

読書会の方法

法学研究院 岡崎 晴輝

読書会 reading group

見出し比較法 headings-comparison method

市民的徳性 civic virtue

斎藤喜博 Kihaku Saito

丸山眞男 Masao Maruyama

英文要旨

The purpose of this paper is to explain the 'headings-comparison method' that I have developed. This is one of the methods to organize a reading group. All students will be asked in advance to read the assigned article and to give a title to each section thereof. Participants are expected to compare, discuss, and eventually improve their section headings through discussion. The aim of this method is not only to improve understanding of the assigned readings, but also to foster civic virtues, especially solidarity, through collaborative activities.

・最初に

本稿で私は、読書会形式の授業方法として、私が「見出し比較法」と呼んでいる方法を報告したい。近年、講義形式の授業方法に関する文献は増えているものの、読書会形式の授業方法に関する文献はそれほど多くはない。そのせいであろうか、日本の大学では、読書会に関して一つの方法「方法」と呼べるほど自覚的なものかどうかは疑わしいが、反省を加えられないまま伝承されているように思われる。その方法とは、「特定の本を読み合って、当番の者が本の内容を要約して、問題になりそうな点を指摘し、参会者たちがそれを中心として討論していく方法」である²。私は、こうした「研究的読書会」に次のような疑念を抱いてきた。こうした読書会の方法では、中途半端な議論で終わってしまい、フラストレーションをもたらすことが多いのではないか。のみならず、他の学生を打ち負かし、教師には教えを請う、という歪んだ思考法や態度を助長してしまうのではないか。これでは、民主主義社会で求められている市民的徳性を育むことはできないのではないか。このような問題関心を抱いていた私は、よりよい読書会にするにはどうすればよいのか、という問題に取り組んできた。その結果たどりついたのが、斎藤喜博の著作にインスピレーションを受けた「見出し比較法」であった。私は、同じ方法を開発しなかった人がいなかったと主張しようとは思わない。しかし、少なくとも一般的に普及していないのではないかと感じている。このように判断して、「見出し比較法」を報告していくことにしたい。まず、見出し比較法の手が

¹ 数少ない読書会の方法論として、「LTD 話し合い学習法」を挙げることができるであろう。杉江修治 / 関田一彦 / 安永悟 / 三宅なほみ編著『大学授業を活性化する方法』（玉川大学出版部，2004年）， 章。

² 増田信一 / 朝比奈大作 / 米谷茂則『読書と豊かな人間性』改訂版（放送大学教育振興会，2004年），97頁。

かりとなった斎藤喜博の教育思想 = 方法を概観したい()。そのうえで、見出し比較法の骨子を報告していきたい()。そして、宙に浮いた議論にならないように、私がしばしば用いてきた、丸山眞男「科学としての政治学」(丸山眞男『現代政治の思想と行動』所収、未来社)をテキストに、応用例を紹介してみたい()。

・斎藤喜博の教育思想 = 方法

見出し比較法をよりよく理解するために、その手がかりとなった斎藤喜博の教育思想 = 方法を概観しておくことにしたい³。周知のように、斎藤は、群馬県の島小学校等での実践を通じて、戦後の民主主義教育に多大の影響を与えた。しかし斎藤は、戦後民主主義教育への手厳しい批判者でもあった。斎藤は、戦後民主主義の名の下になされていた授業、すなわち、「一般的な知識を、ただ伝達し覚えさせる」(『授業』、7頁)授業に根源的批判を突きつけたのである。

今まで一般的に考えられ行なわれていた指導ということは、教師だけが高いものとか、真理とか、正しいものとかを持っており、それを持っていない子どもに向かって、高いところから一方的に教えていくというものであった。(『授業』、19頁)

斎藤に言わせれば、こうした方法は、優等生を「考えない子ども、人と交流できない子ども、人のまちがいを喜ぶ子ども」にし、逆に「きめられた答えを忘れた子ども」を「劣等感を持ち、考えることを放棄するより仕方のない状態」にしてしまう(『授業』、58頁)。

「出口」を「でるくち」と教え、それをノートに書かせ、「あすテストをするから、よく覚えておきなさい」といって子どもをおどかし、テストの結果が教師の教えた「でるくち」と少しでもちがうと×にしてしまう。そういうやり方は勤評的な授業であり、ファッショ的な押しつけ教育である。/ こういう授業をしていると、一般の子どもは、圧迫され、疎外され、自信をなくし、授業や教師や学校を嫌悪するようになる。また、家で自分でしらべたり、親や家庭教師にきいて、「出口」は「でるくち」だということがわかっている子どもは、授業がおもしろくないから、教師や友だちの話をかきかないで怠惰になったり、また「出口」が「でるくち」や「2 + 2は4」がわからない子どもをばかにし、自分だけが優越感を持ったりする。すなわち、両方の子どもの、無限にある可能性の芽をつんでしまい、その結果、学級や個人を分裂させてしまうのである。(『授業』、14頁)

これにたいして斎藤は、ある子供の教材解釈を別の子供の解釈や教師の解釈によって「否定」する「コミュニケーション」を組織して、より高い解釈へと発展させていく授業を提唱する。

³ 斎藤喜博の仕事は、『斎藤喜博全集』(国土社)と『第二期・斎藤喜博全集』(国土社)にまとめられている。本稿では、読者の便宜を考えて、国土社の「現代教育101選」に収められた三つの理論的著作『授業入門』(国土社、1990年[1960年])、『授業』(国土社、1990年[1963年])、『授業の展開』(国土社、1992年[1964年])から引用することにした。斎藤喜博については、武田常夫『斎藤喜博抄』(筑摩書房、1989年)、笠原肇『評伝 斎藤喜博』(一荃書房、1991年)、横須賀薫『斎藤喜博 人と仕事』(国土社、1997年)を参照。

その一つの方法は、学級の全部の子どもの学習を、相互にせつしょくさせながら、つぎつぎと発展させ積み上げていくという、組織的な、構成的な授業をすることである。……AとBとは、自分と相手とがどこが同じで、どこがちがうか、それは何のためか、など考えあっているうちに、Aも新しい発見をし、Bも新しい発見をし、AもBも、自分だけで考えていたときとは別の次元のものに、自分の学習が発展する。さらに、話し合い考え合っているうちに、AとBの学習が発展しただけでなく、AとBとの間に、xという全然別個の考え方が生まれてくる。これは、芸術において、主体と客体との相互の交流のなかに、主体でも客体でもない、全然別個のものが結晶してき、それが作品となるようなものである。(『授業入門』, 60 - 61頁)

こうした授業では、「間違い」はネガティブなものとしては捉えられていない。「間違い」を検討することを通じて、その「間違い」をした子供もそうでない子供も、ともに解釈を発展させていくことができるから。その意味において「間違い」は、むしろポジティブなものとして捉えられている。「x xちゃん式まちがい」法である。

しかし島小での「x xちゃん式まちがい」は、それとは逆の考え方に立っている。すなわち、ひとりの子どものまちがいを指摘することにより、それを契機にして、学級にうずまきが起こり、質のちがった相互交流がはげしく展開されてくる。その結果、まちがいを指摘された子どもも、また他の全体の子どもも、今まで以上に学習が深化し拡大し、また新しい質の世界へと発展していく。そして、そういう作業によってそれぞれが^マ阻害から解放されていく。また相互の連帯感もつくり上げていく。(『授業』, 61 - 62頁)

齋藤は、否定を通じて解釈を高めていくコミュニケーション過程のなかに、教育の決定的意味を見出している。「教育においては、どれが正しいかということではなく、つぎつぎと高い解釈、新しい解釈を発見し創造し、新しい別の地点に到達していくことに意味がある」(『授業』, 11頁)。否定とコミュニケーションの方法は、しかし、単に解釈を発展させるだけではない。齋藤にとって授業とは、自己を変革する実践の場でもある。「教師でも子どもでも、実践することによってだけ自分を変えていくことができる。授業は、そういう意味での実践の場である」(『授業』, 7頁)。このように捉える齋藤は、否定とコミュニケーションの授業を通じて、民主主義的な能力や徳性を備えた子供への自己変革が生じることを目指すのである(ただし齋藤は、教育は「はかない」仕事であるため、そうした子供は瞬間的にしか存在しない、とも述べている。cf. 「今日の教師と実践」, 『齋藤喜博全集』第9巻所収)。

そして「授業はなんとおもしろいのだろう」「先生や友だちと勉強するということは、なんとすばらしいことだろう」と満足し充足し、先生や友だちを実感として大事だと思うようになる。そういうなかで、謙虚な、そして追求力と創造力と連帯感のある子どもになっていく。(『授業』, 15頁)

そういう相互作用，相互伝達，相互交流，相互否定のなかで子どもたちが，また教師が，他人とかかわりあい，創造発見をしていきながら，自分を変革し，そのことによって集団の一員となり，疎外から回復され，論理とか感情とかが組織されていく。また，団結とか連帯感とか信頼感とかを持つようになる。（『授業』，57頁）

・見出し比較法

以上，ごく簡潔に斎藤喜博の教育思想＝方法の骨子を整理してきた。次に，この方法を読書会に応用した「見出し比較法」の説明へと移ることにしたい。しかしその前に，読書会の主眼を明確にしておくことにしよう。私は，読書会の主たる課題はテキストを批判することではなく，テキストを理解することに置くべきだと考えている。もちろん，テキストを批判する必要がないなどと言っているわけではない。しかし，少なくとも読書会の課題としては不適切なのではないか，と考えている。第一に，多くの学生は，テキストを正確に読む訓練を受けていない。少なくとも十分には受けていない。テキストを読めば理解できるというのは，多くの場合，根拠に乏しい幻想にすぎない。だとすれば，テキストの批判といっても，的外れな批判になってしまう危険性が高い。第二に，テキストの批判では，テキストの読解と読書会での討論を通じて，みずからを変えることにはなりにくい。内田義彦が指摘しているように，テキストを批判しようと思って読んだのでは，そもそもテキストを深く理解する労を払うことなどできない⁴。出来ることといえば，せいぜい，自分の立場からテキストを斬ることくらいである。この二つのことを踏まえれば，読書会の主たる課題は，テキストを正確に理解することに置くべきであろう。もちろんこのことは，そうしたテキスト理解を踏まえたうえでの批判を排除するものではない。

1．授業前

斎藤喜博は，子供の可能性を引き出すためには，具体的な「発問」が重要であることを指摘している（cf.『授業の展開』，152 - 170頁）。斎藤が意味しているのは，教材に即した個別的な発問であるが，読書会ということになると，個別的な発問のほかに，多くのテキストに適用可能な一般的な発問が可能であろう。それは，「各節の内容を的確に表現するには，どんな見出しを付ければよいか」という発問である（ただし，すでに見出しが付いているテキストの場合には，この発問は適用できない）。ただし，これだけだと味気ないので，少しひねりを加えたほうがよいかもしれない。「自分が編集者であると想像してほしい。著者から，適切な見出しが思い浮かばないので，代わりに見出しを考えてくれないか，と依頼されたとする。出版する以上，いい加減な見出しは付けられない。著者をも感心させるような見出しを考えてきてほしい」。もちろん，そうした見出しを考えだすのは，口で言うほど簡単ではない。だが，著者が嬉々とするような見出しであるかどうか，というイメージーションを働かせれば，繰り返し読んで見出しを考える作業にも張り合いが出てくるに違いない。

学生は，テキストを繰り返し読んだ後，各節の見出しを記したレジюмеを作成するものとする。

⁴ 内田義彦『読書と社会科学』（岩波書店，1985年），35 - 50頁。

その際、見出しに加えて、その見出しを付ける手がかりになった文章も引用するものとする（図を参照）。討論をする際に、根拠となった文章を挙げやすくするためである。一般に、よく読めていればいるほど、見出しや根拠となった文章は絞り込まれる。逆に、テキストを読めていないと、何が重要で何が重要でないのかが判別できないため、いきおい多くの言葉を費やすことになる。そこで私は、なるべくコンパクトにするために、見出しとその根拠となった文章の引用をA4用紙1枚のレジюмеに収める、というルールを設定することにした。

ここで重要なのは、全員がレジюмеを作成してくる、という点である。一人（または数人）が報告をする従来の方法では、報告者とそれ以外の者とのあいだに、どれくらい丁寧に読むかで相違が生じざるをえない。単に読んでくるだけでは、なかなか丁寧に読む意欲がわかないであろう。その結果、的外れな質問も少なくなく、かみあわない議論に陥りやすい。ところが、全員にレジюмеを課せば、そうした危険は避けやすくなるわけである。

| | |
|--------------|-----|
| 日時 | 授業名 |
| 論文名 | |
| 氏名（学籍番号） | |
| 第一節 | 見出し |
| 根拠となった文章（*頁） | |
| 第二節 | 見出し |
| 根拠となった文章（*頁） | |

2. 授業中

学生は、自分のレジюмеを人数分コピーして、読書会に臨む。授業前日までに電子メールなどを活用してレジюмеを相互交換できれば望ましいが、現実には難しいかもしれない。そこで、読書会の開始時に、各自のレジюмеのコピーを相互に交換して、黙読の時間をとることにする。

レジюмеを比べてみると、同一のテキストを読んでいるのに、同じ見出しはほとんど出てこない。この相違は、いったい何を意味しているのだろうか。一つの可能性は、単なる読み間違いによる相違である。もちろん、この可能性もありうる。しかし、読み手の個性　ネガティブに言えば、クセとかバイアス　によって相違が生じている場合も少なくない。一人ひとり「これこそ的確な見出しだ」と自信を持っているのに、それぞれの個性を反映して、テキストの理解が異なってく

るのである。この相違は、テキスト理解の手がかりになりうるだけでなく、他者理解と自己理解の手がかりにもなりうるので、この相違を活用しない手はない。

黙読の後、まずは最初の節に関して、見出しとその根拠になった文章を順番に発表していく。最初の学生は、自分の見出しとその根拠になった文章を報告するだけであるが、二番目の学生は、それに加えて、一番目の学生の見出しとの相違も指摘する。この相違を手がかりに、どちらの見出しのほうが的確か、という議論をするわけである。それが一段落すれば、三番目の学生が自分の見出しとその根拠になった文章を報告し、一番目と二番目の学生の見出しとの相違を指摘する。こうした討論を積みあげていって、学生が持ち寄った見出しをベターな見出しへと一步一步高めていこうとするわけである。この積みあげ方法は、斎藤の教育思想＝方法の核心である。

すぐれた授業は、原理原則を先に立て、それを公式的形式的に押しつけていく、もしくは学びとっていくのではなく、子どもたちや教師の、さまざまの解釈を積み重ねていき、一つの論理なり、証明なり、考え方なりを、学級のなかに、また教師やひとりひとりの子どものなかにつくり出していくものであるが、……（『授業』、171 - 172頁）

見出し比較法の核心は、ベストの見出し 実際にはありえないだろうが を教員が教えるのではなく、学生を持ち寄った様々な見出しから、よりよい見出しへと高めていくことである。ここで重要なのは、この改善のプロセスそれ自体である。こうしたプロセスを経験することで、テキストの不正確な理解（問題）を一つ一つ訂正（解決）するという、問題解決の思考法を学ぶことができるであろう。それだけでなく、他者の見解に耳を傾けることの重要性、集団に貢献することの面白さを、身をもって実感することもできるであろう。その効果を測定するのは難しいかもしれないが、思考法や態度に少なくない影響を及ぼすのではないだろうか。

3. 司会者

ところで、討論をする際に教員の役割は決定的に重要になってくる。読書会を生かすも殺すも、教員の力量ひとつといっても過言ではない。ところが、「何か質問はありませんか」といった類の司会が少なくない。たしかに、こうした司会は、様々な発言を平等に扱い、司会者の独断で退けるといったことを避けている点、否定されるべきものではないのかもしれない。しかしこうした司会は、討論を拡散させることになりはしないだろうか。質問とそれにたいする応答、別の質問とそれにたいする応答、これを時間が許すかぎり繰り返す。こういった司会をしてしまえば、学生は、討論が深まっていけないことにフラストレーションを覚えるに違いない。しかも、こうした焦点の定まらない討論では、レレバントではない質問が飛びだしやすい。こうした危険を避けるためには、司会者は、いくら独裁的にみえようとも、討論の交通整理をする必要があるだろう。

交通整理者としての役割を演じるためには、司会者は、学生から様々な見出しが出ることを予測して、シナリオを用意しておく必要がある（cf. 『授業入門』、125 - 129頁、『授業の展開』、224 - 240頁）。司会者が準備なしに登場したのでは、授業が混乱するのは避けられない。その際、固定的な教材解釈は避けなければならない（『授業』、96 - 133頁）。斎藤によれば、教師が「固定的に解釈」

していると、子供は「そのルール以外には一步も出ない」(『授業』, 119頁)。しかし、「教師の教材解釈が、広く豊かであり、大きな振幅を持っていければいるほど、授業の展開も豊かになり、大きな振幅を持ち、そういう授業によって、教師も子どもも、創造と変革をしていくようになり、新鮮になっていく」(『授業』, 96頁)。

教科書は、ただ大人として読んだらすぐ解決してしまうものだが、教師の場合はもっと複雑だ。大人として読めばすぐ解決してしまうような詩や文章でも、教師が、授業ということを通して頭において読む場合は、いつでもさまざまな新しい疑問とか発見とか、ちがう解釈とかが豊富に生まれてくる。(『授業』, 99頁)

したがって授業案を書く場合の教師は、「俺はこここのところをこう考えるのだが、××ちゃんはどうか考えるだろうか」と、絶えず読者である子どものことを考え、子どもと対話しながら書いていかなければならないわけである。(『授業の展開』, 227頁)

このように考えると、読書会の司会者は指揮者にたとえられるかもしれない(斎藤喜博も、教師を指揮者や演出者にたとえている。cf. 『授業』, 63頁, 206頁)。「さあ、音を出してください」などという指揮者はいないであろう。司会者の場合も同じであって、みずからのシナリオなしに読書会に臨むような司会者は、そもそも司会者とはいえない。

ただし、司会者を指揮者にたとえることにも、留保が必要であろう。指揮者は、楽譜の解釈権を独占しているが、司会者は、テキストの解釈権を独占する権限を与えられてはいない。それなのに、指揮者のようにみずからの解釈を絶対視すれば、議論を矮小化するという逆の落とし穴に陥ってしまうであろう。学生からすばらしい発言が飛びだしたとしても、司会者がみずからのシナリオに固執すれば、その発言の可能性を切り捨ててしまうことになる。それ以上に深刻なのは、発言をした学生に与える影響であろう。せっかくの発言が無視されるのは、予想する以上の心理的ダメージを与えるであろう。だとすれば、司会者は、学生の発言に柔軟にレスポンスするという、もう一つの役割を引き受ける必要がある。司会者は、シナリオを用意して交通整理をすると同時に、学生の発言に柔軟にレスポンスするという、相当に難しい役割を負わされている。

ところで、交通整理のためには、発言のパラフレーズが有効である。「今こういうことを質問したのですね」とパラフレーズすれば、討論はずいぶんとかみあいやすくなるに違いない。もちろん、すべての発言をパラフレーズする必要はない。そうしたのでは、あまりにも煩雑になってしまうから。しかし、討論がすれ違ったり、すれ違いそうになっている場合には、パラフレーズをする必要があるだろう。パラフレーズの理想は、発言のなかにある可能性を「引きだす」(educe)ようなパラフレーズである。「報告をし発言した人が、私の下手な話をよくもこうまで聴きとって下さった、本当はそう思っていてうまく言えなかったんだ」⁵という反応が返ってくれば、パラフレーズとしては理想的であろう。内田義彦の言葉を借りれば、つまらない面を発見する「低級な批判力」ではなく、優れた面を発見する「本当の批判力」、「高級な批判力」を発揮するわけである⁶。

考えてみると幼稚園の先生なんかは旨かったですね。難点をではなくていいところを見出してくれる。お世辞でほめるのではない。本人にも気がつかない宝を宝として見出す力をもっているんです。そこがプロで、その指摘によって、その素性は現実に開花してくる。教育なるかなと思います。あれに較べると、我々はじつにヘッポコ教師で、駄目なところだけを発見して、口ごもりの中にひそんでいる個性的な宝を発見するのが下手だ。我々自身、「学問」に眼がおおわれていて、それで、主観的には好意からなんだろうけれども、教育熱心からつい平均的認識の鋳型にはめてしまう。あるいは傑すぎる先生には、えてしてそういうことがおこる。⁷

・応用例

1. 第1節の論点

これまで私は、見出し比較法の骨子を説明してきた。ここで、見出し比較法をよりよく理解できるように、丸山眞男「科学としての政治学」をテキストにして、具体的に見ていくことにしたい⁸。第1節(341-344頁)の見出しを比較してみると、従来の日本の政治学が未発達であったことを論じているという点では、それほど理解は異なっていないことが多い。しかし、未発達であることを表現する語句として、「発育不良」、「非力性」、「不妊性」など様々な言葉が用いられているであろう。丸山がこれらの言葉を併用している以上、どれを使うことも間違いとはいえない。しかしここで、教員の発問が重要になる。「どの言葉を使うのが最も適切か」と発問すれば、学生の思考に火を付けることができるに違いない。ここで、次の箇所を指摘する学生がいるかもしれない。

もとよりこのようなわが国政治学の不妊性は単にその責を政治学者の怠慢や無能に帰すべき問題ではなく、むしろより根本的にはわが明治以後の政治構造に規定された結果にほかならぬ。(344頁)

このように、第2節の冒頭で、第1節の内容が「このようなわが国政治学の不妊性」(344頁)と要約されていることを考えれば、「不妊性」という言葉を使うのが、丸山の意図に最も忠実なのではないか、と。この根拠を聴けば、ほとんどの学生が「不妊性」説に同意するであろう(ただし、「不妊性」という言葉に不快感を抱く人もいたので使わないほうがよい、という議論も成り立つであろう)。その後、教員のほうで、第3節の最初の段落でも「従来の政治学の不妊性」と記されている事実を指摘するとよい(350頁)。かなり離れた場所にあるため、ほとんどの学生は気が付かないようである。

私は政治学界の末端に身をつらねる者の一人としてこの現状をいかにも残念に思い、この際

⁵ 内田義彦『読書と社会科学』, 10頁。

⁶ 内田義彦『読書と社会科学』, 73 - 75頁。

⁷ 内田義彦『読書と社会科学』, 75頁。

⁸ 丸山眞男「科学としての政治学」その回顧と展望(『増補版 現代政治の思想と行動』所収, 未来社, 1964年)341 - 359頁。

まず自らの学問のあり方に対する徹底的な反省から出発すべく、その手がかりとして、従来の政治学の不妊性の由来を考えて見たまでのことである。(350頁)

第1節に関して、もう一つの論点を紹介しておくことにしたい。Aさんは「戦前の政治学の不妊性」と見出しを付けたのに、Bさんは「従来の政治学の不妊性」と見出しを付けたとしよう。ここで、教員が次のような発問をすれば、テキスト理解は深まっていくであろう。「厳密には、いつからいつまでの政治学が問題になっているのか」と。この問いを投げかけられると、ほとんどの学生は返答に窮する。そこで、黙読の時間をとることにする。「いつまでか」に関する文章は、比較的早めに見つかることが多い。第1節の本文に「終戦後一年半」(342頁)と記してあること、論文末尾に「一九四六年」と記してあることを手がかりにすれば、およそ1946年末であると判断できるであろう。ただし、厳密に考えれば、「終戦後一年半」は1947年ということになる。この論文が『人文』に掲載されたのが1947年であることを指摘し、丸山が「終戦後一年半」と記したのは印刷の時間を考慮したからではないか、と推測すれば、ほとんどの人は同意するであろう。

ところが、「いつからか」のほうは、そう簡単には答えられない。私の経験では、第1章の注1にある「大正時代」という箇所が指摘されることが多い(344頁)。ここから、少なくとも大正時代にまで遡れることが分かるが、もっと先に遡れるのではないかと促す。そうすると、注1の直後にある第2節本文の「明治以後の」という箇所を指摘する学生がいるかもしれない(344頁)。しかしこの文章は、政治学の不妊性が明治以後の政治構造に規定されたと述べているだけで、政治学それ自体の不妊性が明治時代にまで遡れるとは言っていない。したがって、この見解は退けられることになる。かなりの時間が経過した後、第2節の注4を発見する学生がいる。この文章から、明治36年とは断定できないにしても明治後期までは遡れる、という結論に達するのである。

我国における科学としての政治学の樹立者というべき小野塚喜平次博士の「政治学大綱」(明治三六年)の序文の末節に次の如くいわれているのは、何かその後の日本政治学の一貫した性格を予言的に要約しているかのようである。(349頁)

こうした討論を通じて、細部に注目することが重要であることを実感できるであろう。ここで、読書のコツをイメージ的に把握してもらうために、本を読むということは探偵の仕事に似ている、という話を付け加えるとよいであろう。探偵は、かすかな痕跡から犯人を割り出す。身分証明書を落としていってもらうことなど、はじめから期待していない。読書をする際にも、細部から理解を深めていく必要がある、と。私は、このように述べた後、フロイトの『精神分析学入門』のなかの次の文章を紹介することになっている。

非常に意義深いことなのに、ある時期、ある条件のもとでは、まったくかすかな徴候をとおしてしか姿を見せないということがあるではありませんか。……みなさんは自分が女性から好意をもたれていることをほんの小さな徴候から読みとっているでしょう。……また、もしみなさんが刑事として殺人事件を調べるとしたら、犯人が自分の写真に現住所を書きそえて

現場に置いておくことを期待しますか。そうではありませんまい。みなさんは犯人の残した、薄弱な、はっきりしない犯跡だけでもよしとするでしょう。ですから、ほんの小さな徴候を軽んじてはならないのです。⁹

2 第3節の論点

第3節(349-353頁)の論点についても、具体的に見ていくことにしよう。第3節の見出しを比較してみると、丸山が新しい政治学を提唱していることについては、レジюмеを作成した段階で、すでに合意に達していることが多い(ここで、副題「その回顧と展望」に注意を促し、議論が回顧から展望へと移っていること、そのことが一行の空白(350頁)に関連していることを指摘するとよい)。しかし、見出しを比較してみると、その新しい政治学を「科学としての政治学」と理解している人と「現実科学としての政治学」と理解している人に分かれることが多い。前者は、従来の政治学は科学的ではなかったという理解をしているのに、後者は、従来の政治学も科学的であったという理解をしているわけである。この相違を前にして、教員の発問が重要になるであろう。「丸山は従来の政治学が科学的であったと捉えているのか、それとも科学的ではなかったと捉えているのか」と。このように問題を提示すれば、テキスト理解を深める討論が可能になるに違いない。非科学説を採る人は、次の文章を根拠として指摘することが多い。

ヨーロッパの政治学や国家学の内容をなしているような政治権力の発生、構造、妥当根拠、といった根本問題は、少なくとも具体的な日本の国家を対象としては、何一つ真に科学的に取り扱うことが出来なかつたわけである。(347頁)

しかしこの文章は、現実政治を科学的に扱えなかつたと述べているだけで、それ以外の主題を科学的に扱えなかつたと述べていない。したがって、非科学説の根拠にはならない。他方、科学説を採る人は、すでに第1節での討論の際に採りあげた注4を再び採りあげるかもしれない。

我国における科学としての政治学の樹立者というべき小野塚喜平次博士の「政治学大綱」(明治三六年)の序文の末節に次の如くいわれているのは、何かその後の日本政治学の一貫した性格を予言的に要約しているかのようである。(349頁)

あるいはまた、次の二つの文章を結びつければ、丸山が従来の政治学も科学的であったと捉えていることを読み取れるに違いない。ここでは、離れた箇所にある文章を結びつけることで、意味を読み取る方法を学ぶことができるであろう。

かくして、「国体」の神秘化を欲しない多少とも良心的な政治学者たちは、もつぱら方法論
それも多分に方法論のための方法論 的議論に終始したり政治概念の定義に腐心した

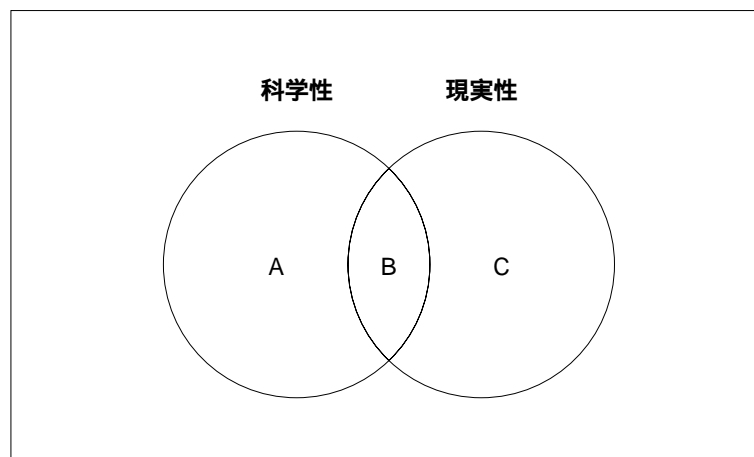
⁹ フロイト『精神分析学入門』懸田克躬訳(中央公論社、1973年)、27-28頁。

りするか、或いは国家乃至政治現象について、ヨーロッパの政治学の教科書にならつて抽象的な解明をほどこす事に甘んじ、それを具体的な日本の政治に関連させる事を避けていたのである。(347頁)

むろん方法論や概念規定の追求も、「科学としての政治学」にとつて不可欠の仕事であろう。(351頁)

このように、これらの文章に即して議論を進めていけば、非科学説を採っていた学生も、丸山が従来の政治学を一応は科学的であったと捉えていること、丸山が提唱するのは「現実科学としての政治学」であることに同意するに違いない。この討論は、単に非科学説を採っていた学生にとってのみ有益であるだけではない。科学説を採っていた学生も、非科学説という間違っただけの解釈と対決することで、みずからの科学説の根拠を考える機会を与えられたわけである。彼らは、そうした機会が与えられたことに感謝するようになるであろう。これは「××ちゃん式まちがい」法の典型的事例である (cf. 『授業入門』, 85 - 87頁, 『授業』, 61 - 62頁)。

ここで教員のほうで、理解をクリアーにするために、左側に「科学性」の円を、右側に「現実性」の円を、交わるように書くとよい。そして、Aは科学的ではあっても現実的ではない政治学、Bは科学的であると同時に現実的でもある政治学、Cは現実的ではあっても科学的ではない政治学であると説明する。このように図を描いてみると、丸山の提唱する「現実科学としての政治学」はBに該当し、従来の政治学はAに該当すると、実に明快に整理することができるに違いない。いわゆる「図解の方法」である (cf. 『授業入門』, 120 - 121頁)。



しかし、ここで討論を終わりにしては、斎藤は不満な表情を見せるに違いない。このように図を描いてみると、様々な論点が浮かびあがってくるであろう。

たとえば、「丸山は、Bの政治学を「現実科学」と命名しているが、A（科学的ではあっても現実的ではない政治学）やC（現実的ではあっても科学的ではない政治学）を示すネーミングはあるのか」という論点がある。ほとんどの学生は、まず見つけられない。ここで、辛抱強く待つことが欠かせない。性急に教えてしまつては、教師が学生に教えるという、従来の方法と変わらなくなっ

てしまうから。かなりの時間が経過した後、丸山論文の最後のところで、Aが「書齋政治学」、Cが「イデオロギー」であると呼ばれていることを見つける学生がいるであろう（357 - 358頁）。この討論を経れば、問いをもって読まない、本当に頭にはいるようには読めない、ということを実感するようである。

その緊張に堪えずして、彼が現実の政治的奔流に身を委ね、彼の学問を特定の政治勢力の手段としての純粋な「イデオロギー」にまで墮せしめるか、それとも、逆に一切の具体的な政治状況に目を閉じて、嘗ての抽象的な書齋政治学にかえるか、いずれかの途をとつた時には、我国の政治学は依然として諸社会科学のなかで日陰者の地位に甘んじなければならない。（357 - 358頁）

あるいは、次のような論点も浮上するであろう。「丸山はAの政治学を退けているのか」、と。たしかに丸山は、AではなくBを提唱しているようにもみえる。しかし注意深く読むと、丸山がAを全面否定しているわけではないことを示す文章も存在する。この討論を経ることで、二者択一的な、図式的な理解の危険性を、身をもって知ることができるであろう。

むろん方法論や概念規定の追求も、「科学としての政治学」にとつて不可欠の仕事であろう。（351頁）

さらに、「丸山が提唱しているのはBであると捉えたのでは、ニュアンスを正しく表現できないのではないのか」という発問をすることも可能であろう。丸山は、現実科学としての政治学に緊張関係がはらまれていることを指摘している。

彼は彼の内心において、理念としての客観性と事実としての存在制約性との二元のたたかいを不断に克服せねばならぬ。その緊張は彼の学問が政治的現実の只中に根を下せば下すほどますます激しくなつて行くであろう。（357頁）

丸山がこのように捉えているのに、Bと言い切ってしまったのでは、この緊張関係を表現できないのではないのか。Bと言い切ってしまうのではなく、科学性の円と現実性の円とが緊張関係を保ちつつ交わっているところ、と理解したほうがより正確なのではないか。このように議論することもできるであろう。

・最後に

本稿では、私が実践してきた読書会の方法を報告してきた。それは、学生が付けた見出しを比較し、よりよい見出しへと改善していく、という方法であった。最後に、この方法は、状況によっては相応しくないこともあることを付け加えておきたい。相応しくない場合には、別の方法を採用すべきことはいうまでもない。すでに見出しの付いているテキストはいうまでもなく、議論の混乱し

たテキストであっても、見出し比較法はうまくいかないであろう。その場合には、テキストを変えるか、別の方法を採用するか、いずれかの選択をしなければならない。こうした留保はあるものの、私は、本稿で報告してきた見出し比較法は、よりよいテキスト理解のためだけでなく、学生が市民として成熟していくためにも有効なのではないか、との手応えを感じている。一方では、理性的討論を通じて問題を一步一步解決していく思考法を育むことに、他方では、共同作業を通じて他者との連帯感を育むことに。