学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

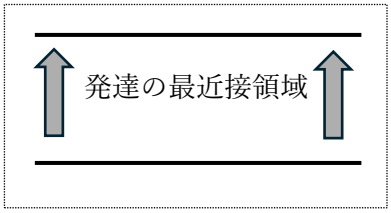
２０２４．５．１１
文責／ＪＵＮ

拙速な「ジャンプの学び」への警鐘！

１　「ジャンプの学び」とは

学びの深まりを目指す授業において、「ジャンプの課題」による「ジャンプの学び」が多くの学校で行われるようになった。

「ジャンプの課題」とは、教科書レベルの理解を基礎として挑戦するやや難度の高い課題のことである。『教室と学校の未来へ　―学びのイノベーション―』（小学館）において、佐藤学先生は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」について右のような図をもとに以下のように記しておられる。



「この図において下のラインは、子どもが独りで達成できるレベルを示し、上のラインは、子どもが他者（教師や仲間）の援助や道具の介助によって達成できるレベルを示している。子どもはすでにわかっていることやできることを学ぼうとはしない。つまり下のラインより下のレベルの事柄は学ぼうとしない。逆に、子どもは他者の援助や道具の介助によっても達成できないレベル、つまり上のラインより上の事柄も学ぼうとしない。すなわち、学びは発達の最近接領域において生じている。ここから次の二つのことが指摘できる。一つは、学びは独りでは成立しないことである。（中略）もう一つは、学びが最も効果的に実現するレベルは図の上のラインであることである。」

つまり、「ジャンプの学び」は、図に描かれた上下２本のうちの上のラインに近いレベルの課題で行う学びのことである。

これまで行われてきた実践に触れて感じることが三つある。一つは、子どもは易しいものより「ジャンプの課題」のような、すぐには分からないけれどなんだか分かりそうだ、分かるかもしれないというものに夢中になるということである。二つ目は、それまで学習に対する不安を抱えていた子どもも熱中したり、その教科の学習を得意としていた子どもより早く解けたりすることもあるということである。そして三つ目は、集中した表情で取り組み始めるのだが、授業の後半重苦しい雰囲気になることもあるということである。

こうした事実から、私は、「ジャンプの学び」の必要性と価値を確信するのだが、今後さらに広く、深く実践されていくだろうことを考えると、三つ目にあげたことについて冷静に見つめ考え直さなければならないと思っている。その原因は、一言で言えば、「拙速さ」にあると思うが、そのことについて、今、感じていることをここに記すことにする。

２　学びに不安を抱える子どもの立場に立つ

ある学校の研究会において行われた算数の授業は、まさに、子どもたちが「ジャンプの課題」に取り組むものであった。

授業終了後、その授業について考察する協議会が行われた。その学校の外部助言者として参加していたわけではなかった私は、その協議を聴かせてもらっていたのだが、どういうわけかコメントを述べることになってしまった。外部助言者として参加している場合は、映像や写真を使いながら、その授業における子どもの事実、学びの事実を取り上げて具体的に語るのだが、この時は、それだけの時間はなかったし、その準備もしていなかった。咄嗟に私が判断したのは、私が感じた最も大切だと思うことを端的に提示することだった。私が述べたこと、それは、「私が見つめていたのは、この学級で算数の学びに最も難しさを抱いているだろう子どもでした」である。

「ジャンプの学び」は、すべての子どもが提示された課題が解けるという結果に至らなくても、その課題への取り組みにおいて学習材に存在する知識・技能への深まりが生まれる、それこそ学んだということだ、そのように考えられている。そのことに異論はない。しかし、この学校がそうだったということではないが、だから全員解けなくてもよいと考えることには大きな違和感がある。大切なのは、一人ひとりの子どもがどのように考えたか、どういう学びをしていたのかという事実である。それを見ることなく、結果だけ見て全員解けなくても○人が解けていたからよいと言ってはならない。そこには、一人ひとりの子どもに対する責任も愛も存在しないということになるからである。

私は万全主義ではない。だから、すべての子どもがどこまで考えられたか、そこにどういう学びがあったかまで検証することは難しいとは分かっている。けれども、一人でも多くの子どもの学びの事実を見つめる、特に、その教科が苦手な子どもについて、「ジャンプの課題」に対してどうだったかと注目するのは当然ではないか、そう考える。

私は、昨年、『「学び合う学び」を生きる』（ぎょうせい）という書を上梓した。その書に「“まなざし”と“内省的実践”がつくる授業」というサブ・テーマをつけた。80 歳になろうというその時、私がどうしても伝えたかったのは“まなざし”だったからである。

皆さんは、学習の理解に時間のかかる子ども、落ち着きがなくトラブルを起こしがちな子ども、授業中ぼんやりすることが多く学習意欲が乏しいとみられがちな子ども、そういう子どものことをどのように見つめておられるだろうか、そういった子どもの学びや成長に心を砕いてもらっているだろうか。もしかしたら、心を傾けながらもそうなっているのは仕方のないこととして何もしないままになっていないだろうか。

もう一度言うが、私は万全主義ではない。一人の教師ができることには限界がある。だから、すべての子どものことを引き受け切ることができるわけはない、そう思っている。けれども、一人でも多く、自分のできるだけのことを、と心を砕き、どの子どものことにも、どうすればよいのだろうと悩み、こうしてみようとやってみる、それが教師であることの子どもに対する責任だと思っている。

そこに存在しなければならないのは、制度上、役割上の責務というより、教育なのだから、子どもに対する「愛」でなければならない。「一人ひとりが大切な存在」「それぞれがかけがえのない命」「一人ひとりに存在する可能性」、そういったことを感じる、そして、そこに困難があればその困難さで心

を砕き、悩む、もちろん、うれしいことが生まれたら感動したり涙を流したりする、そういう人間らしい面を持っている教師、私は、そこに子どもたちへの「愛」を感じる。私たち教師の“まなざし”は、すべての子どもに注がれていなければならない。しかも、教師の管理的なものではなく、子どもの側に心を置く、子どもの“内側からのまなざし”によってである。

「ジャンプの学び」を行うときにも、その“内側からのまなざし”が必要である。いや、すぐには解くことのできないほどのレベルに挑む「ジャンプの学び」だからこそ、その“まなざし”が、なんとしても必要なのだ。教師にその“まなざし”がないと、すべての子どもが取り組む「ジャンプの学び」にはならない。

「ジャンプの学び」は、深い学びに挑むため、学ぶ喜びや達成感を味わわせるため、子どもたちの発達を促進するための必須の学び方である。だからこそ、教師は、「最も学びの難しい子ども」に心を砕く“まなざし”を持たなければならない。すべての子どもに対する「愛」を抱かなければならない。それは、すべての子どもの「学びの事実」をみるということである。耳を澄まし、目を凝らして、心を砕くということである。

３　「聴き合うかかわり」は簡単には育たない

「ジャンプの学び」が「すべての子どもの学び」になるために欠くことのできないことがある。それは、子どもたちの「聴き合うかかわり」が育っているということである。

難度の高い課題に、学力の差を超えてすべての子どもが挑めるのは、独りで行う学びではないからである。本号の冒頭に掲げた「発達の最近接領域」の図と、佐藤学先生の述べておられることから分かるように、上のライン近くのレベルに挑めるのは、他者との学びだからである。それは、佐藤先生の言っておられる「協同的学び」であり、文科省が提唱している「協働的学び」であり、私が述べる「学び合う学び」である。

しかし、それは、グループやペアで学ばせればよいという形だけのことではない。

「ジャンプの課題」は、教科書レベルを超えるレベルのものである。だとすると、その課題に挑み始めた子どもたちは、その難しさに直面することになる。つまり、「分からない」「どう考えたらいいの？」「これ、どういう意味？」という戸惑い状態に子どもたちが陥るのだ。けれども、学びは、そういう戸惑いや困難に直面し、「こうしたらどうだろう」「こう考えたら何か分かるかもしれない」「ああ、だめだ。それなら、こうかもしれない」と、ああでもない、こうでもないと考えることによって姿を現す。大切なのは、正解という「結果」ではなく、そこに至る「過程」なのだ。

しかし、その大切な「過程」を、独りで行うようにされてしまったら、「発達の最近接領域」の下のラインから上のラインに向かうことはできない。それを可能にするのは、ヴィゴツキーの言うように「他者の援助」である。それをグループやペアの学びに当てはめれば、どういうことになるだろうか。

そのグループに、その教科の学習が苦手な子どもがいたとする。その子どもは「何が問われているのか」も分からず手をつけられずにいるかもしれない。当然その子どもには「他者の援助」が必要である。その「他者」とはグループの仲間なのだから、グループのみんな、あるいはだれかに「あのねぇ、問題のここ、どういうこと？」と尋ねて援助を求めることができなければならない。その言葉を本人が出せるには、援助を求められる仲間たちに、その「分からなさ」に快く応じる聴く耳がなけれ

ばならない。それが「聴き合うかかわり」である。

「聴き合う」とは、だれが何を言っているかが聴けるというだけではない。仲間の「分からなさ」や「困っていること」に、場合によっては「間違い」に対しても耳を傾け、相手の身になって考える、それが「聴き合うかかわり」なのだ。それができるということは、子どもたちの関係にケアの心が存在しているということである。お互いのことを、違いも、想定外も超えて尊重し合う心持ちが育っているということである。

「ジャンプの学び」を行う教師は、グループやペアにしているだけでよしとしていてはならない。グループやペアで子どもたちの対話が行われているというだけで済ませてもならない。大切なのは、「他者の援助」と言えるかかわりがあるかどうかを耳を澄まし目を凝らして見つめなければならない。教師がそこまで心を働かせて子どもの様子を観察しているかどうか、そこに「ジャンプの学び」成否のカギがある。

そこで考えなければならないのは、「援助的聴き方」ができる子どもはどうすれば生まれるのかである。はっきり言うと、それは、こういう方法をすればできるようになるといったマニュアルめいたものはないと考えなければならない。人間は機械ではない。特に、「聴く」ということは人間的な行為である。人間的な行為には心の持ち方であったり、感情であったりといった、方法だけでは生まれないものが影響する。

では、そういう人間的なものが生まれるために必要なものは何だろうか。それは子どもたちに対応する教師の人間的なものである。そうしたいという願いを抱き、熱く、子ども一人ひとりとのつながりを大切に、語り掛け、褒め、小さな進展を大切につくり上げていく人間的なかかわりである。もちろん、教師自身が、指示や説明する言葉の発信よりも、子どもの言葉に耳を傾け、子どもの援助に心を尽くしていくことも不可欠である。

「聴き合うかかわり」は、そういう日常的で、時間をかけた教師と子どもの実践によってしか生まれない。そして、その実践がない学級では「ジャンプの学び」は成立しないということを肝に銘じるべきである。

３　難しければよいというわけではない

拙速な「ジャンプの学び」の典型は、「聴き合うかかわり」への実践に心を砕くことなく、やたら「難しい課題づくり」ばかり考えることである。

「発達の最近接領域」についての佐藤先生の文章で、上のラインは、「子どもは他者の援助や道具の介助によっても達成できないレベル」と述べられている。ここがとても大切なところである。つまり、あまりにも高いレベルにしてしまうと「発達の最近接領域」を超えることになる、そういう状態に決してしてはならないのだ。

では、どのレベルが「上のライン」のレベルなのか、ということになる。

ヴィゴツキー著、柴田義松訳の『思考と言語』に、このことについて次のように記されている。

「子どもは共同のなかではつねに自分一人でやるよりも多くのことをすることができるということを述べた。だが、われわれはつぎのことをつけ足さなければならない。無限に多くのことではなく、かれの発達状態、かれの知的能力により厳密に決定される一定の範囲のみということを。」

大切なことは、「無限に多くのことではない」ということ、そして、「かれの発達状態、かれの知的能力により厳密に決定される一定の範囲のみ」ということである。これは、レベルが高ければ高いほどよいということではないということとともに、どの子どもに対しても、どの学級に対しても、ここが上のラインのレベルだと決定できるものではないということを言っているのだ。つまり、「ジャンプの課題」のレベルは、学級によって異なるということである。このことは非常に重要である。

そうすると、どのレベルが自分の学級の子どもたちに適切なのかを判断しなければならない。そのために必要なことは何なのか。それは、自分の学級の子どもたちの「発達状態」「知的能力」と書かれていること、平たく言えば、その学習材であれば、「どこまでは比較的らくに解け、どこで難しさを感じ、どこまでなら到達できる可能性があるか」、それが「みえる」ということである。それが「みえる」ためには、その授業時までの子どもたちの状況がみえていなければならない。

大切なことは、どう教えるかという教師の指導のあり方ではなく、単に、「ジャンプの課題」を探してくることでもなく、子どもの学びがみえるということなのだ。つまり、「みえていない」教師には、真正の「ジャンプの学び」はできないということになる。

私たちは、授業研究において、参観した授業について協議する際、教師の指導法ではなく、「どこで学びが生まれたか、どこで学びが滞ったか、どの子どもの、どういう考えやつまずきが魅力的だったか」といった「子どもの事実」を出し合うようにしている。それは、授業をした教師も、参観した教師も、「子どもの事実がみえる」教師になるためにそうしているのである。

本号のタイトルを「拙速な『学び合う学び』への警鐘」とした真意を分かっていただけただろうか。

もっとも大切にしなければならないのは、子どもたちである。

教師サイドで考える「よい授業」ではない。

子どものことをよくみないで、子どもに寄り添うことがなく、子どもの言葉に耳を澄まし子どもの表情に目を凝らすこともなく、子どもの「分からなさ」「間違い」に存在する宝物の価値も知らず、子どもの気づきの素晴らしさも受け取れず、学びを子どもの考えと結びながら進めようともせず、困難を抱える子どもの気持ちに寄り添うこともなく、「発達の最近接領域」の範囲も考えず、やたら難度が高ければよいと考えることがあってはならない。

学ぶのは子どもである。一人ひとりの子どもである。学級のすべての子どもである。

佐藤学先生は、子どもたちを「学びの主権者」に、「学びの主人公」にとおっしゃっている。

今の日本の学校では、そうなるための教師によるそれ相応のかかわりがなければ、子どもをそのようにはできない。

教師が何もしないで、子ども任せにして「主権者」や「主人公」にはなれないからである。

そうなるために欠くことができないことの最たるもの、それが、一人ひとりの子どもの事実に向ける“まなざし”である。だれひとりとして独りにしない“まなざし”である。

5月下旬発売の文科省教育課程課編集の『初等教育資料』6月号に、「学び合う教員組織をいかにつくるか」という石井順治の論考が掲載されます。6月8日実施の「6月例会」でご覧いただけるよう準備しています。