

「問い」についての断想 3

～「問い」との出会わせ方～

読みの課題は教師から示してもいいのかどうかと、現場の先生方からよく尋ねられる。その質問には、いつも、教師から出そうが子どもが見つげようがたいした違いはない、と答えることにしている。読みの深まりを保証するためには教師が示すべきだということも、主体的な読みを実現させるためには、子ども自身に見つけさせるべきであるということも、私には、いかにも狭く窮屈な考えで、的が外れているように思えてならない。

大事なことは、目の前の課題を、子どもたち一人一人が、自分の「課題」として、切実に受けとめられるかどうかなのだ。「課題」と「 」を付けたのは、目の前にある課題と一人の子どもが自分にとって切実な問題と意識した「課題」とを区別するためである。

読みの学習の第一次で、初発感想を書かせた後、「さらに読み深めていくための課題を見つけよう。」とはたらきかける授業がある。そこで書き出された課題が、子どもたちにとって切実に考えてみたい問題であるかどうか、なのである。「見つける」を目的にして見つけられた課題は、大抵見つけた子にとって、切実なものではない。(中には、その子自身がすでに答えを持っているものや、その文章からは考えようのない問題も出てくる。)「課題」や問いというものは、「見つける」ものではなく、「見つかる」ものなのである。達成できていない「課題」や未解決の問題は、多くのことを達成したり解決したりしてきた過程があってこそ、「見つかる」ものなのである。初発の感想を書いた程度のもので「見つかる」ものではない。

このことを、具体的な説明文教材の読みにおいて考えてみよう。

「ありの行列」(光村図書3年下)という説明文教材がある。ありの行列のできるわけを解き明かしたウイルソンという学者の研究を紹介した文章である。「はじめ」・「中」・「おわり」という文章構成の中において、筆者は、「はじめ」の段落の最終行で、ありの行列のできるわけを問う問題提起文を、次のように投げかけている。

夏になると、庭や公園のすみなどで、ありの行列を見かけることがあります。その行列は、ありの巣から、えさのある所まで、ずっとつづいています。ありは、ものがよく見えません。それなのに、なぜ、ありの行列のできるのでしょうか。(下線は川端。)

ありの行列のできる不思議さを読み手自身の「問題」として受けとめてもらうために、筆者は、まずありの行列についての読み手の共通経験を想起させながらも、ありはものがよく見えないという読み手の知らない情報を与えることで、読み手の驚きを呼び起こし、筆者の問題提起の先取りが生まれるように話題提示の仕方を工夫している。ウイルソンの解き明かしたありの行列のできる理由を、この文章を読む子どもたちにも、ともに考えながら読み進めてもらおうとして、「はじめ」の段落をこのように書いたのである。

「なぜ、ありの行列のできるのでしょうか。」と、いきなり問いかけるのと、このように

問いかけ方を工夫するのとでは、同じ問いでも、読み手の受け止め方は微妙に変わってくる。つまり、筆者が考えてほしい問いが読み手自身の問いになるには、この段落のように、読み手の内側でそれが生起してくるような文脈（過程）が必要なのである。この文脈によって、読み手は、単に筆者の投げかけている問いの内容を知るだけでなく、その前に書かれている経験的知識と未知の情報（ありはものがよく見えない）とのギャップからくる驚きの中で、筆者からの問いと出会うことになる。「私も、それを知りたかったんです！」と、筆者の問いかける問題を共感的に受けとめる過程があつて、はじめて読み手自身の問いが成立するのである。そのためには、この段落の問題提起文の前にある三つの文との出会いで起こる読み手の意識を、読み手自身にメタ認知させる必要がある。

<筆者から話しかけられた言葉に、自分からも返事をして話しかけよう。>

このようなはたらきかけで、「はじめ」の段落を構成する一文一文（筆者からの言葉）に、読み手からも語り返す「対話読み」をさせてみたことがある。そして、最後の一文（問題提起文）を読んだ時の、筆者の問いかけに対する自分の受けとめ方に気づかせ、それを交流させ合った。多くの子が、「ありの目がよく見えない」という情報とそれでも「行列ができる」ことへの驚きに触れ、その驚きが「行列のできる理由」を知りたくなつたと根拠であることを述べた。ここで、筆者の問いが読み手の問いに取って代わつたのである。

3年生の説明文学習では、要点指導が前面に出て、この段落の要点まとめをさせる授業をよく見る。4つの文で構成されたこの段落の要点として、次の段落につながるものとして、最後の一文を取り出す学習である。「中」を読み進めていく視点となる問題を、より端的で的確に把握するために、「それなのに」が省かれ、「なぜ、ありの行列ができるのか。」が、この段落で筆者の言いたいことの中核であることを押さえようとする。

しかし、これで、本当に筆者の言いたかったことを的確に捉えたことになるのだろうか。このような指導に決定的に欠けているのは、筆者の問いが読み手の問いになっていく過程への想像力である。共通経験としてのありの行列の目撃経験を想起した読み手は、ふつう後ろの蟻が前についていく行列のできるわけを「目で見ているから」と考える。筆者は、その考えを揺らすように、「ありはものがよく見えない」という情報を差し出すことで、「それなら、なぜ？」と、読み手に、「行列のできるわけ」についてのなぞ解きに、主体的に向き合わさせる場を仕掛けているのである。それだけでなく、筆者の仕掛けたこの文脈を手がかりに、謎に対する読み手なりの予測を持って読み進めることにもなるのである。

読み手の内側で生起する思考への自覚を促す場があつて、はじめて筆者の問いをわが問いと受けとめる状況が、読み手の中に生まれてくるのである。

「はじめ」の段落で、筆者が一番伝えたいことの要点をまとめるならば、「ありは、目がよく見えないのに、なぜ、行列がなのでしょう。」であろう。読み手の探究意欲を掻き立てる表現の工夫を無視した要点まとめの学習などいくらやってみても、読み手の探究とは無縁で何の意味もない。筆者の仕掛けた問題提起文との共感的な出会いこそが、主体的・探究的な読みの土台となるのである。

(2019、1、5 川端 建治)