

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2012年10月6日

文責：JUN

「ごんぎつね」6の場面を読む

1 読み取りと称することばの置き換えをしない授業に

その明るる日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへ出かけました。兵十は、物置でなわをなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました。

そのとき兵十は、ふと顔を上げました。と、きつねがうちの中へ入ったではありませんか。こないだ、うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。

「ようし。」

兵十は立ち上がって、なやにかけてある火なわじゅうを取って、火薬をつめました。そして、足音をしのばせて近よって、今、戸口を出ようとするとごんを、ドンとうちました。

ごんは、ばたりとたおれました。

兵十はかけよってきました。うちの中を見ると、土間にくりが固めて置いてあるのが、目につきました。

「おや。」

と、兵十はびっくりして、ごんに目を落としました。

「ごん、おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは。」

ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました。

兵十は、火なわじゅうをばたりと取り落とししました。青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。

新美南吉の童話「ごんぎつね」は、このような6の場面で幕を閉じます。4年生を担当すれば必ず子どもたちと読む作品です。すべての教科書に掲載されているからです。わたしは、その4年生を3度担任しましたから、「ごんぎつね」の授業を3度経験していることになります。その3度の経験において、参観者のある、いわゆる公開授業において、わたしはこの場面を決して取り上げませんでした。兵十がごんを撃ってしまうというこの結末を、わたしと子どもたちだけでひっそりと読みたいと思っていたからです。

この場面は、あれこれと語れる場面ではありません。そういう、読み取りと称することばの置き換えに陥らないよう心を配るべき場面です。じっくり読み描いて、その描いた世界を心の中に充満させるべき場面です。ですから、余分なことに気を使わない、自分たちだけの場をつくる必要があったのです。

わたしは、これまで、文学の授業で教師が陥ってはならないこととして、「なぜ」「どうして」と問うこと（2009年11月発行「学びのたより」）、過度に登場人物の気持ちを問うこと（2006年9月発行『ことばを味わい読みをひらく授業』）の二つをあげていました。そういう読み方をすることで、それが文学の読みではなくなる可能性が高いと考えていたからです。

「ごんぎつね」のこの場面は、その最たる場面です。このような場面で、ごんと兵十の行動の一つひとつを「なぜ」「どうして」と読むことはあってはならないことです。そう考えれば考えるほど、文学の味わいから離れていくからです。文学の感動から遠ざかり、理屈張った冷めた問題解決にしてしまうからです。

また、この場面こそ、兵十やごんの気持ちを考えないようにしたいものだと思っていました。このような突発的・衝撃的な場面で、理路整然と語れるような「気持ち」があるわけはなく、むしろ、無意識の瞬間的判断による行動だと考えられるからです。にもかかわらず、それを「気持ちは？」と問われたら子どもはどうするでしょうか。素直な子どもたちはなんとか教師に答えようと取ってつけたようなきれいごとを考え出すしかなくなるのです。胸のつぶれるような衝撃的な場面においては、その状況を描けば描くほど、ことばは引っ込んでいくものなのに、ことばにできなくなるものなのに、子どもはそれと逆のことを強要されるのです。ですから、この場面は、子どもが自らの読みを語り合う授業ではなく、読み描いたことを心に充満させるような授業にする、わたしがそう考えたのはこういう理由によります。

では、わたしは、何をどう読み描けばよいと考えていたのでしょうか。ただ、この6の場面に何が起こり、だれがどうなったのか、その「様子」を順に思い浮かべればよいと考えていたのでしょうか。

結論から言うと、読み描くとはただ順に情景化すればよいということではないということです。そこには、なんとしても描かなければならないものがあるのです。それは、「なぜ」「どうして」でもなく、「気持ち」でもありません。わたしが描かなければならないと考えていること、それはどういうものなのでしょう。

2 なんとしても感じてほしいこと

この場面でなんとしても感じなければならないこと、それは、6の場面が作品のフィナーレであるだけに、場面としてというより、この作品全体として感じ取らなければならないことということになります。

その感じ取りたいこと、それはたった一つ、作品の最後に立ちのぼった「青いけむり」です。この「青いけむり」が目の前にうかべるように読み終わられるか、その「青いけむり」からそれぞれに感慨を抱くことができるか、この作品の読みの質は、まさにそこに存在しているのです。

それは、作者南吉が、すべての意味を込めて、このけむりを描いて物語を閉じたに違いないからです。わかりやすく説明するように書かれているのは文学ではありません。文学の世界は、人間の生きざまの不可解さ、不思議さ、理不尽さ、複雑さ、曖昧さ、割り切れなさなどを、説明ではなく、何かに象徴させるように描き出して読者に届けているのです。そうい

うふうに書かれている作品こそ、優れた文学だと言ってよいでしょう。だからこそ、そのような文学を、さも理解したかのように説明させる読み方をしてはならないのです。むしろ、不可解さ、理不尽さ、割り切れなさは、そのままそう感じて読み終えればよいのです。

火なわじゅうを取り落とした兵十を茫然と立ち尽くしていると想像するか、膝から崩れ落ちていると想像するか、また別の想像をするか、それは自由ですが、とにかくそういう兵十のかたわらに取り落とされた火なわじゅうがあり、その筒口から青いけむりが細く立ち上っている、授業の最後は、無用なことばを慎み、その状況を心の中に描かなければなりません。それには、その文章の音読と、幾ばくかの無言の時間が必要でしょう。それができれば、そのままそっと授業を閉じてもいいでしょうし、時間があれば、黙って、一人ひとりをノートに向かわせてもいいでしょう。そこで書かせるのは、音読と無言の時間に湧きあがったものを、子どもによってはせつせつと、あるいは抑えようのない思いをぶつけるように文字にする子どももいるかもしれません、どちらにしてもその子どもの文学体験の深まりを確かめるような営みにしたいものです。

わたしが願うのは、文学を文学として読んだフィナーレを、文学の読みとして全うしたいということなのかもしれません。

そうすれば、火なわじゅうを取り落とした兵十の気持ちをことばにして言わせることなど全く必要がなくなります。この青いけむりに、兵十のことも、ごんのことも、すべてが包み込まれているのですから。そして、それは、ことばにして言わせることで損なう可能性の高い文学の味わいと感動を子どもたちにもたらしてくれるのです。

3 その伏線として描きたいこと二つ

とは言っても、この6の場面は、「青いけむり」だけ読んでいけばよいというわけではありません。

この場面だけに限定すれば、「引き合わない」と思ったにもかかわらずまたまた栗を手に兵十のところへやってきたごんのこと、そのごんを「あのごんぎつねめが」と、火なわじゅうで撃ってしまうこと、固めて置いてある栗に気づいた兵十がごんに語りかけること、このように、この場面には読み味わいたい状況が次々と現れます。それらをどのように子どもたちとともに読むか、それは、それぞれの教室で異なってよいものです。「青いけむり」は、なんとしても味わわなければならないと考えるのに比べて、そこに至る状況の読みは、わたしは、こうあらねばならないとは考えません。

けれども、わたしが子どもたちの前に立ち、この「ごんぎつね」を読むとしたら、外したくはないことが二つあります。もちろん、それを矢継ぎ早に子どもに問いかけ、子どもの読みを縛るようなことはしませんが、子どもたちがこの作品に豊かに出合っていれば、この二つの考えたいことは必ず出現する、そう思っている二つです。

一つめは、この日ごんが栗を置いた場所が、物置ではなく、兵十の家の中だったということです。文章には、「兵十は、物置でなわをなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました。」と書いてありますから、物置に置くことができなかつたか

ら、やむを得ず家の中に入っただけのことだとさらっと済ませてしまいそうなことです。

けれども、わたしが映画監督だったら、このときのごんの一步目を、音をすべて消し去った静寂の中で、ゆっくりスローモーションのように踏み入れる足をアップで映し出すでしょう。それは、このとき、ごんが引き返すことのできない所まで踏み込んでしまったと思うからです。そしてこの一步により、ごんは悲劇への最後の幕を切り落としたと感じるからです。

子どもたちは、「引き合わない」と思っていながらなぜまた栗を兵十のところに持って来たのかと考え出すに違いありません。「なぜ」「どうして」はよくないとは言うものの、この「なぜ」は避けて通れません。それは、ごんに寄り添って読めば読むほど、このごんの行動が気になるからです。ここでの「なぜ」は、文学を味わったから生まれる「なぜ」だからです。

けれども、そのことにより、一つの解答が生まれるわけではないということを教師は心しておかなければなりません。「なぜ」と考えたのは、ごんの考えをわかるためなのではなく、ごんの複雑さに寄り添うためなのだとしておかなければなりません。たぶん、ごんは、混沌としたまま夜を過ごし、混沌としたまま兵十のところに出かけていったと考えられるからです。もちろん、迷いをふっ切って、意を決して出かけて行ったのだと読んでも構いません。どちらにしても、このごんの行動の「なぜ」に一つの解答をあてはめることはできないのです。大切なのは、このときのごんの状況に寄り添うことなのです。

だとすると、いつまでもこのことに時間を費やすと文学の味わいをなくしてしまうことになります。そんなとき、その混沌とした複雑さの中で、ごんが兵十の家に足を踏み入れてしまう事実の重みが浮き上がってくるのです。

ごんは、決して合い交わることのない人間、つまり兵十との間合いを絶えずとり続けてきました。「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と思いながらも、その姿を認められないよう、陰に陰に回って生きてきたのです。しかし、その間合いは、知らず知らずのうちに、次第に狭まってきていました。加助との話を聞こうとしたごんが「かげぼうしをふみふみ」という所まで近付いたのですから。兵十のことで心をいっぱいになってきていたごんの感覚は少しずつ麻痺してきていたのです。そして、とうとう、ここで、決して入ってはならない兵十のテリトリーに足を踏み入れてしまったのです。

状況を読み描くように読んでいた子どもたちなら、その瞬間、
「ああっ、だめ、だめ、ごん、入っちゃだめ！」
と叫びたくなるでしょう。

そのときのごんの気持ちを考えさせてはなりません。それはこうこうこういう気持ちで、などと語れるものではないのです。もともと人の心情はことばでは語り尽くせない複雑なものです。それなら、その複雑さを複雑さのまま引き受けて、この越えてはならない一步を踏み出す状況を読み描くのです。あたかも目の前でその一步が踏み出されているかのように。そうすることで、この一步の重みが、読者である子どもたちの心に深く響いていくでしょう。わたしが、この一步をこそ、スローモーションのように描き出したいと思ったのはそういうことだったのです。

もう一つは、音です。

兵十がごんを撃つまでに様子は、音読をすればほぼ描き出すことができます。そういう比較的だれもが読みやすいところに時間をかけることは避けるべきです。授業によっては、ごんを見つけた兵十の気持ち、火なわじゅうに火薬をつめる兵十のごんへの憎しみ、一転して栗が目についたときの兵十の気持ち、そして、ごんに目を落として「おまいだったのか」と尋ねる兵十の気持ち、あげくの果てには、火なわじゅうを取り落とした兵十の気持ちと、次々と片っ端から考えさせる教師がいますが、そういう教師には、そうすればするほどそれが文学の読みから離れていくという自覚はないのでしょう。

わたしは、そのときの状況は、「描く」という趣旨をはっきりさせた上での何回かの音読によって味わい切れると思っています。ただ、その音読の中から、一つだけ感じ取ってほしいものを浮き上がらせたいと思います。いえ、それは、無理やりそうしなくても、まっとうに音読をしさえすれば、自然と浮き上がってくるものです。それが「音」です。

「ドン。」という火なわじゅうの音。

「ばたり」というごんが倒れた音。

さらに、「ばたり」という火なわじゅうを取り落とした音。

映画だとしたら、この音は、しんと静まり返った館内に、無情な音として響き渡るでしょう。

「ああっ。」

スクリーンを見つめる観客は息をのんで見つめます。どうにもならない感情で心の中をいっぱいにして。

この音から感じられるものに、ことばの説明はいりません。いえ、ことばにして語れば、一気にその感情は冷めてしまいます。ただ、からだ全体でこの音を聞けばよいのです。

授業でも同じなのです。映画だからできるということではないのです。大切なのは、教師が子どもたちをそういう世界を味わわせたいと思っているかどうかなのです。

—— ごんを、ドンとうちました。

そう音読して、じっと沈黙します。もちろん、「描く」という行為を子どもに要求した上でのことですが。

「もう一度、そこを浮かべ直してみようか」

と言って、もう一人同じように音読するようにして、沈黙します。子どもの心の中に、「撃ってしまった」「撃たれてしまった」という事実が重くのしかかります。そのとき、その前に考えた、兵十のテリトリーに足を踏み入れた「うちのなかに入る」という行為がそうなる予兆であったという思いがにじみ出るかもしれません。

続けて、「ごんは、ばたりとたおれました。」を音読して描きます。ここでは、もっと沈黙が必要です。ごんが撃たれて倒れる、それは、胸のつぶれるような衝撃的事実に違いないからです。一人ひとりの子どもがその事実直面する、それを保証するのがこの沈黙の時間です。この文学的雰囲気教室に漂わせることができるかどうか、それはひとえに教師の醸し出すものにかかっています。

わたしが思い描いたのは、「うちの中に入った」という状況と、二つの音をからだ全体で受

け止めた上で、「青いけむり」に行き着くという読み方です。そこに、細かい発問は想定していません。この三つを大切なものとして心の中に持ち続け、子どもの状況に応じ、子どもとともにこの作品を味わっていくという心構えがあるだけです。

ただ、その三つの事柄も、取り上げなければいけない、そう読まなければいけないものだと述べるつもりはありません。自分がどう読んでいるのか、クラスの子どもたちからどのような読みが生まれているのかに心を配って、それぞれの授業者がそれぞれに判断してほしいと思っています。けれども、どのような授業をするにしても、この場面を文学として味わい切るということは欠いてはならないことです。

最近、多くの学校で、「なぜ」「どうして」と問わない、「気持ちは？」と問わない、ということを受け入れ、そうならないように取り組んでいる先生方が増えています。それはとてもありがたいことです。けれども、それを授業の方法としてしか考えなかったら、そこから何の意味も浮き出てこないことになります。

わたしは願います、そうではなく、文学を文学として味わうとはどういうことかを考えていただきたいと。そうすれば、当たり前のように、「なぜ」「どうして」と問えなくなり、子どもに「気持ち」を言わせたくなくなります。この「ごんぎつね」の事例は、その一つの典型として受け取ってもらいたいものです。

4 子どもの「なぜ」「どうして」にどう対応するか

ここまで綴った後、ある学校から、「おおきなあれ」という詩の授業で、「雨のつぶがどうしてぶどうに入るの？」という疑問が子どもから出て来て、こういう子どもの疑問にどう対応するかが論議になったという連絡がありました。このような子どもの「どうして」をそのまま受け取らないほうがよいという先生方の判断は的を得ています。詩はそのように理詰めで読んだらまったく読めなくなるからです。詩の面白さを味わえなくなります。しかしこの子どもはそこが疑問になったのです。だとしたら、理詰めの考え方に陥らないよう対応してやらなければなりません。雨の粒が、なぜ、またはどのようにしてぶどうに入るのかという考え方をしないように誘わなければなりません。それにはどういった対応が考えられるのでしょうか。

わたしは、こういう場合、この詩の読みだけのことではなく、詩は理詰めで読むものではないという学びを子どもにさせたいと思います。そして、これから出合うであろういくつもの詩を味わい深く読めるようにしてやりたいと思います。そのための対応を取りたいと思うのです。

「これはね、ぶどうを見ていた人が、雨のつぶつぶがぶどうに入ってほしいなと心から思ったんだね、詩を読むときは、そう思っていたとわかったらそれを大事にして、自分もそう思うようにして読んでみるのです。」

「(音読をした後)・・・どう、そう思って読んだら、どうだった？」

「そうそう、そうしたら何か音が聞こえてきたんだね。そういう音が聞こえてくる気持ちになってこの詩をもう一度音読してみましよう。」

もちろんこれは一つの例です。けれども、子どもの「どうして」や「なぜ」に乗っかって詩としての読みを台無しにしてしまうことは避けねばなりません。こういう一つひとつの対応の積み重ねが、子どもの詩の味わいの豊かさを左右するのだと考えて、その都度の対応を心がけたいものです。

「ケア」の心が授業づくりの基盤

1 「学び合う学び」の進展のために

今、「学び合う学び」を目指す教師たちは、テキストなど学びの素材に対する研究を深めたうえで、「学ぶのは子ども」という鉄則の実現をしようと模索を続けています。そこでは、子どものわからなさ、間違い、つまずき、さらには、予想外の考え、発見を見逃さず、それらの子どもの考えから学びを生み出そうと心がけています。もちろん、子どもによる課題への挑戦、探求を具現化するため、グループ学習が当たり前のように行われるようになりました。そして今、ようやくにして「ジャンプのある学び」を取り入れる必然性に行き当たっている、というのが実情なのではないでしょうか。

わたしは、そのような進展を喜んでいますが、何よりも、学ぶ子どもが落ち着き、彼らの目に学びに対する力が宿ってきているのがうれしいのです。そうすると、わたしは40年以上も授業に接してきているのですが、そのわたしが感激したり驚いたりするような魅力的な考えに出合う瞬間が度々生まれるのです。「学ぶのは子ども」が具現化されるとこんなことが生まれるのだ、その思いがわたしの心をますます浮き立たせています。

しかし、そのような「学び合う学び」を目指す授業づくりをこれからも持続し前進させていくうえで、一つだけ忘れてはならないことがあると、最近強く思うようになりました。やれ、魅力ある課題だとか、グループの入れ方だとか、「つなぎ」だとか「戻し」だとか、多くの教師たちは、それらのことを強く意識し実践しています。それは、喜ばしいことです。そういう教師たちの挑戦をわたしはずっと支えていきたいと思えます。けれども、その取り組みも、今から申し上げるこのことが基盤になかったら、内実の乏しいものになってしまうということを強く言っておきたいのです。それは、子ども一人ひとりに対する「ケア」の心がなくてはならないということです。

2 すべての子どもに注ぐ教師の視線こそ

すべての子どもの学びを保証する、それは「学び合う学び」の有する大切な理念です。単なるスローガンではありません。グループ学習を軸にするのも、わからなさや間違いをこよなく大切にすることも、すべての子どもの学びを保証するためです。もちろんそれは理解に時間のかかる子どもへの対策ということだけではなく、学びそのもののあり方としてそうするのですが、それがどの子どもの学びも保証する手立てになっているのは紛れもない事実です。

しかし、グループ学習を取り入れているからと、それだけで呑気に構えてなどいられません。グループ学習がどのような内容のものか、そこでどれだけの「わからなさ」が姿を現し、それがどのように学びとして昇華しているか、つまり子どもによる協同的な学びに質が伴っているのか、すべての子どもの学ぶ意欲が生み出されているのか、それが教師に見えていなければなりません。見えていて、一人ひとりへの対応、一人ひとりを意欲づける手立てが講じられていなければなりません。「学び合う学び」が理念に掲げたような姿になるためには、すべての子どもに対する教師の視線と対応を欠くことができないのです。

すべての子どもの学びが保証される学級には、やわらかいことばと、人と人との温かいかわりが生まれ、その教室はおだやかな空気で包まれます。しかし、そのようなことばやかかわりや空気が、初めから存在するわけではありません。学級という集団は、それまでかかわりのなかった子どもが人為的にクラスメートになって生まれるものだからです。ということは、このことばやかかわりや空気は、その学級がスタートしてから形作られたということになります。つまり、そのクラスを担当する教師によって生み出されるものなのです。

教師は、どれだけ子どもを見つめても、見つめ過ぎるということはありません。どれだけ心を配っても、配り過ぎるということはありません。もちろん、何人もいる子どものことをどんなことでもすべてとらえるということが出来るはずがありません。一人の教師にできることに限度があります。けれども、それだからと言って、子どものことを見つめなくてよいということにはなりません。一人でも多くの子どものことを知ろう、一つでも多くの子どもの事実をとらえようとすることによって、どの子どもも自分のことを見てもらっているという安心感を抱くようになるからです。この安心感が、すべての子どもが学べる教室の大前提になるのです。

学級にはさまざまな子どもが集ってきています。目立つ子どももいれば、あまり目立たない子どももいます。スポーツの得意な子どももいれば、不得意な子どももいます。よくしゃべる子どももいれば、あまり話そうとしない子どももいます。学習に自信をなくしている子どももいます。これまで何度となくトラブルを起こしてきた子どもを担当することもあります。複雑な家庭事情を抱えている子どももいます。他者関係が築けず孤立しがちな子どもがいる場合もあります。

教室には、このように例示できないほどさまざまな特性や状態の子どもがいるのです。そのすべての子どもの学びと育ちを引き受けているのが教師です。そのことの自覚のないところで、どれだけ理念を振りかざしても「学び合う学び」は生み出せません。

もちろん、何人もの子ども一人ひとりに応じるということは大変なことです。その完璧さを自分に課したら、教師は精神的にも肉体的にもつぶれてしまいます。でも、子どものことを知ろう、見つめよう、そして出来る限りそれぞれの子どものにかかわっていこう、そう心掛けることはだれにでもできます。

少なくとも、与えられた問題に取り組めないでいる子どもがぼんやり孤立している教室、何かにおびえるように自分の席にじっとしている子どものいる教室、仲間のことばに反応し

ないつながり感のない教室、よく発言する子どもとほとんど発言しない子どもに二分されている教室、などといった教室の状況を放置する教師になってはなりません。一人ひとりにしつかり目を向けている教師なら、こういうことに気づかないはずがありません。すべての子どもに目を向ける、これは教師としての基本です。けれども、教えることに夢中になると、それがおろそかになるのです。子どもたちのことが、一人ひとりではなく「みんな」というとらえ方になるのです。そこが恐ろしいところです。

3 「ケア」の心で生まれる眼差しの深さ

今年のセミナーの分科会で、見逃しがちな子どもの事実に関心をもち、そんな子どもから見事な事実を引き出した実践が報告されました。子どものプライバシーにかかわることなのでここで詳しく紹介することはできませんが、その報告に接したわたしは理屈抜きで胸が熱くなりました。そして、報告してくれたWさんが、その教師生活を通して大切に続けてきたものの重さと大事さをしみじみと噛みしめたのでした。

2年半前、わたしは、『教師の話し方・聴き方 ～ことばが届く、つながりが生まれる』（ぎょうせい）を出版しました。その第Ⅲ章に「子どもの心を解きほぐす教師の語りかけ」「子どものやる気を引き出す教師のことば」という二つの節を掲げました。それは、次のような文で書き始めています。

——— 教室には何人もの子どもがいます。それら多くの子どもに教師は日々かかわっているのですから、どんなときでも、一人ひとりが微妙な違いをかもしだいながらそれぞれに学んでいるのだということを忘れてはなりません。そういう意味で、個々の子どもにかけることばは、授業において子どもたち全体にかけることば以上に大切です。その語りかけで、一人ひとりの子どもの意欲と誠実さと学びを引き出すことができるからです。

この書き出しが示すように、わたしの考える授業づくりは、一人ひとりの子どもへのかかわりが軸になっているのです。そこに、「学びは一人ひとりに生まれる」という考え方があからずからあります。

こうしてわたしは、最初の節で、すぐ感情的になってトラブルを起こす浩平という子どもに対応した糸井先生の事例、次の節で、学校を休みがちな雄太という子どもに対応した水本先生の事例を紹介しました。その最後に、わたしは、次のような文で締めくくっています。

——— 糸井先生や水本先生のような対応は、どこから生まれてくるのでしょうか。それは、なんとかしたいという教師としての思いの深さと、その子が、今、どういう心の状況なのかをくみ取ろうとする深い眼差しによるのです。子どもの心を解きほぐす教師のことばは、そういう子どもへの思いと眼差しによって、自然とわき出てくるのですから。

子どもを育てるという行為は、ここで述べている「なんとかしたい」という思いと、子ど

もを見つめる眼差しの深さによって可能になります。教育の方法、つまりやり方や手法だけで子どもを育てることはできないのです。グループ学習がやり方としてしか取り入れられなかったり、「わからなさ」を出させることが一つの教育的方法としてしか行われなかったりしたら、それは、子どもを育てることにはつながりません。ましてや、すべての子どもの育ちなど夢のまた夢です。

多くの教室を訪問しているわたしが、その教室に入った瞬間、ほっとするような、なんとも居心地のよい安心感に包まれることがあります。そのような教室に共通しているのは、子どもの表情がゆったりとしておだやか、けれども、一人ひとりの目が生きているということです。そして、そんな子どもたちの前に立つ教師の表情も実におだやかで温かいということです。落ち着いたトーンで、視線を子どもたち一人ひとりの顔に次から次へと移しながら語りかけることばは、子どもたち一人ひとりに届いています。ああ、この先生は、すべての子どもを見ている、すべての子どもの育ちに心を砕いている、すべての子どもに責任を負おうとしている、わたしはそう感じます。

わたしは、子どもに向ける眼差しの深さという言い方をしました。子どものことを「なんとかしたい」という思いの深さだとも述べました。子どもの育ちに心を砕く、責任を負うということも述べました。それは「ケア」（心を砕きいくつしみ、かかわる）ということばで表現できるように思います。すべての子どもの学びを保証するには、一人ひとりに対する「ケア」の心がなくてはならないのです。

教師に子ども一人ひとりに対する「ケア」の心がなかったら、どれだけ「学び合う学び」を目指しても、それは形だけのものになります。教師たちは、熱心になればなるほど、グループをどこで入れるのがよいのかとか、どういう問い方が子どもの学びを促進するのかとか、ジャンプのある課題とはどういう課題なのかとかいう議論になりがちです。そのことがすべて間違っているわけではありません。それどころか、必要なことです。けれども、それ以前に、子どもにどう寄り添っているのか、子どもの事実をどうとらえているのか、そして子ども一人ひとりにどう心を砕いているのか、つまり子どもたち一人ひとりへの「ケア」がどのように実現できているのか、そのことから目を逸らしてはなりません。

すべての子どもが安心して学べる教室、それは、教師の「ケア」が十分に、しかし自然体でほどこされている教室です。そして、そのような後ろ姿を毎日のように見続けている子どもたちも、互いにケアし合うことが当たり前になるのです。

私たちは、日々、教室において、さまざまな活動を繰り広げています。その一つひとつが大切であり、教師ならだれもが活動のあり方にできる限りの知恵を絞っているでしょう。けれども、そのさまざまな活動になくてはならない基盤があるということを忘れてはなりません。それが、一人ひとりの子どもにかける「ケア」の心なのです。