

博士論文

日本占領期におけるアメリカ学校図書館の導入
—日米の学校教育実践における学校図書館の位置づけ—

今井福司

目次

第 1 章	はじめに	4
1.1	研究の目的	4
1.2	本論文の対象ならびに範囲について	8
1.3	学校図書館史としての本論文の意義	10
1.3.1	日本における学校図書館史の先行研究	11
1.3.2	アメリカにおける学校図書館史の先行研究	14
1.3.3	学校図書館史としての研究の意義	16
1.4	学校教育史としての本論文の意義	16
1.4.1	アメリカ学校教育史	17
1.4.2	占領期日本の学校教育史	18
1.5	本論文の構成	19
第 2 章	アメリカにおける 20 世紀前半までの学校図書館制度および理論	26
2.1	アメリカ学校図書館初期の制度形成	27
2.1.1	19 世紀後半の学校における “library” 設置の動き	27
2.1.2	初期の学校図書館専門職の配置	29
2.1.3	アメリカ南部における図書館設置状況	31
2.2	1920 年代の学校図書館基準策定	33
2.2.1	サーテン・レポートの概要	33
2.2.2	エレメンタリースクールに対する 1925 年基準の策定	37
2.2.3	アメリカ南部における基準策定	40
	1929 年基準とその達成状況	41
2.3	1930 年以降の学校図書館整備—南部を中心として	44
2.3.1	学校図書館理論の提唱や確立	44
	ファーゴの <i>Library in the School</i>	44
2.3.2	セカンダリースクールに対する学校図書館調査	49
2.3.3	南部における財団援助と学校図書館担当指導主事の配置	50
2.3.4	南部における学校図書館の状況	51
	ノースカロライナ州の状況	52

ヴァージニア州の状況	54
他の州の状況	55
第 3 章 アメリカにおける 20 世紀前半の学校カリキュラム改革	74
3.1 新教育運動発生とその背景	74
3.1.1 19 世紀末から 20 世紀初頭のアメリカ学校制度	75
3.1.2 デューイの理論と解釈の多様性	78
3.1.3 デューイの実験学校	79
3.2 1910 年代および 20 年代のカリキュラム改革と学校図書館	84
3.2.1 進歩主義教育運動の起こり	84
3.2.2 NEA のレポートとカリキュラム改革	85
3.2.3 個別の実践例と学校図書館	86
3.3 1930 年代の公立学校における学校カリキュラム改訂の動き	96
3.3.1 カリフォルニア・プログラム	97
3.3.2 ヴァージニア・プログラム	103
第 4 章 占領下教育改革とアメリカの影響	117
4.1 占領期における CIE と文部省による学校教育改革	117
4.1.1 占領政策における教育方法の転換	117
4.1.2 1947 年版学習指導要領（試案）の策定	125
4.1.3 1951 年版学習指導要領（試案）の策定	131
4.2 占領期における学校図書館政策の構築	139
4.2.1 エキスパートプログラム	140
4.2.2 『学校図書館の手引』の発行	140
『学校図書館の手引』の伝達講習会以後の動き	143
4.2.3 学校図書館担当指導主事の設立の動き	143
4.2.4 「学校図書館協議会」の設置	144
4.3 教育改革におけるアメリカの影響	145
4.3.1 ヴァージニア・プログラム、カリフォルニア・プログラムの影響	145
1947 年版学習指導要領社会科編 I（試案）での記述	145
『近代カリキュラム』における翻訳	146
4.3.2 日本への学校図書館の輸入	149
『学校図書館の手引』におけるアメリカ学校図書館資料の参照関係	149
日本の独自性	150
日本に対するアメリカの影響	154
第 5 章 戦後新教育実践における学校図書館	164
5.1 学校図書館実践におけるカリキュラム	164

5.1.1	東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校	165
	学校の教育目的とカリキュラム	166
	学校図書館の状況について	166
	学校図書館を使った教育について	167
5.1.2	甲府市立南中学校	172
	学校の教育目的とカリキュラム	172
	学校図書館の状況について	176
	学校図書館を使った教育について	177
5.2	学校教育改革運動の検討	178
5.2.1	コア・カリキュラム運動と学校図書館	180
5.2.2	その他の実践における学校図書館の位置づけ	191
	川口プラン	192
	本郷プラン	193
	桜田プラン	193
	北条プラン	195
	豊島プラン	196
	奈良古城プラン	197
	福澤プラン	198
	業平プラン	200
5.3	占領期以後の位置づけ—占領政策の転換と学校図書館の不振—	202
5.3.1	占領期教育改革の転換	202
5.3.2	学校図書館関係者による学校教育との結びつきの弱さに関する指摘	205
第 6 章	日米の学校教育実践における学校図書館の位置づけ	224
6.1	各章の概要	224
6.2	結論	229
6.2.1	学校教育における教育目標	229
6.2.2	学校教育実践における学校図書館の活用	230
6.2.3	学校図書館を運営する職員	230
6.2.4	学校教育や学校図書館に関し、日本占領期にアメリカから導入された制度	231
6.2.5	まとめ	233
6.3	今後の課題	235

第 1 章

はじめに

1.1 研究の目的

2011 年 4 月から小学校、2012 年 4 月から中学校、2013 年 4 月から高等学校でそれぞれ実施された学習指導要領においては、「生きる力」という知・徳・体のバランスのとれた「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」の 3 要素を備えた力を身につけることが求められている。そして、小学校の学習指導要領総則編の解説では「確かな学力」のために、次のようなことに配慮すべきだと書かれている。

2 知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。

確かな学力を育成するためには、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させること、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむことの双方が重要であり、これらのバランスを重視する必要がある。このため、各教科において基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視するとともに、観察・実験やレポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を充実すること、さらに総合的な学習の時間を中心として行われる、教科等の枠を超えた横断的・総合的な課題について各教科等で習得した知識・技能を相互に 関連付けながら解決するといった探究活動の質的な充実を図ることなどにより思考力・判断力・表現力等を育成することとしている。また、これらの学習を通じて、その基盤となるのは言語に関する能力であり、国語科のみならず、各教科等においてその育成を重視している。さらに、学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養うとともに、家庭との連携を図りながら、学習習慣を確立することを重視している (文部科学省, 2008, p. 3)。

「基礎的・基本的な知識・技能の修得」と「知識・技能の活用を図る学習」や「探究活動」のバランスを取ることが重要だとしつつ、言語に関する能力の育成をうたっている。この記述を受けて、言語能力を育む国語科では学校図書館を使った指導がはっきりと明記されるようになった。また、総合的な学習の時間については自ら課題を見つけ、学び、考え主体的に判断し、問題解決する能力を育成するために「探究的な学習」を行うことが明記された。最近では学校図書館が「探究的な学

習」にどう対応するかを扱った書籍も刊行されている*1。そして、他の教科では「学校図書館」という言葉は用いられていないが、レポートの書き方や資料の読み解き方など、学校図書館が関与する活動が列挙されている。

学校教育において、学校図書館は2つの法令で記述が見られる。1つは学校教育法施行規則である。同規則の第一条では「その学校の目的を実現するために必要な校地、校舎、校具、運動場、図書館又は図書室、保健室その他の設備を設けなければならない」と明記されている。学校教育法に則った形で学校設置認可が行われていることを考えれば、全国の学校には「図書館又は図書室」の設備がこの法令によって設けられることになる。

もう1つは学校図書館法である。学校教育法施行規則では学校に設置するとだけ定められていたが、同法ではそれ以外の条項が含まれている。まず学校図書館が置かれる校種について、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校ならびに対応する特別支援学校の課程に設置された学校であると定めている。その上で学校図書館の役割や機能についても例示されている。具体的には、学校図書館の役割としては、「学校教育に必要な資料を収集、整理し、保存し」た上で、児童生徒の利用に供し、教育課程の展開への寄与ならびに児童生徒の健全な教養を育成するとしている。そして学校図書館の機能について、資料収集、目録分類の整備、読書会、研究会等のイベント開催、児童生徒への指導、他機関との連携協力といった5項目が挙げられている。

そして、学校教育法施行規則、学校図書館法、学習指導要領以外にも学校図書館を学校教育に位置づけようとする動きがある。例えば、2001年の「子どもの読書活動の推進に関する法律」では衆議院文部委員会の付帯決議として「学校図書館、公共図書館等の整備充実に努めること」が文言として盛り込まれた。2005年の「文字・活字文化振興法」では“言語力の涵養に資する環境の整備充実”のため、第八条の二に、下記に示すような司書教諭や担当職員の人的体制の整備、学校図書館の資料の充実といった物的条件の整備が必要であることがうたわれている。

国及び地方公共団体は、学校教育における言語力の涵養に資する環境の整備充実に図るため、司書教諭及び学校図書館に関する業務を担当するその他の職員の充実等の人的体制の整備、学校図書館の図書館資料の充実及び情報化の推進等の物的条件の整備等に関し必要な施策を講ずるものとする。

以上、法令や学習指導要領の記述を見る限りでは、学校教育の中に学校図書館は必須の設備で、密接な結びつきがあるように見える。しかし一部の先進的な事例を除けば、残念ながら法令や学習指導要領の記述ほど、その実態は伴っているとはいえない。この原因として、ほとんどの学校では、予算、人、そして周囲の理解について、いずれか、もしくはどれも不足している事が挙げられる。

まず、予算の問題である。学校図書館の予算は校種や自治体間で大きな差があるが、全国学校図書館協議会の調査によれば、小学校の年間図書購入予算の平均は383,029円、中学校の年間図書購

*1 例えば、日本図書館協会図書館利用教育委員会によるワークブック(日本図書館協会図書館利用教育委員会図書館利用教育ハンドブック学校図書館(高等学校)版作業部会, 2011)や全国学校図書館協議会による指導案および事例集(全国学校図書館協議会, 2010)が挙げられる。

入予算の平均は 547,989 円という*2。仮に図書 1 点あたりの価格を 1,000 円とおいた場合、40 万円の予算では、年間 400 冊程度の増加しか見込めないことになる。年間の図書発行点数が 8 万点に近づこうとしている中で、より新しい情報が必要とされる教育現場においては、この予算は非常に少ない金額だといえる。国のレベルでは、地方交付税による「学校図書館図書整備費」措置や、2010 年 12 月の「地域活性化交付金」によって、一定額を学校図書館の図書予算として振り分けることが可能になっている(岩崎, 2011, p. 23)。しかしこうした予算は、学校図書館に限定された予算でないため、自治体ごとに対応の差が出るのが想定される。

次に人の問題である。学校図書館を担当する職種としては、司書教諭、学校司書が挙げられる。前者は資格を持った教員が担当し、1997 年の学校図書館法改正によって 12 学級以上を有する学校には発令が義務づけられている。しかし少子化の中で、どの学校も必ず 12 学級以上であるとはいえない状況である。例えば 2001 年から 2012 年までの学校基本調査に基づくと、全国の小学校、中学校の 5 割は 11 学級以下である*3。また、司書教諭が仮に発令されたとしても、専任として置かれるケースは希で、授業や学級担任と掛け持ちで担当するのが通例である。その場合、学校司書がサポート役として欠かせないが、学校司書は法令上の位置づけが脆弱であり、雇用形態も常勤職として設置する地域も存在しながら、嘱託や臨時職員として設置する地域、学校司書を置かない地域もある。そのため地域間の格差が激しく、せっかく司書教諭が発令されても、十分なサポートが受けられなかったり、司書教諭が発令されず学校司書が孤軍奮闘するケースもある。

3 点目は周囲の理解の問題である。学校司書や司書教諭が活発に活動しても、他の教職員との間で意識の共有や連携がうまくいかない場合があり、教職員にとって司書教諭が「協働」して何らかの仕事を行う相手として認識されていない傾向があるという(坂田ほか, 2007)。

以上挙げてきた問題を見る限り、学校図書館は学校教育の中で確固たる位置づけを持っているとはいえない状況である。では、なぜ確固たる位置づけを学校図書館は得られていないのだろうか。私は、現在に問題があったのではなく、過去に何らかの問題が生じており、それが現在まで影響しているのではないかと考えた。

現在の日本の学校図書館のルーツは、占領期のアメリカ主導の教育改革で構築されたと言われる。歴史的な経緯を検討する上では占領期に、どのような学校図書館の制度構築や実践が行われたのかを考察することが求められる。中村百合子は、“戦後初期の学校図書館改革期を振り返り、戦後日本の学校図書館の原点と考えられるその時期の改革の取り組みの中に、学校図書館の理論的根拠の重要な要素やそれに関わる論点を再発見”し、“学校教育に関わるさまざまな問題と密接に関係して理論的な根拠を持とうという機能体であることを、改めて確認”することを意図した研究を行った(中村, 2009a, p. 3)。中村の研究は、占領期の学校図書館改革について、政策や制度形成過程を明らかにした研究として重要である。

*2 全国学校図書館協議会。「学校図書館図書整備費」に基づく各自治体での学校図書館図書費予算化の現状。URL: <http://www.j-sla.or.jp/material/research/post-45.html> (2012 年 11 月 27 日アクセス)

*3 各年度の文部科学省の学校基本調査「都道府県別学級数別学校数」URL: <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528> (2013 年 2 月 7 日アクセス) を参照した。なお、高等学校については公立学校のみ統計であるが、およそ 2 割程度が 11 学級以下である。

ただし、中村の先行研究は占領期の CIE と文部省の改革で、どのように学校図書館モデルが構築されたか、アメリカからの影響関係も含めて明らかにした研究であるが、あくまで学校図書館の制度構築のみに焦点を当てているため、検討が十分に及んでいないところがある。

例えば、学校図書館は学校教育を前提として設置されている設備であるのにもかかわらず、中村の研究においては、学校教育実践での学校図書館の位置づけについては、検討がほとんど行われていない。また後述するように、学校図書館史の先行研究においても個別の事例は検討されてはいるものの、不十分である。そのため、学校教育実践における学校図書館は、どのような教育目標に基づいて、誰によって、どのような活動が行われたかが明らかになっていない。そして、日本占領期の教育改革はアメリカからの影響が指摘されているため、占領期にどのような制度が導入されたのかも検討しておく必要がある。

以上の点を整理すると、下記の通りとなる。

1. 学校教育における教育目標
2. 学校教育実践における学校図書館の活用
3. 学校図書館を運営する職員
4. 学校教育や学校図書館に関し、日本占領期にアメリカから導入された制度

まず、1 である。中村は『学校図書館の手引』の制作過程を説明する上で (中村, 2009a, p. 43-74.) 占領期に紹介されたアメリカの学校教育がどのようなものであったかに触れ、終章で学校図書館とプラグマティズムの関係を論じてはいるが (中村, 2009a, p. 245-246.), 個別の事例まで踏み込んで検討していない。これは、学校図書館史の先行研究全般に範囲を広げたとしても同様の状況である。次に、2 は各学校の実践における学校図書館の活用についてである。この点は、中村以外に先行研究まで範囲を広げれば研究は見つかるが、後述するように、どれも学校図書館の存在に触れたり、各実践の学校図書館との直接的な関連に触れるのみであり、当時の学校教育実践全体で、学校図書館がどう取り組まれていたかについては検討されたものはほとんど見られない状況である。また 3 は、学校図書館を運営する職員についてである。職員については関心が高い分野であり、中村以外にも学校図書館史で職員問題を扱った研究は散見される (古賀, 1974; 長倉, 1984; 根本, 2005; 安藤, 2005, 2009)。ただし、日本の占領期だけでなくアメリカの歴史にまでさかのぼって詳細に検討した研究は僅かであり、十分な検討はされていない。最後に 4 は中村が既に論じているが、学校教育実践を含めては検討されていないため、十分に検討の余地は残されている。

そこで本論文では、これら 4 つの問題を解決することを目的とする。まず、1, 2, 3 について、アメリカの 20 世紀初頭の学校図書館制度構築や実際の学校教育実践を検討して、日本にもたらされたアメリカのモデルがいったい何であったのかを明らかにする。次に 4 に関して、日本の占領期の教育改革を対象に、学校図書館だけにかかわらず、学校教育についても検討することで、アメリカからどのような制度が導入されたかを更に明らかにする。その上で、占領期日本の状況における 1, 2, 3 を検討し、日本の学校教育実践における学校図書館の位置づけを明らかにしていきたい。

1.2 本論文の対象ならびに範囲について

本論文が対象とする時代範囲はアメリカが1900年から1945年、日本が1945年から1953年とする。この期間は、アメリカでは学校教育における学校図書館が始まってから、日本の占領政策に関わるまでの間、日本では占領政策が開始された後から、学校図書館法成立までの時期である。

アメリカを1900年から1945年までとしたのは、日本の占領期に与えたアメリカの学校教育は当時、進歩主義教育の影響下にあり、その進歩主義教育が本格的に展開し始める時期が1890年代以降であること(早川操, 2002)、そして、1900年はキンベリー(Mary A. Kingsbury)が訓練を受けた初の学校図書館員として雇用された年でもあること(Woolls, 2003)から、学校教育における学校図書館の始まりとしても1900年代以降を設定することが望ましいと考えられたからである。

日本を1953年までにした理由は、この年が日本の学校教育、学校図書館にとって転換点となる年だからである。学校図書館については、学校図書館法が成立したことで、日本の学校図書館の理念や活動が、この時点で一応の成立を見たと考えられる。また学校教育については、占領期新教育の中心運動であったコア・カリキュラム運動の運動団体であるコア・カリキュラム連盟が、日本生活教育連盟へと名称変更をした年である。このことから学校教育の実践を対象とする限りでは、占領期初期の教育運動が転換点を迎え、一つの区切りを設定して差し支えないと考えた。

ただし教育史、特に学校教育カリキュラムの歴史を扱う上では、占領期教育改革の終わりは1958年に位置づける区切り方もある。1958年を区切りとする理由は、試案として教師のカリキュラムの自由な編成を認めていた学習指導要領が、1958年の学習指導要領改訂からは官報に掲載されるようになったことが挙げられる。官報に掲載されることで、文部省の発する省令と同じような位置づけとなるため、それまでの教師による自由な編成が認められないこととなった。このように1958年の学習指導要領改定は教育史上、重要な位置づけを持っている。そこで本論文では占領期に導入された学校教育並びに学校図書館が、その後どのような結末をたどったかを検討するために、1958年の学習指導要領改定ならびに関連する動きについてのみ、5章第3節で扱っていることをあらかじめ断っておく。

なお、日本の学校図書館は清水正男の研究(清水, 1967)、福永義臣の研究(福永, 1987a,b, 1988)、塩見昇による研究(塩見, 1986)や國枝裕子の博士論文(國枝, 2007)によって、戦前期から学校図書館の実践が行われていたことが明らかになっている。日本の占領期に与えたアメリカの影響を検討する上では、戦前期の学校図書館史を踏まえるべきだという指摘は妥当である。また、中村が指摘する学校図書館史研究において戦前と戦後の「断絶」を前提とすべきではないという点(中村, 2009a, p. 262-267.)を、本論文は何ら否定するものではない。しかし、本論文では、以下の3つの理由により、戦前期の学校図書館史については検討しないこととした。

1. 本論は占領期に学校図書館がどのように導入されたか、その結果を検討することが主要な目的であるため。
2. 戦前期の学校図書館史研究を踏まえることで、学校図書館の存在そのものが過度に強調され

る恐れがあるため。

3. 文部省側で学校図書館の制度改革で中心となった深川恒喜は戦前の学校図書館に関わっていないこと。

まず、1点目の理由を説明する。確かに戦前の学校図書館を検討することで、占領期の日本に学校図書館が導入された背景をより深く検討できるだろう。しかし、本論文の目的は占領期時点で学校教育に学校図書館がどう導入されようとしていたか、その結果自体の検討に研究の主眼がある。

次に、2点目の理由として、戦前の学校図書館史研究の問題がある。戦前の学校図書館史研究の先行研究、戦前の文献から、学校図書館がどのように文献上で登場するか、また教育関係者が学校図書館や読書教育にどのような関心を持っていたかを取り上げた研究が大半である。これらの研究では学校図書館を取り上げようとするあまり、学校教育の前提や当時の状況について、検討が十分でないものも見受けられ、学校図書館そのものを強調しすぎているように思える研究も散見される。もちろん、本論においてこれら先行研究について再検討を行ったうえで、論じる選択も可能だったであろう。しかし、過度に学校図書館の存在を強調しないためには、戦前の状況を踏まえて、占領期における学校図書館の導入を論じるのではなく、占領期における学校図書館の導入を踏まえた上で、戦前の状況を検討するべきだと考えている。

そして3点目の理由として、学校図書館制度改革に携わった人物に関する問題がある。文部省で担当官として学校図書館制度改革に関わったのは、後述するように深川恒喜である。深川は占領軍との連絡を取り次ぐだけでなく、文部省の代表者として『学校図書館の手引』の執筆や、各種講習会や雑誌記事での啓蒙活動にも携わっており、占領期の学校図書館制度改革においては欠くことのできない人物である。しかし、深川は戦前は宗教教育の担当を行っており、学校図書館担当となったのは占領期に入ってからであった。深川の学校図書館に対する考え方の素地にあったのは、まさにアメリカの学校図書館の文献であった。その後、深川は渡米し学校図書館の状況を調査し、日本の雑誌で報告している(深川, 1951)。戦前を検討することは意義が無いとはいえないが、以上の点を踏まえると、占領期の学校図書館制度改革を評価する上では、戦前の学校図書館については一旦検討を保留しておくことが必要だと思われる。

以上の理由から、本論の日本の学校図書館に関する記述はもっぱら戦後を対象とする*⁴。

次に、対象とする学校は、学校図書館法で定義された小、中、高等学校および各種学校の学校図書館であるが、占領期での改革が強く反映されていると考えられる小、中学校を主として取り上げる。学校図書館の活動や理念を検討する際、現在では学校図書館の活動を「学習・情報センター」的活動、すなわち資料を活用した教育と「読書センター」、すなわち読書に親しませる教育の2つの役割に分けて検討されている(子どもの読書サポーターズ会議, 2009)。

なおクライドによれば、欧米の学校図書館史を検討した場合、学校図書館を設置するきっかけとしては、上記の2つ以外にも“学校とコミュニティの双方にサービスする場所として”、“学校の特

*⁴ しかしながら、占領期にどのような背景や状況があつて、導入が促進されたあるいは阻害されたのかを最終的に評価するためには、戦前期の学校図書館史研究の状況を踏まえて検討する必要があるだろう。それらについては今後検討していきたいと考えている。

定のグループに奉仕するための研究図書館として”，“記念館として”の3つのきっかけがあると言われる (Clyde, 1981, p. 385–691.)。しかし本論文においては、あくまでも学校教育の一環として学校図書館を検討することを目的とするために、「学習情報センター」的活動と「読書センター」的活動の2つを主な検討対象としたい。

さて、これらの活動を指す用語は時代によって定義や範囲に異なりがあることは当然であるが、「学習情報センター」については、時代によって「教材センター」、「資料センター」といった異なる用語が当てはめられており混乱する原因となっている^{*5}。ただし、占領期の学校図書館については、こうした活動を指す際に、どの用語を使うかは必ずしも確定している状況になかった^{*6}。

そこで、本論文では「読書センター」、「学習情報センター」という用語を基本的に用いるが、「学習情報センター」については、当時の資料の記述に合わせて「教材センター」と「資料センター」と表記する場合がある。

その上で本論文では、学校図書館だけではなく、学校図書館が使われる学校教育についても検討を行う。学校教育といっても制度面では、教育課程、教育法規、人事、学校経営といった観点が存在し、実践面では、教育方法、指導方法、教育評価、授業分析といった様々な検討の観点が想定しうる。本論文では、学校教育の目的並びに実際に何を行っているのかを把握するため、特に教育課程ならびに教育方法の2つに焦点を当てながら、検討を行うこととしたい。

なお、教育課程、教育方法についてはそれぞれ次のように定義する。まず、教育課程については、“学校教育の目的を実現するために文化内容から選択した内容を児童生徒の心身の発達に応じて組織化・配列した教育内容の全体計画と活動”(今野, 2002) とし、単に学習指導要領そのものではなく、学校教育の全体計画並びに活動を指す言葉とする。次に、教育方法については、水越 (2000, p. 161) によれば狭義と広義の定義があるが、本論文では学校図書館を用いた授業の展開を検討できるように、広義の定義である“教育内容、学習形態、教授組織、教育メディア、学級経営、生活指導、学習の時間・空間、さらには授業評価などをすべて含み込む”ものと定義する。

1.3 学校図書館史としての本論文の意義

本論文は従来、学校教育史、学校図書館史として、個別に論じられてきたテーマを結びつけている。そのため、研究の成果としては学校教育史と図書館史の双方へ貢献できる知見が得られることが予想される。ただし、得られる知見の範囲を確定するためには、双方の分野でどのような先行研究が提示されてきたかについて検討することは不可欠である。そこで、本節ではそれぞれの分野に対する先行研究について、レビューを行う。

^{*5} 例えば、司書教諭講習科目のテキストでは、学校図書館の役割として「教材センター」の機能があり、学校図書館の役割には教師の用いる教材や資料を提供する役割が含まれると解説したものも見られる (古賀, 2002, p. 28–34.)。

^{*6} 例えば、「教材センター」という用語は1960年代に文部科学省が発行した手引き『学校図書館運営の手引き』で登場したが、現場の実践家にとっては突然使われたという印象を持つような用語だったという。ただし実際には、1950年の第二次米国教育使節団報告書で登場しており、突然用いられた用語ではない。いずれにせよ、1960年代の議論の中で、授業にだけ奉仕するような印象を与えることを避ける意味から「資料センター」という用語が用いられるようになったという (全国学校図書館協議会『学校図書館五〇年史』編集委員会, 2004, p. 41–46.)。

1.3.1 日本における学校図書館史の先行研究

まず、学校図書館史の研究状況についてレビューを行う。日本における学校図書館史の研究については、日本を対象としたものと、海外を対象としたもので性格が異なるため、本節でも分けて執筆を行う。

まず、日本を対象とした学校図書館史については、全国学校図書館協議会による『学校図書館五〇年史』は大著であり占領期から現代までの学校図書館の歴史を検討する上では欠かすことのできない資料である(全国学校図書館協議会『学校図書館五〇年史』編集委員会, 2004)。同資料は三部構成からなっている。まず、第一部は「学校図書館五〇年の歩み」として、占領期から 2001 年までの学校図書館の歴史を通史としてまとめている。1950 年に同協議会が結成される以前については、既存の占領期の図書館史研究を引いているが、それ以降は基本的に機関誌である『学校図書館』の記事を中心に描かれている。通史の流れとしては、占領期に誕生した学校図書館が、制度の不備により実践が停滞しながらも、実践や研究を積み重ねていき、1997 年の学校図書館法改正を経て、ようやく再出発を図れるようになったという描き方がなされており、全体として学校図書館を肯定的に捉え、学校図書館を使った教育が優れていることを前提として記述が進められている。第二部では分野・事項別の歴史について項目を設け「学校図書館の研究活動」、「調査活動の五〇年」、「学校図書館の利用指導」、「学校図書館の読書指導」といった項目立てが行われている。そして第三部では各都道府県の SLA の歴史が各県ごとにまとめられている。特に「学校図書館の文献」の項目では、それぞれの時代を押さえる上で基本的な文献が挙げられている。ただし、あくまでも同書は戦後に全国 SLA が結成されて以後の歴史が対象となっており、戦前の歴史は記載されていない。また、一部で他の文献を参照している箇所はあるものの、基本的には機関誌『学校図書館』に掲載された記事を参照しているため、内容は『学校図書館』が扱った記事や著者に依存している。そして、学校図書館史研究の一つの到達点と評価することが出来るが、あくまで同協議会が自らの歴史を編纂していることから、同協議会を中心とした学校図書館史に制限されており、日本における学校図書館そのものの評価も含めて、その歴史の評価については注意して検討する必要がある。また、同書が記述した歴史についても概論として描かれている箇所が多く、同書だけで個々の実践を詳細に知る事は難しい。

制度面での歴史研究では、中村百合子の著書『占領下日本の学校図書館改革』は第二次世界大戦終了後の占領期において、学校図書館制度がどのように改革されたかを詳細に示している(中村, 2009a)。同書は中村の博士論文が元となっており、占領期における学校図書館制度について、大田周夫といった当時の文部省官僚による一次文献を駆使しながら、連合国総司令部の民間情報教育局(Civil Information Education Seciton, 以下, CIE)ならびに文部省がどのような働きかけを行ったかが克明に記されている。ただし、占領期の制度設計という観点からは重要な研究ではあるが、あくまで CIE と文部省内での動きに限られている。このためか、占領期に導入されたとされるアメリカのモデルについては、占領期当時に日本で公刊された文献だけを参照するにとどまっており、アメリカのモデルがどのようなものであったのかについては、限定的な知見にとどまってい

る。また同書は、学校図書館の制度にのみ焦点を当てており、アメリカの学校教育でどのような学校図書館活用が行われていたのか、そしてその中のどういった部分が日本に紹介されたのかについては、十分に検討されているとはいえず、まだ研究の余地が大きく残されている。

占領期日本を対象とした学校図書館史の研究は数多く行われており、次のような研究成果が報告されている。例えば占領期の教育改革全般では、CIE の関与が大きいことは既に明らかになっていたが、学校図書館においてもそれは同様であった(中村, 2003)。しかし、その制度設計は占領軍から一方的に行われたものではなく、日本側の関係者も協力し作業が行われていた(中村, 2009a)。中村の研究は、あくまで学校図書館の制度構築のみを対象にしているという研究上の制約はあるものの、従来、同時代の記事や、当事者の証言以外には検討されていなかった点で、これらの研究は画期的であった。ただし占領期の研究については、当事者の資料が確認されている以外にも存在する可能性があり^{*7}、研究の余地は皆無とはいえない。

また、占領期の学校図書館改革の一環として公刊され、全国 SLA の結成のきっかけとなった文部省の手引き書『学校図書館の手引』(以下、『手引』)については、当時の文章を用いてその作成経緯が細かいところまで明らかにされており(篠原, 2002; 中村, 2004a, 2005c)、誰がどの箇所を執筆し、何を参照して執筆したかまで明らかにされている。これらの研究によって、『手引』の成立経緯については、現存する資料を使う限りでは研究は成熟しているといつて良いが、上記の通り、新資料が見つかる可能性はまだ残されている。

『手引』についての歴史的な意義については、山田が「日本十進分類法」を取り上げたこと、『手引』の伝達講習会が実施されたことと指摘している(山田, 2008, p. 11-12)。また、読書指導の観点から一部検討しているものがある(山口, 2003)。それ以外に、根本は『手引』と学校図書館職員の位置づけについて触れた上で、占領期における学校図書館専門職の制度設計について論じている(根本, 2005, p. 5)。このように『手引』の歴史的な意義についても多様な研究が見られ、単体としての『手引』の意義については論じ尽くされているように見えるが、例えば図書館を使った教育については、先行研究で論じられている分量はさほど多くなく、検討されていない箇所もまだ散見される状況である。

なお、『手引』の作成と並行して、文部大臣の諮問機関として、いわゆる官製の「学校図書館協議会」が立ち上げられ、学校図書館基準の策定を目指して、準備会を含めて7回の会議が実施された。その議論についても当時の文章から検討が行われている(中村, 2005b, 2006)が、どの程度この基準がその後の学校図書館に影響を与えたかについては、さらなる考察が必要とされている。

他にも占領期の研究としては、制度の研究として GHQ/SCAP 資料の検討(根本ほか, 2000; 篠原, 2001)、占領軍が行った政策の検討(中村・三浦, 2001; 田辺, 2002)があり、ここまで挙げた先行研究でも参照されている。実践の研究としては、国語科の著名な実践家である大村はまの実践の紹介(稲井, 2007, 2009)、鳥根県教育委員会から実験学校に指定された益田中学校の実践紹介(中島, 2005)、高等学校における学校図書館教育の事例紹介(小田, 2003)があるが、これらはどれも

^{*7} 例えば、国立教育政策研究所図書室所蔵の文部省官僚の文書については、最近になって公開されたものもあるため、これらの文章の中に先行研究では検討されていないものも含まれている可能性がある。

学校図書館の存在に触れたり、各実践の学校図書館との直接的な関連に触れるのみであり、当時の学校教育実践全体で、学校図書館がどう取り組まれていたかについては検討されていない。それ以外にも、占領期の学校図書館形成の経緯と、各種教育思想の学校図書館との関連を検討したもの(山田, 2006)が見られるが、占領期の学校図書館形成に関しては、これまで挙げた先行研究のレビューを超える内容では無い。

占領期以外にも学校図書館史の研究は多くなされている。塩見昇の著書(塩見, 1986)では、それまで顧みられることの少なかった戦前の学校図書館史について、明治期から学校図書館だけでなく、当時の学校教育の資料についても丹念に検討を行い、“戦前においても日本に学校図書館が存在した”という筆者の主張を裏付ける記述が行われている。國枝裕子の博士論文(國枝, 2007)は、大正時代の日本の学校図書館において新教育運動が影響していたこと、またアメリカからの理論輸入があったことを明らかにしている。これらは、戦前を対象としているため、本論文の直接の先行研究ということにはならないが、単に学校図書館の歴史を追うだけでなく、その背後にある学校教育をも対象としている点は参考になるとと思われる*8。

これ以外にも、各地の学校図書館関係団体の歴史について書かれた資料がある。例えば平塚禪定の資料は神奈川県立の学校図書館について明治時代から昭和 50 年代までの歴史を追っており(平塚, 1993)、単に学校単体の歴史だけでなく、公共図書館関係の団体とどのような連携を図ったかなどの記述も行われており、研究書としてみても出色の出来といえる。もちろん、他の地域ごとの学校図書館史についても一次資料から丹念に検討されているものもあり、学校図書館史を研究する上ではこれらの文献の検討は避けて通れない(澤, 1991; 静岡県学校図書館 40 年誌編集委員会, 1991)

このように日本を対象とした学校図書館史の研究が行われる一方で、アメリカを中心に海外の学校図書館史について論じた文献も数多く見られる。その中には、フランスやドイツ、イギリスといったヨーロッパ諸国の文献も見られるが、ここでは本論文と関わるアメリカの学校図書館史に限定して検討を行うこととする。まず、岸本幸次郎(岸本, 1955-10, 1956-05)の研究や、古賀節子の一連の連載(古賀, 1972a,b)は 20 世紀初頭からのアメリカの学校図書館制度全般を概観している。また、長倉恵美子(長倉, 1984)は、アジア、英国、アメリカといった地域ごとの学校図書館の状況を取り上げる中で、簡潔な成立経緯や制度の歴史について触れている。他にも、1930 年代アメリカの盲学校における学校図書館の成立や実践を紹介(野口, 2007)したもの、1945 年以前の学校図

*8 なお、戦前と占領期をつなげた研究として、野口武悟は、特殊学校における学校図書館について、1920 年から 1950 年を対象として検討している(野口・米田, 2005)。占領期については、それ以前の時代から連続した時期と見なすか、断絶した時期と見なすかで立場が分かれる。例えば、大内力は経済の分野からであるが、“要するに戦後改革は、一見、外から日本の経済・社会に対していちじるしく異質の制度が押しつけられ、それによって日本の経済・社会がいわば突然変異をおこしたようにみえるのであるが、それはかならずしも正当な理解とはいえない”と指摘し、むしろ予め改革の内容については戦前、戦中の間に準備されており、占領期の改革はそれを推し進める役割を果たしただけに過ぎないとする連続説を主張している(大内, 1974, p. 61)。教育という観点から考えると、占領期の改革は戦前からの教育制度を大きく転換させ、戦前と戦後の間には断絶があったと見なすことも可能である。しかし、現在では大正自由教育で実践を重ねていた学校が、占領期の教育運動において中心的な役割を果たすなど、戦前からの影響もあったことは確かである(例えば、明石附小プランで知られる兵庫師範学校女子部附属小学校は、大正時代に及川平治が分団式動的教育法を進めたことで知られている)。本論文ではあくまでも占領期から日本の学校図書館史検討を始めているが、この論文のように、戦前と占領期の連続性を検討するような研究についても今後検討して行く必要はあると思われる。

書館専門職制度を取り上げたもの(中村, 2005a), 全米教育協会とアメリカ図書館協議会の文章を検討したもの(鈴木, 2007), 20世紀初頭にアメリカで流通していた学校図書館関連の情報をまとめたもの(國枝, 2006)が見られる。

なお, こうした学校図書館史の多くの研究は公刊された文献を対象としているが, 学校図書館関係者, 特に占領期の学校図書館改革に関わった人物に対するインタビュー記録を用い, オーラルヒストリーとして発表される研究も見られるようになった。例えば中村(2009b, 2010)は, 芦谷清, 今村秀夫, 笠原良郎, 北嶋武彦, 鈴木英二, 室伏武, 松本武の7名に対して中村が行ったインタビュー記録であり, これは中村の博士論文(中村, 2009a)の一部としても用いられている。また, 占領期に文部省で長く学校図書館行政に携わった深川恒喜に対して, 塩見昇が行ったインタビュー結果についても現在, 公表されている(塩見ほか, 2011)。

以上のような状況であるが, 中村百合子が“本格的な研究, つまり査読を経て発表された論文や, オリジナリティのある質の高い研究書となると, その数は未だに極めて限られている”(中村, 2004b)と指摘した状況は変わっていない。博士論文としては, 中村百合子(中村, 2009a)や國枝裕子(國枝, 2007)の論文が挙げられるが, 中村百合子の研究はあくまでも占領期のCIEや文部省の動きだけに限られている。また, 國枝裕子の博士論文は“どのような教育を志向するときに教師達が図書館を必要としたかまた学校の中に図書館を持つということでのどのような教育実践へと結びついていったのかを確かめ, 「学校図書館存立の基盤を明らかにする」歴史研究が必要”(國枝, 2007, p. 2)としているが, 図書館関係者, 教育関係者, 戦前の教育実践の中での学校図書館の取り扱われ方を検討するだけにとどまっており, 戦前の全体像を明らかにするまでには至っていない。これらの点を踏まえると, 大いに研究の余地が残されているといえよう。

1.3.2 アメリカにおける学校図書館史の先行研究

次に, アメリカで行われている先行研究について検討する。

全体を概括する研究としては, まず, ラトローブ(Kathy Howard Latrobe)の編集による研究書(Latrobe, 1998)が挙げられる。この研究書には, アメリカの学校図書館を歴史的に検討する複数の論文, レビューや解説が掲載されている。その中でもレスター(June Lester)とラトローブ(Kathy Latrobe)の解説(Lester and Latrobe, 1998), ドルリー(Judy Drury)とマスターズ(Anne Masters)の研究(Drury and Masters, 1998), ガン(Linda Gann)の研究(Gann, 1998), ペリット(Patsy H. Perritt)(Perritt, 1998)や, ポンド(Patricia B. Pond)の研究(Pond, 1998)*⁹のレビューが特に関連する論文として挙げられる。個々のレビューを見ていくと, レスターとラトローブは1832年から始まるアメリカ学校図書館の歴史を説明しながら, School Librarian(以下, SL)の養成がどのような位置づけをされてきたかを5つの時代に分けて概説している。ドルリーとマスターズの研究は, 進歩主義教育の時代区分において, 学校図書館のオピニオンリーダーがどのような発言を行っていたかをまとめている。ガンは全米教育協会(National Education

*⁹ なお, 同記事はPondが1982年にThe University of Chicagoに提出した博士論文(Pond, 1982)に基づいて執筆されている。

Association: NEA) および ALA から提唱された学校図書館基準について、1918 年から 1988 年までの 7 つを取り上げ、それぞれの基準がどんな特徴を持っていたかについて比較、検討を行っている。ペリットは、SL の認定について学校図書館基準、地域の認定制度、教員教育との関連から論述を行っている。最後に、ポンドは 1945 年の学校図書館基準に大きく関わったアメリカ学校図書館員協会 (American Association of School Librarians: AASL) の歴史について、1896 年から 1951 年まで 5 つの区分に分けて述べている。以上のように、ラトローブの研究書はアメリカ学校図書館史研究の到達点を掴む上では有用な書であるが、記事によってはレビューや解説に留まるものが見られ、深く研究されていない内容も見受けられる。

次にクライド (Laurel Clyde) の博士論文は、欧米圏の学校図書館史をまとめた 848 ページに及ぶ大著であり (Clyde, 1981), 本論文の対象とするアメリカの学校図書館史についても触れている。1981 年当時の研究状況をクライドは“単一の国や地域にとどまらず、複数の国や地域について概観した学校図書館史研究は皆無である”として^{*10}、アメリカ、イギリス、オーストラリアの歴史を概観した後に、学校図書館が設置された根拠として、“学校の教育や学習活動のサポートを行うための施設として”、“娯楽的な読書の提供場所として”、“学校とコミュニティの双方にサービスする場所として”、“学校の特定のグループに奉仕するための研究図書館として”、“記念館として”の 5 種類の要素があることを指摘している。概観を知るためには有用である一方、オーストラリアの学校図書館史が主眼にあるために、アメリカの部分については比較的記述が簡易なものに留まっている。クライドも指摘しているが (Clyde, 1981, p. 42–48.), アメリカについては全体を総括する研究はほとんど見られない。

時代範囲や内容を限定した研究となると、数多くの研究が該当する。例えば、学校図書館で働く学校図書館専門職については、次のような文献がある。まず、ローリー (Mary Alice Lohrer) の研究は (Lohrer, 1944), 20 世紀前半のアメリカの学校図書館専門職制度について、全米の状況だけでなく、各州の基準までも細かく検討した研究であり、邦訳 (Lohrer, 1962) も行われている^{*11}。次に、バン (Sarah K. Vann) は、ALA が図書館学校の認定を行う契機となった 1923 年のウィリアムソンレポート以前の図書館員養成の歴史について研究を行っている。ALA が主体的に図書館員養成に動く前の状況を詳細に取り上げた研究では、最もまとまった研究であるが、図書館員全体が対象となっているため、学校図書館員についての記述は少なくなっている (Vann, 1961)。他にも、地域を限定した研究としては、アメリカミシガン州デトロイトの学校図書館の歴史をまとめたエドバーグ (Ruth Marie Edberg) の研究 (Edberg, 1962), ホール (Ann Elizabeth Hall) によ

^{*10} 長倉美恵子 (長倉, 1984) の研究は複数の国や地域の歴史を概観した著作であるが、1984 年の出版でありクライドの指摘は妥当だと考えられる。

^{*11} なお、邦訳のタイトルは原題そのままではなく、『アメリカにおける司書教諭養成のあゆみ』と訳されたタイトルになっている。第 4 章で取り上げるように、アメリカにおける Teacher-Librarian と、日本の司書教諭は制度上大きく異なる職種であり、今日においては慎重な訳し分けが必要である。しかし、邦訳の訳者によるあとがきでは“運動の先進たるアメリカにおいて、司書教諭及び学校司書が今日の地位を獲得するまでにはどのような歩みを続けてきたか、そして育った地盤を知り育てあげた苦勞を知ることは、将来冒すかも知れない失敗を避けて正しい発展の路を歩むためには必要なものであると思う” (Lohrer, 1962, p. 177) と、アメリカの制度と日本の制度が同一であるかのような記述が見られ、両者の区別は特に行われていない。邦訳を元にアメリカの制度を検討する際には、この点に注意する必要がある。

るカリフォルニア州の小中学校の図書館の歴史をまとめた博士論文 (Hall, 1974), ラフスボールド (Margaret I. Rufsvold) によるアメリカ南部の学校図書館の歴史を扱った論文 (Rufsvold, 1934) が挙げられる。ただし、エドバーグの研究や、ホールの研究では詳細な記述が見られるものの、単一の地域に限った研究であるという制限がある。ラフスボールドの論文は南部という広い地域を扱っているが、その記述は概略にとどまっており詳細な研究とはいえない。さらにクライドは多くの修士論文が学校図書館史を扱っていることを紹介しているが (Clyde, 1981, p. 43-46) が、そのどれも単一の学校や地域に限った研究という制限がある。

以上の状況から、アメリカの学校図書館史については地域別の研究は比較的進んでおり、並びに全体についても一部研究は見られるものの、十分な研究が出そろってはいない。また、本論文で扱うような、日本とアメリカの関係について論じたものについては、管見の限り存在しない。

1.3.3 学校図書館史としての研究の意義

本論文では、従来から研究が行われてきた占領期の学校図書館史を扱うが、これまでの研究では十分に検討されてこなかった「占領期の学校図書館に対してアメリカの学校教育や学校図書館がどのような影響を与えたのか」を中心として論じる。まず、現在の学校図書館のルーツとされている占領期の学校図書館について、学校教育やアメリカからの影響といった側面を追加することで、従来の研究よりも多角的に当時の状況を検討することが可能になると思われる。

また本論文によって、これまで学校図書館史の分野において欠けていた基礎的な歴史研究のインフラを提示することが可能になると思われる。既に述べてきた通り、日本においても、アメリカにおいても、長期にわたる学校図書館史は研究として取り組まれてこなかった。後述する学校教育史では、同様の占領期に対するアメリカの影響について、既にインフラとなる基礎的な歴史研究は提示され、それらのインフラに基づいた多様な研究が行われている。ところが学校図書館史の分野では、日本、アメリカの双方において基礎的な歴史研究が存在しない。議論や研究の土台となる基礎的な歴史研究が欠けていることは、単に現在の問題を考える上での材料の欠陥となるだけでなく、中村や國枝が指摘したような本格的な研究や、“学校図書館存立の基盤を明らかにする”研究の不足を招いているとも考えられる。そこで本論文では、長期にわたる歴史研究を行い、今後の学校図書館史研究における、議論や研究のインフラとなるような知見を提示したいと考えている。

1.4 学校教育史としての本論文の意義

次に学校教育史の先行研究について、検討を行う。ただし単に学校教育史とした場合には、その範囲や文献の数は膨大であるため、以下の検討枠組を設定して、該当する文献を検討することにした。まず、対象とする地域及び時期については、アメリカについては1900年から1945年まで、日本については1945年から1958年までを対象としたものに限定する。これは、本論文がこの範囲を対象としているためである。次に、検討対象とする文献は本論文が扱おうとする内容に対応して、「制度史」、「教育方法」、「教育課程」の3つのいずれかの内容を扱ったものに限定する。

1.4.1 アメリカ学校教育史

アメリカ学校教育史については、日本の教育がアメリカから多くの影響を受けていることもあり、多くの研究が見られる。

例えば、アメリカ国内の教育史研究でも、主要な研究は邦訳され出版されている。佐藤隆之が列举した(佐藤, 2008) 代表的な研究について検討すると、まず、教員養成学校のテキストとして編纂され、古代からの教育組織や学校を前提として編まれたモンロー (Paul Monroe) の教育史 (Monroe, 1957) や、“教育そのものの進歩と実践と制度の歴史”(Cubberley, 1985, p. 2) を扱うために古代から 20 世紀初頭までの教育の歴史を示したカバリー (Ellwood Patterson Cubberley) の教育史 (Cubberley, 1985) といった学校教育の制度史を中心に編纂した古典的な教育史が挙げられる。他にも、クレミンの進歩主義教育を中心に据えた研究 (Cremin, 1961)、バッツ (Robert Freeman Butts) とクレミンによる工業や経済、思想が教育に対してどのような影響を扱った研究 (Butts and Cremin, 1977)、官僚制の学校教育への影響を描いたカッツ (Michael B. Katz) の研究 (Katz, 1989)、進歩主義教育を批判的に捉えたラヴィッチ (Diane Ravitch) の研究 (Ravitch, 2008) などが公刊されている。このように、学校教育を検討する際にも学校教育の制度だけを取り上げるのではなく、周辺の産業や文化といった側面も着目して検討する研究が近年では多くなされている。

日本国内での研究も盛んに行われており、今回取り上げる時代や範囲に限定したとしても、数多くの研究が存在する。学校教育のカリキュラムと理念のみに絞り、まとまった研究だけを取り上げても、宇佐美寛らや大浦猛らによる通史 (宇佐美, 1975; 大浦, 1976)、“学習の目標や主題を中心に方法的に組織された、教材と学習経験の単位”(佐藤, 1990, p. 2) である「単元」学習を軸に 20 世紀前半のカリキュラム改革運動に焦点を当てた佐藤学の研究 (佐藤, 1990)、小中学校の修学期間六・三制の歴史を検討した市村尚久の研究 (市村, 1987)、社会科の成立過程を追った歓喜隆司の研究 (歓喜, 1988)、進歩主義教育の理論整理と個性化・個別化の問題を取り上げた宮本健市郎の研究 (宮本, 2005) などがある。

しかし先行研究では、学校教育の目的や理論、教育内容については、盛んに取り上げられているものの、学校図書館との関係について触れた研究は少ない。例えば、ラヴィッチの研究では、進歩主義教育の実践例としてあげられる私立のリンカーンハイスクールが“「書物中心の」学びを止めるという進歩主義の美辞麗句とはうらはらに、生徒は優れた文化の中でも最高のものに絶えず接していた”ことを示す材料として、図書館には注意深く選択された図書が備えられ、生徒は“優れた文化の中でも最高のものに接していた”と挙げられているが、それ以上の記述は無い (Ravitch, 2008, p. 191–192.)。それ以外の学校教育史の先行研究では、学校図書館について詳述したものは管見の限り見当たらない。

1.4.2 占領期日本の学校教育史

戦前と比べ、日本の教育政策や制度は大きく変化したため、占領期を扱った研究は同時代的なものを除いても、継続的に発表されてきた。

1969 年からは、これらの同時代的な研究を総括する「戦後日本の教育改革」シリーズが刊行されている(寺崎・海後, 1969; 肥田野・稲垣, 1971; 岡津, 1971; 鈴木, 1970; 碓井, 1971; 海後, 1971; 山内, 1972; 市川・林, 1972; 海後, 1975; 山住・堀尾, 1976)。これは、海後宗臣を代表とする東京大学とスタンフォード大学の共同研究である教育改革研究会による「戦後日本における教育編成の経過とその問題の検討」を元にしたシリーズである。アメリカ側の文書がまだ公開されていない時期に執筆されたため、日本側の文書しか検討できなかったという制約がありながら、網羅的な記述が行われており、1970 年前半の占領期教育の研究の到達点を知る上では、現在でも有用な資料である。

1970 年代後半からは占領期から 30 年経過したことにより、米国の外交文書が公開されるようになり、米国側の資料を用いた研究が出始める。

現在では、三宅明正が“量的に拡大するいっぽうであり、全容を描くことはもはや不可能になっている”(三宅, 2004, p. 9) と指摘するように、多様な研究が発表されている。例えば、GHQ/SCAP の回顧録である『GHQ 日本占領史』(Supreme Commander for the Allied Powers ほか, 1996)1 つをとっても、55 巻が公刊されている。各巻ともに異なった観点で描かれている。教育史としては肥田野直らの研究(肥田野・稲垣, 1971)、鈴木英一の研究(鈴木, 1983)、片上宗二の研究(片上, 1993)をはじめとして多くの蓄積がある範囲である。学校図書館史研究としても、中村百合子(中村, 2009a) が 1945 年から 1947 年までの状況について一章を割いて、個々の資料を丹念に検討している。

占領期の教育改革についてまとめた資料としては、1995 年明星大学戦後教育史研究センターによる『戦後教育改革通史』(高橋・杉原, 1995) が上げられる。同センターでは占領期の教育史を扱った『戦後教育史研究』を発行している。同誌では、単に占領期の研究成果を掲載するだけでなく、1980 年以降の戦後教育史について、8 分野、100 以上のテーマに細分化された詳細な文献リストが継続的に掲載されている(明星大学戦後教育史研究センター, 1996, 1998, 1999, 2001, 2002, 2003; 勝岡, 2004; 明星大学戦後教育史研究センター, 2007, 2009)。本リストは、学校教育のみならず、社会教育や図書館政策といったテーマまで幅広い分野をカバーし、収集対象も単行書や雑誌記事に限らず、学校の記念誌といったもののまでを収録している。これらのリストに掲載されている文献を見る限り、占領期で研究すべきテーマは既に出尽くしたようにも見える。

しかし、占領期教育史ではなく教育史全般の研究に目を向けた場合、複合した分野や観点を組み合わせた研究については、前述した『戦後教育史研究』のリストの文献を検討する限り、複合分野の研究はそれまで行われてきた研究と同じレベルで充実しているとは言えない状況である。よって、単に学校図書館史や学校教育史だけを独立させた研究ではなく、双方の分野から対象を検討しようとすることで、占領期教育研究においても研究の余地は残されていると思われる。

1.5 本論文の構成

本論文では以下、次の構成で論じていく。まず第2章では、アメリカ学校図書館について、制度面、特にカリキュラム、設備、資料、人の観点から検討を行い、20世紀初頭に制度化された学校図書館が、日本に紹介される1945年までに一定の発展を遂げていたことを確認する。次に第3章では、アメリカ学校教育カリキュラムの概要とカリキュラム改革の中での学校図書館の位置づけを検討する。第2章、第3章の記述を通じて、これまで十分に整理されてこなかった日本占領期に導入されようとした、アメリカにおける学校教育における学校図書館の位置づけや要因を把握することができる。続いて第4章では、アメリカで展開された学校教育と学校図書館が占領期の教育改革でどのように導入されていったかを紹介しながら、一部アメリカで行われている形ではないパターンで、日本に紹介されたことを指摘する。そして第5章では、1958年までの学校教育実践における学校図書館の位置づけをそれぞれの学校教育実践から検討しながら、占領期以後の政策によって、学校図書館がどのような位置づけになったのか、教育政策の転換などから指摘を行う。最後に第6章では、それまでの章で得られた知見を踏まえながら、本論文の目的で提示した4つの要素を検討した上で、占領期日本における学校教育実践と学校図書館の繋がりについて、最後に考察する。

参考文献

- Butts, Robert Freeman and Lawrence Arthur Cremin (1977) 『アメリカ教育文化史』, 学芸図書. (原題 *A History of Education in American Culture*, 渡部晶ほか訳).
- Clyde, Laurel A. (1981) “The magic casements: A survey of school library history from the eighth to the twentieth century,” Ph.D. dissertation, James Cook University, Australia.
- Cremin, Lawrence Arthur (1961) *The Transformation of the School—Progressivism in American Education, 1886–1957*, New York: Knopf.
- Cubberley, Ellwood Patterson (1985) 『カバリ－教育史』, 大和書房. (原題 *The History of Education*, 川崎源訳).
- Drury, Judy and Anne Masters (1998) “School libraries and the progressive movement: A study of the role of librarian in implementing progressive education (1900-1957),” in Latrobe, Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center —Historical Issues and Perspectives—*: Libraries Unlimited, pp. 17–38.
- Edberg, Ruth Marie (1962) *The Dynamic Evolution: A History of Detroit School Libraries 1886-1962.*, Detroit: Board of Education.
- Gann, Linda (1998) “School library media standards and guidelines: A review of their significance and impact,” in Latrobe, Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center—Historical Issues and Perspectives—*: Libraries Unlimited, Chap. 8, pp. 153–194.
- Hall, Ann Elizabet (1974) “Public, elementary and secondary school library development in California, 1850-1966,” Ph.D. dissertation, Columbia University.
- Katz, Michael B. (1989) 『階級・官僚制と学校: アメリカ教育社会史入門』, 有信堂高文社. (原題 *Class, Bureaucracy, and Schools : The Illusion of Educational Change in America*. 藤田英典ほか訳).
- Latrobe, Kathy Howard ed. (1998) *The Emerging School Library Media Center: Historic Issues and Perspectives*: Libraries Unlimited.
- Lester, June and Kathy Latrobe (1998) “The education of school libraries,” in Latrobe, Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center—Historical Issues and Perspectives—*: Libraries Unlimited, Chap. 1, pp. 1–16.
- Lohrer, Mary Alice (1944) “The teacher-librarian training program 1900–1944,” Master’s the-

- sis, The University of Chicago, Chicago.
- Lohrer, Mary Alice (1962) 『アメリカにおける司書教諭養成のあゆみ』, 日本図書館協会. (原題 *The Teacher-Librarian Training Program 1900-1944*. 渡辺正亥訳).
- Monroe, Paul (1957) 『教育史概説』, 理想社. (原題 *A Brief Course in the History of Education*. 川崎源訳).
- Perritt, Pasty H. (1998) “The history of school library media state certification,” in Latrobe, Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center: Historic Issues and Perspectives*: Libraries Unlimited, pp. 195-206.
- Pond, Patricia B. (1998) “The history of the American Association of School Librarians partI: Origins and development, 1896-1951,” in Latrobe, Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center: Historic Issues and Perspectives*: Libraries Unlimited, pp. 207-225.
- Pond, Patricia Brown (1982) “The American Association of School Librarians: The origins and development of a National Professional Association for School Librarians, 1896-1951,” Ph.D. dissertation, The University of Chicago.
- Ravitch, Diane (2008) 『学校改革抗争の100年—20世紀アメリカ教育史』, 東信堂. (原題 *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*. 末藤美津子, 宮本健市郎, 佐藤隆之訳).
- Rufsvold, Margaret I. (1934) *History of School Libraries in the South*: Peabody Library School.
- Supreme Commander for the Allied Powers・竹前栄治・中村隆英・天川晃 (1996) 『GHQ 日本占領史』, 日本図書センター. 55 冊.
- Vann, Sarah K. (1961) *Training for Librarianship Before 1923 : Education for Librarianship Prior to the Publication of Williamson's Report on Training for Library Service*, Chicago: American Library Association.
- Woolls, Blanche (2003) “Kingsbury, Mary A. (1865-1958),” in Miller, Marilyn L. ed. *Pioneers and Leaders in Library Services to Youth*, Colorado: Libraries Unlimited, pp. 128-129.
- 安藤友張 (2005) 「わが国における学校図書館職員制度に関する一考察—専任司書教諭制度と学校司書専門職制を中心に—」, 『生涯学習時代における学校図書館パワー』, 渡辺信一先生古稀記念論文集刊行会, pp. 53-72.
- 安藤友張 (2009) 「1950-60年代の日本における専任司書教諭の配置施策」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 55, No. 3, pp. 172-194.
- 市川昭午・林健久 (1972) 『教育財政』, 戦後日本の教育改革, No. 4, 東京大学出版会.
- 市村尚久 (1987) 『アメリカ六・三制の成立過程: 教育思想の側面からの考察』, 早稲田大学出版部.
- 稲井達也 (2007) 「戦後初期の学校新聞—目黒区立第八中学校における大村はま実践にみる」, 『日本NIE学会誌』, No. 2, pp. 11-20.
- 稲井達也 (2009) 「大村はまの読書指導に関する研究—戦後初期における単元「読書」と「読書新聞」の実践」, 『図書館界』, Vol. 61, No. 4, pp. 246-264.
- 岩崎れい (2011) 「学校図書館をめぐる連携と支援—その現状と意義」, 『カレントアウェアネス』, No. 309, pp. 23-28.

- 宇佐美寛ほか (1975) 『アメリカ教育史』, Vol. 1, 世界教育史大系 No. 17, 講談社.
- 碓井正久 (編) (1971) 『社会教育』, Vol. 10, 戦後日本の教育改革, 東京大学出版会.
- 大内力 (1974) 「戦後改革と国家独占資本主義」, 東京大学社会科学研究所戦後改革研究所 (編) 『課題と視角』, Vol. 1, 戦後改革, 東京大学出版会, pp. 3-61.
- 大浦猛ほか (1976) 『アメリカ教育史』, Vol. 2, 世界教育史大系 No. 18, 講談社.
- 岡津守彦 (編) (1971) 『教育課程 各論』, 戦後日本の教育改革, No. 7, 東京大学出版会.
- 小田賢二 (2003) 「安積歴史博物館収蔵史料にみる戦後教育改革—福島県立安積高等学校における学校図書館教育を事例として」, 『近代史料研究』, No. 3, pp. 37-56.
- 海後宗臣 (編) (1971) 『教員養成』, 戦後日本の教育改革, No. 8, 東京大学出版会.
- 海後宗臣 (編) (1975) 『教育改革』, 戦後日本の教育改革, No. 1, 東京大学出版会.
- 片上宗二 (1993) 『日本社会科成立史研究』, 風間書房.
- 勝岡寛次 (2004) 「戦後教育史関係文献目録 (7)(追加) 平成 14 年 (2002)～平成 15 年 (2003)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 18, pp. 145-159.
- 歓喜隆司 (1988) 『アメリカ社会科教育の成立・展開過程の研究: 現代アメリカ公民教育の教科論的分析』, 風間書房.
- 岸本幸次郎 (1955-10) 「アメリカ学校図書館発達史—その社会及び教育の変化との関連について-1- 学校区図書館の教育史的意義」, 『図書館学会年報』, Vol. 2, pp. 104-110.
- 岸本幸次郎 (1956-05) 「アメリカ学校図書館発達史-2- 教育の近代化と図書利用教育の展開」, 『図書館学会年報』, Vol. 3, No. 1, pp. 64-71.
- 國枝裕子 (2006) 「日本に影響を与えた 20 世紀初頭のアメリカ学校図書館情報」, 『アメリカ教育学会紀要』, No. 17, pp. 44-53.
- 國枝裕子 (2007) 「近代日本学校図書館史論」, 博士論文, 神戸大学.
- 古賀節子 (1972a) 「アメリカ学校図書館の変遷-1-: 揺籃期・建国から 1910 年代まで」, 『現代の図書館』, Vol. 10, No. 1, pp. 44-48.
- 古賀節子 (1972b) 「アメリカ学校図書館の変遷-2-: 1910 年代より 1945 年まで」, 『現代の図書館』, Vol. 10, No. 2, pp. 87-94.
- 古賀節子 (1974) 「アメリカにおけるスクール・ライブラリアン養成のあゆみ」, 『教育研究』, No. 18, pp. 41-74.
- 古賀節子 (編) (2002) 『学校経営と学校図書館』, Vol. 1, 司書教諭テキストシリーズ, 樹村房.
- 子どもの読書サポーターズ会議 (2009) 「これからの学校図書館の活用の在り方等について (報告)」, (会議報告書), 文部科学省.
- 今野喜清 (2002) 「教育課程」, 安彦忠彦・新井郁男・飯長喜一郎・井口磯夫・木原孝博・児島郁宏・堀口秀嗣 (編) 『新版現代学校大事典』, Vol. 2, ぎょうせい, pp. 170-171.
- 坂田仰・黒川雅子・河内祥子 (2007) 「補論 司書教諭の現状と教職員の司書教諭に対する協働意識—問われる司書教諭の存在意義—」, 坂田仰・黒川雅子・河内祥子 (編) 『学校図書館の光と影—司書教諭を目指すあなたへ—』, 八千代出版, pp. 185-192.
- 佐藤隆之 (2008) 「アメリカ教育史研究の中のラヴィッチ」, 『学校改革抗争の 100 年—20 世紀アメ

- リカ教育史』, 東信堂, pp. 578-596.
- 佐藤学 (1990) 『米国カリキュラム改造史研究 - 単元学習の創造』, 東京大学出版会.
- 澤利政 (1991) 『兵庫県学校図書館史』, 規文堂.
- 塩見昇 (1986) 『日本学校図書館史』, Vol. 5, 図書館学大系, 全国学校図書館協議会. 芦谷清ほか編.
- 塩見昇・安藤友張・今井福司・根本彰. (2011) 「戦後初期の日本における学校図書館改革—深川恒喜インタビュー記録—」, 『生涯学習基盤経営研究』, No. 35, pp. 67-94.
- 静岡県学校図書館 40 年誌編集委員会 (編) (1991) 『静岡県の学校図書館 40 年のあゆみ』, 静岡県教育研究会学校図書館研究部.
- 篠原由美子 (2001) 「資料紹介メイ・グラハム「日本の学校図書館」」, 『図書館文化史研究』, No. 18, pp. 107-119.
- 篠原由美子 (2002) 「『学校図書館の手引』作成の経緯」, 『学校図書館学研究』, Vol. 4, pp. 15-33.
- 清水正男 (1967) 「わが国における学校図書館の発展過程の研究」, 『信州大学教育学部紀要』, No. 17, pp. 1-38.
- 鈴木英一 (1970) 『教育行政』, 戦後日本の教育改革, No. 3, 東京大学出版会.
- 鈴木英一 (1983) 『日本占領と教育改革』, 勁草書房.
- 鈴木守 (2007) 「NEA・ALA 合同委員会報告書 (1941) における学校図書館サービスの原則: 学校と公共図書館との関係に関する原則を中心に」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 53, No. 2, pp. 90-102.
- 全国学校図書館協議会 (編) (2010) 『学校図書館の活用名人になる—探究型学習にとりくもう—』, 国土社.
- 全国学校図書館協議会『学校図書館五〇年史』編集委員会 (編) (2004) 『学校図書館五〇年史』, 全国学校図書館協議会.
- 高橋史朗・杉原誠四郎 (1995) 「概説」, 明星大学戦後教育史研究センター (編) 『戦後教育改革通史』, 明星大学出版部, 第 2 版.
- 田辺久之 (2002) 「占領期 GHQ/SCAP による高等学校図書館振興施策としてのコンプトン百科事典コンテストの経緯」, 『学校図書館学研究』, Vol. 4, pp. 3-13.
- 寺崎昌男・海後宗臣 (1969) 『大学教育』, 戦後日本の教育改革, No. 9, 東京大学出版会.
- 中島正明 (2005) 「戦後学校図書館発生期の学校図書館づくりに関する研究—「益中図書館の歩み」を中心にして (1)」, 『生涯学習論集』, No. 8, pp. 13-32.
- 中村百合子・三浦太郎 (2001) 「占領期における教育使節団からの「本の贈り物」」, 『図書館文化史研究』, No. 18, pp. 43-77.
- 中村百合子 (2003) 「戦後日本における学校図書館改革の着手: 1945-47」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 48, No. 4, pp. 147-165.
- 中村百合子 (2004a) 「『学校図書館の手引』編集における日米関係者の協働」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 50, No. 4, pp. 142-158.
- 中村百合子 (2004b) 「研究文献レビュー学校図書館に関する日本国内の研究動向」, 『カレントア

- ウェアネス』, No. 282, pp. 24-28.
- 中村百合子 (2005a) 「20 世紀前半期の米国における学校図書館職員養成—1940 年代の到達点に注目して—」, 『生涯学習時代における学校図書館パワー』, 渡辺信一先生古稀記念論文集刊行会, pp. 11-24.
- 中村百合子 (2005b) 「学校図書館協議会の活動:1948-49」, 『教育文化』, No. 14, pp. 43-74.
- 中村百合子 (2005c) 「『学校図書館の手引』にみる戦後初期の学校図書館論の形成」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 51, No. 3, pp. 105-124.
- 中村百合子 (2006) 「学校図書館協議会による学校図書館基準の作成—1948(昭和 23) 年 10 月 22 日付案の検討」, 『教育文化』, No. 15, pp. 132-109.
- 中村百合子 (2009a) 『占領下日本の学校図書館改革—アメリカの学校図書館の受容』, 慶應義塾大学出版会.
- 中村百合子 (2009b) 「戦後初期の学校図書館について聞く (上)」, 『同志社大学図書館学年報. 別冊, 同志社図書館情報学』, Vol. 20, pp. 107-179.
- 中村百合子 (2010) 「戦後初期の学校図書館について聞く (下)」, 『同志社大学図書館学年報. 別冊, 同志社図書館情報学』, Vol. 21, pp. 72-156.
- 長倉美恵子 (1984) 『世界の学校図書館』, Vol. 3, 図書館学大系, 全国学校図書館協議会.
- 日本図書館協会図書館利用教育委員会図書館利用教育ハンドブック学校図書館 (高等学校) 版作業部会 (編) (2011) 『問いをつくるスパイラル—考えることから探究学習をはじめよう!—』, 日本図書館協会.
- 根本彰 (2005) 「占領期における教育改革と学校図書館職員問題」, 『戦後教育文化政策における図書館政策の位置づけに関する歴史的研究 (平成 14 年度・15 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C(2)) 研究成果報告書, 研究課題番号 14510267)』, 東京大学大学院教育学研究科図書館情報学研究室研究代表者 根本彰, pp. 1-31.
- 根本彰・三浦太郎・中村百合子・古賀崇 (2000) 「政策文書に見る GHQ/SCAP 民間情報教育局の図書館政策」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, Vol. 39, pp. 453-478.
- 野口武悟 (2007) 「アメリカ・パーキンス盲学校における学校図書館の成立と展開: 学校創立から 1930 年代までの検討を中心に」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 53, No. 1, pp. 1-16.
- 野口武悟・米田宏樹 (2005) 「わが国の聾学校における学校図書館の導入とその背景: 1920 年代～1950 年代を中心に」, 『心身障害学研究』, Vol. 29, pp. 35-49.
- 早川操 (2002) 「進歩主義教育」, 安彦忠彦・新井郁男・飯長喜一郎・井口磯夫・木原孝博・児島郁宏・堀口秀嗣 (編) 『新版現代学校大事典』, Vol. 4, ぎょうせい, pp. 199-200.
- 肥田野直・稲垣忠彦 (編) (1971) 『教育課程 総論』, Vol. 6, 戦後日本の教育改革, 東京大学出版会.
- 平塚禪定 (1993) 『神奈川の学校図書館: 明治・大正・昭和』, 平塚禪定.
- 深川恒喜 (1951) 「アメリカ学校図書館視察記」, 『学校図書館』, No. 10, pp. 36-41.
- 水越俊行 (2000) 「教育方法」, 日本教育工学会 (編) 『教育工学事典』, 実教出版, pp. 161-163.
- 三宅明正 (2004) 「解説歴史の中の現在」, 三宅明正・高野和基 (編) 『歴史の中の現在』, Vol. 23,

- 展望日本歴史, 東京堂出版, pp. 1-14.
- 宮本健市郎 (2005) 『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程: 教育における個性尊重は何を意味してきたか』, 東信堂.
- 明星大学戦後教育史研究センター (1996) 「戦後教育史関係文献目録 (暫定版) 昭和 55 年 (1980)～平成 7 年 (1995)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 11, pp. 136-202.
- 明星大学戦後教育史研究センター (1998) 「戦後教育史関係文献目録 (2)(追加・補充) 昭和 55 年 (1980)～平成 8 年 (1996)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 12, pp. 203-227.
- 明星大学戦後教育史研究センター (1999) 「戦後教育史関係文献目録 (3)(追加) 平成 9 年 (1997)～平成 10 年 (1998)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 13, pp. 203-223.
- 明星大学戦後教育史研究センター (2001) 「戦後教育史関係文献目録 (4)(追加) 平成 10 年 (1998)～平成 11 年 (1999)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 15, pp. 241-266.
- 明星大学戦後教育史研究センター (2002) 「戦後教育史関係文献目録 (5)(追加) 平成 11 年 (1999)～平成 13 年 (2001)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 16, pp. 239-268.
- 明星大学戦後教育史研究センター (2003) 「戦後教育史関係文献目録 (6)(追加) 平成 13 年 (2001)～平成 14 年 (2002)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 17, pp. 173-195.
- 明星大学戦後教育史研究センター (2007) 「戦後教育史関係文献目録 (8)(追加) 平成 15 年 (2003)～平成 18 年 (2006)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 21, pp. 161-181.
- 明星大学戦後教育史研究センター (2009) 「戦後教育史関係文献目録 (9)(追加) 平成 18 年 (2006)～平成 21 年 (2009)」, 『戦後教育史研究』, Vol. 23, pp. 185-214.
- 山内太郎 (編) (1972) 『学校制度』, 戦後日本の教育改革, No. 5, 東京大学出版会.
- 山口真也 (2003) 「「生活指導の一部としての読書指導」論」, 『沖縄国際大学日本語日本文学研究』, Vol. 7, No. 2, pp. 1-28.
- 山住正己・堀尾輝久 (1976) 『教育理念』, 戦後日本の教育改革, No. 2, 東京大学出版会.
- 山田泰嗣 (2006) 『戦後の教育改革期における学校図書館の歩み』, 木村桂文社.
- 山田泰嗣 (2008) 「戦後初期における学校図書館の展開-『学校図書館の手引』編集の時期を中心に」, 『佛教大学教育学部学会紀要』, No. 7, pp. 1-15.
- 福永義臣 (1987a) 「わが国における「学校図書館の利用指導」の史的考察-1-その前史を中心として-1-」, 『図書館学』, pp. 3-14.
- 福永義臣 (1987b) 「わが国における「学校図書館の利用指導」の史的考察-1-その前史を中心として-2-」, 『図書館学』, pp. 30-39.
- 福永義臣 (1988) 「わが国における「学校図書館の利用指導」の史的考察-1-その前史を中心として-3-」, 『図書館学』, pp. 27-35.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説』, 東洋館出版社.

第2章

アメリカにおける 20 世紀前半までの学校図書館制度および理論

本章では、占領期の日本でモデルとされた 19 世紀後半から 20 世紀前半までの、アメリカの学校図書館制度や理論の歴史について、文献を用いて検討する。特に、“学校教育における学校図書館の活用”，“学校図書館を運営する職員”，以上 2 点に着目して検討を行う。これにより占領期日本の学校図書館改革で参照された、アメリカの学校図書館について制度や理論の面から確認することができる。

まず 2.1 では、アメリカにおいて 19 世紀末から 1919 年までに、学校図書館の制度や理念がどのように生み出され、構築されていったかを確認する。そして当時のアメリカ学校図書館設置状況についても概観する。次に 2.2 では 1920 年以降、学校図書館の基準が出され、各地に広まっていった状況を確認する。同時にアメリカ南部での動きとして、南部中等教育および大学に関する基準協会 (Southern Association of Colleges and Secondary Schools: 以降、「SACS」と記述する) が設定した学校図書館基準を確認し、1929 年の基準の達成状況についても検討する。そして 2.3 では、1930 年以降のアメリカで起こった学校図書館整備について、理論形成の動きに触れながら、セカンダリースクールでの学校図書館基準の達成状況を確認する。その上で、日本に参照されたとされるアメリカ南部について、実際の整備状況について、事例を取り上げながら記述していく。最後に得られた知見を示しながら、1945 年までのアメリカの学校図書館制度や理論をまとめていく^{*1}。

ここで、特にアメリカ南部の学校図書館について検討を行うのは、占領期日本の学校図書館改革において、アメリカ南部の影響が大きかったためである。既に、『学校図書館の手引』においてノースカロライナ州の資料が参考にされたことが指摘されている (中村, 2009, p. 128-133.)。また、同書を編集したダグラス (Mary Peacock Douglas) は、学校図書館アドバイザーとして来日したグラハム (Mae I. Graham) と North Carolina Library Association で共に活動していたことが確認されている (今井, 2010, p. 158)。南部の学校図書館の歴史を検討することで、日本に持ち込ま

^{*1} なお本章では、アメリカの学校図書館史を概観するために、“*Encyclopedia library and information science*” の記事 (Kent et al., 1979, p. 360-371.), Laurel Clyde の博士論文 (Clyde, 1981), Patricia B. Pond の博士論文 (Pond, 1982), Betty J. Morris の概説書 (Morris, 1992) を参照している。

れたこれらの学校図書館の基準や資料が、どのような背景から出来上がったのかを確認することができると思われる。

なお、本章では学校教育の学校種として、“elementary school”、“junior high school”、“high school”、“secondary school”という学校種がある。基本的には“elementary school”が日本の小学校、“junior high school”と“high school”が日本の中学校、高等学校、“secondary school”が日本の中学校と高等学校を合わせたものに該当するが、時代や地域によって対象学年や期間が対応しない場合がある。そのため、日本の学校種と混同させないようにするため、そのまま「エレメンタリースクール」、「ジュニアハイスクール」、「ハイスクール」、「セカンダリースクール」と記述する^{*2}。

2.1 アメリカ学校図書館初期の制度形成

2.1.1 19 世紀後半の学校における“library”設置の動き

1835 年、ニューヨーク州で画期的な法律が成立した。これは、学校区が一定程度の金額まで図書館を設立したり、維持したりするために税金を使用しても良いとするものである (Morris, 1992, p. 1)。また、1837 年にはマサチューセッツ州で、マン (Horace Mann) が、生徒だけでなく当該区域に住む全住民を対象とした公共図書館の一種である学校区図書館 (School District Library) 設置のために、州の資金を支出できるようにした下記の 2 つの条項から成る法律を策定している (The Clerk’s Office of the District Court of Massachusetts, 1839)^{*3}。

1. 当州で法的に構成された学校区は、当該学校区が採択した規則 (rules and regulations) にのっとり、子どもの利用のために、学校区図書館と教材機器を設置し維持する目的で、資金を調達する権限を有する。ただし、この目的に抛出する額は、初年度 30 ドル、次年度以降 10 ドルを上限とする。
2. 学校区図書館と教材器具のための会議で本法に依拠して調達する資金は、学校区の他の税金と同じように評価、徴収、納めるものとする。

また 1839 年にマンが執筆した州教育長報告書では、学校区図書館の意義について次のように述べている。

学校区図書館は学習欲を持つ若者を鼓舞し、また準備して、他者が高く評価していることを楽しめるようにするだろう。(中略)教科書が示す事実や感情が、図書館の本の説明や逸話によって実証されたり精気が与えられるなら、機械的な決まり切った作業が生きた経験に転換することも多かろう。(中略)読書をして、名前、参考事項、指摘について、それらの意味する事実をそのときどきに探求しない生徒は、後になっては決して獲得できない価値ある

^{*2} ただし、記述の都合上、やむない場合は「中等教育」という語を充てている箇所がある。この場合は直後に原語を示すようにした。

^{*3} 日本語訳は川崎良孝の訳を参考にした (川崎, 2002, p. 11)。

情報を通り過ぎるばかりか、無知に甘んじるという習慣を身につけてしまう (Mann, 1840, p. 151)*⁴

マンはこのように述べた上で、学校区図書館の設置を勧告している。このように、学校区図書館は公共図書館の一種であるが、地域に設置され、学校の生徒が利用できることから、学校教育で用いる図書館機能の始まりと考えることもできる。

ただしモリス (Betty J. Morris) によれば、こうした学校区図書館の取り組みは失敗に終わったとしている。その理由として、蔵書が子どもにとって魅力がない教師用の教科書や大人向けの図書に偏っていたこと、出版市場が成熟していなかったこと、図書を選択する人材がそろっていなかったことに加えて、公共図書館という幅広い地域にサービスを行う機関が設置されだしたことが挙げられている。マンによって学校区図書館設置が指向されたマサチューセッツ州でも、1850 年以降は公共図書館設置のために目的が変更されている (Morris, 1992, p. 2)。

19 世紀にはおいてはこれ以上、学校図書館に関する制度の変化は見られないが、各種の学校には何らかの Library が設置されていたようである。例えば、メルビル・デューイ (Melvil Dewey) を含む 103 名のグループ (Reitz, 2004, p. 25) が ALA を設立した 1876 年、アメリカ連邦教育省から図書館の現況に関するレポート “*Public Libraries in the United States of America: Their History, Condition and Management*” (U. S. Bureau of Education, 1876) が出版されている。

同報告書では、“学校ごとで蔵書数は大きく異なるが、神学校、師範学校、商業学校や他の高等教育機関を含む各種の学校で library*⁵を備えない所はほとんど無くなってきている”と述べている。そして、把握されている数としては、全米 826 の学校に 100 万冊に近い蔵書があると述べた上*⁶で、ハイスクールについては州から特別な補助を受けている図書館が出てきていることを明らかにしている (U. S. Bureau of Education, 1876, p. 58)*⁷。

また、アメリカ連邦教育局の 1886 年、1887 年の報告書では学校図書館の進展状況が報告されており、南部諸州では報告に値する公立学校の図書館は認められないとする一方で、オハイオ州、ミシガン州では学校図書館が発達していたという (長倉, 1984, p. 182)。

以上の点を踏まえると、19 世紀後半のアメリカにおいては、地域による差はあるものの、学校図書館の設備自体は学校に設置されつつあったと考えられる。では、こうした設備に対して 20 世紀前半にどういった制度が確立されていったのだろうか。

*⁴ 日本語訳は川崎良孝の訳を参考にした (川崎, 2002, p. 106)。

*⁵ ここで言われている “library” は、おそらく現在の学校図書館という意味ではなく、前述した “一教室しかない学校の教師机の片端に置かれていた” ような小規模なものも含まれると考えられる。

*⁶ ただし、同報告書では相当数の学校が報告を行っていないとも述べている。

*⁷ なおこの報告書は、長倉によればフィラデルフィア州で同年実施されていた万国博覧会に合わせて、アメリカの図書館事情を広めるために作られた報告書であり、世界各地へ影響を与えた報告書であるという (長倉, 1984, p. 182)。ただ学校図書館に関しては 1 校あたりの蔵書数は 1210 冊程度とかなり少ないことから、今日の学校図書館よりもかなり小規模な設備であったと類推される。

2.1.2 初期の学校図書館専門職の配置

1887 年、メルビル・デューイがコロンビア図書館学校 (Columbia College School of Library Economy) を開講した。これが、アメリカの高等教育機関における図書館員教育の始まりであるが、当初は学校図書館向けの養成は行われていなかった。むしろ、児童サービスに対する教育が学校図書館よりも先行して行われ、1897 年には、ALA の会議の議題として児童向けの図書館サービスが提唱されている。1898 年頃からはこの会議に応ずる形で、図書館学校が児童サービスに対する教育を開始している (Vann, 1961, p. 83)。

こうした個々の動きとともに、1900 年代から 1910 年代にかけては、アメリカ図書館協会とアメリカ教育協会の連携が行われている。

当時の NEA は、1896 年から 1924 年まで、学校の管理者や TL のために、学校図書館に関する問題を議論する場を提供するために図書館部を設置していた (鈴木, 2007, p. 90-91.)。ポンド (Patricia B. Pond) によれば、NEA の図書館部は当時デンバー州教育委員会の書記官であったデйна (John C. Dana) が ALA と NEA の間での協力関係を築くために NEA に提案し、設立された組織であったという。実際、NEA の図書館部設立後、ALA 内では「NEA との連携に関する委員会」(ALA Committee on Cooperation with NEA) がデйнаを委員長として発足している (Pond, 1982, p. 110-134.)。

1903 年には、ALA によって学校図書館を担当する図書館員の検討が行われ、6 つのタイプの養成プログラム^{*8}に対し、質問紙調査が行われている。その際、教員教育を目的とするコースでは、小規模な図書館向けの図書館員の訓練が必要であるという結論が得られた。この調査の後、ALA は直接、学校図書館に対する勧告は行わず、NEA に対して働きかけを行うという立場を取った (Vann, 1961, p. 107-108, p.112)。1903 年はこの委員会がまだ ALA 内にあったことから考えると、こうした NEA との協力関係を取っていた時期であったため、違う扱いを受けていたのだと考えられる。

1903 年の ALA の勧告を受け、インディアナ州立師範学校 (Indiana State Normal School) では、学校図書館向けのコースが設置された。またカンザス州立師範学校 (Kansas State Normal School) では、図書館学を専修 (major) とした上で教育学の学士号が取得できるようになった。しかしこうした動きは一部に限られ、誰もがこうした教育を受けられる状態にはなかった (Lester and Latrobe, 1998, p. 4-5.)。

そして、こうした児童サービスの教育を受けた上で、学校図書館に着任する学校図書館員が現れるようになった。クラーク (Clark, 1951, p. 50-51.) によればアメリカ最初の学校図書館員は、1900 年にニューヨーク州のエラスムス・ホール・ハイスクール (Erasmus Hall High School) に着任したキングスベリー (Mary A. Kingsbury)^{*9}である。当初はキングスベリーの勤務したハイ

^{*8} 冬期講習、夏期講習、図書館の講習、書誌や印刷の歴史を扱うカレッジ、師範学校 (normal schools that provided instruction in library education)、その他組織の講習の 6 つである。

^{*9} キングスベリーはもともとニューヨーク州の Tarrytown の私立学校で、英語およびドイツ語の教師をしていた

スクールの図書館は、わずか 650 冊の蔵書しかなかったが、1911 年には 4000 冊の図書を扱い、1921 年には生徒の需要を満たすために、3 名の図書館員が雇われるまでになったという (Clark and Owen, 1954)。

この時期から、学校図書館員自身が学校図書館の役割に関して論ずる記述が散見されるようになる^{*10}。まず、ニューヨーク州のガールズ・ハイスクール (Girls' High School, Brooklyn) の図書館員ホール (Mary E. Hall) が 1909 年に記した記事が挙げられる。同記事では、学校図書館の役割や学校図書館専門職の役割として次のような状況が起こりつつあることが述べられている。

近代的な教育方法は、学校内の全ての場所に対して “working laboratory” として図書館が利用されることを強調している。それは、教室で行われる教科書を用いた活動に加えて、本や絵入りの資料を用いることで、生徒に幅広い視野を与えることができ、さらに自分から内容から一歩進んだ読書を促すような関心を持たせることができる。そうした視野や関心を持つことは、学校生活以上に長い学校外の生活で公共図書館を的確に使えるような図書館の習慣や、読む楽しさを生み出すことになる。校長、教員、そして図書館員を通じて図書館は学校で行う活動のまさに中心に置かれることになるのである。

多くのハイスクールの学校図書館において、図書館の組織や経営の業務は、普通の教員へ指導するための時間を提供することや、特殊な訓練を経ることなく指導ができるようにすることである。この国の全体を通じて、私たちの大きな町のハイスクールのあちこちで、最近、学校の職員集団に新しいメンバーが招き入れられるようになった。——訓練された経験をもった図書館員である。ある校長が表現したところには、「図書館員は私たちの方から図書館の全体のケアという重荷を外してくれた」という (Hall, 1909, p. 154)。

このように、ホールはハイスクールの学校図書館に、訓練された学校図書館員が配備されたことで、普通の教員が図書館運営に時間を割かずに済むようになったと指摘している^{*11}。

ホールは後に執筆した文献で “modern library” の定義について、児童図書館と資料の種別は一緒であるものの、学校図書館は “情報を得るためのレファレンスコレクションとしての教育的な機能を重視し、情報を手に入れる最も良い方法を教える学校であり、特定のテーマの活動についての作業場であり、カリキュラムに含まれる科目同士の関係について対応関係のある読書 (collateral reading) を行う場所でもある” としている (Hall, 1915, p. 627)。

また、1910 年にはミシガン州のセントラルハイスクール図書館員であるホプキンス (Florence

が、1898 年に教師の職を辞して、ニューヨーク州のプラット・インスティテュートが設置する図書館学校 (Pratt Institute Library School) へと入学した。同校を優秀な成績で卒業した後に、The University of Pennsylvania の図書館でギリシャ語とラテン語のカタログラーとして勤務した後に、Pratt Institute Library School で師事していた Mary W. Plummer の勧めで同職に 1900 年から 1931 年まで従事した (Clark, 1951, p. 50-51.)。

^{*10} なお、初期の学校図書館員が学校教育との関連について述べた論述については、学校図書館における進歩主義という文脈で述べてはいるが、ドルリーとマスターズ (Judy Drury and Anne Masters) の指摘が参考になる (Drury and Masters, 1998, p. 21-25.)。本章でもドルリーとマスターズの記述を参照する。

^{*11} しかし実際には、Hall 自身、図書館に関する文献は当てにならず、師範学校、カレッジ、私立のセカンダリースクールといった場所での実践を見ながら、自らが切り開いていくべきだとも指摘している。

May Hopkins) がハイスクール教育での学校図書館について、“図書館員は全ての活力あるつながりにおいて、教員と姉妹の関係にある”(Hopkins, 1910, p. 55) と指摘した上で、次のように述べている。

もし、現在の普通の成績の子どもに適した小説や雑誌の多くが簡単にアクセスできるようになれば、基本的な事実を身につけるのにかかる時間を少なくする上、補助的な読書を忌み嫌うことなく、勉強を素直に好きになるために必要である発展的な読書を促すことになる。現在、生徒がこのような利用を行うとした際に、こうした関心に答えられるのは、図書館以外にはない (Hopkins, 1910, p. 56)。

そして、ホプキンスの学校では、これまでレファレンス資料について系統立った教育が欠けていることから、独自にレファレンス資料に対する教育を行っていることが報告されている (Hopkins, 1910, p. 57)。

このように、学校図書館員がスタッフとしておかれる中で、学校図書館の役割が単なる本の置き場から、生徒に幅広い視野を持たせるために幅広いコレクションを有して、それらから適切な情報を取得する方法を教えたり、生徒の興味に応じた資料を提供するという役割が付与されていったことが窺える。

もちろん幅広いコレクションを備えるといっても、現在のように一つの学校図書館に 2 万冊の本が置かれているという状況ではなかった。例えば、エラスムス・ホール・ハイスクールでも 1896 年で 150 冊、1896 年に 2,000 冊、1911 年に 4,000 冊、1934 年時点で 8,000 冊と決して蔵書規模が大きいわけではなかった。しかしそれでも、一つの部屋には収まりきらず部屋を拡張して対処したという記録が残っている (Clark and Owen, 1954)。

以上の状況が、アメリカ全体の状況である。ではアメリカ南部ではどのような状況だったのだろうか。

2.1.3 アメリカ南部における図書館設置状況

19 世紀後半に北部で、学校図書館設立の動きがあったことはすでに取り上げた。スペイン (Frances Lander Spain) によれば、同時期の南部でも学校図書館に関する動きがあった。例えば 1870 年にはヴァージニア州で学校図書館並びに学校図書館蔵書に関する法律の必要性が勧告されていた。そして 1875 年にはサウス・カロライナ州で学校図書館蔵書に関して 21.5 ドルの補助が出されていた。また、ジョージア州では 1894 年に、ノースカロライナ州では 1898 年に、巡回図書館やコミュニティの図書館を学校教育へ活用すべきであるという勧告が出されていた。しかし、こうした勧告や個々の補助は出されたものの、州の法律で学校図書館が定義されたり、州の予算で補助金が出されるのは、20 世紀に入ってからのことであった (Spain, 1946, p. 95-96.)。

1901 年のノースカロライナ州では、農村地域の学校図書館に対して、農村の学校図書館に関する法律 (Rural School Library Law) に基づき、全体で 2,500 ドルの補助が支出された^{*12}。1903

^{*12} なお法案自体は 1894 年に成立していたが、実際の補助が定められたのはこのときが初めてである。なお、同法は、

年にはそれまでに設置された学校図書館のために、全体で 1,200 ドルが支出された。1920 年になると新しい学校図書館には 20 ドル、既存の学校図書館には 10 ドルがそれぞれ州から補助が出されていた (Spain, 1946, p. 96)。ラフスボールド (Margaret I. Rufsvold) によれば、各州で図書購入の予算を増額する同種の法律は 1901 年から 1910 年の間に多くの州で成立していったという (Rufsvold, 1934, p. 14-18.)。その結果、エレメンタリースクールから学校図書館が普及していったという。その一方で予算が適切に使われるよう、ノースカロライナ州やサウスカロライナ州、ヴァージニア州といったところでは、教師が図書を選択する際のガイドとなるように、州の教育局がブックリストを作成して各学校に配布するということが行われていた (Spain, 1946, p. 97)。

このようにして 1910 年までの間に、南部では多くの学校図書館が設立されることとなったが、その実態は決して良好とはいえなかった。例えば、グリーンマン (Edward D. Greenman) は当時の学校図書館一般をさして“レファレンス資料や教科書が十分にそろっていない。部屋も十分に割り当てられておらず、分類も満足に行われていない。目録も十分ではないばかりか、継続的な使用のためにすぐに利用できるようにすらなっていない”(Greenman, 1913, p. 184) と述べている。他にも、フェイ (Lucy E. Fay) は“蔵書がホールあるいは校長室の鍵のかかったケースに収められてしまっている”(Fay, 1917, p. 236) と指摘し、サーテン (Carl Casper Certain) は学校図書館の設備について“教授用の専門的な用途には悲惨なほど十分ではない”(Certain, 1915, p. 634) と感じたと記述している。

統計の数字でも北部と南部で差が見られる。例えば、先のサーテンの論文には、アメリカの州別ごとの 1895 年、1900 年、1912 年のセカンダリースクールにおける学校図書館の数ならびに蔵書数が掲載されている (Certain, 1915, p. 185)。当時図書館が進んでいたと言われる北大西洋部と南部（南大西洋部、中南部）でその数字を 1900 年時点の数字を比較したのが、表 1 である。

表 1 について、北大西洋部、南大西洋部、中南部という分け方で傾向を検討すると以下の通りとなる。

まず、1 図書館あたりの蔵書数を比較した場合、北大西洋部が公立が約 812.7 冊、私立が 1820.8 冊である。次に、南大西洋部では公立が 470.5 冊、私立が 945.3 冊である。そして中南部では公立が 385.3 冊、私立が 762.3 冊である。北大西洋部では、ニューヨーク州の蔵書冊数が突出しているため、数字が大きく押し上げられているともいえるが、仮にニューヨーク州の数字を除いても、公立 549.8 冊、私立 1674.8 冊と北大西洋部が多い傾向は変わらない。

次に図書館数を学校数で除し、学校あたりの図書館の設置割合について検討すると、北大西洋部では、公立 82.53% 私立 74.16% なのに対して、南大西洋部では公立 52.79% 私立 60.74%、中南部では公立 55.88% 私立 64.99% と、こちらでも北大西洋部の方が設置割合としては高い結果を示している。

このように、南大西洋部や中南部は、ほとんどの州で公共図書館数学校数、図書館数、蔵書数のどれもが、北大西洋部の状況に比べて、少ないことが読み取れる。

地区の学校の保護者、郡の教育委員会がそれぞれ 10 ドルを支出し、州がそれに 10 ドルを加え、合計 30 ドルを学校図書館の設立のために準備しておくことも定めていた。

個別の州ごとで検討した場合でも、同様の傾向が見られる。例えば、対象となる 26 州を公立学校の図書館数で並び替えた場合、ロードアイランド州、ニューハンプシャー州を除いては下位 50% はいずれも、南大西洋部あるいは中南部の州であった^{*13}。これは私立学校の図書館数で置き換えても、ニューハンプシャー州の箇所がヴァーモント州に入れ替わる以外は同様の傾向である。蔵書数でもほぼ同様の傾向が見られた。

これらの点を踏まえると、南大西洋部あるいは中南部といった南部の州は学校図書館の数および蔵書規模では、北大西洋部に比べて差を付けられていたことが分かる。

2.2 1920 年代の学校図書館基準策定

1910 年代には、学校図書館設置や蔵書構築に州の予算が充てられるなど、一定の動きが見られた。しかし、個々の学校図書館の状況はまだ貧弱であった。1920 年代になると、こうした状況を打破しようとして、学校図書館に関する基準が策定されるようになる。

2.2.1 サーテン・レポートの概要

各州の学校図書館制度に影響を与えたものとして代表的なものとしては、セカンダリースクールの学校図書館に関する基準である、NEA と North Central Association of Colleges and Secondary Schools の合同で策定された“サーテンレポート”(Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920) が挙げられる。

同レポートの策定は 1915 年に始まっている。同年の NEA 年次総会における図書館組織および設備に関する委員会では、“全米のハイスクールにおける学校図書館の現状を調査すること、そして“この現状を学校行政の管理者に伝え、現在の状況を改善する補助金を維持する”(Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 5) ことが宣言されている。これを実現するために、1916 年には当時のセカンダリースクールにおける学校図書館の現状調査の報告が行われた。そして、この状況を改善するために必要な基準としてまとめられたレポートが、“*Standard Library Organization and Equipment for Secondary Schools of Different Sizes*”である。委員会の委員長がサーテンであったことから、同レポートは通称「サーテンレポート」と呼ばれることとなった。サーテンレポートは、1918 年には NEA の総会で採択され^{*14}、1920 年には ALA が同基準を採択し、セカンダリースクールの学校図書館における学校図書館基準として刊行されることとなった。

^{*13} 下位 50% となるのは、コロンビア特別区、デラウェア州、オクラホマ州、ノースカロライナ州、フロリダ州、ルイジアナ州、ウェストヴァージニア州、ヴァージニア州、アラバマ州、メリーランド州、アーカンソー州の 11 州に、ロードアイランド州、ニューハンプシャー州を足した 13 州である。

^{*14} そのため、ガン (Linda Gann) は同レポートを 1918 年の基準と位置づけている (Gann, 1998, p. 154)。しかし、本研究では学校図書館の基準として ALA が採択したことが重要であると判断し、1920 年の基準として扱う。

レポートの冒頭では、コロラド州デンバーの学校教育の指導主事であるニューロン（Jesse Newlon）がハイスクールにおける学校図書館基準の必要性について次のように述べている。

ハイスクールの校舎は 20 年前は、科学や、あるいはちょっとした家事や手芸といったものを十分に提供する習慣を持っていた。私は、科学に対して行われた準備については何ら誹謗中傷のようなことをいうことを望んではない。私たちは十分提供してこなかったのだ。私たちは自分たちがなすべき額を十分投資してこなかった。実際、戦争は私たちに今まで私たちが費やしてきたよりも多くの額を、全ての分野において投じなくてはならないことを教えてくれた。しかし、わずかな例外を除けば、ハイスクールを設計するときに図書館については見落としていた。とりわけ、ハイスクール一般に当てはまることはジュニアハイスクールにおいても当てはまる。ジュニアハイスクールの図書館は、まさにハイスクールの図書館と同じくらい重要である（実際はさらに重要であり、多くの注意を注がなければならない）。ほとんどの生徒は 10 学年に到達する前、ハイスクールに上がらないまま学校を去っている。もし私たちが彼らに図書館の使い方を教えることができたなら、もし私たちが彼らに良書（good books）への関心や勉強への興味を持たせることができたなら、ジュニアハイスクールはそこで完了するといっても相違は無い。図書館発展の必要性は特にジュニアハイスクールにおいて当てはまると私は考えている。

アメリカ合衆国では十分に計画されたハイスクールの学校図書館は少ない状況である。時として、だだっ広い勉強部屋——一般的には作業部屋や、図書館スタッフのための設備を持たない単に一つの部屋——を図書館としていることもある。この理由は、理科の教科（in the science department）では、設計に関する明確な基準を有しているということと関係している。これらの基準はカレッジやセカンダリースクールの学校において長い間機能してきた。私たちはハイスクールのカリキュラムにおける科学の重要性については、良く理解している。大学に関する基準も私たちは有している。ハイスクールの実験室においても、実験室の設備に関する基準がある。従って、教育委員会に対して、これら——化学の教科、物理の教科、あるいはカリキュラムで共通して含まれる科学の類なら何でも——を提供することを説得することは容易だったのである。私たちは教育委員会の委員を隣町に連れて行き、そこで何が行われるかを見てもらってきたが、図書館の分野についてはまだこれできていない。こういった点を考慮すると、この *Standard Library Organization and Equipment for Secondary Schools of Different Sizes* は重要である。この文章は、図書館がハイスクールのまさしく心臓であるということを学校の管理者が目にする初めての機会である。この基準によって、図書館の重要性を信じる私たちがジュニアハイスクールやシニアハイスクールの計画をしている際に、教育委員会と明確な言葉を持って話ができるようになったのだ。（Newlon, 1920, p. 6-7.）

その上で、「将来的には望ましい」という勧告として、“設備や道具”，“図書館員”，“系統立った選書と本やその他の資料の扱い”，“図書や図書館の利用についての指導”，“年間予算”，“州の学校図書館に対する監督”の 7 項目の勧告が出されている。この 7 種類の勧告に基づきながら、同

レポートではさらに学校規模に応じて条件を細かく設定している。具体的には、ジュニア・ハイスクール、生徒数 200 人未満の 3 年制のハイスクール、生徒数 200 名から 500 名未満のハイスクール（4 年制ハイスクールを含む）、500 名以上 1000 名未満のハイスクール（4 年制を含む）、1000 名から 3000 名のハイスクール（4 年制を含む）の 5 段階に分けている。

まず“設備や道具”については、“図書館はハイスクールの校舎に統合された形で設置され、原則として一般公衆へと公開してはならない”としながら、レファレンスの参考書や学習書だけでなく、読み物や娯楽目的の資料にも自由にアクセスできるようにすべきで、開架で資料を提供すべきであると示されている。その上で学校図書館には、閲覧室に加えて、図書館員の作業部屋、1 クラスが入れる椅子が用意され、映画の上映装置が設けられた図書館教室、社会科で使用する集会場、書庫を備えることが望ましいとされ、部屋の大きさなどを含めて細かい数字が示されている (Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 11–16.)。

そしてこの勧告に基づいて、学校種・規模ごとに満たすべき目標が定められている。例えば、ジュニア・ハイスクールでは、学校図書館の位置、閲覧室の大きさ、家具や装備については参考にするべきと簡潔に触れられているが、生徒数 500 名以上 1000 名未満のハイスクールでは、一度に 30 名から 50 名が座れる椅子や部屋を設け、自習室と図書館を一緒の部屋にしないことや、ファイル資料、目録カードのケースを設置するなど事細かな指示が示されている。

次に“図書館員について”では、School Librarian（以下、SL）や Teacher Librarian（以下、TL）の認定についての記述が見られるようになる。例えば SL の認定について、大学で専攻 (major) として文学、歴史学、教育学あるいは学校種に応じた教育を受けて卒業し、認定された図書館学校で最低 1 年の追加教育と 1 年の現場経験を積んだ人材になることが「将来的には望ましい」という勧告が示されている (Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 16–17.)。

この勧告に基づきながら、同レポートではさらに学校規模に応じて条件を細かく設定している。具体的には、ジュニア・ハイスクール、生徒数 200 人未満の 3 年制のハイスクール、生徒数 200 名から 500 名未満のハイスクール（4 年制ハイスクールを含む）、500 名以上 1000 人未満のハイスクール（4 年制を含む）、1000 人から 3000 人のハイスクール（4 年制を含む）の 5 段階に分け、配置すべき SL の人数や求められる教育水準が定義されている (Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 25–36.)。このように学校規模ごとの基準を定める方法は、後述する SACS の 1929 年の基準でも行われている。

ただし、同レポートで図書館学校として挙げられている機関は 12 校のみで、アメリカの北西部に集中していた。南部にあったのは、ジョージア州アトランタのカーネギー図書館学校 (Atlanta Carnegie Library School) だけであり、南部で図書館学校による訓練を受けることは難しかったと思われる。

一方、TL に関して同レポートでは生徒数 200 名以下のハイスクールに必要であるかもしれないとしながら、2 つの規定を行っている。

- 授業を持ちながら図書館業務を担当するハイスクールの教員である。
- 最低でも 6 週間以上の夏期講習で行われる図書館学校の課程 (at least a six weeks' course of training in a summer library school) か、委員会が認めた公共図書館についての課程で養成される (Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 29)。

このように、SL と TL の区別は主に、養成機関の違いやその訓練期間の違いで行われていた。ただし、SL が教員免許を持つべきかどうかについては記述されていない^{*15}。

一方、TL についても、教員免許の所持そのものについての規定は見られない。しかし、少なくともハイスクールの教員であると定義されていることから、教員として雇用されるために州の規定を満たす必要がある。例えば家庭科 (Home Economics) の 1922 年時点での、各州の規定を確認すると、認定を受けたハイスクール卒業後に特別な訓練を受ける、家庭科のコースを開講している認定を受けたカレッジや大学で所定の単位を取得する、多様な規定が設定されているものの、多くの州ではカレッジ以上の教育歴と認定された科目の履修が条件となっている (United States Bureau of Education, 1922)。このため、明記はされていないものの、TL の規定を満たすためには、一種の教員免許が必要であると考えて良いだろう。

そして“系統立った選書と本やその他の資料の扱い”では、選書の際の方針が示されながら、学校図書館がスライド、映画、写真、地図、地球儀など視覚資料を整え提供するセンターとして機能すべきだと主張している (Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 21)。サーテンレポートでは、こうして管理ができていく視覚資料は単一教科のためだけでなく、歴史と国語など複数の教科に渡って用いることができると示され、その効果が強調されている。そして時には図書館員が美術館といった公共団体、あるいは地区の収集家といった民間と連絡を取り、教師の求める資料を提供する必要があるともされている。以上のことから、サーテンレポートにおける学校図書館では、図書だけでなく多様な資料が学校図書館で取り扱われるべきだと強く主張されているといえよう。

この項目について、学校規模ごとの勧告を見ると、ジュニア・ハイスクールでは具体的な数字が示されていないが、ハイスクールにおいては目指すべき蔵書数が細かく示されている。例えば、200 名以下のハイスクールでは 100 名につき 1,000 冊の蔵書が必要であるとし、200 名から 500 名のハイスクールでは 2,000 冊から 3,000 冊の本が、500 名から 1,000 名のハイスクールでは 3,000 冊から 8,000 冊が、1,000 名以上のハイスクールでは 5,000 冊から 8,000 冊が必要だと示されている (Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 25–36.)。

^{*15} その後、教員免許が必要になる州が現れたようである。実際、1942 年の ALA 調査による各州の SL 認定基準を見ると、デラウェア州、ミシガン州、ミネソタ州といった州では、教員免許 (“high school teacher's certificate”, “accredited for the traing of teachers”) が必要だと明記されている (Board of Education for Librarianship of the American Library Association, 1942, p. 2, p. 6, p. 7)。

続いて“図書や図書館の利用についての指導”では、1年間に最低3回、英語の時間を使って図書館の授業を行う必要があるとしながら、綿密な指導のためには、最低でも1年で12回、英語の授業だけでなく、歴史や、ラテン語、スペイン語の授業から授業時間をもらって指導を行うべきだとしている。具体的な指導内容としては、次の5つが挙げられている (Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 22)。

1. 学習指導のための本の利用法
2. 道具としての本の利用法
3. 娯楽、楽しみ、刺激の手段としての本の利用法
4. 公共の財産としての本を扱うことで「団結心」を育てる
5. 公共図書館とハイスクールの関係

最後に“年間予算”と“州の学校図書館に対する監督”については、それぞれ図書館の職員や蔵書を維持するのに必要な予算があることを指摘し、それを用意するために、各生徒から50セントを徴収することが提案されていたり、ハイスクールだけでなく全ての公立学校の図書館を監督するために、州に監督者を置くべきであることが示されている (Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, 1920, p. 24-25.)。

学校種や規模ごとにこれらの基準を見ていくと、生徒数500名以上の規模からは、細かい数字や指定が出されている。予算については生徒数500名以上であれば、資料購入費として、最低200ドルから300ドル、可能であれば400ドルから500ドルを確保すべきであるという。そして1000名以上では、最低300ドルから500ドルが必要で、500ドルから1200ドルは用意すべきであるとされている。また、1000名以上のハイスクールでは製本にかかる費用も用意すべきだとしていた。そして、州の監督者については、生徒数500名以上のハイスクールが置かれている地域では、訓練された図書館員を州が雇用して、全ての公立学校を監督するべきであると明記されている。

2.2.2 エレメンタリースクールに対する1925年基準の策定

サーテンレポートの公表後、エレメンタリースクールに対する基準がALAとNEAの合同委員会から提出された (Certain, 1925)。同基準では“エレメンタリースクールの学校図書館の定義”，“必要不可欠なもの”，“建築の特徴”，“管理上の要件”，“図書館教育”の5項目に分けて基準が示されている。

まず，“エレメンタリースクールの学校図書館の定義”については、目標、範囲、利用の3つで学校図書館の定義が行われている。学校図書館の目標としては2つ掲げられ、1つは児童に対して次の3つができるようにすることだとしている。

1. 価値あるものを読むことを好きになる

2. 教科書以外の本を使用することで、学校での学習を補助する
3. レファレンスブックや図書館のツールを簡単かつ効果的に使用する

もう1つは、公共図書館と学校図書館が、娯楽や実際のニーズに際して、より好ましい関係を作ることだとされている。児童に対する目標を現在の学校図書館の機能の分け方に当てはめると、1番目が読書センターの役割であり、2番目と3番目が教材センターの役割であると考えられる。

その上で、同基準では学校図書館の範囲として、4つの項目を挙げ、学校教育の一環として学校図書館が存在していることが強調している。

1. 学校の日々の生活と一体化した役割を担う
2. 必要とされるカリキュラムの一部を担い、本や公共図書館の使い方に直接繋がるような指導を行う
3. 優れた学校図書館員および他の関係する学校当局者が選んだバランスの取れた本のコレクションを備えている。
4. 一般市民へ公開されない

特に一般市民に公開しないという点では、それまでの広く住民に公開していた公共図書館の一種である「学校区図書館」とは一線を画しており、学校教育の目的に特化させる形で学校図書館を定義しているといえよう。

学校の図書館の利用方法については、8項目挙げられている。ここでは、読書やストーリーテリングを行うと同時に、図書館資料の使い方や、本を読んだ上での議論、参考文献の勉強といった項目が挙げられており、ここでも読書センターと教材センターの双方に対応する利用が規定されていた。

次に「必要不可欠なもの」としては全部で7つの要素が挙げられている (Certain, 1925, p. 331-337.)。

1. 蔵書
2. 本以外の資料
3. 備品
4. 消耗品
5. 記録
6. 学校図書館員 (School Librarian)
7. 学校図書館管理者

ガン (Linda Gann) のレビューでは (Gann, 1998)、蔵書についてはもっぱら貸し出し用途ではない、レファレンス資料に焦点が当てられていると記されている。

この点に関して、「蔵書」の要素に照らして検討すると、レファレンス資料について、情報について定義をする辞書類、自然に関する事実を得るために用いられる索引付きのテキストのような

一般的なレファレンス資料など*¹⁶6つの定義を行っているのに対して、貸し出し用の図書については、“必要とされる資料は3冊ずつ備えておく”(Certain, 1925, p. 331)とだけ記載されている。レファレンス資料と貸し出し用図書の定義を見る限りでは、複数の観点からレファレンス資料が定義されているのに対して、貸し出し用の図書についてはわずかな定義しかないことから、レファレンス資料が重視されていたことが窺える。

一方、学校図書館員の定義については、以下のような定義が行われている。まず地位としては、教員と同等の地位や給与であり、教育委員会によって雇われることが望ましいとしている。次に学校図書館員の質の要求としては、以下の5つの要素が挙げられている。

1. ティーチーズカレッジの4年制コースあるいは、同等の学校図書館員の養成のために特別に設けられたコースを卒業した者
2. 州による期限なしの認定が受けられる2年間の教員向けコースを受けた者
3. 教育経験のある者
4. 児童向けサービスを含んだ公共図書館での勤務経験がある者
5. 図書館学校の卒業資格を持つ者

ただし全てを満たすことが難しいと想定されていたのか、上記の5つの基準から、特定の3つが満たされていれば最低限の基準を満たしているとしている*¹⁷

その上で、学校図書館員の責務としては7項目が挙げられている。

1. 図書館を組織し、管理業務の全てに関わる。
2. 学校の各部署との密接な共同作業を通して、図書館や本の使い方を教える。
3. 働きかけられる全ての場面において、娯楽としての読書を奨励する。
4. 図書館のための管理方針、資料、図書に関係することについて、校長へ提言を行う。
5. エレメンタリースクールを担当する他の指導主事、学校図書館担当の指導主事、関心を持つ公共図書館の担当者に対して、必要とする本や資料の選定について協議する。
6. 取り得る全ての方法で、学校の教員が教育のために使う資料を手に入れる (securing material) ことを手助けする。
 - (a) 年間の購入リスト
 - (b) 図書館間相互貸借の提案
 - (c) 無料で利用できる資料を提案する
7. 勤務時間中は図書館業務に専念する。

責務の注には、教室で用いる教科書の管理は図書館員が行わないものとするとして、あくまでも図書館に関連した業務を行うことが想定されていると思われる (Certain, 1925, p. 336-337.)。

そして、ガンもその重要性を指摘しているが (Gann, 1998, p. 160)、学校図書館担当の指導主事

*¹⁶ 残りの4つは、教員または児童によって使用するために図書館に備え付けてある全ての本、カリキュラムの全ての教科に対応する資料、優れた文学作品の見本、教授用に使用される価値の定まっていない資料である。

*¹⁷ 具体的には1, 2, 4の組み合わせ、2, 3, 4の組み合わせ、2, 4, 5の組み合わせである。

についても記載があり、担当する学区の学校図書館員へのアドバイス、学校図書館経営の基準策定、学校に対する図書や他の資料の推薦、学校図書館員の候補推薦、目録の集中管理システムを推進する、本のオーダーや供給を行うことが挙げられていた (Certain, 1925, p. 336)。

以上、1925 年基準においては、サーテンレポートと同様に学校図書館の定義や、学校図書館で働く専門職についての記述が並んでいる。

こうした全米規模の団体が、セカンダリースクールおよびエレメンタリースクールの基準を採択することによって、すぐに学校図書館の改善へと結びつくとはまではいかないまでも、予算や人員の必要性や、学校図書館そのものの必要性がアピールされることになった。

また、学校図書館専門職について、もう一つ代表的なレポートとして挙げられるのが、全米の図書館専門職養成に影響を与えたと言われるウィリアムソンレポートである。

ウィリアムソンレポートとは、ウィリアムソン (Charles Clarence Williamson) がカーネギー・コーポレーションの依頼を受けて行った図書館学教育の報告書である。ウィリアムソンは、図書館業務を専門的業務と事務的業務に区分し、図書館学校は専門的業務を担当する人材の育成を目的とすべきであると主張している。そして、図書館員養成機関である図書館学校を大学の一組織として位置づけると共に、プログラムの認証評価機関を設けることを提案した。このレポートを受ける形で、1924 年から ALA 内に、図書館学校の認定を行う委員会が Board of Education for Librarianship (BEL) が設置された。BEL は、1925 年、1933 年、1934 年、1936 年、1937 年に学校図書館専門職養成に必要な単位数などを細かく規定した学校図書館基準を ALA 評議会に提出している。ウィリアムソンレポートがきっかけとなり、図書館学校の分野で認証評価制度が広まったことから、その後の図書館員養成においても強く影響を与えたレポートだといえる (溝上, 2004, p. 37-38.)。

さて、ウィリアムソンレポートでは、学校図書館、特にハイスクールの学校図書館員には特別な教育が必要でありながら、図書館学校における学校図書館の講義に割かれる時間が、児童サービスの講義時間に比べるとごく僅かであることが報告されている (Williamson, 1923, p. 22)。その上でそれまで必要とされていたカレッジ卒業に加えて行われる、1 年間の図書館に関する専門的な教育だけではなく、図書館に関する 2 年目の教育として、ハイスクールの学校図書館の問題に特化した教育や、教育史、教育心理やハイスクールに関するカリキュラムの教育を受けることが望ましいとしている (Williamson, 1923, p. 94)。

なお BEL において図書館員の養成は、図書館学校のみでの養成が基本的に想定されていたが、学校図書館専門職についてだけは、教員養成機関などでの養成を考慮した規定となっており、他の図書館専門職とは異なった性格を持っている。ただいずれにせよ、こうした制度が構築されていく中で、学校図書館における専門職の配置を促す要因が掲載されていたことは確かである。

2.2.3 アメリカ南部における基準策定

ではこの頃、南部ではどのようなになっていたのだろうか、ラフスボールド (Rufsvold, 1934) の記事を元にまとめると下記の通りとなる。

南部では、1920年代中頃からセカンダリースクールで学校図書館を学校教育へと結びつける流れが生まれたという記述が見られるが、それより前、例えば1906年以前にはほとんど注意が向けられず、図書館サービスが中等教育（secondary education）に必要であるとは認識されていなかったという（Rufsvold, 1934, p. 14）。しかし1915年までには、“本のコレクション”を教育に用いる考えがエレメンタリースクールからハイスクールへと持ち込まれ、ジュニア・ハイスクールでも本を収集することが始められた。このようにして、セカンダリースクールへ学校図書館を位置づける試みが始まっていった。

それでも、学校図書館の制度作りについて、南部は立ち後れていた。既に1920年の時点で、NEAとALAはセカンダリースクールにおける図書館の基準を公表しているのに対して、南部では1922年になってようやくSACSがハイスクールの図書館は500冊の蔵書を備えることが望ましいとする基準を出した程度だった。

1926年以後になり、ようやく学校図書館の予算や改善が試みられるようになった。この時期は、2つの大きな要因が学校図書館の改善を後押しした。一つは学校や学校図書館の改善を目的として、ジュリアス・ローゼンウォルド（Julius Rosenwald）財団による援助が黒人の通うエレメンタリースクールやハイスクールへと行われたこと、もう一つは1929年にSACSが“ハイスクールの学校図書館基準”を改訂したことである。

前者の資金援助によって1932年までに567の郡にある944のエレメンタリースクール、245のハイスクールに資金が提供され、黒人のカレッジや教員養成機関に対しては児童向けの図書購入費として17万5千ドルが提供されている（Rufsvold, 1934, p. 14-16.）。

また後者によって、各州はハイスクールの基準を満たすため、学校図書館設備の改善に取り組むことが促された。ローリーはこの基準が提唱されたことについて“他の地方ではゆっくりと展開されていた基準達成について、南部では上からの基準を定めプレッシャーをかけることで短い期間で基準を達成しようとしていた”と述べている（Lohrer, 1944, p. 40）。

1929年SACSの基準は1930年に、キャンベル（Doak S. Campbell）が著した調査報告書にその内容が示され、南部各州の達成状況が示されている（George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930）。以下では、この文献について検討を行う。

1929年基準とその達成状況

1929年に採択されたSACSの学校図書館基準は“本、定期刊行物、雑誌について（books, periodicals, and newspapers）”，“図書館員について”，“予算割り当て”，“図書館利用教育”，“図書館の組織化^{*18}”，“図書館の設備”の6つの項目に分かれている。

先のサーテンレポートと比べると、“図書館の組織化”という項目が付け加わっている点と、“州の監督について”が見られない点では異なっているが、それ以外は類似した項目が並んでいる。また生徒数に応じた学校の規模に応じて異なった水準の基準が示されている点もサーテンレポートと類似している。

^{*18} 基準の詳細を見ると貸出や目録作成を行っているかどうかが記載されている。

では各々の項目ではどんな基準が示され、南部各州ではどの程度達成できていたのだろうか。それぞれ検討を行っていく^{*19}。

まず“本、定期刊行物、雑誌について”は、生徒数1人あたり5冊と定めて、生徒数に応じた図書を用意するように書かれ、生徒規模が100人以上であれば、定期刊行物を用意、200人以上であれば、新聞を用意するように規定されている。

次に“図書館員について”を見ていくと、生徒数が100人を超えた場合は兼務となるTLではなく、SLが置かれ、生徒数200人を超えると、教員と同等の経験を有したSLの設置が求められている。TLはあくまでも小規模な学校で置かれる職で、大規模な学校ではSLで、しかも教員と同等の教育歴を有した人材が求められていることが分かる。

3番目の“予算割り当て”では、500人で基準が分かれており、500人以下であれば一人当たり1ドル、500人を超える人数であれば一人当たり0.75ドルと決められている。

4番目の“図書館利用教育”では、人数ごとの基準がこの項目だけ行われておらず、最低12時間の図書館利用教育に関する時間をハイスクールの第1学年で行う事が決められている。

5番目の“図書館の組織化”では、100人を境に基準が分かれており、100人未満の場合は書架目録と貸出管理だけだが、100人を超えた場合はカード目録、資料受入記録が加わってくる。

最後の“図書館の設備”については、“本、定期刊行物、雑誌について”、“図書館員について”と比べて、100人未満に関する規定が無い以外は、同様の生徒規模による区分がされている。200人未満であれば自習室の一部を使用する設置形態が認められているものの、生徒数が200人を超えた場合は独立した部屋を設けることとし、人数に応じて図書館を使った生徒の作業部屋や会話スペースを設けることなどが定められている。

このようにSACSの1929年基準では、サーテンレポートと同様に生徒規模に応じた基準がそれぞれ定められていた。では、当時の南部ではどの程度この基準が満たされていたのだろうか。1930年の調査では、それぞれの基準ごとに、学校数及び基準を達成した学校の数が示されている。ここでは“本、定期刊行物、雑誌について”、“図書館員について”、“図書館利用教育”の3項目の達成状況を確認することで当時の南部の状況を概観したい。

まず、“本、定期刊行物、雑誌について”は、表2のような結果が出ている。生徒規模が少ないほど、基準を満たしている学校が多く、生徒規模が多いほど達成率が低くなっている。特に1000人以上の学校では、基準を全く満たしていないハイスクールも5割あったことが分かる。

州ごとの達成率 (George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930, p. 4) を見ると、ミシシッピ州が69.1%のハイスクールが完全に基準を満たしており^{*20}、半分の州で4割の学校が基準を完全に満たしていた。全く基準を満たしていないハイスクールは1割から2割と回答した州が大半であり^{*21}、当時の南部では比較的資料に関しては基準を満たす学校が多かったことが窺える。

^{*19} それぞれの具体的な基準は巻末に資料1として示した。

^{*20} もっともミシシッピ州には1,000人以上のハイスクールが無く、それ以外のハイスクールの小規模だったことが影響しているのかもしれない。

^{*21} テネシー州のみ26.3%が完全に達成できていないと回答している。

次に“図書館員について”は、表3のような結果が出ている。100人以上の学校では、基準を完全に満たしているハイスクールは3%以下であり、基準を全く満たしていないハイスクールも4割後半から6割後半ほどあったことが分かる。

また州ごとの達成率 (George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930, p. 9) を見ても、完全に達成しているハイスクールの割合は1%から12%と少なく、全く満たさないハイスクールの割合も5割から6割の州が大勢を占めており、最も少ないミシシッピ州では29.1%のハイスクールが全く基準を満たしていなかった。南部の州は全体として基準の達成率は悪かったといえる。

キャンベルの調査には、養成機関の状況も記載されている。15の養成機関を抽出して^{*22}1930年の夏期講習での登録状況を調べた結果、844人の登録が行われていた。その結果をSACSの基準と対応させると表4^{*23}の通りとなる。

表4に見られるように、844人の登録者のうち、大多数は6学期時以下の受講であった。一方で、100人以上のハイスクールに対応する12学期時以上の登録数は、必要な学校数と比べて少ないことが分かる。大学での授業の開講状況と比較しない限り詳細は分からないが、1930年当時の南部では学校図書館員の配置だけでなく、養成の段階でもミスマッチが起きていたと思われる。

なお、養成機関に関しては1930年12月にSACSが養成機関に関する基準を採択している (George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930, p. 62-66.)。それによれば、養成機関の基準は以下の通りとなっている。

まず組織として常設の図書館学の学科が設置されることが義務づけられている。その上で、フルタイムの教員が2名以上置かれ、24学期時から30学期時の時間を受け持つことが記述されている。その他にも、librarianの資格を持った教員が受け持つ時間数や、夏期講習での時間数、クラスの受講生の上限などが定められている。

そして資格認定に際しては、以下の3つの項目について認定条件を規定している。

1. 学業成績の認定: 認定されたカレッジや大学で、4年間の課程を修了すること。
2. 専門性の認定: ALA がリストに掲載している認定、あるいは条件付きで認定された図書館学校での1年間の課程を修了すること。
3. 経験: 専門領域に関する実践的な知識を教授あるいは経験によって得ること。

^{*22} 南部全体でいくつ養成機関が存在したかは不明であるが、キャンベルの調査に応じた養成機関は全体で37あったといい、大学、カレッジなど多様な機関が養成に関わっていた。

^{*23} “*Libraries in the Accredited High Schools of the Association of Colleges and Secondary Schools of the Southern States*” (George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930) の p. 14にある Table IX. を参考にした。なお、学期時 (Semester Hour) という単位が登場しているが、これは1学年を2つの時期に分けるセメスター制度における時間数の割り当てを示した単位であり、1学期時とは週1時間の授業を行うことを意味する。例えば3学期時であれば、週3時間の授業を1セメスター分開講することになる (清水, 1998, p. 54-55, p. 114-117.)。

またカリキュラムに対する提案として、必修 6 科目 24 学期時^{*24}、選択 1 科目 6 学期時^{*25}の計 30 学期時の授業の開講が提案されている。

1937 年時点での各州の基準と、学期時数でのみ比較しても (American Library Association Board of Education for Librarianship, 1937), library science について 30 学期時を要求する州はなく、高い水準の基準であることが分かる。このように SACS の基準では、各州の基準よりも高い水準の基準が提示されていた。

最後に、“図書館利用教育”について検討する。結果は表 5 の通りである。この表を見ると、何らかの形で図書館利用教育を提供している学校は数多くあるものの、必修としていない学校が多いことが分かる。そして、規模の大きい学校においても図書館員ではなく、TL が担当しているケースも見られた^{*26}。これは表 3 の数字と合わせてみると、南部の規模の大きな学校の中で TL が存在していたことが示唆される。つまり表 3 で完全に基準を満たす学校が少なかったのは、SL ではなく TL が配置されていたからではないかと推測できる。

このように、SACS の基準は現状を追認する形の基準ではなく、あくまでも高い水準の基準を定めていたといえる。基準が高く定められた要因としては、学校図書館全体の水準を引き上げる意図もあったと考えられるが、SACS が当時、認定校の基準について他の分野でも高く引き上げており、学校図書館の基準もそれに合わせた物であるとも考えられる。どちらの要因が強かったのかは定かではないものの、南部の学校図書館制度構築における歴史を考える上では、重要な基準だったといえる。

2.3 1930 年以降の学校図書館整備—南部を中心として

2.3.1 学校図書館理論の提唱や確立

ファーゴの *Library in the School*

1930 年以降になってくると、学校図書館を対象とした理論書が出版されるようになる。代表的な著作としては、ファーゴ (Lucile Foster Fargo) の *Library in the School* (Fargo, 1930) が挙げられる。同書は、アメリカの学校図書館界に大きな影響をあたえた書であると評価されている (Mcguire, 2003, p. 61)。また、第二次世界大戦後、占領軍によって日本に持ち込まれた図書の 1 冊であり (中村, 2009, p. 128–133.), 日本の戦後初期学校図書館理念の形成に大きな影響を与えている。なお、本書は 1930 年に初版が出された後、1933 年、1939 年、1947 年にそれぞれ改訂版が出され、第 4 版についてはその後も増刷^{*27}を重ねた^{*28}。

^{*24} 学校図書館管理、図書館の機能および利用、青少年 (Adolescent) 文学、分類および目録、レファレンス及び書誌、本の選択の 6 科目で、4 学期時分ずつ行うよう提案されている。

^{*25} 科目は、ストーリーテリング、図書館利用、図書館業務 (児童・生徒を含む)、フィールドワーク (図書館実習、図書館見学および調査)、児童文学から選択する。

^{*26} なお、指導者の欄の合計が開講済みの学校数と合わないが、これは未回答の学校があったためである。

^{*27} 現在の所、1967 年に第 14 刷が出されたことを確認している。

^{*28} 中村百合子 (中村, 2009, p. 365–366.) は『学校図書館の手引』の目次構成と比較する中で、第 4 版で書かれている項目を列挙している。

同書は ALA の “Library Curriculum Study” シリーズの 1 冊として刊行されている。このシリーズは全て ALA に委員会が設置されて委員会内での執筆が行われているものの、ファーゴが同書の執筆において重要な役割を果たしたためか (柿沼, 1984, p. 178), 個人著作として発行されている^{*29}。この当時の状況を確認するため、初版である 1930 年の内容を以下で触れる^{*30}

本書は、序文、および 14 章の本文、図書館学校のリストから構成されている。14 章の章立ては以下の通りとなっており、学校図書館の目的、実務、組織化と扱う内容は多岐にわたっている。

1. 教育の理想と学校図書館の目的
2. School Librarian とスタッフ
3. 生徒との共同作業による学校図書館経営
4. 学校図書館の活動 (School Library Project) としての読書
5. 学校図書館におけるレファレンス業務
6. 図書館利用法の教授
7. 基本図書の収集
8. その他の印刷資料、視覚資料および収集を検討すべき図書資料
9. 学校図書館の設備と備品
10. 学校図書館における実務
11. 資料の組織化および取り扱い (Technical and Mechanical Process)^{*31}
12. 来館と貸出 (Attendance and Circulation)
13. 管理計画—一般的な問題
14. 管理計画—特殊な問題

序文ではまず、“3 つの事例”としてエレメンタリースクール、ジュニア・ハイスクール、シニア・ハイスクールの学校図書館の事例が示されている。そこでは、エレメンタリースクールの図書館は明るい部屋で熱心に本を読む 7 歳児の様子が描かれている。ジュニア・ハイスクールでは、生徒同士の話し合いができる部屋が設けられ、リーダーズガイドといった図書館に備えられたツールを使いこなす生徒や、本の探し方に答える図書館員、カリキュラム上で必要となった本を揃えて欲しいと訪れた校長が登場している。シニア・ハイスクールでは読書室や生徒用の話し合いの部屋だけでなく、教員用の会議室、図書館員の作業室の存在が挙げられ図書館員だけでなく、時には生徒の助けを借りて運営される。図書館員はスライドや、レビュー、ポストカードといった様々な資料をわかりやすく揃え、利用者は個々の課題に取り組んでいるとされている (Fargo, 1930, p. xvii–xx.)。

こうした事例を踏まえてファーゴは「理想の学校図書館」について、「場所」(location)、「個別の学校への適応」(adjustment to school unit)、「学校組織への適応」(adjustment to school

^{*29} 以下のレビューにあたっては柿沼隆志のレビューを参考にした (柿沼, 1984)。なお、柿沼のレビューは学校図書館の目的を扱った第 1 章と読書指導、図書館利用教育、レファレンスを扱った第 4 章から第 6 章に限られている。

^{*30} 同書は 1947 年版の邦訳 (Fargo, 1957) が存在するが、前述した 1930 年の初版とは名称が大きく異なり、ページ数や内容に大きな違いがある。

^{*31} 逐語訳をすれば、技術的、機械的な作業であるが、章で記載されている中身に対応して書き換えた)

organization), 「教育方法への適応」(adjustment to instructional methods), 以上4つの項目を挙げ、それぞれ必要な条件として以下のように述べている。

場所 価値の高い図書館サービスは常に学校の外から提供されていたことは事実であるし、そのサービスは今後も続けられなければならないことも事実である。しかし、これは部分的なサービスでしかなく、完全に理想の体系でないこともまた事実である。どれだけ学校の生活と共にそれらの活動が結びついているかを注意しなくてはならない。(中略) 前述した全ての活動例は学校図書館が教育のツールである事を示している。また、その価値は学校という建物の中で、表には出ない日々のサービスに対する準備によって、重要な者となりつつある。

個別の学校への適応 それぞれの図書館は所属している学校システムが提供しているサービスに適応することが重要である。この適応は設備、日々のルーチン、人材、本の選択、業務のあり方を通じて行われる^{*32}。

学校組織への適応 学校図書館は多様な学校組織にそれ自身を適応させるべきである。図書館員は予定されたあるいは強制された図書館利用に対して、怪しむ(look askance)習慣がある。(中略) しかし、計画することはエレメンタリースクールの組織ではおきまりで、無駄なようにも思えるが、図書館での児童に対するチャンスにあたえることのできる時間でもある。(中略) 図書館の時間の間に起こることについて、どれだけ図書館員がそれを計画したか、校長と図書館員が目標としていることが念頭に置かれているか、それこそが重要なことなのである。

教育方法への適応 他の部署と比べて、学校図書館はそれ自身が指導方法へより適応させることのできる部署である。(中略) カリキュラムの背景を埋めるサービスしうる関連書の長いリストを作ったとしよう。例えば、それは回顧録、旅行の本、発明の本、詩文あるいはロマンスの本といった本のリストである。それら全て、教員が事実の織物を豊かに織り上げることを促し、生徒は遠くまで迅速に旅することができる。

学校のプロジェクトは、図書館に熟達してからなされるものである。それは生徒のグループが図書館指導書を編纂することを生むことさえある。図書館は単なる会議室ではなく、また教室でもなく、膨大な図書館の本やファイルケースから思いがけず資料を見つけられる場所なのである。プロジェクトにおいては、生徒と図書館員は社会に関心を持つようになる。それは図書館の全てのサービスや訓練に広がっていく。

それと直接対比されるのが、個人で行う仕事である。学校においては、いずれにせよ、ダルトンプランや“大文字で書かれるような”あらゆる方法によって、個人の違いは強調されるようになってきている。事実、少なからぬ学校関係者が図書館は、この目的のために非常に魅力的な施設に写っている。

以上のように、ファーゴは公共図書館による学校へのサービスではなく、学校という建物の中で図

^{*32} エレメンタリースクール、ジュニア・ハイスクール、シニア・ハイスクール以外の状況として、カレッジ、教員養成機関なども学校のシステムであることを指摘しつつ、例えばハイスクールの夜間部については図書館は夜に開く必要があることが示されている。

書館サービスが行われるべきだとし、そのサービスは学校の環境に合わせて、計画的に行われ、グループ活動においてもまた個人活動においても適応可能であるべきだとして、学校教育における学校図書館の重要性だけでなく、学校図書館が成立する前提条件を同時に示している。

このような前提に基づいた上で、ファーゴは学校教育に学校図書館がどう位置づけられるべきか、理念から実際の設備に至るまで述べている。以下では、本論に関連が強いと思われる、学校図書館設置の理念および学校図書館員とスタッフを取り上げた章の検討を行う。

第1章: 教育の理想と学校図書館の目的

まず、第1章は「教育の理想と学校図書館の目的」(Educational Ideals and School Library Objectives) という章で以下の4つの節から構成されている。

1. 教育の目標
2. 教育の目標への道筋
3. 図書館と教育
4. 学校図書館の目標

最初の「教育の目標」の節でファーゴは次のように、新しい教育の原理を理解することが必要であると指摘した。

組織化された学校図書館は20世紀の現象であり、この25年の教育の発達によって初めて説明可能になった。このことを理解するためには、新しい教育の基本的な原理を理解する必要がある。また図書館の目的を位置づけるためには、図書館のねらいを教育の目的の言葉へと翻訳する必要がある (Fargo, 1930, p. 1)。

ファーゴは“教育とは、大人になってよりよい生活を形作る、あるいはそれに必要とされる全ての活動のために準備を行うことである”(Franklin, 1924, p. 7) というフランクリン (Bobbitt Franklin) の言葉を引きながら、職業上の活動や、一般的な社会活動が教育で扱われるべきだと述べて、その上で扱われるべき活動として、NEAが1918年に発表した「中等教育における7つの基本原則」(Cardinal Principles of Secondary Education) を提示している^{*33}。

ファーゴはこの原則を学校図書館に適応させて、「健康という目標」、「職業的目標」、「社会的な目標 (家庭生活、市民教育、道徳に基づいた人格を含む)」、「余暇時間の目標」の4つの目的に再構成した。そしてそれぞれの目標において、Librarian がどのように対応すべきかを示している (Fargo, 1930, p. 3-6.)。

次の「教育の目標への道筋」では、教師が生徒を問答して教科書の内容を記憶させる教育方法を古い方法 (older path) と位置づけた上で、“教科書がカリキュラムを固定し、各々の児童は与えられた文章をクラスメートの助けではなく、教師の助けを借りて熟読し修得することが期待されてい

^{*33} この原則では、中等教育で扱うべき活動として、健康、原理・原則を駆使すること、家庭生活、職業上の活動、市民教育、意義ある余暇、道徳に基づいた人格の7つを扱うことが示されている (National Education Association, 1918, p. 11-16.)。

る”とした (Fargo, 1930, p. 7)。そして新しい学習方法として、グループ学習^{*34}、個別学習^{*35}、探究学習といった学習方法が挙げられ、社会的な目的を強調し、学習における楽しみの要素を再認識すること、教科書を特別扱いしないことが論じられている。

その上で「図書館と教育」では、公共図書館が学校に対して行ったサービスを評価し、従来は学校が公式の教育、教科書を重視していた一方で、公共図書館は非公式に、事実を知るための読書や、楽しみのための読書を提供していたが、教育方法の変化により、今後は両者が結びつくべきであることが主張されている (Fargo, 1930, p. 11)。

そして、「学校図書館の目標」は以下の 7 つの目的を挙げ、学校図書館が行うべき役割を明示している。

1. 生徒と教師に図書館サービスを提供することで、学校のカリキュラムを豊かにすること
2. 学校の教育活動のために、図書館資料を収集し、組織化すること
3. 道具としての図書館や本をひとりで使う方法を教えること
4. 充実した社会的訓練のために、学校の他部署と職責を分担すること
5. 人生の習慣として情報を得るための読書を推奨すること
6. 娯楽のための読書習慣を奨励すること
7. 図書館を使う習慣を身につけさせること

このうち、1 や 2 では、教科書以外の教材の充実が必要であると、繰り返し強調されている (Fargo, 1930, p. 12-13.)。

School Librarian とスタッフ

ではこのような目的の下、学校図書館ではどのような人材が必要だと定義されているのだろうか。第 2 章「School Librarian とスタッフ」は次の構成となっている。

1. School Librarian の特徴ならびに要件
2. 地位、給与、業務時間と休日
3. スタッフ
4. Librarian とスタッフ
5. 連絡調整

このうち、「School Librarian の特徴ならびに要件」では、「訓練」、「技術スキル」、「管理能力」、「事務処理 (business) 能力」、「バイタリティ」、「子どもが好きであること」の 6 つの要素が挙げられ、一般的にカレッジ卒業に、1 年以上の図書館学校での訓練に加えて、学校図書館業務の経験が求められる場合があることを指摘しながら、ALA や北中部カレッジおよび中等教育教会で必要とされている単位数が示され、州によっては教員のライセンスが求められる場合がある点を指摘し、

^{*34} プロジェクトメソッドで著名なキルパトリックの著書が挙げられている。

^{*35} ドルトンプランやウィトネカプランなどが例示されている。

SL には教師の経験は必須でなくとも学校教育に関する知識は必要であるとまとめている (Fargo, 1930, p. 19–21.)。

次に、「地位、給与、業務時間と休日」では、具体的な給与の金額や休日について示された後に、公共図書館員に比べて、SL は 1 人職場で勤務スタイルが異なることが書かれている。その上で、フルタイムでないパートタイムの図書館員について、州の法律を守るためだけに週一時間だけ勤務させる場合が見られるとして、こうした勤務体系では、図書館員の地位が現職の TL と同等まで低下し、信用が失墜するとしている。また、こうした勤務体系になってしまうと、曖昧な地位にある Teacher Librarian が、(専門職の訓練を積むこと無く) 単に申請書だけで資格をもらおうとする場合も出てくると、警鐘を鳴らしている (Fargo, 1930, p. 29)。

そして、「スタッフ」の項目では、生徒数に応じて配置されるべき SL の数について、サーテンレポートを参照して示しており、200 名以下では、1 名のフルタイムの Librarian もしくは TL, 200 名以上は 1 名以上のフルタイムの Librarian かつ、500 名からは 1000 名ごとに専門的なアシスタントを配備するべきであると示されている (Fargo, 1930, p. 31)。また、「Librarian とスタッフ」では、図書館員が行うべき業務と、事務職員や生徒の図書委員が行うべき役割が、それぞれ列挙されており、そうしたスタッフとの会議や連携の仕方が示されている (Fargo, 1930, p. 35)。最後に「連絡調整」では、生徒、教員、公共図書館との連携について、コミュニケーションの取り方などが示されている (Fargo, 1930, p. 36–40.)。

2.3.2 セカンダリースクールに対する学校図書館調査

このような理論書が出される一方で、連邦レベルでもこうした流れを補う動きが出てきている。1932 年に連邦教育省が実施したセカンダリースクールにおける学校図書館の調査では、390 のセカンダリースクールに対して学校図書館の整備状況や活用のされ方について調査が行われている (Johnson, 1933)。調査に応じた学校種は表 6 の通りであり、ジュニアハイスクールとハイスクール、4 年制のハイスクールが主に回答を寄せていることが分かる。また、生徒の数は 300 人以上の学校が多いことから、サーテンレポートでの基準では比較的学校規模が大きい区分に入る学校が調査に回答していることになる。

これらの学校 390 校に対して行った調査の内容は、下記の 8 項目である。なお、項目ごとに複数の質問が設けられており、例えば、生徒による図書館の利用では、「生徒が図書館利用する際の手続き」「勉強部屋としての利用」「図書館利用教育について」「貸出日の管理」「来館記録」についての質問がそれぞれ行われている^{*36}。

1. セカンダリースクールの図書館の機能と目的実現のための障害

^{*36} なお、この調査に回答したセカンダリースクールは、全米平均に比べて多くの学校で日常的に本や図書館の利用法を指導していたとあり (Johnson, 1933, p. 103–104.)、比較的恵まれた環境のセカンダリースクールが回答していた可能性はあるが (この点について、モリス (Morris, 1992, p. 8) は勧告にあたる情報が書かれてはいないとしながら図書館のサービス改善に役立つ情報が提供されたと評価している。)、セカンダリースクール段階で学校図書館がどのように理解されていたかを何う上では参考とするに問題は無いと思われる。

2. 図書館の設備（部屋、家具、設備など）
3. 図書館員や生徒の図書委員会について
4. 生徒による図書館の利用について
5. 図書館と新しい教育方法
6. 教員と図書館について
7. 図書館を使った活動や計画
8. 小規模なハイスクールの学校図書館について
9. 外部との協力

これらの調査の結果、17 項目にわたる知見が得られたという (Johnson, 1933, p. 103–104.)。

それらの知見に基づきながら、当時のセカンダリースクールにおける学校図書館についてまとめると、学校図書館の役割としては、Librarian, TL, 校長のいずれも「カリキュラムを豊かにし参考資料を提供する」と「余暇の時間を有意義に過ごすためのサービス」という点で見解が一致していた。しかし、学校図書館と勉強部屋を一体化するか、分離すべきかという点については、見解が異なっている。図書館員としては勉強部屋と一体化することに抵抗しながらも、校長は一体化することを望んでおり、また資料も利用も一体化した方が利用されるという状況になっていた。

サービスを展開する中で、図書館員よりも、教員の方が早い段階で生徒のニーズが受け取れる立場にあることから、教員のさらなる関与を望んでいた。しかし、教員は図書館のトレーニングも受けておらず、時間軽減措置もないことからサービスに関わることは困難であったと思われる。また、実際には設備面で不備や不足があったことを、約半数の Librarian, TL, 校長が指摘している。加えて、3 分の 1 程度のアンケート回答者が学校図書館にはスタッフが不足していると指摘している (Johnson, 1933, p. 8)。

つまり、理念はある程度理解され、それに応じたサービスも行われつつあったが、そうしたサービスを運営していくための人員や設備面が足りないまま、運用されていたという実態であったと思われる。

2.3.3 南部における財団援助と学校図書館担当指導主事の配置

前述したように 1930 年には、SACS が学校図書館の基準を設定したという動きがあった。1930 年代の南部には、もう一つの動きが起きていた。それが財団による援助である。既にローゼンウォルドの財団による援助については触れたが、ヘラー (Frieda M. Heller) は、ロックフェラー (Rockefeller) 財団の教育部門への基金である “The General Education Board” (GEB) の資金提供によって、各州の教育委員会が、州内の学校図書館の指導や学校図書館政策の立案を行う図書館担当の指導主事 (state directors or state supervisors) の配置ができるようになったと報告している (Heller, 1937)。

財団によって、指導主事を置くための資金、州の各学校を訪問して指導するための旅費や事務員を雇うための資金が賄われた。財団による基金の支出期間は 5 年間となっており、その後は各州ご

とに自らの州の予算から延長するかどうかが決定的な点であった。1936 年時点では、ルイジアナ州とノースカロライナ州が既に基金の支出期間を満了していたが、両州共に州の予算を充てることで指導主事が置かれ続けていたとあり、財団の資金援助が指導主事設置のきっかけとなったことは確かである。

ヘラーの指導主事の職務に対する調査では、州ごとに雇用期間の違いはあるものの、指導主事が設置された目的は“質的な基準に基づいた包括的な州の学校図書館基準を策定する”、“州の図書館基準に達するように、州内のハイスクールの図書館を支援する”、“学校図書館の機能や価値が認められるよう、理解を深める広報活動を行う”、“十分な図書館サービスが提供されるような予算額が提供されるように働きかける”という、およそ 4 つに分けられるという (Heller, 1937, p. 201–203.)。特に養成や配置の面での指導主事の活動を見ると、研究会の実施や、学校図書館専門職の養成として必要な夏期講習で講師を担当するという活動が挙げられている。

例えば、ノースカロライナ州の指導主事として働いたダグラス (Mary Peacock Douglas) は広報活動の一環として *North Carolina School Library Handbook* (Douglas, 1942) を出版している。同ハンドブックは初版が 1937 年に発行され、その後 1938 年と 1942 年に 2 回の改訂が行われ^{*37}ている。1942 年の前書きでは、同ハンドブックの対象者について次のような記述が行われている。

学校において、そして人生においてもっとも必要な能力は効率的な読みの能力である。読みとは学校図書館のプログラムと明らかにまた密接に関係がある。もし子どもの成長においてそれらを効率的に行おうとすれば、新しい教育方法とともに良く組織化され、設備が整い、管理された図書館が必要とされる。

これらのニーズを念頭に置いて、このハンドブックは訓練されている図書館員、訓練を受けていない図書館員の違いに関わらず、全ての図書館にとって助けとなるようにと願って作成された。本書には、学校図書館の組織化や管理について初歩の内容が含まれている。本書は図書館資料の有用性を刺激することを目指している。なぜなら、もし図書のコレクションが読まれなければ、図書館は価値を持たないからである。州の教育委員会に寄せられた相談についても本書には基本的な事項として含めている (Douglas, 1942, p. 5)。

この記述から、ハンドブックが訓練を受けていない図書館員が勤める図書館においても参考となるような、一種の啓蒙書として作成していたことが窺える。

2.3.4 南部における学校図書館の状況

ではこのような体制の下で、各州の状況はどうだったのだろうか。以下では、州に学校図書館担当の指導主事が設置された州のうち (Heller, 1937, p. 202)^{*38}、指導主事の設置が比較的早かったノースカロライナ州とヴァージニア州の取り組みを確認していく。

^{*37} このうち、1942 年は日本の占領期に資料として持ち込まれ、『学校図書館の手引』の参考資料として用いられている。

^{*38} 指導主事が設置されていたのは、アラバマ州、ケンタッキー州、ルイジアナ州、ノースカロライナ州、テネシー州、ヴァージニア州の 6 州である。

ノースカロライナ州の状況

1930 年から (Heller, 1937, p. 202) ノースカロライナ州の指導主事に就任したダグラスは、1936 年時点で、州内のハイスクール (the high school) における学校図書館について次のように述べている。

ハイスクールの学校図書館はエレメンタリースクールに比べて発展しているが、ほとんどの場合 “ハイスクールの学校図書館” といった場合、学校の監督者の訪問時にチェックを受けた図書のコレクションであることを意味しており、図書を適切に利用することは意味していない。このような傾向は図書館のめざましい貸出数の増加によって、一刻も早く打ち破られなければならない。教育方法の転換によって、教室の課題に関連する実際の資料の変革が起こりつつある。これは同様にハイスクールの学校図書館で購入する図書にも影響を与えている。こうした課題はよりよい図書館組織を必要とするし、図書館を使った授業を刺激する。結果として生じた図書を使う能力や素早く読む能力は、生徒の自主的な読書を増やすことになる (Douglas, 1935, p. 32)。

このように、指導主事であるダグラスは、単に資料を集めた図書館ではなく、資料が利用される図書館を指向していたことが分かる。そして、教育方法の転換によって学校図書館を使った授業が増えたり、図書を利用する能力が育つ可能性が示されている。

では、このような目標が掲げられていたノースカロライナ州の実際の学校図書館はどういった状況下に置かれていたのだろうか。

キャンベルの報告によると、まず、“本、定期刊行物、雑誌について” の達成状況は表 7 および表 8 の通りだったという。

次に、1930 年当時ノースカロライナ州のハイスクールの学校数、各校種ごとの図書館員の人数、基準の達成状況は表 9 の通りとなっている。表 9 で示されているように、調査に回答したハイスクール 88 校では、全体で図書館員が 75 人配置されていた。しかし、図書館員の基準を満たしていたハイスクールはわずか 7 校で、生徒数 200 人以上の学校ではフルタイムの図書館員が合計で 17 人存在していたのにもかかわらず、基準を満たす学校は 1 つだった。生徒数が 200 人以上の学校では高いレベルの養成基準が定められていることから、図書館員は配置されながらも、養成基準を満たせない学校があったことが推測される。

では、この数字が 1930 年以降どう変化していったのだろうか。残念ながら、SACS の基準に則した形での統計は発見できなかったが、州の教育委員会の 1942 年の年報によれば (Superintendent of Public Instruction, 1944, p. 51)、生徒数およびエレメンタリースクールとハイスクールの一人当たりの学校図書館の変遷は表 10 の通りとなる。

もちろん、生徒規模によって基準はそれぞれ異なるが、SACS の基準が生徒一人当たり 5 冊を基準として定めていたことを考えると、州全体の平均に関しては、ノースカロライナ州は基準に達していたと考えられる。

図書館員についてはダグラスは、1935 年当時のハイスクールの状況について報告をしている (Douglas, 1935, p. 32–34.)。それによれば、全てのハイスクールに SL が配置されてはいないが徐々に増えつつあり、何らかの学校図書館に関する訓練を受けた職員は増加している段階だったという。

ダグラスはさらに同州のハイスクールでの SL の認定について見通しを示している。報告がされた 1934 年の時点では、SL の基準として最低限 15 学期時の図書館に関するトレーニングと教育を受けた者という基準しかなかったが、今後は質の向上のために、基準を上げるよう検討したいとしている。それを受けてか、1935 年 10 月には州の基準が改定され、library science の最低時数は 24 学期時へと引き上げられている (American Library Association Board of Education for Librarianship, 1937, p. 28)。

その後の状況については、ALA が 1942 年に行われた調査が参考になる。1942 年時点で同州の基準は、SL にあたる “full-time librarian” と TL にあたる “part-time teacher-librarian” の 2 種類の基準が含まれ、“full-time librarian” は教員の認定および、図書館学校での 24 学期時の図書館学に関する教育が必要とされていた (Board of Education for Librarianship of the American Library Association, 1942, p. 11)。1942 年当時、図書館学校での養成を規定していたのは、調査対象である 32 州中 7 州しかなかった^{*39}。ノースカロライナ州は全米の中でも図書館員について多くの要件を設けていた州だったといえる。

なお、エレメンタリースクールの学校図書館専門職の養成基準については 1943 年のヘフリン (Harry B. Heflin) による調査報告 (Heflin, 1943, p. 29–33.) に記載があるが、“ある種の訓練を行った人” (some training) という記述以外、明確な定義はみられなかった。

基準の引き上げを行う一方で、各学校に対する学校図書館専門職の配置も進みつつあった。州の教育委員会の 1942 年の年報によれば、1929 年度には 11 人しかいなかった “full-time librarian” は、1937 年度には 91 名、1941 年度には 111 人に達していた (Superintendent of Public Instruction, 1944, p. 50)。前述したように、同州の基準は 1935 年から引き上げられており、1935 年には library science を 24 学期時履修しなければならなかったし、1942 年には図書館学校での 24 学期時の教育が必要となっていた。つまり、この数字は単なる図書館員の増加を反映したものではなく、高い基準を満たした人材が養成され、配置されていることを示している。一方、TL については、1931 年度にはエレメンタリースクールで 91 人、ハイスクールで 173 人しか配置されていなかったが、1941 年度にはエレメンタリースクールで 257 人、ハイスクールで 433 人となっている。こちらも上記のように基準が引き上げられているので、単純な比較はできないが、基準を満たした TL が養成され、配置されたことを反映していると思われる (Superintendent of Public Instruction, 1944, p. 49)。

なお、ノースカロライナ州の規定において、TL を “part-time teacher-librarian” と記載している箇所が見られる。一見すると、TL とは異なる別職種があるかのような印象を受けるが、同時期

^{*39} 具体的には、カリフォルニア州、コネチカット州、イリノイ州、アイオワ州、ノースカロライナ州、サウスカロライナ州、ウィスコンシン州の 7 州である。

に出版されたダグラスの *Teacher-Librarian's Handbook* によれば、TL とは下記の通りに定義されている。

“Teacher-librarian” は、学校の勤務時間で学校図書館の仕事と授業 (teaching) を兼務する教員である。できれば図書館学の専門科目を受講した人であるのが好ましい (Douglas, 1941)。

この定義を踏まえると、ノースカロライナ州の規定は、TL が兼務であることを単に強調しただけであると思われる。そして、“Teacher-librarian” は、教員以外の別職種を指すものではなく、あくまでも学校図書館の業務を兼務で担当する学校の教員を指す言葉であると考えられる。

ヴァージニア州の状況

次に、ヴァージニア州の状況である。キャンベルの報告から、1930 年当時のヴァージニア州の数字を取り出してくると、以下のまず、“本、定期刊行物、雑誌について”の達成状況は表 11 および表 12 に示した。

次に、図書館員の配置状況を見ると表 13 の通りとなる。傾向としては、ノースカロライナ州と同様に、フルタイムの図書館員は置かれているが、基準を達成した学校は数少ない。

本や雑誌についてヴァージニア州は 1930 年の基準調査時よりは改善が見られ、1944 年時点での数字を見ると、SACS の基準を下回る。

州の学校図書館指導主事であるディキンソン (C. W. Dickinson Jr.) が 1936 年時点に行った報告では、1908 年から 1936 年までの 28 年間でヴァージニア州は 20 万ドルの予算を学校図書館の図書のために使い、さらに 80 万ドルを学校図書館のために用いたという (Dickinson, 1936, p. 242-243.)。また、州では TL の配置が進んでおり、当時 50 人ほどの TL が配置されていたという。また州の認定に際しては、カリキュラムについての記載もあり、“レファレンスおよび書誌”、“目録および分類”、“学校図書館の管理”、“青少年 (adolescent) 文学”、“児童文学”の 5 科目が挙げられ、“レファレンスおよび書誌”に 4 学期時、それ以外には 2 学期時が割り当てられていた (Dickinson, 1936, p. 243-244.)。1937 年時点での州の基準にも同等の内容が記載されている (American Library Association Board of Education for Librarianship, 1937, p. 32-33.)。

図書館員について、1942 年時点での同州の基準を確認すると、ハイスクールでは“full-time librarian”を生徒 200 人以上の学校で 1 人置くこととし、資格の取得には図書館学について 24 学期時から 30 学期時の履修が必要とされていた。エレメンタリースクールおよびセカンダリ・スクールでは、図書館学については、学校図書館の管理、レファレンス、児童文学、青年文学のそれぞれについて 3 学期時ずつ履修し、計 12 学期時の履修を行うことや学士号の取得、教育に関する授業履修の項目が定められていた。しかし、規定では Librarian とだけ記載されており、SL や TL という用語は登場しない (Board of Education for Librarianship of the American Library Association, 1942, p. 15)。

以上、ノースカロライナ州のような図書館学校での養成という基準は示されていないが、カリキュラムの内容が州の基準に明記され、学校図書館専門職の養成に積極的だったことがわかった。

では、実際にはどの程度学校図書館専門職が現場に配置されていたのだろうか。同州の 1941 年度の州の教育委員会の年報によれば、1942 年の規定には登場しない TL という用語が登場している。具合的には州のジュニア・ハイスクール、ハイスクールの 67% で 6 学期時の規定を満たした TL が配置され、40% のジュニア・ハイスクールおよびハイスクールで SL が雇用されていたという。この数字は 1939 年度では、TL が 31%、SL が 19% だったため、TL は増加の傾向にあったことが分かる (State Board of Education, 1941, p. 139)。

ここで、TL とは下記のように兼務であることが報告されており、ヴァージニア州においても、TL は学校図書館の業務を兼務で担当する学校の教員を指す事が窺える。

“Teacher-Librarian” は、平均 3 時間 51 分図書館業務に関わっており、残りの勤務時間は授業 (teaching) を行っている。(過去の調査と比較して) 図書館業務に関わる時間は、平均時間は 51 分延びている (State Board of Education, 1941, p. 139)。

なお、1943 年度以降は、対象となったジュニア・ハイスクールおよびハイスクールの数と共に割合が示されている。1945 年度の年報に基づいて数字を書き出してみると、表 14 の通りとなる (State Board of Education, 1945, p. 159)。表 14 では州の学級数を 3 段階に分けて、段階に応じた養成基準を満たした学校図書館専門職がどの程度配置されていたのかについて、その割合が示されている。単純な比較は難しいが、表 13 で示した 1930 年当時の状況から比べると、訓練を受けた学校図書館専門職は増加していたといえよう。

他の州の状況

前述の 2 州以外にも、学校図書館専門職について配置が進んでいる州はあった。例えば Lois F. Shortess の 1935 年の報告 (Shortess, 1935, p. 252–255.) によれば、ルイジアナ州のハイスクールにおいて、1934 年から 35 年の間に何らかの訓練を受けた librarian が 131 人いたという。

それ以外の州では、養成状況はそれほど進んでいるとはいえなかった。例えば、1934 年のアラバマ州では、学校図書館専門職の基準が設けられておらず、校長たちが自主的に教師に対して図書館の研修をさせていた (Welch, 1934, p. 123–125.)。1933 年のケンタッキー州では、公立ハイスクールの 6 割近くで専門の図書館員の配置が行われておらず、配置されているところでも、養成期間が短期間で十分な養成がされていないと指摘されている (Theobald, 1935, p. 28–31.)。また、1935 年のサウスカロライナ州では学校図書館に職員が配置自体が希なことであると報告されていた (Bostick, 1935, p. 308–309.)。1937 年になると、アラバマ州、ケンタッキー州、テネシー州で州の基準が設定されるが、残るフロリダ州、ジョージア州、ミシシッピ州、サウスカロライナ州、テキサス州の 6 州では基準は設定されていなかった (American Library Association Board of Education for Librarianship, 1937)。基準が設定されていなかった 6 州は全て図書館担当の指導主事が置かれていなかった州であった。

まとめ

本章においては、19 世紀後半から 20 世紀前半までのアメリカの学校図書館制度および理論の歴史を確認してきた。

まず、学校区における“library”設置の動きを検討した。これにより、19 世紀に生徒が利用できる図書館の設置の動きがあり、地域による差はありながらも、各種の学校には Library が設置されていたことを確認した。

次に、初期の学校図書館専門職の養成や配置について、養成や運動団体の発足といった条件整備に関して確認した後、1900 年から配置されていた初期の学校図書館員の紹介と、これら学校図書館員が学校図書館をどのように考えていたかを紹介した。

そして、20 世紀初頭（1910 年代まで）のアメリカ南部における学校図書館整備状況について当時の文献から確認した。南部においては学校図書館の設備自体は存在したものの、レファレンス資料や教科書が揃っていない、教諭用の専門的な用途には適さないといった報告が見られる。また、サーテンによる 1900 年時点でのレポートでは、蔵書数、学校あたりの図書館の設置割合について、北大西洋部に比べて、南部（南大西洋部、中南部）の方が劣っていたことがわかった。

1920 年に ALA が採択したセカンダリースクール向けの学校図書館基準であるサーテンレポートでは、「設備や道具」「図書館員」「系統だった選書と本やその他の資料の扱い」「図書や図書館の利用についての指導」「年間予算」「州の学校図書館に対する監督」といった 7 項目の勧告が行われている。これらの勧告に基づけば、学校図書館は次のように定義される。まず、認定された図書館学校で 1 年の教育と 1 年の現場経験を積んだ SL を配置する。次に、学校図書館では資料を開架にしてアクセスしやすいようにする。また、様々な教科に対応する多様な資料を備えておく。そして、1 年間に最低 3 回以上英語の時間を利用して図書館教育を行う。以上の 4 点を満たす場所であると定義されている。

サーテンレポートの公表後、1925 年にはエレメンタリースクールに対する基準も提出され、“エレメンタリースクールの学校図書館の定義”では、学校図書館の目標として、児童が価値あるものを読むことを好きになり、教科書以外の本を使用できるようになることが目標として掲げられている。その上で、学校教育の一環として学校図書館が存在していることが強調され、必要不可欠な蔵書については、貸出用の図書よりも、レファレンス資料を重視すると書かれていた。学校図書館員の定義については、地位が教員と同等で、学校教育と図書館に関する経験や資格を持った人と位置づけられ、質を保証するために 5 つの要素が定められ、3 つを満たすことが求められた。

また、全米の図書館専門職養成に影響を与えたと言われるウィリアムソン・レポートでは、図書館学校における学校図書館に関する講義時間がわずかであることを指摘しながら、図書館学校だけでなく、教員養成機関での専門職養成を考慮した規定を提示している。

1920 年以前の南部においては、図書館の基準作りや学校図書館予算の支援といった制度的な支援については立ち後れていた。1926 年になってようやく、ジュリアス・ローゼンウォルド財団により、学校や学校図書館の改善を目的とした資金援助が行われるようになった。1929 年には SACS

によって、学校図書館基準が提示された。同基準の達成状況については、1930年にキャンベルによって調査が行われており、それによれば、“本、定期刊行物、雑誌について”や“図書館員について”など、図書館に関する各種基準について、全く満たさないハイスクールも数多くあったと報告されている。この点から、SACSの基準は現状を追認する形の基準ではなく、あくまでも高い水準の基準を定めていたことが窺える。

1930年代になると、学校図書館を対象とした理論書が出版されるようになる。代表的な著作としてはファーゴの *Library in the School* が挙げられる。同書は、アメリカの学校図書館界に大きな影響を与えただけでなく、日本の戦後初期における学校図書館の形成にも影響を与えた資料である。同書は14章ならびに図書館学校のリストから形成されている。序文でファーゴは場所、個別の学校への適応、学校組織への適応、教育方法への適応の4つの観点から、学校という建物の中で図書館サービスが行われるべきだと示しており、そのサービスは学校の環境に合わせて計画的に行われ、グループ活動だけでなく、個人活動においても適応可能であるべきだとしている。こうした前提に基づき、ファーゴは学校図書館設置の理念や学校図書館とスタッフを取り上げた章において、次のように述べている。まず、学校図書館設置の理念の箇所では、新しい教育の原理を理解することが重要であるとしながら、図書館サービスを提供することで学校のカリキュラムを豊かにすること、学校の教育活動のために図書館資料を収集し、組織化することなど7つの学校図書館が行うべき役割を示しながら、教科書以外の教材の充実が必要であることが強調されている。また、学校図書館員とスタッフの箇所では、サーテンレポートやSACSの基準で示されたような、カレッジ卒業とともに、図書館学校での訓練や学校図書館の業務経験といった条件が示されながら、基本的にはSLを配置し、200名以下のセカンダリースクールに限ってTLの配置を認めるという表現が行われていた。

こうした理論書が出されていた1930年代において、連邦の調査によれば、Librarian, TL, 校長のいずれも、学校図書館は“カリキュラムを豊かにし、参考資料を提供”し、“余暇の時間を有意義に過ごすためのサービス”を行うという場所だと考えられていたが、設備面で不備や不足がある学校が約半数あることが結果からは示されていた。理念は提示されながらも、それに対する人材や設備面の不足がありながら運用されていたというのが実態であった。

人材や設備面を補う動きとして、1930年代の南部では、Rockefeller 財団による資金援助によって、各週の教育委員会が学校図書館担当の指導主事を配置していた。指導主事は、学校図書館の基準の策定、州内のハイスクールの図書館支援、広報活動、十分なサービス提供のための予算獲得活動の4点を実現するために置かれていた。

指導主事が置かれていた南部のうち指導主事の設置が早かったノースカロライナ州とヴァージニア州の取り組みを確認していくと、ノースカロライナ州は1930年当時の調査では、本、定期刊行物、雑誌の基準や、図書館員についての基準について、達成できていた学校は半数以下であったが、1942年までに基準は達成されていった。ヴァージニア州は1930年当時、図書資料は基準に達しながら、図書館員については基準に達していない学校が半数以上であったが、1945年の調査では改善の傾向が見られた。このように、南部の指導主事の設置が早かった州では改善の傾向が見られていた。しかし南部全体で取り組みが進んでいたとはいえ、例えば学校図書館担当の指導主事

が置かれていなかった 6 州では学校図書館員の基準すら作られていなかった。

20 世紀前半までのアメリカの学校図書館制度や理論を検討した結果、以下の知見が得られた。まず、“学校教育実践における学校図書館の活用”については、学習基準や理論書において、学校のカリキュラムや、教育活動に対応するために、次のような場所であることが望ましいと定義されている。具体的には、教科書以外の教材を充実させた多様な資料を備える場所であるという定義や、価値あるものを読むことが好きになる、余暇の時間を有意義に過ごすサービスを提供するといった、読書の場としての定義も行われている。

次に“学校図書館を運営する職員”については、図書館学校での教育を受けて現場経験を積んだ SL が担当することが想定され、教員と同等の地位を認めようとする基準も見られた。教員が図書館の業務を担当する TL については生徒数 200 名以下の小規模のセカンダリースクールに限定しておく職種だと考えられていた。

このような学校図書館の基準に対して、20 世紀前半のアメリカでは決して基準を満たした地域ばかりではなかったが、アメリカの南部では、財団による資金援助により、学校図書館担当の指導主事を配置するなどして改善を行おうとしていた。日本の占領期に参照される段階では、アメリカの学校図書館制度や理論は、理想とされる基準を掲げながら、それを満たそうと改善の動きを見せていた段階だった。

以上、20 世紀前半までのアメリカの学校図書館について制度や理論の面から検討した。次章では学校教育実践の面から学校図書館を検討するために、20 世紀前半にアメリカで展開された進歩主義教育やカリキュラム改革の動きにおいて、学校図書館がどう取り扱われたのかを確認していく。

表1 セカンドリスクールの図書館統計（1900）

	公共 図書館数	公立 ハイスクール					私立 ハイスクール				
		学校数	図書館数	設置割合	蔵書数	学校あたり 蔵書数	学校数	図書館数	設置割合	蔵書数	学校あたり 蔵書数
北大西洋部											
総数	1172	1477	1,219	82.53%	990,657	812.7	654	485	74.16%	883,078	1820.8
メイン州	69	151	84	55.63%	18,130	215.8	33	24	72.73%	30,263	1261.0
ニューハンプシャー州	121	60	40	66.67%	11,707	292.7	30	28	93.33%	53,690	1917.5
ヴァーモント州	69	61	50	81.97%	18,916	378.3	17	16	94.12%	20,630	1289.4
マサチューセッツ州	348	241	194	80.50%	112,954	582.2	96	65	67.71%	130,895	2013.8
ロードアイランド州	57	21	15	71.43%	10,783	718.9	13	7	53.85%	6,650	950.0
コネチカット州	117	74	71	95.95%	54,826	772.2	62	44	70.97%	63,470	1442.5
ニューヨーク州	203	383	363	94.78%	519,999	1432.5	199	159	79.90%	337,108	2120.2
ニュージャージー州	74	95	86	90.53%	66,217	770.0	67	46	68.66%	63,691	1384.6
ペンシルヴァニア州	114	391	316	80.82%	177,125	560.5	137	96	70.07%	176,681	1840.4
南大西洋部											
総数	67	466	246	52.79%	115,749	470.5	377	229	60.74%	216,480	945.3
デラウェア州	5	14	10	71.43%	1,175	117.5	3	2	66.67%	2,850	1425.0
メリーランド州	13	52	37	71.15%	21,492	580.9	45	28	62.22%	49,081	1752.9
コロンビア特別区	8	5	5	100.00%	11,422	2284.4	23	11	47.83%	13,850	1259.1
ヴァージニア州	7	73	29	39.73%	9,366	323.0	78	50	64.10%	40,123	802.5
ウェストヴァージニア州	3	32	27	84.38%	15,289	566.3	15	11	73.33%	15,380	1398.2
ノースカロライナ州	8	28	16	57.14%	11,097	693.6	103	54	52.43%	46,781	866.3
サウスカロライナ州	8	99	42	42.42%	15,025	357.7	28	19	67.86%	15,405	810.8
ジョージア州	10	124	61	49.19%	27,743	454.8	70	46	65.71%	28,294	615.1
フロリダ州	5	39	19	48.72%	3,110	163.7	12	8	66.67%	4,716	589.5
中南部											
総数	50	746	437	58.58%	168,376	385.3	377	245	64.99%	186,752	762.3
ケンタッキー州	8	86	57	66.28%	22,961	402.8	94	59	62.77%	36,048	611.0
テネシー州	10	109	46	42.20%	12,116	263.4	82	57	69.51%	41,923	735.5
アラバマ州	9	74	34	45.95%	28,952	851.5	37	16	43.24%	11,768	735.5
ミシシッピ州	2	102	57	55.88%	19,998	350.8	43	22	51.16%	16,888	767.6
ルイジアナ州	7	34	26	76.47%	13,913	535.1	28	22	78.57%	20,299	922.7
テキサス州	7	261	163	62.45%	52,118	319.7	62	45	72.58%	44,956	999.0
アーカンソー州	3	62	40	64.52%	13,015	325.4	22	17	77.27%	11,585	681.5
オクラホマ州	4	18	14	77.78%	5,303	378.8	9	7	77.78%	3,285	469.3

※ 1: 本表の公共図書館数はアメリカ教育省の年報 (United States. Bureau of Education, 1901, p. 931) を翻訳した。
ハイスクール数も同様にアメリカ教育省の年報 (United States. Bureau of Education, 1902, p. 1935, 1931) を翻訳した。
「設置割合」とは学校あたりの図書館設置の割合を算出した数字で、図書館数を学校数で除した結果である。それ以外の数字は Certain (1915) の一部を翻訳したものである。

表 2 南部基準協会の「本，定期刊行物，雑誌について」基準の達成率 (1930)

生徒数	総数		完全に基準を満たす		部分的に満たす		全く満たさない	
	学校数	割合 (%)	学校数	割合 (%)	学校数	割合 (%)	学校数	割合 (%)
100 人未満	185	100	126	68.1	55	29.7	4	2.2
100 人から 200 人	303	100	155	51.2	137	45.2	11	3.6
200 人から 500 人	300	100	69	23.0	194	64.6	37	12.3
500 人から 1000 人	75	100	9	12.0	39	52.0	27	36.0
1001 人以上	59	100	4	6.8	24	40.7	31	52.5
合計	922	100	363	39.3	449	48.8	110	11.9

※ 1: 本表は George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 3 にある Table II. の翻訳である。

表 3 南部基準協会の「図書館員」基準の達成率 (1930)

生徒数	総数		完全に基準を満たす		部分的に満たす		全く満たさない	
	学校数	割合 (%)	学校数	割合 (%)	学校数	割合 (%)	学校数	割合 (%)
100 人未満	185	100	35	18.9	102	55.1	48	25.9
100 人から 200 人	303	100	8	2.6	95	31.4	200	66.0
200 人から 500 人	300	100	6	2.0	88	29.3	206	68.7
500 人から 1000 人	75	100	2	2.7	36	48.0	37	49.3
1001 人以上	59	100	3	5.1	23	39.0	33	55.9
合計	922	100	54	5.9	344	37.3	524	56.8

※ 1: 本表は George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 9 にある Table V. の翻訳である。

表 4 1930 年の夏期講習登録者と登録単位数

図書館学に関する単位数	登録者数	左記の単位で条件を満たしうるハイス クールの数
6 学期時未満	235	なし (6 単位未満は規定されていない)
6 学期時	428	191 (生徒数 100 人未満のハイス クール)
12 学期時かつ卒業資格を伴う	80	381 (生徒数 100 人から 200 人のハイス クール)
24～30 学期時で卒業資格を伴わない	22	
24～30 学期時で卒業資格を伴う	27	473 (200 人から 500 人のハイス クールならびに 500 人から 1000 人のハイス クール)
卒業資格を取得した上で 24～30 学期時を取得	52	60 (1001 人以上のハイス クール)
総数	844	1,105

※ 1: 本表は George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 14 にある Table IX. の翻訳である。

表 5 南部基準協会の「図書館利用教育」基準の達成状況 (1930)

学校種	学校数	図書館の授業		指導者			基準達成状況		
	報告数	開講済学校	必修の学校	図書館員	TL	教師	達成	一部達成	未達成
100 人未満	185	162(87.57%)	67(36.22%)	72	9	61	15(8.11%)	143(77.30%)	27(14.59%)
100 人から 200 人	303	245(80.86%)	126(41.58%)	104	27	107	25(8.25%)	216(71.29%)	62(20.46%)
200 人から 500 人	300	212(70.67%)	101(33.67%)	116	20	63	16(5.33%)	220(73.33%)	64(21.33%)
500 人から 1,000 人	75	57(76.00%)	27(36.00%)	37	4	12	2(2.67%)	55(73.33%)	18(24.00%)
1,001 人 以上	59	50(84.75%)	24	34	6	2	3(5.08%)	41(69.49%)	15(25.42%)
合計	922	726(78.74%)	345(37.42%)	363	66	245	61(6.62%)	675(73.21%)	186(20.17%)

※ 1: 本表は George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 22 にある Table XV. の一部翻訳である。なお、図書館の授業と基準達成状況の丸括弧内はそれぞれの数字に対して、学校報告数を除して算出した割合である（指導者の項のみ人数の合計のため割合の算出ができない）。

表 6 1930 年調査で回答したセカンダリースクールの種別と生徒数ごとの学校数

学校種	生徒数が 100 人以下	101 人以上 300 人以下	301 人以上 750 人以下	751 人以上 2000 人以下	2001 人以上	総計
ジュニア・ハイスクール	4(4.82%)	6(7.23%)	32(38.55%)	37(44.58%)	4(4.82%)	83
ジュニア-シニア・ハイスクール	5(6.49%)	17(22.08%)	25(32.47%)	20(25.97%)	10(12.99%)	77
シニア・ハイスクール	6(9.23%)	9(13.85%)	12(18.46%)	30(46.15%)	8(12.31%)	65
4 年制のハイスクール	38(23.31%)	42(25.77%)	22(13.50%)	29(17.79%)	32(19.63%)	163
ジュニア・カレッジ	-	-	-	-	1(100.00%)	1
ジュニア・カレッジと シニア・ハイスクールの併設	-	-	-	1(100.00%)	-	1

※ 1: なお、丸括弧内はそれぞれの数字に対して総計を除いて算出した割合である。

表 7 ノースカロライナ州の学校規模と資料の基準達成状況 (1)

学校種 (生徒数)	学校数		図書						新聞				
	総数	回答数	総数			基準達成数			総数			基準達成数	
			最低	最高	平均	達成	未達成		最低	最高	平均	達成	未達成
100 人以下	15	16	420	12,334	3,366	16(100.00%)	0		0	6	1.4	13(81.25%)	3(18.75%)
100 人から 200 人	29	22	520	7,876	1,813	20(90.91%)	2(9.09%)		0	4	1.3	17(77.27%)	5(22.73%)
200 人から 500 人	37	38	361	5,240	1,782	18(47.37%)	20(52.63%)		0	4	1.6	22(57.89%)	16(42.11%)
500 人から 1000 人	8	7	1,000	3,908	2,141	0	7(100.00%)		0	3	1.7	3(42.86%)	4(57.14%)
1001 人以上	6	5	2,272	8,777	5,381	2(40.00%)	3(60.00%)		1	4	1.8	2(40.00%)	3(60.00%)
合計	95	88	361	12,334	2,310	56(58.95%)	32(33.68%)		0	6	1.6	57(60.00%)	31(32.63%)

※ 1: George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 40, “Summary by states standard number I —BOOKS, NEWSPAPERS AND PERIODICALS—”

の表から、図書館員の数と基準の達成状況を取り出して翻訳した。

※ 2: 学校数について一部が、総数よりも回答数の方が多い。これは学校から教育委員会に届け出のあった生徒数と、質問紙での回答が異なるためと思われる。

※ 3: 図書と新聞の基準達成状況に付されている丸括弧は学校回答数を除いて求めた割合である。

表8 ノースカロライナ州の学校規模と資料の基準達成状況 (2)

学校種 (生徒数)	学校数		定期刊行物					基準の達成状況 (学校数)		
	総数	回答数	総数			達成数		基準達成数		
			最低	最高	平均	達成	一部達成	全て達成	一部達成	未達成
100 人以下	15	16	12	44	22	16(100.00%)	0	13(81.25%)	3(18.75%)	0
100 人から 200 人	29	22	4	52	18	21(95.45%)	1(4.55%)	13(59.09%)	9(40.91%)	0
200 人から 500 人	37	38	6	48	20	24(63.16%)	14(36.84%)	9(23.68%)	23(60.53%)	6(15.79%)
500 人から 1000 人	8	7	16	48	28	4(57.14%)	3(42.86%)	0	4(57.14%)	3(42.86%)
1001 人以上	6	5	1	100	47	3(60.00%)	2(40.00%)	1(20.00%)	2(40.00%)	2(40.00%)
合計	95	88	1	100	22	68(77.27%)	20(22.73%)	36(40.91%)	41(46.59%)	11(12.50%)

※ 1: George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 40, “Summary by states standard number I —BOOKS, NEWSPAPERS AND PERIODICALS—” の表から、図書館員の数と基準の達成状況を取り出して翻訳した。

※ 2: 学校数について一部が、総数よりも回答数の方が多い。これは学校から教育委員会に届け出のあった生徒数と、質問紙での回答が異なるためと思われる。

※ 3: 定期刊行物の達成数と、基準の達成状況 (学校) に付されている丸括弧は学校回答数を除して求めた割合である。

表9 ノースカロライナ州の学校規模と図書館員の配備状況

学校種 (生徒数)	学校数 (校)		図書館員の数 (人)				基準の達成状況 (学校数)		
	総数	回答数	フルタイム	半日勤務	その他	計	全て達成	一部達成	未達成
100 人以下	15	16	3	5	7	15	5(31.25%)	7(43.75%)	4(25.00%)
100 人から 200 人	29	22	2	4	11	17	1(4.55%)	5(22.73%)	16(72.73%)
200 人から 500 人	37	38	7	6	16	29	0	9(23.68%)	29(76.32%)
500 人から 1000 人	8	7	3	2	1	6	0	3(42.86%)	4(57.14%)
1001 人以上	6	5	7	0	1	8	1(20.00%)	4(80.00%)	0
合計	95	88	22	17	36	75	7(7.95%)	28(31.82%)	53(60.23%)

※ 1: George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 44, “Summary by states standard number II —LIBRARIAN—” の表から、図書館員の数と基準の達成状況を取り出して翻訳した。

※ 2: 1 校あたりの図書館員の人数は、3 名配置されているのが 1 校、2 名配置されているのが 2 校、1 名配置されているハイスクールが 68 校、1 名も配置されていないのが 24 校である。

※ 3: 学校数について一部が、総数よりも回答数の方が多い。これは学校から教育委員会に届け出のあった生徒数と、質問紙での回答が異なるためと思われる。

※ 4: 基準の達成状況 (学校数) に付されている丸括弧は学校回答数を除して求めた割合である。

表 10 ノースカロライナ州での生徒数と一人当たりの学校図書館蔵書数

年度	エレメンタリースクール児童数	エレメンタリースクール一人あたり蔵書数	ハイスクール生徒数	ハイスクール一人あたり蔵書数
1930-31	189,163	1.5	115,015	5.0
1935-36	385,900	1.7	166,158	5.6
1940-41	508,650	2.3	216,088	5.0
1941-42	501,691	2.54	216,327	5.26

表 11 ヴァージニア州の学校規模と資料の基準達成状況 (1)

学校種 (生徒数)	学校数		図書					新聞				
	総数	回答数	総数			基準達成数		総数			基準達成数	
			最低	最高	平均	達成	未達成	最低	最高	平均	達成	未達成
100 人以下	21	16	621	6,150	1,995	16(100.00%)	0	0	7	1.8	9(56.25%)	7(43.75%)
100 人から 200 人	44	37	298	2,587	1,165	31(83.78%)	6(16.22%)	0	35	1.8	19(51.35%)	18(48.65%)
200 人から 500 人	18	15	512	3,771	1,886	11(73.33%)	4(26.67%)	0	6	1.1	6(40.00%)	9(60.00%)
500 人から 1000 人	9	7	1,035	4,750	2,967	3(42.86%)	4(57.14%)	0	5	1.1	2(28.57%)	5(71.43%)
1001 人以上	5	5	3,453	5,719	5,125	1(20.00%)	4(80.00%)	0	2	0.6	1(20.00%)	4(80.00%)
合計	97	80	298	6,150	1,872	62(77.50%)	18(22.50%)	0	35	1.5	37(46.25%)	43(53.75%)

※ 1: George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 41,

“Summary by states standard number I —BOOKS, NEWSPAPERS AND PERIODICALS—”

の表から、図書館員の数と基準の達成状況を取り出して翻訳した。

※ 2: 図書と新聞の基準達成数に付されている丸括弧は学校回答数を除して求めた割合である。

表 12 ヴァージニア州の学校規模と資料の基準達成状況 (2)

学校種 (生徒数)	学校数		定期刊行物					基準の達成状況 (学校数)		
	総数	回答数	総数			達成数		基準達成数		
			最低	最高	平均	達成	一部達成	全て達成	一部達成	未達成
100 人以下	21	16	3	33	14	12(75.00%)	4(25.00%)	8(50.00%)	8(50.00%)	0
100 人から 200 人	44	37	0	51	11	33(89.19%)	4(10.81%)	15(40.54%)	21(56.76%)	1(2.70%)
200 人から 500 人	18	15	0	60	20	10(66.67%)	5(33.33%)	4(26.67%)	10(66.67%)	1(6.67%)
500 人から 1000 人	9	7	2	30	18	2(28.57%)	5(71.43%)	4(57.14%)	3(42.86%)	0
1001 人以上	5	5	6	37	28	0	5(100.00%)	1(20.00%)	4(80.00%)	0
合計	97	80	0	60	15	57(71.25%)	23(28.75%)	32(40.00%)	46(57.50%)	2(2.50%)

※ 1: George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 40, “Summary by states standard number I —BOOKS, NEWSPAPERS AND PERIODICALS—”
の表から、図書館員の数と基準の達成状況を取り出して翻訳した。

※ 2: 定期刊行物の達成数と、基準の達成状況 (学校) に付されている丸括弧は学校回答数を除して求めた割合である。

表 13 ヴァージニア州の学校規模と図書館員の配備状況

学校種 (生徒数)	学校数 (校)		図書館員の数 (人)				基準の達成状況 (学校数)		
	総数	回答数	フルタイム	半日勤務	その他	計	全て達成	一部達成	未達成
100 人以下	21	16	3	1	11	15	4(25.00%)	7(43.75%)	5(31.25%)
100 人から 200 人	44	37	0	22	11	33	0	11(29.73%)	26(70.27%)
200 人から 500 人	18	15	6	1	8	15	0	6(40.00%)	9(60.00%)
500 人から 1000 人	9	7	3	3	1	7	0	3(42.86%)	4(57.14%)
1001 人以上	5	5	7	0	1	5	0	1(20.00%)	4(80.00%)
合計	97	80	16	16	43	75	4(5.00%)	28(35.00%)	48(60.00%)

※ 1: George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) の p. 44, “Summary by states standard number II —LIBRARIAN—” の表から、図書館員の数と基準の達成状況を取り出して翻訳した。

※ 2: 1 校あたりの図書館員の人数は、2 名配置されているのが 2 校、1 名配置されているハイスクールが 71 校、1 名も配置されていないのが 24 校である。

※ 3: 基準の達成状況 (学校数) に付されている丸括弧は学校回答数を除して求めた割合である。

表 14 ヴァージニア州の学校図書館員統計 (1943-1945)

訓練の状況	1943 年度 (学校数 449)	1944 年度 (学校数 498)	1945 年度 (学校数 492)
12 学期以上	39(175)	35(174)	34(167)
6 学期以上	73(327)	65(319)	63(309)
6 学期未満	27(121)	35(174)	37(182)

※ 1: 単位は %, 括弧内の数字は全体の学校数に割合をかけて算出した個々の学校数, 小数点以下切り捨てのため, 個々の学校数の合計は全体の学校数と一致しない。

※ 2: 本表は State Board of Education (1945) の p. 159 の Table 36“SUMMARY OF ANNUAL HIGH SCHOOL LIBRARY REPORTS” の “Librarians” の一部を翻訳し, 再構成したものである。

参考文献

- American Library Association Board of Education for Librarianship ed. (1937) *Certification — A Summary Legal Certification*: American Library Association.
- Board of Education for Librarianship of the American Library Association ed. (1942) *Certification of Librarians: A Geographic Summary —Part II State Certification Requirements for School Librarians and Teacher-librarians Revised May, 1942.*: American Library Association.
- Bostick, Lucy Hampton (1935) “School libraries in South Carolina,” *Peabody Journal of Education*, Vol. 12, No. 6, pp. 308–309.
- Certain, Casper Carl (1915) “The status of the library in southern high schools,” *The Library Journal*, Vol. 40, No. 8, pp. 623–637.
- Certain, Casper Carl (1925) “Report of the Joint Committee on Elementary School Library Standards,” in Gist, Arther S. ed. *Elementary School Principalship— A Study of Its Instructional and Administrative Aspects*, Vol. 4 of Bulletin of the Department of Elementary School Principals, pp. 326–359, The National Education Association: Department of School Principals of the National Education Association of the United States.
- Clark, Maude B. (1951) “Mary A. Kingsbury, pioneer,” *Wilson Library Bulletin*, Vol. 26, No. 1, pp. 50–51.
- Clark, Rheta A. and Elsie M. Owen (1954) “The Mary A. Kingsbury Library,” *The Library Journal*, Vol. 79, No. 18, pp. 2001–2003.
- Clyde, Laurel A. (1981) “The magic casements: A survey of school library history from the eighth to the twentieth century,” Ph.D. dissertation, James Cook University, Australia.
- Committee on Library Organization of the National Education Association of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools (1920) *Standard Library Organization and Equipment for Secondary Schools of Different Sizes*, Chicago: American Library Association.
- Dickinson, C. W., Jr. (1936) “Virginia school libraries,” *Peabody Journal of Education*, Vol. 13, No. 5, pp. 242–246.
- Douglas, Mary Peacock (1935) “North Carolina school libraries,” *Peabody Journal of Education*,

- tion, Vol. 13, No. 1, pp. 32–34.
- Douglas, Mary Peacock (1941) *The Teacher-Librarian's Handbook*: American Library Association.
- Douglas, Mary Peacock (1942) *North Carolina School Library Handbook*: State Superintendent of Public Instruction, 3rd edition.
- Drury, Judy and Anne Masters (1998) “School libraries and the progressive movement: A study of the role of librarian in implementing progressive education (1900-1957),” in Latrobe, Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center —Historical Issues and Perspectives—*: Libraries Unlimited, pp. 17–38.
- Fargo, L. F. (1957) 『学校の図書館』, 牧書店. (Fargo, L. F. *The Library in the School*. American Library Association, 1947. について阪本一郎, 藤川正信, 若林元典が訳したもの).
- Fargo, Lucile F. (1930) *Library in the School*, Chicago: American Library Association.
- Fay, Lucy E. (1917) “The development of the library in the high schools of the south,” *The Library Journal*, Vol. 42, No. 3, pp. 234–237.
- Franklin, Bobbitt (1924) *How to Make a Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin.
- Gann, Linda (1998) “School library media standards and guidelines: A review of their significance and impact,” in Latrobe, Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center—Historical Issues and Perspectives—*: Libraries Unlimited, Chap. 8, pp. 153–194.
- George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services (1930) *Libraries in the Accredited High Schools of the Association of Colleges and Secondary Schools of the Southern States*, Nashville: George Peabody College.
- Greenman, Edward D. (1913) “The development of secondary school libraries,” *The Library Journal*, Vol. 38, No. 4, pp. 183–189.
- Hall, Mary E. (1909) “What the librarian may do for the high school,” *The Library Journal*, Vol. 34, No. 4, pp. 154–159.
- Hall, Mary E. (1915) “The development of the modern high school library,” *The Library Journal*, Vol. 40, No. 8, pp. 627–632.
- Heflin, Harry B. (1943) “State standards for elementary-school libraries,” *The Elementary School Journal*, Vol. 44, No. 1, pp. 29–33.
- Heller, Frieda M. (1937) “State supervision of school libraries in the south,” *Peabody Journal of Education*, Vol. 14, No. 4, pp. 201–211.
- Hopkins, Florence May (1910) “The place of the library in the high school education,” *The Library Journal*, Vol. 35, No. 2, pp. 55–60.
- Johnson, B. Lamar (1933) *Secondary-School Library*: U.S. Government Printing Office.
- Kent, Allen, Harold Lancour, and Jay E. Daily eds. (1979) *Encyclopedia of Library and Information Science*, Vol. 26: Marcel Dekker.
- Lester, June and Kathy Latrobe (1998) “The education of school libraries,” in Latrobe,

- Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center—Historical Issues and Perspectives—*: Libraries Unlimited, Chap. 1, pp. 1–16.
- Lohrer, Mary Alice (1944) “The teacher-librarian training program 1900–1944,” Master’s thesis, The University of Chicago, Chicago.
- Mann, Horace (1840) “Third annual report of the secretary of the board of education,” *Common School Journal*, Vol. 2, pp. 114–153.
- Mcguire, Alice Brooks (2003) “Fargo, Lucile Foster(1880–1962),” in Miller, Marilyn L. ed. *Pioneers and Leaders in Library Services to Youth: A Bibliographical Dictionary*, pp. 61–62, Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- Morris, Betty J. (1992) *Administering the School Library Media Center*, New Providence, New Jersey: Bowker, 3rd edition.
- National Education Association (1918) *Cardinal Principles of Secondary Education. A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education*, Washington: Government Printing Office.
- Newlon, Jesse (1920) “The need of high-school library standardization,” in Committee on Library Organization and Equipment of the National Education Association and of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools ed. *Standard Library Organization and Equipment for Secondary Schools of Different Sizes*: American Library Association, pp. 6–8.
- Pond, Patricia Brown (1982) “The American Association of School Librarians: The origins and development of a National Professional Association for School Librarians, 1896–1951,” Ph.D. dissertation, The University of Chicago.
- Reitz, Joan M. (2004) *Dictionary for Library and Information Science*: Libraries Unlimited.
- Rufsvold, Margaret I. (1934) “A history of school libraries in the south,” *Peabody Journal of Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 14–18.
- Shortess, Lois F. (1935) “School libraries in Louisiana,” *Peabody Journal of Education*, Vol. 12, No. 5, pp. 252–255.
- Spain, Frances Lander (1946) “High school libraries in the south,” in Ryan, Will Carson, John Minor Gwynn, and Arnold Kimsey King eds. *Secondary Education in the South*: The University of North Carolina Press, pp. 95–114.
- State Board of Education (1941) *Annual Report of the Superintendent of Public Instruction of the Commonwealth of Virginia School Year 1940 – 41*, Vol. 24 of Bulletin State Board of Education, Richmond: Division of Purchase and Printing.
- State Board of Education (1945) *Annual Report of the Superintendent of Public Instruction of the Commonwealth of Virginia School Year 1942 – 43*, Vol. 28 of Bulletin State Board of Education, Richmond: Division of Purchase and Printing.
- Superintendent of Public Instruction (1944) *Biennial Report of the Superintendent of Public*

- Instruction of North Carolina, Part I Summary and Recommendations [1942-1944]*, No. 251, Raleigh, North Carolina: Superintendent of Public Instruction.
- The Clerk's Office of the District Court of Massachusetts (1839) "Laws of Massachusetts on the subjects of public instruction: Chapter 147 an act authorizing school districts to establish libraries for the use of common schools," in Mann, Horace ed. *Common School Journal*, Vol. 1: Marsh, Capen, Lyon, and Webb, pp. 107-108.
- Theobald, Ruth L. (1935) "School library service in Kentucky," *Peabody Journal of Education*, Vol. 13, No. 1, pp. 28-31.
- U. S. Bureau of Education (1876) *Public Libraries in the United States of America: Their History, Condition and Management*, Washington: Government Printing Office.
- United States. Bureau of Education (1901) *Report of the Commissioner of Education: Annual reports of the Department of the Interior ; For the fiscal year ended June 30, 1900*, Vol. 1: General Printing Office.
- United States. Bureau of Education (1902) *Report of the Commissioner of Education: Annual reports of the Department of the Interior ; For the fiscal year ended June 30, 1901*, Vol. 2: General Printing Office.
- United States. Bureau of Education (1922) *State Certification of Home Economics Teachers.*: Bureau of Education Department of the Interior.
- Vann, Sarah K. (1961) *Training for Librarianship Before 1923 : Education for Librarianship Prior to the Publication of Williamson's Report on Training for Library Service*, Chicago: American Library Association.
- Welch, Willie W. (1934) "Alabama school libraries," *Peabody Journal of Education*, Vol. 12, No. 3, pp. 123-125.
- Williamson, Charles Clarence (1923) *Training for Library Service: A Report Prepared for the Carnegie Corporation of New York*, New York: Merrymount Press.
- 今井福司 (2010) 「1930年代のアメリカ南部における学校図書館専門職養成制度」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 56, No. 3, pp. 147-162.
- 柿沼隆志 (1984) 「L. C. Fargo の学校図書館思想」, 『図書館学会年報』, Vol. 30, No. 4, pp. 177-185.
- 川崎良孝 (2002) 『公教育と図書館の結びつき—ホーレス・マンと学校区図書館—』, 京都大学図書館情報学研究会.
- 清水一彦 (1998) 『日米の大学単位制度の比較史的研究』, 風間書房.
- 鈴木守 (2007) 「NEA・ALA 合同委員会報告書 (1941) における学校図書館サービスの原則：学校と公共図書館との関係に関する原則を中心に」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 53, No. 2, pp. 90-102.
- 中村百合子 (2009) 『占領下日本の学校図書館改革—アメリカの学校図書館の受容』, 慶應義塾大学出版会.

長倉美恵子 (1984) 『世界の学校図書館』, Vol. 3, 図書館学大系, 全国学校図書館協議会.

溝上智恵子 (2004) 「アメリカの図書館情報学教育と認証評価」, 『図書館情報メディア研究』, Vol. 2, No. 2, pp. 33-44.

資料 1: 1929 年の SACS の基準

I. “本，定期刊行物，雑誌について”(George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930, p. 3)。

1. 生徒数が 100 人未満の学校—政府刊行物や教科書を除いて，500 冊のよく選択された図書がレファレンス，補助的な読書，文化的で刺激的な読書のために用意されている。
2. 生徒数が 100 人から 200 人の学校—生徒一人当たり 5 冊となるように，500 冊から 1000 冊のよく選択された図書が備えられている。同様に評判の良い新聞や，生徒の利用に適した 5 種類から 15 種類の定期刊行物^{*40}を備える。
3. 生徒数が 200 人から 500 人の学校—1,000 冊から 2,500 冊のよく選択された図書に加えて，新聞，15 種類から 30 種類の定期刊行物を備える。
4. 生徒数が 500 人から 1,000 人の学校—2,500 冊から 5,000 冊のよく選択された図書に加えて，新聞，25 種類から 50 種類の定期刊行物を備える。
5. 生徒数が 1,000 人を超える学校—5,000 冊かそれ以上のよく選択された図書に加えて，新聞，そして最低でも 40 種類の定期刊行物を備える。

II. “図書館員について”(George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930, p. 8)。

1. 生徒数が 100 人未満の学校—図書館学に関する教育を少なくとも 6 学期時 (6 semester hours) 受けた TL が置かれる。TL は授業のために数時間分，図書館の業務を離れることを免責される。従って，図書館の日常業務に用いる時間は限られることになる。
2. 生徒数 100 人から 200 人の学校—認定された図書館学校で 24 学期時から 30 学期時のコースを 1 年間受講した半日勤務の図書館員，あるいは図書館学に関して 12 学期時の教育をカレッジの課程を受講し，卒業した半日勤務の図書館員が置かれる。
3. 生徒数 200 人から 500 人の学校—認定された図書館学校で 24 学期時から 30 学期時の教育を受け，教員と同等の教育や認定を受けたフルタイムの図書館員が置かれる。図書館員は 1 年または 2 年の教育経験があることが望ましい。
4. 生徒数 500 人から 1000 人の学校—生徒数 200 人から 500 人の学校と同等だが，図書館員に教育経験か，図書館での勤務経験があることが望ましい。
5. 生徒数が 1,000 人を超える学校—カレッジを卒業した上で，認定された図書館学校で少なくとも 24 学期時から 30 学期時の教育を受けたフルタイムの図書館員が置かれる。教育経験ならびに図書館での勤務経験があり，子どもに接した経験があることが推奨される。生徒が 2,000 人以上いる場合には，1,000 人増えるごとに 1 人図書館員を追加で置くこと。

^{*40} 定期刊行物の本来の定義では，新聞も含まれるが，ここではおそらく新聞を除く雑誌のことを指していると思われる。

III. “予算割り当て”(George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930, p. 16)

1. 生徒数が 500 人未満の学校—職員の給与を除く、図書、定期刊行物、新聞購入などに使うために、年間予算は生徒一人当たり 1 ドルを割り当てること。
2. 生徒数が 500 人を超える学校—職員の給与を除く、図書、定期刊行物、新聞購入などに使うために、年間予算は生徒一人当たり 0.75 ドルを割り当てること。

IV. “図書館利用教育”(George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930, p. 20)

1. 全ての学校において、図書館員か TL によって 12 時間の図書館の利用に関する教育を行う事。これはハイスクールの第 1 学年の時に行われることが好ましい。

V. “図書館の組織化”

1. 生徒数 100 人未満の学校—最低限、十分な書架目録と貸出管理を行う。
2. 生徒数 100 人を超える学校—カード目録、書架目録、資料受入記録、十分な貸出管理を行う。

VI. “図書館の設備”(George Peabody College for Teachers, Division of Surveys and Field Services, 1930, p. 27)

1. 生徒数が 100 人から 200 人未満の学校—書架や机や椅子を備え付けてある自習室の端あるいは独立した教室であること。監督なしにいつでも生徒がアクセスできるようにする。
2. 生徒数が 200 人から 500 人の学校—机、椅子、書架、貸出用の机、マガジンラック、掲示板、目録カードケース、タイプライターおよび最低限の事務用設備を備えた独立した部屋であること。部屋は生徒数の 10 分の 1 が入れる部屋で、一人当たり 25 フィート四方のスペースを確保すること。
3. 生徒数が 500 人から 1,000 人の学校—2 の設備に加え、独立した図書館の作業部屋と最低限の事務用設備を備えること。
4. 生徒数が 1,000 人を超える学校—3 の設備に加え、会話スペースを設ける。可能であれば、会議や図書館内での教員のために独立した部屋があることが好ましい。

(VI. への注記: 2 や 3 のグループの学校で学校の設備上スペースを取ることが不可能な学校について、もし必要であれば、自習室を図書館として、十分な設備を備えて、十分に訓練された人を置き、監督下での学習と同様に読書に対する指導や手助けを行う事も考えられる。なお、少なくとも 4 のグループについては 2 人の常勤職の訓練された図書館員が必要とされている。)

第3章

アメリカにおける 20 世紀前半の学校カリキュラム改革

3.1 新教育運動発生とその背景

本章においては、学校教育実践の面から学校図書館を検討するために、20 世紀前半にアメリカで展開された進歩主義教育やカリキュラム改革の動きにおいて、学校図書館がどう取り扱われたのかを検討していく。特に、“学校教育における教育目標” および “学校図書館実践における学校図書館の活用” の 2 点に着目して検討を行う。これにより、占領期日本の学校図書館改革で参照された、アメリカの学校図書館について学校教育の実践の側面から確認することができる。

後述するように、20 世紀前半のアメリカ学校教育では、産業構造の変化、公立学校の整備、個別化・個性化への対応から、「進歩主義教育」(Progressive Education) を含む新教育運動が展開されていた。占領期にアメリカの教育制度が参照された 1945 年～1950 年時点においても、この新教育運動は継続しており、日本に対する影響は大いにあったと考えられる^{*1}。

アメリカにおける学校教育のカリキュラムや理念と学校図書館との関係を検討する上では、新教育運動そのものの流れを追うことは欠かせない。そこで、本章では新教育運動の流れを追いつつ、新教育運動における実践において学校図書館がどう扱われたのかについて、検討を行う。

まず 3.1 では、アメリカで 20 世紀初頭に起こった新教育運動について、背景となる学校制度の検討を含めて確認を行う。特に、その後の運動に影響を与えたとされるジョン・デューイ (John Dewey) の実験学校について、実践の内容を学校図書館の位置づけも含めて確認していく。次に 3.2 では、1910 年代から 20 年代にかけて起こった学校カリキュラム改革運動について、進歩主義教育の考え方を確認した上で、代表的な実践について実践の概要と学校図書館の使われ方を確認していく。そして、3.3 では、1930 年代にアメリカの公立学校で起こったカリキュラム改革運動について確認し、占領期の日本に影響を与えたカリフォルニア州とヴァージニア州のカリキュラム改定

^{*1} ただし、その影響については慎重な検討が必要である。ハリー・レイ (Harry Wray) はこの点について、進歩主義教育の考え方が戦後の日本にそのまま全て導入されたとは早計であるとし、日本側の働きかけもあってアメリカとは違った形で学校教育改革が進められていったことを指摘している (Wray, 1999)。

運動と学校図書館の位置づけを確認していく。最後に得られた知見を示しながら、1945 年までのアメリカの学校教育実践における学校図書館の位置づけについてまとめていく。

まず、本章の記述に入る前に、2 点の前提を確認しておく。

最初に、20 世紀前半のアメリカ学校教育における進歩主義教育の位置づけである。20 世紀前半のアメリカ学校教育は進歩主義教育の影響を強く受けている。そのため、20 世紀前半のアメリカの新教育運動を取り上げる上では、進歩主義教育について触れることは避けられない。ただし本章においては、アメリカ 20 世紀前半の新教育運動について、「進歩主義教育」という言葉だけで代表させることは避ける。その理由として、「進歩主義教育」そのものが多様な定義を持ちうること、また宮本が提起するように(宮本, 2008, p. 598–600.), その多様性が故に、進歩主義教育という言葉だけでアメリカ 20 世紀前半の教育改革を全て含めることは無理があるからである。

次に、当該時期を対象とした先行研究について確認する。本章で扱うアメリカ教育史については、数多くの研究がなされている。ここでは、日本の研究者の行った研究に基づいて整理すると、学校教育のカリキュラムと理念のみに絞り、まとまった研究だけを取り上げたとしても、倉沢剛による学校教育カリキュラムの成立史(倉沢, 1985), 宇佐美寛らや大浦猛らによる通史(宇佐美, 1975; 大浦, 1976), 20 世紀前半のカリキュラム改革運動に焦点を当てた佐藤学の研究(佐藤, 1990), 小中学校の修学期間六・三制の歴史を検討した市村尚久の研究(市村, 1987), 社会科の成立過程を追った歓喜隆司の研究(歓喜, 1988), 進歩主義教育の理論整理と個性化・個別化の問題を取り上げた宮本健市郎の研究(宮本, 2005) などがあり、学会発表のレベルではさらに多くの研究が存在する。

また、邦訳された研究についても、モンロー(Monroe, 1957) や、カバリー(Cubberley, 1985) による学校教育の制度史、クレミンの進歩主義教育を中心に据えた研究(Cremin, 1961), バッツ(Robert Freeman Butts) とクレミンによる産業、社会思想を中心にした研究(Butts and Cremin, 1977), 官僚制の学校教育への影響を描いたカッツの研究(Katz, 1989), 進歩主義教育などの新教育運動を批判的に捉えたラヴィッチの研究(Ravitch, 2008) がある。

しかし、学校教育制度と学校図書館の関係について十分に検討された研究は管見の限り見当たらない。そこで本章では、これらの研究の成果を踏まえつつ、これらの先行研究では十分描かれてこなかった学校図書館との関連について詳述を試みたいと思う。

3.1.1 19 世紀末から 20 世紀初頭のアメリカ学校制度

1865 年に南北戦争が終結したアメリカでは、資本主義経済が発展し、ペンシルバニアの大石油脈の発見、タイプライターの生産開始、大陸横断鉄道の完成、電話の発明、ガソリン車の発明、最初の発電所の建設といった産業技術が発展した。同時に農業においても、大規模農場で農業機械が導入されていった。このような中で、急速に発展する産業社会で働くためには高い知識や技術が要求され、より長い教育期間が必要だとされるようになっていった。このような状況下で、大衆の中等教育機関としての公立ハイスクールが急激に発展を始めていった(宮地, 1966, p. 33–34.)。

公立ハイスクールは南北戦争直前には、アメリカ北東部や中部に設置が集中しており、南部や西部においてはほとんど設置されていなかった。南北戦争終了後には、1870 年から 1899 年にかけて

急速に公立のハイスクールが各地に設置され、1902 年までには大西洋西部、南部、中南部、中北部、西部の 5 つの地域でほぼ 200 に近い公立ハイ・スクールが設置されていたという (宇佐美, 1975, p. 236-237.)。

1910 年になると、カリフォルニア州パークレーで現在の日本と同様の 6-3-3 制が開始された。その 2 年後である 1912 年には、NEA (National Educational Association: 全米教育協会) の報告書で 6 年制の中等教育が望ましいと提唱され、その中身をジュニア (3 年) とシニア (3 年) に分けることが勧告された。これを受けて、1919 年までに 267 の都市がジュニアハイスクールを要求し、1922 年の統計では、全国の公立ハイスクールのうち、約 11% がジュニアハイスクール、シニアハイスクール、ジュニアシニアを連結させたハイスクールになっていた (宮地, 1966, p. 67)。

また、1852 年から初等教育へ児童を参加させることを義務化する法律である“義務就学法”が可決される州が出始め、1900 年までには 44 州中 33 州が就学義務を州で設けていた。ただし、その履行状況は法律に抜け穴があったり、適用が厳密に行われていなかったため十分ではなかった (宇佐美, 1975, p. 210-212.) とも言われる。

19 世紀末のアメリカ全土には、何千もの学区学校、数百ものカレッジや大学、数十もの教員養成のための師範学校があった。南北戦争の影響により、北部に比べて南部が教員養成や学校の設備でかなりの遅れは取っていた (宇佐美, 1975, p. 197-198.) もの、学区学校の運営には、州や連邦の機関は関与せず、学校教育は地域ごとに実業家や市民によって構成された教育委員会が管理する形式を取っていた。連邦にも組織として、連邦教育局があったが、教育の状況と進展についての情報を収集するに留まっていた。州の機関が教育に対して権限を持つことはほとんどなかったという (Ravitch, 2008, p. 4-5.)。

こうした学校でどんな教育が行われていたかについては、1892 年に小児科医のライス (Joseph Mayer Rice) が 36 都市の公立学校を訪問し、1200 人あまりの教員に聞き取りを行って作成した (Cremin, 1961, p. 4) 報告が参考になる。ライスの報告は、ニューヨーク、ボルチモア、バッファロー、シンシナティ、セントルイスおよびインディアナポリス、ボストン、フィラデルフィア、シカゴおよびセントポールといった都市の公立学校システムに対する報告で構成されている。

ライスによれば、当時のニューヨークのある“典型的な”公立学校では、機械的に英単語のスペルや黒板の文字を復唱 (recitation) することが行われており、問題に対して考えたり悩むようなことは行われておらず、全員一斉に暗唱させることが普通だったという (Rice, 1969, p. 30-38.)。ライスの報告書はこうした傾向に対して否定的な見解を示している。

こうした教育が行われている一方で、学校の外では個性化を求める気運が高まっていた。宮本健市郎は 19 世紀末期の学校教育において、“生徒の多様化”，“学校の能率化への要求”，“個別化・個性化のための改革”の 3 点が起こっていたことを指摘している (宮本, 2005, p. 19-44.)。

宮本はまず、“生徒の多様化”については、アメリカ都市部への移民の流入を要因として挙げている。1890 年から 1920 年の間に増加した全米人口 4300 万人の内、1800 万人が移民であった。これら移民はスラブ系、ラテン系など宗教的に非プロテスタントであり、WASP (White Anglo-Saxon Protestant) の文化とは異なった文化背景を持っていた。そして、1910 年に人口 25 万人以上の都市で、外国生まれの人口が 30% を超えていたのが、北東部、北中部であり、こうした都市では人

口の増加と多様な文化背景への対応を迫られていた。各州で設けられた“義務就学法”は、各地で生徒数の増加をもたらしていた(宮本, 2005, p. 20)。

次に挙げられているのが、“学校の能率化への要求”である。これは、人口増加に伴って学校の経費が増大した一方で、落第者ならびに中途退学者が多く、1900年に行われた調査によれば、第1学年入学時から第3学年の在籍者の平均を100とした場合、第8学年では50～60程度の在籍率だったという。宮本はこうした状況から、投じた予算に対して能率が悪いことが指摘され、進級間隔の短縮、進学率の上昇、進度別に応じた進級、早く生徒を修了させることによる経費の節約といった対策が各地域で試みられたことを指摘している(宮本, 2005, p. 23-32.)。

最後に“個別化・個性化のための改革”が挙げられている。これは、1892年にNEAの大会でハーバード大学学長エリオット(Charles William Eliot)が、義務教育制度における進級制度について次のような演説を行ったことに端を発している。

ひとりひとりの子どもの特有の才能が最高度に開発され、訓練されることは、個人にとってのみでなく、社会にとっても利益になる。したがって、民主主義社会における公立学校においては、その目的は、可能な限り個別教授(individual instruction)を与え、教師の数と力量の許す限り、能力にしたがって学年を編成し、大勢一緒の(battalions)進級ではなく、できる限り自由(irregular)で個別的な進級法をとることではなければならない(Eliot, 1961, p. 54)。

この演説を受けて、1899年から1901年のNEA大会では、ひとりひとりのニーズまたは個人差への対応という観点から論議が盛んに行われたという(宮本, 2005, p. 34)。

また、実践としても進級の間隔を短くする短期進級法、学級内に能力別集団を作る能力別分団法、能力や個性に合わせて個別に指導する個別教授法といった方法が試みられた。こうした方法は学習進度や学習形態は異なっても、教育内容自体は規定されているのに対して、子どもの個人差に応じて、教育内容を変更する方法、子どもが自主的に学習内容を変更するのを認める実践は多くはないが存在する。コロラド州の教育長ヴァン・シッケル(James Hixon Van Sickle)が行った自由時間や自主的学習を取り入れたノースデンヴァー・プラン^{*2}や、同じくコロラド州のサーチ教育長が実施した、教科ごとの進級や実験室で個別の学習課題に取り組むといったプロブレ・プランがその例である(宮本, 2005, p. 35-43.)。

以上のように、復唱を用いて同じ内容を一齐に覚え込ませるといったそれまでの学習方法だけに限らず、児童・生徒個別の状況に合わせた新しい教育を行おうとする状況が19世紀末のアメリカには整い出していた。このような状況の中で登場し、その後の学校教育実践に大きなインパクトを与えたのが、1875年にマサチューセッツ州のクインシー(Quincy)で行われた教育改革である。改革の中心となったフランシス・パーカー(Francis Wayland Parker)は生徒の自己活動や個性の尊重、表現活動や校外学習を重視した教育や、地理学習を中心とした教科の統合をうたっていた

^{*2} 自由時間をもらえるかどうか、内容を身につけたかどうかの試験でチェックされるという点は異なるが、ヘレン・パークースト(Helen Parkhurst)による進度別学習と類似している。

(古賀, 1972, p. 87–88.)*³。この実践はわずか5年で終了するが、アメリカ全土に影響を与えたという(松村, 1994, p. 115)。

こうした中、20世紀初頭のシカゴではその後に大きく影響を与える実験学校が設立された。当時のシカゴの公立学校は教師採用者が少なく、教師の質が劣っていること、旧式で不合理な教育方法が採られていること、人口の増加に対応できないといった問題を抱えていた。こうした教育の停滞の打破が求められる中、2つの学校が設立された(松村, 1994, p. 5–6.)。1つはパーカーを校長に迎え、後にシカゴ大学教育学部(School of Education)に編入されたシカゴ学院(The Chicago Institute)、そして教育学科(The Department of Philosophy, Psychology, and Pedagogy)の教授であるジョン・デューイによって設置された実験学校である。

特にデューイの設置した実験学校では、教育内容だけでなく学校図書館への言及が見られる。以下では、デューイの実験学校と学校図書館の関係について検討する。

3.1.2 デューイの理論と解釈の多様性

デューイの評価やその後への影響については議論があるところだが*⁴、少なくともデューイは20世紀前半のアメリカにおいて、新教育運動の一論客として位置づけられている。

デューイの理論は、“児童中心主義”と“学校の社会化”の2つにまとめられる(甲斐, 1986)。前者は、“児童の興味に基づく自発的学習”であり、後者は“学校が社会の問題を学びその改革の方向を探求すること”だった。後者について、デューイは、科学、文学といった個別の科目に焦点を当てるのではなく、「子ども自身の社会的な活動」に焦点を当てるべきだと主張しており、教育は「経験の継続的な改造」だとしている。また、子どもは自分が学んだことを現実の世界に应用することで初めて理解が行われるとし、学校で提供するべきものは何であれ、それを理解する子どもの能力にに応じて教えられるべきであると主張していた(Dewey, 2000, p. 253–254.)。

しかし、デューイの理論はそのまま実践を行う人々へと理解されたわけではなかった。デューイの理論に基づいた「新教育」を展開する実践の中でも、例えば私立学校と公立学校の間で全く異なった解釈がなされていた。具体的には、私立の裕福な家庭の子どもたちが通う進歩主義学校においては「子ども中心カリキュラム」が展開される一方で、都市にある公立の進歩主義教育の学校では、農場や仕事場や家庭の仕事に向けて訓練する目的で、職業訓練や工業教育を行うことが指向されていたという(Ravitch, 2008, p. 48)。

つまり、受け取る立場によってデューイの理論は多様な解釈が可能であり、場合によってはデューイが意図しない形で理論が利用されることもあった。そのためか、その後のデューイは進歩主義教育とは距離を置き、批判的な立場をとることさえあった。「児童中心主義」の立場から、児童が「なすことによって学ぶ」ことだけを取り入れ、学校教育の計画や組織化を軽視した人々に対

*³ なお、古賀はイリノイ州クック・カウンティ師範学校をパーカー・スクールと定義している(古賀, 1972, p. 88)が、シカゴ学院のことをパーカー・スクールとするのがより適切だと思われる。

*⁴ 例えばラヴィッチ(Diane Ravitch)は、デューイの主張した学校教育の目標と、その後行われた実践が乖離していたと指摘している(Ravitch, 2008, p. 177)

して彼が行った以下の主張は代表的な批判である。

子どもたちを素晴らしい教材や道具で取り囲み、彼らに望むことをなんでもさせるだけでも十分ではない。子どもたちは何をなすべきかを、どうやって知るといえるのだろうか。もし彼らがたまたま頭に浮かんだ考えに基づいて行動するだけなら、その対象への興味はすぐに消え去ってしまうだろう。しかし、もし子どもたちが教師によって注意深く準備され、開発されてきた考えに基づいて行動するなら、おそらくは興味は実り豊かなものとなり、さらなる学びに至るだろう (Ravitch, 2008, p. 208-209.)。

このように、デューイの理論そのものは解釈を多様に行うことが可能だった。では、彼が自身で取り組んだシカゴ実験学校においては、この理論に基づいてどのような実践が展開されていたのだろうか。

3.1.3 デューイの実験学校

デューイの実験学校の実践は、デューイ実験学校の教師だったメイヨーとエドワーズ (Katherine Camp Mayhew and Anna Camp Edwards) によって報告書がまとめられている。

報告書の記載によれば、実験学校は 1896 年、シカゴ市の民家の一つを借り、小学校として開設された。最初の生徒数は 16 名、教師が 2 名の状態の小規模な学校であった (Mayhew and Edwards, 1978, p. 2)*⁵。学校には寄宿舎はなく、児童は自宅から通って登校していた。学校は大学からの補助金と月謝で賄われた私立学校であったが、デューイ自身は、精神においては公立学校でありたいとして、公立普通学校の理想を追求することが意図されていた。学校の母体であるシカゴ大学は、当時幼稚園から大学まで一貫した学校体系を作ろうとする計画を持っており、実験学校はその一部を担うことが期待されていたのである (Mayhew and Edwards, 1978, p. 26)*⁶。

実験学校の実践においては、学年段階に代えて年齢に応じたおよその発達段階が設定され、その段階に基づいて、組が形成され、組単位で授業が行われた (Mayhew and Edwards, 1978, p. 48-49.)。

1. 第一期: 4 歳から 8 歳まで
2. 第二期: 8 歳から 10 歳まで
3. 第三期: 13 歳まで

例えば、10 歳のクラスであった 7 組の“植民の歴史と革命”では、次のような活動が展開されて

*⁵ 6 ヶ月経過後、6 歳から 11 歳の子ども 32 人、専任教員 3 人で新たに発足し、その後、多いときで生徒が 140 名、スタッフが 23 名、助手が 10 名という規模にまでなった。ただし、1904 年に大学側の人員整理に端を発したトラブルにより、シカゴ大学の他の附属学校と合併することで、実験学校は消滅している (Mayhew and Edwards, 1978, p. 28-33.)。

*⁶ なお、学校教育における図書室の位置づけが示された『学校と社会』は、実験学校が開校して、まだ 2 年目の時期の講演であり (Mayhew and Edwards, 1978, p. 1)、模索期の実践が並べられていることに注意しなければならない。

いた (Mayhew and Edwards, 1978, p. 118–128.)。

1. アメリカ植民地の物語

- 独立以前のアメリカの情勢を行政と産業の各面から調べる。調べていく中で読み書き能力が劣る者が多いことがわかり、討論の末、その練習に時間を割いた上で、調査に戻り、各々が行った調査の結果を話し合った。

2. 開拓小屋の制作

- 調査と平行して、開拓時代の小屋を造る計画が持ち上がり、煙突や炉、家具や窓を取り付けた本格的な小屋を作成した。小屋の作成過程において製図の仕方を学習し、正確さを求める習慣を身につけさせた。

3. 革命の研究

- ボストン茶会事件を巡ってこの時代を扱った物語を読み、歴史的背景を掴んだ。また、バンカーヒルの戦い^{*7}における戦略について、児童が興味を持ったので、地理の学習としてレリーフ地図を使って戦略上の重要地点を選び、攻撃や防御の戦略を立てる活動を行った。

4. 領土拡大の研究

- 独立宣言と各植民地の態度、戦争終結条約について討論を行った。また革命時代を題材に読み書きの練習が行われた。

5. 植民地産業の研究

- 開拓初期の衣食住の産業を学ぶため、亜麻の栽培・加工を研究する。具体的には、地図で栽培に適切な土地を探したり、種子を窓の箱にまいて観察したりした。一方、工作室では機を組み立て、亜麻を使ってインディアンマットを織ったりした。マットのデザインを行う過程において、色の配置や遠近法の勉強も並行して行った。

6. 科学への興味

- 北アメリカの地史の勉強を行う中で、火成岩と水成岩の違いを学んだ。また開拓時に使われた科学を知るために、テコの原理などが実験を通じて学習された。

このように、特定の教科を学ぶというわけではなく、児童が展開する学習活動の中で必要とされる活動を随時加えながら、学習が展開されている。

デューイの学校図書館に対する考え方については『学校と社会』中の、シカゴ大学附属小学校の校舎に関する第3図（図1）に関する記述から伺うことができる。具体的には、学校と社会の繋がりを述べる文脈で、学校の設備面について、1階部分の配置を同書の第3図で示しており、校舎の中心に図書室の設備をおくとした上で、次のように記述している。

中央部には図書室があるが、それは、すべてがこの図書室にともなかりもとめるように、すなわち、実際の仕事に光明を投じ、それに意味と自由な価値をあたえるところの各種の

^{*7} 植民地側とイギリスとの間で起こった、独立戦争後では最初の大規模な戦闘

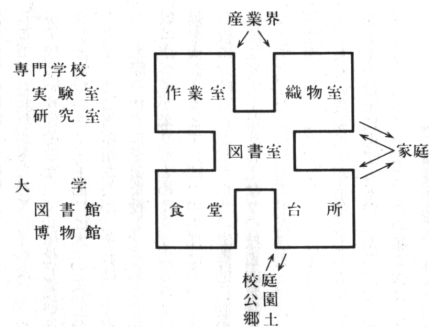


図1 デューイ『学校と社会』における校舎図（1階部分）

知的資料の集成にすべてが来りもとめるようにされている様式を現わしているのである。
(Dewey, 1957, p. 96)

次に第3図の図書室がしめされている区劃に立ち返ってみよう。もし諸君が半分は四隅の作業室，半分は中央の図書室という，そういう配置を想像されるならば，諸君は復誦（レシテーション）室の概念を得られるであろう。すなわち，それは子どもたちが諸々の経験，諸々の問題，諸々の疑問，彼らが発見した諸々の個々具体的な事実をもちよって，それらのものについて論議する場所であるが，それらのもののうえに新しい光を投ずること，わけても他人の経験から来る新しい光，世界の叡智の集積—それは図書室に象徴されている—から来る新しい光を投ずることである。ここに理論と実践との有機的な関連がある。子どもはたんに仕事をなすばかりでなくて，かれが為すところのものについての観念をもまた獲得するのである。すなわち，かれの実践に入り込み，それをゆたかならしめるところのなんらかの知的概念を最初から獲得してかかるのである。一方あらゆる観念は，直接にか間接にか，何らかの形において経験に適用され，生活のうえになんらか影響をあたえるのである。このことが，いうまでもなく，教育における「書物」ないし読書の地位を決定する。書物は経験の代用物としては有害であるが，経験を解釈し拡張するうえにおいてはこの上もなく重要なものである。(Dewey, 1957, p. 100–101.)

ここでは，図書室は“各種の知的資料の集成”として示されており，“諸々の経験，諸々の問題，諸々の疑問，彼らが発見した諸々の個々具体的な事実をもちよって，それらのものについて論議する場所”として登場する。この場においては，書物は，議論の中で他人の経験を参照し，解釈し拡張するために用いられている。ここでは，子どもたちが経験するはずだった事象を書物を読むことだけで済ませるべきではないとされているが，経験した事象とともに書物を用いることは，かえって重要であるとされている。この点は，塩見も指摘しており（塩見，1983, p. 19–22.），実験学校では，本や雑誌を児童が活用し，子ども達の興味を中心に作業を行うことで学習が展開されていた。図書室はおそらく，そうした資料を備える場として，機能していたと考えられる。

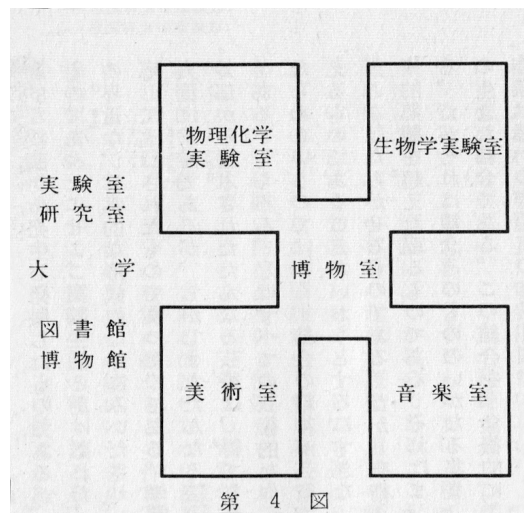


図2 デューイ『学校と社会』における校舎図（2階部分）

なお、デューイの実験学校の校舎図には2階部分が存在する。2階部分を示す第4図（図2）においては図書室の場所に博物室が置かれている。デューイは博物室の役割について、芸術と教養の関係に触れながら、次のように説明している。

次の図（第4図）はまさに第3図と同一の観念を説明するものである。それはこの理想の学校の二階を象徴している。上方の両隅には種々の実験室があり，下方の両隅には造形的と聴覚的と両方の芸術の作業のためのスタジオがある。台所及び作業室においておこるいろいろな疑問，化学上ならびに物理学上の諸問題はこれを解決するためにそれぞれの実験室にもって行かれる (Dewey, 1957, p. 101-102.)。

芸術はそうした表現の器官が要求するようなたんなる技術的熟練を超えた或るものである。それはまた観念，思想，事物の精神的表現をふくむものである。だがそれは観念そのもののいかなる集まりとも異なるものである。それは思想と表現手段との生きた結合である。この結合を，象徴的に表現するとすれば，この理想の学校においては芸術作業は諸々の作業室の作業が図書室および博物室という蒸留器をとおしてふたたび行動となったものと考えることができる (Dewey, 1957, p. 104)

ここでデューイは芸術は，思想と表現手段の生きた結合であるとしている。そして，芸術作業は諸処の作業室の作業だけではなく，図書室および博物室での活動と組み合わせた上で成り立つものであるとしている。

そして，デューイは織物室を例にとって，博物室の役割を説明している。子ども達は裁縫や糸つむぎといった“本物の仕事”をする織物室という作業場で，様々な材料や織物に直接に接する。その上で，これらの材料と関連して，材料の起源，歴史，用途，原料を精製する機械に関する知識が登場するとし，訓練を通じてこれら問題に接することが述べられている。

こうした学習を支える存在として、デューイは下記のように、産業博物館が必要だと述べている。

この理想の学校にはつぎのようなものがあるだろう。まず第一には完全な産業博物館であって、ここには生産の種々なる発達段階における諸々の材料の標本およびそれらの材料をとりあつかうのに使用される、最もかんたんなものから最も複雑なものにいたるまでのいろいろな道具が陳列されている。それから、それらの材料の原産地の風景、生育地帯、製造の現場などをしめす写真や絵画の蒐集がそなえられている。こうした蒐集は芸術・科学および産業の統合をいきいきとした、連続的な仕方での学習させる手段となるであろう (Dewey, 1957, p. 105.)。

直接、博物室の説明を行っているわけではないが、様々な書物に限らず、多様な資料を備えておき、芸術・科学と産業の統合を進める助けとすることが想定されていたのだろう。

このように、『学校と社会』では、多様な資料の利用が想定され、学校図書館が重要な施設だと定義されていた。しかしメイヨーらの実践報告書を詳細に検討しても、実験学校において図書室がどのように使われていたのか、その記録は管見の限り存在しない。また、デューイは教育に関する多数の著作を残しているが、いわゆる学校図書館そのものについて述べた文献は、上記の『学校と社会』以外には見あたらない。理念としては取り上げられているのにも関わらず、なぜ他の文献では現れないのだろうか。

これは、デューイが自らの理論を実践段階に移すことへ積極的ではなかった (Ravitch, 2008, p. 48-49.) ことも考えられるが、メイヨーの報告書で“場所と設備の不足、特に図書館と実験室の不備” (Mayhew and Edwards, 1978, p. 165) があつたことが指摘されている。非常に短い記述であるが、設備が存在しなかった、あるいは実際に利用することが困難だったことを示唆している。このことから、理念としては必要と認識されていたが、実体が伴っていなかったので、他の報告書やデューイの著書で取り上げられなかったのだと考えられる。

いずれにせよ、デューイの学校図書館に対する記述は、学校教育と学校図書館の結びつきを示した証拠と考えるよりは、学校教育と学校図書館のつながりを理念として定義した1つの例として捉えるべきだろう*8。

以上のように、19世紀末、南北戦争終結後のアメリカでは、産業及び農業に対して各種の産業技術が導入された。そして、こうした職業で働こうとする人材に対しては、応分の知識や技術が要求され、教育期間も長期の期間が必要されるようになった。本来、農業や工場に勤めるような人々にとっては、初等教育*9で十分であったが、初等教育の参加だけでなく、公立ハイ・スクールといった機関で継続した教育が必要とされた。

社会状況の変化によって、学校教育においては従来から行われてきた画一的な教育ではなく、児童・生徒の個々の事情に合わせた、個性化、個別化の教育が必要とされ、各地で対応した実践が取り組まれていくようになった。そのような中でデューイは哲学や心理学を教育学や実践へと導入し

*8 もちろん、このことは20世紀前半のアメリカにおいて学校教育と学校図書館は結びついていなかったと主張するものではない。デューイに続く新教育運動の中では、学校図書館を使った教育が登場している。

*9 それも、家の農作業などがあれば随時、参加が中断された。

ようとした。これにより、模索されていた実践に理論という裏付けを与えることになり、当時の新教育運動が発展するきっかけとなった。彼が取り組んだシカゴ実験学校は僅か数年で閉鎖に追い込まれたものの、そこでの実践は社会と学校の関わり方について新しく提案する実践が行われていた。この実践においては、学校の中央部に、経験の代用物としてではなく経験を拡張する書物を備えておく場所、図書室が置かれていた。これは、その後のアメリカの学校図書館だけでなく、日本の学校図書館が学校教育との結びつきを考える上で重要な記述となった。また、実験学校の博物室は書物以外の資料を備え、学習を手助けする場として想定されていた。

しかし、デューイの評価としては、学校教育実践への影響、学校図書館への影響のどちらの側面から考えても、一定の指針を示したに留まり、その実践方法については、具体的に示されていたわけではなかった。デューイの提唱した「新教育」自体が、公立学校と私立学校で展開方法が異なっていたのと同様に、学校図書館自体の位置づけも解釈の余地を残す状態にあったと思われる。そのため、この後のアメリカでは多様な実践が展開されていくことになった。佐藤学の先行研究(佐藤, 1990)で示された、時代や立場による多様な実践の描写はそれを裏付けているのではないだろうか。

3.2 1910年代および20年代のカリキュラム改革と学校図書館

3.2.1 進歩主義教育運動の起こり

1910年代に入ると、新教育運動に「進歩主義教育」の動きが現れてくる。「進歩主義教育」は多様な定義を含んでいる。例えばカッツは、教育の側面だけを取り上げても多面的な活動であったと指摘(Katz, 1989, p. 173-174.)し、早川操は『現代学校教育大辞典』の「進歩主義教育」の項目において、“子どもからあらゆる束縛を取り除き、個性豊かに創造的に成長させようとする教育理念”の下で展開された、“19世紀末にアメリカに発生した「新教育運動」”である(安彦ほか, 2002, p. 199-200.)と定義している。ドルリーとマスターズ(Judy Drury and Anne Masters)では、プロジェクトメソッド、興味を中心、ドルトンプランといったものを指す言葉として用いられたことを指摘しながら、教師によっては単に教科書を使わない教育を進歩主義教育と呼ぶ場合もあったとも述べている(Drury and Masters, 1998, p. 19)。このように、進歩主義教育運動は立場によって定義が異なっている点には注意が必要である。

そこで以下では、進歩主義教育の歴史研究の第一人者であるクレミンの定義を用いることとした。クレミンの定義では、「進歩主義教育」という言葉は、以下の4つの意味を持っているとされている(Cremin, 1961, p. viii-ix.)。

1. 健康、職業、家庭や共同体の生活の質に直接関連したものを含むために、学校のプログラムや機能を拡張させること
2. 心理学や社会学といった新しい科学研究に由来する教育学の手法を教室へと適用させること
3. 学校の視界に収まる異なった種類、階級の子どもたちに対してさらなる指導を仕立て上げること
4. 文化は俗化させることなしに民主化させることが可能であるという急進的な考え方、誰もが

新しい科学の利益だけでなく、芸術の追究をも共有するという信念

本論文では、クレミンの定義を踏まえ、「職業教育や生活教育の実施」、「教育学への科学の適用」、「多様な子どもへの教育提供」、「急進的な民主化」といった要素のいずれかを含んで実施される教育を進歩主義教育と考える。

1910年代から1920年代にかけては、デューイの理論を一応の基盤として^{*10}、進歩主義教育の実践が私立学校で展開された時代と言われる

例えば、進歩主義教育にデューイの理論が反映されていた根拠として、当時の進歩主義教育の運動団体である進歩主義教育協会の綱領には、デューイの提唱した「児童中心主義」が反映されていた。同協会は1919年に全米で個別に展開されていた進歩主義教育の実践をまとめる組織として発足した。1920年には、活動方針として以下の7項目に渡る綱領（Seven Principles to Improve Primary Education）を定めている（Kliebard, 1986, p. 191）。

1. 自然に発達する自由
2. 作業の動機としての興味
3. ガイドとしての教師
4. 児童の発達の科学的興味
5. 児童の心身発達に影響する事物への配慮
6. 児童のための学校と家庭の協力
7. 教育運動のリーダーとしての進歩主義の学校

綱領の項目の4から6が児童を対象とした項目であり、デューイの提唱した「児童中心主義」の影響が進歩主義教育協会の綱領に反映されているといえる。

また、私立の実践が多かった根拠として、ラッグ（Harold Rugg）の整理が挙げられる。ラッグの整理では進歩主義教育の学校の多くが、1910年代から1920年代に設立され、30年までに設立された30校のうち、4校以外は私立学校であり、私立学校の実践がこの時期活発であったことを示している（Rugg, 1947, p. 569-570.）。なお公立学校での実践は、1930年代以後のカリフォルニア州やヴァージニア州での実践を待たなければならない。

3.2.2 NEA のレポートとカリキュラム改革

こうした新教育の傾向を促す記述は、アメリカの中等教育の方向性を決定づけた資料として著名である、1918年の全米教育協会のレポート *Cardinal Principles of Secondary Education* にも記されている（Commission on the Reorganization of Secondary Education and National Education Association of the United States, 1918, p. 8-9.）。

3. 教育理論の変化について

^{*10} ただし「社会改革主義」は当時の実践ではそれほど重視されず、「児童中心主義」が強調された。

教育理論がよりどころとしている科学は、近年めざましい発展を遂げている。特に教育心理学は次の要素を強調している。

(a) セカンダリー・スクールの生徒の間での理解力と素質の違いについて

既にある程度認識されているが、より注意すべき要素である。

(b) 「一般的な学問分野」を参照する教育方法や教育内容の再検討、再解釈

現代の心理学の最終的な判断は下された訳ではないが、“一般的な価値”という従来の認識は完全に改訂されなければならないことは明らかである。

(c) 知識を適用することの重要性

教育内容の評価や教授法は、科学を論理的に組織作っている内容からの要求というよりもむしろ、学習原理あるいは生活への知識の適用という観点から評価されなければならない。

(d) 子どもの発達の継続性

心理学の発展により、影で覆われていた発達の継続性に関しては、明らかにされつつある。この基本的な中等教育は初等教育とははっきりと切り離されている。しかしながら、現代の心理学は個人の発達が継続的な段階であることを明らかにしている。したがって、エレメンタリースクールやセカンダリースクールの間、あるいはいかなる2つの連続的な段階(between any two successive stages)の間で不意に中断することは好ましくない。

前述のセカンダリー・スクールの生徒の特徴や、社会、教育理論、ならびに多くの考慮すべき変化によって、中等教育の改善が求められるようになった。これらの改善は部分的には、既に行われている。現在必要とされているのは、全米の全てのセカンダリー・スクールにおいて、好ましい調整を伴った選択および再組織化に関する包括的なプログラムの定式化である。従って、全米教育協会のような代表的な団体が、このようなプログラムの概説を行うことは適切であるといえる。今回のプロジェクトは、全米教育協会から“The Commission on the Reorganization of Secondary Education”へと委託されたプロジェクトである。

このように、生徒個々の違いを認識しながら、従来の教育方法や内容を見直し、知識を実生活へ適用することは、新教育で求められてきた部分であり、NEAのレポートは中等教育段階に限ってはいるが、その動きを追認するような文章を発行していた。

3.2.3 個別の実践例と学校図書館

では、こうした背景の下、どのような実践が行われていたのだろうか。例えば岸本幸次郎は、進歩主義教育下で行われていた学校図書館実践として、インディアナ州のプラトンスクール(Platoon School)や、イリノイ州のウィネットカプラン(Winnetka Plan)、マサチューセッツ州のダルトンプラン(Dalton Laboratory Plan)を紹介し、学校教育とどのような関係にあったのかを簡潔に検討している(岸本, 1956-05, p. 69-70.)。

本論文では、佐藤学の研究(佐藤, 1990, p. 118-224.)に従い、当時の進歩主義教育で、当時の学校教育改革のタイプとして特徴的とされる3事例を取り上げ検討した。具体的には、プロジェク

ト・メソッドによるコリングス (Ellsworth Collings) の実践、急進的な児童中心主義カリキュラムに基づくプラット (Caroline Pratt) の実践、児童の興味を中心にした「作業単位」の開発に取り組んだリンカーンスクールの実践の3事例である。

プロジェクトメソッドに基づいたコリングスの実践

ジョン・デューイの弟子であったウィリアム・キルパトリック (William H. Killpatrik) は、1918年に「プロジェクトメソッド」という論文を発表した。発表後25年間でそのリプリントが6万部増刷され、コロンビア大学のキルパトリックの講義は、1918年からの20年間で3万5千人が聴講したという。日本にでも1920年代にプロジェクトメソッドによる実践^{*11}が展開されている (佐藤, 1990, p. 122)。

ここで、プロジェクトとはキルパトリックによれば、“社会的環境の中で行われる全精神を打ち込んだ目的を持った活動”と定義される。その上で、プロジェクトメソッドとは、あるテーマや問題の下に、学習課題・作業課題の設定、計画の立案、活動の展開を学習者自身の自主性・自発性に基づいて行われる教育方法のことを指す。そして、キルパトリックはプロジェクトの遂行過程を以下の4過程であると示した。

1. Purpose (目的の立案)
2. Planning (計画)
3. Executing (実施)
4. Judging (結果の吟味) (安彦ほか, 2002, p. 31-32.)

またプロジェクトメソッドの特徴は「目的を持った活動」による学習の反応を「第一次反応」, 「関連反応」, 「付随反応」の3つの層でとらえ、学習が重層的であるということを提示した点にあるという^{*12} (佐藤, 1990, p. 137)。

ただし、キルパトリックが望んだ定式化と普及した実践は異なり、(1)単元の単位の考え方の違い、(2)「目的を持った活動」のとらえ方が大きく異なっていた。(1)単元の単位の考え方については、キルパトリックが社会生活の現実的場面の「行動の単位」に単位を求めているのに対し、普及した実践では、学校プログラムの教材単位から作業活動や目的を持った活動を設定している。(2)「目的を持った活動」のとらえ方の違いについては、キルパトリックが「社会改造主義」を元にした活動を提唱したのに対して、実際の実践は「子ども中心主義」で展開されたという違いがあった。このため、キルパトリック自身が承認した実践はわずかであるが、難解で曖昧なデューイの理論の簡易な実践化のための方法として評価され、普及したという (佐藤, 1990, p. 146-150.)。プロジェクトメソッドは、キルパトリックの指導学生であったコリングス (Ellsworth Collings)

^{*11} 東京女子師範学校附属小学校の実践

^{*12} たとえば「地図作り」の単元の場合、地図の学習が「第一次学習」、クレヨンの使い方などの「関連学習」が同時に成立し、その作業の中で、「協働の精神」のような一般的態度の学習である「付随学習」が成立していると考えた。

によって、実施に移された*¹³。コリングスの実践は、ミズーリ州マクドナルド群の農村における公立小学校で、1917年から21年にかけて実験された。実験は、全校生徒41人の1教室の小学校という小規模な学校で実施された*¹⁴。

なおコリングスの実践では、実験学校を設定する段階で、変数のコントロールをコリングスは行なっている。カリキュラムのタイプ、学校図書館と設備など9項目にわたって、環境が異なっている統制群と実験群が用意され、それらの群での違いが検討されている*¹⁵。

これらの実践の結果、コリングスの報告では、統制群に比べ実験群となった実験学校の3Rsの学力は、統制学校より38%よく(Collings, 1923, p. 260)、健康状態が改善したと報告されている(Collings, 1923, p. 273)。ただし、クノル(Michael Knoll)によると、コリングスの実験は、実はキルパトリックの指導を受ける前から実施されており、キルパトリックの意に沿うように実験結果が改ざんされたという論証がある(Knoll, 1996)。具体的には以下のような問題点が挙げられている。

- コース・オブ・スタディに存在していないと言われていた活動が、実際には含まれていた。
- 統計において、元のデータ、分散、標準偏差を示していない。
- 実験学校の設備は統制群の学校に比べて遙かに恵まれており、統制実験の体をなしていない。
- 統制群は最初から存在せず、後付けの結果でしかない。
- 最初に行ったと言われるチフスの調査の調査日時が異なっている。
- 本来存在しない文献を引用している*¹⁶。

このようにコリングスの実践は、実践評価や効果については、ほぼ無効である可能性が高く、実践についても解釈時に注意が求められる実践である。

ただし本論文ではコリングスの実践は、キルパトリックが承認した数少ない実践であること、また本論文は実践評価や効果そのものではなく、あくまでも実践として学校図書館がどう取り組まれていたかを検討することが主眼にあるため、プロジェクトメソッドを実践に移したモデルの1つとして検討することには問題がないと判断し、取り上げている。

農村のチフス(typhoid)の発生に端を発したこの実践は、子どもの健康と労働条件に関する地域調査の後、地域改造のために教育実験を行うという段階を踏んでいる。カリキュラムは、「遊びプロジェクト」(Play Project)、「遠足プロジェクト」(Excursion Project)、「手仕事プロジェクト」(Hand Project)、「物語プロジェクト」(Story Project)の4領域で構成され*¹⁷、プロジェク

*¹³ プロジェクトメソッドは数多く実施されたが、キルパトリックの承認を受けたのは、コリングスの実践と、プロジェクトメソッドの概念を提唱する前にコロンビア大学附属実験学校ホレス・マン・スクールで小学校1年を対象に行われたメデックロフト(McVey Meadowcroft)の実験のみだという(佐藤, 1990, p. 139)。

*¹⁴ コリングスはこの小学校の校長である。

*¹⁵ 具体的な9項目の変数は以下の通り、カリキュラム(のタイプ)、学校図書館と設備、児童の数、教師の数、コミュニティの会議(の有無)、夕方に実施する学校外での集会活動、親の態度、監督官の指導の多少、教師の負担、監督官の負担

*¹⁶ ただし、単なる引用ミスの可能性もある。

*¹⁷ この4領域自体は、1900年代末に起こった「社会的効率主義」に反発して起こった、ミズーリ大学附属小学校での形式を模倣しており、コリングスの独自性はこの領域にプロジェクトメソッドを持ち込んだことだと言われている。

トごとにゲーム、ダンス、ドラマ、読書などの実践が行われている (佐藤, 1990, p. 139)。しかし、この中でキルパトリックが提唱した4段階のプロジェクトの展開を導入していたのは、「遊びプロジェクト」と「手仕事プロジェクト」の2つであり、「遠足プロジェクト」は直接経験を基礎とした問題単元で、「物語プロジェクト」は教材の特質に合わせた展開形式が採用されていた。

コリングスの実験は、図3のように、学校の生徒を3つのグループに分けた上で実施されている。第1グループは6歳から8歳、第2グループは9歳から11歳、第3グループは12歳から14歳の子どもが所属した。プロジェクトの時間は一日最低4回、最高で12回設定されているが、実際は柔軟に時間を設定し、プロジェクトをグループで統合して実施したり、複数のプロジェクトを組み合わせる実施していたという (Collings, 1923, p. 49)。

I. THE THREE GROUP PROGRAM

TIME	FIRST GROUP	SECOND GROUP	THIRD GROUP
9:00- 9:30 9:30-10:00 10:00-10:30	Story Projects	Story Projects	Story Projects
10:30-10:55 10:55-11:20 11:20-11:45	Hand Projects	Hand Projects	Hand Projects
11:45-12:15	Noonday Luncheon		
12:15- 1:15	Playground Games		
1:15- 1:40 1:40- 2:05 2:05- 2:30	Play Projects	Play Projects	Play Projects
2:30- 3:00 3:00- 3:30 3:30- 4:00	Excursion Projects	Excursion Projects	Excursion Projects

図3 コリングス実験学校の日課表 (Collings, 1923, p. 47)

実際の教育方法を検討するために、プロジェクトメソッドの手法で行われている「手仕事プロジェクト」の事例として、「アイロン台の作成」というプロジェクト (Collings, 1923, p. 87-91.) を取り上げる。

1. 選択

- Jim という児童は母親がアイロン台を持っていないことから、母親にアイロン台を製作して贈ろうと考えた。教師は製作に当たって彼に、Blackburn の *Problems in Farm Woodwork* を事前に学ぶように指示した。Jim は Blackburn の本を自宅で学習し、次

の日アイロン台の製作について記載があることを報告した。教師は次の会議で Jim のプランに時間を割き、みんなで検討することとした。

2. 計画

- 次の会議で、教師と Jim はプロジェクトを進行するに当たり、どのような問題が発生するかを発表した。(どんな材料や工具が必要か、方法はどんなものかなど) 町の材木屋を訪問し、材木が必要だと相談したところ、寸法を記した紙が必要だとわかり、寸法を決めたり、道具を集めるなどの作業を行った。

3. 実施

- 計画が完成した後、Jim は製作に入りアイロン台を完成させた。

4. 評価

- 作成したアイロン台は脚がたためないということがわかり、設計と実施の時で寸法が異なっていたため、脚の部分を切断するなどした。次回はきちんと寸法を測るという反省が得られた。教師は同じ間違いをしないよう指導した。

プロジェクトの最後には、そのプロジェクトで用いた参考文献とページ数が示されている。プロジェクトが教科書に基づいていないため、プロジェクトの実施にあたっては、教科書以外の多様な資料が必要であったと思われる。

次に報告書に掲載されている実践例の中には、プロジェクトメソッドの4段階の手法を採用してはいないものの、様々な資料を活用した教育方法が見られる。例として、「遠足プロジェクト」の「スミス家の腸チフスは何が発生の原因なのか」(“What Are the Causes of Typhoid in Mr. Smith’s Home?”)を取り上げる (Collings, 1923, p. 54–58.)。

1. スミス家への訪問

- 月曜日の話し合いに、マリー・スミスとジョニー・スミスが欠席した。その原因は腸チフスへの感染であった。スミス家の母親はチフスの予防法を知らないようだとの報告があり、生徒たちはチフスをどう予防したらよいかを議論した。その結果、ミルクの汚染、水の汚染、衛生環境の悪化などが原因として挙げられた。そして、スミス家に実際に代表者が訪問してその原因を突き止めることで、自分たちの家で感染者が出ないように対策が立てられるのではないかという発案がされた。インタビューおよび調査によって、1) ハエはどの程度いるか、窓は閉め切られているのか、2) 汚染された水ではないか、水の供給源はどこか、3) ミルクは汚染されていないかといった事を明らかにすることが確認された。

2. スミス家を訪問した結果

- 代表者のインタビュー(代表者は訪問後、手洗いなどを綿密に行った)の結果、ハエの大量発生と衛生状態の悪化が起こっていたことが分かった。その後、児童たちは参考資料を検討し、不衛生な環境とハエが腸チフスの原因である可能性が高いことを突き止めた。児童たちは腸チフスの原因はハエであると結論づけた。

3. 関連するプロジェクト

- 本プロジェクトに関連して、今後「腸チフスは私たちの地域で最も流行している病気か」、「スミス家のハエはどのようにして退治するのがよいか」というプロジェクトが導き出された。

4. 本プロジェクトで生徒によって参照された資料のリスト

- O'Shea and Kellogg — Body in Health, p. 280.
- O'Shea and Kellogg — Health Habits, p. 192.
- O'Shea and Kellogg — Health and Cleanliness, chaps. X and XI.
- Jewett — Good Health, p. 29.
- Ritchie — Primer of Sanitation, p. 77.
- Ritchie and Caldwell — Primer of Hygiene, p. 144.
- “Causes of Typhoid,” University of Missouri Bulletin. (Each pupil ordered a copy from the University of Missouri, Columbia.)
- “Typhoid in the Homes,” Health Crusade Bulletin. (Each pupil ordered a copy from the Anti-Tuberculosis Ass'n., St. Louis.)
- Lantern Slides: “The Causes of Typhoid.”

「本プロジェクトで生徒によって参照されたリスト」では、健康に関する書籍だけでなく、ミズーリ大学コロンビア校から取り寄せた紀要のコピー、スライド資料が用いられている。

このように、プロジェクトメソッド以外の方法で展開された方法においても、参考資料が重要な役割を担っていることがわかる。なお、こうしたプロジェクトはあらかじめ予定されていたものではなく、生徒の話し合いの中から、あるいは周りで起こったことから導き出されるものであり、参考資料はあらかじめ幅広い範囲を揃えておく必要があることに留意する必要がある。

先述したとおり、実験学校を設定する際に、コリングスは変数のコントロールを行っている。その中に、学校図書館と設備という変数が存在する。

コリングスによれば、学校図書館や設備に関して、統制群と実験群では以下のような差があったという。

2. 学校図書館並びに設備

統制群の図書館は、全て州のコース・オブ・スタディによって必要とされている本や紀要だけで構成されている。これらの本や紀要はこれらの学校で用いられる一般的な教科書を補助するという基準で選定されている。統制群の学校は、規則で定めた郡の教科書を使用している。全ての事例において（which in every instance）教科書はその時点で手に入る教科書の中で、最良のものとされていたものである。実験群の学校は、児童の目的に合わせて選択された物語や、遠足の本、娯楽本、説明文など種類に富んだ本や紀要で構成されている。実験郡の学校では、教科書はそのようなものとして使用されず、参考文献として図書館に教科書が備え付けられているだけである。統制群の学校は、教科の教授に効果的である設備を備え、図表、地図、地球儀、砂盤、農具などを備えている。実験群の学校の設備は、児童の目的に合わせたものが備えられている。実験群の図書館や設備は、統制群のコース・オブ・

スタディで必要とされている図書館や設備に比べて高価なものとなる (Collings, 1923, p. 13-14.)。

ただし、基本的な家具は両者で変わりが無く、実験群の学校も統制群の学校も、ミズーリ州の教育委員会から Rural Schools の基準を満たしていると認められており、両者の違いはカリキュラムの違いから設備や本などが違っているだけだと説明されている (Collings, 1923, p. 13-14.)。

学校図書館の設備については、「第5章 実験学校の設備」の「I. 学校建築並びに設備」にも記述が見られ、図書館に備えてある本、雑誌、写真のリストが掲載され (Collings, 1923, p. 300-313.), 473 点の資料が挙げられている。資料の名前がこのように、実験学校の設備として学校図書館は必要な施設として挙げられていた。

しかし実際の施設は、図書館といっても、図4のように、1 教室の中で一部が書棚として設定されているだけであり、独立した別の部屋や施設として図書館が設置されていたわけではなかった。このため、“種類に富んだ本や紀要で構成されている”といっても、蔵書の冊数には限界があったと思われる。それでも、報告書の中で図書館の重要性をうたっていたことは指摘に値する点である。



図4 コリングス実験学校の Room Library (Collings, 1923, p. 300-301 間の図)

以上のように、コリングスのプロジェクト・メソッドでは多様な資料が使われ、その報告書では、学校図書館の重要性について触れていた。

シティ・アンド・カントリー・スクールの実践

この時代の進歩主義教育の特徴である、児童中心主義を忠実に反映した例としては、プラットの実践が挙げられる。プラットは当初フィラデルフィアの女子師範学校で手工を教えていたが、学年

段階別の画一的授業に疑問を持ち、1914 年秋にニューヨーク州のグリニッジ・ビレッジにプレイ・スクールと銘打った小学校を創立した(木原, 1965, p. 26)。後に、1921 年の移転の際、学校名を改称し、シティ・アンド・カントリー・スクール (City and Country School, 以下、CaCS とする) という名称になっている(佐藤, 1990, p. 159-160.)。

プラットが実践報告として示した報告書 *Experimental Practice in the City and Country School*(Pratt, 1924) では、1924 年時点でのプラットの理論と 7 歳児学級で行った実践の記録が掲載されている。それによれば、CaCS のカリキュラムは、以下の 4 種類で構成されていた(Pratt, 1924, p. 58)。

- I. 遊びの経験 (町作り, 道具を使う遊びなど)
- II. 実践的経験 (作業, 裁縫, 料理など)
- III. 技能訓練 (読書, 言語, 綴字など)
- IV. 情報の組織化 (討論, 散策, 地理など)

実践の特徴としては、年間を通じて「町作り」の作業が設定されており、ニューヨーク市の模型を子どもサイズの市街地として作るという作業が展開されていた。なお、7 歳児学級は、読本、作文計算の系統的指導の導入学年で、学級新聞の発行や作文などの文字指導、読書指導などが行われ、物語に沿って彫塑や絵画表現をするという活動も行われていた(佐藤, 1990, p. 160-162.)。このように、CaCS もコリングスの実践と同様に、教材を児童の活動から生じさせていた。

以上のような実践が展開されていたが、記録を見る限り、“school library”という言葉は見られない。しかし、7 歳の 2 月の「情報の組織化」についての報告で、“library”に行く前に教室にある本で調査すべきであるという記述が見られ(Pratt, 1924, p. 207)、授業で調べ物をする際には図書館を使うことが示唆されている^{*18}(Pratt, 1924, p. 289)。

プラットの回想録である *I Learn from Children* では、学校のスタッフであるディールハンティ (Bertha Delehanty) の文章を紹介している。これによれば、7 歳の 12 月から学校図書館を利用して読書をする時間が設けられ始め、図書館員が本を選んだり読んだりするのを助けていたという。

12 月の終わりからは入門書が導入され、子どもたちが完全に自立するようになると、グループの教師やアシスタントとともに、図書館で読書をする時間を取るようになる。その際には、図書館員が興味や能力に応じて本を選んだり、読んだりするのを手助けする(Pratt, 1948, p. 91)。

また、それ以外に“本による学習は転換点を迎えている”という章でも、図書館について言及している箇所が見つかる。

明らかにこの種の若い研究者はある種の図書館を必要としており、私たちはそれを備えている。Margaret Ernst のような図書館員とともに、私たちは子どもの実際のニーズに応え

^{*18} ここでは“library”としか書かれていないが、報告書の巻末には、学校の設備についての記述があり、科学室や音楽室、体育館といった設備とともに、library があると列挙されており、学校図書館のことを指していると思われる。

た学校図書館を発展させてきた。図書館に納められている本の多くは、教師または子どもたちによって試用されたものであり、資料の多くは実際の利用で試された後に購入されている。初期の段階では、ガイドブックとして確かなものであると、子どもたちがコメントした実績のある本を、公共図書館のセクションである巡回図書館や常設の図書館から借りてきていた。

こうした要望のために、図書館員は独自の索引方式を生み出した。例えば、「印刷」という件名について印刷の歴史や技術に関したものに限らず、近いトピックを取り上げている物語の本を含めるといったように。

(中略)

9歳の子どものでも若すぎるということはない。彼らが自分たちの望むものを見つけられるよう図書館員は準備し、図書館が彼らのニーズに合致するよう計画されていれば、本の中にある特定のトピックについて研究を始めることが出来ることが分かっている。旅行、教室での議論、教師の読み聞かせは多くの疑問を導き、子どもたちは彼ら自身の好みに応じて、問題を選択し、調査に取り組むようになるだろう。

自分たちが必要とする本の探し方を学ぶことは、彼らが独立して調査するための最初のステップに過ぎない (Pratt, 1948, p. 143-145.)。

以上の点から、同学校の図書館は、子どもの学習に応じた資料を用意する場所であるとともに、子どもの興味や能力に応じて指導を行う場所でもあったと考えられる。

リンカーンスクールの実践

リンカーンスクールはコロンビア大学の実験学校として、1917年に設立された学校である。先に挙げた2つの事例が教材の決定要因が児童の活動に求められていたのに対して、リンカーンスクールは児童の活動だけでなく、あらかじめ教科を設定して教える内容を規定する場合もある実践である (佐藤, 1990, p. 210)。特に、1930年代以降公立学校に広く普及した「興味の中心」(center of interests)を定めて、教材と活動の単位とする「作業単位」を形成、総合学習を展開していく^{*19}仕組みを作り出したのはリンカーンスクールである (佐藤, 1990, p. 189)。

リンカーンスクールの理念は学校の創始者であるエイブラハム・フレックスナー (Abraham Flexner) による「近代学校」(a modern school)という言葉に代表されている。これは「功利主義」に基づいて、“近代学校は、教育諸問題の科学研究を育て上げる実験学校となるべきであろう”(Flexner, 1923, p. 141)という前提の下、功利主義と科学的な教育研究が「近代学校」において行われるべきだと提唱し、自由な実践と研究が推奨されていたという。

そうした思想に基づき、特定の教育哲学に基づかない、自由な実践と研究がリンカーンスクールでは推奨されたが、ヴィンセント (Elizabeth Vincent) が同校を訪問して指摘したように、“子

^{*19} 1930年代の公立学校の改革として日本にも取り入れられたヴァージニア・プログラムでも「興味の中心」という言葉を用いてカリキュラムが作成されている。

もに直接重要でないものは価値がないと見なす”，“生活に区切りがない以上、人為的な教科の壁を少なくする”，“目と耳だけの教育よりも全感覚による教育を重視する”，“活発な自由と責任，集団活動と協働を通じて民主的な国家の自制心，責任，公共心が養われる”といった4点が合意事項として存在し，これに基づいた実践が展開されていったという (Vincent, 1924)。

同校の実践は，1927年に *Curriculum Making in an Elementary School* (The Lincoln School of Teachers College, 1927) という報告書にまとめられ，「作業単位」の具体的な実践例を中心に，同校のカリキュラムの原則が示されている。それぞれの「作業単位」は，社会科単位に基づいて構成されており，学級ごとに単元数や組み合わせられる内容は異なっており，一日の時間配分も学級ごとに異なっていた。学習の展開は，教師から主題の提示が行われ，見学などの直接経験を通じて，構成的活動と分化学習，学習結果の表現が行われるという手順を踏んでいる。

3年生の“China”という単元を元に単元の展開を見ていくと次のような展開となる。まず，教師から他の大陸に住む人々について紹介が行われ，生徒との応答を通じて，中国を扱うことや，中国について何を調査するかが決められていった。そして，中国の子どもの生活を描いた物語を読んだり，美術館への見学等を通じて，中国に対する疑問点を列挙していく。子どもたちは疑問を解決するために，実物を見たり調査したりし，問題を解決し，第3学年の発表会で得られた成果を発表するという手順を踏んでいる (The Lincoln School of Teachers College, 1927, p. 131–144.)。

中国の単元の中には，学校図書館についての記述が見られる。それによれば，“学校図書館は疑問を解決するための情報を得る場所としてだけでなく，楽しみを得る場所である。利用者の作った本の簡潔な紹介は本を読み続けることを促す” (The Lincoln School of Teachers College, 1927, p. 139) とあり，学校図書館で行われている活動を示唆する内容が記述されている。

これらの学校教育実践について，リンカーンスクールの学校図書館がどのように機能していたかについては，報告書の各所で個々に説明が行われている。

まず，報告書の冒頭で，学校図書館は学校の中央に配置され，現在の興味関心に沿った展示，容易にアクセスできる開架式の書架，そして，子どもの読書能力や，生活経験に合わせて本を選択し，親切に思いやりを持って手助けをしてくれる司書が用意されていることが明記されている (The Lincoln School of Teachers College, 1927, p. 22)。

その上で，学校図書館での読書とは楽しみのための読書と情報を得るための読書の2つがあると定義している。楽しみのための読書の活動としては，教師や司書は適した本が見つかるまでの間，他の児童が非常に興味を持っているといていた本を勧める活動が記載されている。児童は読んだ本について，簡単な紹介を数多く，筆記または口頭で表現する。本の紹介は必ず行われなければならないものではないが，行うことが推奨されている。他の児童は何を読んだらよいか困ったときに，図書館に展示されている他の生徒が書いた紹介を参考にすることができると述べられている (The Lincoln School of Teachers College, 1927, p. 278)。ただし，ラヴィッチが指摘するように，図書館に揃えられていた本は，玉石混交ではなく，優れた本や最高の文学作品に触れられるよう司書によって注意深く選択されていた (Ravitch, 2008, p. 191)。

情報を得るための読書については，小学校2年生の初めから，児童は図書館にある本やレファレンス資料を頻繁に使うようになるとし，4年生，5年生，6年生になると，辞書から単語を見つけた

り、百科事典を使ったり、カード目録を使ったり、参考文献リストを作成することが多くの授業で行われているという (The Lincoln School of Teachers College, 1927, p. 276-281.)。

例えば、授業で使われる例としては、次のような例があった。

3 年生のクラスで「今現在の堤防の高さはどれほどなのか？」と、男子が質問したが、答えられる者はいなかった。「なぜ図書館に行って探そうとしてこないんだ？」と教師が促したところ、男子は学校図書館で情報を見つけ出し、クラスに情報を持ち帰った (The Lincoln School of Teachers College, 1927, p. 22)。

こうした実践を支えるスタッフとしては、専任の Librarian と Assistant Librarian が 1 名ずつ置かれていたことが同校のパンフレットに明記されている (Columbia University Teachers College Lincoln School, 1925)。

このように、リンカーンスクールでは、学校図書館は現在でいう読書センターや学習情報センターとして機能していたことが伺える。

3.3 1930 年代の公立学校における学校カリキュラム改訂の動き

1920 年代に私立学校による学校教育改革が進んだ一方で、カッツ (Michael B. Katz) がロバート・リンドとヘレン・リンドの観察 (Lynd and Lynd, 1937) を参照しながら論じているように、こうした改革が採り入れられなかった学校においては、職業課程の導入、愛国心教育および公民科の極端な強調といった点が変わる程度に限られ、進歩主義の教育は影響を与えていなかった (Katz, 1989, p. 184)。

しかし、こうした学校にも影響を与える出来事が発生する。1929 年 12 月のウォール街の株価大暴落から始まった世界大恐慌である。世界大恐慌はアメリカだけでなく世界全体の経済へ影響を与えた事で有名であるが、教育分野もこの影響からは逃れられず、各州の税収が減少し、教育予算が圧縮される影響が出ている。このため、教員の解雇などが相次ぎ、学校現場は大きく混乱した。当時の記事によると、1932 年から 1933 年には学校の閉鎖や授業時間の短縮を行う州が現れたという。例えば、ジョージア州では 1318 校の学校が閉校し、アラバマ州では郊外の白人向けの学校に登録している生徒の 81% が強制休暇の扱いとなったと報告されている (Carlson, 1933)。そして、カレッジといった高等教育機関での教育を受けながらも、職が得られない人々が多く現れた (柳, 1976)。このような状況から、学校教育の外部から教育の目的を見直す気運が高まった。

佐藤学によれば、1930 年には学校のコース・オブ・スタディ改訂を目指す運動として以下の 4 つの系譜があったという (佐藤, 1990, p. 226-227.)。

1. 社会的効率主義 (social efficiency)
2. 子ども中心主義 (child centeredness)
3. 社会改造主義 (social reformism)
4. 社会適応主義 (social adjustment)

まず、「社会的効率主義」は1910年代に成立した。立場としては、社会生活の科学的分析による教育目標の合理的な決定と、その効率的な達成を求めるプログラムの開発を推進する立場を取っている。次に、「子ども中心主義」は、「社会的効率主義」の理論が、大人の生活への社会化を目的とし、子どもの知的興味や好奇心を軽視しているとして批判した上で、“子どもを出発点とし中心とするカリキュラムの構成と学習経験の開発を探究”し、“観察、手仕事、調査、経験表現などを基礎とする学習経験の開発と教材の再組織の実験の展開”を行おうとする立場である(佐藤, 1990, p. 16)。そして「社会改造主義」は大恐慌以後の経済と教育の復興計画の一環として行われ、「社会問題」の克服を指向し、学校を社会改造の手段とする点が特徴である。最後に「社会適応主義」は、同じく大恐慌の復興計画の一環として展開されたが、社会生活の改善を教育課題として文化道徳的な側面を強調し、社会生活への適応、社会的協働の態度の育成を目指していた。

今回取り上げるカリフォルニア・プログラム、ヴァージニア・プログラムはともにこうした1930年代の教育運動の中で提案された公立学校に対するカリキュラム改革の流れである。ただし、2つのプログラムはともに日本に紹介されたが、上記の系譜においてはカリフォルニア・プログラムが「子ども中心主義」、ヴァージニア・プログラムが「社会適応主義」と異なった系譜に位置づけられる。これは前者が州内での実践の画一化を否定するため、あくまでも各学校での革新的実践を援助するために『教師用指導書』を作成したのに対して、後者は「社会改造」「社会適応」を指導理念として、州の主導で統一的プログラムを作成していたため、目的やアプローチが異なっているためである(佐藤, 1990, p. 231)。

このように、2つのプログラムの目的やアプローチは異なるが、どちらも日本で参照された学校教育のカリキュラムであることから、本論文では2つとも扱うこととする。

3.3.1 カリフォルニア・プログラム

各々のカリキュラム改革や改革における学校図書館の位置づけは、どのようなものだったのだろうか。本章ではカリフォルニア・プログラムの指導書から検討を行う。

カリフォルニア・プログラムの概要

カリフォルニア・プログラムは、前述したとおり「子ども中心主義」の系譜に位置づけられる運動である。同プログラムの最大の成果は、同州のカリキュラム委員会が収集した州内の実践をまとめた教師用指導書の発行である。指導書は、1930年に出版された1年生から5年生向けの“elementary grade”^{*20}(California State Curriculum Commission, 1930)と、1936年に出版された6年生から8年生向けの“intermediate grade”^{*21}(California State Department Education, 1936)の2種類がある。

以下、1930年版指導書および1936年版指導書に基づき、プログラムの概略を説明する。まず、

^{*20} 低学年向け、以降1930年版指導書と称する。

^{*21} 中高学年向け、以降1936年版指導書と称する。

1930 年版指導書は 1920 年代の州内の実践を収集し設計されている。指導書に収められている 76 の実践事例の半数はロサンゼルスで行われたものであるが、サンフランシスコ、バークレー、パサディナ、サンディエゴなど多様な地域の実践が集められた。

1930 年版指導書の序文では“本書は決して州が定めるコース・オブ・スタディではない。むしろ基準や目的、手続きを発展させるための手助けとなる手引き書である”，“本書は、1 人 1 人の子どもの潜在的な可能性の発達と社会的価値の実現に向けて、教室生活を一步前進させるための挑戦なのである”(California State Curriculum Commission, 1930, p. XVI) とされ、手引き書であることを強調している。そして、第 1 章、第 2 章でカリキュラムの基本概念や概要を述べた上で、第 3 章では 2 つのセクションに分けて実践例、第 4 章では日々の活動計画、第 5 章では学校環境、第 6 章では学級組織の試案、第 7 章では小学校低学年向けの試案、第 8 章では活動プログラムと読み方教育について示している。

このうち重要なのが第 1 章および第 2 章で、「活動単位」(activity program)という言葉が繰り返し登場することである。1930 年版指導書の定義では“異なった発達段階に応じよりよく選択された一連のプログラムを提供する学校のカリキュラム”であり“最も相応しく最もやりがいのある目的に従事している間、価値があつて満足のいった経験に従事する機会を子どもに提供”する(California State Curriculum Commission, 1930, p. 18) ものだとして定義している。その上で「活動単位」は“子どもが様々な経験や幅広い知識を獲得するといった目的を達成するための大きな学習場面”(California State Curriculum Commission, 1930, p. 17) であるとされ、以下の選択基準に基づいて設定されるとしている(California State Curriculum Commission, 1930, p. 25)。

1. 生活と密接に関連しているか。
2. 学習者の成功が保証されているか。
3. 幅広い分野での発達を受けいれる活動か。
4. 様々な努力を試みることができるか。
5. 人類の主要な功績を含んだ教材か。
6. 現在の洞察や能力を拡張するような活動か。
7. 社会的なやりとりが含まれる活動か。
8. 他の有益な活動を導く活動か。

この選択基準に基づいて、1930 年版指導書では「家庭生活」、「自然」、「地域での子どもの共通経験」といった活動単位が設定されている。

ここで、活動単元の例として、ベンチュラ (Ventura) 郡という郊外に位置するグラマースクールの 3 年生で実施された単位「日本について知ろう」を取り上げる。この単位では、日本から贈られた本に着物姿の女性が描かれていたのを子どもが見つけたことが発端となっている。単元の目標としては“異国や異なった人種の人々への友好的な態度の育成”，“隣国の人々の生活や習慣の知識獲得”，“手紙の書きかたについて学ぶことを促す”ことが挙げられている。そして、実際の活動においては子どもたちが日本について書かれている本や写真を持ち寄り、教室内に日本コーナーを設けた。その上で、日本の子どもへ手紙を書く活動や、着物で使われる絹の性質、日本の地図上での

位置などを様々な分野の知識を学習していった (California State Curriculum Commission, 1930, p. 286-290.)。

この事例においては、様々な資料を検討することから活動が始まっている。佐藤学によれば、“参考資料の読書活動による情報と知識の理解、その読解力と言語表現能力の獲得”を行わせようとする傾向は 1930 年版指導書で紹介されている事例で共通する点であった。この読書活動については連邦内務省教育局で評価され、公報としてリプリントされた*²²ことで、全米各地にカリフォルニア・プログラムが広まるきっかけとなったと言われる (佐藤, 1990, p. 252)。

次に、1936 年版指導書を取り上げる。こちらは単に 1930 年版指導書の内容を中学年に援用したわけではなく、1930 年版指導書の公刊後に明らかになった問題点や、議論を反映させる形で作成されている。

例えば、1930 年版指導書では事例紹介が数多く行われていたが、1936 年版指導書では事例とともに、カリキュラム形成、教師の役割、各領域ごとで配慮すべき事項など、一般的な原理についての記述が多く行われるようになった。また、1936 年指導書では「活動単位」という言葉が、「作業単位」(Activity Units) または「カリキュラム単位」(Curriculum Units) という言葉に置き換わった。佐藤学によれば、「活動単位」と「作業単位」(「カリキュラム単位」) の違いは以下の 5 つにまとめられる (佐藤, 1990, p. 269-271.)。

1. 「活動単位」は全て何らかの構成的作業*²³を中心的活動としていたが、「作業単位」は必ずしも構成的作業を中心とはせず、適用される教科の特性に即した展開を示している。
2. 「活動単位」が学習活動では言語活動と美的表現の学習を主要領域としていたのに対して、「作業単位」は、社会科、理科、もしくはその相関領域を中心とする単位である。
3. 「作業単位」の方が、単元に組織される教材と学習活動の構造が明確化している。
4. 「作業単位」の方が、単元の展開において、子どもの主体的な参加が強調され、事前の教師の教材研究も重視されており、資料、参考文献の収集と研究による教材の熟知や洞察が求められたり、展開の出発点において動機の強化が考慮されている。
5. 「作業単位」の方が、内容的方法的原理の明確化により、知性的価値の高い学習経験が実現している。

1930 年版指導書でも図書館に関する記述は見られたが、1936 年版指導書では、第 4 章「教科書と他の指導用資料」で、教科書、地図、地球儀、レファレンス資料、視覚資料、小学校における図書館、と 6 つの項目が新たに立てられて記述が行われている (California State Department Education, 1936, p. 48-65.)。

そして、1936 年版指導書では「作業単位」の事例として、6 つの事例が紹介されている。例え

*²² (California Curriculum Commission, 1931) の p. v. に掲載されている通達によれば、完全版を入手できない教員のために同州が要約を印刷したが、2 ヶ月の間に 2,000 部が完売してしまったため、追加印刷を印刷、そのことが評価され、リプリントの作成に至ったと記載されている。

*²³ 「構成的作業」(constructive activity) は、船や町の模型を作る、石けんを作るといった工作や製作の活動を総称した名称である。(佐藤, 1990, p. 196, p. 218)

ば、ロサンジェルス の Principal Chapman Avenue School の第 4 学年から第 6 学年で行われた「運輸」という単位では以下のような活動が展開された (California State Department Education, 1936, p. 176–192.)。

この単位では各学年を前期と後期に分け、学年が進むごとにカリフォルニアの運輸、全米の開拓、アメリカ史と内容を深めていくような設定が行われていた。活動は「レポート作成」、「劇作り」、「船と駅馬車の模型作り」、「コスチューム作り」、「地図作り」に分かれて行われた。例えば第 4 学年前期では“離れた土地への行き来について”という単位が設定され、活動としては“旅行に関する様々な活動を理解する”ことが提唱されていた。これに基づいて「レポート作成」のグループは学校図書館から読み物を借りてレポートする取り組みを、「船と駅馬車の模型作り」のグループは大きな包装紙に世界地図をスケッチする取り組みを行っていた。

このように、1930 年版指導書、1936 年版指導書ともに、「子ども中心主義」の考え方に基づいて、どの活動においても子どもが主体的に参加することが求められていた。そして単に何か経験させるだけではなく、知識を身につけるために、資料や参考文献を検討し、扱っている内容そのものへの理解を深めさせようという配慮も見られる。

カリフォルニア・プログラムと学校図書館

では、カリフォルニア・プログラムにおいて学校図書館はどのような位置づけを持っていたのだろうか。それぞれの指導書から学校図書館関連の記述を抜き出して検討する。

1930 年版指導書における学校図書館

まず、1930 年版指導書を検討する。1930 年版の指導書では、数多くの指導案が掲載されているが、単位によっては“library corner”や“library table”という言葉が繰り返し登場する。これは、学校図書館や学校図書館の机ではなく、教室の中に設けられた図書館コーナーあるいはそのコーナーに設置された資料置き場を指している。例えば自然と関連した「興味を中心」の活動として、郊外の貨車を利用した校舎における活動がある。この事例では、校舎を建てる余裕がない地域が鉄道会社から貨車を一車両譲ってもらい、それを校舎として作り替えた。そしてこの校舎でグループでの討議を通じて、児童が個別に持つ要求を明らかにし、各々の興味を様々な活動で広げていくという取り組みが提案されている (California State Curriculum Commission, 1930, p. 101–103.)。

文学に対する活動として“library corner”を整備する活動が登場するが、これは教室内の図書館コーナーを対象とした活動であり、前述の校舎の状況から学校図書館を設けるという活動ではないことが明らかである^{*24}(California State Curriculum Commission, 1930, p. 110)。実践案では独立した学校図書館に関しての記述はないことから、授業で資料を利用する際には、教室内のコーナーを利用することが想定され、独立した図書館の設備を使うことは想定されていなかったと思われる。1930 年版の指導書では、その状況を裏付けるように、学校図書館の設備に関して以下のよ

^{*24} それを補うためか地域の図書館へ行くという活動が別途設けられている。

うな記述が見られる。

特に最初の段階では、子どもが親しく、すぐに、継続的に本に触れられるように、必要とされる種の全ての本を、それぞれの教室の蔵書として確保しておくことが重要である。

教室文庫が設置されていない場合、中央となる学校図書館は、より選書を完全なものにしなければならない。追加の本が必要とされる郊外の地区では、充実したカウンティの図書館と協働して長期間本が借りられるようにするなどの工夫が求められる。小さな町や市街地では、公共図書館との活発な協働を構築することが助けになるだろう (California State Curriculum Commission, 1930, p. 403)。

ただし、学校図書館を置かなかつたり、学校図書館員が不要であると記載されているわけではなく、むしろ学校図書館の設置自体は以下のように推奨されている。

必要とされる本の供給として理想的なやり方は、適切かつ魅力的な学校図書館の設置である。この学校図書館は、独立した部屋を持ち、訓練された School Librarian が担当する。これにより、多くの子どもが同じ本を利用できるようになり、数多くのレファレンス資料が利用できるようになる。そして、図書館の習慣や一人で図書を利用する力を早くから付けさせ、子どもは学習に集中し、子どもと教員の両方に読み物の選択についてよりよいガイダンスが出来るようになる。子どもが容易に読めるようになれば、喜びを持って将来に目を向けることが出来るし、最愛の部屋で豊かな時間を過ごすことが出来るようになる (California State Curriculum Commission, 1930, p. 403)。

読み物の選択といった読書に親しむ活動も挙げられているが、レファレンス資料の利用といった調べる活動も挙げられており、読書センターと学習情報センター双方の機能が提唱されていることが伺える。

1930 年版指導書の発行後、学校図書館が必要であるという議論が学校関係者の間から提唱されている。例えば、州の教育委員会とカリフォルニア小学校校長協会 (The California Elementary Principals' Association) による雑誌 *California Journal of Elementary Education* では、アレクサンダー・ハミルトンスクールの校長アンドレン (Earl P. Andreen) が学校図書館をどう管理するか、どう設置するかという記事を寄稿している。その中では学校図書館設置について次のように主張している。

教師の影響は別として、学校の中で知識の形成にとって最も重要な資源は子どもに提供される図書である。経験の媒介として読むことが重要であると見なされるならば、読まれる資料も注意深く考慮しなければならない。一般的に、生徒や教師が活動するために必要とするこうした道具は、小学校の校長並びに管理者が提供しなければならない。従って小学校の学校図書館を組織し、管理することは、最も重要な問題である (Andreen, 1933, p. 88)。

1936 年版指導書における学校図書館の記述

では、1936 年版指導書ではどうだろうか。1930 年版指導書では、実践案に対して「図書館も使える」とし、あくまでも付随する施設としての記述が行われていた。しかし 1936 年版指導書の第 4 章 “Textbooks and Other Instructional Materials” では、“小学校における図書館” という項目が設けられている (California State Department Education, 1936, p. 48–65.)。

まず、同項目の冒頭では、学校教育全体へ図書館が強く関与することが謳われている。

図書館は現代の教育で新たな意味を持つ施設である。教育理念を表現したテキストに書かれるわずかな事実の修得は過去の出来事である。「興味を中心」に取り囲まれた活動を統合したプログラムは、幅広い範囲の読書や、多くの参考文献の参照、数多くの情報資源に対する調査を必要とする。

現在の教育のどの局面も、現代の学校の心臓部として図書館という概念を認めるようになっていく。「読書活動」(reading program)^{*25}は、グレードリーダー（単語数を絞った読み物）を弱々しく復唱させることに取って代わる。「読書活動」では子どもの持つ読解能力に応じた多くの面白い本や多様な本が提供される。

社会科の「作業単位」は、地理書や歴史書の少ない頁から学ぶというよりも、明確なトピックを中心にした総合的な経験を扱うことを意味している。これは単位の中で、子どもたちが特定の経験を再構築できるように不可欠なデータを正確に把握するために、多くの本や雑誌を調べることを意味している。現代の教育学は図書館に対して最も重要であると位置づけている。学校の子どもたちが図書館を使うことは、学校教育の進展に対して確かな基準となる。

この項目では、テキストに書かれている情報だけでは不十分で、多くの参考文献や情報資源にふれるため、「興味を中心」に対応した学習を行うために、図書館が重要な意味を持っていることが指摘されている。ただし、この点は 1930 年版指導書でも同様に主張されていたため、1936 年版指導書で大きく変わったとはいえない。

1930 年版指導書と大きく異なるのは、図書館の役割について書かれた箇所である。1930 年版指導書では本にふれるようにする、読書の習慣を付けさせると書かれていた程度であるが、1936 年版指導書では、次の 4 つの役割を備えた施設であると記されている。

1. 読むため、調べるための読書や学習を促進するために効果的な態度や習慣についての豊かなプログラムを提供する。
2. 多様な良質の文学に触れることを通して、本の利用に対する欲求を促す。

^{*25} 1936 年版によれば、指導書の冒頭で、「読書活動」とはカリキュラム全体を通じて取り組む活動で、歴史、地理、綴り方、芸術、文学、話し方などと関連する重要な活動であると定義されている (California State Department Education, 1936, p. 13–14.)。このため、特定の単元を指したのではなく、どの教科においても共通で取り組む活動であると考えられる。

3. 「知識発達のツール」としての図書館や本の利用に関する素質や技術を発達させる。
4. 子どもが「知識の統一を発見すること」*²⁶(to discover the unity of knowledge) や、普通の授業には含まれない数多くの重要な点を学習することを促す。

他にも、同章の“Use of Books and Libraries”という項目では、図書館の時間を設けて自由に資料を読める時間を設けるべきだとしている。

学校にいる全ての子どもが、段階に応じて図書館を使えるようにすべきである。3年生から6年生の子どもは、少なくとも週に2時間は図書館の時間を設け、教員の指導の下、彼らの興味に応じた資料を自由に読めるようにするべきである。館外貸し出しも推奨される (California State Department Education, 1936, p. 64)。

ここでは、学校の活動として週2時間の活動を設けることが示されており、授業での図書館の利用が促されている。

このように、1930年版指導書に比べて、1936年版指導書では学校図書館の記述が単に増えただけでなく、記述の中でどのような役割を果たすべきかが明確に示され、単に資料を備えるだけでなく様々なプログラムを提供することも想定されていた。この違いは、一見すると2つの指導書が対象としている学年の差であると解釈することも可能である。ただし、州が発行した教育誌 *California Journal of Elementary Education* のバレット (Mamie Barrett) の1935年の報告によれば、1935年の時点で独立した図書館設備を持っていた学校は29.8%であり、独立した設備とともに教室文庫も合わせて持っている学校を合わせると、77.1%の小学校が該当していたという (Barrett, 1935, p. 110)。これにより、1936年版指導書において、学校図書館の記述が充実していたのは、単に対象学年の差だけではなく、図書館の整備が進んでいたことも影響していたとも考えられる*²⁷

以上の通り、カリフォルニア・プログラムでは、子ども中心主義のカリキュラムが指向され、読書活動を通して情報と知識の理解、読解力や言語表現能力の獲得が目指された。その中で、1930年版指導書においては独立した図書館を置く記述は見られなかったものの、その重要性を触れた箇所が見られる。1936年版指導書になると、独立した学校図書館を設置する必要性がさらに強調されており、単に読書活動や資料を備える役割だけでなく、カリキュラムと連動して「知識の活動の統一」を体験する場としての役割も担うようになっていた。

3.3.2 ヴァージニア・プログラム

カリフォルニア・プログラムでは、学校図書館は学校教育のカリキュラムと連動していたが、ヴァージニア・プログラムではどうであったのだろうか。以下、カリフォルニア・プログラムと同

*²⁶ おそらくはウィルソン (E. O. Wilson) が定義する「知の統合」(Consilience) と同じ意味だと思われる (Wilson, 1998) が、本論文では明らかに出来なかった。

*²⁷ ただし、1930年時点でのカリフォルニア州の学校図書館設置率を調べた調査は、管見の限り存在せず、これらの指摘はあくまでも示唆に留めておきたい。

様に州が発行した資料から検討を行う。

ヴァージニア・プログラムの概要

ヴァージニア・プログラムは「社会改造主義」あるいは「社会適応主義」の系譜に位置づけられる運動である。個々の実践に対する手引き書として発行されながらも、多種多様な改革を認めていたカリフォルニア・プログラムと異なり、ヴァージニアプログラムは州全体のカリキュラム改革を意図して作られている。州の教育委員会では、1934年にコース・オブ・スタディを公刊した後、1937年、1943年の2度にわたって改訂している（以降それぞれを1934年版、1937年版、1943年版と記述する）。

ヴァージニアプログラムの開発は州の教育委員会のキャスウェル (Hollis Leland Caswell) とキャンベル (Doak S. Campbell) によって進められた。彼らの考え方は社会機能法 (social functional procedure) と呼ばれる方法である。この社会機能法とは“学校の子どもたちの活動が現実の生活場面にもっともたやすく持ち越せるように組織されるに違いないという仮説に基づく”方法であり、教育は子どもたちが現実の生活において出会う出来事や問題を良く理解し、それらをうまく処理していくことを助け、そこに広く参加していく機会を与えるものでなければならず、現実の生活における活動の重要な諸領域の全てを子どもたちにひきあわせていくといったことを提供しなければならないとしている (Caswell and Campbell, 1935, p. 173)。そして、学校を民主主義の理想を存続発展させるための施設と捉え、すべての学習は経験から生じると定義した。その上で、学校教育の目的として現実の生活で民主的に行動できる実践力を養うことを掲げ、子どもの成長にふさわしい実際の生活の問題をあらゆる学習の出発点に据えるべきだとしている。

そして、教育目的として「情動化された態度」 (emotionalized attitudes), 「一般化」 (generalizations), 「特殊技能」 (special abilities) の三領域を示し、必要とされる項目が列挙されている。まず「情動化された態度」には26項目が含まれ、「探究の態度」、「自己表現の態度」、「自己教育の態度」などが挙げられている。次に「一般化」では24項目が含まれ、「生活の相互依存の理解」、「人間の適応の必要性の理解」などが挙げられている。そして「特殊技能」では17項目が含まれ「読む能力」、「話す能力」、「書く力」などが挙げられている。

そのために、カリキュラムの形成について扱う範囲であるスコープと、扱う順序であるシーケンスの2つに分けた上で、社会機能法ではスコープを“諸々の社会的機能”に従って分類し、シーケンスを“興味を中心”の発達が起こる系統によって分類しようとする立場を取る。

こうした分類に基づき、例えば1934年版ではシーケンスとして、第一学年が“家庭と学校生活”，第二学年が“地域生活”，第三学年が“自然環境の諸力への生活の適応”という題材が取り上げられている。そしてスコープとしては，“生活，富，自然資源の保護と保存”，“商品生産，サービスと生産利益の分配”，“商品とサービスの消費”，“個人の統合”といった領域が挙げられている。そしてこのスコープとシーケンスが組み合わさったところを「作業単位」 (units of work) と定め、実際の教育内容が提案されている (Hall et al., 1934, p. 3-14.)。

例えば、第三学年では、シーケンスである“自然環境の諸力への生活の適応”とスコープである

“生活、富、自然資源の保護と保存”を組み合わせ、“私たちと著しく異なった物理的環境を持つ共同体の人々、植物、動物はどのようにして自然の脅威から身を守るのだろうか？”という「作業単元」を導き出している。そして、子どもたちが興味を持つだろうと思われる対象が列挙され、それに対応した活動が複数提案されている。一部を例示してみると、まず、対象としてコットン、毛皮、絹、靴、ゴムやレースと示されている。そして活動として以下の5つが例示されている。

1. 外国の人々が天候の変化に対応するためにどのような衣類を身につけているかを描くために、教室にある本から絵を集める。
2. 外国で必要とされている食料、衣類、住まいを描くために、絵、スライド、切り抜きを集めクリッピングする。
3. 外国の人々の衣類を製作する
4. 外国の土地で衣類はどのようにして作られ、手入れされているかについて資料を読んだり、ディスカッションを行う。
5. 外国の衣類やアクセサリを展示する。

それぞれの活動は最初に示された教育目的の項目と対応する番号が付与されていて、「外国の人々の衣類を製作する」活動では、「態度」として「率直さ」と「責任感」が、「一般化」として「植物や動物、文明の発達に自然が与えた影響の理解」が、「特殊技能」として「実存する社会的遺産の維持」が対応した目的として挙げられている。ただし1934年版で示されているのはここまでであり、実際の単元の組み方についてはこれ以上示されてはおらず、具体的なカリキュラム作成については教員へとゆだねられることになる。

このように作業単元を中心とした総合学習によって、ヴァージニア・プログラムは展開することが求められているが、各学年に配置された作業単元を扱う学習を行うためには、様々な技能や知識が必要となる。そこで、こうした技能を伸ばす活動として、「芸術」、「家庭」、「工作」、「言語」、「数学」、「音楽」、「健康と体育」、「科学」、「社会科」といった9科目を設けた「分科課程」と呼ばれる教科教育が設定されている。この分科課程は、「問題」を扱う時間とは別個に時間を取られていた。それぞれの科目には、科目に関連した能力が列挙された能力表が設定されている(Hall et al., 1934, p. 314-470.)。それぞれの能力表の項目にはそれぞれ学年と棒グラフが描かれている。このグラフは重要性に応じて太く記載されていたり補足記載されていたりする。これにより、教員がカリキュラムを編成する際に、各学年でどの項目に取り組む必要があり、それはどの程度重視すべきなのかというのが視覚的に分かるようになっている。例えば「芸術」では、“必要に応じて鳥や動物、物体を描く能力”という能力が挙げられた後、学年ごとに重視すべき割合がグラフで示されている。1年生では最も細いグラフで描かれている一方で、5年生では1年生の3倍の太さで描かれている。このことから、描く能力は1年生の時にも扱うが、最も重視すべき学年は5年生の時であるということが読み取れるようになっている(Hall et al., 1934, p. 314)。

このように1934年版では、学校教育を作業単元を扱う総合学習と、こうした教科教育を組み合わせながら実施することが打ち出されていた。

1937年版になると部分的な改訂が行われ、実際の作業単元をどのようにして具現化するかにつ

いて、実践的な方法が例示されているものの、それ以外の大きな変更は行われていない。1943 年版は市内の教師 7,000 人の意見に基づいて改訂されており、「教育目的」の項目の削除、「作業单元」の名称が「問題」(problem)へと変更になったこと、各学年の発達段階の記述と形成すべき行動と態度の記述の追加、分科学習の比重増加が挙げられる(佐藤, 1990, p. 291)。発達段階の記述と形成すべき行動と態度が明記されたことで、教師がどのように指導を展開していけばよいかが明確になった。しかし一方で、「教育目的」の項目が削除されたことから、どのような目的から「問題」が導き出されたが見えづらくなったため、それまでの経緯を踏まえていない読み手にとっては、それぞれの「問題」がまるで所与のものかのように見える可能性があった。

では、このようにして行われたヴァージニアプログラムはどの程度の影響があったのだろうか。柳久雄によると、ヴァージニア・プログラムは次の 2 点において意義があったという。まず、従来の個人研究や行政当局の強制ではなく、州の視学、校長、教師たちの協力と参加の下で組織的にすすめられた点である。次に、1920 年代の後半から各地で模索されてきたカリキュラム改造を踏まえ、理論的に整合したパターンを作り上げてアメリカ全土に影響を与えた点である(柳, 1976, p. 105)。

後者に関して、佐藤学の研究(佐藤, 1990, p. 292-301.)によれば、アーカンソー州、ジョージア州、カンザス州のプログラム改訂においても、ヴァージニア・プログラムと同様の傾向が見られるという。これらの点から、ヴァージニア・プログラムの影響力は大きかったと考えられる。

ヴァージニア・プログラムと学校図書館

以上のように学校教育に関しては、当時のアメリカに大きな影響を与えたヴァージニア・プログラムであるが、学校図書館との関わりについてはどのようなになっているだろうか。以下、1934 年、1937 年、1943 年版の 3 つのコース・オブ・スタディを元に検討を行う。

まず 1934 年版である。1934 年版の第 5 部は“Supplementary Materials”と名称がつけられており、“The Elementary School Library”という節が設けられている。そこでは以下のような記述が見られる。

“図書、雑誌、パンフレット、写真や他の印刷資料を集めた小学校の学校図書館は、カリキュラムを活性化するのに役立つ。学校全体に向けての本を一箇所に集めておくことは、各学級に学級文庫を作るよりも経済的で便利である。2 週間あるいは特定の单元での必要とされる期間、まとまった本を貸し出せるようにしておくが良い。”(Hall et al., 1934, p. 541)

このように記した上で、最も人数の多いクラスが収容できるサイズであることや、2 階に設置することが好ましいなどの設備の基準、蔵書構築の際に考慮すべきポイント、分類記号の付け方、目録カードの作り方、購入の際に用いられる補助金などが細かく示されている。例えば、「本の使い方や図書館の使い方を教える」という項目では図書館教育について次のように記載されている。

子どもたちに情報そのものの見つけ方を教えることは、学校図書館の主要な目的である。

項目\学年	性質	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生	7 年生
参考図書を用いる	必須	1	1	1	1	1	1	1
本の一部を用いる	必須	1	2	3	4	5	4	2
適切な図を見つける	必須	1	1	1	1	1	1	1
アルファベット順の表を用いる	必須		1	2	3	2	2	2
目次を用いる	必須		1	2	3	2	1	1
索引を利用する	必須			2	2	1	1	1
図書館から適当な書物を選ぶ	必須	1	1	1	1	1	1	1
百科事典を用いる	必須					1	2	3
本を選んだり、解釈するのに序文を用いる	必須				1	2	3	4
カードの目録を用いる	必須					1	2	3
参考文献の表 (formal bibliographies) を用いる	必須					1	2	3
本文中の参照 (cross reference) を用いる	必須						1	2
辞書を用いる	選択			1	3	3	2	2

表 1 1934 年版の言語能力表における図書館や図書館資料に関する能力と重み付け

求める情報を確実に手に入れるために、子どもたちは手がかりとなる本を適切に判断できるように育てられるべきである。また、本の適切な扱いについても教授されなくてはならない。教師は子どもが鉛筆で何か本に書いたり、ページを折ったり、印を付けたりしないよう、そして手をきれいにして本をあつかうように生徒の習慣について目を配るようにすべきである (Hall et al., 1934, p. 546)。

そして、「教師と図書館の関係」という項目で以下のように記載がある。

教師が図書館の資料に気づかない限り、学校図書館は機能しない。教師が早い段階で図書館員へ授業で必要とする資料を知らせておくことが望ましい。

レファレンス資料、写真、図書館についての記事の利用を必要とする課題の割り当てや、必要に応じた図書の利用指導によって、またはブックトークによって、教師は授業で新着図書の宣伝をすべきである (Hall et al., 1934, p. 547)。

当該記事では ALA の *A Handbook for Teacher-Librarian* (Dillon and Cutter, 1931)、ファージの *The Library in the School* (Fargo, 1930) が参照されており (Hall et al., 1934, p. 541-547.)、これらの記述は当時の学校図書館専門書を踏まえた記述だったと思われる。

それ以外にも、「分科課程」で身につけるべき能力を挙げた能力表で学校図書館や学校図書館資料に関する記述が見られる。

1934 年版の能力表では、芸術、健康と体育、家庭科、算数、理科、社会科、言語といった全部

項目\学年	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生	7 年生
参考図書を用いる	1	1	1	1	1	1	1
図書館から適当な書物を選ぶ	1	1	1	1	1	1	1
書物から適当な部分を選んで用いる	1	2	3	4	5	3	1
目次を利用する	1	2	3	4	2	1	1
索引を利用する				2	1	1	2
キーワードや脚注を用いる					1	2	3
本を選んだり、解釈するのに序文を用いる					1	2	3
適切な図を見つける	1	1	1	1	1	1	1
アルファベット順の表を用いる		1	2	3	2	2	2
本文中の相互参照 (cross reference) を用いる					1	2	3
参考文献の表 (formal bibliographies) を用いる						1	2
百科事典を用いる					1	2	3
カードの目録を用いる					1	2	3

表 2 1943 年版の言語および社会科の能力表における図書館や図書館資料に関する能力と重み付け

で 7 科目があり、その中で「言語」では「読む能力」、「聞く能力」、「考えを正しく表現する能力」「話す能力」といった 4 つの分類に分かれた 131 の能力が挙げられている。このうち、読む能力には 61 項目の能力が挙げられ、能力とともに、どの学年で教育を行うか、また、各学年でどの程度重視するかといった重み付けのグラフが示されている。このグラフの厚薄によって、どの程度重視するかがわかるようになっている。この 61 項目の中には、表 1 のように、「図書館から適当な書物を選ぶ」、「カードの目録を用いる」、「参考図書を用いる」など、図書館あるいは図書館資料に関連すると思われる能力が 13 項目挙げられている*28。前述したように、能力ごとに棒グラフが引かれており、その太さによって重み付けが行われている。なお、1934 年版では能力に応じて、必須の能力か、必要に応じて身につけるべき能力かが示されているが、「辞書を用いる」を除いては全て必須の能力となっていた。

次に 1937 年版についてであるが、参考文献を除き、能力表についての記述には変更が見られず、1934 年版と同じ内容が記載されていると考えて差し支えないと思われる。

最後に 1943 年版についてである。1943 年版は、1934 年版や 1937 年版と比べると「国語」の能力表が「社会科と国語」という名称に変わり、能力表は表 2 のような項目が挙げられている。「辞書を用いる」という項目の代わりに「書物から適当な部分を選んで用いる」という項目が追加された点や、必須か選択かという項目がなくなった点で違いが見られるが、それ以外には変化していない。

1934 年版と異なるのは、“General Teaching Procedure” という新しい部が登場している点であ

*28 なお棒グラフの太さについては数字で置き換えている。

る。この部では、新たに “Working in the total school program” が設けられ、図書館の定義が示されている。

13. 図書館 (library) : 図書館は学校全体のためのサービスセンターである。全ての生徒や教師は図書館のコンテンツへのアクセス権を有しており、教師は図書館員とともに資料に対するケアに責任を持つ。

とされ、良い図書館は本、雑誌、公報、新聞、切り抜き資料、視聴覚資料を備えているとし、図書館は魅力的でやる気を起こさせる環境を提供すると述べている。また、図書館の設置形式についても記述が行われている。

図書館組織の最も好ましい形式は、中央図書館と教室文庫 (central and room libraries) を備え、教室文庫の本は中央図書室から供給される。この形式は本や資料の入手可能性を高める。もしこの形式がとれないのであれば、次善策は、大規模な教室文庫を有することである。

この記述から、図書館は公共図書館を指すのではなく、学校図書館を指していることが分かる。なお、1943 年版では学校図書館は単一の施設ではなく、中央図書館と教室文庫という 2 種類の施設から組織されるべきだと記載されている (Lancaster et al., 1943, p. 464–465.)。

そして、第 4 部の “Using and caring for materials: Books” という項でも、図書館に関連した記述が行われている。例えば、問題解決の資料を共有させる前に「役立つ情報が含まれる本は各教室文庫、中央図書館、自宅や他の場所から集めなくてはならない」ということを教員は指導する必要があると (Lancaster et al., 1943, p. 486) としている。この項では他にも、「本の扱い方が出来るようになったら、各教室文庫や分館 (branch) の運営や組織に子どもたちを参加させるようにすべきである」、「図書館員 (librarian) がおけない多くの学校では、親たちが代わりに働くことが大きな助けとなる」といった職員に関する記述も行われていた (Lancaster et al., 1943, p. 487–488.)。

こうした記述は、1937 年に州教育委員会が作成した、*Library Manual for Virginia Public Schools* (Virginia State Board of Education, 1937) という図書館マニュアルを参考にしていると示されている。この図書館マニュアルでは、アメリカ南部地区の高等学校における学校図書館の基準や州の学校図書館基準が示されている。そして学校図書館員や図書館の設備の基準、行うべき活動について詳細な記述が行われている。マニュアルの記述そのものは高等学校についてのものが多いが、小学校段階で最初に購入すべき参考書のリストや教科書の一覧が掲載されている。またマニュアルでは、生徒に教えるべき学校図書館の機能についても明記されている (Virginia State Board of Education, 1937, p. 54)。おそらくヴァージニアプログラムのコース・オブ・スタディではこうした箇所を参考にしたのであろう。

以上のように、ヴァージニア・プログラムでは、「社会適応主義」に基づくカリキュラムが指向され、社会的機能と興味の中心を組み合わせた総合学習を展開していた。そして、総合学習だけでは扱いきれない知識や技能については、「分科課程」と呼ばれる教科教育の時間で扱われていた。このような中で、学校図書館は 1934 年版のコース・オブ・スタディで “カリキュラムを活性化するのに役立つ” 施設であり、“子どもたちに情報そのものの見つけ方を教える” ことが主要な目的だと

定義されていた。1943 年版では表現自体は変わっているものの、同等の記述が見られた。そして、全ての時期において「分科課程」で身につけるべき能力が能力表として示されているが、この「国語」あるいは「社会科と国語」で図書館利用教育に関連すると思われる能力が列挙されていた。

以上の検討から、カリフォルニア・プログラムおよびヴァージニア・プログラムではどちらのプログラムでも、学校教育のカリキュラムや全体計画の中で、学校図書館が位置づけられていたことが明らかになった。

まとめ

本章においては、アメリカの 20 世紀前半の学校教育の取り組み、特に進歩主義教育下で行われた実践を確認することで、学校教育に学校図書館がどのように位置づけられていたかを確認した。

19 世紀末から 20 世紀初頭のアメリカにおいては、資本主義経済の発達や、大規模農場における農業機械の導入によって、産業社会が到来した。産業社会で働くためには高い知識や技術が要求されることから、より長い教育期間が必要とされ、公立ハイスクールに対する需要が高まりつつあった。また、「義務就学法」が各地で成立し、学校教育の土台が整いつつあった。

こうして設置されつつあった学校教育の“典型的な”公立学校では、機械的に英単語のスペルや黒板の文字を復唱することが行われていたが、一方で、“生徒の多様化”、“学校の能率化への要求”、“個別化・個性化のための改革”によって、それまでの学習方法によらない新しい教育を行おうとする気運が高まりつつあった。

新教育への気運が高まりつつある中で、20 世紀初頭のシカゴでは教師採用者が少なく、教師の質が劣っていること、旧式で不合理な教育方法が採られていることが問題になっていた。ジョン・デューイが 1896 年に設立した実験学校はこれらの問題に対応し、教育の停滞の打破を図ろうとするものであった。

ジョン・デューイの理論によれば、“児童の興味に基づく自発的学習”を行おうとする「児童中心主義」，“学校が社会の問題を学びその改革の方向を探索する”「学校の社会化」こそが、学校教育にとって必要な要因であったという。この理論に基づき、作られた実験学校では、4 歳から 13 歳までを 3 つの期に分けて、授業が行われた。実際に行われた授業では、特定の教科を学ぶというわけではなく、学習活動の中で必要とされる活動が随時加えられながら、授業が展開されるようになっていた。

実験学校における学校図書館の位置づけについては、同校についての講演録『学校と社会』に記されている。具体的には校舎の配置を描いた第 3 図において、学校図書館は 1 階部分の中心におかれ、“各種知的資料の集成”として、“諸々の経験、諸々の問題、諸々の疑問”を持ち寄って、それらについて論議する場所とされていた。また、図書館に関する記述ではないが、2 階部分の博物室でも芸術・科学と産業の統合を進めるために、多様な資料を備えておくことと記されている。

1910 年代から 1920 年代にかけては、アメリカの各地の学校で「職業教育や生活教育の実施」、「教育学への科学の適用」、「多様な子どもへの教育提供」、「急進的な民主化」といった要素を含んだ「進歩主義教育」の取り組みが行われるようになった。全米教育協会の 1918 年のレポートにお

いても、知識を実生活へ適用するという方向性を追認した記述が見られる。

そして、1910年代から1920年代にかけて行われた実践のうち、特徴的と思われる事例を3事例検討した。プロジェクトメソッドによる実践では、生徒の話し合いや周りで起こったことから導き出された活動を中心に授業が展開されていた。こうした授業ではインタビューや様々な書籍、紀要のコピー、スライドなど多様な資料が必要とされていた。実験を実施したコリングスによれば、実践を行う学校では、物語や説明文など種類に富んだ本や紀要が備えられた図書館が必要とされていた。

プラットが設置したニューヨーク州のCaCSでは、教材を児童の活動から生じさせ、「町作り」の実践では、ニューヨーク市の模型を教室内に展開するという活動が行われていた。活動の報告書そのものでは、学校図書館は登場しないものの、プラットの回想録では、7歳の12月から学校図書館を利用して読書する時間が設けられ、図書館員が本を選んだり読んだりするのを助けていたという。また、図書館が彼らのニーズに合っていれば“本の中にある特定のトピックについて研究を始めることができる”と、調査研究のために学校図書館を使うことも必要であると、回想録の中では指摘されている。

コロンビア大学の実験学校として設立されたリンカーンスクールは、コリングスの実践やCaCSの実践とは異なり、児童の活動だけでなく、教科によって教えるべき内容が規定される場合もある実践である。具体的には「興味を中心」を定め教材と活動の単位とする「作業単位」に基づき、主に社会科単位と、基礎的な読み書きなどを教える分化学習によって、1日のカリキュラムが構成されていた。例えば“China”という単位では、学校図書館を“疑問を解決するための情報を得る場所としてだけでなく、楽しみを得る場所である”という実際に行った活動を示唆する内容が記載されていた。また、同実践の報告書では、“学校図書館は学校の中央に配置され、現在の興味関心に沿った展示、容易にアクセスできる開架式の書架を備え”る設備と示されていた。

1930年代までは公立学校では進歩主義教育は盛んではなかったが、世界恐慌をきっかけに学校教育の目的を見直す動きが起こり、「社会的効率主義」、「子ども中心主義」、「社会改造主義」、「社会適応主義」の4つの系譜に分類されるカリキュラム改定運動が起きた。1930年代以降の日本にも影響を与えたと言われる、カリフォルニア州やヴァージニア州の学校教育改革案であるカリフォルニア・プログラムやヴァージニア・プログラムは、こうしたカリキュラム改定運動の一環として取り組まれた実践である。

カリフォルニアプログラムでは、“子どもが様々な経験や幅広い知識を獲得するといった目的を達成するための大きな学習場面”を設けるために、“生活と密接に関連しているか”といった8つの基準に沿って「活動単位」が設定されている。実際にベンチュラ郡で取り組まれた単位「日本について知ろう」では、参考資料の検討、日本の子どもへ手紙を書く活動、着物で使われる絹の性質の学習など様々な活動が展開されていた。カリフォルニア・プログラムでは、1930年版指導書では、独立した図書館は置かれていなかったものの、その重要性を触れた箇所が見られる。その6年後の1936年版指導書になると、独立した学校図書館を設置する必要性が1930年版指導書よりも強調されており、単に読書活動や資料を備える役割だけでなく、カリキュラムと連動して「普通の授業には含まれない数多くの重要な点を学習することを促す」場としての役割も担うようになっていた。

ヴァージニア・プログラムでは、「社会適応主義」に基づくカリキュラムが指向され、社会的機能と興味を中心を組み合わせた総合学習を展開していた。そして、総合学習だけでは扱いきれない知識や技能については、「分科課程」と呼ばれる教科教育の時間で扱われていた。このような中で、学校図書館は1934年版のコース・オブ・スタディで“カリキュラムを活性化するのに役立つ”施設であり、“子どもたちに情報そのものの見つけ方を教える”ことが主要な目的だと定義されていた。1943年版では表現自体は変わっているものの、同等の記述が見られた。そして、全ての時期において「分科課程」で身につけるべき能力が能力表として示されているが、この「国語」あるいは「社会科と国語」で図書館利用教育に関連すると思われる能力が列举されていた。

20世紀前半のアメリカで展開された進歩主義教育やカリキュラム改革の動きにおいて、学校図書館がどう取り扱われたのかを検討した結果、以下の知見が得られた。

まず、“学校教育における教育目標”については、ジョン・デューイの提唱した「児童中心主義」、
「学校の社会化」の理念が前提とされ、1918年の全米教育協会のレポートでは、デューイの理念に加えて、知識を実生活に適用することが目指されていたことが分かった。こうした前提の元、進歩主義教育の実践では、児童・生徒の活動や興味に基づいて教える内容を構築する事例がある一方で、児童の活動だけでなく教科によって教える内容を規定する事例が存在した。これらに相違はそれぞれあるものの、児童・生徒の興味や活動を教育内容へ反映させようとする点では共通していた。日本に影響を与えたカリフォルニア・プログラムでは、子どもが様々な経験や幅広い知識を獲得する目的から新しい教育を行おうとしていた。

次に、“学校教育実践における学校図書館の活用”については、学校ごとの実践で多少変わるが、学校図書館が授業の中で参考資料を得る場所として位置づけられていた事例は多かった。また、全てではないが学校図書館が読書の助けとなるような施設として位置づけられている例も複数存在している。

ここまでは、占領期の日本にモデルとされたアメリカの学校図書館、学校教育の状況をそれぞれ確認した。続く4章、5章では、日本でこれらのモデルがどのように導入されていったかを検討する。

参考文献

- Andreen, Earl P. (1933) "The organization and administration of the elementary school library," *California Journal of Elementary Education*, Vol. 2, pp. 88-92.
- Barrett, Mamie (1935) "A comparative study of elementary school libraries," *California Journal of Elementary Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 109-116.
- Butts, Robert Freeman and Lawrence Arthur Cremin (1977) 『アメリカ教育文化史』, 学芸図書. (原題 *A History of Education in American Culture*, 渡部晶ほか訳).
- California Curriculum Commission (1931) *The Activity Program and the Teaching of Reading: Manual for Kindergarten and Primary Teachers* in , Bulletin, No. 2: General Printing Office.
- California State Curriculum Commission (1930) *Teachers' Guide to Child Development: Manual for Kindergarten and Primary Teachers*, Sacramento: California State Department of Education.
- California State Department Education (1936) *Teachers' Guide to Child Development in the Intermediate Grades*, Sacramento: California State Department of Education.
- Carlson, Avis D. (1933) "Deflating the schools," *Harper's Magazine*, Vol. 167, pp. 705-713.
- Caswell, Hollis L. and Doak S. Campbell (1935) *Curriculum Development*, New York: American Book.
- Collings, Ellsworth (1923) *An Experiment with a Project Curriculum*, New York: Macmillan.
- Columbia University Teachers College Lincoln School (1925) *The Lincoln School of Teachers College: A Descriptive Booklet*. The Lincoln School of Teachers College.
- Commission on the Reorganization of Secondary Education and National Education Association of the United States (1918) *Cardinal Principles of Secondary Education: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education Appointed by the National Education Association* in , Bulletin / Department of the Interior, Bureau of Education, No. 1918, no. 35: General Printing Office.
- Cremin, Lawrence Arthur (1961) *The Transformation of the School—Progressivism in American Education, 1886-1957*, New York: Knopf.
- Cubberley, Ellwood Patterson (1985) 『カバリー教育史』, 大和書房. (原題 *The History of Education*, 川崎源訳).

- Dewey, John. (1957) 『学校と社会』, 岩波書店. 改版. (原題 *The School and Society*. 宮原誠一訳).
- Dewey, John (2000) 『明日の学校: 子供とカリキュラム』, Vol. 8, デューイ＝ミード著作集, 人間の科学新社. (原題 *Schools of Tomorrow: The Child and The Curriculum*. 河村望訳).
- Dillon, Josephine K. and Annie Spencer Cutter (1931) *A Handbook for Teacher-Librarians*, Chicago: American Library Association.
- Drury, Judy and Anne Masters (1998) “School libraries and the progressive movement: A study of the role of librarian in implementing progressive education (1900-1957),” in Latrobe, Kathy Howard ed. *The Emerging School Library Media Center —Historical Issues and Perspectives—*: Libraries Unlimited, pp. 17–38.
- Eliot, Charles William (1961) “Shortening and enriching the grammar school course,” in Krug, Edward August ed. *Charles Eliot and Popular Education*, New York: Teachers College Press, p. 54.
- Fargo, Lucile F. (1930) *Library in the School*, Chicago: American Library Association.
- Flexner, Abraham (1923) *A Modern College and A Modern School*, New York: Doubleday, Page & Corporation.
- Hall, Sidney B., D. W. Peters, Helen Ruth Henderson, and H. L. Caswell (1934) *Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools: Grades I-VII*, Richmond: Division of Purchase and Printing.
- Katz, Michael B. (1989) 『階級・官僚制と学校: アメリカ教育社会史入門』, 有信堂高文社. (原題 *Class, Bureaucracy, and Schools : The Illusion of Educational Change in America*. 藤田英典ほか訳).
- Kliebard, Herbert M. (1986) *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*: Routledge & Kegan Paul.
- Knoll, Michael (1996) “Faking a dissertation: Ellsworth Collings, William H. Kilpatrick, and the project curriculum’,” *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 28, No. 2, pp. 193–222.
- Lancaster, Dabney S., George J. Oliver, and Helen Ruth Henderson (1943) *Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grades I-VII*, Vol. 25: Division of Purchase and Printing.
- Lynd, Robert Staughton and Helen Merrell Lynd (1937) *Middletown in Transition: A Study in Cultural Conflicts*: Harcourt, Brace.
- Mayhew, Katherine and Anna Edwards (1978) 『デューイ実験学校』, Vol. 4, 世界の教育改革, 明治図書出版. (原題 *The Dewey School*. 梅根悟・石原静子訳).
- Monroe, Paul (1957) 『教育史概説』, 理想社. (原題 *A Brief Course in the History of Education*. 川崎源訳).
- Pratt, Caroline ed. (1924) *Experimental Practice in the City and Country School*: E. P. Dutton.
- Pratt, Caroline (1948) *I Learn from Children: An Adventure in Progressive Education*, New York: Simon and Schuster.

- Ravitch, Diane (2008) 『学校改革抗争の100年—20世紀アメリカ教育史』, 東信堂. (原題 *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*. 末藤美津子, 宮本健市郎, 佐藤隆之訳).
- Rice, Joseph Mayer (1969) *The Public-School System of the United States*: The Century co.
- Rugg, Harold Ordway (1947) *Foundations for American Education*: World Book Company.
- The Lincoln School of Teachers College, Columbia University (1927) *Curriculum Making in an Elementary School*, New York: Ginn and Company.
- Vincent, Elizabeth (1924) “The Lincoln School,” *The New Republic*, pp. 330–333.
- Virginia State Board of Education (1937) *Library Manual for Virginia Public Schools*, Richmond: Division of Purchase and Print.
- Wilson, Edward Osborne (1998) *Consilience: The Unity of Knowledge*: Knopf.
- Wray, Harry (1999) 「進歩主義教育と占領期教育改革への影響」, 『戦後教育の総合評価』刊行委員会 (編) 『戦後教育の総合評価: 戦後教育改革の実像』, 国書刊行会, 第11章, pp. 271–294.
- 安彦忠彦・新井郁男・飯長喜一郎・井口磯夫・木原孝博・児島郁宏・堀口秀嗣 (編) (2002) 『現代学校教育大事典』, Vol. 6, ぎょうせい.
- 安彦忠彦・新井郁男・飯長喜一郎・井口磯夫・木原孝博・児島郁宏・堀口秀嗣 (編) (2002) 『現代学校教育大事典』, Vol. 4, ぎょうせい.
- 市村尚久 (1987) 『アメリカ六・三制の成立過程: 教育思想の側面からの考察』, 早稲田大学出版部.
- 宇佐美寛ほか (1975) 『アメリカ教育史』, Vol. 1, 世界教育史大系 No. 17, 講談社.
- 大浦猛ほか (1976) 『アメリカ教育史』, Vol. 2, 世界教育史大系 No. 18, 講談社.
- 甲斐進一 (1986) 「進歩主義教育」, 日本教育社会学会 (編) 『新教育社会学辞典』, 東洋館出版社, pp. 518–519.
- 歓喜隆司 (1988) 『アメリカ社会科教育の成立・展開過程の研究: 現代アメリカ公民教育の教科論的分析』, 風間書房.
- 岸本幸次郎 (1956-05) 「アメリカ学校図書館発達史-2-教育の近代化と図書利用教育の展開」, 『図書館学会年報』, Vol. 3, No. 1, pp. 64-71.
- 木原孝博 (1965) 「アメリカ新教育運動史の研究 (3) —プロGRESSIVE・スクールの教授内容と教授法—」, 『岡山大学教育学部研究集録』, No. 20, pp. 17–35.
- 倉沢剛 (1985) 『米国カリキュラム研究史』, 風間書房.
- 古賀節子 (1972) 「アメリカ学校図書館の変遷-2-: 1910年代より1945年まで」, 『現代の図書館』, Vol. 10, No. 2, pp. 87–94.
- 佐藤学 (1990) 『米国カリキュラム改造史研究 - 単元学習の創造』, 東京大学出版会.
- 塩見昇 (1983) 『教育としての学校図書館』, 青木書店.
- 松村将 (1994) 『シカゴの新学校: デューイ・スクールとパーカー・スクール』, 法律文化社.
- 宮地誠哉 (1966) 『アメリカ中等教育史』, 誠信書房.
- 宮本健市郎 (2005) 『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程: 教育における個性尊重は何を意味してきたか』, 東信堂.
- 宮本健市郎 (2008) 「進歩主義教育への評価とラヴィッチの歴史観」, 『学校改革抗争の100年—20

世紀アメリカ教育史』，東信堂，pp. 597-607.

柳久雄 (1976) 『恐慌期のアメリカ教育—社会的矛盾への対応』，Vol. 18，世界教育史大系，第 5 章，pp. 7-124，講談社.

第4章

占領下教育改革とアメリカの影響

本章では、占領期の日本における学校教育制度および学校図書館制度の改革について概観した上で、これらの制度改革においてアメリカの文献資料がどの程度参考にされたのかを検討する。本章では、第2章、第3章を踏まえて“学校教育における教育目標”，“学校教育実践における学校図書館の活用”，“学校図書館を運営する職員”の3点に着目した上で，“学校教育や学校図書館に関し，日本占領期にアメリカから導入された制度”についても検討を行う。これにより，1945年までのアメリカで形成された学校教育及び学校図書館の制度が，日本にどのように影響を与えたのかを明らかにすることができる。

まず，4.1では，占領下におけるCIEと文部省の学校教育改革について，学校教育の方針に影響を与えたと思われる，「新教育指針」といった政策文章や「1947年学習指導要領」の記述を検討する。次に，4.2では，占領期における学校図書館改革について取り上げ，CIEと日本側関係者の協同で制作された『学校図書館の手引』の動きを中心に確認していく。そして，4.3では，4.1，4.2で取り上げた改革に対して，アメリカの文献がどのように参照されたのかを検討する。具体的には，ヴァージニア・プログラムやカリフォルニア・プログラムが学習指導要領や日本国内向けの翻訳書でどのように紹介されているか，『学校図書館の手引』でアメリカの学校図書館専門書をどの程度参照していたのかを検討していく。

4.1 占領期におけるCIEと文部省による学校教育改革

4.1.1 占領政策における教育方法の転換

文部省による初期の改革の動き

1945年8月14日のポツダム宣言受諾により，第二次世界大戦は終結，日本はアメリカをはじめとする連合国による占領下におかれた。ポツダム宣言では「日本国政府は日本国国民の間における民主主義的傾向の復活強化に対する一切の障礙を除去すべし，言論、宗教及思想の自由並に基本的人権の尊重は確立せらるべし」とうたわれた。ポツダム宣言は，教育改革の実施について述べてはいないものの，占領軍がポツダム宣言に基づいて行った数々の改革には，戦前の教育を否定する

教育改革も含まれていた。占領をきっかけとして、日本全体の教育は大きく転換を迫られたのである。

占領直後の文部省は教育について次のような指令を出している。1945年8月28日には、平常の教科教授を復元するように措置するとし、教科用図書、教材などの取り扱いは適宜措置することという指令を出した。続く9月15日には文部大臣の前田多門が「新日本建設の教育方針」を発表、戦時的教育訓練を一掃しつつ、学校に於ける軍事教育の廃止や平和教育への改変を行うこと、教科書を新教育方針に応じて改訂すべきことを示した。9月20日には続いて文部省より「終戦二伴フ教科用図書取扱方ニ関スル件」という通牒が出された。これにより、国防軍備を強調する教材、国際和親を妨げる教材や戦争終結に伴う現実と遊離し、生活経験から甚だしく遠ざかっている教材についての省略削除が指示された。これに伴って全国の学校では、児童生徒に教科書の該当部分の切り取り、墨塗りが行われた。これが通称「墨塗り教科書」である。

並行して、文部省の中では、新教育に対応するための会議が断続的に行われた。例えば、1945年10月15日から16日にかけて行われた「新教育方針中央講習会」の場では、前田多門の訓辞で画一主義教育を批判し、各教育機関や教師が自発的に工夫創意を施す余地を作ることが述べられた。同年11月20日付けには、文部省総務室のまとめた「画一教育改革要綱」でも、「教科用図書」の刷新を行い、教科書の採用は教師の自由選択とし、副教科書のような教材を使用する余地が与えられた。11月22日には、「科学教育振興懇談会」において、師範学校や高等学校・中等学校において「自由研究」の必要性が提唱され、午後の時間を生徒に開放し、画一教育の弊害をなくすことが提唱されたという(肥田野・稲垣, 1971, p. 62-69.)。

連合軍総司令部からの改革

占領政策は、名目上連合国によって行われているが、アメリカの意向が強く反映されていた。竹前栄治の研究(竹前, 1977)によれば、アメリカが日本の占領政策を構想し始めるのは、1942年8月以降、アメリカ国務省特別調査課(Division of Special Research)が設置されてからのことであるという。1943年6月からは戦後外交政策諮問委員会(Advisory Committee on Post-War Foreign Policy)の一部会である領土問題小委員会(Territorial Subcommittee)で議論が行われている。主任のブレイクスリー(George H. Blakeslee)がまとめた「日本の戦後処理に適用されるべき一般原則」(1943年7月28日)によれば(General Head Quarter, 1943)、この時点で、領土問題、軍事問題、経済問題、政治問題の4つについてどのように対応するかの原則が定められている。

その後も国務省を中心として調査が進められ、1943年からは立て続けに関係する委員会が設置されていった。1943年12月1日の米英中の3カ国による日本の戦後処理を定めた「カイロ宣言」以降は、調査分析の段階から政策立案の段階へと移った。それを反映して、1944年1月5日には、国務省の組織改革の中で当面の政策審議を担当する政策委員会(Policy Committee)と、戦後政策の立案・審議にあたる戦後計画委員会(Post-War Program Committee)の二つの委員会が設置された。後者の委員会は国務長官などを中心としたトップレベルのスタッフから形成されており、後者の委員会で承認された文章は「PWC文書」と呼ばれ、国務省の公式見解と見なされた。

PWC で検討されたテーマは、占領軍の構成、信教の自由、天皇制、政党と団体、戦犯問題、軍国主義の廃絶と民主化など多岐にわたっている (竹前, 1977)。

PWC 文書の中には、教育に関する文書も見られる。例えば、1944 年 11 月 6 日に策定された「日本・軍政下の教育システム」では、旧来の教育システムの問題点を指摘した上で、以下の 10 にわたる勧告が出されていた (Beauchamp and Vardaman, 1994)^{*1}。

1. 平和や秩序を維持するために、学校は開かれていなくてはならない。日本政府によって閉鎖された学校は再開されるべきである。政策決定者の長を除外した上で、文部省の職員がその機能を継続し、教師・生徒も登校を続けられるように、布告が出されるべきである。
2. 有能な文部省や各自治体の学務部の行政官や事務官、占領当局に協力的な各学校、大学の教員は引き続き雇われるようにすべきである。
3. 弾圧法規の廃止に関連して、教学局は排紙され、思想及び教育方法を扱う視学官は廃止する。
4. CAA (Civil Affairs Administration^{*2}) は、連合国の目的に違反しない教科書で、有効なものは使用すべきである。可能な限り早く軍国主義や神話を鼓舞する教科書は改訂されるべきである。最初の段階では、大正期の教科書が昭和期の教科書として代用されるべきである。
5. 文部省や各自治体の学務部の戦略的な地位に教育担当の民事将校をおく。民事将校はアメリカ国民 (United Nations) で日本での教育経験がある人物であることが望ましい。
6. 日系二世 (Americans of Japanese ancestry) のスタッフを民間人将校を補助するために置く。人選にあたっては、ミッションスクールの教育を受けているか、海外での教育を受けた日本人の中から慎重に選抜する。
7. 新たな観点に基づく教員養成の重要性から、CAA は師範学校のカリキュラムや監督に特別な注意を払うことにする。
8. 学校のカリキュラムは軍事訓練やコース、例えば「修身」や国史、といった日本人の軍国主義へつながるような内容を排除したものでなければならない。初期の段階においては、停止または廃止された課程または教科において、民主的な教授を施すならば、教育課程を改定する努力を先に延ばしても良い。「初期の段階においては」というのは、現在の状況の下では、進歩的かつ前向きな日本人が適切な教科書を用意し、当該教科の教授に際し、われわれと協力していくことができる時期に至るまでの期間を指している。
9. CAA は祝日に天皇を崇拝する目的のために学校での会合を強制することを禁止する。祝日においては、学校は休校となり、生徒は登校すべきではない。天皇の御真影 (emperor's portrait) に関するいかなる行事も、指定された学校教育課程では禁止されるように、配慮がなされるべきである。
10. CAA あるいは日本の自由主義 (Japanese liberals) は、日本の「島国根性」 (insularity) を排除し、他国の歴史と知識、可能であれば世界全体の歴史と知識を享受できるよう、学校、ラジオ、映画や録音物を可能な限り利用すべきである。

^{*1} 翻訳については、鈴木 (1983a, p. 17-21.) の訳を参考にした。

^{*2} 民事当局 (片上, 1993, p. 43) のこと。占領下での内政を担う組織全般を示す呼称として設定されたと思われる。

この勧告では、教科書の転換や、カリキュラム改革を迫る内容が記載されている。また、軍国主義の廃絶が複数箇所で挙げられていることから伺えるように、単純に教育システムの転換を迫るというよりは、その背後にある考え方を改めさせることに多くの注意が払われていることがわかる。このように、占領直後に政策が一から形成されたというよりは、占領前に案が立てられ、その案に基づいて占領期当初は占領政策が進められていったといえる。そして、教育については軍国主義の廃絶を目的として教育システムの転換を迫るような内容が多く含まれていた。

これらの方針に基づき、GHQ/SCAP の占領政策、CIE の占領政策は形成されていった。教育改革を行うスタッフは占領軍内部だけでは確保できなかったため、全米各地から教育の関係者が集められ、占領政策へ従事することとなる^{*3}。CIE 内部の組織は、分析と調査、美術と史跡、企画と特別計画、情報普及（新聞、出版、映画、劇場、ラジオおよび参考図書館）および教育課に分かれていた。このうち教育課の使命は、日本人の思想、生活および行動の基礎的な形態について、日本が再び回復するのに不可欠と考えられる水準をもたらすために必要とされる改革を実現する手段として、日本の教育制度を利用することにあった。そしてその指揮監督は、文部省に対する専門的な助言と提案が用いられ、根本的かつ法の強制力を伴う件については CIE を通じ、GHQ から出されることになっていた（久保, 1984, p. 141-144.）。CIE を通じた改革はサンフランシスコ講和条約が結ばれ、占領が解除される 1952 年まで続いていた。この CIE を通じた改革は、ローマ字による教育や英訳教科書、自治体ごとに教育委員会を作らせるなど、学校教育に限らず教育政策にあたえた影響は多岐にわたっている。

GHQ からの教育に関する四大指令

占領軍からの動きとしては、連合軍総司令部が 1945 年 10 月から発した教育に関する 4 つの指令が代表的なものとして挙げられる（伊ヶ崎・吉原, 1975, p. 152-159.）。まず 1945 年 10 月 22 日に出された「日本教育制度の管理についての指令」では、教科書を取り調べて改めさせ、取り締まることが示され、軍国主義と極端な国家主義の排斥がうたわれていた。続いて、10 月 30 日に出された「教育関係者の資格についての指令」では軍国主義や国家主義をもつ教員の追放や、その手続

^{*3} なお、こうした CIE のスタッフに関する思想について、ハリー・レイは CIE 教育課のスタッフの経歴やインタビューを調査し、占領期当時スタッフがどのような思想や考えから占領政策を展開していたのかを明らかにしている。ハリー・レイによれば、インタビューの結果、CIE 教育課のスタッフは総じて寛容で公平な態度をとり、日本文化への理解を示し、何ら命令や強制を行っていないとすると回答していたという。ただし、その一方で、当時の記録や教育使節団の報告書を踏まえると、“スタッフのほとんどが戦前の教育はエリート主義的で、非専門的、教師中心的で教科中心、形式主義的で暗記中心主義、過度に中央主権的で画一主義、官僚的で非民主的、男子中心であると考えていた。これらの主張のいくつかは正しいが、その判断は特殊なアメリカ人の経験と、日本の戦時における制度で過度の注入主義が行われていたという点のみから判断されてしまっている”、“1940 年までに進歩主義的教育の理想と信条がアメリカの教育学の中心となっており、トレーナー、ヘファナン、カーレー、ジャイディ、エドミストン、オズボーン、ハークネスといった人物は進歩主義者であり、オズボーンのインタビューによれば、「進歩主義者でない教育者は時代遅れで古臭く、完全に過去のものとして見られていた」という”ことが示唆されたという（ハリー・レイ, 1993）。ハリー・レイによれば、こうした進歩主義教育の影響については 1946 年 5 月以降の限られた箇所にしか影響を与えていないとしているが（ハリー・レイ, 1993, p. 23）、合衆国教育使節団報告書や小学校や中等教育の教育課程編成へ大きな影響を与えたと指摘している。特に進歩主義教育の思想が学校図書館とどのように関わったかは、興味深い点ではあるが、本論文では資料の制約からそこまで検討することができなかった。

きについて定めている。そして、12月15日に出された「国家神道についての指令」では、教科書参考書と教科書から神道の教えを除くことが、12月31日の「修身科・国史科・地理科の中止についての指令」では、修身科・国史科・地理科の中止とこれらの教科書及び参考書を全て廃棄することが示された。こうした指令を徹底させるため、1945年11月10日から、全教科書の完全英訳をCIE教育課に提出することが求められ、司令部の印刷許可がなければ教科書が製造できない教科書の検閲制度が作られた。教科書の検閲自体は1952年度用の教科書まで続くこととなる。

1946年8月には内閣に「教育刷新委員会」が発足、11月の日本国憲法公布により、教育の重要事項が法律によって定められた。続いて教育刷新委員会では、学制及び教育基本法に関する建議を行い、1947年3月に「教育基本法」および「学校教育法」が成立する運びとなった。学校教育法の成立により、小学校を6年、中学校を3年とする通称「六・三制」が成立した。

教育使節団報告書における多様な教材使用の提唱

続いて1946年3月には、米国教育使節団 (Mission to Japan) が来日した。使節団の目的は教育、宗教、日本文化、施設に関する事項について援助し、助言することを目的とし、CIE教育課員のアドバイスの元、教育使節団報告書を作成、発行している (鈴木, 1983b, p. 148–149.)。

同使節団の報告書の第1章「日本の教育の目的及び内容」(The Aims and Content of Japanese Education) では、民主主義の生活にふさわしい教育とは、教育の内容および教授法に関し、個人の価値と尊厳の認識に基礎を置き、教育の機会を与えるように編成されつつ、探求の自由を養いそして批判的に分析する能力の育成を行う教育であると述べられている。

その上で、以下のように続けている^{*4}。

このような方向 (ends) は、学校というものの仕事 (work) が指定された学習計画の指針や各教科にただ一種類の認可教科書に制約を受けるというのであれば、推進しえないものである。いわゆる民主主義のもとにおいては、教育の成功は、画一化や規格化という観点では測りえないのである。

つまり、国定教科書の使用による弊害を指摘し、探求の自由を伸ばし、様々な教材を用いた教授の自由についても保障されるべきとしている。その上で、この章の結論部では、以下のように、異なる視点を提示する著書や論文に触れさせる機会を設けるよう促している。

最後に、教育制度は生徒間に知的ばかりでなく実践的且つ審美的な新しい感興を造り出すがよい。新計画全般に亘って図書館やその他独学のための機関が重要な役割を演ずるだろう。実際、教科書や口述教材の暗記に対する行き過ぎた強調を克服する最良法の一つは、異なった観点を表す書物や論文に接近するようにさせることなのである。

また、報告書の第4章「教育と教師教育」(Teaching and Education of Teachers) の「優れた

^{*4} 下記の翻訳については、使節団報告書の原文を元に (United State. Education Mission to Japan, 1946)、佐藤秀夫ら佐藤 (1991) の訳を参考にして筆者が翻訳を行った。

教育活動の特徴」には、下記のように、図書館について論じた箇所が見られる。

一般的に言って、定員の少ない学級規模とよく整えられた実験室、図書館、体育館、運動場及び特別教室などが備わっていれば、望ましい実践が展開されやすくなる。

教師というものは、十分な自由が与えられるならば、学校の外にあるさまざまな施設を駆使して、子どもたちの学習を豊かにすることができる。農園、工場、事務所、図書館、博物館、及び病院などが、教育の機会を提供してくれる。

まず前段の実験室などと並んで示されている図書館はおそらく、学校図書館そのものを指している。そして、学校の外にある様々な施設の例示で挙げられている図書館は、学校の外にあるということから公共図書館を想定した記述であると思われる。

以上の通り、米国教育使節団報告書においては、異なる視点を提示する著書や論文に触れさせる機会が必要であるとしながら、図書館の必要性について複数の箇所で論じていた。

なお、教育使節団の中には、シカゴ大学大学院図書館学部のカーノフスキー (Leon Carnovsky) が、ALA の働きかけの下、日本に訪れた 28 名の使節団員に含まれている (根本, 1999, p. 3-6.)。カーノフスキーの働きかけにより、教育使節団報告書の公共図書館の項において、児童文献の必要性が主張され、成人教育の項においては、成人教育の場としての図書館の重要性が明記されることになった (根本ほか, 2000, p. 456-458.)。

カーノフスキーは「教育課程・教科書」を担当する第一委員会の委員であったことから、前述した第 1 章「日本の教育の目的及び内容」に何らかの影響を与えたことが考えられる。また、教育使節団として来日する以前に、ALA のブラウンから送られた書簡には学校図書館の振興を働きかける記述が見られたことから、学校図書館関連の記述にも影響を及ぼした可能性も考えられる (中村, 2009, p. 49)。しかし資料の制約もあり、その具体的な影響については明らかになっていない。

「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会報告書」

米国教育使節団の来日に合わせて、1946 年 2 月には CIE の指導の下、東京帝国大学総長の南原繁を委員長とする「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会」が設置された。米国教育使節団の来日の前後に会合を行い、米国教育使節団報告書にも影響を与えた委員会である。

この委員会は、米国教育使節団の帰国後、1946 年 4 月に「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」を文部大臣に提出しているが、その中の「第 2 編 意見」の「5 教育方法問題に関する意見」の節にある「二 教育方法刷新のための基底観念」、「三 よき教育方法実現のために」という箇所で、次のような記述が見られる。

(二) 教育方法の用具としての教科書観

学校という自己学習の場には、自ら読書し、引用し参照し、以って学習の実質教材とする多くの本と、それをたよりに自学自習を促され又進められ得る指導書と、2 種の教科書がなくてはなるまい。今日の教科書は、そのどちらでもなく、どちらでもあろうとするところに頗る不徹底なる教具になっている。教科書に対する正しい考え方は、教育方

法の正しい結果であると共に、出発をなすものともいえるであろう。

(三) よき教育方法実現のために

(二) 学校経営における教育方法的諸施設の充実

この点は経費に関することであり、わが国の現状において多くを望み難いかも知れないが、学校長、教師と共に、学校管理当事者の理解と努力とを希望して已まない。児童図書館、標本、各教科の実験設備、幻燈、映画、ラジオ等を始めとして、教室工場化の諸施設、皆学校としての必須要件であり、更に、実社会に出づるに先立ちても、各専門の職業教育に進むに先立ちても、一応与えらるべき職業指導のための、各種職業活動の設備も必ず用意せらるべきである。

(三) 学校外諸教育施設との連絡とその組織的活用の重要

学校が自ら各種の教育方法的施設を具ふるとともに、広く社会教育施設を活用することも極めて有利であり、教師の一努力でなければならぬ。また、それらの諸施設の積極的関心でもなければならぬであろう。たとへば、図書館、博物館、動物園、植物園、美術館、更には映画館、劇場等みな、学校の教育方法の拡張として用いられるべきであつて、従来 of 所謂見学の程度に止まらず、組織的に、学校教室の一部のごとき自在と徹底とを以て活用せらる時、その個々の今教科自学の便宜たる以上、公共訓練の上に、独自の方法となり得るであらう。

新教育指針の成立と内容

こうした米国教育使節団の報告を受ける形で、1946 年 5 月には、教科書中心主義から、教員への裁量権の増加を示した『新教育指針』が文部省から発行された。

新教育指針の第一部前編「新日本建設の根本問題」では、軍国主義や極端な国家主義が否定され、「人間性・人格・個性の尊重」、「民主主義の徹底」、「平和的文化国家の建設と教育者の使命」が必要だとされた(文部省, 1947e, p. 21)。このうち、「民主主義の徹底」については教育制度の民主化、教育内容へ民主主義を取り入れること、生徒の人格の尊重と個性に応じた教育、教師自身が民主的な修養を積むといった項目と並んで、「自主的・共同的な生活及び学習の訓練」が挙げられ、学習のあり方として、下記のように示されている。

つねに生徒が自ら進んで学習する意欲をもつように、そして自ら問題を発見し、それを解決する計画を立て、その計画を実行し、その結果を反省するというような自学自習の態度を訓練することが望ましい。しかしこうした学習が、ひとりよがりになったり、かたよった結果を生むようになったりしてはならない。そのためには学友の批判や助言が必要である。「討議法」というのは、このために重要な意味を持っている(文部省, 1947e, p. 52)。

ここでは、自ら問題を発見し解決する態度とともに、「討議法」による教育方法が提案されている。

第一部後編「新日本教育の重点」は、「個性尊重の教育」、「公民教育の振興」、「女子教育の向上」、「科学的教育の普及」、「体育の改善」、「芸能文化の振興」、「勤労教育の革新」の節に分かれている。

このうち、「個性尊重の教育」では、教材の性質や分量について下記の記述が見られる。

学年の進むにつれて、すべての生徒に全く同じ性質及び分量の教材を強いることは、個性にあわなくなる。もちろんこの段階でもすべての生徒に共通に学ばせる必要のある教材もあるが、そのほかに、生徒各自の興味や能力に応じて自由に利用し得る教材があり、教師もそのような教材を用意すべきである (文部省, 1947e, p. 65)。

このように示され、個性に応じた多様な教材の用意について必要性が主張されている。

次に、「公民教育の振興」については、具体的な方法として、「実際生活の指導」、「自治の修練」、「知的指導に対する各種方法の工夫」、「討議法」、「社会教育としての公民教育」が挙げられている。このうち、「知的指導に対する各種方法の工夫」では、問題解決学習の方法について解説されており、「討議法」では実施の注意点として“各自がよく調べたり考えたりした上で発言すること”が挙げられている^{*5}(文部省, 1947e, p. 70-72.)。

最後に、第二部「新教育の方法」では、これまで提示されてきた教育を実施する上で、必要とされる教育の方法について、再度まとめられている。第三章の「教材の取り扱い方」の「(五) 環境の整備充実」では下記のように、既存の教育からの転換を宣言している。

ある一定量の知識を与えることに重きをおかれたいままでの教育では、教師の直接指導が重んぜられたため、学校や教室は、ただ教育を行う場所たるの^{*6}役目しか与えられなかった。したがって黒板といくらかの教具があれば、学校以外の場所で行っても、さしたる不都合は感じなかったのである。これに反し、児童の生活活動に重きをおき、児童の自主的・協同的学習が中心となってくると、学校は単なる教育の場所たるにとどまらないで、学校そのもので教育するというにかわって来なければならない。

また児童は、将来社会の責任ある協力的成員たるべきように、教育せられねばならないから、学校が一つの社会であるように整備されなければならない (文部省, 1947e, p. 126)。

そして下記の通り、図書館を学校教育において活用することが明記されている。

(1) 教室の設備

教室には各種の辞書や参考書・地図・統計・読物・雑誌等はもちろんのこと、いろいろな測定用具・飼育箱・蓄音機・放送聴取設備など、児童の自主的学習の意欲をそそり、かつ自主的な学習しうるように整備充実されることを要する。(後略)

(2) 学校内の設備

図書室・実験室・工作室・保健設備、その他の特別教室などは、もっと内容が充実せられた上に、もっと自由に使用しうるように、児童に開放されることが必要である。(後略)

(3) 学校外の諸施設の活用

^{*5} なお、自治の修練では生徒に自治的に経営させる設備として、寄宿舎、農場、消費組合とともに図書室が挙げられている。

^{*6} 原文ママ

学校付近にある諸施設，たとえば図書館・博物館・郵便電信局・銀行・警察署・工場・農場・病院などをよく調査しておいて，機会あるごとに活用することが必要である。これらについては，ただ施設を利用するだけでなく，そこに勤めている人にも機会あるごとに協力を依頼することが望ましい。教師がすべてのことに通ずることは難しい。専門的な事項については，それぞれ付近の権威ある人に依頼することが懸命である。使節団の報告にも，「新しい日本の教育は，有意義な知能をうるために，できるだけ多くの源と，方法を開拓するように努むべきである」とのべてある（文部省，1947e, p. 127）。

以上のように『新教育指針』では，中村が“児童・生徒の自由な学びを支える各種の教材と図書館（室）の必要性が，現場の教師に対してはつきりと示された”と指摘するように（中村，2009, p. 47），生徒が自ら問題を発見し解決する学習が提唱され，個性に応じた教育や民主主義の尊重といった教育が提唱された。その上で，教材の取り扱いとして多様な教材の提示や，設備としての図書館の充実の必要性が明記されている。

学校教育法施行規則の制定

1947 年 5 月 22 日に成立した学校教育法施行規則の第一条では，次のように学校が備える設備を規定している。

学校では，別に定める設置基準に従い，その学校の目的を実現するために必要な校地，校舎，校具，運動場，図書館又は図書室，保健室その他の設備を設けなければならない。

学校教育法は学校の設置認可に関わる法令であるため，少なくともこの条項に従い，全国の学校^{*7}では，図書館設備を設けることが必要とされた。ただし，同規則では学校図書館について，これ以外に，具体的な機能や職員について定義はしていない。

中村はこの条項に図書館が含まれた経緯について，これまでに現存している 5 つの規則案を比較している。この比較によれば，“図書館や図書室”が含まれるようになったのは，1947 年 3 月 24 日の規則案で，自由研究と教員の研究を目的としていたためだという（中村，2009, p. 53-55.）。

以上，学校図書館については，『新教育指針』でカリキュラム上の位置づけが行われるだけでなく，学校教育法施行規則で学校の目的を実現するために必要な施設として位置づけられていた。

4.1.2 1947 年版学習指導要領（試案）の策定

1947 年版学習指導要領一般編（試案）

1947 年 3 月 20 日には小学校と中学校のカリキュラム全体の指針を定めた『学習指導要領一般編（試案）』が発表された。各教科に関する学習指導要領も相次いで，同年中に発表されている。その特徴として教科の追加・廃止も挙げられるが，後年の学習指導要領と決定的に違うのは，指導要領

^{*7} ここで言う学校とは，学校図書館法上で定められた小学校，中学校，高等学校だけでなく，大学も含まれることに注意したい。

の序論で次のように示されている通り、「試案」という形式をとっていた点である。例えば学習指導要領一般編（試案）には、現在では見られない次のような記述がされていた。

この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである（文部省、1947a, p. 2-3.）。

それ以外にも小学校4年からは各教科の配当時に弾力性が持たされ、教師の側でカリキュラム編成の実施が可能になり、多彩なカリキュラム運動を生むきっかけの一要因となっている。また、この一般編で定められた「自由研究」という時間は、児童・生徒の自発的な活動によって個性を伸張する余裕の時間、当番や委員としての仕事をして学校や学級に対して児童・生徒が責任を果たす時間として設けられた。

教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないようになる場合が出て来るだろう。（略）時としては、活動の誘導、すなわち、指導が必要な場合もある。このような場合に、何かの時間をおいて、児童の活動をのばし、学習を深く進めることが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある（文部省、1947a, p. 13）。

時間数としては、小学校4年生以上では、70時間から140時間（週あたり2時間から4時間）が設置され、中学校では35時間から140時間（週あたり1時間から4時間）が設置された。中村も指摘している（中村、2009, p. 56-57.）が、当時文部省調査事務官だった深川恒喜は「自由研究」の実施のために豊富な参考書や資料が必要だとし、学校図書館の必要性を掲げる理由としていた（深川、1947, p. 6-12.）。

こうした表現以外にも、学習指導要領一般編（試案）における第四章の三「具体的な指導法はどうして組み立てるべきか」という項目では、学校図書館とは明記されていないが、「好奇心を満足させる活動については、観察できる植物や、動物類、遊び道具、器械、実験用具、映画、幻燈、紙芝居、写真、絵、児童図書室など」の利用が定められている（文部省、1947a, p. 32）。

以上一般編においては、多様な資料の使用や好奇心を満足させる活動の一つとして児童図書室の利用が想定されていたことが分かる。

1947年学習指導要領（試案）国語科

次に国語科に関しては、1947年に『学習指導要領 国語科編（試案）』が出されている（文部省、1947b）。その第一章には「実際の指導をできるだけ改善するために、その示唆を与えようとするものである」とされており、試案であることが強調されている。

また第一章第二節では「国語科学習指導の目標」が示されている。その中の「三 すらすらと読んだり書いたりできるようにする」の中では、教科書以外の教材を用いることが想定される項目が示されている。具体的には「(七) 文学は、国語教科書・作文・読み物などによって学習し、生活に真と美とを見いだす力を与える」、「(八) 新聞・雑誌・読み物などをよく読み、紙芝居・映画・演劇・ラジオ放送などを、よく見わけ、聞きわけると書かれている(文部省, 1947b, p. 5)。

ここでいう授業の題材は、専ら教科書の中に示すことが想定されている。しかし、箇所によっては明らかに、教科書以外の教材に触れさせるところが見られる。例えば小学校1年生から3年生の「読み方の指導にはいるまへの準備活動」では、読むことを刺激するような好ましい環境として、紙やクレヨンといった表現活動に必要な道具を備えるとともに「適当な絵本・お話の本などを用意してつかわせる」、「適当な模型・機械・絵本などを用意して観察させたり、実験させたりする」という項目が定められている(文部省, 1947b, p. 34-37.)。また小学校4年生から6年生になると、学習指導の目標として広い読書を求めたり、辞書や参考書の使用法を身につけさせたり、児童のための新聞や雑誌を読みこなさせるという目標が掲げられている(文部省, 1947b, p. 69-70.)。

中学校段階になると上記に挙げた様々な教材を活用することだけに留まらず、学校図書館を用いる活動がでてくる。例えば、「第四節 読みかた」の「一 一般目標」では、「(六) 辞書・参考書の使用、さらに図書館の利用」が行うべき活動として挙げられている(文部省, 1947b, p. 116)。そして、同じ節の「八 読む力を改善する方法」では、下記のように読みを通じて理解する「読書力」が劣っている生徒に対する指導として学校図書館の利用が提唱されている。

読書力の養成は、「国語の時間」に限られない。あらゆる機会にできるし、また、しなければならない。ただ国語の時間にはそれをおもな目標として計画的にやるのである。そのために読む力の劣っている者を集めて班別に指導をするとか、個別的指導をすることも必要である。読みかたの速度と理解については絶えず測定を行って、教師の指導上の参考にするばかりでなく、時には生徒自身にも知らせ、成績の向上を楽しむようにしなければならない。百科全書の使用や図表の読みかたなど、他教科でも実地になされる問題をだして学校の図書室から必要な書物をさがしださせたり、あるいはいくつかの参考書を与えて、あることについてしらべさせ、まとめさせ、発表させたりするというようなことも必要である(文部省, 1947b, p. 125)。

また、「第四章 中学校国語科学習指導」の「第六節 文学」には、「五 学級文庫および学校図書館」という項が設けられ、文学の学習指導には書物なしには不可能であるため、学級文庫や学校図書館の設置・充実をすすめるとしながら、下記のような記述が行われている。

(三) 学校図書館

各学校に学校図書館があるのが理想である。市町村の基金や、篤志家の寄附や、父兄からの寄附で建てる。書物を自由に選び、自由に読む。生徒自身の手で管理する。辞書や参考書もそなえつけておく。

学級文庫、学校図書館にそなえつけるべき書物について、文学教育の立場から詳細な目録

をかかげ、各学年の読書指導に資すべきであるが、現下の図書事情ではそれはなかなか困難である（文部省, 1947b, p. 141）。

基金や寄附を頼るとあることから予算の裏付けはなく、かつ詳細な目録を取ることも困難であるという厳しい現状が示されているものの、学校図書館があるのが理想であると明記されている。この項はあくまでも文学の学習指導に対する学校図書館の役割のみが説明されているが、国語科学習指導要領（試案）の他の箇所も合わせて検討すると、国語科学習指導要領（試案）全体で学校図書館の利用が想定されていたと考えることができるだろう。

1947 年学習指導要領（試案）社会科

先述した 1945 年 12 月 15 日の修身、歴史、地理の停止のため、これら教科の内容をどういった教科で教えるかが議論となっていた。それに答える動きが社会科設置の動きである。

片山宗二の研究によれば、社会科成立が明確になったのは、1946 年の 6 月に CIE の中等教育部門が新設され、7 月 2 日にオズボーン (Monta L. Osborne) が中等教育担当に着任し、7 月下旬に教育改革案として「日本教育制度の再編成と地方分権化」(Reorganization and Decentralization of the Japanese System of Education) を提出したのがきっかけだという (片上, 1993, p. 604-609.)。

このオズボーンの場合に社会科の新設が組み入れたカリキュラムが含まれていた。片山がオズボーンに行なったインタビューでも、CIE 着任時に既に社会科導入の素地はあったことや、自身も社会科の導入に賛成しており、社会科の方法として問題解決学習 (solving approach) を行なうべきであると考えていたと述べている (片上, 1993, p. 614)。

その後、8 月上旬から文部省内に設置された「教科課程改正委員会」の小委員会である「教科課程運営委員会」と CIE 側のトレーナー (J. C. Trainor), ハークネス (Kenneth M. Harkness), オズボーンからなる「カリキュラム委員会」で折衝が行なわれ、1946 年 10 月に合意が成立。これを受けて学習指導要領で新たに社会科が定められた (片上, 1993, p. 604-663.)。

ところで、この委員会では、社会科では参考書を必要とするが、準拠して教授するという意味での教科書は不要であるとの意見が初等社会科委員会では出されていた。しかし、教科書局の方針で新しい教科で教科書がないと現場が困るとの指摘から、実際には初等、中等教育どちらでも教科書が定められた (片上, 1993, p. 803-805.)。

オズボーンは 10 月 27 日のメモで次のように述べている。

ハークネスは、小学校段階では社会科に教科書はいらないということを述べていた。しかし、中等教育段階ではそうはいかない。なぜなら、補助教材がひどく欠けているし、図書館もないからで、中等教育段階では社会科の教科書は絶対に必要だと考える (片上, 1993, p. 803)。

あくまでも教科書が必要だと主張する中ではあるが、多様な資料を用いる社会科においては補助教材や、図書館が必要であると考えていたことが伺える。

このような議論がありながら、学習指導要領の作成は進められていった。1947 年 5 月には、第

1 学年から第 6 学年について定めた『学習指導要領（試案）社会科編 (I)』（文部省, 1947c）が発行され、6 月には第 7 学年から第 9 学年について定めた『学習指導要領（試案）社会科編 (II)』（文部省, 1947d）が発行された。

社会科編 (I) の冒頭では、

今後の教育、特に社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げようとするのであるから、教師はわが国の伝統や国民生活の特質をよくわきまえていると同時に、民主主義社会とはいかなるものであるかということ、すなわち民主主義社会の基底に存する原理について十分な理解を持たなければならない。これについては、他日その解説書が刊行されることと思われるが、教師はまず自分たちで研究をすすめられたい（文部省, 1947c, p. 4）。

とされ、民主主義社会の建設のために教育を行うことが宣言された。

「社会科の目標」では、民主主義社会の建設のために必要な教育について、15 項目が列挙されている。それぞれの項目は身につけるべき内容と方法が混在しているが、教育方法として、特別な働きかけが必要だと思われる箇所を取り出すと下記の通りとなる。

一 生徒が、人間としての自覚を深めて人格を発展させるように導き、社会連帯性の意識を強めて、共同生活の進歩に貢献するとともに、礼儀正しい社会人として行動するように導くこと。

二 生徒に各種の社会、すなわち家庭・学校及び種々の団体について、その構成員の役割と相互の依存関係とを理解させ、自己の地位と責任とを自覚させること。

三 社会生活において事象を合理的に判断するとともに、社会の秩序や法を尊重して行動する態度を養い、更に政治的な諸問題に対して宣伝の意味を理解し、自分で種々の情報を集めて、科学的総合的な自分の考えを立て、正義・公正・寛容・友愛の精神をもって、共同の福祉を増進する関心と能力とを発展させること。

五 生徒が日常接触する自然的並びに社会的環境について、科学的に観察する能力を養うこと。

八 各地の資源・自然美及び人工美の価値を知って、これを愛護するとともに、進んでこれを開発し、創造する能力を養うこと。

十 各種の職業についてその社会生活に対する意義を十分理解し、他人の職業を尊重する態度を強め、自己の職業の選択を正しく行い、能率の高い職業活動のできる能力を養うこと。
(中略)

十五 ある主題について、討議して学習を進め、人々に会って知識を得る習慣を作り、社会生活に関して、自分で調査し、資料を集め、記録・地図・写真統計等を利用し、またこれを自分で作製する能力を養うこと（文部省, 1947c, p. 5-6.）。

自分で種々の情報を集めること、そして討議して学習を進めること、資料を集めることが明記されている。その上で、当時の物資や財政の不足で十分な資源が用意できない場合でも、旧式の教育方

法を行うべきではないとも示されている。

図書や写真・絵・幻燈・映画・ラジオ・掲示版、その他の教室や校舎の設備が不足していても、それは決して旧式な教え方をくりかえすことの言いわけにはならない。生徒や父兄、そして教師が、いかにしてこれらの不足を補って行くかということの中に、社会科学学習の極めてよい機会が存することを忘れてはならない(文部省, 1947c, p. 9)。

なお、教材については(I)と(II)でその記述のされかたが異なる。まず(I)では「第一章第五節 社会科の教材」で「別表によってその輪郭を推察することができるであろう」と示され、生活の問題が列挙されている。しかし教材についての説明は、「学習はこのような問題の解決をこそ目指すのであり、教材はまた、この問題の解決を助ける社会の共同経験として、現われて来るべきである」としか記述されていない(文部省, 1947c, p. 10)。一方(II)では教材という項目がないが、単元の提出という項目で、教材について以下のように記載されている。

学習指導要領を読みながら、教師はあらゆる種類の教材の必要なことを知ることと思う。社会科の教科書は、各单元ごとにパンフレットの形で出版するように計画をすゝめているが、このような教科書の提供する教材は、単元の学習を進めるにあたっての生徒の興味や、必要や、傾向のすべてに應ずるほど完全であるとはいえない。教師はいろいろな方法で、学習に関係のあるすべての教材を広く探さなくてはならない。例えば、適当な書庫の書物・字引き・百科辞典・小冊子・新聞・雑誌・映画・幻燈・写真等である。次のような自問を試してみることは教師にとって、教材を探す上に手引きとなろう。

(中略)

これらの単元を学習して行くのに用いる教材を見出だすのは、困難であることはよくわかっている。不幸にして、今日の学校には文庫も少ないし、参考書も副読本も、最近の小冊子も、写真も、また新聞や雑誌のつゞり込みも少ない。まずはじめに、各学校はこれらの問題の学習に従事する生徒の使う教材を集めたり、文庫を作ったりする努力をはらわなくてはならない。この学年に用いる教材は、次の学年に使うために保存しなくてはならない。昭和二十二年度の主要な計画として、学校図書館・博物館の充実を行い、蔵書やそなえつけの写真や新聞や雑誌や小冊子や、その他の必要な教材を次第にふやして行かなくてはならない。そこでこの年度は、教師と生徒はどんな材料でも見つけだし、使っていく覚悟が特に必要である(文部省, 1947d, p. 5-6.)。

この単元の提出と言う項目の記述を見る限り、(I)では教育の目的のみを示しているが、(II)は(I)を受け継いだ形で、さらにどんな教材を使うかを明確に示していると考えられる*⁸。

そして、学習指導要領(試案)を元に小学校用の社会科教科書が作られた。実際の教科書には、教科書そのものを不要と考えた節が残ったと思われる記述があり、1947年8月発行の小学校6年

*⁸ もちろん、(I)でも活動案を詳細に見ていくと、図書館を使う、あるいは学級文庫を使うことが示されていたり、直前の「第4節 社会科の学習指導法」では、「学習指導要領一般編を参照すべき」とされており、ある程度多様な教材を利用することが考えられているともいえる。

生用『土地と人間』の巻末では、「教師および父兄の方へ」として、次のように書かれている。

この本は、児童たちに、社会科学習の手がかりとなる若干の資料を与え、合わせてその学習のしかたを暗示している。その資料は、第六学年の児童に、ぜひ与えなくてはならない知識を精選して排列したものではない。それは範囲からいっても深さからいっても偏している。だから従来の教科書と同じように考えてはいけない。むしろ、児童用の参考書の一種として取り扱っていただきたい(山住, 1997, p. 143)。

ここでも、教科書を多様な資料の一つとしてとらえる傾向が表れている。その後 1948 年には社会科の学習内容の選択や指導について学習指導要領だけでは解決しにくいという問題があるという批判がでてきた。

4.1.3 1951 年版学習指導要領（試案）の策定

1947 年版の学習指導要領は、現場の学校や教師の意見を反映しつつ改訂していく性格であるとされていたこと、そして新しい学校教育制度に間に合わせるための応急的なものであったことから、1948 年秋から改訂作業が着手された(肥田野・稲垣, 1971, p. 227)。改訂された 1951 年版学習指導要領は、1947 年版と比べて、加筆修正が加えられている箇所が多い。例えば『学習指導要領 一般編（試案）』は、以下の点が異なっていることが指摘されている(肥田野・稲垣, 1971, p. 250-251.)。

1. 高等学校の教育課程が加えられ、学習指導要領の全体にわたって総括的に扱うこととされた。
2. 全体として説明が詳細となり、教師の具体的な手がかりとしての性格を強めた。
3. 学校でどのように教育課程を構成するかを示した章と、教育課程を適切なものに改めていくための章が加わった。

特に 2 は、教科の学習指導要領においても共通した特徴となっている。なお、社会科編は 1948 年に『小学校社会科学習指導要領 補説』が出され“前の学習指導要領や、学習指導要領補説に示された教育内容をできるだけ動かさない”(文部省, 1951a, p. 1) としてはいるものの、社会科の目表を明確にし、単元の主眼を明確に示唆し、具体的な指導の観点を示す、評価の観点を示すといった点では改訂が行われていた。

それでは 1947 年版と同様に、教育方法や教育課程に関する箇所の記述を検討していくこととしたい。

学習指導要領一般編（試案）改訂版

まず、『学習指導要領一般編（試案）改訂版』では学習指導要領について、1947 年版と同様に教師の仕事を補助する点が強調されている。

1. 学習指導要領の目的 学習指導要領は、児童や生徒の学習の指導にあたる教師を助

けるために書かれた書物であって、教師が各学校において指導計画をたて、教育課程を展開する場合に、教師の手びきとして、教師の仕事を補助するものとして、役にたつものでなくてはならない(文部省, 1951, p. 1)。

学習指導要領の目的がその後列挙されているが、次のように、内容だけでなく、「参考図書」を実際に提示し、研究や指導を促している。これ以降の学習指導要領では、参考図書の記述が全く見られなくなることを考えると、カリキュラムを構築する教師や各自治体の教育委員会向けの参考資料として、学習指導要領が位置づけられていたことが伺える。

(10) 教師のためや、学習者のために利用し得られる参考図書や、その他のいろいろな資料を示唆し、さらに進んだ研究を促したり、よい指導が行われるようにすること(文部省, 1951, p. 2)

1947年版で設定されていた自由研究については、当初は「教科学習の個別的・自発的な深化・発展」を中心に置き、「社会化された形態としてクラブ活動の育っていくこと」をも目指していたが、文部省での「自由研究」の位置づけに問題があっただけでなく、実施している学校でも本来の趣旨と沿わないような実践が行われており、廃止して欲しいという意見も出ていた。そのため、1951年版学習指導要領では、「自由研究」が廃止された(肥田野・稲垣, 1971, p. 430-434.)。その代替として、小学校では「教科以外の活動の時間」が、中学校と高等学校では「特別教育活動」の時間が設けられることとなった。小学校の「教科以外の活動の時間」では“学校長より任された権限の範囲内で、学校経営の実際の仕事に参加協力するために、いくつかの部あるいは班をもうけ、その仕事を分担させる”委員会活動が設定され、その中では学校図書館の運営という項目が挙げられている(文部省, 1951, p. 23)。

その他、以下の箇所では学校図書館に関する記述が見られる。「第二章 教育課程」の第4節では「各教科の発展的系統」としてそれぞれの教科“発展の全体的な見とおし”が着けられている。国語科については読むことの能力の中で、児童・生徒の発展段階と学校図書館が結びつけられていて、中学校に上がると“学校図書館の利用がじょうずになる”との記述が見られる(文部省, 1951, p. 49)。「第三章 学校における教育課程の構成」では、高等学校の年間計画を立てる際に、生徒から選択する教科の予備調査、予備登録、教室と教師の割り当ての決定、本登録を行うことが示されているが、その際に“生徒集会・図書館の使用・クラブ活動・ホームルームの時間などを適当に教科の時間割の中に織りこむことが必要である”(文部省, 1951, p. 96)との記述が見られる。「第五章 学習指導法と学習成果の評価」では、“よい学習指導が行われるためには、教師としては、次のような問題をじゅうぶん研究する必要がある”(文部省, 1951, p. 104)とし、多様な各種の指導法を用いることが示され、次のような記述が見られる。

児童・生徒の学習を刺激するとともに、学習の効果をあげるためには、学習の進行の過程に応じ、教材の性質に応じ、多様な各種の指導法を用いる必要がある。終戦後の教育の新しい展開に伴って、それ以前の指導の方法がすべて否定される傾向があった。しかし、それらの中にも、今日の新しい教育のうちに適切に生かすことによって、じゅうぶん効果的な学習

を進めていくことのできる方法もあることを忘れてはならない。また、視覚聴覚の教材・教具を豊富に用いること、学校図書館をじゅうぶんに活用することなどは、児童・生徒の経験を豊かにする上に欠くことができないであろう(文部省, 1951, p. 105)。

小学校学習指導要領国語科編（試案）改訂版

小学校学習指導要領国語科編は、図書館に関する記述が多く見られる。まず、「第一章 国語科の目標」の「第四節 小学校における国語科学習指導の目標は何か」では、“ことばの力を伸ばす”ための活動として「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の4つの言語活動を提示した。そのうち、読むことの目標については次のような記載がある(文部省, 1951b, p. 18)。

8 読むことに興味が増し、さまざまな読み物を自主的に読み抜く態度や習慣を身につけることができる。

9 知識を求めたり、情報を得たり、楽しんだりするために、書物・雑誌・児童新聞・辞書・参考書などを活用し、図書館を利用することができる。

こうした目標に対応して、「第二章 国語科の内容」では、それぞれの言語活動の具体的な場面が挙げられている(文部省, 1951b, p. 24)。

三 読むことの経験

13 知識や情報をうるために本を読む。

学校や家庭において知識をうるために、また教養を高めるために、いろいろな本を読む。このような経験は、児童の成長につれてだんだんと多くならなければならない。

14 楽しみのために本を読む。

詩や、小説や、脚本などの文学的作品を読み、生活を明るく、豊かにしていくことは、人間生活にとって、重要な生活経験である。

15 図書館を利用する。

図書館法が成立して、国民の生活と読書との関係は、いっそう深くなろうとしている。楽しみのための読書であろうと、研究のための読書であろうと図書館の利用を身につけることは、ますます重要なものとなってきた。したがって、学校図書館や学級文庫によって、図書館利用の経験を与え、その技能と能力を得させることは、国語学習上の重要な仕事である。

こうした内容が示された後に、実際の学習指導について、学年ごとに行う活動が提示されている。「読むこと」の中から学校図書館に関係する活動を取り出すと以下の通りとなる(文部省, 1951b, p. 89, p. 117, p. 140, p. 157, p. 159, p. 189)。

第一学年：学級文庫・学校図書館などに、簡単な読み物や、絵本を整えて本に親しませ、また本の扱い方や、姿勢などに注意させる。

第二学年：7 読むことの指導においては、次のような施設や教具を利用する。(1) 学級文庫・学校図書館。(2) さし絵・掛図・ラジオ・紙しばい・幻燈・映画・レコードなどの視聴覚教

具。(3) 他教科の教科書・参考書。

第三学年：学級文庫・学校図書室の充実，適切な学習資料の準備は，児童の学習興味を盛んにし，読書活動を効果的に進めることになるので，特に，注意してその充実をはかるべきである*⁹。

第四学年（読むことの学習指導）：この学年の読書傾向は，少年少女小説・冒険談・科学的な読み物が主である。学校図書館・学級文庫などを大いに活用する。単なる興味本位や時間つぶしでなく，はっきりした目あてをもって，最後まで読み通す習慣をつける。そのためには，読みっぱなしにならないよう，読後の感想・意見を書くとか，それを発表する機会をつくるのがよい。なお，読書の能率を高める技術として，目次や索引の使い方，図書館における図書の借り出し方，読書に関する一般的な注意，図書を取り扱う注意などの初歩的な指導をする

とよい。

第四学年（書くことの学習指導）：映画教室・学校放送・幻燈会・こどもしばい・紙しばいなどの視聴覚教育，学校図書館の利用などの感想・意見・荒筋について，学習の直後に口頭で発表させたり，話し合いをさせたり，要点を記録させたりする。

第六学年（読むことの学習指導）：図書館を見学し，読書の社会的施設や，その意義についての理解を深める。また学校図書室などで実際に本を選んで読むことを練習させ，しだいに自発的にこのような施設が利用できるようにする。教室にも，いろいろな読み物・参考書・地図・年表・年鑑，その他の資料を用意し，いつも自由に読ませることが望ましい。

そして，第四章では「国語学習指導の具体的展開例」として学年ごとに一つの単元の展開が示されている。このうち，第五学年の「辞書を利用しましょう」では，“図書館利用の機会を多くもつようにし，できるだけ多くの図書を読むようにする”ことが目標として示され，“図書館を利用して，読書する”ことが内容として提示されている。そして実際に行う十時間の学習活動では，次のような活動が示されている（文部省，1951b, p. 246-253.）。

五 学習活動（約十時間）

（一） 動機づけ（ここでは，動機づけのための三つの例を示す）

1 その一例（教師が中心になって始める場合。）

（1） 教師の予告によって，児童各自にできるだけ辞書をたくさんに持参させる。もちろん，教師も準備する。（この場合，図書室の辞書について調べさせておくのもよい。）

（略）

2 その2例（児童相互の話し合いによって始める場合）

（6） 児童の話し合いでは，次のような事がらが予想される。

（イ） 学級として読書時間を設ける。

*⁹ なお活動が示される前提として，三年生は，読書力の上で，進歩の速いものと遅いものとの間に相当の開きのできる学年であり，広い読書指導に手をつける，資料を豊富に用意する，国語学習のための良い環境を整える，という活動が示されており，そうした活動を行う上で気をつけるべき点として上記の学校図書館の充実が挙げられている点に注意したい。

- (ロ) グループごとに読書時間を設ける。
- (ハ) 学級全体で、あるいはグループごとに読書発表を定期的に催す。
- (ニ) 学校図書館とか、学級文庫とかの利用法。
- (ホ) 図書・参考書を備える。
- (ヘ) 辞書を備える。

そして、「(二) 展開」では以下のような活動が例示されている。

1. 辞書の使い方がわかったことによって、これからの学習をどのようにしていったらよいか。
どんな楽しい学習ができるかについて話し合いをする
2. 辞書作成についてのいろいろな直接経験を読書によって整理する
3. 作文をつくる。
4. 発表会、展示会を催す。
5. 図書館を利用し、好きな本を選んで読む。

展開の中で図書館を利用する活動が含まれているためか、評価の項目には“図書館をよく利用するようになったかどうか”が含まれている。

以上のように、導入の際の動機付けとして、辞書の持参について事前に図書室を調べておくことや、事前の話し合いで学校図書館の利用法が話し合いとして行われることが想定されている。そして、授業の展開では辞書を実際に使うだけでなく、辞書の作り方を調べたり、作文をしたりする活動と並んで図書館を利用することが提示されている。そして、評価においても図書館を利用するかどうかという観点が評価の対象となっている。

ただし展開で示された4つの活動の中で、他の活動では辞書を使ったり作成するという活動が関連しているにもかかわらず、図書館の利用については辞書とは直接の関連した活動が示されているとは言えず、図書館の位置づけそのものについては、曖昧な扱いとも取ることができる。

小学校学習指導要領社会科編（試案）

1951年には社会科の学習指導要領が改訂された。小学校を対象とした学習指導要領については、社会科から実施の日が浅く、『学習指導要領社会科試案補説』が出てから2年しか経っていないことから、その中身は大きくは変更しないという方針が立てられていた。確かに単元の基底や評価の方針が詳しく書かれている以外には、大幅な変更もない。教材に対しての考え方も「第4章単元のつくりかた」で“第三に、そこでは、生き生きとした多種多様な学習活動が行われなくてはならない。単に黙って教師の講義を聞き、言いつけられたとおりに教科書を読み、文字を書いているという学習活動だけではなくて、みずから種々さまざまな方法を用いて、資料を集めたり、これをまとめたり、表現したりするような、あらゆる学習活動が営まれなくてはならない。”(文部省, 1951a, p. 24)と様々な教材を使うように仕向けられており、大きく変更されてはいない。

なお1955年に社会科はさらに改訂がされており、精選する目的から全体の文章量は少なくなっている。それでも小学校の「第4章 指導計画の作成について」では教科書を読み、文字を書いて

いるという学習活動だけではなくて、みずから種々さまざまな方法を用いて、資料を集めたり、これをまとめたり、表現したりするようなあらゆる学習活動を行うべきであると示されている(文部省, 1955, p. 48)。

中学校・高等学校国語科編 (試案) 改訂版

中学校・高等学校の国語科編では、一般編で中学校に入ると“学校図書館の利用がじょうずになる”と書かれるようになるためか、「第一章 国語科の目標」として、“目録や索引の使い方がわかり、図書館を利用することができる”ことが明記されている。

「第二章 中学校の国語科の計画」では、小学校の国語科編と同様、言語活動を「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」に分けている。その中で「読むこと」の事前調査として、以下の3種類の読みに関する調査が例示されている(文部省, 1951c, p. 48-49.)。

1. 読み物調査

- イ 読んだ本のリストを調査する。印象に残っている本をあげさせる。好きな本、おもしろかった本などについて報告させる。
- ロ 図書館利用の程度、本を買うこづかい、本の貸借の様子などを調べる。

2. 読書の実際

- イ 図書館における態度、本の取扱方などを観察する。
- ロ 読後感などを話し合ったり、記録させたりする。

3. 読みの基礎的能力

- イ 文字を読む力、語いの力などのテストをする。
- ロ 音読および黙読における文章読解の速度と読んだことの理解の程度を調べる。
- ハ 文学の鑑賞力を調べる。

各学年の具体的目標には、下記のように図書館で読書を行ったり、書物選択の態度を身につかせようとする記述が見られる(文部省, 1951c, p. 53-54.)。

第二学年: 16 図書館などで良書を選択して読む。

第三学年: 16 図書館などでの読書や書物選択の態度・習慣を身につける。

それに関連してか、第二学年と第三学年では、「各学年の指導上の注意」に図書館の利用や図書の利用について、記載が見られる(文部省, 1951c, p. 57-58.)。

第二学年 10 図書館の利用については正しい習慣をつけておかなければならない。

11 理科・社会科その他の学習における参考図書の利用のしかたについても指導する。

第三学年 9 必要な図書の貸し借りの方法を指導して、広い読書を助けてやる。

なお一般に、読むことの指導には次のような注意が必要である。

1. 個人個人に注意する。

- (1) 各人に評価のための表や、目録・カードなどを持たせて、絶えず進歩を測定す

ることがよい。

(2) 図書館を充実して、個人差に応ずる資料を多く準備すること。

(3) 父兄や、他教科の教師などと連絡して、読書の傾向を常によく注意している。

2. 読むことの学習の準備を重んずる。

(1) 資料を整備して、おのずから読みたくなるようにすることが望ましい。

(2) 日常の話を常に読書に関連づけて刺激する。

(3) 映画・劇・ラジオなどと文学作品とを関連させる。

(4) 読む上の抵抗(難語句、特殊なことばなど)を取り除いてやる。

3. 読書環境の設定や読書衛生に注意する。

(1) 図書館だけでなく、教室の机の位置や採光に注意すること。

(2) 学校図書館の運営に参加させるほか、公共図書館や、小学校・高等学校の図書
の交換利用をも試みるとよい。

(3) 自由な読書の時間、定期的な読書会などを計画したり、読書クラブを作るよう
に勧める。

4. 特殊生徒の指導に力を入れる。

(1) 読めないものの原因をよく調べて適切な治療的措置を講ずる。

(2) 読みの力がじゅうぶんでない生徒には、基礎的な技術をまずじゅうぶんに身に
つけるような指導がたいせつだからといって、機械的な練習をさせて、読書への興
味を減らしてはならない。

5. 黙読に力を入れる。

また、第二章「中学校国語科の計画」の「五 中学校生徒の主要な言語経験の一覧表」では、言
語経験の一部として図書館を利用することが述べられている(文部省, 1951c, p. 73)。

第三章からは、実際の単元例がいくつか示されているが、第一学年の所では、学校図書館で借り
だした書物の一覧表を作り、伝記がどの程度読まれているかが、評価の一部として登場している
(文部省, 1951c, p. 81)。

第三章 中学校の国語科の単元の例

一 各学年の単元展開の例

第一学年 伝記の選び方と読み方

(五) 評価

5 各生徒が学校図書館で読んだ書物や図書館から借り出して読んだ書物の一覧表を作
り、どのくらい伝記が読まれているかを見る。

「第四章 高等学校の国語科の計画」では、読むことに関連して次のような記載がある(文部省,
1951c, p. 136, p. 138-139.)。

三 読むこと

(三) 高等学校生徒の読むことの実態

12 図書館を利用する習慣は、一般的に見てかなり身につけている。

(五) 学習指導上の注意

2 読書技術を高めること。

イ 学級文庫・学校図書館を充実して、読書の興味を刺激する。

ロ 図表・地図・辞書などの利用に慣れさせる。

4 資料を整備すること。

イ 学級文庫・学校図書館に、国語・文学に関する書物を用意する。

ロ 教科書のほかに、よい資料を選んで用いさせる。

ハ 新聞や雑誌を利用する。

ニ 公共図書館を利用する。

5 他教科と関連を持つこと。

イ 他教科における読書，書物利用の実際を調査する。

ロ 他教科の教師にも，国語的な指導を求める。

そして第二章「中学校国語科の計画」で見られたものと同様に、「五 高等学校生徒の主要な言語経験の一覧表」の中で，言語経験の一部として図書館を利用することが述べられている（文部省，1951c, p. 151）。

中学校・高等学校「社会科編Ⅰ中等社会科とその指導法（試案）」改訂版

最後に，1951 年度の中学校，高等学校の学習指導要領，「社会科編Ⅰ中等社会科とその指導法（試案）」改訂版について検討を行う。1951 年度の中学校，高等学校の社会科の学習指導要領は，指導法で 1 冊，教科内容について一般社会科（中学校日本史を含む），日本史・世界史，人文地理の計 3 冊の分冊に分かれていた。このうち指導法の第Ⅱ章「社会科の教育課程」の単元計画に含まれる諸事項には次のように，教科書以外の教材が意識される記述が見られる。

7. 参考資料 単元の学習に参考となる生徒の資料として，読書活動用のものばかりでなく，視聴覚的材料も含んだ表が作られることが望ましい。〔注〕教科書もこの中に含まれるべきであるが，当然のことであるから省略されてもよい。なお，この学習指導要領では，科目によって，ある研究機関が作製したものを転載してあるが，これは改訂委員会が最も適当な参考資料表と考えたわけではなく，むしろ単元として形式をととのえることがおもな目的で，このようなことが行われているにすぎない（文部省，1951d, p. 13）。

また読書活動として，以下のように学校図書館が登場する記述がある。

種々な社会生活について，生徒が実際に教育上有意義な経験ができる範囲はきわめて限られている。それでたとえば他地方や外国の生活・過去の生活その他に関する知識や理解は，おもに読書活動にたよらなければならない。したがって，社会科の学習にとって，読書活動は実に重要な地位を占める。社会科における読書活動は，すべての教科の中でおそらく国語に次いで重要視されなければならないであろう。

読書に関する指導は、国語だけが受け持つべきものとは考えてはならない。特に戦時中のふじゅうぶんな教育による生徒の読書力の低下の影響は、現在でもまだ社会科の学習に少なからぬ障害となっている。だから学習の効果を上げるためには、あらゆる機会をとらえて、生徒の読書力の向上に努めなければならない。ところで終戦直後、生徒の読み物に欠乏していた時期に比べれば、現在では生徒用の読み物もずいぶん増加した。しかし生徒が学習の目標を達成するために、これらのものを有効に利用できるようにならなければ何にもならない。

そこで社会科の学習のための読書の指導を有効に行うためには、まず第一に教師は信頼できる多くの読物を知らなければならない。ただ名まえを知っているだけではまだふじゅうぶんで、教科書をはじめそれらの書物にどんなことが書いてあるかをよく知り、必要に応じて生徒が読むべき箇所を指示してやらなければならない。また生徒が進んで書物を読むように興味を起させてやることも重要である。これがためには学校図書館の充実も、各学校にとって急務であろうが、たとえ書物がしだいに豊富になっても、生徒にただ問題だけを課し、かつてに書物をさがさせるようなことは、教師として不親切といわなければならない。

生徒が学習のために読書する場合には、以前にはその内容を記憶することに多くの力が注がれていた傾向があった。しかし、社会科の学習のための読書には、その他にも種々な目的のものが区別できる。そしてその目的によって読書のしかたも違わなければならない。そこで教師は、たとえば次に掲げるそれぞれの目的に従って、生徒が有効な読書活動ができるように指導する必要がある(文部省, 1951d, p. 30-31.)。

このように、社会科における読書指導の重要性を強調している。ただし国語科の読む能力とは少し性格が違っており、必要な情報を得るための手段として読書を考えている点に注意したい。また、社会科の教科書については、生徒の学習に必要な基礎的資料を盛り込むことが必要という記述が見られる。これは“学校図書館が充実していない”からであるとされており、本来はこうした基礎的な資料は学校図書館が提供することが想定されていることが伺える。以上、学習指導要領を検討した結果、“多様な教材を用いること”，児童生徒が“自分で資料を集めること”という要素が提示され、学校図書館は読書活動を行う場として、また多様な教材から必要な情報を得る場所として示されていることが分かった。

4.2 占領期における学校図書館政策の構築

占領政策下において、CIEが行った図書館政策としては、全国主要都市へのCIE図書館の設置^{*10}や、国立国会図書館の設置、図書館法の制定、慶應義塾大学へのライブラリースクール設置が代表的なものとして挙げられるが(奥泉, 1995)、学校図書館についても多くの働きかけを行って

^{*10} アメリカの情報を英文で提供するとともに、定期刊行物やパンフレット等を多数揃え、アメリカの図書館員がレファレンスサービスを提供するなど、それまでの日本ではあまり見られなかったタイプのサービスを提供していた(奥泉, 1995, p. 362-365.)。

いる。

4.2.1 エキスパートプログラム

占領下において、学校図書館改革が開始されたのは、占領軍の下部組織である陸軍省のプロジェクト 510 で企画された専門家招聘プログラムが実施されてからである。

このプログラムは、「エキスパートプログラム」と呼ばれ、1946 年末より各種の専門家を来日させ、日本の新しい教育プログラム実施のための手助けをさせることを目的としていた。このプログラムに基づいて、1947 年 2 月にはアメリカから学校図書館コンサルタントのグラハム (Mae I. Graham) が招聘され、数々の改革が行われている (中村, 2009, p. 78-97.) (塩見ほか, 2011, p. 71)。例えば、児童書の現状把握のために児童文学研究所の関野嘉雄と会合を持ったり、学校図書館の PR のために各地を講演したり、JOAK (日本放送協会東京放送局) と協力しラジオ番組を作成、放送したりといった活動が行われていた。特に、お茶の水女子大学の大講堂で行われた公演で、「日本の学校図書館はガラス戸に鍵の掛かった所に本が入っていたが、私は棒を持ってガラスを叩き破りたい」と述べたことは、多くの関係者に衝撃を与えた (塩見ほか, 2011, p. 71)。

4.2.2 『学校図書館の手引』の発行

学校図書館に対する手引き書の作成もこうした「エキスパートプログラム」の一環として行われた活動の一つである。文部省の官僚であった深川恒喜は、1947 年の初頭に他の同僚数人と GHQ に呼ばれ、図書館についてどう思うか、日本の図書館についての状況を聞かれている (深川, 1968, p. 49-52.)。この数週間後、深川は上司より「こんど総司令部から、文部省で学校図書館の手引きをつくるようにとの示唆があって、これに着手することになったので、君がこれをやってくれ」と依頼され、深川は『学校図書館の手引』(以下『手引』)の担当者に任命されている。

なお、深川はこの頃、グラハムやバーネット (Paul J. Burnette) からアメリカで出版されている学校図書館の概論書を借覧して、学校図書館のあり方について学習している。特に、ダグラスの *Teacher-Librarians' Handbook* (Douglas, 1941) 同じくダグラスによるノースカロライナ州の学校図書館手引き書である *North Carolina School Library Handbook* (Douglas, 1942)、ALA による *School Libraries for Today and Tomorrow* (American Association of School Librarians, 1945) はバイブルのような物だったと振り返っており (深川, 1968)、こうしたアメリカでの学校図書館への考え方が、深川の学校図書館観を作り上げ、『手引』へと影響を与えたと思われる。

1947 年 3 月にはグラハムと CIE の図書館問題の担当官、キーニー (Philip O. Keeney) が深川恒喜、滑川道夫、阪本一郎、加藤宗厚といったメンバーを呼び、グラハムと CIE の図書館問題の担当官、キーニーによって、図書館に関する考え方や日本の図書館の現況について聞かれたという (滑川, 1968, p. 53)。この時のメンバーを中心として、加藤宗厚、阪本一郎、鳥生芳夫、滑川道夫、深川恒喜に他 2 名を加えた『手引』の編集チームが作られた。実際の執筆は、加藤、阪本、鳥生、滑川、深川の 5 名で分担して作業が進められていった (中村, 2009, p. 134) (滑川, 1968, p. 53)。

この頃、文部省内での『手引』に関する理解は高くなく、“学校図書館の本を文部省でつくるというのは、そんなに意味があるのか、だいいち、学校図書館をそんなたいそうにみる必要などあるのか”(深川, 1971b, p. 52-53) という声も聞かれた状況だった。それでも深川を初めとする日本の関係者と、グラハムらの CIE メンバーで『手引』の編集作業が進められていく。『手引』は、グラハムの日本滞在の 3 ヶ月では完成を見ず、後任の担当官バーネットに引き継がれ、作業が続けられた。

1948 年 12 月になって、ようやく『手引』は完成し、全国の学校へと頒布された。その冒頭では、学校図書館という言葉の定義について次のように示している。

学校図書館は、生徒と教師に対して、調査・レクリエーションおよび研究のための手段を提供する目的をもって、学校に設けられた読書施設である”(文部省, 1948, p. 3)

以上のように、生徒と教師に対して、調査、レクリエーションの双方からサービスする施設であると定義されている。そして以下のように、学校図書館が新しい教育にとって重要な設備であることを定義している。

学校図書館は学校の施設や計画の中で重要な位置を占めるべきものであるが、過去の日本においては、教科書の学習に全力が注がれ、したがって、課外の読書や個人的な調査が軽んじられ、そのための時間もほとんど与えられなかったため、図書館あるいは読書室は、多くの場合、教科書を勉強したり、暗記したりする場所にすぎなかった。

今日、学校図書館は、新しい教育の計画の中では、必要欠くべからざる重要な位置を占めている (文部省, 1948, p. 3)。

『手引』は全 5 章からなっており、第 1 章は「新教育における学校図書館の意義と役割」についての概説、第 2 章は「学校図書館の組織」として人や設備に関する記載、第 3 章は「学校図書館の整備」として、図書館における選書や整理といった実務面に関する内容、第 4 章は「学校図書館の運用」として、指導法や実践、予算面の対策といった内容、そして、第 5 章では「学校図書館を中心とする学習活動の例」として、学校図書館を使った教育の実践例が掲載されている (文部省, 1948)。

ここでは、学校図書館と、カリキュラムの関係および職員制度の関係を見るために、第 1 章「新教育における学校図書館の意義と役割」、第 4 章「学校図書館の運用」、第 5 章「学校図書館を中心とする学習活動の例」を検討する。

まず、職員制度については、第 2 章の「学校図書館の組織」の「人の構成とその運営」で、次のように記載されている。

学校図書館はいかに小さい規模のものであっても、形の上からは司書・事務員の二つの職制が必要である。司書は教師の中から選ばれ、学校図書館の経営に全責任をになう。本格的に図書館経営をすることになると、相当の専門的知識を必要とするが、現状では、図書館教育を受けた教師もいないことであるから、選ばれた人は、今後、専門的な技術を習得するように進んで行く必要がある。この場合、校長は、図書館の運営について学校全体の立場か

ら、よき助言者であり助力者とならなければならない。小、中学校の場合では、専任の司書を置くことは現状においてほとんど望みがないが、図書館経営にたんのうな教師が、相当な時間をこの時間のために当てうるにする必要がある。もちろん現状では、この種の人を求めることも困難であるので、選ばれた人は、むしろ今後を期して、図書館経営の技術を習得して行く必要がある。事務員も、小、中学校では専任者を置くことができないであろうが、運営のしかたによっては、そのつかさどるべき事務の大部分を、生徒の図書係または委員が分担して行うことができると思う。将来学校の設備と経営が許すようになるならば、少なくとも高等学校では専任の司書や事務員を置くべきであり、小、中学校の場合でも、司書の職を設けて図書館経営についての講義を受けた教師がこれを兼任するようにしたいものである(文部省, 1948, p. 7)。

ここでは、司書教諭という言葉が使われず、「司書」と「事務員」という言葉が用いられている。ただし、「司書」は現在の学校司書とは同義ではなく、教師の中から選ばれた人が担当することとなっている。また、現在は図書館教育を受けた教師がいないことから、選ばれた人が自ら専門的な技術を学びながら、担当することとしている。専任についても現状では難しいとしており、制度上の裏付けは何ら見られない。「事務員」についても、生徒の図書委員や図書係で代替できるとしており、専門職によって学校図書館を運営するという考え方は強く主張されていない。これまで検討してきたアメリカの基準から考えると、学校図書館の職員制度については、高い水準の制度が提案されているとはいいがたいが、占領直後の学校教育が置かれた予算や人員の少なさを考えると、妥協を迫られる状況があったのかもしれない。

次に、カリキュラム上の位置づけについては、第4章「学校図書館の運用」第2節「図書及び図書館利用法の指導」に記載がある。

これまでの学校教育では、生徒も教師も教科書だけで手いっぱい、学習のためにより参考書を読むことも、これを紹介することも、その余裕がほとんど与えられていなかった。参考書と言えば、生徒は安易なとらの巻に走ってしまい、教師は、とらの巻を駆逐することは知っていても、いろいろの参考書を生徒に知らせてその利用法を教えるまでの指導は、ほとんど行われなかったのである。まして図書館を利用する方法を訓練するようなこともなかったのであるが。しかし、新しい学習形態においては、生徒が教科書以外のいろいろの図書を調べ、さらに図書館などもできるだけ活用して行くようにならなければならないのであるから、そのためには、図書および図書館利用法の一般について、相当の指導が必要となって来る(文部省, 1948, p. 87)。

このように様々な参考書の利用法について、指導が必要なことを記述した上で、社会科ならびに国語科の学習指導要領において、どこに学校図書館が登場するかが、具体的なページ数とともに紹介されている。

その上で、第3節では「読書指導の実施」と銘打ち、読書をするにあたってのマナーや、感想や気になった点をノートに書き出すなど、事細かく読書に関する指導方法の例が列挙されている。た

だし、第2節で見られた学習指導要領や教科との連携については、全く取り上げられていない。

第5章では、実践例については20の事例が提示され、「図書の文化的意義について考えてみる」、「読書の我々の生活における意義」を反省してみるといった事例が挙げられている。しかしこれらは全て、“学校図書館を活用する学習活動の例と言うよりは、図書や図書館について学習する活動の例”が挙げられている(中村, 2009, p. 167)だけで、学習指導要領や各教科との連携がどのようになされるべきかについては明記されていない。

以上のように、『手引』は新しい教育において重要であると提示されながらも、職員制度については専門職を前提にせず、参考にされたと考えられるアメリカの学校図書館の状況からは大きく後退した記述となっていた。また、カリキュラム上の位置づけについては、一部に学習指導要領との関係が認められるものの、それほど多くの記述が行われてはいなかった。

『学校図書館の手引』の伝達講習会以後の動き

1949年以降になると、『手引』を広めようとする動きが文部省側から出始めた。この動きとして、1949年2月15日から17日の間に、千葉県鴨川市の長狭高校、翌月3月2日から4日にかけては、奈良県山辺郡丹波市町^{*11}の天理図書館で、文部省の主催で『手引』の伝達講習会が実施された。『手引』が“学校図書館の担当者のみならず、教師全部によって読まれ研究され、そして十分に活用されることを希望”したためか、各県の教員、県立図書館長、教育委員会や師範学校の関係者など幅広い立場からの参加があった(深川, 1949, p. 23)。

千葉の伝達講習会では、東京代表として出席した目黒区立緑が丘小学校教諭の松尾彌太郎が、学校図書館運動をまとめる全国組織の結成の必要性を訴えた。これがきっかけとなって1949年9月には、東京都学校図書館協議会が結成された。翌月にはこの協議会と、設立されたばかりの国立教育研究所との共同で「全国学校図書館連絡協議会」が結成され、連絡協議会での審議を経た後に、1950年2月に学校図書館の運動団体として代表的な団体となる、全国学校図書館協議会(全国SLA)が結成されることとなった(松尾, 1959, p. 10-12.)。担当した深川自身も“『学校図書館運動』ということだが、公の会合に用いられ、教育改革の一つの強い線として強く描き出されたのは、このときが初めてではないかと思っている”(深川, 1949, p. 23)と述べたほど重要な講習会であった。

4.2.3 学校図書館担当指導主事の設立の動き

『手引』の編集とともに、学校図書館行政を考える上では指導主事についても指摘しておく必要がある。指導主事とは、1948年7月の教育委員会法の制定とともに設置された教員に対する専門的な指導助言を行う職としておかれる役職のことで、戦前、学校教育を指導監督してきた視学に代わって置かれた職である。特に、1948年秋から1952年春には、CIEの指導の下、教育指導者を育成する講習会 IFEL (The Institute For Educational Leadership) が開かれており(高橋, 1999,

^{*11} 現在の奈良県天理市のこと。

p. 9-10.), 指導主事は第一期から小学校ならびに中学校, 高等学校の種別ごとに講習の枠が設けられていた (文部省教育長等講習連絡室, 1951, p. 4)。

上記の IFEL 講習を経て, 各地の教育委員会には指導主事が配置されることになった。そして, 指導主事の中からの有志によって, 1952 年 5 月 16 日には学校図書館担当の指導主事による「全国学校図書館担当指導主事協議会」という団体が結成され, 『学校図書館時報』という機関誌が 3 号発行されている。当時文部省の担当官だった深川恒喜によれば, 以下のような経緯だったという。

去る 5 月 16 日, 「全国学校図書館協議会」の総会を機会に, 参集された都道府県及び五大市教育委員会の学校図書館担当主事のかたがたにより, 「全国学校図書館担当指導主事協議会」が結成され, その際, 指導主事相互の連絡を計り, 又, 文部省と教育委員会との間でも, 学校図書館について情報を交換しあうため機関誌をもという議がもちあがった (深川, 1952)

『学校図書館時報』は, 学校図書館に対する文部省通達や, 指導主事の名簿, 各地の教育委員会からの学校図書館報告で構成されており, 指導主事間の情報交換の媒体として機能していた。しかし, 『学校図書館時報』は学校図書館法が成立した後に発行された第 3 号を最後に休刊となってしまった。また, 「全国学校図書館担当指導主事協議会」自体がその後に機能したという記録は残っていない。日本で学校図書館担当指導主事が専任で置かれていたのは, 大阪市と京都市の 2 つだけで, 後は社会科や国語科との兼務だったという (大田, 1953) から, 多くの指導主事が学校図書館のために割ける時間は限られていたと考えられる。同協議会の機関誌がわずか 3 号で休刊してしまったのも, こうした専任として人員を割けないところに原因があったのではないだろうか。

4.2.4 「学校図書館協議会」の設置

『手引』の編集と並行して, モデル学校図書館の設置と「学校図書館協議会」の設置が行われた。

まずモデル学校図書館は 1948 年 2 月の時点で深川からバーネットに対して行われた提案が基になっている。具体的には『手引』の出版と合わせて, モデルとなる学校図書館を建設したらどうかというもので, 1949 年 1 月に東京第一師範学校に建設された (中村, 2005, p. 40-41.)。このモデル学校図書館の建設には, CIE や文部省の援助を受けて行われ, 具体的な研究成果は『小学校の図書館教育』にまとめられた (東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949), 図書館カリキュラム, 利用指導の方法にとどまらず, 各学年で実際に取り組んだ学校図書館を使った単元の事例も示されていた。なお, 各学年へ割り振られているカリキュラムを見ると, おおよそ本や学級文庫での指導が小学校 3 年生までの低学年で, 学校図書館の利用指導は小学校 4 年生からとなっている。これは後述するカリキュラム運動における学校図書館の活用事例と学年が合致している点が興味深い。

次に「学校図書館協議会」だが, これは後年の全国学校図書館協議会 (以下, 全国 SLA) とは全く組織が異なり, 文部省内の組織であった (松尾, 1968, p. 48-49.)。この学校図書館協議会では, モデル図書館の建設以外にも, 7 回にわたる総会, 16 回にわたる小委員会を経て, 1949 年 7 月 29 日の第 7 回総会で「学校図書館基準」を決議, 同年 8 月 5 日に文部大臣に答申を行なったが, これに関して文部省側の動きはなかった。深川は, 答申の趣旨を主張できるようにその後「教育課程審

議会」の一分科会としていつでも招集できるようにしたと述べているが、結局分科会は招集されなかった(深川, 1950, p. 48-50.)。

以上が、占領期における教育改革並びに学校図書館改革の概要である。

4.3 教育改革におけるアメリカの影響

では、これらの改革の中で、アメリカの影響はどの程度あったのだろうか。これまでの章で確認してきた知見を踏まえながら、学校教育への影響として、ヴァージニア・プログラムとカリフォルニア・プログラムの双方が当時発行された資料や学習指導要領へどのような影響を与えているかを確認する。そして学校図書館への影響として『手引』の編集過程を先行研究から確認していく。

4.3.1 ヴァージニア・プログラム、カリフォルニア・プログラムの影響

最初にヴァージニア・プログラムやカリフォルニア・プログラムの影響として、2つの動きが挙げられる。

1947 年版学習指導要領社会科編 I (試案) での記述

まず1つ目は、文部省の動きである。文部省は社会科の学習指導要領を作成する中で、CIE からヴァージニア・プログラムの 1943 年の原文について提供を受けている。提供された原文の翻案が土台となって『社会科編 I』の作成は行われた。そのためか、実際の『社会科編 I』においては、そのままヴァージニア・プログラムを翻訳したと思われる記述が多い(文部省, 1947c)。例えば、木村博一は『社会科編 I』について、カリキュラムの構造や単元例は組み替えられつつもヴァージニア・プログラムに依拠して作られていると指摘している(木村, 2001, p. 196)。また当時、編集にあたった重松鷹泰によれば、当初は CIE 側からヴァージニア州のコースオブスタディが学年順に渡され、順次それらを日本的に組み替えることが要求されていたという(重松, 1972, p. 2)。確かに、『社会科編 I』でカリキュラムのスコープについては記載がないものの、シーケンスについては「第三節 社会科に関する青少年の発達」で同様の記述が見られる。また、重松は第六学年の単元例として挙げられた 8 つの単元について、2 つは日本独自であるとしている(重松, 1973, p. 82)が、残りの 6 つはヴァージニア・プログラムと同様の記述であり、ヴァージニア・プログラムの影響は少なくなかったという。

『近代カリキュラム』における翻訳

2つ目は当時中央教育研究所^{*12}に所属していた倉沢剛の解説書の出版である。倉沢は著書『近代カリキュラム』でヴァージニア・プログラムならびにカリフォルニア・プログラムの1936年版の翻訳・解説を行っている。水内宏は、コア・カリキュラム運動が起こる以前において、『近代カリキュラム』が一定の啓蒙的役割を果たしたと評価しており(水内, 1971, p. 473-540.), 占領期の教育運動であるコア・カリキュラム運動でも参照された。

同運動の代表的な事例である明石附小プランでもヴァージニア・プログラムが参照され(清水, 1949, p. 24-28.), 倉沢の訳や構成がそのまま用いられている個所が見受けられる。では、その翻訳では学校のカリキュラムや学校図書館はどう扱われていたのだろうか。

『近代カリキュラム』の構成は以下の通りである。まず最初に、アメリカでは、教科を前提としたカリキュラムから教科を統合したコア・カリキュラムへと移行する傾向があること、経験を中心に据えたカリキュラムが増えていることが指摘されている。その上で実際の案を検討し、そうしたカリキュラムの改革が実際にはどのような方法によって行われるかを検討するとある(倉沢, 1948, p. 17-27.)。そして、前半でヴァージニア・プログラムの解説が、後半でカリフォルニア・プログラムの解説が掲載される構成をとっている。

まず前半では、十章に分けてヴァージニア・プログラムの翻訳ならびに解説が行われている。具体的には、第一章から第三章までで、ヴァージニア・プログラムの成立経緯や1934年版、1937年版について説明がある。しかし、これらは背景説明でしかなく、実際には第四章から始まる1943年版の解説に多くのスペースが割かれている(倉沢, 1948, p. 54-153.)。第四章以降の構成は、カリキュラムの構成(第四章)、教育哲学(第五章)、コア・カリキュラム(第六章)、技能の教育計画(第七章)、心情の教育計画(第八章)、健康と体育の計画(第九章)、児童調査と社会調査(第十章)となっていて、第四章と第六章の一部で中学校のカリキュラムに触れているが、ほぼ1943年版の構成を抄訳した形式を取っている。

この中で、第七章では1934年版から掲載されていた能力表が、翻訳されてそのまま掲載されている。そのため、社会科と国語の能力表においても「図書館から適当な書物を選ぶ」といった図書館に関する項目が明記されていた。

しかし、学校図書館に関する記述が多く省略されている。例えば1943年版の第4部“General Teaching Procedures”では、“library”という項目が置かれ、その説明がなされていたが、解説では「図書室」と翻訳され項目があることだけが示されているだけ(倉沢, 1948, p. 63)で、説明については省略されている。また“Using and caring for materials: Books”は項目が存在せず、本

^{*12} 中央教育研究所とは、財団法人三井報恩会の資金により設立された民間の教育研究機関で“戦後復興における教育再建の重要性にかんがみ、広く内外における教育の組織・内容・方法等について、基本的・実証的な調査研究を行うことによって、教育科学の推進、教育現場の発展、文教政策の確立に寄与することを目的とした”組織である。特に「戦後の新教育の発展に中心的な意義と役割を持つ社会科の研究と実践指導」に力を入れ、「川口プラン」の策定並びに、成果報告書の刊行により、カリキュラム運動の展開の発端を作った。1963年にいったん休止状態となるが、1972年に海後宗臣を理事長として再開された。現在は公益財団法人として教科書の調査研究の助成事業や、調査研究事業を行っている(中央教育研究所, 2002, p. 1-14.)。

と図書館の関係や、職員についての記述は存在しない。このため、学校図書館についてヴァージニア・プログラムではどのように扱われていたのかが明確にならないだけでなく、能力表に書かれている「図書館から適当な書物を選ぶ」ことが、学校図書館で行うべき活動なのか、公共図書館で行う活動なのかさえも、解説だけでは読み取ることが出来ない。

ではカリフォルニア・プログラムについてはどのような構成になっているのだろうか。『近代カリキュラム』の後半で“カリフォルニア案”として十章立ての構成で取り上げられている。具体的には、立案の過程（第一章）、カリフォルニア案の教育哲学（第二章）、学習の全体計画（第三章）、社会科＝理科の計画（第四章）、社会科＝理科の単元（第五章）、単元の実例（第六章）、社会科＝理科の指導法（第七章）、技能の教育計画（第八章）、心情の教育計画（第九章）、中学校のコア・カリキュラム（第十章）となっている。

内容としては、カリキュラムの構成原理や構成案など、ヴァージニア・プログラムと同様の内容が紹介されている。しかし、前半で行われたヴァージニア・プログラムに比べて、1930年版や1936年版の資料だけでなく、読方と文学、理科、社会科の指導書や、州内の郡や市のカリキュラム構成の例を取り上げた箇所が見られる。これは、1936年版が“四・五・六学年について、社会科＝理科の単元を例示しているにとどまり、一年から八年（中略）に至る学習単元表を示していない”（倉沢, 1948, p. 193）ことや、1930年版の資料が入手出来ていなかったため^{*13}、他の資料を用いて説明を補ったと思われる。そのため、「活動単元」については用語とわずかな説明しか行っていない（倉沢, 1948, p. 232）。よって、倉沢による解説はヴァージニア・プログラムのものと異なり、カリフォルニア・プログラム全体の解説と考えるべきだろう。

以上のような状況から、図書館に関する記述も1936年版に表れる箇所に限られる。まず、1936年版の全体を検討した箇所では、“第四章は「教科書その他の教授教材」、ここでは教科書の役割、地図・参考書その他の郵便物、小学校の図書館について、詳しく語っている”（倉沢, 1948, p. 160）と図書館の項目があると触れられているが、これ以上の定義はない。

次に、第三章「学習の全体計画」の学習分野の組み立てで、「読みの練習」を設ける時間を設置するとした上で“この時間は社会科の単元のために、資料をあつめる時間としてもよく、レポートを作る時間にしてもよく、或はクラブ作業の時間にしてもよい。個人やグループの読方の欠陥はここで正され、必要な読みの技能がここで練られる。自由な読書と図書館の利用は、読みの時間に欠くことのできないものである”（倉沢, 1948, p. 183）とし、読みの時間に図書館の利用が必要であることが述べられている。

＜三。時間割の要領において＞九・一五 社会科＝理科（中心学習）

委員会または個人が自分の仕事の進行について形式ばらずに報告。これまでの学習の成果を判定。今日の仕事の計画と話し合い、委員の指名、図書室へ新刊書がついたとか、子どもが家から資料をもってきたとかの報告（倉沢, 1948, p. 185）。

また「輸送」の単位では、1936年版の事例でも見られたように、“図書室を活用する能力”（倉沢,

^{*13} 本文中で資料の都合と断って、中学年の資料を検討している箇所がある（倉沢, 1948, p. 180）。

1948, p. 226-227.) を身につけさせるとされている。そして、輸送の歴史を扱う単位では、それに対応して以下のような目標や評価項目が設けられている。

一 目標

(2) 図書室の空気や規則や目録などにしたしませるため、図書室の習慣を養わせる。

四 成果

(3) 評価

(イ) 読書へいっそう興味を持つ

(ロ) 公立図書館の価値を知る

(二) 公立図書館の書物をさらによんで、合衆国や外国の輸送の発達について、いっそう知ろうとする (倉沢, 1948, p. 228-230.)。

また、第八章の「技能の教育計画」では読みの能力を身につけさせる計画の中に以下のような記載がある。

これらの能力を得させるには、一定の学習の習慣が必要である。そして、そういう習慣は、内容教科そのものと関連させ、その学習活動と関連させることによって、最もよく養われる。とくに大切な習慣は、つぎのようなものである。

一 文章や書物や図書館の中から、自分で知識をさがしだす。そのためには、内容の目次、索引、カード索引、同書中の他所参照、脚注、辞書などを使わねばならぬ (倉沢, 1948, p. 253)。

このように、ヴァージニア・プログラムに比べて、各所で学校図書館を扱っている箇所が見つかる。しかしここでも、アメリカで発行されていた資料にあった、学校図書館とはどのような設備で、何を揃えるか、どんな働きを持たせればよいかといった点については全く触れられていない。

以上のように、両プログラムについて、倉沢の解説では学校図書館について若干の言及があったものの、実際に学校図書館がどのような施設であり、どのような機能を持たせるべきかについては、同書だけを読む限りでは、はっきりとはつかめない。

翻訳書は、全体的に紙幅が限られており、ヴァージニア・プログラムでは1943年版のカリキュラム構成の要旨だけが挙げられていた。また、カリフォルニア・プログラムは指導案に踏み込んで記述はされているものの、項目だけが挙げられており、実際にどのような活動を行うかは英語の元の資料を見るほかない。本書はアメリカのカリキュラム改革の紹介を目的としていたことから、カリキュラムの構造やその歴史の説明に多くを割き、それ以外の具体的な記述については項目を挙げるに留めていたのかも知れない。

倉沢剛は、神戸師範学校附属明石小学校におけるカリキュラム改革、通称「明石附小プラン」にも助言を行っている (兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 3)。同改革の一環で発行された『小学校のコア・カリキュラム』では、単元の内容は異なるが、問題の立て方やカリキュラムの構成の仕方は1943年版翻訳と表現は同じで、能力表も社会科と国語の能力表における「図書館から適当な書物を選ぶ」といった項目が立てられ、ヴァージニア・プログラムの状況が反映されている (兵庫

師範女子部附属小学校, 1949)。しかし、『近代カリキュラム』の翻訳書の状況を反映してか、1943年版の第4部のように、図書館そのものについて説明されている個所はなかった^{*14}。『小学校のコア・カリキュラム』はあくまで計画段階の記述を行った資料であるが、少なくとも計画の段階では、学校図書館をどの程度活用しようとしていたのかについては、明示されていなかった。

4.3.2 日本への学校図書館の輸入

『学校図書館の手引』におけるアメリカ学校図書館資料の参照関係

アメリカの学校図書館を日本に紹介した資料として、最も影響力があったのが『手引』である。前述したように『手引』はCIEの指導の下で作られ、その啓蒙活動が行われる中で、学校図書館運動が起こり、学校図書館協議会結成や学校図書館法の成立へとつながっている。

『手引』は、日本側へアメリカの学校図書館関連書が手渡され、それを土台として執筆が行われている(中村, 2009, p. 128–135.)。このため、アメリカの学校図書館概念が日本へ伝わる際の1つの経路であることは明らかである。同書におけるアメリカの影響関係については、既に中村百合子が詳細に検討している(中村, 2009, p. 137–171.)が、本論文においても重要な箇所であるため、ここで中村の研究を参照しながら、その対応関係を見ておくこととする。

『手引』は、その完成までに5つの目次案が提示されており、CIEの学校図書館コンサルタントのグラハムが提示した1947年4月7日の第1案から始まり、4月17日の第2案、4月24日の第3案、6月7日の第4案、12月の『図書館雑誌』に掲載された第5案までが現存している。このうち、実際に出版された内容のほとんどが第2案に基づいており、グラハムのメモによれば、同日に執筆分担も決められた(Graham, 1947)という。

この頃、文部省内での『手引』に関する理解は高くなく、“学校図書館の本を文部省でつくるとするのは、そんなに意味があるのか、だいいち、学校図書館をそんなたいそうにみる必要などあるのか”(深川, 1971a, p. 52–53.)という声も聞かれた状況だった。それでも深川といった日本の関係者と、グラハムらのCIEメンバーで『手引』の編集作業が進められていく。『手引』は、グラハムの日本滞在の3ヶ月では完成を見ず、後任の担当官に引き継がれ、作業が続けられた。

1948年12月になって、ようやく『手引』は完成し、全国の学校へと頒布された。完成した『手引』は全5章からなっており、第1章では新教育における学校図書館の意義と役割についての概説、第2章では学校図書館の基準や職員制度について、第3章では図書館における選書や整理といった実務面に関する内容、第4章では学校図書館の運用に関する指導法や実践、予算面の対策といった内容が含まれ、第5章では学校図書館を中心とする学習活動の例が取り上げられている(文部省, 1948)。

中村は『手引』に影響を与えた「アメリカの図書」について、深川恒喜、滑川道夫、阪本一郎がその後著した、雑誌記事の記述から明らかにしている(中村, 2009, p. 128–133.)。具体的には米国

^{*14} ただし、翻訳者である倉沢も学校図書館そのものの重要性は認識していたようで、1949年に雑誌『カリキュラム』上で“コア・カリキュラムにおいては、あらゆる学校活動が言語指導の場として計画されるべきで“図書室こそ、近代カリキュラムのセンターだといってよい”(倉沢, 1949, p. 8–10.)と述べている。

側からは 9 冊の資料が与えられていた^{*15}が『手引』の執筆段階では、以下 5 冊が参照されたとしている。

1. *School Libraries for Today and Tomorrow.*
2. *Teacher-Librarians's Handbook.*
3. *North Carolina School Library Handbook.*
4. *Missouri Secondary School Library Handbook.*
5. *Library in the School.*

そして、『手引』の章と節ごとの対応関係も明らかになっており (中村, 2009, p. 137-171.), 前提となる第 1 章から第 2 章にかけては内容は異なるものの、同様の項目が採用されていたり、第 4 章第 2 節の「図書および図書館利用法の指導」については、そのまま翻訳が採用されている箇所も見られ、*Missouri Secondary School Library Handbook* 以外については、ほぼ参照された形跡が残っている。特に参照箇所は他の 4 冊と同等であるが、このうち *North Carolina School Library Handbook* が特に役だったと、当時編集に携わった深川は振り返っている。

それで、ノースカロライナのスクールライブラリー・ハンドブック、その数冊を僕に渡してくれてね^{*16}、で、これを参考にしてつくれっちゅうわけですよ。それを回覧したわけですよ、阪本さんや滑川さんや。ノースカロライナのスクールライブラリー・ハンドブックというのが一番役に立ちましたね (塩見ほか, 2011, p. 76)。

そして、部分的にはこれらの英語の図書をそのまま翻訳して採用した箇所があったことについても言及している。

いや、これはね、僕も書いたところあるけどね、あるところは翻訳的に書いたところもありましたよ。この利用指導のようなところとかね。それから、初めの学校図書館の目的と書いてあるでしょう。あれは、ノースカロライナとかね、そのほか二つほどの州のものを突き合わせてね、それで翻訳しましてね、で、委員会に配りました (塩見ほか, 2011, p. 77)。

日本の独自性

中村の比較によれば、全部で 4 章からなる構成のうち、第 2 章第 1 節における「学校図書館の大枠を定めた基準」、第 4 章第 2 節「図書および図書館利用法の指導」について、米国の図書と同じ

^{*15} 中村 (中村, 2009, p. 129-131.) に記載がある。なお、中村は滑川道夫が入手したとする *Library Requirements for Standard Elementary School* について、その存在が確認できていないとしている (中村, 2009, p. 130) が、おそらくこれは、*North Carolina School Library Handbook* の一部ではないか。なぜなら、1942 年の Mary Peacock Douglas の図書は Worldcat 上でも 3 冊しか存在せず、この中には同タイトルの書はない。そして、*North Carolina School Library Handbook* の第 1 章では “Standards for School Libraries” というメインタイトルと共に、*Library Requirements for Standard Elementary Schools* というサブタイトルが付与されている。以上の点から、滑川が受け取ったのは同書の抜き刷りではないかと推測できる。

^{*16} 前後の文脈を見るに、これは CIE から渡された資料だと思われる。

項目を採用するなどして米国の影響が強く見られ、同様の図書を翻訳して掲載した箇所があり、第1章はCIEのバーネットが指導し、第2章第2節では学校図書館職員制度について米国のものを参照した形跡がみられたという(中村, 2009, p. 137-171.)。

なお、上記に挙げた箇所以外については日本側の阪本一郎や滑川道夫といった執筆者の実践や考えが大きく反映されていた。第1章「新教育における学校図書館の意義と役割」においても、米国の指導書に含まれていた「カリキュラムや児童・生徒の要望に応じて図書や他の資料を収集し、効果的に使われるように組織する」、「個人的必要やカリキュラム上の必要に応じて、学習資料となる図書やその他の資料を選び取れるよう指導する」といった観点は含まれていなかった。そして第4章3節の「読書指導」については、類似する米国の図書からの翻訳関係は見られず独自に書かれたことも指摘されている(中村, 2009, p. 137-171.)*¹⁷。これらの指摘について、中村がそれぞれの章と米国の影響関係をまとめたものが表1である。

表1の記述からも明らかなように、大半の章では「アメリカの図書」の翻訳ではなく、日本独自の記述になっており、図書及び図書館利用法の指導以外においては何らかの手が加えられていた。

具体的な章ごとの対応関係については、中村(中村, 2009, p. 141-169.)が検討している。中村の研究に基づいてアメリカの図書を参照したと思われる箇所で、アメリカの図書から抜け落ちている要素についてまとめ直すと、下記の通りとなる。

まず、『手引』第1章の「新教育における学校図書館の意義と役割」では、学校図書館の目的として、ファーゴの *Library in the School* が参照された形跡が見られるが、以下の要素が抜けていたという(中村, 2009, p. 144-145.)。

1. カリキュラムや児童生徒の要求、資料の効果的な利用のための組織化を目的として、図書やその他資料を入手すること
2. 個人的な目的やカリキュラムの目的のために必要とする本や資料を児童生徒にガイドすること
3. 美的経験や審美眼を養う
4. 校内の異職種との協同

次に第2章「学校図書館の組織」の第1節「学校図書館の大枠を定めた基準」では、*School Libraries for Today and Tomorrow* が参照されているが、アメリカの資料では学校図書館に対する数値基準が多く示されていたのに対して、『手引』ではほとんど数字が挙げられていなかった(中村, 2009, p. 145-147.)。

他にも、第2章第2節、第4章第2節も参照関係が見られるものの、単に翻訳して参照していない箇所もあり、抜け落ちている要素については明らかにできなかった。しかしながら学校図書館の目的として、“カリキュラムの要求に応じて資料を入手すること”、“個人的な目的やカリキュラムの目的のために必要とする本や資料をガイドすること”が省略されていることは、第3章で検討し

*¹⁷ 「読書指導」の執筆にあたった滑川道夫は、戦後に同節の構想を一から作ったというよりも、太平洋戦争中から主張していた内容を展開させながら記述したことが明らかになっている(中村, 2009, p. 257-289.)。

『学校図書館の手引』 中の章と節		項目	執筆・編集にあたってのアメリカと日本の協働の形態と、アメリカと日本の関係者や「アメリカの図書」の影響
第1章		新教育における学校図書館の意義と役割についての概説	文部省担当者の深川の執筆を、CIE 教育課のアメリカ人図書館担当官パーネットが指導した。
第2章	第1節	学校図書館の大枠を定めた基準	「アメリカの図書」と同じ項目について規程。内容についても、複数のアメリカの図서가参照されたが、それに当時の日本の学校の状況が考慮され、独自のものが作られた。
	第2節	学校図書館職員制度	当時のアメリカの制度や状況を参考にした可能性がある。しかし当時の日本の学校の状況を考慮することが優先されたように見える。
第3章		図書館実務（選書、整理、読書相談等）	公共図書館の現場の大家であった加藤によって、独自に執筆された。
第4章	第1節	図書委員	学校自治の広まりと、自由研究の成立とともに、日本独自の形態になった。
	第2節	図書及び図書館利用法の指導	「アメリカの図書」の翻訳を採用。加えてひとつ、鳥生の戦前の実践を簡単に紹介した。
	第3節	読書指導	戦前から読書指導に関連する活動をしていた滑川、阪本により、強調された。
	第5節	学級文庫	戦前の日本の小学校における同様の取り組みを引き継ぐ意志からか、当時の日本の学校の資源不足を考慮してか、学校図書館設置を促すものとして肯定された。
	第6節	読書会、発表会	戦前の経験を持つ者によってか、日本独自と思われる読書会の実施方法が紹介された。
	第7節/ 第8節	家庭、PTA、学校図書館相互、公共図書館との連絡	当時の日本に公共図書館が少なかったため、強調された。
	第9節	図書の増加、図書費の問題	敗戦直後の日本の学校の状況を考慮して記述された。
第5章		学校図書館を中心とする学習活動の例とその評価	第4章第2節、第3節と重複した記述あり。教師のために、学習活動の具体例をなるべく多く示そうとして挿入されたか。

※網掛けの濃淡は（3段階）は、アメリカの影響の強さを示す。

表1 『学校図書館の手引』の各章の記述に対するアメリカと日本の影響要因（中村，2009，p. 171）

たアメリカの学校教育実践における学校図書館の重要な役割について紹介しなかったと言うことになる。またアメリカで行われていた細かな数値基準が、日本で省略されたという点も大きな違いとして指摘することができるだろう。

アメリカの資料をそのまま翻訳するのではなく、日本の実情に合わせる事が優先されたであろうと言う点は、深川恒喜が担当した第1章(中村, 2009, p. 107)の記述からも伺える。

例えば、深川は『6・3教室』の第2巻第2号に「学校図書館はどうなっているか」という記事を寄稿している。そこでは、教科書と新教育の関係から学校図書館のあり方について、4点指摘している。具体的には、まず、新しい教育は個性を伸ばすことを眼目においており、教科書に対しては、従来のように考え方や生活を一つの型に当てはめるものではなく、考え方や個性味が豊かに伸びてゆくための土台や手がかりとなることが期待されており、学校はその学習の環境となる多くのよい参考書を整えておくべきだとした。次に、社会科では多くの参考図書や資料が必要だと言及されていることに触れ、図画工作科では教科書が編纂されていないが、教材・教具が豊富に必要であり、今後は教科を使わない学習指導が広く行なわれるだろうから、学校は図書だけでなく他の教材・教具が豊富に備えられるべきとしている。最後に学校教育法と同法施行規則を取り上げ、これらの規則に豊富な図書その他の教材の必要と、管理運営機関の重要性が示されている点を述べている(深川, 1948a)。ここでは、図画工作科という一教科に対する資料を備えておくという『手引き』では削られた「カリキュラムの要望に応じた資料の収集」という観点が含まれていた。

また、同時期に文部省中等教育課内中等教育研究会が『新制中学教育ノート：教員再教育協議会集録』という資料を発行している(西本, 1981)。これは、1948年夏に実施された「教員再教育講習会」の研究集録であり、文部小学校教育局中等教育課がまとめたものであり、前書きでは“文部省自体の公刊物でない”(文部省中等教育課内中等教育研究会, 1948, p. 4)とされているが、戦後初期の系統だった文部省の政策を示すものといわれる。この中で、深川は「学校図書館」について1章分を担当しているが、そこでは、「学校図書館の教育的意義とその役割」として下記のような説明が書かれている。

(1) 学校図書館は教科書以外の教材を豊富に提供する役割を持っている。

—新しい教育においては、教科書は「児童用の参考書の一部」(小学校用社会科教科書巻末の附言の中より)と目され、教科書観がかつての教科書中心の教育から正反対の方向に転換している。教科書のある教科について、教科書以外に多くの参考となる教材が必要なばかりでなく、教科書のない教材についても、学校は、その学習の材料をさらに豊富に提供してやらねばならない。学習指導要領には、必要な参考書の例や目録があげられているが、これらは、まず第一に集められねばならないものである。また、指導法は生徒の身の、あるいは近域の問題から出発して、その生活実態と経験領域の拡大に応じて展開せられることとなっているが、ここにも教科書だけでなしに、豊富な各種の教材が当然必要となってくる。学校教育法が、国定・検定・認可の教科書以外の「図書その他の教材で有益適切な物はこれを使用することができる」(同法第二十一条及び第四十条参照)と規定し、同法施行規則が、「学校の目的を実現するために必要な」設備として、校地・校舎・校具などとあわせて「図書室

又は図書館」を設けなければならないと規定しているのは、新しい教育の方向から学校図書館が必要であり、またここに、従来のあり方でなく、新しい教育の方法に応ずる経営法を取るべき要請があると解すべきである (深川, 1948b, p. 112)。

これはまさに『手引』の第1章では削られていた「カリキュラムに応じた資料の収集」を示している箇所である。

このように、教材センターとしての学校図書館が、カリキュラムの要求に応じて図書を備える場所ということをも、深川は認識していたはずである。米国の指導書にも掲載されている箇所が削られた理由を示唆する資料は管見の限り見当たらない。しかし、おそらくは第1章については最終段階で議論の俎上に挙げられた (中村, 2009, p. 114) ことを考慮すれば、単に深川自身の理解のみによって第1章は執筆されたのではなく、深川の執筆した原稿に対して、十分な資料を揃えようにも物資が十分に流通していなかった、当時の日本の実情を考慮する判断がなされたと考えらるべきだろう。

いずれにせよ、表1を検討する限りでは、『手引』は単にアメリカから持ち込まれた概念をそのまま紹介した翻訳書ではなく、執筆者の見解や、前提条件となっている学校教育についての説明も含めた解説書だと言える。中村は、『手引』の記述に対し、日本人執筆者の戦前の経験や専門知識が影響していたことを指摘し、“日本の学校内の図書館の活用に関連する各種の理論面・実践面の各要素が、戦後に日本ではじめて形成された学校図書館論に統合されていったさま”であると高く評価している (中村, 2009, p. 170)。

ただし、アメリカからの影響を考える上では、次の側面を踏まえておく必要があるだろう。第2章、第3章で検討した通り、アメリカの学校図書館関連書は、実際に行われている学校教育実践の蓄積を前提として執筆されていた。それに対して、日本の占領期の学校教育改革では、戦前の独自の蓄積はあれど、それまでの学校教育実践とは異なる実践を取り入れようとする段階であり、『手引』はアメリカと前提条件が同じではない状態で執筆が進められていた。

例えば第1章における個性伸張、自由な活動の手段といった記述、第4章の「討論法と時事問題」、第5章における学習活動の例は本来であれば、学校教育の図書でカバーされるべき範囲であったはずであるが、日本の占領期にはそうした点を前提とできないため、『手引』はこうした点にも踏み込んで記載を行う必要があったのだと思われる。

そのため『手引』は単体で読み通せる手引き書となったが、第5章の事例に見られるように、図書館利用教育に偏った記述になってしまっており、図書館と教育の連携については理念レベルでは書かれているものの、実践例としてはあまり触れられていない。このため、例えばヴァージニア・プログラムに提示されていたような学校図書館が学習・情報センターの機能について、当時の関係者が『手引』のみをもって理解することは難しかったのではないだろうか。

日本に対するアメリカの影響

『社会科編Ⅰ』、『近代カリキュラム』と『手引』という、アメリカから日本への制度を紹介した資料を検討した結果、『社会科編Ⅰ』と『近代カリキュラム』については、カリキュラムの概要や単元

例などはそのまま翻訳されている箇所があるものの、学校図書館については登場しないか、登場したとしても説明が付与されないまま単語として登場するのみであった。これらの点から、仮に当時の実践家が『社会科編 I』や『近代カリキュラム』だけを参照したとしても、学校図書館の役割や活動を理解する上では記述が不十分であり、限界があったと思われる。もちろん明石附小プランのように、『近代カリキュラム』を参照していても学校図書館の利用につながるような指導案を提案したところもある(今井, 2008, p. 200) ため、受容を決定的に阻害したとまでは言えないが、それでも、これらの資料が最初から学校図書館の設備や職員といった、学校図書館そのものの定義について説明を付与していれば、より広い範囲の実践家が学校図書館の役割や活動を理解することができたかもしれない。

また、『手引』については単体で読み通せる資料となっているが、図書館と教育の連携が実践レベルで触れられていなかったり、「カリキュラムに応じた資料の収集」が全く紹介されていないなど、当時の関係者が『手引』のみをもって理解する上では、学校教育との結びつきについて不十分な理解を生む可能性があった。

ただし、こうした外から導入された制度の受容という問題を考える上では、資料の検討にとどまらず、多様な関係者がいることを想定する必要がある。直接関係したと思われる人々を挙げていっても、(a) 学習指導要領作成に関わった官僚や研究者、(b) カリキュラム運動の指導や実践に関わった指導者、(c) 新しい教育実践を展開した教員、(d) 新しい教育実践とは無縁だったと思われる教員の4つが挙げられる。本章の検討では、このうち(a)と(b)については一定の示唆が得られた。(a)については木村が指摘するように、『社会科編 I』作成において、ヴァージニア・プログラムを下敷きとして各学年のカリキュラムと各単元の構成が先に進められていた(木村, 2001, p. 196)。このため時間や紙幅の都合から学校図書館に関する章の解説が省略されたと思われる。(b)にあたる『近代カリキュラム』では、翻訳ということで取り上げる余地があったが、ヴァージニア・プログラムの1943年版だけでも553ページの資料であり、それにカリフォルニア・プログラムをあわせて1冊に収めたため、多くの記述は省略されていた。その後、日本で展開されたコア・カリキュラム運動の代表例とも言える明石附小プランにおいても、倉沢剛が指導を行ったことは既に言われており、同校の報告書である『小学校のコア・カリキュラム』(兵庫師範女子部附属小学校, 1949)でも『近代カリキュラム』の記述と類似した箇所が見られる。あくまでも一部ではあるが、(b)に属していた倉沢剛は(c)に対しても影響を及ぼしていたと言えよう。

(c)の受容者については、当時学校図書館の担当官だった深川恒喜が次のようにも述べている。“コアカリキュラムが日本に奔流のようにはいってくると、夢中になってかんじんの学習の土台となる学校内の環境の整備がないがしろにされていたような現象も一部にはあったようである。コアカリキュラムならばコアの方向でもよいであろうが、まずはその土台となる環境—その一つは図書室である。—を整えて、その後、学習活動というものを外部へ向かって広げてよい”とし、“日本では、コアカリキュラムを図書室なしでやってのける学校があった”とも記載している(深川, 1951, p. 34)。彼自身が文部省の官僚という立場であるから、あくまでも間接的でしかないが、(c)においても学校図書館に対する十分な理解が及んでいない所があったことを示唆している。

以上の点から、日本の占領期に大きく影響したと言われるヴァージニア・プログラムやカリフォ

ルニア・プログラムの影響について、これらのモデルでは学校図書館の説明が明記されていないが、日本でそれらが文章として紹介される段階では、それらの説明は省略されてしまっていた。これらの紹介は単なる紹介ではなく、当時の新しい教育を行おうとしていた教員の多くが参照する資料であったことを踏まえると、これらの紹介における省略のため、実践家の学校図書館に対する理解が阻害された可能性が高いと示唆されよう。

一方、『手引』を介したルートはアメリカの学校図書館の状況を日本に伝える経路だった。これらは、単に翻訳して紹介されたわけではなく、独自の解釈や取捨選択が行われて日本には伝えられた。特に、「カリキュラムに応じた資料の収集」は、執筆担当者である深川がその重要性を認識していたにもかかわらず、省略されていた。この省略の理由は明らかではないが、日本のそれまでの図書館が培ってきたノウハウや成果を生かし、アメリカの良いところを取り入れて、日本型の学校図書館論を展開しようとする意図があったのかも知れない。しかしそのために、「カリキュラムに応じた資料の収集」という観点で占領期の新教育運動と繋がり得たかもしれない箇所が、削られてしまった。このことが“新教育における教育課程を新しく構築する試みの中に学校図書館は浸透しないうちに”、“学校図書館に対する一般の教育関係者の関心は急速に下がっていった”(根本, 2005, p. 12-13.) という結果を招く遠因になったのではないだろうか。

まとめ

本章においては、日本の占領下教育政策とアメリカの影響について確認した。

まず、占領下教育政策の構築を検討するために占領後の文部省ならびに CIE の動きについて、両者が出した政策文章を元に検討した。1945 年のポツダム宣言では民主主義的傾向の復活傾向強化に対する一切の障礙を除去することがうたわれた。ポツダム宣言は、教育改革の実施を迫る文章ではないが、占領軍が行った様々な改革の中には教育改革も含まれており、日本の教育は占領をきっかけに大きく転換を迫られることとなる。

占領直後の文部省は、文部大臣の前田多聞が「新教育建設の教育方針」の中でうたったように、戦時的な教育訓練を一掃しながら、新教育方針に則った教科書の発行が宣言された。文部省内では 1945 年 10 月から 11 月の間に、新教育に対応するための会議が断続的に行われ、教師が自発的に創意工夫を行う余地を認め、生徒が自由に取り組む「自由研究」という時間を設けることで、画一教育の弊害をなくすべきだと提唱されている。

アメリカを中心とした連合軍総司令部では、占領前から占領政策について検討が行われていた。1944 年 1 月 5 日には、アメリカ国務省に当面の政策審議を行う政策委員会と戦後政策の立案・審議を行う戦後計画委員会が設置された。戦後計画委員会で承認された PWC 文章は国務省の公式見解と見なされる文章で、教育に関する文章も含まれていた。PWC 文章における教育改革の見解としては、教育における軍国主義の廃絶が繰り返し記述され、教科書の転換や、カリキュラム改革を迫る内容が記載されていた。こうした占領前に決定された政策に基づいて、CIE の占領政策は形成されていくこととなる。CIE の組織は教育課をはじめとする 5 つの部署で構成されていた。占領時の CIE は文部省への助言と提案を行うという形式で占領政策に関与していた。なお、根本

的かつ拘束力を伴う命令については CIE が検討し、GHQ が発令する形式となっていた。実際に、GHQ が教育に関して出した 4 つの指令は、軍国主義や極端な国家主義の排斥、教科書や参考書からの神道の教を除くことや、修身科・国史科・地理科の中止についての指令であった。

1946 年 3 月には、米国教育使節団が来日した。使節団は、教育、宗教、日本文化、施設に関する事項について援助、助言をすることを目的としていた。日本滞在中に作成された教育使節団報告書では、様々な教材を用いた教授の自由について保障するべきとされた。そして、望ましい実践の展開には、学校図書館が備わっているべきとされていた。なお、米国教育使節団報告書の来日に合わせて、日本側でも「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会」が設置されている。同委員会 は 1946 年 4 月に報告書を文部大臣に提出しているが、教材や学校図書館についてほぼ同様の記述が行われていた。

米国教育使節団の報告書を受ける形で、1946 年 5 月には文部省から『新教育指針』が出された。『新教育指針』の第一部前編「新日本建設の根本問題」では、教育制度の民主化、教育内容へ民主主義を取り入れることなどと並んで、「自主的・共同的な生活及び学習の訓練」が挙げられ、学習のあり方として自ら問題を発見し解決する態度とともに「討議法」による教育方法が提案されている。第一部後編の「新日本教育の重点」の「個性尊重の教育」では、教材の性質や分量について、個性に応じた多様な教育の用意が必要であるとしている。そして「公民教育の振興」では、「討議法」を取り入れた教育を行うこととされ、“各自がよく調べたり考えたりした上で発言すること”と書かれている。また、第二部「新教育の方法」では、既存の教育からの転換が宣言され、図書館を学校教育において活用することが明記されていた。1947 年には学校教育法施行規則が制定され、第一条では学校が備える設備の一つとして、“図書館または図書室”を規定しており、児童・生徒の自由研究と教員の研究を行う施設と考えられていた。

次に、学校教育のカリキュラムの指針を定めた学習指導要領について検討を行った。1947 年版の学習指導要領一般編（試案）は、あくまでも「試案」とされており、教員がカリキュラムを自由に編成することを認めるようになっていた。そして、児童生徒の自発的な活動によって個性を伸張する「自由研究」の時間が設定されている。また、第四章の三「具体的な指導法はどうして組み立てるべきか」では、好奇心を満足させる活動として児童図書室といった施設が挙げられている。1947 年版学習指導要領（試案）国語科では、一般編と同様に試案であることが強調されながら、教科書以外の教材を用いる項目が見られ、中学校段階になると学校図書館を用いる活動が見られるようになった。1947 年版学習指導要領（試案）社会科では、民主主義社会の建設のために教育を行うことが宣言されており、自分で種々の情報を集めること、討議して学習を進めること、資料を集めることが明記されている。その上で、第 7 学年から第 9 学年を対象とした社会科編（II）では、あらゆる種類の教材を確保するための方法として学校図書館を充実すべきだと書かれていた。

1951 年版学習指導要領は、1947 年版に比べ全体として説明が詳細になり、教師の具体的な手かかりとしての性格を強めたものとなっている。学習指導要領一般編は、引き続き教師の研究を促す内容となっていた。学校図書館に関する記述としては、一般編「第五章 学習指導法と学習成果の評価」での記述が挙げられる。この章では、多様な各種の指導法を用いるべきだとされ、具体的な記述の中で“学校図書館をじゅうぶんに活用することなどは、児童・生徒の経験を豊かにする上に

欠くことができないであろう”と記載されている。

1951 年版の学習指導要領において、小学校段階については次の通りとなっている。まず、国語科編（試案）改訂版では、言語活動として「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の 4 つの言語活動が提示されている。4 つの言語活動のうち「読むこと」では、例として図書館を利用する活動が挙げられている。そして、この活動例に対応する形で、第一学年から第六学年それぞれの学年ごとに、この例に対応した学校図書館に関する活動例が提示されている。次に、社会編（試案）は大きな変更は見られず、引き続き様々な教材を使うように仕向けられていた。

一方、中学校段階においては次の通りとなっている。まず国語科編では、一般編で中学校段階が“学校図書館の利用がじょうずになる”と書かれていることを反映してか、「読むこと」の言語活動として、図書館を用いた場面が複数登場するようになってくる。社会科編Ⅰ中等社会科とその指導法（試案）では、小学校段階での多様な教材を使用するという点が踏襲されている。そして、学校図書館については、読書活動との関連として登場している。ただし、国語科が読み方や読書そのものを扱う読書活動であったのに対し、社会科は必要な情報を得るための手段としての読書活動が提示されている。以上、学習指導要領を検討した結果、“多様な教材を用いること”，児童生徒が“自分で資料を集めること”という要素が提示され、学校図書館は読書活動を行う場として、また多様な教材から必要な情報を得る場所として示されていることが分かった。

そして、占領期における学校図書館政策を確認した。まず、占領下において学校図書館改革が開始されたのは、学校図書館に関する専門家招聘プログラム「エキスパートプログラム」からである。このプログラムにより招聘されたメイ・グラハムは、児童書の現状把握、学校図書館の PR 活動、JOAK との協力によるラジオ番組の製作といった活動を実施、日本の学校図書館実践者にも大きな影響を与えた。「エキスパートプログラム」には、学校図書館に対する手引き書の作成も含まれており、1947 年より文部省の深川恒喜ら日本の専門家が集められ、アメリカの学校図書館概論書を参考にしながら、『手引』の作成が進められていった。完成した『手引』では、学校図書館は“生徒と教師に対して、調査、レクリエーションの双方からサービスする施設である”と定義され、新しい教育にとって重要な設備であると定義されていた。ただし、カリキュラム上の位置づけは一部の科目との関連を認めつつも、それほど多くの記述は見られない。また、学校図書館を担当する専門家については、「司書」と「事務員」の 2 つが定義され、教師の中から選ばれた人が「司書」として働くとされていた。この点は、教育歴や現場経験を明記することの多かったアメリカの SL や TL とは大きく異なっている。

『手引』の作成と並行して、モデル図書館の設置、「学校図書館協議会」の設置が進められた。モデル図書館としては、東京学芸大学第一師範学校附属小学校が選定された。同校の報告書『小学校の図書館教育』では、図書館カリキュラムや利用指導の方法だけにとどまらず、学校図書館を使った単位についても全ての学年で複数教科の事例が示されており、活発な実践が行われていたことが伺える。「学校図書館協議会」は、後の全国 SLA とは異なり、文部省内の組織として設けられ 16 回の小委員会を開き、「学校図書館基準」を策定し、1949 年 8 月に文部大臣に答申を行っている。

『手引』の発行後、文部省は伝達講習会として、千葉県と奈良県で伝達講習会を実施した。千葉の伝達講習会では、東京代表の松尾彌太郎が学校図書館をまとめる全国組織の結成を訴え、これが

きっかけとなって全国学校図書館協議会が結成された。

1948 年秋からは、教育改革の動きとして教員に対する専門的な指導助言を行う「指導主事」の養成が開始された。養成は CIE の指導の下で行われた講習会 IFEL を通じて行われた。こうした講習を経て各地の教育委員会には指導主事が配置されていった。1952 年には、配置された指導主事の有志によって、「全国学校図書館担当指導主事協議会」という団体が結成され、『学校図書館時報』という機関誌を発行している。この機関誌は、指導主事館の情報交換の媒体となることを意図していたが、有志で活動する限界もあってか、わずか 3 号で休刊している。

以上の占領期における教育改革並びに学校図書館改革を確認した上で、これらの改革にアメリカや、アメリカで発行された資料の影響がどの程度あったのかを検討した。まず、1947 年版学習指導要領社会科編 I（試案）を検討した。学習指導要領社会科編 I（試案）では、影響の多少は指摘されているものの、アメリカのヴァージニア・プログラムを日本で組み替えながら記載していた。

次に教育学者の倉沢剛の翻訳書『近代カリキュラム』を検討した。『近代カリキュラム』は、占領期の教育運動であるコア・カリキュラム運動で参照され、啓蒙的な役割を果たした資料である。『近代カリキュラム』は複数のカリキュラムの翻訳で構成されており、第 3 章で取り上げたヴァージニア・プログラムとカリフォルニア・プログラムについて見ると、まず、ヴァージニア・プログラムは 1943 年に発行されたヴァージニア・プログラムの抄訳を中心に記述が行われている。しかし、学校図書館に関する記述の多くが省略され、第 4 部 “General Teaching Procedures” の “library” は本来、詳細な説明がなされていた項目にもかかわらず、『近代カリキュラム』では “library” という項目名だけが掲載され、説明はされていない。また、“Using and caring for materials: Books” は項目自体が存在せず、本と図書館の関係、職員についての記述は『近代カリキュラム』には存在しない。このため、ヴァージニア・プログラムにおける学校図書館の位置づけについて、『近代カリキュラム』だけでは理解することが困難だったと思われる。次に、カリフォルニア・プログラムについては、1930 年版の資料が入手できていないことから、他の資料を用いて説明を補う箇所が見られ、概要の解説にとどまっている。学校図書館については、実際の単元例の中で登場するものの、学校図書館そのものがどのような施設であり、どのような機能を提供するところなのかについては、説明が行われていない。

占領期の学校図書館に影響を与えた『手引』も、アメリカからの影響が見られる。具体的には、5 冊のアメリカの学校図書館専門書が『手引』作成の段階で参照されている。例えば、第 4 章第 2 節の「図書および図書館利用法の指導法」では、ほぼアメリカの専門書が翻訳されて掲載されており、第 1 章から第 2 章にかけては内容は異なるものの項目や構成はアメリカの学校図書館専門書と類似している。ただし、大半の章では日本独自の記述が行われ、日本の実情に合わせる記述が行われていた。例えば、学校図書館の目的として挙げられた項目の中では“カリキュラムの要求に応じて資料を入手すること”、“個人的な目的やカリキュラムの目的のために必要とする本や資料をガイドすること”といった項目が抜け落ちていた。加えて、アメリカの学校図書館基準で示されていた、細かな数値基準が『手引』では明記されていなかった。『手引』は、アメリカで行われてきた学校教育実践の蓄積がない状態で、日本の実情に合わせながら執筆が行われた。

以上、占領期における日本の学校教育および学校図書館改革を検討した結果、以下の知見が得ら

れた。まず“学校教育における教育目標”については、教師に対し自発的なカリキュラム編成を認めた上で、児童・生徒が自発的な活動によって個性を伸張する教育や、各自が種々の情報や資料を集めて、問題を解決する教育が目指されていたことが分かった。

次に、“学校教育実践における学校図書館の活用”については、学校教育において活用すべき施設だとされ、児童・生徒の自由研究や教員の研究や、好奇心を満足させる場所、あらゆる種類の教材を確保するための場所といったように文献によって様々な記述が行われていた。なお、CIEと日本側の関係者の協力で作られた『手引』では、“生徒と教師に対して、調査、レクリエーションの双方からサービスする施設”と総括するような記述が行われている。

そして、“学校図書館を運営する職員”については、『手引』において、「司書」と「事務員」の2つが定義され、教師の中から選ばれた人が「司書」として働くとされ、アメリカのSLやTLとは異なった定義が行われていた。

最後に、“学校教育や学校図書館に関し、日本占領期にアメリカから導入された制度”については、学校教育についてはCIEの改革や、米国教育使節団報告書によって、戦前の教育が否定され、教育制度の民主化や教育内容へ民主主義を取り入れることが提示された。また、個性尊重の教育が提示され、児童生徒の個性に応じた多様な教育の用意が必要であることが提示されていた。学校図書館については、CIEによる学校図書館アドバイザーの指導によって様々な政策が行われたが、特に『学校図書館の手引』では、米国の学校図書館専門書を参考にして執筆が進められていた。

しかし、どちらにおいてもそのままアメリカの制度を翻訳して伝えたわけではなく、日本側で組み替えたり、別の解釈をして伝えた形跡が見られる。例えば、学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）では、アメリカのヴァージニア・プログラムを日本で組み替えながら参照していたことが分かっている。また、『近代カリキュラム』では、ヴァージニア・プログラムやカリフォルニア・プログラムを翻訳して日本に伝えた啓蒙的な役割を果たした資料であるが、学校図書館に関する記述の多くを省略して伝えてしまっており、学校図書館とはどのような施設か、本と図書館の関係、職員についての記述が抜け落ちていた。学校図書館の手引き書である『手引』も、一部の章ではアメリカの専門書がそのまま翻訳されているものの、大半の章では日本独自の記述が行われ、職員についての記述はアメリカのものと大きく異なっていた。また、学校図書館の目的として挙げられた項目の中では“カリキュラムの要求に応じて資料を入手すること”、“個人的な目的やカリキュラムの目的のために必要とする本や資料をガイドすること”といった項目が抜け落ちていた。加えて、アメリカの学校図書館基準で示されていた、細かな数値基準が『手引き』では明記されていなかった。

こうした検討の結果、日本の占領期においてアメリカから輸入した制度は、そのまま紹介されていたわけではなく、日本に部分的に紹介されていたり、独自の解釈が加えられていたことが明らかになった。ではこれらの制度を元に、占領期の学校教育実践はどのように展開されていたのだろうか。次章では占領期の学校教育実践について検討を行っていく。

参考文献

- American Association of School Librarians (1945) *School Libraries for Today and Tomorrow: Functions and Standards*, Chicago: American Library Association.
- Beauchamp, Edward R. and Jr. Vardaman, James M. (1994) *Japanese Education Since 1945: A Documentary Study*, An East gate book: M. E. Sharpe.
- Douglas, Mary Peacock (1941) *The Teacher-Librarian's Handbook*: American Library Association.
- Douglas, Mary Peacock (1942) *North Carolina School Library Handbook*: State Superintendent of Public Instruction, 3rd edition.
- General Head Quarter (1943) "Japan: General Principles Applicable to the Post-War Settlement with Japan (T-357)," Post World War II Foreign Policy Planning, State Department Records of Harley A. Notter, 1939-1945 "600-T-357 Japan: General Principles Applicable to the Post-War Settlement with Japan".
- Graham, Mae (1947) "The Committee Meeting for the School Library Hand Book April 17." GHQ/SCAP Records, Box 5752, (B)06653.
- United State. Education Mission to Japan (1946) *Report of the United States Education Mission to Japan: Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, 30 March, 1946*: United States. Education Mission to Japan.
- 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎 (編) (1975) 『戦後教育の原典』, Vol. 1, 現代史出版会.
- 今井福司 (2008) 「コア・カリキュラム運動に見られる資料を活用した教育」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 54, No. 3, pp. 188-203.
- 大田周夫 (1953) 「学校図書館時報第 2 号刊行に当って」, 『学校図書館時報』, No. 2, p.1.
- 奥泉栄三郎 (1995) 「五 図書館政策」, 明星大学戦後教育史研究センター (編) 『戦後教育改革通史』, 明星大学出版部, 第 2 版, pp. 361-374.
- 片上宗二 (1993) 『日本社会科成立史研究』, 風間書房.
- 木村博一 (2001) 「初期社会科の統合理念とカリキュラムの実像」, 『教育學研究』, Vol. 68, No. 2, pp. 192-203.
- 久保義三 (1984) 『対日占領政策と戦後教育改革』, 三省堂.
- 倉沢剛 (1948) 『近代カリキュラム』, 誠文堂新光社.

- 倉沢剛 (1949) 「コア・カリキュラムにおける言語指導」, 『カリキュラム』, No. 4, pp. 8-10.
- 佐藤秀夫ほか (1991) 『米国対日教育使節団に関する総合的研究』, 国立教育研究所.
- 塩見昇・安藤友張・今井福司・根本彰. (2011) 「戦後初期の日本における学校図書館改革—深川恒喜インタビュー記録—」, 『生涯学習基盤経営研究』, No. 35, pp. 67-94.
- 重松鷹泰 (1972) 「社会科」創設の頃」, 『勝田守一著作集 月報 III』, 国土社, p.8.
- 重松鷹泰 (1973) 「指導要領 (二十二年版) と同補説」, 東京都小学校社会科研究会 (編) 『小学校社会科 25 年の歩み』, 明治図書出版, p.338.
- 清水一郎 (1949) 「カリキュラム改造を目ざして私の歩んだ道」, 『カリキュラム』, No. 11, pp. 24-28.
- 鈴木英一 (1983a) 『日本占領と教育改革』, 勁草書房.
- 鈴木英一 (1983b) 『日本占領と教育改革』, 勁草書房.
- 高橋寛人 (編) (1999) 『占領期教育指導者講習 (IFEL) 基本資料集成』, すずさわ書店.
- 竹前栄治 (1977) 「対日占領政策の形成と展開」, 朝尾直弘ほか (編) 『現代 1』, Vol. 22, 岩波講座 日本歴史, 岩波書店, pp. 27-80.
- 東京学芸大学第一師範学校附属小学校 (編) (1949) 『小学校の図書館教育』, 学芸図書.
- 中村百合子 (2005) 「米占領下日本における学校図書館職員養成の着手:1946-49」, 『文化学年報』, Vol. 54, pp. 17-48.
- 中村百合子 (2009) 『占領下日本の学校図書館改革—アメリカの学校図書館の受容』, 慶應義塾大学出版会.
- 滑川道夫 (1968) 「戦前の動きと戦後の出発」, 『学校図書館』, No. 211, pp. 51-54.
- 西本肇 (1981) 「戦後教育改革期における文部省の学校組織論の検討」, 『北海道大学教育学部紀要』, pp. 39-83.
- 根本彰 (1999) 「占領初期における米国図書館関係者来日の背景: ALA 文書ほかの一次資料に基づいて」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 45, No. 1, pp. 1-16.
- 根本彰 (2005) 「占領期における教育改革と学校図書館職員問題」, 『戦後教育文化政策における図書館政策の位置づけに関する歴史的研究 (平成 14 年度・15 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C(2)) 研究成果報告書, 研究課題番号 14510267)』, 東京大学大学院教育学研究科図書館情報学研究室研究代表者 根本彰, pp. 1-31.
- 根本彰・三浦太郎・中村百合子・古賀崇 (2000) 「政策文書に見る GHQ/SCAP 民間情報教育局の図書館政策」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, Vol. 39, pp. 453-478.
- ハリー・レイ (1993) 「CIE 教育課員の態度・性格・教育観が教育改革に果たした役割について」, 『戦後教育史研究』, Vol. 9, pp. 1-48.
- 肥田野直・稲垣忠彦 (編) (1971) 『教育課程 総論』, Vol. 6, 戦後日本の教育改革, 東京大学出版会.
- 兵庫師範女子部附属小学校 (1949) 『小学校のコア・カリキュラム』, 誠文堂新光社.
- 深川恒喜 (1947) 「学校図書館の課題」, 『文部時報』, No. 844, pp. 6-12.
- 深川恒喜 (1948a) 「学校図書館はどうなっているか」, 『6・3 教室』, Vol. 2, No. 2.

- 深川恒喜 (1948b) 「六. 学校図書館」, 文部省中等教育課内中等教育研究会 (編) 『新制中学教育ノート: 教員再教育協議会集録』, Vol. 1, 学校図書, pp. 109-130.
- 深川恒喜 (1949) 「学校図書館運動の展望」, 『図書教育』, Vol. 1, No. 1, pp. 20-25.
- 深川恒喜 (1950) 「わが国学校図書館運動の展開」, 『図書教育』, Vol. 2, No. 4, pp. 48-50.
- 深川恒喜 (1951) 「アメリカの小学校では図書室はどのように運営されているか」, 『初等教育資料』, No. 17, pp. 34-35.
- 深川恒喜 (1968) 「「学校図書館の手引き」編集の前後」, 『学校図書館』, No. 210, pp. 49-52.
- 深川恒喜 (1971a) 「文部省刊行の学校図書館手引き書—「学校図書館の手引き」から「小学校における学校図書館の利用指導」まで」, 『学校図書館』, No. 243, pp. 51-54.
- 深川恒喜 (1971b) 「文部省刊行の学校図書館手引き書—「学校図書館の手引き」から「小学校における学校図書館の利用指導」まで」, 『学校図書館』, No. 243, pp. 51-54.
- 深川恒喜 (1952) 「本誌の生まれるまで—編集後記にかえて」, 『学校図書館時報』, No. 1, p.31.
- 松尾彌太郎 (1959) 「学校図書館運動十年の歩み」, 『学校図書館』, No. 105, pp. 8-16.
- 松尾彌太郎 (1968) 「官制 学校図書館協議会のこと」, 『学校図書館』, No. 218, pp. 48-53.
- 水内宏 (1971) 「カリキュラム運動の実態」, 肥田野直・稲垣忠彦 (編) 『教育課程 総論』, Vol. 6, 戦後日本の教育改革, 東京大学出版会, pp. 473-540.
- 文部省 (編) (1947a) 『学習指導要領 一般編 (試案)』, 日本書籍.
- 文部省 (編) (1947b) 『学習指導要領 国語科編 (試案)』, 中等学校教科書.
- 文部省 (編) (1947c) 『学習指導要領 社会科編 (I) (試案) 昭和二十二年度』, 東京書籍.
- 文部省 (編) (1947d) 『学習指導要領 社会科編 (II) (第七学年～第十学年) (試案) 昭和二十二年度』, 教育図書.
- 文部省 (1947e) 『新教育指針』, 文部省.
- 文部省 (編) (1948) 『学校図書館の手引』, 師範学校教科書.
- 文部省 (編) (1951a) 『小学校学習指導要領社会科編 (試案) 昭和 26 年 (1951)』, 日本書籍.
- 文部省 (1951b) 『小学校学習指導要領 国語科編 (試案) 改訂版』, 中央書籍.
- 文部省 (1951c) 『中学校・高等学校学習指導要領 国語科編 (試案) 昭和二十六年 (一九五一) 改訂版』, 中央書籍.
- 文部省 (1951d) 『中学校・高等学校学習指導要領 社会科編 I 中等社会科とその指導法 (試案) 昭和二十六年 (一九五一) 改訂版』, 北陸教育書籍.
- 文部省 (1955) 『小学校学習指導要領 社会科編 昭和 30 年度改訂版』, 日本書籍.
- 文部省中等教育課内中等教育研究会編 (編) (1948) 『新制中学教育ノート: 教員再教育協議会集録』, 学校図書.
- 山住正己 (編) (1997) 『文部省著作 社会科教科書第 14 巻 土地と人間』, 日本図書センター, 第 2 版.
- 中央教育研究所 (2002) 『中央教育研究所 56 年の歩み』, 中央教育研究所.
- 文部省 (1951) 『学習指導要領 一般編 (試案)』, 明治図書出版.
- 文部省教育長等講習連絡室 (1951) 『教育長等講習報告書』, 文部省教育長等講習連絡室.

第5章

戦後新教育実践における学校図書館

占領期の教育改革において、学校教育改革のモデルとなったカリフォルニア・プログラムならびにヴァージニア・プログラムは元となった文献がそのまま翻訳されて伝わったわけではなく、異なった形で紹介、導入されていた。また、学校図書館改革についてもアメリカのものがそのまま導入されるのではなく、日本の状況が反映されたり、独自の章が設けられるなどしていた。つまり、文献で紹介された段階ではアメリカの状況と異なっていたわけである。

では、学校教育実践ではどのようなことが起きていたのだろうか。本章では占領期の学校教育実践の報告書を検討し、占領期における学校図書館を中心とした学校教育実践と、占領期のカリキュラム運動で著名であった学校教育実践の双方を検討する。前章と同様に“学校教育における教育目標”，“学校教育実践における学校図書館の活用”，“学校図書館を運営する職員”の3点に着目し、これら3点について“アメリカの実践と何が異なっているか”について検討を行う。これにより、占領期の学校教育実践における学校図書館の位置づけや、アメリカの実践とどのように異なっていたかを明らかにすることができる。

まず、5.1では、学校図書館の実践として著名な事例である東京学芸大学第一師範学校附属小学校と、甲府市立南中学校の実践を同校が発行している報告書を用いて検討する。次に5.2では、占領期のカリキュラム改訂運動での実践とそれら実践における学校図書館の扱いについて検討する。特に、多くの実践校を得ていたコア・カリキュラム運動で、代表的な実践とされる兵庫師範女子部附属小学校（通称、明石附小）の事例を中心に検討する。そして5.3では、占領期以後の1951年以降の教育政策の転換を取り上げ、占領期の学校教育において前提となっていた制度がどのように変化し、学校図書館にはどのような影響があったかを検討していく。

5.1 学校図書館実践におけるカリキュラム

占領期の学校図書館実践は、CIEと文部省によるモデル学校図書館の動きや『学校図書館の手引』の発行をきっかけとして複数の事例が報告されるようになった。全国学校図書館協議会の『学校図書館五〇年史』で紹介されている文献を列举すると、以下の通りとなる（全国学校図書館協議会『学校図書館五〇年史』編集委員会、2004, p. 163, p. 226）。

学校単体の著作:

- 東京学芸大学第一師範学校附属小学校^{*1}編著 『小学校の図書館教育』 学芸図書, 1949.
- 甲府市立南中学校編 『中学校における学校図書館運営の実際』 三養書店, 1950.
- 小淵沢町立小淵沢中学校編 『学習に直結せる学校図書館経営の実際』 暁教育図書, 1952.
- 東京都港区立氷川小学校 『小学校における学習指導と図書館活動』 東洋館出版社, 1957.
- 神奈川県立川崎市立富士見中学校 『中学校における図書館経験の展開と指導』 東洋館出版社, 1957.

複数の事例を集めた著作:

- 竹下直之 『学校図書館運営の実際と読書指導』 西荻書店, 1950.
- 全国学校図書館協議会 『学校図書館実践叢書』 明治図書, 1954.
- 文部省 『初等教育指導事例集八 学校図書館編』 明治図書, 1957.

実践におけるカリキュラムの状況を把握するためには、これらの実践報告文献の中でどう位置づけられているかを検討する必要がある。ただし、これらの事例のうち複数の事例を集めた著作については、学校教育の中でも学校図書館を使った場面のみを取り上げて報告しているため、学校カリキュラムとの関連性を検討することが難しい。また、単体のものについても氷川小学校と富士見中学校については、学校図書館法成立後の時間が経過してからの報告であるため、当時の状況をそのまま記載しているかという点では疑問が残る。そこで本章では、学校カリキュラムとの関連が検討可能である単体の事例で、かつ実践から時間が経過せずに当時の状況がそのまま記載されていると思われる以下の2点の文献を検討の対象とする。

1. 東京学芸大学第一師範学校附属小学校編著 『小学校の図書館教育』 学芸図書, 1949.
2. 甲府市立南中学校編 『中学校における学校図書館運営の実際』 三養書店, 1950.

5.1.1 東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校

まず、全国の動きに先駆けたのは、CIEと文部省によって実施されたモデル学校図書館の取り組みで対象となった東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校（以下、第一師範附属小学校）の事例である。同小学校では、『手引』の出版と合わせて1948年春から学校図書館の設置が計画された。半年後には第一師範学校の教育研究所に学校図書館研究部が設置され、毎週1回の研究例会が催されるようになる。そして、これらの研究例会での成果を元に1949年1月に学校図書館が設置されている（東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, あとがき p. 1）。同校の報告書『小学校の図書館教育』（東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949）は、占領期に展開された学校図書館実践についての報告の中でも最も早い時期に出版されたものである。

^{*1} 現在の東京学芸大学附属世田谷小学校、なお『小学校の図書館教育』では東京第一師範附属小学校との表記が行われているが、本論文では、1949年に『小学校の図書館教育』が発行された当時の正式名称である東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校を用いる。

学校の教育目的とカリキュラム

『小学校の図書館教育』の冒頭では、第一師範附属小学校にとって学校図書館が学校教育にとって重要な役割を持つようになった理由として、「学習の社会化」と「学習の個性化」の2点を挙げている。

前者については、“学校の生活は、先生が教えてくださることをただ覚えればよい。従順で上手に覚えてうまく復誦できるとよい子であった。社会人としてはそれでは済まされない。自分で動かなければならないのである。直面した事態の情勢を判断してこれにたいしていかに処すべきかを考え、目標を定め実施計画を樹て、資料を蒐集し吟味整理して、最も賢明な興味的方法を最も能率的に実行しなければならない”(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 4)として、学校と社会との学習形式の連続性を主張している。

後者については、“子供のうちにある潜在的な可能性を発揮することができるように、いろんな機会を沢山用意して、これを刺激し鼓舞し激励し援助して、最大限に発展させる”ことが新しい学校教育の役目としながら、個性教育として、“個性豊かな人間に教育する”ことと“児童・生徒の個人差に応じた学習活動をさせ、個人差に応じた指導”をすることが挙げられ、これらは一斉に教科書を進めるだけでは不可能だとしている。そして、学校図書館を用いなければ、能力の程度差に応じた教育や、児童達の個人差に応じた指導ができないとしている(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 5-6.)。

その上で、新しい学校教育目標を設定するために、基礎調査を行い、理解・態度・技能の3方面について項目をそれぞれ設定している。例えば「理解」については、健康、生活の合理化・民主化、社会的理解、自治的精神、仕事と生産、交通・通信・運輸、新聞・雑誌・ラジオ、教育、数理、大自然の理法と天然の資源、文学、芸術といった12の項目と、1年から6年までの学年段階を組み合わせで学年目標が示されている。掲載されている表によれば、自治的精神について3年生では、“学級自治会”を取り上げ、5年生では“日本の政治機構”について示されている(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 18-23.)。

これら3方面の学年教育目標に対応するために、教科カリキュラムではなく、“児童をして生活の場(life situation)に立たせ、社会の要求と児童の興味と能力との交錯するところに生活課題を捉えさせ、これが解決のために、あらゆる活動を機能的に総合して働かせる”(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 24)とした経験カリキュラムを中心に据えた教育活動を行っていた。同カリキュラムに基づいて、同小学校では、生活課題を中心に据えた「単元学習」と、単元の学習の準備、技術的な面を学ぶ「基礎学習」の2種類の学習が併置させた学習が展開されていた。

学校図書館の状況について

このような学校図書館を運営する人員として、第一師範附属小学校の内規では、教官が担当することとなっていた。そして教務の研究部中に学校図書館研究部が設置され、その代表者の教諭が「司書教諭」と位置づけられていた。図書館に関する組織はこれ以外にも二つあり、総務、教務各部の主任、小学校図書館、中学校図書館、教育研究所の委員から構成された、図書館業務の基本的な

問題を審議する学校図書館運営委員会と、教育課程その他各研究部、児童部の生活指導係、厚生部の体育係などの代表から構成される図書選定委員会があり、「司書教諭」はそのいずれの組織にも関わるように位置づけられている(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 114-115.)。師範学校の附属学校ということもあり、教員が運営することが前提となっていると思われる。報告書の巻末では学校図書館の基準案が示されており、人員についての記述も見られる。そこでは下記の通り、教員による運営が前提とされていた(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 229)。

(五) 人の構成

- (1) 専任の司書教諭をおく。
- (2) 司書教諭は児童・生徒一千人につき、一人、または蔵書一万冊につき一人の割でおく。ただし五百人以下の学校では、パートタイムの司書教諭をもって代えることができる。
- (3) 司書教諭の外に事務助手をおく。
- (4) 教員が学校図書館の運営に当たる場合は、図書館経営についての知識・技術を修得する必要がある。
- (5) 司書教諭は図書および図書館利用に関する指導を行う。
- (6) 児童・生徒の委員を選出して積極的に運営に参加させる。

そして、学校図書館と学級文庫のあり方についても記述が見られる。具体的には、学級文庫は教育上重要な意義を持っているが、学習の進展や学年の進みに対応するためには“孤立した学級文庫”は好ましいとは言えないとした上で、図書の循環や経費節約の面から、学級文庫が学校図書館の分館として運用されるべきだとし、学年によって「学習の面に大きく利用しようとする」、「学習に関する面は学校図書館にゆずりレクリエーション並びに一般教養の方面に重点をおく」、「両者を折衷した立場」の3つの役割を学年によって使いわけるべきだとしている(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 131-133.)。

また報告書の中では視聴覚教材の扱いについても触れられており、新しい学校図書館には図書以外の資料も備えるべきだとしている。その例としては、映画、幻灯、紙芝居、レコード、ラジオと言った視聴覚教材が例示されていた(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 134)。このように、学校図書館は印刷資料だけでなく、視聴覚資料も備えるべきであると主張している。

学校図書館を使った教育について

第一師範男子部附属小学校では、図書館教育の目標は学校教育の目標と一体であった。『小学校の図書館教育』では学校図書館を使った教育について、以下のような一般目標を設定していたと記載されている。

1. 人格性が調和的に発達し、よい適応をしている。読書の興味と能力とがかたよらないで、健全な調和を保っていてうるわしい文化価値を体現した高尚な性格を形成している。
2. 自発的な学習の態度をもっている。ひとにたよらないでつねに図書によって新しい知識を得、自分で問題を発見し自分でその問題を解決できる。

3. 図書および図書館を利用する技術を習得している。図書や図書館は利用することを知らないものにとっては猫に小判である。書物その他の資料をもっとも能率的に、もっとも効果的に活用する方法を体得している。
4. よい読書の習慣をもっている。図書に親しみ、たえずこれを座右に置き、そして健全な詠み方をすることができる。
5. 図書を愛する態度をもっている。図書に盛られている文化を愛するばかりでなく、図書そのものを愛護し、たいせつにとり扱う。
6. よい図書を選ぶことができる。俗悪低調な図書をしりぞけ、つねに健全な内容を持った図書、また自分の要求に合致する図書を選ぶことを知っている。
7. 文学に対するゆたかな鑑賞力をもっている。古今東西のすぐれた文学を読み、その価値を味得することができる素地をもっている。
8. 余暇を読書によって健全に生活する。レクリエーションに適切な読書をし、むだなあるいは有害な遊びをしない。
9. 図書および図書館の利用を通して、民主的なよい市民性を発揮する。協力、責任、公平、遵法などが実現できる。
10. 言語技術に長じ、みずから図書資料を作製できる。搜索、著述、発表、劇化などを試みる意欲をもち、自分でもある程度はやれる。

その上で、学年ごとに 11 から 15 の“図書館で自分で本をさがすこと”といった具体的な能力を挙げた図書館教育の学年目標が設定されている(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 26-27.)。これらの目標に対応した単元については、“各教科の学習の過程の中で、特に経験カリキュラムにあつては、作業単元の展開の中に経験されるべきものである”が、重要な内容を含んでいるために、図書館を中心にした構成についても別途示されている。

まず、学校図書館の機能の分類のために『学校図書館の手引』と“North Carolina School Library Handbook”を参考にし(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 30), 以下の 12 項目の内容を設定している。

1. 図書の愛護
2. 本の構造と製本(図 1 では、「本のこしらえ」)
3. 図書の選択
4. 辞書
5. 百科事典
6. 図書館
7. 図書の分類
8. カード目録
9. 本の読み方
10. 特殊参考書
11. 本の歴史

第7表 図書館教育における発達段階

13. 給作本の配製	11. 史本の歴	10. 特殊書	9. 本の方	8. カード録	7. 図書の類	6. 図書館	5. 百科事典	4. 辞書	3. 図書の採	2. 本のこしらえ	1. 愛護	1. スポ 学年
			○本をよもう 読書の興味を身に つける			○たのしい図書館 紙芝居、灯籠など をみることに して楽しむ 態度					○本をかみわがらう 図書に対するし しめの中に大切に する態度	1
			○本を沢山よもう かめ読書の興味とを 増大			○静かな図書館 に誘われて 読む態度					○私たちの本 公共の意識、意 的に扱う中に大 切にする態度	2
			○上手に本を読もう 多読からくわしく ていねいによむ			○よい学校文庫に 誘われて 読む態度					○文集をつくら つくる間にその 心から直接に大 切にするように する態度	3
			○図書の利用し よう 図書の利用し よう			○図書の利用し よう 図書の利用し よう					○本のつくり方 を知らべよう 本の形式的体 裁を知って図 書全体を大 切にする	4
			○本の歴史をし らべよう 図書の歴史 を文化物とし て大切にする			○図書の歴史 を文化物とし て大切にする					○本の歴史をし らべよう 図書の歴史 を文化物とし て大切にする	5
			○図書の歴史 を文化物とし て大切にする			○図書の歴史 を文化物とし て大切にする					○図書の歴史 を文化物とし て大切にする	6

図1 東京学芸大学第一師範附属小学校の図書館教育における発達段階

12. 本の製作と歴史

この内容を踏まえながら、東京学芸大学第一師範附属小学校では、子どもの発達段階について、「心理的発達段階」、「生活経験的発達段階」、「読書を通じて現われる児童の興味・欲求の発達段階」の3つの観点から各学年段階ごとの性質を整理した。その結果が図1である。

「図書の愛護」、「図書館」、「本の読み方」については、低学年である1年生や2年生から教育が始まる。3年生では「本のこしらえ」が内容として含まれるようになり、4年生になると「辞書」、「図書の分類」、「カード目録」といった図書館を調査活動に用いるために必要な技術が含まれてくる。そして、5年生、6年生で「百科事典」、「特殊参考書」とさらに調査活動のための活動と、「本の歴史」、「本の制作と歴史」といった本というメディア自体を研究する内容が含まれるようになってくる。

以上のような子どもの読書傾向を調査した上で、同小学校は表1のような図書館教育単元表を設定している(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 31-44.)。

表 1 東京学芸大学第一師範附属小学校の図書館教育単元表

第一学年	1. 本をかわいがろう, 2. たのしい図書館, 3. 本をよもう
第二学年	1. 私達の本, 2. 静かな図書館, 3. 本をたくさんよもう
第三学年	1. 文集をつくろう, 2. よい学級文庫にしよう, 3. 上手に本をよもう,
第四学年	1. 辞書を使おう, 2. 図書館を利用しよう, 3. 本の読み方を工夫しよう 4. 本のつくりをしらべよう
第五学年	1. 百科事典を使おう, 2. 図書館のしくみと役目とをしらべよう, 3. よい本を上手に読もう, 4. 分類をしらべよう, 5. 本の歴史をしらべよう
第六学年	1. 特殊参考書を使おう, 2. 図書館の仕事を手伝おう, 3. 出版文化を利用しよう, 4. カードの引き方になれよう, 5. 読書と生活

表 1 では、1 年生から 6 年生までの図書館教育単元を列挙している。1 年生で図書館や本そのものに慣れ親しむような活動が示されているが、学年が上がるにつれて、辞書や百科事典を使ったり、図書館そのものの運営に関わるような単元が出てくるようになっており、先ほど提示した図 1 とも対応している。

そして、図書館教育単元と、実際の学年教育目標とを対応させたのが表 8 から表 13 である。表 1 の図書館教育単元表で示された内容が、2, 3 ヶ月に一度「学校図書館活動」あるいは「図書館スキル」の枠組の中で実施されている。これは高学年になればなるほど、内容が多くなっていき、5 年生、6 年生になると、毎月何かしら図書館で行う活動が含まれるようになっていく。

以上の通り、各学年の学年教育目標と図書館教育単元を対応させた表では、図書館のオリエンテーションから、読書衛生、分類方法の習得、辞書や百科事典の使い方など学年ごとの単元学習に応じた内容が配置されていた。

第一師範男子部附属小学校の特筆すべき点としては、学校図書館が単一教科や内容に特化した形で使われるのではなく、学校教育の様々な場面で活用されている点が挙げられる。これは 1949 年に、同小学校が教科や教科内容を統合した経験カリキュラムを導入したことも影響していると思われるが、導入以前である 1948 年度の指導記録においても、国語科、社会科、算数科でそれぞれ多様な資料の活用を行うことが示されており、経験カリキュラムの導入以前からも多様な分野へ多様な資料を用いようとしていたことがわかる（東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 108-111.）。

また、第一師範男子部附属小学校の実践は、占領期に CIE と文部省が作成した『学校図書館の手引』との類似点が多く見られる。これは『学校図書館の手引』と同時期に同校の実践が展開していたというだけでなく、占領期の学校図書館政策の中で、モデル学校図書館であったため、CIE と文部省の指導が多く入っていたことが影響していると思われる*2。

*2 例えば報告書のあとがきで、同校の校長であった阪本一郎は CIE 図書館指導官のフェアウェザーに個人的な指導を受けたことを明記している（東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, あとがき p. 2）。

同校の実践は、1951年に東京学芸大学附属世田谷小学校と名前を変えた後も継続された。世田谷小学校の1952年の実践報告書『小学校における学習指導の改善』の、5年生の経験学習の単元「私たちの家」では、利用する参考図書の欄で、書名とともに分類記号と思われる記号が振られている(東京学芸大学附属世田谷小学校, 1952, p. 133)。また同学年の国語科の単元「私たちの読書生活」では、児童が読書生活に関する幻燈を作成する活動を実施しており、この中で学校図書館が登場している。例えば、幻燈のシナリオを作成する段階で“素材を集めるために、学校図書館の図書、図書以外の参考図書を利用することができる”(東京学芸大学附属世田谷小学校, 1952, p. 142)ことが授業の目標として掲げられていたり、単元の4時間目には下記の通り、「学校図書館で素材を集める」授業が行われている。

あらすじが出来たところで、人物の表情、スタイル、服装、持ち物、背景などのイメージをはっきりさせるため、関係のある資料を、図書館を利用して集めさせた。「本のおぼけはどんなかこうかな。」「本をらんぼうにする子の顔は、どんな顔かな。」こうした問題をもって、図書目録、バーチカルファイル、(垂直整理箱)(vertical-file)雑誌、写真、絵本、画集をしらべている。図書以外の資料の利用を、効果的に指導できた。

こうして、素材の裏付けを得たことは、のちの場面の構成や、描画、演出の指導の上に役立った。シナリオ学習のような表現活動は、やはり子どもの表現過程をととのえてやり、はっきり形象ををつかませてやる必要がある(東京学芸大学附属世田谷小学校, 1952, p. 145)。

同報告書では、図書館がどのような形で運営されていたかについても記述がある。

わが校において終戦後まず学習環境として構成に苦心したのは学校図書館である。図書館運動がまだ理想論としてしか通用していなかった昭和二十二年に、文部省およびCIEのモデルライブラリーを目指して出発したのである。苦しい予算の中から、会議室と隣接の物置とを改装して設置された。その五カ年後の今日では、図書館は、学習時においても、課外時においても、子どもの生活の中にごく自然に生きるようになり、真に子どもたちのよき環境として、その使命を果たしている。現在児童一人当たり平均蔵書数は五冊、専任教諭一名と、専任事務一名がおかれている(東京学芸大学附属世田谷小学校, 1952, p. 178-179.)。

この記述を見る限りでは、専任教諭を一名、事務を一名充てている事がわかり、『小学校の図書館教育』で挙げた基準案を満たすようにはなっていた。しかし専任司書教諭とは明記されておらず、専任教諭がどのような指導に当たっていたのかについても、資料の制約によりこれ以上に明らかに出来なかった。

同校の実践は、文部省とCIEのモデルライブラリーとして設置されており、その実践は報告書を見る限りでは、専任職員が置かれ、授業との連携も盛んに行われていたと考えられる。ただし、同校の図書館が全国の学校教育においてモデルケースとなったかという点については、その後の学校図書館法制化運動で指摘された学校図書館を担当する職員の問題を考えると、限定的な影響に留まったのだらうと思われる。

5.1.2 甲府市立南中学校

東京学芸大学第一師範附属小学校の実践の報告と同じ時期には、甲府市立南中学校が報告書を公開している(甲府市立南中学校, 1950a,b)。甲府市立南中学校は1947年5月3日より新憲法実施の記念事業として図書館研究に着手している(甲府市立南中学校, 1950b, p. 17)。また1949年から、山梨県教育委員会の実験校に指定されている。

報告書は学校図書館だけの記述に留まらず、カリキュラム上の位置づけや実際の教科単位との関連についても幅広く記載されている。巻末で深川恒喜が単独の学校での実践記録としては先駆けと評価しており(甲府市立南中学校, 1950b, p. 129)、占領期に日本に紹介された学校図書館がどのように実践段階へと展開されたかを見るには好例だと思われる。報告書の目次構成については、序文とあとがきのほか、以下の通りの章立てとなっている。

第1章 新教育と学校図書館

第2章 本校における学校図書館とカリキュラム

第3章 本校における学校図書館の設立

第4章 図書の購入と整理

第5章 本校学校図書館の運営

第6章 ホームルームと図書館

第7章 本校の学校図書館教育

第8章 本校における教科単位

第9章 本校図書館の文化活動

以下、報告書の構成に沿って、カリキュラムと学校図書館、学校図書館の位置づけ、学校図書館を使った教育の3点に着目して検討を行うこととしたい。

学校の教育目的とカリキュラム

まず、報告書の第1章では新教育と学校図書館と銘打って、以下の4節に分けてその意義が説明されている。

1. 新教育における学校図書館の目的と意義
2. 個人の尊厳の重視
3. 真理と平和を希求する人間の育成
4. 普遍的にして個性ゆたかな文化の創造

まず「新教育における学校図書館の目的と意義」では、次の通り、占領期の教育改革で提示されてきた戦前の教科書中心による「図書教育」を否定しつつ、個人個人が多様な個性を持つことを目指した教育が提示され、そこでは「図書館教育」が重要な手段として位置づけられている。

学校図書館の目的は、学校の目的達成の最高の援助と貢献をすることであり、本質的には図書館における活動こそ、学校目的達成の、最も理想的且つ能率的な方法でなければならない。アメリカにおいて、スクール・センターは、スクール・ライブラリーであるといわれているのは、よくこの間の事情を明かにされた言葉であろう。勿論、学校という特殊な教育構成と技術は、その帰するところが先哲の思想と、社会批判とそれらを総合する人間性の思索の方法であり、個人の社会人としての完全な成長指導であるが、その具体的方法の大部分は、図書によって——文字によって行われ、文字を通して考証し考察し批判し思索してきた。

この図書利用中心の教育の方法は、所謂本質的な教育の具体的方法であり、結局万人の肯定し、また過去現在未来を通じて一貫する流れであろう。しかし、図書教育はそのジャンルにおいて拡大し、その果てるところを知らない。これを以下にして統計立て整理し均衡して、その目的に結びつけるかという問題が起きてくる。

ところが過去における学校の図書教育は、単に狭義な教科書万能、加えて少数な参考書とだけと考え、限られた図書のみによって一つのカテゴリーの裡にその目的に結びつこうと努力した。だが、完全な社会人としての構成は、単に限られた文字の配列により、一定された言葉による思想のあり方だけによって万全を期そうとすることは、とうてい不可能なことである。何故ならば、その対象は生きた、それぞれの環境と思想をもつ人間であるからである。勿論、一率^{*3}な思想を強要し、押しつけることは可能でも、それらの意義と思索を、それぞれの人間の心の中に、心から納得させ生々と再現することは不可能であった。そこに近代の学校における新しい教育のモラルと方法が発生し、実践されたのであろう。即ち、新教育のあり方は三つの本質的な問題、個人の尊重と重視、真理と平和を希求する人間の育成、普通的にして個性ゆたかな文化の創造につきると思われるが、これらを完全に達成する教育手段として、結局、図書館教育の実施と効果が考えられるのである。いいかえれば、教育の本道は、あくまで新教育の思想であり方法であり、その目的完遂の手段は図書館教育でなくてはならない (甲府市立南中学校, 1950b, p. 1-2.)。

次に「個人の尊厳の重視」においては、従来の学校教育が与えられた形式的な教育観、それらもご都合主義的な、多分に全体主義的な教育理念によって、一律的、画一的に、十把一からげに人間の製造を行ってきたとし、故に自然的個性はそのまま誤った教育観のカテゴリーのまま、不幸にもあきらめの社会制度にふさわしい社会人として成長し、批判も検討も、一部の権力の支配上都合のよい方面のみに許されて、根本的な批判精神も、深い社会分析も行われなかった。所謂、軍国的な、超国家主義的な理念の暗記と表面的な納得のみを以て、教育の大綱とされたのであると分析している (甲府市立南中学校, 1950b, p. 2-3.)。そして、個性の尊厳を重視することはこれらを本質的に打破するものであり、実践しなければならないと述べており、このための教育の目的達成の手段としては、教科書一冊、参考書一冊のみでは個性化された教育に対応できないとして、多様な資料の使用を求めている。これにより、単に個性化された教育に対応するだけでなく、児童生徒が学習に

*3 原文ママ

対する興味を持ち、図書館の蔵書の中から自ら資料を選ぶことで、自主的な活動を促されると主張している(甲府市立南中学校, 1950b, p. 3-4.)。

そして、「真理と平和を希求する人間の育成」においては、過去の著者が書いた著作はみな、人間的なすべての苦悩を通じて生み出された心のレポートであり、平和を求め、真理を追究する姿が描かれているとしながら、新教育においても、真理と平和を希求する人間の育成は社会生活に欠くことができない人間の資格であるとしている。このような状況下で学校図書館は役割が極めて大きくクローズアップされてくると言う。特に、児童生徒が様々な場面で、個性に応じ求めた読書によって、疑問や懷疑を解決し納得して真理追究を行う点は強調されている(甲府市立南中学校, 1950b, p. 5-6.)*⁴。

最後に「普遍的にして個性ゆたかな文化の創造」では、制約なしに自らの意志と意欲によって読まれる図書の内容に対して読書傾向調査を行うことで、知識と理解判断の程度、嗜好が明らかになるとしている。その上で、学校図書館は所蔵資料が偏ったものでは無く、利用者それぞれの個性に合致する資料を用意する必要があるとしている(甲府市立南中学校, 1950b, p. 6)。

第1章では以上のように、学校の目的としては、4つの観点に従って、個人が多様な個性を持つことを目指すことが示されている。その上で、利用者の個性に合致する様々な資料を備えた図書館の蔵書から、児童生徒が自ら資料を選ぶことで、学校の目的が果たされると明記していた。

次に、第2章では学校図書館とカリキュラムについて説明を行っている。まず、地域の実情として“被戦災の小商工業者並みに給料生活者の大部分より成る勤労階級で、一部を除き生活の条件は恵まれていない。生活力も決して旺盛とはいえない”地域であり、各家庭の蔵書調査では大半の家庭が50冊以下の蔵書しか有していないことを指摘している。これに基づいて学校の教育目標として“徹底した平和主義の元に教養と生活力ある個人の育成”を設定している(甲府市立南中学校, 1950b, p. 9)。

次に、教育目標として、“教育の概念がリード(lead)からガイド(guide)に進歩発展した”ガイダンスの問題を取り上げつつ、「学業及び進学」、「余暇」、「健康」、「職業」、「社会性」の五大指導領域があるとし、図5のような関係が成り立つとしている(甲府市立南中学校, 1950b, p. 10)。

南中学校では、学校教育法を参考にしながら以下の3つの教育目標を設定している。

1. よき社会人の育成
2. 職業的資質の育成
3. 個人の能力を最高度に発揮する

こうした教育目標を達成するためにカリキュラムの形式として、コア・カリキュラムや経験カリキュラムの研究を進めたが、“教科担任制の職員組織と同じ中等教育の一環である高等学校のカリ

*⁴ ただし以下のように、書物による間接的な経験が、体験などによる直接的な経験よりも児童生徒の真理追究の満足に充足されるとして、ジョン・デューイが書物を経験の代用としてはならないとする考えたかとは異なった見解が示されている。“そして、それらの読書によって、疑問や懷疑を解決し、納得して更に新しい段階に進んでいく真理追究は、人間本能の満足と結びつくことは、既に著名な学者の一致した意見である以上、それらの満足をかなえる場合、直接経験より、間接経験としての読書にまつべきことは論をまたない。”(甲府市立南中学校, 1950b, p. 5)

キュラムの現状と、生徒指導要録の学習成績発達記録の欄を確認し、教科別の広域カリキュラムの形を採るに至った”としている。その概念図としては、図4のように示されている。この例では、健康教育の教材について理科、社会、家庭のどれにも出てくる教材については、共通教材を整理整頓し、新たに保健の科目に「健康教育」という単元を作り、その単元で集中的に教え、他の3科目は保健と連携しながら教材はあくまでも各科目内での教材として使用している(甲府市立南中学校, 1950b, p. 11)*⁵。

そして、各教科の単元は知識理論に基づく「教材単元」と生活経験に基づく「経験単元」の2つに分けて構成している。具体的には、社会科は「経験単元」をふんだんに盛り込み、数学、理科、図工、音楽、家庭職業は「経験単元」の形式を取りつつも系統的理論的な基礎学習を重視、国語、文法、外国語、日本史は「教材単元」で構成するなどの違いがある(甲府市立南中学校, 1950b, p. 112)。

教科ごとの配当時間は図7となっており、社会科に多くの時間が割かれていることが分かる。一方で図書館科のような、学校図書館について専門に扱う時間は設けられてはいない。ただし、学校図書館の位置づけについては、「図書館とカリキュラムの結合」という節で以下の2つの役割を設定し、明確な役割を持たせている。

1. 学習と図書館
2. 教科との結合

まず「学習と図書館」では、生徒の直接経験や実態調査が単元学習にとって有効であることは間違いないとしながら、限られた授業時間で研究や調査を行うことには限界があった、単に調査することのみが社会科の学習であるとする向きもあった、得られた成果についても基礎的な知識や理解が貧困で次の単元への発展に支障が出るような場合もあったという問題点の指摘が行われている。そして、そうした欠点を補うものとして、学校を挙げて“学習材料を提供する倉庫”として学校図書館が必要であると述べている。そして単に教科だけの関わりだけでなく、学校の様々な場面や社会とも結びつきが求められている点が指摘されている。その結びつきを著したのが図8であり、図書館の周りを「学校」、「人生、社会」の2つが取り囲んでおり、学校の中からはホームルーム、クラブ、教室、生徒会との結びつきが、「人生、社会」については、文化財や公共図書館とのつながりが想定されている。これらの結びつきを基にして、各教科の指導においては担任教師が司書と連携して行うとしている(甲府市立南中学校, 1950b, p. 15)。

次に「教科との結合」では、南中学校特有の状況として、各教員が教科担任制のもと、生徒の教室へ赴いて授業するのではなく、教師のいる教室へ生徒が赴いて授業を受ける状況であることが説明されている。そして図書館との連携については、各教室で「参考図書資料目録」を作成、この目録を手がかりに学校図書館や地域の公共図書館への調査を行えるようにしているとの記述がある(甲府市立南中学校, 1950b, p. 16)。

*⁵ また、社会科についてだけは「学習指導」と「生活指導」の両指導を盛り込んだ図6のような、中心的な学習に社会科を設けるが、後節で検討する明石附小プランに見られるコア・カリキュラムのように、社会科を中心的な学習として、他の教科の内容を周囲に置くと言った構造ではない(甲府市立南中学校, 1950b, p. 11)。

表 2 学校図書館職員一覧表

職名	担任時間	専攻科目	職務分掌	勤務場所
司書	0	国語	図書館企画, 図書選定, 教育実習, 校友会, 雑誌, 各種調査, 不良化防止, 月例研究会, 映画, 音楽, 童話, 紙芝居, 職員レクリエーション, 渉外	館内常勤
兼任司書	10	商業	用具, 会計, P.T.A., 生徒, 図書費研究費, 寄付費, 消耗費, 閲覧指導	館内常勤
兼任司書	13	国語	南中新聞, 文芸箱, 研究会, 座談会, 校友会事務, 閲覧指導	館内常勤
兼任司書	12	数学	行事表, 各種通知表, 応接, 校具録, 統計, 閲覧指導, 図書館棚整理, 貸出	館内常勤
兼任司書	19	理科	調査, 統計, 研究, 閲覧指導	ホームルーム
兼任司書	21	国語	閲覧指導	ホームルーム
兼任司書	21	国語	閲覧指導	ホームルーム
兼任司書	21	図工	諸掲示グラフ普及, 閲覧指導	ホームルーム
事務員	0		図書購入明細書, 図書受拂簿, 分類カード, 雑誌, 用品, 備品, 調度, 寄贈図書受付簿, 図書棚整理, 閲覧事務, 清掃	館内常勤

以上がカリキュラム上の位置づけである。占領期の教育改革の影響を受けつつも、学校独自の状況を踏まえたカリキュラム構成を行おうとしていること、そして、随所に学校図書館との関係を強調する記述が見られることが特徴であるといえる。

学校図書館の状況について

南中学校の図書館については、1947年5月3日に図書館研究を始めた当初は、小学校への間借りする形で学校があったため、学級文庫としての図書整備を行っていたが、1949年に校舎が新築されて以降は、2教室分を学校図書館のスペースとして確保したという(甲府市立南中学校, 1950b, p. 18-19.)。

学校図書館で勤務する専門職については、いわゆる学校司書について広い範囲の一般教養を持ち、図書の関心、教授法への理解など7つの必要な要因が提唱されていた。しかし実際には山梨県で学校図書館司書の採用が認められていなかったため、教員の間から選出した「専任司書」を設置して、教科担任等の負担を軽減させるようにしていた(甲府市立南中学校, 1950b, p. 21-25.)。結果として、南中学校での学校図書館職員は表 5.1.2 のような状況だったという。

表 5.1.2 を見る限り、専任司書は、ホームルームや教科の担任時間を持たず、図書館内で行われる企画や、図書の選定に携わるようになっていた。専任司書、兼任司書は教員から選出で充てていることを考えると、専任司書の担任時間が0ということは、図書館教育を進める上では、良い条件のように思える。しかし、「閲覧指導」といった生徒の指導に関する事については、専任司書では

なく、兼任司書が関わりと書かれており、下記で述べる学校図書館を使った教育に対して専任司書は限定的な関与だったと思われる。

学校図書館を使った教育について

そして学校図書館の教育については、下記のように従来の使われ方について振り返っている。

従来学校図書館とは、極く一部の生徒が偉人伝や小説に読みふけり、更にかせられた宿題解決のための資料を求める施設であり、学習の予習室又は復習室としての利用に留まり、はなはだしくは学校図書館の存在さえ気づかずにいるようなものが多く、学校図書館は完全に附属的、娯乐的課外的な存在に過ぎなかったのである。

その上で、“学校図書館は完全にカリキュラム化され活用され^{*6}なければならない”として二つの教育が提唱されている（甲府市立南中学校, 1950b, p. 85-86.）。

1. 図書館による教育
2. 学校図書館に関する教育

前者は各教科の中で設定された単元に対して図書館を使って行う調査や研究などを指しており、後者はホームルームの時間に指導される学校図書館の利用教育である。

1の教育については、以下の通り、広域カリキュラムを前提としながらリーディング活動を行うことによって展開されていく。

本校のカリキュラムは第二章において述べたように、教科別の広域カリキュラムであり、且つ図書館と結合し、学習指導は図書館を利用して、即ちリーディングすることによって展開される（甲府市立南中学校, 1950b, p. 112）。

このリーディングによる学習を支援するために、図書館側では「図書台帳」の整備を行っている。これは、各授業で生徒が研究内容とともに参考にした図書を記録し、授業担当の教員が利用された図書や授業進行上必要な図書をリストアップしたもので、いわゆる図書館の目録に相当するものだった。これらの「図書台帳」は主に、理科教室、国語科教室、工業教室に備えていたという（甲府市立南中学校, 1950b, p. 86）。

一方2の「学校図書館に関する教育」については、司書だけでなく教員も学校図書館の指導に関わるべきだという観点から、司書ではなくホームルーム教員が担当している。扱う内容としては、下記の10項目が挙げられている。

1. 図書
2. 読書法
3. 図書選択

^{*6} 原文では「活用れさ」だが、明らかな誤字と判断した。

4. 図書館
5. 分類
6. カード目録
7. 辞書
8. 百科事典
9. 参考書
10. 雑誌

これらの項目を各学年に配置したのが、表3である。報告書ではこの後、各学年の単元例について「単元の意義」、「単元の目的」、「生徒に必要な知識」、「生徒に対する実習」、「教師の準備」、「評価」の6つの観点から記載している(甲府市立南中学校, 1950b, p. 90-92.)。

学校図書館に関する教育として行われている内容は、教科別の広域カリキュラムに基づいて、学年ごとに行う内容が定義され、学校図書館教育が確立されたように見える。しかし、実際にはその後も模索を続けており、同年に発行された別の報告書では、リーディングガイダンスの概念を更に広く取り、学校図書館は学習だけではなく、生徒の生活面にも及ぶとしている。

人間形成のカリキュラムが、学校図書館を中心に組み立てられ、そのプランの下にガイダンスを展開するとすれば、学校図書館は生徒の全生活面、学業進学、健康、職業、社会性、余暇等、即ちガイダンスの全領域をその指導領域とするが妥当なりと思われる。これを我々はリーディングガイダンスと稱しているのである(甲府市立南中学校, 1950a, p. 15-16.)。

こうした、学校図書館の利用が進むことによって、「挨拶」、「余暇の利用」、「暴力の否定」、「男女強調」、「文化の尊重、愛護」に対して一定の効果があつたことが述べられている(甲府市立南中学校, 1950a, p. 7-15.)。この点から、単に学校図書館の利用に効果があつたというだけでなく、同校の実践は単なる指導案ではなく実際に展開された実践であることも明らかになった*7。

このように、学校図書館を中心に学校教育を展開しようとした学校では、図書館の利用教育を中心にしながら、教科の学習にどう学校図書館を位置づけるのかについて試行錯誤が行われたことが窺える。では、当初から学校図書館を中心にすることが意図されていなかった、戦後新教育の他の動きでは、学校図書館はどう位置づけられていたのだろうか。次項では代表的な運動であるコア・カリキュラム運動の明石附小プランを例に挙げて検討を行う。

5.2 学校教育改革運動の検討

戦後新教育で行われたカリキュラム運動は小原友行によれば以下の4つの類型に分けられる(小原, 1998, p. 39-42.)。

*7 なお、同校では、1953年に『読書指導と本校図書館』という報告書(甲府市立南中学校, 1953)が出されるなど、その後も実践を積み重ねていった様子がうかがえる。1960年には県の図書館大会の会場ともなったが(学校Webの沿革史より URL: <http://www.minami-j.kofu-ymn.ed.jp/02gaiyou/enkaku.pdf>, 最終アクセス日: 2013/3/4), その後は報告書や研究発表の場から姿を消している。

表3 学校図書館に関する教育の構成表

	1 年	2 年	3 年
図書	本の構造をしらべ各部の名称について研究してみよう	図書の歴史について研究しよう 文集をつくってみよう	図書の補修について実習してみよう
読書法	本の読み方を工夫しよう	読書ノートを必ずつけるような習慣をつくろう	
図書選択		読んでためになった本と為にならなかった本について、みんなで討論しよう	読書と人生についてみんなで話合おう
図書館	学校図書館の組織についてしらべよう 学校図書館にはどんな規則があるかよく知ろう	図書館について図書館の種類や図書館の歴史、蔵書類などについてしらべてみよう	学校図書館の事務について実習しよう 学校図書館は私達にどんな恩恵を与えてくれただろうか
図書の分類	学校図書館の本はどんなふうに整理してあるのだろうか 図書の分類について研究しよう	いろいろな図書分類法についてくわしく調べよう	自分たちで図書の分類をしてみよう
カード目録	学校図書館にあるカードは何のためにあるのだろうか、くわしく研究してみよう		
辞書	辞書を使用しよう	辞書についてくわしく研究してみよう	
百科事典	百科事典を利用することになれよう	百科事典についてそれを分析し研究しよう	著名な百科事典について批評しよう
参考書	学習に使った図書の名前を忘れずに記録しておこう	学習単元の参考になった図書の記録をみんなでもちよって整理し、一冊にまとめ上げてみよう	
雑誌		雑誌やパンフレットなどの特質を考え、それやら新聞などの切り抜き帳を作ろう	学校図書館にある雑誌についていろいろ研究してみよう

1. コア・カリキュラム型の実践
2. 合科カリキュラム型の実践
3. 地域教育計画型の実践
4. 民教・民教協型の実践

それぞれの運動の概要は次の通りである。まず、コア・カリキュラム型のプランはカリキュラム改造を試みた多くの学校のプランに見られ、大正自由教育運動の学習論を展開させた取り組みで、教育内容は教科や分野ごとの区切りではなく、児童・生徒の直面する生活の課題に応じて設定されていた。このため、教科を統合し、国語科や社会科といった教科を設けない学校もあった。次に、合科カリキュラム型の実践は師範学校附属小学校を中心として、大正時代の新教育運動期の合科学習や総合学習の理論を展開させた実践で、単一の単元で複数の科目を教えるといった総合学習の形式を取る実践である。そして、地域教育計画型の実践は、昭和初期に東京大学文学部教育学科において行われていた研究の蓄積を、実践の場で検証しようとしたもので、父兄だけでなく地域住民全体を巻き込んだ学校教育実践である。最後に民教・民教協型とは、昭和初期の生活綴方教育、郷土教育といった民間教育運動に参加していた初等学校の教師が、1946年の民主主義教育研究会（民教）、そして民教の発展として翌年結成された日本民主主義教育協会への参加を通じて、戦前なしえなかった教育を戦後新教育の中で為そうとしていた運動であった。

このように、運動の成り立ちはそれぞれ異なっている。しかしそれぞれの実践は、民主的社会を担っていく実践人の育成を目的としていた点で共通していた（小原，1998，p. 39-42.）。

それでは、こうした教育実践の運動において学校図書館はどのように位置づけられようとしていったのだろうか。以下の節ではコア・カリキュラム運動を中心に学校教育実践と学校図書館の関わりについて検討を加える。

5.2.1 コア・カリキュラム運動と学校図書館

コア・カリキュラム運動は1947年頃から、それぞれの学校で盛んに研究発表が行われる形で広まっていき、学校ごとにカリキュラム案が提唱されていった。

1948年度には、兵庫師範女子部附属小学校が7月に明石附小プランを発表すると、年度内に「コア・カリキュラム」と銘打ったプランが8つ公刊されている（東大カリキュラム研究会，1950，p. 63-65.）。そして、1948年10月には全国組織であるコア・カリキュラム連盟が約60校の参加を得て発足し（東大カリキュラム研究会，1950，p. 36），翌年1月からは機関誌『カリキュラム』が発行を開始した。その後、1949年中頃には運動のピークを迎え、1949年3月31日の時点では、277の小学校を含む全国397の加盟校が存在しており、多くの府県において郡単位で、実験学校が少なくとも1つ存在するような状況だったという（水内，1971，p. 480）。機関誌の誌面上では、各学校のプランとして明石附小プランなどの代表的な実践例が紹介され、実践例の見学記などが掲載されていた。それとともに、カリキュラムの構成や内容について、梅根悟をはじめとする論客の論文が掲載されていた。

コア・カリキュラム運動が展開されることで、これまで教員からは切り離されてきたカリキュラム編成というプロセスに教員が関わるようになった。そうする中で、現場の教員に何をどのようにして教えるべきか議論する機運が生まれ、工夫を凝らした実践が展開されるきっかけともなった。そしてコア・カリキュラム連盟は全国レベルで、そうした議論を戦わせる場として機能し、一時は「民間文部省」と呼ばれるまで現場の教員への影響力を持つまでになった。

しかし 1949 年頃から、コア・カリキュラム運動への批判が強まってくる。1949 年 3 月には、日本民主主義教育協会の平湯一仁がコア・カリキュラム運動について、批判を始めたのを契機に、小川太郎、矢川徳光といった学者が批判を行った。その批判は、社会の現状に適應する人間の育成に貢献するのみであること、教育の現実から乖離し日本社会の現実の問題を歴史的に捉える観点が欠けていること、科学的・系統的な知識を軽視し基礎学力の低下を招くこと、計 3 点からのものだった(東大カリキュラム研究会, 1950, p. 43) という。これらの批判に加え、子どもの直面する課題を中心に据えたとしながら、結果的に全国どこでも同じようなカリキュラムが展開されていること^{*8}、学問の系統性を維持したカリキュラムが作りにくいと行った、コア・カリキュラム運動の本質を突いた批判も行われていた。

こうした批判が盛んになる一方で、文部省や CIE から運動を抑制する動きが出てきた。こうした動きは、「民間文部省」とまで呼ばれたコア・カリキュラム連盟の活動によって、文部省の現場の教員に対する影響力が低下するのではないかと文部省が警戒したこと起因している。自らの教育指導が行き届かなくなるのではないかと警戒した文部省は、CIE のオズボーンに対して、コア・カリキュラム運動への対応を依頼した。これを受け、1950 年 5 月には各地の教育委員会に、コア・カリキュラム連盟は行き過ぎであるというオズボーンの手簡が出された。こうして、占領軍の中にもコア・カリキュラムの実践を点検し、占領政策違反として圧力をかける動きが出てきた。こうした圧力と批判の中で、コア・カリキュラム運動は 1950 年を境に衰退の一途をたどり、コア・カリキュラム運動は生活教育運動へと転換していった(川合, 2000, p. 103-112.)。1953 年には、コア・カリキュラム連盟も日本生活教育連盟と改名し、コア・カリキュラムの構造を捨て、教科教育の中で生活教育を位置づける運動へと転換していった。以上のように、コア・カリキュラム運動は全国規模にまで展開しながら、運動への批判や圧力において、占領期のわずか 5 年という短い期間で衰退に向かった運動であった。しかし、教科という枠組みを用いたカリキュラム構成から離れ、コア・カリキュラムという新たな枠組みからカリキュラム構成を行った特徴的な運動として評価することができる。

^{*8} ただし、全国どこでも同じようなカリキュラムとなったのは、コア・カリキュラム運動のスタイルが新奇なものであったこと、それまでカリキュラムの編成権がなかった教員がカリキュラムの編成権をもったことから、各教員のノウハウ蓄積として、先進校の模倣が行われていたためであるとも考えられる。個々の地域に合わせたコア・カリキュラムは、こうした運動の広がりが起こった後、各学校の教員がノウハウを蓄積した後に展開されるものである。批判そのものは妥当だと考えられるが、批判の対象がそれがコア・カリキュラムそのものの問題なのか、運用上の問題なのかは区別されていないところは、問題があったと考える。

明石附小プランにおける教育計画面案

続いて、コア・カリキュラム運動の中で生み出された学校のカリキュラム案や授業案を取り上げ、教育実践の計画面の検討を行う。これらのカリキュラム案や授業案は、各学校ごとに作成され、その多くがプランと銘打たれている。当時のプランは学校ごとに異なり、多様性に富んでいたが、本論文では、特に明石附小プランを中心に、資料を活用した教育につながる記述を見ていくこととした。明石附小プランを選択した理由としては、明石附小プランがコア・カリキュラム運動初期に発表されたプランで、後発の学校にとってはモデルケースとなったプランであったためであることが挙げられる。実際に、コア・カリキュラム連盟の機関誌『カリキュラム』においても、明石附小プランは創刊当初から紹介され、全国から参観者を多く集めていたことが報告され、機関誌にはその参観記が掲載されるほどであった。

明石附小プランの詳細は、1948年7月に発表された案に修正を加えて出版された『小学校のコア・カリキュラム』（兵庫師範女子部附属小学校、1949）に記述されている。それによれば、明石附小プランでは次のような経緯で、プランの形成が行われていったという。

まず、戦前の1907年から1936年までの間には、主事であった及川平治の指導の下、問題解決を重視した実践を展開していた。戦中の教育統制の下、研究は一時中断していたが、戦後それらの教育統制が解かれる中で、戦前の研究の蓄積を生かしたカリキュラム研究が始められた。そして、1946年から学習指導の方法の改良を始め、1947年2月には研究協議会を開き、民主的訓練の主旨を探ると共に、カリキュラム構成が問題として取り上げられた。同年7月には各科単元学習の理論、計画、構成、実施を究明する研究発表会を開催、10月には社会科研究会を実施し、社会科中心の総合学習の機運が醸成されることとなった。この頃から、一般の教育論調も活発となり、中央のカリキュラム構成の権威者が多く来校した。発表を重ねるうちに、科目ごとの生活単元学習を行うには、学ぶ内容を科目ごとに分ける科目主義が必要となり、社会科の中心の総合学習と矛盾する事態に直面した。そうした中、倉沢剛らの指導の下、『近代カリキュラム』からヴァージニア・プログラムを中心として参考にした上で、コア・カリキュラムの形式を学校の教育計画の中に取り入れていった。

明石附小プランでは、教育を社会の根本的機能と考え、教育の基礎は人間の成長と発達であり、教育の目的は人間の生活過程を身に付けさせることであると定めている。この目的のために3つの活動を行うとしている。具体的には、問題解決の際に利用するものとして知識を位置づける「イ. 知識の地位」、社会の要求や問題を知って解決の手を伸ばす「ロ. 社会的態度の形成」、読書算以外に求められる技術を伸ばす「ハ. 技術の成長」という3項目の活動が記述されている。

作成されたカリキュラムは、学習を「一般的要求にこたえる学習」と「個人的要求にこたえる学習」の二つに分け、次のような構造となっていた。

1. 一般的要求にこたえる学習

1.1 中心学習

1.1.1 課題解決の学習

1.2 基礎学習

1.2.1 情操（音楽，美術）

1.2.2 技術（言語，数量，理科・家庭）

1.2.3 健康

2. 個人的要求にこたえる学習（自由研究）

このように、まず生活の課題解決を直接の目的とする「中心学習」があり、それを支える学習として「基礎学習」はさらに3分野6項目の観点に分かれて行われた。一方、「個人的要求にこたえる学習」は児童のそれぞれ自由研究として取り組むとされた。こうした「中心学習」の周辺を、「基礎学習」が取り囲む形式は、コア・カリキュラム運動において、典型的な形式である。

表4 明石附小プランにおける1日の時間割

1～2年生		3～4年生		4～6年生	
8:20～10:00	中心学習	8:20～8:40	打ち合わせ	8:20～8:40	打ち合わせ
～10:30	休養と娯楽	～9:10	中心学習	～10:00	中心学習
～12:00	中心学習	～9:20	休養	～10:30	休養と娯楽
～12:50	昼食	～10:00	中心学習	～11:15	中心学習
～1:30	情操又は技術の発展	～10:30	休養と娯楽	～12:00	直後の技術
		～11:10	情操	～12:50	昼食
		～11:20	休養	～1:30	情操
		～12:00	技術の発展	～1:40	休養
		～12:50	昼食	～2:20	技術の発展・反復練習
		～1:30	情操又は技術の発展	～3:00	個人問題解決の学習

では、「中心学習」、「基礎学習」はどういったバランスで取り組まれていたのだろうか。この点について、当時の時間割表を確認したところ、表4に見られるように、一日の時間割は1～2年生の場合、「中心学習」に対しては午前に計190分の時間が割かれており、「基礎学習」に対しては、午後に計40分の時間が割かれていた。3～4年生の場合では「中心学習」に対して、午前に計70分、「基礎学習」が午前と午後を合わせて計120分の時間が割かれている。そして、4～6年生では「中心学習」が午前に計125分実施するのに対して、「基礎学習」の授業は計125分と同じ時間が割かれている（兵庫師範女子部附属小学校，1949，p. 7-9.）。このように、「基礎学習」の時間は学年を追うごとに長い時間が割かれるようになっている。

課題解決を目的とした「中心学習」を進める上では、様々な技能が必要とされる。明石附小プランではそうした「中心学習」を進めるために、図3のような「中心学習能力表」という能力表を作成した。これは、“中心学習の諸活動を進めていく際にどのような基礎能力が必要であるかを分析したものであって、全学習活動について丹念に検討を加えて基礎能力の抽出を行い、本校教育の目的原理に随って分類したもの”である。中心学習には様々な活動がそもそも含まれることが想定されるが、この能力表においては基礎学習の分野に入るものを選んで記載していた（兵庫師範女子部

附属小学校, 1949, p. 18)。

中心学習能力表

① △印の能力は、どの活動にも含まれるので 指導の重点を示したものである。

② 他のものは、ホプランの中心学習を定めるために、どの程度の能力を要求しているかと言ふことを、量的に検討したものである。故にこれを数値に換算した。

項 目	1	2	3	4	5	6	項 目	1	2	3	4	5	6
⑦ 民主的生活原理に生きる							地図をよむ。	3		5	11	15	
なごやみに話し合ひをやる。	46	30	21	30	19	12	電話をかける。	1	4	6	8	13	
理解の方向をわかまえる。	4	3	3	3	5	4	手紙をかく。	7	22	19	15	13	
礼儀正しく異性あつる。	19	24	29	31	27	27	よい遊びを自分で探しむ。	18	9	13	8	2	2
せまりに従つて生活する。	12	8	3	1	1	1	劇演習をする。	8	14	3	5	4	1
進んで義務を果す。	6	4	3	3	4		作文局をつくる。	2	3	4	4	2	
進んで社会に奉仕する。	7	7	5	6	4		模型をつくる。	14	14	12	10	15	10
座長の態度をわかまえる。	3	5	2	2	2		実験計を用いる。			2	3		
自分たちできまりを定める。	9	9	6	5	6	4	電気のメーターを読む。			3	5	6	
時間を正しく守る。	1	1	3	6	4	3	電扇を使う。				5	2	
身のまわりのものを合理的に使う。	7	15	23	12	9	7	簡単な機械を分解してしらべる。	4	4	14	10	8	
寝ものを正しく利用する。	3	6	7	4	7	4	劇演習を注意して行う。				6	2	
楽しく食事をやる。	6	4	2	1	2		新聞をつくる。				5		
家事の手傳をする。	1	9	4	5	2	2	日記をつける。	1	6	2		1	
良い友達を結ぶ。	1	1	2	11	2	2	標語やポスターを作る。			2	4	2	
良書を導んでよむ。				1	4		効果的に開閉する。	1	2	7	5	5	
外來者を礼儀正しく接する。		28	6	4	5	42							

② 自然と社会現象を総合的に判断し理解する							④ 物事を総合的に計画し実行する						
△問題を発見する							△計画を立て実行する						
ものごとの関係を究明する	8	4	48	45	48	43	△能率的に仕事をやる						
物と字との関係を知る	3	6	15	35	43	31	△研究した結果を効果的にまとめる						
身近なものとの関係を知る	6	21	23	26	20	29	資料を能率的によむ	2	12	3	21	47	35
くらしに対する自然の影響を知る		10	21	15	12	16	△問題を整理する						
資料を能率的に整理する	44	65	73	7	18	73	△分組して仕事をやる						
△つづきに環境に働きかける							身の安全を守る	12	25	23	4	7	
目的にあつた実験のしかたを工夫する	3	3	2	4	7	4	植物の世話をする						
直観的に觀察する	14	17	33	6	2		動物の世話をする	1	2	5	2	1	
観察結果を記録する	4	4	11	6	2	1	自分に関する健康法を考へる	18	22	20	18	13	5
善になる動植物を区別する	2	1	1	13	4	4	公衆衛生に氣をつける	7	15	12	13	9	
自然にまつて物事を考へる	1	1	7	1	2		良い品物を採集して賣つて貰ふ	4	4	4	4	4	
生活に対する機械装置の影響を知る		6	3	15	18	20							
③ 自主的創造的に表現構成する							⑤ 物事を反省的に思考し実行する						
物事を美的に表現する	17	26	20	12	7	10	人の話を要点を掴んで聞く	10	14	15	28	24	31
さまざまな図表をかく	31	14	29	35	38	71	要点を掴んで質問する。	12	16	27	20	32	
さまざまな図表をよむ。	2	2		16	17	49	見事な要点を記録する	14	22	23	27	28	
地図をかく	7	7	13	22	20	29	よく考えたり反省したりして仕事をやる	18	17	23	18	10	11
							言葉を巧みながらよむ	9		2	14	12	
							要領よく報告する。						

図2 明石附小プランの中心学習能力表

「中心学習能力表」では、必要とされる基礎能力を5つに分類し、69項目の能力を挙げている。

1. 民主的生活原理に生きる (17項目)
2. 自然と社会現象を総合的に判断し理解する (13項目)

3. 自主的創造的に表現構成する (21 項目)
4. 物事を組織的に計画し実行する (12 項目)
5. 物事を反省的に思考し実行する (6 項目)

能力表の項目にはそれぞれ数字が振られている。この数字については、『小学校のコア・カリキュラム』に“活動をする上に必要な基礎能力の頻数によって面積グラフ式に記載した”(兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 16-18.) という記載がある。つまりこの数字は、教員がカリキュラムを編成する際に、またカリキュラムに基づいて教育を行う際に、能力表で記載されている個々の能力に関して、各学年ごとにどれだけ重視して指導を行うのか、その指針を表した数字である。

能力表は「中心学習」だけでなく、「基礎学習」でも設定されている。先述したように、基礎学習は、情操 (音楽, 美術), 技術 (言語, 数量, 理科・家庭), 健康といった項目立てが行われている。「基礎学習」の能力表は「中心学習能力表」と同様に、それぞれの項目に応じて能力が列挙されている。例えば技術の中に設定されている「言語」では、図 3 のように、能力が列挙され、各学年でどの程度取り組むべきか図示されている*9。

なお、これらの能力表は、ヴァージニア・プログラムの 1943 年版の原文、ならびに倉沢剛の『近代カリキュラム』に取り上げられたものと同じであり、このことから「明石附小プラン」がこれらの資料を参考にしたことがわかる。

このカリキュラム形式に基づいた学習指導案が明石附小プランであり、全国的にも有名なプランとなり、兵庫県下の学校改革にも大いに参考にされた。しかし残念ながら、先駆的な役割を果たしつつも、公立の学校にどれだけ広まったかは定かでは無いという (神戸大学教育学部五十年史編集委員会, 2000, p. 826-827.)。また、前述したコア・カリキュラム運動の衰退とともに、その影響力は弱まっていった。明石附小プラン自体もカリキュラムや単元の構造を入れ替えながら、1954 年まで研究が続けられるが、それ以後は教員間の対立もあってか、研究自体が中断されている。それでも、明石附小プランは占領期の学校教育を考察する上では重要な事例であるため、このまま検討を続ける。以下では、学校図書館と学校教育の関わりとして、明石附小プランにおける「資料を活用した教育」はどのようになっていたかを検討する。

1948 年版の明石附小プランにおいて、資料を活用した教育とのつながりという観点で見えていくと、次のような点が指摘できる。

まず、明石附小プランを実現するために行われる活動として、前述したように「イ. 知識の地位」、「ロ. 社会的態度の形成」、「ハ. 技術の成長」といった 3 つの活動が示されていた。そのうち「ハ. 技術の成長」について、基本的技術の内容として読書算は生かすべきと述べながら、次のような記述が行われている。

これに加えて或は学習を進めていく際の技術としてグラフや表を読み、書物の目次と内容一

*9 ただし、作成のプロセスは分野によって異なっている。例えば言語では、児童の言語生活の実態調査を行い、学習指導要領を参照した上で能力表が作られているが (兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 31-34.), 「音楽」では、現実の社会の要求で必要と思われる要素を教員が検討し、能力表を作成していた (兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 22-27.)。

		年 年								年 年					
目 目		一	二	三	四	五	六	目 目		一	二	三	四	五	六
能力表 (言語)	はつきり発音する							文章の内容を調査に読みとる		3	3	5	5	10	10
	正しいアクセントを置く							大きな声で読む		20	20	10	5	4	4
	方言を供わない							絵と文章の内容との関係をつける		20	20	5	3	2	2
	いろいろなことがうけよくしく話す							文章の内容をいろいろなことからよって分析する		2	3	3	4	10	10
	いろいろなことがうけよくまとめて話す							字句を引いて語源の意味を知る		2	2	3	3	7	8
	話題をばつりして話す							内容が他の人によくわかるように語る		15	15	2	2	3	3
	いろいろなことがうけよくまとめる							文章の内容を整理する		5	5	2	2	10	10
	その場にあつた言葉と音声を話す							よい文章を暗誦する		3	3	3	3	3	3
	話の中に興味を適当に入れる							研究することからよって参考文をしらべる		4	4	4	5	7	7
	よい話題をえらぶ							意見をよみとる		5	5	5	3	3	3
	人の前ではぐかしがらないで話す							語いをきにする							
	自分の意見をばつりまとめて話							歌謡について		2	3	4	6	7	7
	歌謡語をよく使う							読者の衛生を守る		27	27	5	4	4	4
	わからぬことをばつりしがらないでさく							よい本の条件をしらべる		3	3	4	5	2	2
	相手の話が終わるまで静かにきく							正しい発音法で読む							
	相手の話を理解よくきき分ける							特色のある部分を意味深く読む		3	5	2	2	8	8
	話の要点を整理よくとらえる							口で読みながら意見を整理する							
	話の趣意をきく							行とまがらないように読む		15	15	10	5	4	4
	ページを正しくめくる							指先で読みとることをしる		12	12	5	2	2	2
	本を正しくもつ							記事を読みとるよって問題を発見する		2	3	3	4	6	6
	正しく切つて ぎくぎく読む							読解を助けて 正しい言葉の発音をとらえる							

		年 年								年 年					
目 目		一	二	三	四	五	六	目 目		一	二	三	四	五	六
能力表 (言語)	物語を語んで創、紙芝居に組立てる							研究報告をかく							
	資料で語んだことがうけよく自分の経験と比べる							いろいろな規則を作る		2	2	4	4	7	7
	著者の意見や見地を調査する							いろいろな劇の脚本を作る		3	3	5	5	8	8
	同じ言葉の種類の意味を知る							物語をつくる		2	2	3	3	5	5
	様々な短い文節の語目を見出す							いろいろな目録をつくる		3	3	4	4	5	5
	語んだ材料で文章をかく							簡短文をかく		5	5	6	7	7	7
	語んだことがうけよく口元は書いてまとめる							いろいろな文章のことがうけよくの語目を短く文にする		2	3	5	5	4	4
	図書館から適当な書物を選ぶ							文章をかくいろいろな語目を調べる							
	書籍から適当な部分を選んで用いる							報告をかくためにノートや表を作る		2	3	5	5	5	5
	索引を利用する							文章をかく助けとしてノートを作る							
	目次を利用する							正しく空白をとり、行をかきとる		3	3	7	7	7	7
	手引や脚註を用いる							引用文を正しくかく							
	序文を語んで書物を選ぶ							簡単な語をつくる		5	5	5	6	7	7
	参考文献の表を用いる							言葉をいろいろな表にする		3	4	5	5	5	5
	カードの目録を用いる							まじまじの形の手をかく		10	10	3	5	5	4
	句読点に気をつける							けいのない紙によい形や大きな簡筆がよき語をかく		15	10	3			
	いろいろな日誌を正しく書く							標準型のけいのない紙に簡筆でかく							
	見出しをわきよく整理する							字(ざり)よくペンとインクできれいに書く							
	まとまりのある表現をする							読みやすさかく							
	いろいろな条件をまとめで知る							不完全なことを知つてよくするための練習をする		5	3	3	3	3	3
	相対表をかく														
	いろいろな語をつくる														
	名所案内の文をつくる														

図 3 明石附小プランの言語能力表

覧表を用い、或は図書館使用の技術や、或は事実を解釈し、総括し鑑賞し推理し結論し誤を発見し新場面に適用し討論する技術が要求されてくる(兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 2)。

次に、「中心学習能力表」における図書館に関連した能力を検討する。

表5 中心学習能力表における図書館に関連した能力と重み付け

項目	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生
(1) 民主的生活原理に生きる						
なごやかに話し合いをする	48	30	21	30	19	12
図書館で図書を索引する	なし	なし	なし	2	6	10
(2) 自然と社会現象を総合的に判断し理解する						
ものごとの関係を見定める	8	44	49	45	48	43
資料を蒐集し評価する	44	63	79	7	119	79
(3) 自主的創造的に表現構成する						
さまざまな図表をかく	3	14	20	56	38	71
(4) 物事を組織的に計画し実行する						
資料を能率的によむ	2	12	3	21	47	36

能力表の中では、表5で示した「図書館で図書を索引する」、「資料を蒐集し評価する」、「なごやかに話し合いをする」、「ものごとの関係を見定める」、「さまざまな図表を書く」、「資料を能率的に読む」といった6つの項目が定められている。そして項目とともにその学年においてどの程度その能力を扱うべきかについての数字が示されている。

例えば、「図書館で図書を索引する」能力は、4年生が2、5年生が6、6年生が10だと示されている。一方、「資料を蒐集し評価する」能力については、1年生から6年生に対して順次、44、63、79、7、119、79という数字が示されている。4年生を除いては全体的に重視されていることが分かる。中心学習能力表の項目の数字の中で、44以上の数字はそれほど見られず、「資料を蒐集し評価する」能力が、特に重視されていたことがわかる(兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 16-17 間の付表)。また、「ものごとの関係を見定める」、「さまざまな図表を書く」、「資料を能率的に読む」といった能力は批判的判断や理解の態度の育成につながる能力であり、「なごやかに話し合いをする」という能力は社会的態度の訓練へとつながる能力であると言える。

「基礎学習」の3分野6項目について設定されていた能力表ではどうだったのだろうか。項目間で、実際に求められる能力の数には11から85と大きく差があるが、言語の能力表では、85の能力が求められる能力として列挙されている。代表的な能力としては、「はっきり発音する」、「語いを豊にする」といった能力があがっているが、それと共に図書館に関する能力が示されている。具体的には表6のように11の能力が挙げられている。「図書館から適当な書物を選ぶ」という能力は、1年生から数字が割り当てられ、1年生から3年生に比べて、4年生から6年生の数字が大きくなっているが、これは、この能力に1年生から取り組むことと、1年生から3年生に比べて、4年生から6年生の方に重点を置いて取り組むことを示している。この傾向は「書物から適当な部分を選んで用いる」、「研究することがらによって参考文献をしらべる」、「目次を利用する」、「いろいろ

表6 言語能力表における図書館に関連した能力と重み付け

項目	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
図書館から適当な書物を選ぶ	3	3	3	4	5	7
書物から適当な部分を選んで用いる	3	4	8	11	8	6
研究することがらにとって参考文献をしらべる	4	4	4	5	7	7
いろいろな目録をつくる	3	3	4	4	5	5
目次を利用する	2	3	5	8	5	5
読書の衛生を守る	7	7	5	4	4	4
索引を利用する	なし	なし	なし	6	4	4
手引きや脚注を用いる	なし	なし	なし	なし	4	6
序文を読んで書物を選ぶ	なし	なし	なし	なし	5	8
参考文献の表を用いる	なし	なし	なし	なし	5	8
カードの目録を用いる	なし	なし	なし	なし	4	7

な目録をつくる」、「読書の衛生を守る」といった能力にも同様に見られ、「索引を利用する」は4年生から行うこととされている。一方、「手引や脚注を用いる」、「序文を読んで書物を選ぶ」、「参考文献の表を用いる」、「カードの目録を用いる」といった能力は5年生になってから身につけるとされていた。実際の授業案やカリキュラムはこの能力表に示された能力を身につけさせることを意図して作られていった。

続いて、実際の授業案では早い時期から図書館に関連する記述が現れる。例えば、1年生4月の単元「学校巡りをしよう」では、図書室の本を読む活動が記述されている(兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 64-66.)。次に2年生の1月に行われる「秋の野山めぐりをしよう」(兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 115-117.)という単元では、字引の引き方、本の調べ方を知るといった活動が示されている。こうした授業では、多様な教材を利用しようとする戦後新教育の要請があってこうした活動が示されているものだと考えられる。

また、4年生12月に配当されている「学級文庫を作ろう」という単元では、単元全体で図書館を扱っている(兵庫師範女子部附属小学校, 1949, p. 178-180.)。まず単元の目標として、6項目が挙げられており、図書館に係るのは“人間教養における圖書の占める重要な地位を理解し、圖書選擇の技能と利用態度の向上を図る”、“圖書館の機能を理解し、学級文庫の充実を圖り、よりよき学級文庫運営の習慣態度を養う”の2項目である。

「学級文庫を作ろう」で中心学習として行う活動は全部で6項目あり、それぞれ活動内容とともに、それぞれ「補導の着眼」という指導上の留意点を示す項目がつけられている。活動の項目は、「良い書物について話し合う」、「学級文庫の充実をはかる」、「神戸市立図書館を見学[す]^{*10}る」、「印刷所を見学する」、「学級文集をつくる」、「餘暇を善用する方法を工夫する」の6項目である。このうち、前者3つは図書館や資料を活用した教育に関わる活動である。そこで、これらの項目の

*10 原文には「す」の文字が欠けている。

具体的な活動例、ならびにそれぞれの指導上の留意点を以下に挙げていく。

まず「良い書物について話し合う」活動では、今まで読んだ書物や、どんな書物が適当なのか、書物選択の方法、読み物一覧表の作成などの活動が示されている。指導上の留意点としては、“圖書の濫読から受ける弊害について自覚を高める”，“圖書選擇とその読み方が教養上重要であることを認識する”，“圖書選擇の基準を体得する”，“漫畫の巧罪からなるべく読まないようにする”という4つの留意点が示されている。

次に「学級文庫の充実をはかる」活動では、活動例として、学級文庫の運営方法について話し合い工夫する、各自自宅から（本を）持参する、目録の作り方を工夫する、貸出規則や書籍の扱い方を話し合うといった活動が示されている。指導上の留意点としては、“本の散逸破損等から学級文庫の経営が自分達の最も直接問題であることを自覚せしめる”，“自分たちの作った規則を守つて行く態度を養う”という2つの留意点が示されている。

3点目の「神戸市立図書館を見学する」活動では、活動例として、図書館見学を通じて、図書館の沿革や運営方法、学校における図書館の地位を確認した上で、本の出来るまでについて調べるといった活動が並べられている。指導上の留意点としては、“公共の物品は特に大切に使用すること”，“図書館が社会教育上重要な地位にあることを理解する”，“圖書の索引の方法はよく徹底して修得させ熟練を図る”，“ものが出来る過程に興味を持たせる”という4つの留意点が示されている。このように、授業案では資料を活用した教育を想定した活動が多く記述されていた。

以上の記述をまとめていくと、明石附小プランでは、中心学習能力表で「資料を蒐集し評価する」能力が他の能力よりも重視されており、批判的態度や理解の育成や、社会的態度の訓練へとつながる能力も示されていた。また、「中心学習」を支える「基礎学習」の能力表で図書館や資料を活用した教育に言及した記述が多く見られた。そして授業案でもさまざまな資料を扱おうとする活動や、扱う中で身につけるべき態度の育成についても記述されていた。よって明石附小プランでは、資料を活用した教育を行おうとしていたことが言える。

以上のような充実したプランは、実行に移すのは困難を極めたことが予想される。しかし当時の明石附小では、研究を進めながら、実践も展開していたようである。例えばこの5年後に出版された別の報告書では、カリキュラムの構造自体は大きく変わっているものの、読む力やコミュニケーション能力を育成する「言語的分野」は、児童の興味や能力に適した読書資料を用意することは困難であるが、学校図書館を充実させることでそうした事態に対応していると記載がある（神戸大学教育学部附属明石小学校・神戸大学教育学部附属明石小学校, 1953, p. 211）。このことから、明石附小では、単にプランとして学校図書館を使うことが理想であるとしただけでなく、実践を行い、その中で学校図書館を資料を備える場として想定していたことが窺える。

コア・カリキュラム運動における図書館の位置づけ

明石附小プランは、戦後新教育の立場から、さまざまな資料から調べ、発表し、話し合う体験を行おうとする活動が能力表や授業案で示されていた。そして、問題解決を行わせる過程の中で、さまざまな資料に触れ、批判的判断および理解の態度を身につけさせ、社会的態度の訓練を行おうとしていたことがわかった。こうした記述では、倉沢剛の『近代カリキュラム』が参考にされ、

ヴァージニア・プログラムの要素が多く取り入れられていた。

以上、資料を活用した教育という観点から検討していくと、明石附小プランは、モデルになったヴァージニア・プログラムも含めて、資料を活用した教育を必要とする能力表や授業案を示し、能力表においては図書館の利用を提唱する箇所が見られた。よって、明石附小プランでは、後に学校図書館法で示される「図書館資料を収集し、児童又は生徒及び教員の利用に供する」学校図書館の機能が求められ、そうした機能が学校の教育案として取り入れられていったといえる。そして、明石附小プランがコア・カリキュラム運動でモデルにされた運動であることから、コア・カリキュラム運動全体においても、資料を活用した教育が想定されていたことが示唆される。

では、コア・カリキュラム運動の事例は学校教育史や学校図書館史において、どう位置づけるべきだろうか。ここでは、学校教育史としての評価、学校図書館史としての評価という2つの観点から検討する。

まず、学校教育史としての評価について検討する。コア・カリキュラム運動は戦後新教育の中で、最も活発だった教育運動であった。しかし、運動の展開とともに学力低下や教える内容の混乱から批判が起き、オズボーンの書簡による統制も加わった。これらの逆風の中、運動は転換を迫られる。結果としてコア・カリキュラム連盟は、児童の生活を題材に教育を行う日本生活教育連盟に改名している。また、コア・カリキュラム運動が提唱した中心課程と周辺課程からなるカリキュラム構造は、コア・カリキュラム連盟が運動への批判に対応し改定案を出す中で変化していった。具体的には、それまでは学習内容の領域と流れが一つの活動として一体となっていたが、1951年に提唱された「三層四領域論」では、学習内容の領域と流れを区別した構造となった。このため、コア・カリキュラム運動が初期に提唱したカリキュラムの構造は、その後の日本生活教育連盟には引き継がれなかった(磯田, 1971, p. 560-569.)。

そして、1958年の学習指導要領改訂により、学習指導要領は法的拘束力を持つ国家基準となるとともに、“こどもたちの身边にあるところの事柄を雑然と教えるのではなく”として経験主義のカリキュラムを批判した。そして、経験主義のカリキュラムから、学問ごとの系統性を重視し、原理原則といった基本的な事を教える系統主義へのカリキュラムの転換が行われた。

以上のように、学習指導要領が系統主義に転換したことで、間接的にはあるがコア・カリキュラム運動が否定された。学習指導要領で示された内容に対する現場の解釈として展開されたコア・カリキュラム運動は、その裏付けを大きく失うこととなり、運動の主体であるコア・カリキュラム連盟も、コア・カリキュラムを扱う団体から転身せざるを得なかった。そして、コア・カリキュラム運動の論争史を整理した船山謙次は、コア・カリキュラム論は事実上否定されたといってよいのかもしれないと結論づけており、コア・カリキュラム運動はその後の学校教育に対して大きく影響を与えたとは言えない(船山, 1960, p. 79-80.)。

一方で、コア・カリキュラム運動の学校教育関係者に対する影響力を評価する研究も見られる。浜田陽太郎は、船山を否定し、コア・カリキュラム運動が衰退した後も議論は行われていたことを指摘し、教育学者によって議論が不当に無視されてきただけであると述べている(浜田, 1971)。こうした観点から考えると、コア・カリキュラム運動の学校教育への影響はあったとする見方も可能である。学習指導要領が試案という性質を持ち、教員自身にカリキュラムの編成権が委ねられてい

た段階において、コア・カリキュラム運動は、特に社会科について現場の教員がカリキュラムの編成を模索した動きであった。その後の学校教育への影響力は少なかったとしても、占領期という時期に、現場の教員がカリキュラムを編成し、カリキュラムの構造を変えたプランを提唱したことは、重要な動きである。

次に、学校教育におけるコア・カリキュラム運動の評価について検討する。その手がかりとしては、コア・カリキュラム連盟の機関誌『カリキュラム』が挙げられる。具体的には、『カリキュラム』の1950年11月号に、学校図書館の特集が組まれ([『カリキュラム』編集部], 1950)、久米井東や滑川道夫といった学校図書館側の著者から、学校図書館の実践や読書指導の方法について、寄稿が行われている。

しかし、この特集は、コア・カリキュラム運動の側から、学校図書館について論じたものではない。1951年7月号では、コア・カリキュラム運動で代表的なプランである「桜田プラン」で登場した東京都港区桜田小学校の教諭が、児童とともに学校図書館を作った記録を寄稿しているものの(森江, 1951)、学校図書館を作ったという実践報告に留まっており、コア・カリキュラム運動の中における学校図書館の位置づけを述べたものではない。以上のように『カリキュラム』の記事からは、コア・カリキュラム運動と其後の学校図書館のつながりを示すものは見られなかった。

以上、「学校教育におけるコア・カリキュラム運動の評価」、「コア・カリキュラム運動と其後の学校図書館のつながり」の2つの観点から検討した結果、学校図書館史においてコア・カリキュラム運動の事例は、歴史的に次のように評価できる。コア・カリキュラム運動の事例は、占領期の学校教育において、特に運動に携わった教員や学校がカリキュラム編成を模索する中で表れた事例の1つであった。しかし、前述のように、『カリキュラム』誌上の記事から判断する限りは、コア・カリキュラム運動と学校図書館のつながりを示すような記述は見つからない。また、学校図書館の機運を高めた文部省の『学校図書館の手引』伝達講習会において用いられた資料は、文部省とCIEの共同で作成された『学校図書館の手引』であり、ヴァージニア・プログラムの資料や倉沢剛の『近代カリキュラム』、明石附小プランの資料が用いられているわけではない。さらに、全国学校図書館協議会の機関誌である『学校図書館』誌上でも、カリキュラム運動の実践は紹介されていない。このことから、コア・カリキュラム運動の実践は、直接に其後の学校図書館を導く実践ではないと考えられる。

しかし歴史的な評価ではなく、明石附小プランを単体の学校教育の案として評価した場合には、アメリカの学校教育で行われていた多様な資料を活用した学習活動を取り入れながら、部分的に学校図書館の利用を想定していた事例である。歴史的にはコア・カリキュラム運動と学校図書館の繋がりが弱く、その後への影響が少なかったとしても、アメリカから導入した学校教育と学校図書館の繋がりが表現されている事例として重要だと思われる。

5.2.2 その他の実践における学校図書館の位置づけ

以上見てきたとおり、コア・カリキュラム運動では限定的ではあるが、学校図書館の活用に繋がる多様な資料を活用した教育が構想されていた。しかし、占領期にはコア・カリキュラム運動以外

にもカリキュラム運動が展開されている。以下では代表的な事例を取り上げながら、学校図書館の位置づけについて検討する。

川口プラン

まずカリキュラム運動の先駆けとなったのは、東京大学の海後宗臣らが結成した民間の教育研究機関「中央教育研究所」と、埼玉県川口市新教育研究会との共同研究による「川口プラン」である。活動の始まりは、まだ社会科という教科が存在しない 1946 年、市内の全教員を網羅した川口市新教育研究会が発足したことから始まる。

まもなく、研究会内部に市内の 20 に及ぶ学校全てが参加した社会科委員会が設けられ、中央教育研究所の助言の下、社会科構成の理論を構築していった。社会科の目標としては、「生活現実とそれが有する課題を正しく理解し、その発展のために働く情熱的態度とそれにふさわしい知識と能力を有する実践者の育成」におき、川口市の地域調査を行い、地域の問題を明らかにした上で生徒の学習課題表を作成した。その際の原理としては、人間の生活活動には自然性と社会性があり、社会科ではその社会性を充足させるために、社会的機能の現状、問題及び方策を中心とした教育内容の構成が主眼におかれていた。社会的機能とは、生産、消費、交通通信、健康、保全、政治、教養娯楽を指す。この社会的機能を縦軸、学年を横軸にとり、社会科の課題表を作成し単元学習を実施している(村本, 1959, p. 162-177.)。こうした過程を経て、1947 年 12 月、川口市内小中高 20 校の実地授業が公開され、報告書『社会科の構成と学習』が出版された。教授案を見ていくと、学校図書館は出てこないが、興味深い記述がいくつか見つかる。例えば、川口市の新郷小学校で行われた小学校 2 年生向けの「たんぼとはたけでつくるもの」によれば、田んぼや畑の見学調査の後、自分の家で作っている作物の絵を描かせた後、地域でそれぞれの作物がどの程度栽培されているかを調査している。学校図書館や図書を比較検討したと明確には書かれてはいないが、この単元の学習指導上の注意で、次の記述がある。

絵画、工作等による表現は、平素の自由画の指導にまつものが多いと同時に、研究参考室などに、モデルを備えるべきである。本校に於て四月以来、研究室を設け、図書のみならず、児童の研究物等もまとめて陳列しておいたので、児童にとり大いに役立ったようである(中央教育研究所・川口市社会科委員会, 1947, p. 96-97.)。

そうした調査をふまえた上で、教室では、以下のように様々な学習活動が展開されたようだ。

教室は単なる教師と生徒の問答や講読の場ではなく、作業室、参考室であり、ディスカッションの場であり、劇場や演説会場となり、図表や模型等の製作の場であり、読書室、研究室、実験室であり、映写室ともなり、さまざまな学習活動が自由に行われる場所として経営されるような研究と努力がなされたのである(村本, 1959, p. 169)。

また、市内の新郷小学校で行なわれた小学校 4 年生の「おまつり」という単位では、生徒の提案の中に“昔の事を調べたり、よその土地の祭を調べるのにはいろいろの本や辞書を見ればよいと思います”(中央教育研究所・川口市社会科委員会, 1947, p. 117-118.)という意見が紹介されている。

それ以外にも実際の祭りをみる、家の人に聞く、村の詳しい人に聞くなど調査研究の提案もされている。ただしこの教案では、“教師の反省点として、児童の研究調査の環境を整備すべきである。学校内にはどうしても児童向きの参考図書や地図標本を備えつけた研究室が欲しいと思う。祭りの歴史的、地理的な研究には特に参考書が少なくて困った”(中央教育研究所・川口市社会科委員会、1947, p. 118) と、資料が少ないために授業に支障が出たと報告されている。当時は学校図書館整備が十分でなく、その必要性が認識されていたことが窺える。

この状況は中学校でも同じであったようで、中学校1年生向けに西中学校で行なわれた「学校」という単位でも、下記のように、教員が授業にあたる前に行なった事前調査において、資料が十分でなかったことが示されている。

最も困難を感じたのは、学校の歴史と学校の種類別分布である。子供にもわかる参考書と思って探しに探した結果次のものしか見当らなかった。教育辞典、日本教育史、昔の教育と今の教育、(写真と絵)雑誌「教育」近代学校史、読売政治年鑑、等。自分の本棚、同僚の本箱、学校を巡っての図書戸棚探し、図書館行き。おそらくこのような苦勞に社会科経営の大きな課題があるように思える(中央教育研究所・川口市社会科委員会、1947, p. 147)。

本郷プラン

1949年に示された広島県豊田郡本郷町の小・中学校で展開された「本郷プラン」は「川口プラン」と同様に、地域教育計画の性格を強く持ったプランである。リーダーの大田堯は、子どもにおける近代精神の定着・実現を期待して、「学校教育編成の根基」を「地域生活の中で子どもを如何に生かしめる」といった点を強調していた。プランの最初は実態調査から始まり、教育懇話会と専門部会を住民の参加の下で立ち上げている。各専門部会には世話人が懇話会総会の場で決定され、世話人を中心とした懇話会会員が参加する形で、それぞれの懇話会が行われていく形式であった。

その上で、学校のカリキュラム編成を行い、学習課題表の作成と単元の構成からなる「学習計画の過程」がまず行われた。ここでは、教科の枠組みをはずさず各教科の立場を関連させながらカリキュラムの編成が行われ、これに基づいて、「学習展開の過程」として個々の経験から社会の課題に迫らせる指導が行われていった。

学校図書館について検討すると、本郷小学校学習課題表(大田、1949、折り込み資料5)の第2学年の「学校社会」では、教科書について、その役目とその扱い方を取り扱った後に、第3学年では、図書室を取り上げ、学校図書室の持っている役割及びその利用方法について扱った。この目的としては児童に対して「学習するために学校図書をどんなに利用したらよいか」を身につけさせることであった。教科書以外の様々な資料を利用させ、そしてそうした資料を用いて、今後の学習が行うと示唆されている。

桜田プラン

東京都港区桜田小学校では、敗戦から巻き起こった社会混乱に対して子どもたちを守るという発想に基づき、戦後まもなくから学校教育の研究を始めていた。当初は教員たちが独自に行っていた

	中心学習	基礎学習	体育	自由研究
1 年	60%	30%	10%	0%
2～4 年	40%	40%	10%	10%
5, 6 年	35%	45%	10%	10%

表 7 桜田プラン第四次案の時間配当

動きが、文部省から新教育指針が届けられたことや、CIE のハークネスから直接の助言を受けられたことから、その動きは加速していった。こうして、学習指導要領の原案を借り受けながら、その分析を行なった上で、子どもを中心に据えた学習を実施に移していった。同時期のプランによく見受けられ、コア・カリキュラム運動の代表的な指導案として取り上げられる郵便ごっこも桜田プランが最初である。

桜田プランは 1946 年冬に試作された第一次案から、1953 年 11 月の第六次案まで改訂が行なわれている。第一次案では各学年単一単元で系列が全くなかったが、1947 年 3 月作成の第二次案では学年全体での内容の配当が考えられている。1948 年 1 月には第二次案を修正し、コア・カリキュラムの考え方を取り入れた第三次案が公表されている。その後、1948 年 12 月に社会科中心カリキュラム構想のもとに単元に修正を加えた第四次案、1951 年の 1 年生、2 年生の活動を並列化し系統化させた第五次案、1953 年の第五次案から 3 年生以上の単元を大幅に改訂した第六次案と続いている。こうした変化の理由は、現場の研究の限界から理論的研究の浅度を批判され、それを克服しようとする動きがあったためだという(樋口, 1959)。なお、今回取り上げるものは第三次案と第四次案が中心となっている。

桜田プランは、社会科が中心となったカリキュラム構造をとっている。例えば、第四次案のカリキュラム構造では、社会科が中心学習として全体のコアとなり、その周辺に国語、算数、理科、音楽、図工、家庭の学習を含む基礎学習が取り囲み、体育と自由研究が別個に設置されている。それぞれの時間配当は、表 7 の通りで、学年があがるごとに、基礎学習に多く時間が割かれるようになっていた(古川・室井, 1949)。

第三次案での授業案を見ていくと、2 年生の「学校の近所」という単元では研究室の研究という内容があり、その中で、研究の準備や研究的な環境と態度について扱うと示されている。3 年生の「私たちの郷土」「大昔の人々」という単元に入ってくると本を読む、資料を収集するという活動が見られるようになり、このあたりから明確に調査方法の一つとして図書の利用が現れてきている。

第四次案の授業案では、3 年生で行われる「のりもの」という 20 週かけて行われる単元について、全体の流れが詳細に記述されている(樋口, 1959, p. 125-140.)。この単元は、子どもたちが関心を持ちやすい乗り物を題材に地域社会への関心を高めようとする単元である。授業案は、「内容となる経験」として活動の内容が示され、それに対応する形で身につけるべき「知識」、「態度・技能」、そして単元で用いる資料や施設のリストが示される形式となっている。単元の活動は、春の遠足の計画実施、町・駅・港を中心とした模型づくり、いろいろな乗り物についての調査、駅ごっ

この実施、生活必需品の輸送についての調査、郷土の交通機関の役割について展示発表会を行う、という大きく分けて6つの活動で区切られている。

それぞれの活動を資料を活用した教育の観点から検討すると、まず、遠足の計画の際に必要な調査に対して、「本から参考になることがらを引き出させる」、「必要な資料を集める習慣」を身につけるべきとしている。次に、いろいろな乗物について調べる際には、今までの経験を整理する中で「自分の研究を進めるに適切な資料を選ぶ」態度を身につけることが期待されている。また、生活必需品の輸送についての調査では、具体的に「百科全書を使う」、「目次を利用して本を使う」、「索引を引く」、「雑多なものを分類する」という項目が身につけるべき態度として列挙されている。

一方、桜田プランの自由研究に関する記述を見ていくと、図書館活動に取り組んでいたことが示されている。具体的には、1949年度から導入された、公民的な自由研究の活動としての奉仕活動に該当する活動が見られる。奉仕活動は「公民的な資質としての自分の属する社会の進歩発達に貢献する修練」を積ませるため、1週間あたり2時間の時間があてられていた。そして、4年生以上の児童が購買、図書、学校放送、学校新聞、文芸、整美、体育の7つの組織のどれかに属し運営や奉仕活動を行っていた。3年生以下の児童はこれらの組織を利用することで順応性を高めるとされていた。このうち、図書部の活動は、各学級の学級文庫から不用になった図書を供出してもらったり、民間情報教育局の図書を集めた約500冊で構成された図書館を運営する活動であり、以下のような活動を行っていたという。

現在は毎週土曜日に開いているが、将来は毎日放課後開きたいと考えている。部員はここで参考図書の相談に応じたり、貸出し事務をしたり、閲覧者の指導に当たったりし、余暇があれば自分たちの勉強をしている(樋口, 1959, p. 142-143.)。

これ以外にも、奉仕活動以外の児童組織として、一部の学年に図書グループがあった。1949年度には、小学校6年生の組織に8つのグループ組織を設置したもので、その中の一つに、図書グループがあった。これは、「本が読みたい、学習に必要な資料もできるだけ集めて置きたい。こうした欲求を満足させるためにできた」グループだったという。このグループでは、学級文庫の本を集め管理し、貸し出しをする一方で、学習に直接必要な図書や資料の保管を担っていた。学級で集めた方がよいと決まった資料については、購買部に依頼し、購入していたという(樋口, 1959, p. 244-245.)。このようにプランの中では、学級文庫を通じて、授業に必要な資料を管理しようとする記述が見られる。

北条プラン

千葉県館山市立北条小学校では、海後勝雄の言葉によれば、「戦前のいわゆる前期新教育運動の時代に、千葉師範の手塚氏を中心とする合科的教育の地盤が教師のあいだに残っている。それが戦後直後の教育開放時代に、この新カリキュラムを容易に摂取し、消化させた」(海後, 1959, p. 279-280.)とする「北条プラン」が展開されていた。

北条小学校では、戦後間もない1946年9月から社会科のカリキュラム構成に取り、まず地域の

実態を探った上で、児童の調査を行なった。その上で、社会科の編成として総合生活機構としての「家庭」，「市民」，生命保全因子機構としての「健康」，文化的因子機構としての「趣味娯楽」，「教養」，経済的因子機構としての「消費」，「生産」，「交通通信」，行政的因子機構としての「行政」の9類型をスコープとして設定した。そして、児童研究から「家庭と学校と近隣（低学年）」，「自然と社会への適応（中学年）」，「幸福と安住，科学的生活（高学年）」の3段階のシーケンスをとった上で、その交差する点に社会科の単元を設定している。多様な教材と関連するところを挙げていくと、1947年度の社会科学学習課程表の「自然と社会への適応（中学校）」における第三学年で「よい読物と進んだ研究」という内容が割り当てられている。そこでは、（1）進んだ勉強法を考える，（2）自主的な生活態度を作る，（3）文庫の利用と課外読物の選択，（4）計画的継続的に生活する，（5）趣味の読書と研究心といった要素が挙げられている（和泉，1959，p. 263-279.）。社会科と他の教科との並列に矛盾が生じたため、北条小学校ではカリキュラムの見直しを図った。その結果、1948年からはコア・カリキュラムを枠組みとした編成を行なっている。この取り組みは全国でも先駆けだという（和泉，1959，p. 217-218.）。

カリキュラムの概念としては、生活構造を「保健」と「経済」の周辺を「交通」と「統制保全」が取り囲み、さらにその周囲を「文化と教養」が取り囲む5分野と、円錐型に下から「健康」，「自然」，「社会」，「創作（鑑賞）」が積み上がる4領域で分類できるとした。その上で、生活学習の基底，分化学習の基底，道具学習の基底の3つを設定し、これらは互いに影響し合うと示された。

分化学習の基底の小学校3年生の段階においては、社会研究の一環として学校生活が設定され、その中の内容として読書が取り上げられ、本の知識や扱い方、学級文庫の使い方に関する要素が挙げられている（北条小学校，1949，p. 218-219.）。

豊島プラン

1949年頃には、東京学芸大学豊島附属小学校で「豊島プラン」が行なわれた。児童に関する調査を事前に行う点では地域教育計画の性格を持っていたが地域の改良ではなく、専ら地域の父兄の望む子どもを知るための調査であり、児童中心のカリキュラムが策定されていた（東京学芸大学豊島附属小学校，1949）。

低学年においては生活中心の統合的なカリキュラムを形成しているが、小学校3年生からは、作業単元学習に活動の中心をおき、互いに関連を持たせつつ学習が進められている。その際には、互いに関連を持たせつつ学習が進められつつも、“各教科のになっている独特の価値や使命を消し去るものではない”（東京学芸大学豊島附属小学校，1949，p. 11）と配慮し，“人格や知見の発達、たえず統一と分化との両面が有機的にからみあって進められていく事が必要”（東京学芸大学豊島附属小学校，1949，p. 11）として、各教科の構造や意義を維持するために、系統的な従来の国語、算数、理科、音楽、図工といった教科を並立させている点特徴的である。

調べ学習や見学がふんだんに用いられているのは他のプランと同様であるが、実際の授業案では、学校図書館に関する記述は見られない。それでも、3年生の2学期「動植物と私達の生活」という単元で、評価の基準として「参考書のみつけ方や、その利用の仕方を知る」という記述が見られ、「参考書をよんで動物や植物の知識をあつめる」，「参考書をよむ」という活動が示されている。

(東京学芸大学豊島附属小学校, 1949, p. 77–80.)。この参考書が予め用意された副読本なのか、それとも教師が独自に集めてきた資料か、学校図書館のような資料室から取り出してくる資料かは判別できないが、多様な資料の存在を前提としているのは明らかである。その後、4年生1学期「東京の今と昔」では、「いろいろの本をめくって話し合う」、「その他の参考書をみつけてよむ」といった、児童が資料を探索する活動が含まれていた(東京学芸大学豊島附属小学校, 1949, p. 91)。

奈良吉城プラン

「奈良吉城プラン」は、奈良師範学校女子部附属小学校が1948年10月と翌年の11月にそれぞれ公刊したプランであり、前者は第一次プラン、後者は第二次プランと呼ばれている(山口・安井, 1990, p. 135–182.)。

プラン形成の動機となっているのは、「はいたいと混乱、過激と反動のこの社会において、自分たちの生活をよりよきものにきりひらいていく力をもつこと」(奈良吉城プラン研究会, 1949, p. 7)だった。具体的には、「小さな開拓者」として、周りと相談しながら活動を進めていく点、納得のいくまで調べる点、資料を批判的に分析する点が子どもの目指す像として想定されていた。

特に調べる点については、以下のように図書室についての記述がある。

どんな小さなことがらでも、なっとくのいくまでしらべていく。自分たちのつかんだ問題を解決していく方法を発見すると、あらゆる手段をつくして追求していく。正確に測定する、立体的に模型に製作するなどはずべてこれである。遠足にいく時に、地図や、巻尺や、寒温計をわすれない子ども。めんどうがらずに、図書室を利用することも。私たちは、こんな子どもをえがいている(奈良吉城プラン研究会, 1949, p. 9)。

第一次プランは、「中心」と呼ばれる授業に加えて、行事学級生活も展開の一過程とされている点である。また、山口満と安井一郎(山口・安井, 1990, p. 146)の指摘にもあるように、第一次プランは中心課程と周辺課程の2構造主義ではなく、単元学習に一元化され、子どもの自然な生活活動の流れを損なわないように内からすくい上げた単元をおいている「生活一元主義」をとっていた。第一次プランの公刊後、各所から批判や意見が相次いだ。例えば、当時のカリキュラム運動の中心人物であった梅根悟からは、小単元ばかりで全体のまとまりとして大単元がおかれていなかった記述について痛烈な批判が寄せられていた(久保田, 1986, p. 51)。こうした批判に応える形で第二次プランでは、単元は1, 2ヶ月にわたる大単元の中に細かい小単元を設定している。

単元案の概要の方では、3年生5月中旬から、7月下旬にかけて行なわれる「開墾地の小屋」という単元で、植物の名前を記録する際に「わからないものは図鑑を見る」という態度が示されている。この単元については、具体的な単元の展開例が節を改めて示され、同単元の「大昔のくらしをしらべたい(十八時間)」について次のように書かれている。

子どもたちの数多い発言を右のようにまとめて、表示する。こうした間に、グループをつくり、僕はあれをやろう等と口々に言い始める。子どもたちはグルーピングの必要を感じているのである。そこで絵や、写真を集めるグループは学級文庫、若竹文庫から本を集めさ

せ、いろいろなすまいについて、他に二つのグループの手がかりに結びつけていく (奈良古城プラン研究会, 1949, p. 424-425.)。

3年生の9月上旬から10月下旬にかけて行なわれる「奈良駅」という単位では、乗り物集めをするという活動の中で「絵本や雑誌で乗物を集める」という活動が出現し、包含される技術経験として「必要な資料を集める」活動が示されている。この単位以降においては資料を集める、収集するという記述が単元案に散見されるようになる。例えば、5年生の9月上旬から12月下旬にかけての「ぼくたちの生活」という単位では、図書館そのものに関する活動が登場する。活動は文化の日の行事を計画するところから導かれ、読書週間を実施するために図書館と関連をもたねばならないとして、図書館の見学を行ない、図書館へと集中するとしている。実際の活動では、図書館を利用した機会や図書館についての経験を話しあった後、図書館の見学を行ない、図書館の人々にインタビューを行い、図書館の仕組みについて学んでいる。

奈良古城プランは、これ以外にも単元案に詳細な参考文献の一覧が記載され、活動の最初でも留意点として資料の用意が示されている。この資料の用意が児童側で行われたか、教員側で行われたかは不明である。また、図書館を扱った単位では、改めて図書館の使用経験を話しあうなど、いささかそれまで図書館と距離を置いていたような印象を受け、奈良古城プランの資料、特に参考文献については教師が専ら用意し、学校図書館に類する施設を用いないまま実践が進んだのではとも思える。ただし、6年生の4月上旬から行なう「学校」という単位では、研究室の改善をするという活動が示され、この研究室が学校図書館のような役割を持っていたのではという可能性もある。

福澤プラン

神奈川県足柄郡福澤小学校^{*11}で行なわれた「福澤プラン」は、農村部の地域に位置する小学校が行ったカリキュラム改革である。報告書(福澤小学校, 1951)の冒頭では、石山修平、奈良女子高等師範学校附属小学校の重松鷹泰、文部省事務官の長坂端午といった当時のカリキュラム改革では、代表的なメンバーが巻頭言を寄せている。また、文部省や東京教育大学、コア・カリキュラム連盟の協力を得て実践が展開されたとの記述もあり(福澤小学校, 1951, p. 1)、当時を代表するカリキュラム改革の一つである。

同校の研究は終戦後まもなく、神奈川県の新教育研究指定校に同校が指定されたところから始まる。1946年には元文部省の役人だった露木村長が文部省を訪れ、新教育指針を執筆中だった石山を招聘し、石山による指導、後に重松、長坂に指導を仰ぐことになる(福澤小学校, 1951, p. 123-124.)。同校は社会科に対する研究を早い段階で始めている。これは社会変革による理論的な必要性だけに留まらず、従来から報徳教育を実施し、生活指導を重視していたことも影響しているという(福澤小学校, 1951, p. 126)。社会科を取り入れた取り組みとしては、まず「自由研究」の一科目として「社会研究」という科目を設置し、郷土の環境や児童の生活から、実社会の各種の施設に児童を直接触れさせるという内容であった(福澤小学校, 1951, p. 127)。その後、公民、地理、

^{*11} 現在の南足柄市立福澤小学校のこと。

国史を一体として社会科を設置，児童の環境や生活の各調査を通じて得られた重要な問題を教材とする「問題単元」を設置した（福澤小学校，1951，p. 129）。そして，1948年には社会科を中心とした「生活カリキュラム」を形成するまでになったプランである（福澤小学校，1951，p. 123-155.）。

農村部に位置していることから，カリキュラムの形成にあたっては綿密な地域調査が行われている。報告書の前半では，主要産業が農業であることや，各家庭の地縁関係，余暇の過ごし方に付いてまで分析を行っている。こうした地域の調査を行う手法は地域教育計画カリキュラムの手法であるが，カリキュラムの形成段階では，コア・カリキュラム連盟の指導者である石山の指導者が関わったため，コア・カリキュラムの形式を取っていた。

報告書の大半は生活と学校の関わりについて，カリキュラムをどのように構築するのかに紙面が割かれているが，学校図書館に関わる記述も何点か見受けられる。まず低学年段階では，学校図書館という記述は見られないものの，教室環境の一部として学級文庫が置かれていることが記載されている。

二年生の教室環境と衛生指導について，考えていることについても，又実践しつつあるところのいくつかを断片的にのべてみたいと思う。教室は教師本位の室ではなく，子供本位の室，すなわち，児童の生活の場としての環境を，つくることが大切である。子供達の学習への意欲は，すべて，子供たちをとりまく環境によって，触発されるものであり，環境から呼び起こされる主体的感情（興味）が根本をなしている。したがって，期待されるような，望ましい活動を，子どもたちに求めるには，それに応ずるよい環境をつくらなくてはならないと思う。現在私の学級の室内環境は，○学校が目あて ○級約 ○学級文庫 ○玩具（中略）

こういった環境も教師の手で美しく備えられるのではなく，子供たちの手によって，作り上げられたものが，環境の一つ一つとなり，それが，たとえ完全なものでもなくとも，教師の指導によって，美しく完全なものへと近づいて行くのである（福澤小学校，1951，p. 232-233.）。

これ等の利用が上手に出来るように，○お勉強係，○お行儀係，○衛生係，○図書係，○おかざり係，○こくばん係，○窓あけ係，○放送当番等，子供たちと相談して決めた係がある。…学級文庫は，図書係の人たちで，いつも整理されている（福澤小学校，1951，p. 236）。

上級生になると，学校の自治活動組織に加わって，校内の購買会の運営などを行うようになるが，その組織の一つに学習部，図書班という組織が設けられている。この組織は3年生以上の学年が参加し，22名で参加，受付係，帳簿係，借出^{*12}係，購入係，宣伝係，修繕係の6つの係と委員長，副委員長で構成されている。活動としては，“学校図書館の運営・借出しから購入・宣伝・修繕まで自主的に運営”することであったという（福澤小学校，1951，p. 308）。

また，教育環境の整備の部分で，学校図書館に関わる記述として以下の記述が見られる。

我が校は最近迄，中学校と同居していた為教室の不足に悩まされ，特別教室，その他，自治組織の各部の設備も甚だ不備であった。一例をあげれば，子供銀行は廊下の一隅に進出

^{*12} 原文ママ。おそらく貸出係のことと思われる。

し、六尺平方位の簡単な脚立を活用して、そこで事務をとり、購買部は裁縫室の一隅を仕切り（教室の内側にある廊下の部分）棚等を設備して、窓を売場にして開かれた。又、小さな机、一枚のポスターを利用して、一番はずれの校舎へ出張販売もなされていた。

図書室もやはり裁縫室の一隅に本棚をつくり閲覧所は廊下を仕切って利用していた。校内放送も職員室付近の廊下であった。広い廊下は通行に支障のないように活用すれば、仲々活用出来るものである。狭い廊下は通行に支障を与えるから、窓の外側へ簡単に増築するなどしたらどうであろう。現在では、中学が移動したため、教室は相当の余裕を持って使用が出来る、設備もそれにともない追々に拡充されつつある。現在では特別教室として理科室、家事室、音楽室、裁縫室、図画工作室が設けられ、その他、図書室兼用の資料室、校内放送所、購買部等の自治活動の各班の設備がある。これらの間で特色のあるのは、資料室であろう。この部屋は、その入室規則にも書いてある通り、広く、職員、生徒、村民に開放されいわば、学校の頭脳とでもいうべき場所である。何か疑問があったら、資料室で調査し、研究して解決するのである。そのための資料として、図書（職員用、児童用）教科書、幻灯機、絵葉書、掛図、調査のまとめ等が、教室を半分仕切って作られたこの室のまわりをとりまいている本棚、戸棚に整理されている（福澤小学校, 1951, p. 418）。

こうして作られていた学校図書館がどのように使われていたかについては、報告書の中ではそれほど記述は見られない。しかし、第4章「子どもと勤務」という学校の様子を描いた章で、農村生活の改善のために、家全体を改築する設計図を子ども達がグループごとに提案する作業が取り上げられている。その中で、

図書室の資料を調べ、百科事典をひもとき小学生年鑑を調べて、協議をしては作業を続ける児童の顔に何か明かるいものが感じられたのは、私の自惚れだったかもしれないが…（福澤小学校, 1951, p. 376）。

とあり、学校図書館は教科書も併置されていることから、必要に応じて授業で生じた疑問を解決する場所として使われたと思われる。

業平プラン

「業平プラン」は、東京都墨田区立業平小学校で考案されたプランで、都市におかれた小学校の教育課題として複雑な社会生活に適應する市民、個人の自律と社会連帯性、文化的教養、科学技術と事務的能力の基礎、健康と安全教育を目標として掲げている。

1950年に出版された『都市小学校の経営』（業平小学校, 1950）で示されたカリキュラムの性質としては「生活基盤」、「行事及び季節に適應する活動」の二つを土台にしながら、生活単位による「中心学習」というコアの周辺に、生活単位に収まりきれない内容を既存の教科である「各科」が取り巻いており、コア・カリキュラムと、基盤の上に教科目を列挙する教科並列カリキュラムの折衷案をとる形となっている。また、児童の生活指導を取り入れるなどの特徴を持っている。

実際の内容に目を移してみると、社会科要素表4年生に「色々な資料を集めて学習に役立てよう

とする」という態度が示されている。

2 研究活動に適する施設

(1) 児童図書室

学校教育法施行規則第一條をまつまでもなく、学習上学校図書館は絶対必要である。問題は経費である、公費もなく P・T・A 予算も図書館設置まで至らない我が校では過渡的措置として学校図書室及学級文庫を置く。

左の基準及び施設に向って努力しつつある。

イ、 施設 図書室一、面積 十五坪

室内には書架雑誌棚閲覧机腰掛を備える。

ロ、 図書の基準及数

自然科学 一三 %

社会科学 一二 %

哲学宗教 二 %

歴史科学 三 %

伝記物 一〇 %

美術工芸 一〇 %

産業 一〇 %

文学 四〇 %

以上外雑誌新聞地図標本絵画写真図表等を備え最低児童一名につき二冊とす。

ハ、 学級文庫

各学級に児童閲覧用図書を備える、この文庫は二学年以下を本体として設置する、書架を備えて学習研究資料よりも、課外読物としての娯楽的文学図書理科的読物を主として備える各学級担任に於て適宜に選定する (業平小学校, 1950, p. 109-111.)。

と述べ、学校図書館の必要性をうたった上で、1 人あたり 2 冊以上の配置をするため努力しているとある。

以上、カリキュラム運動の実践における学校図書館の位置づけを確認してきたところ、読書や図書室の利用を想定されるのは、「明石附小プラン」を除いては、おおよそ高学年からの扱いであったことが明らかになった。

次に、資料を調べる際に学校図書館が使われたかどうかについては、それぞれのプランの報告書を見る限りでは、資料を調べる際に学校図書館が用いられたかは不明なプランが多かった。ただし、「桜田プラン」では、プランの前提として資料を備えた学校図書館の必要性を述べ、「業平プラン」、「福沢プラン」でも学校図書館の必要を挙げている。戦後教育改革の中心とされた各種のプランで学校図書館につながれる記述が見られている。よって、当時の学校教育が学校図書館をある程度視野に入れていたと考えることができるだろう。

5.3 占領期以後の位置づけ—占領政策の転換と学校図書館の不振—

このように、カリキュラム運動自体は学校図書館との結びつきの素地を持ちながらも、学校図書館整備が進む時期とずれていたため、実践記録に学校図書館が記述されるのは稀であった。しかし、その運動で行なおうとしていた実践には、多様な資料の存在やそれをまとめておく設備の必要性がうたわれ、まさに教材センターとしての学校図書館を必要とする素地はあったといえよう。

しかし、こうした素地がありながら、学校図書館は学校教育に根付くことはできなかった。

例えば、広松邦子は昭和 30 年以降の学校図書館の不振を取り上げ、それが占領期の時点で学校教育と学校図書館の連携がうまくいかなかったことを指摘している (広松, 1983)。また、1963 年 4 月発行の『学校図書館』の 150 号では、「学校図書館の進展を阻むもの」という特集が組まれ、様々な立場から改善の指摘が行われている ([全国学校図書館協議会], 1963) が、これらの前提となっているのは戦後の学校図書館が不振に陥ったことである。

学校図書館が不振となったのは、単に学校図書館だけの理由ではなく、占領期の学校教育政策が大きく転換したと言われている。以下では、占領期の学校教育政策の転換に関連して、学校図書館にどのような影響があったかを検討する。

5.3.1 占領期教育改革の転換

占領期に新しい教育のモデルとして提示されていた学習指導要領（試案）であったが、現場の教員の一部では不満が出ていたという。

戦前に生活綴方運動などで活躍した国分一太郎の記述によれば、古い型の教育に何の変化も必要としないらしい「無関心」型、おかみからの下命と考えて研究を始めた「熱心」型、手本になるものがないため戸惑って解説書や伝達講習を望んでいる「受動」型、大正新教育のことを思い浮かべる「回顧」型、「新教育指針」よりも具体性が高まったが自主的な研究や工夫が求められていることに恐れをなしている「困惑」型、早くから日本の生活の現実に不満を持ち、研究を重ね努力してきたがうまくいかず、十分な制度ができあがっていないのに、学習指導要領は理想が過ぎると感じた「不満」型という 6 つの類型に分けられるという (国分, 1947, p. 10)。また、無着成恭も学習指導要領のことには直接触れていないが、当時の体験から「何をどのように教えたらいのか」についてわからなかったと述べている (無着, 1989, p. 66)。このように、その受け止め方は千差万別であり、文部省側からの伝達講習や解説書の発行を望むような、当初の意図とはまるで異なった受け止められ方さえ出てきていた。

こうした学習指導要領の不備が指摘される一方で、アメリカの対日占領政策の転換が起こった。このため、占領下で進められてきた教育改革も転換を迫られることになる。

占領政策が転換したのは、1948 年 10 月 7 日にアメリカの対外政策の最高決定機関である国家安全保障会議によって、「アメリカの対日政策に関する勧告についての国家安全保障会議の報告」と言う文章が出されたことがきっかけとなっている。また、前年よりアメリカがソ連に対する対決姿

勢を打ち出し、冷戦が開始されたのも影響していたという。いずれにせよ、この文章により、アメリカの政策は日本の民主化を重視した占領政策から、東側の共産圏陣営との対決のために経済的復興を目指す政策へと変化した。1950年6月25日には朝鮮戦争が開始、アメリカの介入により、在日米軍が朝鮮に出動した。結果として日本が朝鮮戦争での出撃・補給・兵站基地として大きな役割を果たしたため、アメリカが日本に対して独立を承認し、緊密化を図る政策の実施が明記され、1951年9月8日には、サンフランシスコで講和条約が締結された。講和条約と前後して、1951年5月1日にはマッカーサー元帥の後任として就任したリッジウェイ (Matthew B. Ridgway) が特別声明を発表、GHQの指令に基づいて制定された政令や法律の再検討が始まった。これに伴い、吉田首相は私的機関である政令諮問委員会を設置、占領政策の全面的な見直しが始まった。結果として、国への中央集権的な政策がとられ、その復古的な世相を風刺して、1951年11月2日から12月2日に『読売新聞』誌上で「逆コース」という連載が掲載された。これが、いわゆる「逆コース」*¹³の語源である (吉田, 2004, p. 66-85.)。

この流れで教育政策も転換が図られ、戦後新教育への風当たりが強くなり、教育政策の変化が1951年以降に起こってくる。例えば1952年の文部省設置法の改正によって、学習指導要領の作成主体が文部省のみへと変わり自治体は学習指導要領の作成に関わることが難しくなった。また、同年4月15日の教育委員会法改正により、国の機関として処理する行政事務について、文部省が教育委員会に対して、監督を行えると定められた。加えて1953年8月5日の教育委員会法、文部省設置法の改正によって、教科書検定権が文部省にのみ認められるようになった。1954年6月3日の教育職員免許法及び、22日の教育委員会法改正で、市町村助役の教育長の兼任が可能になり、教育長は免許制から任用資格制度へと変わったため、教育委員会の専門性要件が下げられた形となった。

教科書の中身にも逆コースが影響し、学校教育が政治的に偏向しているとして糾弾の対象となった。政治の問題として教科書が討議されるようになり、1955年8月には日本民主党が編集した『うれうべき教科書の問題』が発行され、内容面での統制が強くなるようになった。同年12月5日には、中央教育審議会から「教科書制度の改善に関する答申」として、展示会を介した採択に改善を求める答申が行なわれた。この答申では、使用教科書の選定のために展示会が開催されているがその実施の結果を見るに、使用教科書の種類があまりにも増加し、そのため全体としても、父兄負担においても、経済的無駄が生ずるとの批判を生み、また、業者の売込競争の激甚化などのため、公正な採択を阻害して、ややもすれば好ましくない行為を誘致するとの問題もあり、あるいは現行の展示会制度についても欠陥が指摘されるなど、採択制度に関し、その改善のため検討を要する点があると考え (中央教育審議会, 1955) とされ、父兄の負担や業者間の汚職を助長するとして、厳しく展示会を通した採択を批判している。

*¹³ なお、逆コースという動きは突如起こった動きではない。例えば竹内洋は当時の状況を、伝統的日本文化への肯定と否定の対立を背景とした、自己主張と個性慎重を持った理念カリキュラムと、日本的な倫理観に基づいた影のカリキュラムの対立が起きていたと指摘している (竹内, 2011, p. 77-84.)。こうした対立が生じていたとすれば、占領教育改革は一見するとスムーズに導入されたように見えて、受け入れる段階において非常に危ういバランスの上に成り立っていたことが示唆される。

この答申に基づいて、1956 年 1 月から 3 月にかけて通称「教育二法案」と呼ばれる公選制教育委員会を廃止する「地方教育行政の組織及び運営に関する法案」と、検定審議会委員の拡充強化を図る「教科書法案」の二法案が提出された。世論の反発の中、警官投入による強行採決もあって、1956 年 6 月 30 日に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」は制定され、教育委員会の公選制が廃止、各自治体の首長による任命制となった。「教科書法案」は結局審議未了として、廃案となったが、実際には予算が制定を見越してつけられていたため、教科書調査官が大幅に増員され、検定が強化される結果となった(徳武, 1995, p. 97-105.)。教科書の検定も学習指導要領に定める当該教科の目標との一致が絶対条件となった(徳武, 1995, p. 112)。こうした反動の動きが加速し、学習指導要領もその性格を変えていった。

では実際の学習指導要領はどのように変化したのだろうか。1958 年の学習指導要領改訂では、小学校、中学校の学習指導要領が発行された。以前と大きく異なるのは、官報に公示されたことである。これにより文部省が発する省令と形式上は同一になり、学校に対して拘束力を持つ内容となった(徳武, 1995, p. 93)。また教科ごとに分冊化されていたものが 1 冊へとまとめられている。加えて経験の単元から構成されていたそれまでの指導要領に対して、系統的な学習を意識した構成になっていた。

小学校・中学校の学習指導要領を見ていくと、第 1 章の総則から既にそれまでと異なる記述がされている(文部省, 1958a,b)。例えば教科ごとの配分時間数であり、1947 年や 1951 年といった各教科の時間数に幅を持たせた記述から、事細かに時間数が規定されていった。各教科および道徳についての各学年の授業は、年間 35 週以上にわたり 1 授業 45 分とすることが明記されている。また同じく第 1 章の「第 2 指導計画作成および指導の一般方針」では、次のように学習指導要領外の教授に対して消極的な態度を取っている。

各教科の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取扱うことを必要とするものである。各学校において、特に必要と認められる場合には、第 2 章に示していない事項を加えて指導することをさまたげるものではない。しかし、いたずらに指導する事項を多くしたり、程度の高い事項を取扱ったりして、学年別の目標や内容の趣旨を逸脱し、または児童の負担過重とならないよう慎重に配慮すること。

こうした項目により事実上、図書館科や読書科などの独自の科目を設ける実践は難しくなったと思われる。

社会科の記述を見ていくと、1955 年に提示された改訂版と大きな変更は見られないが、1955 年の小学校の学習指導要領「指導計画作成について」で書かれていた自ら資料を集めたり、これをまとめたり、表現するような学習活動が無くなっている。逆に中学校の社会科において「指導計画作成および学習指導の方針」で様々な学習活動が定義されている。

4 学習指導においては、教師の講義本位による注入に陥ることなく、報告、討議、訪問、見学、調査その他種々の学習活動を展開して、生徒の自発的な学習意欲を高めることが望ましい。

しかしそれでも、多様な資料を使うことはここでは明記されていない。多様な資料を使う活動は2年生の歴史分野において、歴史の事象を理解するためにスライドや映画を用いるという記述や、3年生の公民分野において「各種の統計、年表、年鑑、新聞その他の資料を有効に使用する能力を育て、各種の資料を整理したり図表に表わしたりする技能を養う」という活動が示されているのみで、全体として位置づけられているわけではない。

国語科に目を移すと、学校図書館の記述は小学校の学習指導要領でかろうじて見つかる。ただしその扱いは「読むこと」と提示された分野で第4学年の「読むこと」において各活動が列挙した上で、

上に示す指導事項のほか、「学校図書館の利用のしかたがわかること」などについて指導することも望ましい。

と記述されているのみである。多様な資料の提供として学校図書館を扱う記述ではなく、やや例外的な扱いとされている。それどころかえって第4学年で取り上げるのみで、その他のところでは取り扱わなくてよいようにも思える。このように各教科において、多様な教材観や学校図書館の記述が全体を通して記述されるというよりも、散らばって述べられているのが特徴である。

5.3.2 学校図書館関係者による学校教育との結びつきの弱さに関する指摘

『学校図書館』に掲載された、世田谷区中里小学校の佐藤孝の分析によれば、改訂学習指導要領では「学校図書館」の記述が少なくなったという(佐藤, 1960)。こうした流れを受けて、学校図書館関係者の間でも、系統学習の下では学校図書館は機能面で取り残されないか、詰め込み教育の下では学校図書館は存在できるのかと言った問題点が出されていたという(全国学校図書館協議会『学校図書館五〇年史』編集委員会, 2004, p. 39)。

この問題について、全国SLAの松尾弥太郎は次のように指摘している。

現在、学校教育は学校図書館を必ずしも必要としていないのではないか。学校図書館運動は教育運動だとわれわれは言うが、その運動は、まちがいに本質的なものだったのか、今、問い直してみなければならない(松尾, 1961, p. 37)。

学校図書館法制定運動を含め、中心的な働きをしていた松尾がこのような指摘をしている所に、当時の学校図書館関係者の危機感が現れているといえよう。それ以外にも、東京大学助教授の裏田武夫は学校教育の方法論や内容論に関わることができなかったという指摘をしている。

学校図書館は、学校教育における教育の方法論、内容論に必ずしも肉迫するものではなかった。その結果、依然として、教育学者のみならず教育当局者の間で学校図書館は阻(原文ママ)害された現実にあることを、いさぎよく認めなければならない(裏田, 1961, p. 8)。

全国SLAの『学校図書館五〇年史』でも、これらの指摘を受けて次のように総括している。

文部省の余裕のない詰め込み教育が、入試準備の教育と手を結んで学校教育をゆがめ、まじめな教師の努力を押しつけて広がっている。そして、学校図書館の資料を活用した、豊かな個性を育てる自主的学習の姿を急速に失わせてきている。このように、文部省の方針転換が学校図書館の基盤を失わせたという意見が示されている。ただ一方で必ずしも情勢変化では無く学校図書館運動の指向した方向が原因だったとする見方もあった(全国学校図書館協議会『学校図書館五〇年史』編集委員会, 2004, p. 41)。

また、1955年1月の『学校図書館』に学校図書館関係者で行った、10年後の学校図書館の展望を語る座談会「一九六五年の学校図書館を語る」(松尾, 1955)の記録では、学校図書館の進展を阻むものは受験であると指摘しながら、教育学者の理解のなさを嘆く発言が見られる。

鈴木：何故教育学者の書くものの中に、図書館のことが、一つも出て来ないのか—という点で、教育学者の書く論文なりをみると、学校図書館のトの字もない。実は最近教育学者や教授連と一緒にになったが、全然学校図書館のことを知らん！ そうすると結局我々の一人よがりかなあ…と考えられて来る。

若林：それやあの人達は、学校図書館をプールとか、便所と同じように一つの施設としてだけしか考えてないからネ。

汐木：ところが結構その人達も、図書館をつかっているんだがねえ(松尾, 1955, p. 38)。

しかし、教育学者が全く学校図書館に対して注目していなかったと考えるのは早計だろう。例えば占領期に『図書教育』という雑誌の編集に関わっていた教育学者の城戸幡太郎は、上記の座談会と同じ号である1955年1月の『学校図書館』に、次の文章を寄せている^{*14}。

何か新しい教育の方法が注目されてくると、それでなければ新しい教育はできないように考えられがちである。視聴覚教育が必要だというと、スライドやフィルムやラジオを利用しなければ新教育者でないように考えられたり、学校図書館がなければ新教育はできないように考えられたりするの、教育の偏食であって、いわゆる映画教育人だとか、学校図書館人だとかいう偏食教育者ができると、生徒はかえって栄養失調になる恐れがある。(中略)学習の能率を高めるには学習手段として技術的に進歩した教具を利用しなければならないのである。図書やスライドや映画やラジオやテープレコーダーは学習用具であり、一般には教具といえるのであるが、これらは教材の性質によってそれぞれの特色を発揮する利用法が研究されなければならないのである。(中略)学校図書館さへ完備すればそれで新教育はできるかのように考えるのは思いすぎである(城戸, 1955)。

このように指摘した上で、終戦後の学校は、教育の計画とは無関係に設計されており、これは財政的な制約だけではなく、教育が貧困であることも大きく、教科書さえ読んでればそれで教養は十分だと考えているのが現状であると城戸は指摘し、最後に、“特に注意しておきたいことは、図書館

^{*14} なおこの記事は、城戸幡太郎が『学校図書館』に寄せた唯一の記事である。

教育が偏食教育にならないことで、それには教科学習にしろ、生活学習にしろ、一つの教材を学習させるにはそれを十分に理解させるに必要な教具を有効に総合して利用すること”が重要であるとしている。

城戸は教育学者の立場から、ただ学校図書館は設立しただけでは不十分であり、必要な教材・教具を備えて利用できるようにしなければならないと主張している。学校図書館の重要性を訴えながら、学校図書館が備えるべき要素についても踏み込んで述べているといえよう。

城戸の例は一事例でしかないが、教育学者が学校図書館に関心を持たなかったのではなく、学校教育と学校図書館が互いの合意を形成する前に、学校教育を取り巻く状況が大きく変化してしまい、戦略の転換を迫られたと考えるべきではないだろうか。

まとめ

本章では、占領期の学校教育実践について学校図書館を中心に据えた実践だけでなく、当時隆盛を極めていたカリキュラム運動の代表的な実践も検討対象とすることで、占領期学校教育実践での学校図書館の位置づけをみていった。

まず、学校図書館を中心に据えた実践として、東京学芸大学第一師範附属小学校の例と、甲府市立南中学校の事例を検討した。

東京学芸大学第一師範附属小学校は、CIEと文部省によって実施されたモデル学校図書館の対象校となっていた学校で、『手引』の出版と合わせて1949年1月に学校図書館が設置された。1950年に出版された報告書『小学校の図書館教育』では、同校の実践が詳細に報告されている。報告書の冒頭では、学校図書館が学校教育にとって重要な役割を持つようになったのは「学習の社会化」と、「学習の個性化」の2つによるものだったと表している。前者については、自らが動くことが求められる社会において、事態を判断し計画を立てて対応するためには資料を収集、吟味することが必要だとされており、後者については子どもたちに備わった潜在的な可能性の発揮や、個性豊かな人間に教育することが重要だとされ、能力の程度や差に応じた教育を行うためには学校図書館が必要だとしている。学校のカリキュラムとしては、生徒の状況について基礎調査を行った上で明らかとなった生活課題を解決する「単元学習」と、単元学習の準備や技術的な面を学ぶ「基礎学習」の2つを併置させている。

東京学芸大学第一師範附属小学校の学校図書館は、「司書教諭」と呼ばれる教員と事務助手が運営を担当していた。学級文庫との関係については、学校図書館と連携し、学級文庫が分館として機能するよう働きかけるべきだとしている。また、学校図書館は図書以外の資料として、映画、幻灯、紙芝居、レコードと言った視聴覚教材も備えるべきだと主張している。実際に行われた図書館教育は、人格の調和や自発的な学習の態度といった10個の一般目標と、学年ごとに11から15の具体的な能力を挙げた図書館教育の学年目標に基づいて実施されている。これらの教育は各教科の単元で実施することを前提としていたが、『小学校の図書館教育』では、図書館を中心にしたカリキュラム構成として1年生から6年生までの間に取り組む図書館教育単元表を別途設定している。図書館教育単元表では、高学年になるほど内容が多くなっていき、5年生や6年生になると、毎月何らかの図書館で行う活動が含まれるようになってくる。

同校の特徴としては、単一の教科や内容に特化した形ではなく、学校教育の様々な場面で活用されようとしていたことが挙げられる。特に、多様な資料を用いようとする点は同校では強調されていた。同校の実践は、1951年東京学芸大学附属世田谷小学校と名前を変えた後も続けられ、1952年に出された報告書では図書館を利用して資料を集めることが明記されていた。

甲府市立南中学校は、1947年5月3日より新憲法実施の記念事業として図書館研究に着手し、1949年から山梨県教育委員会の実験校に指定された学校である。同校の実践報告書は9章で構成されており、新教育と学校図書館、本校における学校図書館とカリキュラムといった章が並んでいる。

報告書の第1章では、占領期の新教育において学校図書館がどのような役割を持つかが4節に分けて説明されている。戦前の教科書中心による「図書教育」を否定しつつ、多様な個性を持つことを目指した教育には、学校図書館を用いた「図書館教育」が重要な手段であることや、個性化された教育へのためには多様な資料の使用が必要であると述べている。

第2章では学校図書館とカリキュラムについて説明が行われている。第2章の記述によれば、実践は次のようなプロセスで行われたという。まず実践を行う前に、地域の実情を調査したところ、一部を除き生活の条件が恵まれておらず、各家庭の蔵書も大半が50冊以下であることが判明していたため、学校の教育目標として、“徹底した平和主義の元に教養と生活力ある個人の育成”を設定したという。こうした目標を達成するためのカリキュラムの形式として、教科別の広域カリキュラムを設定した。これは複数の科目で共通教材については、別途単元を設け集中的に教え、他の科目はその単元と連携しながら授業を行うというタイプのカリキュラムである。教科ごとの時間配分としては、社会科に多くの時間が割かれていた。

学校図書館とカリキュラムの関係については、「学習と図書館」、「教科との結合」の2つの観点から説明が行われている。例えば、「学習と図書館」については、直接経験や実態調査によって得られた知識を補う役割や担任教師が司書と連携しながら授業を行うことが示されている。「教科との結合」については、教師のいる教室へ生徒が赴いて授業を受ける授業形態を取った際に、各教室で「参考資料図書資料目録」を備えておけば、授業内で資料が必要となった際にも学校図書館や地域の公共図書館へと連携がしやすくなるという説明がされている。

南中学校の学校図書館設備は、当初は小学校へ間借りしていたこともあって、学級文庫としての整備にとどまっていた。しかし、1949年に校舎が完成して以後は、2教室分を学校図書館のスペースとして確保していた。学校図書館で勤務する専門職は、広い一般教養を持ち、図書への関心が高く、教授法への理解がある学校司書を雇用しようとしていたが、山梨県より雇用が認められなかったこともあって、実際には教員の間から選出し、教科担任等の負担を軽減された「専任司書」が運営にあたっていたという。なお、「専任司書」はもっぱら図書館内で行われる企画や図書の選定に関わる職務として規定されており、生徒への閲覧指導は「兼任司書」と呼ばれる別の教員が担当していた。

南中学校での図書館教育は、「図書館による教育」と「学校図書館に関する教育」の2つの側面から取り組まれている。前者は教科の中で設定された単元に対して図書館を使って行う調査や研究が行われており、後者はホームルームの時間にホームルーム教員が担当して行う学校図書館の利用

教育が行われていた。このように南中学校では、学校図書館を中心に学校教育を展開しようとした学校では、図書館の利用教育を中心にしながら、教科の学習にどう学校図書館を位置づけるかについて試行錯誤が行われていた。

こうした学校図書館を中心に据えた学校教育実践が展開される一方で、戦後新教育運動ではカリキュラム運動と呼ばれる別の動きが生じていた。カリキュラム運動は、大きく分けるとコア・カリキュラム型、合科カリキュラム型、地域教育計画型、民教・民教協型の4類型に分かれるが、その中でもコア・カリキュラム運動は多くの学校に見られた代表的な運動であった。

コア・カリキュラム運動は占領期のわずか5年の間、活発であった運動であったが、多くの府県の郡単位で1つは実験学校が存在するほど、全国で盛んに行われた運動だった。コア・カリキュラムにより教員がカリキュラム編成に関わるようになり、一時はコア・カリキュラム運動の団体であるコア・カリキュラム連盟は「民間文部省」と呼ばれるまでの影響力を持っていた。

コア・カリキュラム運動の中で代表的な実践は、兵庫師範女子部附属小学校が発表した明石附小プランである。コア・カリキュラム連盟の機関誌『カリキュラム』で同校の実践は創刊当初から紹介され、全国から同校には参観者が多く訪れていた。明石附小プランが開始されたのは、1946年からのことである。兵庫師範女子部附属小学校は教育を社会の根本的機能だと考え、教育の目的は人間の生活過程を身につけさせることにあると定めている。この教育目的に従って、同校ではカリキュラムを「一般的要求にこたえる学習」と「個人的要求にこたえる学習」の2つに分けた上で、前者を生活の課題解決を目的とする「中心学習」と「中心学習」を支える学習を行う「基礎学習」の2つで実施し、後者を児童それぞれが自由研究として取り組むという形式を取っていた。こうした形式は第3章で取り上げたヴァージニア・プログラムのカリキュラム形式と類似している。「中心学習」は低学年ほど長い時間をかけて取り組まれ「基礎学習」の時間は学年を追うごとに長くなっていくが、4年生から6年生の高学年でも「中心学習」と「基礎学習」はほぼ同じ時間数となっていた。

「中心学習」を進める上では様々な技能が必要とされる。明石附小プランでは“中心学習の諸活動を進めていく際にどのような基礎能力が必要であるかを分析した”「中心学習能力表」という、それぞれの学年でどのような能力や技能を扱うべきか、重視する度合いとともに列挙した一覧表を作成している。例えば、「中心学習能力表」において「資料を蒐集し評価する」という活動は、1年生段階から44という他の能力に比べても高い数字が示されており、重視されていた活動だったということが窺える。「基礎学習」で扱われる情操（音楽、美術）、技術（言語、数量、理科・家庭）、健康の3分野6項目においてもそれぞれ能力表が設定されている。このうち、「言語」の能力表においては、「図書館から適当な書物を選ぶ」といった能力が1年生から取り組まれていたり、「研究することがらによって参考文献をしらべる」、「索引を利用する」といった図書館を用いて行われる活動が含まれていた。

実際の授業案では、1年生4月の「学校巡りをしよう」で図書室の本を読む活動が記述されていたり、4年生12月には「学級文庫を作ろう」という単元で、単元全体で図書館が扱われている案が見られ、資料を活用した教育が行われようとしていた。ただし、学校図書館は全体の授業案の中ではそれほど登場していない。

明石附小プランはコア・カリキュラム運動そのものが早期に衰退してしまったため、その後の学校教育に与えたインパクトは大きくなかったと思われるが、占領期に学校教員がカリキュラムを改革しようとした例としては重要な動きであると評価できる。明石附小プランにおける能力表や授業案で、学校図書館を用いる箇所があったことから、コア・カリキュラム運動全体でも図書館の活用を想定していたのではないかと考えることも可能である。しかし、『カリキュラム』で学校図書館の位置づけについて、コア・カリキュラム運動側から述べた記事がないこと、また『学校図書館』誌上でコア・カリキュラム運動について述べた記事が見られないことから、両者の結びつきはそれほどなかったと考えるべきだろう。

占領期には、コア・カリキュラム運動以外にも多様なカリキュラム運動が展開されていた。代表的な運動の実践における学校図書館を検討すると下記の通りとなった。

「川口プラン」では、実際の教授案では「図書のみならず児童の研究物等も並べて陳列する」研究室が設けられていたことが報告されているが、学校図書館という文字は登場しない。「本郷プラン」では、第3学年で図書室を取り上げ、学校図書室の持っている役割及びその利用方法について扱っていた。「桜田プラン」では、社会科を中心となったカリキュラム構造を取っており、授業案でも3年生から資料を収集する本を読むという活動が現れる。学校図書館についても土曜日に開館し、参考図書の相談に応じたり貸出活動を行っていたという記述が見られる。「北条プラン」では、小学校3年生の段階において、社会研究の一環として学校生活が設定され、その中の内容として読書が取り上げられ、本の知識や扱い方、学級文庫の使い方に関する要素が挙げられていた。「豊島プラン」では、多様な資料の活用は定義されているものの、報告書では学校図書館の文字は登場しない。「奈良吉城プラン」では、子どもを「小さな開拓者」として周りと相談しながら活動を進める、納得の行くまで調べる、資料を批判的分析することが求められるとしていて、調べる点については“どんなに小さなことからでも、なっとくのいくまでしらべていく”ために図書室を利用することが述べられていた。ただし「奈良吉城プラン」で学校図書館がどのような設備だったのかについては、学校の実践報告書では記述が行われていない。「福澤プラン」では、低学年段階において学級文庫を設けたことや、教室環境の整備という項目で図書室兼用の資料室が設けられ、教科書、幻灯機、絵はがき、掛図、調査のまとめが戸棚に備えられていたことが記載されている。「業平プラン」では、4年生の社会科の要素表、児童図書室の記述が見られ、設置規模や基準冊数が詳細に記されていた。

明石附小プラン以外のカリキュラム運動における実践の報告書を検討した結果、目指そうとしていた教育については、表現が異なるものの、社会情勢の変化によって生じた課題に対して適応、対応できる能力や態度の育成や、子どもの自主性や個性を伸ばす教育という点では共通していた。また資料を調べる際に学校図書館が使われたかどうかについては、それぞれのプランの報告書を見る限りでは、資料を調べる際に学校図書館が用いられたかは不明なプランが多かった。ただし、「桜田プラン」では、プランの前提として資料を備えた学校図書館の必要性を述べ、「業平プラン」、「福沢プラン」でも学校図書館の必要を挙げていた。

以上、占領期における学校図書館を中心とした学校教育実践と、占領期のカリキュラム運動で著名であった学校教育実践を検討した結果、以下の知見が得られた。

まず、“学校教育における教育目標”についてである。学校図書館を中心に据えた2校では次のような教育を目指していた。東京学芸大学第一師範附属小学校では、自ら判断し行動することが求められているとする「学習の社会化」や、子どもたちに備わった潜在的な可能性の発揮や個性豊かな人間に教育する「学習の個性化」が求められているとしていた。甲府市立南中学校では、“徹底した平和主義の元に教養と生活力ある個人の育成”を求めている。一方、カリキュラム運動における学校教育実践では、次の通りとなっていた。コア・カリキュラム運動の代表的な実践であった明石附小プランでは教育を社会の根本的機能と考え、人間の生活過程を身につけさせることを目標としていた。それ以外の実践においては、表現はそれぞれ異なるものの、社会情勢の変化によって生じた課題に対して適応、対応できる能力や態度の育成や、子どもの自主性や個性を伸ばす教育という点では共通していた。よって、実践によって強調点は異なるものの、学校図書館を中心に据えた実践でも、カリキュラム運動における実践においても目指そうとしていた教育は、類似していたといえる。

次に、“学校教育実践における学校図書館の活用”についてである。東京学芸大学第一師範附属小学校や南中学校といった学校図書館を中心に据えた事例では、どちらも教科の中で設定された単元に対して図書館を使って行う授業を行うこととされていた。一方、カリキュラム運動の実践について、明石附小プランでは、ヴァージニアプログラムを参照したと思われる能力表で、資料を活用しようとする教育は見られるものの、学校図書館を活用した教育については、2つの単元を除いて登場していない。また、カリキュラム運動における他の実践についても、学校図書館が必要であることが示唆されている事例は見られるものの、報告書を見る限りでは、資料を調べる際に学校図書館が用いられたかは不明な事例が多かった。

そして、“学校図書館を運営する職員”についてである。東京学芸大学第一師範附属小学校では、「司書教諭」と呼ばれる教員と事務助手が運営を担当していた。南中学校では、教員以外の学校司書を雇おうとしていたが結局は教員の中から選出された「専任司書」が運営を担当し、生徒への閲覧指導は「兼任司書」と呼ばれる別の教員が担当していた。カリキュラム運動では、「桜田プラン」で児童が運営を担当する旨の記述は見られるものの、職員に関する詳細な記述を行った事例は見られなかった。

最後に、“アメリカの実践と何が異なっているか”については、“学校教育における教育目標”そのものにはそれほど大きな違いは見られない。しかし“学校教育実践における学校図書館の活用”，“学校図書館を運営する職員”は違いが見られる。例えば、学校図書館の用いられ方については、学校図書館を中心に据えた実践では学校図書館が各授業で活用されることが明記されているものの、カリキュラム運動といった新教育運動で取り組まれていた実践においては、学校図書館が用いられたか不明な実践が多かった。また職員については、カリキュラム運動においてはこういった職種の職員が担当するか明記されておらず、学校図書館を中心に据えた実践では、アメリカが専任のSLを前提としていたのに対して、日本では教員の中から担当者を決めており、アメリカにおけるTLが日本においては学校図書館の運営を担当していたことが分かった。

以上のような違いを抱えながら占領期の学校教育実践は展開されていった。もちろん、職員制度の違いはあれども、学校図書館を中心に据えた実践では各教科と連携して学校図書館の活用が試み

られようとしており、こうした取り組みが浸透することでカリキュラム運動に取り組んでいた学校に対しても、学校図書館活用が広がる可能性はあったと思われる。しかし実際には、占領政策が1951年から転換していく中で、学習指導要領で明記されていた多様な資料や学校図書館が特定の箇所のみに限られるようになった。それとともに、学校図書館関係者の中からも、学校教育に対する学校図書館の結びつきの弱さが指摘されるようになったことが明らかになった。

表 8 東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校の教育課程における図書館教育の概要（一年生）

一年				
月	単元	経験学習	学校図書館活動	図書館スキル
四	たのしい学校 じょうぶなからだ	学校めぐり／たのしいお教室 身体検査	学校図書館紹介／（たのしい学校図書館）学校図書館における幻燈・おはなし・紙芝居（本をよもう）本を読む姿勢	
五				
六	おともだち			研究時間及び放課後図書館利用指導，たのしくなかくよく（本をかわいがろう）
七	なつのあそび	なつやすみ	（本をよもう）休み中の読書について指示をあたえる，話合い	同上 [原典では同右と記載]
九	秋の学校		（たのしい学校図書館）読書興味を持たせることを主眼として利用させる／絵本，かんたんな童話	
一〇	学校の近所			放課後における利用の自発的態度を少しずつ身につけさせる
一一	私のうち	おうちのたのしみ	（本をよもう，本をかわいがろう）おうちにおける読書に関する話合い	
一二		冬やすみ	（本をよもう）／休み中の読書について指示をあたえる，話合い	
一				冬休みの読書しらべ／話合い，調査
二	発表会			
三	もうじき二年生	一年生の思い出	（たのしい学校図書館）／読書の思い出，幻燈・紙芝居をみた思い出	

（東京学芸大学第一師範学校附属小学校，1949，p. 50-54.）

表 9 東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校の教育課程における図書館教育の概要（二年生）

二年				
月	単元	経験学習	学校図書館活動	図書館スキル
四	二年生になって	新しい教室	（静かな図書館）／静かに本をよむこと，利用のよい仕方	図書館利用における「静かにしてよむ」態度
五	私のうち	いろいろな道具	（私たちの本）家庭の図書に対する愛護，話合い	
六	丈夫なからだ			
七	たのしい夏	たのしいあそび	（本を沢山よもう）／よみ方，計画の指導	
九				夏休みの読書経過の発表，話合い
一〇	たのしい秋		（本を沢山よもう）（静かな図書館）読書に対する指導。能力・興味の増進	赤いレッテルによる図書を選択する方法かえし方
一一				
一二	町の人	年のくれ	（本を沢山よもう）記録のつくり方（初歩的）	
一	お正月		（私たちの本）／図書館の公共的図書愛護について	冬休みの読書経過の発表，話合い
二	郵便局			
三	たのしいあそび	がくげいかい	たのしい学校図書館／紙芝居・幻燈をみせる	

（東京学芸大学第一師範学校附属小学校，1949，p. 50-54.）

表 10 東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校の教育課程における図書館教育の概要（三年生）

三年				
月	単元	経験学習	学校図書館活動	図書館スキル
四	私たちのがっこう		この目的のために学校図書館の機能・利用法の話をきく／（よい学級文庫にしよう）	本のおき方，整理の仕方，かし方，かえし方等（初歩的に）
五	私たちの生活		多読か精読か／（上手に本をよもう）／読書生活の反省，読書帳	読書ノートのよいつけ方
六	夏		（文集をつくろう）／図書のつくりとあらまし／とじ方，文集の意義	図書のとじ方
七		夏休み	（上手に本をよもう）／くわしくていねいによむ	上手な本のよみ方／要点をつかむ
九	郷土の交通		（よい学級文庫にしよう）／図書のあつめ方，せいり	図書のせいり
一〇	秋の学校			図書館利用による読書の仕方。選択，閲覧表へのかき方
一一	市場の人			同上 [原典では同右と記載]
一二	冬の生活	冬やすみ	（上手に本をよもう）／休み中の読書計画	
一			かべ新聞のつくり方／（よい学級文庫にしよう）。学校図書館との連絡，経営の反省	学校図書館から貸出の方法
二	私たちの町		（文集をつくろう）／まとめ方，表紙，目次，内容のあらまし等	編集技術（初歩的）
三				

(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 50-54.)

表 11 東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校の教育課程における図書館教育の概要（四年生）

四年				
月	単元	経験学習	学校図書館活動	図書館スキル
四	よりよい学校	施設の保護と利用	（辞書を使おう）／（図書館を利用しよう）。規約をポスター、話によってきく	
五	大昔の生活	大昔の生活しらべ	（図書館を利用しよう）／図書館利用法，研究態度	主題表によって分類の概略をする
六	たのしい生活	丈夫なからだ		
七		よいくらし方／夏休み	（本のよみ方を工夫しよう）／よむ主題を決定・選択	能率的読書法
九				
一〇	武蔵野の秋	よい学習法	（本のよみ方を工夫しよう）／学習に参考書を利用／（辞書を使おう）学習に使う	主題について参考書のえらび方／辞書のひき方
一一	世田谷と目黒の発達			
一二			資料をつくりこれを図書館に教具として残す	
一	ひらけゆく東京	東京の文化機関しらべ	学校図書館・公共図書館しらべ	調査
二	安全と便利な生活			
三		便利な道具の工夫	（本のつくりをしらべよう）／印刷各部の機能	本のこしらえについての理解

（東京学芸大学第一師範学校附属小学校，1949，p. 50-54.）

表 12 東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校の教育課程における図書館教育の概要（五年生）

四年				
月	単元	経験学習	学校図書館活動	図書館スキル
四	よい家族の生活		（よい本を上手によもう）／ 良書の選択	良書選択基準について
五	文化施設		（分類をしらべよう）／（図 書案の仕組と役目をしらべよ う）機能，組織，価値につい て	分類法についての知識
六	農業生活		（百科事典を使おう）／使用 法に習熟する	主題決定／索引・カード目 録のみかた
七		夏やすみ	同上 [原典では同右と記載]／ 良い本を上手によもう)	
九			同上 [原典では同右と記載]	
一〇	自然資源と生活		（百科事典を使おう）／学習 との連絡	目録法についての知識
一一	工業と生活	工場見学	（本の歴史をしらべよう）／ 製本・印刷工場見学及びその 歴史しらべ	
一二		冬やすみ	（よい本を上手によもう）	
一	交通と通信		（百科事典を使おう）学習と の連絡	
二	政治機関	議事堂見学	国会図書館見学／公共図書館 と学校図書館との比較	
三				

(東京学芸大学第一師範学校附属小学校, 1949, p. 50-54.)

表 13 東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校の教育課程における図書館教育の概要（六年生）

四年				
月	単元	経験学習	学校図書館活動	図書館スキル
四	貿易		（特殊参考書を使おう）／年鑑・統計類の学習への使用法／（カードの引き方になれよう）	カード目録の使用法習熟
五	生活の合理化		（読書と生活）／文化人としての読書生活／合理化から生れる読書生活	
六			（図書館の仕事を手伝おう）／合理化のため、修理、分類、ラベルはりの実習をする	簡単な図書分類修理
七			夏休み中の読書計画	
九			（カードの引き方になれよう）／学習の主題に応じて習熟する	
一〇	外国の生活と日本の生活	アメリカの生活	（特殊参考書を使おう）／アメリカの学校図書館、公共図書館及び	読書に関するポスター作製
一一			△／図書修理を奉仕的に行う	
一二		家族の休養と娯楽	（読書と生活）／レクリエーションの面、教養の面、冬休みの読書計画	
一	のびゆく文化		（出版文化を利用しよう）／・出版文化の数多い種類／・文化生活との関係／・配給経路／（読書と生活）	
二			△／図書修理を奉仕的に行う	
三		生活と文化	図書出版の不振／出版界への希望	

（註）五・六年は学習の展開に応じて図書館利用は多い。その場その場における読書指導読書相談が多く行われる。

（東京学芸大学第一師範学校附属小学校，1949，p. 50-54.）

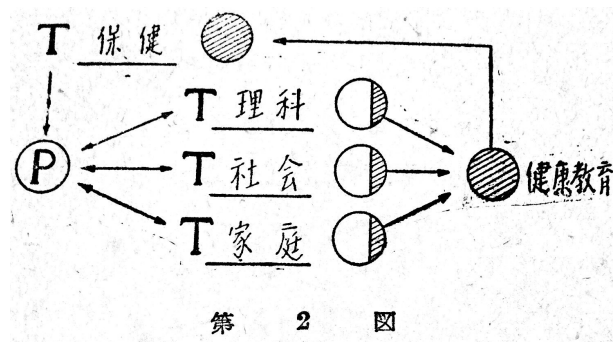


図 4 南中学校での広域カリキュラムの概念図

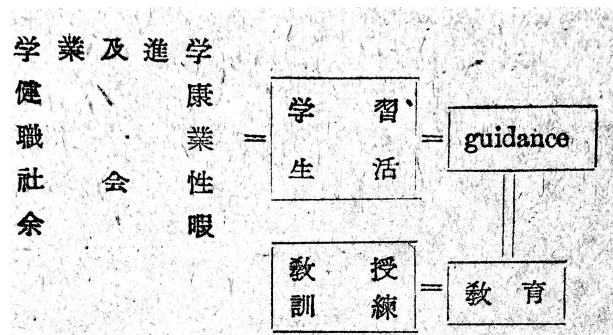


図 5 南中学校での教育とガイダンスの関連図

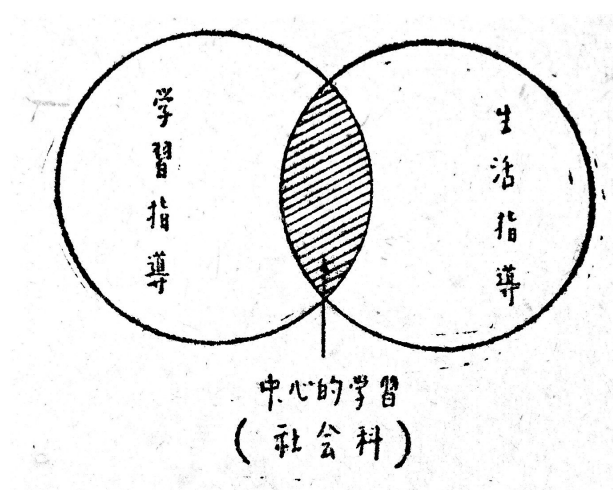


図 6 南中学校での社会科の位置づけ

第 1 表 教科 配 当 時 間

学年 及時間		1 年			2 年			3 年			備 考
		前	後	学年	前	後	学年	前	後	学年	
必 須 教 科 目	社 会	100 (5)	100 (5)	200 (140)	80 (4)	80 (4)	160 (105)	100 (5)	100 (5)	200 (140)	中心的教科 (職業, 家庭)
	日 本 史				20 (1)	20 (1)	40 (35)	40 (2)	40 (2)	80 (35)	
	國 語	80 (4)	80 (4)	160 (140)	80 (4)	80 (4)	160 (140)	80 (4)	80 (4)	160 (140)	文法を一時間 宛含む
	習 字	20 (1)	20 (1)	40 (35)	20 (1)	20 (1)	40 (35)				
	数 学	80 (4)	80 (4)	160 (140)	60 (3)	60 (3)	120 (105)	60 (3)	60 (3)	120 (105)	
	理 科	60 (3)	60 (3)	120 (105)	60 (3)	80 (4)	140 (140)	60 (3)	60 (3)	120 (140)	健康教材を除く
	音 楽	40 (2)	40 (2)	80 (70)	40 (2)	40 (2)	80 (70)	40 (2)	40 (2)	80 (70)	
	図 工	40 (2)	40 (2)	80 (70)	40 (2)	20 (1)	60 (70)	40 (2)	40 (2)	80 (70)	2 後一職指 (作図)
	保健体育	60 (3)	60 (3)	120 (105)	60 (3)	60 (3)	120 (105)	60 (3)	60 (3)	120 (105)	
	職業 try 家庭 out	40 (2)	40 (2)	80 (105)	40 (2)	40 (2)	80 (105)				各学年の40時 間中心的学习 で行うtry out は4コース
小 計	520 (26)	520 (26)	1040 (910)	500 (25)	500 (25)	1000 (910)	480 (24)	480 (24)	960 (910)		
選 択 教 科 目	外 國 語	60 (3)	60 (3)	120 (140)	80 (4)	80 (4)	160 (140)	100 (5)	100 (5)	200 (140)	1 年は全員
	職業 専門的 家庭 的				80 (4)	80 (4)	160	100 (5)	100 (5)	200	
	その他の教科				同上	同上	160	同上	同上	200	現在選択者なし
	小 計	60 (3)	60 (3)	120	80 (4)	80 (4)	160	100 (5)	100 (5)	200	
特別教育活動 home room		20 (1)	20 (1)	40	20 (1)	20 (1)		20 (1)	20 (1)		
総 計		600 (30)	600 (30)	1200 (1050)	600 (30)	600 (30)	1200 (1050)	600 (30)	600 (30)	1200 (1050)	

- 備 考
1. 授業日数 年間 210 日
 2. 授業実時間数 40 週時 1200時間
 3. 授業方法 週五日 年間二期制 (前期 4.1—9.30
後期 10.1—3.31)
 4. 括弧内の数字 学期欄は週当り時間, 学年欄は文部案最低時間数

図 7 南中学校での教科配当時間表

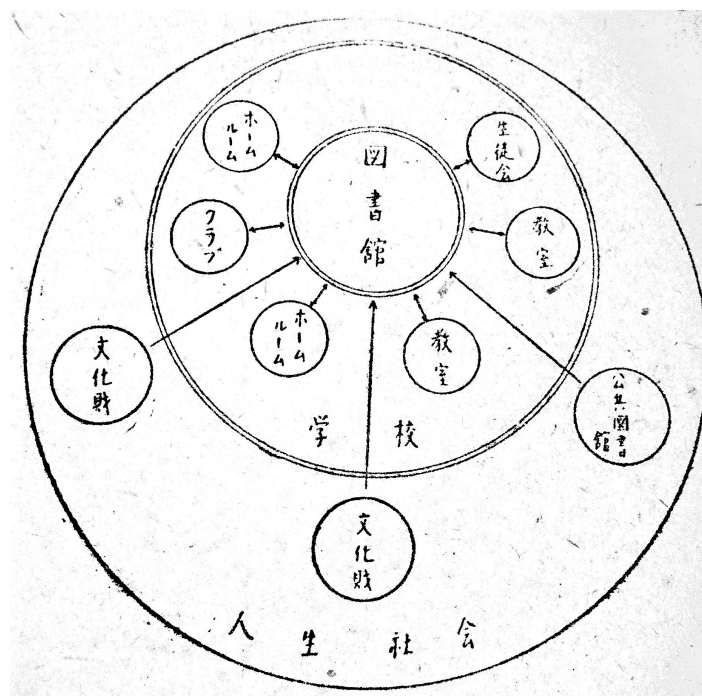


図 8 南中学校での学校図書館の位置づけ

参考文献

- [『カリキュラム』編集部] (1950) 「学校図書館」, 『カリキュラム』, pp. 61-71.
- 和泉久雄 (1959) 「北条プラン十年のあゆみ」, 梅根悟・岡津守彦 (編) 『社会科教育のあゆみ』, Vol. 2, 新教育の実践体系, 小学館.
- 磯田一雄 (1971) 「コア・カリキュラムにおけるカリキュラム構造理論の展開」, 肥田野直・稲垣忠彦 (編) 『教育課程 総論』, 東京大学出版会, pp. 543-570.
- 裏田武夫 (1961) 「教材センター論についての覚え書」, 『学校図書館』, pp. 8-11.
- 大田堯 (1949) 『地域教育計画』, 福村書店.
- 小原友行 (1998) 『初期社会科授業論の展開』, 風間書房.
- 海後勝雄 (1959) 「北条プランの想い出」, 梅根悟・岡津守彦 (編) 『社会科教育のあゆみ』, Vol. 2, 新教育の実践体系, 小学館.
- 川合章 (2000) 『生活教育の100年』, 星林社.
- 城戸幡太郎 (1955) 「学校図書館人に望む」, 『学校図書館』, No. 51, pp. 14-15.
- 久保田浩 (1986) 「コア・カリキュラム運動」, 『生活教育』, pp. 50-55.
- 甲府市立南中学校 (1950a) 『リーディングガイダンスと学校図書館』, 南中学校.
- 甲府市立南中学校 (1950b) 『中学校における学校図書館運営の実際』, 三養書房.
- 甲府市立南中学校 (編) (1953) 『読書指導と本校図書館: 中学校に於ける学校図書館運営の実際 第4』, 甲府市立南中学校.
- 国分一太郎 (1947) 「コース・オブ・スタデー (学習指導要領) をどう考えるか」, 『明かるい学校』, No. 3, pp. 10-15.
- 佐藤孝 (1960) 「改訂指導要領と学校図書館」, 『学校図書館』, No. 114, pp. 38-42.
- [全国学校図書館協議会] (1963) 「学校図書館の進展のために」, 『学校図書館』, No. 150.
- 全国学校図書館協議会 『学校図書館五〇年史』 編集委員会 (編) (2004) 『学校図書館五〇年史』, 全国学校図書館協議会.
- 竹内洋 (2011) 『学校と社会の現代史』, 放送大学叢書, No. 16, 左右社.
- 中央教育研究所・川口市社会科委員会 (1947) 『社会科の構成と学習』, 金子書房.
- 中央教育審議会 (1955) 「(第一〇回答申) 教科書制度の改善に関する答申」.
- 東京学芸大学第一師範学校附属小学校 (編) (1949) 『小学校の図書館教育』, 学芸図書.
- 東京学芸大学豊島附属小学校 (編) (1949) 『小学校の学習計画と指導』, 蓼科書房.

- 東京学芸大学附属世田谷小学校 (1952) 『小学校における学習指導の改善』, 学芸図書.
- 東大カリキュラム研究会 (1950) 『日本カリキュラムの検討』, 明治図書.
- 徳武敏夫 (1995) 『教科書の戦後史』, 新日本出版社.
- 奈良古城プラン研究会 (1949) 『生活カリキュラムの実践：単元の展開』, 育英出版.
- 業平小学校 (1950) 『都市小学校の経営』, 明治図書出版.
- 浜田陽太郎 (1971) 「社会科とコア・カリキュラム」, 東京教育大学教育学研究室社会科教育研究会 (編) 『社会科教育の本質』, 明治図書, pp. 49-58.
- 樋口澄雄 (1959) 「桜田プランにおける社会科」, 梅根悟・岡津守彦 (編) 『社会科教育のあゆみ』, Vol. 2, 新教育の実践体系, 小学館.
- 兵庫師範女子部附属小学校 (1949) 『小学校のコア・カリキュラム』, 誠文堂新光社.
- 広松邦子 (1983) 「戦後教育改革と学校図書館」, 『図書館年鑑 1983』, 日本図書館協会.
- 福澤小学校 (1951) 『農村地域社会学校』, 金子書房.
- 船山謙次 (1960) 『続 戦後日本教育論争史』, 東洋館出版社.
- 古川正義・室井光義 (1949) 『桜田カリキュラム：実践と新指向』, 学芸図書出版社.
- 北条小学校 (編) (1949) 『コア・カリキュラムの構成と展開』, 誠文堂新光社.
- 松尾彌太郎ら (1955) 「一九六五年の学校図書館を語る」, 『学校図書館』.
- 松尾彌太郎ら (1961) 「座談会 教材センター論をめぐって」, 『学校図書館』, No. 127.
- 水内宏 (1971) 「カリキュラム運動の実態」, 肥田野直・稲垣忠彦 (編) 『教育課程 総論』, Vol. 6, 戦後日本の教育改革, 東京大学出版会, pp. 473-540.
- 無着成恭 (1989) 『無着成恭の昭和教育論』, 太郎次郎社.
- 村本精一 (1959) 「埼玉県川口市の計画と実践「川口プラン」の実践」, 梅根悟・岡津守彦 (編) 『社会科教育のあゆみ』, Vol. 2, 新教育の実践体系, 小学館.
- 森江桂造 (1951) 「学校図書館設立への歩み」, 『カリキュラム』, pp. 28-30.
- 文部省 (1958a) 『小学校学習指導要領』, 文部省.
- 文部省 (1958b) 『中学校学習指導要領』, 明治図書出版.
- 山口満・安井一郎 (1990) 「奈良古城プランの「日常生活課程」の成立過程に関する研究」, 『筑波大学教育学系論集』, Vol. 14, No. 2, pp. 135-181.
- 吉田裕 (2004) 『戦後改革と逆コース』, Vol. 26, 日本の時代史, 吉川弘文堂.
- 神戸大学教育学部五十年史編集委員会 (2000) 『神戸大学教育学部五十年史』, 神戸大学紫陽会.
- 神戸大学教育学部附属明石小学校・神戸大学教育学部附属幼稚園 (1953) 『教育実践の新段階：明石付小プランの前進』, 東洋館出版社.

第 6 章

日米の学校教育実践における学校図書館の位置づけ

6.1 各章の概要

第 2 章ではアメリカの 20 世紀前半の学校図書館の制度および理論の歴史について検討した。

まず、学校区における“library”設置の動きを検討した。これにより、19 世紀に生徒が利用できる図書館の設置の動きがあり、地域による差はありながらも、各種の学校には Library が設置されていたことを確認した。

そして、20 世紀初頭（1910 年代まで）のアメリカ南部における学校図書館整備状況について当時の文献から確認した。南部においては学校図書館の設備自体は存在したものの、レファレンス資料や教科書が揃っていない、教諭用の専門的な用途には適さないといった報告が見られる。また、サーテンによる 1900 年時点でのレポートでは、蔵書数、学校あたりの図書館の設置割合について、北大西洋部に比べて、南部（南大西洋部、中南部）の方が劣っていたことがわかった。

1920 年に ALA が採択したセカンダリースクール向けの学校図書館基準であるサーテンレポートでは、「設備や道具」「図書館員」「系統だった選書と本やその他の資料の扱い」「図書や図書館の利用についての指導」「年間予算」「州の学校図書館に対する監督」といった 7 項目の勧告が行われている。これらの勧告に基づけば、学校図書館は次のように定義される。まず、認定された図書館学校で 1 年の教育を受け、1 年の現場経験を積んだ SL を配置する。次に、学校図書館では資料を開架にしてアクセスしやすいようにする。また、様々な教科に対応する多様な資料を備える。そして、1 年間に最低 3 回以上英語の時間を利用して図書館教育を行っている。以上の 4 点を満たす場所であると定義されている。

サーテンレポートの公表後、1925 年にはエレメンタリースクールに対する基準も提出され、“エレメンタリースクールの学校図書館の定義”では、学校図書館の目標として、児童が価値あるものを読むことを好きになり、教科書以外の本を使用できるようになることが目標として掲げられている。その上で、学校教育の一環として学校図書館が存在していることが強調され、必要不可欠な蔵書については、貸出用の図書よりも、レファレンス資料を重視すると書かれていた。学校図書館員

の定義については、地位が教員と同等で、学校教育と図書館に関する経験や資格を持った人と位置づけられ、質を保証するために5つの要素が定められ、3つを満たすことが求められた。

1920年以前の南部においては、図書館の基準作りや学校図書館予算の支援といった制度的な支援については立ち後れていた。1926年になってようやく、ジュリアス・ローゼンウォルド財団により、学校や学校図書館の改善を目的とした資金援助が行われるようになった。1929年にはSACSによって、学校図書館基準が提示された。同基準の達成状況については、1930年にキャンベルによって調査が行われており、それによれば、“本、定期刊行物、雑誌について”や“図書館員について”など、図書館に関する各種基準について、全く満たさないハイスクールも数多くあったと報告されている。この点から、SACSの基準は現状を追認する形の基準ではなく、あくまでも高い水準の基準を定めていたことが窺える。

1930年代になると、学校図書館を対象とした理論書が出版されるようになる。代表的な著作としてはファーゴの *Library in the School* が挙げられる。同書は14章ならびに図書館学校のリストから形成されている。同書において、ファーゴは学校図書館設置の理念や学校図書館とスタッフを取り上げた章において、次のように述べている。まず、学校図書館設置の理念の箇所では、新しい教育の原理を理解することが重要であるとしながら、図書館サービスの提供により学校のカリキュラムを豊かにすること、学校の教育活動のために図書館資料を収集し、組織化することなど7つの学校図書館が行うべき役割を示しながら、教科書以外の教材の充実が必要であることが強調されている。また、学校図書館員とスタッフの箇所では、サートンレポートやSACSの基準で示されたような、カレッジ卒業とともに、図書館学校での訓練や学校図書館の業務経験といった条件が示されながら、基本的にはSLを配置し、200名以下のセカンダリースクールに限ってTLの配置を認めるという表現が行われていた。

こうした理論書が出されていた1930年代において、連邦の調査によれば、Librarian, TL, 校長のいずれも、学校図書館は“カリキュラムを豊かにし、参考資料を提供”し、“余暇の時間を有意義に過ごすためのサービス”を行うという場所だと考えられていたが、設備面で不備や不足がある学校が約半数あることが結果からは示されていた。理念は提示されながらも、それに対する人材や設備面の不足がありながら運用されていたというのが実態であった。

人材や設備面を補う動きとして、1930年代の南部では、Rockefeller 財団による資金援助によって、各州の教育委員会が学校図書館担当の指導主事を配置していた。指導主事は、学校図書館の基準の策定、州内のハイスクールの図書館支援、広報活動、十分なサービス提供のための予算獲得活動の4点を実現するために置かれていた。

指導主事が置かれていた南部のうち指導主事の設置が早かったノースカロライナ州とヴァージニア州の取り組みを確認していくと、ノースカロライナ州は1930年当時の調査では、本、定期刊行物、雑誌の基準や、図書館員についての基準について達成できていた学校は半数以下であったが、1942年までに基準は達成されていった。ヴァージニア州は1930年当時、図書資料は基準に達しながら、図書館員については基準に達していない学校が半数以上であったが、1945年の調査では改善の傾向が見られた。このように、南部の指導主事の設置が早かった州では改善の傾向が見られていた。しかし南部全体で取り組みが進んでいたとはいえ、例えば学校図書館担当の指導主事が置

かれていなかった6州では学校図書館員の基準すら作られていなかった。

続いて、第3章ではアメリカの20世紀前半の学校教育の取り組み、特に進歩主義教育下で行われた実践を確認することで、学校教育に学校図書館がどのように位置づけられていたかを確認した。

19世紀末から20世紀初頭のアメリカでは‘生徒の多様化’，“学校の能率化への要求”，“個別化・個性化のための改革”によって、それまでの学習方法によらない新しい教育を行おうとする気運が高まりつつあった。

ジョン・デューイの実験学校はこれらの問題に対応し、教育の停滞の打破を図ろうとする意図の下で実施された。“児童の興味に基づく自発的学習”を行おうとする「児童中心主義」，“学校が社会の問題を学びその改革の方向を探究する”「学校の社会化」こそが、学校教育にとって必要な要因だとした。実際に行われた授業では、特定の教科を学ぶというわけではなく、学習活動の中で必要とされる活動を随時加えながら、授業が展開されるようになっていた。実験学校では学校図書館は、1階部分の中心におかれ、“各種知的資料の集成”として、“諸々の経験、諸々の問題、諸々の疑問”を持ち寄って、それらについて論議する場所とされていた。また、図書館に関する記述ではないが、2階部分の博物室でも芸術・科学と産業の統合を進めるために、多様な資料を備えておく」と記されている。

1910年代から1920年代にかけては、アメリカの各地の学校で「職業教育や生活教育の実施」、「教育学への科学の適用」、「多様な子どもへの教育提供」、「急進的な民主化」といった要素を含んだ「進歩主義教育」の取り組みが行われるようになった。全米教育協会の1918年のレポートにおいても、知識を実生活へ適用するという方向性を追認した記述が見られる。

そして、1910年代から1920年代にかけて行われた実践のうち、特徴的と思われる事例を3事例検討した。プロジェクトメソッドによる実践では、生徒の話し合いや周りで起こったことから導き出された活動を中心に授業が展開されていた。こうした授業ではインタビューや様々な書籍、紀要のコピー、スライドなど多様な資料が必要とされていたという。実験を実施したコリングスによれば、実践を行う学校では、物語や説明文など種類に富んだ本や紀要が備えられた図書館が必要とされていた。

プラットが設置したニューヨーク州のCaCSでは、教材を児童の活動から生じさせた。「町作り」の実践では、ニューヨーク市の模型を教室内に展開するという活動が行われていた。プラットの回想録によれば、7歳の12月から学校図書館を利用して読書する時間が設けられ、図書館員が本を選んだり読んだりするのを助けていたという。また、図書館が彼らのニーズに合っていれば“本の中にある特定のトピックについて研究を始めることができる”とし、調査研究のために学校図書館を使うことも必要であると、回想録の中では指摘されている。

コロンビア大学の実験学校として設立されたリンカーンスクールは、コリングスの実践やCaCSの実践とは異なり、児童の活動からだけでなく、教科によって教えるべき内容が規定される場合もある実践である。具体的には「興味の中心」を定め、教材と活動の単位とする「作業単位」に基づき、主に社会科単位と、基礎的な読み書きなどを教える分化学習によって、1日のカリキュラムが構成されていた。例えば“China”という単位では、学校図書館を“疑問を解決するための情報を得

る場所としてだけでなく、楽しみを得る場所である”という実際に行った活動を示唆する内容が記載されていた。また、同実践の報告書では、“学校図書館は学校の中央に配置され、現在の興味関心に沿った展示、容易にアクセスできる開架式の書架を備え”る設備と示されていた。

1930年代までは公立学校では進歩主義教育は盛んではなかったが、世界恐慌をきっかけに学校教育の目的を見直す動きが起こり、「社会的効率主義」、「子ども中心主義」、「社会改造主義」、「社会適応主義」の4つの系譜に分類されるカリキュラム改定運動が起きた。1930年代以降の日本にも影響を与えたといわれる、カリフォルニア州やヴァージニア州の学校教育改革案であるカリフォルニア・プログラムやヴァージニア・プログラムは、こうしたカリキュラム改定運動の一環として取り組まれた実践である。

カリフォルニアプログラムでは、“子どもが様々な経験や幅広い知識を獲得するといった目的を達成するための大きな学習場面”を設けるために、“生活と密接に関連しているか”といった8つの基準に沿って「活動単位」が設定されている。実際にベンチュラ郡で取り組まれた単位「日本について知ろう」では、参考資料の検討、日本の子どもへ手紙を書く活動、着物で使われる絹の性質の学習など様々な活動が展開されていた。カリフォルニア・プログラムの1930年版指導書では、独立した図書館は置かれていなかったものの、その重要性を触れた箇所が見られる。その6年後の1936年版指導書になると、独立した学校図書館を設置する必要性が1930年版指導書よりも強調されており、単に読書活動や資料を備える役割だけでなく、カリキュラムと連動して「普通の授業には含まれない数多くの重要な点を学習することを促す」場としての役割も担うようになっていた。

ヴァージニア・プログラムでは、「社会適応主義」に基づくカリキュラムが指向され、社会的機能と興味の中心を組み合わせた総合学習を展開していた。そして、総合学習だけでは扱いきれない知識や技能については、「分科課程」と呼ばれる教科教育の時間で扱われていた。このような中で、学校図書館は1934年版のコース・オブ・スタディで“カリキュラムを活性化するのに役立つ”施設であり、“子どもたちに情報そのものの見つけ方を教える”ことが主要な目的だと定義されていた。1943年版では表現自体は変わっているものの、同等の記述が見られた。そして、全ての時期において「分科課程」で身につけるべき能力が能力表として示されているが、この「国語」あるいは「社会科と国語」で図書館利用教育に関連すると思われる能力が列挙されていた。

以上、第2章と第3章の検討からアメリカの学校図書館は理念や制度で、その重要性が強調されていたこと、学校教育改革の実践においても、学校図書館が基盤の一つとして位置づけられていたことが明らかになった。

第4章では、アメリカの学校教育ならびに学校図書館がどのように日本に紹介され、適用されていったのかを検討した。まず、太平洋戦争終結後の占領政策については、連合軍が占領の主体であったが、実質的にはアメリカが中心であった。また、教育に関しても新教育そのものを導入することが目的ではなく、戦争のリスクとなる軍国主義や国家による教育統制を否定することが当初の目的であった。そうした状況の中で、学校教育については、CIE(民間情報教育局)と文部省が改革を行った。本論文では、その改革の中で公表された米国教育使節団報告書、新教育指針、1947年版学習指導要領の一般編および社会科編、1951年版学習指導要領を取り上げ、多様な資料を用いた学習が求められ、学校図書館の必要性がうたわれていたことを確認した。次に、占領期の学校図書

館政策について概観を行った。CIE と文部省の学校図書館政策は、1947 年に開始された。米国から学校図書館コンサルタントとして、メイ・グラハムが来日し、彼女の指導の下で、学校図書館設置及び運営に関する手引き書である『学校図書館の手引』の編纂が開始されている。『学校図書館の手引』の執筆においては、米国の学校図書館の資料が多く参考にされたが、日本独自の章も設けられ、米国の制度をそのまま紹介しただけではなく日本側の事情や蓄積を反映しながら進められていった。『学校図書館の手引』の発行後、東西で文部省主催の伝達講習会が行われた。なお、この伝達講習会がきっかけとなり、全国学校図書館協議会という全国組織の結成へとつながっている。

これらの状況を踏まえた上で、当時発行された資料や学習指導要領を検討し、アメリカの学校教育と学校図書館が、どのような日本に伝わったかについて検討した。まず学校教育について、ヴァージニア・プログラムならびにカリフォルニア・プログラムの原典と、それをモデルにしたとされる 1947 年版学習指導要領、それから同プログラムを翻訳した倉沢剛の『近代カリキュラム』を比較した。その結果、学習指導要領社会科編 I では、アメリカの元の資料を参照していたものの、完全な翻訳では無く、日本独自の変更が行われていた^{*1}。また、学校図書館については精緻な記述は行われてはいなかった。次に、『近代カリキュラム』では、ヴァージニア・プログラムについて、1943 年版の翻訳、解説を中心に多くのスペースが割かれていた。しかし、学校図書館については、多くの記述が省略され、カリフォルニア・プログラムについても、学校図書館がどのような施設であり、どのような機能を持たせるべきか明示されていなかった。さらに、『学校図書館の手引』についてもアメリカの文献をどの程度参考にしたかを確認した。こちらも、アメリカの学校図書館に関する専門書を単に翻訳して紹介したわけではなく、独自の解釈や取捨選択が行われて伝えられていたことが明らかになった。

第 5 章では、1958 年までの学校教育実践における学校図書館の位置づけをそれぞれの学校図書館の実践、学校教育実践から見ることで、制度面での紹介とどのように異なっているかを検討した。まず、学校図書館の実践として、『学校図書館の手引』発行後に出版された学校図書館実践の事例を 2 例検討した。1 つは東京学芸大学第一師範附属小学校で CIE による直接の指導が行われた事例である。もう 1 つは 1949 年に山梨県教育委員会から研究校に指定された甲府市立南中学校の事例である。検討の結果、どちらも『学校図書館の手引』に示されていたような、児童中心主義、経験教育といった新教育に対応したカリキュラムを策定していた。ただし、図書館で働く学校図書館専門職については、第一師範附属小学校司書では、外部から招くのではなく、現有の教員が「司書教諭」として担当していた。また、南中学校では、教員の間から選出した「専任司書」を充てている段階であった。次に、戦後新教育で取り組まれた、各種の学校教育改革運動の事例についても検討を行った。コア・カリキュラム運動として著名な明石附小プランでは、学校図書館を必要とするだろう多様な資料の利用や、学校図書館の必要について触れた箇所は見られた。またそれ以外の教育運動でも、同様の記述が見られた。しかし、アメリカの事例のように学校図書館の位置づけについて独立した章を設けて記載している事例は希であった。

^{*1} 社会科編 II はヴァージニア・プログラムではなく、ミズーリ州のプログラムが参考にされたことは既に指摘されている。

以上、第4章と第5章の検討の結果によって、占領期においてはアメリカの学校教育も、学校図書館についてもそのまま翻訳されて導入されたわけではなく、日本独自の解釈がなされて導入されたことが明らかになった。

6.2 結論

では、これまで得られた知見から、本論文の目的で挙げた4つの問題について解決した上で、占領期日本における学校教育実践と学校図書館の繋がりについて最後に考察する。

1. 学校教育における教育目標
2. 学校教育実践における学校図書館の活用
3. 学校図書館を運営する職員
4. 学校教育や学校図書館に関し、日本占領期にアメリカから導入された制度

6.2.1 学校教育における教育目標

最初に、1945年までのアメリカの学校教育で目指されようとしていた教育は、ジョン・デューイの提唱した「児童中心主義」、「学校の社会化」といった理念が前提とされ、1918年の全米教育協会のレポートでは、デューイの理念に加えて、知識を実生活に適用することが目指されていたことが分かった。こうした前提の下、進歩主義教育の実践では、児童・生徒の活動や興味に基づいて教える内容を構築する事例がある一方で、児童の活動だけでなくそれぞれの教科によって教える内容が予め規定されている事例が存在した。これらは相違はそれぞれあるものの、児童・生徒の興味や活動を教育内容へ反映させようとする点では共通していた。加えて、日本に影響を与えたカリフォルニア・プログラムでは、子どもが様々な経験や幅広い知識を獲得する目的から新しい教育を行おうとしていた。

日本については、米国教育使節団報告書、新教育指針、学習指導要領（試案）において、教師に対し自発的なカリキュラム編成を認めた上で、児童・生徒が自発的な活動によって個性を伸張する教育や、各自が種々の情報や資料を集めて、問題を解決する教育が目指されていたことが分かった。そして実践では、学校図書館を中心に据えた2校では次のような教育を目指していた。東京学芸大学第一師範附属小学校では、自ら判断し行動することが求められているとする「学習の社会化」や、子どもたちに備わった潜在的な可能性の発揮や個性豊かな人間に教育する「学習の個性化」が求められているとしていた。甲府市立南中学校では、“徹底した平和主義の元に教養と生活力ある個人の育成”を求めている。一方、カリキュラム運動における学校教育実践について、コア・カリキュラム運動の代表的な実践であった明石附小プランでは教育を社会の根本的機能と考え、人間の生活過程を身につけさせることを目標としていた。それ以外の実践においては、表現はそれぞれ異なるものの、社会情勢の変化によって生じた課題に対して適応、対応できる能力や態度の育成や、子どもの自主性や個性を伸ばす教育という点では共通していた。よって、実践によって強調点は異

なるものの、学校図書館を中心に据えた実践でも、カリキュラム運動における実践においても目指そうとしていた教育は、類似していたといえる。

6.2.2 学校教育実践における学校図書館の活用

次に、学校教育実践における学校図書館の活用についてである。今回取り上げたアメリカの進歩主義教育による新教育の実践では、学校図書館の規模や設備、人員に大きな違いはあったものの、いずれも学校図書館を用いて教育を行うことが明記されていた。1930 年以前において、新教育は一般の公立学校には広がりを見せていなかったが、世界恐慌以後には公立学校へも新教育の動きが広がっていった。特に日本に影響を与えたとされる 1930 年代の改革であるヴァージニア・プログラムおよびカリフォルニア・プログラムでは、学校図書館の位置づけについて定義並びに機能などが項目立てて明記されていた。具体的には、カリフォルニア・プログラムでは、資料を備える場としてだけでなく、カリキュラムと連動して“普通の授業には含まれない数多くの重要な点を学習することを促す”場として位置づけられており、ヴァージニア・プログラムでは、“カリキュラムを活性化するのに役立つ”施設で、“子ども達に情報そのものの見つけ方を教える”ことが主要な目的となっていた。

日本については、第 4 章で検討したように、学習指導要領や新教育指針といった文章で多様な資料の活用が謳われていた。そして、学校図書館実践における代表的な実践例では、学校のカリキュラムと学校図書館を結びつけた実践が行われていた。一方で、占領期当時の新教育運動、コア・カリキュラム運動で中心的な役割を果たした明石附小プランでは、諸活動を進めていく上で必要とされる能力を列挙した「中心学習能力表」で図書館に関連する能力が挙げられ、学校図書館の利用を想定した実践案が提示されていた。しかしながら、学校図書館そのものについての定義は行われておらず、学校図書館をどのように学校教育で利用するかについては、学校図書館実践の代表例と比べると、曖昧な定義しか行われていなかった。コア・カリキュラム運動で中心となったコア・カリキュラム連盟の機関誌『カリキュラム』においても、学校図書館の特集が組まれているが、あくまでも学校図書館関係者の側からの寄稿にとどまっており、当時のコア・カリキュラム運動における学校図書館の繋がりを示すものではなかった。

6.2.3 学校図書館を運営する職員

続いて、学校図書館職員の位置づけについてである。アメリカでは、ファーゴの理論書においては、あくまでも SL (School-Librarian) が学校図書館職員として描かれており、TL (Teacher-Librarian) は曖昧な立場で、好ましくない状態であることが指摘されていた (Fargo, 1930, p. 29)。ただし、ダグラスの報告にもあるように、フルタイムで図書館員を十分雇えない状況があったことは確かである。それでも、1929 年の SACS (南部中等教育および大学に関する基準協会) の基準では、TL (Teacher-Librarian) は生徒数が 100 人未満の学校においてのみ置かれるとされ、SL (School-Librarian) が置けない学校に対する代替措置として設定されていた。1945 年以前には、

現実には必ずしもこの基準を満たしている状態ではなかったが、各州が目安とできるような高い基準を設定して、その基準に追いつこうとする状態だったといえる。

一方、日本ではアメリカのように、各州で定義が存在する中で、各州の基準に対して勧告を出す形式ではなく、国全体の単一の基準を出して、学校図書館職員を位置づけようとしていた。その基準である『手引』においては、“形の上からは司書・事務員の二つの職制が必要である”(文部省, 1948, p. 7)として当初専任の司書を配置することが想定されていた。ただし、この司書は教師の中から選ばれとされていることから、新しく専任の職員を雇うのではなく、既存の教員を充てる形となっている。このためアメリカの SL とは異なった定義が行われていた。その後、『手引』の制作と同時に進められた文部大臣の諮問機関である、いわゆる官製の「学校図書館協議会」の基準策定の議論において、学校図書館職員は当初「教員たる資格を持つ司書」とされていたのにも関わらず、最終的な公示基準では「司書教諭」へと変化している。一方、1950 年の全国学校図書館協議会の結成式では、専任司書並びに専任事務助手を置き、それとは別に司書教諭が養成されるべきだと主張されていた。しかし、徐々にアメリカでは SL の代用とされていた TL が日本の学校にも適するという意見が出てくるようになり、結果として、1953 年に成立した学校図書館法では、司書教諭だけが学校図書館の資格と定義され、アメリカの SL に相当する資格は定義されないままであった(根本, 2005, p. 5-18.)。

アメリカも日本も学校図書館職員を位置づけようとする模索期であったことは同じであるが、アメリカが各州の基準という現実即ち基準に加えて、SACS による理想的な目標となる基準を打ち出したのに対して、日本は単一の基準を作成しようとした違いがあった。そして、学校図書館で働く職員が、SL という教員とは異なる専門職であるか、司書教諭という教員の一部であるかの違いがあった^{*2}。

6.2.4 学校教育や学校図書館に関し、日本占領期にアメリカから導入された制度

最後に学校教育や学校図書館に関し、日本占領期にアメリカから導入された制度について検討する。まず、学校教育については CIE の改革や、米国教育使節団報告書によって、戦前の教育が否定され、教育制度の民主化や教育内容へ民主主義を取り入れることが提示された。また、個性尊重の教育が提示され、児童生徒の個性に応じた多様な教育の用意が必要であることが提示されていた。学校図書館については、CIE による学校図書館アドバイザーの指導によって様々な政策が行われたが、特に『学校図書館の手引』では、米国の学校図書館専門書を参考にして執筆が進められていた。

しかし、どちらにおいてもそのままアメリカの制度を翻訳して伝えたわけではなく、日本側で組み替えたり、別の解釈をして伝えた形跡が見られる。例えば、学習指導要領社会科編 I (試案) では、アメリカのヴァージニア・プログラムを日本で組み替えながら参照していたことが分かっている。また、『近代カリキュラム』は、ヴァージニア・プログラムやカリフォルニア・プログラムを

^{*2} 学校図書館実践の代表例であった東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校、甲府市立南中学校のどちらにおいても教員の間から学校図書館職員を選出しており、学校図書館関係者の間でも教員が担当する職であることが強調されていたとも考えられる。

翻訳して日本に伝えた啓蒙的な役割を果たした資料であるが、学校図書館に関する記述の多くを省略して伝えてしまっている。例えば学校図書館とはどのような施設か、本と図書館の関係、職員についての記述が抜け落ちていた。学校図書館の手引き書である『手引』も、一部の章ではアメリカの資料がそのまま翻訳されているものの、大半の章では日本独自の記述が行われ、アメリカの資料から抜け落ちた項目も見られた。例えば、学校図書館の目的として挙げられた項目の中では“カリキュラムの要求に応じて資料を入手すること”、“個人的な目的やカリキュラムの目的のために必要とする本や資料をガイドすること”といった項目が抜け落ちていた。加えて、アメリカの学校図書館基準で示されていた細かな数値基準が『手引』では明記されていなかった。

本論文で検討してきたように、アメリカの学校教育における学校図書館は多様な資料を備えて、児童生徒個人の要求に応じ、資料を調べられるようにすることが求められていた。これは、アメリカだけではなく占領期の学校教育改革においても求められていた要素である。このような状況において、多様な資料を必要とする学校教育が提示されていたことを考えると『手引』で“カリキュラムの要求に応じて資料を入手すること”が省略されていたという事実は、学校図書館に関する正確な理解を促すという観点においては、障害となったのではないだろうか。

では、なぜこのような日本独自の解釈が加えられたのだろうか。まず制度の導入時点で、アメリカの制度をそのまま導入しなかった理由として、日本の事情に合わせた導入をしようとしたという理由が考えられる。学校教育については、アメリカでは全ての教科を対象としたカリキュラム改革について、他の教科の体系を壊さない形で実現しようとし、結局、単一の社会科という教科に全て含めようとしたことが指摘されている(片上, 1982)。これは、アメリカに対する拒否反応というよりは、占領初期において日本の国内に既に改革の動きが存在し、それと合流する中で独自の解釈が加えられたと考えるべきであろう(肥田野・稲垣, 1971)。この点については学校図書館についても共通するところがあり、『手引』では、単にアメリカの基準を導入するのではなく、従来から読書教育に関わってきた滑川道夫や阪本一郎の考えを反映させようとする動きがあった事が分かっている(中村, 2004)。

あるモデルを導入する際に元のモデルのまま導入するのではなく、実態に合わせた修正を加えることは、制度を適用する際には採りうる選択肢である。ただし、それが元のモデルを理解した上で行われる修正ならまだしも、モデルに対する不完全な理解による修正であった場合、本来の利点が得られない恐れがある。例えば、ヴァージニア・プログラムについては、日本では原典で明記されていた“チェックリストとしての態度目標、理解目標、能力目標のリストを充分に取り入れることなく成立して”おり、結果として、社会科という一教科で、児童の主体的探究的な学習と社会的コモンセンスレベルの態度、理解、能力の育成といった諸々の活動を統一的に行う無理が生じてしまったと指摘されている(木村・片上, 1985, p. 138)。学校図書館についても、従来からの読書教育といった日本独自の学校図書館機能を含めようとしたため、アメリカで行われていた教育実践を日本で展開しようとした際に、学校図書館の定義がそのまま使えず、結果として学校図書館を使わないまま実践を展開するようなことは生じた可能性がある*3。

*3 例えば深川恒喜はコア・カリキュラム運動において、学校図書館を使わないまま実践が展開されたような例があった

また実践段階については、制度と実践を媒介する資料の制約も原因として提示できる。例えば、学習指導要領（試案）は制度の設計段階に置いて、日本側の独自解釈が加えられて作成されていた。また、アメリカのモデルを翻訳によって伝えようとした倉沢剛の『近代カリキュラム』は既に検討したとおり、その紹介は面的で限定されたものであった。当時、アメリカ側から多数の参考資料が与えられていたが、これら資料にアクセスできるのは文部省あるいは一部の研究者に限られていたことや、その大半が英語の資料であったことを踏まえると、実践の段階で何か資料を参考にしようとするれば、倉沢剛のような翻訳に頼るしかなかっただろう。そうなった場合、学校教育の関係者は学校図書館の実践について、十分に理解出来ないまま、学校教育のカリキュラムを構築せざるを得なかったはずである。

6.2.5 まとめ

では、本論文が解決した4つの問題を踏まえた上で、占領期日本における学校教育実践と学校図書館の繋がりについて考察する。占領期以後は関係者によって、その繋がり脆弱さが指摘されていたが、占領期時点ではどうだったのだろうか。

占領期においては、GHQ/SCAP、CIEの方針に基づき、文部省との連携で教育改革が進められていった。米国教育使節団報告書、新教育指針を始めとする新しい教育方針に従い、学校教育の側では学習指導要領（試案）が策定され、学校図書館の側では『学校図書館の手引』が策定された。本来であれば、同じアメリカの方針を参照しているのだから、学校教育と学校図書館の繋がりには、容易だったのかもしれない。

しかし、4.3でも確認したが、『学校図書館の手引』においては、日本の学校の状況が考慮されて独自の記述が多く設定された。その状況とは、アメリカの学校教育ではほぼ前提として設置されていた学校図書館が、日本では新規に設置しなければならなかったこと、戦後直後の物資不足の中で学校教育そのものの資源にも限りがあったことである。前者の理由により、学校図書館を使った学習活動に多くの具体例を示す必要があったこと、後者の理由により、職員制度の記述の変更や学級文庫を肯定する記述を設ける必要が出てきた。『手引』において学校図書館の目的を記載する際に“カリキュラムの要求に応じて資料を入手すること”が省略されたのはもしかするとこのような事情があったからかもしれない。いずれにせよ、占領期におけるアメリカ学校図書館の導入においては、こうした困難が生じていたのである。

『手引』が完成し、伝達講習会が行われたのは1949年2月（全国学校図書館協議会『学校図書館50年史年表』編集委員会、2001, p. 18）のことであった。そして、学校図書館と学校教育の関連を模索する雑誌『図書教育』が創刊されたのは同年10月のことで、コア・カリキュラム運動の機関誌である『カリキュラム』に学校図書館の特集が組まれたのは1950年11月号であった。このように『手引』の完成をきっかけとして、学校図書館はようやく学校教育との結びつきを模索しようとし始めたのである。

ことを指摘していた（深川、1951, p. 34）

ただしこの時期は、5.2で確認したとおり、オズボーンからコア・カリキュラム連盟の行き過ぎが1950年5月のことに指摘され、コア・カリキュラム運動は衰退の一途をたどろうとしている時期だった。この点は根本も指摘しているが(根本, 2005, p. 11-13.), 学校図書館が浸透しないうちに教育関係者の関心が冷めていったと言える。学校図書館は占領期の学校教育実践において十分な位置づけを得られないまま時間が過ぎていったのである。こうした動きと並行して東京学芸大学東京第一師範学校男子部附属小学校や、甲府市立南中学校といった先進校では、学校図書館を活用した教育課程や実践を提案し、実行に移していったが、これらの実践は当時の学校教育全体に影響を与えるまでには至らなかった。

以上の通り、占領期の学校教育や学校図書館の制度や実践においては、日本の事情に合わせた導入や資料の制約といった問題から、日本独自の解釈が行われた。そして、学校図書館に関係を持たない学校教育関係者にとっては、アメリカにおける学校図書館の知見を知ることが困難である状況だった。こうした背景の中、学校図書館が浸透する前に教育関係者の関心が冷めていったため、学校教育における学校図書館の位置づけは確立しないまま、占領期の改革は終わっていった。

占領期日本に導入されたアメリカの学校図書館は、“学校教育に関わるさまざまな問題と密接に関係して理論的な根拠を持つとする機能体”として、各種の学校教育実践で重要な位置づけを与えられていた。本来であれば、占領期の日本でも同様の状況が起こる可能性はあったはずだが、現実としては学校教育と学校図書館の間に十分な結びつきを得ることはできなかったのである。占領期において結びつきが十分でなかった以上、その後の学校図書館実践において、学校教育の側の無理解が指摘されるようになるのはほぼ必然であったと考えられる。

日本の占領期では部分的な変容をしながらも、アメリカの学校図書館が受容されたことは確かである(中村, 2009, p. 229-239.)。しかし、学校教育との関わりについてはあくまで限定されており、学校図書館関係者以外の学校教育の関係者にとっては、学校図書館実践とはどこか別個の存在であり、学校教育と関わりを持つ施設であることが認識されていなかったのではないだろうか。

もちろん「桜田プラン」や「本郷プラン」で指摘されたように学校図書館が必要であると認識していた関係者は存在しただろうし、学校図書館という言葉を用いずとも「川口プラン」のように、“学校内にはどうしても児童向きの参考図書や地図標本を備えつけた研究室が欲しいと思う”という認識をしていた事例も見られる。よって、本論文の知見のみをもって、即座に学校教育関係者の認識がなかったと指摘することは叶わない。しかしながら、学校教育関係者と学校図書館関係者の両者の理解において、認識のズレを生むような障害が存在したという点は、本研究の知見から提示できるだろう。

本論文では、アメリカの学校教育実践における学校図書館の位置づけについて確認した。第1章において本論文の意義は、これまで学校図書館史の分野に欠けていた議論・研究のためのインフラを提示することであると述べた。残念ながら本論文では、学校教育における学校図書館について表層的な部分を扱うにとどまった。しかしながら、本論文では学校図書館単体の研究に限定せず、学校教育についても取り扱うことによって、占領期において学校教育も学校図書館も同じような教育理念や目標を掲げていたことや、導入の段階で日本の状況に応じた解釈や変更が加えられ、学校図書館を中心とした実践では学校図書館が活用される一方で、当時の新教育で著名な実践において

は、学校図書館が活用されるどころか学校図書館の存在さえ曖昧だったことが確認できた。中村や國枝が指摘したような本格的な研究や、“学校図書館存立の基盤を明らかにする”研究に対して、インフラとなる知見は提示できたと考えている。

6.3 今後の課題

本論文では、学校図書館史研究において、個別の事例や狭い範囲の時代のみを扱うのではなく、長期的に全体像を明らかにし、今後の議論のためのインフラを作ることを目的として記述を進め、一定の成果を得ることができた。しかし扱った題材によっては、表面的な紹介や記述にとどまり、詳細な検討が行えていない箇所があった。例えば、下記の点については十分に検討ができていない。

1. アメリカの学校図書館について
 - 学校図書館基準を制定する段階で行われた議論について
 - 各種教育団体、組織が学校図書館をどのように捉えていたかについて
 - アメリカ南部以外の州における学校図書館の状況について
2. アメリカの教育実践について
 - 本論文で検討しなかった教育実践事例^{*4}ではどのように学校図書館が位置づけられていたか。
3. 占領期の教育改革について
 - 占領期教育改革において、学校図書館以外の改革はどのように行われ、学校図書館改革と何が異なっていたのか。
 - 教育改革を実施した CIE 職員や教育使節団団員の改革に対する態度について
4. 日本占領期の教育実践について
 - 占領期の教育実践における、個々の教員の行動や態度について

まず 1 については、学校図書館の各種基準が定められたことを確認したが、それらの基準が定められるまでの間にどのような議論や指摘が行われたのかが、検討できていない。加えて、各種教育団体が学校図書館についてどのような考えを持っていたのか、どのような発言をしていたのかについても十分な検討が行えていない。また、本論文では占領期の学校図書館改革に影響が大きいと判断して、南部を選択して検討したが、北部や中西部についても継続した調査が必要であろう。

次に 2 については、進歩主義教育という新教育運動下での代表的な実践で学校図書館がどのように取り扱われていたかを検討してきたが、佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』では、本論文に取り上げた事例以外にも教育実践が検討されている。これらの事例ではどのように扱われていたかを検討することで、さらに精緻な検討が可能になるだろう。

^{*4} 例えば、本論文で取り上げなかった事例として、パーカースクール、オーガニック・スクール、ミズーリ附属初等学校、ホレス・マン・スクール、ウォルデン・スクールといった事例が挙げられる（佐藤，1990）。

そして3については、本論文の第4章で占領期の教育改革と学校図書館という観点で検討を進めてきたが、学校図書館以外の施設や分野において、教育改革はどのような影響を与えたのか、そして学校図書館改革とは何が異なるのかについては、更に詳細な検討が可能であろう。また、今回はCIEや文部省の流れについて、組織による改革を主に取り上げてきたが、本論文の一部で深川恒喜の発言を取り上げたように、個人の動きに焦点を当てて評価をすることもできるだろう。改革の流れについてより精緻に検討するためには、今後必要な研究だと思われる。

最後に4については、本論文の第5章で様々な教育実践やプランを検討してきたが、あくまでも学校が発行した報告書が検討対象となっており、個々の教員の行動や態度については、明らかにできていない。実践において教員が何を考え、どのように行動してきたかは学校図書館でも一部研究が見られるが、今後さらに研究が必要となるだろう(稲井, 2007, 2009)。

これらの課題については、今後検討を重ねていきたい。そして、今回提示できた学校図書館史の議論のためのインフラをさらに詳細にすることで、学校図書館とは学校教育の中でどのような位置づけを持ち、どのように機能するべきかを提示していきたいと考えている(了)。

参考文献

- Fargo, Lucile F. (1930) *Library in the School*, Chicago: American Library Association.
- 稲井達也 (2007) 「戦後初期の学校新聞—目黒区立第八中学校における大村はま実践にみる」, 『日本NIE学会誌』, No. 2, pp. 11-20.
- 稲井達也 (2009) 「大村はまの読書指導に関する研究—戦後初期における単元「読書」と「読書新聞」の実践」, 『図書館界』, Vol. 61, No. 4, pp. 246-264.
- 片上宗二 (1982) 「アメリカ側から見たわが国の社会科成立過程—CIE教育課のわが国への社会科導入の論理」, 『教育学研究』, Vol. 49, No. 2, pp. 164-174.
- 木村博一・片上宗二 (1985) 「ヴァージニア・プランの分析的検討：初等学校の場合を中心に」, 『教育方法学研究：日本教育方法学会紀要』, Vol. 10, pp. 131-141.
- 佐藤学 (1990) 『米国カリキュラム改造史研究 - 単元学習の創造』, 東京大学出版会.
- 中村百合子 (2004) 「『学校図書館の手引』編集における日米関係者の協働」, 『日本図書館情報学会誌』, Vol. 50, No. 4, pp. 142-158.
- 中村百合子 (2009) 『占領下日本の学校図書館改革—アメリカの学校図書館の受容』, 慶應義塾大学出版会.
- 根本彰 (2005) 「占領期における教育改革と学校図書館職員問題」, 『戦後教育文化政策における図書館政策の位置づけに関する歴史的研究（平成14年度・15年度科学研究費補助金（基盤研究C(2)）研究成果報告書, 研究課題番号14510267）』, 東京大学大学院教育学研究科図書館情報学研究室研究代表者 根本彰, pp. 1-31.
- 肥田野直・稲垣忠彦（編）(1971) 『教育課程 総論』, Vol. 6, 戦後日本の教育改革, 東京大学出版会.
- 深川恒喜 (1951) 「アメリカの小学校では図書室はどのように運営されているか」, 『初等教育資料』, No. 17, pp. 34-35.
- 文部省（編）(1948) 『学校図書館の手引』, 師範学校教科書.
- 全国学校図書館協議会『学校図書館50年史年表』編集委員会 (2001) 『学校図書館50年史年表』, 全国学校図書館協議会.

謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々にお世話になりました。

まず、研究活動全般にわたり、格別なご指導並びに励ましをいただいた東京大学大学院教育学研究科教授の根本彰先生ならびに、影浦峽先生に深く感謝申し上げます。私が修士課程で入学した時には研究計画 1 つとともに説明できなかっただけでなく、博士課程に進学してから 7 年間という、あまりにも遅い執筆ペースにもかかわらず、博士論文を執筆できたのは、根本先生の根気強い指導と励ましがあつてのことです。長い時間待たせたのにもかかわらず、原稿を持参すれば、真剣にかつ迅速に検討してくださったことは、感謝してもしきれません。また、影浦先生は研究の中身だけでなく、研究方法の手続きやペースメイキングなど、研究者としてあるべき姿を指導、提示してくださいました。研究室で定期的に行われた論文指導ゼミでお二人からいただいたご指摘、ご指導のすべてが、執筆にとって必要な指摘・指導だったと確信しております。

次に、東京大学大学院教育学研究科図書館情報学研究室の院生および OB、OG の皆様には、ゼミ発表前の草稿チェック、学会発表の練習の立ち会いを含め、数々の場面でお世話になりました。

また、LIPER2 プロジェクトで行ったアメリカの学校図書館史研究に対して、貴重なご指摘をくださった筑波大学大学院図書館情報メディア研究科教授の平久江祐司先生、九州国際大学経済学部准教授の安藤友張先生に心より感謝申し上げます。

加えて、横浜市立大学の学部時代に研究への関心を喚起してくださった、横浜市立大学国際文化学部（現：国際総合科学部）の先生方に御礼申し上げます。特に朝比奈大作先生、高橋寛人先生、木下芳子先生、大西文行先生には、学校図書館の歴史を研究する上できっかけとなる知識や示唆を数多く与えていただきました。

そして、研究に際して叱咤激励を送り続けてくださった Twitter、Facebook でつながっているすべての方へ御礼申し上げます。特に、同志社大学学習支援・教育開発センター助教の岡部晋典氏、大妻女子大学非常勤講師の野口久美子氏の 2 名からの励ましの言葉に何度勇気づけられたかわかりません。学校図書館団体 SLiiiC、学校図書館ジャムセッション、学校図書館勉強会 UT2、東京学芸大学学校図書館運営専門委員会、学校図書館問題研究会東京支部の皆様には学校図書館研究を続けることの大切さや意義を何度も気づく機会を作っていただきました。これ以外にも、多くの方の助けがありました。全て列挙することは叶いませんが、この場を借りて御礼申し上げます。

それから、HathiTrust、Internet Archive をはじめとする電子図書館プロジェクト、東京大学院教育学研究科・教育学部図書室をはじめとする大学図書館、国立国会図書館の存在がなければ本論文は完成させることができませんでした。これらに関わる全ての方に深く感謝申し上げます。

最後に、有形無形の支援を送り続けてくれた、両親、兄弟、親戚に深い感謝の意を表して謝辞といたします。