

# 大学における読書教育：その必要性和目標・方法

大場博幸

## 要約

日本における大学での読書教育の必要性、その目標と方法について考察した。まず、読書教育の目標として、社会的にニーズのある「因果関係の把握」と「情報間の序列付け」の二つのスキルの獲得を掲げた。次に、そのための方法として、学生に自ら書籍を選択させること、参考文献または索引または図表付きのノンフィクション書籍を読ませること、多読させること、一定の形式に沿って書かれた要約のレポートを提出させることの四つを挙げた。参考として、著者の常葉学園短期大学司書資格課程での実施例についても記した。最後に、読書教育への大学図書館の貢献について記した。

---

## 目次

1. はじめに
  2. 大学生に対する読書教育の目標
    - 2.1. 「因果関係の把握」と「情報間の序列付け」
    - 2.2. なぜ「大学」で行うのか？
    - 2.3. なぜ「読書教育を通じて」なのか？
    - 2.4. 大学における読書教育の問題
  3. どのような書籍をどのように読ませるか
    - 3.1. 条件を付けて学生に書籍を選択させる
    - 3.2. 参考文献または索引または図表付きのノンフィクション書籍を読ませる
    - 3.3. 期間内に読むべき冊数またはページ数を定め、多読させる
    - 3.4. 一定の形式に沿って書かれた要約のレポートを提出させる
  4. 常葉学園短期大学司書資格課程での実施例
    - 4.1. 学生
    - 4.2. 単位
    - 4.3. スケジュール
    - 4.4. レポート指導
  5. 大学図書館はどのように関わることができるか
- 注・参考文献
- 

## 1. はじめに

大学生を対象とした読書教育はどのようなものであるべきだろうか？ 本稿では、その目標と方法について私見を述べる。わざわざ「私見」と断わるのは、大学生にどのような能力を身につけさせるべきかは規範的な問題だからである。規範的な問題に対する主張や実践の意義は、科学的な裏づけよりも、社会的合意によって決まる。本稿で大学生に必要とした

能力の定義に同意しないという読者はもちろんいるだろう。将来、議論と修正を重ねて、より良い合意が形成されることを期待したい。

大学生の読書教育を改めて考えなければならない背景として、大学生の実際の能力と、社会が彼らに求める能力にミスマッチがあることを挙げられる。それは近年の大学生の就職難に現われている。もっとも、就職難は、不況や産業構造などの変化といった、学生側の責任に帰せられない要因の方が大きい。しかし、だからと言って、大学が社会のニーズの変化に対応しなくてよいというわけではない。大学側が事態を放置すれば、社会にとっても学生にとっても不幸なことになるだろう。研究を主とする大学にとっては本意であるかもしれないが、大学はある程度社会のニーズに合わせた教育をする必要がある。

では、大学生の読書教育は、どのようなスキルを獲得することを目標とすべきだろうか？そしてそのスキルはなぜ大学で学ばれるべきなのか？ またなぜそれは読書を通じて獲得すべきものなのか？ 第2章ではこれらについて考える。

また、目標とされたスキルはどのような書籍をどのように読めば習得できるものなのだろうか？ おそらく、それは学生に好きな書籍を漫然と読書させるだけでは身に付かない。「読書が好きだ」という学生でも、その対象はほとんどフィクション作品である。大学の読書教育では、それとは違った読書を目指す。第3章では、それを実施する際の一般的な方針について示す。

次の第4章では、著者の所属する常葉学園短期大学での実施例を紹介する。著者が、2009年度の司書資格課程の受講生に対して行ったものである。課程における位置づけ、スケジュールや実施方法は、各学校の実情に合わせてということになるだろうが、ここでは実践者として配慮をした点について書き記しておきたい。

2・3・4章はどちらかと言えば大学経営者や教員に訴えるものである。しかし、大学における読書教育には大学図書館の協力も欠かせない。第5章では、大学の図書館員がどのようにこれに関わることができるかについて考察する。

## 2. 大学生に対する読書教育の目標

### 2.1. 「因果関係の把握」と「情報間の序列付け」

読書を通じて大学生にどのような能力を身に付けさせるとよいのだろうか？ 本稿では、大学生の読書教育の目的は、学生が「因果関係の把握」と「情報間の序列付け」の二つをできるようにすることだとしてほしい。そして、これらのスキルを培うトレーニングとして、大学は読書教育プログラムを組むべきだと考える。

「因果関係の把握」とは、物事を原因と結果のパターンで解釈することである。「情報間の序列付け」とは、与えられた複数の情報のうち、どれがもっとも重要で次はどれになるか軽重をつけてゆくことである。これらを「論理的思考力」と「情報分析力」と表現してもよいが、そうするとやや意味が曖昧になるかもしれない。あるいは「最低限の論理的思考力」としてもよいだろう。

高度な能力を求めているわけではない。研究職になるのではない・大学を卒業したあと普通に就職してゆく学生のための教育プログラムである。それは具体的に次のようにイメージできる。中公新書や岩波新書レベルの書籍を読める程度。細かい点で誤解があるかもしれないが、大ざっぱには内容が把握できている程度。書籍全体を読み通せて、著者の主張と論証

に使った材料や方法が理解できる程度である。批判的な読解、すなわち概念の定義の正確さや論証方法の妥当性についてチェックできれば、もちろん望ましい。だが「学生を研究者にするわけではない」というレベルで妥協するならば、じっくり批判的に読めなくてもかまわないだろう。因果関係が理解でき、何が重要な情報であるかを把握できれば十分である。

これら二つのスキルを獲得する訓練は、日本の初等中等教育においてほとんど行われていない。比較教育学者・渡辺雅子によれば、米国における歴史教育では、歴史的局面に生徒を置いて、利用できる情報を与え、どのように行動するか取捨選択させることが行われている(渡辺, 2004)。「幌馬車に乗って西部にゆこうとしている。水と食料が尽きてきた。近道だがインディアンが出没しやすいルートを取るか、安全だが遠回りのルートを取るか、選びなさい」という設問が生徒に投げかけられる。生徒は、それぞれのルートにかかる日数や残っている食料がどれだけか、出没する襲撃者の規模と馬車が所有する武器や戦闘に参加できる人員などについて比較しながら、決断のシミュレーションをするのである。そして、そう決断した理由を説得力ある形で説明しなければならない。

一方、日本の教育において情報を比較して判断させるようなプログラムはまったくなく、歴史教育では時系列に沿って事件が羅列されるだけである。そこでは、事件間を因果付けて理解しようとすることも無い。こうした日本の教育の現状に苛立つ経営者も存在する<sup>1)</sup>。また、比較文学者の小谷野敦は、日本の国語教科書に採用された文章を検討して、そこでは“論理を教える姿勢に乏しい”と結論する(小谷野, 2008, p.76)。

さらに、渡辺は日米には作文教育にも違いがあると指摘する(渡辺, 2004)。日本では、論述形式についての指導が無く、形に囚われずに生徒が率直な心情を吐露することが好まれる。一方、米国では説明文と物語文の形式を書き分けられるように指導する。説明文では、最初に重要な情報を提示することが求められる。複数の生徒の提出した作文を日米で比較した結果、多様な意見を表明しているのは米国のほうであり、日本はワンパターンになっていたという。日本の生徒の場合、形式を知らないため、独自の考えの表明ができず、反論のしにくい、すなわち退屈な道徳的な判断で終わってしまうのである。

こうした初等中等教育の結果、日本の大学は、因果関係の把握や情報の取捨選択について訓練を受けていない学生を引き受けている。実際、大学で書くレポートと初等中等教育段階で書いてきた作文には大きなギャップがある。それでも、それがこれまで大きな問題と感じられなかったのは、社会がそのような能力を求めてこなかったことと、卒業論文などを通じて在学期間中にそれなりに能力を向上させた学生が一部いたからだろう。

しかし、1990年代以降状況は変化してきている。

第一に、ビジネスにおける人材ニーズに変化がある。昔ならば(一部では今でもそうなのかもしれないが)、従順で上下関係を大切にす「体育会系」パーソナリティが好まれた。しかしながら、現在では、規制緩和やグローバル化などで交渉事が増えたのか、表現技術が求められる傾向にある。特に、プレゼンテーション機会が多くなったことに関連して、論理的思考力は特に重要なものになってきた<sup>2)</sup>。顧客を納得させるためにも、また誇大な内容の売込みに騙されないためにも、論理的に考え、正確に情報を分析する能力が求められているのである。

第二に、大学入学者の変化である。少子化で大学全入時代となると、かつてのように在学中に自然と能力を向上させる学生の割合も減少してくる。現在、日本の大学は、社会が必要

とする能力を持つ人材を十分な数だけ送り出せなくなっている」と推測される。大学は、それを補完する教育プログラムを組む必要がある。

第三に、日本の有権者の知的レベルを向上させる必要がある。20世紀後半とは異なり、近年、日本の政治がはっきりと生活に影響するようになった。ビジネスにおける人材ニーズと同様に、まともな政治家や政策を選択できるよう、有権者の論理的思考力の育成もまた喫緊のものになっていると言えよう。

上記のような理由から、大学における読書教育の目的として、米国の初等教育段階で身につけるレベルの、上記二つの最低限の論理的思考や情報分析のスキルの獲得が挙げられるのである。

## 2.2. なぜ「大学」で行うのか？

しかし「因果関係の把握」と「情報間の序列付け」を身に付ける機会は、大学でなければならぬのだろうか？

実のところ、大学でその機会を持つことは次善の策である。本来は、初等中等教育段階でトレーニング機会があることが望ましい。しかし、初等中等教育と比較して大学のカリキュラムの柔軟性は高く、そのため実行に移しやすいと考えられる。また、大学には、論理的思考を教えることのできる人材が他の教育段階より多くプールされていると期待できることも理由である。

先に言及した米国や、PISA 調査で高得点を挙げて脚光を浴びたフィンランドは、初等中等教育段階で論理を重んじる教育プログラムを組んでいる<sup>3)</sup>。日本でも、PISA 調査の結果を受けて、それに対応した読解力を小中学校の段階で育成しようという気運が見られるようになった<sup>4)</sup>。だが、今のところ日本の国語教育の教授法が変わったというにはほど遠い。教授法が変化しないのは、小中学校教員自身がそのようなトレーニングを受けていないからだろう。小中高等学校にいる日本人教師の多くは、教職課程のみならず、児童・生徒・学生として在籍したすべての学校段階で、論理や情報分析について十分に訓練されたことがないと推察される。

また別の問題として、「読書教育」という点から見れば、日本の初等中等教育段階における読書への期待は高すぎ、それが逆に論理的思考の育成のために資源を投入することを妨げる可能性があることが挙げられる。特に小中学校段階では、読書を通じての、語彙の獲得または人格陶冶という二つのレベルでの知識獲得が期待されていることが多い。

読書が語彙量を豊富にすることは確認されており (Krashen, 1993)、語彙の獲得には漫画を読むことでも効果がある。そのため、どのような本でもいいから読むこと、読書を習慣づけることを目標とする考えがある。一方、情操教育や人格陶冶を読書に期待するある種の「教養主義」も強く、このような考えの下では良書志向に傾く。この矛盾は顕在化しているわけではなく、どちらかと言えば「良書をたくさん読ませる」という方向で共存しているように見える。

こうした雰囲気の中で、論理的思考を重視する読解力育成はどのように受け入れられるだろうか？ 予想は難しいが、これまで読書指導を行ってきた教員らが素直に取り組めるものかどうかには疑問が残るだろう。

これに比べれば、大学では人材のリソースがあり、適切な指導を行いやすいと言える。大

学教員の多くは、大学院で論文執筆のトレーニングを受けており、また複数の著作・論文を検討することは日常であるため、情報を比較したり、論理をチェックすることに慣れている。もっとも、問題がまったく無いわけではなく、それについては次の 2.3. 節で述べる。それでも相対的にみれば、読解力教育において大学が有利であると言えるだろう。加えて、別の視点からは「初等中等教育段階で実施されておらず、導入される気配もないからこそ、社会の要請に対応して大学でやらなければならない」とも言える。

### 2.3. なぜ「読書教育を通じて」なのか？

では、それを読書教育のプログラムの中で行う必然性はあるのだろうか？「因果関係の把握」と「情報間の序列付け」を講義で習得させてはいけないのか？ もちろん講義としてそれらを身に付けるトレーニングを実施する機会を持つことであれば、それに越したことはない。しかし、読書を通じて行うことによるメリットは三つある。

第一に、個々の学生が理解のペースをコントロールすることができる。教育社会学者の荻谷剛彦が述べているように、知識の獲得は他の手段を使っても可能だが、論理の理解を自分のペースに合わせてできるのは読書だけである<sup>5)</sup>。これに対して、講義は講師のペースで進む。学生の能力によっては、速過ぎたり遅すぎたりということが起こるだろう。結果、受講生全員に十分な訓練機会を与えることにならないかもしれない恐れがある。

第二に、読書ならば大量の情報を処理する訓練になる。講義の場合、講義時間の都合上、例文は短いものにならざるを得ない。短文を丹念にチェックすることは深い理解の訓練にはなるものの、情報の取捨選択を経験するという点では、一冊の書籍を読むことより劣る。もっとも、書籍を対象とした場合、一文一文の論理を精密に把握することは難しい。だが、この読書プログラムで求めるのは学者のような正確かつ詳細な理解ではない。大雑把でも論旨を的確に掴めれば十分なのである。

第三に、読書は、講義とは違った形での学習方法を身につけさせることになる。卒業後も独習できるスキルを身に付けることは重要である。社会が求める知識の変化は速くなった。学生が大学で身に付けた知識も、卒業後数年で陳腐化するかもしれない。そのため、新しい知識を本を読むことによって更新する、そうした態度を身に付けさせておくのも大学の役目だろう。

しかし逆に、講義に比べれば学生の能力をコントロールすることは難しくなる。本当に適切なレベルまで能力を伸ばすことができたのかどうか、読書に任せるのでは不確実性が増すだろう。こうしたデメリットはあるものの、上に挙げた三つのメリットのほうを重視して、読書という手段を利用したい。

### 2.4. 大学における読書教育の問題

大学で読書教育を行うことに何も問題が無いというわけではない。考えられる問題は二つある。一つは、大学の教員もまた独自の読書観を持っており、それとプログラムの目標とのギャップが懸念されることである。大学における読書の理想にはいくつかの段階があり、教養志向から高度な分析力志向へと続く。もう一つは実施方法の問題である。

教養志向は、人格陶冶的であり、獲得しようとする知識が曖昧で、教育プログラムの中で管理することは難しい。教養志向は、現在では20世紀末から徐々に廃れてきている。近年で

は中世史家の阿部謹也や教育社会学者の竹内洋のように、教養と特定書籍とのリンクを断ち切る議論も現れた（阿部，1996；竹内，2003）。だが、教養と読書を結びつける観点は完全に無くなったとは言えず、現在でも「読むべき本」を指定するブックリストは発行され続けている。こうした志向は良書主義として定義できる。

良書主義自体は悪ではない。初学者にガイドは必要である。しかし、教養主義的な観点からのブックリストは偏りが見られることが多い。大学教員の場合、専攻トピックに入るための入門的書籍か、哲学書・人文科学書を薦めることが多いようである<sup>6)</sup>。これらには普通の大学生には難解と思われるものがしばしば含まれる。さらに、文学作品も許容することも多い。教養志向が薦めるのは、難解であるまたは文学であるがゆえに、多様な解釈を許す作品である。しかし、こうした作品は最低限の論理的思考力の獲得には向いていない。なぜなら、論理が展開されていないか、または難解すぎて論理を理解できない可能性が高いからである。

これに対して、教養志向を数ある読書段階の通過点と位置付け、最終的に高度な読解力を求める読書論も存在する。これを「高度な分析力志向」としよう。それは読んでいる書籍が展開する議論に容易に首肯せず、批判的に読み進めることを求める。その代表的な論者であるアドラーは、読書法の最終段階として「シントピカル読書」を挙げる（Adler & Van Doren, 1972）。それは、同一主題を持つ複数の書籍を比較して、“どの著者にも偏らない命題をたて”、“主題を、できるだけ多角的に理解できるように質問と論点を整理し、論考を分析する”ものである（邦訳 p.245.）。アドラーを参考にしたという東郷雄二も、比較と分析を通過した批判読書を読書の最終段階とし、「正解のない世界に耐える」よう勧める（東郷，2008）。また、東大生を教えた経験から、荻谷は「批判的読書のコツ」として20のポイントを挙げている（荻谷，2002，p.92-93.）。

高度な分析力志向は、教養志向の読書と比べれば目標が明確である。しかし、その目指すところは、一般の学生にとっては高すぎるという印象である。社会人として無用なスキルではないが、研究者になるわけではない学生にとっては難しいだろう。その獲得は大学在籍中の四年間をじっくりかければ不可能ではないかもしれない。だが、それに意欲的でなく多くの学生のレベルを引き揚げようとするならば、教員にとってかなりの負担となると予想される。読書教育プログラムを導入する初期段階では、もっと低レベルの、手に届きやすい目標からはじめたほうが良い。

大学における読書教育に対するもう一つの問題は、実施方法である。著者の考えでは、プログラムは正規のカリキュラムとして組まれ、単位認定の対象となることが望ましい。学生は授業外で読書に時間を割くため、毎週講義をする必要は無いけれども、レポートの添削・採点は重要となるだろう。では、これを全学的に実施できるだろうか？

読書教育のプログラムを、すでに初年次教育のカリキュラムの一部としている大学もあるようである。だが、実施方法には改善の余地がある。教員が指定した書籍を小人数で輪読するというゼミ形式が主流のようであるが、教員の慣れた方式だからだろう。しかし、これでは学生の負担が軽過ぎ、書籍の選択能力を高めたり、一冊を総合的に理解するという体験をさせることが難しい。また別の問題として、教員の一部が指導のための十分な訓練を受けていないこともある。そのような場合、全学的に実施されてもクラスによって指導レベルがまちまちになってしまう。これでは「外れ」の教員にあたった学生にとって不幸である。

このため、教員にプログラムの狙いを理解させたり、指導のスキルを高めるための研修が

必要になる。これは大きな負担となるが、成果を求めるならば避けられないものである。

### 3. どのような書籍をどのように読ませるか

では、どのような書籍をどのように読むと、求められるスキルが身に着くのだろうか？その読書教育プログラムの一般的な方針として次の四つを挙げることができる。

- 一、条件を付けて学生に書籍を選択させる。
  - 二、参考文献または索引または図表付きのノンフィクション書籍を読ませる。
  - 三、期間内に読むべき冊数またはページ数を定め、多読させる。
  - 四、一定の形式に沿って書かれた要約のレポートを提出させる。
- それぞれについて以下の3.1., 3.2., 3.3., 3.4. 節で解説する。

#### 3.1. 条件を付けて学生に書籍を選択させる

読むべき書籍は学生に選択させる。ただし、次節で述べるように、選択肢の範囲については条件をつけるので、完全に自由な選択というわけではない。しかし、選択の範囲を限定しても、なお学生は自身が読めるレベルの、興味のある主題の書籍を見つけてくるものである。

範囲を限定するのは、学生の選択を容易にするためである。選択肢が減れば、一つ一つを比較しやすい。もし選択に条件が無ければ、「他の学生がどのような本を読んでいるのか」また、「教員はどのようなレベルの内容を期待しているのか」をめぐって学生は疑心暗鬼となるだろう。噂話にエネルギーをかけさせるのは本意ではない。範囲を限定したほうが、学生も労力を傾けるべき方向を明確に認識する。

限られた選択肢とはいえ、学生が「自分で選んだ」という認識を持つことは重要である。この認識が無ければ、読書教育プログラムは、始まりから最後まで完全な強制になってしまう。全体としては強制には違いないが、主体性を発揮できる余地は残しておくべきである。

また、自分で選ぶことは、学生が自身の読解力レベルを知る上でもメリットがある。プログラムでは複数冊数を読む。慣れない分野の書籍を、読みすすめる前から自分にとって適当なレベルにあるかどうか判断することは難しいことである。だが、選択を繰り返すうちに経験が蓄積されれば、語彙や論述スタイルから自分が読めるレベルの内容かどうかをある程度推測できるようになるだろう。本選びの能力が向上すれば、読書を「リスクの少ない」（つまり「無駄ではない」）時間の過ごし方だと認識できるようになる。

一方で、教員が書籍を指定した場合、学生の読解力レベルはまちまちなので、出来る学生にとっては指定書籍が易すぎ、別の学生にとっては難しすぎるということが起こる。このとき、プログラムは、一部の学生にとって退屈で苦痛に満ちたものになるだろう。筆者は、学生は「読める」ようになる必要があるが、読書好きになる必要はないと考える。だが、わざわざ読書嫌いにする必要もないとも考えるのである。

#### 3.2. 参考文献または索引または図表付きのノンフィクション書籍を読ませる

「因果関係の把握」と「情報間の序列付け」を習得する上で重要なのは、事実を解説する文章、あるいは論理的に人を説得する文章を読ませることである。こうした点ではフィクションに期待できない。しかし、ノンフィクション書籍ならなんでもよいというわけではなく、さらに参考文献または索引または図表が付いているもの、いずれかの条件を満たしたものを

読ませる方がトレーニングとなるだろう。

なぜノンフィクション書籍がいろいろだろうか？ 読書が好きだという学生でも、その対象はフィクションに限られていることはしばしばある（平山，2008；笹井，2010）。彼らは、説明的な文章に慣れていない。著者の観察では、彼らは結論部分とそれを支持するための理由を提示する部分を読み分けられず、そうした文章をメリハリをつけて読み進めることができない。事実に基づいた議論、あるいは論理展開を追うことに関して、学生がこれまで接してきたフィクション書籍は十分な訓練機会を提供してこなかったのである。ただし、以上の議論は文学教育を否定するものではなく、それとは別に大学の読書教育があるべきだということである。小説を材料にした文学教育は、ここに挙げた意図とは別に行われるべきものだろう。

なお、ここで「ノンフィクション」と定義するものの中には小説・詩・戯曲など文学作品で“ない”すべての形式の書籍が入る。この語を使う理由は、学生の多くは文学作品以外の書籍のカテゴリについてあまり知識が無いと推定されるからである。学生が「専門家向けの書籍」と「一般人に向けて平易に説いた入門書」の違いが分かっていると、ルポルタージュ的記述と読者を説得するための記述の違いについて十分理解していると期待すべきではない。これより詳細なカテゴリ概念を示しても、学生は領域を適切に認識できず、教員にさらなる説明の手間をかけさせるだろう。まずは「フィクション以外」というカテゴリを用いた方が、学生に説明することが容易になる。

しかし、「ノンフィクション」という定義だけでは不十分である。そこにはピンからキリまで含まれる。過去、著者の講義において「ノンフィクションの書籍を対象」という説明のみで課題を課したことがある。学生の選択は出題者の意図を超える。このとき、「血液型と性格の関係」を主題とした書籍から、『へんな生きもの』（早川いくを著、バジリコ，2004）『思考は現実化する』（ナポレオン・ヒル著、きこ書房，1999）など、アカデミックな基準では評価できない内容の書籍までも選択された。これではトレーニングにならない。

そこで、さらなる条件として、①巻末または章末に参考文献リストが付くもの、または②索引が付くもの、または③図表が付くもの（ただし図表に通し番号が付されたもの）、を課す。索引のある著作は、発行後永く参照されるよう意図されて編集されているのだから、丁寧に記述されていると期待できる。また、参考文献リストや図表があるものは、典拠や根拠となるデータ、模式図を示して理性的に読者を説得しようと試みているのだから、そういうものを示さない著作よりも信用できると判断してもよい。いずれも形式的な基準なので、学生にも一目瞭然である。教師が学生に代わって、候補とした書籍が条件に適合するかどうか、いちいち判定しなくてよいというのも重要な点である。

これらにさらに加える条件があるとするならば、「発行年」が挙げられる。人文書や歴史書以外の分野では、あまり古い書籍を読んでも知識として使えないことが多いというのが現実である。そのため「1990年以降」あるいは「2000年以降」と区切ってもよいだろう。

これらの条件を加えても駄本を完全に排除することはできないが、それでも以上の条件の範囲内ならば質の高い著作に出会う確率は上がるはずである。これらに加えて、教師が様々な条件を加えてさらに選択肢を限ってみてもよい。ただし、学生が容易に判定できる条件でないと、学生は選んだ書籍が条件に適合するかどうかを教師に尋ねにくる。これは教師の負担になる。また、選択肢があまりに限られてしまうと、学生が図書館で同じ書籍を取り合う



ことになる懸念される。対象書籍の限定には、学生が利用できる図書館の規模なども考慮する必要がある。

上記の条件を無視して、教師が該当文献のリストを作って提示するのはどうだろうか？これはあまり勧められない。第一に、十分な数のタイトルを含ませようとするとかかり労力を要することになる。第二に学生のニーズとずれることがしばしばある。おそらく、リストに掲載される書籍はその教員が過去に読んできたものになるだろう。例えば彼が学生時代に読んだ書籍でも、今時の学生にとっては難しすぎる可能性が高い。将来大学教員になるような若者が読むものと、大学を卒業したら普通に働くつもり若者が読むものは違う。市販されている大学教員によるブックリストを見る限り、彼らはそのあたりをわかっていないことが多いようである。

### 3.3. 期間内に読むべき冊数またはページ数を定め、多読させる

読書量も重要である。わずかな数の書籍に接しただけで、多数の不読者が含まれる学生たちに、質の高い本の選択と内容の適切な理解を期待できるものではない。ある程度の量をこなさなければ読書の質は向上しないだろう。最低限の論理的思考力を形成するためにも、多読することが求められるのである。高度な批判的読解力の獲得を目指すといえ、複数の書籍の内容を比較できるような視点・知識を持つことは一冊の書籍の理解を深める。それは一冊の書籍を精読するだけでは得られないものである。

一定期間で多読するには、ある程度速く読めることが物理的に求められる。また、読書術をテーマとする書籍でも速読は重要なトピックである<sup>7)</sup>が、いわゆる「速読」の技術を身に付けなければならないというわけではない。だが、できるだけ多くの情報を処理するためには時間をかけずに読むことに慣れなければならないだろう。

誤解の無いよう記しておけば、一冊の書籍を熟読・精読することが無意味だというわけではない。熟読・精読は、教科書を使った大学の講義のスタイルそのものである。教科書の内容の解説や批評は、講師が精読した成果を受講者に示すものであり、受講者もそのような読書に参加していると言える。その意味で、学生は熟読・精読のスタイルに慣れており、あらためて読書教育のプログラムに加える必要は無い。

これに対して、大量の書籍を情報処理してゆくことは、多くの学生にとって日常的でないことである。多読は、学生が異なった読書の技術を身につける有意義な機会となる。

それでは、読書のペースはどの程度が良いだろうか？ 4章で紹介する著者の講義では200～300ページ程度の分量を2週間で読ませるというプログラムとした。夏季・冬季・春季の休暇も含めれば、ページにすると5000～7500ページ、一冊200ページ強の書籍を年間25冊強程度読むという分量となる。A5サイズの上下二段組みの書籍を読むには厳しいペースかもしれないが、四六版でそれほど細かくないフォントの書籍ならば大きな負担とは言えない。

多読をさせる上で注意しなければならないのは、大学に入りたての学生がスムーズに実行できるよう配慮することである。このとき、前節に示した書籍の条件だけでは選択肢が広すぎるかもしれない。新入生の段階では、学生は自分の読解力レベルや読書のペースをわかっていないことが多々ある。早い段階で躓くのを避けるため、プログラムの初期には選択肢を「よりリスクの少ない範囲」に限った方がよいだろう。そのために著者が実施したときは「教養新書」という条件をさらに付けた。

教養新書ならば、あまり難解なものは少ない。ページ数もせいぜい200頁前後である。一日二時間程度の時間を割けば、普通の学生なら三日から一週間で読了できるだろう。また、点数が多く選択肢が豊富でありながら、書店でまとまって陳列されており、探しやすい。図書館で借りることができなくても、安価に購入でき、古本屋では100円で入手できる。安価ならば、読了できなくても挫折感は少ないと思われる。ただし、「参考文献または索引または図表が付くもの」という条件は満たされなければならない。そうしないと、テレビタレントのエッセイを内容とする新書が選択されてしまう。

文庫本や四六版以上の一般書籍では、上のようなメリットが少ない。文庫は安価で棚がまとまっているものの、シリーズの中にフィクションが多く含まれ、また難解なものも多く含まれる。一方、四六版以上の一般書籍の場合、多くは1500円程度であり新書の2倍弱の価格となる。また、対象が広すぎ、レベルは様々で、やはり選択に時間がかかるだろう。これらと比較すると、教養新書は選びやすいのである。

ただし、一年間ずっと新書だけを読ませ続けると、学生が興味を持てる書籍の選択肢も減ってくる。一定期間（例えば6カ月）または一定冊数（例えば15冊）を超えるまでは「教養新書」という条件を付け、多読生活に慣れてきたところで条件を外し、選択肢を広げるという段階を踏むことを試みてもよいかもしれない。

### 3.4. 一定の形式に沿って書かれた要約のレポートを提出させる

学生に読んだ内容について報告させることは、本当に読了したかどうか、あるいは理解の程度を知る上で避けられないことである。不正を避けるためにも、単に「読みました」と口頭で申告する以上の義務を課すことが必要である。

どのように報告させるべきだろうか？ 書くことは正確な理解につながるという指摘がある（小河原，1996）。理解の程度をチェックするためには、内容の要約レポートを書かせるのが一番良い。

著者が講義で課しているものは次のようなものである。

800字以内の要約をワードプロセッサで書かせ、提出させる。ワープロを使うのは、原稿用紙を手書きするより、書き手が論理展開について反省しやすいからである。

論述形式は次のように指定する。もちろん、この上にさらに細かい指示を加えてもよい。

- ①冒頭に書誌を示す。
- ②最初の段落でどのようなテーマを扱っているか短く記述する。
- ③次の段落では、もし内容が疑問について答えを求めるようなものならば、結論を書く。これも短く記述する。そうでなければ④に。
- ④以降の段落では、内容について詳細に説明させる。もし内容が疑問について答えを求めるようなものならば、どのような論証手続きを採っているかについて記述する。そうではない、テーマに関する下位のトピックを並べたような内容ならば、トピック毎に重要な知見をまとめる。
- ⑤800字中、余った字数には、学生のコメントを書かせる。内容について適否を判断するコメントのほうが分析的思考を育みやすい。一方、「ためになった」「感動した」「人生が変わった」などの読書感想文的な埋め草は禁止する<sup>8)</sup>。

テーマと結論を最初に示す形式にしたのは、近年の傾向では、ビジネス文書から論文に至

るまで、論述をこの順序で構成するのが理想とされることが多くなってきたからである（藤沢，2004；飯間，2008）。また、この形式は2.1. 節でふれた米国児童が教えられる説明的文章のスタイルに近い。さらに、全体の構造を指定しないまでも、パラグラフの最初に主題を提示するスタイルの日本人の文章への導入は、1980年代から訴え続けられてきたものである（木下，1981；木下，1994；小河原，1996）。一方で、日本で伝統的に良いとされてきた「結論が最後に来る」文章、例えば「起承転結」で構成される文章は、達人の文章であり、一般の社会人に求められているものではない。

形式を指定するもう一つのメリットとして、インターネットの記事の瓢切を避けられるということもある。ネット上の書評が上のような形式で書かれていることは少ないからである。

レポートを集めたら、詳細に添削して返却することが理想である。だが、教師が受け持つ人数や利用できる時間によっては労力が大きすぎるかもしれない。最低限、レポートを読んだということを学生に伝えることは、不正を避けるため、また学生の意欲を萎えさせないためにも必要なことである。

また、レポートの対象には教師が読んだことのない書籍も多く含まれることになる。この場合、要約が内容を正確に伝えているかどうかを教師は判断できない。したがって、添削の際、全体の記述がよく構成されているか、あるいは論理展開が妥当かなどのコメントに留まらざるをえない。もちろん、労力を厭わなければ、インターネット上の書評等を通じて内容のイメージをつかむことができる。

#### 4. 常葉学園短期大学司書資格課程での実施例

上の3章で示したものは一般的な方針である。しかし、実際にプログラムを行う上では、他に時間や労力などの点で配慮すべきことは多い。また、方針通りに一年間そのまま続けても、マンネリ化する恐れもあり、実施にはちょっとした変化を持たせる工夫が必要になる。この節では、筆者による常葉学園短期大学での実施例を紹介して、カリキュラムとスケジュール全体にどう組み込んでいるかの例を示す。

##### 4.1. 学生

受講者数は25～30人程度である。数が少ないのは、司書資格課程の受講者だけに実施したためである。短大入学者の平均的な学力は決して高いとは言えないが、司書資格課程の受講生はそのなかでも比較的読書習慣があると考えられる層であり、サンプルとしてはやや偏りがあるかもしれない。また全員女性である。

教師一人につき30人弱というのは、3.4. 節で示したレポートのチェックをする上でぎりぎりの人数である。これ以上の人数の読書を管理することはかなりの負担となるだろう。初年時教育等で全学的に実施する場合、教師あたりの受け持ち学生数には配慮が必要である。

##### 4.2. 単位

読書プログラムは、司書資格課程に設置されている講義「図書館資料論（前期）」と「専門資料論（後期）」の単位の一部として組みこんだ。ただし、これらは主として覚えるべき内容を文部科学省から指定されているので、講義時間の多くはそちらに割く。読書やレポート作りは講義時間外での作業となるので、課題の説明やレポート作成の演習に少ない時間を

採る以外、講義スケジュールに大きな影響を与えない。また上記二科目との関連においても、司書資格者の資料選択能力の養成は上記二つの講義で求めるものの一つでもあるので、こうしたプログラムの追加は違和感のあるものではない。

理想としては、こうした裏口を使ったやり方ではなく、初年時教養課程などに読書プログラムのために独自の授業時間を充てることが望ましいだろう。

#### 4.3. スケジュール

要約レポートのために読む分量は下記のようなペースで課した。

- ① 5月中に条件付き教養新書3冊（前期単位に含む）
- ② 7月中に条件付き教養新書6冊（前期単位に含む）
- ③ 夏休み中に条件付き教養新書7冊（後期単位に含む）
- ④ 1月中に条件付き一般書籍1200頁相当（後期単位に含む）
- ⑤ 春休み中に条件付き一般書籍1200頁相当（次年度後期単位に含む）

提出は年五回であり、実のところ学生が「2週間に200ページ強」のペースを保って読んでいるかを十分チェックできているとは言えない。読了の確認は、レポートの提出によって行っている。②や④のような授業期間中の課題は、それぞれ6月や12月などに提出するよう分割してもよいかもしれない

#### 4.4. レポート指導

大学を入学したばかりの学生に、いきなり要約レポートの提出を求めても、うまく書けないことが多い。そのため、まずレポートの形式を教える必要がある。講義時間を使って、雑誌記事などを材料に例文を示し、形式に沿ってレポートを書く修練を積ませる。こうした機会は数回もつことができればよく、毎週でなくてよい。

サンプルとなる文書は、読者の説得を意図した記事を採用し、事実報告に留まる新聞記事などは避けた。

#### 5. 大学図書館はどのように関わるができるか

大学図書館はどのように関わるができるだろうか？ 実のところ、プログラムの主だった部分は教員の労力にほとんどを依存する。一方で、大学図書館員ができることはそれほど多くない。

しかし、まったく何も貢献できないわけではない。蔵書として、3.2. 節で挙げた「参考文献または索引または図表付きのノンフィクション書籍」で、かつ大学生が読めそうなものを多く準備しておくことができる。大学の蔵書は研究者向けのものが多く、設置されている学部によっては大学図書館の蔵書に相当な偏りがあると推測される。平均的な学生の読解力レベルに焦点を合わせて、分野間のニッチを埋める選書を行えば、大学図書館の利用も促進されるだろう。

また、可能ならば読書教育プログラムの指導を大学図書館員が行ってもよい。その場合は課外教育ということになるが、希望者に要約レポートの添削指導を行うのである。その負担は決して軽いものではないが、学生の関心や読解力レベルを直接把握できるというメリットもある。

もっとも重要なことは、大学図書館員が、大学での読書教育の必要性を大学教員に理解させることである。おそらく総論に対する賛同者は多いだろうが、目標や実施方法では合意が難しいだろう。著者が本稿で示した方法をそのまま採り入れるかどうかは別として、それは適切なレベルの、学生のためになるものでなければならない。この議論をリードする役割は、“研究者でない”大学図書館員だからこそできるものである。

## 注

- 1) ソフトバンク孫正義社長曰く“鎌倉幕府ができた年を、2～3年間違えてもいいではないか。年号のような詳細な情報は、検索すれば済む。それよりも、なぜ幕府ができて、なぜ倒幕が必要だったかを分析する能力の方が、はるかに重要”（八木, 2010）
- 2) 2000年前後に、論理的表現をマスターするための一般書籍がいくつか発行されるようになった。需要があるのだろう。代表的なものに、野矢(2001)、福澤(2002)、Minto(1999)がある。
- 3) フィンランドの教育方法については、北川達夫・フィンランドメソッド普及会(2005)を参照。
- 4) 例えば、文部科学省は2005年に『読解力向上に関する指導資料：PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向』を発行した。
- 5) “活字メディアの場合、読み手が自分のペースで、文章を行ったり来たりしながら、「行間を読んだり」「論の進め方をたどったり」することができるのです。言い換えれば、他のメディアに比べて、時間のかけかたが自由であるということです”（荻谷, 2002, p.71）
- 6) 例として、広島大学101冊の本委員会(2009)、文藝春秋編(2004)、小林康夫・山本泰編(2005)が挙げられる。
- 7) 速読に一章を設けている総合的な読書術の書籍として、古典としては加藤周一(2000)、最近のものには石黒圭(2010)がある。
- 8) おそらく小中学校の教師は、生徒が読書の感動を肯定的に記せば、高く評価してきたのだろう。著者の観察では、この種の埋め草を使うことに慣れている学生は多い。注意したいところである。

## 参考文献

- Adler, Mortimer J. & Van Doren, Charles L. (1972) How to read a book: Revised Ed. Simon & Schuster. (『本を読む本』外山滋比古・榎未知子訳, 講談社, 1997.)
- Krashen, Stephen D. (1993) The Power of Reading: Insights from the Research. Libraries Unlimited. (『読書はパワー』長倉美恵子ほか訳, 金の星社, 1996.)
- Minto, Barbara (c1996) The pyramid principle: logic in writing and thinking. Minto International. (『新版考える技術・書く技術：問題解決力を伸ばすピラミッド原則』山崎康司訳, ダイアモンド社, 1999.)
- 阿部謹也(1997)『教養とは何か』講談社。
- 飯間浩明(2008)『非論理的な人のための論理的な文章の書き方入門』ディスカバー携書, Discover 21.

- 石黒圭(2010)『「読む」技術：速読・精読・味読の力をつける』光文社新書，光文社。
- 加藤周一(2000)『読書術』岩波現代文庫，岩波書店。
- 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+ $\alpha$ 文庫，講談社。
- 北川達夫・フィンランドメソッド普及会(2005)『図解フィンランド・メソッド入門』経済界。
- 木下是雄(1981)『理科系の作文技術』中公新書，中央公論新社。
- 木下是雄(1994)『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫，筑摩書房。
- 小河原誠(1996)『読み書きの技法』ちくま新書，筑摩書房。
- 小林康夫・山本泰編(2005)『教養のためのブックガイド』東京大学出版会。
- 小谷野敦(2008)“恋愛と論理なき国語教育”『リアリズムの擁護』新曜社，p.76-93。
- 笹井宏益(2010)“大学と社会人の読書行動の比較分析：二つの質問紙調査から”『読書教育への招待』国立教育政策研究所編，東洋館出版，p.227-241。
- 竹内洋(2003)『教養主義の没落』中央公論新社。
- 東郷雄二(2008)『打たれ強くなるための読書術』ちくま新書，筑摩書房。
- 野矢茂樹(2001)『論理トレーニング101題』産業図書。
- 平山祐一郎(2008)『大学生の読書状況に関する教育心理学的考察』野間教育研究所。
- 広島大学101冊の本委員会(2009)『新版大学新生に薦める101冊の本』岩波書店。
- 福澤一吉(2002)『議論のレッスン』生活人新書，NHK出版。
- 藤澤晃治(2004)『「分かりやすい文章」の技術：読み手を説得する18のテクニク』ブルーボックス，講談社。
- 文藝春秋編(2004)『東大教師が新生にすすめる本』文藝春秋。
- 文部科学省(2005)『読解力向上に関する指導資料：PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向』
- 八木玲子(2010)“「2015年にはデジタル教科書を全小中学校に」：孫氏が教育改革訴える”『日経BPネット版』<http://pc.nikkeibp.co.jp/article/news/20100728/1026517/> <accessed 2010.10.1>
- 渡辺雅子(2004)『納得の構造：日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社。