

アンソロジーを編む

—「選書力」を高める試みとして—

Editing an anthology

—To improve students' skills of book selection—

小笠原拓（学習科学講座・教授）

OGASAWARA Taku

キーワード：選書力 Skills of book selection、アンソロジー Anthology、読書生活力 Reading life skills、国語科 Japanese language (as a school subject in Japan)、教員養成 Teacher training、メタ読書力 meta-reading skills

1 はじめに

「多くの本を読んでほしい。」それは、大学教員が学生に対していつも感じていることではないだろうか。ましてや、その学生が教員志望、なかでも国語教員志望となればなおさらであろう。とはいえ、単に本をたくさん読んでくれればそれでよいというのでもない。やはり「良書」を「深く」読んでほしいという思いもそこには確実に含まれている。

実際、学生たちと話をすると、彼らは巷で言われるほど「本を読まない」という訳ではない。楽しみのための読書については、一定の理解があり、好きな作家の1名や2名なら挙げるができる学生も少なくない。全体的に見て、ミステリなど楽しみとして読む小説については、一定の学生がそれなりの趣味の対象としていると言うことができそうだ。

一方で気になるのは、学生たちが自身の本の選択にあまり自信をもっていなかったり、基準をもっていなかったりする点である。ある学生などは、「自分はいわゆる「ベストテン」のようなもので紹介されている本しか読まない。面白くない本を読んで無駄な時間を過ごしたくないから」というような意味のことを述べていた。一理あるような気もするが、やはり自身の選書感覚に対する自信のなさの裏返しとみることでもある。

そこで筆者が担当している授業のうち、中等学校の国語科教員養成の必修授業の一つである「国語学習内容学研究」において、この「選書力」を高めることを目的とした実践を行うことにした。本稿では、その背景となった「選書力」の意義について検討するとともに、自らの実践の内容について報告し、その成果などについて考察を行う。

2 「選書力」とは

(1) 「本を選ぶこと」の難しさ

『次の本へ』（苦楽堂、2014年）という本がある。面白い本や役に立つ本を紹介する、いわゆるブックガイドは少なくないが、本書は単なるブックガイドではない。タイトル通り、ある本の「次に読む本」を紹介するブックガイドである。「まえがき」には次のように述べられている¹⁾。

「一冊は読んだ。でも、次にどんな本を読むといいのか、わからない」

何人もの高校生、大学生から聞いた言葉です。いや学生さんたちだけじゃないですね。社会人の方からもよく聞きます。

この本は、そんな皆さんのためにつくりました。

84人にもものぼる人々が、それぞれが推薦する本を起点に、その次に何を読めばよいのかという観点から、二冊の本を紹介する小文が並んでいる。例えば、国木田独歩の『武蔵野』から大場秀章の『森を読む』へ、沢木耕太郎の『深夜特急』から椎名誠の『わしらは怪しい探検隊』へ、さらには、荒川弘の漫画『銀の匙 Silver Spoon』から藻谷浩介らによる『里山資本主義』へというように、単なる関連本ではなく、評者が自らの視点で「関連する」と考えたものを、自らのそれぞれの本との出会いのエピソードなどを交えながら語っている。よく知られている作品から、「誰がそんな本を読むのか？」と驚くような作品が繋げられていたり、逆に専門的な著作から、教科書で習ったようなポピュラーな作品に繋げられたりするなど、意外な繋がりが指摘されていて面白く読むことができる。

このような本が出版されること自体、「選書」と呼ばれる本を選ぶ行為が、人々にとってある困難さをもっていることを示唆している。先の引用文にもあるように、「一冊」であれば、他人からの勧めやちょっとした偶然、授業などでの必要にかられて読むことができる。しかし、そこから次の本へと興味を広げ、様々な本へと手を伸ばしていくことがいわゆる読書の楽しみであるが、それは多くの人にとっては容易ではないことがわかる。本を選ぶには、どんな本が世の中に存在し、そのなかで自分に合う本がどのようなものであるのかについて、あらかじめ知っておく必

要がある。そのためには、本に関する知識はもちろん、自分自身への関心についても、深い省察が必要である。

無論、これは大学生や社会人だけの課題ではない。読書経験の少ない子どもや中高生にとって、「選書」はさらに難しいものとなるだろう。学校図書館員はそのような困難さと日々向き合っている職種の代表的なものといえる。

桑田てるみ監修・「読むチカラ」プロジェクト編『鍛えよう！読むチカラ 学校図書館で育てる25の方法』（明治図書、2012年）では、5章構成のうちの第4章において「ひろげる・つなげるプロの技」と題して、学校図書館員が利用者の興味関心を広げ、別の本へとつなげるための方法について論じている。

森絵都の『カラフル』を起点に様々な繋がりのある本を紹介してみたり、男子限定のおすすめ本とその繋がりについて実践例を挙げていたり、おすすめの失敗例を挙げていたりされており、学校図書館員の様々な工夫や苦勞が感じられる内容となっている。監修者である桑田てるみは、学校図書館員の仕事について次のように述べている²⁾。

「面白い本」を提供しようとしても、その人にとっての「面白い本」を見抜くことはなかなかできません。

また、本を探している人自身もその時々で気分が変わります。利用者の気持ちや気分に合わせて要求に応えることは、調べ物を手伝うことよりも何百倍も何千倍も難しいというわけです。

ここで桑田が述べている「難しさ」はそのまま「選書」という行為そのものの難しさを表している。また子どもであれば、このような学校図書館員が助けとなってくれることもあろうが、最終的には、ここで図書館員が示しているような工夫を自らの頭のなかで行い、自分にとって必要な本を探し当てられるようになることがやはり理想であろう。問題は、このような「選書力」を培うためにどのような指導が考えられるかということである。

(2) 国語教育における「選書力」

では、国語教育領域において、ここまで論じてきたような「選書力」は、どのように扱われてきたのだろうか。実は、「選書力」という言葉は、国語教育の領域においてこれまでほとんど語られてこなかった。国語教育どころか cinii を用いて検索を行っても2023年1月現在、「選書力」という語を表題に用いた論文はたった1件しかヒットしない。（「選書技術」「選書能力」は0件。）類似する論文などを頼りに探っていくと、保育・幼児教育の分野において保育士や幼稚園教諭の資質としての絵本等の選書能力に着目している論文がいくつか見られるが、大学生や社会人一般、ましてや児童生徒の「選書力」を問題にした論文は管見の限り見当たらなかった。一方、『国語教育研究大辞典』（明治図書、1991年）、『新訂 国語教育指導用語辞典』（教育出版、1996年）、『新装版 国語教育辞典』（朝倉書店、2009年）、『国語教育総合事典』（朝倉書店、2012年）、『国語科重要用語事典』（明治図書、2015年）といった代表的な国語教育に関する辞典類をあたって

も、「選書力」という言葉は立項されておらず、索引でも確認することはできなかった。但し、『新装版 国語教育辞典』では、「読書指導」の項目において、次のような記述³⁾を確認することができた。

今日的な課題としてコンピュータなどを活用したネットワークを利用して、大量情報としての図書から自分自身の読書を確立していく子どもを育てていくことが大きな課題となってきた。（下線は引用者による。）

無論、「選書力」はコンピュータによる検索能力だけを指すのではないが、「自分自身の読書を確立」するというのは、ここで述べている「選書力」に繋がるものであろう。特に誰もが簡単に検索によって情報を調べることができる時代だからこそ、自分にとっての「選書」が益々重要になっているという意味において、上記の指摘は重要である。とはいえ、この指摘からうかがえるのは、私たちが考えている「選書力」が読書指導の延長線上にあるとうことでしかない。そこで、類似する概念を手掛かりに、別の角度から国語教育の領域における「選書力」の内実について探してみたい。

「選書力」の重要性について筆者が考えるようになった時、最初に思い浮かべたのは大村はまの「読書人を育てる」という言葉であった。大村はこの「読書人」という言葉が「本を使って生きていく人」という意味をもつとして、次のような能力をもつ人を育成しなければならないと説いた⁴⁾。

- 目的により、「このことは、本によって……」と本を使うことに気づく。
- どんな本があるかを知る（まだ出ていない本までも）。
- その本が、どこにあるか、どうしたら手にできるかを知る。
- 本を選ぶ。
- 読み方を選ぶ。
- さらに、ほしい本、望みの本が生まれてくるようにする。

上記の二つ目から四つ目の項目が、これまで述べてきた「選書力」に関係が深そうである。大村は、それまでの教育が「本の入手の方法につまずいたり、本の選択が適切でなかったりして、すぐれた読解力、読書力も生かしえなかった」として、上記のような能力をもつ「読書人を育てる」ことを読書指導の根幹に据えようとした。

この大村の考えを現代に引き継いでいるとみられるのが、安居總子の「読書生活者」という概念である。安居は「読書生活者」を「読書が生活に位置付けられている人」とし、本から「情報」や「喜び楽しみ」を得て、「思考したり、想像したり、新たなものを創り出したしたり」するだけでなく、「情報や本についての確かな概念をもち」、情報を「伝達」して、「読書生活を充実させる」喜びを知ると定義づけた⁵⁾。さらにこのような読書生活者を育て

るために「読書力」と「読書生活力」を定めた。なかでも注目すべきは「読書力」において、次の三つの能力が挙げられている⁶⁾ ことである。

○目的・必要に応じて本（情報）を探す力（タイトル・もくじ・まえがき・あとがき・索引・帯・解説・書評・広告などから探す力）

○検索技能（目録・インターネット利用）

○目的・必要に応じて本（情報）を選ぶ力

これらの三つの能力に加え、「読書力」のなかに挙げられている⁷⁾ 以下の三つの能力にも注目する必要がある。

○一冊の本からイモヅル式に読み広げていく力・態度

○読みたい本を探す力・増やす態度（タイトル・もくじ・まえがき・あとがき・帯・解説・ブックレビュー・広告・人の話などから探す、メモする、集める）

○読書関連情報に敏感な態度

いずれの能力も私たちがこれまで論じてきた「選書力」の基礎となるものであり、大村の「読書人」に必要な能力をより細分化・具体化したものとみることができる。「目的・必要に応じて」だけでなく「イモヅル式」に読み広げ、「読みたい本」を「探す」だけでなく「増やす」態度もまた「読書生活力」とみなしている点が特に興味深い。「選書力」とは単なる必要によって本を選ぶだけでなく、日々の生活のなかで自身に合った本と巡り合う力でもあると考えるからである。

安居の「読書生活者」概念に類似するものとして、浜本純逸の「読書リテラシー」⁸⁾ や杉本直美の「読書生活デザイン力」⁹⁾ などがあるが、いずれも「選書力」にかかわる具体的な能力の記述が見当たらないため、ここでは取り上げない。しかしこれらの概念に共通するのは、読解力や読書量の向上だけが国語科の役割ではなく、本にまつわる情報を知り、それを効果的に活用できるような読者を育てることもまた、国語教育の重要な機能であることを示唆している点である。「選書力」は正にそのようにして育てられるべきものであり、これからの国語教育の在り方を再考する上でも重要な意味をもつ能力と考えられる。

3 アンソロジーを編む

(1) アンソロジーづくりに至るまで

ここからは、筆者が担当する中等学校の国語科教員養成に関する必修授業の一つである「国語学習内容学研究」において2022年度に行った実践をもとに、学習の実態と「選書力」の関連について論じてみたい。まず「国語学習内容学研究」は、3年次以降の学生が対象となる授業であり、鳥取大学の場合、原則として3年次の夏休みに基礎実習を終えた学生が自身の実習経験を踏まえたうえで受講する授業である。筆者としては、「内容学」のタイトルにあわせ、「教材」について改めて考えさせたり、教材を発掘する目を養ったりするための時間として位置付けている。人数に

よっては文献購読を行うこともあるが、今回のように活動的な課題を設定して授業を進めることも少なくない。

今年度に先立って、この授業では、数年前から（毎年ではない）「教科書をつくる」というプロジェクトを何度か行っていた。このプロジェクトには実は前段階があり、さらに数年前には「入試問題をつくる」というプロジェクトを行っていた。ただ、この「入試問題」の場合、問題を作成するための本文を集めてくることはできるものの、問題を作成する部分で学生のつまづきが大きく、あまり生産的なプロジェクトにはならなかった。そこで文章を集めてくること自体を目的化するという意味で、現代文の教科書をつくるというプロジェクトを導入することになった。このプロジェクトは「入試問題を作る」と比較しても学生たちにも好評で、私自身かなり手ごたえのある実践となった。協働学習という意味でも、有意義な活動となったが、若干の不満もあった。例えば、ある年に作成した学生による現代文の教科書の目次は以下のようなものであった。

評論一 顔の現象学（鷲田清一）

評論二 テキヤはどこからやってくるのか（原香苗）

小説一 山椒魚（井伏鱒二）

評論三 偽善エコロジー 「環境生活」が地球を破壊する（武田邦彦）

評論四 人口減が地方を強くする（藤波匠）

小説二 地球から来た男（星新一）

評論五 足の裏に影はあるか？ないか？（入不二基義）

評論六 心ここにあらざれば心頭は滅却できる（時実利彦）

小説三 旅猫リポート（有川浩）

小説四 諧和会議（町田康）

評論七 茶道の哲学（久松真一）

小説五 失われる物語（乙一）

詩歌 表札（石垣りん）

生きる（谷川俊太郎）

よくできているといえ、よくできている目次である。学生同士でいろいろと話し合ったあとがうかがわれるラインナップといえる。確かに普通であれば教科書には掲載されないような突拍子もない作品もあるが、しかし全体としては教科書らしい相貌に収まっている。課題としては十分に合格水準に達するものであり、表紙などにも工夫を凝らすなど学生自身の満足度も伝わってくるものであった。しかし逆に言えば、あまりに教科書らし過ぎるといえなくもない。先に挙げた『次の本へ』で見られたような意外な組み合わせという感じが、これらのラインナップからはあまり感じられない。無論、これは学生の責任ではなく筆者が与えた課題が抱える問題である。「教科書」という設定が、彼らの選書の枠組みを狭めてしまっているのである。そこで本年は、あえて「教科書」という設定を外し、自由なテーマでアンソロジーをつくることをプロジェクトの目的に設定することにした。

(2) 授業の実際

授業の流れは以下の表1のようなものであった。オリエンテーションに2回の時間を割いているのは、実際には授業全体のテーマを学生と話し合いながら決めているからである。それまでに行っていたいくつかのプロジェクトや文献購読の課題図書(案)を示し、学生たちがより興味を示したものをを行うことにした。また、課題がアンソロジーづくりになった時点で、それぞれのアンソロジーのテーマに「大学生のための」というもう一つのテーマを加えることを提案した。対象を明確にすることによって、「自由なテーマのアンソロジー」という漠然とした活動に一定の方向性をもたせようと考えたからである。

表1 授業の流れ

回数	内容
①～②	オリエンテーション
③	グループ分けとテーマ設定
④	作品の選定基準を考える
⑤	アンソロジーの目次や構成を考える
⑥	アンソロジーの素材を探す
⑦	素材以外に必要なものについて考える
⑧	読者について考える
⑨	情報交換をしよう
⑩	掲載作品の順序等について考える
⑪	締め切りまでの計画を立てる
⑫～⑭	入力と編集作業および校正
⑮	読後交流会をしよう

作業はグループごとに行うことにした。受講者は最終的に14名だったため、3人グループが4チームと2人グループが1チームの計5チームで行うことになった。チームはランダムな組み合わせを意識し、普段の人間関係については、必ずしも考慮せずにグループ分けを行った。表によれば11回目までが掲載作品の決定のために充てられ、12回目からが実際の入力活動などが行われているように見えるが、実際には早くから入力作業に入っているグループもあり、一方で入力作業の時期に入っても掲載作品について検討を続けているグループもあった。各授業の最後に進捗状況を確認する時間を取る以外は、進度に関してはあまり調整を行わず、最終的に締め切りに間に合うようにすればよいこととした。

1コマの授業の流れは以下のように進めた。授業の冒頭では、前週の確認と今週の課題に関わる簡単なレクチャーを行った。具体的には作業にかかわる資料を紹介したり、話し合うポイントを示したりし、その授業コマにおける主な作業の流れを確認した。作業時間をできるだけ長く取るため、この時間は15～20分程度に抑えるよう心掛けた。次にグループでの活動が行われる。アンソロジー編集に向けた話し合いや実際の編集活動を行うように促した。必要に応じて時間中に大学図書館を利用することも許可を与えた。教員(筆者)は、話し合っている学生たちの間を歩きながら、作業や話し合いが停滞しているグループに赴き、それとなく示唆を与えるよう心掛けた。最後の10分程度で再び集合し、グループごとに簡単な進捗を報告させた。教員は発表をもとにキーワードを板書して記録し、次のレジュメで改めて紹介するようにした。なお、授業の特に前半で提示した資料は以下の表2のとおりである。

表2 授業で紹介した資料一覧

回数	テーマ	資料
①～②	アンソロジーとは	<ul style="list-style-type: none"> ・ 浦西和彦編『「酒」と作家たち』(中公文庫) ・ 石原千秋『教養としての大学受験国語』(ちくま新書) ・ 文芸春秋編『教科書でおぼえた名文』(文春文庫) ・ 梅田卓夫他編『高校生のための文章読本』(ちくま学芸文庫)の目次。その他、いくつかのアンソロジーを実際に提示。 ・ 過去の学生が作成した「教科書」
③	作品の選定基準について	<ul style="list-style-type: none"> ・ 須賀敦子編『須賀敦子を選んだ日本の名作—60年代ミラノにて』(河出文庫) ・ 浦西和彦編『「酒」と作家たち』(中公文庫) ・ 梅田卓夫他編『高校生のための文章読本』(ちくま学芸文庫)の序や解説、文庫版へのあとがきなど。
④	目次・構成を考える	<ul style="list-style-type: none"> ・ 武田砂鉄編『ナンシー関の耳大全 77 (ザ・ベスト・オブ「小耳にはさもう」1993—2002)』(朝日文庫) ・ 得地直美 本屋図鑑編集部『本屋図鑑』(夏葉社) ・ 池澤夏樹「日本文学全集宣言」(https://www.kawade.co.jp/nihon_bungaku_zenshu/)の編集意図にかかわる一節。
⑤	素材を探す (本を選ぶこ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大村はま「読書人とは」(『大村はま国語教室』第7巻(筑摩書房)) ・ 杉本直美『自立した読み手が育つ読書生活デザイン力』(東洋館出版)

	とについて考える)	・ 中井久夫「秘密結社みたいにこっそり」(『時のしずく』(みすず書房)の読書生活にかかわる一節。
⑥	素材以外に必要なもの(選書活動や読書リスト作りについて)	・ 鳥越信編『新版 子どもが選んだ子どもの本』(創元社) ・ 阿部了(写真)阿部直美(文)『おべんとうの時間』(木楽舎) ・ 坪内祐三『明治文学 遊学案内』(筑摩書房)の対象を「選ぶ」ことに関することなどについての一節。
⑦	読者について考える	・ 榎木伸明編訳『世界文学の名作を「最短」で読む』(筑摩書房) ・ 大友博・西田浩編著『この50枚から始めるロック入門』(中公新書ラクレ)の対象を「選ぶ」ことに関することについての一節。 ・ 国語教育編集所編『国語教育研究大事典』(明治図書)の「読者論」に関する項目。

なお、読後交流会については、各グループがアンソロジーを提出した後に、オンラインで実施した。提出後のアンソロジーについてはPDFファイルで共有しておいたが、時間があまりなかったため、お互いの作品を十分に読み込むことは難しく、自身の作品についての反省や達成感、他のグループの構成などについての感想が中心であった。

(3) アンソロジーの実際

アンソロジーについては、各グループとも期限通りに完成し、提出することができた。先にも述べたように、完成したアンソロジーはGoogle Driveを用いてPDFファイルで授業参加者すべてに共有した。自身のグループのものについては、その後、印刷して冊子化したものを一人1冊ずつ配布した。以下では、それぞれのグループの目次をそのまま示す。

A グループ
タイトル：大学生のためのアンソロジー 嘘について考える
まえがき
いたずらばあさんとオレオレ詐欺(宗田理)
最後の一葉(オー・ヘンリー)
真っ白な嘘(フレドリック・ブラウン)
少女地獄(夢野久作)
うそつき(小林良介)
十二支と猫の物語(むらかみひろこ)
因幡の白兎(古事記より)
土神ときつね(宮沢賢治)
嘘をつく子供(フレドリック・ブラウン(イソップ寓話より))
あとがき
感想

B グループ
タイトル：大学生のためのパロディ
まえがき
蜘蛛の糸(芥川龍之介)

蜘蛛の糸(小松左京)
蜘蛛の糸(森達也)
作者紹介・作品紹介
コラム・オリジナリティーってなに?
走れメロス(太宰治)
走れメロス(森見登美彦)
死語だらけの走れメロス(星井七億)
作者紹介・作品紹介
コラム・パロディの種類
山月記(中島敦)
山月記(森見登美彦)
虎と月(柳広司)
作品紹介・作者紹介
コラム・パクリとパロディの境界線
あとがき
掲載図書・参考文献

C グループ
タイトル：大学生のための家族入門
長男の心得(辻村美月)
ムムム(木皿泉)
忘れてもいいよ(渋谷愛子)
後出しじゃんけん(森浩美)
きみの携帯にメールを(石井睦美)
とおかいさん(沖井千代子)
クリームシチュー(神田茜)
夫とカーテン(奥田英朗)
ユリゴコロ(沼田マホカル)
ひきこもりの弟だった(葦舟ナツ)
著者紹介
あとがき

D グループ
タイトル：大学生のための変身
まえがき
第一章 物語だからこその変身
変身(フランツ・カフカ)

夢窓の錦鯉 (上田秋成)
 魚服記 (太宰治)
 山椒魚 (井伏鱒二)
 人間椅子 (江戸川乱歩)
 ジョーカーのサンドイッチ (吉田篤弘)
 第二章 今の時代の変身
 変身少女 (豊島ミホ)
 昭和のお砂糖 (江國香織)
 お買い物の顛末、あるいはししやものから揚げあつさり炒め (江國香織)
 人類は初めて新たな身体を手に入れる (ジェレミー・ペイレンソン)
 コスプレする社会—サブカルチャーの身体文化 (成実弘至)
 第三章 分かりにくい変身
 赤い繭 (安部公房)
 いつのまに 春は (岸田衿子)
 生き物と向き合う仕事 (田向健一)
 生物と無生物のあいだ (福岡伸一)
 dogcom. (小狐裕介)
 なかがき
 第四章 変身出来ない
 山月記 (中島敦)
 故郷 (魯迅)
 子どものまま中年化する若者たち (鍋田恭孝)
 死なない蝟 (萩原朔太郎)
 走って、負けて、愛されて：ハルウララ物語 (重松清)
 第五章 変身への教訓
 大人になるってどんなこと？ (吉本ばなな)
 大学生活の迷い方 女子寮ドタバタ日記 (蒔田直子)
 ひとり (木村信子)
 ゆずりは (河井醉茗)
 凜とした女の子におなりなさい (阿久悠)
 あとがき

E グループ
 タイトル：大学生のためのコミュニケーション
 はじめに
 (目)
 目の見えない人は世界をどう見ているのか (伊藤亜紗)
 光と音のない世界で～盲ろうの東大教授福島智物語 (池田まさ子)
 (口)
 きよしこ (重松清)
 僕は上手に喋れない (椎野直弥)
 (耳)
 中途障害者の告白 難聴者のつぶやき (三好和宏)
 レインツリーの国 (有川浩)
 筆談ホステス (斎藤里恵)

(舐)
 愛、深き淵より (星野富弘)
 風になる (東田直樹)
 歩一僕の足はありますか？ (滝川英治)
 神様、僕をもとの世界に戻してください—高機能障害になった息子・郷 (鈴木真弓)
 (電)
 対話のレッスン (平田オリザ)
 高齢者をデジタル世界から置き去りにしてはいけない
 (Jessica Fields)

目次を見てもわかるように、アンソロジーの構成は様々であり、小説だけのアンソロジーになっているものもあれば、小説・評論・詩歌などが混在したアンソロジーも存在する。「パロディ」をテーマにしたグループはパロディ作品の多そうな作品3作を中心に据え、それらのパロディを集めるかたちでアンソロジーを構成している。またこのグループは、柱となる各作品の間にオリジナルのコラムも掲載している。DグループやEグループは、一つのテーマをさらに細分化し、「変身」や「コミュニケーション」の様々な形態にあわせて、それにあった作品を複数選択するという編集方針を採っていることがわかる。どのグループも自分なりの工夫を凝らしてアンソロジーの構成を考えており、アンソロジー作成を通じて様々な作品と多様な形で遭遇していることがうかがわれる。

(4) 学生の感想など

次に、授業後に任意で提出してもらった感想を、いくつか抜粋して示すことにする。なお、下線は引用者によるものである。

- ・ アンソロジーを作成していくにあたって、私自身様々なジャンルの本に手を伸ばすことが出来たように感じました。メンバーそれぞれの読んでいる作品の種類がバラバラであったので、項目ごとに作品を挙げていっても様々な種類の本が出てきました。その際に、紹介された本をお互いに読み合ったり、紹介し合ったりすることで今まで読んだことのなかった本と触れ合うことが出来ました。 (Aさん)
- ・ 毎回の講義終わりで、報告していたことは、その回までの内容をまとめ、自分たちの位置を確認することにも役立った。また、講義の初めに、参考書を提示してくれたことは、教科書(ママ)作りを面白いと感じ、そして想像力を広げるうえで大変よかった。 (Sさん)
- ・ 自分は今まであとがきなどはあまり読んでこなかったが、作者の裏側や心情というものが気になり、読むようになった。これは、この活動をしていなければ恐らくやらなかった行動であり、アンソロジーを作るうえでの苦労を経験したからこそ、そこに面白さを見いだせたからではないかと考えた。 (Kさん)

- ・ アンソロジーの作成において、一番苦労したことは、テーマに沿った作品を探すことだった。読んでみないと作品の「嘘」の本質に気づけないので、とにかく作品を読むことにしていたが、いつ作品を見つけ終われるかの見通しがつかないことや、メンバー個人が知っている作品を使おうにもアンソロジーにするには長すぎるなど、様々な問題があり、思い通りに事が進まなかった。短編の丁度良さそうな作品をある程度集めてから、作品ごとの共通点を見つけ、そこからテーマを決めればスムーズだったのではと思う。（Eさん）
- ・ 製作期間がそれほど長くなかったことや、ほかのグループと違って二人だったこともあり、とりあえずいくつか候補を上げることとなった。そこからはメンバーと細かく連絡を取りながら各自で作業を進めることになったのだが、この各自で作業を進めたこと、そして細かく連絡を取ったことはアンソロジーを完成させるうえでかなり重要であったと考える。安易に相手の作業の進捗状況を期待値込みで考えるのではなく、細かく互いの作業を確認し滞っているようならば今後の計画を見直すなどしながら進めていくことが人を行う活動においては重要なのだと感じた。（Fさん）
- ・ 私が最も難しいと感じたことは、テーマの設定です。（中略）結果として「オリジナリティ」を軸に置きましたが、半ば強引に、こじつけのような形だったと感じます。大学生像を想定する際、「就活」や「自分らしさ」「アイデンティティ」という言葉が挙がりました。その結果と「パロディ」をどうにかつなぎ合わせて、「独創性」や「オリジナリティ」というテーマにたどり着きました。パロディを扱うにあたって十五回の授業を通していろいろな本や論文を集めました、「創作の連続性」など、これまでぼんやりとしか考えていなかったテーマについて深掘でき、勉強になりました。（Nさん）
- ・ 最初の頃は、作品を選定する上で自分の価値観を反映させるのではなく、バランスよく入れることが必要であると考えていたが、選ぶ上で自分の考え方を反映させずに選定することは不可能であり、「この作品をどうしてもいれたい」という思いをもとに他の作品を考えていくことの必要性を新たに発見した。また、自分自身が持っている「家族観」と大多数の人が持っている「家族観」は違うということが理論的にはわかっていたとしても、実際グループのメンバーとですらかなり異なっており、当たり前となっている自分の中の価値観と周囲の価値観を比較してみることの面白さを発見した。（Rさん）
- ・ 一番難しかったことはどの作品をどのような基準で決定とするか、ということです。私たちは三人グループでしたが、その授業の終わりには仮に一度指針を決定したとしてもまだお互いのことを知らない、などといった要因で根本的にはうまく話がまとまっておらず最

初の授業の方で選んだ作品は結局最後に選んだ十作品のうちには入れませんでした。（中略）今回の授業でほかの人との共同作業、また相手を納得させるむずかしさがよくわかりました。友人ではない人達と授業内だけでコミュニケーションをとり、作品をつくったことで私も相手に自分が伝えたいことを相手が納得するように伝える力などが身についたと思います。（Yさん）

- ・ 時勢柄もあり、同じグループの仲間との意思疎通を難しく思うことも多かった。最初、このアンソロジー製作が始まった際は、いつそ一人で作成できればもっと早いのに、と思うこともあった。しかし完成した際は、一人ではなく他人の目線が入っているからこそ、自分にはない発想だなと思う部分もあり、違う種類の達成感を感じることができた。（Mさん）
- ・ 自分にとって「選書力」は、「読むこと」の中でも特に大きな課題である。アンソロジー作成の過程においては常に全体の構成に目を向けなければならない、自分の「選書力」の不安定さを意識することになった。ただし、ここで「選書」をするとはアンソロジーのテーマに適した本を選ぶことであり、必ずしも面白いパロディ作品、自分が好きなパロディ作品を選ぶことは一致しない。たとえ面白いパロディ作品があったとしても、それをアンソロジー全体の構成の中で位置づけられなければ、掲載を断念せざるを得なくなる。逆にどうしても入れたい作品があれば、構成を変更することも必要である。このようにアンソロジー作成の過程においては、「アンソロジー全体」と「各作品の位置付け」を行き来する作業を繰り返す中で、「選書力」を身に付けるためのトレーニングを行うことができたと思う。（Iさん）

教員に読まれることを前提に書いた感想であり、ある程度割り引いて読む必要があるが、学生たちが活動を通して、一定の満足感や達成感を感じ取ることができていたことがうかがわれる感想が多かった。また少なくとも自身の経験を超えたかたちで様々な作品と出会うことができたという意味において、「選書力」の向上を学生自身が感じていることも、ある程度ではあるが、読み取ることができるものであった。意外だったのは、グループでの活動に困難を感じたり、それを乗り越えることによってコミュニケーションの大切さを再認識したりしたといった記述が少なからずみられたことである。（「意外だった」というのは、教員が見る限りグループ活動に苦労している様子は表面的にはあまり感じられなかったからである。）グループでの活動にしたのは、他者の紹介する図書に出合う機会を増やすということと、作業量のある程度分散するという二つの目的からであったが、協働学習力を高めるという意味でも、この活動が一定の意味をもっていたといえよう。

4 考察

ここからは、学生が作成したアンソロジー、学生の感想などを踏まえて、本実践の意義についてあらためて考察してみたい。先のアンソロジーの目次、および感想を見るまでもなく、アンソロジーの作成を通じて学生たちが多くの作品に出会ったことは間違いない。しかし、まずここで考えてみたいのは、アンソロジーを編むという行為において、学生たちはどのような思考を巡らせることになったのだろうかということである。作家の池澤夏樹は、自身が『池澤夏樹＝個人編集 日本文学全集』の編集を行った経験を踏まえ、アンソロジーの编者（アンソロジスト）の営みについて、次のように述べている¹⁰⁾。

アンソロジストはまずは選択の対象となるテキスト群を集める。（中略）基本は大量の作品を（古典ならば既成の現代語訳ででも）読むことだ。その中から自分なりの基準が生まれてくる。あるいはすでにもっている基準が具現化される。

次は選択。全集の規模には限りがある。僕の二つの全集ではどちらも三十巻は動かさなかった。それに合わせてまず巻ごとの内容を決め、そこに収めるものを選んでゆく。バランスを案配するけど、結局はAとBを読んでAを捨てBを取るという選択の積み重ね。すべて終わって振り返って見た時にそこにぼくさんの文学観が反映されていることが分かる。

集めること。読むこと。選ぶこと。端的に言えば、それがアンソロジーを編む際に行う営みの全てである。その過程において自身の「基準が具現化」され、「文学観が反映」されていく。最初から基準があるわけではない。集めて、読んで、選ぶという過程を繰り返すことによって、自らの基準が確立されていくのである。無論、『日本文学全集』のような大部のアンソロジーと、私たちが授業で行ったあるテーマに基づくアンソロジーとでは、その規模は多く異なり、そこから生まれる基準もまた質的に異なるものであることは間違いない。しかし、集めて、読んで、選ぶという行為において、何らかの基準が生まれてきていたという点については、先の3 (4) で挙げたIさんの感想（「アンソロジー全体」と「各作品の位置付け」を行き来する作業を繰り返す中で、「選書力」を身に付けるためのトレーニングを行うことができた）からも読み取ることができる。一つの作品を読むのと比較して、「集める」「選ぶ」という行為が含まれることにより、作品に対する自身の基準のようなものが自ずと生まれ、またその基準に自覚的なならざるをえないという点に、アンソロジーを編むという行為の特色があるといえよう。

問題は、この作品を読むことを通じて自身の読みの「基準」を知るというプロセスが何を意味しているかということである。読むことを通じて自身の読みの「基準」を得るということは、自身の読みの方法について、事後的にモニターしているとみることができるだろう。言い換えれば、

このプロセスにおいて「基準」を見出すということは、イコール、読書についての読書、「メタ読書」とでもいうような情報を、読書を通じて得ているということになる。この「メタ読書」こそ「読むこと」において、重要な意味をもつと筆者は考えている。

1冊の本を読むとき、その本の背後にある、またはその本を取り囲む様々な関連する本の存在を予測し、それらと暗黙に比較しながら読むことによって、今、自分が読んでいる本の意味や位置づけを考え、また次の読書へ繋げていく。「選書」とは結局のところ、そのようなプロセスを意識しながら読むということである。いわゆる「イモズル式」の読書と呼ばれるものも、そのようなプロセスが、次から次へと連続的に起こっている状態とみることができるだろう。アンソロジーを編むという行為は、そういったプロセスを自ずと行わざるを得ない状況を生み出しているのである。ここにこそ、筆者が考える本実践の意義があると考える。

認知の過程においてメタ認知が重要な意味をもつことは筆者がここで述べるまでもなく、すでによく知られていることであるが、読書もまた、読んでいる内容それ自体を理解するのと同時に、その内容が他の読書に対してもつ意味を吟味し、そこから得られる情報において、自身の読みを価値づけるようなプロセスが重要な意味をもつのではないだろうか。逆に言えば、そのようなプロセスを読書において常に経験しているものは、自然と他の本を常に意識していることになり、それが結果として「選書力」へと繋がる可能性が高いと考えられる。本実践は、アンソロジーを編むという行為を通じて、本と本とのかかわりを考えさせ、結果として読書と同時に「メタ読書」をさせるものであったと言えよう。あくまで仮説ではあるが、この「メタ読書」こそが「選書力」のカギであり、ひいては読書力・読解力のカギにもなるのではないかと現時点で筆者は考えている。

5 おわりに

3 (2) でも述べたように、本実践はプロジェクトの課題を冒頭で掲げ、後は学生の自主的な行動に任せるかたちで進めている。グループ活動が中心であり、学生には、できるだけ授業時間内に活動を行うように指示した。無論、入力作業などについては、やはり授業時間を超えて、自宅などで作業を行う必要があったと思われるが、編集に関する話し合いや調整はできる限り授業内で完結させるよう心掛けた。そのため、教員による活動方法や編集のポイントなどに関する説明は最低限の時間で終わらせるようにし、できるだけグループ活動の時間を長く取れるように授業の進め方を工夫した。各グループへのアドバイスなどについても、グループ活動を行っている中でそれとなく行うように心がけ、取り立てて全体指導をするようなことはほとんど行っていない。しかし結果として、人数が適度であったこ

ともあり、グループ活動で停滞しているのがどこかといったことは、比較的、教員にも捉えやすく、必要に応じて相談に乗ったりアドバイスを行ったりすることも、自然な流れで行うことができた。グループ活動については、人数が多すぎると目が届かなくなるため、敬遠されことも少なくないが、今回のように15名程度のクラスサイズであれば、かなりスムーズに指導が行えることが実感できた。

またグループでの学習は、先にも述べたように協働学習力を高めるような効果も一定程度あり、グループ間での活発な話し合いによって、学生たちの学びが深まっている様子も何度も確認することができた。強いて言うならば、グループとグループの間での交流をもう少し増やすことによって、さらに多様な書籍に出会う機会が増え、編集方法についての新たな知見を得ることもできたかもしれない。筆者としては、それを抑制した意識はなく、お互いの情報交流を活性化するための回も設けたつもりであったが、やはり自身の進捗が気になるのか、その点については、あまり活発な意見交換には繋がらなかったようであった。とはいえ、教員の解説のような時間をできるだけ減らし、グループ活動を核として学習を進めていくこと¹¹⁾は、進め方さえ間違えなければ、やはり学びの機会の拡大につながる再確認することができた。本実践はそのことを最初から意図したものではないが、学習者中心の学びをデザインするという意味においても、一種の可能性を示しているのではないかと考えている。

(注)

- 1) 苦楽堂編『次の本へ』苦楽堂、2014年、2頁。
- 2) 桑田てるみ監修・「読むチカラ」プロジェクト編『鍛えよう！読むチカラ 学校図書館で育てる25の方法』明治書院、2012年、95頁。
- 3) 日本国語教育学会編『新装版 国語教育辞典』朝倉書店、2009年、291頁（執筆者は笠井正信）。
- 4) 大村はま『大村はま国語教室 第7巻』筑摩書房、1984年、100頁。
- 5) 安居総子 東京都中学校青年国語研究会編著『読書生活者を育てる』東洋館出版社、2005年、32頁。
- 6) 前掲書、34頁。
- 7) 前掲書、35頁。
- 8) 浜本純逸『国語科教育総論』溪水社、2011年、91-92頁。
- 9) 杉本直美『自立した読み手が育つ読書生活デザイン力 子どもが変わる読書指導』東洋館出版社、2010年、17-23頁。
- 10) 池澤夏樹「解説、あるいはアンソロジストの苦悩と栄光」（須賀敦子編『須賀敦子が選んだ日本の名作 60年代ミラノにて』河出文庫、2020年）、480頁。
- 11) 本実践を終えた後、本実践のプロセス、特に15回の授業の流れや、1時間の授業の流し方などが、ダグラス・フィッシャー&ナンシー・フレイ『「学びの責任」はだれに

あるのか 「責任の移行モデル」で授業が変わる』（吉田新一郎訳、新評論、2017年）で唱えられている、「責任の移行モデル」と類似していることに気が付いた。「責任の移行モデル」とは、教育という行為を教師から学習者への「責任の移行」と捉え、それを四つのステップで行おうとするものである。「責任の移行モデル」自体の意味や意義については、ここではこれ以上詳述することは避けるが、このモデルが本実践と同様、学習者中心の学びを強く志向している点は、指摘しておきたい。

(引用・参考文献)

- ・ 大村はま『大村はま国語教室 第7巻』筑摩書房、1984年。
- ・ ジェニ・ウィルソン&レスリー・ウィング・ジャン 著・吉田新一郎訳『「考える力」はこうしてつける』新評論、2004年。
- ・ 安居総子 東京都中学校青年国語研究会編著『読書生活者を育てる』東洋館出版社、2005年。
- ・ 日本国語教育学会編『新装版 国語教育辞典』朝倉書店、2009年。
- ・ 杉本直美『自立した読み手が育つ読書生活デザイン力 子どもが変わる読書指導』東洋館出版社、2010年。
- ・ 国立教育政策研究所編『読書教育への招待 確かな学力と豊かな心を育てるために』東洋館出版社、2010年。
- ・ 浜本純逸『国語科教育総論』溪水社、2011年。
- ・ 桑田てるみ監修・「読むチカラ」プロジェクト編『鍛えよう！読むチカラ 学校図書館で育てる25の方法』明治書院、2012年。
- ・ 苦楽堂編『次の本へ』苦楽堂、2014年。
- ・ ダグラス・フィッシャー&ナンシー・フレイ 著・吉田新一郎訳『「学びの責任」はだれにあるのか 「責任の移行モデル」で授業が変わる』新評論、2017年。
- ・ 須賀敦子編『須賀敦子が選んだ日本の名作 60年代ミラノにて』河出文庫、2020年。