

精読と雑談のあわい

カード式読書トークを通じて考える文学研究的教材開発

杉本裕代

精読のための準備作業

日本の英文学研究の場、ないしは、いわゆる英文学科といった場所で、語り継ぐべき、あるいは、語り継ぎたい教育方法とは何だろうか。その筆頭に挙がるのが、精読だということは、英文学と教育というテーマで世に送り出された様々な論考を引き合いにだすまでもないだろう。「文学テキストがもっとも高度な言語構造物であるがゆえに、それをを用いない言語教育はあり得ず、日本における英文学研究と英語教育とは本来有機的に関連しているべきものだ」という立場に現れているように、そこには学びのモメントや、いわゆる学習スキルが夥しく絡まり合いながら埋め込まれている(斎藤 31)。

一方で、それは、この精読という行為が、ある者にとっては(いや、おそらくは誰しもにとって)難解で、集中力も体力も必要とする行為であることもまた事実であり、全ての学生が自ら積極的にこれを行うとはいえない。多くの学生が精読の魅力に気がつく前に諦めてしまう。どうしたらいいのだろうか。ここまで書くと、これをお読みになっている稀有で賢明な読者は、この次に出てくるフレーズが「分かりやすく」であろうと予想して、ある種の苛立ちを感じるかもしれない。分かりやすい精読などは意味がない。確かにそれはそうだ。

しかし、ここで視点を変えて考えてみたい。そもそも精読とは、座って本を読む行為だけで成立しているのだろうか。あえて個人的な経験に立ち返って、本発表の問題提起をするならば、発表者の学生時代に、いわゆる「学びの転移」(transfer of learning)が起こったのは、精読の時間だけでなく、「雑談」の場であったように思う。授業の前後の時間、あるいは、指導教官との面談、あるいは教員同士のなかに紛れこんで耳を傾けた会話、先輩や同級生たちのおしゃべり、そうしたいわゆる「雑談」のなかで、いわゆる知識が頭の中でつながり、辞書の定義がずっしりと腑に落ちたり、小説で読み取った言説の構図を、実社会と重ね合わせるダイナミズムを片鱗ながら味わった。そして、雑談で得た知見が精読に役立ち、またその逆も起きた。

カード式読書トークとは

こうした個人的経験から、精読の準備作業となるようなアクティビティのために、雑談に着想のヒントを得て、本のフレーズを印刷してあるカードを作成した。本発表では、このカードを使用した授業実践を紹介・考察した。まず大切なのは、そもそも本を読む経験を教えることから始め、「読書する学生のすそ野を広げ」、読書する学生の数を増やし、「すそ野を広げること」で「全体のレベル向上」を目指すことだ(深谷 21)。そこで、学生が手に取りやすい形態として、ゲーム式を採用した。

カード式読書トークとは、課題となる英文学作品の原文から、フレーズやセンテンスを抽出し、10枚(10種類)1組のカードに仕立てて、学生1グループに1組ずつを配布する。1枚のカードには、印刷されているのは、授業の目的によって、単語だけ、フレーズだけ、文だけの場合とあるが、カードに文字が書かれている、ただそれだけの教材、いわば玩具である。Microsoft Word を使って、A4のコピー用紙を裁断して作ってもよいし、市販の名刺用カードを使うと丈夫なものができる。

実践例の表に示したように、授業では、グループごとに、たとえば、学生がトランプカードのように1枚ひくごとに、そのカードを見て話をするのだが、その展開方法として3種類の方法(A)その作品(予習範囲)のどこに登場したか、(B)その言葉が何を表しているのか、(C)映画版のどの場面でのどのように表現されていたか、を实践した。学生によっては、自分が引いたカードに記載されている語句が作品のどこに登場するのか全く分からない場合もある。その場合は、他のメンバーが助けてもよいし、あるいは、全くの想像でも構わないので、どんな場面でその言葉が使われているのかなどを推論しながら話す。つまり、カードによってある程度話題を規定されつつ、現象としては雑談をしていることになる。

このゲームで学生はどんな経験をしているのだろうか。村田和代は、雑談という言語行為(会話)の種類を考えるために、「目的遂行型(情報伝達型)」(transactional)と対比して、雑談の性質を「対人関係調整型」(relational)と考え、「雑談」の対極を「正談」と呼んだ。正談は、「情報伝達や問題解決を中心としたタスク遂行のための会話」だが、雑談は「対話の相手との関係性を構築、維持し、共感としてのラポール形成を行い、参与の場の空気を作ることを優先した」会話のことである(村田 42)。つまり、①目的のなさ、②関係性の不安定さが大きな特徴である。このゲームには、こうした2つの特徴と同じ側面がある。

言葉を頭の中で反芻する

学生の反応を紹介しておく、(A) では、学生たちは驚くべき集中力を発揮したが、その分、どこに書いてあるか宝探しゲームのようになり、会話自体は盛り上がらなかった。短いフレーズを数ページの中から探すのは、存外時間がかかり、予定時間を超過してしまった。(B) では、会話の流動性を高めようと司会役は特に決めなかったが、結果として、個人の力量に影響され、話の盛上りに班の差がでた。(C) 会話は、3種類のうち、もともと盛り上がっていた。映像をヒントに、言葉を手繰り寄せるようにして考えていた。

会話の盛り上がりとして (C) が顕著だったのは、視覚的補助が入ったことに加え、学生が集中する語句の分量が少なかったという点にも注目しておきたい。(B) や (C) は、限定されたフレーズだけに集中し、それを考えて発話するので、会話は常時あるというより、断続的に発生していた。学生たちは黙って考え込み、そして何かに気がつき、勢いよく話し始める。それに対して (A) は、集中はしていたが、ひたすら黙っていたし、文面を追ってばかりで、(B) (C) の学生が行う、宙を見上げながら考えるような姿勢は (A) では見られなかった。従って精読を行なっている時の動作に一番近い状態、つまり、悩みながらも、思考を深めていくプロセスは、(B) (C) の中で起きやすい。黙って読むという動作自体は、(A) が共通だが、ゲームの後にどのフレーズが好きか質問をしたところ、(A) の学生の多くは拒否反応を示し、コメントも少なかった。

これらを総合して考えると、目にする文字の分量を制限することで、返って思考を深める要因になることが推察される。精読では、ほんの数行で1コマの授業が終わってしまうことも珍しくない。それと同じで、最初から、少ない分量の文字列しか与えないことで、返って思考が深まる場合がある。

精読という複雑な作業を学生に伝えていく準備を行うためには、「作品をどう読むのか」という問いを、その内容について議論するだけでなく、動作や作業として検討することで、新しい視点を授業の場に持ち込むことができるのではないだろうか。そして、そのヒントは、常にすでに英文科という空間の中にある。

実践例

題材： Great Gatsby. Chapter 1

教材： paperback または Ch1 のコピー、Baz Luhrmann 版 映画(2013) DVD、日本語訳を各自で入手

授業： (1) 専門基礎科目「英語文化基礎ゼミナール」某私立大学文学部英文学科 25名程度

(2) 一般教養科目「文学で学ぶ英語」某私立大学工学・社会学・幼児教育系混合 15名

30分~40分程度の授業内アクティビティ [共通]グループ (1グループ 4人程度)

	A.日本語訳との比較型	B.いきなり体験型	C.映像体験と比較型
予習	日本語訳・原典どちらか(比較しつつ)でCh1を読了。	予習なし	日本語訳・原典どちらか(比較しつつ)でCh1を読了。
種類	Sentence & Phrase	Words	Sentence & Phrase / Words
進行	班ごとにカード1組 指示：順番にカードを引き、原点のどこにあるのか探してみよう。 カードを引いた人の役割： ・どんな場面か説明 ・自分が進行役となり、話を進める。 ⇒英語と訳文の印象の違い ⇒感想	班ごとにカード1組 指示：順番にカードを引き、その語から、Great Gatsby の作品 or Ch1 でどのように登場したか。 カードを引いた人の役割： ・どんな場面か説明 ・Gatsby/ Nick /Daisy /Tom 誰に関連する語か推測する ・どの場面か分からなくても、想像してみる	班ごとにカード1組 映画冒頭15分視聴 指示：順番にカードを引き、そのフレーズや文が、どのような映像で表現されていたか、を考えましょう。 (原典だけに登場して、映画にはない場面もある。) カードを引いた人の役割： ・司会進行

参考文献

斎藤兆史「文学研究と語学学習」『教室の英文学』日本英文学会(関東支部)編 研究社 2017年

深谷素子『本を読まない大学生と教室で本を読む——文学部、英文科での挑戦』神奈川新聞社、2019年

村田和代「雑談についての社会言語学的実証研究」『龍谷大学国際社会文化研究所紀要』第18号、龍谷大学国際社会文化研究所