

# 大学での多人数授業における講読を利用した授業法

## Teaching method by utilization of reading a literature in large group lectures at universities

比 佐 篤

### 要旨

大学生は、自分で文献を講読して学術的な見解を立てる必要がある。ゼミ以外の多人数授業でも学生に見解を構築する機会をより多く与え、そのための方法論を学ばせるための授業法として、講読を活用した授業法がある。通常の授業のように何らかのトピックについてまとめたレジュメなどの基礎資料を用意しつつ、それを他の文献と絡めてさらに掘り下げた説明がどう行えるのかを学生に考えさせる課題を課す。その課題には、まずは教員が文献を指定する予習講読を課し、そのうえで学生に基本資料と関連する文献を自分で探させる事前課題を課す。こうして、文献に基づいた見解の提示を何度も体験させる。授業では、学生の解答に拠りつつさらに教員が修正した説明を行うことで、学生は自分の主張の妥当性や問題点を確認しつつ、教員の説明を通じてそれをいかに洗練させるのかについても学べる。こうした授業は、文献に基づきつつ見解を組み立てるという学術的な研究法と合致しており、授業を通じて学生は学術的な方法論を身に付けうる。さらに教員の側にも、学生への出題や学生からの解答を元に、他分野の文献を用いた説明を行う意識を強く持つことで、自分の専門からより広く他の研究分野へ視野を広げうるという利点もこの授業法にはある。

**キーワード** 大学の授業、文献講読、読書

### はじめに

定められた模範解答を正しく答えるに留まる高校生とは異なり、大学生は学術的な見解を自らの手で構築せねばならない機会が生じる。その際には文献の批判的な読解が必須となるため、そうした読解の方法論は大学生向けのガイドブックにてしばしば解説されている<sup>1</sup>。とはいえ、自身のまとめた見解に対して、学生が具体的に指導を受ける機会はそれほど多くないのではなからうか。そうした指導は主にゼミ形式の授業にて行われている。しかしながらゼミ形式では、出席者が順番に発表する形式をとるのが通例であるため、自分でまとめた見解について指導を受ける回数は限られている。確かに、他の受講生の発表とそれに対する指導を聴けば、見解の提示法についてある程度は学びうる。とはいえ、やはり自分の見解に対する指導を受ける経験を積まなければ、見解をまとめる方法論は身につけ難いであろう。

大学の授業にて大半を占める多人数授業だと、そうした機会はさらに限られる。グループ発表や討論形式の授業が行われる場合もあるが<sup>2</sup>、ゼミ発表と同じく、各受講生による見解の提示回数や、教員による学生各自の見解に対する個別指導の機会は限られてしまいがちである。より一般的な形式である教員の説明を聴く授業では、そうした指導を受講生が得るのはさらに難しい。確かに、授業を通じて教員がいかに見解を構築したのかという過程や手法を、受動的には学びうる。とはいえ多人数授業にて、学生が主体的に見解を組み立てる課題に繰り返し取り組むような授業を行えば、学術的な見解の提示はどのように行うべきなのかについて、学生はより効果的に学びうるのではなからうか。

そこで本稿では、多人数授業において、毎回の授業でも学生に見解の提示法を主体的に学んでもらうために、講読を利用した授業法を提示したい<sup>3</sup>。

さらにこの授業法が、教員の専門研究を細分化された分野に留まらずに、視野を広げて様々な研究領域と連携させるのにも有益である可能性も示したい。

## 1. 講読を利用した授業法の概略

まずは、講読を利用した授業法の概略を確認していこう。この授業法をごく簡単にまとめると、以下ようになる。通常の授業と同じくこの授業法においても、各回の授業に際して、何らかのトピックについてまとめたレジュメ、もしくはその内容についての論説文や評論などが収録された教科書といった基本資料を用意する。そうした基本資料の内容をさらに詳しく説明するのが一般的な授業であろう。講読を利用した授業法がそうした一般的な授業と異なるのは、どのように掘り下げて説明をするのかについて、宿題として学生に前もって考えさせる点である。その際に、説明の根拠を基本資料とは異なる文献からの引用に基づかねばならないのも重要な特徴である。当日の授業では、学生の解答を補う形で、それに関連する基本文献の事項をさらに掘り下げて説明していく。それでは、個々のポイントについて、より具体的に見ていこう。

授業にあたっては、基本資料の配付および課題となる文献の指定や配布を、授業日の2週間前までには行う。そのうえで課題の提出を、授業の1週間前までに締め切る。受講生の解答に依拠しつつ授業内容を構成するには、これよりも締め切りが遅いと難しい。課題の受領前にあらかじめ教員が基本資料のいずれかの事項を掘り下げた説明内容を作成しておき、学生の解答を参照しながら修正を図るという形式をとっても構わない。それでもやはり準備期間が少なくとも1週間はある方が望ましい。なお、課題の収集と採点には、近年の大学の多くはネットでの課題提出を受け付けられるシステムを備えているので、それを利用する。

学生に課す課題は、「他の文献を用いながら、基本資料のどの箇所を掘り下げて授業にて説明すると推測したのかについて、具体的な内容を述べ

よ」である。解答に際しては、基本資料と文献の原文をそれぞれ20字以上は引用した上で、引用を除いて300~400字以上で説明を行うように義務づける。引用を義務づけなければ、具体例を用いずにその授業の主要トピックに関するもっともらしい概要を述べるだけでも解答できてしまいかねないからである<sup>4</sup>。引用箇所をそれぞれから20字以上とするのも同様の理由である。これらの規則を守らなかった解答は無効とする旨をあらかじめ宣言しておき、そうした解答を提出した学生には個別に警告する。なお、引用を義務づける点は、見解を考える姿勢を学生に学ばせるために重要なので、後ほどもう一度振り返る。

さて授業日には、学生の解答を原文のまま引用した補足レジュメを配布する。できるかぎり全学生の解答を引用すべきだが、人数があまりにも多数にのぼる場合には、授業で触れる解答を中心に、主だった解答のみを抜粋するにとどめる。授業は、基本的にそのレジュメに基づいて行う。なお授業後には、その日に説明した内容に基づく小レポートを課してもよい<sup>5</sup>。

以上が講読を利用した授業法の大まかな進め方である。そのうえで、講読の課題には、2つの段階がある。基礎的な課題である予習講読と発展的な課題である事前読解である。予習講読では、教員が各回の授業ごとに文献を選定して、学生はその文献をレジュメや教科書などの基本資料に関連づけてどのような掘り下げた説明ができるのかを推測する。事前読解では、教員は文献を指定せずに、学生が各自で授業と関係しそうな文献を探して、基本資料の事項と絡めてどのように新たな説明ができるのかを考える。

この2つについて、実際の授業で基本資料として使用した「剣闘士とローマ帝国」<sup>6</sup>を具体例として用いながら、授業での説明内容を詳述してみたい。本稿で利用するにあたって内容の概略を述べておこう。古代ローマ帝国では前3世紀から剣闘士競技が催され始めた。ローマの衰退と共に廃れていくものの、元首政初期から中期には見世物として盛んに行われた。ただし、剣闘士の試合には

単なる娯楽を超えた意味を見て取れる。試合を開催した主催者は無償で催していた。試合の適切な開催を確認した市民たちは、主催者が自分たちの上に立つに相応しいと認めた。なおこれは、上流階級が祝祭の挙行や公共建築物の建造などの自都市への貢献を通じて市民から支配者として認められた、というエヴェルジェティズムと名付けられたヘレニズム期の慣習の延長線上にある。このように剣闘士競技は、当時の支配関係を認め合う場所でもあった。さらに注目すべきは、ローマ帝国下の各都市での主催者は、ローマ人ではなく地方の有力者であった事実である。これは、ローマ帝国が、権威によって地中海を管轄していたにすぎない小さな中央政府と、各地を治めていた諸都市の連合体であった実態を示している。

この「剣闘士とローマ帝国」を授業での基本資料として用いると仮定して、基礎的な授業である予習講読と発展的な授業である事前読解の具体的な進め方について、順番に見ていきたい。

## 2. 予習講読に基づく授業の進め方

基礎的な授業である予習講読では、レジュメや教科書などの基本資料とは異なる文献をあらかじめ指定して、コピーを配布する<sup>7</sup>。そのうえで上記の通り、「他の文献を用いながら基本資料のどの箇所を掘り下げて授業にて説明すると推測したのかについて、具体的な内容を述べよ」という課題に取り組みさせる。その際に指定する文献の方向性は、大きく2つに分かれる。ひとつは、基本資料に近い分野であり、なおかつやや専門性も備えた文献である。もうひとつは、基本資料とは異なる分野であり、なおかつどちらかといえば初学者向けの文献である。

基本資料の内容に近い文献を指定した実例として、たとえば「剣闘士とローマ帝国」を基本資料として用いた実際の授業では、以下の2つの文献を講読させた。本村凌二(2011)『帝国を魅せる剣闘士——血と汗のローマ社会史』(山川出版社(歴史のフロンティア))の「剣闘士教義の起源と変質」(66-100頁)と、田川建三(2004)『キリスト教思想

への招待』(勁草書房)の第3章「彼らは何から救われたのか」(189-241頁)である。『帝国を魅せる剣闘士』は書名通り剣闘士に関する文献である。したがってこれだけであれば、基本資料の内容と絡めてどのように掘り下げた説明が行われるのかを推測するのは、さほど難しくはない。けれども、『キリスト教思想への招待』には剣闘士に関する記述は特にない。したがって、単純に剣闘士についてのみ考えるだけでは、答えられない。

実際の授業では、基本資料の「剣闘士の試合がローマで初めて行われたのは、前3世紀半ばであったとされる。ただし、そのときには葬儀に伴う儀式的なものにすぎなかった」(34頁)という箇所を、『帝国を魅せる剣闘士』の「流血の犠牲が供養としての意味を持つと考えられた」(79頁)と『キリスト教思想への招待』の「〔地中海世界の神殿祭儀は〕犠牲の獣の頸動脈を切って、その血を祭壇に振りかける祭儀が中心である」(203頁)の2箇所を絡めて説明した。剣闘士における死者の供養としての流血の儀式は、古代地中海世界における神々への供儀との関連性を窺える。ここに、ローマもまた大きな意味での古代地中海世界の文明圏へ属する一例を見て取れる<sup>8</sup>。このように、複数の個別事例から統合された見方へと学生を誘ったわけである。

基本資料とは異なる分野の文献を指定した場合についても、具体例を見ていこう。これについては、たとえば武田晴人(2008)『仕事と日本人』(筑摩書房(ちくま新書))の第2章「労働という言葉」(29-56頁)と第3章「仕事の世界、「はたらき」の世界」(57-86頁)を講読文献に指定したことがある。この文献は、日本における「労働」という言葉の歴史は100年ほどにすぎず、近代的な勤勉な長時間労働は前近代には見られなかった、と指摘している。一見すると、剣闘士やローマ帝国とは何ら関係がないように見える。けれども、前近代の労働の特性の一端にローマ帝国の支配の様相との関係が窺える。

授業では、基本資料の「公務に携わるローマ帝国の公職ポストは、2世紀にいたっても数百ほど

しかなかった」(37頁)という箇所を、『仕事と日本人』の「〔江戸時代には〕 富裕な農民たちが、村役人に選ばれたために、役所に出かけたり、近隣の村との話し合いに出たり等々で月の半ば以上も外出している様子が描かれています。この忙しさのために村役人のなり手がなくなると心配していたようですが、別の角度からみると、奉公人などを雇えるくらいの農家であれば、主人がかなりの日数、休日以外に農作業から離れてもなんとかなるくらいの生産技術水準には達していたということになります」(78頁)という箇所に絡めて説明した。

確かにローマ帝国では公職者の人数は少なかったが、これはあくまでも監督者である。実際には、たとえば公文書の整理や上下水などの管理などの実務をこなす人材が、少なからず必要であった。江戸時代の豪農は奉公人に任せていたが、古代ローマでは支配階級に仕える奴隷や解放奴隷がその役割を果たしていた<sup>9</sup>。つまり、時代や地域は違えども、前近代の安定した社会における統治システムの類似性を、文献を比較しながら確認できるわけである。

これは教員が考えた説明であるが、この説明をしても授業時間はまだ十分に余っている。その際には、課題の受領以前からあらかじめ考えていた内容を説明するだけではなく、それとは異なる内容を考えた学生の解答に基づいた説明も行う。問題があればその点に触れて注意しながら解説を行うし、論理的な解釈を行っていればさらに理解を深める説明を行う。たとえば、以下の学生の解答を例に見ていこう。

I 「ただし、賞金が目当てだったのか、それとも死と隣り合わせという緊張感が忘れられなかったのか、たとえその先に死が待ちうけていようとも、解放された後も剣闘士として試合に参加し続ける者も少なくなかった」(基本資料34頁)・II 「奴隷や庶民からエリートまでローマのあらゆる階層の人間が、剣闘士との関わりを持っていたのだが、それは観客も同様だっ

た」(基本資料35頁)と「一般には「各村の慣行」で休日が定まり、「その慣行は大体において農業暦との関連で決まっていた」というわけです」(講読文献78頁)を関連づけて授業で説明すると考えた。剣闘士の参加者や観客である民衆が実に幅広い階層であったにも関わらず、闘技場で一堂に会していたこと、しかもそれが同時刻であったことについて、古代の余暇(休日)の設定が何を基準にしていたものなのか基本資料では言及されていない。Iから参加者の中には金銭を目的としていない人もいたことが自明であり、観客も闘技場へ労働(金銭)のために来ているとは書かれていない。ということはそこには実質的・金銭的生産はないと推測できる。基本資料では「剣闘士≠民衆の娯楽」と述べているが、剣闘士が労働でないとは仮定すれば、余暇であるということになる。農民や商人、奴隷、貴族はそもそも、各個人の仕事(労働)があり、労働時間帯が同じであったとは考えにくい。

この解答は、剣闘士が賞金を稼ぐ労働に従事している事実を失念しているという大きな問題点はある。けれども、時間的な差異に着目している点は注目に値する。ただし、たとえ身分ごとに時間の使い方は異なっていたとしても、剣闘士競技を同じ場所で観戦している以上は、この事例からそうした差異を確認はできない。むしろ「「各村の慣行」で休日が定まった」という箇所こそが意味を持つ。つまり、ローマの支配下において、各地の統治をそれぞれの地域の有力者に任せるといった地域の個別化が確立していたように、時間意識も各地で異なっていた様相を説明した。当時は統一された暦の利用はまだ普及していなかったためである。さらに、そもそも機械時計の登場以前には、正確な時間を計るのは難しく、労働時間も明確に定まっていたかった点についても触れた<sup>10</sup>。

このように予習講読では、選択する文献のちがいはあれど、基本資料に対する他の文献との比較を通じて、そこには書かれていない内容を掘り下

げて説明する点には変わらない。いずれにせよ、こうした手法を通じて、学生が自分で考える学術的な態度を養うわけである。ただし、その際の文献を教員が指定している点で、学生が自主的に見解を構築する姿勢までは育成できているわけではない。そこで、見解を自らの考えに基づいて組み立てる方法論を修得させるためには、予習講読に続いて、自分で文献を探す事前読解に基づく授業を行う必要がある。

### 3. 事前読解に基づく授業の進め方

発展的な授業である事前読解でも、学生に課す課題は「他の文献を用いながら基本資料のどの箇所を掘り下げて授業にて説明すると推測したのかについて、具体的な内容を述べよ」であるのは変わらない。ただし予習講読とは異なり、教員は文献を指定しない。学生は自分で関係しそうな文献を探し、それに基づいて説明内容を考えねばならない。自分で文献を探す分だけ難易度は上がっている。とはいえ、予習講読の授業をこなした上でならば、大まかな要領は分かっているので、課題への取り組みは決して無理なわけではない。もちろん最初の数回はこちらから具体例を示す必要がある。したがって教員も、レジュメやスクリーンを通じて、文献から引用した原文を授業中にきちんと示しつつ説明せねばならない。

なお引用する文献は、きちんと引用をしているならば、いかなる分野の文献であっても認めている。ただし、引用文献を2つ以上は挙げるように義務づける。これに加えて、引用文献と絡めるために基本資料から引用する箇所は原則として1箇所のみに限る、という規則も設ける。これらは、学生にきちんと説明内容を考えさせるためである。もし1つだけでも構わないと認めてしまえば、基本資料に関係ありそうな文献を探してきて、そこから内容との関連が窺えそうな箇所を引用して比較するだけで済んでしまいかねない。けれども、基本資料の1つの事項に2つ以上の文献を関連させねばならないのであれば、安易に関連しそうな箇所を引用するだけでは難しい。より密接な関連

性を持たせた内容を詳述せねばならない。したがって、学生は基本資料も引用文献もしっかりと講読した上で吟味を行い、なおかつ説明内容を考えねばならないわけである。

これを踏まえた上で、前章と同じく「剣闘士とローマ帝国」を基本文献としつつどのような授業を行ったのかについて、具体例を紹介したい。たとえば、実際に学生が提出した以下の解答に基づいた授業例を見ていこう。

基本資料37頁の「剣闘士の試合は、それを提供するエリートとそれを受容する民衆という相互関係を確認する場所でもあった」という箇所で、その理由として古代ギリシア・ローマの「有力者が自ら支出してまで、民衆へ何らかの貢献を行うことは、単なる人気取りを超えて、支配者としての地位を証明するための行為」(36頁)であるエヴェルジェティズムを挙げている。しかしそれだけで、剣闘士の試合を主催する理由となりえるだろうか。

アルベルト・アンジェラ(鎌田博夫訳)『古代ローマ人の24時間』336頁に「この三日間だけは、まるで皇帝になったような気分を味わえる。自分が剣闘士や野獣の生死を決めているあいだ、大衆の拍手喝采を浴び、褒め称えられるのだ」とある。試合の主催者がどれほど人気を得るのかを物語っている。また、試合の様子をモザイク画に表し、それが残るようにすることはその主催者の功績を後の代まで伝えることになる。ここから、既に地位や名誉を獲得した人間が何かマイナスイメージを被った場合、それを巻き返すために試合を主催した可能性が考えられる。これほどまでに人気を得るのなら、マイナスイメージ払拭にも良い効果があるだろう。

また、プルタルコス(伊藤輝夫訳)『モラリア9』265頁には「民衆の関心を別の有用なことへ転ずるのも得策だ。これをデマデスがアテナイの財政を牛耳っていたときにやっているんだよ」という記述がある。これは、アテナイの

民衆がアレクサンドロスに対して抱いていた非難を、デマデスが彼らの関心を祭りに移すことで消し去った例である。ここから何か重大なことがあったときに民衆の関心を他に逸らすための見世物という可能性が浮かび上がる。

このように、主催者が剣闘士の試合を主宰する理由としては様々なものが考えられるのではないだろうか。

確かに、この解答が指摘するとおり、支配者が自分はその地位に相応しいと示すだけが、剣闘士競技を主催した理由ではないであろう。ただし、1つめの引用箇所は概略的な説明に留まり具体的な証拠は挙げられていない。2つめは具体例はあるものの、少数の個別事例に過ぎない。とはいえ、基本資料の説明も個別事例を省略しているため、概略的なものになってしまっている。そこで、この解答の具体例がアテナイの事例であるという点から、歴史的な変化を踏まえた説明へと展開させた。つまり同じローマ帝国内であっても、地域や時代ごとに様相は異なっていた実態を掘り下げて解説した。たとえば帝国西部では剣闘士の闘技場が新たに建てられたが、東部では劇場などのすでに建造されていた設備をそのまま活用するという地域的な差異が見られる。これは、もともと古代地中海世界では東部の方が文化的に先進地域であった状況を示唆している。

さらに西方であっても、前2世紀末のヒスパニアでは、エヴェルジェティズムの担い手として皇帝や総督といった首都ローマと結びついた人物を多く確認できるようになる。これは、五賢帝時代の主な皇帝たちはヒスパニア出身者であり、支配階層の者たちヒスパニア出身者が増加した状況と関連する。結果として、ヒスパニアでの担い手は首都ローマとの結び付きが強い者が中心となっていたと推測しうる<sup>11</sup>。

同じローマ帝国内でも、地中海の東西や元首政初期と中期などで様相は異なっている。これはローマ帝国に限られているわけではなく、あらゆる地域や時代にも共通している。歴史学においては、

同じ文明や文化であっても、時代や地域ごとの差異を意識する必要がある。そうした姿勢を、古代ローマを例にして示しうるわけである。

これはあくまでも歴史学の基本姿勢だが、それぞれの分野ごとに踏まえるべき考え方が存在するであろう。そうした基本姿勢は、概念的な説明を教員が一方的に講義するだけでは学生にきちんと理解してもらえない危険性がある。これに対して、事前読解による授業法を行えば、実例を用いて、しかも学生が自分で考えた見解に沿って説明を行う。したがって学生は、具体例に基づきつつ各専攻の学術的な特質をより深く理解できると言えよう。

#### 4. 講読を用いた授業法の意義

ここまで、多人数授業における講読を用いた授業法の進め方について、実例を挙げつつ説明してきた。これを踏まえながら、この授業法によって、学術的な見解を提示するための方法論を学生が学びうる点について、すでに触れた箇所も含めつつ確認していく。

その前提となる利点として、まずは学生が課題を通じて基本的な内容を授業前に把握できる点について触れておきたい。繰り返しになるが、この授業法において学生は、レジュメや教科書などの基本資料で取り上げられている具体的な事項に対して、基本資料とは異なる文献を用いてどのような掘り下げた説明を行えるのかについて、自分で考えて論述せねばならない。当然ながらその際には、学生は各回の授業内容をあらかじめきちんと把握しておく必要がある。基本資料のどの部分を掘り下げて説明するのかを答えるには、その前提となる事実を抑えておかねばならないからである。したがって学生は、授業内容の大元となる基本資料を、課題作成の段階で読み込む作業が欠かせない。となれば、授業内容についての基礎的な事項を学生はすでに把握している、との前提で教員は授業を進められるし、学生の理解も通常よりも深まると言えよう<sup>12</sup>。

さらに上述の通り、基本資料と文献を読み込ん

だ上で解答をするにあたって、原文の引用を義務づけているが、これは学術的な研究の原則とその実践の習熟につながる。これも先に述べたとおり、引用を義務づけるのは曖昧な概念論にすぎない解答を作成させないためである。これは、課題という観点からすれば、不適切な解答を妨げるための規則である。ただしこの規則は、学問にとってそもそも不可欠な原則にも通じる。具体的な事例に基づいた上で考えるのは学問の基礎である。具体例を伴わない要約だけでは、学術的な見解の構築としては不十分であり、データや証拠などの明確な事実に依拠した説明こそが必要となる。講読を利用した授業法では、引用した具体的な事項に基づいて解答を作成せねばならないため、そうした学術的な態度を学生が自然と身に付けうる結果となる。さらに、個々の解答に対して教員も具体例に基づいて説明すれば、単純に学生にとって分かりやすく要約された授業を超えて、学術的な論理展開の構築法を本質的に学んでもらえる<sup>13</sup>。

こうした課題への取り組みは、学術的な見解そのものに対する学生の理解を深める意義もある。そもそも学術的な見解の提示とは、それまでの通説よりも妥当性のある新たな考え方を示す行為である。レジュメであろうと教科書であろうと、そこで取り上げられたトピックは、提示された時点ですでに過去のテキストとなる。となれば、その時点で未来の新たな見解に乗り越えられる可能性を常に有している<sup>14</sup>。けれども学生は、教科書やレジュメといったテキストが完成型だと考えがちである。そうではなくて、教科書やレジュメは新たな出発点であると認識して、具体例に基づきつつさらに妥当性を備えた見解がないかを常に探す姿勢を持ち続けるように、学生を導かねばならない<sup>15</sup>。予習講読と事前読解を通じた講読を活用した授業法は、まさにそうした目的に沿う。なぜならば、基本資料には書かれていない掘り下げた説明を考える行為は、新たな見解の提示に他ならないからである。

その際に、事前読解にて引用文献を2つ以上は挙げるという規則が、さらに意味を持つ。引用文

献が1つだけでは、その引用文献の意見のみに依拠してしまいかねない。その意見をなぞるだけに留まるどころか、剽窃になる危険性すら孕んでいる。そもそも何らかの事象に対してできるかぎり複数の観点から眺めながら検討を行う態度は、研究において不可欠である<sup>16</sup>。2つ以上の文献から引用して考えるという規則があれば、見解を提示するために必要となるそうした態度を、学生は自ずと意識できるようになる。

加えてこの授業法には、学生による自身の見解をチェックする過程が繰り返し存在する。もちろん多人数授業であるために、すべての学生の解答に対する検討や説明は、人数が多ければ難しいし、授業時間には限りもあるために困難を伴う。とすれば、ゼミ形式の授業と変わらないようにも見える。それでも、授業では常に複数の学生の解答が示されるため、自分の解答との比較を行いうる。それによって、自身の見解を各自で捉え直す機会が授業ごとに受講生へ与えられる。もちろん教員の説明も、学生が自身の見解を見直すのに役立つ。とはいえ先述の通り、研究では複数の異なる様々な見解を比べるべきである。その点で、共通したテーマに関する複数の学生の解答を、しかも毎回の授業にて確認できるこの授業を経験すれば、学生は見解をいかに提示するのかの方法論をより洗練させうるのである。

さらに、授業中の説明の手法を工夫すれば、より深く考える機会を学生に与える結果にもなる。つまり、学生の解答に基づきつつ教員が考えた見解を、最初から説明せずに、学生へ問いかけるのである。たとえば、前章で述べた事前読解での説明事項を例にとれば、闘技場の状況をめぐる東西の差異や支配階層の時代ごとの相違についてなどを学生への問いとして用いうる。そのうえで、学生の解答に対して歴史学的な観点から見て考えるべき事項も確認していく。実際の授業でもこれらを学生に問いかけ、教室を巡回して尋ねていった。学生にできるかぎり質問を投げかけるようにすれば、当然ながら学生は集中して授業を聴こうとする。ただしこれは、副次的な効果に過ぎない。そ

れよりもむしろ、教員が初めから解答を示さないように心掛ければ、学生は少しでも自分で考えるようになり、見解を自分自身の思考に基づきながら提示するための訓練となりうる点が重要なのである<sup>17</sup>。

さてここまで、講読を用いた授業法が、学生の学びにつながりうる点について述べてきた。ただし、この授業による利点は教員にもある。それは、この授業を通じて、教員が自分の専門の枠内に留まらずに、それを超えて他の研究分野へも視野を広げられる点である。大学の授業では、教員は自分の専門分野に基づいて内容を組み立てるのが一般的である。その際に、概論的であっても専門的であっても、他分野との関連性を欠いている場合も珍しくない。しかしながら、講読を用いた授業法を行えば、他分野の文献と自分の専門分野を関係させる意識を強く持ちうる。予習講読では、専門からやや離れた文献を課題のために指定する方法があるのは先に述べたとおりである。となれば、他分野の文献を講読していても、常に自分の専門分野と何か関係させられる事項はないかと意識しながら読み進めるようになる。結果として、自身の専攻研究をより広い研究分野へとつなげる視点を、授業の準備を通じて得られるわけである。

そうした効果は、事前読解においても発揮される。解答に際してどの文献を引用しても構わないとしているので、教員の専門とは異なる分野の文献に基づく解答も珍しくなく、そこから新たな発想のきっかけを得られる場合もありうるためである。たとえば、本稿で取り上げた「剣闘士とローマ帝国」の授業にて、学生の解答のなかに山内進(2000)『決闘裁判 — ヨーロッパ法精神の原風景』(講談社(講談社現代新書))やアンドレ・クロー(濱田正美訳)(1992)『スレイマン大帝とその時代』(法政大学出版局)を引用しながら説明したものがあつた。これらの解答に対して、関連文献の講読を通じて、以下のような論の展開を試みた。

決闘裁判とは、中世ヨーロッパでしばしば行われた正式な裁判であり、当事者同士の決闘の結果によって裁きを定めたものである。学生の解答で

は、「貴賤無く勇敢な者が勝利する」という点で「剣闘士と決闘裁判には共通した意義」があると述べられていた。剣闘士には自由がなかった点で同質のものとは見なし得ない。とはいえ、決闘裁判でも本人が戦わずに代理の決闘士を出す場合が珍しくなく、その身分が低かった点は共通している。これを踏まえた上で、さらに類似点を見出すとすれば、剣闘士は自分で戦わねばならない点で、中世の裁判が自力救済であった事実と類似しているとも言える。

やがて、近世には主権国家による国制の整備と共に裁判制度も整えられていく。そうしたなかで、自力救済が原則であった中世の裁判では秩序をどう回復するかに主眼が置かれていたが、近世の裁判では、事件の真相の究明が目的となった。これは確かに制度の進展と言えるであろうが、万能だったわけではない。牟田和男(2000)『魔女裁判 — 魔術と民衆のドイツ史』(吉川弘文館(歴史文化ライブラリー))によれば、近世の裁判制度のなかで、自白してでも罪を認めさせようとして魔女裁判が行われたとされるからである。さらに、現代において自力救済の性質が裁判から完全に消滅したわけではない。佐藤欣子(1974)『取引の社会 — アメリカの刑事司法』(中央公論社(中公新書))によれば、アメリカ合衆国では司法取引が行われるなど、自力救済の色合いが強いからである。このように学生の解答を基に、剣闘士の自力救済的な性質から、欧米の裁判制度へと視野を広げうる。

オスマン帝国に関しては、小さな政府であるローマと同様にオスマンも現地の行政組織を存続させていた点で類似している、との解答が述べられていた。実は、後期ローマ帝国は官僚の数を激増させたのだが、林佳世子(2008)『オスマン帝国500年の平和(興亡の世界史10)』(講談社)によれば、オスマンも中期には官僚の人数が大幅に増加している。この点においても共通した特徴が見て取れる。

ただし近代ヨーロッパでは、官僚制は衰退の象徴と見なされていた。野口雅弘(2011)『官僚制批

判の論理と心理 — デモクラシーの友と敵』(中央公論新社(中公新書))によれば、官僚制はオリエンと結び付けられていたという。実際に、ローマ史の古典的な文献であるF. W. ウォールバンク(吉村忠典訳)(1963)『ローマ帝国衰亡史』(岩波書店)では、ローマの衰退を官憲主義やオリエン的な性質に結び付けた箇所を見て取れる。このように、研究者の見解がその当時の価値観に左右される様相を確認できる。

専門研究の細分化に伴い、専門家以外には理解できない研究が生み出されている問題は、しばしば指摘される<sup>18</sup>。もちろん、事実に基づく証拠やデータを利用した緻密な個別研究は、学問的な成果を発展させるためには不可欠である。ただし、個別研究をより広い視野のなかへ位置づける行為も欠くべきではない。これは、学問研究の意義を研究者以外に理解してもらうためにも必要であろう。講読を利用した授業法は、個別の先行研究を他分野と関連させる営みの準備としても有益であると思われる。

## おわりに

本稿では、多人数授業での講読を用いた授業法を通じて、学生が自分で見解を立てる手法を繰り返して学びうるという指摘を行った。さらにこの授業法は、教員にとっても自分の専門研究をより広い分野へとつなぎうる意義があると示した。

ところで、本稿で提示した授業法は、近年盛んに実施されつつある反転学習とも重なる。反転学習とは、教室で新たな学習内容を教わって授業後に宿題などを通じて復習するという学習形式を反転させて、あらかじめビデオ授業を視聴して予習しておき、教室では教員からの個別指導もしくは生徒同士の議論や共同学習によって理解を深める形式の授業である。反転学習に基づく大学での授業法の探求も、すでに進められている<sup>19</sup>。一方で、その問題点も指摘されているのだが、その際あらかじめ学生に授業内容を学習させて課題に取り組ませた上で、教員がその解答を前もって知ること内容の変更を図るべき、という提言がなされ

ている<sup>20</sup>。この提言は本稿で紹介した講読を利用した授業法に通じるものがある。文献講読は学術研究の基礎であるが、新たに展開されていく授業法といかに組み合わせていくのかは、今後の大学教育において重要になるのではなかろうか。

<sup>1</sup> たとえば、近年であれば以下の文献が挙げられる。学習技術研究会編著(2015)、pp.29-53頁、漢字文献情報処理研究会編(2013)、pp.62-78、小林[ほか](2014)、pp.31-42、佐藤編著(2012)、pp.77-94、中澤・森・本村編(2007)、pp.41-64、早坂(2005)、pp.50-60、バーンズ(2008)、pp.73-93、東谷(2007)、pp.31-54、牧(2014)、pp.50-78、松本・河野(2015)、pp.4-34、山田・林(2011)、pp.107-32。なお、批判的思考に基づく授業法については以下を参照のこと。楠見・子安・道田編(2011)。

<sup>2</sup> たとえば近年の授業例としては以下を参照のこと。小田・杉原編著(2010・2012)、杉江・関田・安永・三宅編著(2004)。

<sup>3</sup> 本稿で紹介する授業を実際に行ったのは、以下の授業である。「ヨーロッパの歴史」(立命館大学・2013~2015年度)、「西洋史概説」(関西学院大学・2013年度)、「史料から見る西洋古代史」(立命館大学・2014年度)、「西洋古代史特論」(奈良女子大学・2015年度)。

<sup>4</sup> 「テキストの文章を論評するのだから、目線を低くしてその文章を見つめるべきである。そのような思考をするためには、テキストの文章を引用し、その引用した部分を材料にして詳しく書くのである」(宇佐美寛(1992)、p.146)。

<sup>5</sup> 口頭での説明を小レポートとして課す授業法は、比佐(2012)、pp.107-17を参照。

<sup>6</sup> 比佐(2013)、pp.33-39。

<sup>7</sup> なお、受講生の人数が多いほど、配布するために準備せねばならないコピーの量が膨大になってしまうという問題点がある。何らかの改善策が必要となろう。

<sup>8</sup> 剣闘士競技と死者の供養の説明に際しては、以下の文献を主に参照した。キュモン(1996)、pp.71-100、ブルケルト(2008)、pp.9-81、ホプキン

ス(1996)、pp.9-11。

<sup>9</sup> ローマ帝国の統治の実務の説明に際しては、以下の文献を主に参照した。島田(1999)、pp.138-86、新保(2000)、pp.208-40、ル・ル(2012)、pp.27-105。

<sup>10</sup> 時間意識の説明に際しては、以下の文献を利用した。エリアーデ(1969)、地中海学会編(2002)、pp.72-75、100-3、角山(1988)。

<sup>11</sup> ローマ帝国の支配階層と地域や時代ごとの相違の説明に際しては、以下の文献を参照した。大清水(2012)、p.225、佐野(2010)、pp.43-45、南川(1995)、pp.102-3。なお、実際の授業では引用箇所をスクリーンに提示したのだが、紙幅の都合により省略する。

<sup>12</sup> 実際に、授業開始時にあらかじめ予習をさせてから授業を受けた方が、学生の興味度・理解度・集中度が上がるという報告もある(宇田(2005)、pp.64-66)。

<sup>13</sup> 「「わかりやすい講義」を望ましいものと見なす誤りが横行しているようである。結論までを分かりやすく話してやるのが良いことだと思う要約病である。「低級」で多様な事例群を学生が自ら分析するという思考作業をさせるのは、決して「わかりやすい」授業ではない」(宇佐美(2007)、pp.66-67)

<sup>14</sup> 「およそ学問の業績というものは、新しいものでなければならない。今までの古いものとは異なるものでなければならない。それでなければ意義がない。先人の業績の繰り返しは、まねか、せいぜいのところまとめにすぎない。だから、およそ学問の業績というものは、古い業績に対する批判である。古いものを批判するからこそ、新しいものもあり得るのである。批判という性質を持たないものは、学問の業績とは言えない」(宇佐美(1986)、2頁)。「古い解釈が拒否されたからというのではなく、それが新しい解釈のうちに含まれ、新しい解釈に取って代わられたのです」(カー、p.184)。「精読」とは、本の内容を十分に理解することではなく、鋭い疑問を提出できるようになることである。つまり、ある一定の解釈観点をも

って、その本が持つ魅力と欠点をえぐり出すことである。本の理解とは、その内容に関する疑問点がなくなるのではなく、内容に即した疑問点をたくさん挙げられるようになることである」(橋本(2013)、p.179)。

<sup>15</sup> 「事例を詳しく分析し考え直せば、教師のまとめ言葉を疑い批判することも出来るのである」((宇佐美(2007)、p.62))。「本当に情報を活かし、自分のものとして使うために必要なのは「正解」を探し出す能力=検索術を身につけることではない。正解に近い、もしくは正解に近づく手がかかりとなる複数の情報を組み合わせて、そこから自分なりの答えを導き出すことではないだろうか。唯一無二の正解が必ず世の中に存在するとは限らないのだ」(上野(2012)、p.133)。なお、以下の記述はデジタル化された文献に関する記述だが、学問そのものについても同様に言えよう。「大切なのは、こうした〔デジタル化された文献における〕検索結果からどのような仮説を立てて実証するのかである。入手した結果を何と関連付けるのかは自分で選ばなければならない」(小野(2013)、p.104)。

<sup>16</sup> 以下の記述は、文献を批判的に読むにあたって複数の立場を設定して一人ディベートを行うことに関しての記述だが、学術的な態度の基礎であると思われる。「反論は、著者の前提が持つさまざまな問題点や制約を、多少無理があっても、異なる立場に立って反論を試みようとすることで明らかにできるものです。仮想ディベートの効用は、自分の意見とは異なる立場を設定することで、自分の意見だけでは気づかない、相手の議論のさまざまな前提に含まれる問題点や限界に目が行くようになることなのです」(荻谷(2002)、p.169)。

<sup>17</sup> なお、以下の指摘の通り、教員が学生の理解度や考え方を図るためにも役立つ。「ひんぱんに問いかけ答えさせたり、書かせたりする等の働きかけをすればいい。そうすれば、いろいろな発見が出来る。どう語り、どんな指示・発問をすれば学生が授業に集中してくるかが見えてくる。学生は面白い人間たちであると感じられてくる」(宇佐美

(2007)、p.172)。

<sup>18</sup> 「学問の諸分野にしる、様々な社会問題にしる、相互の関係もよくわからず、協同もできない無数のタコツボのなかで、それぞれがそれぞれの「趣味」に耽っている」(浅羽(2000)、p.36)。「人文社会科学系学問のオタク化とは専門学会内部、それも一部学会員だけの内輪消費のためだけの研究という自閉化のことをいう。かくて認識の明晰化の手段であったはずの方法や技法の洗練への志向が、手段のようになってしまう荒廃も生じている。専門学会誌に発表される論文は、学会文法にそうこことによって、手堅いだけで知的興奮を伴うものは少ない」(竹内(2008)、p.13)。

<sup>19</sup> たとえば以下の文献を参照のこと。小川(2015)、pp.1-9、近藤(2015)、pp.103-17。

<sup>20</sup> 土佐(2014)、pp.63-64。船守(2014)、pp.9-19も参照のこと。

## 参考文献

浅羽通明(2000)『教養論ノート』、幻冬舎。  
上野佳恵(2012)『「過情報」の整理学——見極める力を鍛える』、中央公論新社(中公選書)。  
宇佐美寛(1986)『国語科授業批判』、明治図書。  
宇佐美寛(1992)「引用無きところ印象はびこる」  
波多野里望編著『なぜ言語技術教育が必要か』、  
明治図書、pp.137-53。  
宇佐美寛(2007)『大学授業入門』、東信堂。  
宇田光(2005)『大学講義の改革——BRD(当日レポート方式)の提案』、北大路書房。  
ミルチャ・エリアーデ(風間敏夫訳)(1969)『聖と俗——宗教的なるものの本質について』、法政大学出版局。  
大清水裕(2012)『ディオクレティアヌス時代のローマ帝国——ラテン碑文に見る帝国統治の継続と変容』、山川出版社(山川歴史モノグラフ)。  
小川勤(2015)「反転授業の有効性と課題に関する研究——大学における反転授業の可能性と課題」『大学教育』、第12号、pp.1-9。  
小田隆治・杉原真晃編著(2010)『学生主体型授業

の冒険』、ナカニシヤ出版。

小田隆治・杉原真晃編著(2012)『学生主体型授業の冒険2——予測困難な時代に挑む大学教育』、ナカニシヤ出版。

小野俊太郎(2013)『デジタル人文学——検索から思索へとむかうために』、松柏社。

E.H.カー(清水幾太郎訳)(1962)『歴史とは何か』、岩波書店(岩波新書)。

学習技術研究会編著(2015)『知へのステップ——大学生からのスタディ・スキルズ 第4版』、くろしお出版。

漢字文献情報処理研究会編(2013)『大学で学ぼう——知のスキルアップ15』、好文出版。

フランツ・キュモン(小川英雄訳)(1996)『古代ローマの来世観』平凡社。

苅谷剛彦(2002)『知的複眼思考法——誰でも持っている創造力のスイッチ』、講談社(講談社+α文庫)。

楠見孝・子安増生・道田泰司編(2011)『批判的思考力を育む——学士力と社会人基礎力の基盤形成』、有斐閣。

小林弘司[ほか](2014)『学問キャリアの作り方』、大学教育出版。

近藤真唯(2015)「教職課程における反転授業の活用と学習効果」『千葉商大紀要』、第53巻第1号、pp.103-17。

佐藤望編著(2012)『アカデミック・スキルズ——大学生のための知的技法入門 第2版』、慶應義塾大学出版会。

佐野光宜(2010)「帝政前期ヒスパニアにおける剣闘士競技——属州バエティカの事例を中心に」『西洋古典學研究』、第58号、pp.37-48。

島田誠(1999)『コロッセウムからよむローマ帝国』、講談社(講談社選書メチエ)。

新保良明(2000)『ローマ帝国愚帝列伝』、講談社(講談社選書メチエ)。

杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著(2004)『大学授業を活性化する方法』、玉川大学出版部(高等教育シリーズ)。

---

竹内洋(2008)『学問の下流化』、中央公論新社。  
地中海学会編(2002)『地中海の暦と祭り』、刀水書  
房(刀水歴史全書)。  
角山榮(1998)『時間革命』、新書館。  
土佐幸子(2014)「反転授業の長所と短所を探る  
— 「反転」ではなく「事前」授業を」『大学  
の物理教育』第20巻第2号、pp.61-65。  
中澤務・森貴史・本村康哲編(2007)『知のナビ  
ゲーター — 情報と知識の海 — 現代を航海  
するための』くろしお出版。  
橋本努(2013)『学問の技法』、筑摩書房(ちくま新  
書)。  
早坂慶子(2005)「大学生のための読解」北尾謙治  
他『広げる知の世界 — 大学でのまなびのレッ  
スン』、ひつじ書房、pp.50-60。  
ロブ・バーンズ(畠山雄二・秋田カオリ訳)(2008)  
『大学生のための成功する勉強法 — タイム  
マネジメントから論文作成まで』、丸善。  
東谷護(2007)『大学での学び方 — 「思考」のレ  
ッスン』、勁草書房。  
比佐篤(2012)「事項記入票を用いた大学での授業」  
『プール学院大学研究紀要』、第52号、  
pp.107-117。  
比佐篤(2013)「剣闘士とローマ帝国 — 見世物か  
ら見る「帝国」」上田耕造・入江幸二・比佐篤・  
梁川洋子編著『西洋の歴史を読み解く』、晃洋書  
房、pp.33-39。  
船守美穂(2014)「反転授業へのアンチテーゼ」『主  
体的学び』、第2号、pp.3-23。  
ヴァルター・ブルケルト(前野佳彦訳)(2008)『ホ  
モ・ネカーンス — 古代ギリシアの犠牲儀礼と  
神話』、法政大学出版局。  
K.ホプキンス(高木正朗・永都軍三訳)(1996)『古  
代ローマ人と死』、晃洋書房。  
牧恵子(2014)『学生のための学び入門 — ヒト・  
テキストとの対話からはじめよう』、ナカニシヤ  
出版。  
松本茂・河野哲也(2015)『大学生のための「読む・  
書く・プレゼン・ディベート」の方法 改訂第

---

2版』、玉川大学出版部。  
南川高志(1995)『ローマ皇帝とその時代』、創文社。  
山田剛史・林創(2011)『大学生のためのリサーチ  
リテラシー入門 — 研究のための8つの力』、  
ミネルヴァ書房。  
パトリック・ル・ル(北野徹訳)(2012)『ローマ帝  
国 — 帝政前期の政治・社会』白水社(文庫ク  
セジュ)。  
比佐 篤 (関西大学非常勤講師)