読書科学

第20巻 第1号（通巻 第75号） 昭和51年 6 月30日 発 行（季刊）

物語絵本の評価法　阪本 一郎
芦田恵之助の読書観　庵逧 巌
日本古代の読書法　彌吉 光長

75

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

物語絵本の評価法（提案）　文教大学　阪本一郎　1

芦田恵之助の読書観　山梨大学　庵逧巌　8

日本古代の読書法
——藤原頼長を中心として——　国学院大学　彌吉光長　22

書　評

滑川道夫著「現代の読書指導」　33

日本読書学会役員（昭和51年4月1日～昭和53年3月31日）

会　長（理事長）		望月　久貴			
副会長(副理事長)		岡本　奎六			
常任理事	井上　尚美	倉沢　栄吉	阪本　敬彦	滑川　道夫	
	増田　信一	湊　吉正	室伏　武		
理　事	出雲路　猛	大村　はま	岡田　明	尾原　淳夫	
	奥水　実	高木　和子	野地　潤家	深川　恒喜	
	福沢　周亮	椋　鳩十	村石　昭三		
監　事	平沢　薫	山本　晴雄			
編集委員	阪本　敬彦	高木　和子	野地　潤家	福沢　周亮	
	増田　信一	室伏　武	John Downing	Donald Leton	

物語絵本の評価法（提案）*

文教大学

阪本一郎**

1. 目的

日本の子ども絵本の出版状況も，10年ほど前に国際的水準に追いついたようである。しかし絵本というと，一般に幼稚な段階で見られ，厳正な批判がなされないで済むというような状態が長く続いたために，非教育的な出版はまだ続いているようである。また最近わが国では，親たちの手で子どものための手作り絵本を作ろうという運動が起こっている。こういう親たちは，どういう条件に合う絵本がよい絵本であるかを知ろうと求めている。彼らのためにも，また絵本の国際的水準を維持するためにも，絵本の評価方法を確立することが急務だと思われる。

2. 物語絵本

絵本は2才児ごろから8才児ごろまでに与えられるのが適当な書物であって，数年間の幅を持っている。この幅には段階的な推移があって，これを大別すると，2才から4才までの初期には，絵を見せてこれを楽しませるとともに，話しことばを学習させるもの，4才から6才までの中期には，絵と物語とに親しませるとともに，読みの素地に培うもの，6才から8才までの後期には，自分で読むことに習熟し，絵はこれを補って理解しやすくするものに分けられる。

そこで私は中期と後期との限界線上にある6才児に与えるのが適当な絵本に照準を当てることにした。

3. 評価尺度

私は5段階の品等尺度を設けて，絵本を評価することを提案したい。尺度は全体で18項目に分かれ，それぞれの項目で優秀ならば5点，やや優秀ならば4点，普通ならば3点，やや劣等ならば2点，そして劣等ならば1点と評価するのである。

3. 1 物語の主題について

1（独創性）主題とその扱い方について，何か独創的なものがあるか。

独創的 — やや — 普通 — やや — 常套的
(5) (4) (3) (2) (1)

要領a．昔話・民話・伝説・神話などの再話絵本では(5)の段階を欠き(4)以下とする。

b．年齢が上になれば子どもが直接読める創作童話などの再話ものは(3)以下とする。

c．主題が子どもの理解に適しないものは(2)以下とする。

2（教育性）主題は，幼児の経験を拡大し充実するのに有意義なものであるか。

有意義 — やや — 普通 — やや — 無意義
(5) (4) (3) (2) (1)

要領a．夢を育てるのに有効と認められれば(5)とする。

b．年齢的に尚早と思われるものは(1)，遅すぎると思われるものは(3)以下とする。

3. 2 物語の構想について

3（単純性）物語は単純な筋はこびで，幼児の理解がついていけるか。

---

* An evaluation of story-picture books.

** SAKAMOTO, Ichiro (Bunkyo University)

単純　やや　普通　やや　複雑
(5)　(4)　(3)　(2)　(1)

要領a．話の筋が子どもの自己中心的な世界観に合致するように調整されておれば(3)以上とする。

b．話の筋に類似の事柄の反復があるものは(3)以上とする。ただしそのために返って紛らわしくなっているものは(2)以下とする。

c．叙述の順序と因果関係や時間的先後関係が逆になっているものは(3)以下とする。

4（興味性）物語の展開には起伏の波があり，変化と調和との感じを与えて，幼児の興味を引くか。

起伏あり　やや　普通　やや　起伏なし
(5)　(4)　(3)　(2)　(1)

要領a．話の筋にヤマがあれば(3)以上とし，単調であれば(2)以下とする。

b．原著があるもので，その筋の一部分が省略してあるために盛り上りが減じているものは(3)以下とする。

3．3　物語の性格描写について

5（識別性）登場人物たちの個性はあざやかに描きわけられ，幼児にも識別されやすいか。

識別される　やや　普通　やや　紛らわしい
(5)　0.89　(4)　2.29　(3)　3.71　(2)　4.57　(1)

要領a．人深係数の算出法――まず登場人物が変り，場面が変り，そして物語の展開の一分節となることを目標として「話根」を切る。各話根の中に初めて登場してから後の不登場話根数の合計を求め，これを登場人物数で除した商が人深係数である。その際(a)同じ場面にいたと考えられる人物が，その名前が話根の中に明記されておらず，また絵の中に描かれていないものは，登場していないと認める。(b)ある事物を伏線的に出しているものは，その人物が登場していると認める。(c)複数で登場して個性を描き分けていないものは「○ども」として一人に数える。(d)最後の話根で，初めて登場する人物は，これを人数には加えない。

b．人深係数が0.8以下のものは(5)，2.3～3.7のものは(3)，4.6以上のものは(1)とする。

c．類似の名前や同類の動物などが登場する作品は減点して1段階低い評価を与える。ただし描画のほうで識別が可能なものは減点しない。

6（突出性）主要人物は，幼児が同一視できるように各話根で突出しているか。

突出　やや　普通　やや　突出せず
(5)　94.5%　(4)　84.5　(3)　74.5　(2)　64.5　(1)

要領a．突出度の算出法は，最多登場人物（多くは主役）の話根数を物語の話根数で除し，これを100倍する。

b．突出性が4捨5入して100%であれば(5)，80%であれば(3)，60%以下であれば(1)とする。

3．4　物語の叙述について

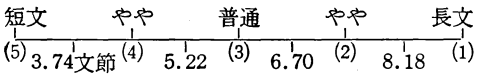
7（用語性）書かれてある用語の選択に注意が払われているか。

判り易い　やや　普通　やや　判り難い
(5)　1.22%　(4)　4.78　(3)　8.34　(2)　11.90　(1)

要領a．「6才児の親近語彙のリスト」（本稿では省略，2,392語表）に照合して，「表外語」が使用されている延べ語数の%を計算する。ただし固有名詞は除外し，同じ表外語が使われているときには6回以上は数えない。

b．表外語が1.2%以下ならば(5)，4.8～8.3%ならば(3)，12.0%ならば(1)と評価する。

8（文長性）書かれている文は，単純な構造を持つ短い文で綴られているか。

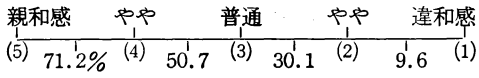


要領a．各文の文節の合計を総文数で除した商を平均文節数とする。

b．平均文節数が3.7文節であれば(5)，5.3～6.7文節ならば(3)，8.2文節ならば(1)と評価する。

c．別に語深係数を算出してもよい。しかし相関係数は0.928と近似した結果が得られる。（語深係数の算出法は省略）

9（親和性）語り口は会話文とリズム文とが多くふくまれており，幼児に親和感を与えるように書かれているか。

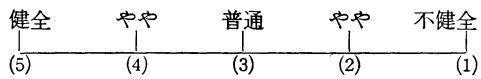


要領a．会話文は，前後にカギ括弧のある文のほかに，説明文と連続している場合は文節数を数えて過半数が会話文である文，前後にカギ括弧がなくても明らかに会話文であることが認められる文，作者が読み手に呼びかける文，擬声語・擬態語だけの文などで，その文数を数える。

b．リズム文は音数律のある文と意味律のある文とを計上する。

c．会話文とリズム文との合計を，作品の全文数で除して%を出し，72%以上の作品を(5)，50～31%の作品を(3)，9%以下の作品を(1)と評価する。

10（健全性）文章に明るい健全な情緒が適当に表わされており，非行が肯定的に扱われていないか。



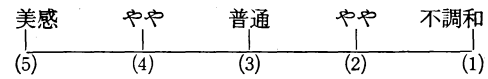
要領a．健全な明るい情緒とは，ユーモア・喜び・愛情・勇気・正義感などで，不健全な暗い情緒とは，恐怖・嫌悪・怒り・不正義感などである。

b．また乱暴なことば，下品なことばなどが使われている作品は(3)以下とする。

c．不道徳的な行為（非行）が肯定的に扱われている作品は(2)以下とする。

3．5　描画について

11（美感性）画風や色彩は，物語のムードによく調和していて，子どもの美的感覚を育てるように描かれているか。



要領a．すぐれた童画で子どもの鑑賞に適すると思われるものは(5)，子どもに見せても美的感覚を育てる効果はないと思われるものは(1)，その中間は(3)と評価する。

b．物語のムードに調和しているものは(3)以上，調和していないものは(3)以下とする。

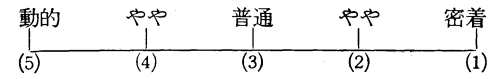
12（同調性）物語と絵とは同じ歩調で展開していて，一方が早く現れたり，遅く現れたりするようなことはないか。

要領a．物語の展開と描画とが一致しておれば(5)，前後しておれば(3)以下とする。

b．物語の重要な場面を絵に描かずにいるものは(3)以下とする。

c．この評価は，描画の割り付けの適当さを見る観点から行う。

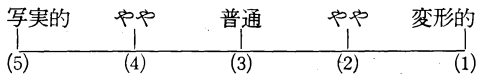
13（想像性）絵は子どもが理解できるとともに，動的で，想像の余地を残しており，物語と絵とがべったり密着してはいないか。



要領a．絵に動きがあるものは(5)，絵が物語に密着していれば(2)以下とする。

b．子どもに理解できない絵のあるものは(1)と評価する。

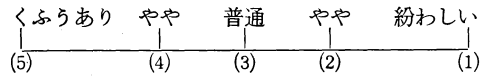
14（写実性）絵のデッサンは，子どもが見慣れている視角に近く，写実的に描かれていて，過度な変形（デホルメ）がなされていないか。



要領a．無生物の擬人化は認める。

b．過度の誇張や図案化を伴う絵本は(2)以下と評価する。

15（人物性）同じような人物が複数で登場する場合，その個性を表現するためのくふうがなく，人物の識別がまぎらわしくはないか。

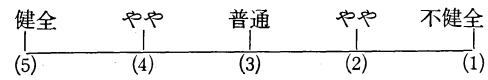


要領a．服装や持物などで人物が一見して同一視できるものは(5)，紛わしいものは(1)と評価する。

b．「○ども」として人物を区別する必要がないものは例外とする。

c．この評価は物語の識別性に対応する。

16（刺激性）絵は，子どもの健全な共感を誘うように描写されており，不健全な刺激の度ぎつい場面はないか。



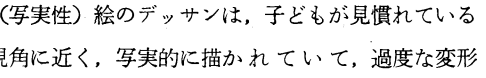
要領a．刺激の度ぎつい場面とは，残酷感・恐怖感などをともなう絵で，これらは(1)と評価する。

b．物語には不健全な部分があっても，これを絵に描いていない作品は(3)とする。

c．この評価は物語の健全性に対応するものである。

3. 6 印刷・造本について

17（明瞭性）文字の部分は，ひらがなの分かち書きで明瞭に印刷されており，絵の部分と印刷が重なって読みにくいページはないか。



要領a．文字はひらがなの分かち書きでないものは(2)以下とする。

b．文字の大きさは12ポ以下の小ない活字を使っていたり，かなづかいが誤っていたりするものは(1)とする。

c．絵の印刷と文字の印刷が重なっているものは(2)以下とする。

18（堅牢性）用紙は良質で，堅牢に造本されているか。

要領a．用紙の良質なものは(5)，薄っぺらなものは(2)以下とする。

b．造本の堅牢なものは(5)，こわれやすいものは(1)とする。

c．「とび出す絵本」は玩具とみなして評価の対象としない。

4. 部分評価と総合評価

さて上記の18項目の観点から，部分的に(2)以下と評価された項目を問題にする他，総合評価を試みることにした。それは18項目について与えた点数を合計するもので，全部が(5)であれば90点，全部が(1)であれば18点となるはずである。

そこで随意に50冊の絵本を選んで，実際に5名の絵本に興味を持っている者に評価をしてもらった。その結果は平均77.9点で，標準偏差は4.69点であった。そこで1標準偏差ごとに段階付けると，

最優秀の段階……85～90点　8冊
やや優の段階……81～84点　20冊
普通の段階……76～80点　8冊
やや劣の段階……71～75点　4冊
最劣等の段階……18～70点　10冊
} 50冊

となった。一応これを基準にして総合評価を試みること

にする。（ちなみに5名の評価の一致度は相関係数が平均0.95で，もっとも差の大きい者の間でも0.83であった。）

5. 評価の事例

私はここに2冊の絵本を評価する事例を挙げよう。

5. 1 『桃太郎』絵本の場合

松居直の再話，赤羽末吉の絵，1965年の出版，特に発行所を伏せておく。

この物語は次のように12話根で構成されている。

一　昔，爺と婆とがあった。

二　婆が川で洗濯をしていると，桃が流れて来た。それを拾って帰る。

三　爺と婆が桃を食べようとすると，桃が割れて，中から男の赤ん坊が生まれた。

四　彼は桃太郎と名付けられ，大層力持ちになる。

五　ある日三人の家に烏が飛んできて，鬼が島の鬼どもが，米を奪ったり，姫をさらったりしたことを伝える。

六　桃太郎は鬼退治を決意し，爺と婆は黍団子を持たせてやる。

七　桃太郎が鬼が島へ行く途中で犬が現れ，黍団子を貰って家来になる。

八　また途中で猿が現れ，猿も黍団子を貰って家来になる。

九　また途中で雉が現れ，同じようにして家来になる。

十　鬼が島に着き，主従は鬼どもと戦う。

十一　鬼の大将が降参して，宝物を差出す。桃太郎はこれを許し，宝物はいらぬから姫を返せという。

十二　桃太郎は帰途につき，爺と婆は喜んで迎える。鬼が島の鬼は来なくなり，彼は姫と結婚して，爺婆と幸福に暮らす。

そこで上記の評定尺度をこの絵本に適用すると次のようになる。この物語の**主題**は「神秘的な誕生をした子どもが，鬼を退治して，平和と幸福をもたらした」ということで，この主題は数百年間語りつがれたままである。したがって主題の「独創性」は(4)を与える。また主題の「教育性」は(5)を与える値打ちがある。

次に**構想**は，話根の五を挿入して桃太郎の鬼退治の動機を合理化していること，話根の七八九で単純な反復をくり返し，また話根の十と十一では鬼どもをみな殺しにすること，鬼の大将を死刑にするために連行すること，宝物を掠奪することなどを改作して平和時代の子どもの世界観に合致するように調整しており，話根の十二では桃太郎の結婚を加えて幸福感を増強しているなど，「単純性」と「興味性」はいずれも(5)である。（これは巌谷小波の構想との比較である。）

性格描写の評価は，間接記憶に留めておいて，いつ何時同じ人物が現れても同一視ができなければならない識別性と突出性を数量的に出すくふうをしたのだが，「識別性」は(3)，「突出性」は(4)となった。普通の程度に記憶の負担がかかる作品である。

次に**叙述**の「用語性」は，親近語彙表の表外語は3.67％で(4)の段階，「文長性」は平均7.32文節で(2)の段階，「親和性」は会話文とリズム文の合計が51.2％で(4)の段階，「健全性」は(5)の段階となった。ここでは，「文長性」がやや長文と評価された。

また**描画**の評価は，日本画の水彩画で「美感性」があり，「同調性」も完全，動的で「想像性」もあり，「写実性」もあり，「人物性」は紛わしくなく，「刺激性」も鬼の形相や鬼との戦が略画ふうに描いてあるから無難であって，すべて(5)の段階。

印刷・造本も(5)の段階。

このように評価してみると，(5)の段階が12，(4)の段階が4，(3)の段階が1，(2)の段階が1で，18項目の段階数合計は81となる。私が無意的に抽出した50冊の絵本の中では「やや優」の段階となる。叙述の「やや長文」というのが唯一の短所である。

5. 2 『大国主の冒険』の場合

この絵本は福永武彦の再話，片岡球子の絵，1968年の出版，発行所は伏せておく。

これは古事記に出ている神話の再話で，つぎのように

13話根で構成されている。

一　大国主は出雲の国の神様である。

二　出雲の国からイナバの国へ80人の兄弟の神様が歩いていると，兎が毛をむしられて泣いていたので，嘘の治療法を教える。その通りにするとますます肌が痛み苦しんでいる所へ大国主が来て訳を聞く。

三　この兎はもと島に住んでいたが，ワニを騙して出雲に来た。騙されたワニが怒って，毛をむしってしまった。大国主は真の治療法を教えてやる。

四　80人の兄弟はヤカミ姫に求婚するが，姫は大国主を選ぶ。嫉妬した兄弟は大国主を殺そうとたくらむ。

五　帰途，兄弟は山の上から焼石を転がし，大国主を謀殺する。

六　大国主の母は高天原へ行き，甦らせてくれと頼み，大国主は甦る。

七　母は大国主にスサノオの国へ行くように勧める。

八　スサノオの宮殿には娘のスセリ姫が居て，一目で互に好きになる。これを知った父は試練として蛇の部屋に案内させるが，姫は魔法を教えたので助かる。

九　スサノオは弓の競争をし，自分の矢を取ってくるように命じ，野に火を放つ。火に包まれた大国主は鼠に救われる。

十　スサノオは大国主に頭のシラミ取りを命じる。彼の頭にはムカデがいたが，姫の機知で助かる。

十一　大国主は姫と脱走する。スサノオは弓で二人の逃げた小舟をねらうが，ここで気を変えて，前途を祝福する。

十二　出雲へ帰った二人は国造りにいそしむが，ヤカミ姫は故郷へ帰ってしまう。

十三　大国主は今でも縁結びの神と言われている。

この絵本の**主題**は「艶福家の大国主が妻問いの試練に耐えて，めでたく結婚をした」ということで，妻問いの試練の意味がわからない幼児には理解が困難である。それで主題の「独創性」は(2)の段階とする。また「教育性」は，兄弟の争いや，殺人のはかりごと，そして重婚を肯定的に扱っているので(1)の段階とする。

また**構想**の評価は盛り沢山すぎるのと，イナバの兎を救う話根が時間的に先後しているから，「単純性」は(1)，「興味性」も事件が多すぎて集中性を欠くので(1)の段階とする。

また**性格描写**の「識別性」は機械的に人深係数が4.50となり(2)の段階，「突出性」は100％で(5)の段階となる。

叙述の「用語性」は表外語が6.45％で(3)の段階，「文長性」は平均文節数が7.98で(2)の段階，「親和性」は28.3％で(2)の段階，そして「健全性」は80人の兄弟が末弟を謀殺することなどで(1)の段階と評価される。

描画については，「美感性」は(4)の段階，「同調性」は物語の展開と食い違いがあるので(1)の段階，「想像性」は動的に表現していないので(1)の段階，「写実性」は図案化を伴なうので(1)の段階，「人物性」は同一視できない部分があるので(2)の段階，そして「刺激性」は(3)の段階と評価される。

印刷・造本は申し分がないのでともに(5)の段階。

このように評価してみると，(5)の段階が3，(4)の段階が1，(3)の段階が2，(2)の段階が5，(1)の段階が7で，18項目の段階数合計42となる。私の今回対象とした絵本の中では「最劣等」の絵本と評価される。

(2)以下に評価されたものは，主題の「独創性」と「教育性」，構想の「単純性」と「興味性」，性格描写の「識別性」，叙述の「文長性」「親和性」「健全性」，描画の「同調性」「想像性」「写実性」「人物性」の12項目である。広い範囲に欠陥を持つ絵本とされる。

6. まとめ

私はこの粗案を「物語絵本の評価法」として提案する。試作して見ると，絵本について何かが言えそうである。この「何か」を適確な評価であらしめるためには，もう一度この方法や手続を吟味する必要がある。そして近い将来に，絵本の物語の作者も画家も出版者も教育者も親たちも司書も協力して絵本の水準を一層高める基準を確立することができるのが念願である。

この研究には大勢の方々のご協力をたまわった。ここ

に謹しんで謝意を表する。

参考文献

1. Andersen, V. D. ; Reading and Young Children. Macmillan, 1968.
2. アザール，P．矢崎源九郎他訳；本・子ども・大人：紀伊国屋書店，1957.
3. Georgiou, C.;Children and Their Literature. Prentice-Hall, 1969.
4. 本とこどもの会；子どもの本の選び方と読ませ方．国土社，1971.
5. Hürlimann, B. ; Picture-Book World. Oxford University Press, 1965.
6. 今江祥智；子どもの国からの挨拶．晶文社，1972.
7. 神宮輝夫；児童文学の中の子ども．（NHKブックス）日本放送出版協会，1974.
8. 松居直；絵本とは何か．日本エディタースクール出版部，1973.
9. 佐々木宏子；絵本と想像性，高文堂，1975.
10. スミス，L．H．石井桃子他訳；児童文学論．岩波書店，1964.
11. 鳥越信他；３才から６才までの絵本と童話．誠文堂新光社，1967.
12. 鳥越信；児童文学の世界．鳩の森書房，1973.
13. 月刊誌；絵本，すばる書房盛光社。

SUMMARY

Proposes a method of assessment of illustrated Japanese story books for six-year-old children. Five specialists graded fifty such books on eighteen scales covering six areas giving five points for superior down to one for inferior. Scales used were: Theme: 1) originality, 2) instructiveness ; Plot: 3) simplicity, 4) appeal ; Character Delineation : 5) identification, 6) projection ; Description : 7) vocabulary, 8) sentence length, 9) familiarity, 10) wholesomeness ; Pictures : 11) aesthetic sense, 12) alignment, 13) dynamics, 14) reality, 15) identification, 16) stimulation ; and Printing and Binding: 17) printing and 18) binding. Based on the averages, a scale of overall quality for picture-books was established.

芦田恵之助の読書観

山梨大学*
庵逧　巖**

I　はじめに

芦田恵之助（1873—1951）の読書観は，かの「自己を読む」の立言によって広く知られている。現在，近代国語教育史についての叙述で，これに触れないものはむしろ少ないといってよかろう。(1)

大正5年，今から60年前に刊行された芦田の主著『読み方教授』の中で，「読み方は自己を読むものである」と立言されて以来，さまざまに解釈され，批判されて来たが，必ずしもその真意が十全に理会され，芦田の読書観の構造が明確に把握されて来たとはいえない。

むしろ，発表以来，一部の支持者・追随者を除いて，実践家にも，理論家にも，その言わんとするところは，十分に受け容れられず，(2) 信奉と批難の両極の中で，観念的で難解な一種のドグマとして，近代国語教育史の一齣の中に固定化されつつあるおそれすら感じられる。

しかし，この「自己を読む」という，一見観念的・思弁的なテーゼは，不世出の国語教師芦田恵之助の，実に63年におよぶ教育実践，彼の所謂「読方教壇」を支える基本原理であって，その意味では，きわめて現実的・実践的な意義を荷っているといわなければならぬ。従来，この立言をめぐってなされた先学の諸論考は，多く二十世紀の初頭，わが明治・大正の交における，教育思想の影響を明らかにする点において，きわめて有益であった。たしかに，芦田もまた「時代の子」として，大正初期の時代思潮の中にこの立言をなしたことは争えない事実であろう。しかし，彼は，有能な学者，尖鋭な理論家である前に，熱誠の教師，直摯な実践家であった。大正5年に，この立言をなす背景には，明治21年，初めて郷里の簡易小学校の授業生となって以来，(3) すでに28年におよぶ教壇実践があったのである。その論は，この実践と不離のものとして，理会されねばならぬ。そして，このことは，芦田の教育実践を，われわれが今後の国語科教育の創造の中に，批判的に継承して行くための，不可欠の前提となるであろう。

本稿においては，この意味において，先ず，芦田の読書観の構造を，その主著『読み方教授』（大正5年刊）に示された教壇実践の中に探り，「自己を読む」ことの内実が果していかなるものであったかを具体的に明らかにしたいと思う。ついで，この読書観が形成されるにいたる因由・過程を考えてみたい。

II『読み方教授』における読書観の構造

芦田自ら，後年「四十五の年に発表致しました読方教授は，主として自己を読むといふことを取扱ったのでした。」(4)と述べているように，大正5年4月，彼が満43歳の春に公にしたこの著書は，彼の「自己を読む」とする読書観と，それに基づく教育実践を内容とするものである。まず，「自己を読む」ことについて，どのように述べているかを見よう。

「読み方は自己を読むものである。綴り方は自己を書くものである。聴き方は自己を聴くものであり，話し方は自己を語るものである。即ち読み方・綴り方・聴き方・話し方と作業は四つに分れてゐるが，自己といふ見地からいへば，全く一つであ

---

* Enosuke Ashida's philosophy of reading and its origin.

** ANZAKO, Iwao (Yamanashi University)

る。」(5)

また,「文字の現はす語句に相当する自己の観念を思ひうかべ,それを文字の示す文の形式に連ねて,『作者の思想・感情はかくあるべし。』と想定するのである。(中略)ある文章に対して読者が百人居れば,解釈は百色である。同時に百人中の何人も作者と全く同一の思想・感情を読み得たとはいはれぬ。(中略)吾人が他人の文章によって,その思想感情を会得し,之を他人に伝ふる場合には,『誰がかくかくいってゐるのを,余はかく解した。』といはねばならぬ。然らずんば少くとも読み方の意義には叶はぬ事となる。」(6)

さらに,かの「冬景色」の授業を例としてあげた後で,「読み方教授の意義を約言」するとして,

「読み方教授は自己を読ませるのが目的である。自己を読むとは,他人の文章によって,種々の思想を自己の内界に画き,未知の真理を発見しては,之を喜び,悲哀の事実には同情の涙を灑ぎ,かくして自己の覚醒せらるるを楽しむ義である。世の所謂読書子中には往々自己の識見のたたない者がある。他人の文章に自己の覚醒せらるるは,自己を練磨向上せしむる方便である。然るを他人の言論に眩惑して,之を保留する事を読書の重要事としておる。その結果瘠男が重い甲冑を着てゐる様に,全く自己の活動を失ってしまふ。かく読書が常に自己と接触を保っていけば,進んで何々を読んでみようといふ要求の起るべきは当然である。この要求の前には形式の困難など決して,禍をなすものではない。読書力の根柢はこれである。潑溂たる要求うちに動いて,形式の読解に熟すれば,読書力はその程度に応じて進むものである。故にいはく,読み方教授の意義は自己を読ましむるといふ一事によって解決し尽されてある。」(7)

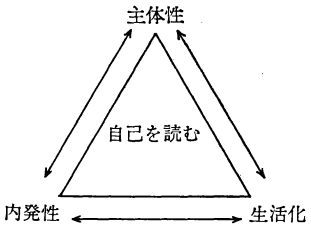
以上抄出した三章は,いずれも端的に「自己を読む」読書観を表白したものであって,第一のそれは,読み方・綴り方・話し方・聴き方という言語活動の全側面を貫ぬく原理として「自己という見地」を提示したものであり,第二のそれは,その「自己を読む」ところの読み手主体の作用を説明したものであり,第三のそれにおいては,「自己を読ましむる」ことが読み方教授の根本であることを説いたものといえよう。これらの部分は,直接「自己を読む」芦田の読書観をのべたものとして,しばしば諸書に引用されて来たところである。問題は,すでに述べたように,観念的なレベルでこれらの命題をパラフレイズすることによってではなくて,彼の30年になんなんとする真摯な教育実践の積み重ねの中に,この「自己を読む」立言を置いて,その構造をさぐることによって明らかにされねばならない。しからば,われわれは『読み方教授』を離れて,当時の芦田の教壇記録を探索せねばならぬのであろうか。

昭昭7年以後は,青山広志氏との出会いによって,完璧に近い授業記録が数多く遺されているが,(8) これ以前に青山速記のような緻密な記録を求めることは,恐らくは不可能であろう。また,青山速記に拠るとしても,日々これ新たなるその教壇の事実を,16年以上もさかのぼらせて考えることなど,許さるべくもあるまい。この難問は,『読み方教授』自体を精読することによって,ほぼ解消し得るかに思える。本来この書は,実践家のために,実践家によって書かれた,実践の書であって,いわゆる欧米の新理論を下敷きにした学理書ではない。全巻その用意を以て読めば,言々句々著者の授業実践によって支えられていることを知るであろう。かの古田拡・西郷竹彦両氏による『冬景色論争』(昭和42年11月—44年3月)のごときも,この書の一部分を垣内松三教授が『国語の力』(大正11年)に引用し,センテンス・メソッドを唱道されたところに端を発するのであって,「冬景色」の授業記録は,実に本書の記述にすべてを負うているのである。(9)

すでに明らかなように,芦田は「自己を読む」原理から出発して,多くの授業を創造したのではない。逆に,血のにじむような授業創造の精進を重ねつつ,自己のつかみ得た読み方教授の精髄を,かりに「自己を読む」ということばで表現したといえる。そこで,『読み方教授』全篇に盛られている,彼の授業実践の種々相と,そこから実践者に呼びかける数多くの提言とを吟味することによって,「自己を読む」ことの内実をさぐり,芦田の読書観の構造を透視しなければならぬことになる。

授業実践は,本来わかつことの出来ない全一性・求心性を有する一回生起的な創造過程であろう。これを不用

意にいくつかの要素に分析し，相対化することによって，一見明快に理論化したようで，実は最も大切な授業実践の生命を見失うことは，厳に戒めねばならぬ。私が，芦田の記述の中から，その読書観の構造を透視しようとするのはそのためである。ただし，透視の結果は，対象の博大なると視力の弱少なるとによって，甚だおぼつかないが，私の眼には，それは三角形の結晶体のように映る。すなわち，図に示すように，「自己を読む」ことを支えるものは，主体性・内発性・生活化とでも呼ぶべき三側面を有するものの如くである。この三者は，個々独立したものでなく，相互に支え合い，浸透し合いつつ，渾然とした一の結晶体をなし，これを芦田は「自己を読む」と呼んだもののように思われる。



さて，私が仮に「主体性」と呼んだ側面は，おおよそ次のようなものである。芦田は，小学校各学年の発達課題に即して，読みの指導の機微を説いているが，第2学年についていう，

「尋常二学年は読書に関する態度を確立するに絶好の時期である。何となれば自己の綴り得る文と読本との懸隔がきわめて僅少であるからだ。即ち**通読する文に自己を投じて之と同化する**ことが出来るからである。ここに**作者即我，我即作者**といふやうな味はひを生じ，読書の趣味の萌芽はこれより発するのである。ただおそるべきは教師が文字の通読に，読み方教授の全意義を付することである。少しも**自己を読む**といふことに注意しないことである。」(10)（ゴシック体の部分は本稿筆者において私に表記した。以下引用文のゴシックは，すべて同様である。）

さらに，第3学年について，

「（第三学年用の読本の）文章のむづかしくなったといふ内容には，漢字もその一部であるが，他には自分の日常生活とかけはなれたことを，想像によって会得するといふこともあり，**概括的に書いた文章の内容を填充して，我が物として解釈する**といふこともある。然るに漢字の教授がその重きをなして，**自己の上に教材を同化して味はへる**といふ国語教授の眼目が等閑に付せらるることがある。」(11)

また，第5学年については，

「尋常五学年は読書趣味の著しく高まる時である。少年雑誌・少年書類の耽読せらるる始である。蓋し**自己を読む力が強くなって，作者の想を同化し得る興味**を感じたからであらう」。(12)

と述べている。

いま，『読み方教授』の各学年における実際を扱った第六章以降から，2・3・5学年についての一節を引いたのであるが，読み手の教材文との関わり合いの微妙な変化が注意をひく。すなわち，文章を媒介した読者と作者の「出会い」の機微を，第2学年では，「通読する文に自己を投じて之と同化する」といい，第3学年になると，逆に「自己の上に教材を同化して味はへる」ことをめざし，さらに第5学年では，「自己を読む力が強くなって作者の想を同化し得る」まで成長しうるとする。低・中・高学年と，発達段階を逐うて，主体性の形成・確立と読書の深化とが，相互に規定し合うさまがみごとにおさえられている。(13)

さらに，この教材と自己との同化は，言語表現をイメージ化することによって成立することを説いて，

「自然界のうつくしさをあらはした文は，その文に遠近を付し，色彩を付し，状態を想像させることが教授の第一義である。これによって，はじめて**絵を見るやうに感ずる**のである。要するに**文字をたどって自己の聯想をよませねばならぬ**。」(14)

とのべて，心理的説明を加えている。

また，「音読と黙読」については，

「音読と黙読は**児童自然の要求**によって，そのいづれにも従ふべきもので，他より之を強ふべきものではない。要するに自己を読むといふ見地からは，双方同一と見るべきものである。」

とし，「朗読法」については，「**自己を忠実に読む者**は，智的の材に対しては**自らその読みぶりをなし**，情的の材料に対しても亦その読みぶりをなすのである。故に朗読法に於てただ音声の長短・緩急・抑揚等に三様の差異を工夫するより，**自己の所感を基礎として**，読み方を工夫し，**自己の満足を標準**となすべきである。」(15)

として，「自己を読む」読みぶりの天真流露を説く。さらに，その至れるものを「朗読」と称するとして，

「普通の意義が明かになり，次に形式，内容ともに深き研究を遂げて，その日の教材は**悉く自己の上に意義あるもの**となってしまった。ここに至って**文章は始めておのが有に帰し，我が物として見ることが出来る**やうになる。即ち之を読むのは，自分の文を読むと同じ心持になる。この境に至った通読を，余は朗読といはうと思ふ。」(16)

と述べている。

以上見たところは，その発達段階や指導形態こそちがえ，いずれも芦田が，後年しばしば自身の「教壇の事実」に触れてこれを説いた，「我が物として読む」ことであり「自己に落して考える」(17)ことにほかならない。故にこの側面を「主体性」の語を以て標したわけである。

この主体性と密接不可分の関係をもってこれを支えるものに，仮に「内発性」と名づけた一面がある。これは芦田がしばしば「発動的学習」の語を以て説いたところである。該書中の一二を引く。

「教授には教術も大切であり，教材研究も大切である。しかし如何に五段の段階をうまく踏んでも，教材の要求に合致しても，それが児童の日常生活を覚醒し，**発動的学習態度の確立**に無効であったら，教授は全く無意義である。」(18)

「**発動的学習の態度が内に確立している**ものが，困難な材料に遭遇すると，却って興味を感じ，解釈し得た所に自己の領域が広まった思をして，**いよいよ発動的に学習する**やうになる。しかしそれは進んだ学年のことで，尋三時代には往々材料にまける傾がある。教師も教へる気になり，児童も自然教師に依頼するやうになる。」(19)

この「発動的学習」の実際については，かの「冬景色」の授業中にも，「我は尋六に自動を命じて，尋五の直接教授に移った。まづ通読せしめた。**発動的に学ばうとする場合は，一課の通読位は易々たる事である。**日頃はあまり通読にも堪能ならぬ者も，今日はすらすらと読み切った。」(20)

と述べていることはよく知られている。

この「発動的学習」の態度を醸成するための教師のありかたは，

「教師は何処までも**自然の幇助者**といふことを忘れてはならぬ。自然は常に**独立研究者に研究の興味を与へ**，然らざるものからはその興味を奪ってをる。**故に児童をして自己を読むの愉快を感ぜしめ**，苦心のあとに強烈な興味を悟らせなければならぬ」。(21)

とする。ここには，現在の教育心理学の一焦点である「内発的動機づけ」(22)に通う問題が，すでに半世紀前にきわめて鮮明に提示せられている。

さらに，自らの明治以来の教育実践の跡を顧て，

「(改正教授術による) この体勢は，悉く**外より規整**しようと努めたものである事が，余の主張たる「**内より**」**という教育意見**と甚だしく道を異にしてゐる。」(23) と断ずる。

これは，この前年に公にした『綴り方教授に関する教師の修養』の結章「昔の我」の終に，「教師中心と児童中心との教授」と標して，

「(十八年前の自著である) 尋常小学校作文教授方案を読んで，之を今日の余の思想から評すると，教師中心の教授である。教へる事に順序さへあれば，児童は統一ある思想界をもつものとの考である。勿論一面の真理を握ってはゐるが，自学自習といふことが少しも考へられてゐない。人は棄てておいても自ら育つといふ意義が少しも見えぬ。今日のやうに教育者が苦心して，教育の事績のあがらないのは，ここに一大禍源の存在することを思はなければならぬ。」(24)

と説いているのと軌を一にするものである。これを要するに，知識注入から自学自習へ，教師中心から児童中心へ，外から内へというコペルニクス的転回を意味するものであって，その根柢には，28年の教壇実践から穫た，児童の「内発性」への信頼があったと考えられる。さらに，後年「教壇行脚」の実績に立って，

「私は教壇行脚をはじめてから，多数の児童に接しましたが，特殊の児童を除く外は，殆ど**一人として自己を完全に育てようと考へてゐないものの無いのに驚きました。**(中略) それはいかなる児童も共通の天賦です。私は之を人間が自己を完成しようとする蝕まれない姿として，**尊く思ふ**のです。」(25)

と述べて，この児童本具の自己実現への内発的欲求に対する尊敬と信頼が，彼の教育実践を貫ぬくものであることを明らかにしている。

次に，読み方教授において，この内発性を自然に流露せしめるためには，どうしても「生活化」が伴わねばな

らない。例えば，第4学年の指導についていえば，

「『桃を送る』『写真を送る』は児童に全く結びついた書簡文で，この種の文に接した時のみ，児童は**各自の生活にたちかへる幸福**を享有することが出来るのである。（中略）想像の力が強くなったこの学年では，全く了解に苦しむといふ材料はあるまいけれども，而もその**生活に貼合する度は千差万別**である。

さればその取扱上軽重を付するは勿論，いづれの材料に対しても，**常に自己の実生活に帰って之を味はふる**（ママ）意を逸してはならぬ」。(26)

また第六学年の教材の取扱いに関しても，

「常識啓培の材料としては，『車と船』『分業』『笑』『わが国の農業』『貿易』等である。ここには**地方の状況によって，軽重を附すべき材料**が多い。しかしどの課でも**児童の日常生活を填充して**，余の見たる分業とか，余の考ふる笑とかいふ題として理解せしめなければならぬ。」(27)

として，教材を児童個個の実生活に即して理会せしむべきを説いている。

さらに，ややもすれば形式的・表面的に流れやすい「朗読法」の病根を衝いて，

「文字を音声にうつして，機械的に読むことのみが進み，その内容について，深き注意を払ふことがおろか（ママ）になるのをおそれる。これ通読の悪弊で，**内容が自分の生活とかけはなれて来れば来るほど，その悪弊は助長する**傾をもつ。」(28)

と剔抉する。

この「生活化」の志向は，彼のその後の教壇実践を貫ぬいて流れる一の基本原理であって，例えば，昭和10年7月10日，仙台市木町通小学校において，第2学年の「キンギョ」を扱って，児童の金魚を見た経験を質し，見たことのない児童に向って，「よしよし。自分のうちにはなくても，どこかにかってあるのを今日帰るときに，君もよく見て置きなさい。あなたもよく見ておきなさいよ——。」と言う件りを自ら注していう，

「**各自の生活を凝視する**ことがなかったら人は到底育つことの出来るものではありません。私はこの点を可なり強くつきます。今の教育はどうかするとここを忘れてゐます。」(29)

と警告する。さらに，昭和12年3月15日の東京市戸山小学校の教壇では，第5学年の「四月」を扱い，「春の幸福」なる主題をといて，

「この文は四月一杯かかって読む文です。四月が済んだ時に（中略）『先生，今年位四月というものに気をつけたことはなかったですよ。』といふ位になりなさい。」と児童にさとしている。青山速記のこの部分に自ら注して，

「文章を読むのに体当で行く事は最も有効な方法だと思ひます。**自己を読む**といふ事も要するにこの義に外ならないのです。**四月を理会するのに四月ひと月の生活と注意を以てしよう**とするのが，即ち体当といふものです。」(30)と述べている。

これらの指導は，すでに大正4年11月18日，「冬景色」第2時間目の授業で，「霜にやけた杉垣」の意を児童に聞かれて，登校路の杉垣をさして，「一月の末までまて，あの杉垣が霜にやけて来るから。」と答えているのと同巧である。

ここで注意せられるのは，「冬景色」や「金魚」の扱いでは，読みと生活の相互浸透において，「教材の生活化」とでもいうべき程度に止まっているのに比して，「四月」においては，むしろ児童の四月いっぱいの「生活の教材化」とでもいうべき程度にまで徹底せしめられていることである。この考え方は，この授業の二年前に書かれた『国語教育易行道』の中にも，「旅は一種の読書」と標して，次のように述べられているところである。

「目で読み，口で読み，手で読む読書の外に，足の裏で読む読書を加へていただきたいと思ひます。目・口・手で読む書物は，文章になってゐますが，足の裏で読むものは，すべて文章の素材です。必ずしも旅に出なくても，日々の**生活それ全部が文章の素材**です。文章によって読方の修練を経たものは，**足の裏によって，その素材を読みとる**ことが出来なければなりません。」(31)

さて，「自己を読む」ことの内実を，芦田自身の教壇実践に沿いつつ，主体性・内発性・生活化の三側面からうかがって来たのであるが，かかる読書観・教育観からして，彼がいかなる教材観・教師観を有していたかを見て，本章のとじめにしたい。

「『児童のための読本』といふ語の内容を詳説すると，『児童の引付けられる読本』といふ義である。ここに於て児童はいかなる者に引付けられるかといふが問題になる。吾人が読書する

際の心の状態を内省しても，自分の言はむとする所を明にされたやうな場合に，非常の快感を覚える。また行くべき道を暗示されたやうな場合に，読書の甲斐があったと思ふ。（中略）要するに**自分の生活に触れた場合**に強く引付けられる。読書の興味は自己の生活に触れるより生ずるといふことになると，読本の内容は**児童の生活に接触するもの**でなければならぬ。」(32)

これは，前述の「生活化」の原理よりして，きわめて自然にみちびかれる教材論であり，彼自身の後年の読本編纂の苦心もおよそこの線をめぐってなされたこともうなづかれるところである。また，

「教師が何と効能を述べたてても，**内容が自分の生活に響かなくては，発動的に学習しようとする活動はおこるものではない**」。(33)

とものべて，教材の「生活化」が「内発性」を揺り覚ます機微を言いあてている。これは現下の国語教室を考える上にも頂門の一針たるを失わない。しからば，かかる教材を以てすれば，直ちに「自己を読む」ことは可能になるか。それは一の条件に止まるであろう。そこで問題はこれを指導する教師論に帰結することになる。芦田は，自らの体験をのべて，

「余は尋常五六学年の読本を四度繰返して取扱った。最初の年などは，その下読に余程の時間をかけたにもかかわらず，安心して取扱ふまでの自信が得られなかった。要するにむづかしかった。四年目になって，**教材が自己と融合する**やうに感じた。他人の文章を児童に伝へてゐるのであるが，時には**我が物のやうに感じた**こともあった。**自分の読んでゐる気分通りに，児童の感じたのを認めた**こともあった。ひそかに四年の経験の賜物だと思ってゐる。」(34)

という。彼にして，教師自ら，教材に「自己を読み」児童をして「自己を読ましむる」ためには，四年の歳月と四度の試行錯誤が必要だったというのである。

さらに，『読み方教授』全篇を，次のように結んで筆をおいている。

「誰が初等教育者を容易の職業といふ。試に読本十六巻を繙いて，**教師自己を読み，児童をして自己を読ましめよ**。これが何で容易な業であらう。」(35)

ここには，幾多の試練と曲折を経つつ，小学校教師としての主体性を確立し，生涯の展望に立ってそれを貫徹しようとする芦田恵之助43歳の凛乎たる姿勢がある。このことは，9年後に公にされた『第二読み方教授』では，「師弟共流」を以て標せられ，さらにその10年後，『国語教育易行道』の結語においては，

「我が国の地上一ミリの改造は，小学校教師にまたなければならぬと思ひます。**自覚ある教師によって，自覚ある児童が育たなければ**，国家永遠の平安は得られまいと思ひます。」(36)

と書きしるされるのである。さらに16年の後，78歳を以て世を去るまで「教壇行脚」を続けた芦田の遺書の表題『共に育ちましょう』(37)という永劫の呼びかけにいたるまで，彼の生涯は，まさにこの一筋につながるものというべきであろう。

III 芦田の読書観の形成

さて，かかる芦田の読書観・教育観が如何にして形成されたかが，次に問われねばならない。これについても，諸先学のすぐれた論考があるが，その内容にふれる前に，先ず芦田自身の語るところを聴こう。

「教育の真諦は，岡田先生にうけた最初の一年の指導に尽きてゐると思ひます。かつて私が綴り方は自己を綴るもの，読み方は自己を読むものと主唱しましたのは，岡田先生に育てられた思想でした。今もその所信は変りません。」(38)

これは，『読み方教授』から9年後，その後を受けて著された『第二読み方教授』に見えることばである。ここには，端的に前著の「自己を読む」主張は，岡田虎二郎の薫化に負うものであることが明白にのべられている。

岡田との出会いについては，後年，次のように回想している。

「私が先生にお目にかかったのは，私の四十年の秋であったと思ひます。東京高等師範学校教授峯岸米造先生が，しきりに岡田式静坐法の功徳を説かれるので，私は別に信を起したといふではなかったが，ついいってみる気になって，水曜会——峯岸先生のお宅の静坐会——に出ました。私にはもともと継続する肚はなかったのでした。けれどもとうとう先生の人格に引摺られて，八年間殆ど休んだことなくつづけました。」(39)

大正元年九月，時に芦田恵之助満39歳，岡田虎二郎はおよそ半歳の年長であった。岡田が甲州山中で断食静坐，飄然と上京してからすでに6年，この前年には，後藤新平・高田早苗・坪内逍遙等が，前々年には木下尚江・田中正造等が参坐している。この大正元年にいたっては，「目下教育（者）も多数相見，中就，高等工業，高等商業，海軍大学等の校長は最も熱心，高等師範教授達も多数相見候。」（7月20日付岡田虎二郎書簡）(40)という盛況で，相馬黒光，中村彝，長塚節等もこの年に入門したが，峯岸教授もその最も熱心な一人であって，池袋の自宅を会場に提供して毎週水曜日静坐会を開き，岡田の没後も永く続けたことはよく知られている(41)。

同年9月17日，岡田が奈良の実弟にあてたハガキに，

「高師峰岸氏等之方は意想外に好結果にて非常なる発達を見るならんと存居り候。或は教育界革新の曙光は爰に端を開くに至らんかと窃に楽み居り申候」(42)

と述べているのは，後に旅順工科大学教授となった芦田の友人橋本五作や，(43) 芦田自身のことが念頭にあったものかと思われる。(44) 峯岸米造は，当時42歳の小壮教授であったが，その専攻から特に芦田と親交があったというわけではなく，『恵雨自伝』によれば，教授の次女愛子が当時附属小学校第5学年に在学し，たまたま芦田が担任した縁から，その純情からする勧誘にほだされて，峯岸邸の静坐会に臨んだのだという。(45) 当初は，「冷笑的」で，「ひやかし静坐」に出発した芦田の，参坐の成果はいかなるものであったか。

「静坐五年，私の思想も内からする傾きを持ち，**綴り方教授の研究**も次第にそちらに伸びていきました。**その目で読み方教授を見る**とき，改良すべき多くのものを見出しました。（中略）**『読むことは自己を読むのだ』と直覚的にいって，自分だけ満足した**のもこの時です。」(46)

これは，岡田に入門してから13年後，「自己を読む」の立言から9年後の述懐であるが，さらに最晩年に30数年前を回顧していう，

「私は，**静坐によって，内省の要を悟り，そこに立って綴り方を見，綴る心で読本の文章を見る。**こうした考え方の発展に伴って，綴り方は自己を綴るものであり，**読み方は自己を読むものであると信ずるようになりました。**したがって，読本の文章を，単に文字・語句を教えるものと考える幼稚なことでは，満足出来なくなりました。わかるというも，自己の経験に照らしてのこと，**読むというも自己以上に出られない**と知っては，当時の読み方教授に，大改革を加えなければならないことを思いました。私は大正五年四十四歳で，しゃにむに『読み方教授』をまとめて世にとうて見ました。私の著書の中で，**静坐の影響の露骨なのは，この読み方教授**であります。」(47)

ここで芦田は，往時を回顧しつつ，「自己を読む」読書観は，静坐によって育てられたものであることを明言しつつ，なおその立言は，自ら「直覚的に」創出したものと考えている如くである。さらに注意すべきは，静坐による内観によって，自己にめざめ，先ず綴り方教授が深化され，「その目で」，「綴る心で」，読本の文章を見ることによって，読書観が形成されて行ったと述べている点である。これは，芦田が後年しばしば諧謔的に綴方は「故郷」で読方は「出稼地」と語っていること，(48) や，自らの教育観の形成について，

「私の教育意見は，その**核を岡田先生や嶽尾老師**に得て，**育てたのは自分の唱えた随意選題**であったやうに思ひます。」(49)

と述べているのと軌を一にするものである。

思うに，「書く」行為は，「読む」営為に比して，言語主体の能動的積極的参与を本来的に要請する。すなわち，生活に根ざして，内発的に，表現しようとする主体が育たなければ，真実の文章を書くことはおぼつかないのである。このことを，芦田は，実践的に把握して行ったと考えられる。彼は，早く Francis W. Parker の影響を受けたとされる樋口勘次郎の「活動主義」の教授法に学びながら，自らの実践の中から，独自の方法論としての「随意選題」主義を打出して行く。その深化の過程において，決定的役割を果したのが，静坐体験であり，禅録の聞法であったことを，彼自身，また次のようにものべている。

「丙甲水宮実記（ママ）に芽ぐみ，樋口先生に育てられ，姫路で稍熟し，高師で試み，友納君に鍛はれましたが，西に友納あり東に芦田ありといはれた頃の随選は，たいしたものではありませんでした。（中略）まことの世界からながめて，師弟共

に安んじ，苦しいことがあっても，それが却って楽しいのだとならなければなりません。随意選題をそこまで押し上げるのは，中々に困難でした。ここでは**岡田先生や嶽尾来尚老師の御教で，外につく目を内を向けさせていただきました。**これまでは義務としてした仕事を，修行としてするやうになりました。」(50)

これを，前引の，教育観の核を静坐と禅録に穫て，随意選題で育てたとする回想と比較すると，発想が逆のようであるが，必ずしも矛盾撞着するものではない。一方は，現在の到達点において，自己の思想の構造を省察し，他は，通時的に自己の思想の形成過程を回顧しているからである。

このように見てくると，芦田の生涯において，先ず『綴り方教授』（大正２年）が公にされ，ついでその補説として『綴り方教授法』（大正３年）が，続いてこれと密接不可分の教師論として『綴り方教授に関する教師の修養』（大正４年）が書かれて，このいわば作文教育論三部作に完成の上に立って，名著『読み方教授』（大正５年）が成就する必然性がうなづかれるのである。芦田自身，「私が著書に夢中になったのは，大正２年から５年までの四年間が山」(51)といっているこの時機は，中内敏夫博士のことばを借れば，静坐による「劇的な自己再生の体験の直後の時機にかれの全力量が一時に噴出」(52)したものとも見られよう。

しかし，芦田は著述家でも学者でもない。すでに述べたように，78歳の老軀を提げて，死の30日前まで教壇に立ち，日に新たなる授業の創造に生き抜いた生粋の「国語教師」であった。これ以後も９年間の実践によって自説を確認しつつ『第二読み方教授』（大正14年）を出し，さらにその翌年から一野人として始めた「教壇行脚」10年の成果を『国語教育易行道』（昭和10年）の１冊に結実せしめる。一気呵成に，「十年行脚の足跡と，その間に養ひ得た識見」を，「遺書を認める感」を以てものした本書も，当初行き悩み，「『坐れ』と岡田先生の命じたまふ御声」に導かれて，端坐瞑目一時間余の静坐の後，翌朝未明から筆を起している。(53) すでに引いたその一斑からもうかがえるように，「貫ぬくものは『内へ』といふのと『行じて』といふ外にないのです」(54)という彼のことば通り，実践の種々相を貫徹するものは，「自己を読む」に象徴される芦田の初心であった。

さらに，この円熟した芦田62歳の「国語教育易行道」の唱導を，授業論と教師論の両側面から裏づける２著が，その２年後に同志同行社から相ついで出されている。『恵雨読方教壇』536ページと，『静坐と教育』(55) 206ページとである。前者は，青山広志速記による完璧に近い授業記録の７編を収めて，今に生命を失わないものであり，後者は，「私の過去の体験を披瀝して同志の参考に供することが，私の義務でもあるか」と考え，岡田先生に「御指導いただいて二十五年，之を行じて，内より湧き起る感謝」を書こうとして著わされたものである。

いま，後者について，岡田虎二郎に学んだ静坐体験が，彼の教育実践をどのように変えて行ったかを見たいと思う。芦田はいう，

「私が静坐をはじめて，心身の変化を意識するようになりましてから，直ちにその影響のあらわれたのは，私の教室でした。（中略）教室の秩序でも，作業でも，姿勢でも，悉く命令によって，押して行ったものでした。命令には当然監督がついてまわる訳です。命令と監督とで運ばるる秩序・作業・姿勢，それは本心からのものではなくて，他から余儀なくされた受け身のものです。**自ら求めてすることと，他から余儀なくされてする事の差**は，似ても似つかぬものです。（中略）私は岡田先生の坐下に参じて，静坐を行ずるまでは，**命令・監督・褒貶・競争による教育が，人間の破壊**，国民性の破壊であることをすら知らずにいました。幾人集まっても，**悉く道を求め，自己の発遽を喜び，共に進むことを楽しむ静坐道場の空気**に浸っては，私の教室のすべてが，限りなく浅ましいものに見えてなりませんでした。」(56)

この深刻な反省の果てに，芦田は「この職を去ろう」とまで思い詰め，「岡田先生にただ一回の質問」をする。

「『先生，今までは，多少とも児童に比して，私が進んでいると考えていましたが，此の頃では，文字を教える以上に，自分が導き得るということが，無いように思います。教壇に立つのすら，気を引ける感じです。寂しくてたまりません』と。更に

訴えますと，先生は『何でも教師が教えるものだと考えるから間違いです。**子供と共に生活して行く間に，共に学び，共に進んで行ったら，その日その日がどんなににぎやかでしょう。**その外に教育者の人生はありますまい。』と諭して下さいました。私には，それ以上推してお尋ねする勇気はなく，ただ黙して御言葉をいただいて来ました。その後，坐しては思い，思っては坐し，ただ我が一心の安住を目ざして進みましたが，多少は，まとまったような気持に，考えるようになりました。**畢竟先生のお言葉が私の教育思想の核となっている**のかと存じます。」(57)

ここに，彼の生涯の師との出会いの意味が明らかに語られている。芦田はすでに四半世紀になんなんとする教職経験を有し，再び東京高師附属小学校の教壇を踏んでからでも7年余，錚々たる教育者としての自負は，岡田の春風駘蕩たる人格と，「七十余の道友が岡田先生を仰いで坐る姿，全部が自己の身心を育てようと考えているあの気込み」に触れて，根柢からゆさぶられる。すなわち，外形はいかに整っていても，教師の命令・監督や競争等の，いわば外発的動機づけによって動かされている従来の教室のあさましさが，岡田を中心とした「理想の教室」の内発性の豊かさに照らし出されたのである。煩悶する彼に，岡田の与えた示唆は，彼の後年の表現でいえば「師弟同行」――「共に育ちましょう」であった。

以後，彼はこの教えのままに進む。

「生活全部を修行と心得て進んだら，自らそこに開ける道もあらうと考えて，全力を生活の充実に注ぐことに致しました。私が**板書に身を入れて書き初めた**のも，この時からです。**読み声に力を入れ初めた**のも，この時からです。**読本を丹念に研究しはじめた**のも，この時からです。とにかく，自分を何とかして修行の道にのせなければ，児童といえども，之を修行に導くことは到底出来ません，**教室の改造，教壇の改革は，一に教師の修行**ということに落ちてまとまりました。**教育の一切は，教師論に尽きる**というのが，この時からの信念でございます。」(58)

さらに，この教師の自覚こそが，児童を覚醒せしむるものなることを説いて，

「私は，読方教育だけについて考えても，**教師の生きる力の自覚**が，知らず識らずの間に，**児童の求める力を内から育てる**ことを信じて疑ひません。その**生きる力の自覚は，私は静坐によって得た**ように思ひます。師の心にこの心がめざめれば，教育はすべて**易行の一道**です。師の心にそのめざめなくして，ただ方法の末で押さうとすると，教育は全く難行そのものです。私は読むことは**順繰り読み**によって，その効果を収めました。書くことは**漢字の全部書き**によって，略其効果を収めました。考えることも私は**発問の工夫**によって，可なり効果を収めました。ただ求める心を内にめざめさせることは，せめて一学期間一二学級を世話してみたら，たしかにその効果を収め得るものと信じていますが，未経験の事ですから，断言することの出来ないのを遺憾に思ひます。」(59)

と述べて，児童の「内発性」を触発する機微は，一つにかかって教師の「生きる力の自覚」にあり，その師の自覚さえ成就すれば，教育は自然法爾の易行道たることを説く。そして，芦田の場合，その自覚は，静坐によって与えられたというのである。

以上，私は，煩を顧みず，芦田自身の記述をたどって，その読書観・教育観の形成に，岡田虎二郎との出会いが根源的な役割を果たしたことを，具体的に跡づけて来た。そして，それが，前章に述べた「自己を読む」読書観の構造，主体性・内発性・生活化の三側面ともほぼ相覆うものであることも明らかになったと思う。

従来，芦田の教育思想の形成については，諸先学によって，岡田の影響の他に，樋口勘次郎，およびその源流としての Francis W. Parker の学説，さらに道元の思想が与って力あることが指摘されている。

芦田の随意選題思想の萌芽を探って，樋口の『統合主義新教授法』（同文館明治32年刊）の活動主義との関係を論究せられたのは田中礼子氏であった。(60) また石井庄司博士は，「自己を読む」立言の近因として，芦田のいう静坐体験を認めつつ，その遠因として，道元の『正法眼蔵』現成公案の，

「仏道をならふとは，自己をならふなり」以下に見られる思想，および，芦田の筆記がもとになった樋口勘次郎の前掲書の，「書を読むは自己の思想を読むに外ならず」（改訂版では「夫れ，書を読むとは自己の観念を読むことなり」）という命題をあげられた。(61) さらに，望月久貴教授は，芦田の師承を探って，樋口から F. Parker

の学説にさかのぼって論じられた。(62) また芦田の古い同志である古田拡教授は，道元の『正法眼蔵』『永平清規』等に見える「佗己」「大己」から，「自己を読む」を解釈されている。(63)

いずれも資料に基づいた克明な論証であって，本稿はあえてこれらの所説に異を立てようとするものではない。ただ冒頭にこれらの諸論考を紹介し，後を承ける通例の法に依らなかったのは，第一章の冒頭に述べたように，実践家芦田の内面から，具体的な教壇事実に基づいて「自己を読む」ことの意味を捉えたかったからに外ならない。

さて，上来芦田の言うところに従ってその読書観・教育観の形成をみてくると，これすべて春堂岡田虎二郎の恩頼ならざるはなく，「偏依春堂」の観すら抱かせるものがある。ここで，私は，かの善導大師『観経疏』散善義の「就行立信」の釈との出会いによって回心し，「偏依善導」によって浄土一宗を開いた法然上の故事を想起する。よく知られているように，上人は「智恵第一」法然房と称せられているように，15歳の出家以来，叡山で研学に努め，18歳の秋からは，黒谷報恩蔵に籠って大乗仏教の経律論のすべてに眼をさらしたという。43歳の春，善導の著を身読して専修念仏義に帰するまでの25年におよぶ研学を，誰が徒爾といおうか。一切の経蔵を披閲し，八宗を兼学した成果は，回心の一時にすべて活かされたというべきであろう。私は，教育者芦田の回心においても，相似た事情を看取する。すでに見たように，彼が岡田に相見した時，すでに25年に近い教職経験と，教育界における叡山ともいうべき東京高師における学理の研鑽とを経ていた。その教養の中には，Parkerも，樋口も，道元も含まれていた筈である。すなわち石井博士のいみじくも言われた「遠因」である。それが，時機熟して，静坐体験という「近縁」を襲て誕生したのが，芦田のこの思想であったと考えられる。彼の親しんだ禅家のことばを借れば，「啐啄同時」というべきか。内に営々25年の研究と実践の苦悩の「啐」あるが故に，岡田の「啄」によって，雛は新生し得たのである。

ここで，春堂岡田虎二郎（1872—1920）の閲歴と思想を述べる順序となったが，紙幅が尽きた。鶴見俊輔氏によって，「日本の近代思想史の上で独自の思想運動をおこした人で，そのあたえた影響はひろくかつ深い」(64)とされ，中内敏夫博士によって「東西両自然主義思想を一身に体現したような人物」(65)と規定されたこの巨人については，ほとんど研究が進んでいない。その最も大きな理由は，古来多くの祖師たちにも似て，彼は一冊の著書，一編の論文をも遺していないからである。ただ彼の許に参坐した数多くの門下たちが，折にふれて書きとめた語録が，数多く遺されているのみである。その中から，読書観をうかがわせる一二を引いて，本稿をとじたい。

「書籍は古人の糟粕である。万巻の書を記憶したとて人間は出来ない。只記憶するだけならば糟粕をなむるに過ぎない。」(66)

「自分は書籍を読んで覚えようと思ったことは一度もない。仏書を読んでも，経書を読んでも，聖書を読んでも，自分の思想と一致するものを見出すに過ぎない。ここにも自分の考えが書いてあると思ったとき，其の語は覚えなくとも，確実に頭にはいってしまうのである。**読書は自己を読むのである。**」(67)

注

（1） なかでも．飛田多喜雄『国語教育方法論史』（明治図書昭和40年刊）98ページ，滑川道夫『現代の読書指導』（明治図書昭和51年刊）98ページ等が詳細にとりあげている。

（2） 芦田が，「同志同行」と呼んで慈んだ多くの実践家を追随者としてもち，垣内松三教授を彼の教壇の理会者として仰いでいたことはよく知られているが，半面，誤解敵視も多かったことは，自ら後年誌すところである。「堂々たる著書の中に，『自己を読むというからには，「スズメガキマス」と書いてあるのを「カラスガキマス」と読んでもよいのか』というのがあり，「町内で知らぬは亭主ばかりなり」というのを，「どこかにぼやがったのか」と読んでもよいのか』というのもありました。（中略）若し私の『読み方教授』に関する非難の文献を，著書又は雑誌の中に求めたら，優に大部な一書をなすほどにあったでしょう。」（『恵雨自伝』上（実践社昭和47年刊）196

ページ）その一例として，山口女子師範訓導藤尾桂一の「所謂『芦田式』への懐疑」と題した論文を，西脇良三氏は紹介されている。（全国大学国語教育学会『国語科教育』23集（昭和51年）69ページ）

（3） 上掲自伝63ページ。

（4） 芦田恵之助『国語教育易行道』（同志同行社昭和10年刊）87ページ。

（5） 『読み方教授』（四六版・458ページ）は，育英書院から大正5年4月21日に刊行せられたが，戦後，『教育科学国語教育』31号（明治図書昭和36年7月刊）および『近代国語教育論大系』5大正期Ⅱ（光村図書昭和50年刊）に全文が復刻せられた。本稿においては，引用はすべて育英書院版に拠り，その所出を示したが，便宜上（ ）内に，光村図書版のページ数を並記した。この部分，44（31）ページ。

（6） 上掲書 46（32）ページ。

（7） 上掲書 69（44）ページ。

（8） 青山広志氏によれば，かの精到なる授業記録の最初は，昭和7年3月1日，東京千駄谷小学校における「乃木大将の幼年時代」（4年）の授業であった。（芦田先生と共に『回想の芦田恵之助』実践社昭和47年刊204ページ。）

（9） この精力的な論争も，授業研究としての観点から見るとき，学習者たる児童の活動が視野に立ち現われず，専ら教材研究の段階で，解釈の当否を争われるに止まった点に，大きな飽き足らなさを感ぜしめる。そのことは，論争の当事者も，批評者も，すべて授業には立ち合わず，精密な授業記録も残されていなかったことに大きく左右されているものと思われる。このような留保をつけてなお，授業者たる芦田の記述は，半世紀を経てかかる大論争を触発するに足るアクチュアルなものであったといえよう。まして，本稿は授業研究をめざすものでなく，芦田の原理の具体的な肉付けを求めるものであるから，なおさらである。

（10） （5）に掲げた文献 328（171）ページ。

（11） 上掲書 350（182）ページ。

（12） 上掲書 402（208）ページ。

（13） 芦田の適確な児童の発達段階の把握に根ざした指導については，波多野完治博士も注意しておられる。すなわち，綴り方の系統案に関して，「芦田氏のこの議論には，実に的確な児童心理の把握をともなっていた。一年はどんなことをつづり，二年はどんなことをつづるという氏の説明のうちには，今日の児童心理学（すなわち芦田氏より二十年後の心理学）が初めて明らかにし得たと自負していることもある。芦田氏の児童把握はそれほどに適確なものである。」とされる。（芦田・友納論争」『波多野完治国語教育著作集』上 明治図書昭和50年刊302ページ所収）

（14） 上掲書 336（175）ページ。

（15） 上掲書 146（80・81）ページ。

（16） 上掲書 365（189）ページ。

（17） 芦田恵之助『恵雨読方教壇』（同志同行社昭和12年刊）141ページ。

（18） （5） に掲げた文献 10（15）ページ。

（19） 上掲書 349（181）ページ。

（20） 上掲書 58（38）ページ。

（21） 上掲書 51（35）ページ。

（22） この問題は，1965年の Nebraska symposium on motiviation において，Hunt, J. McV. が公にした Instrinsic motiviation and its role in psychological development と題する報告以来，多くの関心を集めて来た。（波多野誼余夫・稲垣佳代子『発達と教育における内発的動機づけ』（明治図書昭和46年刊）等参照。ただし，後述の英文レジュメで，「内発性」を，この用例に従って Intrinsic Nature 等と訳さず，Spontaneity の語を用いた理由について一言ふれておく。"intrinsic" が，本具性・固有性を意味するのに比して，"spontaneity" は，自発性・自然流露の性質，すなわち，「あることがきわめて自然に行われ，外からの刺激や強制なしで生じたように見える」意（岩崎民平他『新英和中辞典』研究社昭和43年）とされる。Hunt 等の心理学者が，McGill 大学で，1954年に行われた「感覚遮断実験」等の実験心理学の成果を踏まえて，人間に固有の，人間の内面に本来具わっている動機づけを考えたのに対して，芦田が「自然の幇助者」の立場をとっていることを訳語の上で明確に区別したかったのである。

（23） （5）に掲げた文献 358（186）ページ。

（24） 芦田恵之助『綴り方教授法・綴り方教授に関する教師の修養』（玉川大学出版部昭和48年復刊）473ページ。

（25） （4）に掲げた文献 311ページ。なおこの翌年7月，『同志同行』誌の巻頭言に，「悉有仏性」と題する一文を掲げ，「教育者が被教育者の享有してゐる仏性に対して，心から礼拝

するやうな純真さを持ってゐるだらうか。」と問いかけているのは，興味深い。(横須賀薫解説　芦田恵之助「悉有仏性」『近代日本教育論集』第5巻　児童観の展開〔国土社昭和44年刊〕234ページ所収)

(26)　(5)に掲げた文献　401 (207) ページ。

(27)　上掲書　437 (226) ページ。

(28)　上掲書　383 (198) ページ。

(29)　(17)に掲げは文献　100ページ。

(30)　上掲書　386ページ。

(31)　(4)に掲げた文献　89ページ。

(32)　(5)に掲げた文献 (48) ページ。

(33)　上掲書 (102) ページ。

(34)　上掲書 (219) ページ。

(35)　上掲書　458 (236) ページ。

(36)　同書　332ページ。

(37)　遺著『共に育ちましょう』は，芦田の死の翌年，昭和27年6月，「親と子の会」から刊行された。後，昭和47年，実践社から『恵雨自伝』下と併せ1冊として復刊。

(38)　芦田恵之助『第二読み方教授』(芦田書店大正14年刊) 12ページ。

(39)　(4)に掲げた文献　77ページ。

(40)　小沢耕一・森下勲編『岡田虎二郎先生より令弟井上嘉三郎氏宛書簡集』(田原静坐会昭和47年刊) 12ページ。

(41)　昭和2年3月創刊された『静坐』誌裏表紙「静坐案内」等参照。

(42)　(40)に掲げた文献　14ページ。

(43)　橋本五作については，芦田は後年，『静坐と教育』(同志同所社昭和12年刊) の中で回顧しているが，『岡田式静坐の力』(松邑三松堂大正6年刊)『続岡田式静坐の力』(松邑三松堂大正11年刊) を著して，静坐を鼓吹したが，「たしか五十七八」で亡じたという。

(44)　峯岸米造は明治3年1月生れの歴史家。他に『西洋史参考図画』(箕作元八と共著・六盟館明治33年刊)『西洋史綱』(箕作元八と共著六盟館明治34年刊)『国史教科書』上下 (六盟館明治34年刊) 等の著書があった。

(45)　芦田恵之助『恵雨自伝』上 (実践社昭和47年刊) 181ページ。

(46)　(38)に掲げた文献　187ページ。

(47)　(45)に掲げた文献　195ページ。

(48)　(4)に掲げた文献　227ページ。

(49)　上掲書　249ページ。

(50)　上掲書　242ページ。

(51)　(45)に掲げた文献　196ページ。

(52)　『綴り方教授法・綴り方教授に関する教師の修養』(玉川大学出版部昭和48年刊) 解説　490ページ。

(53)　同書　序　1～3ページ。

(54)　同書　88ページ。

(55)　芦田恵之助『静坐と教育』(同志同行社昭和12年11月20日刊。後に『芦田恵之助先生選集』(いずみ会昭和42年刊) にも収載された。原著は，東京大学教育学部図書室等に蔵本があるが，口絵写真に，半裸の著者の静坐の姿を載せる。

(56)　上掲『芦田恵之助先生選集』1146ページ。

(57)　上掲書　1135ページ。

(58)　上掲書　1149ページ。

(59)　上掲書　1169ページ。

(60)　田中礼子「芦田恵之助の綴方教育思想の成立過程について」(日本教育学会『教育学研究』第25巻第3号・昭和33年7月刊所収)

(61)　石井庄司「『自己を読む』の立言をめぐって」(『教育科学国語教育』31号明治図書昭和36年7月所収) 後に述べるように，道元や樋口を，芦田の所説の「遠因」とされる博士の所説には，全面的に賛意を表するものである。しかし，たとえば，「芦田は樋口の『統合主義新教授法』の筆記者であり，この書から『読み方は自己を読むもの』という読み方教授の観念を触発された」(パーカー著西村誠・清水貞夫訳『中心統合法の理論』明治図書昭和51年刊解説258ページ) とする如き性急な断定には与し得ない。もし，新学説の直接的影響をいうならば，芦田が，樋口の講演を筆記した2年後に世に問うた『小学校に於ける今後の国語教授』(同文館明治33年12月刊)にこそその反映が認められる筈であるが，今全139ページの同書を閲するに，作文の「随意選題」の思想の萌芽こそ認められるが，かかる読書観への言及はなく，ただ巻尾に樋口の該書の広告を附載するを見るのみである。石井博士も注意せられたように，この間には18年の歳月が流れており，当時の芦田にとっては，まさに「自己の経験以上に解し得るものにあらざ」りし所以を思うべきであろう。なお西田幾多郎『自覚に於ける直観と反省』

朝永三十郎『近世に於ける我の自覚史』さらには Wilhelm Dilthey の哲学の影響については，前二著はそれぞれ大正6年，大正5年に公にされ，Dilthey についてのまとまった本は，大正13年に出た勝部謙造氏の『ディルタイの哲学』などが早いものであろうから，いずれも直接の影響関係は認めがたい。むしろかかる「自我」の省察に向かう時代思潮の中で，芦田の立言を考うべきであろう。

(62) 望月文貴「芦田恵之助の師承――樋口勘次郎・F. Parker――」(全国大学国語教育学会『国語科教育』第17号昭和45年刊所収)

(63) 古田拡「『自己を読む』についての私なりの解釈」(『近代国語教育論大系』第5巻付録・光村図書昭和50年11月刊)

(64) 久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想――その五つの渦――』(岩波書店昭31和年刊) 77ページ。

(65) 中内敏夫『生活綴方成立史研究』(明治図書昭和45年刊) 78ページ。

(66) 伊奈森太郎「静坐百訓補説」『伊奈森太郎先生遺稿抄』(愛知・伊奈森太郎先生顕彰会昭和37年刊) 124ページ。

(67) 上掲書 126ページ。

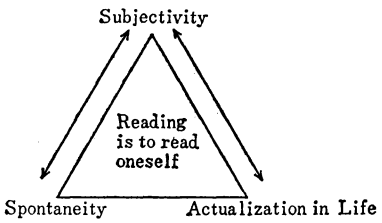
SUMMARY

(Ⅰ) Enosuke Ashida's work

Enosuke Ashida (1873–1951) is famous for his unique lessons of Japanese language for primary school pupils in the Taisho and Prewar-Showa Eras. He had been a teacher of the Attached Primary School of the Tokyo Higher Normal School,1899–1921. After his retirement from the school at the age of 48, he still continued to demonstrate his unique way of conducting lessons for many primary school teachers in the classrooms of his ardent admirers all over the country. These nation-wide trips were called "Classroom Pilgrimages" by him. His lesson of one school period (50 min.) using readers consisted of seven steps.... (1) reading, (2) talking, (3) reading, (4) writing, (5) reading, (6) talking, (7) reading.

(Ⅱ) Ashida's opinion on "The Essence of Reading"

Ashida's fundamental opinion on reading lessons is mainly shown in his book of that title, published in 1916. In this book, he wrote a well-known maxim, "Reading is to read oneself." It is one of those meaningful and ambiguous expressions typical of the Orient. Judging by his own words in the book, I understood the meaning of the maxim as follows.



(Ⅲ) The origin of Ashida's thoughts: Torajiro Okada's work

In his book, "The Japanese Way of Calm Sitting and Education" published in 1937, Ashida wrote that his lessons were so successful because of the teaching he received from Torajiro Okada and the Reverend Raijo Takeo, (1867–1945) a leading Zen bonze of the Sojiji Temple. We can see many influences of Okada in his thoughts not only in general but in specific examples. Hitherto Torajiro Okada (1872–1920) has been known as the founder of the Okada System of the Japanese Way of Calm Sitting. His works as a unique thinker and a

great educationist are rather obscure. He began this unique system at the age of 34 after ten days of meditation sitting in hunger in the Kai Valley (Yamanashi Pref.). One year before, in January of 1905, he returned from four years' stay in America where he had been a self-supporting student. He brought back many books of various cultural backgrounds, such as the works of Plato, J. S. Mill, and Hawthorne. Some of them (144 titles in 247 volumes) remain as the Okada Library in the library of the Aichi Teachers College. Since 1910, many famous novelists, professors, and socialists, such as Shoyo Tsubouchi, Sanae Takata, Takashi Nagatsuka, Naoe Kinoshita, and Shozo Tanaka, began to practice sitting under his guidance. Enosuke Ashida also met him at Prof. Minegishi's sitting party in1912, and became an eager participant of the system. At that time, those sitting parties were being held in 77 rooms every week under Okada's own guidance, which role he continued until his death after a sudden illness on 17th of October 1920.

(Ⅳ) Okada's maxim on reading

Okada had never written any book at all; but there remain a lot of maxims of his that were recorded by his admirers. Here are some samples:

"Books are the dregs of our ancestors. So to memorize the contents of a library of ten thousand volumes could not make a man. For it is only to lick the dregs."

"I had never attempted to memorize the contents of a book by reading. Even when I read the books on Buddhism, Confucianism, or Christianity, I only find the authors' thoughts correspond with my own. As I find my own thoughts in a book, I can absorb the contents without taking the trouble to do any memorization. Reading is to read myself."

日本古代の読書法——藤原頼長を中心として*

国学院大学

彌吉光長**

1　日本読書法史研究の必要

日本の読書法は中国の学問方法を承けついだ注釈にすぎないといわれた。また読書法も中国学問のあり方をそのままに実行し，新しい考え方もなく，西洋の研究法の輸入されるまで続いていたといわれた。その方法は岡田正之著「日本漢文学史」をはじめ，多くの先学が研究したところによって，解明されているところである。伝統を重んじ，古典の輝きに従い，先師の教えのままに勤めてきたのであった。

日本で学問といえば，古代では漢学であるが，その漢学は概ね僧侶の入唐によって伝えられたものであった。読書法も従って，僧侶の方式によったことが推察される。例えば漢籍の和訓は点によって行われたが，現存の点本を研究した結果では天長五年を最古といわれる(1)。

漢学の成立からみれば，平安時代初期に大学が官学から私学へと発展した。しかし，漢学が流行して，男子の学問は漢学で，公家の教養には詩文が行われ，和訓点の方式がほぼ確立したのは寛弘期のことであろう(2)。

いうまでもなく，漢文学の頂点は延喜，天暦（10世紀前半）にあったが，その普及は寛弘（11世紀前半）からであった。藤原公任が「和漢朗詠集」を撰して，佳章麗句を詠ずるようになったのもこの時代であり，藤原明衡が「本朝文粋」巻を編した時代でもあった。漢文学は確立とともに衰退の道を歩いていった。

しかし，儒学の専門家は古くは律令の学制によって明経道を正宗として経学の義理を研究したものであった。しかし，菅原清公が奏請して文書院を建て文章道の教育を行うこととしたので，これを基点として平安初期から文章道すなわち紀伝道が勢力を得ることとなった。史書を研究する学問が，詩文の研究錬磨と合体したもので，時流に乗って盛大になった。したがって学界の要職は菅原・大江家を宗とし，藤氏式家，源氏などの人々をも加えて，ほとんど独占の姿となった。（大学頭，式部大輔，侍読）これに対して明経道の博士は清原と中原家の世襲するところとなった。一般にその義理の究明は当時の風潮に合わず，これに傾いたものはほとんどない。したがって藤原頼長のような明経道に没入した高官は異数の例外であった。

同時に漢学の和訓の基礎である点が完成した後に生れ，明経道の衰微に抗してこれを興そうとして，同志を集めて講読を行い，進んで仏教の研究の法をとり入れ，仏教の論理学を研究して，漢学の研究を深渕なものにしようとしてことは，たとえ失敗であったにしても，日本の読書史上に意義あるものであり，古代の漢学研究法における注目すべきものであると思う。これを方法論から追究することによって，古代の読書法の一面が明かにされよう。

漢文学史や日本文学史においては研究の方法にふれたものもあるが，読書法の観点からみたものではなかった。最近林屋辰三郎編「化政文化の研究」「木代脩一先生喜寿記念論集１，知識人社会とその周囲」，また三古学編「近世の学芸一史伝と考証」が著わされ読書史の貴重な文献を提供している(3)。前田愛著「近代読者の成立」は江戸末期から明治期文学の読者を研究した専著で

---

* Ancient Japanese reading methodology.

** YAYOSHI, Mitsunaga (Kokugakuin University)

あって，文学は作家の側からでなく，読者の側から研究さるべきことに注目し，その一端を明かにしたものである。われわれはこれらの業績を手掛りとして読書科学の立場から，日本人の読書を研究し，その特質を明かにする必要があると思う。

2　藤原頼長の読書歴とその史料

藤原頼長（1120—1156）は前関白忠実の庶子で，父に寵愛され，30才で従一位左大臣になった。翌年父は不和になった長男忠通から氏の長者をとり上げて彼に与え，位人臣を極めた。この恵まれた環境にあって，どのような方向に進むことも自由であった(4)。

彼は温室育ちで気性が激しいため，感情と正気感に従って行動し「何事もいみじくきびしき人」（今鏡かざり太刀）といわれ，悪左府の汚名を着せられ，保元の乱の元凶とされている。それにもかかわらず，読書の面からみれば，徹底的に理想を追い，当時の読書のあらゆる方法を求めていた。それは表に示したように異常なまで高きを求め，深く深く学問の中につき進んだ。

およそ読書法の研究には，その人の読書論で後進を教えるのではその人の体験がわからない。どんな本を読んだか，その効果すなわち読書によって得られた結果がいかに理解されたか，それを蓄積し，利用して，何を生産したかまでを確めねばならない。しかしその過程は複雑であり，微妙な変化があって，精密に追究することは不可能に近い。そこで，読書法といっても，読書のプロセスの研究にならざるを得ない。また効果の追求も直接的効果に限って研究することになる。

そのような研究には読書材，読書歴および意見，著述を資料源とすべきものである。頼長は保延2（1136）から久寿2（1155）まで20年間詳細な日記を記している。現在5年ばかり欠けているが，読書材から，読書歴，意見まで相当研究する資料源となっている(5)。これを中心として，若干の検討を加えてみたい。

3　読書の時期

頼長の読書歴を次の期に分つことができる。

（1）　読書入門期（1136—1140）17才から20才まで。

師について音読と講釈を教えられた。読書始めの儀は長康元年13才で，師匠役は藤原敦光が勤め，「史記集解序」を読んだ（中右記）。幼少のとき藤原令明（よしあきら）に孝経を学び（台記康治2・8・28），その後，馬上狩猟に耽ったが，17才で感じて読書に転じ，源師頼（堀川大納言）が「史記」「漢書」を保延3，4年に教えた。（康治2年9月29日の条）　また中原師安（大外記）に「論語」（保延3）「古文孝経」（保延5）「御注孝経」（経保6）「論語」（保延3）（台記同日の条）を受けた。

保延6年から藤原成佐に教えを受け，「詩経」「老子」「新楽府」を教えられた。明経博士に3年間教を乞うたのは，その後経学に進んだ原因ではないが，大きい影響があったろう。成佐も大学者で，経学に通じていた。

しかし，この時期にはその当時の一般貴族の子弟と同様な経史書を同じような教育方法で学び，特別な傾向とみるべき程ではない。

（2）　多読期（1139—1141）（20才から22才）

師について読書力が向上するにつれて，独力で子部の書を多く読んだ。この期に師につきながら史部，経部の書を読んだ。藤原成佐の教を受けたと思われるのは「礼記」（永治元）「毛詩」（保延6）「新楽府」（保延6）がある。注目すべきは「老子」（保延6）で，この期間は多読で教養を積みながら，将来専攻すべき方向を求めていたのではないかと思われる。

（3）　精読期（1141—1144）（22才から25才まで）

成佐についたのは保延6年（台記康治2・9）と思われる。その頃から読書法が一層精密になり，読書の範囲を経書に限定した。永治元年6月に「儀礼」に読書法を注して“手自ら勘疏を引き，不審を散ず，件の疏文は人をして本書の裏に書せしむ”と記している。また別に抄と首付を行ったと記している。また注釈の比較を行い，何回も復習をして備忘につとめている。

（4）　講論研究期（1143—1155）（24才から30才迄）

精読が進むと共に，当時盛んに行われていた講の形式

によって研究の進んだ成績を知りまた，研究を推進しようと試みた。そして，さらに進んで仏教の立義（りゅうぎ）の形式を4回試み，最後に論理的議論の法を求めて因明の研究を行った。講論は現存の台記だけで97回記録されているので，おそらく百数十回に達したであろう。

4　読書法の特色

入門期と多読期にはまだ特色は現われていない。次の経典の精読の時代に至ると，明かに頼長独自の方法と思想が現れている。その方法の実例を挙げてみよう。

（1）　テキストの精選

すでに千数百年を筆写によって伝えられた経書には種々の欠点があった。その当時最も正しいと信ぜられるテキストは，校訂を厳密に行った宋版であった。しかし宋との僧侶や商人の交通が行われたとしても，宋版の入手は誠に困難であった。頼長は宋版を求め，「五代史」の宋版を得て“感悦余りあり”（康治元5・9）と記し，「礼記正義」版本を贈られて，“万戸の侯を得るに勝る”と驚喜した。さらに「周礼疏」の宋版を所蔵するのがあると聞いて入手しうるか否かを卜って，吉と見て交渉にかかった。（久安3・3・11）また「周易正義」宋版を借り，これを名筆に書写させて送り，版本を入手している。また当時至宝といわれた藤原佐世撰「古今集註孝経」を九条伊通から借用し，代りに「毛詩正義」を貸した。（康治 2・5・14）

（2）　精読のプロセス。頼長が五経のうちで最も精力を集中したのは最初に「春秋」で大義名分を明かにするために読んだと思われる。例えば康治 2・7・13 の条に，左伝の読書法を記して，

> 左氏を学ぶ事，釈例一ぺん，初め左伝一ぺん終る。（首付（かしらづけ）並に抄出すべき所の勾を懸く。）生徒を以て抄出せしめたり。その抄出十巻，本書に読み合わす。即ち首付け，次に一ぺん□委首付け，まず成佐を以て摺本を披校せしむ。予また不審の所を重ねて摺本を校す。又成佐作る所の図にもとずき，予重ねて案事を書入る。次に一ぺん高声之を読み，次に正義を見る。本書を引合わせ，文文義理を案じ，その正義の首付け，又抄出の所勾を懸け，その中勾を生徒を以て本書の裏に書かしむ。次に一二巻早く之を読む。公羊一ぺん之を見る。略首付けし，抄すべき所に勾を懸き生徒を以て抄写せしむ。其の抄出の三巻，本書に読み合わせ，即ち首付す。「解徴」一部十二巻見了りぬ。首付け，要文を勾し，生徒を以て本書裏に書かしむ。「穀梁（公羊に同じ，但し抄出二巻），疏」一部十二巻見了りぬ。略首付けし要文を勾し，生徒を以て本書裏に書かしむ。春秋三伝随分功入る。すなわち之を記し了りぬ。

春秋は当時「左伝」が行われていたが，これと意見の対立する「公羊伝」と「穀梁伝」の三伝を対照せしめ，「左伝正義」（孔穎達），「公羊解徴」，「穀梁疏」をも見た。春秋の思想および注釈については当時としては完全を期したわけである。

次にその読書の具体的なプロセスは，まず点をつけさせその誤りを校訂し本文と伝と注釈を対照させて読んでいった。本文は予め校訂が行われており，「左伝」を読んで，要所に見出しの首付けをし，抄出すべき所にかぎ印をつけ，懸勾（必要で抄出すべき文主として注釈をかぎでかこみ，本文の裏面に書くと）次に頼長自身の本文についての考えを記し，一度声を出して読んだ。

次には「礼記」に進み，同様にして「周礼」，「儀礼」を読み，有職と進退の範を得ようとした。「礼記」を読んだのは康治2年11月～12月で，「礼記正義」であった。やはり首付けして，懸勾を本文裏に記させ，翌年論義を自ら抄出し，その上に50巻を読んでは首付けと懸勾を勤めた。また，「儀礼」と「儀礼疏」を学びはじめた。（天養2・12・30）さらに翌年（天養3年2月）には「周礼」と「周礼疏」（久安3・12—久安4・12）を読んだ。また自ら周官名目を作った。（久安 3・1・29）

最後に精読したのは「周易」で同様なプロセスを繰返しながら読了した。康治2・10・12の台記に明年は甲子革命の年であるが，いかにすべきかと成佐に問い，成佐は革命の思想は「易経」に出るもので，それを知らずして論ずることはできない，と答えた。早速成佐に宋版を校訂し，点をつけるように命じた。12月8日から「周易」を成佐に学び，「周易正義」「周易釈文」「周易会釈」

を併せて読んだ。(天養元年12月に終る) 12月24日に五経を読み終ったことを聖廟に告げて祭った。その後も「老子」を学び,「三注老子」「老子述義」を天養2年3月25日まで読んだ。しかし,頼長自身が聖廟に五経を卒業したことを告祭しているので,精読期の終りと認めるわけである。

頼長は康治2年8月 (1143) に今までに読了した経籍の総計をして,反省を行った。この時までに読了したのは経学362巻,史家326巻,雑家342巻,総計1,030巻その後年末に記す所をみると,同年46巻 (9—12月) 天養元年119巻,天養2巻135巻,久安2年に87巻, 3年36巻, 4年34巻と減少し,久安5年従一位左大臣となって,講論のための復習程度になった。政務多端,兄との政権争い等が原因といわれた。

(3) 精読の時間と態度

「台記」康治2年9月29日の条に学習歴に注した経史の学習期間をみると信じられない程急速である。「毛詩」20巻 (保延6年12月9—29日) 265日「古文孝経」,「御注孝経」各1日「論語」(保延3年11月16—同5年9月10日) 656日「漢書」92巻 (保延3年10月3日—同4年12月2日) 420日「李氏注文選」(保延5年8月, 21日—6年6月15日)265日と記している。これを延喜式の大学の講説の日数と比べると,「毛詩」480日「論語」200日,「李経」60日「漢書」と「文選」は「大経に准ず」というから770日である。頼長は毎日学習したのではないから「論語」656日は200日より少いであろう。他も恐らく,大学の50%以下であろう。

読書態度は極めて熱心であって,「終夜易経正義を読んで天明に寝につく」(康治 3・6・18)「鶏明に及び春秋正義27巻を見終った」(康治 2・4・28) また,宇治への舟中や春日詣の車中で読むことも多かった。康治元年の除夜にあたって「すでに暁もれるに及び,他の営みを忘れ,年中功を終ゆ,灯尽きて又かかぐ,硯凍り強て書く,志の深きなり」と自らも誌している通りであった。寸陰も惜んでは「専ら経を学び,史を学ぶ暇あらず」として大学生をして飲食の時間にも「南史」を抄出して,三回くり返して読ませた。(康治 2・3・20—同年11・17) と,まさに寝食を忘れて研究に励めた。

しかし読書の目的は学問のすきなためではなく,政治等の論義の基礎を固めるためであった。「左伝」「春秋」はもちろん「史記」,「漢書」論義の立論の基とした。易を学ぶのも甲子革命の理を知らんがためであった。(康治 2・10・12)

(4) 講論 (論義) の形式

儒学で論義 (又は講論) というのは,経書の論義で,問者が講師に問題を提出しこれに答え,注記が記録することで,経書を論義して,その要点を明かにするとともにその学力を試すにある。中国ではすでに漢書の劉向伝に「五経を石渠に講論す」と見えている。後漢の光武帝も熱心に講論した。わが国には奈良時代には行われたと見えて,「続日本記」に養老二年十月の条に見える。元来宮中の儀式であって,淳和,清和,光孝諸天皇が紫宸殿で行われたことが見える(6)。民間では藤原道長がはじめて行った(7)。(法成寺殿政記寛弘4年5月20日) 頼長はその再興をめざしたものであった。

最初の講論は康治2年7月22日に文王宣王の像の前で行った。講師は藤原成佐で,問者は源実長次は藤原孝能であった。成佐は「左伝」巻一を一時 (約2時間) 講義した。台記には「其辞義絶妙言い得べからず」と評した。実長の質問は釈尊と詞の経義,重ねて荘公22年5月の件 (3件三重) であった。孝能は二重,その後文人等も討論に加わり,その後詩会があった。この論講は孔子の誕生日を子の日と信じ,庚子の日に開催された。講論の題は主に前期は「春秋」中期は「礼記」後期は「易経」であった。老子講は天養2年正月14日から庚申の日を選び,合計して9回に達した。驚くべき熱心さであった。その中には仏教の八講の形式をとり,久安3年8月21—27日儀礼講を行い,また久安6年8月21日から26日まで穀梁講を行った。連日講師は菅原登宣 (のりのぶ) であった。講師と問者とはグループ内でお互に交替して行うのが慣例であるが,このとき例外で,登宣の講義を受けたい頼長の希望で行われたであろう。しかし,「穀梁伝」は当時

ほとんど行われず「左伝」だけが行われていたという事情であり，講者を得ることができなかったためであった。

頼長は仏教の論議の形式に注意を払って，法華経の八講の優美な形をとり入れたかった。久安2年5月末八講の証義者常覚を評して“義釈を論じて人々感嘆申せり”と台記に記した。また久安2年8月3日の条に周易講論に覚晴僧都を招いて問答を聞いて貰い“僧の作法と異らず”と評されて喜んだ。

（5） 立（豎）義（りゅうぎ）の採用

頼長は更に進んで仏教の立義の形式を経学に試み，3回行い，また因明に1回行っている。そのはじめは康治3（1144）8月21日で「春秋」（義探，大意，制義，三伝優劣）で，探題は成佐，問者4人（1問友業，2問余，3問孝能，4問実長，5問登宣，但し余此列にあらずと注している）。立者は源俊通であった。登宣は注記をも兼ね，問答を懐紙に速記した。本日は官位，学力を抜きにしてみな平等の立場（皆布衣）であった。探題は予め本日の問題を立者に知らせる。まず立者が表白文を読みあげ，第1問者友業から問答をはじめた。友業は春秋が一字を以って褒貶を記すその意義は如何，三伝の作者は誰かなど，頼長は変例は詩の変稚・変風の如きか，その意義および西狩して麟を獲たという意義などであった。実長は“左氏礼を能くし，公羊は識を能くし，穀梁は経であるがその意義如何”という難問を掲げた。その各自の意見は，探題が最後にまとめ，これを注記が筆録するのであった。毎年1回8月21日に立義は行われ，翌年は儀礼，久安3年は春秋であった。

立義は僧侶が立者に問題を出してその問答によってその研究の深さを試し，僧階を定めた。平安時代には法会での論義が盛んに行われ，形式的になっていった。「延喜式」21玄蕃寮の条に“興福，薬師両寺は維摩，最勝会に立義を行う”と記されている。探題が指導し出題し，問者に答者すなわち立者が答え，数人の問者との間に論義が行われる。これを証義が正否を判定するのである。法会ではすでに形式化し朝夕座がくり返されるので，お互いに立者問者の役を替り合って行うのである。

頼長は康治3年8月21日の条に儒道の“立義今度始めて此事あり”とこの挙を重大に考えて“道の大事，何事もかくの如きか”といっている。何故にこの試みを行うか記していないが，年1回と重要視し，論義を重ねて学問を深めようとしたようである。第3回の前2日に覚晴僧都を招いて立義の作法を尋ねたり，久安4年8月21日に孝経の講論に頼長自身も問者に加わり，証禅と寛仁および覚敏を招いて聴いてもらっている。

久安3年に立義をやめて儀礼講論を8月21日から27日まで7日間朝夕座を行い，儀礼全巻に亘って論義を行った。このようにあらゆる点にわたる用意と実行の意志はあったが，参加の文人は当時最高の学者グループであったけれども，それ以上の研究の深化はあり得なかったと思われる。

（6） 因明論の研究

さて立義の形式は3回で止めて講論の形式で久安6年（1150）まで継続されたが，その後は絶えたようである。その代りに因明論の研究が現われる。久安3年12月1日覚敏僧都を召して因明疏を講ぜしめた。翌年9月7―8日覚敏は論義を談じた。久寿元年12月17日から専暁を召して因明を講ぜしめた。久寿元年6月8日の条に申刻から因明抄の誤りを改めたので，行願寺に行くのが遅れ，鶏鳴前に老子講（庚申のため）を行ったと記している。“因明学により遅怠”と記している。すなわち，因明は方法論であって目的は儒学にあった。因明も講論の講義のより合理的な方法論にして，儒学の形式化でなく，論理的研究方法をとり入れるためであった(8)。

久寿元年10月21日の条に東三条第で因明八講を行ったことが記されている。

21日朝座　陳那理門講師覚珍　夕座　同講師兼円
22日朝座　天□入正理論講師教任　夕座　同講師晴誉
23日朝座　慈恩疏講師兼裕　夕座　同講師覚敏
24日朝座　列纂要講師教高　夕座　義断講師蔵俊

実に本格的な因明八講であった。その後12月17日恵暁を宇治に迎えて因明の講義を受けた。その教を筆記する

と，恵暁は感嘆して“僧侶中でもこのように筆記するものは少い。左大臣は因明の文に悉しいが，まだ義に達してはいない。堅者になすことはできるが，精義となすには足りない。”そこで直伝の玄基を推して“碩学ではないが，常に傍に従っているので，秘する所がない”と。恵暁は22日退去までに四相違大作法と初料簡を講じ，三相違に及んだ。同夜北御堂の慈恩講に恵暁が証義者を勤め，頼長の希望によって問者との問に因明を交えて論義したという。

また「因明論疏」巻中奥書に“久寿二年三月十一日蔵〔俊〕公を以て師と為し読始め，廿日読了りぬ，字点誤有るものは改め直しぬ”また“久寿三一二一十一，重読了，(不師対) 去五一□自八日抄三十三過文(9)”とあり，その死の直前まで因明論の研究をしていたことは明かである。

(7) 読書の範囲と研究の熱意

はじめ雑学的で，中途に五経に踏み入ると，たちまち，春秋と儀礼に没入した。しかし断えず反省しながら，復習し，和書とくに日記有職に力を入れ，先例を求めていた。その全書名を挙げる余裕はないが「日本国見在書目録」に見えない書名は次の通りである。

周易釈文（唐，陸徳明，経典釈文の内）周易会釈，新定三礼図（宋，聶(ニョウ)宋義）論(イ)法（宋，蘇洵(ジュン)）南史帝紀，北史帝紀，新唐書帝紀，蒙求，高才不遇伝，太上老君説常〔清〕浄〔妙〕経（漢，鐘離椎（ツイ）等注）素書（宋，張商英）太公家教（唐時燉煌遺書）居易別伝，立身誡，金谷園記（唐，李昌）新楽府（唐，白居易）兼明書（五代，邱光庭）孟子音義（宋，孫奭（キヤク））東斉記〔事〕（宋，范金真）混林雑占，編年通載（宋章衡）三注老子，御覧（修文殿御覧）（宋祖孝徴）古今集注孝経（日本藤原佐世）

このうち読書の順序を追って行くと，多読期までは平安末期の特色を現わしている。「論語」「孝経」，「尚書」などの経書，史書には「史記」「漢書」，「後漢書」，諸子には「孔子家語」，「鬼谷子」，文集には「文選」，「新楽府」と全般にわたり，「老子」，「荘子」を愛好していた。道教の書として「洞冥記」「金谷園記」「列仙伝」など6点がある。それが精読期に入るとほとんど経書とその注釈に集中し，易を学びはじめると「混林雑占」，「太上老君説常清浄妙経」が現われ，仏教に傾き，因明論に熱中するに至った。いかに頼長が明敏で論理的な頭脳の持主であっても，平安末期の形式と堕落の雰囲気に冒されざるを得なかったことを意味している。

しかし，その中でも徹底的に研究して，真相を究明しなければ止めなかったことは，以上悉しく論じた通りである。「日本国見在書目録」に載せなかった書名24点があり，「蒙求」や「南史」，「北史」，「新唐書」など唐時代の著作を除いて五代から宋までの著作8点がある。それと道教の書は，新渡来の書で，頼長が時流に先んじていたことを示すものである。

積極的に唐本の新刊を求めていたことは宋の商人劉文冲から「東坡先生指掌図」「五代史記」「唐書」を贈られ，卅両を賜う（宇槐記仁平元・9・24）とあり，同人に約150点の書名を掲げて，このうち入手するものがあれば，好便に托して送るようにと依頼していた。（宇槐記仁平元・9・24)

ここに論じ来ったように読書の範囲が広いばかりでなく，その内容も仏教と道教の影響が現われている。宋商人に托した要書目録にも同様の傾向があり，緯書まで含まれていた。

頼長も当時の儒学の傾向から逃れることはできなかったにしても，傾向の先取りしていったことを記している。仏教的思想の混入は相当に大きいことは，天養元，10，23日の条に

> 丑刻例により周易を講ず。巻第一二三と定め論義す。講師は余，問者助教清原真人定安三重，藤原友業二重，説教は周易を以て如来三身に当て，虚無道を以て受用身に当て，密儀文王，孔子等を以て変化身に当て（中略）衆人耳を傾く。如来三身の功徳かねて権少都覚晴（法相）の仰せ之を抄出せしむ。（抄唯識論第十）

とあることによって知られる。また「周礼名目」を編しているのは（久安3・1・29)，仏教で「華厳五教章名目」

をはじめ台密両宗には「円密宗二教名目」や「真言名目」などがあって，事物の呼称を類集したことを模したのであった。このような仏教の理論に依拠するのは北宋の程顥（テイゴウ）(1032—1085) 理気の説を唱えたころから初より，二程子が築き，朱熹 (1170—1200) で完成した。頼長は二程子の影響をうけ，後年の朱熹学の先を行くものであったといえよう。

5 読書の効果

（1） 当代第一の学力

頼長の読書は目的を定めると，それは達成しなければ止めなかった。従って当時第一人者であるだけでなく，自分で十分に到達したと思うまでやめなかった。例えば「春秋」を読むに「左伝」だけが尊ばれていたが，革命的思想を持つ「公羊伝」を読み，「穀梁伝」を読み，さらにその注釈を研究し，講読にかけ，最後には三伝の優劣を立義で論じ合うまでになった。

その当時どの程度の学力があったかは，台記天養２・6・7 の条に，当時の大学者で頭脳明晰で有名な藤原通憲と討論したことを記している。通憲は“卜”を先と主張し，頼長は“筮”を先とした。頼長は「礼記正義巻5」を論拠とし，通憲は「左伝杜預注」をもってこれを否とした。頼長は更に「礼記正義巻10」を示して，杜預は卜と筮の先後はいっていないで，正義には正法として筮を先にすべきことをいうのだと論じた。さすがの大学者通憲も誤りであったと謝せざるを得なかった。更に言葉を継いでいった。

閣下（頼長）才は千古に恥じず（中略）其の才我国に過ぎたり。深く危懼する所なり。今より後経典を学ぶなかれ。」

このような感嘆の言葉は南都の因明論の泰斗から発せられた。久寿元・12・22 の条に恵暁僧都に因明論を教えられることを記している。（前節5（6）（7）参照）その講義を筆記するのを見て，恵暁は感嘆している。僅か入門しただけの人が討論の問答の立者格をもって遇されるというのは，いかに進歩が速かであるかを証しるのであろう。

（2） 読書の成果

精読し講論を行った結果をそのままにせずに，筆記を検討して，新しい注釈書を作成していった。台記に記されたものを掲げると，

「礼記論義」（康治２）「革命集類」12巻（康治３）
「老子論義」（天養２）（久安４）「礼記論義」（久安２）
「儀礼論義」7巻（久安３）「毛詩正義論義」（久安６）
「周礼名目」（久安３）が台記に記されている。

また本朝故実については，「朔旦旬次第」，「大嘗会記」「釈尊次第四巻指図」（七枚）「婚記」（一巻）「藤原忠実伝」がある。また「源有仁伝」などが「群書類従」に収められている。

仏教の方では「因明論疏」が大東急文庫に現存して，その研究の結果を知ることができる。また「台記」久寿元・6・12 の条に「因明私記」を抄出している。成佐をはじめ講論に出席した人々とともに書いたもので，頼長一人の著作ではないが，その講論を主宰し，注記をまとめることに努力したもので編著と称すべきものである。その努力がなければ，このような結果は生れなかった。

（3） 頼長の思想と意見への影響

台記には種々の事件に頼長の意見を記し，自他の行動に感想を加えているが，すべての経書と史書を引用したもので，史書もまた行動と意見の規範とされている。この驚くべき博識は反覆読書をした効果である。その各方面の例をあげてみると，

公卿の最も重視した政務は除目であった。頼長は康治元・1・23 日の条に，この度の除目には“又凡そ今度非理一もなし，建武・永平・延喜・天暦の聖代はこの如くららんや”と公平さを確信した発言であった。その根拠は「後漢書，明帝本紀」によるものである(10)。

改元というの当時の政務では重要事項であった。頼長は之を評し，学者と論争を行った。康治の元号は「穀梁伝」昭（公）廿一年に云う，大饑，伝に云う，“一穀升らざる之を嗛といい，二穀升らざる之を饑といい，三穀升らざる之を饉といい，四穀升らざる之を康といい（康は虚なり）五穀升らざる之を大侵という。今康治の二

字，皆水に従う，然らば則ち水災を以て飢饑あるべきの象也'' (康治元・4・28)，これは穀梁の伝した襄公廿四年の引用である(11)。

久寿改元に際しては尚書によって，「初学記」を引合いに論争を行っている。(久寿元・10・28)

頼長は春秋を意見の規範として「春秋之義」と称し，台記にもしばしば記している(12)。

康治2年10月10日と11日に地震が続いたので，音楽を停止すべきか，前例を調べたが判らないので，朝廷でそのため決しなかった。頼長は「余春秋の義を案ずるに，地震を以て異となす，災となさず」の理由で止めさせなかった「台記」(康治 2・10・14)。「春秋」文公九年の条に「九日癸酉地震」(伝なし，地道安静なるに，動を以て異ななす) と注しているに基ずいた(13)。また康治2年元旦に日食のため四方拝を止むべきか否かを論じた際，頼長は「左伝」昭公17年の条によって「我朝日食，其光当らず」の理由でやめさせた。

人事に於ても見られる。康治2年10月21日の条に鳥羽天皇の第三皇子君仁親王の薨去によって，天王寺舎利会に舞楽をなすべきか否かの論で法皇や父が仏の供養であるから行ってもよいというのに，反対して停止すべしと論じたが強て止めさせたかった。「君父が義，不義にあらば，強諫すべし，余すでに臣子の義を犯す，春秋の意に肯く，これを恥ずべし」と反省している(14)。

このように春秋と礼を中軸とし，読んだところの経書史籍が自由に論拠とされていた。その議論は両刃の剣のように，議論においては必勝というほどの威力を発揮したが，毀誉褒貶が明かすぎるために味方を作るよりも，敵を作るほうが多かった。時の人が悪左府と呼んだのは信賞の方は顧みないで，必罰を恐れたためであった。平氏を敵に廻わし，兄弟相争うような事情から，自ら窮地に追いこんだのであった。

(4) 先例尊重の気風

この時代の公家の日記類は儀例と行事の記事を主とし，またそれを先例として尊重し，それに反しないように心掛けたのであった。頼長も漢学に熱中してはいたが，決してことを軽んじてはいなかった。

精読期のはじめに次のような反省と子孫への訓誡を台記の康治元年12月30日の条に残している。

去年園関，譲位並に今年御禊，大嘗会等の事，旧記並に諸家の日記，代々記文等を引勘し，管窺の及ぶ所，聊か以て急衆し，抜要省繁してなお巻軸をなし，一抄再治せず，膏盲鍼石，恥後嘲にあり。

と朝廷の大事件に際して急に先例を調査することの困難さを身にしみて反省し，続けて，

予いささか漢家の経文に心を遊ばせ，思いを我が朝の書記に停めず，すなわち抄出する所殊に委曲せず，子孫また金経旧史を好む者はこの限にあらず。然らざる者は早く倭国の旧事を習い，葵霍（ギカク）の忠節を慕うべし。糸竹和歌に至りては，勧むる所に非ずと雖も強て禁ずべからず。

その反省の結果わが国の旧事に通暁しないために細かい点に十分手を廻らなかった。早くから旧事を学ぶことが忠節になるという趣旨であるという。

頼長は有職に委しい人の教を受け（康治元・1・7）またそれらの人と古事を談じ（康治元・3・5，同11・4・11・25・久安 3・6・17）たりしていた(15)。当時有職に通ずるには系統的な読書の法があるわけはなく，慣例になれることと，日記を書くことであり，日記の部類抄などを写しとることであった。

頼長は康治元年11月29日の条に20日から大嘗会日記を抄出せんとし，源実長に書かせ，29日に完成し，4点の日記を36枚に写しとった。その後も必要に迫られて部類抜書を作り，旧記を編集して熱心に読んだ。天養元年9月10日から「二東部類」を編した。久安4年11月7日「入内旧記部類」を，久安5年12月10日「冠集」12月25日「天子冠礼儀注」を作った。

「台記」に記された日記の類は「御堂関白記」27回，「京極殿御記」30回，「権記」13回，「二東記」23回，「小右記」12回，「九暦」11回，以下「李部王記」9回，「貞信公記」7回，「左経記」8回，「土右記」8回で「御堂関白記」と「京極殿御記」とが尊重された。有職書としては「北山抄」27回で最も尊重され，「西宮記」

も18回記され双方ともによく読んでいる。「貞信公記」「九暦」も重要な儀式一上の吉例や官奏などに引用されている。

このように必要に応じて種々の大書記録を引用し，それを編集して部類抄を作って行くことができたのは，高倉亭に文倉を建て，防火の備をしたのも大きかったこの文倉は天養2年4月2日に完成し，漢籍の半数ぐらいに本朝の書を貯えた。

（5） 結び

その時代に平安朝末期で沈滞し切っていた。その中にあって頼長は藤原氏の勢力を寛弘の最盛期に復し，学問の盛なることは延喜の昔に返すことを目標とした。しかしその何れも達することはできなかった。個人の努力によっては，いかんともすべからざるまでに堕落していた。彼は寝食を忘れて研究し読書しその結果，学者としてならば成功したであろう成果も，これを氏の長者にかけて，摂政関白を得んと争った結果，保元の乱の元凶として，悲劇の主人公たらざるを得なかった。悪左府の汚名を着せられて亡び去った人物ではあるが，平安末期の明経道の博士も達しえない境地に達していた。すなわち春秋の三伝を極め，三礼を併せて修め易経の議論に応用した。また仏教の研究法である立義を用いて儒学の研究を深めんと試みた。最後に因明の論理を学んで，これを儒学の理論の展開に用いんとし，宋学の仏教理論の傾向に並行した研究法を執っていた。その後をつぐものが現われなかったことは，実に惜しいことであった。南北朝以後に五山の僧侶たちが宋学を伝え，江戸時代に再び朱子学の全盛時代を出現した。しかし，頼長のような多方面から研究し，一種の学際研究を行ったものは現われなかった。

注

（1） 吉沢義則氏の調査によると，点本の最古のものは，聖語蔵にある<成実論>の巻14の識語で，「天長五年七月一日一往誌（?）了」と。天長5年（828）から200年寛弘8年（1011），に<黄石公三略>の識語に「寛弘八年三月廿日撫白頭之双鬢，点黄石公三略畢矣，右少弁菅原宣義」とはじめて漢籍の点が現われ，続いて<文集巻第三>長久2（1041）<史記呂后本記第九>（延久5（1073）が点を附せられている（岩波講座・日本文学，点本書目 6）

（2） 前掲書 p. 142—143.

（3） 前田愛 近代読者の成立 有精堂 昭48
木代修一先生喜寿記念論文集1，知識人社会とその周囲 雄山閣 昭51（国学のその周辺，知識人社会とその周辺）
三古会編 近世の学芸—史伝と考証 八木書店
林屋辰三郎 化政文化の研究 岩波書店 昭51

（4） 竜粛 藤原頼長，（平安時代 春秋社 昭37）
桜井秀 平安朝史（綜合日本史大系 内外書籍 大正15）
橋本義彦 藤原頼長 吉川弘文館 昭39

（5） 台記 宇槐記抄 （史料大観第3冊）
小島小五郎 公家文化の研究 育芳社 昭17
川口久雄 平安朝日本漢文学史の研究下 明治書院 昭36
和田英松 藤原頼長の因明研究(国史説苑 明治書院 昭14）
大屋徳城 日本仏教史の研究2
宇井伯寿 東洋の論理 青山書院 昭25

（6） 類聚国史三十一帝王 天長八年八月乙亥
皇帝淳和の条
続日本後記九 仁明 承和八年戊申の条
三代実録五 清和 貞観三年八月七日の条
同書十八 清和 貞観十二年八月八日の条
同書四九 光孝 仁和二年五月廿八日の条

（7） 法成寺殿政記 寛弘四年五月卅日の条

（8） 和田英松 藤原頼長の因明研究（仏教史学3巻8号大正2，11，国史説苑 p. 456）

（9） 因明論疏巻中の識語に
始自仁平四年二月十五日，至于三月廿四日移点了 釈氏蔵俊
久寿二年三月十一日以蔵公為師読始，廿日読了，字点有誤者改直了 左大臣（頼長花押）
久寿三—二—十—重読了（不対師）去五一 □自日
八日抄三十三過文（成佐執筆）

（10） 小島小五郎 公家文化の研究 127ページ。

（11） 同書 125ページ。

（12） 同書 139ページ。

（13） 同書 141ページ。

（14） 同書 139ページ。

(15) 同書 161ページ。

(16) 台記天養2・4・2の条，文倉高さ1丈1尺，基礎1丈東西23尺南北12尺，板戸に石灰を塗り，蠣殻をはめる。屋根瓦葺き，倉の外6尺を離れて芝垣，広さ7尺さ高1丈3尺，芝垣の外溝巾2尺深3尺外に竹を植囲らし，その外に普通の築地，棚に櫃5重又は6重に重ね，和書は漢籍の半数。

藤原頼長読書歴年表（台記により，保延2頼長17才から久寿2，36才まで）

暦　年	経　部	史　部	子部・其他
保延2(17才)(1136)			蒙求（3巻）
保延3	論語（10巻）	史記(51巻)本紀6，世家17，列伝(28)	
保延4		漢書(92)同例叙(1)	西京雑誌(1)崔豹古今注(3)
保延5(1139)	古文孝経(1)		立身戒(1)洞冥記(4)荊楚歳事記(1)金谷園記(1)列仙伝(2)臣軌(2)帝範(2)六軍鏡(3)続斉諧記(3)
保延6(1140)	御註孝経(1)尚書(13)毛詩(20) 。老子(2)荘子(33)	後漢書(100)（抄10）	李氏注文選(60)新楽府(2)鬼谷子(3)高才不遇伝(4)漢武故事(2)壬子年拾遺記(10)顔氏(7)太公家教(1)索書(1)註千字文(1)註百詠(1)貞観政要(10)孔子家語(20)居易別伝(1)
永治元(1141)	尚書音釈(2)周礼(12)礼記(20)儀礼(20) 儀礼抄　左伝(30)左伝釈例(16)謚法(1)公羊(12)穀梁(12)穀梁疏帝紀(12)	三国志帝紀(10)晋書帝紀(10)晋書載記(30) 南史帝紀(10)北史新唐書帝紀(10)	劉子(10)尓雅(3)兼明書(5)東斉記(12) 。孟子(14)孟子音義(2)
康治元(1142)	尚書正義(20)毛詩正義(30)公羊解徴(12)御註孝経述義(5)御註孝経去惑(1)論語皇侃疏(10)		五行大義(5)御覧(138)（修文殿御覧か） 大嘗会日記写了
康治2(1143)	新定三礼図(20)左伝正義(36)周易(10) 周易正義(2)経典釈文(7)穀梁伝(12) 礼記正義(20)尚書(2)再読 7月23日講論開始（左伝等，庚子日）	食事・入浴の時学生に南史を語らせる。	
天養元(1144)	周易(11音読，抄録，正義と照合) 周易正義(14)周易釈文(1)易会釈(9) 礼記正義(70)五経正義(180) 春秋暨義		混林雑占(1) 易筮を藤原通憲に学ぶ 薬師経寿命経を勝豪に学ぶ
久安元(1145)	礼記正義（21のうち 1，4，7着） 儀礼疏(32)尚書，毛詩，復習 。老子経2巻2回復習，老子述義10巻 正月14日老子講論開始，庚申日 8月21日礼記暨義	編年通載（巻1）	高倉に文倉を建てる。（4月2日完成） 律令格式（京極殿遺品）読む
久安2(1146)	周易会釈(11)儀礼疏(20)儀礼(6)周礼(10)毛詩(13) 8月21日左伝穀梁伝暨義		太上老君説常清浄妙経(1) 5月12日深覚に最勝講習う 8月19日覚晴に暨義作法を学ぶ

暦　年	経　部	史　部	子部・其他
久安3 (1147)	周礼(2)周礼疏(12)毛詩(6)儀礼疏(13) 9月1日　講問者7人，7日間 儀礼論義 10月10日　周礼講 10月30日　庚申老子講 12月10日　儀礼講		御堂御記，京極殿御記，貞信九条殿御記読む 12月1日覚敏に因明疏及同明義習う
久安4 (1148)(29才)	周礼疏（19—32）毛詩(4)復習， 周礼巻4，5，6，同疏と照合 元旦庚申　老子講 2月11日　毛詩講 3月2日　老子講		類聚三代格，延喜式読む 覚敏論義（8月15日） 入内部類，御元服部類見了
久寿元 (1154)(35才) 久寿2 (1155)(36才)	左伝を読む（4月11日式部大輔永範を師とする） 10月26日　礼記講・穀梁講 11月16日　老子講		10月21日因明八講 12月恵暁に因明を学ぶ

○この時代まで孟子は子部に入れられた。老子を経部に加えられた。

書　評

滑川道夫著　現代の読書指導　明治図書*
1976　224ページ

「わたしにとって，子どもの読書の問題は，児童文化論の中心命題であった。いまでもその方向を失うまいと思っている。その点では，本書に読書文化論的意味をもたせたものりである。」（はしがき）著者は，昭和7年，成蹊小学校の教師となり，西原慶一の指導のもとに，学校図書館の経営に当って以来，本格的に読書指導にとり組んできた，40有余年，この道の先達として，すぐれた活動をしてこられた。本書は，前の『読解・読書指導論』（東京堂昭和45）に続くもので，『児童心理』『国語教育』『教育心理』『望星』などに発表した論文に補筆し新たに新稿を加えた論考を序章と6章とにまとめられたものである。

本書の特長の一つは，著者が「はしがき」で述べているように，読書文化の視点に立って，読書指導を考えていることである。わが国のこれまでの読書指導は，修養論や文芸論としての読書論や国語教育，教育心理学の流れのいずれかであって，読書やその指導を文化論として論じられることは少なかったと言ってよい。

この読書文化論は，「読み」の源泉をたどりながら，現在，未来への方向を探求しようとしている。「読み」をこれまでの文字ことばの理解に終らせるのではなくて，文字以外のメデイアをも読むことを主張している。そして，「読みの創造」「読書生活の創造」といった，これまでの閉鎖的な国語教育や学校図書館での読書指導からの解放を論ずる。この視野の拡大は，現代社会の中で，読みやその指導のありを追求してゆく過程の中で，われわれが直面している課題に一つの提言をしたものとして貴重な発言である。と言うのは，現在の読書やその指導において，読書指導は，文字ことばを対象とすべきであるという考え方が強く支配している。これに対して，著者は，文字ことばだけではないとする。それは，著者が最も中心的な視点としている「子どもの生活」そのものから，論述しようとする姿勢が，こうした論拠になっているからであると言えよう。しかし，本書において，この問題が十分に論述され尽されたとは言えない。一つの方向を示唆したものであると言えよう。

こうした著者の歴史的な視点は，読書指導観の展開において詳述されていると見られる。芦田恵之助の「自己を読む」指導観の解明と，芦田をとりまく大正，昭和戦前期の論考は，さえている。それは，著者が，この時代に生きた実感からと，また最も得意とするところでもあるからである。その意味では，戦後の読書や読書指導観を，是非，この著者によって論述してほしいと考える。ともあれ，十分に味読する価値があると言って過言ではない。

このように，著者は，読書文化の立場に立って，主として，指導のあり方に関心が寄せられている。しかし，読書文化から読書やその指導を考える場合，この「読み」やその指導の面だけでは十分ではない。読書の対象である。「子どもの本」との関係が論考されなければならない。もちろん，著者は，子どもの本について深い造詣を持ち，この分野の論文も多い。しかし，文学としての視点ではなく，読書文化からの論述を期待したい。また。もう一つの問題は，読者である「子ども」について，やはり読書文化の立場から考察をする必要があると考えられる。このことは，また児童文化の問題としても，大きな位置を占めるものであり，読書やその指導においては，欠くことのできない基本的な問題であることは，論をまつまでもないことである。著者の教師としての，するどく子どもをとらえ，暖かなまなざしを，子どもに注いでほしいと考える。この二つの仕事は，この著

---

* Book Review : *Reading Guidance in Contemporary Japan*, by NAMAKAWA, Michio.

者をおいては，達し得ない仕事であると言って過言ではない。

著者の子どもをこのうえなく，愛し，大事にしている生き方は，読書やその指導において，「生活読み」の思想と方法論を展開することになるのはあまりにも必然的なことであると言える。つまり，本書は，読書指導を，単なる「わかる読書」で終らせるのではなく，読み手の生活を創りだし，発展させる提唱をしていることに大きな特色がある。したがって，国語教育や学校図書館だけではなく，子どもの生活の場において，広く家庭や社会における指導を強調し，子どもの生涯にわたって，豊かに成長することを願っている。この生活読みの思想は，著者が青年時代における戦前の教育科学研究や，生活綴り方の教育環境とその実践を背景としていると言ってよい。

この「生活読み」としての読書指導は，生活綴り方的発想から展開したと著者は言う。「読み」は，文字ことばを中心に，非文字ことばを「読む」ことまでひろげて考え，そして，その「意味」を読解するだけではなく，生活の中で，読む——「身に読む」ことであるとする。「身に読む」ということは，「心読」で終るのではなくて，「体」と読む，つまり身体的行動を変革する読みを志向している。そして，「読む」ことは，理解，意味発見，問題発見，解釈，吸収，活用の六つの契機を内含し，統一する「体制」と考える。つまり，「自己を読む」ことによって，「人間」を「人生を」そして「社会」を読むことで，読み手の生活創造に連らなければならないとも言う。著者が最も主張している，「読書生活の創造」とか「創造読み」ということは，こうした考え方であると解することができる。しかし，この創造読みについて，著者は，その読みや指導については論述を欠いている。例えば，「読書力とは何か」という課題に対して，きわめて一般的な述べ方をしているだけであって，創造的読みの能力とは何かといった分析が十分でないのは残念である。この問題に深い考察を必要としているのではあるまいか。

このことは，創造的読みの方法についても同様である。本来，読書指導は，教育方法の一つの様式であって，方法（技術）を伴うものである。したがって，創造的読みは，何かという考察とともに，その能力とその指導の方法が解明されなければ意味をなさない。この問題は，単に著者だけの責任ではなく，読書やその指導にたずさわるすべての者が追求しなければならない課題である。とはいえ，著者のこの問題の解明を望んでやまない。しかし，著者は，この問題についてまったく考えていないわけではない。おそらく，著者の考え方は，読書やその指導のすべてが創造的読みであるという立場をとっているように見られる。

読書やその指導の本質的なあり方は，著者が主張しているように，「創造的読み」として理念のもとに総括することは賛成できるし，一つの卓見であると言って過言ではない。しかし，創造的読みを読書やその指導の根本にすえるとすれば，従来の読書やその指導，理論や方法を，その志向性において再編成されることが必要ではないだろうかということである。これまで，わが国の読書指導の理解や方法が不毛であるだけに，創造的読みを理念とする著者の研究に期待するところは大きいと言えよう。

次に，本書の第三の特長は，世界的な視野に立っているということである。そして，わが国の読書やその指導のあるべき姿を追求し，そのすぐれている点を指摘し，足らざるを補っている。これまで，読書やその指導の問題は，とかくアメリカやイギリスなど欧米諸国の実情や研究成果の紹介が優先し，欧米の読書やその指導の理論や方法をとり入れ，それがあたかも，わが国の読書やその指導のあり方であるとすることが多い。こうした中で，著者は，根底にわが国の読書やその指導の流れの中で，この問題を考えようとしている。したがって，欧米の理論や方法の記述は，全体の流れの中で，異質なものを感じさせる。もちろん，欧米の考え方，研究や実情を無視しろという意味ではない。外国のすぐれた理論や方法は，慎重に検討し，採るべきもの，学ぶべきものは学びとることをしなければならない。とはいえ，本書は，

さきに指摘したように，著者の日本人的思考の所産として，西欧化の流れの中にあって，貴重な論考であると高く評価されてよいのではないだろうか。

本書は，国語教育を基底にしながら，日本，西欧の広い視野に立って，読書とその指導のあり方を論述し展開している。国語教師にとっては，あるいはもの足りなさがあるかもしれない。しかし，読書やその指導の問題を考える読書文化論として，若干の問題はあるとしても推せんできよう。

最後に，本書は，著者が「はしがき」で述べているように，雑誌に掲載された論文を中心にまとめた，一つの著作集である。したがって，全体の統一性，論旨の重複や偏り，論文の精疏などの調和に欠けることは否定できない。しかし，それが，著者の近年の労作の集大成されたものとしての価値が損うものではない。

著者は，わが国における読書指導の指導者である。これまで，多くの国語の教師や，学校図書館担当の教師は，著者の数々の著作や論文から学び，成長してきて言って過言ではない。この意味において，著者のこれまでの読書やその指導の思想，理論や方法について，「読書指導論」としての体系を創りあげて，書き下しされた著作を期待したい。それは，斯界の指導者としての責任であると言えるし，またすべての国語教師や学校図書館担当教師の切なる著者への願いでもあると言って過言ではない。

（室伏武）

Vol. 20, No. 1 June, 1976

昭和五十一年六月三十日 発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Hisataka Mochizuki **President-elect:** Keiroku Okamoto

EDITORS

Takahiko Sakamoto **Kazuko Takagi** Junya Noji
Shusuke Fukuzawa **Shinichi Masuda** **Takeshi Murofushi**
John Downing Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

An evaluation of story-picture books……*SAKAMOTO, Ichiro*…… 1

Enosuke Ashida's philosophy of reading and its origin……*ANZAKO, Iwao*…… 8

Ancient Japanese reading methodology……*YAYOSHI, Mitsunaga*…… 22

Book Review

Reading Guidance in Contemporary Japan by Namekawa, Michio …… 33

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number issue) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone concerned with reading. Annual membership dues of U. S. $10.00 include a subscription to THE SCIENCE OF READING. Please send all correspondence and membership applications to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, Kodansha, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第20巻 第1号

<通巻 第75号>

昭和51年6月30日 発行

会員頒布

編 集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 阪 本 一 郎
発 行 所 日 本 読 書 学 会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社