

学びとしての読書をどのように促すか
—「自分で考えること」に重きをおいた授業の試み—*

畔津 憲司[†]

北九州市立大学経済学部

2024年3月

要旨

若年者の読書離れが指摘されて久しく、近年では書籍以外の様々な情報媒体による若年者の学びも進展しているとされる。高等教育機関である大学においては、現在においても学びの主軸の一つは読書としているであろう。本稿では学びのための読書の意義を学生との対話や授業実践の中で再検討し、アクティブ・ラーニングを通じた主体的な学びを促すためには、研究者である大学教員が学生とどのような読書を共にすればよいのかを検討する。

キーワード：アクティブ・ラーニング、高等教育、読書

* 本稿は『専門書を読もう・読んだ（仮）』との趣旨企画に賛同した、多くの方々との情報共有と意見交換により刺激を受けて執筆された。このような興味深い話題を提供して頂いた皆様に感謝を記したい。また本稿を執筆する上で、2022年度から2023年度の執筆までに北九州市立大学経済学部において、私が担当した2年次から4年次のゼミ生から、本稿執筆における授業実践の場や様々なコメントを頂いた。合わせて感謝の意を記したい。

[†] Email: azetsu@kitakyu-u.ac.jp

1. 読書推奨に対する一抹の不安

たびたび少人数の演習形式の授業、いわゆるゼミにおいて、学生たちに「最近、教科書以外で、どんな本を読みましたか」と問う。学生の学修状況を把握するための統計調査を実施しているつもりはなく、また多読推奨の説教をするための布石を打つつもりもない。大学生たちに、自身の主体的な学修の進捗を定期的に振り返ってもらおうとの意図である。期待する学生の内的な反応は、「そういえば、最近、本を読んでいないな」との気づきと、それをきっかけとして本を読み、自身の学修を深めようという行動変容である。主体的な学修は強制するものではないため、きっかけの1つになればよいとの考えによる。

ところが、この問いに対する反応として「自分は本を読む必要性があるとは考えていないので読んでいない」という反論ともいえる回答が数年前から増えてきたという実感があるのである。学生は自身の意見を正直に話してくれており、決して反論しているという認識はないように思える。この問いを学生たちに投げかけはじめた、これより10年ほど前には、学生たちの反応として「必要であることはわかっているのだがなかなか読書が手につかない」といった反省的な回答が目立ち、読書の意義を問う反論は稀であった。加齢とともに私の学生に対する姿勢や問い方が変化したのだろうか（説教じみて鼻につくようになったのか）。少なくとも、その問いに対する学生の返答から、学生たちに読書を通じた学修を促す壁は大きくなっているように感じている。

現在においても、多くの人文・社会科学系学部には所属する大学教員は、本を読むことが唯一の学びの手段でないにしても、主要な学びの手段と考えているであろうし、読書を推奨しているであろう。これはそれぞれ教員自身が、論文や専門書を含む「本」を読むことで、学術的関心を喚起され、知識や技能を獲得してきたからであろう。したがって、学業を本分とする大学生に、本を読むことを期待することは、自然なことに思える。そもそも、私自身、本を読むことが好きである。これまで読書を通じた体験が多くある。少年期に『ロビンソン・クルーソー』で冒険心を刺激され仲間たちと冒険に出かけたし、『サムエルソン経済学』で経済学への関心を刺激され、その後の学修の原点になった。読書の履歴書を記すとしたらとてもリッチなものになりそうである。このよう

な読書体験は特異なものではなく、読書を薦める多くの人々に共通するものであろう。このような体験をした者が、現在、大学生ら若年者と相対している。

2000年以降、とりわけ近年、情報化社会の進展によってアクセスできる情報量は飛躍的に高まり、情報の媒体やコンテンツは多様化した。その恩恵は私も多大に受けているところである。『ロビンソン・クルーソー』はゲーム『マイクラフト』やYouTubeのサバイバル実況動画へ、『サムエルソン経済学』は著名実業家によるビジネス談話の切り抜き動画に移り変わっていたとしても何ら不思議ではない。少なくとも我々を取り巻く情報環境の変化は大きく、歴史的な文化的変容といってもよいであろう。

これらのことを鑑みた時、デジタルネイティブ、Z世代と呼ばれる近年の若年者にとっての読書は、年経た者とは異なるものになっていることに注意を払う必要があるのではないだろうか。「最近の若者は本を読まない。私の時代にはよく読んだものだ。貴方たちも本を読み学びなさい」と伝えるのは、いささか盲目的なような気がする。若年者に対して、これまでと同じように学びの手段として、読書を推奨することは正しいことであろうか。またこれまでと同じ方法の授業を実施することは適切なのであろうか。一抹の不安を感じ、読書を通じた教育のあり方を再検討する必要があると考えている。我々は、果たして学生たちに対して、なぜ読書をすべきなのか、どのように読書すべきなのかを伝えきれているのであろうか。

2. 読書をめぐっての大学生との対話

このような不安を抱え「本を読むこと」や「本から学ぶこと」に関して、学生たちと対話するようになった。これは学生たちに、私が考える読書の意義を説得する、学生の意見を論破するというよりも、学生たちと対話することそのものが目的である。まずは、学生に対して「最近、教科書以外で、どんな本を読みましたか」、「ここで本とは、自身が本と認識しているものであり、電子書籍や雑誌などを含めても結構です」と問うと、「最近本を読んでいない」と回答する学生は全体の8割から9割である。それらの学生に「本を読んでいな

いのはなぜですか」と問うと以下のような学生の意見が返ってくる¹。それらに対する私の返答やその際における私の考えも挙げる。

(1) 本を読むことは趣味の1つではないか。漫画、ゲーム、音楽、アニメ、SNS といったといった多様なコンテンツがある中で、本を選ぶ気になれない。

趣味としての読書を押しつける気はない。強いて助言するならば、本以外の漫画、ゲーム、音楽、アニメ、SNS などがそれぞれ魅力的なコンテンツであるように、本もまた魅力的なコンテンツである。魅力的なコンテンツを幅広く楽しんではどうだろうか。私は濃淡あるが幅広く楽しんでいる。

余暇の楽しみ方としての読書もあるが、学びのための読書もある。学びのための読書は、自身に問いかけたり、推論したりと、深く考えながら読む必要があるので、決して楽な時間の過ごし方ではないかもしれない。同様に、本以外のコンテンツ、例えば漫画であったとしても、思索しながら読むことは、少なくともリラックスして受動的に読むとは異なる。様々なコンテンツからの学ぶという視点で本を再評価してみてもはどうだろうか。

(2) 本も含めて文章から情報を得るのは時間も労力もかかる。一方 YouTube などで知識を得るのに有用な解説動画といったコンテンツがある。動画のほうが、時間や労力も節約できる。

たしかに YouTube の動画は学びの手段として重要であると考えている。私も急ぎ必要であった、魚の捌き方やテント・タープの張り方などについて、少なくとも実践的な知識や技術は、本といった文章よりも動画での学びによるものである。それは文字情報よりも視覚情報のほうが有用であったからであろう。しかし、学びの内容によっては視覚情報が文字情報より有用であるとは限らな

¹ この対話は 2022 年度から 2023 年度の執筆までに北九州市立大学経済学部において私が担当した 2 年次から 4 年次のそれぞれの対象としたゼミで行われたものである。本書執筆の企画を打診されてから記録をはじめた。

い。また文章を読む速度は動画を視聴する速度よりも速いし、必要な情報を探すにしても、動画をスキップして視聴するよりも文章から探すほうが速いこともある。また解説動画の中には、動画作成者が情報を集約しわかりやすく解説しているものもあるが、それは本も同様に豊富なコンテンツがある。必要に応じて使い分けてはどうだろうか。

注意しなければならないと私が考えているのは、解説動画の場合（一方向授業も同様であるが）、情報を受動的に受信してしまいがちであるということである。本を読むのと同じ学びを得るには、解説動画の場合であっても、逐次、動画を止め、深く考えながら能動的に情報を受信する必要がある。

(3) 本を読む必要があると考えているが、本を読むのに慣れておらず、本を読むことに抵抗があるため、授業などの課題でなければ自発的に本を読む気になれない。

読書に慣れた人にとっては、本を読むことと SNS の記事や漫画などを読むことは、それほど違いがないかもしれない。古くは「活字中毒」という言葉があったが本質は「スマホ中毒」と相違ないかもしれない。大学生は、小中学生の国語の教科書や試験問題を見て、難しいと感じることはないであろう（逆に深いと感じることがあるかもしれない）。これは、何年もかけて学習してきた結果である。背伸びをした文章を読み続けることで、本を読むことの垣根は低くなっていくし、理解する力も高まっていく。大学生に読むことが推奨されている本は、大学生の学力水準以上の書籍であり、場合によっては専門知識を要する。謙虚になって、自分の水準にあった本を選ぶことも大事かもしれない。

学びのために本を読むことは楽ではないので、抵抗があることも、自発的に本を読む気になれないのも理解できる。本によっては、事前知識が多く必要であったり、論理が複雑であったりする。その本から得られると期待される学びへの強い関心がなければ、本を読む気にはなれないのは当然とえる。大学の授業では、教員が学生の関心を高める工夫をしたり、発問したり、発問に対する回答を義務づけたりして、本を読むことを促している。ただし、教員が不在の

場合、関心をもつのは自身であり、関心に基づき自身に対して発問するのも自身である。本を読むことの起点は関心であり、本来的に自発的行為である。

(4) 本を購入する金銭的負担が大きく、読む時間もあまりないので、読んでいない。知りたいことがあればインターネットを通じて無料で知ることができるので困っていない。

「Google 先生」と呼ばれるように、わからないことがあればインターネット等で即座に調べることができる。私は、授業中に十分なノートをとると同時に、是非、スマホや PC を活用して欲しいと思っている。ただし懸念点が 2 つある。1 つは、よく指摘されているように、情報の信頼性についてである。本も同様の懸念があるが、インターネット上の情報はその多さと、発信インセンティブ（例えば成果報酬型広告、ステルス・マーケティングなど）の多様性から、信頼性を見極めるのが難しい。完全な対処法はないが、少なくとも情報の発信元、及びその発信インセンティブに注意を払うことは必須である。

もう 1 つは検索についてである。自身の問いに対する適切な情報を見つけるには、適切な検索ワードが必要である。できれば複数の検索ワードで、情報を絞るべきであろう。ところが自身の問いが明確でなく、また類似の問いと差別化できていない場合、情報は得られにくい。多くの場合、このことに気付かずに、一問一答として調べている学生が散見される。自身の発問が適切であるか、それを調べるにあたってのキーワードは何かを知るには、相応の事前の学修と深い検討が必要である。

(5) 本を読むのは、金銭的にも非金銭的にも負担が大きいので、せつかく読むならば良い本を選びたいが、どの本を読むのがよいのかがわからない。また読むと何が得られるか、成果が不明瞭である。

経済学者ゲイリー・ベッカーの人的資本理論の考え方に基づけば、本を読み学修することは経済学的には投資とみなせるかもしれない。金銭・非金銭費用

を負担して本を読むことで、それによって得られた知識や技能に対する見返りが将来得られる。それが将来の賃金増や幸福の増加かもしれない。その意味で、コスト・パフォーマンス（コスパ）あるいはタイム・パフォーマンス（タイパ）への意識は、本を読むことのインセンティブを高めるために有益かもしれない。ただし、そのためには、本を読むことのパフォーマンス（成果）をある程度、明確にすべきである。何のためにその本を読むのか。自身の関心、獲得したい知識、自身の問いが明確であればあるほど、良い本を探すときの指針となる。また他者からの本の推奨も受けやすくなる。

本を読むことから得られる見返りの多寡は不確実であろうし、見返りを得るタイミングは長期間経た後かもしれない。人間はこのように不確実性が高く、長期間経た後の報酬について、過剰に価値を低く見積もり、合理的な量の投資を行うことができない傾向があることが専門家の間で広く知られている。本を読むことの金銭・非金銭的な見返りを実証的に推計することは極めて困難であるが、例えば、経済学がビジネス環境への洞察を与えているという側面を考えると、経済に関する知識や技術が記された本に学ぶことの見返りは大きいと推論できないだろうか。

量的な推計が難しい状況で、過度にパフォーマンスに拘ることが学びを阻害することもある。喜多川泰著の小説『賢者の書』²の中で、少年サイドは「最高の賢者」になるための旅の中で出会った、賢者アクトから以下のような教えを受ける。

行動の結果として我々が手に入れるものは、成功でもなければ、失敗でもない。我々が手にするものは、一枚の絵を完成させるために必要不可欠な、パズルのひとピースに過ぎない。（中略）行動の結果返ってきたものをよく見て、どうやってこれを使うのかを考えることだ。手にしたピースが例えば期待していたものと違ったり、今の自分には耐えられそうにもないほど辛い

² 2014年度宮崎県立都城泉ヶ丘高等学校附属中学校の入学選抜試験において取り上げられている題材である。

ものに思えたとしても、それは人生における失敗ではない。かけがえのないパズルのひとピースを手に入れるという、大事な経験だったのだ。完成した絵を見れば、そのことに気がつくはずだ。どうしてもそれが必要だったということに。

喜多川泰著『賢者の書』より抜粋

以上が、私と学生との読書に関する対話である。学生が私の返答や考えに対して、どのように考えるかを真に知ることは対話を続けたとしても、立場の違いや時間の制約上、難しいと考えている。しかし、この対話により幾つか気づきを得ることができたと考えている。近年の学生にとって、第1に情報媒体としての本の権威（情報の信頼性など）は高くないこと、少なくとも優先順位は低いこと、第2に本の質についての視点が希薄であること、第3に本からの学び方が明確に意識できていないことである。総合すると学生が本を読むことのメリットが曖昧であると感じていることに繋がっている。

3. 学びとしての読書とは

第1の「情報媒体としての本の権威（情報の信頼性など）」が高くないことについては止むを得ないと考えている。そもそも自由な情報媒体及びその量とその信頼性の関係はトレードオフであろう。これにより、情報の発信元の信頼性チェック重要性は高まっている。どのような仕組みで情報発信元の信頼性を推測するかに関する教育の重要性は増している。第2の「本の質についての視点が希薄であること」、第3の「本からの学び方が明確に意識できていないこと」の2点については、十分な検討が必要である。

大倉幸宏著の『100年前から見た21世紀の日本—大正人からのメッセージ』における第4章3節「もっと本をよむべし」に目を通すとあたかも現代の言説かのように100年前の日本において読書不足に対する嘆き、読書の意義とその推奨が説かれていたことがわかる。その中で本の質について「詩歌」や「小説」を読むことに関して、否定的な言説が紹介されている。現代では「詩歌」や「小

説」にとどまらず、「ライトノベル」、「ライン小説」、「WEB 記事」といった様々な情報コンテンツがあり、本の質についての言説はますます多様化している。このように価値観が多様になっている中で、質の良い本とはどのようなものなのかという視点を持ちにくくなってきているであろう。

ショウペン・ハウエルは著書『読書について他 2 編』の中で、「読書とは思索の代用品に過ぎない。読書は他人に思索誘導の務めをゆだねる」、「読書とは他人にもものを考えてもらうことである」と読書からの学びに警笛をならしている。その理由は「本を読む我々は、他人の考えた過程を反復的にたどるにすぎない」、「それは習字の練習をする生徒が、先生の鉛筆書きの線をペンでたどるようなものである」から、読書は「自分で考える」行為とは別の行為であるということである。

大学教育において本から学ぶことの重要な側面は「自分で考える」ことを学ぶことであり、そのために他者が考えた過程を理解し、「自分で考える」練習をすることではないだろうか。その意味で良い本とは「自分で考える」ことのきっかけを与える本や、著者の考えた過程が学ぶに足りる模範的な本であると考える。「自分で考える」ことに資する情報コンテンツであれば本に限定する必要はない。ただ古典、論文、専門書は、著者や先人達の考えた過程が示され、それが多くの人々による評価に耐え残存しているため、一定の評価を与えてもよいと考える。とりわけ情報化の進展により、意図的なフェイク情報が拡散される状況において、システム的な情報の信頼性の担保は意識する必要がある。本がそのシステム的な情報の信頼性の担保を維持する限りにおいて、本は学ぶための重要なコンテンツといえる。

大学院に入って間もない頃、英文で書かれた経済学の専門書を読みすすめるために、何冊も他の専門書を参照したり、数学の学習が必要であったりした。その内容の解釈についての仮説を立て、読み進める上でその解釈の仮説に矛盾が生じたら、再度、戻っての繰り返しであった。理解に努めている本から離れている時間のほうが長かったかもしれない。たびたび 1 ページを理解するために 2 週間かかることもあった。恩師より「読み進めた本の量よりも、考えた時間のほうが自身の財産である」と励まされたのを思い出す。

本に学ぶとは、その本において著者から発信される情報を理解する以上に、「自分で考える」ことを学ぶのであることを、学生に理解してもらいたい。それは短期間に達成できることはないし、楽なものではない。そのために、本の内容をどのように読み進めていけばよいのかは、ある程度の教員のガイドラインがあってもよいであろう。私は、大学の授業は、教員が学生に楽ではない「自分で考える」ことを促し、その方法を助言する場であると考えている。ゆえに授業料を支払い、若い希少な時間とエフォートを支払うに値すると伝えたい。

以下では、このような考えの下に、学生に本を読む手法を学ぶことを通じて、自分で考える力を向上させることを意図した授業の試みを紹介する。

4. 授業の概要と指定書籍

実践例として取り上げるのは、私が所属する北九州市立大学経済学部で2023年度1学期（セメスター制）に開講された、1コマ90分、全15回の授業で構成される「基礎演習」という科目である。この科目は、北九州市立大学経済学部の2年生を対象とした必修・演習科目（ゼミ）である。担当する教員は本学部に所属する複数の教員であり、学生は原則として無作為に各教員が担当するクラスに割り当てられる。学生はクラスを選択することはできない。1クラス当たりの受講者数は20名程度である。

「基礎演習」は、学生たちが2年次以降、経済学の専門科目を学修するにあたって、ロジカル・シンキングやアカデミック・ライティングの能力を養成することを目的としている。またこの授業には、読書の楽しさを知り、学ぶ習慣を身につけて欲しいという本学経済学部教員の想いも込められている。これらの目的のために、各教員はそれぞれ1冊の書籍を指定し、その書籍を学生と輪読することを基本とした授業運営を行う。授業の進め方は各担当教員に委ねられている。なお「基礎演習」の受講者は、入門的な経済学の科目の履修は終えているが、専門的な科目の履修は済んでいないことから、指定する教科書は過度に専門的にならないようにすることが、担当教員間の暗黙の了解事項である。

私が担当する「基礎演習」では、教科書として、久米巧一著の『働くことを思考する—労働経済学による問題解決のアプローチ』を指定した（以降、『働くことを思考する』と表記する）。この書籍は経済学の中でも労働に関連するテーマを研究領域とする労働経済学の教科書として執筆されている。この書籍を指定した理由は、私自身の専門領域が労働経済学であるということもあるが、『働くことを思考する』が、以下のようなねらいと特徴をもち、「基礎演習」の目的と合致したからである³。

「本書では、労働に関するさまざまな課題に対する関心を喚起するために、テーマ別の章立てとして、各章は、問題提起・観察事実に始まり、経済学的な分析を紹介し、その政策的示唆や今後の展望を議論するという構成としました。それぞれのテーマに関する労働経済学の成果を学び、その思考枠組みをいったんインストールすることを企図としています。また、章末に示された演習問題は、知識や理解を問うのではなく、あなたならどう考えるかという正解のない問いとしました。」『働くことを思考する』から抜粋。

この書籍は、はしがき、目次、索引を除き 249 ページあり、15 の章から構成されており、各章において学生にとって関心が高いであろう「働くこと」に関する幅広いテーマが取り上げられている。授業スケジュールの関係により授業で輪読したのは、第 1 章から第 11 章までである（**図表 1**）。見ての通り、働くことに関連し、学生が 1 度は聞いたことがあると考えられる様々なテーマが取り上げられている。いずれの章も、数式は用いられておらず、経済主体の合理的選択理論の基礎、競争市場における価格決定のメカニズム、限界生産性や代替・補完といった経済学の入門的な素養があれば読み進められるようになっている。また各章のおわりには、2 つから 3 つの演習問題があり、各章の読解確認や授業中の議論に使用することができる。

³ 2022 年度は教科書として、ジョン・マクミラン著の『市場を創る バザールからネット取引まで』を指定した。この書籍は、経済学が、現実の社会経済をどれくらい理解できるようになったかということ、様々な時代、様々な国の事例を用いて解説している。取り上げられているテーマが多様であることが共通点である。

この授業は必修科目であることから、学生らは単位取得に対して強く動機づけられており、制度上、5回を超えて欠席することはできない。また2年次1学期の唯一の少人数必修専門科目であるため、本学部における組織教育上の学修指導窓口ともなっている。畔津クラスにおいては、無断の欠席や遅刻が連続した場合、個人面談による学修指導を実施し、改善を求めるようにした。当該期間に学修指導を実施したのは1件であり、その後、改善が認められた。毎回の授業の出席率は平均すると9割程度であり、これは通常授業と比較すると極めて高いといえる。成績評価は、普段の授業への取り組み50%、最終レポート50%である（詳細は後述する）。結果として、受講者数20名全員が単位を取得した。

<資料1 挿入>

5. 授業の進め方と学生の準備

本稿で紹介する授業実践は、学生がそれぞれテキストに対して問いを発しながら熟読するためのフレームワークの工夫と動機付けに重点を置いている。毎回の授業では、原則として指定教科書の1章分を学習する（資料1）。まずあらかじめ定めた発表担当者がレジюмеを用いて発表を行う。次に教員が発表された教科書に関する質問を行い、発表者の応答があり、場合によっては発表者以外の受講者にも応答を求める。これは発表者及び受講者全員の理解を確認するためである。また教員で重要と判断した場合、補足説明などを行う。その後、章末の演習問題などを利用して、ディスカッションを行う。以上が基本的な授業の流れである。このような授業の流れは、少人数の演習科目（ゼミ）のオーソドックスな授業形式でもあり、近年、大学教育において推進されるアクティブ・ラーニングの一つの形態である反転学習でもある。

学生たちにはこの「基礎演習」の受講方法として、幾つかの「ルール」を課している。以下では、これらのルールと共に、授業の進め方の詳細を説明する。

ルール 1. 2 人 1 組のペアに対して教科書の発表割当を行います。報告担当者以外もテキストを熟読しておくこと。報告担当者以外でもテキストについて発言を求めます。

学生に対して、自発的な事前学習、すなわち毎回の授業前に教科書を熟読することを求めるためには、何らかの工夫が必要であることはいまでもない。学生に対して事前に教科書の熟読を促すためのポピュラーな方法の 1 つは、発表を課すことである（さらに発表がない場合、あるいは不十分な場合にペナルティを課す等を併用することである）。しかしそのような場合において、たびたび起きる問題は、学生たちが自身の発表担当箇所以外については、事前に読んでこない、熟読してこないことである。私自身、学生時代に輪読した教科書を閉じて、小口（本を開いたときに外側にくる部分）をみると、発表を担当した箇所は黒ずんでいるが、そうでない箇所を白く、まるでバーコードのようである。

この問題の対策としては、なるべく毎回の授業で多くの学生が発表の担当者になることである。そのため、まず第 1 の方法として、毎回の授業で取り扱う章を、節ごとに分割し、授業 1 回（1 章）当たりに必要な報告回数を増やすことである。図表 1 の通り、各章は 5 つから 9 つの節で構成されている。よって、授業で扱った 1 章から 11 章を、全部で 45 回分の発表単位に分割した。例えば図表 1 の第 1 章は図表 2 のように節ごとに発表単位を分割した。第 1 章は 6 節あるが内容を鑑みて 5 回の発表単位に分割した。発表単位 1 当たりの教科書ページ数は数ページ程度である。ただし発表準備のためには、前後の文脈の理解が必要となる。

さらに第 2 の方法として、1 回の発表担当者数を複数人にすることである。発表担当者を複数人にすることで、フリーライド（ただ乗り）問題等が引き起こされる可能性があるが、少なくとも発表の当事者にすることはできる。この授業では複数人が発表担当者となることによる諸問題を最小限にするために、2 名 1 組のペアによる発表割当を行った。発表担当のペアは同じ学生同士がペアとならないよう操作した上で無作為にマッチングした。受講者数は 20 名で

あるため、10組の毎回異なるペアを作ることができ、それぞれのペアに全部で45回分の発表を割り当てた。結果として、学生は1人当たり「基礎演習」の授業を通じて、4回から5回の発表を担うことになる。

<資料2挿入>

ルール 2. 発表義務はペア単位で負います。ペアが担当する発表ができない場合、原則として両名共に単位を認定しません。またレジュメ及び発表が著しく不十分である場合、再度、発表を行ってもらったことがあります。

ペアとなった2名は、発表箇所が割り当てられた後に、授業時間外に発表箇所を読んだ上で、発表の準備をしなければならない。学生たちに対して口頭で、ペアの学生同士でどのような分業を行ったとしても教員として関知しない旨、伝えている。一方、発表義務はペア単位で負うことも伝えており、その際にペアの学生間でどのような取り決めが行われていたかについては、同様に関知しない。例えば、例えば、AさんとBさんからなるペアにおいて、AさんとBさんの間で何らかの取り決めにより、発表の準備を専らAさんが請け負ったとする。しかし、発表当日、Aさんが何らかの理由で欠席した場合、Bさんが発表をしなければならない。Bさんが代わりに発表しなければならない、原則としてAさんとBさんは両名とも単位を認定しないというものである⁴。

このルール2の第1の意図は、発表者の不在という事態を防ぐためである。この授業のような授業の形式である場合、仮に、発表者がやむを得ない理由により発表ができなかったとしても、発表者の不在は授業運営や授業の進行上、大きな問題となりうる。このようなリスクを軽減するための措置である。第2の意図はペアの学生間で分業したとしても、個人として発表が可能であるよう

⁴ もちろん、このルールの目的は2人の発表者が協力して発表準備をすること（少なくとも情報共有をすること）を促すためであり、諸事情を鑑みて、ルール上のペナルティが適用される。

に教科書を熟読することを促すことにある。ペアの一方の学生が何らかの不測の事態が生じる可能性があるため、受講者は1人で発表しなければならないというリスクがある。前述したが「基礎演習」の授業は各クラスに学生が無作為に割り当てられており、またペアは無作為にマッチングを行っていることから、多くの者にとって少なくとも授業初回において学生間で面識がないことが多い。またペアは毎回異なるため、学生にとって発表ペアを組む相手は高確率で一期一会となる。

ルール 3. 発表者はレジюме（A4用紙1枚片面）を作成し、10分程度で発表すること。レジюмеは教科書の文章を写すのではなく、内容をかみ砕き、重要な箇所を簡潔に記して下さい。また発表はレジюмеや教科書を読み上げるのではなく、レジюмеを補完するように口頭説明をしましょう。

このルール3の意図は、限られた紙面、限られた時間という制約を課すことで、安易に教科書を抜粋してレジюмеを作成したり、発表時に教科書を読み上げたりすることを防ぐことにある。このルールに従って発表するためには、発表担当箇所で何が書かれているかを簡潔に自身の言葉でまとめなければならない。つまり教科書をしっかり読解する必要がある。

作成するレジюмеについても、作成上の要領を設けている。その理由としては、自身のレジюме作成の流儀が形成されていない学生にとって、模倣すべき基準が必要であろうと考えるからである。資料3はレジюме作成上の要領である。

<資料3 挿入>

レジюме作成要領の①から④は、本授業で守ってもらいたいレジюмеの様式である。フォントの大きさなどを設定した様式ファイルを事前に配布している。一般社会におけるレジюмеの絶対的な様式は存在しないが、最低限記載すべき作法を守るように指導する意図がある。

本質的なのは要領⑤から⑧であり、これらの制約を課すことで、文章の理解を自身で確認するための枠組みである。要領⑤については、わからない語句等は、辞書やウィキペディアで調べることで事足りることもあれば、他の資料や文献を読む必要があることもある。なお、それでもわからないことがあれば、発表時に質問するように伝えている。

要領⑥について、テキストの担当箇所全体を通じて、著者の伝えたいことは何なのかを簡潔に、例えば1文で、まとめることを要求している。このためには、1つの手順としては、全体を理解した上で、重要な文章を抜き出した上で、肉を削ぐ作業を行う必要があり、その過程では、どこが重要なのかの判断を繰り返す必要がある。その上で、その主張のために、どのようなロジックを構成しているかをバックワードで理解することを要求するのが要領⑦である。この要領⑥と⑦を要求することにより、自身で、それらの条件を満たすように意識してテキストを読み思考するよう促す意図がある。

要領⑧は自身の「発問」である。テキスト担当箇所の内容を理解した上で、どのようなことを新たに知りたいのか、どのようなことを発展的に検討すべきなのかを考えてもらう。今後の学修を深めるためのきっかけにしてもらう意図がある。前述したように、効果的な学修のためには、問いながら本を読むことが必要である。担当箇所のテーマに関心が高い場合、自然に「発問」できるかもしれない。しかし、この授業では、「発問」しながら本を読む習慣のない者に対してのトレーニングとして、「発問」することを課している。もしかすると、その発問は、この授業後に、卒業研究といった機会でも引き続き、活かされるかもしれない。

ルール 4. 報告担当者以外もテキストを熟読しておくこと。報告担当者以外でもテキストについて発言を求めます。また授業ではグループディスカッションを実施します。

前述した通り、報告担当者のみが、テキストの報告担当箇所のみを読むということがないように設けているルールである。授業中のテキストの内容理解の

質問は報告担当者に対してのみではなく、報告担当者以外にも行う。またグループディスカッションはテキストの内容を理解していることを前提に行うため、内容の理解がない場合、ディスカッションへの参加が難しい。ルールを順守しているかの確認は困難であるが、報告者と同様の当事者意識をもって授業に参加してもらうための工夫である。

6. 授業の実践と経過

グループディスカッション等のアクティブ・ラーニング型授業においては、机と椅子の配置を柔軟に変更できるキャスター付きの机と椅子が備わった教室が望ましいかもしれない。授業実践として挙げている「基礎演習」の受講者数は20名とやや多く、本学におけるキャスター付きの机と椅子が備わった教室の収容人数を超えていたため、固定された長机と椅子が固定された中規模教室（100人程度）を使用した。教室が広いため、学生は定められた発表ペアごとで座るように指示した⁵。グループディスカッションは固定された机と椅子という制約があり4名を1グループとして行った。発表者は、教壇に立ち、レジュメを用いて口頭のプレゼンテーションを行う。

以下では授業の実践と経過を説明する。90分間の授業は、4回から5回の発表で構成される。1回当たりの発表の上限時間は10分であり、多くの場合、10分未満で終わる。各発表後に教員がテキストの内容に関する質問を行い、発表者及びそのほかの受講者からの応答がある。その後、グループディスカッションに入る。グループディスカッションの時間はテキスト発表と質疑応答に費やされた時間に応じて異なる。おおよそ、グループディスカッションを行うテーマは2つほどである。授業を通じて、45回の報告単位に分けた結果、学生により作成されたレジュメは45枚となる（資料4）。どの授業回においても発表は欠けることなく実施された。

⁵ 2019年度から2022年度にかけては、新型コロナウイルス感染症対策のため対面授業におけるグループディスカッションは制限を受けていたが、本授業を実施した2023年度1学期においては、それらの全ての制限が解除された。

<資料 4 挿入>

資料 5 は発表に使用されたレジユメのサンプルであり、テキストの第 2 章「障害者雇用一就労は自立につながるのか」をテーマとした箇所のレジユメである。このレジユメは、作成の要領（**資料 4**）を踏まえて作成されている⁶。授業では、このレジユメが各学生にも配布された状態で、発表者による口頭発表が行われる。

<資料 5 挿入>

資料 5 のレジユメサンプルを見ると、作成要領にしたがい、発表箇所である節の内容について、著者が設定している問いを記載し、その問いに対する解答を簡潔に記載している。例えば、1 節における著者の問いは「なぜ障害者の増加が見られるのか」というものである。まずは、障害者が増加しているというエビデンスを知り、その根拠は何かを理解する必要がある。それらを学生が理解しているかを確認するために必要に応じて質問を行った。著者は「障害者の増加」が見られるという結果に対して、その原因や因果を問うている。この思考過程は科学である以上、極めて重要である。著者は 3 つの原因を列挙していることをレジユメは踏まえている。

この因果の検証は、完全であることではないため、注意を払うことを授業で説明している。本の内容を鵜呑みにせず、どのような前提で、どのような手法で検証した結果なのかという点である。常に、ある程度の疑いが残るはずである。

このようにテキスト内から、著者の問いを発見し、その著者の解答、及びその根拠を踏まえてレジユメを作成することが基本となっている。レジユメにまとめる際の文章量を制限することで、要点をふまえるように導いている。同様に、発表担当箇所の著者の結論の要約も重要である。**資料 5** のレジユメサンプ

⁶ 資料 5 のレジユメサンプルは、学生が作成したものを、本人の許可を経て、誤植の修正や一部省略するといった加工を行ったものを紹介している。

ルでは、例えば、著者の問いである「なぜ障害者の増加が見られるのか」に対する著者の解答が示されている。さらに「著者の主張」において、「障害者の増加は、高齢化、障害に対する認知度の上昇、インターネット等による情報の入手、行政の適切な指導によるもの」とまとめられている。

次に、レジユメの2節をまとめた記述を評価してみる。問いとして「なぜ多面的な支援があるのに、障害者問題は難化しているのか」が挙げられ、その著者の解答として「世間が『障害者は福祉の問題』として捉え、福祉に関係がない他人は意見すべきではないという考え方」が原因として記述されている。記述内容は、その意味するところがやや不明瞭であり、また口頭による補足説明もなかった。

これに対して授業における私の質問や指摘は以下である。1つ目の質問は「障害者問題とは何を指しているのか」である。テキスト内でも具体的な説明はないため、文脈と整合的な範囲で、自身で考えなければ、そもそも、その問いが何を意味するのかが理解できていないはずである。発表者を含む学生からの十分な回答がないため、私のほうで「障害者が社会生活を営む上で健常者と比べ不利となる障壁が存在する問題を指しているのではないか」と指摘した。それは「例えばどんなものがあるであろうか」と再度、具体的に問うと学生から幾つかの障壁の例が挙げられた。

2つ目の質問は、「福祉に関係がない他人は意見すべきではないという考え方」という原因が、「多面的な支援があるのに、障害者問題は難化している」の結果に繋がっているメカニズムとはどのようなものかというものである。その「考え方」がなぜ「障害者問題の難化」に繋がっているのかを問うている。これについてもテキストには十分な記載がない。自身で考えなければならない。この問いは学生にとって難しかったためか、回答はなかった。

続いてレジユメへの指摘である。テキストでは「なぜ多面的な支援があるのに、障害者問題は難化しているのか」への問いに対して、著者は2つの見解を紹介しており、レジユメでは、そのうちの1つしか記載がなかったからである。

「もう1つは何か」と学生に質問した。この質問に対する回答は、テキストの記述を再確認することで回答が可能であり、テキスト文章の抜粋である「障害

の内容や状態は多岐にわたる上に、障害者本人からニーズを聞き出すこと自体が難しく、市場メカニズムが働きにくい」との回答があった。しかし、これが意味するところはテキストで詳しく記載がないため、自身で検討する必要がある。「障害の内容や状態は多岐にわたる上に、障害者本人からニーズを聞き出すこと自体が難しい」ことが、なぜ「市場メカニズムが働きにくい」ことに繋がるのか、また「市場メカニズムが働きにくい」ことが、なぜ「障害者問題の難化」につながるのかである。このことを理解するためには、学修済みのはずである市場メカニズムの基礎知識を応用することが必要である。

以上のように、テキストの記述内容を理解するためには、自身で発問しながら、その問いに対する解答を考えなければならない。その問いを教員が例示することで、学生らに本の読み方を学んでもらう。授業時間には限りがあるため、その問いに対する解答を十分に解説する時間はない。それよりも、本の記載内容を理解するための発問の仕方を学んでもらい、教員が発問せずとも、学生自身が発問しなければ著者の主張や考え方を理解することができないことを知ってもらいたい。

最後に**資料 5**の「検討：障害者を『見えやすく』するためには具体的には何をすべきなのか」を見てみる。これはレジюме作成要領⑧に基づくものである。この要領は学生にとって障壁が高かったのか、この要領⑧を満たしたレジюмеは少なかった。発問のためには、テキスト内容を深く理解した上で、発展的な検討が必要であろうし、また関心も必要であろう。レジюмеサンプルの問いは、模範的な問いの1つかもしいない。授業では時間の制約もあり、この問いについて議論はしなかった。

授業では、レジюмеを用いた発表及び質疑応答の途中、あるいは発表終了後にグループディスカッションを行った。ディスカッションのテーマは、テキストの内容を理解する上で私が発問した内容や、テキストの章末にある演習問題を使用した。学生によるグループディスカッションが活発である場合とそうではない場合があり、一定の傾向が見られた。

まずは活発であった場合についてである。それは自身の体験と密接に関係があるようなテーマの場合である。例えば、「感情労働とみなせる仕事とはどの

ようなものか、あるいはどのような場面か」である。このようなテーマである場合、アルバイトでの出来事など自身の体験の振り返りと、学んだ概念である感情労働の基準と照らし合わせ、感情労働であるか否かを検討し、発言することができていたようである。またそれを起点に自身の体験ではないものへの検討に及んでいた。

一方、テーマによっては活発ではなかった。例えば「あなたは70歳まで働きたいですか。また長く働き続けるために必要なことは何だと考えますか」というテーマの場合、「働きたい。長く働き続けるためにはリスクリングが必要である」といった発言が多くみられる一方で、「リスクリング」の詳細についての発言や、自身を取り巻く環境に関わる発言等はほとんど見られなかった。原因として、おそらくは働くという体験が乏しいため、今後重要となると考えられているスキルや、年齢と共に低下する恐れのある能力などの学習を経た後においても、それをテーマと結びつけることができなかつたのかもしれない。また、自身をとりまく環境といった大きな視点で検討することにも不慣れであるからかもしれない。

このような授業を90分×13回実施した後に、最終レポートを課した。レポート課題は「使用テキストの各章末の演習問題を1つ選び、レポートを作成なさい」というものである。指定字数は2400字程度である。口頭にて「授業での質疑応答やグループディスカッションでの議論も参考にすること」と説明をした。

期末レポートにおいて、学生が選んだ演習問題は教科書第3章「高年齢者雇用」における「あなたは70歳まで働きたいですか。また長く働き続けるために必要なことは何だと考えますか」が最も多く、受講者20名のうち6名が選択して取り組んでいる。グループディスカッションで議論が活発とならなかったテーマの1つであったため、意外であった。もしかすると、議論を活発にするために、私が補足説明等を行ったことが、その後の検討ういおしやすい土台になったのかもしれない。その他、第5章「発達障害・認知特性」に関連する、アルバイト現場で異なる認知特性をもつものにどのように仕事を伝えるかの方法に関する演習問題を選択したものが3名と次に多かった。

逆にグループディスカッションで議論が活発であった第 11 章「感情労働・過剰サービス」における「感情労働とはどのようなものか」に関連した「感情労働と肉体労働との違いを説明してください」という演習問題を取り上げた者は 1 人もいなかった。グループディスカッションがしやすかったことで課題意識が希薄となり、印象が薄かったためなのかもしれない。

6. おわりに

本稿では、本を通じて深く考える方法を学んでもらうために、学生がそれぞれテキストを熟読するためのフレームワークと動機付けに重点を置いた授業実践を紹介した。これらの授業を通じて、学生が授業を終えた後に深く考える方法を獲得し、それが習慣化したかどうかを知ることはできないため、授業実践の効果を評価することは難しい。しかし授業を運営する上で、学生の自発的な発問が少なかったという課題が残った。

テキストの内容を理解するためには、読みながら絶えず適切に発問し、その問いに解答することが必要であると考えている。授業において発問練習を行うために、学生に対してどのように発問する動機を与え、その発問をどのようにモニターし、評価するのかについての工夫が必要である。

例えば入学選抜試験における小論文問題作成過程を模した授業はできないであろうか。テキストを題材に、出題担当者を定め、問題と解答例や採点基準の作成を課す。出題者以外の学生はその問題に取り組み解答を作成する。出題者はその解答を採点し、フィードバックを行う。さらに全員でその問題、解答例、採点基準は適切であったのか、どのように改善すればよいのかを議論する。適切な発問の練習である。今後このような授業を実践してみたい。

参考文献

大倉幸宏（2019）『100年前から見た 21 世紀の日本—大正人からのメッセージ』新評社

喜多川泰（2009）『賢者の書』ディスカヴァー・トゥエンティワン

久米功一（2020）『「働くこと」を思考する—労働経済学による問題解決へのアプローチ』中央経済

A. ショウペンハウエル、齋藤忍随訳『読書について』岩波書店

資料 1. 輪読で扱った章のテーマ

第 1 章 16 ページ・6 節構成	外国人労働者 -日本でどのように受け入れられているか
第 2 章 16 ページ・9 節構成	障害者雇用 -就労は自立につながるのか
第 3 章 16 ページ・5 節構成	高齢者雇用 -年齢にかかわらず働くにはどうすればよいか
第 4 章 13 ページ・7 節構成	LGBT -多様性を尊重する社会が何をもたらすか
第 5 章 14 ページ・5 節構成	発達障害・認知特性 -自分や他者の認知特性を知って活かす
第 6 章 14 ページ・8 節構成	幸福度・価値観 -人は何のために働くのか
第 7 章 19 ページ・5 節構成	さまざまな能力と能力開発 -誰がどのように能力や努力を認めるのか
第 8 章 19 ページ・8 節構成	結婚・出産・育児 -夫婦はいかにして仕事と家庭を両立させるか
第 9 章 19 ページ・5 節構成	病気、介護 -自分や他者のからだを労わりながら働く
第 10 章 17 ページ・6 節構成	多様な働き方 -正規・非正規雇用はこれからどうなるのか
第 11 章 16 ページ・7 節構成	感情労働・過剰サービス -感情の適正な価格を考える

出所：『働くことを思考する』の目次を参考に著者作成。

資料 2. 第 1 章における発表単位の分割

発表 ID	節	節タイトル
【01】	第 1 節	「在留資格の変遷」
【02】	第 2 節	「急増している外国人労働者」
	第 3 節	「外国人労働者を受け入れる理由」
【03】	第 4 節	「外国人労働者の受け入れに関する経済分析」
【04】	第 5 節	「外国人労働者の就労と生活を巡るさまざまな課題」
【05】	第 6 節	「働く人にとって魅力的な国・労働環境に」

出所：『働くことを思考する』の目次から著者作成。

資料 3. レジюме作成の要領

要領①	ヘッダーに発表の年月日（曜日）、授業名を記すこと。
要領②	主題として発表する節のタイトル、教科書ページを記すこと。
要領③	副題として使用教科書の書籍情報を記すこと。
要領④	発表者の名を連名で記すこと。
要領⑤	自分がわからない語句等があれば、調べて注釈をつけること。
要領⑥	著者の伝えたいことを簡潔にまとめること。
要領⑦	テキストのロジックの展開を理解し、自身の言葉で要約すること。
要領⑧	テキストを読んだ上で検討すべきと考えたことを提示すること。

資料 4. 学生が作成したレジюме



資料 5. レジューメのサンプル

2023年5月12日（金）基礎演習（畔津）

第2章「障害者雇用—就労は自立につながるのか」 pp19～21

発表者：○○・○○

1. 障害者はどれくらいいるのか

問. なぜ障害者の増加が見られるのか？

- ・身体的障害者⇒日本で問題となっている高齢化のため。障害区分・年齢別にみると、身体障害者のうち65歳以上が74%を占める。
- ・知的障害者⇒近年、知的障害に対する認知度が高まったため。また療育手帳取得者が増加したため。身体障害者と比べ18歳未満の割合が多い。
- ・精神障害者⇒身体障害者と同じく、高齢化のため。インターネット等による情報入手や行政の適切な指導に伴い、潜在的な障害者が顕在化したため。25歳～64歳が常に多く占める。高齢の精神障害者が増えている。

2. 障害者はなぜ見えにくいのか

問. なぜ多面的な支援があるのに、障害者問題は難化しているのか？

障害は「福祉の問題」と社会が見なしてしまった⇒福祉は「正しい行い」であり他者が意見すべきでないという考えが生み出された。

結論：著者の主張

- ・障害者の増加は、高齢化、障害に対する認知度の増加、インターネット等による情報の入手、行政の適切な指導によるもの。
- ・障害者問題を難化させているのは、世間が「障害は福祉の問題」として捉え、福祉に関係がない他人は意見すべきではないという考えからである。

検討：障害者を「見えやすく」するためには具体的に何をすべきなのか。