

戦後教育改革における教材センターとしての学校図書館

東京大学大学院教育学研究科生涯教育基盤経営コース 今井福司

2010年2月22日

はじめに

この文章は、今井福司が2005年1月に東京大学大学院教育学研究科に提出した修士論文「戦後新教育における教材センターとしての学校図書館」を2006年7月から8月にかけてリライトしたものです。

この文章の内容について、おおよそ学会発表や論文によって内容が公開できたこと、ハードディスクの中にしまっておくだけではもったいないと考えたため、クリエイティブコモンズ「表示 2.1 日本」ライセンスで公開いたします。

本ファイルに関しては、参考文献の参照方法や、一部箇所には誤りがみられるのですが、2006年8月6日時点での状態のまま提供いたします。そのため、学術論文などの土台にする場合においては、本論文で挙げた参考文献等をあたり再度事実確認を行っていただければ幸いです。

なお、大学の講義に対する課題レポートに活用していただいても構いませんが、下記に示す情報を使い適切に引用することを「強く」推奨します。もし適切な引用がなされなかったことで、課題レポートの認定が行われなかったとしても、一切の責任は負いかねます（クリエイティブコモンズの「表示 2.1 日本」ライセンスに対する違反ともなります）。

以上の点を留意していただいた上で、利用していただければ幸いです。

本文章を参照する場合の典拠情報 (2010年2月22日現在)

今井福司. 『戦後教育改革における教材センターとしての学校図書館』, 2006, 61p. 入手先 URL: <http://panflute.p.u-tokyo.ac.jp/~fukuji/Thesis2006.pdf> (参照日: 各自で記入してください)

著作権について

この作品は、クリエイティブ・コモンズの表示 2.1 日本ライセンスの下でライセンスされています。この使用許諾条件を見るには、<http://creativecommons.org/licenses/by/2.1/jp/> をチェックするか、クリエイティブ・コモンズに郵便にてお問い合わせください。住所は: 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA です。



戦後教育改革における教材センターとしての学校図書館

東京大学大学院教育学研究科生涯教育基盤経営コース 今井福司

2006/8/6

目次

1	はじめに	1
1.1	問題意識と課題設定	1
1.2	先行研究検討	2
1.3	本論で用いる用語の定義	3
1.4	本論の構成	5
2	政策的位置づけとしての教材	7
2.1	占領政策の教育政策への影響	7
2.2	学習指導要領における教材観	10
2.3	占領政策における教材センターとしての学校図書館	19
2.4	視聴覚教育における教材観	23
3	実践の中での教材	29
3.1	戦後学校教育の指導法と教材への関わり方	29
3.2	戦後新教育における教材との関わり	30
3.3	学校図書館運動と教材との関わり	41
4	政策、実践の転換による教材観への影響	53
4.1	逆コースを契機とした教育制度の転換	53
4.2	実践での指導法の転換、教材観の再考	56
5	結論	61

1 はじめに

1.1 問題意識と課題設定

学校図書館を位置づける法律として、学校図書館法がある。学校図書館法は1953年に、全国学校図書館協議会（以下、全国SLA）を中心とした現場の動きから議員立法によって成立した。学校図書館法では、当初から「学校図書館が、学校教育において欠くことのできない基礎的な設備であることにかんがみ、その健全な発達を図り、もつて学校教育を充実することを目的とする」と示され、学校教育と学校図書館の結びつきは不可欠であることが示されていた。

半世紀の後、1997年には学校図書館法が改正された。それまで「置かないことができる」とされていた司書教諭について、12学級以上の学校には必置を求める改正が行われ、2003年度から実施に移された。同時期には、小中学校において教科書を規定しない教科「総合的な学習の時間」が始まったことにより、学校図書館が授業の提供場所として注目された。また2005年度から静岡県では「学校図書館活性化モデル事業」に取り組んでおり、専任事務職員（いわゆる学校司書）を配置し、司書教諭と連携しながら学校図書館の活性化に関わる方策を研究している。

しかし学校図書館が注目されるような状況が生まれながらも、その現実決して明るいとは言えない。例えば、河西由美子らは実際には司書教諭の免許は持っているが、授業に支障を来すとして、免許保持を隠す「隠れ司書教諭」の存在を指摘している [1]。同じく、坂田仰らは司書教諭という職務が現場に定着していない状況を指摘した。 [2] 具体的には、司書教諭は学校教員にとって協働する相手とは考えられておらず、その内容は購入図書に関する事務的な内容にとどまっており、学校教育にとって学校図書館に対して取り組む優先度は低いと述べられている。このように、戦後の学校図書館は必ずしも学校教育の中で確固たる位置づけを持っているとは言えない状況である。

では、なぜ学校教育に学校図書館が位置付かなかつたのだろうか。その原因としては、設備、職員、予算、役割という4つの要因が考えられる。学校内における資料や施設の充実度の問題、司書教諭が置かれてこなかった職員の問題、十分な予算が設けられていたかという予算の問題は、それだけでも重要な問題であろう。だが本論では、学校教育においてなぜ学校図書館が優先度が低く見られるのか、学校図書館が担うとされている役割自体に問題があったのではないかと考える。

私はその際に現在の役割だけに問題があったのではなく、歴史的にその役割が揺らいでいるのではないかと考えた。こうした歴史的に振り返る際の観点として、中村百合子が指摘する戦後直後の検討が挙げられる。中村百合子は、戦後直後に日本が米占領下に置かれた時期の学校図書館を検討することで、現在の学校図書館検討に新しい視点を持ち込もうとする研究が増えていると述べている。このような状況で、私は学校図書館の出発点とされる戦後直後の占領期において、学校図書館の役割はどう考えられていたかを確認する必要性を感じていた。

学校図書館の役割について、全国SLAの『学校図書館五〇年史』は歴史的な記述を行っている。 [3] それによれば、1950年の第二次米国教育使節団報告書で、学校図書館は「教材センター」と提唱されたという。1960年代には、文部省による『学校図書館における図書以外の資料の整理

と利用』において学校図書館が「資料センター」であると示した章が設けられたため、学校図書館を「資料センター」と定めた研究や出版がされるようになった。1970年代には学校図書館は学習活動の中心となるべきとして、「学習センター」論が提唱された。現在では「学習・情報センター」という名称が一般的だとされているという。

しかし本論で扱いたい戦後直後については、第二次米国教育使節団報告書に教材センターが取り上げられたという記述に留まり、詳しく触れられていない。本来ならこの時期の学校図書館建設の段階で、ある種概念導入があったはずだが、『学校図書館五〇年史』が資料の拠り所としている『学校図書館』刊行開始時期の制約からか、この時期の記述は避けられている。同様に戦後直後については、山田泰嗣 [4, pp. 63-81] もアメリカ学校図書館の影響から整理を行なっている。デューイやデールといったアメリカ教育学の系譜や視聴覚教育での概念と文部省の手引きを比較し、学校図書館の教育的意義を探っている。ただし、これも手引き書との比較を超えるものではない。

つまり戦後直後の役割については、十分な検討がこれまではされてこなかったと言える。そこで本論では戦後直後、いわゆる戦後新教育が起こったとされる時代において、第二次米国教育使節団報告書で挙げられたという「教材センター」がどう位置づけられていったのか、主に戦後教育改革における教材の振る舞いから確認していきたいと思う。

教材の振る舞いといっても、その中には政策、実践、社会的状況、文化の4つの要因が含まれている。まず「政策」では文部省や占領軍が教材をどう考え、学習指導要領やその他の指導が行われていったかが含まれる。「実践」では現場の教員がその政策から生まれたルールを解釈し、どう展開していったかに行った部分を述べるものである。「社会的状況」は家庭の経済状態や進路状況を示し、「文化」はどんな図書が出版され読まれていたのかを示すものである。このうち、本論では教材がルールとしての政策と、ルール解釈を行う実践との間で形成されていく物だと考え、政策と実践の2要因に絞って本論では論述を行うことにした。

具体的な検討に入る前に、まずこれまでなされた研究をふまえるために、次節においては教材センターと学校図書館を歴史的に結びつけた先行研究について検討を行う。

1.2 先行研究検討

教材センターと学校図書館を結びつけた歴史研究としては、次のような研究が挙げられる。まず、清水正男の研究 [5] では、学校図書館史の観点として、機能が発展していったという観点から、図書館や学校教育の発展に関連させながら、学校図書館の歴史を取り上げている。

次に広松邦子は戦後占領政策や文部省の動きを中心に、学校図書館の歴史を概括している [6]。特に1958年の学習指導要領改訂では、「多くの学校では、図書館は正規の授業とは直接の関係の薄い、課外読物センターというべき性格のものにならざるをえなかった」として、学校図書館を学校の文脈に位置づける必要性を主張している。

学習指導要領と学校図書館を結びつけて論じた研究としては、大友信一の研究 [7] がある。研究では、学習指導要領と学校図書館、特に国語科教育との関連について述べられ「読書指導」と「読解指導」の概念と用語が学習指導要領でどう扱われてきたかについて論じられている。

塩見昇は学校図書館史を取り上げる中で、戦前・戦後を通じて行われた教師たちの実践と戦後に認められた学校図書館の制度化という側面が結合した成果が問われるべきだと主張した [8]。そして、戦後新教育で取り上げられた「問題は、日本の教師がこの時期に初めて獲得した教育・研究の自由の原理に立って、教育学研究者と協同し、教育学的に検討を深められるべき課題で」あったとして、学校図書館教育とそのカリキュラムを紹介している。

また塩見は別の文献において [9]、脱学校論の主張が念頭にあったかどうかは別として、これまでわが国の学校教育のなかで学校図書館が求められてきたのは、学習を学習者の自由意志にゆだねるべきだという立場からの主張であったという。つまり、自学自習の観点から学校図書館は必要とされ、「学校の教育計画、学習指導の計画のなかへ図書館のはたらきを持ち込み、授業との展開とのかかわりをつくりだすまでには至っていなかった」と述べている。

中村百合子が行った一連の研究は、学校図書館史を研究する上では欠かせない先行研究である。その中で、教材センターと学校図書館の関わりでは、1947年までの学校図書館改革をまとめた研究 [10] が挙げられる。具体的には、占領政策の一環として来日した学校図書館コンサルタントのグラハムの行動をまとめた論文である。そこでは教育の民主化を意図し新教育課程を作成する中で、新教科であった自由研究と社会科において、学校図書館の必要性が強く認識されていたという。

根本彰は占領期図書館研究第3集の報告書 [11] において、占領期の学校図書館に関する「人」の問題を中心に据えながら、カリキュラム運動と学校図書館運動の関わりについて述べている。「図書教育研究会」という文部省影響下の研究機関が発行していた『図書教育』で読書活動や図書館活動に関する状況を取り上げ、同時にカリキュラム運動に学校図書館が位置づけられてこなかったと指摘している。

また近年全国 SLA によってまとめられた『学校図書館五〇年史』は、協議会の機関誌である『学校図書館』の記事を用いながら、全国 SLA の歴史を通史としてまとめている。先に挙げた研究もふまえた形で執筆されており、全国 SLA という組織を中心にはしているが、戦後の学校図書館史を概観するには重要な資料といえる。教材センターと学校図書館の関わりについては、戦後直後は構想が打ち立てられ、学校図書館に専任の職員が配置されなかったために、構想は結実していかなかったという立場をとっている。

以上の検討から、学校図書館における教材センターの役割は、戦後教育改革からの要請に応じて求められていたことがわかる。ただし、塩見を除いては学校教育になぜ学校図書館が必要とされ、学校教育でどんな教材センターが必要とされていたかについては、それほど明確には論じられていないといえる。本論の内容について論じる意義は十分にあると思われる。

1.3 本論で用いる用語の定義

こうした状況をふまえた上で、本論で用いる何点かの言葉について、下記のように定義する。

そもそも教材センターを考える際には、「教材」という言葉について定義する必要がある。『岩波小辞典 教育』においては、教育目的達成の必要に応じ、子どもや青年に習得させるために選択された文化的素材で、教材はふつう教科の内容に組織され、実際に教材選択に際し教師に重要な影響

をあたえるのは教科書であると定義している [12, p. 83-85]。この定義からだけでは、教材が教科書内容とどう関わっているかはそれほど見えてこない。

一方、『新教育学大事典』の宮原修は教材と教具という項目において、平凡社の『教育学事典』を用いて、教育学者城戸幡太郎の記述を紹介している。ここでは、城戸は教具を「教育の方法または手段として使用される道具」でとした上で、次のように述べている。

教具が教師の労働手段として使用されるだけでなく、生徒の学習方法または学習条件として必要になってくれば、それは教具であると同時に、教材としてあつかわれることになる。教具は教材となりうるのである。言語学習にとっては、教科書は教材であると同時に教具でもあるが、教科書や図書のかわりに蓄音機、録音機、ラジオ等を使用するとすれば、それはあきらかに言語学習のための教具である。しかし、それらの道具を使用する技術の学習を必要とすれば、それらはあたらしく教材となるのである。

このようにして、教具はそのままでは教育目的と関わらないため、教材にはなり得ないが、教育目的と関わってくると、教材は教具になるといえる。ここで小説を例にとれば、趣味として読ませるだけでは教具にしかすぎない。しかし、社会科で小説の描いている世界から何かを読み取るようにする教育目的が存在すれば、小説は社会科における教材となる。むしろ、国語科で文章からの読み取り能力をつける目的で小説を利用するなら、これも小説は教材となったといえる。また、中内敏夫は教材を「大人と子ども、あるいは子どもと子どもがつくりだしている教育関係の中に登場し、教育の媒介となるすべての文化財」[13, p. 24]と定義した。以上をふまえて本論では、教材を教育目的と対応して定義される教授の材料と定義する。

教材センターの定義もこれに応じて決まってくるようにも思われる。しかし、学校図書館史では「教材センター」という用語を用いる際に、一定の注意が必要である。具体的には「教材センター」という言葉は、1950年の第二次米国教育使節団報告書に登場し、その後1960年代の「資料センター論」を中心とした論争で用いられるようになった言葉である。この論争の中で、教材センターはその「教材」という言葉からくるイメージによって、「学習指導要領だけに追従して幅の狭い資料収集に終わる」、「学校図書館は戦前の教具室みたいなものになりはてる」、「教科直結となって、生徒をないがしろにする」という批判が行なわれた。この批判から「資料センター」という言葉が代わりに用いられたという事情がある。しかし今回の論述範囲を考慮すると、現在用いられている「学習情報センター」や「資料センター」を持ち込んで当時の文脈と異なる意味を持たせるよりも、当時使われ定義されていた「教材センター」という言葉を使うことが自然だと考えられる。よって、本論では「教材センター」という言葉で統一することにする。言葉の定義としては、第二次米国教育使節団の報告書や学校図書館法の第4条の1の記述を生かして定義した。本論においては教材センターとは、十分な書物やその他の教材につながる資料がそなえられ、生徒を手助けし指導する司書を持ち、児童又は生徒の及び教員の利用に供した学校の中心となるべき所であると定義する。

教材センターと学校図書館のつながりを考えた際には、他に読書指導を中心とした「読書センター」の役割が考えられる。論述範囲においても、読書指導の観点から学校図書館の内外で様々な意見が表明されており、本論が目標とする学校図書館の周辺を明らかにするために有効だとも考

えられる。しかし、国語科との関わりを見ていくのであれば読書センターと教材センターの区別は難しい。また、本論の焦点を曖昧にしてしまうおそれがあったため、本論では積極的に取り上げなかった。

そして本論の記述範囲とも関わる「戦後新教育」については、次のように定義される。牛田匡によれば [14] 戦後新教育の本質は軍国主義教育の反省から、アメリカ主導で行なわれた民主主義教育であり、新学制を伴って施行された、全国の新制学校内での授業実践を中心とした教育だったという。つまり、戦前に行なわれていた旧教育を批判し、アメリカからの民主主義教育という新しい教育が想定された教育改革だった。この改革は、連合軍占領下に日本が置かれた 1945 年から 1950 年代前半までとされており、1950 年の朝鮮戦争をきっかけとした戦後改革の「逆コース」頃までとされている。しかし本論においては、学習指導要領から「試案」という文字がはずされ、戦後新教育の転換を決定づけた 1958 年度の改訂までを記述範囲と定める。

「学校図書館」という言葉も資料によって、その定義が異なる。例えば、草野正名は『日本学校図書館史概説』 [15] で学校図書館について大学の図書館や海軍学校の図書館をも含めた形で記載している。また神奈川の学校図書館史を記述した平塚禅定は、戦前に見られた学校敷設の公共図書館である通俗文庫も学校図書館に含んで記述を行っている。本論の論述範囲においては、専ら「学校図書館法」第 1 条に基づいて、小・中・高等学校及び各種学校附属の図書館として定義し、通俗文庫や大学の図書館については論述範囲外としたい。

1.4 本論の構成

本論においては、以下の構成を取る。まず第 2 章においては「政策的位置づけとしての教材」として、第 1 節において占領政策が教育政策全般にどう影響したかを確認する。続く第 2 節において学習指導要領（試案）における教材観を確認し、第 3 節では、占領政策において教材センターとしての学校図書館がどう定義されていったかを見ていく。第 4 節では当時占領軍が普及に力を入れていた視聴覚教育並びに視聴覚教材について、視聴覚教育の歴史もふまえながら論じていくことにする。

次に第 3 章においては「実践の中での教材」として、第 1 節で戦後学校教育の指導法と教材への関わり方について、一般的な状況を押さえていく。第 2 節では戦後学校教育の中で起こってきた、戦後新教育運動における多様な教材の活用例について、カリキュラム運動などの資料から探っていく。第 3 節では学校図書館運動における指導法や教材への関わりについて、当時の『学校図書館』といった資料から確認していく。そして視聴覚教育と学校図書館の接点を挙げながら、教材センターを標榜する両者がどう関わろうとしていたかを指摘する。

第 4 章においては、戦後教育改革が大きく転換する「逆コース」の状況を取り上げ、政策の転換、実践の転換によって教材観がどう変わっていったかを確認していく。第 1 節では逆コースと 1958 年度学習指導要領の転換の特徴をまとめ、第 2 節では、多様な教材観を必要としたコア・カリキュラム運動の衰退や当時の教育実践の転換について述べる。そして学校図書館の実践段階においては、学習指導要領の変更がどう受け止められていたか、教材センターとのつながりを含めながら論

じていく。

最後に結論として、それまでのまとめを行いながら戦後教育改革における教材の振る舞いが学校図書館の果たすべき役割とどう関わろうとしていたかを論じていくこととする。

参考文献

- [1] 「情報専門職の養成に向けた図書館情報学教育体制の再構築に関する総合的研究」学校図書館班。「情報専門職の養成に向けた図書館情報学教育体制の再構築に関する総合的研究」学校図書館班中間報告 「学校内情報メディア専門家」の可能性. Technical report, 「情報専門職の養成に向けた図書館情報学教育体制の再構築に関する総合的研究」学校図書館班, 9 2005. <http://plng.p.u-tokyo.ac.jp/liper/>.
- [2] 坂田仰, 河内祥子, 黒川雅子. 学校図書館を巡る教職員の協働に関する研究. 2006 年度日本図書館情報学会春季研究集会事務局(編), 2006 年度図書館情報学会春季研究集会発表要綱, pp. 15-18. 日本図書館情報学会, 2006.
- [3] 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). 学校図書館五〇年史. 全国学校図書館協議会, 2004.
- [4] 山田泰嗣. エドガー・デールの視聴覚教育思想と学校図書館. 文化学年報, No. 54, 2005.
- [5] 清水正男. 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, 1967.
- [6] 広松邦子. 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, 1983.
- [7] 大友信一. 国語科教育と学校図書館との関連について. 岡山大学教育学部研究集録, No. 39, pp. 68-78, 1974.
- [8] 塩見昇. 日本学校図書館史, 図書館学大系, 第 5 巻. 全国学校図書館協議会, 1986. 芦谷清ほか編.
- [9] 塩見昇. 教育としての学校図書館. 青木書店, 1983.
- [10] 中村百合子. 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, pp. 147-165, 2002.
- [11] 根本彰. 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, pp. 1-31. 東京大学大学院教育学研究科図書館情報学研究室, 2005. 平成 14 年度・15 年科学研究費補助金(基盤研究 C(2))研究成果報告書.
- [12] 五十嵐顕ほか(編). 岩波教育小辞典. 岩波書店, 1982.
- [13] 中内敏夫. 教材と教具の理論 教育言論 2. あゆみ出版, 新版, 1990.
- [14] 牛田匡. 日本における新教育の系譜. 教育学科研究年報, 2002.
- [15] 草野正名. 日本学校図書館史概説. 理想社, 1955.

2 政策的位置づけとしての教材

2.1 占領政策の教育政策への影響

1945年のポツダム宣言受諾により、太平洋戦争は終戦を迎えた。ポツダム宣言では民主主義的傾向の復活強化が唱われ、連合軍の占領政策の下で、教育政策の多くは転換を迫られた。占領政策の中で教育に関する改革を担っていたのは、占領軍に設けられた民間情報教育局（Civil Information and Education Section、以下 CIE）であった。CIE は 1945 年の 9 月 22 日に設立され、主に 4 種類の任務にあたっていた。具体的には「連合軍の情報および教育上の目標の遂行を効果的にすべき勧告の作成」、「日本の文部省との連絡維持」、「最高司令官の情報及教育上の目標をインプリメントするに必要なプラン・資料・プログラムの作成」、「日本教育制度のすべての要素から、軍事訓練を含む教義及び実践における軍国主義と超国家主義を除去し民主的理想と原理を普及する使命を達成するために必要な、教育課程における教授の新しいコースの包含を確実にするための勧告の作成」であった。[1, p. 74]

CIE 内部の組織としては、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さ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であった。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。[2, pp. 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。ここでは特に教材に関わる政策として、教科書を対象とした政策を見ていくことにする。

2.1.1 教材の観点からみた CIE の占領政策及び文部省の動き

まず CIE の具体的な動きに入る前に、連合軍総司令部が 1945 年に出した 4 つの指令を取り上げる。これは占領軍そのものが、教育をどう考えていたのかを伺い知る貴重な材料である [3, pp. 152-159]。1 つ目は、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、教科書を取り調べて改めさせるなど、軍国主義と極端な国家主義の排斥がうたわれた。同年 10 月 30 日には「教育関係者の資格についての指令」により軍国主義者や国家主義者、日本占領政策に反対する教育関係者が教育関係の職から追われることとなった。続いて、12 月 15 日に出された「国家神道についての指令」では、神道の考えを教科書ならびに教科書の参考書から除くことが示された。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の全面廃棄が示された。教材については 4 つの命令の内、「教

育関係者の資格についての指令」を除く 3 つの命令が関係してくる。占領軍は教育政策において特に教科書政策を重要視していたのである。この傾向は、米国教育使節団の来日に備えて作成された”Education in Japan” [4, p. 64-66] にも同様に表れている。

図書館や教育上必要となる補助教材を備えている学校は殆どなかったため、授業は国定の教科書に記されている教材だけに頼る結果となってしまった。各教科書に応じて作られている教師用書には適当な補足授業内容が記されていたが、同時に各教科の教授方法が細々と述べられており、教員は哀れにもこれに従わざるを得なかったのである。

ここでは教科書が国定であった点に限らず、教科書を中心とした教育の否定がおこなわれていた。

教科書政策を重視した最大の理由は、戦前の軍国主義の排除と民主主義の考えを広めることにあった。特にその傾向が強くてしているのが、米国教育使節団が作成した報告書である。[5] 報告書の第 1 章「日本の教育の方向 (AIMS) および内容 (CONTENT)」においては、民主主義の生活にふさわしい教育体制は、探求の自由を養い批判的に分析する能力の育成にあると定めている。その上で、

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っているのであれば、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。

と述べている。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、以下のように学校図書館を用いて、異なる視点を提示する著書や論文に触れさせる機会を提示させることが示されている。

教育の体制は、生徒たち (students) の間に、単に知的というだけではなく実際的で審美的な、新たな関心を創り出すようにするのがよいであろう。新しい計画案の全般にわたって、自己教育のための図書館その他の機関が重要な部署 (part) を担うであろう。実際、教科書や口述教材の暗記の強調し過ぎを克服する最良の方法のひとつは、異なる視点を提示する著書や論文に触れる (provide access) ことである。

一方の文部省側もポツダム宣言受諾後、多くの動きをとっている。1945 年に 8 月 28 日の時点なるべく、平常の教科教授を復元するように措置するとし、教科図書、教材などの取り扱いについての旧来の教科書から精選して使うよう指令を出していた。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い、教科書を新教育方針に応じて改訂すべきと表明している。9 月 20 日には文部省から、「終戦二伴フ教科用図書取扱方二関スル件」という通牒が出され、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、生活経験を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。これがいわゆる「墨塗り教科書」である。また、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」の場でも、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べきと述べられた。同年11月20日付けで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、副教科書のような他教材を使用する余地が与えられた。

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。また同じくCIEの方針や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。ここでは、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はっきりと示された」と指摘するように [6, p. 150] 学校内外の図書館の教育活用の必要性が示された。また、教科書については、第21条第1項においてそれまでの国定制から、文部大臣による検定制へと移行している。

2.1.2 検定教科書の開始と学校単位での採択

学習指導要領（試案）ができあがると共に、それに応じた教科書の必要性が生じた。第一次米国教育使節団報告書においては、「教科書の作成並びに出版も一般競争に委ねられるべき」[7]とされ、民間から自由に出版され自由採択されることが想定されていた。しかしCIEは指令違反があるかどうかを原稿について審査し、全ての原稿を検閲する責任を持つと考えていた。またCIEは、文部省あるいは日本の教科書検定機関が教育内容、教材の適合性、教材の学年配置に関する教育学的責任をもつべきだと考えていた。そのため検定教科書制が採用されることとなった。

1948年2月に文部省は「教科用図書の検定要領」を告示し、検定教科書の出願を開始した。続く4月30日には『教科書検定に関する新制度の解説』を発行 [8, p. 6]、検定制度に至った経緯として「志ある人々の自由な競争によって、よい教科書を提供してもらって、今後の教育発展を図ろうとする趣旨」と説明された。そして、教科書採択については、以下のように学校責任者が展示会を通じて、各学校ごとに採択する規定が示された。同日発表された「昭和二十四年度使用教科用図書展示会実施要項」の中でも、学校責任者は、自由な立場で教科書の採択が可能であると明記されていた [9]。具体的な学校責任者は示されていないが、徳武敏夫は校長も含めた現場の教師集団が責任者となって、民主的に集団的に比較検討することだったのではないかと述べている [10, pp. 57-58]。

1948年7月10日には「教科書の発行に関する臨時措置法」が制定され、教科書の定義が小学校、中学校、高等学校及びこれらに準ずる学校において、教科課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として定められた。教授材料の選択の余地がなかった戦前に比べれば、多様な教材を使用するためには前進した記述だった。

1948年8月25日から31日にかけては全国で検定教科書の展示会が行なわれた。その様子を当時小学校教諭だった金沢嘉市は次のように振り返っている。

昭和二三年の八月だったと思いますが、私たち、初めて教科書の展示会がございました。この教科書の展示会は、今まで、かつてないことでありましたので、……今までは国定教科書を与えられておったのですが、ここで、自分たちの子供に教える教科書が自分たちで選ぶことができるということを初めて体験しました。確か、港区の白金小学校という学校に夏の暑い盛りに、私たちは、みんなで見に参りまして、で、自分たちでその教科書を選んだわけですが、そのときの感動はなんとも、もう、言えない感動でありました。自分たちの教科書を、自分たちで選んで、これからいよいよ自分たちの手で教育ができるということです。[11, p. 10]

検定を通った教科書に限定はされているが、教員の手で教科書が自由に採択が可能だった。これは、戦前の経緯から考えても、また現在から振り返ってみても画期的な出来事だったに違いない。1950年7月にはCIE教育局が既に文部省が教科書検定機関として機能しているとして、検閲の手を離れた後も教科書展示会は行われていった。教科書展示会はこの後、1963年12月21日の教科書無償配布が行われるようになってからは、教科書採択の場では無くなった。しかし僅か10年ほどの間であるが、現場の教師に採択権が与えられていた状況は、多様な教育実践を生むきっかけとなった。そして同時に、ただ一つの国定教科書だけを教えようとする戦前教育からの脱却を意味していたと思われる。

2.2 学習指導要領における教材観

こうした教科書に対する政策とともに、日本の学校教材を規定するルールとして考えられるのが、各学校での教育内容の規定を盛りこんだ学習指導要領である。学習指導要領は戦前の教科内容を改める意図から、米国教育使節団の帰国直後の1946年4月から策定作業が始まっていた。策定にあたっては、文部省教科書局監修官、視学官などを中心とした教育課程改正準備委員会が担当した。委員会の目的は国民学校・中学校の制度を前提とし、教育使節団の報告等を参照しながら、その改正を教育目的の検討という根幹から始めることにあった。

その中で大いに参考されたのが、アメリカのヴァージニア州で行われていた教育改革、通称「ヴァージニア・プログラム」であった。海後宗臣ら [12, pp. 189-190] によれば、文部省は1947年版の学習指導要領（試案）を作った際に、アメリカのコース・オブ・スタディを参考にしていたという。特に、新しい教科である社会科については特に参考とされ、ある部分は翻訳して用いられた。このヴァージニア州における教育改革、通称ヴァージニア・プログラムの研究は佐藤学 [13] に詳しく、その概要は以下の通りである。

佐藤によれば、アメリカの公立学校におけるコース・オブ・スタディ改訂運動は、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促進する、以下の4つの運動の合流であるという。具体的には、「社会的効率主義」、私立実験学校で開発

された「子ども中心主義」、大恐慌以後の経済と教育の復興計画を背景とした「社会改造主義」、社会生活の改善を教育課題とし、文化的道徳的な面をカリキュラム化した「社会適応主義」の4つの運動である。この中でヴァージニア・プログラムは「社会適応主義」に相当し、プログラムは、教師のカリキュラム研究会の組織の発足、州教育局の開発方式の決定、コース・オブ・スタディ試案の開発と改訂という三段階を経て作られた。特徴としては、教科学習の課程とは独自に総合学習課程を設置し、その課程の「作業単元」を「社会的機能」のスコープ(領域)と「興味を中心」のシーケンス(系統)で決定している点が挙げられる。

1938年に発行された『ヴァージニア州初等学校のコース・オブ・スタディ試案』では、プログラムの開発にあたって、社会生活改善の目的から演繹的に教育目的を定めている。その手順は、まず「民主主義の理念」の実現のために、「情動化された態度」、「行為の一般形式」の二つが重要であるとして、教育目的を「情動化された態度」、「理解」、「特殊技能」の3領域で示した上で、それぞれ個々の教育目的が設定された。その上で、カリキュラムを「作業単元」で組織された総合学習の課程と「直接教授」と呼ばれる分科教育の課程の二つで編成している。そして、総合学習課程に「作業単元」を置く方法として、各学年段階ごとに「興味を中心」を定めて系統を明確化し、次に、「社会生活の主要な機能」の分類で、教育内容の対象領域を定めて「作業単元」を組織する「社会機能法」という方法が用いられた。

ヴァージニアプログラムの事例においては、「観察」、「模型作り」、「調査旅行」、「直接経験」と並んで、「資料収集」の次項が挙げられており、州教育局の図書館課によればこの時期多数の図書が購入されたという。このプログラムが実施されたため、教員の間での教材研究が進み、9割以上の教師が教科書教材のみの授業から脱却しつつあったという。ただし、ヴァージニア・プログラムは単一の教科を対象にした方法ではなく、学校の教科全体を対象としたコア・カリキュラムであった。

佐藤学は日本に翻訳されたプログラムが、ヴァージニアプログラムが活発であった1932年～37年版ではなく、1943年のプランであった点、また、プログラムの総合学習過程である「問題単元」の課程が、「社会科」の名称と枠に置き換わってしまった点、アメリカの多様なカリキュラム改造をヴァージニアプログラムで代表させてしまった点を問題視している。[13, pp. 226-227, pp. 276-291] これはやや強引に社会科という教科へと取り入れられようとしていたため、他教科との重複や不統一を生み、これが戦後新教育の特徴的な運動であるコア・カリキュラム運動を引き起こすことになっていく [14, pp. 477-478]。それでも戦後直後の混乱した教育現場に学習指導要領というルールが提示された意義は十分にあったと思われる。

2.2.1 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。[15]

それ以外にも小学校4年からは各教科の配当時数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、何かの時間において、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。

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[6, pp. 152-153]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[16, pp. 6-12]。

こうした表現以外にも、教材をどう使った良いかと言う観点で、次のような記述が見つかる。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。

2.2.2 1951年版学習指導要領 一般編(試案)

その後の学習指導要領は、1947年の試案が取り急ぎまとめられ、現場の学校、教師の意見を反映していない不完全な学習指導要領だという批判を受けた状況をふまえ、1948年秋から改訂が始まり、教科については一部改正が行なわれていく。一般編については1951年に改訂が行なわれ、高等学校を新たに含んだ総合的な性格を持つようになり、教育課程の評価も含んだ詳細な記述へと変わった。例えば、教育課程の構成方法の中には、新たに単元学習という項目が加わり、「児童の要求と社会の要求」の二軸を持っていた1947年版と比べ、生活や経験といった「児童の要求」

を重視する視点へと変更された。ここで単元学習とは、「児童・生徒のさまざまな必要，関心，目的，問題などのうち，教育的に見て価値のある典型的なものをとらえ，それによって一連の活動を営ませ，生活経験が，目標に向かって高まるように指導していくこと」で，単元とは「児童・生徒の当面している問題を中心にして，その解決に必要な価値ある学習活動のまとまりであり，系列である」と定められ，生活経験の重視が明記されている。

また，学習の指導を効果的に行なう方法の例として，「多様な各種の指導法を用いること」と言う項目で，以下のような記述の存在も指摘しておきたい。

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。

このように多様な各種の指導法や学校図書館の活用がはっきりと示されている。1947年の学習指導要領を引き継いだといえるが，一方で以前の指導法の中にも効果的な方法はあると留意を促している。

2.2.3 自由研究の扱いの変化

一方，1947年版で設けられていた「自由研究」という科目は大きく性格を変えた。「自由研究」は，小学校では「民主的組織のもとに，学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動」と「学級を単位としての活動」の2種類の活動に変わった。理由としては「自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は，各教科の学習指導法の進歩とともにかなりにまで各教科の学習の時間内にその目的を果すことができるようになったし，またそのようにすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば，このために特別な時間を設ける必要はなくなる」というものであった。中学校，高等学校では1949年に既に「自由研究」を廃止して「特別教育活動」に改変していた。これは，現在でいうクラブ活動やホームルームの活動に相当した。

磯田一雄によれば，当初文部省内での検討において，「自由研究」における研究活動は生活領域との結合を意識し，カリキュラムの全体構造を改革する役割が持たされていたという。具体的には小学校4年生以上の学年の午後に「自由研究」が毎日設置され，基礎学習と互いに補いながら「自由研究」が学習活動の中心となると考えられていた。この構図は第3章で取り上げるコア・カリキュラムの構造と同一であり，アメリカで行われていた実践の構図を忠実に再現しようとしていた。しかし，実際にはこの役割は社会科へと移されることで，調査活動ではなく，個別の教科の内容を延長したに過ぎない結果となっていたという。[17, pp. 426-434]

先の深川による「自由研究」による学校図書館の発展という指摘は，特にさまざまな教材を使うことが学校図書館に求められていたと指摘であったが，もし「自由研究」が本来の研究活動という

側面を持っていたら違った発展をしていたかもしれない。

それでも、試案として位置づけは変わらず、教師の自主的な研究に委ねるところが大きく、自由なカリキュラム編成が行えたところでは共通していた点では多様な教材観が受容される下地はあったと思われる。

2.2.4 社会科学学習指導要領における教材観

社会科に関しては、先述した 1945 年 12 月 15 日の修身、歴史、地理の停止を受け、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。それに答える動きとして、民主主義の育成という目的を持って、これらの教科を統合するため、総合社会科の設置が模索された。

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」を提出したのがきっかけだという。具体的には、その中に社会科が教育改革の枠組みに位置づけられていた。初等教育部門もハークネス (Kenneth M. Harkness) が 6 月から社会科に関する文章を発表した。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り、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を行なうべきであると考えていたと述べている。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、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 [18, pp. 604-663]。

ところで、この委員会では問題解決を中心とする社会科には教科書が不要ではないかという議論が 1946 年の 10 月の前後に起こっていたという。ハークネスを中心とした初等教育の側では、教科書を無用と考えていたが、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。これに関して、オズボーンの 10 月 27 日のメモで次のように述べられている。

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 [18, p. 803]。

教科書を必要だとする議論と共に、社会科には補助教材や学校図書館といった設備が必要であるとの認識を示していた。

こうして 1947 年発行された『学習指導要領 (試案) 社会科編』は、5 月に発行された第 1 学年から第 6 学年について定めた (1) [19] と、6 月に発行された第 7 学年から第 9 学年について定めた (2) [20] が存在する。このうち教材については (1) と (2) でその記述のされかたが若干異なる。まず (1) 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。一方(2)では教材という項目がないが、単元の構成という項目で教材について以下のように言及されている。

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、各單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、傾向のすべてに応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。次のような自問をしてみることが教師にとって、教材を探す上に手引きとなる。

(略)

これらの単元を学習して行くのに用いる教材を見出すのは、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。

つまり(1)では教育の目的を示しただけだが、(2)は(1)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たものと見える。^{*1}

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、教科書自身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 [21, 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。その中で特に、児童生活の研究はどのような意味を持つか、どのようにして作業単元を作り展開するのが適当か、社会科の教育効果の判定はどうやるか、

*1 もちろん、(1)でも活動案を見ていけば、図書館を使うとか学級文庫を使うことが示されていたり、直前の「第4節の社会科の学習指導法」では、学習指導要領一般編を参考に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言える。

といった項目について解説するために『学習指導要領社会科試案補説』[22]が出された。その内容や実践については第3章でとりあげる。

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年しか立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建てられていた[23]。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。」と様々な教材を使うように仕向けられており、大きく変更されているようには思えない。

一方、中学校を対象としていた学習指導要領は1951年の改訂から高等学校をも対象にすることになり、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。それでも指導法では次のように、教科書以外の教材が意識される記述となっている。

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。[24]

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。[25]しかし中学校については参考文献の記述が、単元ごとに書かれるなどの変化が現れていた。^{*2}

2.2.5 国語科学習指導要領における教材観

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[26]。その第一章で「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」とされている。これは、同年の学習指導要領一般編を踏襲したと思われる。また、「連携をはかるもの」として社会科との連携が重視され、学校生活の諸経験、家庭その他、一般社会生活の諸経験との連携が示されており、一般編(試案)で提唱された経験学習の観点が生かされている。

^{*2} 時期的に考えれば1958年の学習指導要領の改訂に近くその改訂の前段階とも取れないこともないが、本論においてはその影響関係を明らかにすることはできなかった。

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」という項目である。

ここでいう授業の題材は、専ら教科書の中に示すのが想定されている。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所が表れてくる。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。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。

中学校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、学校図書館を設けるべきであるという記述がでてくる。

五 学級文庫および学校図書館

文学の学習指導において、読書の興味をやしなない、広く読ませることが強調されてきたが、これは書物なしには不可能である。現在の事情でははなはだ困難なことであるが、ここに理想的な文学教室を心にえがき、学級文庫や学校図書館の設置・充実をすすめたい。

(一) 理想的な文学教室。

生徒たちは机をかこんで先生といっしょに読書を楽しんでいる。時には説明を聞くために、全生徒が黒板の方を向く。時には自分自分の机で読んでいる。書だには本がならんでいる。好きな本をとりだして、ぬき書きをしたり、詩をあんしょうしたりする。脚本を読んでみんなでいっしょに演出についてくふうしたりする。全体として読むことがたのしみであるようなふんいきに満たされている。

(二) 学級文庫。

各学級がいろいろな方法で書物を集める。生徒がもち寄ったり、金をだしあって買ったり、先生がもって来たりする。本は千さつ近くあれば理想的である。その内容としては、詩・伝記・歴史・短編小説・美術・スポーツ・旅行・科学物語・戯曲など。新聞・雑誌もそなえる。

(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。^{*3}

当時の教育が置かれている状況からだろうか、備え付けるべき書物の目録を求めないなど、形としてだけの学校図書館でもとにかくあった方がよいという記述に見える。

そして、参考1と示された部分で、「単元を中心とする言語活動の組織」という項目が設けられ、単元学習の考え方が紹介され、第3章で触れるアメリカのヴァージニアプログラムとの類似性が見られる活動が示されている。事例として「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」という単元が設定されている。実際の学習活動の例では、経験学習の観点から教科書以外の教材を使う活動が示されている。具体的には購読している新聞を分類したり、ラジオや映画から学ぶこと、古典文学の作品に反映されている思想を読み取ったりする活動、学級文庫に全国的に知られている雑誌を備え、記事を報告させ筆者の観点を要約するという活動が示されている。

1951年版「小学校学習指導要領国語科編（試案）改訂版」では、第二章国語科の内容で「読むことの経験」として学校図書館が取り上げられており、巻末で日本図書館協会の図書選定リストが取り上げられている。[28] ただ、次のような記述がされており、教科書の位置づけが高められている。

内容教科と呼ばれる社会科や理科の教科書とは性質を異にするし、また、普通の読み物ともその性格を異にしている。国語の教科書は、単なる資料集や読み物集ではなく、国語学習指導の中心的な位置を占めるものである。

1951年版「中学校・高等学校学習指導要領国語科編（試案）改訂版」でも「本書の目的と使い方」という項目で以下のように、教科書の位置づけが高く設定されている。[29]

元来、教科書というものは教育課程の全部ではなく、教育課程の中にあって、その教科における資料のある量を提供するものであるが、国語科においては、他教科の場合よりも、教科書が特に重要な地位を占めてきた。国語科教科書は、国語の課程の重要な資料であって、他の資料もそれを中心として求められるようになっていなければならない。したがって、学校の教育課程が本書に基くと同様、教科書の課程も、本書に基いていなければならない。そして、教科書が各学校の教育課程の中でじゅうぶん活用されるようになっていなければならない。

それでも、中学校と高等学校の「読むこと」という活動において目標や指導上の注意に学校図書館という言葉が明らかに使われている点は、社会科などに比べると学校図書館そのものとの連関が意識されていると思われる。

^{*3} ただし、後述する視聴覚教材の管理場所としての学校図書館、いわゆる教材センターとしての学校図書館は示されていない。

2.3 占領政策における教材センターとしての学校図書館

ここからは、占領政策が教材センターとしての学校図書館にあたえた影響を見ていきたい。影響としてまず挙げられるのは第一次米国教育使節団報告書に示された、異なる視点を提供する自己教育の使節としての図書館と言う記述である。ただしこの記述は学校図書館を直接記述したというよりも、教材提供の役割が学校図書館に必要であったという記述だろう。さて、占領政策の下で学校図書館改革が行われるようになったのは、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行われるようになってからである。

具体的には、1946 年末より陸軍省民事部のプロジェクト 510 の下で専門家招聘プログラムである「エキスパートプログラム」が実施されていた。これにより、各種の専門家が日本の新しい教育プログラムの実施のための手助けとして来日していた。中村によれば [6] 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。例えば、学校図書館職員養成の試みとして各地を講演したり、児童書流通の改善を試みるため、児童文学研究所の関野嘉雄と会合を持ったり、JOAK などとラジオ番組の作成などを行っていた。また、グラハムは学校図書館の手引きの編纂にも携わっており、当時の文部省内の担当者である深川恒喜に対して、資料提供や助言を行っていた。また、後任となる担当官バーネット (Paul J. Burnette) も、オズボーン (Monta S. Osborne) とともに教育長や指導主事の養成を目的とした IFEL (Institute For Educational Leadership) の講習の講師として携わっていたという。

文部省側の学校図書館の動きは、担当者である深川恒喜の動きとほぼ重なってくる。深川が学校図書館に関わるようになったのは、1947 年の初頭に、文部省の他の同僚数人と総司令部に呼ばれ、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たことからだという [30, pp. 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。1947 年 3 月には深川恒喜、滑川道夫、阪本一郎、加藤宗厚といったメンバーが CIE に呼ばれ、グラハムと CIE の図書館問題の担当官、キーニー (Philip O. Keeney) 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 [31, p. 53]。

2.3.1 『学校図書館の手引』の編集

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」[32, pp. 52-53] という声も聞かれた状況だった。

それでも深川を始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』の編纂が進められていく。グラハムはこの後、深川や日本の教育界や図書館界の関係者とともに、『手引』の編集に尽力していくが、グラハムの日本滞在の 3 ヶ月では完成を見ず、後任担当官バーネットが指

導に引き続きあつた。

こうして完成した『手引』の内容は中村百合子によって [33, pp. 142-158] [34, pp. 105-124] 基とされたアメリカの指導書と綿密な比較が行なわれている。『手引』は全5章からなり、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。

中村が『手引』と影響を与えたと思われるアメリカの指導書を比較したところによれば、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みられるという。また、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資料を参照した形跡がみられるという。

しかし、上記に挙げた箇所以外については日本側の執筆者である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 [34, p. 107]。しかし担当官であった深川は『手引』の完成である1948年12月と時期を同じくして、複数の教育雑誌で学校図書館における教材センターの位置づけを強調した記事を投稿していた。このことから、深川が教材センターの役割を強く意識していたことは明らかである [35, 36]。本来なら教材センターとしての役割が強調されてもおかしくはなかったろう。それでも記載がなかった理由としては、『手引』の編集会議で日本側の専門家から反発があった、CIEの指導でこの条項が除かれた、全体のバランスから削除したなどの理由が考えられるが、どれも推測の域を出ず、今後追加の調査が必要である。その他にも、『手引』の構成並びに内容において、占領下にあっても日本人執筆者の考えが大きく反映されており、読書指導などは独自に節を挿入されたり、日本の学校の状況が優先されるなど戦前からの実践活動が影響していたという。

2.3.2 『手引』編集後の文部省の動き

『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についてだが、これは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 [37, pp. 40-41]。このモデル学校図書館の建設には、CIEや文部省の援助にとどまらず阪本一郎など学芸大学内の人物も関わっていた。具体的な研究成果は阪本一郎らが編集した『小学校の学校図書館』に記載され [38]、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に興味深い。

次に「学校図書館協議会」だが、これは後年の全国SLAとは全く組織が異なり、文部省内の組織であった[39, pp. 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。[40, pp. 48-50]。

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てきた。具体的には1949年2月から3月にかけて、『手引』を普及されるため、文部省主催で『手引』の全国伝達講習会が東西で行なわれた。まず、2月15日から17日は東の千葉県鴨川市の長狭高校、3月2日から4日にかけては、西の丹波市町天理図書館（現在の奈良県天理市）で行なわれた。『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[41, p. 23]。千葉の伝達講習会では、東京大表として出席した松尾彌太郎が全国組織の必要性を訴えた。これがきっかけとなって1954年9月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国立教育研究所が共同で「全国学校図書館連絡協議会」が結成され、ここで確認された方針を元に1950年2月に全国SLAが結成されることとなった。[42, pp. 10-12]。担当した深川自身も「『学校図書館運動』ということばが、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」[41, p. 23]と述べたほど重要な講習会であった。

2.3.3 第二次教育使節団報告書における学校図書館

1950年9月には第二次教育使節団が来日した。第二次教育使節団の目的は、第一次教育使節団が行った勧告の実施状況を視察調査し、必要な補足ないし修正の提言を行うことが目的であった。教育の目的を示した第一次教育使節団報告書に比べて、その項目は具体的な記述が増えている。その中には教材センターと言う項目がとりあげられている。

教材センター 各学校の図書館にはじゅうぶんな書物やその他の教材がそなえられるべきである。学校図書館には単に書物ばかりでなく、日本人の、そのまれにみる芸術的才能をもった教師と生徒が製作した作品も展示すべきである。林業についての教材としては、たとえば木材の標本、今日の伐木方法を示した絵画、望ましい林業地の写真など、その他比較的経費のかからないものがふくめられるであろう。今後資金が豊かになれば、スライドや映画も加えることができよう。教材センターとしての学校図書館は、生徒を手助けし指導する司書を持ち、学校の中心となるべきである。[7]

松尾彌太郎はこの報告がその後の学校図書館研究に光を与えたと振り返っている [42, p. 13]。深川も『学校図書館』において、早速その紹介を取り上げている。その中で、「教材センター」が新しい学校図書館の性格を表している点や、図書係という職務と職制を確立していくべき、図書館費の増加問題を考慮すべき、青少年出版物の欠陥に対して対処すべきところが示されていた点が重要であると述べている。[43, pp. 10-11]。

2.3.4 学校図書館法の成立

1952年からは学校図書館法の成立のために全国で署名活動が行なわれた。この成果として、全国SLAと超党派の議員によって1953年8月8日に学校図書館法が公布された。こうした法律が要求される実状としては、当時の学校の物資不足から学校図書館が後回しになる実状から、法律の制定が大切であるという機運が全国組織の結成当初からあったという。

学校図書館法の条文では、学校図書館が学校教育において欠くことのできない基礎的な設備であることが宣言され、学校図書館を盲学校聾学校を含む小、中、高等学校に設置することが義務付けられた。学校図書館の目的は図書、視覚聴覚資料の資料その他学校教育に必要な資料を「図書館資料」と位置づけ、その収集、整理、保存をし、利用に共することで学校の教育課程の展開に寄与することが目的とされた。その上で図書については政令に定める基準に達するまでは、国が2分の1を負担することが明記されていた。しかしここで図書だけが補助の対象になったことが、後に視覚教育と学校図書館の間に溝を生む結果となる。具体的な状況については第3章で取り上げる。

当時、学校図書館法制定に対しては文部省、特に上層部の反発が大きかったという。後に深川は「文部省としては、もし理科や学校図書館などの教科別や教育領域別に単独立法を認めると、教育行政はばらばらなものとなるので、これらを包含した形での学校教育法による行財政措置を講じるのが正常な方法だと言うのが基本の考えであった」[44, pp. 310-312]と振り返っている。

直接教材とは関連しないが、この学校図書館法で置かれるはずだった学校図書館の専門職員である司書教諭については、当時の予算不足から「当分の間置かないことができる」とされてしまった。この「当分の間」はかなり長く撤廃されず、2001年3月30日の改正まで有効とされていた。後の学校図書館運動がこの「当分の間」を撤廃しようとする動きに相当の資源を注ぎ込んでいたことは『学校図書館五〇年史』などを見ても明らかである。

2.3.5 学校図書館法成立後の動き

続く1954年からは、学校図書館法の成立を背景に様々な制度が整備されだした。1954年12月16日の「学校図書館法施行例」や、同年12月18日の「学校図書館法施行規則」によって、各学校へと補助がなされるようになり、学校図書館の整備は格段に進んだ。

当時の文部省の動きとしては、1954年3月に発足した学校図書館法で補助すべき設備の基準を検討する「学校図書館設備基準研究会」が挙げられる。ただ、委員たちの学校図書館の機能を果たすための一応の必要量を示した「必要基準」と、文部省の財政措置上可能な範囲の「最低基準」の二本が基準と示され、文部省側との対立があった [45, pp. 49-52]。

また学校図書館法で始めて司書教諭の規定が加えられたことから、司書教諭講習が各地で開始さ

れた。しかし、司書教諭の任命に関して、成立した学校図書館法の附則第2項で「学校には、当分の間、第5条第1項の規定にかかわらず、司書教諭を置かないことができる」としたため、長い間、司書教諭の発令は進まなかった。

他にも深川恒喜を中心に、『手引』の改訂作業、新たな手引き書の刊行が行われた。例えば1959年1月には、『学校図書館運営の手引』が『手引』の改訂版として刊行されている。特徴としては、学校図書館の教育的意義が詳しくされ、「学校図書館審議会」で論じられた学校図書館基準が掲載され、分量が『手引』の4倍近くになっている。[46, pp. 73-75] 1960年には、1958年から学校図書館法の改正や教材費での視聴覚資料の購入措置をふまえ、また学校図書館と視聴覚資料をどう結びつけるかという点に対応するため、手引き書『学校図書館における図書以外の資料の整理と利用』が出版された。こうした手引き書は確かに文部省の名義で発行され、学校図書館関係者には一定の影響力があつたと思われる。ただし、1953年当時、中等教育課長だった安達健二によれば[47, pp. 7-10]、こうした手引き書の文部省内での位置づけは学習指導要領と比べて、参考的、示唆的で法的拘束力を持たない文章であつたらしく、文部省内での影響力は限られていたのだろう。

2.4 視聴覚教育における教材観

最後に第二次教育使節団報告書の教材センターの項目でも学校図書館とともに言及があつた視聴覚メディアならびに、視聴覚教育についてその教材について確認していきたいと思う。

日本の視聴覚教育のルーツは、映画教育さらには幻燈を使った教育活動までさかのぼる^{*4}。学校教育に幻燈が使われるようになったのは、1880年（明治13年）の文部省による幻燈機と写真スライドの作成、全国の師範学校への配布がその草分けとされる。学校教育の中で映画が本格的に活用されるようになったのは、1928年（昭和3年）の巡回形式の講堂映画会からである。講堂映画会とは、大阪毎日新聞社と東京日々新聞社によって設立された「全日本活映教育研究会」によって行われた、映画教育の啓蒙と普及を図る事業である。具体的には、配給する映画を学校側委員が選定、それを毎月あるいは隔月1回学校を巡回しながら上映会を行っていた。1943年4月10日には、当時存在した民間の全国組織、映画教育中央会（1937年創立）と毎日新聞社系の全日本映画教育研究会（全日本活映教育研究会が1933年に改称）を併合して、映画教育団体の一元的統合を図ろうとする目的で、大日本映画教育研究会が設立された。

1945年10月7日から10日まで、文部省と戦前から映画教育を行なってきた大日本映画教育研究会の代表が、日本の映画教育界の実情についてGHQと意見交換を行っている。これにより生フィルム供給について十分配慮する、米国の実写映画（約5種）を協会の手で配給する、サイレント映写機をトーキー映写機へと置き換える、教育映画と併せてスライド製作の企画を提出することなどを提言されている。1947年8月16日にはGHQから第8軍施行命令第57号として、民主化政策を推進するために広報活動を推奨し、その中で新聞記事やパンフレット、CIE図書館の展示と共に貸与用16ミリ映写機の活用が挙げられている。[52, pp. 244-246] 1948年2月には、

^{*4} 以下の視聴覚教育の団体に関する記述は[48-51]を参考にした。

CIE から文部省に対してナトコ 16 ミリトーキー映写機 1300 台，ベスラー 35 ミリ幻灯機 650 台の貸与がなされ，全国に適正配分して上映態勢を図るようにとの要請があった。1948 年 4 月には，文部省が指導者に対する講習を行う旨を示した文部次官通達「発社 100 号」を都道府県知事宛に通達し，これを受けて 4 月下旬から 6 月中旬まで，文部省芸術課を主管とした講習会が全国 14 カ所で行われた。都道府県社会教育課長・視覚教育係長および同係官・図書館長及びフィルムライブラリー係員の参加が義務づけられ，他にも公民館長，PTA の代表者などを対象として実施された。同年 10 月 26 日には，文部次官通達「発社 103 号」が各都道府県教育委員会に通達され，各都道府県教育委員会社会教育課の中に，視聴覚教育係を新設され，その下に都道府県中央図書館を設置場所とする視聴覚ライブラリーの設置が規定された [53, pp. 33-88]。これがきっかけとなって各地の視聴覚ライブラリーの設立が進んでいった。1949 年 1 月には，文部省初等中等教育局に「聴視覚教育研究協議会」を設置，学識経験者，教職関係者を員に委嘱し，2 月からは「視覚教育研究会」を設けている。加えて，12 月には「社会科教材映画大系」の審議を行う「社会科教材映画大系審議会」に関連した事務官を送っている。第 3 章でもとりあげるが，特に社会科での必要性から教材を作っている点が興味深い。

1952 年 2 月 25 日には文部省から『視聴覚教材利用の手びき』が発行された。これは，戦前戦後を通じて初めての視聴覚教育に関する手引き書であった [53, p. 64]。そのまえがきでは，視聴覚教育は視聴覚そのものを教育するのではなく，学習指導の上で，最も効果的で大切な一つの方法であるとしている [54]。つまり視聴覚教材だけを特権化するのではなく，選択肢の一つとして活用することが考えられている。続く記述でも視聴覚的方法とは，映像だけでなく，掛図や標本，見学といった方法まで含んで，学習指導をいっそう効果的にする方法だと定めていたことから明らかである。それを受けて，視聴覚教材は適切な教材を必要なときにふさわしい場所でじょうずな方法で用いなければならないとした。したがって豊富な教材教室の整備，教材の整理，総合カタログがあっても利用計画が立っていなければ適正な利用は望まれない。そのため，学校内の教科主任を中心とした視聴覚教材委員会の設置や，各教員の計画や要望に基づいての提供が示されている。つまり視聴覚資料を統合して管理する教材センターの観点がここに含まれている。

教材センターというと学校図書館も関わってくると思われるが，『視聴覚教材利用の手引』でも，資料管理の面で学校図書館との関係が示されている。

学校図書館は視聴覚教材の一部または全部の保管所となることが望ましい。大きな学校では独立した視聴覚教材室のあることが望ましく，中学校・高等学校では，その学校の事情によって各教科の教材室に一部の視聴覚教材が分属してもさしつかえない。いずれの場合にも，保管の責任をはっきりさせておくことと，総合カタログを作成しておくことが必要である。

このように，学校図書館を視聴覚教材の保管場所とした上で，総合カタログを作成すると書かれ，学校内の教材管理をどう行うかについて踏み込んだ記述が続いている。例えば，学校図書館だけでなく，社会科教材室といった各教科の教材室と，視聴覚教材室の教材について，総合カタログをとった上で，「視聴覚教材係を中心として，全校の視聴覚教材利用が視聴覚教育計画に基づいて整

然と行われなければならない」と定めている。また、学校外との関係では、「その地域の小・中・高等学校合同で経費を分担してつくり、個々の学校で所有するのに困難な教材を整備して加盟学校の便宜を図る」とした地域教材センターからもカタログや教材を提供してもらおうとされている。後者の視聴覚教材センターは、1校ごとの運営にとどまらず、複数校で1つのセンターを運営して教材を共有化する仕組みである。視聴覚教育でいち早くこうした発想が取り入れられようとしたのは、視聴覚教育に要するフィルムや映写装置が高価であり、図書と比べて1つの学校では購入しにくく、ナトコ映写機の貸出を発端とした視聴覚ライブラリーが整備されていたのもこうした発想を取り込みやすかったのだと思われる。

ただし、教材の管理は視聴覚教材係への集約が記述されたためか、学校図書館にいる職員と視聴覚教材係の関係については、学校内の視聴覚教材委員会でもその記載はみられない。しかしながら、映画そのものを教育するのではないとした反省を生かして、学校教育とこうした教材との連携を意識した記載だったのだろう。

本章のまとめ

以上「政策的位置づけとしての教材」について考えてきた。占領政策の中でCIEが重視していたのは教科書であり、それに応じて占領政策においても教科書に関する指導は多く行われた。その指導の結果として検定教科書制度が誕生し、教員が自主的に選択する権利が生まれた。

教科書だけでなく日本の学校教材を規定するルールとして、学習指導要領が文部省から提示されたが、あくまでも試案ということで強制力の無いルールとして提示されていた。学習指導要領はアメリカのヴァージニア州の教育改革を参考に生活教育を中心としたカリキュラムを構成しようとしていた。そうした中で作られた学習指導要領は多様な教材観に基づいた教育を編成することがしやすい内容であった。一方占領政策の中で学校図書館や視聴覚教育の立場からも、多様な教材を必要として教材センターとしての施設を考えたルール形成がされつつあった。

ただし、1947年版学習指導要領一般編（試案）で提唱された自由研究という活動は構想当初は調査活動の役割が持たせることが構想されながら、結局社会科にその役割を譲ることとなった、『学校図書館の手引』から一部の記述が削られるなど、ルール形成の段階では混乱があったことは否めない。

以上のように、占領政策の中で教科書だけを用いた教育を否定する中で、教科書政策や学習指導要領では、多様な教材観に基づいた教育というルールが形成され、それを支える学校図書館や視聴覚教育のルールも整いつつあったことがわかった。ただしその中でも自由研究に見られるように、調査活動をカリキュラムの全体に位置づけるのではなく社会科という単一の教科に位置づけたことで何らかの影響はあったと思われる。この点については結論で考えていきたいと思う。

参考文献

- [1] 肥田野直, 稲垣忠彦(編). 教育課程 総論, 戦後日本の教育改革, 第6巻. 東京大学出版会, 1971.
- [2] 久保義三. 対日占領政策と戦後教育改革. 三省堂, 1984.
- [3] 伊ヶ崎暁生, 吉原公一郎(編). 戦後教育の原典, 第1巻. 現代史出版会, 1975.
- [4] CIE, editor. 日本の教育: 連合国軍占領政策資料. 明星大学出版部, 1983. 児玉三夫 訳.
- [5] 佐藤秀夫ほか. 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, 1991.
- [6] 中村百合子. 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, pp. 147-165, 2002.
- [7] The United States Education Mission to Japan. Report of the second united states education mission to japan. Technical report, the Supreme Commander for the Allied Powers, 1950. 本文の訳はアメリカ教育使節団:編藤本昌司ら:訳 『戦後教育の原像 日本・ドイツに対するアメリカ教育使節団報告書』 鳳書房による.
- [8] 文部省. 教科書検定に関する新制度の解説. 文部省, 1948.
- [9] 文部省. 昭和二十四年度使用教科用図書展示会実施要綱, 1948.
- [10] 徳武敏夫. 教科書の戦後史. 新日本出版社, 1995.
- [11] 教科書検定訴訟を支援する全国連絡会(編). 家永・教科書裁判 第2部 証言編5. 総合図書, 1969. 初刷には書名に地裁編の記述あり.
- [12] 海後宗臣ら. 教科書で見る近現代日本の教育. 東京書籍, 1999.
- [13] 佐藤学. 米国カリキュラム改造史研究. 東京大学出版会, 1990.
- [14] 水内宏. 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, 戦後日本の教育改革, 第6巻. 東京大学出版会, 1971.
- [15] 文部省(編). 学習指導要領 一般編(試案). 文部省, 1947. <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/>から引用を行った.
- [16] 深川恒喜. 学校図書館の課題. 文部時報, No. 844, pp. p. 6-12, 1947.
- [17] 磯田一雄. 学習指導要領の内容的検討(2). 肥田野直, 稲垣忠彦(編), 教育課程 総論, 戦後日本の教育改革, 第6巻, 第9章, pp. pp. 415-470. 東京大学出版会, 1971.
- [18] 片上宗二. 日本社会科成立史研究. 風間書房, 1993.
- [19] 文部省(編). 小学校社会科学学習指導要領社会科編(1). 文部省, 1947. <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s22ejs1/>.
- [20] 文部省(編). 小学校社会科学学習指導要領社会科編(第七学年~第十学年)(2). 文部省, 1947. <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s22ejs2/>.
- [21] 山住正己(編). 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, 1997.
- [22] 文部省(編). 小学校社会科学学習指導要領補説. 文部省, 1948.

- <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s23es/chap2.html> より確認。
- [23] 文部省(編). 小学校学習指導要領 社会科編(試案). 文部省, 1951.
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s26es/>から引用を行った。
 - [24] 文部省(編). 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)改訂版. 文部省, 1951. <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s26jhs1/>から引用を行った。
 - [25] 文部省(編). 小学校学習指導要領 社会科編改訂版. 文部省, 1955.
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s30es/>から引用を行った。
 - [26] 文部省(編). 学習指導要領 国語科編(試案). 文部省, 1947.
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s22ejj/>から引用を行った。
 - [27] 小山恵美子. 昭和二十年代における経験主義国語教育. 国語科教育, 1982.
 - [28] 文部省(編). 小学校学習指導要領 国語科編(試案)改訂版. 文部省, 1951.
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s26eja/>から引用を行った。
 - [29] 文部省(編). 中学校・高等学校学習指導要領国語科編(試案)改訂版. 文部省, 1951.
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s26jhj/>から引用を行った。
 - [30] 深川恒喜. 『学校図書館の手引』編集の前後. 学校図書館, No. 210, 1968.
 - [31] 滑川道夫. 戦前の動きと戦後の出発. 学校図書館, No. 211, 1968.
 - [32] 深川恒喜. 文部省刊行の学校図書館手引き書. 学校図書館, No. 243, 1971.
 - [33] 中村百合子. 『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, 2004.
 - [34] 中村百合子. 『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. 図書館情報学会誌, Vol. 51, No. 3, 2005.
 - [35] 深川恒喜. 学校図書館はどうなっているか. 6・3教室, Vol. 2, No. 2, 1948.
 - [36] 深川恒喜. 学級文庫をどう経営するか. 6・3教室, Vol. 2, No. 9, 1948.
 - [37] 中村百合子. 米占領下における学校図書館職員の育成: 1946-49. 文化学年報, Vol. 54, pp. 17-48, 2005.
 - [38] 東京学芸大学第一師範学校附属小学校(編). 小学校の学校図書館. 学芸図書, 1949.
 - [39] 松尾彌太郎. 官制 学校図書館協議会のこと. 学校図書館, No. 218, 1968.
 - [40] 深川恒喜. わが国学校図書館運動の展開. 図書教育, Vol. 2, No. 2, 1950.
 - [41] 深川恒喜. 学校図書館運動の展望. 図書教育, Vol. 1, No. 1, 1949.
 - [42] 松尾彌太郎. 学校図書館運動十年の歩み. 学校図書館, 1959.
 - [43] 深川恒喜. 第2次米国教育使節団報告書中の学校図書館に関する勧告について. 学校図書館, No. 3, 1950.
 - [44] 深川恒喜. 学校図書館法に想う(1). 日本図書館協会(編), 図書館年鑑 1983. 日本図書館協会, 1983.
 - [45] 久米井束. 学校図書館設備基準研究会の設置. 学校図書館, No. 231, 1970.
 - [46] 深川恒喜. 学校図書館運営の手引き. 文部時報, No. 978, 1959.
 - [47] 安達健二. 改訂の基本方針は何か. 時事通信・内外教育版, No. 992, 1958.

- [48] 日本映画教育協会. 視聴覚教育のあゆみ. 日本映画教育協会, 1978.
- [49] 稲田達雄. 映画教育運動三十年. 日本映画教育協会, 1962.
- [50] 田中純一郎. 日本教育映画発達史. 蝸牛社, 1979.
- [51] 日本学校視聴覚教育連盟. 日本の学校視聴覚教育：学映連の歩み. 日本学校視聴覚教育連盟, 1998.
- [52] 谷川建司. アメリカ映画と占領政策. 京都大学学術出版会, 2002.
- [53] 日本視聴覚教育連盟. 全国視聴覚教育連盟創立50周年記念誌. 視聴覚教育, Vol. 57, No. 6, 2003.
- [54] 文部省(編). 視聴覚教材利用の手びき. 教育弘報社, 1952.

3 実践の中での教材

前章で見たように、戦後占領政策の中で教科書中心主義の否定から、教材は多様な教材が要求される状況が起きていた。一方こうした制度として作られたルールを実践の立場ではどのように理解されていたのだろうか。ルールの解釈としての実践を本章では取り上げていく。まず学校図書館に限らず、学校教育の実践では教材はどう扱われようとしていたのか、カリキュラム運動の実践を取り上げながら考えていきたい。次に当時の学校図書館の実践を特集した『図書教育』から記録を拾いながら学校図書館の実践における教材の扱いをまとめる。その上で先の章で取り上げた視聴覚教育と学校図書館の関わりを取り上げ、教材センターを標榜していた学校図書館と、教育に関わるあらゆる資料を集中管理しようとした視聴覚教育との接点を探っていきたい。

3.1 戦後学校教育の指導法と教材への関わり方

学習指導要領（試案）の受け取られかたも多様であった。例えば、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、以下のような6つの類型に分けられるという。まず、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記述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」型の計6類型である [1]。また、無着成恭も学習指導要領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よいのか」についてわからなかったと述べている [2, 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。

1947年4月からは、一人一人の個性を認める教育が始まった。授業も作業や、調査や、討論といった形式が多く用いられるようになったという。しかし実質的には以前の教育と変わらないところもあった。その要因としては、戦争の結果、量質共に大きく悪化した教育環境と、教育の母体となるべき日本の社会全体に残っていた、古い封建的な意識の2つの要因があった。教育環境の悪化は、校舎・教室・教科書・教員のどれを取っても不足していた。例えば校舎・教室については、1950年の5月においても、1万6千の二部授業学級、1万3千の仮校舎学級、6千の講堂学級、6千の廊下昇降口学級が存在していたという。教科書も不足し、教員数の不足から急増の教員で当てたため、質も低下していった。また過去の教育の影響も大きく、新しい教育の訓練をまったく受けていない教員が民主的授業を行おうとするために混乱が起きていた。自主性と自由が生徒任せと自分勝手に置き換わっていたり、せっかく自主的で批判的な態度を学校で身につけても、家庭に帰るとこれまでの教育を受けてきた親たちに認めてもらえない状況があった。学習環境としては貧困かつ不徹底な状況だった。[3, pp. 380-383]

前章で見たように、学習指導要領では児童・生徒の問題を解決する児童中心主義のアプローチから問題を単元ごとにわけて授業を行うことが進められていた。しかし、国立教育研究所が1950年から1952年にかけて行った調査によると、全国的にそうした活動が行われていなかったことが示唆される。例えば調査において社会科は、小学校において教科書を使う・使わないに関わらず学校で独自に単元学習を実施していたが、中学校に至ると教科書の単元をそのまま追う傾向が顕著になっている。これが国語科になると小学校低学年に置いても約3割が単元により学習を進めるのではなく、教科書の配列通りに授業を進めている。単元学習を行いながらも教科書をなるべく離れないで授業をするというケースも含めると小学校と中学校の約8割が教科書から離れないで学習を行っていた [4, pp. 532-536]。^{*5}

このように新しい教育のルールが持ち込まれても、物的資源や社会的状況から、現在のように全国一率に実施されたわけではない。それでもルールを解釈しようとして実践を行っていた当時の戦後新教育運動は、一定の成果を生んでいた。私はその影響力は限定的であったにせよ、試みの萌芽として取り上げる意義があると考え、以下で紹介することとする。

3.2 戦後新教育における教材との関わり

戦後の教育状況に生まれた矛盾を打破しようと現場の教師たちによって、新しい授業実践が積み重ねられていった。例えば、社会科に対するコア・カリキュラム運動や地域教育計画といったカリキュラム運動がその代表である。これらの新教育運動では教材はどのように考えられていたのだろうか。以下でそれを検討する。

3.2.1 カリキュラム運動の概要

先に取り上げた、1947年度学習指導要領一般編（試案）の第三章教科課程においては、次のような一節が述べられている。

教科課程は、このように、社会の要求によって考えられるべきものであり、また児童青年の生活から考えられるべきものであるから、社会の変化につれて、また文化の発展につれて変わるべきものであるし、厳密にいえば、その地域の社会生活の特性により、児童青年の地域における生活の特性によって、地域的に異なるべきものである。

しかし、この節だけではいったい何を教えたらいのか、はっきりと示されていない。こうした学習指導要領の矛盾をなんとか実践に移そうとする教員の努力が運動を生んでいった。

ここでいうカリキュラム運動とは、1948年10月のコア・カリキュラム連盟の結成の前後を一つの頂点として、1948年後半から1949年前半に最盛期を迎えた教育改革運動の総称である。この時

^{*5} 時代的には1950年であるため、特にコア・カリキュラム運動についてはオズボーンからの書簡によって運動が鎮静化した後の出来事である。すなわちこの調査を持って戦後直後の学校教育が新しい学習指導要領や教科書観を受け入れられなかった証拠にはならないという主張もできるだろう。しかしこの調査に置いても社会科は以前として単元学習を行っていることから、時代的にはブームの絶頂期ではなかったにせよ一端を示した調査ではあると考え、本論文でとりあげている。

期には小学校を中心に新制中学校の一部をもふくむ多くの学校で、カリキュラム改革や学習指導法の改善に関する検討が行われ、新しいカリキュラムのプランが打ち出された。この時期以降 1949 年前半にかけて、さらに多くの試みが発表されているが、それらのほとんどは基本的には、社会科発足以降の期間に明らかになった動向の延長線上においてとらえるという [4, pp. 473-590]。カリキュラム運動に関する研究動向については、森谷宏幸らの研究 [5, pp. 39-69] が挙げられ、「プラン編成と同時期の研究、ブームが去ったといわれるような時期への研究、1968 年学習指導要領以後、教育課程への関心が高まった時期の研究」といった 3 つの時期に分類され、時期ごとに研究の動向が異なっているという。例えば、第三の時期には水内宏は埼玉県川口市で行われた「川口プラン」以降、学習形態に関心を集中させていくコア・カリキュラム運動と、東京大学教育学科のリーダーが中心となった地域教育計画に分かれたという指摘をしている [6, pp. 473-590]。

コア・カリキュラム運動とは先述したヴァージニア・プログラムなどアメリカ 1930 年代のカリキュラム改造が起源となっている。こうしたプログラムは倉沢剛によって [7] 紹介され、「コア・カリキュラム」のモデルとして参考にされた。その内容は教科の生活科・統合を意図したカリキュラムの一種であって、通常子どもの生活上の諸問題を解決するための単元学習からなる中心課程（コア・コース）と、コアコースを支える専門分化した体系的な知識・技術・芸術などをふくむ周辺課程によって成り立っていた。

コア・カリキュラム運動は、国民学校の実践・大正期の合科教授や総合学習まで主要な起源をたどれ、現場の教員による実践が大勢を占めていた。学習指導要領の不備から、教育の方法・技術に強い関心を示し、そうした学習指導法的発想に基づいて、地域性や児童の興味・自発性を高めようとする運動がコア・カリキュラム運動であった。

一方地域教育計画とは、東京大学の海後宗臣らとそのリーダーを務め、学校を取り巻く地域諸階層の協力を得ながら、地域の実態調査をふまえて、地域教育計画を策定し、教育を通じて地域の状況を改善していこうとする取り組みである。単なる学校教育にとどまらず 1920 年代からの教育学研究の蓄積がそれを後押ししていた。

当時のカリキュラム運動はコア・カリキュラム運動だけでなく、地域教育計画というもう一つの流れがあったとした水内の指摘は重要であるし、両者の間の成立過程や目的は必ずしも同じではない。また実践の一つ一つが、地域性や時期を異にしており、全て違う実践であるとの主張も可能である。本来であれば、それぞれの実践ごとに目的と実践の関連を明らかにしながら、細分化して述べるのが正しいと思われる。しかし、学校図書館とカリキュラム運動の実践を調査した先行研究は皆無であるため、本論では「地域教育計画」と「コア・カリキュラム運動」を明確に区別せず、並列的に扱いながら教材センターとしての学校図書館が、学校教育の実践に入り込める余地があったのかを探っていく。

3.2.2 カリキュラム運動と教材

まずカリキュラム運動の先駆けとなったのは、海後宗臣氏らの中央教育研究所と、埼玉県の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 [8, pp. 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、地域で多く作ら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。 [9, pp. 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購読の場ではなく、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。 [8, 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」という単元では、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」 [9, 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と挙げられており、資料が少ないために授業に支障が出たという。当時はまだ学校図書館が十分でなく、その必要性が認識されていたことが伺える。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」という単元でも、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と紹介されている。

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。[9, p. 147]

「川口プラン」全体では，学校図書館の必要性は明確に示されてはいないが，プランそのものの親和性は高かっただろうと予想される。

1949年に示された「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す」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。教材・教具の観点から見ると，本郷小学校学習課題表 [10, 折込資料 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点が興味深い。

「川口プラン」がプラン作成前に地域調査を行ない，地域の問題の解決を目的としていたのに対して，同時期に公開された東京都港区桜田小学校の「桜田プラン」では，学習指導要領の原案を借り受け，その分析を行なった上で，子どもを中心に据えた学習を行っていた。同時期のプランによく見受けられ，この当時のカリキュラム運動の代表的な事例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」の意義として，当時教諭であった樋口澄雄の指摘によれば，第一に社会科が発足し模索期であった時代に，社会科のあり方を実際の計画や授業で示した点，第二に社会科の研究を「学校ぐるみ」行う大切さを示した点，第三は文部省と直結し，当時民主的だった文部省と現場の合作でプランを作成していった点の三点だという。「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1つの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の配当も考えられたプランとなっている。その後，1948年1月に第二次案を修正した第三次案が提出され，第四次案から第六次案にかけては社会中心カリキュラム構想，コア・カリキュラム，アクティビティーカリキュラムの影響を受けて構造が変化している。その理由は，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 [11, pp. 252-261]。当時のプランが記載された資料として1949年に学芸図書出版社から出版された資料が挙げられる [12]。当時の授業案を見ていくと，現場を見学する取り組みが第一学年の「家庭生活」

という単元から既に出現している。第2学年の「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。第3学年の「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。

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」[13, pp. 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 of 社会科学習課程表の「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 [14, pp. 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ていたという [14, pp. 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「分化と教養」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 [15]。

兵庫県明石市の兵庫師範女子部附属小学校で行なわれ、1949年に示された「明石附小プラン」は東の北条プラン、西の明石附小プランと呼ばれるほど、当時のカリキュラム運動では代表的なプランの一つだった。[16] カリキュラムは歴史的現実立って、全ての問題を民主的に解決し処理し得る実践的人間を形成するという目標の下、児童の生活に基いた「中心学習」をおき、その周囲に「基礎学習」をおいていたため、コア・カリキュラムの典型例とされた。具体的には、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、個人的要求は「自由研究」として、一般的要求は「課題解決の学習」からなる「中心学習」と、情操、技術、健康をそれぞれ練る学習として「基礎学習」をおいた形となっており、これらの学習を通じて、民主的社会に参加する望ましい生活が育まれるとしている。[17, pp. 5-9] 他のプランと大きく違うのは、「中心

学習」の中で求められる能力を記した「中心学習能力表」である。[17, pp. 16-17 (頁付なし)] この能力表の「(2) 自然と社会現象を総合的に判断し理解するという項目」で「資料を収集し評価する」という能力が定められている。これは他のプランとは異なって、小学校低学年からこうした能力を身につけるべきだとして明確に記載されている。また、「基礎学習」における技術の「言語能力」に関する能力表でも、「図書館から適当な書物を選ぶ」、「研究することからによって参考文献をしらべる」、「書物から適当な部分を選んで用いる」といった能力は1年生から行なうように示されている。ただし、「索引を利用」は4年生からの能力で、「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年生になってからとされている。よって、図書館で実際に資料を探しながら調査を行なうのは、4年生からが想定されていたと考えられる。[17, pp. 32-33 (頁付なし)] それでも、実際の教授案では早い時期から図書室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し、2年生の1月に行なわれる「秋の野山めぐりをしよう」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現れ、3年生の11月「乗物や道の劇をしよう」では適当な参考文献を選ぶ活動が含まれている。

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[18]。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、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が特徴的である。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みつめる」、「参考書をよむ」という活動が示されている。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。

「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』[19]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、生活単元による「中心学習」というコアの周辺に、生活単元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。ただし、今回はカリキュラムの全体が入手できなかったため、他の科目ではどう扱われ、実際にどのような展開があったかは不明である。しかし、「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」[19, p. 109] 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。

「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[20, 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」[21, 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すべてこれである。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。めんどろがらずに、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。[21, p. 9]

第一次プランの特徴は、授業だけを対象とせず、「中心」と呼ばれる授業に加えて、行事、学級生活をも展開の一過程とおいている点である。また、山口満と安井一郎[20, 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[22, 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。これが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」という単元では、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。この単元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」という単元では、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。奈良吉城プランは、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、教員側で行なわれたかは不明である。また、図書館を扱った單元では、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、奈良吉城プランの資料、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くとも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」という單元では、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。いずれにせよ、奈良吉城プランにおける学校図書館、図書室の状況については、追加の調査が必要だろう。

神奈川県足柄群福沢小学校で行なわれた「福沢プラン」は、1945年から社会科の研究を行い、1948年には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。農村部に位置しているため、カリキュラム形成には地域の調査を行なった上で取り組んでいる。そのため、地域教育計画の性格を持っているが、プランの形成には石山脩平といったコア・カリキュラムの指導者が関わったため、両方の性格を持っているプランである [23]。資料の関係もあり、具体的なプランの調査までは至らなかったが、福沢小学校に於ける教育環境の整備の部分で、学校図書館に関わる記述が見られるので引用しておく。

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。(略)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。(略)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、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、村民に開放されいけば、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ある本棚、戸棚に整理されている。[23, p. 418]

教科書も併置されていることから、授業で生じた疑問を解決する場所として資料室は用いられていたのだろう。

このようにカリキュラム運動では多様な資料を利用した、あるいは前提とした教育活動プランが確かに提示されていた。学校によっては資料室の必要性を論じていた学校もあり、教材センター設立の萌芽と考えて差し支えないだろう。しかし、先の章で見た自由研究の調査活動が社会科に移行したのが影響したのか、学校によっては学校図書館について、教材センター以外の役割を持たせようとする面も見られた。

具体的には、先に取り上げた「桜田プラン」において [12]、学校全体の概要を説明した部分で記されている。そこでは、1949年度小学校6年生の集団でグループ組織が設置し、その中に図書グループというグループが“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”と書かれている。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。また業平プランでも、小学2年生以下に対して、学級文庫を設置し、娯楽的な課外読物の貸出を行うことが提唱されている。具体的には、「学級文庫はもちろん、学校文庫は別に図書室を設けて児童が随時自由に閲覧する事が出来るようにそして一切児童の手による管理が望ましいのであるが、本校の現状は到底それを許さない為やむなく職員室に保管し、所定の読書日に貸出す方法をとっている」[19, p. 306]とされていた。貸出日も制限されていたが、学習に必要な参考書は学級担任の指導によって随時閲覧が出来、学級文庫の資料も互いに融通しての貸出もあったという。

こうした活動を見ていくと、カリキュラム運動は、教材センター的な施設として学校図書館を求めていた一方で、本が読みたいという要求を満たすために読書センターとしての学校図書館を求めていたと考えられる。つまり、完全に教材センターと読書センターという役割が区別されていたというよりも、学校図書館に対しては両方の役割が混在していたともいうのが正しいだろう。

3.2.3 「作業単元の基底」と教材

さて、カリキュラム運動と別個の動きとして、社会科を中心に教えるべき生活経験を地域の教育団体によって定める「作業単元の基底」の作成という流れがあった。こうした動きを裏付けていたのは、1948年度に文部省から出された『小学校社会科学習指導要領補説』の第二章で「作業単元の基底」という章立てである。

小学校社会科学習指導要領補説 [24] によれば、「作業単元の基底」の定義は次の通りである。作業単位とは「社会科学習の任務は、児童が現実の生活で直面する問題の解決を中心として、有効な生活経験を積ませることにあります。そして有効な生活経験は、単なる断片的な生活経験の寄せ集めではなくて、まとまりのある組織された経験でなくてはなりません。このような経験のまとまり、あるいは組織」が作業単位であり、「その根源となるべきいっそう普遍的なもの」が作業単元の基底であるという。

こうした補説に促される形で、東京都では港区や浅草区^{*6}において、現場の先生が中心となって「作業単元の基底」が策定された。本論では港区の例を下記で取り上げる。

実際の記述は、一般目標、具体的目標、学習活動の例、調査観察、効果の判定の6項目に分かれて記述されている。その中で、小学校4年生の「江戸の商業」という単位においては、身につける態度や技能に「図書室、図書館について、ていねいに書物を閲覧し、自由に参考書利用できるようになること」という項目が立てられている。また学習活動の例でも「江戸時代の主な商業を調べ絵本を作る」という活動に対して、「本や絵によって商業の種類を調べる」、「江戸の市の様子を本や絵によって調べる」、「座の仕事を本や絵によって調べる」という例が挙げられている。同じく4年生の「玉川水道」でも身につけるべき態度、技能として「資料を収集して歴史的な調査研究をする初歩的な技能を養うこと」、「図書室、図書館を利用し積極的に参考書を利用することが出来るよう

^{*6} 1947年に下谷区と浅草区が合併してできた区。現在では台東区の地域を指す

になること」という目標が挙げられている [25, pp. 110-122]。他のカリキュラム運動とは別個の動きであるが、図書室の利用が明確に述べられている点では、興味深い資料である。

3.2.4 プランや規定と教材の関わり

以上のように、実際のプランや規定を概観していくと、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、おおそ高学年からの扱いであった。学習指導要領試案社会科でも、こうした単元の取り扱いは5年生からだったが、お互いに何らかの影響関係の存在が推測される。この点は、今回カリキュラム運動を一様に扱ったため、明確にその影響関係を示せないが、成立時期やその役割を見ていく上では、桜田プランや川口プランといった初期のプランがモデルケースとなって、学習指導要領試案やそのほかのプランに波及したと推測される。また先述した『学校図書館の手引』でも、米国の学校図書館活動として第4学年から第7学年の事例が取り上げられている [26, pp. 89-93]。それ以外にも1949年1月に東京第一師範学校に学校図書館のモデルが設置されるが、この事例では、小学校4年生から学校図書館の利用指導が始まっている。モデル校の研究成果は阪本一郎らによって『小学校の学校図書館』として公刊されており、これらの影響もあったのかもしれないが、どういった影響があったのか、今後研究の余地があるだろう。

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、不明なプランが多かったが、「桜田プラン」、などでは、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。こうした点は、先行研究では深く検証されなかった所である。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る記述が見られており、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可能性が高い。それでも、なぜ学校図書館で調べるといふ記述が単元案に出てこなかったのだろうか。今回の事例に限れば、学校図書館が十分に設置されていないケースもあり、教師側で資料を用意する事例も見られた。また、中村百合子の研究 [27] や当時の教育雑誌を見ると、公共図書館での授業のために行う調査は一般的であったようだから、資料を集める作業では、児童が公共図書館で調査したとも考えられる。

つまり、学校図書館で調べようにも資料が十分でないので、教員の努力や外部の機関に負う部分が多く、プランで示されている単元案に参考文献のリストや「資料を調べる」活動が明記されていても、「学校図書館で調べる」という記述が現れてこなかったのではないかと思われる。裏を返せば、学校図書館運動が起こり、1953年からは学校図書館法による整備がこの後起こるのだから、カリキュラム運動が引き続き展開していけば、当然学校図書館の記述が現れてきても不思議はなかっただろう。

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。

3.3 学校図書館運動と教材との関わり

深川恒喜は、後に『学校図書館』誌上で行われた座談会では、戦後の学校図書館を教育に位置づけようとする根本的な考え方について、以下のように述べている。

あのときは、教科書観の変化ですよ。それ以前は、国定教科書一本やりでしょう。その教科書制度が変わりました。現場の先生がたは、口を開けば、教科書観の変化について語りました。「教科書は、児童用の参考書の種類だ。」というような新しいことばが流行したりしました。じゃ、教科書が参考書の種類なら、たくさんの参考書が必要なんだ。その理由は、個性とか、自主的の伸長にあって、多様な教材を使って実際に活動させる。(中略)自主性をはぐくむとか、教科書観の変化の当然の帰結として、学校における読書の基地、読書センター、あるいは教材センターというようなものが、生まれてこざるを得ないようになったのではないのでしょうか [28]

もちろん前述したようにその教科書観の変化は教育資源の欠乏や、全国でそういった観点が徹底されていたかどうかは限定的である。それでも戦後新教育運動と同様に学校図書館に対する実践運動も、『手引』の伝達講習会を契機として広がりつつあった。

3.3.1 学校図書館の実践

戦後直後の学校図書館運動の様子を知る上では、全国 SLA の機関紙『学校図書館』以外にも国立教育研究所が主体となって発行していた『図書教育』が有用な雑誌である。紙面では各教育学者からの投稿記事とともに学校図書館の実践についても多く取り上げられていた。例えば 1950 年発行の 2 巻 4 号では「全国学校図書館実態ルポ」を組んでおり、各地の実践を紹介している。[29, pp. 9-47]

特集の大半は図書館建設の様子や図書の収集の仕方、蔵書数が多く記述されている。学校図書館の状況を記述する際の優先順位としては、学校教科との結び付きよりも、こうした項目が優先されたと思われる。^{*7}それでも学校によっては教材との結び付きを示す記述がでてくる。例えば函館市の学校図書館の状況を示す記事では、柏野小学校が教科書のコレクションを行い、寄贈された顕微鏡 3 台を設置し生徒に使わせていた。秩父第一中学校では国語、社会、理科、英語等の学科、あるいは自由研究、選択科目の研究、各種のクラブ活動などでの学校図書室の利用を行わせていたという。場合によっては、1 クラスの生徒について、学校図書室で自由に研究させることもあったという。東京学芸大学第一師範学校附属中学の場合は、「図書に関する知識・理解」、「図書に対する要求興味」、「読書の技術」、「図書館の知識」、「図書館利用の技術」と言った 5 つの単元について、各教科で学校図書館を扱う時間を明記したリストが作られていた。活動の中では「雑誌の意義と種類」、「新聞の意義と種類」、「百科事典の使いかた」などを行うとされていた。福井北潟中小学校で

^{*7} もちろん紙面に限りがある上での優先順位であるから、学校教科との結び付きが蔑ろにされていたと即断はできない。

は昭和 23 年度の目標として、授業時間中も読書させるという授業内での図書館利用が想定されるような目標が示されていた。岐阜県武義高等学校では、学習参考図書と生徒を結びつける目的で、各教科の単元学習に必要と思われる参考図書について類別した索引表「レファレンス・カード」を作成していた。この索引表は各教科ごとに全教師の協力で作られ、1 部を教科教室、1 部を図書館に置いていた。図書館側では各教科主任から提出されたものを一冊に綴り合わせて書棚式にして教科別の見出し目録を付けて保管し、指導の参考にしているという。学習単元に必要な参考図書は教科教室に運ばれて使われ、社会科、人文地理などの教科では引き続き期間貸出しをさせていたという。また、東京都江戸川区小岩小学校では蔵書構成について社会科、理科などの全学年の単元に基づいて購入していたという。

現場の教師が『図書教育』に寄せた記事にも、教材と学校図書館の結び付きを示唆する記述が見られる。栃木県河内郡大沢村立大沢中学校の齋藤邦彦は、まず読書調査や図書館利用のレポートを生徒に提出されて検討を行ったという。検討の結果、どんな本がどう分類されているか、本の利用方法や索引の方法、読書法の 3 点について指導が必要だと認識されたため、図書館利用の指導計画を作ったという。特に参考書の利用については各種事典や年鑑の特色を説明し、序文、凡例、目次、後書、索引などについて指導、計画的な読書の方法と読みながらメモを取っていく指導を行っていた。その上で図書館の蔵書を各教科の部屋に分散させるか、図書館に集中させるかどうかについて意見を表明している。そこでは、各教科教室に備え付けてしまうと独占されがちになり、今の教科が総合的になっているため、一冊の本がどの教科に属するかを簡単に決められないため図書館に集中させた方が良いだろうと述べている。[30, pp. 30-34]

また違う号において当時東京緑が丘小学校の教諭だった松尾彌太郎が、小学校の図書館カリキュラムを作成して発表している。[31, pp. 5-14] 国語科や社会科の時間や、自由研究の時間に扱う内容と断りながらも小学校 1 年生から 6 年生までの活動が示されている。松尾は読書生活の現状から読書指導の必要性を感じてカリキュラムを組んだと記している。1 年生においては学校図書館の存在を知らせ、本を読むよう仕向け大事に扱うことを教えるなど、基本的には本の扱い方や読書の方法、本の分類法を教える内容が主となっている。しかし幻灯や映画などが図書館にあることを取り上げながらも、その利用や観賞の態度については取り上げられていない。また国語科や社会科の中で取り扱うと書かれているが、図書館の内容だけで独立してしまっており国語科や社会科のどの文脈で扱うかについては示されていない。

一方同じ号に香川大学高松附属中学校の熊野勝祥が作成した中学校のカリキュラムが掲載されている。[32, pp. 22-41] こちらは各教科との連携が意識され、社会科、国語科の学習指導要領を分析して、各教科のカリキュラム案と『学校図書館の手引』を分析して範囲ごとに分類を行って作成されている。しかも図書館科として独立させるというよりは各教科ごとに必要に応じて図書館教育を行うことが示されている。こうした背景を持って作られた図書館カリキュラムでは、社会科だけに限らず国語、図工、数学、理科などの教科との連携が意識されている。その連携は単に図書を読ませるという記述に留まらず、どんな教材を利用させるべきかが明確に示されている。例えば、中学校 1 年生での社会科、理科の分野において NDC の社会科学、産業、自然科学分類の主綱表を教えている。社会の「私たちの学校生活」という単元では件名目録により「学校生活」を研究するのに

必要な図書を見つけさせる活動を加えている。その他教科に関連した活動として数学は数学辞典の使用、理科は「生物の種類」の単元で昆虫図鑑・植物図鑑の引きかたや練習をさせている。これ以外にも、中学校2年生になるとCIE図書館におけるコンプトンの百科事典から英語の研究をさせる、中学校3年生では国語科で辞書体目録の使いかたを教えるといった活動が記述されていた。このカリキュラム案について、系統的な図書館教育の時間が必要であるという批判がされてはいるものの、小学校のそれに比べると図書館がどんな教材を備えどう使っていくのかが意識されていることが分かる。

今回取り上げた活動はあくまでも『図書教育』に取り上げた一部でしかなく、全体を示すためには多くの調査が必要だろうと思う。ただし、当時の学校図書館の実践においても読書指導の立場から図書館指導を行う方向と、各教科と連携し教材センターとしての学校図書館から図書館指導を行う方向の2方向があったことは確実にいえると思われる。

3.3.2 視聴覚教育の展開と学校図書館の関わり

さて、ここで既に前章において、政策の面では学校図書館と視聴覚教育の教材センターは同じ場所に設けるべきであると提唱されていたことは確認した。政策の上では双方につながりがあったことは確認できたが、実践の場でのつながりはどれほどであったのだろうか。

戦後視聴覚教育の実践は、第2章で取り上げたように現場の教員が文部省とともにGHQと意見交換をしたところから始まっている。この頃には映画教室運動が起こり、教室での上映の大体として映画教育を行うことが盛んに行われた。映画教室の目的は、教科との直接的な関連ではなく映画自体からの教育効果を上げて映画の見方や考え方を培うことを目的としていた。[33, p. 11]

また1946年10月1日からは、大日本映画教育研究会が改組し財団法人日本映画教育協会（以下、映教）が発足した。新体制となった映教の事業として「映画を見る学童600万組織運動」が挙げられる。これは、1947年5月から2ヶ月間にわたり、全国各地で講演会、試写会、展示会を行った事業で、「全国に少なくとも五〇カ所（都府県単位に一カ所平均）のフィルムライブラリーを設置し、これに二セット平均のプリントを配布する。利用団体は一回一人一円の料金で五〇〇―六〇〇人の学童を対象に一〇〇―二〇〇回映写することによって収支相償い、所期の目的が達成される」[34, p. 172]とされていた。先述したように1948年2月には、CIEから文部省に対してナトコ16ミリトーキー映写機の貸与がなされた。これをきっかけとして各地での上映会が進行していくことになる。

1949年7月には、学校教育への利用を専ら目的として、現場の教員が中心となった日本学校映画教育連盟（以下、学映連）が発足している。学映連の目的は学校教育用映画・幻燈等を自主的に確保して新しい教育の進展をはかることにあった。具体的な事業としては各校映写施設の完備とフィルムライブラリーの拡充強化、映画・幻燈等を使用する学習方法の研究、教育映画等体系化のための調査研究、学校教育用映画等の選定及び政策促進が事業として掲げられた[35, p. 43]。学映連は1949年10月に、滋賀県大津市で「新教育と視覚教育全国研究集会」を開催し、教育者自身が作るフィルム教材「社会科教材映画大系」の製作を決定した。そして「社会科教材映画大系」制作に向けて、学映連は文部省、研究者や制作会社へと協力を呼びかけ、最終的には1953年（昭和29

年)までに39本の社会科のための教育映画が制作された。

こうして、視聴覚教育の実践は展開されていった。当初は映画そのものを教育する立場が強調されていったが、学映連の発足によって教化を意識した教材づくりも強調されるようになっていったと思われる。

3.3.3 視聴覚教育の学校図書館側に持っていた期待

学校図書館法成立後、視聴覚教育の分野においても成立を喜ぶ傾向があった。例えば、『視聴覚教育』の巻頭に収められた文章でも次のような期待が込められている。当時の視聴覚教育側の学校図書館への眼差しが伺える文章である。

学校図書館と視聴覚教育学校図書館法が衆議院を通過し、七月二十九日に参議院本会議で成立した。この法律によって、全国三万七千の小中高校は、みんな学校図書館を設けなければなくなり、設備や資料が最低基準に達するまでに必要な費用の半分は国が負担し、あとの半分は各都道府県市町村が負担することになる。(略)かつては、放課後におとぎばなしを読む部屋であった図書室が、自主的な学習の場へ高まってくるにつれて、学校図書館はどうしても視聴覚教材を備えなければならなくなったことを、この法律ははっきりと裏書きしている。もはや図書館は単なる読書室ではなくて、子供たちが目と耳によって学びとるあらゆる教材を備えた近代的な学習環境へと成長したのである。われわれは義務教育費国庫負担法案の中に、学校の視聴覚教材教具の整備を夢見て失望したが、いま学校図書館が、より具体的な方法でこの希望を実現される可能性をもつことに、大きな期待をかける。と同時に、学校図書館をもっとも合理的な有効な学習施設とするための準備は今日から始めなければならない [36, p. 7]。

このように、学校図書館法によって視聴覚教育のための資料が整えられる可能性が高まり、学校図書館と視聴覚教育は強力な連携を図れる可能性が出てくるかに見えた。

しかし学校図書館法第13条の規定が、この機運に水を差してしまった。第13条ではその整備のために、国がどのような負担を行うかが記載されているが、そこでは「国は、地方公共団体が、その設置する学校の学校図書館の設備又は図書が審議会の議を経て政令で定める基準に達していない場合」に経費の2分の1を補助するとある。学校図書館法の第2条では、図書館の資料に視聴覚資料がはっきりと明記されていたのに対して、この第13条では図書資料に限定され、視聴覚資料は除外されてしまっている。その理由として、この法律が議論された参議院文部委員会で、劔木亨弘議員が視聴覚教材整備の問題を取り上げた中で、発議者の大西正道代議士が理由を示す答弁を行っている。そこでは「図書館の視聴覚資料については十分な設備を備えなければならないが、財政的な制限からやむを得ず最低基準として図書の、しかも最も低い基準を考えなければならなかった」[37]となっており、法案を成立させるためには、一時的な措置でやむを得なかったとされている。学校図書館法上で、司書教諭が附則によって当分の間置かないと規定されたように、当時法案を成立させるためにはやむを得ない措置だったのかもしれない。

しかし、学校図書館法による予算措置を当てにしていた視聴覚教育の側にとっては、後にこの法律を指して「予算面の裏付けがなく、空文化してしまったといつてよい」[38, p. 172] という失望を与えてしまったようで、残念ながらそれ以降、少なくとも今回の記述範囲で『視聴覚教育』で学校図書館が積極的に取り上げられた例は見られない。

3.3.4 視聴覚教育と学校図書館の実践側の接点

教育学者の城戸幡太郎は戦前から、専門的教育心理学に留まらず、視聴覚教育や高等教育など教育学全般に関わっている。

城戸は1949年から北海道大学の教育学部開設に関わり、その後も北海道教育に長く関わっていった[39, pp. 11-26]。特に視聴覚教育に関しては、「北海道大学映画・スライド制作委員会」を設立、地域に即した映像資料の制作企画を担当し、「北海道視聴覚教育研究会」とともに視聴覚教育の研究と振興を図っていた。また、教材を供給する活動拠点として「北海道フィルム・センター」の設立にも関わっていた。1954年秋以降には、北海道視聴覚教育研究会と放送教育研究会北海道連盟、北海道学校図書館の三団体が提携して、連絡協議会を決定する気運が高まった。城戸が主導する形で連絡協議会が設置された。1955年2月には連絡協議会の機関誌である『新しい教材』の創刊号の巻頭言で、城戸と行動をともにしてきた留岡清男が次のような言葉を寄せている。

教育は、素手ではできない。教材を蓄え、教具にたよらなければならない。そこまでは誰でも知っている。だがそこから先が、いけない。教具の種別にわかれて、映画教育だ、放送教育だ、図書教育だ、といて騒いでいる。煎じつめると、我田引水、教具に捉われて、教育を忘れている。しかも教育を忘れてだけではない。知ってか知らないでか、教育を空中分解させる危険が多い。／映画教育だ、放送教育だ、図書教育だ、というけれど、そんな教育はある筈はない、あるのは、映画、放送、図書、という三つの教具である。教具によって、教育が、三つに縦割りにされてはたまらない。三つの教具は、横に手をつなぎ、一つになって、学習効果をあげることに、奉仕しなければならない。わかりきったことだが、このことを、この雑誌は主張しようとするのである[40, p. 1]。

同じ号で、教育学者の城戸幡太郎も様々な教材を第一次教材、第二次教材、第三次教材の3段落に分け、「有効な教具を総合的に使用すること」の重要性・必要性と、を主張している。そしてその達成のためには教師の指導力が鍵を握っていると説いている。[41, pp. 2-5]

また、別の号においても城戸は小さな僻地の学校という限定をしながらも、以下のように図書室の重要性を挙げている。

自学自習を訓練するには読書指導が必要であるが、それを効果的にするためにはどうしても図書室の整備が必須条件になる。小さな学校を設計するには最初は施設費を要しても、図書室だけは別に設ける必要がある。教員を一人増員するよりも、図書室を設ける方が経済的でもあり、教育的でもある[42, p. 4]。

ここでいう読書指導はよい本を読ませる、本を大切にするための読書指導ではなく、あくまでも

自学自習，つまりは教材センターとして学校図書館を使わせるための読書指導である。最低限の学校においても教員を増やすより，図書室を設けるべきだとした城戸の指摘は注目に値する。

ただし当初から，三つの団体が融合する形で記事が掲載されているわけではなく，学校図書館，視聴覚教育，放送教育がそれぞれ別個に記事を投稿し，1冊の雑誌に掲載されているという形式に留まっており，複合的な内容が掲載されるなど互いが融合する内容の記事は見られなかった。加えて発起人である城戸が北海道大学を定年で退官したため，雑誌が休刊となり，大きな流れとはならなかった。

それ以外にも学校図書館関連の雑誌や文献でも，つながりを持つようとする記事を見つけ出せる。例えば，雑誌『教育技術』の別冊として出版された，『学校図書館法による学校図書館の設備と運営』が挙げられる [43]。この資料では，「視聴覚教育と学校図書館」を取り扱った章が設けられている上，それ以外の箇所においても視聴覚教材についての記載が各所に見られる。例えば，新潟県白山小学校の佐藤三郎は「S・L(学校図書館)もAV(視聴覚教育ないし視聴覚教材)も共に教育に奉仕する方法である」と述べている。[44, pp. 196-199] その上で学校図書館法や「視聴覚教材利用の手びき」の記載を紹介しつつ，運営の方法として図書だけにとどまらず，視聴覚資料をもその対象とした総合カタログの作成を提唱している。しかし，その一方で人の問題は配置が進まず，視聴覚教育と学校図書館の互いにセクショナリズムがからみ，注意を要するとし，互いの縄張り争いは相当慎重な研究問題であるとしている。東京都目黒区教育委員会指導室の今井重雄も，学校図書館法で視聴覚教材の充実が述べられていることを指摘した上で，学校図書館の視聴覚教材の管理を主張した。特に学校図書館における視聴覚教材の利用のメリットとして(イ)読書意欲の養成，(ロ)視覚に訴え正しく内容を理解する，(ハ)多角的な研究態度の養成，(ニ)視聴覚教材利用によって共同学習の際の学習の活発化が可能であると述べていた。[45, pp. 200-202] 長野県西高等学校教諭の酒井求馬は具体的に組織図を示しながら，学校図書館経営の組織は図書部と視聴覚部に分けられ，大きくは図書館としてそのサービスにあたりと提唱している [46, pp. 203-207]。

次に，『学校図書館』の1952年5月号に「学校図書館と視聴覚教育」として特集が掲載されている。この特集は，学校図書館法成立以前の特集であり，学校図書館法に視聴覚資料の記述があったから，特集として組んだのではなく，当時の学校図書館運動や視聴覚教育運動の盛り上がりや，『視聴覚教材利用の手びき』に学校図書館が掲載されたのを反映しているためと判断される。この号の巻頭では，当時の学校図書館と視聴覚教育の位置づけについて，全国SLAの事務局長久米井束が視聴覚教育と学校図書館の位置づけについて寄稿している。まず久米井はこれまでの視聴覚教育は学校図書館とは別個に行われていたと述べている。

わが国では，これらいわゆる視聴覚資料の活用は，学校図書館とは別個の道を歩んできたようである。つまり，視覚教育、放送教育というように、それぞれ独自の目標と性格をもって、教育活動の中に効果ある活動を展開してきたようである。それには、わが国における発達の歴史が、そのような道を展開させたと考えられる。視覚教育、放送教育、学校図書館という三つのコースが、それぞれ出発の時期を異にし自然発生的に今日の構造をかたちづくと解せられる。またこの三つの機関が、それぞれ異つた機能と、独自の技術を必要とするとい

うこともこのような活動方式を生む理由となったであろう [47, p. 7]。

その上で「学校の現場が、これら三者を緊密にむすんだ有機的な関係において秩序ある活動態勢を整えなければならない」としている。久米井は全国 SLA の初代事務局長であり、学校図書館側の人間であるが、この見解は視聴覚教育側ともそれほど相違のない見解である。

一方、新潟中央高等学校の教員である渡辺浩邦は、現在生じている視聴覚教育の諸問題について、[48, pp. 16-20] 視聴覚教育が広義に捉えられすぎ、今までの教育も視覚、聴覚を用いた立派な視聴覚教育だとして、映画や幻燈の機材導入が進まなかったり状況があったという。また、一部の趣味的グループや理科教員だけが視聴覚教育を独占してしまう状況もあったといい、学校のカリキュラムの中に視聴覚教育を取り上げるには学校図書館との連携をし、学校全体から視聴覚教育の遊離を防ぐべきだとしている。理想としては、同一の事務室か、出来るだけ近くに事務室があるような状態が望ましいとして、将来的には総合図書館として、視聴覚部門を統合していく考えであるという考えを示していた。

以上の記述が、『学校図書館』側で掲載された特集だったが、学校図書館法成立後には、『視聴覚教育』にも学校図書館関係者と視聴覚教育の関係者の間で行われた座談会 [49, pp. 28-38] が掲載された。出席者は、学校図書館側として、文部省中等教育課の深川恒喜、全国 SLA の松尾彌太郎、視聴覚教育の側として、文部省視聴覚教育課の阪本越郎、学視連の今井重雄、日本映画教育研究会の関野嘉雄と永原幸男、宮永次雄が参加していた。

内容としては、深川、松尾から学校図書館法成立について説明があった後、視聴覚教育の側から、学校図書館法第 13 条による国の予算措置で、視聴覚資料がその対象とならなかった点に対して批判が起こった。つまり学校図書館関係者は図書偏重があるのではという指摘である。深川はこの指摘に対して、「今の指導法からみましても、本だけでは図書館の使命は果せないのです。ブック・オンリーでは新しい図書館は成り立たない」と否定している。松尾もそれに続けて議員の理解を促すためにブック・センターという概念を持ち出さざるを得なかったと認めながら、教材センターの考えから学校図書館法を作ったと述べている。

そして教材センターとしての職員問題の話題が出された。まず関野からは運営上の懸念として人の問題を挙げ、学校図書館という施設の中で、一人の司書教諭でどのような運営が保障されるかが不安だという指摘がされる。この後、永原からは視聴覚教材を学校図書館の範疇に含む以上、「本を読む部屋という考え方から前進させて、目と耳による自主的な学習教材のセンターとして構想するならば、それを運営する司書もまた図書だけでなく視聴覚教材など総合的につかんだ新しいタイプの指導者でなくてはならない」という提言がされているが、その要請には時間がかかるだろうという議論で留まってしまっている。

続いて再び学校図書館の性格について今井からも考え方をはっきりさせ、新しい学校図書館の性格を曖昧にしないのが大切だと意見が表明された。この発言に対して関野から、段階的にまず図書の充実に全力をあげ、その間に教材センターとしての新しい学校図書館の確立にあらゆる方向で努力すべきだという、学校図書館寄りの発言が出されている。続いて関野から学校図書館の利用形態の違いと運営のされ方について意見が表明された。

学校図書館運動の初期の頃，ここにおられる深川さんや松尾さんなどと，若干お話をしたことがありましたが，その時にも図書資料と並んで視聴覚資料を保持することが望ましいという話が出たのです。両方とも学校教育のために非常に大切なんだが，利用の面から考えて，学校図書館が双方を兼営することが，果して適切かどうかとも，問題になったように思います。ともかく二兎を追って結果的にへんなことになることをさけない。だからまず図書が十分活用される環境，それに対する指導体制—そういうものを確立することに全力をあげるべきで，それと密接な関係はあるがむしろ別個の形で視聴覚資料の整備を考えていくのが，いいんじゃないかと思うんです。

加えて永原から学校図書館法に注文として予算の問題が出されている。『視聴覚教材利用の手びき』には公費を持って予算をまかなうと述べられているのに，裏付けの予算はなく，教材や教具が十分に備えられない，義務教育費国庫負担法案による教材費も視聴覚教材費の計上を期待するのは困難で，学校図書館法には期待がかかっていたと発言した。その上で，予算の裏付けがない事実が中央の一部の関係者だけで理解され，全国の教育者が額面通り受け取ってしまい混乱を招くのではないかと述べている。このように学校図書館法の成立前と後とはいえ，相互に近づこうとした動きが以上の2つの雑誌から見て取ることができた。

またそれ以外にも1954年10月に学校図書館の概説書として，全国SLAが編集，東京都立八潮高等学校教諭の西村三郎が執筆した『視聴覚教育と学校図書館』が挙げられる。西村は図書館における書物の占める領域は，今後中軸的な地位を失わないまでも，次第に視聴覚資料を備えるのが理想だとし，学校では一つの教育者の大系と方針の下に学習活動に専念する場であるから，大勢が同時に閲覧し得る視聴覚資料にはメリットがあるとした。そして文部省の『視聴覚教材利用の手びき』では，教材の保管場所としては学校図書館，大きな所では視聴覚教室の独立が望ましいとされているが，学校内の分掌が多くできてしまうのは，相互間の統制上好ましい状態ではないとした。そのため，実際には図書館所管にまとめた方が望ましいと述べている。[50, pp. 24-27] 視聴覚教育側と協力して，学校図書館の教材センター化するという既定路線があったならば，こうしたプランは現実となっていただろう。しかし，視聴覚教育と学校図書館のつながりは全国的な取り組みにまでは至らなかった。

ただし，高桑康雄がいうように，逆に学校図書館の視聴覚資料に対する対応を評価しながら，視聴覚教育に関する文部省の態度にこそ問題があったとする主張もある [51, pp. 136-143]。具体的には，文部省の『視聴覚教材利用の手びき』で最も総合管理方式に積極的だった記述が，1961年の『学校における視聴覚教材の設備と施設』では視聴覚教室と学校図書館とが総合的に運営されるのが原則だとしながらも，「同じ学習資料であっても，図書と視聴覚教材は性格がいちじりしく異なるうえに，管理の方法も全く同じではない」から「この二つを一体とすることは実情として大きな無理を伴う」という記述に変わった点を挙げ，記述が交代しつつあったことを指摘している。続いて高桑は，学校図書館について，先述した『学校図書館における図書以外の資料の整理と利用』で視聴覚資料に関しての一元的，相互関連的な管理が記載されている点を評価し，そして，文部省の学校図書館側と視聴覚教育側の手引きの不統一，関連性のなさを批判している。その上で，視聴

覚資料室を越えて学校図書館との総合を具体化している学校は学校図書館の研究実践校に多く、高桑は視聴覚教育研究校では、総合管理の体制の整備が遅れているのではないかという感想を持ったという。つまり、学校図書館の側ではなく、視聴覚教育の側に問題があるという指摘である。^{*8}

以上の記述から、戦後新教育において視聴覚教育では、地域単位での教材センターを作って学校間の連携を計ろうとするなど、教材センターを試行する流れがあり学校図書館と結びつこうとしていたのは確かである。しかし以下の3点から両者は結び付くことは無かった。まず戦後教育の状況においては、物的な教育資源不足が存在した。次にカリキュラム運動の実践にも、学校図書館の実践からも、教材センター以外に読書指導という視聴覚教材を積極的に扱わない方向性があった。最後に、学校図書館法での予算補助が図書以外を対象にしなかったことは視聴覚教育側を失望させた。^{*9}両者がもし結び付いていたならば第4章で取り上げるような、学校図書館がなぜ存在するのか、その理由について大きく悩むこともなかったかもしれない。

本章のまとめ

本章では占領政策や学習指導要領といったルール面に対して、現場がどう解釈したか実践面から見ていくことを目的とした。

まず、1947年の学習指導要領社会科編（試案）やアメリカのヴァージニア・プログラムに触発され、行われたカリキュラム運動の実践を取り上げた。その実践の中では多様な教材が必要とされる状況があり、教材センターのような施設が必要とされていた可能性が高いことがわかった。教材センターのような施設としては学校図書館が想定されるが、学校図書館に対しては教材センターの役割だけでなく読書センターの役割が付与されている場面も見受けられた。

次に学校図書館の実践から、『図書教育』上に掲載された記事から学校図書館の実践を検討した。当時の学校図書館の実践においても、先のコア・カリキュラム運動と同様に、読書指導の立場から図書館指導を行う方向と、各教科と連携し教材センターとしての学校図書館から図書館指導を行う方向の2方向があった。

そして視聴覚教育と学校図書館の結び付きを見ていくことで、視聴覚教材をも巻き込んだ教材センターが確立するかを見ていった。城戸幡太郎が北海道で行った実践では一時的に両者が結び付く場があった。しかし、結果としては学校図書館法での予算措置が視聴覚教材に出されなかったために、両者の結び付きは実現していかなかった。^{*10}

本論では多様な教材観を必要としたルールに対して、現場の実践をその解釈段階ととらえた。その構図に基づけば、多様な教材観を必要とするルールは現場に広がり、多様な教材観を必要とする

^{*8} 残念ながら、今回は当時の学校図書館が教材センターとして機能していたかどうか、あるいは高桑が感じていた視聴覚教育研究校における総合管理の体制整備が遅れていた点については、調査が及ばず十分に論じることができなかった。

^{*9} これ以外にも視聴覚教育側でも総合管理の体制ができあがっていない、文部省の方針が二転三転したということも示唆されるが、本論においてはそれを明らかにする程の証拠を提示することはできなかった。

^{*10} もちろん座談会の記事で関野が指摘したように、図書を管理する場所としての学校図書館がきちんと確立してから行うべきだとする、いわゆる時機尚早だという考え方もあっただろう。

教育の土台が育成されつつあったと考えられる。学校図書館の実践においても、教科と結び付いた図書館教育が指向され、こちらもルールが適切に解釈されていたと考えられる。

しかし、先の章で取り上げたように、調査活動を通じた教育やヴァージニア・プログラムの考えは専ら社会科に委ねられてしまったことから、結果としてカリキュラム運動自体が社会科という教科から構築されることになった。そのため、どうしても学校全体のカリキュラムを改造しようとする際には、他の教科からの反発が避けられなかったと思われる。また学校図書館をめぐることは、教材センターを構築する考えと読書指導を行う考えの双方が存在していた。実践段階において教材センターへの考え方は一枚岩ではなかったと思われる。この不安定な状況が「教材センター論」で教材の定義が混乱する原因となったと考えられる。

参考文献

- [1] 国分一太郎. 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, 1947.
- [2] 無着成恭. 無着成恭の昭和教育論. 太郎次郎社, 1989.
- [3] 宮原誠一ら（編）. 資料日本現代教育史, 第1巻. 三省堂, 1974. 1945-1950年.
- [4] 肥田野直, 稲垣忠彦（編）. 教育課程 総論, 戦後日本の教育改革, 第6巻. 東京大学出版会, 1971.
- [5] 森谷宏幸ら. 福岡県における戦後初期の社会科諸プランについて. 福岡教育大学紀要, Vol. 30, 1980. 第2分冊 社会科編.
- [6] 水内宏. 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, 戦後日本の教育改革, 第6巻. 東京大学出版会, 1971.
- [7] 倉澤剛. 近代カリキュラム. 誠文堂新光社, 1948.
- [8] 村本精一. 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, 新教育の実践体系, 第2巻. 小学館, 1959.
- [9] 川口市社会科委員会中央教育研究所（編）. 社会科の構成と学習. 金子書房, 1948.
- [10] 大田堯. 地域教育計画. 福村書店, 1949.
- [11] 樋口澄雄. 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, 新教育の実践体系, 第2巻. 小学館, 1959.
- [12] 古川正義, 室井光義. 桜田カリキュラム：実践と新指向. 学芸図書出版社, 1949.
- [13] 海後勝雄. 北條プランの思い出. 梅根悟, 岡津守彦（編）, 社会科教育のあゆみ, 新教育の実践体系, 第2巻. 小学館, 1959.
- [14] 和泉久雄. 北條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, 新教育の実践体系, 第2巻. 小学館, 1959.
- [15] 北條小学校（編）. コア・カリキュラムの構成と展開. 誠文堂新光社, 1949.
- [16] 神戸大学教育学部附属明石小学校（編）. 明石附小八十年のあゆみ. 神戸大学教育学部附属明石小学校, 1984.

- [17] 兵庫師範女子部附属小学校. 小学校のコア・カリキュラム. 誠文堂新光社, 1949.
- [18] 東京学芸大学豊島附属小学校(編). 小学校の学習計画と指導. 蓼科書房, 1949.
- [19] 業平小学校. 都市小学校の経営. 明治図書出版, 1950.
- [20] 山口満, 安井一郎. 奈良吉城プランの「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. p. 135-182, 1990.
- [21] 奈良吉城プラン研究会. 生活カリキュラムの実践: 単元の展開. 育英出版, 1949.
- [22] 久保田浩. コア・カリキュラム運動. 生活教育, 12 1986.
- [23] 福澤小学校. 農村地域社会学校. 金子書房, 1951.
- [24] 文部省(編). 小学校社会科学学習指導要領補説. 文部省, 1948.
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s23es/chap2.html> より確認.
- [25] 東京港区教育委員会(編). 作業単元の基底. 誠文堂新光社, 1949.
- [26] 文部省(編). 学校図書館の手引. 師範学校教科書, 1948.
- [27] 中村百合子. 学校図書館と公共図書館の協力・連携に関する歴史的研究~学校図書館史を軸として~. Master's thesis, 東京学芸大学大学院, 1997. <http://www1.doshisha.ac.jp/ynakamur/syuron.html>.
- [28] 深川恒喜ら. 座談会 学校図書館の理念を探る. 学校図書館, No. 231, 1970.
- [29] [図書教育研究会]. 特集・全国学校図書館実態ルポ. 図書教育, Vol. 2, No. 4, 1950.
- [30] 齋藤邦彦. 学校図書館利用上の諸問題. 図書教育, Vol. 2, No. 5, 1950.
- [31] 松尾彌太郎. 小学校の図書館教育課程指導要領について. 図書教育, Vol. 2, No. 6, 1950.
- [32] 熊野勝祥. 中学校の図書館教育課程. 図書教育, Vol. 2, No. 6, 1950.
- [33] 東京都学校視聴覚教育 OB の会『東京都学校視聴覚教育のあゆみ』編集委員会(編). 東京都学校視聴覚教育 70年のあゆみ. 東京都学校視聴覚 OB の会, 1 1994.
- [34] 田中純一郎. 日本教育映画発達史. 蝸牛社, 1979.
- [35] 日本学校視聴覚教育連盟. 日本の学校視聴覚教育: 学映連の歩み. 日本学校視聴覚教育連盟, 1998.
- [36] [著者不明]. 時言. 視聴覚教育, Vol. 7, No. 9, 1953.
- [37] 第 16 回国会参議院文部委員会会議録第 14 号. 昭和 28 年 7 月 28 日.
- [38] 日本映画教育協会. 視聴覚白書 1961 年版 - 映画教育の問題を中心に -. 日本映画教育協会, 1961.
- [39] 高桑康雄. 北海道大学時代における城戸幡太郎の視聴覚教育・放送教育振興の活動 - 視聴覚教育史上の城戸幡太郎(2) -. 情報と社会, No. 7, 1997. 発行: 江戸川大学.
- [40] 留岡清男. 巻頭言 北海道教育の前進のために. 新しい教材, No. 17, 1955. 発行: 北海道図書・放送・視聴覚・研究協議会.
- [41] 城戸幡太郎. 教材・教具・指導力. 新しい教材, No. 17, 1955. 発行: 北海道図書・放送・視聴覚・研究協議会.
- [42] 城戸幡太郎. 僻地の学校と生活教材. 新しい教材, No. 23, 1955. 発行: 北海道図書・放送・視聴覚・研究協議会.

- [43] 教育技術連盟（編）. 学校図書館法による学校図書館の設備と運営. 小学館, 1954. 今回は, 平原春好『教育基本法制コンメンタール』 第 32 巻 日本図書センター 2002 年の復刻版を用いた.
- [44] 佐藤三郎. 視聴覚教育と学校図書館 - 小学校 -. 学校図書館法による学校図書館の設備と運営. 小学館, 1954.
- [45] 今井重雄. 視聴覚教育と学校図書館 - 中学校 -. 学校図書館法による学校図書館の設備と運営. 小学館, 1954.
- [46] 酒井求馬. 視聴覚教育と学校図書館 - 高等学校 -. 学校図書館法による学校図書館の設備と運営. 小学館, 1954.
- [47] 久米井束. 学校図書館と視聴覚資料. 学校図書館, No. 19, 1952.
- [48] 渡辺浩邦. 学校視聴覚教育の当面する諸問題. 学校図書館, No. 19, 1952.
- [49] 阪本越郎ら. 座談会 学校図書館と視聴覚教育. 視聴覚教育, Vol. 7, No. 11, 1953.
- [50] 西村三郎. 視聴覚教育と学校図書館. 全国学校図書館協議会（編）, 学校図書館学講座. 明治図書出版, 1954.
- [51] 高桑康雄. 教育経営の革新と視聴覚教育. 日本映画教育協会, 1976.

4 政策，実践の転換による教材観への影響

先述する第2章では占領政策の中で教育政策に関する新しいルールが策定され，第3章でその新しいルールの解釈として様々な実践が行われたことを確認した。こうした占領政策の下で形成されたルールは，占領政策の終結，また朝鮮戦争を契機として政府の方針が変更になったことで，転換を迫られることとなった。本章においてはこうした転換で教育に対してどのような影響があり，ひいては教材観にどのような影響があったのかをさぐっていききたい。まず学習指導要領の転換からルールがどのように変更されたかを見ていく。次にそのルールの転換によって実践現場がどのように変更を迫られたかを見ていく。最後に転換によって教材観はどう変化していったか，学校図書館の教材センター論を含めながら考えていきたいと思う。

4.1 逆コースを契機とした教育制度の転換

戦後初期の日本では学習指導要領や社会科の成立によって，戦後新教育を支える制度が確立されようとしていたが，アメリカの対日占領政策の転換から教育制度も大きな転換を迫られた。

占領政策が転換したのは，吉田によれば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1948年10月7日に「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」の承認があったためといわれている。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。この文章により，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日本の経済的復興が最優先の課題となった。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，いわゆる逆コースの語源である。[1, pp. 64-85]

4.1.1 教育政策の転換

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，それまで自治体の教育委員会に認められていた学習指導要領作成権が，文部省のみへと変わり，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

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が父兄の負担や業者間の汚職を助長するとして、改善を求める答申が行なわれた。

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、経済的むだ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られる。[2]

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。[3, pp. 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 [3, 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。

4.1.2 1958年度学習指導要領における転換の特徴

では実際の学習指導要領上のどのように変化していったのだろうか。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。[4, 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 [5, 6]。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。

一方で指導の留意点として学校図書館の資料や視聴覚資料等の言及が一応見られる。しかし教材や教科書とは別立ての文にあることから、学校図書館の資料や視聴覚教材は教科書・教材・教具とは別のような印象も与えかねないように思われる。

2 各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等の指導を能率的、効果的にするためには、下記の事項について留意する必要がある。

(6) 教科書その他の教材、教具などについて常に研究し、その活用に努めること。また、学校図書館の資料や視聴覚教材等については、これを精選して活用するようにすること。

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「指導計画の作成について」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、また必ず

行わなければならないとされる活動からもやや例外的な扱いがされている。それどころかかえって第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。中学校においては、学校図書館の記述はまったく見られず多様な教材という観点で探したとしても中学校1,2年生の「第2 各学年の目標および内容」において「辞書、参考書などを利用すること」と示され、中学校3年生においてその記述が「辞書、参考書、新聞、雑誌など、いろいろな資料を適切に利用する態度を身につけること」と示されているに過ぎなかった。

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。この原因としては次の項で取り上げるように学習方法についての記述が減少し、教える事実が列挙されるようになったことも大きな理由だと考えられる。

4.2 実践での指導法の転換，教材観の再考

4.2.1 学力低下と多様な教材観の転換

教育行政の逆コースにより学習指導要領は大きく転換していった。こうした逆コースそのものの流れも実践段階に影響したといえるが、実際に現場の実践を大きく転換させていったのは、学力低下が起きていたという批判であった。特に算数と国語の学力低下に対する批判は強く、当時の日教組が行った調査でも学力低下が起きている旨の報告が出された。[7, pp. 383-384]

こうした中、戦後新教育の代表であったカリキュラム運動も衰退を迎える。その様子は川井章の説明によれば以下の通りにまとめられる。まず1949年からコア・カリキュラム運動への批判が強まってきた。特に民間教育団体である日本民主主義教育協会（以下、民教協）では1949年2月から、コア・カリキュラムへの批判を展開した。教育水準の低下の危惧、生活教育内での社会現象の取り扱い、アメリカ社会科へのイデオロギー的な疑念などから、批判が行なわれていった。この批判にはCIEや文部省の権威を持ち出した記述も認められる。民教協の批判は1950年3月の『コア・カリキュラム批判』に集約され、矢川徳光は科学の体系を生活の体系では代替できず羊頭狗肉の押し売りをしているとの批判を行なった。また、文部省側も特にコア・カリキュラム運動に対して、自らの教育指導が行き届かなくなるとして警戒を強め、批判を展開していたが、最終的には、文部省はCIEのオズボーンに依頼し、1950年5月にコア・カリキュラム連盟は行き過ぎであるという書簡を執筆してもらい、教育委員会へと流すという出来事も起き、これを後ろ盾にして、文部省がコア・カリキュラムの実践を占領政策違反として圧力をかけ、実践は大きく後退せざるを得なかった。これが決定打となって、コア・カリキュラムの流れは衰退し、各種民間教育団体へと1949年から1951年にかけて解消され、コア・カリキュラムも生活教育へとその軸を移してゆく。[8, pp. 103-112] また地域教育計画の代表だった1950年頃から、概念が抽象的だという批判が起こったり、実践が生活の実態と結び付きにくいために停滞していった。[9, pp. 521-529] このようにして戦後新教育の代表的なカリキュラム運動はいったん中断し、多様な教材観を備えた実践も中断していった。^{*11}

^{*11} ただしカリキュラム運動に変わる形で各種の民間教育運動が起きている。こうした民間教育運動で多様な教材観を持っていたかどうかについては、今回調査が及ばなかった。

そして学力低下の批判やこれらの運動が行き詰まりを見せている中で、学習指導要領の転換が起こった。岩浅農也によれば [10, pp. 82-85]、社会科教育において学習指導要領から学習方法の記述がなくなり、事実の記述が主な内容になったことで、何を教えたら良いかわからない不安は減ったという。ただし教科書の順にそれを説明する授業が多くなり、教科書で教えるのではなく、教科書を詳しく教える傾向が見られたという。また教科書の中には、1958年度学習指導要領の配列のままのもので、小見出しまでそっくりなものもあったという。1951年版の学習指導要領までは教科書そのものの内容として、学習方法の説明がかなり多く含まれていたため、教科書以外の資料の必要性が授業を進めている上で痛感されていた。しかし1958年度版の学習指導要領から徐々に教科書の内容だけを教えればよいと考えられるようになったと言う。もちろん、これだけを持って戦前の教科書中心的な学校教育に逆戻りしたと断言することはできない。それでも、実践段階において多様な教材観についての関心が低くなった可能性はあると思われる。

4.2.2 学校図書館の実践の転換

改訂学習指導要領について、学校図書館側も先に示した通り指導要領から「学校図書館」の記述が少なくなったことに反応した。『学校図書館』にも世田谷区中里小学校の教諭、佐藤孝による分析が掲載されている。[11, pp. 38-42]

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 [12, p. 39]。その後改訂学習指導要領が移行してから時間が立つと、現場から以下のような声が出てきたという。

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。[12, p. 41]

こういった流れの中で学校図書館はどのような役目を果たすべきか、学校図書館が扱う教材とは何か、教材センターとは何を指すのかについて論争が起こった。それが「教材センター論」である。教材センター論は文部省が1960年に刊行した『学校図書館における図書以外の資料の整理と利用』が発端となっている。そこでは児童・生徒に教育的に組織づけられた望ましい学習経験を豊富に与えるためには、多角的な教材・教具が十分に活用されることが必要とされ、学校図書館に資料センターとしての重要な役割が付与されるようになったと明記された。この伝達講習を兼ねた学校図書館研究協議会が東京学芸大学で開催され、学校図書館の教材センターへの転換構想が説明されたことが、センター論をめぐる議論の始まりである。改訂学習指導要領とも合わせて、学校図書館が質的に転換するのではないかということが議論の中心であった。議論が繰り返される中で、学校図書館のいくつかある機能のうちの一つの教材センター的な構想が付け加わっただけで大きな変更では

ないとする結論に落ち着いていった。[12, pp. 42-43] しかしその一方で「教材」という呼称に対して論議が続き、以下のような指摘が挙がっていった。

教材センターということばから、学校図書館は教科学習に役立つ資料をそろえることだけに賢明になる、という誤りを犯す結果になりはしないか。カリキュラムに追随する資料収集に陥ることはないか。教材センター論が華やかになるについて、学校図書館を教科授業に奉仕することだけに走らせる傾向が生じることはないか。教材センターというと、教師のためだけのもの^{*12}で、子どもを意識した面が薄くなり、これまでの文化センター的な学校図書館の“うまみ”が軽くみられるようになるのではないか。各自の学校がそれぞれ創意くふうをこらして、まがりなりにもやってきた学校図書館活動は停滞し、画一的・公式的な教材センター化は現場に重苦しい空気を与えるのではないか。[12, p. 43]

また当時全国 SLA の運営側に回っていた松尾彌太郎は、教材センター論を考える座談会の司会として、最初に次のような発言をしている。

「学校図書館の教材センター論」というのは、実は、今あたらしいことではなく、昭和二十五年に来日した、例の第二次アメリカ教育使節団のサゼッション中に、すでに教材センターとしての学校図書館ということがうたわれております。また、学校図書館法の第二条、第四条あたりも、学校図書館が、単なる校内の読書施設というだけに止まることなく、もっと広く教具、教材の管理提供といったところまで、扱うようにしなければならないという旨が出ております。しかし、人手の不足、資料の不足など、幾多の隘路に悪戦苦闘している現場では、そこまで手が伸びず、読書指導がやっとなところというのが現状で、中には、それだけが学校図書館の仕事とされていていられる方もあるようでございます。そこへ、教材センターとか、資料センターとか、思いがけないことばが飛び出したのですから、現場はとまどってしまったわけです。[13, p. 9]

現場の認識として教材センターが学校図書館の役割ではないと考える旨もあったこと、教材センターという概念は後から持ち込まれた概念であるという指摘が興味深い。こうした経緯の後、最終的には文部省の深川恒喜が折れる形で「教材」という言葉を使わずに「資料」という言葉を用いて学校図書館は資料センターとしての役割を持つとされた。深川の定義によれば、「教材」と「資料」の違いは本や資料がずらりと並べられた段階では「資料」であり、それが単元の流れや指導計画に組みいられたときに、初めて教材となる。そして教材の用が済んで元の棚に返されたときにはまた資料となるという。[14, p. 14] この教材と資料の対応関係は第 1 章で述べた教材と教具の関係と同一である。これにより教材センターは一応の決着をみた。

以上のように、教材センターの考え方自体は 1950 年の第二次米国教育使節団報告に表れているのにも関わらず教材センター論以前には教材そのものの定義は確立していなかった。私はこの原因として前章で触れたように、教材センターを指向する学校図書館と読書指導を指向する学校図書館

^{*12} この指摘は幻灯や映画などが高価であり児童が触れることはできないからという指摘である

の2方向が存在したためであったことが原因ではないかと考えている。2方向の向きが存在したために、教材センターを指向した学校図書館の実践がそれほど蓄積されず、結果として教材というものの定義を位置づけるきっかけを逸したのではないだろうか。実際には城戸幡太郎を代表とする教育学者が教材を定義していたのだから、その動きを少しでも学校図書館側で検討する必要があったのではないだろうか。

本章のまとめ

本章においては、1958年の学習指導要領の転換によって、ルール上は多様な教材観がなりを潜めたこと、また戦後新教育の代表的な運動で、多様な教材を受け入れたカリキュラム運動が収束を迎えたことで、多様な教材観を必要とする実践が一時中断したことを取り上げた。

そして、学校図書館の実践においても改訂学習指導要領の影響を受けて、教材とは何かについて改めて確認する「教材センター論」が起こったことを取りあげた。結論でも取り上げるが、この動きはそれまで教材センターの考え方が漠然としていた、あるいは先の章でも取り上げた読書センターとの区別が明確になされていなかったことが原因だと考えられる。

参考文献

- [1] 吉田裕. 戦後改革と逆コース, 日本の時代史, 第26巻. 吉川弘文堂, 2004.
- [2] 中央教育審議会. 教科書制度の改善に関する答申, 1955.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/551201.htm.
- [3] 徳武敏夫. 教科書の戦後史. 新日本出版社, 1995.
- [4] 柴田義松. 教育課程. 有斐閣, 2000.
- [5] 文部省(編). 小学校学習指導要領. 文部省, 1958.
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s33e/>から引用を行った。
- [6] 文部省(編). 中学校学習指導要領. 文部省, 1958.
<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s33j/>から引用を行った。
- [7] 宮原誠一ら(編). 資料日本現代教育史, 第2巻. 三省堂, 1974. 1950-1960年.
- [8] 川合章. 生活教育の100年. 星林社, 2000.
- [9] 肥田野直, 稲垣忠彦(編). 教育課程 総論, 戦後日本の教育改革, 第6巻. 東京大学出版会, 1971.
- [10] 岩浅農也. 社会科教育. 岡津守彦(編), 教育課程 各論. 東京大学出版会, 1969.
- [11] 佐藤孝. 改訂指導要領と学校図書館. 学校図書館, No. 114, pp. 38-42, 1960.
- [12] 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). 学校図書館五〇年史. 全国学校図書館協議会, 2004.
- [13] 松尾彌太郎ら. 座談会 教材センター論をめぐって. 学校図書館, No. 127, 1961.
- [14] 深川恒喜ら. 教材センター論をめぐって. 学校図書館, No. 127, 1961.

5 結論

本論では戦後直後、いわゆる戦後新教育が起こったとされる時代において、第二次米国教育使節団報告書で挙げられたという「教材センター」がどう位置づけられていったのか、主に戦後教育改革における教材の振る舞いから確認してきた。第2章では「政策的な位置づけとしての教材」について、政策的な位置づけをルール形成とみなした上で流れを見ていった。占領政策の中でCIEが重視していたのは教科書であり、それに応じて占領政策においても教科書に関する指導は多く行われた。その指導の結果として検定教科書制度が誕生し、教員が自主的に選択する権利が生まれた。教科書だけでなく日本の学校教材を規定するルールとして、学習指導要領が文部省から提示されたが、あくまでも試案ということで強制力の無いルールとして提示されていた。学習指導要領はアメリカのヴァージニア州の教育改革を参考に生活教育を中心としたカリキュラムを構成しようとしていた。そうした中で作られた学習指導要領は多様な教材観に基づいた教育を編成することがしやすい内容であった。一方占領政策の中で学校図書館や視聴覚教育の立場からも、多様な教材を必要とする教材センターとしての施設を考えたルール形成がされつつあった。第3章では多様な教材観を必要とするルールは現場に広がり、多様な教材観を必要とする教育の土台が育成されつつあった点を確認した。学校図書館の実践においても、教科と結び付いた図書館教育が指向され、こちらもルールが適切に解釈されていたと考えられる。第4章においては、1958年の学習指導要領の転換によって、ルール上は多様な教材観がなりを潜めたこと、また戦後新教育の代表的な運動で、多様な教材を受け入れたカリキュラム運動が収束を迎えたことで、多様な教材観を必要とする実践が一時中断したことを取り上げた。そして、学校図書館の実践においても改訂学習指導要領の影響を受けて、教材とは何かについて改めて確認する「教材センター論」が起こったことを取りあげた。

よって、本論では多様な教材観を要求するルールが形成され、そのルールを解釈する過程で多様な教材観を必要とする実践が試みられたという構造が存在していたことを確認した。同様に、その構造が逆コースや学力低下という批判を受けたことで、構造が転換を迫られたことも確認した。つまり戦後教育改革において多様な教材が求められ、そのような状況で学校図書館の教材センターとしての提唱され、結び付こうとしていたと言える。しかし、教育政策の転換により教材観が多様なものを要求するものではなく、学校図書館の教材センターの役割は、混乱を余儀なくされたのである。

では教育政策の転換がなければ、多様な教材観はひきつづき維持され、教材センターとしての学校図書館が形成されたのだろうか。私は転換以外にも、多様な教材観を阻害する要因があったと考えている。

具体的には以下に挙げる2点である。まず、学習指導要領が考案される過程で生まれた「自由研究」の扱いである。本来は、アメリカのヴァージニア・プログラムを模した形で「自由研究」と基礎学習が位置づけられるはずだった。この原案では調査活動が位置づけられていた。もし全教科に強く影響する形で残ったとしたら、社会科以外の教科と多様な教材の結び付きがある実践がされたかもしれない。そう考えられる理由としては2つある。1つ目は、学習指導要領上の社会科と国語

科では多様な教材を使うことでは共通していたものの、教科書の位置づけは大きく異なっていた。2つ目は、コア・カリキュラム運動では社会科を中心に学校全体のカリキュラム改造を試みていた。しかし社会科という教科がコアになるために、他教科からの反発が生じていた。しかし社会科という単一教科にまとめられてしまったことで、学校全体のカリキュラムを根本から変える力が無かったと思われる。

次にルールと実践の双方で、学校図書館の振る舞いも問題があったと思われる。文部省の担当者であった深川は教材センターの役割を意識していたのにも関わらず、『手引』ではカリキュラムに合わせた図書の収集や利用指導が削られていた。また、実践段階では読書指導という側面と教材センターの2つの側面が存在していた。例えば第3章で取り上げた松尾彌太郎の図書館カリキュラムにおいては他の教科との連携が見られなかった。これが松尾本人の属性によるものか、当時の図書館教育全般に共通していた傾向なのかは、本論では明らかにすることはできなかった。^{*13}ただしその後の教材センターとしての混乱をみる限りでは、教材センターの役割の考え方は広まっていなかったことは明らかである。第3章で松尾が発言したように、読書指導だけが学校図書館の役割だと思っていた向きもあったようだ。^{*14}

このように多様な教材観を必要としたルールや解釈の段階で、障害が生じており、例え転換が無くても問題が噴出していったか、転換の原因にすんなりではなかったのではないかと考えられるのである。^{*15}

それでも、社会科での多様な資料の活用を含め戦後直後の実践には、学校教育と学校図書館が教材センターの点で結び付ける記述が多く見られた。ある程度の混乱はあれども、現在の学校図書館を実践段階から学校教育に結びつけようとする際には、現在でも参考になるだろう。また、カリキュラム全体での教材の位置づけは、教材センターの概念に大きく影響してくることは明らかである。よって、現在の学校図書館がきちんと学校教育に位置づけるようとするなら、学校全体の教材とカリキュラムの位置づけを確認する必要があると思われる。そのためには、今後も学校図書館のみの研究に留まらず、学校教育全体で学校図書館を位置づける作業が必要とされてくるのではないだろうか。

本論の課題

さて本論では、次に挙げる6つの課題を解決できなかった。今後の研究の出発点や改善の糸口としたい。

まず、読書指導としての学校図書館の検討である。読書指導論については、増田信一の研究 [1] が詳しいが、本論ではいっさい検討を加えていない。学校教育が学校図書館に求めている全てのものを理解するためには、当然検討が必要である。また戦前の学校図書館史の検討も、『手引』にお

^{*13} これは、当時の学校図書館の実践家がどちらに力点を置いていたかを調べた上で考える必要があると思われる。

^{*14} ただしこの要因については本論では明らかにできなかった。おそらくは『学校図書館の手引』の記述でカリキュラムに応じた図書を収集するという記述が削られたため、現場に概念がいきわたらなかった可能性が高いと思われる。

^{*15} 他にも実践として教材センターを標榜していた視聴覚教育についても検討の必要があるだろう。例えば第3章で高桑が行った、教材を総合的に管理していたのはむしろ学校図書館の側であったという指摘もある。ただし第3章で記述した視聴覚教育はむしろ学校図書館との関係を見たものであり、本論の調査段階では高桑の指摘も限定的にしか検討できない。さらなる調査が必要であろう。

いてなぜ読書指導が強調されたかを明らかにする手がかりとなろう。

次に第4章の記述では、カリキュラム運動の後に起こった教科教育運動、また1958年版学習指導要領に反発する形で起こった生活綴方を中心とした民間教育運動については取り上げていない。こうした教育運動で、多様な教材が必要とされていたかどうかについては調査が及んでいない。もしこうした運動で多様な教材が必要とされていたのであれば、ルールの転換があっても現場の実践が変わらなかったという構図になるため、早急に調査を行いたいと思う。

また本論では、社会状況については第1章で述べたように本論では明確に論じる対象から外していた。それにも関わらず、本論では実践が全体に広がらなかった理由として、社会の状況を一部取り上げている。このように戦後直後は、教育資源の不足、教員の不足は多様な教材を使わせようとしても、そもそも叶わなかった可能性が考えられる。社会状況について理解することはこの問題を理解する上で重要だと考えられる。この点は、当時の学校図書館の実践や教育の実践のみに注目していても、見出せない点である。調査方法も含めて、今後の課題と言えよう。

加えてアメリカ学校図書館界との関連も十分に検討はできていない。本論でも『手引』にアメリカの学校図書館指導書が影響を与えた点を取り上げたが、今後も調査を続けたいと思う。

他にも、カリキュラム運動自体についても、全ての運動を並列的に扱ってしまったが、本来はそれぞれ実践の成り立ちや性格は、大きく異なっている。本論ではあえて並列的にあつかったが、今後はそれぞれの違いを確認しながら重み付けをしていくべきだろう。

最後に、当時の学校図書館が教材センターとして機能していたかどうか、あるいは高桑が感じていた視聴覚教育研究校における総合管理の体制整備が遅れていた点についても、今後の課題となろう。

(終)

参考文献

- [1] 増田信一. 読書教育実践史研究. 学芸図書, 1997.