

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2016年11月5日
文責：JUN

人物像を問うのか、描くように読むのか？

——— 新美南吉「ごんぎつね」を味わうために

ビデオによる「ごんぎつね」の授業を二つ続けてみました。どちらも、作品冒頭の一の場面を読む授業でした。学校訪問において、物語の最初の場面の授業をみせていただくことはあまりありません。物語がもう少し進展した、いわばクライマックスといえる場面や筋の転回が起きる場面がほとんどです。ですから、「ごんぎつね」の場合も、一の場面を子どもはどう読むのか、その読みが作品全体を読むこれからのどうつながるのか、そのため、この時点でどういう手立てを講じておくとういのか、そういったことについて、いくつもの学級の子どもの事実を比べ合わせながら考える、そういう機会に恵まれないまま今日に至っていたのでした。

映し出された二つの学級は、どちらも、すべての子どもが物語の読みにまっすぐ向いた素晴らしい雰囲気でした。ペアやグループの時間が多く設定されていて、そこでどの子どももしつとりと語り聴き合っていたのには本当に感心させられました。しかし、わたしがこの二つの授業をみせてもらって本当に良かったと感じたのは、これまで触れることのできなかつた一の場面における子どもの考えとそれに対する教師の対応に触れることができたことでした。そのおかげで、この場面で何を大切にすべきか、はっきりさせることができたのです。

本号では、そのことを詳述するのですが、その前に、まず、こういう大切な気づきをさせてくださったお二人に心からお礼を申し上げます。

1 「ごんは、どんなきつねですか」という問いは？

一の場面は右のような文で始まっています。

二つの授業とも、教師の出した問いは「ごんは、どんなきつねですか」というものでした。自分のいたずらでひとりになった兵十に、「おれと同じひとりぼっちの兵十か。」と思ったごんが、せっせと栗や松茸を持って行くことになるこの物語を読むには、ごんがひとりぼっちの小ぎつねであること、そして、村人に対してかな

これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。
昔は、わたしたちの村の近くの中山という所に、小さなおしろがあつて、中山様というおとの様がおられたそうです。
その中山から少しはなれた山の中に、「ごんぎつね」というきつねがいました。
ごんは、ひとりぼっちの小ぎつねで、しだのいっぱいしげった森の中に、あなをほって住んでいました。そして、昼でも夜でも、辺りの村へ出てきて、いたずらばかりしました。畑へ入つていもをほり散らしたり、菜種がらのほしてあるのへ火をつけたり、百姓家のうら手につるしてあるとんがらしをむしり取つていたり、いろんなことをしました。

りのいたずらをしていることが読めていなければならない、この発問は、そのためのものだったと思われます。

この教師の考えに違和感はありませんでした。「ごん」の行動が「ひとりぼっち」であることから発していることに疑いの余地はなかったし、「いたずら」についても、この後描かれる兵十とのかかわりの出発点は「ごん」のいたずらであり、最後に兵十に鉄砲で撃たれるのもそのいたずらゆえのことだったのですから、その二つを、物語の読み始めにおいて押さえておこうという考えは当然のことだと思われました。

ところが、授業をみているうちに、何かがちがう、どこかがおかしいと感じるようになり、その感じ方が「ごんは、どんなきつねですか」という問いから出ていることに気づいたのでした。

登場人物について、「どんな〇〇ですか」と尋ねる発問は、参観する授業でよく耳にします。「ごんぎつね」が掲載されている教科書の手引きにも、『ごん』は、どんなきつねですか。それはどこから分かりますか」と書かれているし、学習指導要領（4学年の指導内容）にも、「登場人物の性格や気持ちの変化」を読むよう記述されていますから、どの教師も人物像や性格を問うこのような問いを何の疑いもなく出しているにちがひありません。

けれどもわたしは、前々から、安易に人物像や性格を問うことはよいことではないと考えていました。文学の読みにおいてではありません。日常生活における他者関係でそう考えていたのです。何かというとすぐ「あの人はどういう人か」と尋ねる人がいます。そして、それに気軽に答える人がいます。でもわたしは、そういう問いかけには答えにくいと思っていました。人にはいろいろな側面があり、それを自分が目にした一面だけで、その人はどういう人かと断定してしまうことはよくないことだし、わたし自身も他者からそのように断定されることはうれしいことではないと思っていました。

もちろん、人がさまざまな面を合わせもっているとしても、そのうちどの面が強いか、どういう言動をよくするかによって、それが人に接するときの強い印象になったりすることは当然あります。そういう感じ方まで否定するわけではありません。けれども、そうであっても、それがその人のすべてではないのです。だれでも、さまざまな面を持っているのだし、これから新たな面が生まれる可能性だってあります。経験と年数の重なりによって、それまで感じられなかった側面が浮き上がってくるなどということはよくあることだからです。人の可能性は、いまこの時も、これから先も開かれている、わたしはそう思うのです。それなのに、数少ない出来事と限られた接点だけで、「あの人はこういう人だ」と決めつけてしまうこと、決めつけられてしまうことはよいことではない、そう思っていたのです。

話を「ごんぎつね」の授業に戻しましょう。

物語を読む授業のほとんどは、場面ごとに読み進めるスタイルです。さらに、場面場面を読む1時間ごとにおいても、その場面をいくつか区切って読む傾向が強いように思われます。この日にみせてもらった二つの授業でもそうでした。ですから、「ごんはどんなきつねか」という問いは、一の場面全体から考えるように尋ねたわけではなく、もちろん物語全体から考えるということは全く想定せず、この日に教師が示した部分から読むように仕向けたものだったのです。だから、子どもたちの目は、「ごん」がひとりぼっちであることとたくさんのいたずらをしていることに向けられたのは自然なことでした。しかも、子どもたちは、その二つを結び付けて考えました。「ひとりぼっちだからいたずらをする」

「ひとりぼっちでさみしいからいたずらをした」「(自分のことを) 人間に気づいてほしかったからだ」というように。それは、おおむね教師の求めている読み方だったのではないのでしょうか。

天涯孤独、シダの茂った森の中の小さな穴の中にたった一人で暮らしているという状況、そして、村人の生活をおびやかすような悪質ないたずらをしている、その二つが結びついたら、こういう読みが生まれてくるのは自然なことです。その読みが間違っているわけではありません。確かに、「ごん」は孤独でさみしかったにちがいありません。村人に対するいたずらも、そういう孤独さゆえだと考えるのは当然でしょう。けれども、それが「ごん」のすべてではないとわたしは言いたいのです。

物語では、この後、ごんがはりきり網をしかけてうなぎをとろうとしている兵十を見つけます。そして、兵十がいなくなった隙について、兵十のびくに入れられていたうなぎを次々と川の中に投げ込んでしまうのです。それはまさに、ごんがいつもしているいたずらの一つなのですが、そういういたずらをしてしようとするごんのことが次のように書かれているのです。

—— 兵十がいなくなると、ごんは、ぴよいと草の中から飛び出して、びくのそばにかけつけました。ちよいと、いたずらがしたくなったのです。——

これは、孤独に打ちひしがれているすがたではありません。むずむずする気持ちを抑えきれなくなっている好奇心いっぱいのがたです。「ぴよいと」とか「ちよいと」という言葉から、おもしろそうだ、やってやろうといういたずら心いっぱいの心の動きが感じられるからです。このようないろいろなことに心を動かし心の赴くまま行動する「ごん」のすがたは、ここだけではなく物語のあちこちでみられます。

また、兵十のおっかあが亡くなったことに対して責任を感じ「つぐない」をしようと考えるところや、「おれと同じひとりぼっち」と感じるころ、栗や松茸をせっせと運ぶところ、神様のせいにされたのにそのあくる日も栗を持って行くところからは、「ごん」の心根の温かさ、健気さのようなものが感じられます。

もちろん、「ごん」は「ひとりぼっち」です。たったひとりで、暗くじめじめした森の中の小さな穴の中で暮らしているのです。人間の住むすぐ近くで生活しながらその人間に見つからないよう陰に陰に回って生きている、そのさみしさたるや想像に難くありません。そういう状況にありながら、前述したように感受性豊かに、好奇心いっぱいに生きている、それが「ごん」なのです。悲愴感で鬱屈した生き方をしているのではないのです。だから、人間に対するちょっかいの出し方も、やったことは酷いのだけれど、「ごん」自身に暗さはなく、客観的にながめる読者にとってはなんとも憎めない愛すべき存在に映るのです。

つまり、「ごんは、どんなきつねですか」という問いにきちんと答えようとしたら、そういった「ごん」のいろいろなすがたを重ね合わせ、物語全体から、読者としての感覚を全開にしてとらえなければいけないこととなります。にもかかわらず、そこまでして「ごんは、こういうきつねです」と言い表したとしても完全ではない、そう考えられます。だからわたしは、安易に「どんな〇〇ですか」と、人物像や性格を問うことに賛成できないのです。

しかし、今回授業をしてくださったお二人は、わたしが言うような厳密な「ごん」の人間像を考えさせたくて「どんなきつねですか」と尋ねたわけではないのでしょうか。これからこの物語を読む布石として、ひとりぼっちであること、そういう境遇だからこそいたずらばかりしている、それを押さえるため

に発問されたのでしょうか。

その意図はわかるのです。わかるのですが、ひとりぼっちのさみしさに焦点を当てて考えるあまり、「ごん」のことを悲愴的にとらえさせてしまうことになり、心優しい子どもたちはそういう「ごん」に心を寄せ、「自分のことを気づいてほしいからいたずらをしているのだ」と考えることになってしまったのではないのでしょうか。もちろん、「ごん」の心に「村人とつながりたい」という思いがなかったとは言えません。「ごん」自身、自覚していなかったけれど、そういう期待を潜在的に抱いていたと考えることができます。けれども、「ごん」がその思いを叶えるためにいたずらをしていたと読むと、「ごん」の実像から離れていくのではないのでしょうか。兵十のうなぎへの一件では、わくわくするような思いで衝動的にいたずらをしていたのですから、他のいたずらに対しても似たようなものだったと考えられるからです。

物語をよく読めば、境遇の厳しさにもかかわらず、卑屈になったり憔悴したりするのではなく、子どものように好奇心いっぱい生き生きと行動し、兵十に対しては栗や松茸を運び続ける、「ごん」がそのように描かれていることに気がつきます。そういう愛すべき「ごん」だからこそ、厳然として横たわる「人」との間の「溝」がかなしくてならないし、思いをかけた兵十の手で命を落とす結末はあまりにもつらいのです。それは、「ごん」を悲愴的に行動するきつねとだけ考えるよりもっともっと深いかなしみでありつらさです。わたしは、「ごんぎつね」をそう読みたい、だから、一の場面の冒頭だけで「どんなきつねか」と考えさせたことに違和感を抱いたのです。

2 概括的に読むことより、状況を描く読みに

では、わたしたちは、どういう読み方をすればよいのでしょうか。どのように読めば、わたしが述べたような「ごん」に出あうことができるのでしょうか。

一言で言えば、物語のことばに触れて、そのことばをもとに「描く」ように読めばよいのです。「どんなきつねか」とか「作者が言いたいことはどういうことか」とか「主題は何か」とかいったように、概括的・抽象的に読むよりも、あたかもその場面に出あっているかのように「描く」読みをすればよいのです。もし抽象化が必要だとしたら、それは、具体的に描くように読んだあとでしかできないことなのです。

そのことを「ごんぎつね」の文章に即して述べてみることにしましょう。

たとえば、雨があがって穴からでてきた「ごん」が、はりきりあみで魚やうなぎをとっている兵十を見つけ、そんな兵十に対していたずらをしたときについて考えてみましょう。

ふと見ると、川の中に人がいて、何かやっています。ごんは、見つからないように、そうと草の深い所へ歩きよって、そこからじつとのぞいてみました。

「兵十だな。」と、ごんは思いました。

兵十は、ぼろぼろの黒い着物をまくし上げて、こしのところまで水にひたしながら、魚をとるはりきりというあみをゆすぶっていました。はちまきをした顔の横つちように、円いはぎの葉が一まい、大きなほくらみたいにへばり付いていました。

しばらくすると、兵十は、はりきりあみのいちばん後ろのふくろのようになったところを、水の中から持ち上げました。その中には、しばの根や、草の葉や、くさった木切れなどが、ごちやごちや入っていました。でも、ところどころ、白い物がきらきら光っています。それは、太いうなぎのはらや、大きなきすのはらでした。兵十は、びくの中へ、そのうなぎやきすを、ごみといっしょにぶちこみました。そして、また、ふくろの口をしばって、水の中へ入れました。

兵十は、それから、びくを持って川から上がり、びくを置いていて、何をさがしか、川上の方へかけていきました。

兵十がいなくなると、ごんは、ぴよいと草の中から飛び出して、びくのそばへかけつけました。ちよいといたずらがしたくなつたのです。ごんは、びくの中の魚をつかみ出しては、はりきりあみのかかっている所より下手の川の中を目がけて、ぼんぼん投げこみました。どの魚も、トボンと音を立てながら、にごった水の中へもぐりこみました。いちばんしまいに、太いうなぎをつかみにかかりましたが、なにしろぬるぬるとすべりぬけるので、手ではつかめません。ごんは、じれったくなって、頭をびくの中につっこんで、うなぎの頭を口にくわえました。うなぎは、キュツといって、ごんの首へまき付きました。そのとたん兵十が、向こうから

「うわあ、ぬすつときつぬめ。」
とどなり立てました。ごんは、びっくりして飛び上がりました。うなぎをふりすててにげようとしたましたが、うなぎは、ごんの首にまき付いたままはなれません。ごんは、そのまま横つ飛びに飛び出して、一生けんめいににげていきました。

文章を読んでもらえばわかるように、「ごん」がいたずらをするまでは、兵十の様子しか書いてありません。「ごん」の気持ちは書いてないのです。しかし、「ごん」がこの兵十のすがたをこのまま見ていたと考えるべきです。草の所へ歩きよって「じつとのぞいてみました。」と書かれているのですから。つまりこの人物描写は、客観的なアングルによるものではなく、「ごん」の目を通したものだということなのです。

ということは、このような兵十のすがたをのぞきながら、文章には書かれてはいないけれど、「ごん」は心を動かしていたはずで、はりきりあみをゆさぶる、持ち上げたあみの中に白く光る物が見える、それを兵十がびくの中にぶちこむ、そういう成り行きの瞬間瞬間で「ごん」の心は動き、どんどん引き付けられていったことは想像に難くありません。たぶん、ごんは、もう夢中になっていたのではないのでしょうか。

そして、「ごん」は行動を起こします。ここからは、文章でも、「ごん」の動きを逐一描きだしています。興味を抱いたら瞬間に夢中になってしまう「ごん」の面目躍如です。ぴよいと草の中から飛び出したすがた、魚を川に投げ込む様子、ぬるぬるするうなぎと格闘する様子、うなぎが首に巻き付いてあわてる様子、兵十にどなられ飛び上がる様子、うなぎを首に巻きつけたまま逃げるすがた、それらに、素の「ごん」が表れています。

これはうなぎへのいたずらの部分ですが、ここだけではなく、物語のすべての場面で同じようにありのままの「ごん」が描かれているのです。わたしは、このような「ごん」のそのときそのときのすがたや行動、心の動きを、ありありと「描く」読みをしなければならぬと考えています。そうすることなく、早計に「ごんはこうこうこういうきつねだ」と考えないほうがよいと思うのです。大切なのは、何度も言うようですが、概括的にとらえるのではなく、具象的に、読者であるわたしたちも心を動かしながら「描く」ように読むということではないのだと思うのです。

ただ、そういう読みにするため、「はりきりあみをゆさぶっている兵十を見てごんはどう思いましたか」とか「ごんはどんなふう草の中から飛び足したのですか」とか、逐一教師が問うことは避けたいと思います。子どもにとって、次々に教師から問われる読み方ほど面白くないものはないと思うからです。物語を読むのは子どもです。ですから、子ども一人ひとりが文章に向き合い読み浸る、その読み方が「描

く読み」になっていたらどんなによいでしょうか。

教師に問われないのに子どもがずっと「描く」読みをする、それはどうすれば可能になるのでしょうか。あるやり方をすればすぐできるというような簡単なことではないかもしれませんが。けれども、わたしは、実にシンプルなことを徹底すれば実現できると考えています。それは、何度も何度も文章の音読をするということです。

もちろん、ただ、音読を何度もさせればよいということではありません。子どもがことばに触れて、味わいながら、考えながら、探りながら読む音読でなければなりません。一年間にいくつもの物語を読むのですから、最初の物語から、「読むということは、その物語の世界を『描く』ことだ、『描く』ためには、どう書かれているかと何度も物語を音読することだ」と、子どもたちに本気で思わせるような働きかけをしなければなりません。そして、別の物語を授業するたびに、そうすることが当たり前になるようにしていかなければなりません。

わたしは、優れた文学作品であれば、何度も音読をすれば、それだけでその文学のかなりの味わいが生まれると考えています。文学の「ことば」の力を信じるからです。「ことば」に触れれば、必ず確かな読みがすがたを現す、文学の「ことば」には、そういう「魅力」がある、そう思っているからです。教師は、そこまで作品を信じてよいのだと思っています。いえ、信じていない教師には、文学の面白さ、魅力を醸し出すことは不可能でしょう。

子どもに十分な音読をさせないで教師の問いに次々と答えさせる授業になるのは、子ども自身による読みに期待せず、教師の解釈をわからせよう、教えようとしているからです。文学はわからせるものではありません。そもそも、芸術の一つである文学は「わかる」ものではないのです。読者それぞれが「味わう」ものです。

読者である子ども一人ひとりの「味わい」を引き出すには、何度も何度も音読をするようにして、その音読を子どもたちみんなで聴く、そういう授業にすればよいのです。これはどういうことなんだろうと感じたら必ず音読をする、もちろんその音読をみんなで聴くのです。新たな気づきが生まれたら、また音読をし、みんなで聴いて考えるのです。作品を信じ、子どもを信じ、当たり前のようにそれを繰り返せばよいのです。

前述した「うなぎへのいたづらをするごん」の場面だったら、その部分をまず「音読」しなければなりません。そして、どういう状況がみえてきたか、子どもに尋ねることです。子どもが見えてきた状況を語ったら、時間を置かずまた音読して、子どもによって語られたそういう状況がそのように描き出せるかどうか、子どもたち一人ひとりに考えさせることです。

こうして子どもたちは、音読をすることで、南吉が描いた「ごん」に出あうことができるのです。「ごん」が生きる「ごんぎつね」の世界が、子どもたちの心の内に入ってくるのです。そうでなければ、文学を読む喜び、魅力を感じることはできないのです。

わたしは、30年前の自分自身も含め、教師たちはそこまでの量の音読を子どもにさせていないと思っています。それは、知らず知らず子どもたちの作品に触れる、ことばに出あう濃度を薄めることにつながります。「状況を描き、作品の世界に浸る」読みこそが文学の味わいを生み出します。それを可能にするのは、ことばに密着し、常に「描く」ように読む「音読」なのだということを、国語の授業をする教師は肝に銘じていなければならぬのではないのでしょうか。

子どもの読みに出あえる喜び

授業者として授業をするときも、参観者として授業を観るときも、それが文学の授業であったら、いちばんの楽しみはどきっとするような子どもの読みに出あうことです。その日、久しぶりにそういう子どもの読みに出あうことができました。それは、はじめて訪問した学校でのことでした。

授業者と子どもたちが読んでいたのは「モチモチの木」(斎藤隆介)です。山の猟師小屋でじさまと二人で暮らす豆太という子どもが主人公の物語で、この日は、じさまの腹痛により夜道を走って医者様を呼びに行く場面を読んでいました。ドラマは、授業が終わりかけたそのとき生まれました。

1時間の授業の最後に教師がこう尋ねました。

「きょうの豆太はどんな豆太でしたか？」

子どもたちの手があがり、次のような豆太像が子どもから出てきました。

「スイッチが切り替わった。勇気のある豆太」

「自信のある豆太」

「助ける勇気の出た豆太」

「じさまを死なせたくなかったから勇気が上がった」

わたしは、登場人物の人物像を「どんな○○か」と安易に考えさせることはしないほうがよいと考えています。そのことについては『人物像を問うのか、描くように読むのか?』というわたしの文章を読んでいただきたいのですが、ここで子どもが出してきたことからそれが言えます。

豆太は勇気のある子どもになったわけではありません。教師の中には、「弱虫豆太が勇気のある豆太に変わった」と読ませるために授業をする人がいますが、そのように画一的に読ませてはなりません。

二人目の子どもが言った「自信」ということについても、果たして豆太に「自信」があったのでしょうか。自信のある子どもになったのでしょうか。きちんと文章を読めばそういうふうには書いてありません。

この物語は、最後に、じさまが「おまえは、一人で、夜道を医者様よびに行けるほど、勇気のある子どもだったんだからな。」と言うのですが、それで終わっているのではないのです。作者は、その後、

——— それでも、豆太は、じさまが元気になると、そのぼんから、「じさまぁ。」と、しょんべんにじさまを起こしたとき。

と書いているのです。また、この部分の小見出しが「弱虫でも、やさしけりゃ」となっているのです。それは、じさまが、前述した言葉に続いて「人間やさしささえあれば、やらなきやならねえことは、きっとやるもんだ」と言っていることと呼応しています。

じさまは矛盾したことを言っていると考えられませんか。豆太が勇気のある子どもなら、どんなことでもその勇気で乗り切っていくでしょう。でも、その一方で、やらなければいけないことが出てきたら、それをやらせるのは「やさしさ」だとも言っているのです。その「やさしさ」が、ここの小見出しになっているのです。じさまは、豆太が本当に勇気のある子どもだったと思ったわけではないでしょう。じさまの願望のようなこととして「勇気」と言っているだけで、いつもはどんなに弱虫でもいい、やさしささえあれば、この日のような行動ができるのだと、この夜の出来事でよくわかったのではないのでしょうか。だから、この後も今までと同じように豆太が甘えてきても、それを受け入れているのです。

物語の最後につけられている挿絵におだやかな表情で豆太を抱いているじさまが描かれていますが、そのすがたに「弱虫でも、やさしけりゃ」が象徴されているのではないのでしょうか。

ところが、教師が「どんな豆太でしたか」と尋ねたことによって、子どもは前述したようなことを言うことになってしまったのです。「勇気のある子ども」「自信のある子ども」という概念的なことを子どもに言わせてしまうことになったのです。

そのときでした。窓側のいちばん前に座っていた一人の子どもが、教師の指名を受けてこう話したのです。

「豆太は、『大すきなじさまの死んじまうほうが、もっとこわかった』んだから、夜よりこわかったから、勇気じゃない」

それまでの子どもの発言で困ったなあと思っていたわたしは、この発言で目が覚めたような思いになりました。すごいぞ！とその子どもに声をかけたくなるほどでした。

ところが、その子の真意が他の子どもに伝わりません。教師は、温かくその子に語りかけます。「どっちのほうがこわかったの？」と。彼は、さっきより強い調子で、夜よりもじさまが死んでしまうことのほうがこわかったのだと話します。そして、その最後に、力をこめて

「勇気じゃない！」

と断言しました。その言葉にも、力を込めた言い方にも、わたしは感動しました。

チャイムが鳴って、続きはまた来週ということで授業は終わったのですが、わたしの心は満たされていました。いまは、この子の言っていることが他の子どもたちに伝わってはいないけれど、この後の授業をめぐる研究協議の場でわたしからお話しすれば、とってもよい先生と子どもたちなんだから、来週、素敵な伝わり方をするにちがいないと思ったからです。

この子どもは、「夜なんかより、大すきなじさまが死んでしまうほうがこわかった。豆太は、ただ、じさまを助けたい、それだけのために医者様をよびに行ったんだ。それは、勇気というようなものじゃない」と思っているのです。

それは、「勇気」とか「自信」というような抽象的・概念的な言葉に置き換える読み方と対局を成す、わたしに言わせればもっともよい文学の読み方なのです。この子どもは、じさまを死なせたくない、助けたいという豆太の思いを自分の思いにしています。それは、このときの豆太の状況を描いているからにちがいません。文学は、概括的に読んだり、抽象化したりするのではなく、具象的に描き出し、その世界を味わうように読むべきなのです。

この子は、どういう文学の読み方がよいのか論理的にわかっていて具象的な読みをしたわけではありません。そう読みたかったからその気持ちのまま読んだだけなのでしょう。そして、学級全体が抽象化に染まろうとしているなか、それに真っ向から立ち向かい「勇気じゃない」と言い切ったのです。こんな子どもがいる、それは、この授業をした教師が素晴らしいからだとも言えます。もちろん、「どんな豆太？」という発問をしてしまうのはよいことではありません。でも、まだ教師になって何年かしかたっていないのです。こういうところは追々よくしていくことができるでしょう。それよりも、この子どものようなこだわりが出せる学級にしているのは、子ども一人ひとりの考えや分からなさなどに温かく丁寧に向き合ってきたこれまでがあるからで、そのことが素晴らしいのです。この人は、これから素敵な教師になっていく、そう思うとうれしくなりました。

はじめて訪問した学校で、魅力あふれる子どもの読みに出あえた、こんな素敵な子どもと教師に出あえた、それだけで、この日、出かけて行ってよかったとしみじみ思いました。素晴らしい出来事でした。