

## 滑川道夫の児童文化観と読書指導論

足立 幸子

### はじめに

本稿は滑川道夫読書指導論研究の一部に位置づくものである。滑川道夫読書指導論における児童文化的視点の存在については、野地（1978）、桑原（1993）などによってすでに指摘されてきている。足立（1998a）では、その児童文化的視点が読書指導論成立に際してどのように生かされているのかを、児童観の分析を通して、目的論・教材論の上から考察した。その結果、滑川の児童観は、子どもは「心理的存在者」ではなく「社会的存在者」であるという考えであり、それが滑川の読書指導の目的論に持ち込まれていることを明らかにした。また、教材論としては、「社会的存在者」である子どもに良い影響を与えるための児童文化財という視点から、良書選択の理論を展開していることを明らかにした。しかし、足立（1998a）では滑川の児童観の検討に終始した感があり、児童文化観の解明については課題が残った。そこで、滑川の児童文化観を解明し、読書指導論の特質を明らかにすることを本稿の目的とする。

議論の進め方であるが、古田足日の滑川批判を材料にする。その滑川批判に反論することによって、滑川の児童文化観を浮き彫りにすることがねらいである。

古田の滑川批判は、滑川の児童文化観が

- ①「領域」の羅列であること
- ②子どもの成長発達と文化との関係を論じていないこと

の2点に要約できると考えている。そこで本稿ではまず、日本における児童文化概念の成立と児童文化研究の経過を概観する。次に、①についての反論及び②についての反論を行う。そして、最後に滑川道夫の児童文化観をまとめ、滑川の読書指導論の特質を考察することにする。

### 1. 日本における児童文化概念の成立と児童文化研究の経過

古田の批判を検討する前に、まず、「児童文化」という言葉がどのように用いられ、児童文化運動・研究がどのように行われてきたか、概観しておきたい。

本稿で取り上げる意味で「児童文化」という言葉が用いられるようになったのは、1920年代以降である。特に、1930年代後半には、生活綴方に端を発した「『生活指導』の後継者」<sup>①</sup>として、セツルメント運動などのより広い概念を包含した言葉として盛んに用いられるようになった。この児童文化研究の隆盛の契機を与えたのは、1938年内務省警保局「児童読物改善ニ関スル指示要綱」、及び1939年に始まった文部省社会教育局「推薦児童図書」の選定である。読物に代表される児童文化（財）を良質なものにすることによって、児童をとりまく文化的社会的環境を整えて

生活指導を行うのである。波多野によれば、児童文化というのは日本独自の用語であるという。他国には個々の文化財・文化現象を示すことばはあるが、統一概念としての児童文化はない。波多野らには、児童文化を統一的にとらえることで、子どもの生活をよりよい方向に導こうという意図があった<sup>8)</sup>。つまり、児童文化とは、より良質なものへという価値的志向を持った言葉として、用いられてきたのである。1940年代前半には、児童文化は「少国民文化」という名に置き換えられ、総力戦態勢の中に組み込まれていく。いくつもあった児童文化の研究団体は、大政翼賛会や内務省の指導・圧力のもとで1941年設立の「日本少国民文化協会」に吸収される。児童の生活指導を目指してきた児童文化は、むしろ政治的な生活統制の手段としての役割を担われることになる<sup>9)</sup>。戦後、戦争に対する反省と子どもに対する期待から、児童文学を中心とする児童読物が多く出版され、児童文化に関する研究は盛んになる。基本的な立場としては、子どもをよりよい方向へ導こうとする理想主義であり、ヒューマニズムであると特徴づけられるであろう。1970年代頃になると、児童文化の理論的整備が進行する。一方で、都市化による児童をとりまく環境の変化、高学歴社会への移行による受験戦争の激化、非行・登校拒否などの問題から、児童文化研究のあり方が問い直されるようになってきた。古田の問題提起もこの流れの上にある。古田は、1970年代終盤から1980年代初頭にかけて従来の児童文化研究に対する問題提起を行う。

## 2. 古田の滑川批判への反論（1）……「領域」の羅列であるという批判への反論

本稿で取り上げる古田の滑川批判とは、前述の問題提起の過程でなされたものである。滑川は、戦前・戦中・戦後を通じて児童文化研究にかかわってきており<sup>10)</sup>、1970年代には児童文化論者としての地位を確立した。滑川の単著『児童文化論』（1970）は、児童文化の代表的な理論書としての評価を得たし、滑川が中川正文と編集した幼児教育科・保育科の大学生用のテキスト『児童文化』（1975）は、広くかつ長く用いられるものとなった。古田は、このような滑川らの児童文化論を批判することによって、従来の児童文化研究に対する問題点を掘り起こそうとしたのである。

ところが、古田の論の展開はいまいである。「誰の目にも明らかなように、そして古田自身が何度も『迷い迷い』と記しているように、この評論の内容はかなり錯綜しており、時に脇道に外れることも少なくない。」<sup>11)</sup>滑川批判もいろいろなレベルでなされているが、その関係性は明確ではない。そこで、古田がどのような方法で滑川を批判しているのか、追っていくことにする。

古田は、まず、上述の『児童文化』（1975）の目次をかかげる。

### 第1章 児童文化の概念

- 1 児童文化の展望 / 2 児童文化の領域

### 第2章 児童文化史

- 1 海外の児童文化 / 2 日本の児童文化

### 第3章 児童文化財

- 1 玩具（遊具） / 2 絵本 / 3 お話・ストーリーテリング /

- 4 児童文学 / 5 マンガ / 6 その他の雑誌・新聞など /
- 7 ラジオとテレビ / 8 紙芝居, 人形劇 / 9 演劇, 映画 /
- 10 音楽, 遊戯

#### 第4章 児童文化活動

- 1 生活活動としての児童文化活動 / 2 遊び / 3 文学活動 /
- 4 造形活動 / 5 演劇活動 / 6 音楽活動 / 7 組織活動

#### 第5章 児童施設

- 1 児童施設と児童文化 / 2 児童文化施設と児童厚生施設 /
- 3 児童図書館, 児童文庫 / 4 児童公園, 児童遊園 / 5 児童野外活動施設

#### 第6章 児童文化政策と児童文化運動

- 序説 児童文化政策と児童文化運動との関連 / 1 児童文化政策 /
- 2 学校教育と児童文化 / 3 家庭と児童文化 / 4 マス・コミと児童文化 /
- 5 児童文化運動

次に、古田は、この目次について批判を展開する。

これはすっきりと整理された目次であり、「児童文化」の領域が一目瞭然頭にはいつてくる。この原型は滑川道夫『児童文化論』（東京堂出版・1970年）にあったもので、それがこのように発展した。

しかし、この目次を見ていて気がつくことは、子どもの成長発達の道すじに文化がどうかかわるのか、ということが出ていないことである。そして、このしるされなかった子どもの成長発達と文化との関係は、実は児童文化研究の基本的問題なのではなからうか<sup>6)</sup>。

古田は、滑川の児童文化論が①「領域」の羅列であり、②子どもの成長発達と文化との関係を論じていないことを批判している。②については後に詳しく検討することにして、ここでは①について考察してみたい。

古田がとらえた「領域」とはどういうことか。古田は『児童文化』（1975）が『児童文化論』（1970）から「発展した」ものであると述べ、滑川の児童文化論を集約したものとして扱っている。しかし、実際のところ、共同執筆の大学生用テキスト『児童文化』（1975）と、単著の理論書『児童文化論』（1970）では、執筆のねらいや動機も対象となっている読者も異なっているはずである。次に示すように、『児童文化論』（1970）の目次は、前掲の『児童文化』（1975）の目次とは相当に違うものである。

はしがき

#### 一 児童文化総論

- 1 児童文化とは何か / 2 児童文化の成立過程 / 3 教育と児童文化 /
- 4 児童の発達

#### 二 児童文化各論

- 1 遊び（遊具・遊び場）と児童文化 / 2 オモチャ / 3 紙芝居 /

#### 4 児童マンガ / 5 放送児童文化

### 三 児童文化史点描

- 1 明治の現代っ子 / 2 教育勅語と桃太郎 / 3 立志少年の遊学 /
- 4 考え物を考える / 5 錦絵の魅力 / 6 西洋影絵といった幻灯 /
- 7 活動写真と子ども / 8 異本「少年倶楽部」 / 9 東京笑話

確かに「二 児童文化各論」の項目は、『児童文化』(1975)の「第3章 児童文化財」と類似している。だが、「一 児童文化総論」と「三 児童文化史点描」は『児童文化』(1975)には扱われていない項目である。滑川は大学生用テキストであるということを考慮して、「二 児童文化各論」を拡大した形で『児童文化』(1975)を編集したのである。そのことは、「本書は、現代児童文化の諸相を展望し、児童文化活動とその成果としての児童文化財に中心視点を置き……」<sup>9)</sup>という序文からも明らかである。それぞれの児童文化財や児童文化活動について、「それぞれの担当部門において、独自の見解をもっている人びと」計13人に執筆を依頼した。各執筆者がそれぞれの専門・見解に応じて執筆するわけであるから、当然各「領域」の羅列になる。つまり、テキスト『児童文化』(1975)が「領域」羅列的であるのは当然のことである。だからと言って、滑川の児童文化論そのものが「領域」であると断定するのには、飛躍があると思われる。

さて、『児童文化論』(1970)のうち「三 児童文化史点描」は、「点描」の表現からも分かるように、滑川の各種児童文化に関するエッセーを集めたものである。「一 児童文化総論」について詳しく見ていくことにする。下位項目は次の通りである。

#### 一 児童文化総論

##### 1 児童文化とは何か

- (1) ことばの意義 / (2) 用語の成立と普及 / (3) 児童文化における児童 /
- (4) 児童観と児童 / (5) 児童文化における文化 / (6) 児童文化の構造化

##### 2 児童文化の成立過程

- (1) 成立過程の概観 / (2) 日本の児童文化 / (3) 児童観の変遷 /
- (4) 児童文化の発見 / (5) 児童文化の形成 / (6) 児童文化の課題

##### 3 教育と児童文化

- (1) 教育と児童文化の統一的視点 / (2) 学校教育と児童文化 /
- (3) 児童文化の状況

##### 4 児童の発達

- (1) 少年・少女期の設定 / (2) 十四歳前後の発達の特徴 /
- (3) 十四歳前後の発達的变化と社会的規制

これらを見てみると、滑川も、「領域」の羅列に終始するのではなく、児童文化論を貫く「総論」を教育や発達との関連からとらえようとしていることが分かる。古田が「原型である」『児童文化論』(1970)ではなくテキスト『児童文化』(1975)の目次を掲げたのは、後者が前者の「発展」であったからではなく、後者の方が「領域」の羅列という印象を与えやすいと判断したから

ではないだろうか。滑川批判として扱うべき対象は、むしろ『児童文化論』（1970）の方であった。また、『児童文化論』（1970）を扱っていれば、単純にテキストの目次を見て「領域」であるとは言い切れなかったはずである。

### 3. 古田の滑川批判への反論（2）……子どもの成長発達と文化との関係を論じていないという批判への反論

次に、②子どもの成長発達と文化との関係を論じていないという批判について考察する。

#### 3-1. 領域研究を統合する「核」

古田はさまざまな概念を駆使して児童文化を紐解こうとしている<sup>99</sup>。古田は、滑川の児童文化論は領域であるとした上で、「『領域』なり『環境の文化的構成』なりで児童文化をとらえることは、子どもが育っていく文化の全体はとらえないことになる。ここからは実際の子どもの成長発達の姿をとらえ、子どもの成長発達と文化の関係を考える、という態度は生まれにくい。」<sup>100</sup>と批判する。

そして、古田は児童文化の各領域研究（または領域以外の研究）を統合する「核」の必要性を主張する。その「核」とは「子どもの成長発達を文化との関連において追求し、そこに働く法則や、そこでおこるさまざまな問題を発見する努力」<sup>101</sup>と仮定されている。古田は「核」に迫るために、「子どもの生活とかかわりあって、その成長に重要な役割をはたすもの」として、「学校教育」「児童文化財」「家庭の教育を含む社会全体のふんい気や、あり方」の3点を挙げる。明示はしていないのであるが、文脈から見ると、この3番目を「核」になるものとして位置づけているようである。具体的な内容については、次のように説明している。

具体的には親や教師のなにげないことばであり、地域社会のおとなや子どもの行動の型であり、家屋の構造や形態であり、道路や、そこを走る自転車や、商店街の看板、行き来する人びとの姿である。

これらは個々には文化・文化財というよりも、むしろ生活に直結しているものである。しかし、これらこそ、文化の底辺であり、そだっていく子どもたちに直接、間接の影響を与えるものである<sup>102</sup>。

古田は、このような「核」が滑川の児童文化概念の中にないと批判している。本当にそうであろうか。古田が滑川にないと断言する根拠は、やはり、テキスト『児童文化』（1975）の一節であった。繰り返すが、滑川にとってこのテキストは、児童文化財・児童文化活動等を取り出し、大学生のために解説をしたという性質のものである。古田はこのテキストから数行を引用しているのだが、その引用の中に「核」にあたるものが見当たらないからと言って、滑川が「家庭の教育を含む社会全体のふんい気や、あり方」を無視したとは言えない。次に引用するものは、『子どもに幸福を』という滑川の著書の一部である。古田が指摘した「核」とほぼ同じ内容を備えている。

……もう一つ、計画的なものではありませんが、教育の力をもっているものがあります。

それは、子どもの「生活」そのものです。……海中に沈んでいる氷山の部分のように、表面に立って教育を問題にしていますが、人間を育てているものです。毎日接している人と人との関係、むすびつきの中で子どもの性格をつくったり、態度をつくったり、いつのまにか感じかたをきめたり、考えかたを方向づけたりするのです。……人間の心の奥底を、よかれあしかれ、影響をあたえ、教育しているものです。……どこでそうなるのか、はっきりとつかみとることのできない人間と人間との結びつきからくる、ふんい気とでもいいたいものです。そのふんい気の中で生活をする、やかましいことを言わなくても、子どもはそれに慣れ、しぜんに感化されるのです<sup>(42)</sup>。

ここで滑川が「教育の力」と言っているものは、古田が言うところの「文化の底辺であり、そだっていく子どもたちに直接、間接の影響を与えるもの」に他ならない。なぜなら、滑川は、無意図的・無計画的なものも「教育」として視野に入れているからである。古田の場合は、無意図的なものは「形成」と呼んでいる。そして、「児童文化は意図的・計画的な教育に属するよりも無意図的な形成に働く力である。」<sup>(43)</sup>とする。すなわち、古田と滑川では、「教育」ということばの範囲が異なっているのである。古田は狭く、滑川は広い。古田は、児童文化を「教育」と分離して考えるが、滑川は古田の言うところの「形成に働く力」である児童文化も「教育の力」ととらえたのである。古田の問題提起を踏まえた座談会の中で太田政男が「……古田先生が、教育にある種のマイナス・イメージをもたれることについて、それは根拠があるとしても、やや偏見が感じられる。ぼくらはそういうものでないものとして教育を考えたいと思っているわけで……」<sup>(44)</sup>と述べているのは興味深い。

さらに、古田と滑川の「教育」に対する考えの違いについて考えることで、滑川の立場を明らかにしたい。

古田の問題提起は、一定の評価を得、反響を呼んだ。ところが、教育学研究者と児童文化研究者では、反応の仕方が異なったという。加藤（1997）は、両者の反応の違いについて次のように整理している。

教育学研究者は、あくまで子どもを〈教育する〉観点から、つまり従来の教育学の〈視点〉から、古田の提示した子どもの形成と文化の問題に関心を抱いた。これでは古田が従来の教育学的視点の他に教育学とは違う〈視点〉で文化現象を見ること、そしてそれらの成果を総合する学問の必要性を主張したことが実を結んだことにはならない。

教育学の分野で一定の反響を呼んだのに対し、「児童文化」研究者と見なされる人々、特に児童文学研究者の間では、古田論が取り上げられることはあまりなかった。……多くの児童文学研究者の関心は、〈文学〉にあり〈子ども〉にはないということである<sup>(45)</sup>。

この整理は、教育学研究者と児童文化研究者の基本的な立場の違いをよく表している。滑川は児童文化研究の草分け的存在であり、「ある意味での〈正統的な〉『児童文化』論」<sup>(46)</sup>を作り出した人物であった。しかし、この加藤の対比を用いると、滑川は、教育学研究者であり<sup>(47)</sup>、児童文化研究者・児童文学研究者ではなかった。滑川の関心は〈子ども〉にあり、「あくまで子どもを

〈教育する〉観点から」児童文化を見ていたのである。

これまで論じてきたように、滑川は、子どもの成長発達を文化との関係とらえる視点を持っていた。この視点は古田が滑川にはないと批判したものであった。だが、「古田が従来の教育学的視点の他に教育学とは違う〈視点〉で文化現象を見ること、そしてそれらの成果を総合する学問の必要性を主張した」のに対し、滑川は教育学と同じ〈視点〉で文化現象を見てしまったため、古田は、この視点が滑川にはないと判断したのである。

このように考えてくると、古田が滑川の児童文化論にはないと考えた子どもの成長発達と文化との関係を論じるという視点や各領域を統合する「核」は、滑川の教育論の中に含まれていると見ることができる。滑川の読書指導論は、このような児童文化の「核」を組み込んだ滑川の教育論の1つとして位置づけられるのである。

### 3-2. 読書と子どもの成長発達

もう少し具体的な読書の問題にひきつけて、子どもの成長発達と文化との関係を掘り下げたい。

古田は、児童文化の個々の領域研究には、「それぞれが属するジャンルに根をおろしたところの研究と、子どもの成長発達を軸とする研究との両者とがある」<sup>(9)</sup>とする。児童文化の代表的な一領域、児童文学の研究で言うならば、前者が文学としての児童文学の研究であり、後者が児童文学を読む子どもの成長発達の研究と言うことになる。そして古田が主張するのは、後者の研究の必要性である。

古田は自作『宿題ひきうけ会社』を読んだというある中学3年生の手紙を手がかりに、後者の研究を論じている。その手紙は、次のようなものである。自分は小学6年生の時にこの本を一度読み、内容も作者の名も忘れたが、ただ「おもしろかった」という印象は残り、弟にそれをすすめた。そして今、受験生としてすごくあせりを感じているなかで、何気なくこの本を手に取り、つい一気に読んでしまったという。彼女は「本当の勉強ってただ覚えるもんじゃない。もっと自分で考えて、とことんつきつめていって苦しんだりして、やっと自分のものになるものじゃないんですか？」<sup>(10)</sup>と綴っている。この手紙を読んで、古田は、「その時はなぜ『おもしろかった』で済み、数年後には内容はつかむことができるようになるのか。」という疑問を持ち、「日常生活の中で学ぶものの大きさの1つを、ぼくはこの手紙で知らされた思いだった。」としている。

これらの手紙は子どもの成長発達、つまり児童文化の立場から児童文学作品を見る、その材料となる。「おもしろかった」というところから、この少女たちは現実に直面することによってその作品からつかんだものをことばで表現し得るまでに成長する。ここに一つの作品を論じるのに文学論だけでは足りないというか、もう一つ別の立場から論じなければならないことが示されているのである<sup>(11)</sup>。

つまり、古田は、作品が子どもの成長発達にどのようにかかわっているのかということの解明を児童文化研究として位置づけるのである。

古田は、滑川が子どもの成長発達と文化との関係を論じていないことを批判していた。果たしてそうであろうか。滑川の児童文化研究は、子どもの成長発達を無視しているのであろうか。

ところが、滑川は古田が用いたのと全く同じ論法で、子どもの成長発達を論じているのである。古田と同じように、同じ作品を年齢を経るにしたがってどのように読んでいくのかという問題、すなわち、子どもの成長発達を論じている。滑川は、小学3年生から中学2年生までの各学年の『星の王子さま』の読書反応について比較した。

これによると、小学校低学年では大体表面的場面的な興味に終わっている。部分的な理解が多く全体的な主題を読みとることがむずかしいのは、小学校高学年も同様である。王子さまの童心性や清純さ、はかなさをもった詩的な美しいムードは直観的に受けとめることはできる。それは王子さまは「しつこい」といった感想にもうかがわれる。……

「よくわからないが、なんとなく好きだ」とか「よくわからないが、おもしろさがある、美しさがある」というのが、小学生段階の水準的な読みとりと見られよう。主題にふれた理解を示すようになるのは、中学生以上と見なければならぬ。中学2年生ぐらいから作品に共鳴した感想があふれてくる。……

この読書反応にあらわれた限りでいえば、小学3年生も、中学生も、それぞれの「発達」に応じて読みとっていることがわかる<sup>(21)</sup>。

この場合の「主題」とは、古田の言う「内容をつかむ」ということと同じと考えてよいであろう。このように、滑川も、同じ作品であっても、子どもが成長発達によって異なる読みを展開することを分析しているのである。その成長発達を、滑川は「読みの深度」と表現した。

滑川は、『星の王子さま』の作品論として読書反応を論じているのではない。あくまでも、子どもが『星の王子さま』にどのようにかわかり、読書能力を発達させていくかという子どもの側の研究である。事例の扱い方が縦断的か横断的かという違いはあるにせよ、滑川も古田と同様に、児童文化領域の一つである児童文学を子どもの成長発達との関係でとらえていたのである。

#### 4. 滑川の児童文化観と読書指導論の特質

ここでは、滑川の児童文化観をまとめ、それが読書指導論の特質にどのように表れているかを論じたい。古田の批判への反論から、次の2点が明らかになった。すなわち、滑川の児童文化観は、

- ①「領域」の羅列ではなかった。
- ②子どもの成長発達と文化との関係を論じていた。

さて、この2点を確認して、もう一度滑川の『児童文化論』(1970)に戻ってみよう。滑川は、冒頭部分で、児童文化の定義を述べている。「一は、児童がみずから創造した文化」「二は、おとなが児童のために与える文化」であると言い、次のような解説をつけている。

児童が心身の発達に応じて、みずからの文化を生みだしながら、おとなが子どものために与える児童文化を吸収して成長発達していく。やがて将来の国民文化の創造的担い手となっていくという点で、一と二が統一的にとらえられる。……ひろくいえば、児童についてのいっさいの行動様式をふくむ概念である。



この「児童についてのいっさいの行動様式」というところに注目したい。古田のように滑川を「領域」ととらえてしまっただけでは、見落としてしまう言葉である。つまり、読書に関して言うのであれば、児童の読書という行動それ自体をも児童文化に含めてとらえるわけである。滑川の読書指導論は、読書という行動様式に焦点化して論じた児童文化論とすることができる。

このように断言する根拠をもう一つ挙げよう。先に挙げた目次を見比べてみると、『児童文化論』（1970）の「二 児童文化各論」では、児童文化研究の主流とも言うべき児童文学を扱っていない。これに対応する『児童文化』（1975）の「第3章 児童文化財」には「2 絵本」「3 お話・ストーリーテリング」「4 児童文学」など読書財に関わる項目が挙げられているし、「第4章 児童文化活動」にも「3 文学活動」が挙げられている。すなわち、滑川は「児童文化各論」のうちの読書財や読書行動に関係する事柄については、『児童文化論』（1970）でなく、読書指導論の著書で重点的に論じることにしたわけである。こうしてみると、滑川の読書指導論は、読書指導論というよりも、むしろ「児童文化論読書版」とでも言うべき性質のものであることが分かる<sup>22)</sup>。ただ、滑川は教育研究者という立場を捨て切れなかったため、いくつかの「児童文化論読書版」の著書の題名に「児童文化論」という文字を入れることはできなかった。「教育の力」の1つとして「指導」という概念に包み込もうとしてしまったのである。したがって、滑川の読書指導論は、多くの国語教育関係者が展開したような、読解指導の延長としての読書指導論ではないと言えよう<sup>23)</sup>。滑川の読書指導論を分析する際には、むしろ、読書指導論としてよりも児童文化論として認識する必要がある。

森田・種谷（1994）は、滑川の読書指導論について、「氏の読書指導論は児童文化論の成果をふまえて、『何を読むか』という読みの対象の問題が大きく扱われている。このことは、一面で内容主義という評価を受ける可能性を持つ反面、『どのように読むか』に研究の焦点が集中し『何を読むか』の研究が停滞している、現在の国語科読書指導の問題点を浮き彫りにするものであった。」<sup>24)</sup>という分析をしている。しかし、本稿で論じてきたように、滑川の児童文化観は、「読みの対象」すなわち本などの児童文化財に限定されるものではなかった。「何を読むか」も「どのように読むか」も、加えて、読むことを重ねて子どもはどのように成長発達するのか、子どもが成長発達する時には何が起きているのか、ということまでも、滑川は論じようとしていたのである。

滑川は『現代の読書指導』（1976）の中で、「児童文化環境としての読書環境」は「児童生活と密着した活動と、それを可能にする設備、施設との統一的な把握としての『環境』でなければならない。」と説く。家庭について言えば、静かな環境よりも生活の場として安定感のある家庭であること、多数の一般的な意味での「良書」があるよりも、少数の繰り返して読みたがる「好きな本」があること、読書する家族がいることを挙げている<sup>25)</sup>。これらは、読書について、児童文化研究の「核」である「家庭の教育を含む社会全体のふんい気や、あり方」をまさに論じているのである。

おわりに

以上、古田の滑川批判を手がかりに、滑川の児童文化観を明らかにした。滑川の児童文化観は、①「領域」の羅列ではないこと、②子どもの成長発達と文化との関係を論じていること、の2点に要約できる。そして、このような児童文化観に基づいて展開された滑川の読書指導論の特質を明らかにした。すなわち、滑川の読書指導論は、「児童文化論読書版」とでも言うべきものである。何を読ませるか、どのように読ませるかに留まらず、読むことを重ねて子どもはどのように成長発達するのか、子どもが成長発達する時には何が起きているのかということ、を、追究しようとしたものである。そして、児童文化研究の「核」である「家庭の教育を含む社会全体のふんい気や、あり方」を読書との関係で論じたものであった。

注

- (1) 波多野 (1941), 5頁。
- (2) 波多野 (1961), 9頁。注3でも示すように、滑川も波多野のこの考え方に同意して、児童文化運動を行っている。
- (3) 少国民文化協会がどのような経過で戦時態勢に協力していったのかについては、山中 (1977) 『撃チテシ止マム』 1～162頁に詳しく書かれている。『撃チテシ止マム』は、「ボクラ少国民」シリーズ (全5部、補巻1) の第3部にあたる。この他、山中は『ボクラ少国民と戦争応援歌』 (1985) など数冊の「少国民もの」を執筆して、自分自身の少年時代に与えられた「少国民文化」がいかなるものであったか、また、そうならざるを得なかった責任はどこにあるのか、追究を進めている。山中の仕事は1970年代中頃～1980年代前半であり、ちょうど古田が児童文化研究をめぐって批判や問題提起をしているのと同じ時期にあたる。ある意味で、充実してきた児童文化研究を根本的に問い直そうとする時期であったといえよう。
- (4) 滑川は、戦前は生活綴方の教師であった。波多野完治らが推進した児童文化運動に参加し、『児童文化 (上・下)』 (1941) や『児童文化論』 (1941) に論文を執筆している。本文中には、統一概念としての「児童文化」として波多野の考えを示したが、滑川も波多野の考えに同意して活動していた。さらに、戦時中は、『少国民文学試論』 (1942) や『少国民文化論』 (1945) 等を執筆している。戦後も、児童文化研究者として活躍した。山中も指摘しているように、戦時中の少国民文化を推進した人物がそのまま戦後児童文化を推進していつている。滑川もそのうちの1人であった。
- (5) 古田 (1996) 『児童文化とは何か』の巻末に収録された、朝岡靖央による解説 (引用は121頁) である。
- (6) 古田 (1996), 14頁。
- (7) 滑川・中川編 (1975), 1頁。引用部分の執筆者は滑川。
- (8) 「児童文化」「一般文化」「子育ての文化」という項目をたてたり、「子育ての文化」と「子育ての文化」を対比させたり、児童文化を広義と狭義に区別して論じたりしている。広義の

方は後に「子どもと文化」と呼ばれることになるが、さらに「子どもと文化」を「委託された文化」と「過程としての文化」に分類したりして、実に多様な用語を生み出している。この「委託された文化」とは、ある研究者、専門家が子どものために用意する文化である。これに対し「過程としての文化」について、古田（1997）は「ほくなりの理解では、まずは日々の生活の過程でくりかえされる文化現象である。たとえば朝起きて歯をみがく、顔をあらう、『おはよう』と挨拶することである。次には生活のなかでの創造—たとえば幼い子にとってはどろだんごをつくることであり、子を持つ親にとっては今日の“子どもと文化”の問題の一つとして、その子に対するつきあい方の創造がある。」(20頁)と説明している。つまり、日々の生活に息づいている文化である。古田は、滑川らのテキストが「委託された文化」に終始しており、「過程としての文化」を見逃してきたことを批判しているのである。

- (9) 古田（1996），18頁。「環境の文化的構成」というのは阪本一郎の児童文化論であり、滑川同様に批判されている。
- (10) 古田（1996），20頁。
- (11) 古田（1996），25頁。
- (12) 滑川（1953），143頁。
- (13) 古田（1997），12頁。
- (14) 古田（1997）『子どもと文化』（77～100頁）掲載の座談会。出席者は古田の他、太田政男、富田博之、増山均、田中孝彦。古田の問題提起の後、田中が進行した。引用は85頁の太田発言の一部である。
- (15) 加藤（1997）は、古田（1997）『子どもと文化』の解説として書かれたものである。古田論が児童文化研究に与えた影響を整理している。引用部分は108頁。
- (16) 加藤（1997），104頁。
- (17) このことは、足立（1998b）で論じた内容と一致する。すなわち、滑川は児童雑誌の編集者・文学館の館長になるという話を断って、教育者・教育研究者として生きることを貫いた。
- (18) 古田（1996），88頁。
- (19) 古田（1996），83～84頁。
- (20) 古田（1996），87頁。
- (21) 滑川（1976），127～131頁。滑川が会長を務めた日本読書指導研究会の調査である。1964年に東京近郊の小中学校で実施された。
- (22) 滑川は、『現代の読書指導』（1976）のはしがきで、「子どもの読書の問題は、児童文化論の中心命題であった。いまでもその方向を失うまいと思っている。その点では、本書に読書文化論的意味をもたせたつもりである。」（1頁）と明言している。
- (23) 滑川の著書に『読解読書指導論』（1970）があるが、これは、読解との対比や読解の延長として読書をとらえたわけではなかった。「ひろい視野をもつ立場から、わたしは『読書指導』をとらえる。……書名も『読むことの教育論』か『読みの指導論』とすべきだったかも

しれない。現下の状況を考慮して『読解読書指導論』とした。』(3頁)としている。

- (24) 森田・種谷(1994), 28頁。執筆者は種谷であるらしい。この論文は、滑川の読書指導論を国語科とのかかわりでとらえようとしたものである。しかし、これまで論じてきたように、滑川の読書指導論は、「児童文化論読書版」であった。国語科と関連させてとらえることには、限界があると考えられる。種谷は、読解指導と読書指導の関係のとらえ方に焦点をあてて滑川の著書を引用しているが、児童文化論である滑川の読書指導論を理解するには、読解指導と読書指導の関係などはあまり中心的な事柄ではないであろう。
- (25) 滑川(1976), 155頁。

## 文献

- 朝岡靖央(1996)「解説」古田足日『児童文化とは何か』久山社 121~124頁
- 足立幸子(1998a)「滑川道夫読書指導論における児童文化的視点」筑波大学国語国文学会『日本語と日本文学』第26号 52~59頁
- 足立幸子(1998b)「資料 滑川道夫読書指導論の成立史」人文科教育学会『人文科教育研究』第25号 153~163頁
- 加藤 理(1997)「研究の〈小宇宙〉の確立を目指して〈解説〉—『子どもと文化』からの出発—」古田足日『子どもと文化』久山社 103~110頁
- 桑原 隆(1993)「読書指導論の軌跡」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』第254号 58~61頁
- 滑川道夫(1941a)「児童文化史—大正時代—」教育科学研究会編『児童文化 上』西村書店 48~64頁
- 滑川道夫(1941b)「児童の読書生活と雑誌」教育科学研究会編『児童文化 下』西村書店 409~428頁
- 滑川道夫(1941c)「児童文化と国語教育」国語教育学会編『児童文化論』岩波書店 79~187頁
- 滑川道夫(1942)『少国民文学試論』帝国教育会出版部
- 滑川道夫(1945)「少国民文学読者論」日本少国民文化協会編『少国民文化論』国民図書刊行会 53~73頁
- 滑川道夫(1953)『子どもの幸福を』主婦之友社
- 滑川道夫(1970)『児童文化論』東京堂出版
- 滑川道夫(1970)『読解読書指導論』東京堂出版
- 滑川道夫・中川正文編(1975)『児童文化』東京書籍
- 滑川道夫(1976)『現代の読書指導』明治図書
- 野地潤家(1978)『個性読みの探究』共文社
- 波多野完治(1941)「児童文化の理念と体制」国語教育学会編『児童文化論』岩波書店 1~77頁
- 波多野完治(1961)「児童文化とはなにか—回想と希望—」坪田譲治他編『子どもの生活と文化』弘文堂 3~14頁

古田足日 (1996) 『児童文化とは何か』 久山社

古田足日 (1997) 『子どもと文化』 久山社

森田信義・種谷克彦 (1994) 「読書指導の研究(4)―滑川道夫氏の理論を中心に―」 『広島大学学校教育学部紀要』 第 I 部第16巻 15～28頁

山中 恒 (1977) 『撃チテシ止マム』 辺境社

山中 恒 (1985) 『ボクラ少国民と戦争応援歌』 音楽之友社