

「精読」という素朴な読解授業についてのノート

—「精読」と授業目的の多階的構造—

砂川 裕一
群馬大学社会情報学部
(sunakawa@si.gunma-u.ac.jp)

はじめに

「精読」⁽¹⁾とは、端的に言ってしまえば、“文章をその行間に分け入り細部にわたって注意深く読むこと”である。母語であれ非母語であれ、個人的な資質の差異であれ学習水準の差異であれ、当該言語の運用力の水準の差異を念頭に置き、“行間”とか“細かい”とか“注意深い”という表現が意味する具体的な内実に解析的な目を向け、その上で“読む”という行為の過程や結果に何を期待するかに応じて、「精読」の実態は異なってくる。

言わずもがなのことであるが、“読みの深さ・広さ・緻密さ”の度合いに応じて、読み取りうる意味や喚起される表象世界は変化し、感受しうる伝達内容や再構成される言外の意味も変化する。これらの“読みの行為”⁽²⁾の過程や帰結の多様性や差異性や重層性が、再読という行為に意義が生じうる根拠でもあり、解釈的再構成や新たな意味・意義の発見を可能にし、朗読などを含めた言語芸術が成立しうる所以であり、“深さと広さと緻密さ”を伴って文章化された作品が時代を超えて読み継がれうる価値の基層に呼応してもいると考えられる。

では、言うところの“読みの深さ・広さ・緻密さ”を「精読」の授業目的に即してどのように規定することができるか⁽³⁾。本ノートでは、暫定的に以下のような三つの準位、すなわち、1) 言語形式の読み取りの準位における目的、2) 洞察体験の自覚化の準位における目的、3) 批判的再構成を企図できる準位における目的の三層に分かって、主として高等教育における学術的水準の「精読」の特徴に即していくつかの論点を確認しておきたいと思う。

「学術的水準の精読」とは言え、その特徴的な論点は文学作品を含めた文章一般の「精読」の場合とも通底する特質を備えているものと考えられ、また、日本語非母語話者の読解やその亜種、さらには記号のメディア一般における伝達の意味理解や解釈的再構成の構造把握の分析的理解にも資するものとする。敢て「学術的水準の精読」に焦点を当てて暫定的なノート・テイキングを試み、授業目的の多階的構造の輪郭を描いておきたいと考える所以である⁽⁴⁾。

1) 言語形式の読み取りの準位における目的

“読みの深さ・広さ・緻密さ”を目指す「精読」という読解作業の最も基底層の目的は、具体的な言語形式として表現されている「文章」ないし「談話」について、その意味を理解し、その理解された内容を批判的吟味の対象として措定することである。

ここには二つの位相を想定できる。第一の位相は、a) 語彙・構文・談話構造についての理解（少なくとも知識

としての把握)、b) 一語文も含めた文構造における指示的意味及び述定的意味の理解(少なくとも文構造の把握)、c) 文命題の意味内容とそれについての背景的知識との照合・比較・結合などによる談話としての脈絡と含意の理解(少なくとも語や文の接続構造の把握)によって、“言語形式としての記号的設えを意味として読み取ること”である。

第二言語教育(第二言語習得、非母語習得)において考察され議論されている「読解」や「リーディング」は、ほとんどもっぱらこの準位のこの位相において語られていると考えられる。しかし、筆者が考える「精読」は、第二言語習得(非母語習得)の初歩的段階から、この第一の位相を土台としてそれを包括する目的を想定している。母語媒介的な「精読」の場合においても、第一の位相を以下に述べる第二の位相が包括することはもちろん言うまでもないことである。

基底的な目的の第二の位相は、“テーマや主張に関わる基礎的な知識や既存の考え方などを学び、その知識や考え方を対象化し、批判的に吟味検討して相対化し、そしてその既存の知識や考え方の問題性や限界性を考えつつ新たな考えや知識の獲得を自覚的に追求すべき学術的な思考態度に向けて、まずはそのスタートラインに立つこと”である。要するに読み取った言語形式的な意味を“無批判に鵜呑みにしないことの自覚化”である。

視点を変えて言い換えれば、d) 既存イメージ・既存知識の対象化・自覚化、e) 先入観・固定観念の自覚化・相対化、f) 新たなイメージ・知識・考え方の自覚的な学習・創出への姿勢、以上の諸側面にわたる知的状態・思考状態の“複合的な流動化”として想定する。

実際の授業の中では、上記の a) ～f) の過程が上向的にリニアに進捗することもあれば、未完成のジグソーパズルのように学習成果や自覚化の度合いに遅速が生じつつ、しかし徐々に全体として目的達成への過程が進捗するような場合もありうる。それは、授業で提供する素材のあり方や提供の仕方に依存し、教員の授業の組み立て方にも、また学習者自身の学習ストラテジーにも依存する。非母語を媒介語として行われる場合には、言うまでもなく当の媒介語の運用力や、その運用力と提供される素材や授業時間、教授法との整合性も問われうる。

事例としての具体的授業の中から得られた体験的な感触と、毎回の授業の終了間際の10分ほどの時間で学生達に書いてもらう「一口コメント」(B6 サイズで自由記述)の記述内容、および学期末に15分から30分程度かけて書いてもらう授業全般についての記述式の評価コメント(A4 サイズで質問に答える形式)の内容、さらに成績評価のために提出させる学期末論文の記述形式や内容を読む限りでは、受講生の約30～40パーセント程度(例えば約70名の受講生のうち20～30名程度)の学生は、上記のような目的を自覚しつつも、多くの場合学生自身としては達成が不十分だと感じているように思われる。

しかし、学生自身の受け止め方がそうであっても、また、結果的な達成が確かに不十分であっても、同時に、学期始めから授業の回数を重ねていくにつれて学生自身が“授業の趣旨”を理解し始め、“読む”要領をつかみつつ自分の“読み取りの変化”に気付き始めると、その後は学生自身が自らアクセルを踏むようにより高度な準位の目的の達成へとドライブがかかる(もちろんいろいろな僥倖に恵まれて授業がうまくいった場合であるが……)。

2) 洞察体験の自覚化の準位における目的

“読みの深さ・広さ・緻密さ”を目指す「精読」という読解作業の第二層の目的は、a) 専門的な文献だけではなく極く身近な情報源・触発材料・情報検索手段の自覚化、そして、b) 「読み」の反復と深化による「ああ、

そうか!」という洞察体験の自覚化、さらに、c) 他者の考えの理解や把握の在り方の変化の対象化・自覚化、つまり、以上のような諸側面についての“自覚（気づき）を促すこと”に焦点を合わせた目的を想定する。もちろん、この目的に沿うような言語形式の諸側面・諸契機への拡張的配慮を促すことは言うまでもない。語彙の多義性や類義語の導入による含意の拡大と中核的な意味の確認、接続表現や文末表現の使い分けによって付与される微妙な意味の違いや陰影など、学習者の力量や素材の特徴などに応じて導入し自覚を促すことができる。

つまり、言語形式上の拡張的理解を促しつつ、a') “読みの深さ・広さ・緻密さ”を目指すための素材や手掛かりは、身近なところ、手に馴染んだ手ごろな素材の中にも多様に存在しうること、b') 身近な素材を手掛かりにし参考にして繰り返し読むことによって突然視界が開けるような「あっ、そういうことか!」という洞察の瞬間のインパクトのありように気づいてもらうこと、そして、c') 文章形式として表現されている事柄の背景や含意や、執筆者が言おうとして言い得ていないことや言おうとして言い損ねていることへの感受（気づき）を促すことである。

例えば授業の中では、a) = a') については、新聞の切り抜きや雑誌の切り抜き、折り込みチラシ、本や論文の一部、専門事典や百科事典の関連項目のコピーなど、また録画したテレビ番組その他の視聴覚資料などを資料として示し、それらの資料がどれほど身近かで触発的かについて“講義”を行うことも、また学生自身の発言や発表を促すこともできる。b) = b') については、授業の時間内に資料や文献を繰り返し読ませ（「読書の時間」と称して一定の時間を授業時間内にとり、各自集中して読ませる）、読みの反復と読み取りの深化に伴う理解内容の変化の感受を促す（場合によっては教員の側から想定ないし期待される変化それ自体を敢て先取りして指摘しながら学生の自覚を促す）ことを試みるわけである。c) = c') は a) = a'), b) = b') と連動しつつ、身近な資料の読みの反復・深化によって、“一読”ないしは“通読”したときは異なる意味の読み取りや表象の喚起が起こりうること、それが執筆者の言おうとしたこと（言おうとして言い得なかったことや言おうとして言い損ねたことも含めて）の解釈的再構成への手掛かりであること、その解釈的・再構成的な理解の在り方に読む人それぞれの固有の知識や経験や個性が介在してくることへの感受（気づき）を促すことになる。

このような教室作業の過程で、教員の考えや解釈の押し付けにならない学生自身の感受・自覚を促すためには、動機づけを伴った反復的な読みへの集中力をいかに触発できるかにかかるといえる。一口コメントを含めた経験的な実感としては、読んだ内容の確認を学生3〜6人程度のグループごとのディスカッションに委ね、教員は資料の論点の読み取り方についてのヒントを示唆的に述べることはあっても、読み取りの内容確認には極力介入しない、という在り方が効果的であるように思われる。

ちなみに、この種の授業でのポイントは、メインテキストは基本的に一種類で、同じテキストを何度も繰り返し読むことを重視する。a) = a') で扱う資料はあくまでもメインテキストを“深く・広く・緻密に読む”ための参考資料であって、一つの資料を“深く・広く・緻密に読む”ためには、様々な身近な資料を使って、自発的に“調べながら・考えながら・繰り返し読む”ことの必要性和重要性を自覚してもらうためのものである。

実際の授業では、今触れた“調べながら・考えながら・繰り返し読む”ことを予習として要求する。それを前提に（もちろん実際には読んでこない学生も少なからずいるが）、授業の中では、前回までの流れを確認し、その流れの中に当日の内容を位置づける“講義”をした上で、一定の時間（例えば、文庫本1ページ当たり1分30秒から2分程度で、持続時間は2分程度からせいぜい長くて10分程度）をとり、各自集中的に読む「読書の時間」をとる。その後グループに分かれて、内容確認のディスカッションを（時には様々な雑談も許容して）行い、各自の責任で内容の確認を行う。教員は内容のポイントを理解する上で関連する事柄や文章構成上の特徴などについて言及するに止め、以下に述べる第三の準位の目的を考慮する段階で、初めて教員なりの解釈なり他の解釈

の可能な選択肢なりを示唆的に述べることになる。

3) 批判的再構成を企図できる準位における目的

“読みの深さ・広さ・緻密さ”を目指す「精読」という読解作業の第三の層の目的は、a) “記憶すべき正しい知識”から“考えるための素材としての知識”へと「知識」（ないし学習内容）の位置づけが変化しうることを自覚すること、b) 異なる物事や異なる思考様式・感性様式・行動様式を許容できる思考の柔軟性や拡大された視野の在り方について自覚すること、さらに、c) 目の前の身近で多様な素材から“問題を感じし・背景を洞察し・課題を設定し・解決策を模索する”という知的な力量について、体験的な実感（深く広く緻密な読みの体感）を伴って自覚すること、以上のような“知的な力量”についての自覚を促すこととして想定する。

この準位での目的は、一言で言えば、「読みの行為」が切り開く「新たな世界」が在るということに、「読む」という作業を通して気づき、「知的な自己変容」の契機とすることである。学生達の中には、上記のような自己変容に自ら気づいたと感じる者も、自分は変わっていないと感じる者も出てくる。しかし、「同じ文章を繰り返し読むことを通じて新たに見えてくる世界」が在りうることに、学生自身が気づき、単なる言語形式上の意味理解の水準に止まらない、また単なる鵜呑みの理解ではない批判的かつ解釈的な再構成的理解の可能性に気づいてもらえれば、筆者なりに構想する「精読」の授業目的は達成されたと言えるのではないかと考える。

実際の授業を念頭に置いて考える時、非母語を媒介語とする場合は、学習者の媒介語の運用力に見合った工夫が必要であることは言うまでもないが、学習者が母語獲得に伴った一定の成長を遂げている場合には（このような言い方は極めてあいまいであるが、いわゆる年少者教育における母語保持の問題や学習言語の習得の問題や知的発達と言語発達の相関の問題などが「精読」の概念規定と関わることは否定できない）、この第三層の目的を組み込むことが可能であり必要でもあると考える。学習現場においては語彙理解や構文理解で手一杯ということが実態ではあっても、母語媒介的な成長の過程で、言語形式の“向こうに”再構成されうる“別の世界”が存在し得ることを感受する力量はついていると期待することは可能であるからである。「学術文献」を読む知的な水準（端的には大学生レベルの水準）においては第三層の目的は（現実に達成されうるかどうかはケースバイケースであるにしても）到達目標として位置づけることは必須であると言えよう。

さて、「精読」という「読みの作業」の授業目的を三つの層に分かって概観してきたが、上記のような多層的な目的をそれなりに達成するには、経験的には、1回90分の授業で、日本語非母語話者の上級以上の者や日本語母語話者を対象としておおよそ10～15回必要であるように思われる。言語形式に関する言及や確認などに比重をかける場合、比重の掛け方や授業方法にもよるが、さらに5～10回程度必要になるものと思われる。初級から中級レベルの学生でおおよそ20～30回（つまり、週1回ペースではほぼ1年）必要ではないか。同一教材を用いた言語教育部門とのチームが組めれば、時間的効率は相当に向上すると考えられる。

この種の授業実践活動から得られた経験的知見とそれに基づく理論的構想の妥当性を検証し、汎用的な理論化へとつなげていく作業はそれほど簡単ではないが、「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」という課題領域における必要な作業の一つであることについては自覚しているつもりである。

しかし、上述したような「精読」の重層的な目的を掲げながら、授業の効果をそのつど確認しつつ、学生の動機づけを後押ししながら、目的に即した「精読」の実感を学生自身につかんでもらい、さらにその実感を知的な

水準として定着させるためには、教員の（体力と気力の持続力を含めて）相応の工夫が必要であることは言うまでもなく、またその工夫に見合う学習環境と時間が必要でもある。

具体的な汎用的なシラバスを考案するまでにはまだしばらく時間を要すると思われるが、「読みの行為」としての「精読」の概念規定に、上述のような階層的な目的（それは教育目的でもあり、自己変容の段階を画する目的でもある）を組み込むことで、母語教育においても非母語教育においても、現状の諸問題の幾ばくかを克服していく新たな可能性を引き寄せる手掛かりになるのではないかと予期する。

注

(1) 「精読」の概念的な規定について正規に論ずる場合は、「多読」や「速読」、「熟読」や「味読」、あるいは「読解」や「リーディング」など、関連する諸概念との異同についても触れておく必要があるが、この「ノート」では端的に筆者なりに考える「精読」という“読みの行為”の含意と授業目的の多階的な構造について基礎的な考案を述べることにし、先行研究や関連諸概念との異同については、(正規には改めて論ずることにして) 論脈上の必要に応じて適宜触れるに留めておきたい。

(2) “読みの行為”といういい方はいわゆる“読解行為”に近い表現であるが、“読解”という表現がいわゆる外国語学習過程の学習方法の一つのあり方と受け止められる可能性が高く、本ノートの「精読」とは内容を異にしているという限りにおいて、また他に適当な表現が見つからないという限りにおいて、誤解ないし混乱を避けるためにとりあえず“読みの行為”という表現も場合に依りて混用することにしておきたい。

(3) 「精読」という素朴な授業手法は、近年では必ずしも評判は良くないのかもしれない。しかし、文章を厳密に読む力は、一般的な言語習得のみならず、思考力や社会的実践力の涵養にとっても重要な位置を有する。一般的によく言われるように、最近の傾向として人びとの文章読解力が低下してきているという指摘や、メールでのやりとりにおける言語的表現技法の変化、また近年“ブーム”現象を呈していると言われる“ケータイ小説”の文体や文章表現の在り方、言語的コミュニケーション形態の行為論的变化の兆しなど、「精読」とは対極に立つような方向性を示すと目される現象も見られる。本ノートは、それらの諸現象をも念頭に置いた上で、あえて「精読」の意義・機能の多階的構造に目を向けておきたいと考える。

(4) 本ノートへの動機づけの一端を表明することで、日本語日本事情教育や言語文化リテラシー教育との関連について補っておきたい。

筆者としては、日本事情教育、日本語教育、日本語日本事情教育、言語文化教育そして、リテラシー教育へと視界を拡充していく途上で、「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」という課題領域を意識するようになった。馴染まない表現ではあるが、このような課題構造の浮上は、従来の狭い意味での日本語教育ないしは言語教育の視野が日本事情論的に拡充されていく過程的な帰結の一つであると考えられる。より一般的には、母語の習得や自我の社会的発達の原理的・発生論的な過程構造を視界に取り込みつつ、言語的にも社会的にも文化的にも多様な流動性を加速させる現代社会に適合した新たな言語文化教育実践の在り方の理論化が要請されているということについての自覚が触発されたということである。

“実践の理論化＝理論的体系化”と“理論の実践化＝実践的適用”とは指向する方向性が異なるが、学的営為としては、双方向的かつ同時進行的（ないしは交互進行的）な実態を呈する。理論が実践を企画・組織し、実践が理論を定礎・再構成する。この理論と実践の相補性・相互規定性（細川英雄はこれを「理論と実践の往還」という魅力的なことばで表現するが、細川の考え方との異同については別に触れる機会を持ちたいと考える）を強調する文脈において、冒頭で述べた「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」という表現を用いる。

「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」を学的な課題として宣揚するのは、「言語教育」がもはや従来の領域に閉じることが許されない情況的課題を強いられつつあること、言い換えれば、「言語教育」が「言語運用力の育成強化」のみならず、「社会的行動力の育成強化」並びに「文化的理解力の育成強化」と事実上のコングロマリットを形成し、教育の現場にそのコングロマリットに対応するべく要請する（あえて言えば“強いる”）ような社会的変化が生じていること、しかし未だ、それらの複合的課題を課題として自覚的に定礎・提示できていないこと、この反省に基づくものである。「精読」という一見素朴な“読みの授業”に手掛かりを求め、「精読」の新たな概念規定を試みようとするのも、この包括的な課題意識の一端である。

—上述のような言い方をしたとき、多くの論者からは、言語教育における文法や語彙や発音教育あるいは教授法上の様々な工夫・素養を軽視し、自己啓発法やストラテジーなどの学習に関わる心理的側面や、さらには社会や文化や相互理解についての教育をもっぱら重視する方向へとシフトさせるものだと批判が寄せられることが予想される。

筆者としては、“日本事情論者”を自認し、“言語文化教育論の哲学的基礎づけ”を重視し、“言語・社会・文化の統括的記述的把握”という複合的に拡張された研究教育の必要性を主張するが、それはあくまでも流動化しグローバル化していく現代社会が負わされたニーズに即した言語教育の理論的実践的な拡充を念頭に置いてのことである。従来からの言語教育領域の理論的実践的な領域の複合的拡張を主張するものではあっても（そしてそれが、言語教育、日本語教育に過重な負担を強いるとしても）、従来からの言語教育の基軸（それを現代的ニーズに照らしてあえて“狭い”と表現しても、その基軸的な必要性・必須性）は揺るがないと考える。

言わずもがなの“付言”を重ねれば、例えば、質的研究の良質の部分を表層的に搾取しつつ個別的ケースの情緒的自己解釈にとどまる論考や、アクションリサーチなどにおける理論と実践の相補性への鋭い視線を表層的に搾取しつつ個別的ケースの一般的再構成が恣意的水準に止まる論考などに対して、自己批判的吟味検討と関連諸領域との連携の深化や、それらの成果の批判的継承へのアプローチを設えたいとの思いもある。あえて付言して、あり得る批判をまずは防遏しておきたい。—