読書科学

第13巻 第3・4号（通巻 第49・50号） 昭和46年3月20日 発行（季刊）

川端文学の方法(2)	中村　明
物語の知悉度の測定	阪本　一郎他
児童雑誌・週刊誌の現状	阪本　一郎也
ＬＹＬとよみの場について(2)	清水　正男
三木清の読書論	飛田　文雄
読書指導と作文指導	安居　総子
読書療法の治療理論	大神　貞男
創造的な読みとその教育	岡田　旷
読書発表会による読書興味指導	加藤　薫敏

49・50

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

川端文学の方法	中村　明	93
物語の知悉度の測定	阪本一郎 浅田美加子 田中美代子	108
児童雑誌・週刊誌の現状	阪本一郎 蓑島万里子 鎗田圭子	116
ＬＹＬとよみの場について(2)	清水正男	122
三木清の読書論	飛田文雄	132
読書指導と作文指導	安居総子	139
読書療法の治療理論	大神貞男	154
創造的読みとその教育	岡田　明	160

実践報告

読書発表会による読書興味の指導	加藤薫敏	164

本誌への寄稿について

1. 本誌への寄稿は，原則として本会会員または会員が共同研究者となっているグループに限る。
2. 会員になるには，１年分の会費（1,500円）を添えて学会へ申込めばよい。（１年分の機関誌が配布され，研究大会で発表することができるなどの特典がある。）
3. 原稿は横書きとし，標題・所属・氏名に対する英文を添えること，英訳を学会に任せる場合は読み誤りやすい漢字に振りがなをつけること。
4. 図版の原図は正確なものを添えること。学会に製図をゆだねるときは，その実費を負担すること。
5. 原稿は編集委員会の選考によって掲載される。多少添削を加えることがあるが，大きな変更を加える時は筆者に相談する。
6. 原稿執筆者に対しては，掲載誌10部を贈呈する。
7. 本誌掲載の論文を，無断で複製及び転載することを禁ずる。

川端文学の方法

人物表現の特質と稲妻の文体の成立*

国立国語研究所　中村　明**

2—3 『千羽鶴』『波千鳥』を中心に

ふと

急激な変化をしるすことは，その急激さを感じさせることにおいて，必然的に，<ふと>や<驚き>と関連をもってくる。こういった表現例がいかに多いか，全作品にわたって調査すれば，おそらくは想像をこえる数字が得られるにちがいない。私が2，3の作品にあたっただけでもかなりの使用例が見られる。つまり，『千羽鶴』だけで11の<ふと>を数え，その後編として発表された『波千鳥』を加えると20にもなるし，『水の音』には実に27回も<ふと>があらわれる。また，<驚き>を示す箇所もひじょうに多く，かなり明確なものだけで，『千羽鶴』34，『波千鳥』8，『山の音』38となる。もちろん，他作家と対比して考えないかぎり，積極的にはなにも言えないが，<驚き>の表現については後ほど述べるとして，この<ふと>も単に使用度数の問題であるにとどまらず，この作家にあっては，一つの重要な意味を帯びていると考えられる。

「なにか言はうとしたらしいが声に出さなかった。姿全体にふと本能的な羞恥が現はれた。

菊治は思いがけなかった。令嬢の体温のやうに感じた。」

「止まることなく，目から頬に流れるので，涙とわかった。ふと雨かと思ったほど，はじめ菊治は迂濶だったわけだが，

“ああ，どうなさった。”

と，叫ぶやうに近づいた。」

「目のなかに残る夕焼空を，稲村令嬢の風呂敷の白い千羽鶴が飛んでゐるかのように，その時ふと思ったものだ。」

「花の匂ひが菊治の罪の恐れを，ふとやはらげたことを思ひ出した。」

「湯呑に手ごろの筒茶碗だが，ふと菊治にいやな想像が浮んだ。」

（以上『千羽鶴』）

「私は自分が一人子であることに，ふと思いあたりました。」

「滝廉太郎のやうな天才の子を…。ふとさう思った自分におどろきました。」

（以上『波千鳥』）

「花は人間の頭の鉢廻りより大きい。それの秩序整然とした量感に，信吾は人間の脳を，とっさに連想したのだらう。

また，さかんな自然力の量感に，信吾はふと巨大な男性のしるしを思った。この芯の円盤で，雄しべと雌しべとが，どうなっているのか知らないが，信吾は男を感じた。」

「英子は二十二なのに，ちやうど掌いっぱいくらゐの

---

* Kawabata's Method of Literature—An approach to his 'flash' style through distinctive features in personal description (2)

** NAKAMURA, Akira (The National Language Research Institute)

乳房らしい。信吾はふと春信の春画を思ひ出したりした。」

「“わたしのお葬ひは，この子守歌のレコオドをかけてもらはうか。それだけで，念仏も弔辞もいらないよ。”と信吾は菊子に言ったこともあった。本気で言ったのでもないが，ふと涙が出さうになったものだ。」

「信吾は深い呼吸をしながら，ふと血を吐きさうな不安を覚えた。」

「電車の窓にふと赤い花がうつって，曼珠沙華だった。線路の土手に咲いてゐて，電車が通ると花も揺れさうな近くだった。」

（以上『山の音』）

このように，<ふと>を契機として，重要な一行の投ぜられることが多いのであるが，『山の音』の次の例は信吾が死期を告げられたような恐怖におそわれる，その不気味なプレリュードの役を，適切な<ふと>の挿入がみごとに演じている。

「月の夜が深いやうに思はれる。深さが横向けに遠くへ感じられるのだ。

八月の十日前だが，虫が鳴いてゐる。

木の葉から木の葉へ夜露の落ちるらしい音も聞える。

さうして，ふと信吾に山の音が聞えた。」

ひらめき

そうして，鬼気をはらんだ一行一行が<稲妻>のようにひらめくのである。このあたりの改行による断絶感をぬきにして，この作家の文体を語ることはできないだろう。次のセンテンスがふとひらめくがゆえに行が改まるのだ。そのときに，読者はつきはなされたかのように息をのむのである。

自然を，自然に近い女性を，肯定的に見るこの作家の文学は，その成立から，快い驚きにささえられているのではあるまいか。川端康成の作品はふとできたものだ，という意味のことを，私は言おうとしているのである。そこで，創作態度の問題にふれることとなる。

『十六歳の日記』の「あとがき」に，「私の作中では傑れたものである」と書き，しかも「私の文才は決して早熟ではなかった」と付言したことは，いったい何を意味するのか。「答の方ではない，質問の方が明らかになるにつれて，彼は自分の個性と信ずるものに出会ふ様になった」と小林秀雄はその作家論『川端康成』のなかで言うのだが，ともかく，「傑れた」ということが作品の豊かさを問題にしていないことはたしかである。人生に対しても，文学に対しても，この作家は言うものをもたない。生理によってだけ生きる作中人物の社会性のなさを見れば明らかなように，錯綜した世界における問題意識とか大河的な思想とかにはまったく無縁なのである。このことは，彼がかってに<小説>と呼んでいる文章作品の<質>を考える上で重要なことだ。いわゆる小説家としては資質に恵まれなかったこの作家はあえて構造豊かな大建築を目ざすには真摯すぎた。無色といういろの窓にふと射しこんだ一条の直観の光線という比喩をもって実人生に対するしかなかったのではあるまいか。

とすれば，経験のつみかさねや知識の累積などはすべて無意味である。この作家にとって，ものを知るということなど問題ではないのだ。十六歳の少年の澄んだひとみに，人生という形式の奥にある真の姿が，善悪・美醜という価値を超えて，はっきりとうつってしまったのではなかったか。あらゆる評価を排斥したところに残る純粋感覚なのである。一瞬に見とおす針に似た目と言おうか。刺すような感覚と言おうか。誇張して言うなら，そういった感性を除いて，この作家は表現するなにものをももたないのである。

瞬間のひらめきによって，すべてを，と言うよりは，ただ一つのなにかをとらえてはつきはなす川端康成の芸術の真価を私が<稲妻の文体>と呼ぶもののなかに見ようとする意味は，そこにあるのだと言っていい。

まぼろし

人生の奥にある真の姿，私はそう言ってみた。むろん比喩である。対応するものがあるかどうかさえ疑わしい。「ない」ことを知りながら，「ある」ことへの郷愁をたちきれない<真実>という姿，それは，ある意味で

「ある」と同時にすでに「ない」ものなのかもしれない。幻想のうちに混在することがあるとしても，夢からさめ，幻からわかれる瞬間に消えうせてしまう。川端文学の世界が非現実の場に展開するのも，作者がとらえようとする対象自体の存在形式によっている。そうであるなら，この作家の作品に見るはかなさが，すくおうとする指の間からこぼれおちる水に似るのも当然と言わざるをえまい。

旅というもののもつ意義にしても，このような作家にとっては，新しい世界を知るというようなところにはない。感じ驚くきっかけとなるのがせいぜいである。この作家はすべてをうけいれるためのがらんどうな心をもっていると言われる。そして，事実そのように見える。だが，百編近い作品が，十六歳の少年の日記に，その人生のスケッチにおいても，筆致の正確さ，強さにおいても及ばなかったという事実は重要である。いわゆる新感覚派時代からこのかた，この作家の心はむしろ幻でいっぱいなのだ，と言いたい誘惑をおぼえる。もし誤っていなければ，その見る自然はすでに純粋な自然ではないことになる。なんらかの幻のまつわりついた自然なのである。あるいは，自然が見えるのではなく，自然をとおして自己の幻想を見るのだと言ってもいい。風景から短編小説のヒントをえることが多いとみずから言い，例として次のような場面をあげている。岡の上の馬場にろばがいる。そのろばにかわいい女を乗せてみたくなる。そして以前からもっていた主題のうち，その女にあてはまりそうなのはないかとさがし，事件をこしらえる，そうしてできのたが『ろ馬に乗る妻』だ，という意味のことを述べている（注9）のである。

とすれば，『千羽鶴』の創作動機もそのようなものではなかったであろうか。

「『千羽鶴』は円覚寺の境内で茶会にゆく二人の令嬢を見て，ただそれだけのことで，不用意に書き出したのである。令嬢の一人が千羽鶴の風呂敷を持ってゐたかどうかも疑はしい。」

新潮社版全集第15巻の「あとがき」の一節である（注10）。これは，モデルのなかったことを述べているのであるがこれまでこの作家の創作の方法として述べてきたことを裏書きするものと解することもできる。令嬢の一人が＜千羽鶴＞の風呂敷をもっていたかどうかは，どうでもいいことだ。ともかく，作者には見えたのである。その時，その場の，心理的環境には，＜千羽鶴＞の風呂敷が存在したのである。そして，「初空に鶴千羽舞ふ幻の」（注11）この作家の目に映じたことは想像にかたくない。前稿で千羽鶴の令嬢稲村ゆき子に声の描写のないことを取り上げ，その理由として創作動機の視覚性を考えて，次のように書いた。

「まだほの暗い，あるいはすでに薄闇の漂い始めた円覚寺の閑寂な風に，ほっと浮かんだ令嬢のあでやかな姿を契機として，当時まだ声とはなっていなかった，そのうたが形姿化されたのではなかったか。令嬢のはなやかな着物に朝空か夕空かのやわらかい反射があって，それが氏の幻をよんだのではなかったか。モティーフの完璧な視覚性ではなかったかと思われるのである。」

川端康成の芸術が，成立と同時に一つの完成を見る，その一瞬のひらめき，それが＜稲妻＞という喩詞に託した意味である。

創作態度と作品の成立をこのように考えてくると，川端文学における非現実性はもはや避けられないものであることを知る。古谷綱武は，その著『川端康成』のなかで，この作家の作品におけるリアリティーを問題にして次のように述べている。

「唯わけもなくわれわれの心に泌みる。そしてその作品の中にいつもわれわれがはっきりと観るものは影像であって，事実は影像のための影にすぎない。」（注12）

ここに引用したこれだけの範囲でなら，その印象の正しさを言うこともできるだろう。川端文学におけるリアリティーの乏しさ，それを指摘するのは容易である。古谷はしかし不満な表情を見せる。極言すれば，川端美学の否定を川端康成に期待するようなものである。この作家の実現する美は，いわゆるリアリティーと称する土壌

には初めから適さないのだ。不適と言うよりも，根本的に異質なのである。そもそも，文芸における事実とは何か。実際に起こったこと，ただそれだけをうつしたものなら，記録と選ぶところがない。否，記録さえ，厳密には，事実の全貌を純客観的に伝達することなどは思いもよらない。初めなく終わりない一連の事実のなかから，特にそれだけを抜き出すことは，連続する現象を切りとることであり，そこにもすでに作者の主観がのぞいている。まして＜あったこと＞だけでなく，＜ありうべきこと＞や＜ありたいこと＞をも描くところに，芸術としての文学が成り立つのだとすれば，事実と言い，影像と言っても，もはや対立概念ではありえないのである。川端康成がリアリスティックな作家だと考えられる時代がやがてくる。私はそんなことを言っているのではない。その世界は，人間の脳のどこかにすでに存在するのだし，川端文学の美は，その次元でのみ光を放つのだ。ただそれだけを言えばよかったのである。「冷たくて温いように艶な志野の肌はそのまま太田夫人を菊治に思はせる」のであり，山本健吉のことばを借りれば，「人間愛欲の世界と名器の世界とが完全に重なり合ってゐる」(注13)のである。におうような触感を除いて太田夫人の存在はない。しかしまた逆に，名器の位と力とはあるにしても＜志野＞も，太田夫人の触感を媒介とせずには，菊治にとって実在とはならないのだ。現実が非現実の相でとらえられているとか，事実と幻覚とが未分化の状態で語られるとかいう解釈は，すべて誤っている。両者は，分化をさした未分化にあるのではなく，完璧な触合を見せているのである。厳格には，両者という呼称さえ不当なのである。

しかしなお，それは幻であって，真実ではないと，ひとは言うであろうか。川端文学におけるヒロインは，たしかに現実的でない。「蛭の輪」を思わせる唇と「蚕」のように透明な肢体とに象徴された『雪国』の駒子，「悲しいほど美しい声」に象徴された葉子，名品＜志野＞に溶けた『千羽鶴』の太田夫人，＜光＞にも似，＜千羽鶴＞の気品をもただよわせる稲村ゆき子。そして「黒い湖」をしのばせるひとみの『みづうみ』の町子…太田文子にかぎらず，彼女らはすべて「温かい匂ひ」に包まれているのだ。別の世界に棲息する女性たちにはちがいない。しかし，純粋に抽象的なものなら，人間の感覚を波立たすことはできないだろう。この作家の作品が「わけもなくわれわれの心に泌みる」のはなぜか。それは感受性そのものとさえ見える『雪国』の島村の，『千羽鶴』の菊治の，『山の音』の信吾の，『みづうみ』の銀平の感覚の具象の上に立っているからである。

無知・無反省・無抵抗

川端文学の展開の場が超現実の次元に限られるということについてはすでに述べた。そして，その世界は，あらゆる俗界の価値意識を超えた純粋感覚，あるいは純粋嗜好の世界である。したがってそのヒロインも，無知，無反省の美を具有するときにのみ，島村なり，菊治なりの透明な感覚をゆるがすのである。そういった美の典型的な発現が太田夫人である。「菊治との思ひがけない出会ひが，はっとうれしかった」夫人は，「満座のなかで自分がどんな立場かも」「忘れたとしか見えない」のである。そして，なにかにつけて「胸がいっぱいになって来る」ほどの純真さである。その理性の乏しさを責めるのは，菊治とともに狂言まわしにすぎぬと作者自身のことばには見える(注14)栗本ちか子だけなのだ。そのちか子も，作者の言にもかかわらず，狂言まわしの没個性はない。私たちはまず現実性を見る前にえたいの知れないなにかを感じとってしまうからだ。「ちか子の胸にべっとり醜いあざのような邪推だらう」の一文に代表されるように，私の言う，マイナスの極に，むしろ理想化された女なのであり，超現実の世界に生きるヒロインを対比的に光らせる重責をになった女なのである。とすれば，作者の声がこのちか子と反対側から聞こえるとしてもふしぎはない。ともあれ，太田夫人のこの純真にはおよそ限度というものがなく，「父と菊治のけじめがつかないかのやう」になり，「ひどくなつかしげで父に話してゐるつもりで菊治に話してゐる」のである。

純粋感覚——孤児の感情

純粋感覚の世界に生きるあこがれは，けっして『千羽鶴』に始まったわけではない。それは早く『孤児の感情』にもあらわれる。兄と妹とが床を並べて平気で眠れるのは妹という概念に安心しているからにすぎないとし「世の中の人間が悉く記憶力と名づけられた頭の働きを失ったとしたら」「人間は悉くみなし児となり」「そして，私は妹と結婚するだろう」と極言する。<孤児の感情>であるにはちがいない。あるいは孤児の感情にすぎないのかもしれない。しかしそれがこの作家の方法を規定したことは疑えない。むろんそれは文学の場での信仰の演技であり，作者はだれよりも信じていないだろう。

続けよう。太田夫人が，菊治にとって，父の女であるという記憶をもつときに，初めて<罪>の意識が生ずるのである。「死んだ夫，菊治の父，菊治といふやうな区別」のいらない世界，感覚のみの次元への憧憬を，私は今，孤児の感情と理解しようとした。だが，そのときもそういった比喩によって，ひとり川端康成にのみ固有な感情を表現しようと試みたのではなかったと，やはり断わっておかなくてはならないだろう。

『抒情歌』に言う。

「霊の国からあなたの愛のあかしを聞きましたり，冥土や来世であなたの恋人となりますより，あなたも私が紅梅か爽竹桃の花となりまして，花粉をはこぶ胡蝶に結婚させてもらふことが遙かに美しいと思はれます。」

つまり，それは，「月見草に生れ変るといふのではなくて，月見草と人間が一つのもの」(注15) となる次元なのであろうし，「生と死を一つに感じ，生と死に通じて流れてゐるものを感じ」(注16) うるときに，すでに浸っている世界なのである。

太田夫人にとって，菊治と父浩造との区別のいらない，その別の次元において，現実的な意味では背徳の行為が，より高い超俗の秩序にささえられることもあろうかというかすかな期待を，この作品『千羽鶴』は指さしたまま切れたかに見える。

不可能の決定的な認識の上に立ったむなしい信仰であろうか。信じやすい心をもっていたとは言うまい。信じることに対するあこがれがあったと言おう。『篝火』の「私」は「今日の結婚は明日の喜びか悲しみか分らぬのを，ただ喜びであれと祈り，喜びであろうと夢みる」「それは希望に用っては真であるが，約束に用っては嘘である」と述べ，その理屈よりも，まず，「この娘が単純に，幸福ですと云ふ心根を感じ」，「その夢を護って」やろうとする。そして，『孤児の感情』の<私>は，はっきりと，「意志することは意志を遂げることだ」と言うのである。「意志する」結果「意志を遂げる」という教訓的な，力みかえった，皮相な意味ではむろんなかったであろう。そこにただ一つのことをこの作家は考えたにすぎない。「意志すること」はまさに「意志を遂げること」なのだと。

太田夫人と菊治との愛の場面にこうある。

「おそらく夫人は誘惑するつもりはなかったらうし，菊治も誘惑されたおぼへはなかった。また菊治は気持の上でも，なにも抵抗しなかったし，夫人もなにも抵抗しなかった。道徳の影などはささなかったと云へるだろう。」

禽　獣

その時，その場の心情への全き献身という姿にのみ，純粋の美は生きる。道徳の影がさすのは反省によってであり，反省はすでに不純のあらわれである。健康で無傷な<禽獣>たちへの宿命的とも思える愛が，生命そのものの象徴として禽獣的に純化された女性を呼ぶのだ，ということは，いかにもありそうなことだ。太田夫人にそういった禽獣的な美の一つの典型を見たわけである。そして，その純粋美に感動するのは，逆に不純な男性でなければならず，純粋にあこがれつつも，みずからは純粋になりえない菊治があらわれなければならないゆえんである。島村もその意味でそれなりの存在意義があった。道徳と称する常識を超えて，みずからの内面道徳に忠実に生き，しかもそれを意識することのない女性に対する崇拝は，たしかにそういった反省の悪魔にとりつかれた意識過剰の男性にこそふさわしいのである。

魔　性

太田夫人であり，同時に名品<志野>であるなにか，この作品におけるヒロインは意外に，魔性と名づけられた抽象的感覚であったかもしれないと，前稿に私は書いた。太田夫人の魔性は主として嗅覚と触覚にうったえるのであるが，それを除いては，姿そのものの存在さえあやういのである。そして，「人間ではない女」，「人間以前の女」，「人間の最後の女」として，その超現実性が強調されるのであるが，「ものにつかれたやうに肩をふるはせた」のも，「今日は雷が鳴らないかしらって，空を見てる」のも，そう言えば，なにか妖気がただよっている。

その娘，文子は，太田夫人における<志野>に相当する不離の象徴物をこそもたないが，しかしやはり，その<早業>が神秘性として菊治を驚かす。まず「絵志野」に，「花を出して，水を捨てて，拭いて，箱に入れて，包んだ，その文子の早業に，菊治はひどく驚いた」という箇所が見えるが，「二重星」の次のシーンは印象的である。

「“いやですわ。お返しになって。”

と，文子はゐざり寄って，菊治の手から手紙を取らうとした。

“お返しになって。”

菊治はとっさに手をうしろへかくした。

はずみで文子は菊治の膝に左手を突いた。右手で手紙を奪はうとした。左手と右手とは反対の動きをして体の均衡が崩れた。菊治に倒れかかってゆきさうなのを，左手が後へ支へて突っ張ったのに，右手は菊治の背後にあるものをつかもうとして，前へ伸び切った。文子は右によぢれて，横顔を菊治の腹へ落すやうに，のめりさうなものである。それを文子はしなやかにかわした。菊治の膝に突いた左手さへ，やはらかに触れただけであった。右によぢれ前にのめる上半身を，こんなやはらかい手ざはりで，どうして支へられたのだろう。

文子がぐらっとのしかかって来るけはひで，きゅっと体を固くした菊治は，文子の意外なしなやかさに，あっと声を立てさうだった。烈しく女を感じた。文子の母の太田夫人を感じた。

どの瞬間に文子は身をかはしたのだらうか。どこかで力を抜いたのだらうか。それはあり得べからざるしなやかさであった。女の本能の秘術のやうであった。菊治は文子の重みが強くかかるものと思ってゐたところへ，文子は温い匂ひのやうに近づいただけであった。」

<やわらかさ>であり，<早業>であり，それはけっきょく<匂ひ>なのであるが，その母，太田夫人の魔性が，ここにも感じられるような気がする。顔にしろ，姿にしろ，声にしろ，文子は太田夫人のうつしである。母よりはわずかに理性の勝った女性に描かれながら，菊治に迫るのは，しかしやはり，その徹底した無抵抗なのである。「母の性格を受けついで，自分にも他人にも抵抗することのない，ふしぎな無垢に似た娘」と，菊治に感じられる文子である。

太田夫人の死は，菊治の心をいためつけたが，しかし死後も，その触感は<志野>のはだに，抱擁のにおいは文子に，あざやかに継承されている。菊治における太田夫人のにおいの記憶だけが，文子の実在を規定しているかに見える。菊治が文子に「烈しく女を感じ」るときもそれは「太田夫人」を感じているのであり，「文子の匂ひを感じて，やはり太田夫人の匂ひを感じ」るのである。

日本的感情

菊治は太田夫人によって文子をもとめた。文子によって太田夫人をもとめたと言ってもいい。しかし，文子は太田夫人でないし，菊治はそれを知っている。そのことがだいじなのだ。人物関係はむろん異なるが，光源氏が桐壺の更衣によって藤壺の女御を慕ったことと似ていないでもない。感情の方法に共通点はあるように思われる。そして文子は，人間でありながら人間でないという存在形式に似ていないであろうか。人形をだく子どもはその人形にはげしく人間を感じながら，しかしそれがけ

っして人間ではないことを知っている。本物か贋物かという問題ではない。はげしい希求によって成立し，覚悟とともに崩壊する想像上の真実である。太田夫人と<志野>，あるいは太田夫人と文子との間にも同種のパターンが考えられはしまいか。この作家自身，源氏への憧憬を否定しない。少年時代に平安女流文学を愛読した事実をおいても，川端源氏のの訳出を意図した(注17)とのみずからの言がすべてを語っているように思われる。もし影響と称する現象をそこに考えるとすれば，たといそれがいちじるしい的はずれではないとしても，おそらくはたかだか，繊細でにおうがごとき文章を考えているにすぎないであろう。私はただ，その意識の底流に，両者に通じて流れているなにかを認めたかったのである。川端文学の底に源氏が流れているというよりも，両作品をかげであやつる日本的感性とでもいうべきなにかを考えてみるべきなのかもしれない。

なお，文子にも，「目を伏せた」，「頬を赤らめた」が多い。例のとおりである。

光

新潮社版全集第15巻の「あとがき」で，川端康成は次のように述べている。

「『千羽鶴』では太田夫人とその娘文子を主にして書いた。千羽鶴の風呂敷の稲村ゆき子は書きにくくて，書かなかった。遠景にした。後篇ではゆき子を主にして書き，文子を遠景にするつもりである。」(注18)

遠景にして描かれた稲村令嬢は，菊治にとって，「目や頬は光りのように抽象的な記憶」しか与えない。つまり，「髪も光って」おり，「利口な目をかがやかせ」「かがやく顔」をし，「かがやくばかり明るく見える」ゆき子は，たしかに「闇の生きもの」（菊治）には「日の光り」そのものなのである。このような印象を読者にあたえる理由として，上述の関連語句のくりかえしのほかに，性格描写がほとんどなく，動作もいちじるしく具象性に欠けていることなどが考えられる。言いかえると視覚的でありながら映像喚起力に乏しいのである。鮮明な像が結ばないのである。まぶしいだけなのだ。

「菊治を先きに通さうと，行儀よく立ってゐた。」

「清潔にお茶を立てる。」

「癖がなく素直な点前である。」

「素直に瞼を伏せ」

「素直で気品のある点前」

ほとんどがこの調子なのだ。「書きにくかった」のであろうか。はたして遠景のためであろうか。

しかし，稲村ゆき子を主にして書くはずの後編，その後編と銘打って発表した『波千鳥』においても，この点に関する変貌を見いだすのは困難なのである。

「思ひがけないおじぎで，菊治はあっと声を上げさうに，ゆき子が可憐だった。」

「娘らしい所作の清潔さ」

「やはらかく顔を寄せ」

「起ち居の生き生きした女」

<千羽鶴>の風呂敷に象徴化してしまった書きにくさであったろうか。それもあろう。しかし，それがこの作家の手法ではなかったのか。

毒

菊治に，「乳房から水落へかけてのあざは蝦蟇のやうに具体的な記憶」を与えている栗本ちか子は，この稲村ゆき子と反対の極に理想化された。<蝦蟇>の映像はすぐに後退するが，毒の具象化としての<あざ>は，逃避しようとする菊治の神経を執拗に追いかけてくる。たしかに，この<あざ>は描写にとどまっていない。「自分の胸のあざを絶えず意識してゐて，なほ意地悪く出て」などは，性格への影響となっているし，あの「ちか子の胸にべっとり醜いあざのやうな邪推だらう」に至ってはもはや性格の徴表と化してしまったようだ。そこに表徴される性格は「根深い嫉妬や憎悪」，「敵意」，「侮辱」，「無神経」，「奇怪な妄想」，「復讐」などから形成されるそれである。これらの性格はすべて菊治の主観として述べられるが，『波千鳥』では，「水落から乳房にかかったあざが悪魔の手の跡のやうに，菊治に浮んで来」，その「黒い手が見えさう」になるのである。

<あざ>とともに，この<毒>を感じさせるものとし

て，もう一つ<怒り肩>がある。

「手をついて首を下げると，骨太の両肩が怒って，毒を吐くやうな形」

「話に身が入ると，なほ怒り肩になる癖」

「左肩をあげて，反身になって」

「左肩をくっと上げ」

やはり，執拗なくりかえしである。

このように，「ちか子の嫉妬が毒を吐いたのだらう」と菊治に思はせるものが，その<あざ>と<怒り肩>であることを考えると，狂言まわしであるはずのこの女も現実的であるよりはむしろマイナスの極に理想化されているものと解さずにはいられないのである。島村や菊治に見た透明な無性格性など考えようがないのである。

「いやがらせを云ひながら，菊治に取り入らうとし，またさぐりを入れようとしてゐる。」

「顔色をうかがってゐる。」

「反応をうかがってゐる。」

「いきなり指を頭の髪にごしごし突っこんで，そのあぶら手で茶碗をこすり廻す。」

ただ，<志野>を離れた太田夫人と，<あざ>を離れた栗本ちか子とを考えてみると，後者のほうが，象徴化の深浅とは別に，ともかくわずかに地についていると言うことは可能である。しかしなお，同じ動作の活発を叙する際に，文子のが神秘的な<早業>であり，ゆき子のが「起ち居の生き生きした女」であるのに比べて，ちか子のが，「しゃきしゃきふるまって」であり，「小まめに働くのが，ちか子の習ひ性」となることを見ると，ヒロインと方向は逆ながら，やはり菊治の感受性だけがあやうくその実在をささえている，ということにかわりはないようである。

2—4 『山の音』を中心に

ちか子の肩が毒を吐くのに対し，『山の音』の菊子が「肩を動かすともなく美しく動かす」のも，この作家らしい主観的な対比である。菊子が信吾の主観によりかかって描かれるのは，例のとおりである。「薄い歌ひやう」とか，「さはやかに云って」など，いずれも『伊豆の踊子』薫の「美しい手真似」や「綺麗なお辞儀」，『千羽鶴』の令嬢ゆき子の「清潔にお茶を立てる」などに共通するこの作家独自の表現である。

潔　癖

なお，菊子が，「耳まで赤くな」るのはあの<はにかみ>であり，「嵐に乗りうつられたやうにはしゃい」だり，「子守歌を聞きながら，娘の追憶にふけっ」たりするのはあの<幼い美しさ>であり，「修一が泥酔して帰った夜，菊子は常よりもやさしく修一をゆるした」のはあの<無抵抗>であり，「息をつめて，保子の手つきに目を注いでゐ」るのはあの<真剣さ>なのであって，薫からゆき子へ至る血統の美しさはこの菊子にもうけつがれた。そして，印象の浸透をはかるくりかえしは，この菊子では<潔癖>という語であろうか。

無神経

『山の音』の菊子が，『千羽鶴』の太田夫人はもちろん，稲村ゆき子ほどの象徴性をももたないように，この菊子を対比的に美化する役をになうはずの房子の象徴化も，『千羽鶴』の栗本ちか子にははるかにおよばない。しかし，これも比較の問題なのだ。この作家は，房子の豊かな乳房を，やはり，その顔の醜さと結びつけ，それをさらにその性格にまでからませずにはおかないのである。

「乳をふくんで乳房が大きく張ってゐた。」

「みごとな乳房の出た胸」

「乳房は色も白くてみごと」

「みごと」という語に皮肉を読みとるまでもない。同じ『山の音』の英子や『みづうみ』の湯女などの胸が<娘>をおもわせるのに対し，房子のこの「みごとな乳房」そのものが成熟した，いかにも<女>を感じさせ，それが，「未成熟の美」をもとめ，「若々しい可能」をさぐるこの作家には，むしろいまわしくさえうつるのである。

「云ひ方は毒をふくんでゐて」「皮肉に云った」「顔色をうかがった」「房子の詮索が度を過ぎた」など，いずれも『千羽鶴』のちか子をおもわせるが，「寝間着の

まま，下の子の国子に乳をふくませて，茶の間へ出て来た」も，ちか子の「菊治のゐる前でも，ちか子は母に太田夫人のことを罵った」「取りつぎもなしに上って来る」「いきなり指を頭の髪にごしごし突っこんで，そのあぶら手で茶碗をこすり廻す」と同様，そのあつかましさ，不作法をあらわすものである。

英子は，「泣きさうに息をつめた」など，例の真剣さであるが「生真面目」という語によるきめつけもある。そして，「自分の決心 (注19) に感動」するような「薄っぺらな女らしさ」も，信吾にはむしろかわいくおもえるのである。

「上気してゐるらしく，調子っぱづれなのが，信吾にはあぶないものだと見られて，可憐になった。」

島村なり，菊治なり，信吾なり，銀平なりの好悪の情が，作中人物の表現を規定するのである。

2—5 『みづうみ』を中心に

ここまで，私は二つのタイプの女性群像について述べてきた。プラスの極に理想化された<娘>とマイナスの極に理想化された<女>とである。しかし，それは『みづうみ』においてわずかながら変貌を見せたように思われる。わずかではあるが，現象面ではたしかな逸脱を示すのである。

逸　脱

湯女には，あの「天女のやうな声」を別にすれば「爪の切り方はやさしくていねい」という箇所のほか，特徴のある動作や性格の叙述が見あたらないが「美しい頬」をし，「若い美しさ」をもった宮子が，「わざと声を生き生きさせ」たり，「しらっぱくれ」たり，「怠けぐせ」がついたりするのは，かつては見られなかったことである。ただ，「年より若いと云っても，すっかり女のからだになってしまってゐる」というくだりに注意する必要はあろう。

「素直な娘が意地悪な女になったと，宮子はからだの変りやうにつれて思った。」

「夢幻の少女をもとめるためにこの現実の女と飲んでゐる。」

これらの例に明らかなように，<素直な娘>と<意地悪な女>，あるいは，<夢幻の少女>と<現実の女>といった対比に見られる作者自身の嗜好を語るものでしかない。それはたしかである。だが，逸脱もたしかなのだ。

すなわち，宮子は「いやに慇懃だったり，いけぞんざいだったり，ねばねばしかったり，そのときどきでいろいろに変」わり，「有田老人が来ると声まで変ってしまふのは，水商売の女のやう」であるし，「さち子に老人を宮子から盗ませようとたくらんで」いたり，「宿賃もごまかせと」「入れ智恵」したりする「塵をつんでゆく蟻のやうな根性」の女として登場するたつは，意外にも薫から駒子や太田母子さらには菊子へとうけつがれてきた「色白の円くて小さい顔」をしているのである。

そして，太田夫人の美しさがそのまま娘の文子に流れていったのとはちがって，このたつの娘であるさち子はそういった母の血をうけていながら，それが作者の愛情につつまれて描かれたのは，やはり，娘らしさのゆえであったろうか。前に述べたように，同じ「まん円い目」も，たつのは「不気味なやうに警戒心をおこさせ」，さち子のは「いかにも愛くるし」いのであり，同じ「小さな足」も，たつのは「狡猾なものに見え」，さち子のは「おどろくべき」「愛らしさ」なのである。動作や性格の面でもそうなのだ。「たつの根性を受けたか，さち子は少し手癖が悪い」と書かれるときにも，「宮子のものは屑籠に捨てた口紅の使ひ古るしとか，歯のかけた櫛とか，落ちた毛ピンのやうなものしか取らなかった」という弁護の声がささやかれるのである。

『みづうみ』におけるこの種の問題としては，まだほかにも例をひろうことができる。「ほうっとかすむやうな目」をしたやよひが「色白だったが」，しかし「かがやく肌ではなかった」としるされるのもそうである。また「可愛いゑくぼ」と「曇りのない目」をもつ久子が「肌は浅黒く光ってゐたが，色によどみがあった」としるされるのもそうである。特に久子は，太田母子・菊子・町枝らと同様に，その「ほのかな匂ひ」が銀平の感受性を

ゆすりながら，それにもかかわらず「異常な性格を秘めてゐたかもしれない」とされるのである。

ただし，この久子にも「久子の女は一瞬に感電して戦慄するやうに目ざめた」というあの注目すべき＜女＞がいる。宮子のばあいと考えあわせるならば，これはこの作品に見られる理想化の不徹底という疑問を，それこそ「一瞬に」氷解させる重要な一句なのかもしれいない。

『みづうみ』における女性表現上の逸脱について述べたわけであるが，湯女と町枝とはほぼ完全に美の極に理想化されているから，この逸脱は登場する女性群を多彩ならしめる効果をあげてはいる。

醜

なお，『千羽鶴』における栗本ちか子，『山の音』における房子の線，つまり，いわゆるヒロインの対極に醜として理想化された＜女＞として，この『みづうみ』では，たつのほかに，もう一人，最後の場面に登場するつれこみの女をあげることができるだろう。「一皮目の光りが男のやうに乾いて底鋭い。人をねらってゐるやうだ」は，たつの目を，「男のやうな骨格の女」は，ちか子の肩を連想させる。前述のように，「夢幻の少女をもとめるためにこの現実の女と飲んでゐる」と書かれたこの女は，しかし，読者の目に「現実の女」などと映じはしない。「大きさがびっこの目」にしろ，「かたはか，みにくい足」にしろ，現実的である前に，まず無気味である。まるで，銀平の「みづむし」のコンプレックスそのものであるかのようだ。この女は，語の正確な意味でむしろ完璧に理想化されているのである。

3. 稲妻の文体の成立

以上，ながながと，川端文学の主要な作品系列をたどり，そのなかに登場する女性たちの描かれかたを見てきた。前稿で顔・声・姿をあつかい，本稿では動作や性格そして容姿とそれらとの連関についても，ひととおりはふれたつもりである。そこで，このような人物表現の特質からこの作家の方法を考え，川端文学の本質に関するいささかの私見をまとめていちおうのむすびとしたい。

娘と女

今ふりかえってみても，『伊豆の踊子』から少なくとも『山の音』までには，この作家は二つのタイプの女性しか描かなかったようである。それは，なかば比喩的に＜娘＞と＜女＞とである。前者は，『伊豆の踊子』薫から，『雪国』の葉子・駒子，そして，『千羽鶴』の太田母子や稲村ゆき子，さらには，『山の音』の菊子や英子に至る，世に言うヒロインたちであり，後者は，『千羽鶴』の栗本ちか子や『山の音』の房子といったいわゆる脇役の線である。

見かけによらない女性を描きはじめたかに思える『みづうみ』においても，それはあくまで萠芽にすぎず，私たちに強く迫るのは，やはり，湯女や町枝の美しさであり，たつやつれこみの女の醜さである。容姿の端麗は純真無垢な性格と緊密であるという，やや少年じみた信仰さえ感じられる。ともかく，この『みづうみ』にきざした第三の女性の芽が開花するかどうかは，『東京の人』・『ある人の生のなかに』・『眠れる美女』・『古都』・『女であること』・『美しさと哀しみと』といった以後の作品の分析考察にまつほかはない。

詳細に調べたわけではないが，一読したところでは，きわだった変化は見られないようである。たとえば『ある人の生のなかに』の三枝子は，光で稲村ゆき子に通じ肩で菊子にかようところがあるし，同じく千代子は，首と因縁とで太田文子を継いだと見られないこともない。そして，男ではあるが，「左肩をあげたそのびっこのような姿」の啓一は栗本ちか子とつれこみの女を思わせるのである。

非現実性

それはともかく，ここに重要なことは，脇役の理想化という問題である。F・モーリヤックのたてた「物語の中で人物が重要性を持たなければ，それだけ現実からありのままにとり入れられる機会が多い」(注20) という掟にしたがうならば，この作家は脇役など一人も描いていない，ということになってしまう。超現実の世界に生きるヒロインを対比的に光らせる至上命令をうけた女なら

現実性の一かけらさえもちあわせていなくとも驚くにあたらない。

凝　視

そして，まず，私たちが，川端文学から反射的に感じとるのは，現実性をなぎおとした非現実性であり，そこに聞こえるのは，散文の知的伝達力をぬぐい去った詩である。しかし，その抒情の触感はけっして甘美な微温ではなく，むしろ澄みきった冷たさなのである。

孤独のうちに死に向かって確実な歩を踏みつづける祖父の老醜を見つめながら，「苦しい息も絶えさうな声と共に，しびんの底に」「チンチンと清らかな」「谷川の清水の音」をきく十六歳の少年に，すでにこの作家の凝縮された本質を考えるべきではないのか。

裏　面

女の姿態が無為の男性の虚無的な精神にぶつかって，思いもかけぬ反射光を放つのが，川端文学の表面であるとすれば，はなやかな美にあこがれながら，ちか子に，そして房子に，おさえきれぬ絶望的な親近感をいだく裏面を考えることもできるだろう。母親が生まれつき恵まれぬ子を本能的に溺愛するように，作家がみずから創作した最もこのましからぬ人物を愛することもあるだろう。

「房子が生れた時にも保子の姉に似て美人になってくれないかと，信吾はひそかに期待をかけた。妻には言へなかった。しかし，房子は母親よりも醜い娘になった。

信吾流に言ふと，姉の血は妹を通じて生きては来なかった。信吾は妻に秘密の失望を持った。」

＜血＞のつながらない菊子にふうっとひかれながら，それはやはり遠い存在として，異郷の灯として，諦念のかなたにあるのだという思いをどうすることもできない。実子の房子を，醜い，醜いと叫びつつも，しかしなおそこに，根づよい糸の一筋を断ち切れなかったかに見える。あるいはそれが＜孤児の感情＞をなかば裏返したものであったかもしれないのである。

いなずま

川端文学の本質を＜稲妻＞としてとらえようとする私の意図にてついは，すでに述べた。そして，改行による断絶感についてもすでにふれた。これは同じことなのである。絶えざる改行が＜稲妻＞の１行をたたきつけた結果であるとともに，逆に，その改行が＜ひらめき＞の印象をつよめる効果をおさめることにもなるのである。＜稲妻＞と＜改行＞とは，作者にあっては前者が原因，後者が結果であり，読者にとっては後者が原因，前者が結果なのである。断章について言っているのではない。作品の成立そのものがすでに＜稲妻＞なのだ。そして，その必然の帰結として，この作家には短編が多い。と言うよりも，長編らしい長編など一つもないのである。中編ほどの量をもつ『千羽鶴』や『山の音』にしても，各章は独立した短編にもひとしい。作品『千羽鶴』は章「千羽鶴」を初めとする短編の連作にすすぎ，作品『山の音』も章「山の音」以下の短編小説群の総称にすぎない。『雪国』にしても，「前後の呼び交はしが乏し」い点で事情はすこしも変わらない。全集の「あとがき」で川端康成はみずからこう述べている。

「『千羽鶴』も『山の音』もこのように長く書きつぐつもりはなかった。一回の短編で終るはずであった。余情が残ったのを汲み続けたといふだけだ。したがってほんたうは二作とも，最初の一章，『千羽鶴』と『山の音』とで，もはや終ってゐると見るのが，きびしい真実だらう。後はあまえてゐるだけだらう。『雪国』も同然である。このやうなひきのばしではなく，初めから長編の骨格と主題とを備へた小説を，私はやがて書けるとなぐさめてゐる。『千羽鶴』も『山の音』もあまえてゐて，私はにがい思ひだ。（中略）

『千羽鶴』も『山の音』も雑誌に一回の短篇ですませるはずであったから，今あるやうな構想はあらかじめ立ててはゐなかった。」(注21)

偶然ではあるまい。長く書けば，その隙から真情が逃げてしまうのだ。

それはまた，詩的な発想法そのもののせいである。

「断続して発表する時，その断片の一つ一つがなるべ

く独立した短編として読めるやうに心がけるので，それらを一つにまとめた時，私の微弱な構成はなほ波立ちと組み立てと前後の呼び交はしが乏しくなる。」（注22）

その「呼び交はしの乏しさ」が，皮肉な言いかたをすれば，作者の意図を越えた作品価値をかおらせることにもなるのだろう。なかば比喩的な意味で，これも，＜改行＞による断絶感である。

そして，『伊勢物語』を例にとるまでもなく，日本の小説の伝統となった＜櫛歯式＞の構成をもつ作品を世に出すにあたっては，作者自身にもある覚悟があったようだ。

「どこで終わってゐることにして読まれようと，作者は観念の眼を閉ぢる。私は自作について，さういふあきらめと投げ出しとがいつもある。」（注23）

末期の眼

人生の破片に人生そのものを見，そこから生活を捨象した人生を再構成するこの作家の感性は，極端に純化されて＜すみ絵＞となり＜わび茶＞となり＜石庭＞となったものと，共通のなにかをもつはずだ。その「なにか」をきわめえたときに，「東方の経典」へのこの作家なりの憧憬（注24）を正しく理解することができるだろう。

しかし，それにもかかわらず，読者がそこにはっきりと見るものは，むしろ光琳風のはなやかさである。そのぽっと咲いたはかない美しさがつねに遠いものでしかありえないときに，その，おそらくは永久にとらえられない美に向かって，絶望的に放たれた視線の，ぎりぎりの冷えきった強さ，「なにか」とはそういうものではないかと私は考えている。

そしてそれが，「末期の眼」という喩詞に託された本義であったかもしれないのである。とぎ澄まされた感覚にふとふれた＜驚き＞が，＜稲妻＞の速さと鋭さとで非現実の空間に放たれるのである。

おどろきへのあこがれ

川端康成の芸術の母胎は，しかし，発見の喜びであるよりも，はるかに驚異へのあこがれである。作品の成立そのものが，すでにその＜驚き＞によりかかっているのであるが，次に，特にその明確な箇所を拾い，そのことの重大さのあかしともしたい。

「菊治は実に意外だった。夫人の態度には，みぢんの敵意も悪意も見えない。いかにもなつかしげである。菊治との思ひがけない出会ひが，はっとうれしかったらしい。」

「菊治ははじめて女を知ったやうに思ひ，また男を知ったやうに思った。自分の男の目覚めに驚いた。女がこんなにしなやかな受身であって，ついて来ながら誘ってゆく受身であって，温い匂ひにむせぶやうな受身であるとは，菊治はこれまで知らなかった。」

「医者が来てゐないのかと菊治は驚いたが，はっと気がついた。」

夫人は自殺なのだ。

「花を出して，水を捨てて，拭いて，箱に入れて，包んだ，その文子の早業に，菊治はひどく驚いた。」

「文子がぐらっとのしかかって来るけはひで，きゅっと体を固くした菊治は，文子の意外なしなやかさに，あっと声を立てさうだった。烈しく女を感じた。文子の母の太田夫人を感じた。」

「文子はこは張った手首を見つめて，じっとうなだれた。

“お母さまが，立てさせませんわ。”

“ええ？”

菊治はつっと立つと，呪縛で動けない人を助け起すやうに，文子の肩をつかんだ。

文子の抵抗はなかった。」

「しかし，拾った破片は，星を見て，また捨てた。

そして目を上げると，

“あっ。”

と，菊治は言った。

星はなかった。菊治が捨てた破片を見てゐた，そのつかの間に，明けの明星は雲にかくれた。」

（以上『千羽鶴』）

「こんな話はしたくありませんが，宿の玄関で，栗本

と言はれて，僕ははっとしたんですよ。あの女には，僕の罪業も悔恨もまつはってるから……。」

「実に思ひがけないおじぎで，菊治はあっと声を上げさうに，ゆき子が可憐だった。」

「菊治は貫くやうなかなしさにおそはれて，切れ切れに言った。

“僕はね，不具ぢゃない。しかしね，僕の汚辱と背徳の記憶，そいつが，まだ，僕をゆるさない。”

ゆき子は気を失ふやうに，菊治の胸へ重くなった。」

「“しばらく来ないでほしいって，私がこの前，手紙を出しておいたんです。”

菊治はあやしんで，どうしてと危く聞き返さうとしたが，はっと気がついた。夫婦になりきらないので，ゆき子は父に来られることを恐れたのだ。」

（以上『波千鳥』）

「信吾は眼鏡をかけて，紙の紐をひろげてみようとしたが，しかし目の前のものがはっきりしたとたんに，慈童の毛描きや唇が美しく見えて，あっと言ひさうだった。」

「真上から目に近づけて行くと，少女のやうになめらかな肌が，信吾の老眼にほうっとやはらぐにつれて，人肌の温みを持ち，面は生きでほほゑんだ。

“ああっ。”と信吾は息を呑んだ。三四寸の近くに顔を寄せて，生きた女がほほゑんでいる。美しく清らかなほほゑみだ。」

「“あっ。”と信吾は声を立てるほど，自分自身におどろいた。娘の房子がもどってゐるのを，うっかり忘れていた。」

「夕刊の記事と今朝の手紙と，信吾はその符合を思った。堕胎の夢まで見てゐる。

信吾は昨夜の夢を菊子に話したい誘惑を感じた。

しかし，言ひ出せないで菊子を見てゐると，なにか自分のうちに若さがゆらめいたが，ふと，菊子も妊娠してゐて，中絶しようとしてゐるのではないかと，連想がひらめいて，信吾はおどろいた。」

「信吾は自分がいやになりながら，しかし，菊子が流産した子供，この失はれた孫こそは，保子の姉の生れがはりではなかったらうか，そしてこの世には生を与へられぬ美女ではなかったらうか，といふやうな妄想にとらへられて，なほ自分におどろいた。」

「乳房は未産婦だが，未通と信吾は思ってゐなかった。純潔のあとを指に見て，信吾ははっとした。」

「“あっ。”と信吾は稲妻に打たれた。

夢の娘は菊子の化身ではなかったのか。夢にもさすがに道徳が働いて，菊子の代りに修一の友だちの妹の姿を借りたのではないか。しかも，その不倫をかくすために，身代りの妹を，その娘以下の味気ない女に変へたのではないか。」

「“もし別れましたら，お父さまにどんなお世話でもさせていただけると思ひますの。”

“それは菊子の不幸だ。”

“いいえ。よろこんですることに，不幸はありませんわ。”

初めて菊子の情熱の表現であるかのやうで，信吾ははっとした。危険を感じた。」

（以上『山の音』）

「“妙なことを言ふやうだが，ほんたうだよ。君はおぼえがないかね。行きずりの人に別れてしまって，ああ惜しいという……。僕にはよくある。なんて好もしい人だらう，なんてきれいな女だらう，こんなに心ひかれる人はこの世に二人といないだらう，さういふ人に道ですれちがったり，劇場で近くの席に坐り合はせたり，音楽会の会場を出る階段をならんでおりたり，そのまま別れるともう一生に二度と見かけることも出来ないんだ。かと言って，知らない人を呼びとめることも話しかけることも出来ない。人生ってこんなものか。さういふ時，僕は死ぬほどかなしくなって，ぼうっと気が遠くなってしまふんだ。この世の果てまで後をつけてゆきたいが，さうも出来ない。この世の果てまで後をつけるといふと，その人を殺してしまふしかないんだからね。”

銀平はつい言ひ過ぎて，はっと息をのんだ。」

「すれちがって男が立ちどまって振りかへったとたん，宮子の髪の光り，耳やうなじの肌の色に，刺すやうなかなしみを誘はれて，

“ああっ。”と叫ぶと目がくらんで倒れさうになったのが，宮子には見ないでも見えた。」

「“先生，首をしめてもいいわ。うちに帰りたくない。”と久子が熱っぽくささやいた。銀平は片手の指で久子の首をつかんでゐる自分におどろいた。」

「銀平はこのごろでもときどき，母の村のみづうみに夜の稲妻のひらめく幻を見る。ほとんど湖面すべてを照らし出して消える稲妻である。その稲妻の消えたあとには岸べに蛍がゐる。岸べの蛍も幻のつづきと見られないことはないが，蛍はつけ足りで少し怪しい。稲妻の立つのはだいたい蛍のゐる夏が多いから，かういふ蛍のつけたりがあるのかもしれぬ。いかに銀平だって蛍の幻をみづうみで死んだ父の人魂などと思ひはしないが，夜のみづうみに稲妻の消えた瞬間は気味のいいものではなかった。その幻の稲妻を見るたびに，陸の上の広く深い水が動かずにあって，夜空の光りを受けてさっと現はれるごとに，銀平は自然の妖霊か時間の悲鳴を感じるやうにどきっとする。」

（以上『みづうみ』）

いずれも＜稲妻＞の短編である。あとは余情を汲むだけだ。

酔いきれぬいらだち

この＜驚き＞に，しかし，陶酔することには，半面，あるおそれをいだいているように思える。いかなる美をも，この作家はとらえておくことはしない。近づきながら，時には一瞬ふれながらも，絶望的につきはなしてきたかに見えるのである。

「手も握らぬのは，女に止らないのではあるまいか。人生も私にとって，さうなのではあるまいか」(注25)と言うこの作家は，「哀傷的な漂泊の思ひがやま」(注26)ず，「いつも夢みて，いかなる夢にも溺れられず，夢みながら覚めてゐる」(注27)いらだたしいさびしさを「裏町好みにごまかし」(注28)た。こうした生きかたが文学そのものの方法としての文体の質をきめたことは，想像にかたくない。

注

1. 日本読書学会機関誌『読書科学』第4巻第1号（牧書店1959年刊）
2. 対比した作家の選択理由については注1の文献5ページを参照。
3. 『波千鳥』は「『千羽鶴』後編」と銘うって発表した作品であるため，『千羽鶴』とまったく同一の登場人物である。新たに登場して主要な役を演ずる女性は見あたらない。
4. 場面ではない。
5. ほおや手にふれようとすると，その男に対してこういう態度をとらずにいられぬ女として，お島を語るのであり，行動描写に見えても，性格の表現であることにかわりはない。
6. 赤ん坊を。
7. 本を読んでもらっているところ。
8. 川端康成著『新文章読本』（角川書店1955年再版）27ページ参照。
9. 「私の七箇条」という文章に直接あたることができず，古谷綱武著『川端康成』（三笠書房1942年刊）の63～64ページに引用された範囲で考えるほかはなかった。
10. 『川端康成全集』第15巻（新潮社1953年刊）437～438ページ参照。
11. 1953年正月の詠。
12. 注9の文献17ページ参照。
13. 川端康成著『千羽鶴』（新潮社1964年第23刷）170ページ参照。
14. 注10の文献436ページ参照。
15. 『抒情歌』より。
16. 『孤児の感情』より。
17. 注10の文献436～437ページ参照。
18. 注10の文献435ページ参照。
19. 「決心」という語の意。
20. F・モーリヤック著・川口篤訳『小説と作中人物』（ダヴィッド社1957年刊）62ページ参照。

21. 注10の文献437ページ参照。
22. 注10の文献435ページ参照。
23. 注10の文献435ページ参照。
24. 「私は東方の古典，とりわけ仏典を，世界最大の文学と信じてゐる。私は経典を宗教的教訓としてでなく，文学的幻想としても尊んでいる。『東方の歌』と題する作品の構想を，私は十五年も前から心に抱いてゐて，これを白鳥の歌としたいと思ってゐる。東方の古典の幻を私流に歌ふのである。書けずに死にゆくかもしれないが，書きたがってゐたといふことだけは知ってもらひたいと思ふ。」（『文学的自叙伝』より）
25. 『文学的自叙伝』より。
26. 『文学的自叙伝』より。
27. 『文学的自叙伝』より。
28. 『文学的自叙伝』より。

KAWABATA'S METHOD OF LITERATURE

AKIRA NAKAMURA

The National Language Research Institute

ABSTRACTS

Yasunari Kawabata described only two types of female characters in his important works.

One (what they call a heroine) is a beautiful girl with black glossy hair, a lovely round face, dark bright eyes, a shapely nose, pretty thin lips, a long slender neck, sloping shoulders, soft fair skin, seriousness, innocence and bashfulness; the other (what they call a byplayer) is an ugly woman with opposite appearance and character. Either type seems to us extremely purely typical, and even byplayers are not realistic. So they will not be able to live without the sensibility of, so to speak, an observer in each work (for example, Shimamura in Snow Country, Kikuji in Thousand Cranes). Unreality of the works themselves comes out of this kind of reason. There is only his taste of sense instead of reality.

On the other hand we can find some other stylistic features in his works as following.

1. There appear frequently futo (suddenly, unexpectedly, by chance), hirameku (to flash) and various expressions of surprise (for example, odoroku, hatto suru), which are all important elements of development in each work.
2. As this writer has a tendency to begin a new line very often, there are not a few extremely short paragraphs of one or two sentences.
3. He uses less conjunctions and other words or phrases for connecting parts, so paragraphs and even sentences often look separate.

The above-mentioned features make readers think that the writer is poor at constructing the plot of a novel because every his work is fragmentary. Therefore, we can think the feature we found in his personal description is also closely connected with his method of literature, which is like that of poetry. It is right he is not good at composing, but it is also right he does not want to. His novels attract us when we find his keen sense gleaming out of the works. That is the reason why I call his style 'flash'.

物語の知悉度の測定*

日本女子大学
阪　本　一　郎**
浅田美加子　田中美代子

1. 研究の目的

子どもの読書を指導するのに，子どもがどの程度に本に書かれている物語を知っているかを承知することが必要である。ことに読書を通して人格の発達を指導するには，個々の子どもがどのような物語を読んだかを検討しなければならないのは言うまでもない。その一つの試みとして，量的に物語の知悉度を知る簡単なテストを考案してみた。これによって物語の知悉度がどのように発達するか，またその要因は何かを調べてみた。すなわち，

1. 物語の個人別知悉度を得点化する。
2. 学年別，男女別の知悉度の発達過程を調べる。
3. 読書に対する関心度を調べ，これとの関連をさぐる。
4. 知悉されている物語の実態を把握する。

のが，此度のリポートである。

2. テストの作成

このテストの形式は現在わが国で popular な物語を列記し，それを読んで知っているものには，マルを付けさせるという簡単な方法をとった。その popularity の基準として，私どもは，現在わが国にあるおもな権威ある団体が行なっている良書推薦のリスト及び，現在発行されている世界名作全集に取上げられている作品の度数によることにした。これには，東村山市教育研究会図書館研究部が1967年に発行した，「何をすすめるべきか，子供の本推薦リスト総点検」を利用させて頂いた。これは第一部として，13の推薦団体が推薦している小学生向きの本が，666冊あげてある。そのうち，7団体以上が推薦している図書45点を採用した。これに仮空のもの5点を加え，回答の信頼性をみるようにした。またこれらのうち，1965年以後に発行されたものは，高学年児童が，低学年時に接近できなかったかもしれないので，除外してある。第一部がそれである。

第二部では，7つの世界文学全集について，4種以上に取上げられているもの，50点を取り上げた。さらにほかに読んで知っているものを自由に記入させる欄を設けた。

以上のように，テストには，子どもの読み物の発行者が子供に読ませたいと思って選んだ作品と，教育的な立場に立つ推薦団体が子供に読ませたいと思って選んだ作品との二つの領域で，それぞれ選ばれた度数の高いものそれを子供達が現にどれだけ読んでいるのか，またはほかに記憶にあるものを加えて，点数によって測定できるようにし，個人別知悉度得点が簡便に測れるようにした。また，記憶違いなどを防ぐために，あらすじを一行程度にしてのせた。

なお，読書のルートによらず，マンガ，テレビ，映画などの径路で知ったものが，予備テストでは，全体の知悉度のうち，約20%あることがわかった。しかし，本テ

---

* How many stories do elementary school children know?

** SAKAMOTO, Ichiro; ASADA, Mikako; TANAKA, Miyoko (Japan Women's University)

ストでは，かかるルートについては問題からはずすことにした。

3. テストの実施

このテストの実施は，1968年の7月中東京及び地方の小学校9校，2年以上1,343名で，それぞれ，1校時をあてて実施した。2年生だけは，1問ごとに教師が読んで記入させ，3年以上は自分で読んで記入させた。

実施校は，荒川小・稲田小・笄小・松庵小・長崎小（以上東京都区内）川中島・信里小（長野県長野市）美谷本小（埼玉県戸田市）佐助川小（青森県）の9校である。

第1表 被験者数

	2年	3年	4年	5年	6年	計
男	122	145	139	149	138	693
女	128	121	121	152	128	650
計	250	266	260	301	266	1,343

4. テストの結果

採点は，○をつけたものを1点として，その合計を%化した。ただし架空の題名に○をつけたものは，1冊につき2割を減点した。

第2表 学年別，男女別平均冊数及び分散標準偏差（単位 冊）

学年	2年	3年	4年	5年	6年
男	18.86	23.34	24.37	30.26	30.02
女	23.23	26.22	31.17	38.56	37.02
男女	21.10	24.66	27.51	34.02	33.39
分散	135.40	146.59	147.23	194.22	209.71
標準偏差	11.19	12.10	12.13	13.93	16.60

（小数点以下第3位四捨五入）

1） 総合的な結果を述べると，学年別，男女別の知悉度の平均は第2表のようになった。まず見られることは2年生でもpopularなものは2割前後を読んでいることそして5～6年生でも3.5割前後以上には伸びないことが知られた。6年生の標準偏差が16.6冊と開いていることから見ても，6年生あたりではかなり個性的な選択がふえていることが知られる。

また2～5年生までは，学年の平均が上昇しているが6年では減少している。男女別にみると，学年を通じて女子の方が男子よりも知悉度が高くなっている。また標準偏差が学年が進むにつれて大きくなっている。そこで学年間の差の信頼度を検定してみた。各々隣接学年の平均値の差は5～6年生を除き，いずれも1%の危険率で有意差があった。しかし5年生から6年生への下降については，有意差がみられなかった。このことから，2年生から，5年生までの増加は有意であり，5年生から6年生は，発達が停滞するものと考えられる。

まず5年～6年生にかけて，得点が減少する理由として，テストの問題である本が児童向きであることが考えられる。それは自由記述の内容をみると，おとな向きの文学書が記されていることから知られる。また低学年向きの本は，記憶がうすれていること，勉強のために忙がしいことなどが考えられる。また子どもが自分の個性を自覚するようになるので，自分の興味にあうような内容の読み物を読むこと，読書よりもっと興味をひく事柄ができて，その方に没頭することも考えられる。男女間の知悉度の高底は，男子は戸外のスポーツ等に関心が向けられるのだと考えられる。

また分散が学年が進むにつれて大きくなるのは，個人の選択の個性が大きくなることを示している。

2） 次に推薦図書と世界名作に分けて，その得点を出してみた。第3表がそれである。いずれも，男女差はあ

第3表 物語の男女別，学年別の知悉度平均得点（単位 %）

	学年	2年	3年	4年	5年	6年
推薦図書	思	17.8	19.4	19.4	35.4	22.3
	女	19.0	19.7	23.4	31.2	26.6
	男女	18.4	19.5	21.2	33.3	23.2
世界名作	男	22.2	29.8	31.3	38.4	39.4
	女	30.1	36.5	40.2	51.3	50.2
	男女	26.3	33.1	35.4	45.1	42.4
全体	男	19.9	24.6	25.7	31.9	31.6
	女	24.5	27.6	32.8	40.6	39.0
	男女	22.2	26.0	29.0	35.8	35.1

（小数点以下第2位四捨五入）

が，その差は推薦図書では小さく，世界名作ではより大きくなっていること，及び知悉度は，どの学年でも推薦図書よりも世界名作の方がかなり高いことがわかる。

世界名作の知悉度が高いことは，歴史のふるいにかけられた作品の強さと言えよう。しかし，新刊書に比べ，名作がより多く好まれ読まれているとは一概に言えない。それは絵本・再話・ダイジェストによっていて，完訳を読んでいるとは考えられない。父親・母親を含む買い与える立場にある人が，世界名作を子どもに与える傾向が強いことが予測できるからである。

男女差では，推薦図書よりも世界名作のほうが大きくなっている。新刊書に比べ，世界名作は，男子の読み物女子の読み物と区別されやすいことが，男女差の開きを大きくすると考えられる。

このテストに盛られている読み物のうち各学年での知悉度の高いもの五位までをあげると表4のようになる。

これを見ると，どの学年でも同様の書名が出ていることから，わが国の子どもはほぼ同一の物語を人格形成の栄養にしていることがわかる。

3）自由記入は，平均2年13冊，3年18冊，4年23冊，5年32冊と上昇し，6年が19冊に減少している。それも女子のほうが男子よりも平均して多く，その差は8冊になっている。

自由記入の順位は，各学年を通じて，おとぎ話・昔話が多数をしめているから，低学年・中学年は外国の話が上位を占め，高学年では，日本の話が上位をしめている。

記入された内容をみると，学年により特徴がみられる。6年生では「嵐ケ丘」「坊ちゃん」「次郎物語」など文学書があらわれる。5年生では，伝記を数多く記入している。2年生では，物語の数が散っているなどである。またクラスにより，クラスの大半が記述している物語もある。

4）学校別に各学年を比較すると，知悉度のいちばん高い学校と，一番低い学校との間には，約20%の差があった。そして推薦図書では都内の学校が，世界名作では地方の学校のほうがよく知られている傾向がみられた。

知悉度からみた地域差はないと言ってよいが，学校差はあるといった方が適当である。学校図書館の選書傾向

第4表　物語の知悉度の学年別順位　（単位 %）

	順位	2年	3年	4年	5年	6年
推薦図書	1	かにむかし (68.4)	ちびくろさんぼ (83.1)	ちびくろさんぼ (81.5)	ちびくろさんぼ (86.4)	ちびくろさんぼ (67.2)
	2	ちびくろさんぼ (64.0)	ふしぎなたいこ (68.8)	竜の子太郎 (70.8)	竜の子太郎 (80.0)	竜の子太郎 (65.7)
	3	ふしぎなたいこ (58.4)	竜の子太郎 (60.5)	ふしぎなたいこ (70.1)	ふしぎなたいこ (70.1)	ふしぎなたいこ (63.4)
	4	ひとまねこざる (54.8)	きかん車やえもん (53.0)	かにむかし (63.1)	かにむかし (63.1)	かにむかし (54.3)
	5	クマのプーさん (47.6)	かにむかし (52.3)	きかん車やえもん (52.5)	きかん車やえもん (52.5)	ドリトル先生アフリカ行(50.2)
世界名作物語	1	ピノキオ (86.4)	ピノキオ (86.1)	ピノキオ (93.5)	ピノキオ (93.4)	ピノキオ (92.9)
	2	ピーターパン (74.0)	ピーターパン (83.1)	ピーターパン (83.1)	ピーターパン (91.4)	ピーターパン (92.5)
	3	マッチ売りの少女 (72.8)	マッチ売りの少女 (80.0)	マッチ売りの少女 (79.6)	マッチ売りの少女 (88.0)	マッチ売りの少女 (86.8)
	4	ヘンゼルとグレーテル (71.6)	ヘンゼルとグレーテル (75.2)	ガリバー旅行記 (72.6)	ガリバー旅行記 (83.4)	ヘンゼルとグレーテル (82.3)
	5	長ぐつをはいたネコ (67.6)	せむしの子馬 (69.9)	長ぐつをはいたネコ (71.5)	フランダースの犬 (82.1)	ガリバー旅行記 (80.4)
自由記述	1	白雪姫 (28.4)	白雪姫 (32.7)	白雪姫 (45.8)	もも太郎 (50.2)	もも太郎 (39.8)
	2	もも太郎 (27.2)	シンデレラ (22.5)	シンデレラ (45.4)	一寸法師 (46.8)	一寸法師 (36.5)
	3	シンデレラ (19.6)	はだかの王様 (18.3)	もも太郎 (42.3)	シンデレラ (42.2)	シンデレラ (31.2)
	4	赤ずきん (18.8)	もも太郎 (15.8)	おやゆび姫 (41.5)	野口英世 (39.5)	赤ずきん (29.8)
	5	ちから太郎 おやゆび姫 (15.6)	一寸法師 (15.0)	一寸法師 (40.3)	白雪姫 (38.2)	白雪姫 (28.6)

（小数点以下第2位四捨五入）

がそれに影響していると考えられ，推薦図書は都会が全体的に知悉度が高く出たことは，都会の方が新刊書に店頭で接する機会が多いなどの違いが出たのではないかと思われる。

5) このテストの得点と，付帯調査との相関を算出した。第5表をごらん願いたい。

この表で，読書関心度というのは，読書の好き・きらいを，五段階に自己評価させたもの。読書力偏差値は，

第5表　調査項目の相関係数

	推薦図書	世界名作物語	自由記述	読書関心度	読書力偏差値	知能偏差値
世界名作物語	.729					
自由記述	.462	.576				
読書関心度	432	.509	.486			
読書力偏差値	.414	.549	.561	.464		
知能偏差値	.336	.440	.306	.365	.685	
学力	.339	.429	.480	.385	.837	.614

阪本のクローズ式読書能力テストによるものである。

この二つが知能や学力よりも，知悉度との関係が深いことが知られる。

6) このテストの信頼度をみるために折半法を用い，奇数番目と偶数番目との知悉数を Spearman Brown の公式で算出した。 r=0.931 できわめて信頼度が高いといえる。

5. 結　論

この結果によって子ども各自の知悉度偏差値を算出すれば，学年相当の知悉度であるかどうかを知ることができる。

$$\text{知悉度偏差値}=\frac{\text{個人の得点}-\text{学年の平均}}{\text{標準偏差}\times 10}+50$$

また，1学年下げて，知悉度の高いものから5点ずつを取り，前に出たものを除外していくと，各学年で読まなければならない標準が得られるであろう。多数の子どもが読み物の文化水準を一致させるという意味で。

第6表　標準読み物の参考

	1年	2年	3年	4年	5年
標準図書	かにむかし ちびくろさんぼ ふしぎなたいこ ひとまねこざる くまのプーさん	竜の子太郎 機関車やえ門 わらしべ長者 シナの五人兄弟 小さいおうち	長くつ下のピッピ エルマーの冒険 あふりかの太鼓 ドリトル先生アフリカ行 小さいモモちゃん	聞き耳ずきん シャロックホームズの冒険 いやいやえん りこうなおきさき 風にのってきたメリーポピンズ	風の又三郎 小さい魔女 小さなスプーンおばさん 花のすきな牛 エミールと探偵たち
世界名作	ピノキオ ピーターパン マッチ売の少女 ヘンゼルとグレーテル 長ぐつをはいた猫	せむしの子馬 ガリバー旅行記 町の鼠と田舎の鼠 アリババと40人の盗賊 ふしぎの国のアリス	蜜蜂マーヤの冒険 バンビ 家なき子 フランダースの犬 宝島	幸福の王子 こじき王子 ニルスのふしぎな旅 小公子 西遊記	ハイジ 小公女 子鹿物語 くるみわり人形 若草物語 あしながおじさん

参考文献　東村山市教育研究会図書館研究部；何をすすめるべきか，謄写刷，1967

資　料

アンケート

1. つぎに，物語のだいめいと，つくった人のなまえが書いてあります。その下に，かんたんな内容が書いてあります。このうち，あなたが読んで知っているものは，ばんごうの数字に○をつけてください。（原文総ルビ……編集部）

1. ちびくろ　さんぼ　バンナーマン

さんぼは，ジャングルでトラにあい，上着やズボンをとられてしまう。

2. ふしぎな　たいこ

ふしぎなたいこをたたくと，天まで鼻がのびていく。

3. ちいさい　おうち　バートン

小さいおうちのまわりに，つぎつぎと家がたてられる。

4. **ひとまね　こざる**　レイ
知りたがりやのこざるのジョージは，ある日動物園をぬけだす。

5. **はなの　すきな　うし**　マンロー　リーフ
花のすきなフェルジナンドは，とうぎゅう場につれていかれる。

6. **ごきげんな　神さま***　ローソン
きょうは，神さまのたん生日。水色の雲の上に，プレゼントがどっさりとどく。

7. **こねこのぴっち**　ハンス・フィッシヤー
こねこのぴっちは，おんどりになりたいと考える。

8. **ききみみずきん**　木下順二
ずきんをまわすと，小鳥の声が，人間のことばになって聞こえてくる。

9. **かにむかし**　木下順二
さるは，かににかきをなげつけ，ひどいことをするが，こらしめられる。

10. **きかんしゃやえもん**　弘川弘之
みんなにばかにされた古いやえもんきかんしゃは，火のこをちらして走る。

11. **海をわたるラクダ***　クルマン
ラクダのポーキーはさばくの国から遠い国へ旅をする。

12. **小さいモモちゃん**　松谷みよ子
モモちゃんのともだちは，すてねこのプー。

13. **ふしぎなたけのこ**　松野正子
たろうをのせたたけのこは，どんどんのびていき，たおれる。

14. **かわ**　加古里子
川のうまれるところから，海になるまでのはなし。

15. **あふりかのたいこ**　瀬田貞二
土人のもうじゅうがりのはなし。

16. **ごんすけのぼうけん***　山本民三
弟をいじめてばかりいるごんすけ。きっぷを買わず汽車にのる。

17. **シナの五人きょうだい**　ビショップ
シナに，よくにた五人のきょうだいが住んでいる。

18. **チムとゆうかんなせんちょうさん**　アーディーゾーニ
船が大すきな少年チムは，こっそり汽船にもぐりこむ。

19. **いたずらきかんしゃ　ちゅうちゅう**　バートン
きかん車のちゅうちゅうは，ある日，ひとりでかってに走りだす。

20. **エルマーのぼうけん**　渡辺茂男
エルマーはどうぶつ島でかわいそうなりゅうを助ける。

21. **コンチャーとタンスケ***　ストリング
コンチャーとタンスケは，山のどんぐりをとるきょうそうをする。

22. **いやいやえん**　中川李枝子
元気でいたずらっこのしげるちゃんが，いやいやえんでよいこになる。

23. **白いりゅう　黒いりゅう**　賈芝，孫剣水
王様がだすむずかしい問題を9人のきょうだいがとく。

24. **小さい魔女**　プロイスラー
仲間はずれの小さい魔女は，カラスの忠告で，よい魔女になろうとする。

25. **小さなスプーンおばさん**　プリ　イセン
小さなスプーンぐらいになったおばさんの，ゆかいなはなし。

26. **ロケット出発　5秒前***　コーリン
宇宙たんけんロケットの出発がせまる。しかし，のりこむペーターは。

27. **たぬき学校**　今井誉次郎
正直で明るいたぬき学校のはなし。

28. **竜の子太郎**　松谷みよ子
沼の水を流して，りゅうになったおかあさんをすくう。

29. **ぼくは　王さま**　寺村輝夫
たまごやきが大すきな，いたずらずきで，わがままな王さまのはなし。

30. **ながい　ながい　ペンギンの話**　いぬいとみこ
南極で生まれたペンギンの子ルルと，ふたごの弟キキ。

31. **百まいのきもの**　エスティブ
図画のてんらん会。ワンダは百まいのきものの絵で一等になる。

32. **トラちゃんの日記**　千葉省三
トラちゃんの明るく元気いっぱいな夏休みの生活。

33. **カラスだんなのおよめとり**　チャールズ　ギラム
カラスだんなはじまんのしっぽがきれて大失敗をする。

34. りこうなおきさき　ガスター

王さまのだす，むずかしい問題を，かんたんにやりとげるはなし。

35. かぎのない箱　ポウマン

長いあいだ，うもれていた，かぎのない箱をほりだす。

36. 山の上の火　レスロー

かしこい少年アルハは，山の上の火を見ながら一夜をあかす。

37. クマのプーさん　ミルン

クマのプーと，男の子ロビンのたのしいはなし。

38. ドリトル先生アフリカゆき　ロフティング

鳥やけものと話しあえるドリトル先生のアフリカ旅行。

39. 長くつ下のピッピ　リンドグレーン

つよくて，何にもまけることのない女の子のはなし。

40. 大どろぼうのポッツェン　プロッツ　フロイスラー

とてもゆかいな大どろぼうと，少年のぼうけん。

41. ゆかいな吉四六さん　富田博之

いばっている，とこやさんを，とんちで困らせるゆかいなはなし。

42. ちびっこカムのぼうけん　神沢利子

カムは，父をたずねて，まの山，まの海へでかける。

43. 長い長い　お医者さんの話　チャペック

ロンドンのテムズ川に住むカッパのはなし。

44. わらしべ　長者　木下順二

かんのんさまのおつげで拾ったワラから大金持になる。

45. だれも知らない　小さな国　佐藤　暁

ぼくは，コロボックルとよばれるこびとたちにであう。

46. ヴィチャと学校友だち　ノーリフ

算数のできないヴィチャが，よいせいせきになる。

47. シャーロックホームズの冒険　コナンドイル

名たんていシャーロックホームズが，つぎつぎとじけんを解決する。

48. 風の又三郎　宮沢賢治

東京から転校してきた三郎は，風にのってやってきたような子である。

49. 風にのってきたメアリーポピンズ　トラバース

東風のふく日，バンクスさんの家にメアリーポピンズがやってくる。

50. エミールと探偵たち　ケストナー

お金をすられたエミールは友だちと犯人をつかまえる。

2.　1ばんと同じように，つぎのうち，あなたが読んで知っているものにはそのばんごうに○をつけてください。

1. ロビンソン漂流記　ロデォー

たった一人，無人島に流れついたロビンソンが，たくましく生活する。

2. ガリバー旅行記　スイフト

ガリバーは，あらしにあい，こびとの国に流れつく。

3. クリスマス　キャロル　ディッケンズ

クリスマスの前の日，スクールージは，昔のなかまのゆうれいを見る。

4. ふしぎの国のアリス　キャロル

アリスは，うさぎをおいかけて，ふしぎな国にはいってしまう。

5. フランダースの犬　ウィーダ

絵のすきな少年と，かしこい犬は，おなかがすいて。

6. 黒馬物語　シュウエル

黒馬はつらいことがあっても，しんぼうづよく働く。

7. 宝島　スチーブンソン

宝島の地図を手に入れたジム少年が海ぞくとたたかう。

8. ロビンフッド　パイル

森に住むロビンフッドは，なかまと悪人をこらしめる。

9. ジャングルブック　キップリン

おおかみに育てられたモーグリは，ジャングルの平和を守る。

10. ピーターパン　バリー

ピーターパンは，ウェンデイきょうだいと，ゆめの島へとんでいく。

11. しあわせの王子　ワイルド

王子は，まずしい人々のために，身にまとったものを与えてしまう。

12. アンクルトムの小屋　ストウ夫人

神を信じる黒人トムは，どれいとして，つぎつぎに売られる。

13. 若草物語　オルコット

四人の女きょうだいの，貧しいが明るいくらし。

14. トムソーヤの冒険　マークトウエン

いたずらっ子のトムは，ハックと二人で宝さがしにでかける。

15. こじき王子　マークトウエン

こじきの子と王子は着物をとりかえ，はんたいのくらしをする。

16. 少公子　バーネット

アメリカで育ったセドリックは，おじいさまの国イギリスにわたる。

17. 少公女　バーネット

セーラーはどんなに苦しいくらしでも，みんなに親切にする。

18. ひみつの花園　バーネット

メアリはかべにかこまれたあれはてた花園を見つける。

19. 赤毛のアン　モンゴメリー

空想のすきな，赤毛で，そばかすのある少女アンの話。

20. あしながおじさん　ウエブスター

こじ院のジルーシャは，あしながおじさんのおかげで大学へ行ける。

21. 子鹿物語　ローリングズ

ジョーディーは子鹿を家に連れてかえり大切に育てる。

22. ほら男爵の冒険　ケストナー

思わず笑いだすような，ゆかいな，ほらふきのはなし。

23. ヘンゼルとグレーテル　グリム

ヘンゼルとグレーテルは，道にまよい，おかしの家を見つける。

24. くるみわり人形　ホフマン

まよなか，くるみわり人形は，ネズミの大軍とゆうかんにたたかう。

25. 愛の一家　ザッパー

両親と7人の子どもがいたわりあい愛しあう一家の話。

26. みつばちマーヤの冒険　ボンゼルス

小さなマーヤは，ぼうけんの旅にでかけ，いろいろな虫にであう。

27. 飛ぶ教室　ケストナー

なかよしの五人組は，クリスマスのげきで〝飛ぶ教室〟を行なう。

28. ハイジ（アルプスの少女）　スピリ

アルプスの山で，ハイジはやぎをかうペーターとなかよしになる。

29. バンビ　ザルテン

バンビは，母鹿の死にもまけず，立派な鹿に成長する。

30. 三銃士　デューマ

ダルタニヤンは，三銃士と力をあわせて，おきさきをすくう。

31. レ・ミゼラブル（ああ無情）　ユーゴー

ジャンバルジャンは姉さんの子どものため，一きれのパンをぬすむ。

32. 海底二万里　ベルヌ

ネモ船長のノーチラス号は，まずしいものの味方。

33. 十五少年漂流記　ベルヌ

ある島に流れついた15人の少年たちのはなし。

34. 家なき子　マロー

八才のみなしごは，老人から曲芸や読み書をおそわる。

35 風車小屋だより　ドーデー

静かな風車小屋を中心に，手紙ふうに書かれたはなし。

36. にんじん　ルネール

「にんじん」というあだ名の少年は，母のことごとに失敗ばかりする。

37. せむしの子馬　イエルショフ

イワンは，せむしの子馬の力をかりて，むずかしい問題をやりとげる。

38. 森は生きている　マルシャーク

冬のさむい日，女の子は，四月にさくマツユキ草をさがして森にいく。

39. クオレ（愛の学校）　アミーチス

四年生のエンリコが，学校で感心したはなし。

40. ピノキオ　コロディー

ゼペットじいさんが作った木の人形のピノキオは，いたずらもの。

41. ドンキホーテ　セルバンテス

古いよろいを着て，やせ馬にのり，ドンキホーテは旅にでる。

42. マッチ売りの少女　アンデルセン

大みそかの夜，貧しいマッチ売りの少女は，一本のマッチに火をつける。

43. ニルスのふしぎな旅　ラーゲルレーブ

ガチョウのせなかにのったニルスは，ふしぎな旅にでかける。

44. ギリシャ神話

オリンポスの山を中心にしておこるギリシャの昔の神々のはなし。

45. 町のネズミと，いなかのネズミ　イソップ

いなかのネズミは，町にあそびにゆくが，町のくらしにびっくりする。

46. アリババと40人のとうぞく

アリババはとうぞくのかくした宝のありかを見つける。

47. 西遊記　呉承恩

さるの孫悟空は，三蔵法師のおともをして旅にでる。

48. 水許伝　施耐庵

梁山泊に集まったごうけつが力をあわせて官軍にかつ。

49. 聖書物語

馬ごやの中で生まれたイエスキリストの一生。

50. 長ぐつをはいたねこ　ペロー

一ばん下の弟は，長ぐつをはいたネコの知恵で，王さまにほめられる。

3. 1ばんと2ばんのほかに，あなたが今までよんで知っている物語のだいめいを書いてください。

（書ききれないときは，ウラに書いてもいいです。）

* 印は仮空の書名

HOW MANY STORIES DO ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN KNOW ?

ICHIRO SAKAMOTO, MIKAKO ASADA
and MIYOKO TANAKA

Japan Women's University

ABSTRACTS

A check list was prepared in order to determine how many stories each child knew. 100 children's stories with very brief summaries were on the list. Half of them were selected from 4 out of 7 series of world juvenile literature currently in print in Japan. Another 45 titles were those which appeared in more than 7 out of 13 different book lists which were published by authorized book recommendation committees. The remaining 5 were fictitious titles which were used as a lie scale in the check list. 693 boys and 650 girls from the second to the sixth grades were asked to check the stories they had read, and also asked to write down any stories they knew which did not appear on the list.

The girls knew more stories than the boys did. The ratio was 23 stories to 19 in the second grade, 26 to 23 in the third, 31 to 24 in the fourth, 39 to 30 in the fifth and 37 to 30 in the sixth grade.

The average number of stories checked was 21. 1 in the second grade, 24. 7 in the third, 27. 5 in the fourth and 34. 0 in the fifth. The differences between grades were statistically significant. Although the sixth grade children checked 33. 4 stories, the difference between the fifth and the sixth grades was not significant.

The authors concluded that this check list is effective not only in diagnosing those children who do not know many stories but also in determining what stories children should read.

児童雑誌·週刊誌の現状*

日本女子大学
阪本一郎**
蓑島万里子　鎗田圭子

1. 目　的

現在児童雑誌・週刊誌は130種以上も発行されている。現にわれわれが調査を始めてから，3種の週刊誌が創刊されているという現状で，マスコミの犯濫はとどまるところを知らないが，その内容はいかに改善され向上されているかという点では，疑を持たざるを得ない。

阪本はさきに『児童雑誌の性格』において，これらの現状を見ているが，これと同じ方法で調査すると，どんなことになるか。前の調査は昭和32年1月号38冊についてであったが，今度は44年4月号27冊について調べることによって，相互の比較をしてみようと思う。

2. 方　法

調査の対象として選んだのは次の27冊である。

A　少年雑誌——(1)ぼくら，(2)少年ブック，(3)まんが王，(4)冒険王，(5)少年画報，(6)ボーイズライフ，(7)少年マガジン，(8)少年キング，(9)少年サンデー，

B　少女雑誌——(1)りぼん，(2)なかよし，(3)女学生の友，(4)ジュニアライフ，(5)マーガレット，(6)少女フレンド

C　高学年学習雑誌——小学○年生，○年の学習（ともに4年から6年まで）

CC　低学年学習雑誌——同上1年から3年まで

これらについて，各種の記事を種別的に分類して，量的に比率を統計した。

3. 全体的なページの比率

形式種別からみた各誌の記事は，表1のようである。

表 1. 形式的なページの比率

雑誌種別		絵画・グラビア	漫画・絵物語	読みもの	投書・遊戯	広告・その他	見るページ	娯楽ページ
A	1	5	71	7	12	6	88	92
	2	5	74	3	11	7	91	97
	3	0	78	3	9	11	90	99
	4	0	80	1	9	10	91	100
	5	3	71	5	16	5	88	98
	6	9	30	40	14	7	62	83
	7	11	65	8	7	10	88	93
	8	2	74	9	10	6	88	93
	9	8	62	8	15	8	85	85
B	1	5	68	7	13	7	87	96
	2	5	71	11	8	6	93	96
	3	14	10	52	12	12	40	76
	4	2	9	73	12	4	26	77
	5	6	69	16	3	7	82	94
	6	5	68	16	6	5	83	97
C	1	8	49	24	11	8	73	70
	2	2	44	30	15	9	69	63
	3	5	43	34	9	9	67	55
	4	7	5	74	10	10	39	31
	5	4	5	71	10	10	33	22
	6	3	5	69	15	9	33	19
CC	1	18	25	28	5	24	84	53
	2	10	40	23	14	13	76	68
	3	7	50	23	10	11	75	74
	4	3	14	64	16	4	77	30
	5	3	5	73	8	10	72	19
	6	10	6	67	8	10	51	23

* The present state of juvenile magazines and weeklies.

** SAKAMOTO, Ichiro; MINOSHIMA, Mariko; YARITA, Keiko (Japan Women's University)

これをまとめて，32年度調査と比較すると表2のようである。

表 2. 雑誌種別に見る記事の比率

雑誌種別	絵画・グラビア	漫画・絵物語	読みもの	投書・遊戯	広告・その他	見るページ	娯楽ページ
A	5(5)	67(53)	9(23)	11(12)	8(6)	83(74)	94(93)
B	6(14)	49(35)	29(30)	9(14)	7(7)	68(58)	89(89)
C	5(6)	25(19)	50(57)	12(13)	9(5)	52(34)	43(61)
CC	9(14)	23(36)	46(31)	10(13)	12(6)	72(65)	44(74)
全	6(10)	41(36)	34(35)	11(13)	9(6)	69(58)	67(79)

（括弧内は32年調査）

一般に「漫画・絵物語」は36%から41%へと5%増になっている。このうちで減少しているのは低学年学習雑誌（CC）で，少年雑誌（A）少女雑誌（B）はともに14%増となっている。「読みもの」は，全体としては増減が目立たないが，少年雑誌（A）では14%減少し，低学年学習雑誌（CC）では15%増加している。

雑誌別に見ると，もっとも「漫画・絵物語」の多いのは『冒険王』で，『まんが王』『少年キング』『少年ブック』『ぼくら』の順になっている。『冒険王』は32年調査でも筆頭（76%）であった。逆に「読みもの」の%が高いのは『ボーイズライフ』（40%）であるが，これは32年調査の時は刊行されていなかった。

「少女雑誌」では『なかよし』『少女フレンド』『マーガレット』『リボン』等が少年雑誌（A）に匹敵するくらい「漫画・絵物語」がふえている。ただし『ジュニアライフ』と『女学生の友』は少くて10%以下である。

「高学年及び低学年学習雑誌」では，小学館発行のものは，いちじるしく「漫画・絵物語」がふえて4割以上になった。

そこで「読むページ」と「見るページ」との比率を出してみた。「見るページ」について言えば，32年調査では58%だったのが今回の調査では69%とふえ，視覚化が重んじられてきたことは大変なものである。視覚化されたベスト・テンを挙げると，『なかよし』（93%）を筆頭に，『冒険王』『少年ブック』(91%)，『まんが王』(90%)『少年キング』『ぼくら』『少年マガジン』『少年画報』(88%)『りぼん』(87%)『少年サンデー』（85%）となる。少年雑誌の『ボーイズライフ』以外全部と少女雑誌の2誌がこの中にはいるのだ。

「読むページ」の多い方からベスト・ファイブをあげると，『ジュニアライフ』(74%)『六年の学習』『五年の学習』(67%)『四年の学習』(61%)『女学生の友』（60%）となる。

次に「娯楽ページ」と「教養ページ」とに区分してみる。「娯楽ページ」の多いほうから挙げると，『冒険王』（100%），『まんが王』(99%)『少年キング』『少年画報』(98%)『少女フレンド』『少年ブック』(97%)『なかよし』『りぼん』(96%)『マーガレット』(94%)『少年マガジン』(93%)『ぼくら』(92%)となり，逆に「教養ページ」が多いものからあげると，『六年の学習』『三年の学習』(81%)，『五年の学習』『二年の学習』(77%)『一年の学習』(70%)，『四年の学習』(69%)と，学習研究社の学習雑誌が独占している。

全体として「見るページ」がふえたにしても，「教養のページ」は21%から37%とふえ，とくに高学年学習雑誌（C）は39%から57%へ，低学年学習雑誌（CC）は26%から56%と増加したことは，編集が良心的になったことを示すものであろう。

4. 絵画・グラビアの内容

「絵画・グラビア」の内容を分析したのが表3である。

表 3. 絵画・グラビアの内容 (%)

種別	スタースタイル	スポーツ	ニュース	物語	風物・詩	生活娯楽	学習教養	その他
A	12(14)	15(27)	4(12)	4(17)	0(3)	50(9)	15(6)	0(12)
B	74(50)	0(3)	0(3)	0(4)	2(3)	24(23)	0(6)	0(8)
C	33(0)	0(5)	6(5)	0(9)	6(25)	6(23)	50(26)	0(7)
CC	0(2)	0(6)	10(11)	0(3)	0(12)	52(33)	39(33)	0(0)
全	37(19)	4(7)	4(6)	1(8)	2(9)	33(27)	20(18)	0(6)

（括弧内は32年調査）

少年雑誌（A）では，「スポーツ」「ニュース」「物語」がそれぞれ減少しているが，「スポーツ」が減ったのは発行日の関係であろう。4日号は1月ごろの編集だからアウト・オブ・シーズンの関係で少いのかもしれない。逆に「生活・娯楽」と「学習・教養」が増加しているのは，ともに喜ぶべきことである。

少女雑誌（B）は，「スター・スタイル」が昔に輪をかけてふくらんでいて74%もある。少女のおしゃれ熱はますますさかんである。とくに『女学生の友』は85%以上おしゃれのグラビアだが，『ジュニアライフ』は全くこれを欠いているのが目立っている。また「学習・教養」のグラビアが少女雑誌に全然ないのも特徴的である。

高学年学習雑誌（C）は，50%も「学習・教養」にページを割いているのは，さすがである。ただし「スター・スタイル」に33%を与えているが，これは小学館発行の3雑誌に限っている。

低学年学習雑誌（CC）になるとさすがにおしゃれは減少して，「生活・娯楽」が52%と最高を占めている。次いで「学習・教養」が多く，「ニュース」が前とほぼ同じである。

全体として「スター・スタイル」と「生活・娯楽」とが増しているのは泰平ムードのあらわれであろう。また一般に多様性を欠き一律な「漫画・グラビア」を掲げる傾向があるのはマンネリズムに堕してきたといえそうである。

5. 漫画・絵物語の内容

「漫画・絵物語」の主題数を数え，雑誌種別によって%を示したのが表4である。

表 4. 漫画・絵物語の内容比率

種別	冒険	時代	神秘	生活	教養
A	11(16)	6(37)	22(19)	61(22)	0(6)
B	2(2)	0(16)	9(8)	89(73)	0(2)
C	0(3)	0(36)	4(13)	89(42)	7(7)
CC	0(6)	7(15)	0(8)	93(65)	0(7)
全	5(9)	4(27)	12(13)	78(46)	1(5)

（括弧内は32年調査）

まず「漫画・絵物語」の分類に触れる必要がある。ここでは「冒険もの」の中には西部ダネ・ジャングルダネ・探険ダネ・決闘ダネを入れた。「時代もの」は親子ダネ・剣豪（忍者を含む）ダネ・殿様ダネ・頓知ダネとされる。「神秘もの」は怪奇ダネ・探偵ダネ・未来戦ダネ・宇宙旅行ダネで，怪物妖怪ダネは怪奇ダネに入れた。「生活もの」は子どもダネ・動物ダネ・文学（再話）ダネ・及びナンセンスダネとし，「教養もの」には理科ダネ・社会科ダネとした。これであまり無理なく表4のように納まった。

少年雑誌（A）では，「時代もの」が37%から6%に激減し，「生活もの」が22%から61%に激増するという変化を見せた。前者では親子ダネと殿様ダネとは全然姿を消している。封建体制の崩壊のためであろうか。このことは他の雑誌種別でも同様である。後者では子どもダネがふえ，しかもナンセンスダネがふえている。そのほかの変化では，「冒険もの」では探険ダネが消え，「神秘もの」では宇宙旅行ダネが消え，「教養もの」は全部が消えている。（西部ダネは32年調査でも全部が0であった。）

少女雑誌（B）では，「時代もの」が16%から0%に「教養もの」が2%から0%に減っている。女子は「時代もの」をまったく好まず，「スター・スタイル」に現代意識を追う傾向が強いのである。「冒険もの」「神秘もの」にも興味がなく，「生活もの」に集中しているのもそのせいであろう。

高学年学習雑誌（C）では「冒険もの」「時代もの」はまったく消え去り，「神秘もの」も影が薄いが（探偵ダネのみ残る），「生活もの」は42%から89%と2倍以上にふくれている。そしてさすがに「教養もの」が残っている。「生活もの」では，前に無かったナンセンスダネ・文学ダネがすこしではあるがふえている。

低学年学習雑誌（CC）では，「冒険もの」「神秘もの」「教養もの」は皆無で，「時代もの」では忍者ダネが一つあるだけである。その代り「生活もの」は65%から93%とふえている。

全体を通じて眺めると，「生活もの」はどの雑誌種別でも一せいにふえていて，平均して4分の3以上を占めている。今日では時代おくれとなっているのは，西部ダネ，探険ダネ，親子ダネ，殿様ダネ，宇宙旅行ダネ等。少年雑誌のみに残っているのは決闘ダネ，頓知ダネ，未来戦ダネなど。学習雑誌のみにあるものは「教養もの」だけである。学習雑誌のうち学習研究社発行の分には漫画の掲載はごく少い。これは直接販売制をとっているからであろう。

新しい線は「時代もの」に忍者ダネが，「神秘もの」に妖怪ダネが，そして「生活もの」にナンセンスダネが増してきていることである。

6. 読みものの内容

読みものの内容を主題別に統計して雑誌種別ごとに%を示すと，表5のようである。ここで「文学」というのは童謡・詩，童話・民話，動物物語，少年少女小説に青春ものを加えた。「活劇」とは冒険・探険，時代・剣劇怪奇・探偵，空想科学。「伝記」は，スター関係と偉人伝の2種．「実話」は事実物語，ニュース話題，生活。そして「教養・学習」とした。

表 5. 読みものの内容の比率

種別	文学	活劇	伝記	実話	教養	その他
A	4(13)	21(31)	13(19)	45(20)	11(16)	6(1)
B	31(38)	4(7)	25(18)	25(17)	7(16)	7(4)
C	10(26)	9(11)	10(6)	23(8)	48(47)	1(2)
CC	29(47)	2(5)	3(4)	23(13)	44(28)	0(3)
全	19(28)	8(15)	13(12)	27(15)	29(28)	4(2)

（括弧内は32年調査）

さて少年雑誌（A）についてみると，「実話もの」に集中して，他の記事は軒なみに減っている。殖えたのはニュース話題である。週刊誌が多くなったためであろう。ところが「文学もの」はわずかに4%しかない。童謡・詩，童話・民話，動物物語は0%である。時代・剣劇および偉人伝もまた0%である。

少女雑誌（B）は，「文学もの」がもっとも高く，とくに学園生活での男女交際を扱った青春ものは4分の1もあるのは新しい傾向である。これと同じ比率はスター関係で占めていて，これも新しい傾向の特徴である。「実話もの」は，生活関係の記事が多い。全然ないのは童謡・詩，童話・民話，それから「活劇もの」のすべて及び偉人伝などである。

高学年学習雑誌（C）は「教養もの」で昔と同じ最高の%を占めていて，学習雑誌の使命を忘れてはいない。ほかに「実話もの」がふえ，逆に「文学もの」が減っていることは，他の雑誌と同じ傾向である。

低学年学習雑誌（CC）は，やはり「教養もの」が激増している。「文学もの」は青春ものを除いて第2位に多く，次いで「実話もの」が多い。偉人伝を掲げているのはCとCCとの特徴である。

全体としてみると，「文学もの」は減少の傾向があり児童雑誌と文学との縁はますます疎遠になることが知られる。「活劇もの」は少年雑誌に，「伝記もの」は少女雑誌（スター関係）に多い。「実話もの」は少年少女雑誌に増す傾向があるのは，週刊誌の傾向を出すことが強くなったためであろう。「教養もの」は学習雑誌の本領を発揮するためである。

7. 編集類型について

これを総合して，見る（V）↔読む（R）雑誌と娯楽（P）↔教養（I）雑誌の2要因の組あわせを類型化してみる。両要因の基準を50%，すなわち見る要因と読む要因とが等しく配分されていること，同様に娯楽と教養とが等しく配分されていることとを基準とし，20%ずつ5段階に切る。つまり80%以上ならばVまたはP，60～79%ならばvまたはp，40～59%ならばM，20～39%ならばrまたはi，19%以下ならばRまたはIというふうに区切って，各誌の%を品等する。そのようにすると表6を得る。

さて前と比べると，視覚化水準は前は58%だったのが今度は69%と，大幅に上昇していることが知られる。つ

表 6. 編 集 類 型

種 別	誌 名	類型記号
A	ぼくら	VP
	少年ブック	VP
	まんが王	VP
	冒険王	VP
	少年画報	VP
	ボーイズライフ	vP
	少年マガジン	VP
	少年キング	VP
	少年サンデー	VP
B	りぼん	VP
	なかよし	VP
	女学生の友	Mp
	ジュニアライフ	rp
	マーガレット	VP
	少女フレンド	VP
C	小学四年生	vp
	小学五年生	vp
	小学五年生	vM
	四年の学習	ri
	五年の学習	ri
	六年の学習	rI
CC	小学一年生	VM
	小学二年生	vp
	小学三年生	vp
	一年の学習	vi
	二年の学習	vI
	三年の学習	Mi

まり児童雑誌全体の傾向として「見る雑誌」への移行がはなはだしく強いのである。また娯楽化水準は前は79%だったのが，今度の調査では67%と，逆に下降している．つまり，前よりは「教養雑誌」として体質を改善しているのである。ただしこれは学習研究社の学習雑誌の影響が大きいと考えられる。

雑誌種別から見ると，少年雑誌（A）は，みなVP，vPのいずれかの型にはいる。おしなべて「見る娯楽誌」としての傾向が強いのである。32年調査では『中学生の友』がrPであったが，今は廃刊になっている。

少女雑誌（B）では，VPに属するのは大部分で，外に異質な『女学生の友』と『ジュニアライフ』の2誌がある。『女学生の友』は前回にはrPだったが，新刊の『ジュニアライフ』とともに，「読む娯楽雑誌」の性格が強い。

高学年学習雑誌（C）では，学習研究社発行の3誌はRIを維持していて「読む教養雑誌」である。小学館発行の学習雑誌は「見る娯楽雑誌」の傾向があり，昔の普通雑誌ではなくなっている。つまり，知的な性格が薄らいでいるのだ。

低学年学習雑誌（CC）は，小学館発行の3誌は視覚化の方に傾き「見る娯楽雑誌」に属する。学習研究社発行の3誌は「見る教養雑誌」であることは一貫している。

（この部分の処理は前回にはまずかったので，新しい方法にしたがって述べた。）

8. 要 約

(1) 児童雑誌・週刊誌の現状を，昭和44年の4月号について調べ，32年1月号の調査結果と比較してみた。したがって32年の方法を踏襲した。

(2) 少年雑誌にあって「漫画・絵物語」が全誌の14%もふえて，80%を越えるものが出，それも時代ダネ，教養ダネが減って，生活ダネ，神秘ダネ（怪獣ダネ），冒険ダネ，忍者ダネが多い。教養ダネ，生活娯楽ダネは「絵画・グラビア」へ廻った。「読みもの」は実話ものに集中し，それも1～2%しかないものもある。概してニュース・グロ・ナンセンスが雑居している。「見る娯楽誌」である。

(3) 少女雑誌にあっては，「漫画・絵物語」は，特殊な2誌（『女学生の友』『ジュニアライフ』）を除いては69%と，激増している。内容は悲劇が圧倒的である。その「絵画・グラビア」は，スター・スタイルが主で「読みもの」は青春もの，スターの生い立ちが主になっている。教養的記事は0に近い。概してスター・おしゃれ・悲劇（青春物語）が中心になっている。やはり「見る娯楽誌」である。

(4) 学習雑誌は「読みもの」が中心に編集されており，しかも全面的に前よりも教養に力を入れるようになった。「漫画・絵物語」は生活ダネが主である。これは

2社から発行されているが，小学館発行のものは度の低い「見る娯楽誌」の域を出ないが，学習研究社発行のものは学年を追って「見る教養誌」から「読む教養誌」へと移行する過程が見られる。

(5) このように男女の差はあるにしても，少年雑誌・少女雑誌は「見る娯楽誌」として定着してきている。そこには行き過ぎがあるのではないかということが残された問題である。学習雑誌は販売上の条件を異にするが，小学館発行のものもせめて「読む娯楽雑誌」への移行を考えてもよいのではなかろうか。雑誌と文学とがあまりに断絶しすぎるように思えるのである。

L.Y.Lとよみの場について*

—とくにL.Y.L結成を中心に(2)—

信州大学　清　水　正　男**

青年図書館員聯盟L.Y.L結成の立場

1. L.Y.L結成の経緯と結成の理由

前述のような教育，図書館教育の現状分析をなした上に，L.Y.L結成の事情を見ることができる。

昭和2年11月15日，阪神近傍の有志[58]相謀って青年図書館員聯盟[59]を設立し，同日“宣言，綱領，規約を全国図書館界に発表し[60]，大阪市に成立”を見た。

青年図書館員聯盟L.Y.L結成の諸々の理由は鈴木賢祐の起草[61]になるL.Y.Lの宣言により明らかである。

青年図書館員聯盟の宣言から主として次の諸事項を，L.Y.L結成の理由として挙げられよう。

① 理論，実践両面からする組織的研究により図書館文化の創造発展を期する。

② 中世的な因襲によるもの，先進国の物まね的な立場を捨て斯界の刷新廓清を期そうとする。

③ 各種協同，相互事業により図書館の能率増進を期す。

④ 挙国的単一団体により図書館員の共同利益の保護増進を図る。

などである。

しかもこれらを通してすぐれた次代の図書館文化の基礎づくりとして大業の基盤を固めようとするのであるが，彼等自らは地味な仕事であるとの意味でそのいわば「職工」[62]たらんとまで言い切っている点，その意気がいかにさかんであったか知れよう。

このためには熱と根気と力と若い気魄を要するとする。そしてこれらの故にこそこのグループを結成し，しかも青年図書館員聯盟と呼称したものであるとする。

この間の事情を青年図書館員聯盟L.Y.L十年略史は，“我ガ国図書館界ガ中世的封建的桎梏オ脱ケキレズ旧套ニ泥ミ進取ノ意気ヲ欠キマンネリズムノ廃虚ニ右往左往シテ茫然自失セル秋デアッタ”[63]とする現状把握からして“我等ノ斯ル状態ニ満足セデ同志相結ビ図書館文化ノ絶エザル創造進化オ期シ集団的研究ト運動トオ以テコレガ達成ニ努力セントシタ”と結成の理由までを述べている。

以上からうかがえる青年図書館員聯盟L.Y.L結成の理由は，組織的研究による図書館文化の向上，自主的自律的な斯界の刷新，相互協力による図書館の能率増進，挙国的単一団体の結成による共同利益等々を目ざすものであったのである。

これは，①研究論争のアカデミックな場の設定。②各面にわたる協力体制の確立。③単一団体結成の共同利益の享受，などをうたったものであって，当時としてはまことに進歩的な快挙であったと想像される。

しかしながらこの事には，大阪は舟場の間宮商店の一面アカデミック[65]，一面サロン的なムードの双方のかね合いによる図書館的好環境の設定がバックになっていたこともあづかって力があったことを忘れてはならない。

---

* On the L.Y.L. (League of Young Librarians) and the field of reading (2).

** SHIMIZU, Masao (Shinshu University)

またさらには米国に滞在して，かの地の図書館事情に直接・間接に触れて帰り当時のわが国図書館事業に新しい立場から発言しようとした先覚の立場の存在もまた度外視することは許されまい。

あまりにもわが国の図書館事情と較差のあり過ぎた欧米諸国—とくに米国—からの当時の影響について黙過することは出来ない。当時わが国の図書館教育における水準と米国のそれとの間には比較するすべもない程の較差が存在したのであるが，これは実は既に明治初年の頃に一応その基礎の成立を急いだわが国と米国の図書館事業との質的な相違から出発しているとも考えられる。

すなわち福沢諭吉等が訪米の頃，すなわち米国における建国百年祭の折にすでに，我が国の図書館教育の基本的構想と，米国のそれとの間に運命的較差が生じつつあったことを遺憾ながら一行は感知することが出来ず，また適切に採り入れる目も持たず，若しまたそれをたとへ導入しても充分育てることもなし得られない様な状態にあったと思はれる。

その較差が数十年を経て，ますます顕著となり，昭和初年になると，まことの図書館教育の事業が難事であり新しい事業であるとの自覚をわが国の図書館界の先覚が明覚に把握する様になったのである。そしてこの難事業をどのようにして実行するかが課題となって来たのである。

この折に既述の，研究論争のアカデミックな場の設定協力体制の確立，単一団体結成と共同利益の享受などを唱えたことはまことに意味あるものであり，欧米とわが国双方の図書館の較差の是正におくればせながら努力しようとする意気込みと，わが国の図書館教育の質的転換への意欲的なとりくみ方とが察せられるといっても過言ではないであろう。

筆者はこの意味において，青年図書館員聯盟の結成はわが国の図書館教育の長い歴史の上に特筆さるべきものと指摘するものである。

青年図書館員聯盟L. Y. Lはその規約により本部所在地[66]，会員の資格，事業，事業遂行のための組織[67]，本部の任務，事務所の位置[68]などを定めている。

特に，聯盟L. Y. Lの事業として次の9点を掲げている。

① 機関誌「書(としょかん)研究」（図書館研究）の発行（季刊とする）
② 研究図書の出版
③ 特殊問題講習
④ 日本標準分類法および新目録法の制定
⑤ 標準様式用品の選定
⑥ 印刷カード配給
⑦ 日本著者名索引編纂
⑧ 関係法規改正運動
⑨ 求人求職の紹介，周旋

などである。

これら九ケ条を要約するならば，次の四項に大別出来る。すなわち，

① 研究の場の設定（L. Y. Lの存在）(9)
② 研究結果の発表および相互支援の場の提供(1)(2)
③ 図書館利用の諸 tool の作製(4)(5)(6)(7)……((8))
④ 図書館員の in-service training（間接には pre-service training にまで及ぶ）

などとなり，この点から青年図書館員聯盟L. Y. Lの事業は，

a. 研究の場の設定
b. 図書館の標準化した tool の設定
c. 図書館員の training
b. 研究の発表，交換の場の設定

の四者となる。これら四者から，図書館教育の近代的研究態勢の要素を具備した質的転換がここになされたと判定しても即断ではないと考えられる。

爾来20年間，時局多端な時期をも含めて，活発な活動を断行し，そして時を得て華々しく解散した原因はここにあると考えられよう。

青年図書館員聯盟の事業中最大のものとしての機関誌「書研究」（図書館研究）は昭和3年1月創刊された。その機関誌名の「としょかん」の字は，□の中に書を入

れて，「toshokan」と呼ばせているのである。この字は実は中国人の杜定友[69]によって創案[70]された字であるが，これを中国では余り利用されて居らなかった当時[71]わが国ではじめてこれを利用し(大正年間に)，そしてさらに青年図書館員聯盟L．Y．Lに利用されたものである。いかにも青年図書館員聯盟の名にふさわしい進歩的な立場でこれを使用したものと思われる。

注58）阪神近傍の有志……神波武夫，鞠谷安太郎，国沢照光，間宮不二雄，森川隆夫，中島猶次郎，中尾謙吉，城野雄介，鈴木賢祐，田村盛一等であった。

注59）青年図書館員聯盟 League of Young Librarians: L．Y．L，S2.11.15 結成され，解散宣言はS18年6月22日に出されたのであった。

注60）発表は，青年図書館員聯盟L．Y．Lの会報 Bulletin 1218 pによって明らかである。

注61）青年図書館員聯盟の宣言の起草は，主として，鈴木賢祐氏らが当ったようである。青年図書館聯盟会報L．Y．L Bulletin p．1220

注）62）「職工」たらん……の意味は，“次代において完成さすべき図書館文化の上層建築のために甘んじて，土工となり石工となり，よって鞏固なる基礎の確立を期せんとする”のいみの職工である。

注63）青年図書館員聯盟L．Y．L十年略史において，わが国の図書館界の現状分析を述べている。青年図書館員聯盟会報 L．Y．L Bulletin 1217p

注64）青年図書館員聯盟の使命について述べている。青年図書館員聯盟L．Y．Lの十年略史による。

注65）間宮商店におけるアカデミックな面は，とくに外国文献（とくに米国関係の）が多く準備されていた。しかし，今次大戦によって，すべて灰燼に帰したことは甚だ遺憾なものであった。

注66）青年図書館員聯盟規約の第一条に本部所在地を規定し，“本部を大阪におく”としている。

注67）組織については，企画部，出版部，調査部，宣伝部，婦人部などである。

注68）事務所は当分，大阪市南区安堂寺橋4丁目5におく。

注69）杜定友は中国生れ，（外国の）大学を卒業し，中国の図書館に勤務していたが，中国の青年をつれて，来日した。大正の末の事である。間宮不二雄はこれを神戸港に迎え，関西の図書館を案内し，大いに意気投合するところがあったようである。この折「としょかん」の字を□の中に書を入れたものを使用するという話があったという。

注70）青年図書館員聯盟機関誌名「𦍒研究」の𦍒の字は「としょかん」と読み，中国の杜定友が創案したものを，間宮不二雄がこれをもらい受けて使用した。すなわち間宮は大正末に雑誌「𦍒研究」（としょかんけんきゅう）を，一たん出版した。ところが関東大震災で東京が廃墟と化したため，大阪は日本図書館協会の仕事を引受けざるをえなくなり，そのためこの雑誌を一時廃刊せざるをえなくなった。昭和に入り，東京の復興と共に，日本図書館協会の仕事が（機関誌発行までも）東京へ復帰した。その折に余力が生じた為もあり，「𦍒研究」の発行にふみ切ったものである。間宮不二雄談。

注71）L．Y．L機関誌名に使用した□の中に書を入れて，「としょかん」とよませる杜定友の創案になる字については中国でも関心をもたれ，多くの人々によって，好意的に評論されている。中国では使用されないこの字を日本において例用した事について，さすがは日本であると評している陳伯達の論はとくに注目されよう。彼は“日人所以用之原因，即得干陽明「即知即行」之学説，事事如此，故其民強，其国亦強”（L．Y．L 図書館研究，Vol．1，p．546）

2. 青年図書館員聯盟L．Y．L結成のかくされた理由——重要な立場

結成の立場として，L．Y．L結成の経緯と結成の理由を述べたのであるが，実はこれには公にされていない，いわばかくされた理由があったことを指摘しなければならない。

その一は，ライブラリアンの地位の低迷に対する図書館界の無策であり，第二は大阪府立図書館創立25周年記念表彰問題（いわゆる藤田司書表彰問題）であり，第三は，図書館員を専門職として見る専門職感と現実ギャップをどうするかというところの課題，第四は図書館の指導者を任ずる人々と真の図書館教育，そして第五は，筆者が面接から得たもの等々以上の五つの面からかくされ

た理由を明らかにしたい。

(1) よみの場における諸課題——ライブラリアン地位の低迷性の放置

青年図書館員聯盟L.Y.Lの結成についての形式的表面的な理由は既述の通りであるが，それ以外に結成理由が存在したことを，L.Y.Lを正しく認識するために忘れることは許されない。しかもそれらは既述の理由が正面切って打出されているに対し，むしろいわば大きな基礎的な条件として顕在せずに伏在する形をとったものと言えよう。当時のライブラリアンにはよみの場における教育的地位の低さ（彼等自身が明らかに不当と感ぜられる程の低さ）へのやるせない自覚がじょじょに育てられ相当な強さとして存在していたと見られる。しかもさらにそれを高めようとする過程があり，その原動力としてのライブラリアンの主体的な行動化の動きはますます進められ高められていったと見られる。この動きと固定された教育的地位の低さとの間の不均衡を中心とした諸々の課題が続出し，しかもそれら諸課題が連合し合って読みの場は大きく揺れ動く生きた現実をバックにして青年図書館員聯盟L.Y.Lが結成されたと見られる。

ライブラリアンの教育的地位を低く保ったことへの記述は前述したように大毎社説で指摘した奉仕機能の客観性に対しての後進性や指導的機能の欠如はわが国の図書館機能のそしてひいてはわが国の図書館の近代化への道の重要な鍵であることはまちがいないことである。そしてこの鍵への努力の結実が遅々としていることの原因の大きなものとして，ライブラリアンの教育的地位の課題が挙げられよう。ライブラリアンの専門性を明らかには認めない結果教育的地位を低く保つことを敢てした実情は，いかんながらこの鍵への努力のプラスの要因というよりは，むしろ障害的条件となったものと言えよう。

そしてこのことへの不満は個々人の課題としてではなくわが国の図書館界の一つの問題として表面化し，とり上げられて行く結果を生んだものと言えよう。

当時，図書館長に専門の司書を置くことは稀であるという奇妙な事情がまかり通ったのである。元長野県立図書館長乙部泉三郎[72]は当時長野県立図書館の参観者に問はれるままに「私は図書館専門の司書です」と答え，一般職ではないことを示すと，来訪者は一様に驚いていたということであるが，このことからも当時のライブラリアンの専門性についての欠如が当然のこととして許されていたことが知られよう。

(2) 大阪府立図書館創立25周年記念の表彰に関して

大阪では大阪府立図書館の創立25周年の記念に今井館長を表彰した。ところがこの表彰に対して，同館が創立されて以来ずっと文字通り寝食を忘れひたすら図書館事務に専心尽力して来た功労者である司書の藤田弥太郎の表彰を忘れる可きでないとする声が強く挙った。

間宮不二雄[73]の説明によれば次の様に見られよう。すなわち，“大阪では今井館長だけを25周年記念に表彰しただけで，功労のあった藤田司書を表彰しなかったことに対して，若い連中が怒って藤田の表彰を自主的に敢行しようと図った。このレジスタンスは直接・間接に青年図書館聯盟L.Y.Lを生んだモチーブの一つとなった”としている。

青年図書館員聯盟のスタフであっ森清[74]もまったく同様に，藤田司書の表彰事件と青年図書館員聯盟L.Y.Lの結成について説明している。

この間の事情を青年図書館員聯盟L.Y.Lの会報Bulletin[75]からも見ることができる。L.Y.LのBulletinに見られる「大阪府立図書館司書藤田弥太郎君在職25年の表彰について」はこの間の事情を示すものと言えよう。

Bulletinは藤田氏を紹介して，“藤田君の事歴については已に本年3月図書館雑誌第百号誌上で「隠れたる礎石の功」という標題の下に，やや詳しく記述されておりますからここには改めて多言を費しません”[76]と述べ，“少なくともわが図書館界においては君が25年間倦まず迷わず清貧に甘んじつつ精進され現に同館の中堅として最も繁劇な事情に当たり粉骨砕身の奉仕を続けられつつあることからして充分異数に属する事実であります。いわんやこの長き年月の間公休日と近身の喪に服された数日等を除くの外は，一日の休勤はおろか一回の遅刻すら

かったという君の恪勤ぶりに至っては天下あらゆる職業を通じて，その類例を求めてもおそらくこれを見出し難いでありましょう”[77]と詳細に人物を紹介した上，“既往におけるわが国の図書館事業の成績が目立たねども君の如き存在に負ふところ尠からず，将来における斯業の発展が，かかる隠れたる礎石に俟たねばならぬところ少からぬことは申すまでもありますまい”[78]とわが国の図書館事業の発展を氏のような人々の努力に負うところのものであることを紹介し，さらに“要するに私達の同職者に君のような人物を有するのはいろいろな意味において私達の強みであり誇りであると信じます”[79]として，藤田弥太郎司書について，その人物のすぐれている点を述べて激賞しているのである。

しかるに“過般大阪府立図書館ではその創立25周年記念が挙行されました。その際内外いづれも君に対する表彰は行なわれなかったのであります”[80]と，いわゆる大阪府立図書館の表彰問題を紹介した上，“自然平生君の事歴行動に感激しつつある君の同僚諸君の間では，この機を逸せずせめて内輪だけでも慰労の意を表することに衆意期せずして一致し計画は殆んど実現の運びに至って居りました”[81]と藤田司書の同僚の間で慰労を考えた事情を述べる。“しかしながら君のような稀有な献身的動労者に対するかような挙は単にその同僚諸君の間でのみ私さるべきではありません。少くとも私達同業者一般がその挙に参加し敢えて君を天下に表彰すべきであります”[82]と天下の同業者と共に藤田司書の表彰を考えている。そして，“この種の計画において例を将来に貽すのは斯界発展のためにも甚だ有意義のことであると信じます。この故に私達の中の館外有志者は右の計画を更に広く館外にまでも拡張せんことを君の同僚諸君に懇望し，幸にその快諾を得た次第であります”[83]と，この表彰がやがて斯界の発展の為に不可欠なものであり同僚諸氏の快諾を得たとしている。かかるが故に，“私達は左記の条項により藤田君慰労の微意を表すると共に君が将来長く健在して彌が上にもその功を積み以て範を後進に垂れられんことを祈りたい”[84]としている。以上から藤田司書の表彰について具体的にその必然性を説いている。この間の事情はさきに述べたものと同一のものである。

世話人9人[85]は関西在住の図書館員で，事務は青年図書館員聯盟L.Y.L本部であった[86]。昭和3年6月23日発送の書状は全国斯業関係者の1,600名に対してであるが，この“藤田弥太郎君在職25年表彰基金募集依頼状発送”[87]によれば，注目すべきは，“聯盟宣言中ニ標榜シタル「館員共同利益ノ保護増進ヲ期スル」ノ一端ヲ実現スル為ニ，藤田弥太郎君在職25年ノ功ニ対シ聊カ表彰ノ微意ヲ致サント考ヘル”[88]と青年図書館員聯盟L.Y.L宣言に根ざしたものとして，藤田の表彰を考えていることを明らかにしている点はここに特記すべきであり注目されてよいであろう。

かくして開始された藤田表彰関係の募金は7月に締切られ9月大阪において藤田弥太郎の在職25年表彰式が挙行され，青年図書館員聯盟および大阪図書館協会協同の藤田君功労表彰文[89]が内海景普の手で贈呈された。経過報告[90]ならびに金品芳名簿[91]贈呈を鈴木賢祐が行った。

青年図書館員聯盟が藤田司書の表彰のことについて“感謝の辞”[92]を全会員に対して述べ，“大方諸彦の御参助をあおぎたるに……熱烈なる御同情を賜わりこの意義ある事業を達成せしめられたるはまことに感激措くあたわざるところであります。”としているところからも，L.Y.Lがいかにこのことに対して力を致していたか。全力を傾注してこれにのぞんでいたことが明らかとなるものである。かくして藤田司書の表彰式は挙行されたのであった[93]。

藤田司書表彰のこのことについては，以上のように関係者の熱意によって実現したのであるが，関係者のみでなくして，図書館へ来館する一般の閲覧者からも藤田司書が表彰の議を伝え聞き，“いろいろ御世話にもなったことでありお礼の万分の一にもと思って応分のことをしたいと思います。”[94]と申し出る者もあったことなどからしても，この一事の意義の重要性が知られるものである。

以上，大阪府立図書館25周年表彰に今井館長だけを対

象としたに過ぎず，他の館員などについて考慮しなかったことに対する一般図書館員の採った一種レジスタンスとも見られる藤田司書の表彰問題を見て来た。

これらから直ちに青年図書館員聯盟発足の必然性が必ずしもうかがえるとは言えないであろう。しかしわが国内の各地からして，実に111名という多くの人々が醵金に参加したことをはじめ，間宮不二雄，森清をはじめ当時の関係者の説明などから明らかにされることはこの表彰問題は青年図書館員聯盟発足への大きなモテーブとなったであろうということである。

勿論これから直ちに藤田表彰問題が青年図書館員聯盟の発足に必然性を持つものとの即断は早計に過ぎるものであろう。

しかし，この問題から以下に述べるような各種条件がとり出され，それらによってL.Y.L結成と藤田氏の表彰問題の連関性を明らかにすることが出来よう。

藤田表彰問題からうかがいえることの第一は，府立図書館25周年記念に今井館長のみを表彰することに対して，大きな不満が一般会員の間に弥漫していたことである。第二は新しい図書館教育の事実上の基礎形成に対して規模の拡大された図書館では館員の協力がその館の事業の成否に関係しきわめて重要な位置を占めること，館員の活動がとくに専門的・職務的活動が要請されるために，図書館での表彰に際してただ単に館長のみを表彰しただけでは図書館教育を前進させるところの真の意味の表彰となるかどうか問題であり，そのような表彰を表彰と言うこと自体が事実上奇異に受取られるような状況を呈したことも明らかであろう。

第三は図書館員が黙々として職務に励みながら報いられることの少なかったこと。これに反して図書館員の中に当時としては当然であったろうが，非専門職の館長の存在への疑問が表面化こそしないが底流として館員の胸の中を流れ，これを拭い去ることができなかったことである[95]。

第四は図書館にあって活動していた青年図書館員が横に連合して機能的には各々の所属する図書館の枠を超越して全国的に活動するところの機運が生れて来たことである。これは藤田司書表彰問題を支えそしてこの表彰問題から一層発展して行ったと見られる。

第五はこれらの基盤となったものに，身をもって体験したものを基礎とした，しかも外国の図書館事情に精通していた間宮不二雄を中心とする間宮商店など図書館事業と関係する第三者としての事業会社が存在したことである。さらに間宮不二雄が図書館事業に対して専門家でありかつわが国の図書館教育のレベルアップに非常な熱意を持っていたためにこの運動の有力な後援者となったことである。

第六は間宮商店が青年図書館員聯盟のいわば基地であったのであるが，この商店が大阪でも交通至便の舟場にあり，しかも同商店には外国の図書館関係の文献が多く収蔵されており，しかも米国などの図書館事業に関する情報が容易に受け入れられ，青年諸君が憧れるアカデミックな気風が存在したことと，加うるに舟場という場所における間宮商店にただよっておった和やかなサロン的な気風があったということ，しかもこのアカデミックな気風とサロン的な気風の双方の気風が適当にミックスされてそこに大阪を中心とする関西のライブラリアンが自由な立場で出入りできたこと。ここでは青年図書館員は日本の図書館の未来について語りしかも現在を批判する力を身につけ討議の気運が開け，これに対して討議の核的存在になりえられるスタフ（例えば間宮不二雄など）が存在したことなどである。

以上述べたところの6点からして青年図書館員聯盟L.Y.Lの結成に対して藤田司書の表彰問題は要素的に連繋があると判断出来よう。このことは間宮不二雄が青年図書館員聯盟の書記長を長期間にわたりつとめた経験から筆者に対して，この間の事情を説明したことによっても裏付けされるものである[96]。N.D.Cの考案者であり図書館教育に今でも尚尽力しておられる森清の筆者に対しての説明もまったく同様である[97]。

以上から大阪府立図書館藤田司書の表彰に関する問題は青年図書館員聯盟L.Y.Lの結成に対しての大きな底

流となった契機としてその一つの大きな根底となっことは明らかであるのである。

注72）乙部泉三郎氏談，専門の司書が図書館長であることは当時まれであったことを示している。

注73）間宮不二雄談，昭和42年，筆者との対話による。

注74）森清もまったく同様に藤田司書の表彰事件と青年図書館員聯盟の結成について筆者に説明している。昭和42年，森清談，筆者に対しての。

注75）青年図書館員聯盟 L. Y. L の会報 Bulletin p. 16〜7 に藤田司書表彰問題が詳細に述べられている。

注76）L. Y. L Bulletin p. 16，藤田司書事歴

注77）L. Y. L Bulletin p. 16，藤田司書の人物紹介

注78）〃 〃 図書館事業の発展への功績

注79）〃 〃 藤田司書に対する賞賛の辞

注80）〃 〃 大阪府立図書館の表彰について

注81）〃 〃 藤田司書への慰労

注82）〃 〃 藤田司書表彰を同業者と共にすべき件

注83）〃 〃 館外有志者の藤田司書表彰

注84）〃 〃 藤田司書慰労の微意と健闘を祈ること

注85）青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Bulletin p. 17 “青年図書館員聯盟，藤田司書表彰についての世話人（9人）” 神波武夫（神戸市立図書館）鞠谷安太郎（神戸高商図書館）間宮不二雄，森川隆夫（大原研究所図書館）中西喜代造（天理図書館）中尾謙吉（大阪府立図書館）中島猶次郎（関西学院図書館）城野雄介（大阪高校図書館）鈴木賢祐（和歌山高商図書館）

注86）青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Belletin p. 17

事務は大阪市南区安堂寺橋通4の5，「青年図書館員聯盟本部」で取扱う。醵金事務，醵金賛同の方は左記御選択の上御醵金ねがいたい。

A 金壱円，B．金弐円，C．金参円，D．金五円……詳細な報告は聯盟会報8月号誌上に発表……締切は7月10日……

注87）青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Bulletin p. 16

注88）青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Bulletin p. 16

藤田表彰の立場と L. Y. L 宣言の関係

注89）青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Bulletin P. 30

藤田功労表彰文

貴下ハ明治36年大阪府立図書館創立ノ際ヨリ今日ニ至ルマデ同館ニ勤務サレ二十有五年間専心楽ンデ職務ニ尽瘁シ多大ノ功績ヲ挙ゲラレタルハ斯道ノタメ吾等ノ斉シク感佩措カザル所ナリ乃チ同志相謀リ記念品目録各一封ヲ贈呈シテ聊カ功労表彰ノ微意ヲ表シ併セテ貴下ガ益々健康ニシテ斯業発達ノ為メニ力メラレンコトヲ祈ル。

昭和3年9月22日 青年図書館員聯盟 大阪図書館協会

藤田弥太郎殿

注90）青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Bulletin p. 30

“経過報告”

一．昭和3年6月23日 日本図書館協会員，大阪図書館協会員，大阪府立図書館及旧職員並ニ青年図書館員聯盟 合計1,600名ニ対シ主意書オ送ル

一．同年7月10日締切

醵金者合計111名，此金額合計233円也

“基金募集経過”

7月末締切当時ノ醵金者ハ合計112名ニ達シ金額合計233円ニ上ル，口数統括表並ニ醵金芳名録次ノ如シ

A．(1.00)	49人	49.00
B．(2.00)	28人	56.00
C．(3.00)	21人	63.00
D．(5.00)	13人	65.00
計		￥233.00

注91）芳名録，青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Bulletin p. 31—2

注92）“感謝ノ辞”青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Bulletin p. 31

本聯盟ワ嚮ニ大阪府立図書館司書藤田弥太郎君在職25年表彰ノコトニツイテ広ク大方諸彦ノ御賛助オ仰ギタルニ，幸ニ本聯盟ノ微衷オ諒トセラレ熱烈ナル御同情オ賜ワリ，コノ意義アル事業オ達成セシメラレタルワ誠ニ感激措ク能ワザルトコロデアリマス。今首尾ヨクコノ事業オ完了シタルニ当り，茲ニ本聯盟ワ賛助各位ノ御厚意ニ対シ深ク感謝ノ意オ表スルモノデアリマス

昭和3年9月22日 青年図書館員聯盟

注93）青年図書館員聯盟会報 L. Y. L Bulletin p. 30

“藤田君表彰式挙行”

9月23日午後1時大阪懐徳堂公堂ニ於テ藤田弥太郎君在職25年表彰式ガ挙行サレマシタ。先ヅ大阪図書館協会理事内海景普氏ガ……表彰文……オ朗読サレ……鈴木賢祐氏及中西喜代造氏ガ本聯盟オ代表シテ列席シ，鈴木氏ワ経過オ報告シ別項記載ノ金員及芳名録オ添エテ藤田氏ニ贈呈シマシタ

注94）近来ノ一佳話……L. Y. L Bulletin p. 31
今回吾聯盟主唱ノモトニ大阪府立図書館司書藤田弥太郎君ノ在職25年ノ表彰計画オ立テ表彰資金募集中，或ル日同館ノ出納台ニ2人ノ閲覧者ガ来テ曰ク」，私ワ永ラクノ間此図書館ニ通ツテ居ルモノデ昔カラ藤田サンオ知ツテ居マス，色々御世話ニモナツタ事デアリ，御礼ノ万分ノ一ニモト思ウテ応分ノ事オシタイト思イマス」之レワ近頃ニナイ佳話ト思ツタ……

注95）ここからライブラリアンは専門職でなければならない。専門職であってほしいとの声が出て来たのであろう。

注96）間宮不二雄氏によれば藤田司書の表彰は，一種のレジスタンスであって，これが青年図書館員聯盟を生むモチーブとなったものと思はれる。筆者に対する談。

注97）森清氏によれば，L. Y. L結成の一つの契機となったものに藤田司書の表彰問題が重要なものとしてあげられよう。筆者に対する談。

3. 図書館員を専門職としてみる専門職観と現実

当時の図書館において図書館経営の重要性にかんがみ，ライブラリアンは専門職であるべきであるとの声がライブラリアン中にようやく熟して来ておった。しかしこの傾向にもかかわらず当時の図書館教育的現実はこれに相異して依然として非専門家の登場となったため純真な青年図書館員に大きな失望感を与えた。

A.L.A の "The Trustee and His Library" よりの引用としての "Cheap Librarian is most Expensive"[99] に見られるように図書館の基本的課題として，もっとも優れた図書館長を主張している今日ではまったく当然のこととして考えられることでも，当時としては珍しい論であったようである。これは青年図書館員聯盟の結成初期のものであるが，当時とすれば注目すべき発言であったのである。これはL. Y. Lの結成当時と相当年を経て後の事情との間の較差を示すものであろう。

この図書館の首脳者についての課題について明確に述べたものに，"図書館首脳者ワ第二義的生活者ニ非ザルカ"[100]を見る。図書館事業が不振である一因として図書館の首脳者を専任するに際して，十分な配慮がなされる可きであるにもかかわらず，その専任に対して次席者を昇格させるということを考慮しないというような現状をとり上げて慨嘆している。図書館の首脳者として専門家でない者の起用は，"所が図書館界一大策" でありさらに極言するならばこれらの非専門家の首脳者はむしろ "邪魔者" であるとまで言い切って表現している点とくに看過し得られないものがある。

この表現について図書館人としてどうかという評をはじめ多くの異論があろうが，好意的に解するならば，要するに図書館経営者がエキスパートであってほしいという念願については，充分に読みとることが可能であり，また理解しえられるものである。今日の図書館では全く当然とされるこの一事でも，これを重要なものとして課題視しなければならなかった当時の図書館教育の現実はまことに遺憾なものであったと考えざるをえない。

図書館が教育機関として成立するための当然の基礎的要因として，対象となる可き図書館利用者への奉仕については常に心がける可きことは論をまたないところである。専門職としての図書館のなすべき不可欠な要件であろう。とくに「専門職」が要求される所以である。

しかし当時図書館教育の低次な時期にあって必ずしもこの条件は満たされて居らず，そのため青年図書館員聯盟ではこれをするどく指摘しようとする。すなわち，図書館利用者の立場を尊重すべきことが望まれるにもかかわらずそれが行われ難いことを青年図書館員聯盟ではとり上げ，図書館が世間的人気がないのはその理由であるとし，さらにその原因が次のようなものであると主張する。

すなわち

a．図書館の閲覧者を好遇しないこと[101]。

b．小さい図書館ではむしろ幣害になるような規則が存在する。したがって小図書館では当然規則を廃止すべきである[102]。

c．図書館員は管下の領域で顔見知りにならぬ傾向がある。これでは図書館教育の撤底は期せられない。すべからく管下領域で顔を売るべしとする[103]。

以上図書館員を専門職としてみようとする専門職観が欠けた当時の教育現実から帰因する各種図書館の課題を見ようとした。この現実を打破するために当然考えられたことは，専門職観の高揚であった。“Cheap Librarian is most Expensive” も“図書館ガ世間的人気ナキ原因”もこれらを主張しようとしたものと解せられる。

注98）A. L. A 発行 The Trustee and His Library の中からのもの。
“There is nothing more expensive for a library than a cheap librarian, the value of library is in direct propotion to the ability of the librarian and to the freedom of action which is given to the librarian.”

注99）“Cheap Librarian is most Expensive”
青年図書館員聯盟「図書館研究」Vol. 1, p. 427
“図書館長ノ選定，図書館設立委員（我国デハ県・市ノ学務課又ハ社会教育課」ニ課セラレタル任務中最モ重大ナルコトハ，図書館長ノ選定デアル。何ハサテ置キ先ヅ以テ適当ナル図書館ノ実際運用者ヲ選定スルコトデ，之ヲ誤マルナレバ其図書館ニ権威ナキコト恰モ学校ニ良教師ナク，教会ニ……経験ニ富ダ実力ノアル良図書館長ヲ得タルコトハ，図書館ノ有スル機能ヲ十分発揮シテ社会的ニ活動セシムル最初ニシテ且ツ最大ノ条件デアル”

注100）図書館首脳者ハ第二義的生活者ニ非ザルカ。
青年図書館員聯盟「図書館研究」Vol. 9, pp. 249—50
“最近大阪市会デ問題ニナツタ一事項ハタダチニ以テ我館界ニ直接影響オ来ス処ナキカ否カ？　近時我館業ノ振ワザル理由ノ一ツトシテ，館業首脳部ノ多クワ，既ニ過去ニオイテ何等カ第一義的事業オ完成シタ人デ，目下ノ立場ハ第二義的活動ニ入ツテ居ルモノガ多イカラダト聴ク，果シテ然ラバ我館業ニ取ツテ不幸之レヨリ大ナルモノワナイ。我館界ノ首脳者ノ補欠ニ際シ同館内ノ次席者ガ昇格スル事ハ稀有ナル現象デ単ニ官等ガ大凡同一ダト云ウ処カラト今一ツハ過去ニ於テ教育ニ関係シタ経歴ガアルカラト云ウ理由カラ迎エラレルコトガ多イ。ソノタメニ永年間館務ニ専心シタ館員ハ何時ニナツテモ浮上ガレナイノデアル。人心ハ萎靡シ館業ハ生気ヲ失ウ又故アル哉。……今日マデ之等ノ人々ニ其仕事オ任セテ居タコトハ我館界ノ一大失策デアリ且ツ真ノ図書館事業ニ没我的活動オナス者ノタメニハ邪魔者ト云イ得ルノデアル……現首脳者ガ引退シタ時再ビ煙管ノ雁首スゲ替エト同ジク他ノ畑カラ招来スル様デアツテハ罪ヲ重ネルモノト云イウル，先ズ次席者ノ官等俸給オ向上セシメ自館後継者タルト同時ニ，他館ノ首脳後継者ニ推薦シウル資格ヲ与エテオカネバナラナイ。”

注101）青年図書館員聯盟「図書館研究」Vol. 9, p. 248
“図書館ガ世間的人気ナキ原因　　閲覧者オ好遇シナイコト——……係員ノブツチヨウ面；手垢ダラケノ不潔本，スリ減ラサレタ目録；ゴミゴミシタ閲覧室等々数エアゲタラドレーツトシテ愉快ナ想出ニナリソオナ物ハ見当ラナイ，ムベナルカナ，図書館ニ同情モナク，好意モ持テヌ人バカリナルコトヨ。”

注102）青年図書館員聯盟「図書館研究」Vol. 9, p. 249
“小図書館ハ規則オ廃スベシ。……ドオスレバ閲覧者オ増スコトガ出来ルカ……地方小図書館ハ型ニ嵌ツタ館則オ全部撤廃スルコトオススメル。大抵，館則ハ図書オ見セ様トスルノデハナク，ナルベク見セマイトスル規則ガ多イ。……”

注103）青年図書館員聯盟「図書館研究」Vol. 9, p. 249
“図書館員ハ管下ノ領域デ顔オ売レ……”

4. 図書館の指導者を任ずる人々と真の図書館教育

我が国の図書館指導者をもって任ずる文部省当局あるいは日本図書館協会の幹部等に対して，当時の図書館の現場に居った若い館員は真の図書館教育をこれらの指導者が考慮しているかどうかについて疑念を持っておったようである。彼等は指導者が図書館本来の使命を忘れ図書館の本質的進歩に目を向けず，傍系的もしくは枝葉末節的な事柄のみに大童となっていることに対して“痛心ニ耐エナイ”としている。

そのゆえは思うにこれら指導者が自ら図書館の使命に真の経験もまた知識も欠き，世俗的なことにのみ没頭している現状のためとする。しかもこの“世俗的ナコトガアタカモ図書館ノ本筋デアルガ如ク誤認シコノ事ニ付加雷同シナイモノハ公共図書館員ノ資格ニ欠ケ地位サエ危

険デアル”と警告を発していることである。

こんなところから図書館員側から見ると“知識ナキモノガ誤ッテ要路指導ノ位置ニアルコトハ斯業ノ百年ノ大計オ樹立スルコトハ不可能デアリ又百害アッテ一利ナキモノト云ウベキデアル”ということになるのであって相当痛烈な批判がこれに加えられていると見られよう。

この見解がひいては図書館の指導をする側である文部当局や日本図書館協会の幹部に対して不信感といささかのレジスタンスを持たせたことは否めないであろうが，彼等はいたずらなるレジスタンスを示すのではなく同志相よって真の図書館教育の樹立を図ろうと意図したもののようである。しかもこの意図について見れば，それは速効的なものではなくして“百年ノ後ニ知己オ求メントスルモノデアル”とする雄大な一大理想を掲げておったと見られる。

この気慨は，次に述べるように昭和19年3月青年図書館員聯盟本部の声明にも明らかにされているところである。すなわち青年図書館員聯盟L. Y. Lはわが国の図書館事業の発達，図書館学への貢献，研究者への指導などについての功績を述べ“我国ノ図書館事業ノ実質的進歩発達ニ貢献シ，又図書館学ノ基礎的研究オ遂ゲ幾多ノ価値アル結果ヲ斉シ尚将来ノ研究上ノ参考トナリ，発展ノ素地トナリ又研究者ニ研究分野ノ指示指導ニ役立ツデアラウ，論文ハ全16巻1万頁ニ近キ我等ノ研究ニ積ミ残サレテイル”としている。

従って青年図書館員聯盟の結成からその解散までの十数年間の活動を通して判断するならば，彼等が真の図書館教育の前進を願ったことは確かであり，又彼等自身の活動も当時とすれば，すぐれたものであったことは多言を要しまい。“我等ノ活動オ他ノ諸団体ノ実績ニ比スレバ雲泥ノ差アルコトハ何人モ認メザルオ得ナイ所デアラウ”とするL. Y. Lの声明も肯づけるところである。

以上から真の図書館教育を目ざそうとする青年図書館員が志を同じうする者がよって，L. Y. Lを結成した背景としての条件として真の図書館教育を指向する青年のひたむきな努力を見ることが出来よう。

× × ×

以上述べた所論は，日本における「よみの場」の確立に努力しようとこころみた青年諸君の足跡を中心としたもの，とくに彼等が青年図書館員聯盟と自ら呼称し，誇りと自信をもって斯業を盛ならしめんとした初期的段階を対象としたものである。

三木清の読書論について*

日本近代読書論史序説（個人編—その 5）

東京女子体育大学　飛　田　文　雄**

1.　まえおき

三木清には，まとまった読書論として，

○「如何に読書すべきか」昭和13年12月「学生と読書」（日本評論社）発表。三木清全集第17巻（岩波書店）収載。

○「読書論」昭和16年5月雑誌「改造」発表。三木清全集第14巻収載。

がある。もちろん，このほかに読書論と目さるべきものがいくつかあるが，いずれも断片的であるか特殊的にすぎるかしており，読書論一般としては，叙上の2編が代表的であろう。

2つのうち，「如何に読書すべきか」は，いわば読書の技術論であり，「読書論」は読書の本質論が中心をなしている。技術論といっても，一般教養をめざす読書の技術論であり，本質論といっても研究あるいは調査を目的とする専門的読書の技術論を含んでいる。だから精確には技術論，本質論と割り切ることはできないのであるが，発表の順序という点で，技術性の濃い「如何に読書すべきか」が先行したということは，「読書は技術である」と極言することのある三木の読書論の特色を，ある意味で象徴しているかもしれない。いずれにしても，右の2編はかれの読書論の基本をなすものであるから，以下これらを中心資料としながら，適宜他の諸編を参照する形で，検討を達めてみたいとおもう。

2.　読書の三性

1.　三　　性

読書の精神は対話の精神である。対話の精神は哲学の精神である。よって読書の精神は哲学的である。また，哲学の精神は科学の精神である。よって読書の精神は科学的でもある。これは，三木清がその「読書論」の冒頭に述べるところであるが，この論理には3つのポイントがある。（ここでかれが精神というのは，かれ自身の話によれば，その事の本質的な在り方とともに方法をも意味する。）

ポイントの1つは，読書の対話性ということであり，2つは，読書の哲学性ということであり，3つは，読書の科学性ということである。

2.　対 話 性

読書の対話性を言うにあたり，三木は，読書は邂逅であるということから説き出す。読書は人が何かの書物に出会うことから始まる。その出会い——邂逅は，1つの歴史的事件であって，単なる自然現象ではない。歴史的ということは，一方に偶然性を意味するとともに他方必然性を意味する。

読もうとする書を，あるいは書店の新刊書の中から，あるいは古本の山から，あるいは図書館のカードから見つけ出す。これは偶然の出会いである。出会いにおける偶然性は，計画された読書においてさえ，まぬかれることはできない。

しかし，そうした偶然の出会いは何によって可能であ

---

* On the comments on reading by K. MIKI.

** HIDA, Fumio (Tokyo Women's Physical Education College)

るか。「みづから求めることによって*」である（読書論）。求めることがなければ，いかに良書がそこにあっても，その人には無意味であり，したがってその書との邂逅はありえない。求めるからこそ，その書がその人の意識に上り認識の対象となり，したがって邂逅が成立するのである。いいかえれば，求めるという志向性がはたらき，それに対象が答えるという事態は一種の必然性に立つ緊張関係である。

だが，求めるということは，なんらかの形において，すでに対象を知っているということである。まったく知らないものを求めることはできない。この間の事態の説明に，三木はプラトンのアナムネンス（想起）説を援用する。人はイデアの世界ですでにあるものを所有しており，その意味において人は自己の求めるものが何であるかを無意識のうちに知っている。人が求めるというのはその無意識のものを意識の表に持ち来たすことであるがその作用形式が対話である。

したがって対話は，書物をさがす過程において行なわれ，さらにその書物を読む過程において行なわれる。いいかえれば，書物はイデアの世界にあるものを想起する契機として期待され，その契機をつかみ，またつかんだのちにおいて，想起を具体化する形式がすなわち対話である。

そこで問題となるのは対話ということの性格である。対話は，その語の構成が示すように直接人と話す形がその基本である。プラトンにあっては，対話の原義においてその実践が行われ，したがってそれの行われない読書ということを軽べつさえした。三木は，その対話を，プラトンがそれが行なわれないとして軽んじた読書のその基本形式とするのである。

では，三木の言う読書の対話とは何か。読書にあたり人はまず，著者の言うところに耳を傾け，その意味を理解しようと努める。だが，受け身の姿勢では，なかなか真の理解には達しえない。読み手は受けるだけにとどまらず，進んで書の著者に問いをかけなければならない。進んでといってもしかし，当の著者のがわに読み手をして問いを発せしめるものがなければ，読み手がいかに積極的な姿勢を取ろうとしても，むだである。読み手に問いを発せしめるもの，それは，著者の読み手に対する問いである。読み手に問いを発することは，読み手に自主的な思考をうながすということにほかならない。著者の問いに対する答えとして，自主的な思考が読み手に始まることは，逆に著者への問いかけが読み手に行われることを意味する。その問いがやがて著者によって解答を与えられるとすれば，かくして書を読むということは，読み手と著者との間の問答という形で進行し，その間に，読み手は書から何かを得，あるいは触発させられてゆくのである。だから，ある意味で，良い本とは読み手に問いをかけさせるものを豊かに蔵している本ということになる。

だいたい以上のようなところが，三木の読書論における対話の性格であるが，これで見ると，かれの対話は，けっきょく，享受の一種の形式である。書というメディアから意味を受け取り理解してゆくための広義の技術である。かれがくりかえし「読書は技術である」と言うのは，ここにその因由があると見てよい。

3. 哲学性と科学性

三木は，読書の基本性として対話という形式性を設定した。しかしこれは，読書行為のあらゆるばあいに，つねに明確に，つねに平均して，現われるものではない。読み手の条件により，書物の性格により，あるいは強くあるいは淡く，作用のしかたは一定しない。精確にいえば，その度合いは，読書行為のおこなわれるそのたびごとに異なるとしなければならない。だが，大別すれば二様に分けることができる。

三木は，その一つを「あこがれもしくは愛からの読書」，他を「仕事としての読書」とする。

「あこがれ読書」において，人が行為の対象とするのは，書中にて叙述される「物的真理」ではなくて，それを語る「ひと」である。したがって，そこには対話が十分に機能を発揮する。これに対し，「仕事読書」で人が書物に見いだすものは，仕事のための材料であり道具で

ある。高度に精神的な書物でさえ，このようにつかうことができるとすれば，「仕事読書」においては，あらゆる書物がその対象となる。反対に「あこがれ読書」においては，「永い生命を有する書物」だけが，原則的にその対象となる。書物の性格からも，「あこがれ読書」の対話性の活発さが想定される。もちろん，「仕事読書」で対話がなくてよいということはない。「仕事読書」の対象とする書物も，かならず書き手があってのこととすれば，それを文章の奥からさがし出すことは難事ではない。しかし，書物を材料とし道具とする読み方においては，「ひと」はたいして必要ではない。必要なのはそこに述べられている「ことがら」ないし物的真理である。むしろ意識して，背後に人のあることを無視し，すべて物的に客観視しなければならない。とすれば，そこに対話が行なわれる必要は，ほとんどないとしてよい。

要するに，「あこがれ読書」と「仕事読書」との別を三木は対話性の存否ないし濃淡に置こうとする。そして読書という人間が書物を通して著者という人間に接する形において，対話が十分に機能を発揮する前者を，対話性のゆえに，それを「哲学的」と呼び，反対に書物を材料ないし道具とする形において，むしろ意識的に対話性を軽視し，物質性を重視するがゆえに，後者を「科学的」と称する。

それでは，哲学的読書，すなわち「あこがれもしくは愛からの読書」は，どうあるのだろうか。また，科学的読書，「仕事としての読書」は，どうあるのだろうか。

前者について，三木は，「如何に読書すべきか」の全文をついやして詳説している。後者については，「読書論」において，叙上のごとき読書の基本論を前半に述べたその後半をあてて，大略を論じている。以下そのあらましを，それぞれに紹介してみようとおもう。ただし，三木自身は「如何に読書すべきか」に述べるところが，哲学的読書の説明にあたるとは明言していない。内容からしてそう判断することができるということである。科学的読書のほうは，そうはっきり言っているから，こちらは問題はない。

3. 哲学的読書

1. 読み手のがわから

三木は，まず読書習慣ということを言う。人は単に義務や興味からのみ読書をしうるものではない。習慣にもとづくものが大きくものを言う。習慣をつけるには，読書のための時間を見いだす，規則的に読書するといったことがだいじであるが，いちばんだいじなのは，条件のいかんにかかわらず，とにかく読んでみる，本を開いてみるという勇気である。

それから，三木は読書は要するに技術であり，技術は個性化してはじめて技術であると言う。しかも読書技術は，工場的生産技術ではなくして手工業的技術であり，しかも精神的技術であるから，単なる個性化では足りない。気質化でなければならない。そのために人は各自の読書法をそれぞれ発明することを必要とする。

それでは，気質化した読書技術を発明するには，どうしたらよいか。三木は「濫読」ということを提唱する。これは珍しいことではない。読書論を口にするほどの人の，たいてい言うことである。濫読せざるをえない環境にあった自己の経験を奇をもってててらうためである。三木は少し違うようである。読書は技術であり，その技術は気質化しなければならないとしたら，真に個性的なものは濫読の中から，手さぐりしてつかむほかはないのである。三木は「濫読」を熱っぽく力説するのであるが，いつまでもそれでいいというのではない。「濫読はそれから脱却するための濫読である」*とくぎをさすことを忘れていない（*如何に読書すべきか）。

「濫読」から脱するとは何か。濫読は多読の一種であるが，その濫読にとどまるなということは，多読一般をも否定することなのか。三木は，そうではない，多読は大いにしなければならないと主張する。人は一般教養を豊かにしなければならないということが，その理由である。教養というと，なにかあまい言いわけのような感じがするが，三木のばあいやや事情が違う。知ってのとおり，三木には教養に関する一連の著作がある。かれにと

って教養ということは，けっしておざなりの題目ではない。真剣な哲学問題の一つなのである。その教養を多読の理由として持ち出すことは，多読ということをいわゆる計画読書に対する逆説的な姿勢の象徴として掲げているのではないこをと示す。

教養のために多読を必要とし，しかもそれは濫読にとどまってはならないとしたら，その意味の多読とは何をさしていうのか。ここで三木は「専門」ということを持ち出す。教養は，人が専門とするものを持っているときその正しい形をなす。教養のための読書は，目的もなく計画もないのが，本来の姿である。しかし，無目的無計画ということは，中心がないということとは違う。教養のための読書には，中心がある。すなわち，専門である。専門を中心とする読書は，一つ一つに目的がなく，たがいの間につながりがなくとも，その総体的方向は，つねに求心的である。ひとりの人間の人間形成としてのまとまりをめざす形において，まさしく機構的である。三木は，この構成における多読状態をさして「博読」と呼んで，濫読との間に明確な一線を画す。そして，ついに専門を持ちえず，手当たりしだいに読書行為をくりかえし，しかも一つ一つの行為にある種の満足を見いだす読書を，かれはディレッタンティズムとして，軽べつしまた排撃する。かれの読書論の厳粛なるゆえんである。

2. 書物のがわから

三木は，哲学的読書として，まず読書習慣をやしなうことを言い，ついで読書は技術であるゆえ気質的であるべきをとなえ，技術の気質化は濫読の中から手さぐりするほかなしと称し，しかも教養のためには長く濫読の域にとどまるべからざるを断じ，濫読を止揚して博読に至らしむるには，読者は各自専門を備うべきを論じた。以上は，かれの「哲学的読書」の基本論ともいうべきところであるが，これは一つの見方をすれば，読み手のがわに立った読書論とすることができる。読書行為は，読み手のがわだけのものではない。書物もだいじな対応要素である。しぜんの順序として，書物のがわに立った読書論が展開されなければならない。ことに読書技術の気質化には，読み手の気質の構造と並んで，書物の種類とか性格とかいった要素が大きく参加する。その観点から三木は，まず良書の代表として古典を推し，書物の良否に対する鑑識眼をやしなうことを勧める。同時に，新刊を軽んぜざることを説く。新刊は，現代を知らせるとともに古典の意義と価値を対照的に認識させるからである。人は古典を尊ぶと同時に新刊をも重んじなければならない。一を好み他をにくむのは，いずれがいずれとしてもともに一種のディレッタンティズムであり，真の読書家の採らざるところである。つぎに三木は原典に直接することを勧める。原典は解説書より理解しやすい。注釈書より長さが短かい。種類は一種である。しかも本文は信頼度において最高である。要するに原典に直接することは，読書の単純化であり，簡易化であり，かつ経済化である。「本はひとに読んで貰ふのでなくて自分自身で読まねばならぬとすれば，この自分自身で読むといふ必要は原典の場合においては絶対である」*のである。原典に直接することを勧めることについで，三木は原書に直接することを強調する。ほんやくは，いかに名訳でも，著者でも読者でもない第三者の一つの解釈にすぎない。大意は伝ええても，繊細微妙な味を達することはできない。原書に接するには，語学力という問題があるが，語学は単に原書を読むための手段にとどまるものではない。「一つの国語はその民族の精神の現はれであり，その思想の蓄積である」*ことも言い添えて，三木は外国語の書を原語で読むことを勧めるのである（*. 如何に読書すべきか)。

以上，三木は書物のがわに立って読書技術を規定してきたのであるが，規定の根拠を読み手のがわにのみ置かず，書物のがわにも求めたのは，かれの見識の一つである。しかし，問題がないわけではない。古典は，原典・原書とならべると，語形的には同類の事項のようであるが，内容的には大きな差異がある。古典を読むことは質的な操作であり，原典・原書にあたることは形の上の作業である。三木はその間の差別を無視して同列にあつかってしまっているが，誤解を招く恐れなしとしない。

3. 実践の手続き

「あこがれもしくは愛からの読書」――哲学的読書を読み手のがわから，また書物のがわから規定してきた三木は，最後にもっとも具体的かつ実践的な措置として，精読の技術について説述する。

その第一声として，かれは「正しく読む」ということを，ずばり言う。真っ向上段，しかも八方破れといった言い方であるが，これも，かれの読書という問題に対する真剣さの現われで他意はない。かれの「正しく読む」というのは，つまり「自分自身で読」み，「自分の見識にしたがって読むこと」*なのである（* 如何に読書すべきか）。そのために，かれはいくつかの条件をかかげる。1つは，読もうとする書物を自分で所有するということである。2つはゆるやかに読むということである。3つは，くりかえして読むということである。4つは，細部を味わって読むということである。5つは，発見的に読むということである。6つは，考えながら読むということである。個条的に並べると，個々に独立した条件のようであるが，じつは一連の連帯事項である。正しく読むという基本態度の実践形式が自分自身で読むということであるとすれば，そのためには書物を所有することが必要であり，書物を所有すれば十分に時間をかけて読むことができ，時間をかけて読めることは，くりかえして読むということであり，それは細かい部分を味わう余裕のあることを意味し，細部にわたる味読は予期せぬ発見を可能にし，発見を可能にするには考えながら読むことが前提である。そして，考えつつ読むことは，質的には，著者と読み手との間の対話ということである。かくして哲学的読書における対話性は，その実践技術のがわからも，その存在が確認されるのである。

以上が，三木のいう哲学的読書のあらましであるが，ではかれのいうもう一つの読書領域，科学的読書は，どうあるのか。

4. 科学的読書

1. その条件

科学的読書について，三木は「読書論」の後半において，それを述べる。まず，かれは「科学的」ということが，内容的でなく形式的な意味であることをことわる。科学的読書は，自然科学や社会科学に関する読書ということではない。科学・文学・哲学等領域的な区別に関係なく，要するに読書の態度ないし方法そのものの形式の問題である。

科学的ということの規定をした三木は，ついで科学的読書の条件を列挙する。第一に，計画性である。教師や先輩の助言，あるいは文献目録や引用書目等によって，何を，どんな順序で読むべきかについて，見通しを立てる。仕事としての読書であるから，すでに定まっている研究目的やテーマに即していることは，もちろんである。哲学的読書は，この点反対であった。むしろ無計画性が尊重されていた。

それから，三木は発見ということを言う。発見的ということは，哲学的読書でも条件の一つになっていたが，このばあいとは性格が違う。哲学的読書では細かく読むことから突発することのある事態をさしていうのであるが，これは読むことの基本的な心構えの問題である。人はつねに発見的に書に対せよというのである。

つねに発見的であれということはしかし，口で言うほどたやすくはない。書に目を走らせておれば，ともすると読み手は，著者の表現のあやに，論理のからくりに，材料の新奇さに，まどわされ，ひきこまれ，冷静沈着に内容を客観視することはなかなかにむつかしい。ましてそこから読み手独自のものを発見することは難事である。そこで要請される条件は，発見力をやしなうための機械的な基礎訓練であると三木は言う。しかし三木は，その訓練がどういう性質のものであるかは，つまびらかにしない。あるいはゼミナールの，あるいは読書会における，そうしたものを想定していたのかもしれない。いずれにしても，かれが読書に訓練という考え方を導入し

ようとしたのは，注目に価する。

それから三木は，ここでも読書技術の個性化ということを強調する。しかしこれは，哲学的読書において熱心に説いたところと実質的に変わることはない。いいかえれば，それほど読書においては技術の個性化ということが重要だということであろう。

さて，読書が個性化の方向をたどるとすれば，当然書物自体の問題がおこってくる。書物の問題に対し，哲学的読書では所有ということが条件として提示されたが，科学的読書では，文献学の存在について，三木は注意を喚起する。読書人は読書に際し文献学的知識と訓練を十分に活用しなければならないというのである。ただしこれも，注意の喚起に終わり，何をどのように活用するかということについては，いっさい触れていない。

それから次に，思惟の技術と科学の方法との結び付きを強調する。科学的読書は，読むことそのことが目的ではなく，目的は学ぶことないし考えることにある。したがって，書物はそのための材料あるいは道具にすぎない。問題は，それを目的に向かってどのように処理するかである。しぜん，「読書の技術は単に読む技術にとどまることなく思惟の技術もしくは科学の方法と結び附かなければなら」*ないというのである（*読書論）。これも哲学的読書では触れることのなかったところで，科学的読書の科学的たるゆえんであろう。三木は，このきびしさをさして「一種冷酷な読書法」と呼び，その冷酷さは時により人をして直接ものそのに向かわせ，メディアとしての書物の存在を否定することさえあるとする。しかし，そこまで行くには，その前に広く多く書を読まなければならず，また材料ないし道具として縦横に分断されあるいは駆使された書物も，読み手が優秀であれば，価値ある新しい生命として生き変えることができるのであることも忘れてはならないとしている。

2. 専門ということ

哲学的読書において，三木は「専門」ということを措定し，それを中心として読書が行なわれるとき，濫読は博読となって，教養読書たりうるとした。このばあいの読書の事態はしかし，「専門」の周辺のそれであって，「専門」それ自体の読書のことではなかった。当然の順序として「専門」自体の読書の問題が，続いて取り上げられるべきであったが，それは今検討してきたところにゆずられていたのである。すなわち，科学的読書が「専門」の読書である。

5. 哲学的読書と科学的読書との関連

三木は，読書を分かって，あこがれもしくは愛から発する哲学的読書と，仕事としての科学的読書とに二大別し，それぞれのありかたに関して述べているのであるが両者の関係について，次のように説明する。

哲学的読書と科学的読書とは，いちおう領域的に区別されるが，けっしてたがいに無関係な存在ではない。精神と物質とがあい触れるように，両者はあい触れることにより相互に生産的になる。精神的な書物も，それが歴史的存在であるとすれば，すでに物質的である。思想はこの物質的なものによって表現されている。したがって哲学的読書も，文献学や歴史学という科学を通して行なわれねばならず，その意味において，哲学的読書も科学的である。また，材料的なあるいは道具的な書物も，それが歴史的存在であることによって，精神的である。材料ないし道具は読み手が手を加えるにつれて生命的となって読み手に呼びかけをし，読み手がそれに答えてゆけば，そこに一つの対話関係が形成される。すなわち，科学的読書も哲学的たらざるをえないのである，と。

6. むすび

三木は，その読書論で，ディレッタンティズムないしディレッタントということを，おそろしく軽べつする。まるでダメナモノということの代名詞のようである。ところが実際は読書家といわれる人々の多数がこの範疇に属する。だから三木のこのことばは読書人への一種の挑戦でもある。三木をしてあえてこの挙にいでさせるのは何か。かれの読書への執念である。読書はかれにとって仕事そのものであり，教養のかてであり，また修行の場

でもある。三木において読書は生きることのあかしでさえあったかもしれない。それだけに，読書を好事的に趣味的にもてあそぶ態度には，がまんならなかったのであろう。たとえば，人の文庫を見るにしても，珍しい本があるとか，設備がよいとかいう点から見るのではない。どうつかわれているか，そのためどういう心づかいがされているかといったように，生活的な観点から批評するのである。かれはまた，逃避のための読書を非難する。逃避のための読書は，現実を回避するための手段にすぎず，あえて読書でなければならないという必然性はそこに存しない。要求されているのは，読書固有のもの，読書でしか得られないものではない。便宜があれば，つりにかえても盆栽いじりにかえてもよいのである。こうした読書を三木は，読書の正道を行くものではないと非難するのであるが，文庫の批評にしても，逃避読書の非難にしても，つまりはかれの読書観のきびしさの現われである。

そのきびしさはまた，読書論を駆って哲学にまで昇華させようとするのであるが，昇華という語の化学的意義が示すように，そこに唐突感の存することを否定できない。思索作業の不十分ということであろうか。亡き人に望んでも詮ないことであるが，この間にもう少し思索のくわを入れておいてほしかったとおもう。われわれは，すでに何人かの読書論を見てきたのであるが，それを哲学にまで高めようとした人は，ほかになかったようにおもう。その点，三木の構想の未成熟は，まことに残念である。

何人かの読書論といえば，共通した特色として思い返されるのが，文章の問題である。現代の傾向として，書く方も表現ということを意にかけないし，読む方も意味さえつかめればといった態度である。こうした事態に対し，小泉信三も亀井勝一郎も小林秀雄も申し合わせたように強い批判を加えた。文章全体に流れる調子，文体，ことばづかい等，表現の微妙なニュアンスからこそ，筆者の人間性がうかがえるとした。三木は，読書論の一環としての文章論には，あまり意を注いでいないのであるが，それでも種々のばあいのことばを照合してみると，読書に際してのかれの文章観が，うかがえないわけではない。かれは散文性ということを強調する。そのことをかれは，文章の朗読ということから説き出す。声を出して文章を読むことは，これまで文章の学習およびその享受において不可欠の形式であった。しかし，それに適する要素をそなえたものが現代の文章の模範でありうるかどうか疑問であるとする。かれが称して「現代の文章」とするのは「散文」である。そしてかれはアランの散文論を援用して，朗読に適するあらゆる要素をふるいおとした文章こそ，現代の文章——散文であるとし，したがって散文は，朗読性をそなえず，黙読，むしろ目読に適しているところに，その現代性の意義があるとするのである。しかし，朗読性をぬぐった目読に適するという性格が，具体的にどういうものであるかまでは，言い及んでいない。いわば周辺的な説明にとどまっているのであるが，かれが読書に際して文章に期待するものの見当はあらましつく。意味の精確な伝達，これであろう。筆者の言わんとすることがらが，精しく確かにくみとることができれば，流れとか文体とかことばの均衡とかいったものがかもし出す感じは，必要がないというのである。これは，現代の文章のありかたを支持する意見で，亀井らのかかげる文章観と，まさに対照的である。

〔参考資料〕

○軽蔑された翻訳（三木清全集17）　○書物の倫理（全集17）　○新聞の影響（全集17）　○文章の朗読（全集12）　○読書論（全集13）　○我等の期待（全集19）　○最近の読書（全集17）　○蔵書（全集17）　○如何に読書すべきか（全集17）　○私の読書法（全集17）　○辞書の客観性（全集17）　○哲学はどう学んでゆくか（全集１）　○読書遍歴（全集１）　○読書論（全集14）

読書指導と作文指導の関連*

読書感想文を中心にして

三鷹市立第四中学校　安　居　総　子**

序　　論

作文コンクールが日本各地でさかんに行なわれるが，それを上回るかのように読書感想文コンクールも年々さかんになりつつある。毎日新聞社・全国学校図書館協議会主催の青少年読書感想文コンクールは14回めを迎えるし，その他各地区・出版社で行なわれるものをあわせれば相当数にのぼるであろう。そしてそこに寄せられる作品も年毎にすぐれたものになってきているといわれる。ところで現場ではどうなのか，どんな指導がされているのか。これについての実態を正確につかむことはしなかったが，それに関する研究や実践の報告をみれば大方の傾向をつかむことはできよう。また，推論的な把握をしてみても，読書感想文の指導は読書指導の結果としての感想を書かせるといった指導に終わるか，作文指導における取材の過程で読書感想を育てることに主眼がおかれているといった傾向になるのではなかろうか。

読書感想文ひとつとってみても作文指導面での研究は未開拓であるといってよい。一般に読解指導では多くの研究が花を開いているが作文指導ではそれほどとは思えない。最近の国語教育の大きな動きは，コミュニケーションに対する反省からコンポジションの理論が強く主張されてきている。特に思考という面においてそうである。そして作文教育では，生活綴方の伝統をいかしながらコンポジションの理論をとり入れた想の展開をはかる学習活動はいかにあるべきかという形での論議もあるようである。こういった国語教育の動きや作文教育の現状は，これを研究する者は当然ふまえておかなければならないことであろう。本稿において作文指導を考えるにあたってもまずこれを第一に基盤に押さえておきたいと思う。

一方，社会に目を転ずれば，科学技術の進歩発展はめざましく，社会の構成も複雑になってきている。そしていたるところ疎外状況を現出しており，人間疎外の問題は大きく論議されるようになった。大学問題，世界平和の問題等大きな課題をかかえている現代においては，「現代」をどうとらえるかが根本的な問題であろう。もちろんここでこれをを云々することは目的ではないが，現代という状況が児童・生徒にかかわる問題である以上教育に携わる者としてそれを抜きにして教育の問題を考えるわけにはいかない。特にマスコミ氾濫からくる受容ムードの中に埋没されかねない児童・生徒をみるとき，今ここで考えなければならない問題があるように思うのである。

国語教育・作文教育の現状と，児童・生徒をとりまく現代の状況とを考えるとき，作文指導にあたってはどうしても児童・生徒の主体の回復をはかること，主体性を育てていくことをその目標としなければならない。そしてそうした作文指導はいかにあるべきかという基本的な問題が考究されなければならない。本稿においては，こうした問題について，読書感想文を中心として考察して

---

* Instruction of book reports based on the theory of teaching composition.

** YASUI, Fusako (The Fourth Middle School, Mitaka-city, Tokyo)

みたい。

本　　論

I　従来の読書感想文指導へのアプローチ

1.　読書指導における書くことの指導

「読書感想文」ということばは読書指導あるいは図書館教育に熱心な人々によって生みだされ，育てられ，その指導についても云々されてきたといえよう。

国語教育辞典（朝倉書店）には，「読後感の指導」という項目があって，滑川道夫氏が解説をしている。それには，

> 正しい読書の態度・習慣・技術を育成するために，読後感の指導の必要が叫ばれてきた。作文指導の面からも，読書感想文の指導として感想の書き方の一環として注目されてきた。とくに児童・少年・少女各期において，読後の感想を自主的に語る，あるいは書く態度を育成する必要が強調されている。

と記されている。ここから考えれば，読書感想文は読書指導・作文指導二つの面をもつもの，あるいは二つの接点の上に成り立つものとして考えることができよう。しかし，その目標には，

(1)　読みながす悪習を避け，確実に読む態度・習慣を養う。

(2)　創造的思考力を助成する。

(3)　俗悪図書に対する批判力を育成する。

(4)　感想を話したり書いたりする態度・技能を養う。

と掲げられているように，読書指導からのアプローチであり，読書指導の一環としてとらえられている。したがってこうした考え方が，最近，特に読書指導をてがける人々の中において，

> 読書感想文は，どこまでも，読書に対する興味を起こさせ，読書意欲の向上と読書の深化をはかり，さらにできれば読書の習慣化に役だつことをそのねらいとしなければならない。（読書感想文指導の実際，共文社刊中，浜中重信「読書感想文の効果的な利用」）

のような，読書指導の一環として，読書指導を推し進めるための手段としての考え方となってきていると考えられよう。

このような考え方からすれば，読書感想文の意義は読書の意義にもとづくものであり，

(1)　書かせることによって児童・生徒が読書の意義に基づいてどの程度感動をもって内容をよみとり反省し批判しているかを知る。

(2)　書くことによって児童・生徒が自分自身の問題をみつけ内容をよみとり反省し批判したことをよりいっそう確かなものとする。

（作文講座巻二，読書感想文）

のように，書くことによって読みにおける思考力・批判力を評価することとなる。読むために書き（書かせ）書く（書かせる）ことによって読みを確かめ，さらに一段と高い読みへと進み，読み手の主体性を高めていこうとするのである。これを国語科の学習の中に位置づければ倉沢栄吉氏いうところの，感想を述べるために読みの目あてをはっきりきめて読みの学習をさせる，その中で感想を書きつけていくという作文＝感想文は，読みをおし進めるための方法のなかの作業法としての位置づけとなろう。（注1）

2.　書くために感想を育てる指導

次に作文指導の面からは読書感想文はどう考えられてきただろうか。これは，読書感想文においては，書く内容を育てる，豊かにする指導として考えられてきている。文章を書く場合の，書く人の立場がしっかりしてい明確に問題が意識されていなければならないという文章作法の条件を充たすためには，どうしても読書する人のはっきりした問題意識や読書を通しての思考や批判が必要である。したがって表現以前に読書指導がどうしても優先するという考え方である。

鈴木栄三氏は，読書感想文は「読書を媒介にして自己を発見し認識すること」であり「自己変革のための学習活動」（作文講座巻三「読書感想文の指導」）としてとらえようとしている。氏は，読書感想文は読書の結果とし

ての感想文であって，感想文のため読書ではないとされ読書感想文においては，対象である作品・文章の中から「！」をよみとり「？」を発見することにはじまり文章の形で外在化するときに終わるものだとして，その過程を実践をとおして述べている。(注2) つまり対象である作品・文章の中から「！」をよみとり「？」を発見し，それを全体的観念としてとらえさせるためには，「視点を設定する——イメージを作る（停留・思考，共鳴・反発等で作品に読みひたることにより）——全体観念の形成——集団思考——読みなおし——それでもなおこれがという個性的な『！』や『？』を全体的観念として定着する」のような読みの学習をさせなければならないとし個性的な感想を育てる指導として強調している。

斉藤はるみ氏は，「ねうちのある作文を書くためには多く読まなければならない」（読書感想文の指導，共文社刊，45ページ）として，読書感想文を作文教育と図書館教育における読書指導の重視と並行して行なうとしている。氏は

> 私どもの考えるよい感想文とは，はっきりとした＜自我＞の意識をもち，自己の生活に根ざしたものの見方・考え方のすぐれている作品にほかならない。とりわけ中学時代は，単に生活経験をありのままに叙することから一歩すすんで，生活者としての自己の確立をめざす時期である。問題意識をもたせ，正しい人間観・世界観を養うためにも，中学生には感想文＜考える綴方＞の数を多く書かせたい。
>
> （同，48ページ）

と主張するように，読書感想文は自己の生活に根ざしたものの見方・考え方のすぐれている作品でなければならないと定義づけ，特にものの見方・考え方を自己の生活に根ざしたものとするためには，文学教育の方法としての，①文学そのものの読みと鑑賞(文化遺産の摂取)，生活勉強の素材として文学作品を与える（人間変革）（同27ページ）の二点をめざした読書指導でなければならないとしている。もちろん書かせることによって文学の目を育てることも忘れてはいない。そして，読書感想文は①あらすじプラス感想型の文章でもなければ，②文芸評論の小型版の文章でもなく，生活感想文（生活綴方的感想文）でなければならないとしている。(注3)

堀内輝三氏は，読書感想の内容を

① 作品主義の感想——作品についての感想（鑑賞的感想）

② 生活主義の感想——作品の中の一つのこと，文章が読む者の感情や思想をよびおこして読む者の生活の中へ発展してそこに生じる感想

③ 両者をとり入れた感想

（読書指導事典，平凡社，237ページ）

の三つに分け，それが文章や画，詩などに表現されるのだとしている。そして感想は，作品の中だけで感じたり考えたりするのではなく，作品の内容と自分の生活経験とくらべたり，自分の環境を考えたりすることもたいせつで，作品にふれた深さの度合や感動の内容が作品相応のものかどうかなどで評価されるのだとし，したがって児童・生徒には③がのぞましい感想と考えられ，そうした観点から文章や詩に表現するための指導方法を考えるべきだとしている。(注4)

いずれにしても今まで述べてきたものは，読後の感想を育てる指導——1においては読書指導の中の書くことによって読みを確かめ主体を高めていく指導，2においては作文指導において書く内容を豊かにするためには感想を育てる指導が表現指導に先だつという考え方——であった。そしてこれらは「読書感想文指導の実際」（共文社，昭和43・7刊）にも多くの実践を載せている。また読書指導が学習指導要領改訂にともなってクローズアップされてきているので読書感想文指導の研究はおそらくこのような形でさかんになるであろうと予想される。

3. 感想と表現指導

もともと感想文は，「あることがらや事件に対して当事者が心中に感じ思ったことを書き表わした文のこと」（国語教育事典，朝倉書店，感想文の指導，飛田多喜雄解説）「おりにふれて心に感じたことを書き表わした文

章，ことあって生まれた想念を散文に托する文章」（作文講座巻二，林巨樹「感想文」）だという。したがって，その素材は極めて広い。たまたま読書が素材となれば，そこに読書感想文が生まれるというわけである。そして感想文は心中に感じ思ったことを書き表わすのであるから個人差に応ずることが第一原理であり，「『われ』という個人の立場で主題をはっきりうち出し，『よい，わるい』『すき，きらい』のような価値判断を含む」（国語教育事典，感想文の指導の項）個性の表現が第一条件で表現型式は全く自由で特に書き方はないという。したがって読書感想文指導では最も個性的な読書感想を実らせることにこそ指導の要があるとされ，さらにそこに読書指導における個別化の原理や感想指導が大きく影響して読書感想文は内容を豊かにするための感想を育てる指導としてとらえられてきたということができよう。「読むために書く」はもちろん読むことの指導の一環であるが読み書きが表裏一体をなすのであるから，その効果をあげるための読書感想文指導は最良の方法といえよう。そして書くことによって表現力・作文力をも養うことができるのであるから，読書感想文指導において「書く内容を豊かにするため」の取材・構想指導として注目されてきたのも当然といえる。しかしながらそれが読むことの指導に置きかえられ，表現指導としてアプローチされなかったところに現在の読書感想文があるとみてよいだろう。そして，書く内容さえ豊かになれば，児童・生徒はそれをありのままに綴ることによってよい文章・作品をうみ出せるのだという素朴な信仰が教師の側にあって，表現指導の面では今までほとんど研究されなかったということができよう。

それならば，表現指導に結びつけたり，表現指導からの研究は全くなかったのかというとそうではない。

岐阜県教育研究所の行なった「小学校における物語の読後感想文の指導」（紀要37集，昭和40.3）の報告は，児童の読後感想文が①個性的でない。②児童に感想の性格がわかっていない。（読解してわかったこととの区別がついていない）という実態から，感想の性格を明確にし，個性的な感想を育てることと，それを構想に結びつける指導を試みたものである。それによると，感想をつくるための読解過程は，物語を読んではじめておこる部分的・具体的・断片的な感動を，自分の主題にもとづいて意味づけ価値づけをし，自分の文脈へ位置づけながら整理をして，全体的・統一的・本質的な感想へと体系化していく過程として考える。そしてこうした読解過程を経て作られる感想はひとりひとりの個性が充溢しているべきで，これを焦点化して発想の態度をつくることが必要である。つまり体系化した感想をそのままでは表現できないので，自分の感想はこうなのだという確認から，自分がこれから述べようとすることについてこういうことを言いたいという態度をつくり，さらにそれに相手意識を加えることによって焦点化することが必要で，感動・主題・相手の三者の調和を保つことにより発想の態度をつくり，この上にたって構想を考えるべきだという。この研究は，読解過程を構想に結びつけるのに，感動の焦点化＝発想を重視したところに大きな意味がある。

もう一つに，青年国語研究会の「報道文を読んで」（新聞記事を読んでの感想）の指導実践記録をあげることができる。（注5）これは，感動したことを効果的に書かせることを目標に，高学年の感想文の記述指導の方法を研究したものである。これによると，児童に新聞報道記事を読ませ，感動したことを，文章と自己を対決させることによって思考を深め，自己改造していく姿勢をつくることをねらいとして書かせる。その際「①自己をあらわす表現のしかたをつかむ。②感動したことをはっきりわかるように書く。③感情表現を効果的に表わすことばを選ぶ。」を目標に，「感動したことを書く――それを裏づける事実を述べる――自分の生活と比較し自己を強調してまとめる」という感想文のスタイルの一パターンとして指導した一つの実践記録である。感動をいつでも基盤におき，それを表現する方法＝感動のとらえ方＝を記述する中で育てていこうとしたもので，いうなれば感想と表現とを同時にしくんだ指導ということができる。そういう意味において，感想と表現を二分しない読後感

想文指導の新しいいき方として注目することができよう。

4. 問題点の整理

以上まとめるなら，読書感想文指導においては，まず第一に読書指導の一環として「読みを確かめ，主体を高めるために書く」という方向でよく研究され実践もされていること。第二に作文指導においては文章の素材としての読書感想を，「感想を育てる」ことに重点をおくがために読みの指導に傾斜してしまっていること。この二つが一般的にとらえられている読書感想文指導に対する考え方といえよう。特に作文指導においては感想を表現する指導の研究が不十分であるといえるであろう。その中で，前節に掲げた岐阜県教育研究所の「小学校における物語の読後感想文の指導」は発想の態度づくりとして読みの過程をとらえようとしたところに意味があり，また青年国語研究会の「報道文を読んで」は，感動を基盤に，記述する過程で対象との往復をはかりながら感想を表現していくという，感想と表現とを同時にとらえようとしたところに大きな意味をもつことで，特筆さるべきであると思う。

読書感想文は読書と作文とが結びついたものであるが，その結びつき方によって読書活動ともなり，作文活動ともなりうる。読書指導の面では書くことによって読みの効果をあげうることは自明で，その方法については従来も研究・実践されてきたし，将来も追求されていくだろう。一方作文指導の面からは，作文活動を支える読書のあり方についてこれからも研究されていくであろう。ただ，読書指導と作文指導とが二分されている現状では，今までの範囲を越えることはできない。読書指導と作文指導とを一元的にとらえる指導がこれからの読書感想文指導にならなければならないのではあるまいか。読書感想文における教育的機能をこの際考えてみる必要があるように思う。以下，章を改めてこの点について考究してみたい。

II 作文指導における感想文の位置づけ

1. 作文指導における感想文の位置づけ

作文指導において読書感想文がどんな教育的機能をもつかを考える前に，まず，感想文が児童・生徒の作文能力における可能性として何を設定しうるかを考える必要がある。つまり感想文の教育的機能について考えてみなければならない。いいかえるなら感想文の指導を作文指導にどう位置づけるかの問題である。

わたしたちが文章を書く場合，書くものは常に「生活」に根ざしているといえる。文章を書くとは「生活」を書くことといってもよいだろう。児童・生徒の文章は特に自分の周囲のことや身近な生活経験に限られている。そのとらえるものが多くのことがらであるか，生活のほんの一部だけであるかのちがいはあっても，自分の生活経験以外のものを書くことはない。ところで文章表現は，対象の構造を把握表現しようとする方向と，主体の造型をはかる方向との二面性をもつものであるが（注6），作文指導においては常にこの二方向に分化して指導が行なわれなければならいことはいうまでもない。そして主体の造型という面においては，漫然と生活を書くことから感想や意見という形で文章に表現する能力として分化していかなければならないだろう。このことについては，倉沢栄吉氏が，

> われわれの文章表現は常に生活――正しくは言語生活――に根ざさなければならないという意味で，これを第一位に，基盤過程としてランクする。その生活をもとにして，次に何が生まれるかと言えば，それは感想文である。第二の段階は生活文から感想文へというわけである。……(中略)……その感想はやがて意見として個性化され，主体化されていかなければならないというような系列をもっている。
>
> （作文の指導過程III，235ページ）

と述べて，「生活――→感想――→意見」の系列をあげ，意見を民主主義社会における個性の完成のひとつの段階と見るなら，生活に根ざした個性的・主体的な意見の文章表現に発展させる一モメントとして「感想を書く」意味

を作文指導に位置づけるとしている。この考え方は教育的な位置づけとして注目してよい。作文教育においては感想文は随想・随筆と類を同じくするというようなジャンルとしてとらえるものではなく（注7），児童・生徒の文章表現における主体の造型をめざす面での一過程としてとらえ，特に個性の完成・顕現への準備として用意されるべきものと考えるべきであろう。もっと単的にいうなら，「日常生活を言語生活の中の文章生活というものへ移行させていく接点に生まれるもの」（同233ページ）ともいえよう。

2. 文章表現における認識力の問題

文章にとってたいせつなことは何か。このことについて，野間宏氏は，

「自分が何を書こうとしているか，その書こうとしているもの，その内容を見とどけていかなければならない。」（文章入門，青木文庫，7ページ）

と述べ，内容を見とどけるとは，

「一つ一つのものを他のものから区別してまさにそのものであることがわかるように書いていくということ。」（同，9ページ）

「ものというものは互いのものの関係の中においてはじめてとらえられるものであり，その中ではじめてそのもののみがもっている姿・形・内容が明らかになる。」（同11ページ）

として，書こうとしているもののとらえ方，認識の問題をあげている。文章表現をする場合，目に見，耳に聞え心に感じ思う，さまざまなものが書き手の周囲にあるがそれを同時に一挙に直接的にそのまま文章に表現することはできないし，またその必要性もない。文章に表現する場合は，ことばを用い論理を重んじていかなければならない。またさまざまの事象や思いが一瞬のうちに直観的に把握されても，文章では時間的に組みたてられていかなければならないのだから，事象や思いをそのまま文章に表現することはできない。清水幾太郎氏は「書くというのは，空間的並存状態にあるものを時間的継起状態へ移し入れることなのである。」（論文の書き方，100ページ）と述べている。その空間的並存状態から時間的継起状態へ移し入れるときに，書き手はどうしても何を選び何を捨て，あるいはどんな順序で書くかを考えざるをえない。その「何を選び，何を捨てるか」が，「自分の書こうとしているものを見とどけること」であり，書く対象のとらえ方なのである。文章にとってはこれがいちばんたいせつであり，文章を書くとはこの過程をふむことなのである。文章を書くとは文を作ることであり，思想を作ることであり，主体を造ることなのである。

わたしたちが文章を書くときは「生活」を書くが，生活を文章生活へ移行するときのたいせつなことは，何を選び何を捨てるかというもののとらえ方，生活の切りとり方であることは今述べたとおりである。ところで児童・生徒の文章をみると，多くはさまざまな生活のほんの一片のみをとらえて判断し文章表現してしまうという傾向があるようである。これは，もののとらえ方において未分化・未発達なところがあるからでもあろう。そのために従来，児童・生徒に，生活をありのままにみつめとらえ詳しく書かせる指導が行なわれてきた。ありのままということばで，できるだけ多くの事象や思いを深く刻明にみつめてとらえ，それを書くことによりものをとらえる力を育てようとした。そしてこのこと自体児童生徒らが多くの事象や思いのあることを知りえたという意味において，ものの細部までみつめとらえる力をつけることができたといえよう。その点においては大きな意義があったというべきであろう。しかし，このありのままにみつめ書かせる指導だけで文章を書く上でのたいせつな「生活」を切りとる方法，対象をとらえる力として果してつくであろうか。ものをみつめるときは主体をとおすのであるから，当然そこでは「生活」の切りとりが行なわれているわけで，問題はないといってしまえばそれまでであるが，果してそれでよいだろうか。「現実生活に深く根ざし，自己の内部をとおし，自分のことばによってなされる表現」（日本作文の会，1968年度活動方針，三）を，現実を主体をとおして認識し表現すると解釈し

たとき，書く対象のとらえ方はその現実の状況の中に主体が埋没されてしまうことになりはしないだろうか。表現主体が状況の中に埋没し，状況の中でのみ生活を切りとる，とらえることしかできないことになりはしないか。ありのままに書くという対象のとらえ方は低学年の児童の指導ではかなりの効果をあげうることはすでに多くの実践が証明している。しかし年令がすすむにつれても低年令と同じ指導でよいはずはなく，表現者の主体埋没の危惧から救う方法が考えられなければならない。私は大学派遣期間にこの問題を考察し，「状況を認識する力」を作文における認識力として仮説をたてた。(注8) これは簡単にいえば，書こうとする対象をある一つの状況と考え，状況をとらえるとは，書き手(主体)と書き手（主体）をとりまく状況とのかかわりあいにおいてとらえること，いいかえるなら，主体と主体をとりまく状況とがかかわりあっているその状況をそっくり対象化しコンポーズする力を「状況認識」と名づけ，生活文の表現活動の中で効果的に指導され，児童・生徒の作文能力の一つとして定着しうるであろうという仮説である。私は生活文だけでなく，感想文もまた生活に根ざすゆえに，感想文の指導においてもこの状況を認識する力をつけるのに極めて有効であろうと考える。

3. 感動から感想へ

感想は「生活」の中における感動から出発する。感動は「生活」の中では最もなまなましい生活経験である。そのなまなましさゆえに，感動はじっと自分の心の中に抱きしめていたいと思う。つまり内化する方向性をもつ。また感動は断片的ですぐ消え去ってしまったり，変わってしまうという特色をもっている。こういう感動とよばれる生活の一断片は日常生活の中ではそのままで終わってしまうことの方が多いといってよい。また終わってしまってよい。しかし終わってしまう感動を必要あって文章化しなければならない時がある。（そしてそういう力はつけておかなければならない。)文章に書く以上何を書くか，どうとらえるかが書き手の一大関心事となる。書き手は自己の内にある感動を書く対象としてとらえなければならない。このなまなましい感動を，内化する傾向をもつものを，文章表現という外化の方向に向かわせなければならない。そのためには感動をどうとらえるのか。感動は「生活」の中の一断片である。それも消えやすく変わりやすいものである。その感動を感動する主体の感動している一状況としてとらえることはできないだろうか。一状況としてとらえるとすれば，感動している主体とそれをとりまく状況との緊張した関係においてとらえなければほんとうのとらえ方とはならない。ところがこの感動そのものを対象化することは非常にむずかしいことである。あるいは高度であるといってよいかもしれない。しかしそのむずかしい感動を一状況として認識する力を，主体の造型をめざす一過程としての感想文において，児童・生徒の可能性として設定できないだろうか。

実際に児童・生徒の感想文をみると，断片的な感動をそのまま書きつけたものか，そうでなければ理性的認識のみの実感に裏打ちされない文章かになってしまっている。こうしたことは，感想文が内化作用と外化作用の矛盾する二つの方向性をもっているからでもあるが，その指導が感想と表現とに二分された学習活動でくみたてられて行なわれているということにも原因があろう。さらにいうならば，作文におけるもののとらえ方，認識力についての認識が浅かったとみるのはいいすぎであろうか。

感想文は，生活の中における感動から出発し，理性的認識を経た一まとまりの感想として文章の形で外在化するものである。そして重要なことは感動をどうとらえるかということで，そのとらえ方をどう体系化するか，児童・生徒の発達段階にどう位置づけていくかが問題となってくる。

4. 感動のとらえ方

感動をとらえ文章に感想として表現した場合，どのような形で表現されるだろうか。これを大きくわけると三

つの型があると考えられる。

(1) 感じたものを――これは，対象に対して主体が感じたものをそのまま表現したものである。「感じたものは何何」ということで，いうなれば生活のある一部分である感動を記録することといってよい。感じたものは主体をとおして感じた主観的なものであるが，感じた対象を書くことによって自己を表現しようとする直接的な表出といえる。

(2) 感じたこととして――対象に対して主体が感じたことを自己の生活経験から理由づけたり，感動の過程を説明したり，自己の思想で生活の中に価値づけたりして表現したものである。これは前者よりすすんで生活の一部分の感動が生活全体の中で価値づけられてくる。ここでは感動をとりだして自己と対決させ，それによってそこに主体の造型をはかることができる。

(3) 感動の状況を――対象に対して主体が感じている状況を対象化してとらえるもので，対象と主体とのかかわりあっている状況の中で感動を表現しようとするものである。この場合の主体は対象の中に入りこむ，あるいは対決する主体であるが，それは常に問題意識をもち，批判精神をもつ生活者としての主体である。そしてその主体と対象との対決で生れる感動そのものをとらえようとするのであるから，行動的・創造的主体としてとらえることができ，そのとらえる行為そのものに主体の造型がある。

この三つはとらえ方がそれぞれ異なる。児童・生徒の能力からいっても，(1)より(2)，(2)より(3)とむずかしさが増す。したがって児童・生徒に能力をつける指導としてこの三つを発達段階に位置づけることも可能である。しかしこの三つはとらえる視点がちがうので，むしろそのような位置づけよりも，それを考慮したうえで大まかに体系化する程度で，この三つのとらえ方ができるようにしたいものと考える。特に私は，(3)の「感動の状況をとらえる」を，児童・生徒の可能性としてひき出すべきであると考えている。

Ⅲ 新しい読書感想文へのアプローチ

1. 感想文指導と読書

生活の中に感動があってそれが外在化するとき感想という形となる。生活の中の感動をよびおこす媒体はいたるところにある。直接的な生活経験がまず第一，間接的なものでは，読書・映画・テレビ・新聞・雑誌・講演・放送・観劇・音楽等々ある。

ところで児童・生徒の感想を表現する機会は，学校生活の中の文章を書く生活の大半をしめるといってよい。いわゆる行事作文と称されているものはすべてこれだといってよい。そういう文章生活をしている児童・生徒たちに国語科ではどんな作文指導をしてきただろうか。「ありのままに書く」指導，「必要と場に立たせる」指導，あるいは「取材・構想・記述・推考各過程」の指導など，指導されているというところはよいが，実際――特に中学校において――は指導にまで至っていないといっては言い過ぎであろうか。感想文指導としては読書指導における感想指導の結果としての読書感想文としてはとりあげられてきているが，読書感想文の研究がさかんであるという一般的評価のその実は，Ⅰ章においてみたとおりである。

感想文指導においては，言語的生活，非言語的生活をとわず，表現の対象としてとらえる力を児童・生徒につけてやらなければならない。視覚的・聴覚的をとわず，種々の感動の媒体からおこってくる感動を表現できるようにさせなければならないだろう。しかし感想文指導において最もたいせつなことは生活の中の感動をどうとらえるか，感動を感想としてどう表現するかということであると私は考えたい。というのも，児童・生徒の表現がなまの感動そのままの表出に終わってしまうか，そうでなければ実感に裏打ちされない底の浅い思想の表現しかできないという二つの極端な表現になってしまうことから脱却したいからである。そのためには感想指導から表現指導の領域に入らなければならないし，感想指導と表現指導が一元的にとらえられなければならないと考える。その学習として，読書との結びつきを重視したいと

思うのである。この場合の読書は広い範囲にとらえ，文学・非文学をとわず読まれるもの，活字を媒体とするものとしてとらえておきたい。

感想文指導において多くの感動の媒体があるにもかかわらず，読書との結びつきを重視したいと私は考えた。その理由について考えてみたいと思う。もちろん感想と表現とを一元的にとらえる指導としてなりたつと考えたからであるが，これをもう少し国語教育の面から考えてみたい。

波多野完治氏は「国語教育の現代化」（教育学全集5・言語と思考所収）において，作文教育の現代化について次のような主張をしている。

作文は「思考」と「言語」との密接な訓練になる。そのかぎりで，作文は生活にむすびついていなくてはならない。そうでないと，単なる言語だけのあそび，すなわち「唯言語主義」を生み出すからである。しかし子どもの「思考」を言語と密着させながら訓練することが国語教育の目的の一つであるなら，生活とむすびつくことだけを考えるべきではあるまい。言語によって「抽象的」な思考ができるようにすることがたいせつであり，そのためには「思想文」が訓練されなくてはならない。これは生活から出発して書けることもあるが，より多く「読書」から出発することが多い。だから「読書感想文」をたくさん書かせなくてはいけない。(319ページ)

氏は，言語と思考とは不可分のものとみて，作文教育においての思考と言語を密着させる訓練の場――言語による抽象的思考の行なわれる場――として読書と作文をもっと密着させるべきであるとする。清水幾太郎氏の「論文の書き方」（岩波新書）に「文章の修業は，書物という相手のある短文から始めた方がよい。」（9ページ）とあるのは，相手の文献を読むだけでなくそこから選びぬく抽象的思考の作用が書き手に転身したときにはたらくという意味で，読書と作文を密着させることを主張したものであろう。両氏の発想は異なるが，私も読書と作文を学習の中で結びつける意義の一つとしてこれを掲げたい。

さらに具体的に指導する立場からの利点をもつけ加え感想文を書くのに読書を結びつけることの理由をいくつかあげておこうと思う。

(1) 感動の媒体としての読書は，それが言語的生活経験をするということである。言語の世界での生活であるためにより抽象的思考ができる。抽象的思考の訓練の場として読書を結びつけることがのぞましいし，効果的であるからである。

(2) 今や世界は情報時代だという。情報時代で要求されるものは，情報を収集するだけでなく，情報に埋没しない主体でなければならないということである。つまり情報操作のできる主体でなければならない。大学の作文教育は情報を処理操作する力をつけることを目標にしなければならないともいわれる。こうした情報処理・操作における主体の造型という面で考えるとき，読書と作文とを密着させて指導することの重要性がうかびあがってくる。

(3) 直接的な生活経験もさることながら，読書の経験は学習の場として設定することができる。同一条件で生活経験をすることができ，集団思考，一斉学習として成り立つという利点がある。

(4) 読書は活字を媒体とするために，感動とその裏付けとなる箇所との往復ができ，対象の把握に客観性を得ることができ，そこに指導の焦点がむけられるという利点がある。

(5) 特に文学作品を対象とした場合，読書活動によってわきおこるイメージの媒介で，文章表現における発想がゆたかになるということが考えられる。

以上掲げたように，思考との関連，主体性の確立，学習との関係，行動性，イメージの問題として読書を感想文指導に結びつける理由をあげた。特に中学生にはより多く思考の場を与える必要がある。そのためにも読書と作文とを密着させていく方向を重視したい。また，そういうことによって実感に裏づけられた感想が書けるという能力がつくであろうと確信する。

2. 読書感想文の新しい方向

これまでに読書感想文についての種々の問題に触れてきた（Ⅰ章）。そして，読書感想文が読書活動と作文活動の二面をもつために問題が不明瞭なまま現場にもちこまれていることにも言い及んだ。そして根本的には読書感想文を一つの文章・作品とするためには文章の表現過程に立って考えていかなければならないということができよう。もちろん学校教育における国語科教育の作文教育という前提に立つ。すなわち，感想文指導において基本的に考えられることは次の二点である。

(1) 感想を表現する指導は，生活に根ざした個性的主体的な文章表現にするための一過程として作文指導に位置づける。

(2) 文章においてたいせつなのは書くものをどうとらえるかという認識の問題で，認識する力をつける指導として感想の表現指導が有効であろう。

この上にたって，感動をどうとらえるかが考えられなければならない。

次に読書感想文が読書活動と作文活動の二面をもつことから，この点についてふれてみたい。従来から作文指導の面では，作文活動を支える読書活動のあり方について問題にしてきた。そしてどちらかというと作文とは一歩隔ったところに読書をおき，読書と作文の活動を二分した指導としてとらえられてきたと考える。これでは感動をとらえることができないのではないか。ここで私は新しい読書感想文指導のあり方を提起してみたい。

新しい読書感想文は，読み手から書き手へ転身するところに生れるものである，そして書くことと読むことの往復の過程で感動は感想として文章化されるものである。書き手が感動としてとらえるそれは，読み手として読んだ感動の認識であるが，書き手として認識した瞬間にはもう読み手は書き手として変化している。実際に表現活動が行なわれるとき，書き手は読み手の感動をとらえるのにどうしても読書活動に足を踏み入れなければならない。書き手は書く活動の中で読む活動を行なわなければならない。書き手は感動をとらえるのに読み手主体をとらえるわけだが，読み手の感動の中にたちいろうとするときは書き手は読み手に転身している。つまり，読み手として読みながら書き手として読み手を認識するという二重行動を表現活動する主体がおこしているわけである。いいかえるなら，書くことと読むことを常に往復して，感動を感想として文章化していく過程が読書感想文なのである。読み手として読んだ感動が表現の対象であるから，書き手はいつも読み手のなまの感動にたちもどらなければならない。そのなまの感動にたちもどることは，そこで読み手として読む対象にむかっている主体を見出すことなのである。

このように読書感想文を，書くことと読むこととの往復の中で感動をとらえ感想として文章としていく過程としてとらえてみたい。そうすると指導は読み手から書き手へ，書き手から読み手へとたえず転身しながら，読むことと書くこととの往復する過程に目が向けられなければならない。そしてこうした点に指導がむけられれば，実感に裏付けられた感想文ができあがるのではなかろうか。単に読み手から書き手へという変化だけでは感想と表現は二分された従来の学習の形態で，読み手と書き手の相互転身による一元的なとらえ方をするところに，新しい読書感想文としてのアプローチがあると思う。

3. 読書感想の記述

Ⅱ章において，感動のとらえ方によって表現される感想のタイプに三つあることを述べた。すなわち，(1)感じたものを，(2)感じたこととして，(3)感動の状況を，の三タイプである。読書を媒体としてもこの三つのタイプに表現されると考える。ただこの三つのタイプは大まかな感動のとらえ方にもとづいたわけ方であって，対象が文学作品の場合には（非文学でも）作品の種類などによってさまざまなとらえ方，表現のしかたがでてこよう。しかしここではそれを述べることは目的でない。ここでは上記三タイプについてそれぞれ作品例をもとに考えてみたい。

(1) 感じたものを――これは，対象に対して，主体が感じたものをそのまま表現したものである。読書の場合も対象である書物を読んで感じたものをそのまま表現する形となる。

例1「ビーグル号航海記」を読んで

1年　森江なみ子

この本の作者は，「進化論」で有名なダーウィンです。ダーウィンは約五年間も「ビーグル号」と共に，世界の動，植物や地質，文化などを見てきました。この本には，たくさんの動植物の説明や，しいたげられている黒人のことが書かれていますが，百年も前の人が書いたとは思われないほどのすばらしさです。理科が苦手な私でさえ，次々と頁をめくって興味深く読んでいけました。

でも私が一番感動したのは，どれいの扱いかたのひどいのに対してダーウィンの怒りが強くあらわれていることです。山から飛びおり，死というものによって自由になった老婆とか，顔をぶたれると感違いしながらも抵抗しようとしない黒人のこと。これらについてダーウィンの悲しみが，「私達イギリス人は，自分の罪をつぐなうため，ほかのどの国民より大きい犠牲をはらってきたことを思うときだけ，私の心はなぐさめられる」という文章に，卒直に述べられていると思います。日本にも昔，部落民と呼ばれ，軽べつされていた人達がいました。今ではそういうことも少なくなり平和な国に生まれ変わり，自由が尊ばれています。なぜ黒人が奴隷になったのか，なぜ，白人は奴隷を使ったのか疑問です。同じ人間なのに……。

次に，いろいろな動物についての自分の考えや，観察した結果などを非常に細かくていねいに書いてあることにびっくりしました。特にビスカチャという小動物の習性などふしぎなことばかりです。かたい物体ならなんでも穴の入り口へ持っていってしまうなんて想像もつきません。私は，この本を読んで初めてビスカチャという動物の存在を知り，もっとくわしく調べたいという気持がわいてきました。

また地質などもくわしく調べており，その地層から出てきた巨獣の化石の説明なども怠っていません。しかし，どのような道具でどのように測量するのかを記しておいてくれたら，もっとよかったのにと残念でした。

その他，たくさんの民族の出会いが書かれてありますが，興味をそそったのは野蛮なフェゴ人だけでした。衣服といったらグアナゴの皮で作った外とうだけ。顔に色とりどりの入れ墨をしていたり，親密な様子を示す時も胸をたたき，「くっくっ」と声を出すだけ。世界を知らない者とは，野獣のようになってしまうのかと感心したり不安になったりしました。しかし考える力があるので，どんなに発展していない国の人々でも，教育を受ければ文化が進んでくるということを聞き，人間はすばらしい力をもっているんだなあ，と感心しました。

私は小説は好きですが，ノンフィクションというものは好きではありません。しかしこの本を読んでいる時は，世界の風俗にどのような違いがあるのか，生物はいったいどこに住んでいるのか，ということがわかり思わず最後まで読んでしまいました。この後も，小説も読みますが，ノンフィクションも自分にあった読書法で読んでいきたいと思っています。

この文章はかなりよくまとまっているが，感動したものとして三つをあげて具体的に説明をしている文章である。第一に，「感動したのはどれいの扱い方のひどいのに対し，ダーウィンの怒りが強くあらわれていることです」と述べ，具体的なことがらをあげ，さらに作品中のダーウィンのことばを引用していること。次に動物についての考えや観察結果を書いている事実にびっくりしたことを，作品の中の例を出しながら。第三にフェゴ人に対する興味から出発した「人間はすばらしい力を持っているんだなあ」という感動。対象である書物に書かれていることがらをあげ，そこに主体の感動をあずけたり，

主体の感動をそのまま表現したりして感想としたものである。

〔例1〕は対象が非文学であったが，これが文学になるとだいぶちがってくる。

例2　にんじんを読んで　　1年　野口直江

やはり一ばん感じたのは，にんじんがかわいそうだということです。ほしいものもほしいと言わず，いやなつらい仕事はみなにんじんにまわされる。読んでいると，ルピック夫人，兄や姉のいじわるに腹がたってしまいます。にんじんのたったひとりの味方だとおもっていたルピック氏もにんじんにいじわるだなんて。にんじんもにんじんだと思う。私だったら父母に反発をしてしまうだろう。にんじんが反発したときよりずっと前に。

にんじんはいわゆるへそまがりなのだろう。それはルピック夫人とルピック氏がにんじんをなんらかの形でそうさせたのだと思う。きっと兄や姉と食物で差別されるのは幼な心につらい悲しいものだったにちがいない。でもそんな冷い人達の中にも名づけ親のおじいさんというほんとうのにんじんの味方がいる。

名づけ親のおじいさんは，ルピック夫人よりもルピック氏よりもにんじんを愛しているのだ。だから名づけ親のおじいさんからお金をもらったとき，ルピック夫人はおこったのだろう。ルピック夫人は，にんじんが自分とルピック氏の他，にんじんを愛するのをきらったのだろう。

この文章は「一ばん感じたのはにんじんがかわいそうだということです。」の冒頭の一句で全文が貫かれている。そしてにんじんがかわいそうだという裏づけを作品に登場する人物の性格や行動，人間関係，エピソードなどをあげて，そこに主体の感動を投影させている。

文学作品の場合は，その作品の種類や内容にもよるが児童・生徒はその作品の中に主体を投入してしまうことが多い。いわゆる「共感」して作品の中に主体が没入してしまう。〔例文2〕では，「私だったら父母に反発してしまうだろう。にんじんが反発したときよりずっと前に」とあって，作品の中に完全に没入せず「わたしだったら」と主体が頭をもたげている。こういう批判性はたいせつにしたい点である。

このタイプでのこどもたちの感想の述べ方は大方次のようにみうけられる。

「感動したところは……(られつするだけ)」

「感動したところは……(一つにしぼって)」

「……(あらすじ・内容)……で，こういうところに感動した」

「……の……ところは……だなあ」

(2)　感じたこととして――これは読書として感じたことを，自分の生活経験から理由づけたり，自分の思想で生活の中に価値づけたり，あるいは感動の過程を説明したりして表現するものである。

〔例文3〕「路傍の石」を読んで　1年　橋本美津子

路傍の石は，けっきょく路傍の石に終わってしまった。絶えず何者かにけられているこの石は，終わりもほうり出されるこの運命をになっているのかもしれない。

というと，いかにも吾一が悲劇の主人公のように感じられるが，反面これがあたりまえなのだという気もした。世の中なんて，私が，吾一が出世して，いせ屋や志田親子を見返してやることを期待していたようなあまいものではなかっのだ。ちょっと残念だが，もっとそんなことより大事なことは，その路傍の中でどう生きていくかということではないだろうかと思う。たしかある本に，こんなことが書いてあった。「運命に身を任せて，その中で努力し，じりじりと自分を伸ばしていくことによって，初めて運命に勝つことができる」と。

吾一はけられながらも，その貧乏という運命の中で自分をみがくことをわすれなかった。それでいいの

だ。それで苦労を積み重ね積み重ねて自分というひとりの人間を作りあげていくということが，人間にとって，一番幸福なことなのだ。秋太郎のような，お金持ちでも，そのお金のために秋太郎が台なしになってしまったのでは，あざわらうよりむしろ秋太郎がかわいそうになってしまう。

私は長年運命をうらんでいた。天性で足が悪いのである。ちょっとでも母にしかられると，すぐこんな私を産んだ母をにくみ，神をうらんだ。どうにもならないとは知っていても。だからこの吾一を見た時，吾一が，私が言いにくかった事を言ってくれたようで，すっきりし，もうこれからは運命にまかせることに決めた。この運命のために，すばらしいことがあるかもしれないもの。が，いせ屋のふとんべやで，秋太郎の宿題をしてあげて，初めて中学の教科書を手にすることができた吾一の姿が，胸の底に妙にさむざむと映っていつまでもはなれなかった。

それから，今でも，「どんな所でもいいんです。勉強さえできれば」と，やっとあこがれの中学校へ入れることを，恩師が自分の学費を使いこんだこともさっぱりわすれて涙を流して喜び，また吾一が次野先生にお礼をいった心に，私はあふれ出る涙をおさえることができない。吾一はやっと二年目にして目的を達することができたのだ。義務として毎日学校に通う私……と吾一。私は恵まれすぎるほど恵まれている。「しなければならないから勉強する。」これでいいはずがない。私は「勉強さえできれば。」といった吾一の心を，これからどんな時でも持ちたい。

吾一はまだ運命に勝ったとはいえない。私は時々吾一はあれからどうしたかしら，印刷所でまたランプのしんの切り方がへただって，しかられてるのかしら……と考える。するといつも頭の中に苦労と努力という二つの袋を重たそうに背負って，石ころだらけのはてもなくつづいている道の端を，エッチラ，オッチラ歩いている姿が現われる。思わず顔をほころばせてしまう。そういえば黒田さんが吾一にこんなことをいっていたっけ。『かん難　なんじを　玉にす』と。

どうやら，この本を読んですっかり苦労と努力が結びついてしまった。

私はまだ全身真黒の石。まだようやく見つけだしたばかりだから，これから，いっしょうけんめい，回りの石たちよりも光るようにみがかなければと思う。でもすごくむずかしそう。が，何事もやってみなくてはだめだ。なんだか吾一が胸の底から「努力，努力，努力」とささえになって，さけんでくれているようだ。

この文章は「路傍の中でどう生きていくか」という吾一の生き方に強い感動を覚えて書いたものである。おそらく読みはじめから読み終わるまで，そして読み終ってもなお長い間ひたっていたであろうこの感動は「吾一はけられながらも，その貧乏という運命の中で自分をみがくことをわすれなかった。それでいいのだ。」と，強いことばで表現されている。ただその感動を自分の生活の中に価値づけて表現しているところに感動したこととしてのとらえ方がある。たとえば「吾一を見たとき，吾一が私が言いにくかったことを言ってくれたようですっきりし，もうこれからは運命にまかせることに決めた。」や，「『勉強さえできれば』といった吾一の心をこれからどんな時でも持ちたい。」といった表現にそれがあらわれている。また部分部分の感動もいつも自分の生活の中へ価値づけようとする姿勢で貫かれ表現されている。

(3) 感動の状況を――これは読書をして感動する主体を，対象である書物とのかかわりあいの関係でとらえようとするものである。

〔例文4〕 貧富からなるもの　　3年　千島　清
（故郷を読んで）

「きびしい寒さの中を，二千里の果てから……」こう始まるこの文章を，一瞬のんだ。そして何かが胸の奥につまってる。印象的な何かが。しかし，のどまで出てこない。わからない。〝故郷〟という題からくる

文章とは思えなかったのである。ぼくは，故郷とは広く，優美なものが出てくると想像していたからだ。

そして次に出てくるもの，「風がヒューヒュー，どんよりした空の下，わびしい村々……」そして作者は言う，「心中おぼえず寂りょうの感がこみあげてくる。」と。ぼくも同じような気分になった。そして「進歩もないかわりには，わたしが感ずるような寂りょうもありはしない。そう感ずるのは，わたし自身の心境が変わっただけだ。なぜなら，今度のわたしの帰郷は楽しい心をだいて来たわけではないのだから。」といっている。だけど作者はなぜこんなことを言ったんだろう。帰郷する心の中は楽しくないのだろうけれど，少なからず，美しい故郷へ帰るという気持がないとは言いきれないとぼくは思うのだが。

しかし，結果的には期待ははずれていたのだ。荒模様の空の下の活気のない村々。この人の住んでいた家の明け渡し，故郷への期待の裏切り，これらはすべて貧乏ということにつながるのではないだろうか。そして出世して帰ってきた作者をひがみ，ねたみの目で見る者もいる。その者は，昔とは姿も心もかわりはてている。言うことばもひにくじみている。さらに，行きしなに人の手袋をズボンの腰にねじ込んで行ってしまったという。貧乏とは人間をそこまで堕落させてしまうものかとつくづく思う。

そしてルントウ。二人が会ったとき，ルントウから言ったことば。――「だんなさま。」作者は身震いしたといっている。昔は兄弟口をきいた仲でも大人になると身分の差，貧富の差に気づき……それがこう言わせたのである。

貧乏というふていのやからからなるものは，こんなものである。豆腐屋小町と呼ばれ，おしろいを塗っていたという女の，姿，形を変え，心，根性まで変えてしまい，ついにはぬすっとまでするようになったこの女をつくり上げたのも，また，幼ななじみの仲良しの仲を裂いたのも，家の明け渡しもすべてこれ貧乏というものではないか。しかしこの二人の仲の場合，貧乏ということが形式的にこうさせたのであって，ほんとうの二人の心は強くむすばれていたとぼくは思う。友情ばかりは，いくら貧乏といえど，食いつくせないものであろう。いくら貧乏でも，その人間の心の持ち方によって，環境も心もかわるものではないかとぼくは思う。

この文章は完成した作品ではないのだが，一部分に，感動の状況をとらえた箇所があるので例としてあげてみた。

最所の部分，「一瞬のんだ。そして何かが胸の奥につまっている。印象的な何がか。しかし，のどまで出てこない。」このことばで表現されているものが，この作者の最初に作品を読んだときの感動であろう。特に「一瞬のんだ」はかなり強い自己表現である。なまのままの感動である。これをちよっと間をおいて，「〝故郷〟という題からくる文章とは思えなかったのである。」と理性的に説明を加えている。しかしこれだけでは表現としては不十分なのであって，それをこの作者は次のように表現しようとする。「ぼくは故郷とは，広く，優美なものが出てくると想像していたからだ。」という。読み手としてもっていたこの作品への期待・想像が実際に読んだ「故郷」の冒頭の句「きびしい寒さの中を，二千里の果てから……」で完全に裏切られてしまう。その瞬間の感動が「のんだ」なのである。つまりこの作者は「一瞬のんだ」というなまの感動を，自己＜読み手＞の意識としてあった「故郷」への＜期待＞と，対象＜作品特に冒頭の句＞との緊迫した関係としてとらえることによって，感動を表現しているのである。この表現が感動の状況としてとらえた表現ということができよう。

さらにこの作者は，「風がヒューヒュー，どんよりした空の下……」とか，「心中おぼえず寂りょうの感がこみあげてくる」とか，「進歩もないかわりには……」とか，「故郷」に出ている語句を取り出し，羅列してそれらの語句に「帰京する心の中は楽しくないのだろうけれど，少なからず，美しい故郷へ帰るという気持がないと

は言い切れないとぼくは思うのだが。」と，絶えず払拭しきれずに疑問にも似た気持を持ち続ける読み手としての自己を対比させて表現している。ここで取り出され羅列された語句は，疑問を払拭しきれずに読んでいる読み手主体に直接かかわりのあった箇所であり，それを読み手主体の内部に生じた主観的な認識とからみあわせて表現したところに，なまの感動そのものとしての表現があると考える。感動として表現するために，読み手の対象に対してうつった具体的・客観的認識と，自己内部の主観的認識とをからみあわせてとらえた表現である。

この表現は，感動した書物にたちもどり，そこに感動した主体を見出し，対象との関係においてとらえるものである。そしてこれは，読むことと書くこととの往復をしないととらえることはできない。したがって新しい読書感想文の方向として，感動をとらえる，感動として表現するタイプがもっと開発されるべきだと私は考える。

結　　論

以上，作文指導の立場から読書感想文指導のあり方について考察した。結論としていえることは次のようなことである。

まず，文章表現という基本的なことからは，

(1) 感想を表現するということは，個性的・主体的な文章表現にするための一過程として位置づけられること。

(2) 文章表現においてたいせつなことは対象のとらえ方であるが，新しい意味での感動をとらえるということは，感動する主体と感動の媒体である対象とのかかわりあいそのものをとらえること。

ということがいえる。しかし，読書感想文は読書活動と作文活動の二面をもっているがために，読書とのむすびつきを考えなければならない。その点については，

(1) 読書感想文は，読むことと書くこととの接点の上に成り立つ。その接点は，読み手から書き手へ，書き手から読み手への転身の一点としてとらえられる。したがって具体的には，読むことから書くことへ，書くことから読むことへの往復の学習としてとらえたい。

(2) 次に感動のとらえ方は，読み手として感動した書物の中にいつでもたちもどり，そこに感動している主体を見出して，対象と主体のからみあいの関係としてとらえるべきである。そのためにも，読むことから書くことへ，書くことから読むことへとたえず往復しなければならない。

私は言語と思考という点から，読書感想文指導は思想を形成していく学習としてもっと力を入れるべきだと考えるが単に，文章の構成を考えるような方向へいくべきではなく，もっと根本的なところに目をすえてかかるべきだと考える。そして，主体の造型，個性の創造の方向への指導のあり方，学習のくみたて方を検討すべきであると考える。

注1　倉沢栄吉著「読解指導」に述べられている。

注2　作文講座巻三「読書感想文の指導」に「オツペルと象」の実践記録が載せられている。

注3　斎藤氏は，読書感想文の類型として前述の三型をあげているが，中学生としてはさらに中学生らしさをもった作家論や作品論，文体論があってもよいと述べている。その後そういう実践もされていると思うのだが，筆者は寡聞にして知らない。御教示を乞う。

注4　読書指導において，鑑賞指導と感想指導はその方向が明らかに違う。このことについては望月久貴氏の日本読書学会（1968.8）での講演などが参考になろう。

注5　作文の指導過程Ⅲ，第四章211ページに詳しい記録がある。

注6　国語教育の改造1，本質と課題の検討Ⅴ，各分野の本質と課題の検討，六作文指導参照。

注7　高等学校国語教育実践講座(3)「感想・感動などの指導と実践」参照。

注8　「新しい作文の評価・試論—状況認識の作文評価」（昭和43年度東京教育大学人文科教育科研究生報告）

読書療法の治療理論 (No. 2)

治療目標理論について*

千葉家庭裁判所
読書療法研究会　大神貞男**

〔I〕 緒　言

筆者は前回の報告論文において，読書療法の治療理論の基礎である非行原因論を明にした。今回は，その非行原因論の上に立って，読書療法の治療理論である治療目標理論について解明を試みることにする。

心理療法の治療理論は治療目標理論，治療構造理論，治療態度理論，および治療過程理論の4つの側面から考察するのが普通である。

それで，この報告論文においても，以上の4つの側面から研究することにする。

しかしながら，このような治療理論は，心理療法の理論体系の中で，もっとも中心的な問題であるにもかかわらず，読書療法の場合において，ほとんど未開拓の分野として残されているといっても過言ではない状況にあると思われる。

それで本論文においても，全く試論的な域を出ることができないかも分らないけれども，できる限りその解明に迫まらうとするものである。

〔II〕 各心理療法の治療目標理論

各学派の心理療法は，それぞれ固有の治療理論を体系化していて，治療目標についても，独自の理論体系を構築している。それで，ここでも，現代の主な心理療法の体系について，その治療目標を概観することから始みたい。

(1) C. Rogers の client-centered therapy

C. Rogers の client-centered therapy においては，あらゆる人間は，その本質において善なるものであり，自からのしかたにおいて，自由に自己変容し成長する潜在的な能力があるという見解の上に立っている。このような潜在的成長力を，成長の原理 (growth principle) とよび，人間は，この成長の原理によって自己の実現 (self-actualization) する強い傾向があると考えられている。したがって，精神分析理論と異なって，幼児期体験にこうでいせず，人は，その全生涯にわたって自己成長の過程であるとみなしている。

それで治療は，この内存的な自己成長を助長し，自己実現させることであると考えられる。治療が成功すれば client の自己概念 (self-concept) が変容するのである。それで，問題症状の消失や社会的適応は二次的派生的な効果であり，真の治療目標は，真の自己認知，自己成長による自己実現であると考えられている。

(2) H.S. Sullivan の interpersonal theory

H.S. Sullivan の対人関係理論においては，Sullivan は，強迫神経症や精神分裂病を研究し，顕著な業績を上げたが，それは，

1. 本質的に人間は他人との相互関係の中に存在する。
2. personality は，人間関係より生ずる比較的永続的な型である。
3. したがって，行動の異状は，対人関係によって生ずる。

---

* On the goal of bibliotherapy

** OKAMI, Sadao (The Bibliotherapy Society)

とした。しかしながら，かれの言う対人関係理論というのは，現実の場面での，2人以上の人間間の相互関係というのではなく，かれも S. Freud と同様に，人格形成における幼児期の発達過程を重要視し，幼児期における母親およびその重要な養育者（significant person）との対人関係の場から，personality は発達もするし，ゆがめられもすると考えた。かれは，人格の発達過程を以下のように3時期に分けて説明している。

(A) 原始的象徴化の時期（protoxic symbolization）

(B) 並列的象徴化の時期(paratoxic symbolization)

(C) 構成的象徴化の時期（syntoxic symbolization）

原始的象徴化の時期とは，自我と外界との区別が未分化で，重症精神病にも似た乳幼児期の漠然とした全体的体験期である。並列的象徴化の時期は，自我は発生するが，非論理的，非構成的である。また，この時期に選択的無関心（selective inattention）——幼児は，不安を起こすような行為を排除するだけでなく，また認識自体も制限を受け，不安回避と安全保持のための注意の焦点がきまる——と分離力動（dissociation dynamic)——上記の選択的無関心によって，意識化されない部分は分離する。これによって，かたよった対人関係を学習し，そこに，母親の幻想的化身化(fantastic personification)を行い，成長後も，この imago にしばられ，現実に遭遇する人物に対して，幼児期に自分が親に対してとった行動の pattern をもって接する様になる。これを，H. S. Sullivan は並列的わい曲とよんだ。

したがって，対人関係理論の立場においては，治療目標は，

(A) ある人間を患者のもつ幻想的化身化と同一化するという並列的わい曲を解く。

(B) 対人関係に満足と安定を与える。

(C) 患者のもっている，不安や敵意を幼児期の反応として，生じていることを認識できるようにする。

ということになる。このように，かれは人間の人格形成は，社会化や文化的同化（acculturation）の過程にあると主張した。また，S. Freud は Oedipus Complex を内的傾性であると考えたのに比し，Sullivan は，同様な結果を，親子関係の人間関係力動からくると考えた。すなわち権威的な父と，愛情的な母との間においては，その間に Oedipus Complex が生ずると考えたのである。かれの治療法は，積極的，集中的な性格分析（intensive analysis characters）であり，その治療目標は，患者の人間関係のわい曲を解消することである。

(3) 行動療法（behavior therapy）

行動療法（behavior therapy）とは，1959 年に H.J. Eysenk によって，始めて創始的に用いられたもので，伝統的な心理療法に対する治療理論や，その効果性に対する批判的見解と，真に新な科学的心理療法の樹立の提唱とによっている。

行動療法という概念の内容的な理解のあり方としては「各種の行動障害は，本質的に学習反応（learned response）であり，現代の学習理論は，この種の反応の獲得および消去に関して，教えるところ多大なものがある。——精神医学，教育学，臨床心理学，治療教育，心理療法，ソーシャルワーク，精神分析などの諸領域をこえて，この新しい動向への方向と焦点を与えることを目的とする」と言っている。

また，その理論的源流としては，(a)ロシヤにおける生理学的基礎に立った反射学説の系統と，(b)アメリカにおける E.L. Thorndike の心理学的基礎に立った，学習理論の系統の二潮流が考えられている。

その後1950年代に入ると，ともに neo-behaviorism のの C.L. Hull の学習理論を，J. Dollard や，N.E. Miller が心理療法に適用して，S. Freud の理論を学習理論の立場から説明しようとした。したがってその当時においては，まだ，不適応行動の原因としての心因障害の存在の考えが主張されていた。ところが B.F. Skinner は，これまでの心理療法の不適応行動の原因としての心因障害の考えを捨てることになった。したがって，治療は除反応とか，洞察とかいうことによって人格の変化や問題行動の消去ということではなくて，強化事態の操作によって，新な行動を学習し，不適応行動を消去させる

という現代的療法が考えられるようになった。

そこで，この現代的な行動療法の基礎的な考え方は，

1. 不適応行動や症状の原因を除去することによって人格の変化や症状の消去を考えるのではなく，その原因とは無関係に，新な行動を学習させようとするものである。
2. したがって，行動療法においては，人格変化を媒介とせず，直接的に不適応行動自体の直接的変化を目標とする。すなわち，行動療法は対症療法である。
3. 以上の治療技術として，
   (A) 積極的条件づけ（positive conditioning therapy）
   (B) オペラント条件づけ（operant conditioning therapy）
   (C) 弁別学習法(discrimination learning therapy)
   (D) 条件制止法(condition inhibition learning therapy)
   (E) 嫌悪療法（aversion therapy）

などが通常用いられている。

〔Ⅲ〕 読書療法の治療目標理論

以上，現代の心理療法の主な体系について，その治療目標理論を概説してきた。ついで，読書療法の治療目標について考察することにする。

ところで，前回の報告論文において，読書療法の治療理論の基礎となる非行原因論を明かにしたのであるが，非行の発生機制と性格成層説の観点から，非行を，生物学的非行，社会学的非行，および心理学的非行に類型化して考察をした。また，心理学的非行は，さらに，一過性非行，不適応性非行，思春期非行，エディプス期および前エディプス期非行に下位分類した。それで，読書療法の実施に際して先ず診断作業において，個々のケースが上記のいずれの非行類型に分類されるかという，その分類診断が必要である。その分類診断ができたならば，それに応じて非行の一般的な心理機制や治療上の技法がその類型ごとに設定されているので，診断から治療段階への移行が連続的な発展過程として展開されることになる。

この場合，治療への導入の上で，もっとも重要な事項は治療上の目標を明確に設定することである。それで，治療上の目標とは，非行の原因となっている人格上の問題点であり，その人格上の問題点を解消することによって非行症状が消失するのみでなく，人格自体の問題性が消失し，新な人格の再統合が可能となるような，治療上の焦点となるものである。

したがって，治療的読物の選定は，この治療目標に対応してなさるべきものである。

そこで，非行の各類型ごとにその治療目標を探り，さいごに読書療法の全般的な治療目標とその性格を明にすることにする。

(1) 生物学的非行の治療目標

一般に，人格の生物学的基底層たる遺伝規定性のつよい気質層の異常は，精神病質人格（psychopathic personality）とよばれ，これ自体で固有の非行の心理機制をなし，しかも遺伝規定性がつよいので，心理療法の適用は困難と考えられている。

それで，処置法としては，以下のような医学的処置の研究結果に将来の期待がよせられている。すなわち

1. 化学療法として，遺伝規定性の性格異常者には，脳波の異常が多く発見されるので，抗てんかん剤である phenobarbital, sodium dilantin の併用法があり，A.S. Neill は多くのこの併用法による軽快例を報告している。その他 benzedrine sulfate, dexedrine sulfate, mesantoin, mebaral, bromides, insulin, thyroid, substanee の投与が効果があると言われている。
2. また，外科療法として，前頭葉切断（prefrontes lobotomy），間脳切断（thalamotomy），側頭葉切断（temporal lobotomy）などに期待がよせられている。
3. その他，持続睡眠療法（Dauerschalf），冬眠

療法にも，期待がもたれている。

ただ，この種の生物学的非行となる遺伝規定性の性格異常については，直接的には心理療法の対照とはならないが，この気質層の上に後天的に獲得形成された性格層の治療による，人格の全体的な再統合と適応改善によって，間接的に心理療法の効果があると主張されている。

それで，生物学的非行は，直接的には心理療法の対照とはならないので，治療上の目標についても考察から除外されることになる。

(2) 社会学的非行の治療目標

社会学的非行は，すでに非行原因論においてみてきたように，知能や性格などの人格は正常に発達しており，personality 自体には異常性は発見しがたい。ただ，人格の表層部である態度層に異常があるので，価値観や規範性の発達に障害があるので非行化したものである。したがって，基礎的な人格形成の過程は，正常な経過をたどっているが，しかしながら，価値観や規範性はまだ十分に発達して固定的になっているとは考えられず，流動形成的な発達の途上にある。したがって，エディプス期を順調に経過することができたとしても，そのごの生活環境である家庭や学校，または，隣保社会の非文化的，反社会的な風習に感応する時は，理想自我や超自我の発達に障害を受け，その価値観の内容が反社会的であったりするようになり病的超自我をもつようになる。特に早期幼児期を経過した後には青年期における父親同一視による価値観や規範性の摂取が重要な機制であるが，この期に，父親同一視による規範性の摂取にかけたり，また非行的人物，非行集団，非行的文化などの接触によって反社会的価値に感応する時に，ここで言う社会学的非行が発生することになる。

それで社会学的非行の治療目標は価値観や規範性の発達と強化であり，理想自我や超自我の強化である。したがってこのためには，

1. 第一に，父親同一視による価値観の摂取が必要であり，そのため理想的父親像を与え，これを対象者の精神内界に内面化する必要がある。
2. 理想的父親像を広く一般化して社会的理想的人物像（偉人，先覚者など）を与え，その同一視による価値観の内面化。
3. さらにまた，個々の非行行動に対応した社会的価値目標を設定し，抽象的な価値観を内面化する。

おおよそ，以上のようなことによって，社会学的非行の治療目標を設定し，治療に接近することが可能となる。

(3) 心理学的非行の治療目標

心理学的非行についても，その一般的な心理機制について，すでに見てきた通りであるが，その類型の下位分類ごとに具体的に治療目標を考えることにする。

1. 一過性非行。一過性非行とは，既述のように，全くの正常人でも例外的な環境の重圧や，内部的緊張感から，遂行するような例外的，唯一回的な非行であって，再非行の危険性のないものである。したがって，治療や指導を必要としない非行群である。
2. 不適応性非行。不適応性非行とは personality 自体には欠陥も障害もないけれども，内面に意識的で継続的な心的障害が存在していて，そのため非行化したものである。しかも，その心的障害は第1次的に，家庭内の人間関係に基因する情緒障害で，第2次的に，学校や職場または，近隣社会の人間関係，その他心身の低格に基因する劣等感などが心理機制をなしている。それで，不適応性非行の治療目標は
   (A) 第1次的に，家庭内の人間関係に基因する情緒障害の解消を目標とする。たとえば，母の愛情欠損，父への敵意の解消などを目標とする。
   (B) 第2次的に，学校や職場，または隣保社会の人間関係の情緒障害や，心身の低格に基因する情緒障害を解消することを目標とする。
3. 反社会的性格による非行。反社会的性格に基因する非行とは，非行原因論において分類したように，前エディプス期非行およびエディプス期非行である。ところで，前エディプス期における人格障害は広義の精神病質人格を形成し，さし当り治療の対象にはなりがたい。それで，その処置法の基礎的な考

え方は，精神病質人格の取扱に準じて考えられる。したがって，ここで治療目標について論及することは必要でない。

それで，反社会的性格による非行の治療目標としては，エディプス期非行，即ち Oedipus Complex による非行の治療目標について考察する。

ところで Oedipus Complex の概念については，すでに非行原因論において次の様に論じておいた。

1. 母に対する原始相姦願望的な愛情。
2. 父に対する殺害的な敵意。
3. 母に対する原始相姦的な愛情の克服による自覚，人格的精神愛の形成。
4. 父に対する殺害的な敵意の解消による父親同一視を通じて，権威的理想像としての父親像の内面化。
5. このような Oedipus Complex の克服から，両親は外部，他律的な存在から，内面的な存在へ転化し倫理的価値体系となって良心を形成する。
6. それで，人格的な精神愛や良心，または宗教心などの文化価値は，この Oedipus Complex から発生するものである。
7. そしてこの Oedipus Complex の克服によって，原始衝動的人間から人格的，精神的な社会化された人格が形成される。それで，この Oedipus Complex が解消されないと，反社会的な人格となり，非行の重要な原因となる。習慣的な非行者はこの Oedipus Complex が克服されず，衝動的な反社会的性格に基因する非行的人格のことである。したがって Oedipus Complex の治療的解消は，非行者の治療の上で，もっとも重要な事項である。

それで，この反社会的性格に基因する非行の治療目標は，

(A) 母に対する好ましい対象愛の設定。さらに，母に対する原始相姦願望的愛情の克服と，精神的離乳による自覚的精神愛の形成。

(B) 父に対する敵意の解消と，同一視による価値的父親像の内面化による良心の形成。

(C) 以上の内面的進化による衝動的人格から，精神愛的人格への転化。これらのことが治療上の目標となる。

(4) 思春期非行の治療目標

思春期非行の治療目標は，この Oedipus Complex の克服が十分でなく，思春期に再燃してきたもので，その上に意識的な心的葛藤が付加されて，非行化したものである。それで，この思春期非行の治療目標は，

1. 第1次的に，反社会的性格形成の非行の治療目標に準じて Oedipus Complex の解消と
2. 第2次的に，不適応性非行や社会学的非行の治療目標に準じて，意識的心因障害や，反社会的価値観の解消を治療目標とする。

このように，治療目標はそれぞれの非行の類型に応じて具体的に設定されることになるのであるが，以上のことから，治療目標について，その一般的な性格を次のように考えることができる。

(1) 読書療法における治療目標は，精神分析学的人格理論によっている。

(2) 上記のように，精神分析学的人格理論の上に立って，非行の原因を次のように，一般的に概念化することができる。

1. 早期幼児期における無意識な心因障害による自我（Ego）の発達障害
2. また，同様に，エディプス期における超自我（Super Ego）の発達障害
3. 正常に発達した自我の継続的な意識的な心因障害による自我の病弱化。
4. ついで，正常に発達した超自我の，その後の生活環境の反社会的価値体系の感応による，超自我の病弱化。
5. 以上のように，自我および超自我の発達不十分と病弱化のため，人格の発達不均衡による personality 障害と本能的衝動の抑制困難が非行の原因であると要約することができる。

このように考えてくると，読書療法の一般的な治療目

標理論としては，

1. 未発達の自我や，病弱化せる自我の発達と強化。
2. また同様に，未発達の超自我や病弱化せる超自我の発達と強化。
3. 以上の，自我および超自我の発達と強化による衝動性の自己統制力の強化。

ということに帰着するものと考えられる。ところで，このような治療目標は，

(1) 精神分析療法においては，自由連想法によって，人格を退行させて，遂次，人格障害や症状の発生機制の無意識的心因に迫まり，無意識の意識化という過程を媒介として，心因障害を解消し，人格の再統合と発達を考えようとするものである。

したがってその治療的接近は，現在の人格から病因発生期への人格状態に退行し，さかのぼって治療機制に迫まろうとするものである。

(2) ところがこれに対して，一般的に心理療法においては，精神分析が人格を退行状態に導き，病因発生の時期における無意識的心因機制にせまり，その意識化という中間過程を媒介するのと異なり，人格の再教育的な方法によって，転移感情を利用して，人格発達の初期から，その人格発達上の問題点である自我および超自我を発達強化することによって無意識的心因障害を自我の抑圧と統制の下におこうとするものである。すなわち，自我の強化による現実原則の体得によって，人格的再適応を得ようとするものである。

(3) これに続いて読書療法の場合においては，その基礎的な人格理論において精神分析学的立場によってはいるが，しかしながら，その治療手続において精神分析療法のように無意識の意識化という退行的な中間治療過程を考えない。その点では精神分析療法の治療過程とは根本的に異なっている。そして一般的な心理療法の方法と同様に，再教育的な立場において，自我および超自我の発達と強化によって，人格の発達と適応を考えようとするものである。

しかしながら，治療過程においては，転移感情を操作し処理するもので，その早期幼児期の人間関係の情緒障害や，心理外傷の追想や除反応が生起するのである。それで読書療法においては，一般的な心理療法の立場に立って，自我や超自我の強化と，人格形成上の生活史的な心因障害の消去を併せもっていると考えられる。

それで，このように読書療法の治療目標を考える時，その治療目標は次のように展開されることになる。

1. 治療は人格自体が治療目標となり，個々の非行症状は第2次的に症状治療の目標となる。
2. 人格自体の治療は，非行症状発生の基礎的立場に立ち返えって，人格の基礎的形成過程から再教育的に出発する。
3. 以上のような人格治療の効果の積み重さねの上に，非行症状に応じた症状治療の効果を積み重ねることになる。
4. したがって治療は，自我及び超自我の強化と，非行症状発生機制の消去を目標とする事になる。
5. 社会学的非行および不適応性非行は，基礎的な人格形成上には問題はないので，症状治療を目標とすることになる。

おおよそ以上のように，読書療法の目標について考察することができると思われる。

〔Ⅳ〕 ま と め

以上，読書療法の治療目標について検討してきたのであるが，この治療目標理論は，治療理論の中でも，特別に中心的な研究課題であろうと考えられる。治療的読物の選定を中心として，治療理論と治療手続はこの治療目標理論によって規定されてくるものと考えられる。

その他の治療理論である治療過程理論，治療構造理論，治療態度理論についても，また稿をあらためて論述したい。

（S45.2.28）

創造的な読みとその教育*

立正女子大学家政学部　岡　田　　明**

I　創造的な読みとはなにか

「創造的に」creatively という副詞をつけて創造的な読みの指導を論じた著書や論文は二三あるが創造的読み creative reading というそのものずばりのタイトルで論じたものは一つはギャージ (Gage, N.L.) の編集した論文注1の中に一つあり，もう一つは教育心理学新辞典注2の中に見出されるのみであろう。それによると，それは最も高い水準の読みのタイプであり，批判的読みに基礎をおき，著者の思考と読者の思考とがからみ合ってより高められ，全く新しい理解の世界に到達する読みである。また能動的な読みであり，偶然的な，中途半端な非努力的な反応ではない。それは理解，評価，関係把握，事物の背後にひそむ感情の了解などを越えた，それらに付加される努力である。その意味で読者はその著書の共著者となり，両者の間に相互作用が発生して新しい理解にいたるのである。

これらの規定は必ずしも固まったものではないであろう。そこで，ここでは諸家の創造性に関する所見を読みに関連づけながら考察していくことにする。

スミス(Smith, J.)注3は創造的な読みを次のように規定する。それは読むことにより読み手の経験を開発し，獲得した意味を新しいものに再構成することである。読み手の経験が開発されるのは言うまでもなく読書材の刺激に対する反応としてあらわれるものである。

一方新しいものに再構成する場合には当然読み手主体の態度や考え方などが強化されて一段と鮮明な構造を有するようになるものである。新しい経験と自己の過去経験の展開が同一個人のなかでおこなわれることによって弁証法的な展開があり，創造の契機が与えられると考えてよいであろう。

トランス (Torrance, E.P.)注4やワラス (Wallas, G.)注4は創造を過程としてとらえている。トランスは創造の過程をつぎのように規定する。すなわち，課題意識をもち，情報のギャップを反省し仮説をたて，それらを検討し，結果をまとめるという一連の過程である。これを読みの問題におきかえるとそのまま，SQ3R方式があてはまることに気づくであろう。SQ3RはSurvey, Question, Read, Review，ならびに Recite の略であるが，ざっとまず読むことで問題意識を持ち，あらためて読み通してそこで読み落としたことをいわばフィードバックの形で再読し，結果をまとめるのである。SQ3Rは普通授業でも治療指導においても適用されるが，読みの創造性の指導においても利用が可能であろう。

ワラスは準備期，あたため期，解明期ならびに検証期を設定している。よくあたためるためには読書中ならびに読了後に十分な思考の時間と雰囲気のあることが，認知につづく意味の把握やその反応において必要である。そのためには，一般に，音読でなく黙読を多くおこなわしめることが必要であり，自己速度，自己選択，自己追求の原理が導入されなければならないであろう。

バンフランジェ (Von Frange, E.K.)注4は，創造とは既存の素材を創造者個人に関する限り新しく組み合わせることと述べているが，これは，教育を考えるうえにおいては，都合がよい定義であるといえよう。というのは，もしも創造を達成された文化水準を越えてその上に

---

* Instruction of creative reading

** OKADA, Akira (Risho Women's University)

一歩をふみ出さねばならぬとすると，これは限られた才能の持ち主にしか期待できないからである。バンフランジェのような規定によって精薄児に対してもある種の創造性を期待することが可能になる。

これらの諸家の考え方をふまえてここでは次のように創造性を規定しておく。

創造的な読みとは読み手が新鮮でまたオリジナルなやり方で書き手の考えを吸収したり，それに反応したりする読みである。

資源の乏しいわが国が活路を求めるには何といっても創造性の教育に力を入れなければならない。その一環として読みの創造性の問題も，重要な課題になると考えられる。

II　創造的読みのレベル

新鮮でオリジナルな仕方で印刷されたシンボルの意味を吸収したり反応したりする読みが創造的な読みであるとすれば，読みの創造性にはいくつかの水準が考えられることになる。

子ども自身がみずから求めてかれら自身にとって新しい読書材を読むときには，それらはかれらにとって新しい経験であり広い意味で創造的な読みがおこなわれているといってさしつかえない。これらが第一のあるいは最も基礎的な創造な読みの水準である。

思考様式には大きく分けて，収束的思考 convergent thinking と発散的思考 divergent thinking がある。読書過程における収束的思考をここでは第二の水準に位置づける。

グレイ(Gray, W.S.)注5は読書により吸収する意味を三つに分類している。一つは文字どおりの意味 literal meaning であり，二つは関連した意味 related meaning であり，三つは隠された意味 implied meaning である。

しかし，創造性という視点からは第1の文字どおりの意味には創造的読みが立ち入る隙はないと思われる。そこで関連した意味と隠された意味が問題となる。そこでは一つは読解力やそのスキルが創造されると同時に，自己の経験が拡大し，自我が強化されたりする上で創造性が開発されると思われる。つまり，主題を把握したり自己と読みものの内容を関連づけたりする力が開発され，同時に自己の考え方が弁証法的に発展したり，それが強化されたりもするであろう。

第三の水準は発散的，拡散的思考を基礎にした読みの創造の水準である。作者の主張や情調に同調する場合には鑑賞という形をとりそれらに反撥する場合には批判という形をとる。これらは読解内容をふまえて発散する，またはそれに反応する思考形式であるといえる。ここに最高の創造性の水準が存在するのである。というのは，この水準で最も読み手のユニークな感想が表白されるからである。

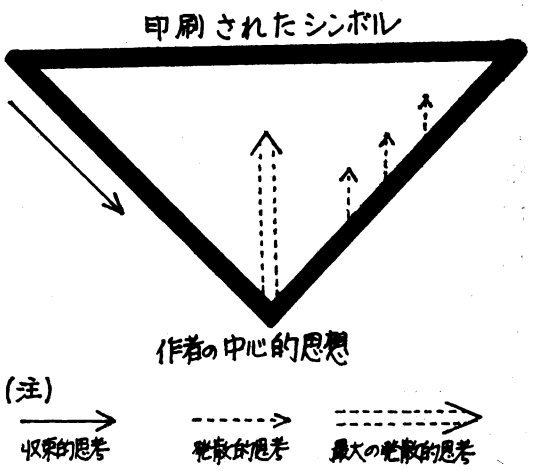
これが人格形成への水路づけの契機を提供している。読書による人格形成においては何が書いてあるかが大切なのではなく，読解した意味内容に対する主体的反応が重要なのである。

さらに読解後に読み手の態度に進歩的変容がみられれば読みの創造性は最も望ましい形で発揮されたと言えるであろう。

収束的思考と発散的思考の関係は図1にまとめることができる。

図1からも明らかなように収束的思考と発散的思考は

図1　収束的思考と発散的思考の関係（岡田明）



相互に反対の方向を示しており，読解過程つまり収束的思考過程においても若干の発散的思考が働らくが，終着点において最大の拡散的思考がみられるのである。

Ⅲ　創造性指導の原理

創造性の指導においては，拡散的思考過程 divergent thinking process が強調され，何か新しいユニークな結果を生産することが奨励されなければならない。読書感想文には，いろいろな扱いが可能であるが，そのような観点からは個性的な感想文に対しては，教師は常に心理的な賞を与えるように心がけるべきである。

創造過程にはうまく動機づけられた緊張 motivational tensions も必要である。

有効な動機づけを与えるには，課題読書のみが与えられることは望ましいことではない。自から読もうとする緊張を高めるには子どもの読書興味に働きかけるようにしなければならない。

教師が後退して子どもが未知に当面する事態を構成することが大切である。自己選択や主体的追求の原理は，ここでも生かされなければならない。創造的であればあるほど結果は予測不能になるものである。

読み手は自からの考えや思想を生産し，それらを発展するように奨励されるべきである。これは読解中と読解後の拡散的思考の重視にほかならない。読書反応のユニークさ，個性，オリジナリティが強調され報酬が与えられることが望ましい。

創造性においては，過程は結果と同じように重要視されなければならない。そのためにも読書過程は重要な意味をもってくる。学習過程全体を通じて自発的学習 self-initiated learning が強調されなければならないであろう。そのためにも興味の原理やオルソンの3原理は重視されねばならない。読書興味の増進のためには誘惑梯子方式 lure and ladder が考えられる。前者は正の誘意性をもった読書材で子どもを取りかこむのであり，後者は読書材の困難度に対して配慮をするのである。

さらに建設的な批判や評価の技能が発展させられるようでなければならない。

創造性は教えこむことができない。強化reinforcement によってその再現を確保し，創造性を起こさせるようにするための条件をととのえることができるのみである。

Ⅳ　精神活動と創造性

まず創造性と知能との関連について述べる。高度に創造的な人間は常に高知能である。しかし，逆は真ではない。高知能者は，必ずしも創造的ではない。ここに広い意味での指導が必要になってくる。しかも，すべての子どもはある程度まで創造的であり得るのである。

ゲッツェルとジャクソン Getzels, J.W. & Jackson, P.W.注2は高校生に単語の意味，物の使途，道徳性の問題，描画などからなる創造性テストを施行し，普通の知能検査の成績との関係を調べたところ，ある程度，両者に正の相関があった。ただし知能が高く創造性の低い群と創造性は高いが，知能の低い群とには，その質に差があった。高知能群が収束性思考を特徴としているのに対して，高創造群は，発散性思考を特徴としていた。さらに高知能群が保存的認知 conservative cognition をするのに対して，高創造群は建設的認知 constructive cognition をする傾向があったという。

つぎに創造性と性格の問題であるが，過度に同調性の強いもの excessive conformity と硬さ rigidity の強いものは，創造性を発揮する上で障害になる。創造性においては思考の円滑さやその柔軟性が重要な要因となる。

Ⅴ　読みの創造性とその指導

読みの創造性においては多くの技能を必要とする。スミス (Smith, J.)注3 はそれらをつぎのようにまとめた。認知の正確さ，構成力，独立性，連想の流暢さ，表現の流暢さ，評価能力，問題に対する感受性，抽象化能力，分析能力，把持力，集中力，経験の高さ。

読みの創造性の指導にあたっては，読み手の要求を満たすグルーピングが大切である。ハリス(Harris, A.J.)注6 は小学校1年生に小集団学習を可能にするグルーピ

ングのパターンをいくつか示している。筆者はチーム・ティーチングを小集団指導の存在という点から評価したいと思う。

赤本の使用は創造性指導の敵だといわなければならないであろう。子どもの生き生きとした思考の芽を赤本というレールにのせることによって摘みとってしまうからである。プログラム学習もそういう点からは，批判されるべき点を含んでいると思われる。

読書材は子どもの経験に適応したものが望ましくそういう意味では子ども自身が書いたものを読書材にするいわゆる創造的書きものcreative writingも利用されるべきであろう。

指導が具体化するためには，読書材の分析とともに発達という面を考慮しなければならない。そのためのいくつかの具体例をいくつかここに示すことにしよう。

低学年では読みたいという欲求を起こさせることがなによりも重要であろう。そして，読んだり，ときには聞いたりした内容の終末を変化させるとよい。そうすることによって，創造性が動機づけられるであろう。

高学年ともなれば批判読み critical reading が奨励されなければならない。そのためには同一素材について二つ以上の作品を比較させるのがよい。オリジナルと再話ものの比較でも，同一主題についての数種の新聞の論調比較検討でもよい。

感想文は4つのタイプに分類できる[注7]。1つのタイプしか表白されていない場合には他の3つのタイプの表白を刺激することも有効であろう。

そのほか文学作品では，その感動を分かちあう時間 sharing experience，詩教材では，1つの詩からいろいろなイメージを発表させること論説文では非論理性などを指摘させることが効果的であろう。

Ⅵ その他の二，三の問題

つぎに，創造的読みという観点から読書指導などに関連した二，三の問題についてつれてみようと思う。

まず作文との関連であるが，両者が拡散的思考を基礎とする点は共通している。しかし作文においては自己の思想を凝縮し構想をたててから発散的に思考が展開するが，創造的思考においては作者の思想を追体験しその過程と終局において発散的思考がおこなわれるのである。ここに両者の差異が存在する。

わが国では読解と読書の概念規定がやかましいが，ある点ではそれらの論争は不幸だとも思われるのである。創造的読みという観点からは，両者の統合が可能なように思われる。現実の読書生活を反省してみても両者は分離されたものではないことがわかるであろう。

読みの指導においてプログラム学習の試みがある。学習過程への認識という点では学ぶべき点があるが創造的読みのためにはクラウダー方式でも一本すじのプログラムでも具合のわるい点が多い。これらは創造的読みという点から反省され他の指導も加味されるべきである。

収束的思考過程において理解能力が増進するとともに発散的思考過程を通して思考力や情操の高まりが期待できるのであり，創造的読みのもつ意義は高く評価しなければならないと思う。

創造的読みはまた，個別指導や集団指導，あらゆる読書材，あらゆる年令水準の読書指導，あらゆる事態での読書指導においても適用可能であるが，これらについてはまた別の機会に論ずることにする。

参考文献

1. Russell, D.H. et al. Creative reading (in Handbook of Research on Teaching). Gage, W.L. ed., 1963
2. 牛島義友他編：教育心理学新辞典，金子書房，昭44.
3. Smith, J.A. Creative Teaching of Reading and Literature in the Elementary School, 1964.
4. 穐山貞登：創造の心理，誠信書房，昭37.
5. Gray, W.S. The Teaching of Reading and Writing, Unesco, 1956.
6. Harris, A.J. How to Increase Reading Ability. Longmans, 1961.
7. 拙著：読書教育の心理，協同出版，昭44.

読書発表会による読書興味の指導*

大阪市立高松小学校　加　藤　薫　敏**

はじめに

◦ぼくが本を読み出したのは，読書発表会で紙しばいや朗読をしてからです。読書発表会をするようになってほんとうに本を読むのが好きになりました。（S男）

◦わたしは，読書の会ができてから，本を読む態度がちがってきました。とちゅうでやめたり，あまり図書館にかよっていなかったのに，とてもよくいくようになりました。かし出しの票（閲覧カード）もいっぱいになりました。（K子）（以下，◦印は読書発表会に関する児童の意見や発表された作品）

読書興味を誘発することは，読書指導の第一課である。それではどうすれば，読書興味をもたすことができるか。その方法として，本学級（第四学年）では，読書発表会を指導してみた。とくに，読書発表会をとりあげたのは，つぎの理由による。

(ア) 児童の読書状態から（在籍40名）

・毎週，本を借りている児童4名。

・読書好きな児童，8名。

・読書好きの児童でも，週1冊程度の読書量である。

・200ページ程度の童話を読むのに，読書好きの者でも，4，5日かかる。

・読書範囲は，童話・マンガ・伝記にかぎられている。

・ほとんど，読書記録をつけていない。

・感想がまとめられない。

上のように，本学級の読書活動が低調であり，何よりもまず，児童と図書を近づけることが第一の仕事であると考えたことが一つの理由である。

(イ) 集団読書の問題点から

読書興味を高めるために，集団読書は有効である。図書の内容が少々むずかしくても，自分ひとりでは，なかなかはかどらない長編でも，集団の力で，結構読みこなすことができる。これらのことがつぎの読書の動機となることはすでに明らかである。

しかし，同一の図書を読むところから，なかには，興味のもてない場合や，読みの抵抗が大きすぎる場合もでてくる。これは，集団読書指導のテキストの選び方に問題があるが，たとえ，じゅうぶん吟味して採択したとしても，学級成員それぞれの関心や能力に適合した図書を与えるのは不可能である。また成員相互の「働きかけ」によって，思索読書を深める集団読書の目的からみても読みとりの不十分な児童がでてくることを予測して指導するのであるから当然のことであろう。

読書技術や発表能力の低い児童は，話し合いの際，いつも受け身になり，聞き役にまわることが多くなる。この受動的な立場に立っている児童に，集団読書の場だけで読書興味の向上を期待するのは無理のようである。

こういう児童のためには，集団読書の指導法を改善するとともに，より適切な指導を試みる必要があると考えたのが第二の理由である。

読書発表会とは

読書発表会は，児童が，それぞれの能力と興味に応じ

---

* To motivate children to read by reading-presentation activities.

** KATO, Shigetoshi(Takamatsu Primary School, Osaka)

た図書を読み，それを何らかの形で発表する場である。ここでは，全員が，読書力の高低や興味，関心にかかわりなく，発表という主役を演じるのであって，読書態度は積極的になり，能動的に，主体性をもった読書活動の展開が期待される。

児童たちは，何かやりたい，やってみたいという気持ちをもっている。おもしろく読んだ図書については，これを他に伝えたいという願いをもっている。この気持ちや願いを達成することによって読み手は読書することに満足し，自信をもち，興味をわかして，心のなかからほんとうに強い読書意欲を起こすのである。

(ア) 読書発表会の効用

読書発表会の第一のねらいは，読書興味の誘発であるが，児童の読書に関する意識を調査してみると，他にもいろいろな効用をもっていることがわかる。

① 読書意欲を刺激する。

◦みんながいろいろな本を読んで聞かせてくれるから，自分も，もっとたくさん読もうと思った。

◦ほかの子が，先生に「読書発表会をしていいですか」といっていたので，わたしたちもしようと思いました。

◦みんなの前で読むのは楽しい。

② 読書領域を拡大する。

◦読書発表会をするようにになってから，伝記をよく読むようになりました。クイズなどで，人の名前や生まれたところを調べるために読んだときから好きになりました。

◦ちかごろでは，交通や産業の本も読んでいます。地図帳は毎日みています。社会の勉強が好きになりました。

③ 読んだことを正しく理解する。

◦わたしが三年生のころは，読んだら読みっぱなしでしたが，読書発表会ができてからは，感想文も書くようになりました。そして考えながら読むようになりました。

④ 構成力が養われる。

◦紙しばいをつくるときこまったのは，絵を何枚かけばよいかということです。また，説明が長すぎてもいけないし，短いとわからないし，話をまとめるのに苦心しました。

⑤ 発表技術を高める。

◦みんなの前で本を読もうと，いっしょうけんめい練習しました。

⑥ 正しい聞き方，話し方が養われる。

◦おもしろくないのでも，せっかく，みんなのためにしてくれるのだからまじめにみよう。そうして，いっそう楽しい読書発表会にしよう。

⑦ 集団思考の機会がもたれる。

◦読書発表会は，自分に力をつけるだけではありません。発表したことについて話し合うと，みんなのためになります。

◦わたしは，5年生になっても読書発表会を続けたいと思います。そして，もっと話しあう読書会をしたいと思っています。

⑧ 読書問題児を救う。

◦ぼくは，目が悪いから，あまり本が読めない。けれど，発表会で紙しばいや朗読をしてくれるから読まなくてもよくわかる。(弱規)

◦本でおもしろいおもたから，本を読み出した。(知能指数66)

(イ) 読書発表会の内容

＜第3回読書発表会＞

プログラム（例1） 司会 大川，中西

1	読書発表会の歌	みんな
2	てじな	松田
3	有名人クイズ	中西・半井
4	なぞなぞ	丹羽・蓮井
5	あらすじ，家なき子	野村
6	わらい話	松本・浅野
7	朗読，白クマ空をとぶ	織田
8	お話クイズ	山田・大川
9	朗読アラビアンナイト	武田

＜第8回読書発表会＞

プログラム（例2）

1	三つのリンゴ（あらすじ）	竹内
2	理科クイズ	吉川
3	宇宙号90時間（感想文）	河内
4	お話クイズ	宮本
5	研究発表	小倉・中川
6	子じか物語（人形げき）	みんな
7	歴史クイズ	西島
8	みにくいあひるの子（紙しばい）	みんな
9	詩（創作）	

プログラムは，例に示した通り，楽しみを主体としたクイズや手品，あらすじや朗読のように客観的なもの，感想文や研究発表のように主観的なもの，創作や読書発表会の歌のように創造性をねらったものまで，多種多様である。

児童たちは，自分の準備したことが，どのようなものであっても，一つの種目として認められるのであるから伸び伸びと，なごやかなうちに，読書ムードをつくりあげるのである。

プログラムについて，児童たちは，つぎのようにいっている。

◦ぼくは，クイズや紙しばいが好きだ。クイズより，感想文のほうがよいというものがいるが，理科や社会科の本を読んでつくるのだからよいと思う。

◦わたしは，朗読や感想文をもっとしてほしいと思います。そのことによって，いろいろのことが知れるので楽しみです。

◦ぼくは，紙しばいをかくのが好きです。（絵をかくことの好きな男子）

◦クイズもよいけれど，研究発表もだしてほしい。（理科の好きな男子）

◦ぼくは，自分にできることをしている。それでも，前とくらべたら，ずっとたくさん本を読んでいる。

◦読書発表会で，朗読や紙しばいをしてから，自分の力でやり出した。（読書はもとより，何事をするにも自信がついたの意）

これらの意見からわかるように，本学級の読書発表会は，個性に応じた活動であることを根幹として，自分にできることをするというところから出発している。読書感想文のような高度なものは最初から要求しないで，遊びを中心に展開している。読書感想文はこういう会によって読書ムードを高めていくうちに，自然に生まれてくるといって過言ではないと考えている。もちろん，感想文の指導は大切であるが，それよりも，感想文を書いてみようという気持ちを育てることの方が，さらに先決であろう。

(ウ) 種目と指導上の留意点

① クイズ

これは，そのものずばり，遊びをとおして読書への興味と関心を誘発しようとするものである。

児童は，非常にクイズが好きである。そこで，物語のハイライトや被伝者（伝記）の逸話などから出題するのであるが，これは，楽しみながら読書好きにすると同時に，読書領域の拡充にも役立てることができる。クイズをつくるためには，どうしても図書を読まねばならないから，それ自体が児童の読書意欲につながるのである。そして，その作品を知らない児童には，図書の紹介となって，自分もその本を読んでみようという気持ちを起こさせ，読んだことのある児童には，もう一度その場面を想起させ，感動をかみしめさせることにもなるのである。

問題の取材のしかたとしては，大別してつぎの二通りがある。

㋐ いろいろな図書から，広く自由に取材する。

児童に問題をつくらせる場合は，前に読んで印象づけられた読み物も含めて，広く自由に取材する。この方法が適当である。

問題は，読み物の梗概を対象として，

・書名（作品名・題名）をあてるもの

例◦はねをぬいて，ぬのをおり，おんがえしをしたお話は（つるのおんがえし）

◦おしゃれな王さまが，したてやにだまされました。（はだかの王さま）

◦かわいそうな人に，金のかみやルビーの目をあげたお話は（しあわせの王子）

・登場人物や被伝者をあてるもの

例◦雲にのったわたしの名は，ただし，さるではありません。（ノンちゃん）

◦三重苦をのりこえた奇跡の人は。（ヘレン・ケラー）

◦まきをせおって勉強した人は。（二宮金次郎）

・著者，時代，場所等をあてるもの

例◦ベニスの商人やハムレットを書いた人は。（シェークスピア）

◦みにくいあひるの子を書いた人の生まれた国は（デンマーク）

とすれば，能力の低い児童にも抵抗が少なく，出題も解答も比較的やさしくできる。

④　一冊，または数冊の図書を指示し，その中から取材する。

図書の内容を正確に読みとって解答させたり，作中人物の心情や被伝者の思想あるいは，作品のテーマや作者の考えにふれる問題をつくらせる場合は，複本を準備するなどして，この方法をとるのがよい。

この方法で出題し，解答していくと，考える読書の習慣がつき，いわゆる集団読書の場合も，話し合いに厚みが増してくる。そして，児童が司会して運営する読書会に発展する可能性も生まれてくる。

例◦日本の神話，国づくりを朗読したあとで，

・いずものくには今の何県ですか。（ヒント）中国地方です。

・「木の船ではありません」とありましたが，どんな船でしたか。

・こゆびほどの神様が着ていた着物は。

（ヒント）虫に関係があります。

・ミコトのおともだちが，こゆびほどの神様をみてわらったとき，オオクニヌシノミコトだけはわらいませんでした。なぜでしょう。

また，以上のような物語的文章に関するクイズの他に理科や社会科の好きな児童は自然科学や歴史地理的知識を求めるクイズ，体育の好きな児童はスポーツに関するものを発表するようになった。

これが，読書領域の拡大に役立つのである。

例◦ウサギの耳はなぜ長いか。

◦クジラは，なぜ長い間水にもぐれるのでしょうか。

◦オタマジャクシのしっぽは，どこへいくのでしょう。

◦日本で一番大きな島は。

◦日本で汽車が初めて開通したのは，いつでしょう。

②　あらすじ

◦読書発表会のとき，家なき子のあらすじを読みました。ぜんぶ読みおわると，ぼくはどきどきしました。それから，本やあらすじや感想文をよく読み，よくかきました。

読後感を書いたり，話したりすることには大きな抵抗を感じるようである。

よほど注意して指導しないと，感想の発表を求めることそれ自体が，児童を図書からとおざけ，読書嫌いの子に仕立てることにもなりかねない。

そこで，能力の低い児童が積極的に参加するように，あらすじを発表会の一つの種目としてとりあげたのである。そうすることによって，これらの児童が発表会を構成する重要な一員として認められ，意欲的に読書するのである。

発表されたあらすじを分類すると，

ア　全文について要点をら列するもの。

イ　部分的に要約するもの。

に分けられ，さらにイは，

ウ　感銘を受けた部分を要約するもの。

エ　感動にかかわりなく，一部分を要約するもの。

の２つにわけられる。

アとエは能力の低い児童に多く，しかも，ほとんど原文とかわらないほど詳細に記述しており，要約力の不足

がうかがわれる。エは，特に根気のない児童や書く力の非常に弱い児童に多く，この場合は，聞き手のために，教師が補説してやることが大切である。能力の高い児童はハイライトをとらえ，わずかながら感想をまじえ，あらすじから感想文へと移行するようになる。

また，伝記については，被伝者の生涯を年表にまとめて発表するものも現われ，これらが，つぎの紙しばいや研究発表に発展するのである。

⑧ 朗　読

適当な本を見つければ，音読の練習をするだけで参加できるから，能力の低い児童にすすめたい種目である。

入学以来，みんなの前で一度も発言しなかった児童が朗読をすることになって大きな声をだし，それをきっかけにして少しずつしゃべるようになったり，授業中，指名されると顔をまっかにしていた児童が平気で発言するようになったりする。また，聞き手によくわからせるため練習を重ねて，読み方や話し方が巧みになるほどの効用がある。バックミュージックを流したり，テープコーダーを用いるのもおもしろい。長編の場合は，書き出しの部分だけを読んだり，ハイライトの部分を読むのも，興味を後につなぐ意味で効果的である。

④ 紙しばい・げき・人形げき

どのような場面を構成するか，台詞や動作をどのように表現するかをくふうすることにより，構成力が練られ深い読みとりが行なわれる。

図画工作の得意な児童は，絵をかいたり人形をつくったりするとき活躍し，読書意欲を起こすきっかけとなる。

紙しばいの絵や劇の背景は，さし絵の模写から始め，ついで自由に想像させるようにする。説明は，原文そのままを朗読する方法から，要約したり再構成したりするようにしむけるのであるが，初めから無理に高度なものをねらう必要はない。人形は，紙の切り抜きの裏へわりばしをはりつける程度の簡単なもので始めるのがよい。だれにでもすぐつくれるし結構楽しいものである。

⑤ 研究発表

各教科の学習と結びつけて，問題解決の全部，または一部を発表させるのも，読書範囲をひろげるのに役立つ。

◦冬のわたり鳥と夏のわたり鳥
◦わが国の主な川と平野
◦サッカーのルール
◦各都道府県の人口と面積
◦めずらしいヘビのいろいろ

このようなことがらを調べるために，文学的文章から説明的文章へと読書の領域がひろがり，それの読みとり方も確かになってくる。参考図書の利用のしかたやメモのとりかた，発表の際の資料の作り方や提示のしかたが巧みになるのはいうまでもない。

⑥ 読書感想文

感想文を発表させると，発表者は感想をまとめるために，思索読書の習慣がつき，その図書を知らない児童には図書の紹介となる。前に読んだことのある児童には，互いの受けとめ方を比較することによって自分の読みを反省し，読書の姿勢を正すことにもなる。

◦読書会をすると，他の人のことがよくわかる。

という意見は，このことを物語っているようである。

指導計画

(ア) 指導方針

自由性を尊重し計画，準備から発表まで，できるだけ児童の手で実施させる。

児童全員が活動するよう，個人差に応じた読書をさせる。

自由に伸び伸びと活動するよう，楽しいふんいきをつくる。

(イ) 時間配当と指導内容

学校行事等に設けられている図書館利用指導の時間（3～4時間）を充当したり，クラブ活動として特別教育活動に位置づける方法も考えられる。

本学級では，国語科指導の一環として実施した。年間の読書指導時数を30時間とみて，課題図書による集団読

書指導に10時間，図書館利用指導に5時間，残り15時間を読書発表会にあてた。

学期	時間	指　導　内　容
1	1 4	読書興味の誘発に重点をおく。 （クイズを中心に） ∘読書発表会のもち方 ・プログラムの作り方 ・司会のしかた ∘グループを編成する。 ∘読書発表会を計画・実施させる。（4回）
2	5	読書領域の拡充に重点をおく。 ∘いろいろな図書について発表するようくふうさせる。 ・研究発表 ・理科・社会科クイズ ・年表 ∘発表技術をくふうさせる。 ∘読書発表会を計画実施させる。（5回）
3	4 1	思索読書の素地をつくることに重点をおく。 ∘発表した内容について話しあう。 ・紙芝居 ・朗読 ・人形劇 ∘読書発表会を計画，実施させる。（4回） ∘発表会の反省をする。 ・発表内容 ・発表技術 ・発表態度等

(ウ)　指導上の留意点

・種目について，例を示しながら説明する。
・グループは，10人程度の異質集団を編成する。
・発表者の姿勢や態度を規律正しくさせる。
・声量や速度に注意する。
・役割りやプログラムの編成については，自分勝手なことをしないよう，みんなで相談してきめる。
・司会は，種目ごとに交替して紹介するなど，できるだけ多くの児童に経験させる。
・準備期間は2週間程度が適当である。
・適当なほめことばを与える。

読書発表会の周辺の指導

読書発表会を実施するには，何といっても読むことが前提条件となるのであって，読書発表会そのものについて，いくら指導してみても，必ずいきづまってしまう。児童の読書経験が貧弱であれば，会の進展は期待できずただ惰性で行なうことになり，読書発表会に対する頭初の興味が薄れると，会の続行さえむずかしくなる。

したがって，読書発表会の実践をとおして，読書興味を育てる一方，発表会の周辺にあって，より読書意欲を起こさせる指導が必要になってくる。読書興味は，これらの指導が互いに働きかけて高められるのである。

(ア)　児童と心の交流を深める。

△A君，いま，なにを読んでるの。

△B子さん，先生が教えてあげた本，読んだ？そう，どうだった。

△ほう，そんな本読んでるのか，すごいなあ，少しむずかしいことないか。

△それは，先生も小学生のとき読んだよ。

△先生が本を読み出したのはね，3つのことがあったからなんだよ。その1つはね，ねえさんがおもしろそうに読んでいるのをみたこと。2つめは，にいさんが本をたくさん集めていて，勉強部屋にいっぱい本があったこと。3つめはね，先生の先生が，学校で朗読の会をしてくださったことだ。

このような，問いかけや教師の読書経験を雑談の中でかわすだけでも，教師と児童との間の心のかきねはとりのぞかれ読書について，何でもいえるムードが生まれてくる。

(イ)　児童を観察する。

図書館へいったとき，本をどのように読んでいるか，選んだ本の種類と程度はどうか。書架の前で，いつまでも迷っていないか。本をすぐとりかえていないか。本の扱い方はどうか等をチェックして，個々の児童にふさわしい図書を与えたり，読みとりの誤りを指摘したり，感想文の書き方のヒントを与えたりした。

(ウ)　図書を紹介する。

∘ぼくが本を好きになったのは，4年生になってからです。それは，先生がよい本をおしえてくれたからです。

乱読型の児童や，能力はありながら，何を読めばよいかわからない児童に，手がかりになるような図書を紹介することは大切である。推選にあたっては，全国ＳＬＡの「何をどう読ませるか」，大阪市中央図書館選定の書目を利用した。

・ファーブル・エジソン・おはなし日本歴史・社会科なぜなぜ教室・小さい目・アラビアンナイト・たぬき学校・エルマーの冒険・みどりのゆび・イソップ物語・クオレ・おもしろい体育等。

紹介のしかたは，

・書名を展示する。

・ブックケースやカバーを展示する。

・あらすじを話して聞かせる。

・本の一部を読んで聞かせる。

・内容に関係あるエピソードや，著者，主な登場人物を紹介する。

など，いろいろ趣向を変えて行なう。

また，録音テープのお話玉手箱やラジオ図書館（ＮＨＫ）を聞かせるのも効果的である。

(エ) 読書環境を整備する。

ＰＴＡの母親教室や学習参観日，学年だよりなどで，母と子の20分読書運動や母親読書会の趣旨を説明し，家族ぐるみで読書習慣を形成するようよびかけた。

さらに，正月やクリスマスのプレゼントとして本を与えるよう，家庭の協力を求めた。

学級では，図書をもちよって学級文庫をつくり，学校図書館から，一定期間，図書をリザーブして，児童の身近に図書をおいた。

(オ) 集団読書指導（課題図書）

教科書教材・きくのせい・ファーブル・クオレ・星の神話の指導のあとで発展的につぎの図書を与える。

・ファーブル（全伝）……3時間

・クオレ……3時間

・むく鳥のゆめ……2時間

・春を呼ぶ鳥……2時間

(カ) 読書感想文の指導

上の課題読書の際，感想文の指導をとりあげた。共通の素材によって集団思考が行なわれ，受けとめ方を相互に批判して読み深められるので，感想文の指導にはつごうがよい。

対象図書のどこについて書くかを考えさせ，それをどのように表現するかを指導するのがポイントであるが，ヒントを与えてやるとよろこんで書くようになる。

たとえば，登場人物のだれかになったつもりで書かせたり，手紙文で書かせたり，ふたり組になって対談形式で書かせるなどである。

つぎの感想文は，格別優秀な児童の作品ではないが，いかにも生き生きとした文章である。

月の輪ぐまを読んで　　Ｎ子

ぼく，こぐまです。おかあさん，とってもやさいですよ。

ぼく，大好き。

ところで，おいつめられたときは，びっくりしちゃった。おかあさんがきてくれてほっとしたよ。でも，おかあさんがたきにとびこむなんてゆめにも思っていなかったので，おかあさん，死んでしまったと思っちゃった。

人間たちがやさしくてよかったよ。だから，おかあさんがたすかったのかもしれないなあ。

ぼくが，おかあさんにからだをこすりつけたとき，おかあさんのからだ，ぬれていたけど，きもちよかったよ。

はなしはかわるけど，ぼくがおちちのんでたなんて書かないでおくれ，はずかしいよ。

みなさんのおかあさんも，ぼくのおかあさんのようにみんなのこと心配してくれているんだよ。

(キ) その他

・読書記録のつけ方

・マンガについての討論会

・テレビと読書の長所や短所についての話し合い

指導結果（読書調査から）

(ア) 4月ごろにくらべて本をよく読むようになりました

か。その理由は，

◦よく読むようになった　30名75%

・読書発表会があるので　12名

・よい本を紹介してもらって　10名

・先生が図書の先生だから　8名

◦前とかわらない　8名20%

◦少なくなった　2名5%

・運動の方がおもしろい　2名

(イ) 最近，読むようになった本の種類は，

・1位　伝記

・2位　童話

・3位　交通・産業

・4位　自然科学

・5位　詩・作文

・6位　スポーツ

・7位　伝記・神話

(ウ) 本を読むために，テレビをみる時間がかかわりましたか。

◦へった　20名50%

◦かわらない　15名

◦わからない　5名

「へった」と答えた児童は，全体の2分の1で，30分から3時間まで，平均1時間20分の減である。

(エ) 正月やクリスマスに，本をもらったり，買ったりしましたか。本のなまえは，

◦はい。　23名58%

・たつの子太郎・風の又三郎・小公子・ないた赤おに・次郎物語・女中っ子・宮沢賢治名作集・ノーベル・世界の民話・キリスト・学習百科事典・社会科図鑑等

(オ) 家族と本について話し合いますか。

◦はい。　21名53%

内，4年になってから　13名

以上の数値や，いままでに引用した児童の作文や意見から，当初の目標「読書興味」は十分高められたと思う。

また，読書領域もひろがりをみせ，図書を選択する力もついてくる。テレビの視聴時間や家庭読書の状態からみても読書発表会を契機として，読書がくらしの中にとりいれられてきていることがわかる。

おわりに

本学級の読書発表会は，読書遊びを中心として，全員がくつろいだふんい気のなかで楽しく行なってきた。

そして，児童ひとりひとりが，自分の能力に応じた種目を，自主的に実施するのであるから，ともすれば，安易な手段に走りがちであった。

しかし，そのうちにも，「もっと話し合いを多くしたい」「感想文を書こう」という，より高次の読書へと，興味が高まりつつあり，読書の質量ともに格段の進歩が認められる。

これも，課題水準を低くおさえ，児童の手のとどくところに，目標をおいた結果であろう。

読書発表会の指導といいながら，読書全般に手を拡げ底の浅い指導のように思われる。しかし，このように，読書の底辺を広く耕すことが，高学年にいたって「主題を読みとる力」「図書の選択力」「読書習慣」を達成するために大切であると思う。

読書発表会は，中学年だけのものではない。児童の活動や指導者の補助の程度，および，種目や対象図書によっては，低学年でも高学年でも，これを適用することができる。

日本読書学会入会案内

(1) 日本読書学会会則

第1章　名称と事務所

第1条　本会は日本読書学会と称する。

第2条　本会の事務所は当分の間日本女子大学児童学研究室内に置く。

第2章　目的と事業

第3条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1. 会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2. 会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3. 会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4. 読書及びその指導に関する内外諸文献の調査並びにその紹介。
5. 内外にける関係諸団体との緊密な連絡。
6. 会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7. 会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8. その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの，または本会の事業に財政的援助をしたもので，理事会が推薦したものとする。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り，または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

第6条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ，また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。

第7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1. 理　事　　若干名
2. 監　事　　2名

第8条　理事及び監事は総会において正会員が互選する。

第9条　理事は本会の事業執行の責任を負う。

理事によって理事会を構成する。

第10条　理事の互選により理事長を置く。

理事長は会長として本会を代表する。

第11条　理事の互選によって理事長の外に常任理事若干名を置く。

理事長及び常任理事によって常任理事会を構成する。常任理事会は理事長の委託をうけ本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は本会の会計を監査する。

第13条　理事及び監事の任期は2年とする。但し重任を妨げない。

第14条　役員はすべて無給とする。

第15条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。

第4章　会　計

第16条　本会の経費は会費，賛助会費，寄附金または補助金等によって支弁する。

第17条　会費は当分の間年額1,500円とし毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第18条　本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終る。

決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第5章　雑　則

第19条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

(3) 日本読書学会入会手続

1. 会員は研究大会に参加発表し，機関誌「読書科学」に論文を掲載することができます。
2. 会員には機関誌「読書科学」が無料配布されます。
3. 入会希望者は，年度会費1,500円を添えて学会本部宛お申しこみ下さい。
4. 氏名には必ずふりがなをつけ，所属を明記して下さい。
5. 読書科学バックナンバー購入希望の方は誌代を添えてお申しこみ下さい。（送料学会負担）
6. 御送金は振替東京3213番　日本読書学会を御利用下さい。
7. 学会本部所在地　東京都文京区目白台2－8－1 日本女子大学家政学部阪本研究室内

IRA (国際読書学会) 入会のおすすめ

International Reading Association は 1955 年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員で IRA にも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1. あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。
2. IRA の会員には次の 3 種の雑誌が配付されます。希望の雑誌名を申し出て下さい。
   (a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）
   (b) The Journal of Reading（中学校以上成人までの読書を中心としたもの）
   (c) Reading Researeh Quarterly（読書科学研究の専門誌）
3. 会費は年額次の通りです（海外会員割引額）

雑誌 1 種類の配付を希望する者	7 ドル
雑誌 2 種類の配付を希望する者	13 ドル
雑誌 3 種類の配付を希望する者	19 ドル

   雑誌 3 種類プラス年度内の全刊行物を希望する場合 30 ドル
4. 新入会希望者は 1 ドル 400 円の割合で計算した会費を現金書留でお送り下さい。

   送り先　東京都文京区音羽 2—12—21　野間教育研究所　　阪本　敬彦
5. 雑誌は IRA から直接送られますので，住所氏名には必ずふりがなをつけて下さい。
6. 継続の方は，IRA から Renewal Notice が届いてから 2 週間以内に御送金下さい。その際 Renewal Notice を必ず同封して下さい。
7. IRA から会員証を受けとられましたら，会員番号を阪本宛に御通知下さい。
8. この件についてのお問合わせは，野間教育研究所　阪本敬彦　945—1111　内線 638 にお願いします。

Vol. 13, No. 3·4 March, 1971

THE SCIENCE OF READING

Edited by The Japanese Society for the Science of Reading
President : SAKAMOTO, Ichiro
c/o Department of Child Study, Japan Women's University, Japan.

CONTENTS

Original Articles

Kawabata's method of literature (2)……*NAKAMURA, A.*……93

How many stories do elementary school chidren know?
……*SAKAMOTO, I. et. al.*…… 180

The present state of juvenile magazines and weeklies
……*SAKAMOTO, I., et. al.*…… 116

On the L. Y. L. and the field of reading……*SHIMIZU, M.*…… 122

On the comments on reading by K. Miki……*HIDA, F.*…… 132

Instruction of book reports based on the theory of teaching composition
……*YASUI, F.*…… 139

On the goal of bibliotherapy……*OKAMI, S.*…… 154

Instruction of creative reading……*OKADA, A.*…… 160

Performances

To motivate children to read by reading-presentation activities
……*KATO, S.*…… 164

第13巻　第3·4号
＜通巻　第49·50号＞

昭和46年3月20日　発行

会員頒布（会員外頒価　800円）

東京都文京区目白台2—8—1
日本女子大学家政学部阪本研究室内
振替東京3213番

編集・発行者　日本読書学会
代表　阪本一郎

発行所　日本読書学会

印刷・第一印刷株式会社

昭和四十六年三月二十日発行（年四回発行）