

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会  
2021年10月9日  
文責：JUN

## 子どもが読む授業における読みの深まり

### 1 「読むのは子ども」と「読みの深まり」の同時実現を

文学の読みは教師に教えられるものではない。読むのは子どもである。

けれども、ただ好きなように読んでいけばよいということではない。文学を読む魅力は、読みの深まりが生まれるから感じられるものである。

この二つの鉄則が二つとも実現する授業はどうすれば可能になるのだろうか。教師に教えられるのではない。子どもが自ら作品に向き合うことで「深まり」が生まれる、そうでなければ二つの鉄則に反することになる。「読むのは子ども」と「読みの深まり」を同時に実現する、それは簡単なことではない。

A市のB小学校は、何年か前から「学び合う学び」に取り組んできた学校である。「学び合う学び」は、子どもが互いの考えをつき合わせ、聴き合ってすべての子どもの学びを深める学びである。B小においては、その「学び合う学び」の中心に文学の授業があり、「読むのは子ども」と「読みの深まり」の同時実現を目指してきた。そして、つい最近行われたT先生の「ちいちゃんのかげおくり」の授業で大きな手掛かりが得られたのである。

コロナによる緊急事態宣言発令中ということで、私は、当日オンラインで、その翌日、メール添付で送られてきたVTR映像でもう一度と、同じ授業を2度参観した。そのことにより、子どもの読みを細部にわたってとらえることができ、その読みを深める手立てについてじっくり考えることができたのだった。

以下の記録は、授業の翌々日、リモートでB小学校の先生方にきいてもらった私のコメントをもとにまとめたものである。

### 2 素晴らしい教師、よい子どもたちがつくり出した授業

#### —— 小学校3年「ちいちゃんのかげおくり」の授業

T先生の授業は、文学の授業はかくあるべきという原則にのっとったしっかりしたものだった。それが、やわらかい子どもに対する言葉がけ、どの子どもの考えも大切に耳の傾け方、子どもとのやり取りの温かさ、そういう雰囲気の中で進められていた。学ぶ子どもたちの表情もよかったし本当に気持ちのよい授業だった。

文学の授業はこのように進めるとよいという一つのスタイル、それを原則というふうに述べたのだがこの授業はそれができている。それは45分の授業の概要を見てみればよくわかる。

まず、T先生は「めあて」を示しておられる。それが「気持ち」ではなく「様子」になっていることが大切だ。この場面は、状況を描かなければいけないからである。そのことはまた後述することになる。

【めあて】 2場面を読んで、どんな様子だったか想像しましょう。	
【一人ひとり】 ●音読	◆各自音読・・・各自
	◆代表の音読を聴く・・・5人
●書き込み	◆黙読しながら書き込む・・・各自
●グループ	◆読みを学び合う
【全体学習】 ●聴き合い、つなぎ合い、学び合う	
	◆音読をする。音読を聴く・・・4回
	◆グループで考え合う・・・3回

読む学びの最初は「全体学習」ではなく「一人ひとり」と「グループ」である。これは、「読むのは一人ひとりの子ども」という鉄則を実現するために大事なことだ。その際、各自音読、代表音読、黙読と、この時間の2の場面を5回も読んでいる。そして、感じたことを書きこんでいる。そのうえで、4人グループで学び合っているのだが、その前に何度も音読して一人ひとりが自分の読みを生みだしているのだから、一人残らずグループに参加できている。コロナ禍なので机を組み合わせることは自粛しなければならないので体だけ近づけ合っているのだが、そういう不自由さにも負けずよく取り組めていたと思う。

ここまで授業開始から12分半である。この12分半で、一人ひとりに「自分の読み」が生まれ、その読みを深める期待感が培われていたと言える。そういう意味で、まず、一人ひとりから始める、そしてたっぷり音読する、書き込みもする、そしてグループという進め方は的を射ている。これは文学の授業の一つの定型である。

グループが終わると、クラスみんなで読みを聴き合い、つなぎ合い、学び合う「全体学習」である。「全体学習」でそうならないといけないことがある。それは、一人ひとりが自分の読みを羅列的に発表する発表会になるということである。それでは、ただ、陳列台に子どもの考えが並んでいるだけになり、読みの深まりが生まれえないからである。そうではなく、個々の子どもの読みが聴き合わせ、つながり合い、そのことにより、個々の子どもに読みの学びが生まれなければならない。それが、T先生のこの授業ではできているのだ。次のように。

【先生】	じゃあ、ほかの場所でもいいよ。……話したこと……。
【しほ】	「そのおじさんは、ちいちゃんをだいて走ってくれました」っていうところで、そのおじさんはやさしいのかなあ？
【子どもたち】	あ～あ。
【あずさ】	「だいて走ってくれた」ということは、やさしいんじゃないかなあ。そして、お母さんらしい人が見えたら下ろしてくれたから。

「しほ」が「おじさんはやさしいのかなあ？」とみんなに尋ねた。その瞬間、何人もの子どもが、思わず「あ～あ」と声を漏らしている。それは共感したからで、その共感をよく聴いている



### 3 「先生の学級の子どもたちの読みを振り返る

子どもは互いの読みを聴き合い、つなぎ合っていた。そうしているうちに読みの深まりが生まれていたら、もうそれでよいだろう。教師が何らかの手立てをとらなくてもそういう状態になっているのだから、それが「子どもが読む学び」の理想なのだから。それには、言葉に触れて読み描く経験の蓄積が必要だが、そういう方向で実践していきたいものである。

さて、T先生のこの授業においてはどうかだったか、それを、グループの後30分にわたって行われた全体学習における子どもたちの状況から考えてみたいと思う。

#### (1) お母さんと見まちがえたちいちゃんのことから出してきた子どもたち

【先生】 聴きたいね。先生も聴きたいです。……教えてくれる？……まさしくん。

【まさし】 ええっと……ちいちゃんって、目が悪いのかなあ？(笑い)

【あきら】 「ちいちゃんの目に、お母さんらしい人が見えました」……だけど違ったから。

【てるよし】 暗かったから……「暗い橋の下」だから、見にくかったから……。

【よしき】 夜で暗いから、お母さんだとわかりにくい。

【かずき】 「お母さんらしい人がいました」って「お母さんらしい」だから、絶対にお母さんではない。

【いずみ】 「ちいちゃんの目に、お母さんらしい人が見えました」って……、だけど違うけど、まだ2～3歳くらいだから、まだ目が見えていないかもしれないから、まだあんまりわからない。

【みほ】 多分目は開いていると思うけど、まだ目がよく見えなくて、成長中だから、よく見えなかったんだと思う。

全体学習の聴き合いが始まってすぐの子どもたちのやりとりはこのようになった。

先生が最初に指名した「まさし」は発言を求めて挙手していた子どもではない。T先生が真っ先に彼を指名したのは、彼が、深い読みを弁舌巧みに語る子どもではなく、どちらかと言うといつも素朴に何かを感じ、朴訥に語る子どもだったからだろう。T先生は、そういう子どもの考えから学級全体の読みにつなげていこうとされたのだが、そこに、すべての子どもを大切にみつめる先生のまなざしを感じられる。

「ちいちゃんは目が悪いのではないか」、それは、空襲を受けてお母さんからはぐれたちいちゃんの状態を読むには、見方が一面的過ぎる。お母さんと見まちがえたことを、空襲の状況と関係なくとらえることになる危険性を孕んでいるからである。それでも、私は、こういう素朴な子どもの気づきから始めることが大切なのだと考えている。

それには二つのわけがある。一つは、「目が悪いのではないか」と感じてしまったということは「どうしてお母さんとまちがえてしまったの？」というちいちゃんへの「じれったさ」があるからにちがいないと思うからである。私はこの子のちいちゃんへの寄り添いがいとおしいと思う。それを大切にしたいのだ。そしてもう一つは、こういう純朴な考えを大事にしない授業では、すべての子どもが物語の読みに参加できないと思うからである。

もちろん、この考えには前述したようなリスクがある。テレビのコマーシャルで「リスクを冒さないことこそ、最大のリスクだ！」というのがあるがまさにその通りだと思う。彼のこの考えを避けるのではなく、この考えに存在する大切な部分をとらえて読みの深まりにもっていけたら、どの子どもも意欲的に取り組み、それでいて読みの深まりを実現する授業にすることができると思うからである。

それにしても、T先生の学級の子どもたちは素直でいい子どもたちだ。「まさし」の素朴な投げかけに、最初は、純朴な言い方につられて思わず笑ってしまったけれど、その後、何人もの子どもが正面から応えているからである。

## (2) 読みを「ほかの場所」に移すということ

この後、子どもたちは、「目が悪いのでは？」からは脱したものの「お母さんと見まちがえた橋の下」の暗さについて何人もが語る事となった。そして、12分ほどたち、頃合いを見計らったT先生は読みの方向を変える手を打つ。それが、2ページに掲載したやりとりだが、そこを、その後の他の発言も含めてもう一度見てもらうことにする。

- |         |  |
|---------|--|
| 【先生】    | じゃあ、ほかの場所でもいいよ。……話したこと……。  |
| 【しほ】    | 「そのおじさんは、ちいちゃんをだいて走ってくれました」っていうところで、そのおじさんはやさしいのかなあ？   |
| 【子どもたち】 | あ～あ。   |
| 【あずさ】   | 「だいて走ってくれた」ということは、やさしいんじゃないかなあ。そして、お母さんらしい人が見えたら下ろしてくれたから。   |
| 【ゆり】    | 「暗い橋の下」。これは、ただの暗いんじゃないと思います。○ページに、「夏のはじめのある夜」（と書いてあるから）、明るいときは日差しがかんかんかんぎらついている時は日傘とかする。その時に陰がある。（だから）橋の陰と夜の暗さが合わさって……「暗い橋の下」。 |
| 【すみお】   | 「知らないおじさんが言いました。『お母ちゃんは、後から来るよ』」（と書いてあるから）、知らないおじさんは、どうせ来るだろうと思って、一緒に走っていたと思う。   |

ここで子どもから出てきたのは「ちいちゃんをだいて走ってくれたおじさん」のことだった。それは、先生の「ほかの場所でもいいよ」という誘いかけがあったからである。

実は、こういう投げかけ方には危うさがある。物語には、物事が移り変っていく筋があるにもかかわらず、あちこちの部分の、ちょっとした疑問を「分かって」とする傾向になるからである。「ちいちゃんは目が悪いのか？」「おじさんはやさしいのか？」というように、「点」のような部分を次々ともち出して、それを解き明かそうとする読み方になってしまうのだ。文学を読むということは、部分部分の疑問を解決していくことではなく、状況の展開に身を委ねて、その世界を味わうことなのだが、それができなくなるのだ。そういう危うさを引きだしてしまうのが「ほかの場所」という言い方だと考えてよいのではないだろうか。「場所」ということで「それはここだ」と部分的なところに目が行くことになるからである。そう考えると、「ほかの場所」と問うのでは

なく、次のように投げかけたらどうだろうか。

「ちいちゃんがどんなふうにお母さんと見まちがったかと考えてくれたね。そのあたりの文を音読してどんな様子だったか浮かべてみよう。みんなは音読を聴きながら心を働かせていてね。そうすればきっといくつものことに気づく思うから、それをまた聴かせてもらおうね」

このようにすれば、まったく別の部分的なことではなく、物語の展開に基づいた気づきが出てくるのではないだろうか。

ところで、「おじさんはやさしいのか」について考えている時、「ゆり」が、再び「暗い橋の下」を持ち出してきた。この子は、「目が悪いのかなあ」で始まった読みで、それほど「暗さ」が明確になっていなかったことが気になっていたのだろう。

こういう子どもの「こだわり」は悪いことではない。ただ、この「こだわり」を、単に「どれほど暗いのか」を明らかにするだけにしてしまうか、この「暗さ」の中に「ひとりぼっち」になって入ることになるちいちゃんに身を置いて考えるようにできるか、そこが大事な分岐点だと言える。子どもの気づきは取り上げ方一つでかなり変わると考えたほうがよい。

### (3) 迷子になったちいちゃんに思いを馳せ始める子どもたち

この場面で大切なのは、知らないおじさんのことではない。やはりちいちゃんの状況だ。ちいちゃんがどういう状況だったか、それを読み描くことだ。だから、T先生が授業の最初に投げ掛けた「どんな様子だったか」という「めあて」が妥当だったと言えるのだ。

授業の終わりが近づいて、そのちいちゃんのことを子どもから出てきた。

**【ゆうすけ】** ゆりさんが、さっき「陰」って言ってたけど、夜だから太陽は出ていないから陰はできないと思う。

**【まりあ】** 夜だし、暗いから、……みんなも、スーパーとかで迷子になるかもしれないけど、(ちいちゃんは) 暗くて、夜に迷子になって、しかも3歳か4歳のことから、もう泣いているんじゃない？

**【かずお】** 「たくさんの人の中でねむりました」というところなんですけど、……お兄ちゃんやお母さんとはぐれたから、あんまり眠れなかったんじゃないかなあ。

**【先生】** ほうーっ！ ちいちゃんは眠れなかった。……なんで眠れへんの？ 近くの人と話してみて。

ここでもまず子どもから出てきたのは「暗さ」である。これほどまでに「暗さ」にこだわるのは、子どもにとって「暗い」ことは怖いことだからだろう。そしてその「暗さ」を実感することから、そこにいなければならなくなった「ちいちゃん」の立場が子どもの心に沁み込んできたにちがいない。だから「泣いている」とか「眠れない」というイメージが出てきたのだ。

授業の最後になって、子どもたちが「ちいちゃん」の側に身を置いて感じられるようになったのはよかったと思う。先生は、少しも子どもの出してくるものを否定も無視もしなかった。丁寧に大切に受け止めておられた。もちろん、子どもの出してきたものを取り上げないとか、子ども

の考えとは別のことを考えさせるなどということはしておられない。だから授業は、あちらに傾き、こちらに傾きしながら進んでいくボートのようなものになっている。「子どもが読む」授業をしようとするればそうなるのだ。それでいてさいごには「ちいちゃん」の側から感じられるようになったのだから、このようにしていくことは間違いではない。そういう意味で、T先生の授業スタイルは一つの文学の授業の形になっていると私は考えている。

ただ、このスタイルで授業ををするとしても、どこかで、何らかの手立てを打てば、この「子どもの読み」が、もっともっと深い味わいになるのだとも思われる。最後に、そのことについて述べることにする。

#### 4 子どもの読みを深める手立てをどう打つか

T先生の学級の子どもたちの読みを振り返ってみると、二つの「弱点」が見てとれる。そのうちの一つは、すでに5ページで述べたように、「子どもの気づきが、物語の展開に軸足を置いたものではなく、部分的な点のようなことになっている」ということである。「ちいちゃんは目が悪いのか」「おじさんはやさしいのか」「どんなに暗いのか」といったふうに。そのためそれはこういうことだという「正解」のようなものを出して「分かって」とする読み方に陥ってしまっている。

さらにもう一つ、大きな「弱点」が浮かび上がっている。それは、読みが部分的になっていて物語の展開に軸足を置いていないことと大きく関係することだが、空襲で逃げ惑い、お母さんと離れ離れになっていくちいちゃんの状況が読めていないということである。子どもたちの語っていることに、逃げ惑うちいちゃんのことを全く出てこなかったからだ。

文章を見てほしい。それは、次のような言葉で描かれている。

- 赤い火が、あちこちに上がっていました。
- 風の強い日でした。
- 「こっちに火が回るぞ」「川の方のにげるんだ」だれかがさけんでいます。
- 風が強くなってきました。
- ほのおのうずが追いかけてきます。
- たくさんの人に追いぬかれたり、ぶつかったり——、ちいちゃんは、お母さんとはぐれました。

子どもたちが話題にした「お母さんを探すちいちゃん」「お母さんを見まちがえたちいちゃん」は、炎のうずには追いかられるという、生死の境を逃げ惑う状況の中でお母さんと離れ離れになったことに端を発している。そこがこっそり抜けて、「目が悪いのでは」「まだ小さいから」「暗いから」と考えてしまっているのだ。

全体学習に入ってすぐ、「目が悪いのかなあ」という考えが出たのは前述したようにそれはそれでよいのだ。大切なのは、それに対して他の子どもが、この逃げ惑う状況を語り、お母さんとはぐれたちいちゃんがどれほどお母さんを探していたのかという心持ちを示して、似ている女の人を見てお母さんと思ってしまうことについて語る事ができればそれでよかったのだから。

ところが、そうはならなかった。その時、教師は、子どもたちは肝心かなめのことが読めていないと察しなければならぬ。そして、手を打たなければならぬ。その打つべき手は、上記の

枠囲いの文に触れるようにすることである。それには「音読」が必要である。

「みんながいうように、ちいちゃんは、暗い橋の下まで逃げてきた。そしてお母さんと見まちがえてしまうのだけど、そうなるまで、どんなところを逃げてきたの？ どうやって逃げてきたの？ みんなの目に映るように、もう一度しっかり読んでみよう」と投げ掛けて。

7ページに記した、ちいちゃんが逃げてきたときの状況を表す文の一つひとつ取り上げて、これはどういう様子かといちいち問うことはよいことではない。そうではなく、前記のように問いかけ、1回ではなく2回、しっかり音読させて「どうだった？」と問えば、子どもたちのうちの何人かは必ず出してくる。そして、炎に追われ、ごった返す人混みに押しつぶされるようになりながら、必死になって逃げるちいちゃんたちの状況が子どもたちに見えてくる。

繰り返し言うが、いちいち尋ねる一問一答にしてはならない。たった一つの明確な問いを発し、文章に触れる「音読」をさせれば、子どもは必ず気づく。そうなれば、子どもたちの気づきをもとに「炎に追われ逃げ惑う状況」を描き、それがどんなに過酷なことだったかに気づくことになっていく。

しかし、授業のその場で、こうした方がよいと瞬間的に気づくということは難しいことだ。私にはできそうもないと思われるかもしれない。けれども、瞬間、瞬間に、すべての子どもの学びをつくり出さなければならない教師の仕事にとって、この「子どもの状況を感じ取って手を打つ」という行為は、欠くことのできない大切なものである。もちろん、簡単なことではない。だから、それを目指して研究・研鑽を積むのだ。できないと諦めれば何も生まれない。最後までできないまま退職になったとしても、それでも目指すべきだ。振り返れば、私もそうだったのだから。

そこで、もう一つ、授業のその場でなくてもできることについて述べておきたいと思う。

子どもにとって、空襲の中を逃げ惑う状況を描くことはとても困難なことである。映画とかアニメで観たことがあるかもしれないが、その過酷さへの実感は乏しいだろう。だから、こういう物語で授業をするなったとき、子どもはこの状況を読み飛ばしてしまうのではないかと予想することはできる。もし、そういう予想を授業の前に抱いていたら、授業をする前に、それに対するなんらかの手を考えておくことができるのではないだろうか。そう考えて、一つの手立てを申し上げたいと思う。

私はT先生の授業は、文学の授業の一つの定型だと考えてよいと述べた。前半12分強の「一人学び」とグループの時間を設けたことも間違いなくよいものである。だから、それを変えようと思っているわけではない。けれども、そこに、一つの手を加えてはどうかと思うのだ。それは、「課題」を出すことである。

まず、私は、授業の始まりにおいて、この時間の読みの対象である2の場面だけではなく、1の場面から音読をさせるようにしたいと思う。

それにはわけがある。1の場面には、出兵する前のお父さんと一緒に一家4人でかげおくりをする様子が描かれている。それは、出兵という状況の中ではあるけれど、幸せな家族そのものの姿である。その象徴が「記念写真だ」という言葉なのだが、私は、そのことを頭に置いてずっとこの物語を味わわなければならないと思うのだ。

お父さんは出兵し、そして、ちいちゃんは、お母さんともお兄ちゃんとも離れ離れになる。そ

して、2の場面の最後に「ちいちゃんは、ひとりぼっちになりました」と書かれている。この「ひとりぼっち」という言葉が、授業において子どもの口から出てこなかったのだ。それはなぜだろうと考え、ふと気づいたのは、ひとりぼっちになっていく過程を読み描いていなかったからだとも思われるが、その前に、1の場面の家族の姿が意識されていなかったからではないかということだった。だから、それが描かれていた「1の場面」から音読しなければならないと思ったのだ。

そういう考えに基づいて、私が子どもたちに示したい「課題」は次のようなものである。

お父さんと、お母さんと、お兄ちゃんと4人で、かげおくりをして「記念写真だ」と言っていたちいちゃん。

そんなちいちゃんが、今日読む2の場面の最後、どうなっていた？ 今日の場合の最後の文、読んでみて。（「ちいちゃんは、ひとりぼっちになりました。ちいちゃんは、たくさんの人たちの中でねむりました。」の最後の文を音読する）

何があったのだろう。どんなふうにして、そういうことになったのだろう。

今日の国語の時間は、みんなの頭の中に、そうになっていくちいちゃんのすがたがうつるように、みんなと学び合いながら、読んでいこう。

これは、何をどう考えるかという細かい発問をしたものではない。子どもの読みは、子どもから出されてくるものによって構成していくのだから、細かい発問は避けた方がよいからだ。では、この「課題」によって、子どもの意識はとなると私が考えたのだが、それは次のようなことである。

この「課題」で、4人の「記念写真」である「かげおくり」と、「ひとりぼっちになりました」という2の場面の最終状況を示した。それは、5ページで述べた「物語が展開していく筋」を明らかにすることができると思ったからである。家族4人の状況が描かれた1の場面に始まり、そのちいちゃんが「ひとりぼっち」になったと感じたとき、子どもたちはそうになっていく筋の展開に必ず目を向ける。そうすれば、子どもたちの気づきも「部分」や「点」にはならないのではないか、そう思ったのだ。

つまりこの「課題」を出すということは、まだ物語の筋とか展開に意識が向いていない状況の子どもたちに対する一つの対策なのである。だから、どの学年でも、どの学級でも、どの物語でも、このような「課題」を出せばよいということを行っているのではないのでそこは誤解しないでもらいたい。

物語を読むとは、その「物語の世界を生きる」ということである。小さな疑問を解決することが読むということではない。

子どもたちが物語の世界を生きられるよう手を打つ、それは教師の役割だ。そのために教師が心掛けなければならないことは、その物語を読み込んでおくことだ。テキストが「みえて」いなければ、よりよい手を打つことはできないと考えて。1の場面の音読から始め、前記のような「課題」を出すということは、そういうテキストの読みから生まれるのだから。

そして、もう一つの「みえていなければならないもの」それは、子どもの事実である。

私は、T先生の授業における子どもの発言を一つひとつ取り上げた。字幕をつけた映像も観ていただいた。それは、この授業には、このような子どもの事実が生まれているということを知っ

てもらいたかったからである。

もちろんそれは、ただ子どもが何を言っていたかがわかるということに留まらず、その子どもの発言にどういう意味や良さがあるのか、またはその逆で、どういう弱さや課題があるのか、そこまでのものを「みえる」ようにするということを述べたかったからである。

前述したように、それを、授業をしているそのときに瞬時にとらえるのはとても難しいことである。けれども、皆さんにはそれを「みよう」「とらえよう」という気持ちをもってもらいたいのだ。すぐにはできるようにならないことだから、遠い目標だと考えてもらってもいい。諦めず、心の中に持ち続けてもらいたい、そう思う。

## 5 文学を「味わう」ということ

3ページに掲げた「私の考える文学の授業の原則」の右上に「味わう」という項目がある。

「味わう」ということは、食べものの味をからだ全体、心から受けとめるということである。文学を読むということも「味わう」ということでありたい、私はそう思っている。

「解釈」という言葉がある。言葉や文をどう読み解くか、それが「解釈」である。言葉に触れることは「読み」の基本だから、「解釈」するということも必要である。だから、私は、「解釈」を全面的に否定しているわけではない。

けれども、「味わい」にならない「解釈」にはしたくない。これはこういうことだ、この時の主人公はこういう思いなのだといくら分かっても、その物語に少しも心が動いていなかったら、それは「味わう」ということにはならないのではないか、そう思うからである。

ちいちゃんは、お母さんともお兄ちゃんともはぐれ、空襲の混乱の中、見も知らない大勢の人混みの中で、「ひとりぼっち」になった。炎に追われ、逃げ惑い、もみくちゃんにもまれ、挙句の果てに、たったひとりになった。そんなちいちゃんを心の中で描いたとき、子どもたちの心は動くのではないだろうか。

そうしたら、授業の最後は、2の場面をしっかりと音読させたいと思う。音読を聴きながら、教師も、子どもたちと一緒に、「ひとりぼっち」になったちいちゃんに心を馳せたいと思う。そして最後は、黙って、静かに教科書を閉じ、授業を終えたい、そう思う。

「読むのは子ども」と「読みの深まり」を同時実現する、それは、文学の授業づくりに取り組むほとんどの教師の究極の願いである。しかし、その実現は容易ではない。

だからこそ、ここに取り上げたような事例が必要なのだ。こういう授業のリフレクションが欠かせないのだ。そこから、手掛かりを見出すことができるからだ。

T先生の授業は、実に気持ちのよいものだった。先生もよかったけれど、子どもたちもよかった。前向きに、誠実に、互いに響き合って、さわやかに学び合っていた。だからこそ、こういうリフレクションができるのだ。

この記録が、多くの先生方の励みになり、意欲になり、次への手掛かりになるものと信じている。T先生、そしてB小学校の皆さんに感謝である。