

## 困難を抱える子どもの学びへの参加を促す ICT 活用

### 教員インタビューによる一試論

柏木智子

立命館大学 k-tomoko@fc.ritsumei.ac.jp

**要約：**本研究は、ICTを活用することで、困難を抱える子どもの学びへの参加がどのように促されるのかを明らかにするものである。教員へのインタビュー調査から得られたデータを分析対象とする。調査結果から以下の知見が見出された。一つ目に、ICTを活用することで、困難を抱える子どもたちは、物的・心的準備を整えやすくなり、気後れせずに学習活動に参加できるようになっていた。二つ目に、授業中に内言としての弱い意思表示をしやすくなっていた。三つ目に、子どもたちの固定観念がアンラーニングされ、聞き合いを軸とする対話を通じてケアする関係が子ども間に醸成されつつあった。四つ目に、聞き合いを軸とする対話を通じて思考が深まり、困難を抱える子どもが徐々に明確に意思表示をなすようになりつつあった。五つ目に、学び方や力強い学習戦略を支える ICT 活用を通じて、公共的な言葉を用いての意思表示が促進されつつあった。

#### キーワード

ICT  
困難を抱える子ども  
学び  
参加  
ケア

### 1. 問題意識と本研究の目的

本研究は、ICTを活用することで、困難を抱える子どもの学びへの参加がどのように促されるのかを明らかにするものである。本研究で対象とする困難を抱える子どもは、社会経済的に低階層に位置する家庭の子どもをさす。2021年度より、子どもが1人1台の端末を使用する教育・学習活動が全国のほとんどの学校で実施されるようになった。その背景には、COVID-19の広がりの中で、困難を抱える子どもをはじめとして、すべての子どもの認知・社会情緒的スキル・心身の健康・幸福度の低下（UN2020等）、および困難を抱える子どもとそうではない子ども間のそれらにおける格差の拡大への懸念があった（三菱UFJリサーチ&コンサルティング2020、OECD2020等）。格差が拡大する要因として、困難を抱える子ども学習時間の顕著な減少があるとされ、これまで学校がそうした子どもの学びを保障していた点が改めて見直される契機にもなった。そのため、すべての子どもの学びを保障するためにGIGAスクール構想の実現が急がれ、ICT活用のための環境整備が急速に進められることとなった。

ただ、GIGAスクール構想はCOVID-19の広がりよりも前から計画されていたものである。COVID-19を契機にその実現が前倒しになったものの、ICT機器の導入はそもそも進められていたところであった。その理由として、「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく…略…資質・能力を一層確実に育成」（文部科学省2020）するためとされ

ており、ここでも取り残される傾向にある困難を抱える子どもに目を向けながら、ICT 活用を通じてのすべての子どもの学びの保障がめざされていたと考えられる。これらから、ICT 機器は、困難を抱える子どもを念頭に、すべての子どもの学びを保障するために導入されたと言える。

ただし、ICT 活用による学びの保障の在り方は、時期によって異なる。2020 年度当初の一斉休校中は、非対面のオンラインによる学習機会の保障が中心であった。一斉・個別を問わず、まずは教員と子どもが非対面のオンライン上でやりとりをしたり、教授-学習活動をしたりする方法が採られていた（末富 2022）。その後、学校が再開されると、各自治体や学校は非対面のオンライン活動を取り入れながらその時々状況に柔軟に対応しつつ保障を進めてきた。例えば、COVID-19 の影響が深刻な場合には、対面と非対面のオンラインを日によって切り替えて教授-学習活動を行ったり、対面授業を行いながらも子どもが自宅等でも学習活動に参加できるように、非対面のオンラインを併用するハイブリッド型の授業を取り入れたりしていた。その後、2021 年度に 1 人 1 台の端末が子どもに配布されると、そうした非対面のオンラインによる教育・学習機会の確保に加えて、教育・学習活動の中身の充実を目を向けるようになっていった。つまり、ICT をどう活用すれば、学習活動の内容や方法が変わり、子どもの資質・能力を高めうるのかという、学びの質の保障の在り様を問う方向へと推移していったと考えられる。これは、当初の導入計画に則ったものである。

上記を踏まえると、ICT 活用による学びの保障には、学びの機会の保障と、その中で資質・能力を高められる学びの質の保障の二種類があると言える。ここには、困難を抱える子どもに焦点をあてると、以下のような問題意識があると思われる。それは、かれらが教室の中で机に座って学習活動には見かけ上参加していても、そこで展開される活動についていけず、不安と恐れと諦めの中で過ごしてなかなか学びを得られず、実質的には参加できていなかったのではないかというものである。この点は、困難を抱える子どもたちが、学校や授業の中で周縁化される傾向にあり、疎外的な経験を強いられていたことを明らかにしたこれまでの研究から指摘されている（西田 2012、武井 2017）。子どもが学習活動から疎外される背景には、一律・一斉体制による同質化を促す学校文化があるとされる（荻谷 2009、武井 2017）。その中で、みなと同じように振る舞えない子どもたちは劣位に置かれる点が示されている。そして、学校がそうした子どもたちに必要不可欠な働きかけを怠ってきたと述べられている（西田 2012）。一方で、これらを解釈した柏木（2020）は、これまでも教員の多くは困難を抱える子どもに対してさまざまな働きかけを行ってきたとする。しかしながら、それら個々の教員の努力が同質化を促す日本の学校文化を変えるところまでに至らなかったことが課題の根本原因であると述べる。そして、同質的な学校文化からケアする学校文化へと変容を促す組織的な仕組みの必要性を指摘する。ケアする学校とは、子どもがありのままの自己を承認され、自身のニーズに応答される中で安心して学びに向かえる学校である。この点に鑑みると、ICT 活用による学びの保障として求められているのは、困難を抱える子どもが与えられた学習機会、つまり学習活動の中で安心して過ごして学びを得られるような、実質的な参加であると思われる。その中では、ICT 活用を通じて同質的な文化を変えられるのかどうか鍵になると考えられる。

そこで、本研究では、困難を抱える子どもの学びへの参加に焦点をあて、それが ICT 機器のどのような機能によってどのように促進されるのかを検討する。これまで ICT 活用の実践事例を紹介する著書は数多く刊行されているものの、困難を抱える子どもに着目し、学びへの参加について論じているものは菅見の限り見当たらない。また、佐藤（2020）や鈴木（2016）がデジタル・デバイドの問題を指摘しているところからも、ICT 活用においてはその作用について研究を重ね、これまで以上の格差が広がらないよう、あるいは格差を縮小できるよう、困難を抱える子どもがそれを用いてどのように学んでいるのかを示す研究の意義は大きいと思われる。ただ、あらかじめ本研

究の限界を示しておく、教員のインタビューを主に用いての実証となるため、子どもの学びへの参加が促されているのではないかと教員の認識に留まる結果の提示となるという点である。そのため、一試論として本論を展開する。それでも本研究の成果は、子どもの学びを保障する ICT 活用の方法についての示唆を示す点で、学校や授業の改善に資するものになりうると考えている。

## 2. 分析の視座

本節では、子どもの参加と社会参加に関する先行研究を読み解き、上記課題の達成に必要な示唆を得る。学びへの子どもの参加を考える上で、社会参加にも目を向ける理由は、子どもの学びは、子ども自身の資質・能力の向上のみならず、民主主義社会の形成にもつながるからである。民主主義社会の形成では、社会参加が重要な概念となっており、学びへの参加を通じて社会に参加する子どもをいかに育てていくのが学校に課せられた役割の一つでもあるからである。

子どもの参加に関する研究は、子どもの権利条約に示される意見表明権（ハート 2000、勝野・酒井 1999 等）や、学校運営における子どもの参加（平田 2007 等）を論じる中で主に蓄積されてきた。これらでは、子どもの参加を権利の一つとして位置付け、社会参加の一形態として重視する。他方、近年では、ソーシャル・キャピタルに関する研究が蓄積される中で、子どもの有する学校内外でのつながりが、子どもの学力や非認知能力、ウェルビーイングに影響を与える点が解明され、つながりを醸成するための子どもの学習活動等における参加が重視されるようになってきた（志水 2014、露口 2016・2017、柏木 2016 等）。これらでは、子どもの資質・能力を育成するための方法として、子どもの参加を価値付ける。両者ともに、子どもの参加を重視するところには変わりはないが、その意味付けについては異なる側面を有する。

ただ、それらは共通して、以下の二つの課題を指摘する。一つ目は、子どもの参加の質である。前者では、子どもの参加が大人のコントロール下にある抑圧的なものになっていないか、後者では、内向きで排他的なつながりになっていないかを問い、子どもの参加が子どもの意思を解放するものになっているのかどうかに留意する必要があることを指摘する。二つ目は、子どもの参加に社会経済的条件が影響を与え、それが将来の社会参加にも影響を及ぼす点である（上掲書、阿部 2008 等）。つまり、参加の程度に階層間格差が生じる課題である。社会経済的要因が人々の社会参加の程度における格差を生み出す点については、ソーシャル・キャピタル研究で知見が蓄積されている（パットナム 2013）。そして、参加の格差は民主主義社会の危機につながるとされる。これらは、上述した学びへの参加にもかかわる問題点と重なる。困難を抱える子どもが学びに実質的に参加できておらず、その背景に同質的な学校文化があるという問題点である。

これらの二つの課題に関連し、OECD（2016）によると、ほとんどの国で、現居住国生まれでない子どもは投票の意思が弱いとされる一方で、現居住国生まれでない若者の方が青年組織やクラブへの参加率が高い国もあるとされ、社会参加の形態によっては異なる見解を提示しうる点が指摘されている。前者は、投票という公的な意思表示に対して、後者が小規模な半公式・非公式場面での活動になる。諸外国では、多種多様なコミュニティの形成が見られ、人々は身近な関心に応じてそれらに参加することが報告されている（パットナム 2013）。また、猿渡（2015、2017）では、出身家庭および現在の社会経済的階層の高い成人ほどボランティア活動に参加する結果が示されるものの、同時に、経済的な豊かさは参加に直接的な影響を与えず、文化的豊かさが直接的な影響を与える点が解

明されている。そのため、貧困層が身近な文化的活動に参加して経験を重ね、そこから社会参加できるようにするなど、文化的再分配の必要性が提案される。

これらから、若者・成人の社会参加が必ずしも社会経済的要因に規定されるわけではなく、身近な参加の場の存在や自身の文化的豊かさによって一定程度規定されることが読み取れる。上記文献に基づくと、この場合の文化的豊かさとは、困難を抱える人々がその他の人々と同じような文化を身に付ければ参加をすることができるといった同化を意味するものではないし、同化をしなければ参加が躊躇されるような場でもない。身近な参加の場というのは、たとえば外国ルーツとされる人々が、言葉をはじめとする文化的相違をもちつつもそこにいられる、あるいはいたいと思える場と考えられる。また、文化的豊かさとは、参加のよさを認識し、その中で参加の意欲を高められる、参加のための豊かな経験と言い換えてもよいものと解釈できる。したがって、多様性に寛容な場において、参加の良さを認識し、その中で参加の意欲を高められるような経験を積み重ねることができれば、若者・成人の社会参加は促されるのではないかと考えられる。

これは、子どもの参加の質と格差に関する上記の二つの課題への回答にも連なる。つまり、子どもが多様性に寛容な場や集団の中で、自らの意思が解放される参加の良さを認識し、その中で参加の意欲を高められる経験を積むことが重要であり、それが将来の社会参加の契機になると考えられる。その経験は、上記で述べた学校参加といった学校運営での意思決定場面のみならず、学習活動の中でも積み重ねることが可能であり、後者の方が日々の学校生活の主要な場となる。学習活動の場面での参加というのは、前節で述べた子どもの学びへの参加と合致するものである。したがって、学習活動の中で子どもが学びに参加する経験を積み、それを通じて社会への参加が促されるという図式を導き出すことができる。

ただし、これまでの学校が困難を抱える子どもに疎外的な経験を強いていた点に鑑みると、そうした経験をなしうる学習活動にはなかなかかなりえていなかったことがうかがえる。その理由として、前節では、学校には同質性を求める文化がある点を述べた。ここからは、学校が多様性に寛容な場や集団ではなかったために、子どもが参加経験をしにくい状況にあったことが推察される。そのため、前節の言葉を用いると、まずは多様性に寛容なケアする関係の醸成が求められる。一方で、自らの意思の解放については、もう少し議論が必要となる。というのも、それは意思の表出にかかわり、言語の問題が発生するためである。

例えば、バーンステイン（1987=1985）は、階級によって家庭で主に使用される社会言語コードが異なり、それが学校における子どもの経験や学業達成、および学習参加という関係的資源の規定要因となる点を指摘し、中産階級の子どもの方が学校で成功しやすいと述べる。そして、その背景的要因として、保護者の文化的資源の多寡と質の違いが指摘されている（ブルデュー&パスロン 1970=1991、阿部 2014）。したがって、困難を抱える子どもは、自身の生まれと育ちの中で身に付けつつある、自身の歴史的文化的アイデンティティやイデオロギーを有する言語と、学校で使用され、学ぶ言語との間で葛藤を抱えていると言える。さらに、下記の指摘からも、言語はそれほど簡単に身に付けられるものではない点を読み取ることができる。

バフチンは、「ことばのジャンル」（1988）や「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」（1996）に関する議論を行っている。それらでは、言葉には、年代記、法律の条文から日常会話まで多種多様なヴァリエーション、つまりジャンルがあるとされる。そして、ジャンルの特質に応じたテーマ・構成・スタイルで発話（文章を含む）がなされる。その中でも、学校という場では、「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」（バフチン 1996）が、教員や教科書の言葉と、子どもの解釈する自分なりの言葉と対比される（植松 2021）。これらは単純に一对一で対比しうるものではないが、これらの言葉間には緊張関係や乖離がある点を理解する必要があるであろう。学習が進む

とともに、子どもは教員や教科書から発される権威的な言葉を自律的に内面化するものの、それは聞き手の自由な解釈を許さないために、子どもは最初のうちはその言葉通りに受け止め、理解しようとするので精一杯になるとされる。その上、「内的説得力のある言葉」は子どもの自己内・仲間内での言葉でもあるため、子どもが、学習内容をそれと結びつけた上で、公共的空間で一定程度的意思疎通をなす言葉（以下、公共的な言葉）として用いるに至るには、矢守・船木（2008）が言うように、教員等とのさらなる相互作用が必要になる。さらに、バフチンに影響を受けるジルー（1988=2014：132）は、生徒が内面化した主観的理解を、聞き手に向けて客体化する文章を書くためには、論理的思考の構成を促し、読者、主題、著者の複雑な関係を調べる力強い学習戦略が必要であると述べている。

これらから、権威的な言葉の支配する学校という場では、公共的な言葉に至るまでの言葉をなかなか表出しにくく、かつ、子どもが、特に困難を抱える子どもが公共的な言葉を表出できるようになるまでには、相当な時間と力量が必要となることがわかる。というのも、その過程では、多角的な論理的思考力や自身の状況を意識化して改善するメタ認知力などを活かして自身の解釈を構造化する作業が求められるからである。そのため、日頃から権威的な言葉になじんで解釈を行っている中産階級の子どもの方が、教員や教科書の言葉を理解しやすく、意思表示もしやすくなるのは想像に難くない。それゆえ、そうした子どもは、学習活動への参加も課題達成も成し遂げやすい状況となる。逆に言えば、困難を抱える子どもは、学習活動の中で自身の有する言葉をなかなか出せない上に、なじみの薄い言葉による学習活動をすぐには理解できず、たとえ多少の理解をしてもそれを内的説得力のある言葉に翻訳し、さらに公共的な言葉に近づけて話したり、文章にしたりするのが難しい「言葉の問題」を有しており、結局のところ学習活動ではいずれの言葉も表出できずに周縁化されやすい状態に置かれていると言える<sup>1)</sup>。

以上より、本研究では、言葉の問題と、場における関係性の問題に着目して、課題の解明にアプローチする。上記から見出されるリサーチクエスチョンは以下の通りである。

- R.Q.1 : ICT をどう活用することで言葉の問題をどのように乗り越えられるのか
- R.Q.1.1-1 : ICT をどう活用することで、何らかの言葉をどのように表出することができるようになるのか。
- R.Q.1.1-2 : ICT をどう活用することで、初期段階から発展して公共的な言葉を用いての意思表示をできるようになるのか。
- R.Q.2 : ICT をどう活用することでどのようにケアする関係を形成しうるのか。

### 3. 調査の概要

困難を抱える子どもの率が高い学校（就学援助率が 20% 程度）、あるいは過疎等の地域的困難を抱える学校を選定し、訪問調査とインタビュー調査を実施した。訪問調査では、授業観察を行った。インタビュー調査は、オンラインと対面を併用し、各学校の管理職や教職員が数名同席するグループインタビューを採用した。インタビュー時間は、それぞれ 1～2 時間程度である。

調査対象校は、小学校 3 校（C 市立 I 小学校：3 回訪問、E 市立 J 小学校：2 回訪問、F 市立 K 小学校：7 回訪問）、中学校 2 校（C 市立 L 中学校：1 回訪問、E 市立 M 中学校：1 回訪問）の計 5 校である。インタビュー対象者は、C 市立 I 小学校校長、C 市教育委員会担当課長・指導主事各 1 名、E 市立 J 小学校校長・教頭・担任教諭（6 年）各 1 名、F 市立 K 小学校校長・副校長・教頭各 1 名・担任教諭 10 名、C 市立 L 中学校校長・担任教諭・ICT 推進担当教諭各 1 名、E 市立 M 中学校校長・教頭・研究主任・情報教育担当教諭・

担任教諭各1名である。調査期間は、2021年12月～2022年10月である。授業観察をしたクラスの児童生徒数は、各30～35名であった。なお、インタビュー引用中の括弧（ ）内は筆者の補足である。

#### 4. 調査の結果

##### (1) 子どもの学習準備の状況

まず、ICT活用によって、子どもの学習準備にどのような変容が見られるのかについて述べる。学習に向かうための物的準備として、以下の点が語られている。

*I小学校校長：翻訳機能を使って、(外国籍の子どもの)忘れ物がかなり減ったと低学年の担任から聞きました。*

翻訳機能によって、外国ルーツの保護者や子どもが、学習のための物的準備をしやすくなった状況を読み取れる。外国ルーツの子ども向けに教員や母語支援者が学校の便り等の翻訳をしていたりするが、その量には限界がある。ICTを活用することで、外国ルーツの保護者や子ども自身が、いつでもどの書類・連絡事項でも翻訳できるようになる。それによって、保護者の子どもへのサポートが行き届くことと子ども自身が準備をしやすくなる両側面から、忘れ物が減るといふ目に見える成果が表れていると思われる。

次に、一人一台の端末の使用により、子どもにどのような変容が見られつつあるのかについて述べる。

*M中学校研究主任：家庭的な環境が厳しい子は、やっぱり学習に対しても苦手な子がどうしても多いので書くという作業にすごく抵抗があるというか、なかなかいろいろなことを書かないんですね。ただ、ICTを使ったワークシートとかだと書かなくても打てるので、そういう子たちは、文字を打ってならば意見が言える、言いやすいのかなと感ずるところはあります<sup>2)</sup>…略…外国ルーツの子がいるんですけども、なかなかやっぱり日本語が難しくて…略…ICTを使うと、打ち込めば書かなくても漢字が出てきたり…略…(タブレットを)お守り代わりに使っていて、漢字や計算で苦手だというところのハードルがすごく低くなったなどは感じます。*

*I小学校フィールドノート：先生「じゃあ、今日はGIGA端末使うよ」子ども「やった、～!」と喜んでいて。私が「どこがいいの?」と聞くと、「好きなように書ける」と答えた。(2022年5月31日)*

困難を抱える子どもが、書く作業に苦心している様子をうかがえる。特に、外国ルーツの子どもにとって、日本語を用いての意思表示は、できない自分をさらけ出す状況に自らを置くことを意味する。そのため、子どもは不安になったり、自信や自己アイデンティティを喪失したりする状況に陥るのではないかと思われる。タブレット(端末)が「お守り」と表現されているところから、困難を抱える子どもは、端末を使用すると書く作業での躓きを減らすことができ、不安をやわらげながら、安心した環境の中で学習を進めつつあると思われる。それは「好きなように書ける」と喜んでいて子どもの様子からも見て取れる。その中で、以下のような子どもの姿が見られるという。

M 中学校研究主任：何かを書くとか、何かを計算するというときに、「タブレットを使っていいよ」と言うとずっと進むというか。そこで「やらない」ではなくて、何か書こう、やろうとする姿が見えるなというのは授業中感じているところです…略…家庭的には厳しい子たちが多いんですけども、頑張ろうとする力は全体的に上がったかなと。

L 中学校担任教諭：思考を深めるっていう点について、そっちの方が ICT の効用が大きいかなと思うんですけど、今まで、ちよっともう難しい、もういいやってなってきた子が、やってみようとか、もうちよっと考えてみようとか、参加しようっていう気持ちを持ち始めた…略…みんなも考える、自分も考える、一緒に考えてみようっていうような生徒が増えたかなとは思います。

学習課題に対して「やらない」と諦めたり拒否したりするのではなく、「やろうとする」「頑張ろうとする」姿勢が生まれている点が教員の語りから推察される。また、子ども自身で、あるいは仲間とともに「もうちよっと考えてみよう」「参加しよう」というように、協働で思考を深めようとする粘り強さが見られつつある。

上記から、以下の点を読み取ることができる。子どもは、発話以前に、学習準備の段階で、用いる言語や書くという基本的作業に言葉の問題を抱えている。ICT 活用によって、その問題が改善され、物的・心的な学習準備を整えた上で、気後れせずに安心して学習活動に参加できるようになりつつあると言える。そうした子どもたちは、教員の視点からではあるが、課題に諦めずに取り組む意欲や粘り強さを高めつつあると捉えられていた。それは計算や漢字といった知識習得課題に限らず、子ども一人一人の思考や、「一緒に考えてみよう」というような協働による思考を深めようとする点でも同様である。

## (2) 子どもの意思の現れ

本節では、ICT 活用による学習活動の中で、どのように子どもの意思が現れるのかについて述べる。

J 小学校担任教諭：自分の意思を表現するときに、自分の意見を発表しにくい子とか、思っているけどなかなか表現しにくい子の場合ですけれども…略…あなたならばどう思いますかというので色を分けて表現しています…略…すると（色分けをした付箋を一斉表示する）画面でどれくらいの割合だとか、自分はこう思っているけどこの人はこう思っているんだとか、いろんな意見があるんだとかいうのがすぐ分かるし、自分の意見も言葉では言えないけど出せます。

画面上でのホワイトボード機能とデジタル付箋紙を使用することで、言葉だけではなく、色で自身の考えを表出しやすくなっている状況が見て取れる。紙でも可能ではあるが、画面の中で一斉表示することで短い時間で仲間の意見を把握し、共有することができる。そして、多様な他者の考えがあることを知る中で、「自分の意見も言葉では言えないけど出せる」と述べられている。また、このような ICT を通じての意思表示の特長について、以下のように語られている。

J 小学校教頭：ICT を使うことによって、もう一つ前の内言というか、まだ思考にならない卵みたいなのがどんどん出てくるんですね。例えば色にしてみる。例えば一言で言ってみる。全員が意思表示をしていることで、内言というか、思考の卵みたいなものがクラスに出てきているんですね。紙をこうやって机の上に置いてすると

いう授業はよくあったんですけども、ICTを使うことによって、自分の思考を、今思考にならないところなんだけれども、今ここにしておこうというふうに一応置いてみるという活動は自由にできるんですよね。(画面は)授業中は動いています。だから、色はどんどん動くんですね。結局、強く意思表示をするというわけではなくて、弱い意思表示というんですか、卵の状態がたくさん出てきているので…略…その子が固定的に見られるということがなくなってきたという感じはします。

これらからは、次の二点を読み取ることができる。第一に、ICT活用によって、子どもたちは内言を表出しやすくなっている点である。内言は思考の卵や弱い意思表示と結びつけて語られており、他者に明確に示される意思までには至らない思考の過程にあるもので「自分の思考を…一応置いてみる」と述べられている。確固とした考えでなくとも、途中段階のそれらを出しやすくし、かつ「授業中は動いています」というように、それらを変更してもよいと子どもが思える活動の中で、全員が意思表示できるようになったとされる。ここから、多様な表現方法を採用しやすいICTを活用することで、困難を抱える子どもが移ろいゆく内言を弱い意思として表出しやすくなったと推察される。

第二に、内言の表出によって、他者に対する固定的な見方をすることがなくなりつつある点である。画面の中の付箋の色の移り変わりは、一人の人間の中に多様な思考が混在し、移り変わる様相として子どもに示されることとなった。それゆえに、他者を一側面から切り取り、固定して見る見方が覆されたと考えられる。そうした子ども間では、以下のように「聞き合い」が生まれてきているという。

J 小学校教頭：(弱い意思表示の)途中で、その子たちが、何でそこをそう思ったのということが、互いに聞きやすいという状態が生まれてきている。…略…(〇〇先生のクラスは)教え合いとか学び合いというよりは、聞き合いとか尋ね合いなんですよ。

特に学力が厳しい子どもたちは、何で発表できないかという、言いたいことはあるし、思っているものはあるんだけど、結局言葉にならないというところがあると思うんですけども、子どもたちは、「じゃあ、これってこういうことなの？」とよく言うんですよ。…略…例えば「1足す1は2……、2……」「それ、2でいいですよ」と教師がいったら、もう答えは2といったようなものなんですけれども、子どもたちで「だから二つって言いたいのか？それとも違うことを言いたいのか？」と聞くと、「いや、そうじゃなくて」と言えるんですよ。

ここで、子どもたち同士のケアの関係ができているなというつもっています。そういうふうな関わり方をすると、私の気持ちも言えるんだという安心感を生んだりとか、その子も逆に、賢い子どもたちが言うとそれが答えみたいになるんですけども、厳しい子(も)「本当にそれでいいの？」と気軽に聞けるんですよ。苦手な子どもだったり、苦しい子どもだったり、学力上位の子どもたちのケアによってだんだん立ち上がっていく。その立ち上がっていった子どもたちが、逆に今度は学力上位の子供たちに「本当にそれでいいの？」とお尋ねをしていくことによって、学力上位の子供たちにも相乗効果でよいメンタリティーになる。

J 小学校フィールドノーツ：子どもたちが聞き合うときは、お互いに体を寄せ合い、全身の様子を見ながらやりとりをしている。対話の中で、友達が言う言葉を真似して言ったり、それを繰り返したり、その言葉を使って質問をしたりすることで、徐々に学習言語を使用する場面が増えていっている。



固定的な見方から離れ、移りゆく意見を認識した子どもたちが、「何でそこをそう思ったの」というように、現状での考えの根拠や要点を確かめたり、もう少し違う見解が見出されるのではないかと、相手の意志や意見をより掘り下げたりする他者との対話をしつつある様子がうかがえる。また、対話は、相手の様子を見ながら、身体性を伴いながらなされている。そして、そうした対話が子どもたちの聞き合いや尋ね合いとなり、「言葉にならない」困難を抱える子どもの考えを引き出す機会や場となっていると言える。また、その対話の中では、学習用語が使用されており、困難を抱える子どもが公共的な言葉で発話することも可能となりつつある様子が示されている。

このような関係性の中で、「気持ちを言えるんだという安心感を生んだり」といったように、他者にありのままの自分を受け入れてもらえる安心感が子どもたちの中で高まりつつある様相が述べられていた。また、そうした関係性は、「教師が言ったら、もう答えは2と言ったようなものなんですけれども」、「いや、そうじゃなくて」と言えたり、「本当にそれでいいの?」と気軽に聞けたりと述べられているように、教員と子どもの関係よりもよりフラットで思いを出しやすい可能性のあるものと想定されている。そして、それは、J小学校教頭によると、「子どもたち同士のケアの関係」と称されていた。

さらに、子どもたち同士のケアの関係の中で、困難を抱える子どもたちが「だんだん立ち上がっていく」、つまり、他者との対話を通じて自身の意思を徐々に持てるようになり、学習者として立ち現れつつある点が語られていた。一方で、学力のある子どもたちも、多様な他者との対話を通じて、より深く思考するようになる点が示唆されていた。

このように、教員に代わって子ども間で考えを伝え合う際の懸念事項として、回答や思考を仲間からコントロールされる点を指摘することができる。例えば、学力上位の教える側の子どもがよかれと思い伝えた内容を、教わる側の子どもが何も考えずにそのまま受け止める状況も起こりうる。それに対して、担任は以下のように語る。

*J小学校担任教諭：授業の在り方というか、その人の意見に対してどう思うのかとか、自分はこう思う、もしくは疑問を思うとかいうところを大事にはしているところです。対話とよく言われるんですけども、やっぱりどれだけ自分をさらけ出しているとか、聞いてもらうとかいうところでは、例えば全体もいいですけども、小グループで自分の意見をしっかりゆったりと聞いてもらうという時間をつくったり。それで、全体でも共有しようと。*

まず、自身の意見を持ったり、他者の意見に対する疑問を持ったりする姿勢、つまり自分の意思が大切にされている。これは、同調圧力を跳ね返し、多様性を認めるための重要な要素である。次に、自分をさらけ出すといったように、子どもがありのままの自分を出しつつ、お互いに認め合う対話を重視する授業づくりがなされている。そのために、聞き合える時間的余裕を作り出す工夫をしている。ICT活用が子どもの聞き合いを引き出す前提として、教員のこうした考えや働きかけがあると考えられる。

### (3) 思考の深まりと明確な意思表示

本節では、前節に加えて、ICT機器のこういった機能が子どもの思考を深め、文章としての意思表示をしやすくさせるのかについて見ていく。

*J小学校校長：(Jamboardで)一つの課題に対してたくさん付箋を書いていくと、友だちの付箋を見て、その子ってそんなことを考えているのかとか、同じ課題に対してそういうことを考えればいいのか、そういうことを書けばいいのかという学びがたくさんあって…略…学び方を学ぶことができます。*

K 小学校 2 年担当教諭：意欲の話なんですけども、学習で、あ、こんな勉強の仕方があるんだというのに気づいた子どもたちが、文字が書けないので、じゃあもう文字書けるように自分のノートで書いてみようとか、あと、休み時間にも気になったことを調べてみたりとか、その続きをしてみたいとか、学習の方法が ICT だとたくさん同じフォーマットで同じような事がたくさんできるので学習の仕方が分かって、それを自分の学習につなげていくことができたかなっていうふうには思います。

学習課題を提示されたときに、Jamboard等（クラウド型デジタルホワイトボード）での仲間の考えの共有を通じて、それを模倣しつつ、考え方を学びながら課題を遂行し、学び方を学ぶ点が語られていた。また、そうした子どもが、ICTを活用するとさまざまな学習ツールを用いて同じような学習を自分で繰り返す中で、学習の仕方を理解することが重ねて述べられていた。こうして学び方や学習の仕方を知った子どもたちは、次には文字を書けるように自分のノートで書いてみたり、休み時間に調べたりするなど、学ぶ意欲を高めつつある姿が記されていた。その上で、ICT活用により、根拠を示しながら他者に意見を伝えようとしてつつある子どもの様子が語られた。

K 小学校 5 年生 A 担当教諭：対話が…略…ICTによって活性化された…略…例えば、子どもが発表する時になかなか伝わりにくいようなものを紹介したい、その時にすぐに調べて画像を出して子どもたちに見せる…略…あるいは議論する際に、何かこう根拠となるデータをもっとしっかり持ちたいという時に、そこで情報を集めて議論にすぐに使うことができたりとか、そういう部分で意見交流にうまく活用できる場面があったなというふうに思いました。

対話や議論の際に、仲間にわかりやすく示したり、根拠を提示したりするための材料が ICT によって手に入りやすくなる状況が見て取れる。つまり、ICT を活用すると、論理的に思考し、読者、主題、著者の複雑な関係を調べる力強い学習戦略を実行しやすくなっている様子をうかがうことができる。他者の模倣を通じて学び方を学び、学習戦略を習得しつつある子どもたちは、以下のようなアドバイスとフィードバックを行うようになるという。

I 小学校校長：（オンライン上で表出した自身の意見に対してオンライン上で）感想やアドバイスも書かれることで、さらにそこが足りないのかとか、ここをもっと詳しく書かないと分からないのかとか、相手はそう受けとってしまうのだとか…略…数人の説明を聞くよりも自分の考えをより深めることはできる気はします…略…（ICT を使用すると）45 分間の中で圧倒的な数と量の意見が同時に入ってくるので…略…（紙に書くのが苦手な子どもも）打てばきれいに見せられるし。

K 小学校 6 年担当教諭：今まで作文が苦手だった子が、きちんと自分で文章を書いてついでにいうことができるようになったのは、一つ大きいと思います。それと、その作文を、ちょうどアプリケーションの中で添削みたいに、お互いに見合っけてコメント入れてこここうの方がいいよみたいな、6 年生の授業で推敲っていうのがあるので、それにドキュメントを使うと、この文章をこんな風にしたらいよいよとか、この文章、こっちの方がわかりやすいよっていうのをお互いに入れ合っけていけるんですよ。

K 小学校フィールドノーツ：端末を用いて口頭と書き込みの両方で会話をしている。（2022 年 6 月 9 日）

ICTを通じてのやりとりの中で、子ども同士のフィードバックやアドバイスが多発している状況を読み取れる。口頭でもやりとりをしながら、ICTを通じてのやりとりでは、フィードバックやアドバイスを端末内の記録として残せる。そのため、その後の例えば推敲の場面でそれを参考に用いて作業することが可能となっている。その中で、子どもが自身の不十分な点等を自己認識したり、理解したりすることができ、口頭での発話に加え、他者からの意見を踏まえて文章を書けるようになりつつあるようである。これまでもそうしたやりとりはできていたものの、ICT活用により、子ども同士の対話の量が増えることで思考が促され、公共的な言葉で文章構成をする力が身に付きつつあると考えられる。さらに、書く作業の苦手な子どもも、端末を用いてフィードバックやアドバイスをでき、対話に参加できつつある点については注目すべきであろう。

このように意思表示をできるようになりつつある子どもの日常がどのように変わりつつあるのかについて、以下の語りを取り上げる。

*M 中学校研究主任：生活ノートの日記についても、家庭環境が厳しい子は、ほぼほぼ自分の文字ではなくて、打ってきます。ヤングケアラーでもあり…略…手書きになると1行…略…打つとなると…略…昨日の日記は5行…略…この中で悩みを書いてきたりとかという子は増えているかなという気がします…略…家でむしゃくしゃしたことをだーっと書いてきて、「大変だったね」という一言でもあると、ほっとする…略…スクールカウンセラーとつなげることは結構多いです…略…担任以外でも相談はできるので…略…この子にちょっと話しかけてもらえませんかと頼んで、話してもらったりとかいうことはあります。*

困難を抱える子どもが、ICTを活用することによって、悩み事などの思いを教員に伝えやすくなっている。それに対して、教員は対話や他職種との連携の中でケアを行いつつあった。

## 5. 考察

本研究の課題は、困難を抱える子どもの学びへの参加が、ICTを活用することでどのように促進されるのかを明らかにすることであった。調査結果から、以下の点を見出すことができた。

第一に、ICTを活用することで、困難を抱える子どもたちは、次のように言葉を表出することができつつあった点である(R.Q.1.1-1)。一つ目に、翻訳や文字変換機能により、困難を抱える子どもは、物的・心的準備を整えやすくなり、気後れせずに学習活動に参加できるようになっていた。持ち物の準備や、書くという基本的作業の難しい子どもは、発話の前段階としての言葉の問題を有している。ICT活用によりそうした問題を軽減することで、子どもが安心して教室にいられるようになり、タイピング等の入力機能と変換機能によって、意思が現れやすくなる物的・心的環境を整えられたと考えられる。その中で、教員インタビューからではあるが、子どもは学びへの意欲や粘り強さを示しつつあった。

二つ目に、回答の一斉表示やクラウド型デジタルホワイトボード上でのデジタル付箋紙機能によって、すべての子どもが、特に困難を抱える子どもが授業中に内言としての弱い意思表示をしやすくなっていた。内言は、正しい文法構造に基づく「完全なことば」(ヴィゴツキー2001:289)としての書き言葉ではなく、省略があり、文法には則らず慣用句に満ちていて、「それを他人に聞こえるようにしたところで、語り手以外の誰にも理解することはできないだろう」(上掲書)とされるものである。通常、幼少期の外言が成長につれて内言に移行し、言葉を発さなくとも

思考できるようになることが発達とされているが、それを公共的な言葉で表現するまでには、第2 節で述べた力強い学習戦略が必要となる。そのため、ヴィゴツキー自身も、そうした状態に至るまでに外言と内言が循環する点を示唆している。

その上で、ジル（1988）は、ヴィゴツキーの内言、つまりまだ確固としていない弱い意思としての言葉としての声の現れが周縁化された子どものアイデンティティを承認し、学習活動を通して社会に参加していく契機になると述べる。この中で、ジルは、内言や弱い意志を声として表現しているが、同様の内容をさすものと考えられる。したがって、言葉の問題の克服には、まずは子どもがありのままの思い、つまり内言としての弱い意思を出せる場が重要であり、そのために多様なジャンルの言葉を用いることのできる仕組みが必要となると言える。

ICTを活用した授業では、まず、色等のさまざまな表現方法を採用しやすくなるために、子どもが内言を表しやすくなっていた点が見出された。次に、時間とともに表示されるデジタル付箋の色が変わるため、つまり、授業中の相互作用によって仲間の考えが移り変わっていく様が一斉に表示されるため、誰もが確固とした意思を表示しなくてもよい状態となり、困難を抱える子どもは、まだ明確になっていない弱い意思を出しやすくなっていたと考えられる。

第二に、ICT を活用することで、子どもたちの固定観念がアンラーニングされ、聞き合いを軸とする対話を通じてケアする関係が子ども間に醸成されつつあった点である(R.Q.2)。上記のデジタル付箋の色の移り変わりにより、他者の意思が移り変わる様子を見て、子どもたちは他者への固定的な見方をアンラーンしやすくなっていた。そして、偏見をもたずに、まずは聞き合うという子ども間の対話が促進されつつあった。相手への固定的な見方や偏見を持たずに聞くことはケアの始まりであり、ありのままの他者を承認するための行為となる(ギリガン 1982=1986)。

その上で、対話の中で互いのニーズに応え合うケアする関係を構築しつつあったと考えられる。聞き合いを軸とする対話は、内言としての弱い意思の表出に伴い、確固とした意見を明確に表現できなくともよく、かつそれらが他者との相互作用によって変わるし、それ自体が学びであると理解したために引き起こされた現象と考えられる。ギリガン(1982=1986)は、ケア論から学びについて論じる中で、「学びとは不断の人格の更新である」と述べ、ケアを介護やお世話といった福祉的な観点からではなく、子どもの学びや成長の観点から捉えようとする。つまり、子どもたちは、さまざまに提示される色を通じて多様な他者がおり、加えて、一人の人間の中にも多様な思考が存在し、知や思考や人間としての生が固定的なものではなく、他者との相互作用を通じて不断に更新されることを学びとして認識したと言える。そのために、対話の継続を試み、その対話の中で互いのニーズに応え合うことでケアする関係を構築しつつあったと考えられる。

困難を抱えていない子どものこうした学びは、困難を抱える子どもの周縁化の抑制につながる。具体的には、困難を抱えていない子どもが、困難を抱える子どもの「言葉にならない」思いや考えを聞こうとし、その中で、困難を抱える子どもが、ありのままを聞いてもらい、受け止めてもらえる安心感を高めつつある様相を教員が語っていた点に示される。ただし、それは一方向的なものではなく、困難を抱える子どもの問いかけから、そうではない子どもの思考の深まりが促されているため、双方向の聞き合いと学び合いになっている。ケアする関係は、一方向的なケアではなく、ケアの相互授受を基本とするものであり(ノディングス 1992=2007)、そうであるからこそ、多様性に寛容な場になりうると思われる。

他方で、その基盤として、子どもがありのままの自分を表出することを促し、その上でお互いの存在を承認し合い、相互のニーズに応じる対話とケアを重視する担任の学級・授業づくりがあった点に留意すべきであろう。ICT活用がケアする関係を促進しうるのは、ケアを重視する教員の学習観や社会観のもとで、そうした学級・授業づく

りがなされているためである。また、子どもたちが、身体性を伴う対話をしていた点が重要であり、ケアする関係の構築には、身体から伝えられる非言語情報を読み取ることも一方で重要になる。

第三に、聞き合いを軸とする対話を通じて思考が深まり、困難を抱える子どもが徐々に明確に意思表示をなすようになり、困難を抱えていない子どもが多様な意見との相互作用による思考を深めつつあった点である (R.Q.1.1-2)。聞き合いの中で、困難を抱える子どもの「言葉にならない」考えが引き出されて対話が続ける中で、問う相手の意思を受け取る形で、学習言語が使用されており、公共的な言葉での発話も可能になりつつあった。バフチン (1988) は、声と声が紡ぎ出す対話が人間の生そのものであり、終わりのない対話の中で思考が続くと述べる。困難を抱える子どもは、聞き合いを通じて、思考を深め、それを通じて徐々に明確な意思を表しつつあったと推察される。

第四に、学び方や力強い学習戦略を支える ICT 活用を通じて、公共的な言葉を用いての意思表示が促進されつつあった点である (R.Q.1.1-2)。回答の一斉表示や意思伝達機能により、まずは仲間の考えを模倣して学び方を理解し、次に論理的思考を構成して力強い学習戦略に則った学びを行い、さらに口頭と端末上での対話を通じて、公共的な言葉で意思表示する力を子どもたちが身に付けつつあったことがうかがわれる。ヴィゴツキー (2001 : 299-301) は、子どもができることからできないことへと模倣を通じて移行する可能性について論じ、子どもは共同の中では常に自分一人でやるよりも多くの問題を、困難な問題を解くことができると述べる。また、ジルー (2014 : 136) は、文章を書くということは、考え方を学ぶことを意味すると記す。ICT は、短時間での一斉表示機能により、模倣によって考え方を学ぶことを促しつつ、多方向的な意思伝達機能により、子ども間の対話の中で共同での課題遂行を促進し、公共的な言葉で意思表示をする力の習得に寄与しつつあったと考えられる。その中で、困難を抱える子どももフィードバックやアドバイスに参加できていた。困難を抱える子どもが、根拠をもって仲間とともに論理的思考や批判的思考を行いながら意思表示をすることは、日常生活レベルで経験されるような諸問題に敏感になり、批判的に自分の言葉で話す能力を高めていく状態を意味する。困難を抱える子どもがそうした力を身に付けることで社会を変える参加をすることが可能になる (柏木 2020)。ジルー (2014) は、変革的知識人としての教員は、このような学習経験において主体的な声を生徒に与える必要があると述べており、ICT はそのための授業づくりを行いやすくする道具であると言える。

最後に、対話を促す ICT 活用によって、子どもが困り事を教員に伝えやすくなり、教員がそれに応答していた点について述べたい。子どもの学びを保障する最終的な目的は、子どもの生を保障するところにある。それは単に資質や能力を伸ばして労働者として生きていけるようになる生活保障を意味するのではなく、他者と助け合いながら、互いの尊厳やウェルビーイングを保障できるようになる状態を意味する。その点に鑑みると、言葉の問題を克服しつつ、子どもが援助要求を出せるようになることは非常に重要である。それは、将来的には社会に必要な施策を訴える力にもつながる。子どもの学びへの参加はそのためにより必要であり、さらなる研究が望まれる。今後の課題は、学びにおける子どもの変容を子ども自身の発話や振り返りで示し、実態を解明することである。

## 註

- 1) ケアする社会を構想するならば、公共的な言葉が必要となる空間を減らし、どのような声でも受け止められる空間を増やすことが重要であるものの、言語を共有し、ある程度の意思疎通を図れるようにすることも一方で必要になる。
- 2) タイピング、ペンや指での書き込み、音声入力などさまざまな入力方法がある。

## 謝辞

本稿は以下の報告論文を修正したものである。柏木智子「ICT の活用による公正な教育活動の推進と学びの変容」国立教育政策研究所『公正で質の高い教育を目指した ICT 活用の促進条件に関する研究』（「高度情報技術の進展に応じた教育革新に関する研究」中間報告書 2）、2022 年、153-185 頁。

## 参考文献

阿部彩『子どもの貧困』岩波書店、2008 年。

阿部彩『子どもの貧困Ⅱ』岩波書店、2014 年。

バフチン、ミハイル（新谷敬三郎訳）『ことば対話テキスト』新時代社、1988 年。

バフチン、ミハイル（伊東一郎訳）『小説の言葉』平凡社、1996 年。

Bernstein, B (1978) *Class, Codes and Control, Volume3, Towards a theory of educational transmissions 2<sup>nd</sup> edition*, Routledge & Kegan Paul Ltd. (=萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明示図書、1985 年)

Bourdieu, P. & Passeron, J.K. *Reproduction: In Education, Society, and Culture*, Bervely Hills: Sage Publications,1970. (=宮島喬訳『再生産－教育・社会・文化』藤原書店、1991 年)

Gilligan, Carol. *In a Different Voice*, Harvard University Press, 1982 (=岩男寿美子監訳『もうひとつの声』川島書店、1986 年) .

Giroux, H.A. *Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment*, in *Educational Theory*, Vol.38, No.1, 1988, pp.61-75.

Giroux, H.A. *Teachers as Intellectuals*, Preager, 1988. (=渡部竜也訳『変革的知識人としての教師』春風社、2014 年)

ハート, R. (木下勇・田中治彦・南博文監修、IPA 日本支部訳)『子どもの参画』萌文社、2000 年。

平田淳『「学校協議会」の教育効果に関する研究』東信堂、2007 年。

苅谷剛彦『教育と平等』中央公論新社、2009 年。

柏木智子「子どもの「つながり」を醸成するカリキュラムマネジメント②」露口健司『「つながり」を深め子どもの成長を促す教育学』ミネルヴァ書房、2016 年。

柏木智子『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり』明石書店、2020 年。

勝野尚行・酒井博世（1999）『現代日本の教育と学校参加』法律文化社。

三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング『新型コロナウイルス感染症によって拡大する教育格差』、2020 年。

文部科学省「GIGA スクール構想の実現へ」2020 年。

(URL : [https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt\\_syoto01-000003278\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf))

西田芳正『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会、2012 年。

Noddings, N. *The challenge to Care in schools*, Teachers college, Columbia University, 1992 (=佐藤学訳「学校におけるケアの挑戦」ゆみる出版、2007 年) .

OECD (西村美由紀訳)『OECD 幸福度白書 3』明石書店、2016 年。

OECD『新型コロナウイルス感染症が子供に与える影響に対処する』、2020 年。

Putnam, R. (猪口孝訳)『流動化する民主主義』ミネルヴァ書房、2013 年。

猿渡荘「ボランティア活動への参加をもたらすもの」同志社大学社会学会『評論・社会科学』114、2015 年、35-51 頁。

猿渡荘「ボランティア参加の階層的基盤」『ソシオロジ』62 (1)、2017 年、41-59 頁。

- 佐藤学『第四次産業革命と教育の未来』岩波書店、2021年。
- 志水宏吉『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房、2014年。
- 齋藤純一『公共性』岩波書店、2000年。
- 末富芳『一斉休校—そのとき教育委員会・学校はどう動いたか』明石書店、2022年。
- 鈴木大裕『崩壊するアメリカの公教育』岩波書店、2016年。
- 武井哲郎『「開かれた学校」の功罪』明石書店、2017年。
- 露口健司『ソーシャル・キャピタルと教育』ミネルヴァ書房、2016年。
- 露口健司「学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感」『愛媛大学教育学部紀要』64号、2017年、171-198頁。
- 植松千喜「批判的教育学において教師が子どもの『声』を聴くということ」『異文化間教育』53号、2021年、125-142頁。
- United Nations, *The Sustainable Development Goals Report 2020*.
- ヴィゴツキー（柴田義松訳）『思考と言語 新訳版』新読書社、2001年。
- 矢守克也・船木信江「語り部活動における語り手と聞き手との対話的關係」『質的心理学研究』7号、2008年、60-77頁。