

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2012年12月8日

文責：JUN

## 「学びの共同体」の立ち上げと持続

### 1 初めて訪問したN校で

N校のH校長からわたしへの訪問依頼があったのは7月が始まったばかりの頃でした。それはとても熱心なオファーでした。電話を通してH校長がおっしゃったのは、わたしへの関心は一年前に生まれ、そのうち招聘したいと思うようになったということでした。わたしへの依頼までかなりの日数がかかったことについては、依頼しようかどうかずっと考え続けていたそうなのです。一年もの間わたしへの思いを温め続けてくださったという事実は心打たれるものでした。

7月の時点では、本年度いっばいの訪問日程は決まっており、その間隙を縫ってN校訪問を入れるのは難しく思われましたが、たまたまうまく空きができ、H校長の思いにお応えすることになりました。

こうして11月の某日、わたしは初めてN校の校門をくぐりました。

午前中は2時間かけて全学級、全教師の授業をみて回りました。感心しました。とても生徒が落ち着いているのです。付け刃ではこの落ち着きは生まれません。子どもの姿をみれば教師の営みがわかると思いますが、これはこの学校の先生方の誠実な取り組みを表していると思いました。そんなことを感じているわたしにH校長がおっしゃいました、「本校の教師の平均年齢は30代前半なんです。学年によっては30歳ぴったりのところもあります」と。それを聴いて納得しました。これは、伸び盛りの教師たちが、まさに教師としてのやる気を全開にして取り組んでいる結果なのであり、その教師たちの心に火をつけたH校長の人間味と統率力なのだと。

もう一つ、うれしく思ったことがありました。それは、どの教室に行っても、どの教科の授業においても、協同的な学びが行われていたということです。多くの教室でグループの形態で学習が進められていたからです。そして、グループではなく全員で学習している教室においても、教師が一方向的に語りそれを子どもに強いている教室はありませんでした。

この様子を目にしてわかりました。H校長がわたしへの依頼までに一年の時間を要し、その間、依頼するかどうかを考え続けていたということでしたが、それはただ迷っておら

れたのではなく、着実に学校づくりを進めつつ、わたしへのアプローチ時期を探っておられたということでした。しかもそこには、「学びの共同体」への意識が明確に存在しています。それは佐藤学先生への傾倒を示していました。まさに、わたしが目にした教室の状態は、この一年間のH校長とN校の先生方の取り組みの姿を表していたのです。

わたしが訪問したこの日まで、「学びの共同体」にかかわるわたし以外の外部協力者がN校を訪れたということはないようです。つまり、N校は、H校長のリーダーシップのもと、学校内の努力によって、見事に「学びの共同体」としての学校のスタートを切っていたのです。

そう思った時、わたしは感慨にふけりました。佐藤学先生は、「学びの共同体」に取り組む学校は、現在、小学校は約 1500 校、中学校は約 2000 校、高校は約 300 校だとおっしゃっておられます（岩波ブックレット『学校を改革する』）。しかし、実際はもっと多いのではないだろうかと思ったのです。その集計にカウントされず、校長や教師たちの意思で見事に立ち上げられているN校のような学校があるとわかったからです。それは、わたしに奮えるような希望を感じさせました。

この日のN校訪問は、午前の全学級参観に続いて午後から全教員が参観する国語科の特設授業と続きました。もちろん特設授業の後はその授業をめぐっての協議があり、最後にわたしのコメントを聴いていただくというように進められました。

N校がすでに「学びの共同体」の取り組みが始めているというわたしの思いは、特設授業をめぐる協議会に立ち合ってからさらに確信に変わりました。次から次へと、何人もの教師が、率直なコメントを述べたからです。その清々しさはまさに「共同体」への道を歩み始めていると言えるものでした。

協議を受けてのわたしの話も終わり、校長室でしばしの雑談をして、私は帰路に着くことになりました。すると、玄関にたくさんの先生方が並んで待っていてくれたのです。わたしの見送りに来てくれたのです。わたしはそれらの先生方と挨拶を交わして車に乗り込んだのですが、そのときに耳にした教師たちの言葉のさわやかなこと、少しオーバーかもしれないですが、それは心洗われるものでした。

若い教師たちが、明確なビジョンを持った校長のもと、その学校の子どもの学びをひらくために、つながり合って、それぞれの授業づくりに邁進する、それは「学びの共同体」としての学校の目指すべき姿です。わたしは、それが実現しているN校に招かれたのです。そして、この日、H校長からは次年度についての依頼も受けました。「学びの共同体」に取り組む学校をどこまでも支え続けていきたいと考えているわたしにとって、それはありがたいことでした。

わたしはこの日、N校がこれから挑戦していかなければならない事柄について率直に述べました。N校の教師たちは、きっとそのことを意識してこれからの取り組みを進めてく

れるでしょう。そして、わたしは、これからもN校にかかわっていけるのです。N校は、まさにわたしの希望のありかになりそうです。

## 2 10年目を迎えるA校で

N校訪問の翌日、わたしはA校の公開研究会に出かけました。初めて訪問したN校とは違って、A校とは10年越しのかかわりになります。つまりA校は、「学びの共同体」への取り組みが10年間持続している学校なのです。

わたしが初めてA校を訪問したのは2003年、それはわたしが退職した年でした。退職して外部協力者としての活動を始めたばかりの春、同校から依頼を受けました。着任前から佐藤学先生の考えに強く共鳴し着任と同時に「学びの共同体」への取り組みを開始していたO校長の熱い依頼を受け、気持ちの引き締めを覚えました。それは、A校訪問がこれから始まるわたしの外部協力者としての日々の実質的な始まりになると思ったからでした。それ以来、わたしのA校訪問は、年に3～4回、そのうち1回は公開研究会で、その日は佐藤先生が必ず来校されました。

A校は私の居住地からは遠隔の地にあります。そのため、わたしはかなりの時間をかけて列車を乗り継いでいきました。しかし、その移動をしんどいと思ったことは一度もありませんでした。それは、訪問するたびに外部協力者として学ぶべきものが生まれていたからです。

協同的な学びが具現化すると、その学校は必ずしっとりとした落ち着いた雰囲気になると言われています。それは、他者から学ぶということの根本に「聴く」行為が存在するからです。他者から学ぼうとすれば必然的に「聴く」ことが必須になるわけですが、「聴く」という行為は、心をひらき、相手の考えを受け入れ、心のなかで自らの考えと擦り合わせるものです。ですから、前述したような雰囲気が生まれるのです。

協同的な学びによって生まれるそのしっとり感、その具体的な姿を、A校の子どもたちは鮮烈にわたしに見せてくれました。そして、そのもの静かな態度の芯の部分に深い集中力が存在するという実感ももたらしてくれました。そこから、協同的な学び、わたし流に言えば「学び合う学び」が、すべての子どもの学びをひらくという確信のようなものを得ることになったのです。それは、外部協力者としての活動をしていくわたしにとって、その活動の支えになるものでした。

子どもの考えと考えの擦り合わせから予想もしなかった学びが生まれるという確かな事実をつきつけてもらったのもA校の授業でした。それは、聴き合うかかわりが定着し、互いの考えに心を砕くことができるようになったA校の子どもたちだから可能になったのです。目の前でその事実に出合ったわたしは、子どもの考えから出発すれば教師の考えを越

える学びが生まれるということ、自信を持って語れるようになりました。

ただ、この10年間、欠かさず訪問が続けられたわけではありません。最初の4年間はそれが可能だったのですが、遠くに出かけられない事情が家庭に生じ、その後4年間、A校の訪問はできなくなったのです。

けれども、毎年、A校の動向が伝えられてきたのはもちろんですが、わたしのコメントを求めて、ビデオ撮影して作成されたDVDが送られてきました。わたしは、そのDVDから、得難い学びをすることになりました。それは、グループ学習の本当の意義でした。

わたしは、授業者として子どもたちの前に立っていた頃から、授業の中にグループ学習を頻繁に取り入れていました。そういう意味では、グループの必要性はよくわかっていたつもりでした。けれども、佐藤学先生から学ぶうち、自分の行っていたグループ学習には、全員で行う全体学習をより深めるためという傾向が強かったのではないかと気づくようになりました。グループ学習は、そのような全体学習の下請け的なものではなく、グループ学習でしか生み出せない学びがあるのではないかと、いや、子どもの発見を生み出す学び合いはむしろグループ学習で生まれるのではないかと思うようになったのです。

けれども、確かにそうだという事実がほしいと思いました。しかし、毎日のように多くの授業をみても、その事実にはなかなか出会えませんでした。そこまでのグループ学習が実現されていないということもあるかもしれませんが、一斉にいくつものグループで語り合い聴き合う状況の中で、そのやりとりをとらえるということは至難のことだったのです。

しかし、A校から送られてきたDVDをみたとき、そこに映っているあるグループにわたしの目が引き付けられたのです。そこで話されている声が十分に聴きとれたわけではありません。けれども、一人の子どもの様子から、ここで何かが起こっていると直感したのです。その子どもはグループになる前の全体学習で発言していて、その発言内容がわたしの心にひっかかっていたのです。その子どもがこのグループの一員でした。そして、よく見ていると、この子どもがグループの語り合いのなかで何かに気づいているように感じられたのです。わたしは、ここで何が語り合われ、そして、この子どもが何にどう気づいたのか、それを知りたいと思いました。

DVD映像を見ると、各グループにはA校の教師が一人ずつはりついていました。ひよっとすると、その教師がこのグループの会話を記録しているのではないかと、そして、その内容は授業者に尋ねればわかるのではないかと、そう思いました。こうしてわたしは、このグループで起こった素晴らしい学びの事実を知ることになったのです。

グループ学習の可能性に確信を得るということは、協同的な学びの質の向上のため欠かせないことです。DVDに収められたA校の授業からわたしはそれを得ることができました。当然のことながら、わたしは、今後さまざまところでこの事実を語ることとなります。そのことによって、グループ学習の可能性、グループ学習の本当の意義がたくさんの

人たちに共有されていくでしょう。それをもたらしてくれたのはA校の授業なのです。

前述したように、今年は、A校が「学びの共同体」への取り組みを開始して10年目に当たります。そういうことからわたしに対して公開研究会への参加打診があったのです。この4年間行きたくても行けなかった家庭の事情に若干の変化が生まれ、わたしは日帰りで参加することにしたのです。こうして、5年ぶりの公開研究会参加が実現しました。

公開研究会についての詳しいことはまた別の機会に譲るとして、ここまでの記述の流れでどうしても述べたいことがあります。それは、5年前にはまだ姿を現していなかった学びが公開研当日の授業に存在していたということです。「ジャンプのある学び」です。協議会の対象として実施された算数の授業が、45分の授業時間の前半に「共有の課題」を、後半に「ジャンプの課題」を配置して行われたのです。そして、その授業で、実に興味深い子どもの学びの姿を目の当たりにすることができたのです。わたしは、これまでも「ジャンプのある学び」の必要性を訴えてきましたが、このとき、その確かな手ごたえを得たと思いました。

「共有の課題」「ジャンプの課題」を指導案に配置して授業をしたのは特設の授業だけではなく、この日行われた一般公開の授業においても、算数の授業はすべてそのような設定のもと実施されました。それは画期的なことでした。こうしてわたしは、5年ぶりのA校訪問で、またまた外部協力者として必須のことを学ぶことになったのです。

A校は、県内はもちろんその近隣の県からもたいへんな注目を集めています。けれども、5年ぶりに訪れたA校の教師たちに5年前の教師は1人もいませんでした。校長は10年で4人目です。にもかかわらず、粛々と持続しているのです。新たな取り組みに着手しながら・・・ここに、「学びの共同体」の未来があります。

いままさに立ち上がったN校、10年目を迎えさらに飛躍しようとしているA校、たった二日でその両校を訪問したわたしの胸に去来したのは、「学びの共同体」の未来の確かさでした。そのどちらの学校にもわたしはこれからもかかわらせてもらえます。わたしは、これからも未来への希望を心に宿らせながら訪問を続けることでしょう。ありがたいことです。

## 子ども、そして学びがみえるために

### 1 みえる教師、見えない教師

教室は何人もの子どもが集って学ぶ場です。当然のことですが、そこに集ってきた子ども一人ひとり、みな、育ってきた環境が異なり、特長・よさも異なる、つまり、それぞ

れが個性を有するかけがえのない存在です。ですから、同じテキストや題材で学んでいても、教室で一つの学びが生まれているわけではなく、一人ひとりが微妙に異なる学びをしていると考えなければなりません。その一人ひとりの学びを保障するのが教師の役割なのです。授業に当たり、教師はそう覚悟しなければなりません。

ところが、保障しなければならない一人ひとりの学びを実現することは簡単なことではありません。子どもの思考は筋書き通りに進まず、そのときの状況でいかようにも変化するからです。そして、そもそも何人もの子どもがいて、それぞれの考え方をしているのですから、それら何人もの子どもの考えを別々に、しかもその瞬間瞬間に察知し、その上、察知した子どもの状況に対応して学びを生み出す、それは至難のことなのです。

その難しさがわかっていて、それでもなお、一人ひとりの学びをみつめ、対応しようとしている教師の教室は、すべての子どもの目が生き生きしています。学ぶことに意欲的になっています。彼らは自分のことがすべて教師にわかっているわけではないと知っているのです。けれども、自分をまっすぐみつめてくれる教師の視線によって、無意識のうちに学びに入っているのです。

それに対して、心ここにあらずという表情の子どもが何人もいる教室があります。複数の子どもが立ち歩いたり、勝手にしゃべったり、上半身を机に伏せて眠っている子どもがいたりという状況は論外です。そうではなく、一応の秩序は保たれているのですが、何人もの子どもの心が学びから離れている、そういう教室が結構あるのです。

そういう授業をしている教師には共通する課題がありそうです。それは、子ども一人ひとりをしっかりとみることができていないという課題です。子どもをみななければいけないという理屈はわかっているのです。けれども、現実にはみえていない、いえ、本当のことを言うともみていないのです。なぜ、みようと心がけてもみていないことになるのか、それは「みる」という行為が、理屈ではない感覚的・人間的なことだからです。

そうやってしまうと、それなら自分はだめだと諦めの境地に陥ってしまう人がいるかもしれませんが、そう思う必要はありません。感覚的なものは経験を積むことで磨くことができるからです。でも、何をどう経験すればよいかかわからないのではないのでしょうか。そこで、本稿では、その道しるべにしてもらうために、思いつくだけの事柄を書き並べてみようと思います。もちろんこれを実行しさえすれば即座に子どものみ方が深まるというマニュアルとして掲げるものではありません。けれども、「みえない」という壁にぶつかっている人たちのなんらかの指標にはなるのではないかと期待し述べてみたいと思います。

## 2 まず気づけないと

### 一人ひとりの顔に目を向ける

子どもがみえていないときは、子ども一人ひとりを見ているつもりでも実際にはみていません。そうなのだとは自覚し確実に子どもに目を向けるようにするためには、目を向ける

という行為を意識的にするしかありません。発問をした後、説明をしている時、子どもが作業をしている時、グループで話し合っているときなど、どんな場面でも子どもの顔を一人ひとりみようとするのは、多少時間がかかっても、次々と視線をすべての子どもに移していくのです。この一人ひとりに視線を移すということがとても大事なのです。そのとき子どもの目を見るといいです。目に子どもの意思が宿っているからです。

発言している子どもだけに視線を向けている教師、自分の言葉に反応する一部の子ども言葉の拾って授業を進める教師が多くいます。そういう教師は、発言する子ども、反応する子ども以外の子どもの学びということをいつの間にか忘れていているのです。

とにかく意識的に「目をやる」「視線を移す」、その行為からすべては始まります。

### **立つ位置、ポジショニングを変える**

みえない教師の多くは、すべての子どもをみることが難しい位置に立っています。

たとえば、一人の子どもを指名して黒板のところで何かを説明をさせたとします。そういう時、教師はどこにいれば、説明する子どものことも、それを見て聞いている子どものことも、つまりすべての子どもの状況を「みる」ことができるでしょうか。そう考えてほしいのです。説明する子どもの真横にいてそれがみえるでしょうか。真横にいる教師は、説明を聞いている子どもの中にどういふ学びが生まれているかに注意を払っていないからそこに居てしまうのです。もちろん意味があつて横に居ることを否定するものではありません。

このように考えると、教師の立つ位置は意外に重要です。子どものそばに行つてやらなければいけない時に行かなかつたり、行かなくてよい時に行つたり、もっと言えば、どこに居ればよいかという意識を持っていないから、みえないのです。

すべての子どもの状況をとらえなければと思えば、当然、教師としてどこに立てばよいかが判断できます。立つ位置、ポジショニングは、案外重要なのです。

### **心を砕く・探る**

「みれども、みえず」という言葉があります。目はそちらを向いているのだけれど、肝心のことが察知できない、感じ取れないということです。どこまでのことがみてとれるかということについては、人としての経験や教養や専門性や人間性によるわけですから、そういう見え方の違いが生まれても仕方のないことです。けれども、「みえるようになりたい」と願い、心がけていくことで「みえる」幅が広がります。

子どもをみるとき、子どものことばに耳を澄ますとき、できるかぎり「心を砕く」ことです。子どもの表情、何気ない一言に何かがあるのだと考えて、それを知りたいと思つて心を砕くことです。それはある意味、「探る」ということなのかもしれません。

よくないのは、聞き流すということです。子どもの表情や言葉が、教師の目や耳に入つても、それが心に留まることなく流れていったのでは、子どもの事実はとらえられません。

それを食い止めるのは、「おやっ」と思う心、「どういうこと？」と考えてみる心、「面白い！」と感心する心、「この子がこんな発見をしてくれた！」と感動する心が必要です。それらの心は、すべて、心を砕き、探ろうとする行為から生まれます。

### **書いているものを読む**

授業の中で子どもに書く活動をさせることはかなりあるでしょう。国語の時間だけではありません。算数・数学はもちろん、理科でも社会でも、いえ、体育の授業でも書いている様子を目にすることが多くなりました。

この、子どもが書いたものは、一人ひとりの子どものことを知る大切なチャンスです。書かせたものから学習の到達度を評価する、もちろんそういうこともあるでしょう。けれども、評価がいちばん大切なことではないのです。それでは本末転倒です。子ども書いたものは、子ども一人ひとりの学びの事実を示しているのですから、そこから豊かな子どもの学びを引き出すことのほうがずっと大切なのです。

書き終わったものを授業後にゆっくりと味わうように読んで、子どもの学びをとらえることができますが、書いているときにそっとのぞき込むことも大切です。いえ、子どものこと、子どもの学びの事実を知りたいと思っている教師は、子どもが書いている間、呑気にしてはいません。書いている子どもにとってうるさくならない程度に、ゆっくりと子どもの間を歩いて、少しでも何かを得てそれをこの後の学びで生かそうとしています。

書くということと言うと、わたしは、初任者の頃から一日の日課が終わると、その日の一人ひとりのことを思い出して子ども別の記録をつけていました。それを書かなければいけないと思うことで、子どもをみようとするようになると思ったからです。そして、もし、ある子どもについて何も思い浮かばなかったら、それはその日その子どものことを見ていなかったのだと思うようにして、次の日は意識的にみつめるようにしていました。

とにかく、一人ひとりがみえるようになるためには、意識的な行動を起こすことです。

### **何事にも大切なのは「間」**

ここまでに掲げたことをもう一度読んでみてください。そして、こういう行動をするために自分の何を変えなければいけないかを考えてみてください。それは人によっていろいろでしょう。けれども、一つだけ、すべての人に必要なことがあります。それは、何人もの子どもの事実をみるためには「間」が必要だということです。

一人ひとりに目を向ける、心を砕く、それはすべて子どもの中に生まれているものをとらえようとする行為です。それをわたしは「受信」と言い表しています。「受信」とは相手の何かを受け取り受け入れるということです。だとすると、それが可能になるだけの時間のゆとり、心のゆとりが必要になります。つまり、時間的にも精神的にも「間」がなければ「受信」はできないのです。

よくしゃべる教師にはその「間」がありません。饒舌さを克服しない限り、その教師に



は子どもの事実はみえてはこないでしょう。

ただし、「間」を取り過ぎて子どもを不安にさせないようにしなければいけません。「間」が、「聞いてもらっている」「考えてもらっている」「大切にもらっている」「共感してもらっている」「ほめてくれているようだ」と感じられるようなものにならないといけません。しかし言葉は使えません。「間」はあくまでも「間」だからです。そうすると、子どもをそのような豊かな気持ちにさせるには何かが必要だということになります。それは教師の表情なのです。教師のからだから発せられる雰囲気なのです。

一人ひとりに目を向け、心を砕き、そのための「間」をとっていき、そういう実践を続けて行くうち、一皮一皮めくるように子どものことがみえてきます。そうすると、それは表情にもからだの雰囲気にも表れてきます。そういう状態が生まれるまでとにかく実践してください。すべては、そこから始まるのです。

### 3 内実に心を寄せる

#### つなぐ心

子どもがみえる、学びがみえるということは、ただ、気づけばよいということに留まりません。みえたことにどういう意味があるのか、どういう素晴らしさがあるのか、どういうSOSなのか、つまりその内実がわからなければなりません。それはどうしたらわかるようになるのでしょうか。

一言で言えば、そこに必要なのは「つなぐ心」です。

一人の子どもの表情の変化に気づき、その変化の意味を探るとき、そこにはいろいろな「つなぎ」が必要になります。その子のそれまでの出来事とのつなぎ、他の子どもとのつなぎなど、教師は、それを瞬間的に思いめぐらさなければなりません。

授業中に何人もの子どもがうわの空になっていると気づいたら、教師はその原因を自分のどこに原因があるのかと考えるでしょう。そのとき、自分がいま、行っている授業の展開とつないで考えるでしょうし、この日のことだけでなく、それまでの事実とつなぐこともあるでしょう。また、同僚の教室の豊かに集中する子どもと比較的につないで考えてみることもあるでしょう。

何かがみえるようになるときは、そこに必ず「つなぐ」思考が存在します。単独にそのことだけでみえるものではないのです。ですから、教師に必要なのはこの「つなぐ」思考なのです。つなげない教師は、みえない教師だと言って過言ではありません。

ただ、子どもの事実も学びの事実も、教師の想定を越えて授業の場で突発的に生まれます。しかも、目の前に子どもがいるのですから、その事実への対応は待ったなしです。そう考えると、すべてをすべてうまくつなげることは難しいでしょう。けれども、つなごうとしている教師にしか「つなぎ」は生まれえないということも事実です。一つでも多くの「つなぎ」を実現する、そこから、子どもをみる目、学びをみる目は養われます。

## 心を寄せる

もう一つ大切なのは、子どものこと、学びのことに對して親身になるということです。この誠実さが無い限り、子どもは教師に心を開かないし、学びの豊かさにも迫れません。

授業をしていて、心ここにあらずという子どもの顔が目に入ったとします。そのとき、その子どもの姿に心が痛まない教師になってはなりません。すべてがすべて教師に原因があるということではないでしょう。けれども、「学ぶことに意欲を燃やせない状態にしてしまった自分が不甲斐ない」という考え方ができない教師であってはならないのです。教師なら、どんな困難を抱えた子どもに對しても、自らのプロ意識をかき立てて立ち向かっていくしかないのですから。

親身になるということは、その子どもに心を寄せるということです。それはある意味、その子どもの課題を、その子どもを担当する教師として「引き受ける」ということです。引き受ける覚悟のない教師は、どこか逃げているのです。

もちろんきれいごとではすまされませんから、どう取り組んでもうまくいかないときは逃げたくなることもあります。教師もスーパーマンではありませんから、そういうこともあります。けれども、その学級を担当する期間をトータルして、逃げなかったと思えるようにしなければなりません。そのためには、心を寄せるという行為は欠かせないのです。

子どもの事実がみえたとき、そこにはさまざまなことが横たわっています。その一つひとつに誠実に「心を寄せる」ことです。もちろん、自分一人で何もかもうまく運ぶようにしようと思うと自分がつぶれます。そこまで突き詰めて中途半端にするのではなく、出来ることを出来る限り実践するというように考えることです。

冒頭、心ここにあらずという子どものいる教室のことを述べました。自分の教室にそういう子どものいることに気づいたら、どうすればよいでしょうか。

まずは、その子どもの様子を思うと心が痛むという感覚があるかどうか大切です。そればあればなんとかしたいと思うようになり、必ず、その子がそうなっている原因を探ろうと思うようになります。その観察眼には、表面的な様子だけでなく、その子どもの背景を探る視線が伴ってくるでしょう。

こうして教師になんらかの気づきが生まれれば、具体的な行動を起こすことができます。それは、その子どもへの行動であったり、自分の授業改善への取り組みであったりするでしょう。

「心を寄せる」という行為は、教育にとって欠くべからざることです。

こうして考えてみると、わたしたち教師には、子ども一人ひとりのことを、どれだけみようとしてきたか、どれだけ心を砕いてきたか、どれだけ心を寄せてきたか、それが問われているのです。その覚悟を強く持つことでしか、みえる教師への道はひらかれないのではないのでしょうか。