっていました。

あたらしいはっばをきってきて、ふるいはっばに、アゲハのようちゅうがいるので、あたらしいはっばにうつそうとしました。でも、なかなかうまくいきません。おかあさんが、

「あたらしいはっばをいれて、ようちゅうをあたらしいはっばにうつし、それから、ふるいはっばをすてたらどう。」

といたので、ぼくは、いわれたとおりにやってみました。うまくできました。

ようちゅうのようすを おかあさんがみているあいだ、ぼくは、本をよんでいました。そしたら、おかあさんが、

「ちょっときてみいー。」

といたので、おかあさんがいるところへ行きました。みてみたら、みどりいろのアゲハのようちゅうの一びきが、あたらしいはっばをたべていました。そのとき、あたらしいはっばをたべる音がきこえました。その音は、ポリポリという音でした。

六月一日

きょう、アゲハのようちゅうをみてみたら、大きくなっていました。

ぼくは、よくみてみました。そしたら、アゲハのようちゅうがたべるはっばが、ほとんどなくなっていました。あとは、ようみゃくやくきだけでした。ぼくは、

「はっばをかえてやらんと しぬかもしれない。」

とおもったので、みかんのはっばを 五まいか七まいぐらいきってきて、また、おとといおかあさんにいわれたとおりに、あたらしいはっばにいれたら、ふるいはっばをすててというふうにやっていました。

しばらくみていると、いちばん大きいアゲハのようちゅうが、はっばをたべそうになったので、ぼくは、ジーツとみていました。そしたら、たべないで、すぐそばのはっばにのろのろとゆっくりあるいていきました。

六月三日

よる、おかあさんがかいちゅうでんとうと、花きりばさみをさげて、げんかんのほうへいきました。そして、花きりばさみで、はっばをきりました。

そして、虫かごに はっばをいれようとする、虫かごのふたのところで、一びきのアゲハのようちゅうが、糸をくびのへんにまいて、だっぴをするよういをはじめていました。

ぼくは、そっとふたをあけて、はっぱをいれました。はっぱをとりかえるときに、だっぴをするようちゅうが、もうすこしでおちそうになったけど、セーフでした。

ぼくは、はっぱをしずかにおいときました。

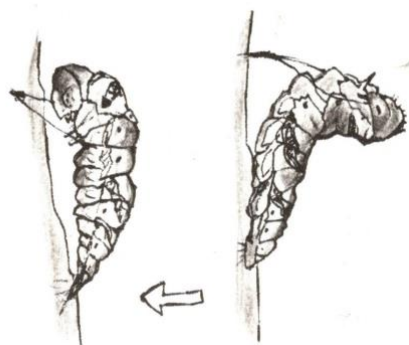
六月十日

アゲハのようちゅうは、もうさなぎになっています。

いま、につきをかこうとおもって、虫かごをもってきて、おかあさんがふたをあけたら、一ぴきのさなぎがぴこぴことうごきました。

ぼくは、もうせなかがわれて、アゲハのたんじょうかなとおもいました。けれど、しずかにおいておいたらなんにもうごかないで、ずっとふたにぶらさがっているだけでした。

先生は、いつごろ せいちゅうになるとおもいますか。



六月十七日

きょう、あさはやくから、おかあさんにおこされました。おかあさんが、

「はよ、きてみい。はよ、きてみい。」

と、いうので、ぼくは、ベッドからおりて、テレビのあるへやへ行きました。

そしたら、おかあさんやおとうさんが、アゲハのさなぎがはいっている虫かごのほうばかりみていました。ぼくが、

「なに、みているの？」

と、きいたら、おとうさんが、

「アゲハのさなぎが、せいちゅうになったよ。」

と、いいました。ぼくは、いそいでみました。そしたら、小さな虫かごの中であばれまわっていました。

ぼくが、

「木にとまらせてやらなあかん。」

とおもったときに、おとうさんが、

「木にとまらせて、はねをぴんとさせやな。」

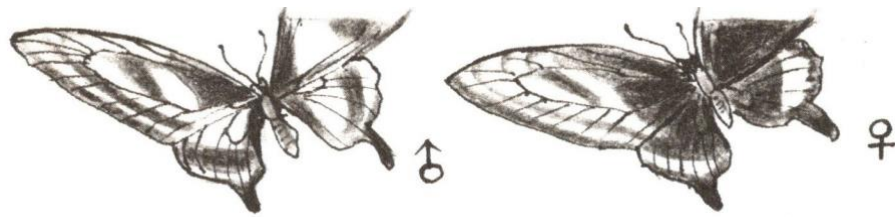
といったので、おかあさんが花きりばさみをもってきました。おとうさんが、おかあさんに、

「なるべくほそくて、えだが長い木をとってきて。」

と、いいました。おかあさんは、にわへでて、ほそくてえだが長い木をみつけてきました。

そして、よけいなはっぱをきりおとして、おとうさんにわたしました。





おとうさんが、段ボールばこの あながあいているところに木をさして、虫かごをかたむけて、アゲハのせいちゅうをあるかせて、木にとまらせたなら、アゲハはしぜんに てっぺんのえだへあるいていきました。そして、もうえだがないところへのぼろうとしたので、おとうさんがアゲハに、

「おい、もう えだがないんだぞ。」

といました。

ぼくは、しばらくみていたら、♀か♂か知りたくなりました。

本を見てみたら、♀か♂か、もようでわかるように絵でかいてありました。字もちょっとかいてありました。

そのアゲハは、♀でした。

ぼくは、

「きれいだなあ。」

と、みとれていました。

読んでいただいて気づいていただいたと思うが、この作文は、日記の形で書かれている。というか、これは、元は日記として書き始められたものなのだ。私のところに提出される日記を読むうちに、私自身がアゲハが成虫になるのを心待ちにするようになった。その私の気持ちは当然彼の日記への返事に記す。そうすると、彼は、そんな私の期待に応じて、その後の進捗状況をその都度伝えてくれるようになったのだ。

この作文は、無事成虫になった6月16日の日記を読んでから、連続して書かれた文章をつないで、一つの観察日記としてまとめさせたい、そう思って、彼に書いてもらったものである。

この文章に表されているこの子どもの「ものを観る目」の温かさ、率直さ、丁寧さ、それが真っ先に私たちの心を打つ。そして、彼のこの素晴らしさは、このご両親によって育まれたものだというとも感じさせられる。その上で、この子どもは、この文章を書いたことによって、生きものに対する自分の思い入れ、見守ってくれている両親の存在、そして、生物の生態の魅力といったことを感じ取ったのにちがいない、そう思う。それに付け足して皆さんに伝えたいのは、この作文は、日々書くことが位置づけられている教室だからこそ生まれたものだということである。

「書くことは考えること」、ある小説家が随筆に記していた言葉である。この言葉に出会ったのは、ずいぶん昔のことなので、その小説家がだれであったか失念してしまったが、今もって「書くこと」が生活の一部になっている私にとって、この言葉は座右の銘である。

ただ、「書く」ということは、本当に「考える」ということなのだ、と、私にはっきりと実感させてくれたのは、著名な小説家でもなければ、哲学者でもなかった。それは、私の学級の子どもたちだっ

た。その一人、悟（さとる・仮名）との間で生まれた出来事を紹介したい。

それは、室生犀星の詩「靴下」を読む授業において衝撃的に姿を現した。

「靴下」は、愛児を亡くした父親、それは詩人自身のことであるが、そんな親の極限の姿を描いたものである。その頃、子を持つ父親になっていた私は、憧れの学校の公開研究会においてこの詩の授業を参観し心揺さぶられ、自分もわがクラスの子どもたちとこの詩を味わいたい、そう思って行った授業だった。

授業の夜、私は、自宅の一室で、子どもたちが授業後に書いた感想を読んでいた。

悟の感想まできたとき、それまで用紙をめくっていた私の手がはたと止まった。悟が、自分の父親の死と重ね合わせてこの詩を感じ取っていたからである。私は、何度も何度もその感想を読んだ。そうするうち、私の心の中に熱いものがこみ上がってきた。それは、彼の父を亡くした思いが私に伝わったということもあるけれど、それ以上に、詩に描かれたことを自分事として受け止めているという悟の詩に向かう姿勢に心揺さぶられたからであった。授業をする教師として、私は、言葉巧みに解釈を書いて授業に臨んではいたけれど、この詩の「心」のほんとうのところを感じ取るという点では、私ははるかに彼に及ばなかった、そう思えたからだった。

私は、この時、詩はこれほどの「深さ」を持つものなのだと感じた。そして、詩を読むということは、人生そのものを味わうことになるという実感を抱くこととなった。それを私は悟から学んだのだ。そう思っているうちに、この感慨を私が受け取るだけですませることはできない、そう思うようになった。つまり、私の学級の子どもたちみんなと分かち合いたい、そう思ったのだ。

けれど、そうするには、彼の文章にはよく分からないところがあるなど、明瞭ではなかった。授業後の10分にも満たない時間で書いたものなのだからそれはやむを得ないことだった。私は、帰り支度をしていて彼を呼び止めた。そして、自分の率直な思いを彼に伝え、このことを作文として書き切ってもらえないかと頼んだのだった。

その夜、彼が書いてきた作文は、次のようなものだった。

#### お父さんの死と作者

安田 悟（仮名）

六月五日に、靴下という詩をべんきょうした。

初め、先生が、こんな問題を出した。

「この詩から、どんなことを思いますか。」

先生はこう言ったから、ぼくは、

「さむらいのさかえていた時代のこと。」と言った。

そして、どんどんすすんでいって、この靴下という詩は、おそう式の詩ということが分かった。

そしたら、先生が、

「だれが死んだんでしょう。」

#### 靴下

室生犀星

毛糸にて編める靴下をもはかせ

好めるおもちゃをも入れ

あみがさ、わらぢのたぐひをもをさめ

石をもてひつぎを打ち

かくて野に出でゆかしめぬ

おのれ父たるゆゑに

野辺の送りをすべきものにあらざと

われひとり留まり

庭などをながめあるほどに

耐へがたくなり

煙草を嘔みしめて泣きけり

煙草を嘔みしめて泣きけり

と言った。その時、ぼくは、きゅうにおとうさんのことを思い出した。

ぼくのおとうさんは、とてもきょうで、じょうぶなおとうさんだった。絵もうまかったし、しょっちゅうぼくの遊び道具をつくってくれた。ふねとかいろいろつくってくれた。

だけど、お酒のみだった。それがもとで死んだんだ。

おとうさんは、よっぱらっている時に、知らないおじさんといっしょに、キッサテンのかいだんをのぼっていった。知らないおじさんは上までのぼったけれど、おとうさんは、と中でおちていった。そして、びょういんで一ばんねて、死んだ。

ぼくは、くやしかった。なぜかという、びょういんにいたのに死んだからだ。

そして、おそう式の時に、追分のおばあちゃんが、なきながらこう言った。

「足をさわってみ。つめたいやろ。おとうさんは、死んだんやに。」

それから、おそう式がおわるまで、ずっとぼくは、せんこうのよこにすわっていた。なんだかしらないうちに、そうなってしまったんだ。

だけど、ぼくは、ぜんぜんなかなかった。初めも後も、ぜったいなかなかった。なぜなかなかったかという、ぼくは、まだ小さかったんだ。保いくえんだったからだ。だけど、その時くらい、ぜったい一日も、おとうさんのことをわすれたことがない。わすれようとしても、わすれられない。

小学校一年になってから、なんかいも（おとうさんがほしいな。おとうさんのいるこはええな）と思った。

だけど、作者とぼくはちがう。作者はあとでないたけど、ぼくは、ぜんぜんなかなかった。かそうの時、ぼくは行ったけど、作者は行けなかった。

だけど、かなしんでいるのは、ぼくも作者もいっしょだ。作者は、たばこをかみしめてないた。ぼくは、ぜんぜんなかなかった。作者は、死んだ子にゆめをもっていたにちがいない。

じゅぎょうが終わって、家に帰った。そして、おかあさんに、

「おかあさん、今日な、靴下という詩をべんきょうしたんやに。」

と言って、その詩の内容をはなしていると、おかあさんも、ぼくも、なけてなけてたまらなかった。おかあさんは、

「さとり。この詩は、おとうさんの死んだ時と、ようにとるな。」

といって、しょぼんとして、すぐだいどころへ行った。

悟は、「かなしんでいるのは、ぼくも作者もいっしょだ」と書いている。それでいて、「作者はないけど、ぼくはなかなかった」ということを繰り返している。彼は、なぜ、作者と自分との「違い」にそれほどまでにこだわったのか。

悟は、愛児を亡くした作者が、そのかなしみに耐え切れず、煙草を噛みしめて泣いた姿を、授業の時に思い浮かべたのだ。そして、肉親を失うということが、これほどのかなしみをもたらすものなのだということを知ったのだ。それに比べて、自分は、おとうさんが死んだとき泣かなかった。火葬場にも行ったのに泣かなかった。彼は、泣かなかった自分を責める気持ちになったのかもしれない。どうして僕は泣かなかったんだと。そして、それは自分がまだ小さかったからだと自分に言い聞かせる。ぼくは、おとうさんのことをいい加減に思っていたわけじゃない。それが証拠に、おとうさんのことを忘れたことはないじゃないかと。だけど、そう思って納得しようとしたのだけどやっぱり、自分が泣かなかったことが気になるのだ。「かなしんでいるのは、ぼくも作者もいっしょだ」と思いながら。

私は、悟に作文を書いてもらってよかったと思った。それは、私が悟の想いを知ることができたからというだけではない。作文を通じて、クラスの他の子たちに、悟のことも、詩を味わう深みを伝えることができたということだけでもない。悟にとってよかったと思ったのだ。

前述したように、彼は、「作者はないけど、ぼくはなかなか」ということを繰り返し書いている。それは、もしかすると、泣かなかったことを負い目に感じた、あるいは、自分は薄情なのかとまで思ったということなのかもしれない。もしそうだとすると、授業の際、そして、授業の後も、彼は、そのことで苦しんでいたことになる。

そんなとき、彼は、私の依頼を受けて、この作文を書いたのだ。悟は、授業の時のこと、家に帰ってからのことというように、その時々をありのまま想起しながら文字に書き表していった。そうしたら、「おかあさんもぼくも、なけてなけてたまらなかった」と書くこととなった。

そこを読んだとき、私ははっとした、彼が泣いていると。そうか、このとき彼は「泣くこと」ができたのだ。しかも、ぼろっと涙をこぼす程度のことではない、「なけてなけてたまらなかった」と記すほど泣けたのだ。私は、これほどまでに泣くことができたということが、彼にとって大きな意味を持つ、そう気づいた。

でも、その意味を、彼は、泣いたそのときに感じてはいなかっただろう。そのときはただひたすら流れる涙に身を任せていたに違いない。では、泣くことができたその意味を、彼はいつ感じたのだろう。そう考えて、私は再びはっとした。それはこのように作文に書いたこの時だったのではないだろうか、そう思ったからである。もしそうだとしたら、彼は書くことにより救われたことになる。

本「学びのたより」の冒頭、私は、「書く行為は人に『考える』ことをもたらす」と記した。私は、悟のこの事実によって、それが本当にそうなのだ深く気づくことができた。もちろん、「アゲハ」の作文を書いた泰史も、あの作文を書いたことによって、生きものの生態についてはもとより、自分にとっての家族ということに対しても、書く前よりも深い意識を感じるようになったと思う。

「書く」とは、認識を深める行為である。だから、書きたくなる出来事が生まれること、そうした出来事を書こうと思えること、書くことが認められ共感され評価される雰囲気がつくられていることが、なんとしても必要である。それには、高度な文章力をつけなければならないのではなく、当たり前のように、書いて考える、書いて伝える、書くことを楽しむ、そういう状況を教室につくり出すことである。書くことを日常化することである。

#### ＝行こう！ 4月例会に＝

第1回の例会は、「一学期の授業づくり、何を、どう始めるか？」というテーマで、いくつかの学級の、学び合う子どもたちの姿を映像で観ていただきながら、互いの考えを出し合って考え合うように計画しています。

映像は、1年生・算数「ペアで学び合う子どもたちに」、国語「音読、そして、ペアで」～『ずうっとずっと』の授業」、2年生・算数「学びのルーティーン、～『かけ算』の授業」、4年生・国語「グループで読みを語り合う～『ごんぎつね』の授業」、6年生・算数「ジャンプの課題で探究的学び～グループで学び合う」を予定しています。

右の小冊子は、昨年末に開催された「出版記念の集い」においてもらっていたものです。30部強の残部がありますので、4月例会でももらっていただこうと思います。例会の会場、日時、プログラムについては、会のホームページをご覧ください。

