

子どもが自己の学びを大切にできる授業のあり方を探る ー聴き合う関係を手掛かりにー

子ども共育サブプログラム

齋藤 咲月

【指導教員】 山田 恵吾 北田 佳子 田代 美江子

【キーワード】 子ども 聴き合う関係 授業 わからなさ

1. はじめに

子ども一人ひとりの幸せとはいったい何だろうか。筆者は、子どもとして生き、現在は大人として子どもと関わる中でこんな疑問を抱くようになった。

学力主義の高校で自身の成績に満足がいかず、周りの大人から圧力を受け、そして自分で自分を追い詰めるようになっていったあの子の幸せはどこにあったのだろうか。学校の宿題や習い事に追われる毎日の中で、「自由が欲しい」と訴えてきたあの子は、幸せな時間を見つけることができたのだろうか。周りから求められる“いい子”でいることに時々疲れてしまい、今にも悲鳴をあげそうな顔で見つめてきたあの子の心の叫びは、まわりの大人たちに届いているだろうか。

筆者は、子どもが自分自身を大切にできることこそが、幸せに自分の人生を生きる第一歩だと思う。では学校は、子どもが自分の人生を生きるために大切にしなければいけない“自分自身”と向き合える場になっているだろうか。

本研究では、子ども自身が自己の学びを大切にできる場のあり方について考察した。その手掛かりとして、子どもと教師、そして子ども同士での“聴き合う関係”に焦点を当てる。“聴き合う”ということは、自分自身の思いや声と向き合うための重要な営みだと考える。冒頭で述べたように、筆者は自分の声を聴いてもらえず、ことばを奪われた子どもとたくさん出会ってきた。自分の思いや声を周りの大人に真剣に受け止めてもらうことができなかった子どもは、やがて自分自身と向き合うことをやめてしまう。このように自分自身から逃げてしまうのではなく、ことばを真剣に聴いてもらい、自分でも向き合う場のあり方を検討した。

また、本研究では授業という場に焦点を当てる。学校において、総合的な学習の時間や特別活動等では、子どもの自由な発言や思いが、教師によって尊重される場面が多く見られる。その一方で、多くの授業の中では子ども一人ひとりの思いや声が教師、そして子ども同士のあいだで真剣に受け止められることは少ない。教科書や教師の決める“正しさ”を求めることによって、学びの主人公である子どものことばがないがしろにされてしまっていないだろうか。本研究では、外にある“正しさ”ではなく、自分自身の内側の思いや声に向き合うための場として、授業に着目した。

このように、本研究では授業という場に焦点をあて、目の前の子どもの姿を出発点とし、その声が真剣に受け止めら

れ、そして子ども自身が自己の学びを大切にできる場のあり方について考察した。

2. 本研究の意義

(1)アクティブ・ラーニングの視点からの検討

子どもが自己の学びを大切にできる授業において重要なのは、授業の出発点が“子ども”であるということだ。

現行の学習指導要領に「主体的で対話的な深い学び」という言葉が生まれて以降、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善がなされてきた。では世間でアクティブ・ラーニングと呼ばれる授業の中で、本当の意味で、子どもたちがアクティブで、学びの主人公になっている授業はどれほどあるだろうか。

宇佐美寛(2017)は、「見せかけの行動重視の」授業のことを「ごきげんとり授業」(sugar-coated teaching)と呼んだ。近年の教育現場では、ゲーム性の強い活動によって一見活発に見える子どもの姿や、自分の気持ちを一方的に言い合うだけの“言い合い”をする姿であふれている。だが、このような一見子どもが活発に授業に参加しているかのような授業をアクティブ・ラーニングと呼べるのだろうか。学びの中心にいるべき目の前の子どもが、大声が飛び交う場の中で置き去りにされ、かけがえのない子ども一人ひとりの声や姿を見えなくしてはいないだろうか。

本当のアクティブ・ラーニングとはどのような姿なのだろうか。宇佐美によると、「active learning」という言葉において、「active(能動的, 主体的, 自律的, 活発)」になっているべきなのは、あくまでも学習、つまり子どもたちの「頭の中」である。子ども一人ひとりの頭の中、つまり子どもの思考が活発になっている学びこそが、真のアクティブ・ラーニングである。

子どもの頭の中が活発になっているとき、必ずしも会話が起きているというわけではない。子どもが教材と出会い、複雑な思いが沸き起こるときや、ちがう考えを持つ相手をわかりたいと感じるとき、じっくりと考えこむ。時には、その相手と目で会話をしているかもしれない。そのしっとりとした時間に何が起きているのかを目の前の子どもの姿から掴み、その場に生まれた多様な“わからなさ”に向き合っていく営みこそ、“active”な子どもを出発点とした授業なのではないか。

今、教室では「ごきげんとり授業」の中で置き去りにされ

ている子どもがたくさんいる。見せかけの活発な授業で、教師と子どもが本来向き合うべき声や思いがないがしろにされている。形ばかりのアクティブ・ラーニングによって学びの片隅に追いやられている子どもの姿や声と向き合おうとすることこそ、子どもが出発点となる授業の第一歩なのではないか。

(2)「聞かれる権利」の視点から

1989 年、国連総会において子どもの権利条約が採択された。子どもの権利条約は、子どもが一人の人間として生きるための権利を定めたものであり、学校や授業の中でも守られるべきものである。子どもの権利条約第 12 条では、子どもには意見表明権があるとされている。子どもには、自分に影響を及ぼすすべての事項において、自分自身の意見を言う権利があるのである。

また、国連子どもの権利委員会は、「一般的意見第 12 号：聞かれる権利」の中で次のように述べている。

すべての子どもたちが（意見を）聞かれ、それを真剣に受けてもらうという権利は、子どもの権利条約の基本的価値観の構成要素の一つである。

つまり、子どもは人として当然保障されるべき「聞かれる権利」を持っている。

では、日本の学校で子どもの「聞かれる権利」は保障されているだろうか。学校のあらゆる場面は、子どもに影響を及ぼしているが、子どもが自分自身の意見を表明することのできる環境になっているだろうか。筆者は多くの学校の“授業”という場において、この権利が保障されているとはいえないと考えている。福田雅章(1999)は、「日本の子どもたちは、自分を放棄し、意見表明しない人間になり、そして周りの画一的な価値観によって自己を律することこそ、日本社会の最高の価値であり、自己保全の一番の近道であると考えられるような人間に育て上げられている」と述べている。そしてこの問題を「子ども期の喪失」と呼び、懸念している。

授業という営みは、社会や経済を発展させる大人を育成する場でも、周りの言いなりに動く大人を育てる訓練場でもない。それにも関わらず、教室では子どもの思考の邪魔をするタイマーの音が鳴り響き、テストの点数や成績を競う子どもの姿がある。その光景はまるで、効率主義かつ能力主義の社会の縮図のようである。日本社会の縮図のような教室では、子どもは教師や世間の求める“いい子”でいるために“自分”を押し殺す。このように自分の本当の思いや声を真剣に受け止めてもらえず、やがて自分で押し殺すようになった子どもは、自分のことばを失っていく。ことばを失った子どもは、かけがえのない自分の人生をどう生きていけばよいのだろうか。

子どもには、人間として当然持っているべき「聞かれる権利」がある。本研究は、この「聞かれる権利」の論拠を示すものにもなりうると考える。

(3)本研究の方向性

本研究では、子ども自身が自己の学びを大切にできる授業について探っていく。授業の出発点は“子ども”であるべきである。教科書に書かれた「正解」を疑いもなく受け入れ、外から身につけるべく定められた資質・能力を身につける過程を、“授業”と言えるのだろうか。先に述べた通り、授業というのは、社会や経済を発展させるための場でも、周りの言いなりに動く人間を育てるための場でもない。

大村はま(1996)は、教師が子どもを愛することは「一人で生きるときに、不自由なく、力いっぱい生きていけるように鍛えぬくこと」だと言った。教科書にある正解を鵜呑みにし、自分自身の“わからなさ”をないがしろにされ続けて育った子どもが、将来一本立ちしたときに自分自身の人生を、自分らしく生きていくことができるのだろうか。

授業において本当に大切にしたいものは、子どもたち一人ひとりの中から生まれるものである。授業の出発点は、教師が身につけさせたいスキルではなく、目の前の子どもの姿や教室で交じり合う出来事であるべきである。教室で耳を傾けるべきなのは、教科書にある正解を唱える声ではなく、自分や相手の中にじんわりと生まれてくる思いである。子どもと教師が向き合うべきなのは、テストに出る暗記すべきものではなく、子ども一人ひとりの中にある多様な“わからなさ”である。

本研究では、子ども一人ひとりの声が教師や子どもたち同士で真剣に聴かれる“聴き合う関係”を手掛かりに、子どもが自己の学びを大切にできる授業のあり方について検討した。そのため、日々聴き合う関係を大切にしている小学校の 5 年生(2024 年 5 月~6 月)と担任教師を対象に、筆者が授業における子どもの育ちについて考えてきた事例を挙げる。事例をもとに、聴き合う関係が生まれる条件と、それによってもたらされる子どもの姿から、自己の学びを大切にできる授業のあり方を考察した。

3. 聴き合う関係について

(1)聴き合う関係とは

自己の学びを大切にするためには、自分の声や思いが教師や子ども同士の間で大切に聴かれることが欠かせない。この聴き合う関係こそ、子どもを出発点とした授業の重要な土台になると考える。

「聴く」という行為は、相手の見えない部分を積極的に引き出すということである。伊藤亜紗ら(2021)は、「予測できる」という前提で相手に関わることで、相手への「思い」が「支配」に変わる危険を示唆している。“子どものために”と細かい指導案を練っていたとしても、いざ授業になるとその指導案が子どもの学びを「支配」してしまっていることはないだろうか。教師が子どもを予測できる対象として関わり、理解した気になっているうちは、子どもの秘めている可能性を引き出すことはできない。

また、“聴く”ということは“待つ”ということでもある。鷲田清一(2006)は、「待つことには、偶然の(想定外の)

働きに期待することが含まれている。」と述べている。想定内の結末にもっていくためのかわりではなく、目の前の子どもが学びや他者と出会う中で生まれる想定外の出来事を、願いをもって待つということが、「聴く」ということなのである。

だが実際のところ、子どもが出発点となっている授業ばかりではない。教師の支配的な関わりは子ども同士にも広がっていく。教科書に書いてある知識を一方的に教える教師をみて学んだ子どもは、クラスメイトの言葉に関心を寄せず、自分の考えを一方的に伝えるだけの話し合いをするようになる。現代、多くの教室で見られる子ども同士の教え合いも、いわゆる勉強が“できる”子が“できない”子に一方的に教える支配的な関わりになってはいないだろうか。

聴き合う関係でつながった場には、上下関係は存在しない。教師自身が子どもに対して「きっとこうだろう」という予測できる対象としてではなく、相手を少しでもわかりたいという思いで関わることで、子ども同士のあいだにも聴き合いの兆しが見えてくる。元小学校教諭の金森俊朗(2003)は、親も教師も「温かい聞き上手」になるべきだと言った。人は、真剣に聴いてくれる相手には自然と話したいと思えるものである。子どもの声を大切に受け止めて「聴く」教師の関わりが子ども同士の関わりにも広がり、聴き合う関係が生まれる。

このように、聴き合う関係とは、教師と子ども、子ども同士のあいだで内側の思いが大切にされ、他者や自分自身の声を引き出し、受け止め合う関係である。

聴き合う関係でつながった教室の中では、一人ひとりに「あの子をわかりたい」というまなざしがあり、一人ひとりが「あの子に伝えたい」という思いがある。そして、自分の声が真剣に受け止められる経験を通して、自分の思いを大切にできるようになる。筆者は、この聴き合う関係こそが、子どもが自己の学びを大切にするために重要な手掛かりになると考える。

(2)聴き合う関係の土台となるもの

聴き合う関係が生まれる土台は、①“わからなさ”が大切にされていること②誰もひとりになっていないこと、の2つであると筆者は考える。“わからなさ”が大切にされる場というのは、誰も学びやつながりから疎外されず共に学んでいることが前提であり、反対に、授業において誰もひとりにしないためには、多様な“わからなさ”が受け止められていることが前提になる。このように、①と②の2つの土台は相互作用的であり、どちらが欠けても聴き合う関係は生まれない。

またこれらは、(ア)見える装置としての土台(イ)「教師の願い」という見えない土台の両方によって支えられているということが実践を通して見えてきた。

①“わからなさ”を大切にできる場づくり

聴き合う関係に必要な条件の1つ目は、子ども一人ひとりに生まれる多様な“わからなさ”が大切にされていること

である。

“わからない”はネガティブなものだろうか。子どもに対し教師が一方的に教える一斉授業において、多くの子どもの“わからなさ”がないがしろにされてしまっている。「わからない」と言えずに自分自身と向き合うことをやめ、黙り込む子どもがいる。子どもの“わからなさ”を決めつけ、一方的に教師が教えたり、“できる”子どもに教えさせたりする関わりが生まれてしまっている。“わからなさ”をネガティブに捉えることで、子ども一人ひとりのかけがえのない声の一つである“わからなさ”が打ち消されてしまっているのではないだろうか。

聴き合う関係が生まれる場では、子どもの“わからなさ”から学びが始まる。教師が子どもの“わからなさ”を丁寧に聴き、そこに向き合うことが授業の出発点になる。多様な“わからなさ”を持つ子ども同士がお互いの思いに関心を寄せ合うことで、子どもの数だけ学びが深まっていく。“わからなさ”は決して子どものマイナスな面ではなく、聴き合いを生むポジティブなきっかけなのである。そのため、授業で“わからない”を表現する権利を保障することが聴き合う関係を生む土台となるのだと考える。

(ア)「わかりそうで、わからない」を引き出す教材

「子どもたちが、それぞれの“カモ”を持っていることが大切なんだ」と聴き合う授業を営む担任教師は語っていた。多くの教室のグループ学習が“聴き合い”にならず一方的な“言い合い”や“話し合い”になってしまうのは、子どもの中の考えが“カモ”ではなく「こうだ」と完結してしまっているからである。自分の中で答えがすぐに見つかり、解決してしまっている問題では、「誰かの考えを聴きたい」という思いは生まれにくい。子どもの中に「わかりそうで、わからない」というモヤモヤを生む課題を考えることができるかどうか、聴き合いを生むための教師の専門性なのだと筆者は考える。

この「わかりそうで、わからない」教材は、子どもの中に、「あの子はどう考えているかな」という関心を生む。この関心のまなざしが生まれることによって、教室が“わからなさ”を大切にできる場になるのである。

(イ)「答え」を外から押し付けない教師の関わり

“わからなさ”が大切にされる場を支えているものの一つに、「答え」を外から押し付けない教師の関わりがある。指導案に支配された授業では、教師が予測していた結末にもっていくための関わりをしてしまう。想定していた“答え”を出した子どもを褒めたり、グループワークの時間にモグラたたきのように軌道修正をして回ったりすることによって、無意識のうちに子どもの外にある“正解”を押し付けてしまっていないだろうか。

前述したように、子どもが自己の学びを大切にするために向き合うべきなのは、自分自身の内側から生まれる思いである。教科という世界と出会い、共に聴き合う中で生まれる子どもの内側の思いこそ、本当の学びだと筆者は考える。教科書や教師が“答え”を持っているという通念を捉え直

し、子ども自身に芽生える思いを丁寧に聴こうとする教師の関わりこそが、“わからなさ”を大切にする場を支えるのである。

②誰もひとりになっていないこと

聴き合う関係が生まれる条件の2つ目は、誰もひとりになっていないことである。現代の学校では、授業でひとりになってしまっている子どもがたくさんいる。黒板から離れず話し続ける教師は、“聴いているようで聴いていない”子どもが学びから疎外されていることに気が付いているだろうか。静かに座っているよう求めることで、子ども期のかけがえのないつながりを奪っている現状が見えているだろうか。

聴き合う関係が土台となる教室では、誰ひとり学びや子ども同士のつながりから疎外されていない。常に“誰かと共にある”という感覚の中で学んでいるのである。

(ア)ー1 ペアやグループを基本とした机のならば

一斉授業では、聴き合う関係は絶対に生まれない。黒板に張り付いて一方的に話し続ける教師は、一見話を“聴いているようで聴いていない”子どもの姿を見つめることができるだろうか。一斉授業では多くの子どもが「学びの偽装」(佐藤学, 2021)により学びから切り離され、かけがえのない子ども期の人との関わりの経験すらも奪われてしまっている。聴き合いが起こっている教室は、絶対に子ども同士がペアやグループで“常にだれかと共に”学び合っている。

「グループ学習は、子ども同士の関係性ができてから行うものだ」と言う教師もいるが、本当にそうだろうか。学校生活のほとんどの時間の割合を占めるのが“授業”である。筆者は、授業を通して教師と子ども、子ども同士の関係性を築くべきだと考える。そのために、“時々”グループワークを取り入れるのではなく、“常にだれかと共に”学ぶ積み重ねが必要なのである。

本研究の事例で検討する教室では、“いつでも、だれとでも学ぶ”ということが大切にされていた。誰とでもうまくかわることはそう簡単なことではないが、学びというきっかけを通して、多様な他者と出会い、共に学ぶ中で子どもは育っていく。この共に学ぶための机の配置という仕掛け1つが、聴き合う関係を引き起こすためにとても重要な要素の一つなのである。

(ア)ー2 “ひとつのものをみる”という仕掛け

“真ん中で、ひとつのものをみる”ということを徹底している担任教師のこだわりは、聴き合いを生むための欠かせない装置の1つなので筆者は考える。授業が始まると大きなホワイトボードをグループの机の真ん中に置き、顔を寄せ合いながら学ぶ子どもの姿は、まさに聴き合う関係である。

一人一台タブレット端末が配られグループ学習をしている子どもの多くは、自分の手元に夢中になり、目の前にいる相手に関心を寄せ合おうとしない。この希薄な関わりは、決して子どものせいではなく、教師の授業の仕掛けに起因し

ている。問題や資料を真ん中にひとつ置くという装置によって、子どもたちは腰を浮かせて学びに向かったり、顔を寄せ合ってつぶやきを聴き合ったりする。そして、“ひとつのものをみる”を積み重ねているうちに、教科書や資料集など一人一冊持っているものでさえも、真ん中において指をさしながら「ねえねえ」と話し始めるようになる。

この“ひとつのものをみる”という仕掛けが、学びや子ども同士のつながりを疎外しないための重要な支えになるのだと考える。

(イ)誰もひとりにしない教師の関わり

聴き合う関係を支える見えない装置として、誰もひとりにしないという、ささやかな教師の関わりがある。

エンジンがかからない子がいれば、そっと肩に手を置き、励ます。子ども同士のつながりから漏れてしまいそうな子がいれば、子どもの立ち位置や資料の位置を変える一言をかける。じっくりと一人で学びとつながっているのか、誰かとつながりながら学んでいるのかをじっくりと見つめている。聴き合う関係が生まれる教室では、教師は目の前の子どもが一体“何と”または“誰と”つながっているのかを子どもの姿から聴こうとしている。

このような教師のささやかな関わりは、子ども同士にも伝染していく。エンジンがかからない子がいれば放っておかずに、あたたかいまなざしで関わろうとする。じっくりと考えこんでいる子どもに無理に話させようとはせず“待つ”ことができる。

多様な学び方が尊重され、誰もひとりにしない関わりが、教師—子ども、子ども同士のあいだに広がり、聴き合う関係を支えるのだと考える。

③聴き合う関係がもたらすもの

①学び以上の子どもの育ち

聴き合う関係を土台とした授業では、学び以上の子どもの育ちが生まれる。子どもの聴かれる権利が保障されない授業では、本来自然と育つ子どもの力さえもつぶしてしまうと筆者は考える。自分の考えを関係のないことだと切り捨てられてしまい、前を向いて静かに教師の言うとおりにしていることが“よし”とされてしまう教室で育った子どもは、考えることを放棄してしまう。大切な子ども期に、他者と共にある感覚の中で学び合いは、学びが深まったり広がったりするだけでなく、その小さな積み重ねによって、大人が願う以上に子ども自身が育っていくことにつながるのである。

②自己の学びを大切にできる子どもの姿

聴き合う関係を土台とした学び合いを積み重ねる教室では、自己の学びを大切にできる子どもの姿があふれている。教師の話を一方的に聞かされるのではなく、自分の思いが教師や子ども同士のあいだで大切に聴かれることによって、子どもは自分自身の思いを大切にできるようになる。自分の“わからなさ”と向き合い、「自分はこう思う」が生ま

れる授業の中では、子ども同士の多様な考えがお互いの中で大切にされ、時にはこだわりがぶつかり合う。このような学びの積み重ねによって、子どもは自分の学びを自分自身で大切にできるようになるのである。

4. 教育現場における子どもの姿から

(1)多様な“わからなさ”を大切にする授業づくり

聴き合う教室には、子どもの数だけ多様な“わからなさ”が生まれている。その“わからなさ”が教師や子ども同士のあいだで大切にされる場には、こだわりの教材がある。5年A組の担任教師は、「～である」という自分の中で完結する思考を生み出す教材では、対話が生まれにくいと言う。子どもの“わからなさ”によって学びが深まったり広がったりする授業では、子どもに“カモ”が生まれる教材が必要なのである。

「比例」（小学5年、算数）を題材にした授業の導入を例に考えていく。

「上の図のように、直方体の高さが1 cm, 2 cm, 3 cm, …と変わると、それにとまって体積はどのように変わりますか。」

上に示した問題が、教科書の比例の導入の問題である。高さ と体積の関係を示した表を手掛かりに問題を解き、次のページから比例という定義を使って問題を解いていく単元構成になっている。直方体の体積はすでに習っており、この問題を解いていく中で“多様なわからなさ”は生まれにくい。

「下の4つの表はすべて「○と□は比例している」ということができます。「比例」とはどんな関係のことですか。」（2024年5月27 - 28日）

教科書の問題の構成では、5年A組の子どもたちから多様なモヤモヤは生まれにくいと考えた筆者は、担任教師の助言を受け、上に示した問題を考えた。比例という関係を子どもたち自身で定義しようとすることによって、さまざまな子どものモヤモヤが生まれた。“正解”がすぐに見つからない課題だったことにより、問題と表を大きく印刷したプリントとホワイトボードを真ん中に置きながら、グループの子どもが顔を寄せ合って学ぶ姿が見られたのだ。

教師がとことん“待ち”、子どもグループでの学びがある程度完結してきたとき、次は教師の“出”が必要になる。子どもたちの“わからなさ”からつまずきをじっくりと見抜き、さらに問いかけたり、ある子どもの“わからなさ”を教室で共有したりする。考えが「こうだ」となりかけたタイミングで子どもが“想定外”と出会うとき、またさらに子どもの中に“わからなさ”が生まれ、考えが“カモ”に変わる。

このようにそれぞれの子どもが持つ“カモ”は、グループでの聴き合いを生むきっかけになるのである。教材が子どもの多様な“カモ”を引き起こし、それが聴き合う関係の土台である「①“わからなさ”が大切にされる場づくり」を支

えているのである。

(2)“わからなさ”が教師によって大切にされている事例

5年A組にはリコーダーが苦手な子どもが多かった。コロナ禍に幼少期を過ごしているため、マスクを外すことに抵抗がある子や、歌と一緒に歌うことや音楽の授業が好きではない子が多いクラスだった。筆者が初めてリコーダーの授業をしようとした際、リコーダーを袋から出さず、乗り気ではないという思いを表現する子が半数以上いた。

その姿を見た筆者は子どもたちや担任と相談し、なじみのある「さんぽ」の曲を演奏してみるという課題を設定した。「さんぽ」曲の中には、初めて演奏するソ#の音や、低いド・レなど子どもたちにとって難しいポイントが散りばめられていた。

しおんちゃん(仮名)は、「わからない」や「できない」をよく口にする子だった。この時間もリコーダーを置き、何やら不満な気持ちを表現してくれていた。筆者はそばに行き、「何かモヤモヤしているの？」と尋ねると、「わからない」と応えてくれた。続けて「どんな風に？」と聴いてみると「さっき言ってたところ」としおんちゃん。¹授業の最初に子どもたちと確認した「ソ#」の音のことかなと考えた筆者は、「ソ#ソ#ソ#ソ#～ソソソソ～」とワンフレーズを演奏し、「このソ#とソの音、ちょっとだけ違う感じがしない？」と尋ねてみる。しかし、しおんちゃんは無言でむっとした表情をしていた。

じっとしおんちゃんの隣で一緒に楽譜を見ていたら、「ソとかわからない」とつぶやいた。そのしおんちゃんの“わからなさ”にハッとした筆者は、「きつねも～たぬきも～ってところあるじゃない。きつねとたぬきの音、おんなじかな…」と聴いてみると、目を真ん丸に開いたしおんちゃんが「ちがうじゃん」と言っていた。しおんちゃんの周りの児童も、その後は「きつね」と「たぬき」の音を「むずかしいよね」と少し嬉しそうな表情で練習している姿があった。（2024年6月4日）

本事例は、子どもの“わからなさ”を大人の目線で決めつけず、じっと見つめることの大切さがわかる事例である。

「わからない」が口癖の子どもの“わからなさ”を、無気力が原因だとか、ある種の“逃げ”と捉えてしまうことはないだろうか。

はじめにしおんちゃんの“わからなさ”を聞いた時(下線部1)、ソ#の指使いが難しいのだと筆者は決めつけてしまっていた。だが目の前の彼女の表情からは、そんなことよりも前からずっと抱えている授業への“わからなさ”が感じられた。そして、自分で何か表現してくれるのだろうかとかじっくり待つことで、本当のしおんちゃんの“わからなさ”と出会うことができた。

「うまく指導しなくてはならない」という教師の見方では、子どもの“わからなさ”を大切にすることはできない。指導のための“わからない”は限りなくネガティブに近い捉

え方の“わからなさ”になっている。“わからなさ”を前向きに捉え、子どもが持つ多様な“わからなさ”と一緒に触れていきたいと思うとき、“わからなさ”が大切にされていると言えるのではないだろうか。

しおんちゃんの“わからなさ”は教室にいるほかの子どもにとってもわかる“わからなさ”だった。音階名で表現することが当たり前になっていた筆者の見方では、思いもしないところに子どもの“わからなさ”があふれていた。目の前の子どもの“わからなさ”がどこにあるのかを上からの矢印で捉えるのではなく、じっくり並んでみようとする中で、子ども同士のあいだにも「わからない」と言うことがポジティブに捉えられるようになっていく。5年A組の教室では、「ここがむずかしいんだよ」とわからないことを少しだけ嬉しそうに表現したり、聴いたりし合える子どもの姿がだんだん増えていった。このように、教師—子どもの関わりから、子ども同士の関わりに“わからなさ”を大切にしたいという思いが伝染していき、聴き合う関係が生まれていくのである。

(3) “ひとつのものを見る”をきっかけに聴き合いが生まれた事例

5年B組は学び合いに慣れていないクラスだった。筆者は道徳の授業で対話を引き起こすために、机を3人組にくっつけ、ワークシートを全員に配った。しかし、ワークシートで自分の考えを整理し終えた子どもたちは、向き合っているグループの人に関心を向けるのではなく、ボーっと座っていたり、ほかのグループのもとへ出かけたりしてしまった。「グループの人とお話してみたらいいんじゃないかな」と声をかけてみても、一方的に意見を言い合うだけの“言い合い”になってしまった。(2024年5月28日)

その反省を生かし、次の社会科の授業では「グループでひとつのものを見る」という環境をつくることを徹底した。すると、自然と3人で顔を寄せ合い、共に学ぼうとする姿が一気に増えたのである。自然と身体的距離が近くなった子どもたちは、お互いのつぶやきに関心を寄せて聴き合っていた。(2024年6月10日)

この事例は、“ひとつのものを見る”という仕掛けによって聴き合いが生まれた事例である。机をくっつけ、たとえグループでの学び合いをしているように見えても、教師の仕掛けひとつによって、子どもが学びや子ども同士のつながりから疎外される危険があるということが分かるだろう。

子どもが発表しやすいように配ったワークシートによって、子ども同士のかわり方が「言い合い」になってしまっていないだろうか。一人一台タブレット端末を配ることによって、目の前の相手に関心を寄せない見せかけのグループ学習の環境をつくってしまっていないだろうか。

本事例から、「ワークシートやプリントは全員に一枚配る」という当たり前だと思っていた行為が、子どもの聴き合

いを潰すきっかけにもなりうるということが分かった。先に述べたように、聴き合う関係が生まれるためには、授業において誰もひとりになっていないということが重要な条件となる。机の配置や教材を工夫することにより自然と“ひとつのものを見る”という環境をつくることができる。この教師のささやかな工夫が、教室の誰もが学びに向き合うきっかけになったり、子どもが“誰かと共にいる”という感覚の中で学ぶ経験の積み重ねになったりするのである。そしてこれらが聴き合う関係を生むための「②誰もひとりになっていない」という土台を支えるのである。

(4) “誰もひとりにしない”という教師のささやかな関わりが聴き合いを生んだ事例

5年A組社会科1班の「考えることが嫌い」と言うしおんちゃんと、論理的に考えることが好きなりゅう君(仮名)はどうにも噛み合わせのよくない2人だった。なかなか聴き合いの生まれにくい1班だったが、よい意味で相手を選ばず関わろうとするじゅん君(仮名)が3人でつながるきっかけになることを筆者は願っていた。

ある日の社会科の授業中、じゅん君が何かに気が付き、自分の手元の資料集を見せようとりゅう君に近づく。その立ち位置ではしおんちゃんからは2人の手元が見えなかった。課題とは関係のなさそうなページを見ていたしおんちゃんは、子ども同士のつながりからも学びからも離れていた。

その様子を見た担任教師は、“じゅん君、こっち(りゅう君としおんちゃんの間の位置)に来ると、しおんちゃんにも見えるよ”とひと言かける。じゅん君がしおんちゃんにも見える位置に移動すると、これまでボーっとしていたしおんちゃんが、ちらちらと2人の手元を見たり会話を聴いたりするようになった。そして、じゅん君と同じページをめくり、椅子から腰を上げて机の真ん中にある課題に関心を寄せはじめたのだった。(2024年6月11日)

この事例は、教師の“誰もひとりにしない”関わりによって、子どもが学びや子ども同士とつながるきっかけになり、聴き合う関係が生まれた出来事である。

学び合いの主役は子どもたちである。では、教師には何ができるのだろうか。5年A組の担任教師は、「グループでの学び合いが始まった時には、まず教室を俯瞰して見る。うまく学びに入れない子や、子ども同士のつながりから離れてしまっている子がいないか見ている。」と語っていた。

多くの教室では、グループ活動をまわり“モグラたたき”のような関わりをする教師の姿がある。授業前には予想もしなかった子どもの考えを関係のないことと決めつけ、自分の描いたシナリオ通りの考えに収まるよう助言して回る。勉強の苦手な子のもとに駆けつけ、一方的に個別の指導をしようとする。大声で助言を投げて回り、じっくり考えこむ子どもの思考を邪魔してしまう。このような、自分の計画した授業のまとめにもっていくための一方的な“モグラた

たき”のかかわりをする教室では、聴き合いは生まれない。

聴き合う関係の土台となる「②誰もひとりになっていない」を支えるのは、学びや子ども同士のつながりから疎外されている子どもがいないようにする、教師のささやかな関わりであると考え。本事例の中でも、担任教師が大きな声でヒントを言って回ったり、無理に考えを統一しようとしたりする“モグラたたき”のかかわりは一切行っていない。ただ、じっと子どもの姿を見つめる中で、学びからもつながりからも離れてしまっていたしおんちゃんを関心のまなざしで捉え、じゅんくんの立ち位置を変える一言をそっと投げかけた。その本当にちいさな教師のかかわりが、聴き合う関係を生むきっかけになったのである。

(5)子どもの育ちから見る“聴き合う関係”

としお君(仮名, 小学5年生)

5年A組に在籍するとしお君は、勉強が得意でプライドが高い子だった。自分のふりかえりが最高評価をもらえなかったときには、泣いて悔しがり、学びを放棄してしまった。(2024年6月3日)学び合いを始めた当初は、答えに困った子がとしお君の意見を聞きたいと集まる一方で、としお君自身はグループの子が想定外の質問や考えを表現した際に「は？なににいつてんの？」と強い口調で返し、関心を寄せる様子が見られなかった。(2024年5月17日)

だが、道徳の哲学対話「友だちってだれのこと？」の振り返りには、以下のような思いが書かれていた。

「僕にとって友だちは『気の合う、似ている人』…でも、自分と似ているところを探し出して、仲良くなれるかもしれない。」

車の絵と共に書いてあった振り返りから、自分と異なる考えを持つ他者に関心をむけて関わろうとする中でのとしお君の葛藤が見て取れた。(2024年6月4日)

毎日だれかと共に学ぶことを積み重ねていく中で、としお君の表情はどんどん柔らかくなっていった。これまで自分の意見を聞いているだけだっためいちゃん(仮名)が積極的に「わからない」と表現したり、ボーっとしているだけだったけん君(仮名)が自分の考えをはっきりと伝えてきたりすることが多くなっている中、としお君がそれをじっと見つめて待ち、相手になろうとする姿があった。(2024年6月17日)

としお君の育ちから、聴き合う関係の授業が学び以上の育ちをもたらすということが分かる。教師主導の授業や

「できる子」が優遇される教え合いの関係の中では、としお君は「気の合う子」にしか関心を寄せることはなかったかもしれない。だが、学びに前向きでなかった周りの子どもたちが“わからなさ”を大切にされながら育ていったことによって、としお君の学び方や関わり方が変化した。

「教えるーられる」という上下関係から脱却したとしお君と周りの子どもたちの学び合いでは、お互いがお互いの相手になろうとする関心のまなざしでつながっている。とし

お君の柔らかい表情からは、自分とは“似ていない”人を排除せず、異質な他者をあたたかく引き取りようとする姿勢が見て取れる。聴き合う関係でつながった教室では、教科書や指導案からは想定できない、生の子どもの声や姿から感じられる学び以上の育ちが生まれるのである。

ふうた君(仮名, 小学5年生)

ふうた君は、自分の考えを言葉にするのが得意ではなく考えるのがとてもゆっくりな子である。筆者が出会った当初は、目の前の資料や課題に関心を向けられない時間が長かった。ふりかえりを書く時間に「なにを書くの？」と聞かれ、筆者が「今ふうた君の心に残っていること、今日の授業でわからなかったこと、なんでもいいんだよ。」と返したが、真っ白な振り返りで終わってしまった。(2024年5月23日)

ふうた君のすてきな所はグループの誰かを絶対にひとりにしない所である。そう君(仮名)がうつぶせになっていたら絶対に放置せず優しく肩をつんつんし、としお君があげた時にはそっと教科書を差し伸べてあげる。誰もひとりにしないふうた君のかかわりはやがて自分にも帰ってくるようになっていった。自分のエンジンがかからない時でも担任教師がそっと肩をたたいてくれる。なかなか思いを表現できずにいる時は周りの子がじっと待ってくれる。そのうちに、ふうた君はきりっとした目で授業が始まるのを待っていたり、課題が配られるなり腰を浮かせて我先にと課題に取り組んだりするようになった。(2024年6月11日)ある日のふりかえりには、「ぼくがこれお(を)やるとしたら²、土づくりがなんでしないといけな¹いのかわからな¹い」と書いてあった。(2024年5月30日)

5年A組の子どもたちのふりかえりから

- ・ 自分で答えを見つけることができました。
- ・ 私は「…じゃない？」と考²えていた²けれど、Mちゃん³は意見が違いました。どっちが正解かわからなかったけれど、Tちゃんが³「…」と話してくれて…
- ・ ぼくが米農家だったら²、まず持っている土地を売って…
- ・ …今は機械で楽に思う人もいるけど、…ぼくは²あまり楽とは思えませんでした。…

聴き合う関係を土台とした授業では、教師が子どもの“わからなさ”をポジティブに聴き、子ども同士のあいだや自分自身で“わからない”を大切にできるようになる。誰もひとりにせず共に学ぶ授業の工夫によって、子ども同士でもお互いの学び方を尊重しながら共に学ぶ関係が広がっていく。

このような聴き合いを大切にした授業では、子ども一人ひとりの“自分はこう思う”が生まれる。教科書上の無機質な学びにとどまらず、下線2のように学びが子ども一人ひとりの内側の思いや声と結びついていく。時には下線3のように教室で共に学ぶ誰かとの学びが生まれ、これはお互いが関心のまなざしでつながり声を大切に聴かれ合う教

室でだけ生まれる振り返りである。

聴き合いを大切にしている5年A組では、教科書の定義ではなく自分たちで見つけ出した定義の方がわかりやすいと主張する子どもの姿があり、それぞれのこだわりが交わり合った痕跡がホワイトボードに残っている。聴き合う関係は自分自身の思いを大切に聴き、自己の学びを大切にできる子どもの姿をもたらすのだと考える。

5. まとめと今後の課題

これまで、筆者は自分の生き方に葛藤を抱く子どもとの出会いをきっかけに、子どもが自分の人生を生きるために学校にできることは一体何かを考えてきた。現代多くの教室で行われている一斉授業では、教師の話を一方的に聞かされ、大人や教科書など自分の外にある正解ばかり気にしてしまう子どもの姿がある。外にある正しさばかりに縛られ、自分の本当の声や思いを聴いてもらう経験をしていない子どもは、やがて“自分”と向き合うことを辞めてしまう。筆者は、子どもが自分の人生を生きる第一歩として、“聴き合う関係”を手掛かりに、自己の学びを大切にしている授業のあり方を考察した。

聴き合う関係とは、教師と子ども、子ども同士のあいだで内側の思いが大切にされ、他者や自分自身の声を引き出し、受け止め合う関係である。第2節では、(1)アクティブラーニング(2)「聞かれる権利」の2つの視点から、“聴く”という行為の持つ意味を検討した。多くの教室には、一斉授業の中で押し殺させてしまっている子どもの声や、一方的に意見を投げ合う“言い合い”の中でないがしろにされている子どもの思いがたくさんある。「子どものために」と授業に込めた“思い”が、いつの間にか“支配”に変わってしまわないために、まずは子どもの声を聴くことが必要なのである。子どもが本当の意味で学びの主人公になっている教室は、声が教師や子ども同士のあいだで大切に受け止められる“聴き合う関係”で支えられていると考える。

そこで第3、4節では、聴き合いを日々大切にする教室の子どもと教師の具体的な姿から、聴き合う関係に必要なものと、それによってもたらされるものを探ってきた。

聴き合う関係の土台となるのは、①“わからなさ”が大切にされていること②誰もひとりになっていないこと、の2つであると筆者は考える。“わからなさ”という子どもの内側の思いが大切にされるためには、誰も学びや人とのつながりから疎外されていないことが大切であり、この二つの土台は相互作用的に働いている。また①と②はそれぞれ、洗練された教材や机の並びといった目に見える仕掛けと、“教師の思い”というささやかな教師の関わりという仕掛けによって支えられている。

わからなさが大切にされる場を支えるのは、「わかりそうで、わからない」というモヤモヤを生む教材と、子どもの外にある「正しさ」を決して押し付けない教師の関わりである。子どもの“わからなさ”を大人の思考で決めつけず、ポジティブな学びのきっかけとして捉える教師の関わりは、

子ども同士にも広がっていく。「わからない」と少しでも嬉しそうに向き合う子どもたちは、自分と異なる考えを大切に聴いたり、お互いに引き取り合うことを通して自分の思いと向き合ったりすることができるようになっていく。

誰もひとりにならない学び合いを支えるのは、常に“誰かと共にある”という感覚の中で学ぶための机の並びや、“ひとつの物を見る”という仕掛け、そして学びやつながりから疎外されていない子がいないかそっと見つめて聴こうとする教師の関わりである。表面だけの活発なグループワークではなく、学びと静かに向き合ったりつぶやきを聴き合ったりする多様な学び方が保障されている環境では、子どもはお互いや自分の声をじっくり聴き合うことができる。

学び合いを積み重ねてきた頃の5年A組の子どもたちの中には、「考えることがたのしくなってきた」と語る子や、これまで関わりの少なかった自分とは似ていない子と素敵な表情で関わる姿が増えていた。無理に「話し合いをしよう」と声をかけていたら、しおんちゃん、りゅう君、じゅん君が自然と顔を寄せ合って資料を見る姿は見られなかっただろう。塾に行っている子だけが活躍できる授業で“教え合い”をしていたら、としお君が自分とは異質な他者を関心のまなざしで引き取り、肩を並べて考えようとはしなかったかもしれない。教師が一方的に“答え”を与え続けていたら、ふうた君がマスクを外して自らグループの友だちに「僕はね…」と語りかけることはなかっただろう。

このように、聴き合う関係を土台とした授業を日々重ねることで、子どもは学び以上に育っていく。そして、自分の思いや声を聴いてもらう経験をした子どもは、教科書や教師の言う“正解”ではなく、自分の内側に矢印を向けてじっくり考え、自己の学びを大切にできるようになるのである。筆者は、自己の学びを大切にできる授業に必要なのは、目の前の子どもの姿が出発点となる聴き合う関係だと考える。

本研究を通して、子どもが自己の学びを大切にできる授業のあり方を探ってきたが、教師が主導権を握る授業の“型”を抜け出すことが難しいという現状も見えてきた。情報化が進む中で、目の前で起こるグレーな出来事を白黒はつきりさせたデータで説明しなければならない社会の風潮や、教師が“子どもまんなか”という考えを持ちにくい状況など、幅広い要因が考えられる。これから筆者が教師として現場に身を置く中で、考え続けていく所存である。

主な参考・引用文献

- 宇佐美寛(2017)『議論を逃げるな—教育とは日本語—』,さくら社
福田雅章(2019)『子ども期の回復 子ども“ことば”をうばわない関係を求めて』,花伝社
大村はま(1996)『教えるということ』,筑摩書房
伊藤亜紗(2021)『利他とは何か』,集英社
鷲田清一(2006)『「待つ」ということ』,角川学芸出版
同上(2000)『「聴く」ことの力』,TBSブリタニカ
金森俊朗(2003)『いのちの教科書』,角川書店
佐藤学(2021)『学びの共同体の創造 探究と協同へ』,小学館