

戦後の「通信教育」概念の動向に関する考察

古壕典洋[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

本稿の目的は、戦後の「通信教育」概念の動向を考察することである。具体的には、高度経済成長期を「通信教育」概念のメルクマールと捉えながら、高度経済成長期以前と以後における、それぞれの「通信教育」の歴史的展開を整理し、その歴史的展開を踏まえた「通信教育」概念の変遷を考察した。考察の結果、高度経済成長期を境に、(a)「通信教育」概念の位置づけが、集合学習の補完として扱われていた位置から、多様な学習者のニーズに応答するという独自の位置を獲得する変化が見られたこと、(b)「通信教育」概念自体に付与されるイメージが、一方向的な構造から双方向的な構造への変化として描かれたことを示した。(c) さらに、この(a)と(b)の「通信教育」概念の動向の変容は、学習者の主体性とメディアとの関係として捉え返してみると、学習者の主体性を問う視点が後退していることを示し、それゆえに、「通信教育」における学習者の主体性そのものがシステムに動員されるという認識が希薄であったことを示唆している。

キーワード：通信教育、学習者の主体性、メディア

目次

1 はじめに

2 傍系としての「通信教育」

- 2.1 集団視聴運動の動向
- 2.2 「半教育」としての「通信教育」

3 「通信教育」概念の多様化のゆくえ

- 3.1 放送利用学習の展開
- 3.2 社会教育とマルチ・メディア
- 3.3 社会教育システム論
- 3.4 社会通信教育

4 「通信教育」概念の動向と学習者の主体性

5 おわりに

1 はじめに

本稿は、戦後の「通信教育」概念の動向を考察することを目的とする。近年のグローバル化に伴う政治・経済・教育・文化といった社会的基盤の変容は、人びとの学びの多様化や複雑化をもたらしている。テクノロジーの目覚ましい進展を背景にもつ現代にあって、人びとの多様なニーズに応答する教育・学習形態として、「通信教育」が注目されている。しかしながら、これまでの「通信教育」研究は、その豊富な実態に比して、個別具体的な事例研究といった形で「通信教育」の教育的意義や教育的機能については論じられても、それらの知見を統合し体系的には明らかにされていないのが現状である。

これは、成人¹の学びを主題に据えてきた社会教育学研究においても同様である。これまでに社会教育学研究においては、社会教育学それ自身の特性によって、「テクノロジー」への依存を避けることが、「デモクラシー」への確保・発展につながるという姿勢を取ってきたがゆえに、これまでに社会教育学と「テクノロジー」との関係を考察の対象として積極的に取り扱ってこなかった²。

だが、そうした状況下にあっても、社会教育と「テクノロジー」との関係を追究した研究は僅かではあるが存在する。例えば、平沢薫は、社会教育におけるマスコミと国民大衆の「主体的条件」の関係を問いながら、「マス・コミの教育的科学的な全面的利用」の必要という観点から、マスコミの教育と宣伝機能や、マスコミに対する「補強」と「抵抗」の拠点としての「パーソナル・コミュニケーション」の役割に言及する³。梨本雄太郎は、「デモクラシー」と「テクノロジー」の双方を包摂する理論枠組みの構築を視野に、情報・メディアと成人の学習活動の関係を学習方法と学習内容の観点から論じ、学習の場における情報の質や権力構造を問う視点の必要を説く⁴。

この平沢や梨本の研究は、「テクノロジー」の構造や性質、その「テクノロジー」と学習者との関係、テクノロジーを利用した学習活動のあり方、について重要な示唆を与える。しかしながら、そこで語られる「メディアを活用した学習活動」とは一体何を意味するものであるのかが明らかにされていない。例えば、単に「メディアを活用した学習活動」と言っても、「新聞学習」、「映画学習」、ラジオ・テレビを利用した集団視聴学習、「コンピュータを活用した学習」(CAI=Computer assisted instruction)、情報通信技術を活用した「eラーニング」など、その概念は複雑かつ多様である。こうした成人の学習と「テクノロジー」との関係を問う際には、そこで語られる複雑かつ多様な概念そのものを、その概念の布置状況や相互の連関を問いつつ、さらに歴史的展開を踏まえながら考察する必要がある。「通信教育」概念そのものを原理的に考察することは、これまでに語られてきた「通信教育」の教育的意義や教育的機能を問い直す契機を与える他に、さらには個別具体的に追究されてきた既存の知見を統合し「通信教育」を体系的に分析する視座を獲得することができる。と考える。

以上に鑑み、本稿では、戦後の「通信教育」概念の動向を論じ、その背景と問題、および改善の方向性を示すことを目的とする。なお、本稿で言う「通信教育」とは、「大抵の場合において、メディアを媒介とした、教育者と学習者との間に非接触的に生じる教育・学習活動である」と定義する。本稿において「通信教育」を広義に解釈するのは、後述するように、メディアを活用した教育・学習活動の実践は実に多様であり、「通信教育」

研究で使用される概念もまた複雑かつ多様であるために、各概念の関係を整理しそれらを統一のかつ体系的に把握する視座を必要とするためである。本稿での考察の対象は、「eラーニング」のような同期型の教育・学習活動ではなく、紙・ラジオ・テレビといったメディアを活用した非同期型の教育・学習活動である「通信教育」を考察の対象に据える。非同期型の「通信教育」を考察することによって得られる知見は、原理的レベルにおいて同期型のそれにもかなりの程度で妥当すると考えられる。

本稿の構成は次のとおりである。戦後の「通信教育」概念をめぐる研究と実践は、高度経済成長期を境にその位相を変化させたと考えられる。そこで、2では戦後から高度経済成長期以前における「通信教育」の歴史的展開を振り返り、「通信教育」概念が積極的に取り扱われてこなかった具体的要因を示す。3では高度経済成長期以降に多様になった「通信教育」の実践を把握し、そうした実践に影響を与えた理論あるいは概念として、「マルチ・メディア」を活用した学習概念や社会教育システム論、社会通信教育を取り上げ、「通信教育」概念の特徴とその限界を示す。2と3でこうした「通信教育」の歴史的な実践を取り上げるのは、「通信教育」に関する研究領域は、教育実践の方が研究をリードする場合が多く⁵、本稿が目的とする「通信教育」概念の動向を考察する際には、教育実践と理論との関係性を問うことが不可欠であると考えためである。4では2と3で見えてきた「通信教育」概念の動向を整理し、その特徴と問題を、「通信教育」の位置、「通信教育」の構造、学習者の主体性・自主性の観点から整理し、改善の方向性を提示する。最後に5で、これまでの本稿の議論を整理し、今後の研究課題を述べる。

2 傍系としての「通信教育」

2.1 集団視聴運動の動向

2では、まず戦後から高度経済成長期以前に至るまでの「通信教育」の歴史的展開を確認する。そのうえで、こうした動向に対して、特に成人の学びを主題に据える社会教育学研究において「通信教育」概念がどのように研究されてきたのかを整理する。

戦後初期の「通信教育」に関する政策動向を整理すると、文部省社会教育局長通達「視聴覚教育指導者講習会について」（1948年）、文部省視聴覚教育課の設置（1952年）、「視聴覚教材の手引」の発行（1952年）、文部省企画による社会教育放送の開始（1953年）などがみられる。一方、学習内容の提供主体である放送側においては、1948年のNHK成人教育放送の開始（「ラジオの集い」「家庭の話題」「ラジオ告知板」「時の動き」）やNHK「青年学級の友へ」放送開始（1953年）などがあげられる⁶。

ここで注目されるのが、「ラジオの集い」である。「ラジオの集い」は、1948年、戦後民主化の一環として民間情報教育局によって、成人の教育方法として導入された背景をもつ。それは当時の人々にとって身近なメディアであったラジオを学習手段として用いながら、公民館等をその学習の場として活用した、NHKを中心とした全国的に展開した社会教育運動である⁷。

その性格は“日本国民の完全な民主化を行なおうとする教育運動（政治教育）の側面と現在の日本にとってもっとも必要とする国民生活の民主化についての積極的なはたらきかけ（政治運動、社会運動）の側面とを併有”するものであった。そこでの具体的な教育方法とは、“司会者を中心とした大勢の人達が受信機をかこんで一定の放送を聴取し、その放送について討論をおこなう形式”であり、“討議により集団的な社会訓練を行ない民主的な人間形成を図ろうとした”ものである。「ラジオの集い」は山間僻地に至るまで全国各地に普及し多彩な活動が幅広く展開された。1952年度の参加人数は、1,700団体、5万余名にのぼった。その後、「ラジオの集い」は後述する「NHK委嘱青年学級」や「NHK婦人学級」に継承されてゆく⁸。

その後の時期は、放送メディアが社会に、ひいては社会教育活動に浸透していく時期である。この時期は戦後民主主義の高まりのなかで、サークル活動の活性化による地域活動が盛んになるとともに、生活記録運動と地域サークル活動を母体とした小集団運動が放送メディアを軸としながら結びつき発展した時期である。

そこでの注目すべき事例としては、集団視聴覚運動があげられる。なかでもテレビ集団視聴覚運動は、1957年、ユネスコ国内委員会、文部省、NHKの三者協力のもとに展開され、社会教育におけるテ

レビの組織的利用の嚆矢として注目される。この運動はテレビを公民館等に設置して人々を集め、「伸びゆく農村」という農村向け番組を集団視聴し、視聴後その番組を媒介にして人々が抱えている生活課題を出し合いながら話し合いを進めるというものである。そこでの目的は、農村生活の合理化、封建的な人間関係の払拭、農業技術の向上などを図ろうとするものであった⁹。

この時期は、青年学級振興法（1953年）、「婦人学級研究委嘱」開始（1956年）、家庭教育学級事業の開始（1962年）といった政策を背景に、NHKが学級向け番組制作と学級グループ育成に積極的に取り組み始める時期である。すなわち、「青年学級の友へ」の放送（1953年）が研究委嘱青年学級と、「婦人学級の時間」の放送（1958年）がNHK婦人学級グループと結び付けられ、その他にも、放送利用農業集団の育成や、教育・文化運動としての側面をもつ地域ぐるみ放送利用運動¹⁰などが放送メディアを利用した集団視聴覚運動として行われた。例えば、婦人学級グループの学級生が32万人という規模に拡大したことに見られるように¹¹、集団視聴覚運動は隆盛を極めたのであるが、高度経済成長期を境に集団視聴覚運動は低調となっていった¹²。

以上の集団視聴覚運動の特徴と限界を整理しておこう。特徴としては、第一に、主に学習集団を組織化するために、ラジオやテレビといった放送メディアが利用されたことである。それは上記のように、当時の行政およびNHKの活動が既存の学級・講座と密接した教育情報を提供する番組を作成し、その利用方法を開発・普及することに中心が置かれていたことからわかる。第二に、そうした教育番組は、生活の向上や改善、婦人の解放などの生活課題や社会問題を扱うことを通じて、農村社会や都市中小企業などの近代化の役割の一端を担ったことがあげられる。第三に、放送メディアを媒介とした教育・学習方法は、人びとが「受動的視聴姿勢」から「能動的視聴姿勢」へと変換させる契機としての教育的意義を有しており¹³、教育番組を媒介としながら、人びとが生活課題や社会問題を話し合うことを通じて、学習者の主体性を形成することを企図していたことがあげられる。

他方、限界としては次のことが指摘できる。上記のように、高度経済成長期を境に集団視聴覚運動はその限界を露呈することになるが、それは第一

に、この運動が地域社会における地縁集団を基礎にして成立していたがゆえに、高度経済成長に伴う地域社会の構造変動によって、地縁集団の衰退が起きたことである。第二に、この運動は行政やNHKの指導という外発性に支えられていたがゆえに、運動主体である地域住民の内発的要求が欠如していたこと。第三に、それゆえに地域住民の自主的な組織が未成熟であったこと。第四に、この運動が、人びとの学習要求が多様化、高度化、専門化していく変化に対応できなかったこと、が指摘できる¹⁴。

2.2 「半教育」としての「通信教育」

では、以上の歴史的展開を社会教育学研究はどのように受け止め、いかなる「通信教育」の研究がなされてきたのであろうか。この時期は、社会教育学研究とメディアを研究の主題に据えるマスコミ研究との接合が追究された時期である。そこでの問題は、「テクノロジー」「メディア」「マスコミ」といった概念が、どのように社会教育学研究に受容され、研究されてきたのかということである。

そこで具体的な検討に入る前に、この時期の社会教育学研究におけるマスコミ研究に関する一般的な傾向を押さえておく必要があるだろう。その特徴としては次の5点にまとめられる。第一に、哲学的研究や歴史学的研究が主流であり、実証的研究は少ないこと。第二に、他の学問領域との積極的な関連をもたなかったこと。第三に、それぞれの時代の花形となっているマス・メディアを研究対象に据えていること。第四に、受け手の研究に傾斜していること¹⁵。第五に、マス・メディア利用による学習活動は、専ら視聴覚媒体（放送）であり、大衆印刷媒体（新聞・雑誌）はほとんど利用されないこと、である¹⁶。

こうした一般的傾向を踏まえたうえで、以下では戦後社会教育学研究において「通信教育」概念がどのように取り扱われてきたのかを整理する。

戦後社会教育学研究において、メディアを媒介とした、教育者と学習者との間に非接触的に生じる教育・学習活動である「通信教育」に関する議論は、積極的に取り扱われてきたとは言いがたい。それは、神山順一が“わが国の社会教育の主流はアンチ・マスコミ型”であり、“マスコミ利用による社会教育は、理論的には、戦後ただちに明瞭な位置づけを得ながらも、実際的には、（中略）

依然として傍系的ないし少数派的地位にとどまっている”との指摘からもわかる¹⁷。

こうした状況にあつて、まず注目されるのが宮原誠一である。宮原の「社会教育の本質」は、戦後初めて“マスコミ利用が社会教育の正統に位置づけられた”と評価されるものである。宮原は、「通信教育」を学校教育の拡張としての社会教育として捉えながら、マス・コミュニケーション（ジャーナリズム、映画、放送）の大衆に対する精神形成機能に注目する¹⁸。この背景には、宮原の社会教育観が反映している。宮原は第一に、社会教育の発達を支える大きな条件としてデモクラシーとテクノロジー（通信・交通手段の発達）をあげ、この両者は並列的ではなく、テクノロジーの進歩がデモクラシーの発達を支えるという関係において捉えていたこと。第二に、社会教育論においてはじめて“mass communication”の観念を明確に提示したこと。第三に、視聴覚媒体（映画、ラジオ、テレビ）の教育的利用をその視野に収めていたこと、が指摘できる¹⁹。

このように宮原によって“マスコミ利用が社会教育の正統に位置づけられた”のであるが、その後の社会教育学研究の歩みを振り返ると、必ずしも理論的な進展を見せなかった。その理由としては次の3点が指摘できるが、それはまさに社会教育学研究の特質に由来するものである²⁰。

それは第一に、戦後社会教育学の目的によるものであった。すなわち、戦後社会教育学は、“命令・服従のタテのコミュニケーションを構造的に変革して、新しいヨコのコミュニケーションを形成する”という封建遺制の打破と民主化をその目的に掲げた。しかしながら、ラジオやテレビといった放送メディアは、一方向的に情報を流すコミュニケーション構造であるがゆえに、“メディアを伝わって受け取られる情報内容よりも、まず構造そのものが意識にとらえられ、その結果、放送はトータルに上からのタテのコミュニケーションとして否定的に見られることになった”のである。この時期の共同学習論の隆盛はその証左とも言える。

第二に、社会教育関係者一講師、社会教育主事、公民館主事、グループリーダー等一の位置づけによるものである。すなわち、社会教育関係者は地域の教育主体であり、教育計画を立案し遂行する責任を負っているが、必ずしも放送の情報内容が当該地域の実情に適合したものではないがゆえ

に、放送を学習教材として捉えることが難しいことである。

第三に、メディアの成熟によるものである。すなわち、放送メディアを学習教材として利用しようにも、メディアが成熟するにつれて、放送メディアが家庭メディアとしての機能を備えたがゆえに、公民館での学級・講座を核とする学習形態が成立しにくくなったことである。

さて、「通信教育」概念の研究で次に注目されるのが、神山順一である。神山の「マスコミと社会教育」は、マスコミの教育的側面を的確に指摘したものとして注目される。神山によれば、マスコミは教育機能という側面から見ると、「一方向性」や放送内容を事前に知りえないといった「不随意筋」的性格を必然的に有しているがゆえに、マスコミの性能を「半教育」機能であると述べる。すなわち、教育にはモデル提示と個体識別の2つのプロセスがあり、マスコミは前者に関しては極めて有能であるが、後者のプロセスである、学習者を個体識別し、その学習行動を制御することに関しては無力である。それゆえ神山は、“放送は、絶対に教師の代用物ではありえない。放送はメディアである”として、メディアを「文化乗りもの」と呼び、マスコミを活用した教育である「通信教育」を「半教育」と規定したのである²¹。こうした神山の研究は視聴覚教育、教育工学、情報科学などの学問領域と結合する可能性を有するものとして評価される²²。

さらに神山は「社会教育と放送」において、高度経済成長期における集団視聴運動の限界を踏まえながら、集団の位置づけの変革として、「学習集団から学習者集団へ」を提示する。神山によれば、学習者集団とは“個人の主体性を啓発し、個人の尊厳を確立することを目的とする”ものであり、具体的には、①個人の学習がそれぞれの場で行われ、②個人はその成果と問題点を集団に向けて報告・発表し、③集団は、その報告を巡って討論し、相互に評価し合う、という展開をするものである²³。

その他にも、変動社会における生涯教育、生活教育、人間性教育、主体性教育の要請に応える方法として「通信教育」に言及した松原治郎の研究²⁴、放送メディアを媒介とした市民意識の形成を志向する研究²⁵、社会教育番組を中心とした「公衆視聴」の組織化を模索する研究²⁶が注目される。そこでは、いずれの研究においても、学習者の主

体性や自主性が強く意識され、放送メディアの活用が検討されているが、各論者が言及する「通信教育」自体の明確な定義がなされないままに論が展開されていることが課題として指摘できる。

いずれにせよ、社会教育学研究における「通信教育」概念は、戦後初期には正統に位置づけられながらも、上記で指摘した社会教育学研究の特質ゆえに、常に傍系として、あるいは周辺的存在として扱われてきたことがわかる。宮原のテクノロジー観や神山の「半教育」という規定に見られるように、この時期の「通信教育」研究においては、人びとへの統制機能を有すると同時に、権力への抵抗の契機をもたらすマス・メディアを教育・学習活動に活用するがゆえに、学習者の主体性・自主性がより一層意識されていたのである。

3 「通信教育」概念の多様化のゆくえ

3.1 放送利用学習の展開

さて、ここでは、高度経済成長期以降の「通信教育」の歴史的展開を確認したのちに、こうした実践に対して、社会教育学研究において「通信教育」概念がどのように研究されてきたのかを整理する。

2で確認したように、高度経済成長期に入り、集団視聴運動はその限界を露呈することになった。しかしながら、その後「くらしに生かす放送利用運動」と形を変えて、再び活発化していくことになる。この運動の特徴は、2で見たような特定の番組を利用するのではなく、多種多様な番組を家庭という場で、日常生活を基盤としながら生活学習をすることに中心が置かれたことにある²⁷。

この「くらしに生かす放送利用運動」とあわせて注目される事例としては、下関市大学開放講座、ひろしま放送アカデミー、呉市放送アカデミー、名古屋テレビ婦人セミナーなどの新しい放送メディアを媒介とした学級・講座の存在である。

例えば、下関市大学開放講座はその新たな放送利用学習の嚆矢であるが、これは“従来のような農村型の、地域課題を志向した学習ではなく、「心理学」や「法学」といった大学の講義をそのまま放映したといってもよいような番組を中心とした学習会であった”。その目的は、“大学の閉じられた門を、放送を用いて広く市民に開放しようとするもの”であり、①放送と講義とを有機的に利

用し、②計画的・継続的・一般的で、③大学レベルの学習内容を習得する、というものであり、人びとの多様な学習要求に応えようとしたものであった²⁸。

上記の「くらしに生かす放送利用運動」や下関市大学開放講座などの新しい放送利用学習は飛躍的な発展を遂げたのであるが、その背景には政策的な動向が関係している。すなわち、社会教育審議会答申（1971年）「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方」においては、新聞・雑誌・ラジオ・テレビなどのマス・メディアを活用した社会教育の重要性が説かれ、生涯教育の観点からの社会教育の再編が提示された。この答申を受けた社会教育局長通達（1971年）「社会教育における放送利用の促進について」では、“教育行政機関、学習者、放送事業者の有機的連携”が目指され、“これまでの社会教育ではみられない学習活動を可能にして、参加者の範囲を拡大する”ことが目的とされた。具体的には、研究協議会の開催、放送を通しての学習資料等―「親の目、子の目」「社会教育だより」―の提供、学習機会の拡充や学習効果の向上のための社会教育施設や社会教育団体等の積極的活用が模索された。

1970年代の生涯教育構想は、人的能力の継続的開発と人間性の回復のための施策として導入されたものであり、それは、中央教育審議会答申（1981年）「生涯教育について」や1980年代後半の臨時教育審議会による一連の答申によって具体化される。こうして放送メディアは生涯学習体系のなかで国家による国民統合の道具として、さらには人々の欲望を充足するための道具として位置づけられた。

以上の一連の政策的な後押しを受けて、上記の「くらしに生かす放送利用運動」や新しい放送利用学習の飛躍的な発展に見られるように、放送メディアを媒介とした教育・学習実践は多様な広がりを見せる。例えば、全国で初めての広域放送利用社会教育として注目を集めた「東京都中央沿線テレビ市民セミナー」、同様の発想から農山村部でそれを実現させた山梨県の「52号線放送利用セミナー」、生涯教育の一環として1969年以来取り組みを続けている「秋田県における放送利用学習」、学校教育・社会教育の連携によって、放送利用学習の拡大・深化を図ろうとする「埼玉県の親子同時視聴学習」、テレビ学習を媒介とした地域づくりの実践、などがあげられる²⁹。

こうした「通信教育」の多様な実践の特徴としては、第一に、学習内容が多様であり専門的であること―「大学講座」「教養特集」「おかあさんの勉強室」「中学生日記」―。第二に、「マルチ・メディア・システム」という発想に立って学習集団の組織化を志向していること。換言すれば、以前のように放送メディアのみで学習集団を組織化しようとするのではなく、放送視聴、スクーリング、学習相談、情報提供といった他の学習メディアとシステムを構成して、複数の教育・学習方法を媒介としながら学習集団の組織化を志向していることである。そこでは、放送利用学習の最大の問題である、学習継続の困難性を「マルチ・メディア・システム」の構築によって克服しようとする試みがなされている³⁰。

3.2 社会教育とマルチ・メディア

さて、以上の歴史的展開を社会教育学研究はどのように受け止め、いかなる「通信教育」研究がなされたのであろうか。「通信教育」の歴史を紐解けばわかるように、社会教育研究における「通信教育」研究は、テクノロジーの発展に支えられている側面が極めて大きい。実際にそれは、社会教育学と教育工学、あるいは情報科学との接合の可能性を追究するという形でなされた。例えば、古野有隣の「学習媒体論」、平沢薫の「学習方法の総合的最適化（システム化）」、元木健の「マルチ・メディア・システム」といった理論や概念がそれに当たる。以下では、こうした社会教育学における「通信教育」概念の動向を整理する。

まず注目されるのが、古野有隣の「学習媒体論」である。「学習媒体」という概念は、社会教育審議会答申（1971年）「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」であらためて使用され、社会教育学研究に浸透していった概念である。古野によれば、学習媒体とは、“ある人に学習の効果をもたらす何らかの情報を運びいれもの”であり、学習媒体とは、学習者と学習内容の両者をつなぐものである。学習媒体は、例えば教科書のような存在形態によって決定されるものではなく、それと接触した個人に、その結果として何らかの学習的効果をもたらした時にはじめてそれが学習媒体となる、と言う。古野は、学習媒体を個人に対しての影響・効果という機能面から捉える。古野が学習媒体と想定しているメディアは、印刷媒体（書籍や雑誌）、マス・メディア

ア(ラジオ、テレビ、映画、新聞)、視聴覚教具(スライド、オーバーヘッド、録音機、VTR)、などである。古野は「通信教育」の目的として、住民に対する学習活動への動機づけ、学習活動のための素材の提供、自己変容の契機としての主体的視聴態度の育成、をあげる³¹。

こうした学習媒体概念の特徴としては、第一に、マス・メディアを、他と区別された独自のコミュニケーションメディアとして捉えるのではなく、それを数あるコミュニケーションメディアの一部として組み込み、学習者の学習の効果という観点から総合的に分析する視座を提示したこと。第二に、「文化のりもの」と言われるメディアの構造的な性格にも強い注意を払ったこと、が辻功によって指摘されている³²。学習媒体論は、学習内容の制作・編成への学習者の関わり方、学習媒体を利用する施設・設備、学習媒体の複合的利用、学習者の学習計画、という学習媒体を活用する具体的な条件整備の問題が不明であるために未完成と評されるが³³、学習媒体を学習者の学習影響・効果という機能面から捉えたという点で有効な分析視角の1つであると考える。

次に平沢薫に注目しよう。平沢は学習者の主体性に注目しながら、「学習方法の総合的最適化(システム化)」について探究する。「学習方法の総合的最適化(システム化)」とは、個別に取り扱われている学習方法を、“学習の目標・内容・課題に即して、学習者の意識・思考・認識・実践の発展過程に最も適合したかたちで、それぞれの方法を総合的に結びつけて展開”し、“最適の道を決定的にすることである”。そこで平沢は、成人教育の方法(学習方法)として23通りの方法を提出し、「通信教育」をその学習方法の1つとして位置づける。例えば、職業的教育(生産学習)を目的とする場合には、プロジェクト、実演、会議、講義、実験やワークショップ、視聴覚教材、通信教育、集団聴取、観察、分析と批判、プログラム学習、といった11の学習方法を、学習活動にとって総合的かつ最適化するように組み合わせるといった具合である³⁴。

平沢は教育工学的な手法を援用しながら、学習者を主体とする「学習方法の総合的最適化(システム化)」という側面を追究するのであるが、そこでの教育者や学習者が、「学習方法の総合的最適化(システム化)」の過程にいかに関与するかという具体的な教育・学習活動に関する分析が

欠如していることが指摘できる。

最後に元木健の研究を取り上げる。元木は、学習者の主体化という観点から、人間同士の情報システムだけでなく、人間と機械の情報システム—「人間・機械系」(man-machine system)—を含めた「マルチ・メディア・システム」という学習媒体の高次の複合的利用システムの構築の必要性を訴える。そこでは、「最適化(optimization)」というシステムの思考に立って、個々の学習者の目標に応じた最適の一諸機能が最も良いバランスをもって作用する—教育の場を設計しようとするアプローチが模索されている。元木は、成人の自己教育活動を成立させるためには、学習者の社会的背景や言語の階層性を内包したプログラムが必要である、と言う。元木は「マルチ・メディア・システム」という発想の下でシステムの思考(「最適化」)に立ちながら、自己教育活動の具体的展開とこの自己教育活動を成立させるプログラムやカリキュラムの作成主体との関係について問題にする。そこで元木は、この問題の対応策として、行政の条件整備と社会教育の専門家の存在に注目している³⁵。しかしながら、元木の議論では、教育者と学習者との関係、学習者の適性とメディアとの関係、教育者とプログラムやカリキュラムとの関係といった、本来ならば学習者の主体化を考察する際に問われるべき問題を十分に扱っていないことが指摘できる。

以上、古野の「学習媒体論」、平沢の「学習方法の総合的最適化(システム化)」、元木の「マルチ・メディア・システム」を取り上げながら、社会教育学と教育工学あるいは情報科学の知見を接合する試みを整理してきた。しかしここで問題なのは、そうした接合の試みは果たして成功したのか否かということである。結論を先取りすれば、それは社会教育学研究の本質にかかわる問題であるがゆえに、決して成功したとは言えなかったのではないかということである。そこで以下では、その理由を社会教育学と特に接合が試みられた教育工学との関係に絞って考察する。

社会教育学と教育工学との接合が成功しにくい理由としては、高村久夫によれば、教育工学が学校教育を対象に成立し、その実践が進められてきたことや、それゆえに教育方法の研究が学校教育を中心になされてきたことがあげられるが、主要な理由としては社会教育学そのものに内在する問題が指摘できる、と言う。すなわち、教育工

学の目標は、教育目的を効率的に達成するために、与えられた条件のなかでどのような教育方法が最適であるかを究明することにある。とするならば、教育工学との接合を試みるためには、何よりも教育目的の明確化が求められる。しかしながら、多様性を特徴とする社会教育学においては、目的、対象、方法、形態、施設、団体、組織など多種多様であり、さらにそこでの教育の主体と客体も一定ではない³⁶。

碓井正久が言うように“教育の内容と方法との編成は、教育主体の性格・意図、および教育対象・学習主体の性格・要求のいかんによって左右される”ために、“教育主体・学習主体のそれぞれを、いかなるものとして措定するかがだいじな問題になる”。すなわち、“学校教育では、この措定が比較的明瞭になっているが、社会教育では、かならずしも明確になっているとはいえない”のである³⁷。このように、社会教育学と教育工学のそれぞれが拠って立つ基盤が根本的に異なることが、両者の接合がなかなか成功に至らない要因であると考えられる。一定の条件を設定した環境であれば、教育工学の知見を援用することは可能であるが、社会教育学領域全般にそれを援用する際には細心の注意が必要である。

以上のように、社会教育学における「通信教育」概念は、教育工学や情報科学の知見を積極的に受容することによって、多様な概念の発展を遂げたのであるが、「通信教育」を取り扱う論者が、果たしてその知見を受容する過程において、教育主体や学習主体といった社会教育学に内在する問題を、どこまで意識をし考察を行っていたのかについては疑問が残る。

3.3 社会教育システム論

上記で見た、「くらしに生かす放送利用運動」や多様な放送利用学習の実践、あるいは1970年代以降の一連の答申で確認できるように、さらには、社会教育学と教育工学や情報科学の接合に示唆されるように、「通信教育」研究におけるキーワードは「個人学習」である。そこで次に、この「個人学習」の概念をその中心に据えた「通信教育」研究の動向を整理する必要がある。

「個人学習」という言葉は1958年に現れたのであるが、当時は学習者の集団による相互媒介の教育作用が強調される集合学習が最善という考えのもとにあって、個人学習は常に集合学習の補

完として位置づけられていた³⁸。その後、個人学習は、文部省編『わが国の社会教育—現状と課題—』（1965年）において学習の場の状態に着目し分類されたが、それが一応の位置づけをみたのは、社会教育審議会答申（1971年）「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」であった。

この答申では、社会教育における学習形態を集合学習と個人学習とに大別し、個人学習は“個人ですすめる形態のもので、これは更に、個人で任意に行う学習と施設利用の学習にわけられる”と規定されている。そして、こうした個人学習の必要性が指摘され、それを促進する観点から教育放送、社会通信教育および各種の社会教育施設の役割の重要性が述べられている。ここで言う「個人学習」とは、伊藤俊夫が述べるように、“個人がある学習目的を達成するために、意図をもって計画的・継続的に主として学習媒体を用いて「ひとり」で学習する形態”³⁹であると理解してよいだろう。

さて、伊藤によれば、こうした「個人学習」の包括的な研究がなされるようになったのは1975年以降であり、その先駆的役割を果たしたものとして、1974年の文部省指定製作の社会教育教材映画「個人学習」（英映画社）をあげる⁴⁰。これ以降、いくつかの研究書⁴¹において個人学習への積極的な言及が見られるようになった。例えば、『現代社会教育概論』（1977年）においては次のような問題提起がなされている。“個人学習はたしかに学習の本質的要件を具えている。たとえば自発性とか自由といった要件である。（中略）ところが、社会教育では、個人学習に対して長い間ほとんど何の援助活動も積極的にはなして来なかったのである。社会教育は、真に援助を必要とする人々を援助していないという厳しい批判を受けることが多いが、個人学習に対しても同様の批判を受けざるを得ない対応をとってきたといえる”⁴²。

こうした社会教育における放送メディアを媒介とした教育・学習活動に関する研究、特に個人学習に関する研究には、山田正行が言う「社会教育システム論」ともいべき論理を見出すことができる。

社会教育システム論とは、“社会教育のシステムを整備することで、個人個人の学習を効率的に援助し、推進させようとする理念を共通にもつ”ものである。そこでは、“学習者を自由で独立し

た主体（自由な学習者「フリー・ラーナー」）ととらえ、このような学習者に適当な学習機会を提供することが社会教育の役割である、と想定する論理が共有されており、“より効果的に「フリー・ラーナー」に学習機会を提供するためには、生涯教育システムの確立が必要だと”論じられる。こうして生涯教育論は“社会教育システム論においては、その理論的発展のよりどころとして迎えられ”ることになった⁴³。

具体的に社会教育システム論においては、次のような論理が展開される。まず、社会教育法第二条における「組織的な教育活動」という規定が重視され、“個人学習を組織化し、社会教育にくみ入れ”ようとする試みがなされる。その個人学習の組織化の例としては、テレビやラジオの教育・教養番組、社会通信教育、図書館・博物館などの諸資料をあげ、その推進のためには、①「社会的承認獲得」—個人学習を社会教育の一領域として定着させる—、②「奨励活動」、③「条件整備」、④「指導・助言・相談活動」が重要であることが指摘される。そしてそれらは、行政の広報活動、社会教育施設・設備の充実、専門職員の配置として説明がされる。そして最後に、学習者自身の自律的な学習態度の重要性を指摘しつつ、個人の「学び方の学習」や「学習の設計」について強調するのである⁴⁴。

以上のような学習観は、“学習者自身が、身のまわりにある学習機会を発見し、利用し、自分の目的にあった学習をみずからの手ですすめる”というものである。そして、①生涯教育システムの整備によって、各個人のライフサイクルに適った学習機会が提供されること、②そのような学習機会を十分活用できるように学習者を指導・援助・教育すること、という2点が、この学習論から導出される要件となる⁴⁵。

しかしながら、この学習論には、教育者や学習内容を作る者と、学習者との関係を問う視座が欠落しているという問題が存在する。すなわち、山田が指摘するように、この学習論には“学習者自身が、教育者とのダイナミックな相互主体関係において、学習内容をつくりあげるといふ論理”は存在しない⁴⁶。一見すると学習者は自由に自己決定や選択をしているように見えるが、あくまで学習者は客体として位置づけられる。この学習論では、学習者が自らの手で学習を創造するという、学習者の主体性への注目はなされないのである。

3.4 社会通信教育

社会教育システム論において、教育者と学習者がメディアを媒介として相互主体的関係を構築するという視座を持ち得ない要因は、「通信教育」研究が生涯教育論の側面しか受容できていないことに由来する。持田栄一は、生涯教育論を、福祉国家論を基調にした「上から」の教育の全面的計画化と、より徹底した教育の国家統治のイデオロギーであると批判する。持田は言う。“いわゆる生涯教育は、技術革新と情報化を基礎として自主的自己学習を組織しようとするという点で「現代性」をもつとともに、そのような現代社会が必然的に要請する自主的自己学習を「上から」の方策として組織化しようとするところにその限界があり矛盾があり欺瞞性があるというべきである”⁴⁷。

この生涯教育構想は、80年代半ばには生涯学習体系への構築へと展開され、教育制度全体を貫く基本理念として、その後の教育改革の基本的方向を規定することになる。すなわち、“その基本的方向とは、行政主導による国民管理方策の強化と受益者負担主義にもとづく民間活力の教育への導入、職業能力開発リスクの個人への還元、国家財政負担の軽減を基本とするものである”⁴⁸。まさに、こうした国家管理方策の強化、受益者負担主義に基づく民間活力の教育への導入、職業能力開発リスクの個人への還元といった点を、社会教育システム論は見落としていたのである。それは、近年「学習者中心」の教育・学習形態として注目を浴びている社会通信教育の動向にも同様の事態を見て取ることができる。

社会通信教育とは、個人学習を重視し、一定の教育計画の下に教材や補助教材等を受講者に送付し、これに基づいて設問解答、添削指導、質疑応答により教育指導を行うというものである。社会通信教育は、社会教育審議会答申（1971年）「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」において、個人学習を中心に据えた「通信教育」として積極的に位置づけられ、社会教育システム論において常に言及される。

福岡良明によれば、社会通信教育の機能は、高度経済成長期を境に、都市と地方の教育格差を縮小させる「地方改良の知」としての機能から、企業が求める「現場改善の知」としての機能へと、社会通信教育が提供する知が変質したことを指

摘する⁴⁹。この知の変質の背景には、社会通信教育の冷却媒体（クーラー）としての機能の存在が指摘できる。竹内洋は「クール・アウト」を“面目と自尊心の失墜を極小化し、失敗を外傷化しないことである。換言すれば、希望やあてにしていたことが実現されなかったことから怨みや不満をもち反逆することのないようにし、従属的地位や役割への献身を持續させる過程である”と述べている。この竹内の論を敷衍すれば、社会通信教育は上昇移動の仮装をとりながら、漸次、学習者の上昇欲望をクール・アウトしていく冷却媒体（クーラー）であったと言える。それは“加熱された人々を加熱の世界におきながら、徐々にかれらの頭を冷やしていく巧みなクーラーだった”⁵⁰と考えることができるだろう。福岡が指摘するように、社会通信教育の実態は、“新たな知識を吸収しようという意欲が「加熱」されながらも、受講プロセスのなかで「冷却」（＝「脱落」「挫折」）されるケースが圧倒的に多い”⁵¹（括弧内引用者）のである⁵²。

以上の社会教育システム論や社会通信教育は、学習者を「自由な学習者」として措定していることはすでに述べたが、この「自由な学習者」という概念は、おとなの学習者や学習活動への楽観視、教育活動の軽視、それが規範概念であっても実態概念としては使用しにくいこと、が指摘されている⁵³。

高度経済成長期以後の「通信教育」研究は、自由で自律した学習者の予定調和的な教育・学習活動を想定しながらその論を展開するがゆえに、その背後に潜む教育的機能作用への注目や、学習者の主体性や自主性そのものがシステム管理へと動員される側面への認識が希薄であったことが指摘できよう。とはいえ、本稿では、上記で見てきたような「通信教育」における多様な学びが生起している実態を否定するものではない。本稿が問題とするのは、「通信教育」概念そのものではなく、いま指摘したような「通信教育」という概念の定式化に問題があるということである。

4 「通信教育」概念の動向と学習者の主体性

これまで2と3で述べてきた一連の「通信教育」概念の動向を整理しよう。

第一に、「通信教育」概念の位置づけの変容が指摘できる。社会教育学の伝統的な教育・学習形

態としては学級・講座形態⁵⁴があげられるが、高度経済成長期以前における「通信教育」概念はそのような学級・講座の教育・学習形態のなかに直接持ち込まれた。そこでは、学習者の集団による相互媒介の教育・学習作用が強調される共同学習論が隆盛を極める時期にあつて、「通信教育」概念は常に共同学習論と対極的な関係に置かれることになった。たとえ「通信教育」概念が共同学習に用いられる場合であっても、マス・メディア利用した教育・学習活動は集合学習を経ることによって、ようやくその意義を見出せたのであり、その意味で「通信教育」概念は、共同学習論のような集合学習の補完として位置づけられていたのである。しかしながら、高度経済成長期を境に、共同学習論の限界、人びとの学習要求の多様化・高度化・専門化、1970年以降の一連の答申などを背景に、「通信教育」概念は個人学習をその中心に据えることによって、多様な学習者のニーズに応答するという独自の位置を獲得することに成功したのである。

第二に、「通信教育」概念自体に関する変容が指摘できる。これまでの「通信教育」概念は、マス・メディアを活用するがゆえに、コミュニケーションの一方方向性という限界を有し、放送メディアの送り手から受け手へ、として描かれる構造に過ぎなかった。しかし、今日の「通信教育」概念は、「学習媒体論」や「学習方法の総合的最適化（システム化）」、「マルチ・メディア・システム」に見られるように、単一のメディア活用に終始するのではなく、教育相談、家庭学習、自発的な学習集団、スクーリング、などといった多様な機会や手段を活用しつつ、それぞれのメディアの特性を活かしながら、学習効果を上げていこうとする、双方向的な構造として描かれる。

こうした第一・第二の指摘は、伝統的な学級・講座中心の「集める社会教育」から高度情報社会に対応した「届ける社会教育」への転換、というモチーフが描かれることを想起すればわかりやすい。そこでは、集合学習から個人学習への発展の可能性、講師主導型から学習者主導型という新たな学習形態に移行できる可能性、学習者主導型の学習形態の実現によって、学習者が学習に関する諸制約からの解放、などが述べられている⁵⁵。こうした「通信教育」概念の変容の背景には、テクノロジーの発達や、教育学や情報科学における知見を一教育主体や学習主体の問題はあるせ

よ一積極的に受容したことがその要因であることは、これまでに指摘したとおりである。

以上の「通信教育」概念の動向は、学習者の主体性とメディアという関係からも考察が可能である。

これまで述べてきたように、高度経済成長期以前の社会教育学研究はその特性によって、「テクノロジー」への依存を避けることが「デモクラシー」の確保・発展につながるという姿勢を取ってきたがゆえに、「通信教育」概念は決して積極的には扱われてはこなかった。しかしながら、この時期の「通信教育」研究では、「通信教育」を学校教育の拡張としての社会教育として捉えながら、テクノロジーの大衆に対する精神形成機能に注目する宮原のテクノロジー観、マスコミの教育機能に注目し「通信教育」を「半教育」と規定した神山の議論、変動社会における教育の要請に応える方法として「通信教育」に言及した松原の研究、放送メディアを媒介とした市民意識の形成を志向する研究、社会教育番組を中心とした「公衆視聴」の組織化を模索する研究、に見られるように、「通信教育」における教育主体と学習主体との関係性について強く意識されていた。確かに、いずれの研究においても「通信教育」概念に対する明確な定義が存在するとは言いが、人びとへの統制機能を有すると同時に、権力への抵抗の契機をもたらすマス・メディアを教育・学習活動に活用することへの配慮は十分になされていたと言えるだろう。

換言すれば、いずれの研究においても、常に学習者のニーズそれ自体が社会的規定を受けている、あるいは自己の主体的意思さえも他律的に作られるといった問題認識が存在していたために、「通信教育」概念や実践を考察する際には、主体性の相対化や成人の認識能力の形成が強く意識されながら、「通信教育」による個人の主体性の形成が目指されていたのである。

しかしながら、高度経済成長期以降の「通信教育」研究やそこでの「通信教育」概念は、「個人学習」を核とした生涯教育論を積極的に受容することによって、その存在意義を見出せたのであるが、そこでの理論は自由で自律した学習者の予定調和的な教育・学習活動を指定することによって、その背後に潜む教育的機能作用への視座は後退し、学習者の主体性や自主性そのものがシステム管理へと動員されるといった側面への配慮が希

薄であった。換言すれば、この時期の「通信教育」研究は、学習者の自由や自発性といった価値を積極的に語る一方で、学習者の主体性や自律性の問題を暗黙に立論の前提に据えるがゆえに、「通信教育」に関する方法や形態への配慮はあっても、「通信教育」と学習主体の関係性や、メディアを媒介とする教育者と学習者の相互主体的関係の構築、さらには「通信教育」概念とは何かという原理的問題への回答は示されてはいない。

高度経済成長期以降の「通信教育」研究では、従来、社会教育学研究において繰り返し問われてきた、成人の教育・学習活動についての問題系、すなわち、成人の教育・学習活動とは、教育者と学習者との関係が、一方向的なものではなく、相互主体的な関係へと再構成され、そのなかで自己の学習を他者との関係を通して実践するという認識や、相互主体的な関係へと赴く契機となる教育・学習過程における学習者の主体性や自主性の内実を問うまなざしは見当たらないのである。

こうした問題を考えるうえで、荻谷剛彦の「責任主体」のあり方をめぐる議論が参考になる。荻谷によれば、1970年代までの地域社会と教育をめぐる議論では、主体性の形成の問題が主題であったにもかかわらず、1980年代以降、議論の中心が参加や共同といった関係性の問題へ移行していき、“主体性の形成を正面から問いたずす姿勢は影を潜めている”と指摘する⁵⁶。この変化には研究上・政策上の動向が関係している。研究上の動向では、いわゆるポストモダン思想の影響により、「主体性の形成」といった「教育的価値」に依拠した議論はかえって教育学の独善性を浮き彫りにし、これまで教育学が依拠してきた枠組みが相対化されたことがあげられる。他方、政策上の動向としては、1980年代半ばの臨時教育審議会の一連の答申を契機として、生涯学習体系の構築が目指され、教育の市場化＝受益者負担主義の強調や、学習概念を軸とした教育概念の再編がなされたことが指摘できる⁵⁷。

いずれにせよ、研究上と政策上の変化を受けて、「通信教育」概念における、学習者の主体性や自主性を問う視点は後景に退いてきていると言える。ここから示唆されることは、教育を商品化し学習者をサービスの購入主体と位置づける新自由主義的価値を無批判に受容することではなく、そもそも「教育」や「学習」と言われる営為とは一体どのようなものであるのかという教育・学習

の価値志向性を、その実態に即して問い直すことである。

よって、「通信教育」概念を分析するには、成人教育学・成人学習論で論じられてきた、学習者の参加に関する議論⁵⁸を取り入れる必要がある。つまり、参加の背景となる学習者の性別や社会的属性、学習者間の価値観の多様性、ライフスタイルの差異、有する資源の多寡といった知見である。すでに「通信教育」研究において、「通信教育」を受講する人びとの階層が偏っていることや⁵⁹、学習者の性別や社会的属性が「通信教育」の教育・学習活動に影響を与えていること⁶⁰が、実証的に明らかにされている。こうした成人教育学・成人学習論における学習者の参加に関する知見を踏まえながら、「通信教育」概念の位置や構造といった観点の他に、さらに、学習者の主体性や自主性の観点から、「通信教育」概念を再度捉えなおす必要があるだろう。

5 おわりに

本稿においては、「通信教育」概念の動向を、歴史的展開を踏まえながら考察してきた。社会教育学研究における「通信教育」概念は、人びとへの統制機能を有すると同時に、権力への抵抗の契機をもたらすメディアを教育・学習活動に活用するがゆえに、主体性の相対化や成人の認識能力の形成が強く意識されながら、個人の主体性の形成を志向するものとして扱われてきた。

本稿では、その「通信教育」概念の位置づけやその内実が変容していること、さらに、「通信教育」研究は「個人学習」をその中心に据えることによって、多様な学習者のニーズに応答するという存在意義を見出すことに成功したが、それは他方で、学習者の主体性や自主性を問う視点が後景に退いていることを示した。そこでは改めて教育・学習の価値志向性が問われる必要があり、本稿では、成人教育学・成人学習論における学習者の参加の知見を踏まえながら、学習者の主体性や自主性の観点から、「通信教育」概念を捉え直すことを提起した。

最後に、今後の課題としては次の3点があげられる。

それは第一に、「通信教育」における教育・学習活動の意義を原理的に分析する必要がある。教育者と学習者の直接的な身体的接触に乏しい「通

信教育」における教育の正当性はどこにあるのであろうか⁶¹。この問題に回答を出すためには、「通信教育」におけるアクターの意識の分析や、個人学習・集合学習・メディアの三者の構造や機能を総合的に分析する必要がある。

第二に、「通信教育」はメディアと相補的關係にあるが、多様なメディアがいかなる機能を有しているのかを整理し、それを実証的に明らかにする必要がある。つまり、メディアにおける文化統合化や文化細分化といった機能が、「通信教育」における教育者や学習者がいかなる影響や効果を及ぼしているのか、といった過程を分析する必要がある⁶²。

第三に、各領域における「通信教育」概念の多様性を捉える必要がある。通信教育は制度上、大学通信教育、高校通信教育、社会通信教育の3つの領域に区分されるが、本稿においては、社会通信教育の領域のみを扱うにとどまった。学校教育制度の範疇にある大学通信教育と高校通信教育は、クレジットの問題に見られるように、その目的・対象・機能などが社会通信教育とは性質を異にするために、それぞれを法制度との関係において分析する必要がある。

これらの点については、今後の課題としたい。

注

- 1 本稿で言う「成人」という概念や用語については、「いわゆる学齢期における学校教育を終了した人々」という程度に定義する。
- 2 梨本雄太郎“メディア空間における成人の学習(1)”『生涯学習・社会教育学研究』第23号, 1998, p. 21.
- 3 平沢薫“社会教育とマス・コミ”生活科学調査会編『マス・コミ』医歯薬出版, 1960, p. 118-135.
- 4 梨本雄太郎 *op.cit.*, p. 21-31.
- 5 三浦嘉久“マスコミと社会教育”日本社会教育学会編『現代社会教育の創造—社会教育研究30年の成果と課題』東洋館出版社, 1988, p. 628.
- 6 麻生誠“社会教育における放送利用の課題”『月刊社会教育』第29巻12号, 1974, p. 4.
- 7 三浦嘉久“社会教育運動の論理—NHK「ラジオの集い」にみる—”『鹿児島県立短期大学紀要:人文・社会科学篇』第6号, 1982, p. 1.
- 8 *Ibid.*, p. 1-16.
- 9 文部省『テレビと社会教育』(農村におけるテ

レビ集団聴視実験調査報告書:視聴覚教育資料 第8集) 日本放送教育協会, 1958.

10 地域ぐるみ放送利用運動については, 雪江美久“地域社会における放送利用” 辻功・岸本幸次郎編『社会教育の方法』第一法規, 1979, p. 155-169. を参照のこと。

11 女性を対象としたメディアを媒介とした教育・学習活動については, 岡原都『戦後日本のメディアと社会教育—「婦人の時間」の放送から「NHK 婦人学級」の集団学習まで』福村出版, 2009. 岡原都『アメリカ占領期の民主化政策—ラジオ放送による日本女性再教育プログラム』明石書店, 2007. を参照。

12 麻生誠 *op.cit.*, p. 4-5. 市川昌“生涯学習としての放送講演番組の変遷と学習情報提供システム”『放送教育開発センター研究紀要』第1号, 1988, p. 60-61. を参照。

13 市川昌 *op.cit.*

14 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.*

15 数少ない「送り手」研究として, 放送番組センター『「教養番組」製作者の意識調査』1971. をあげることができる。

16 辻功“社会教育におけるマス・コミ研究の動向” 日本社会教育学会編『社会教育とマスコミ』東洋館出版社, 1977, p. 40-42. 林伸郎“社会教育と印刷媒体” 日本社会教育学会編『社会教育とマスコミ』 *op.cit.*, p. 74.

17 神山順一“マスコミと社会教育” 日本社会教育学会編『社会教育の方法』東洋館出版社, 1973, p. 148.

18 宮原誠一『社会教育論』国土社, 1990, p. 15-25.

19 牧野篤『くわたし>の再構築と社会・生涯教育—グローバル化・少子高齢社会そして大学—』大学教育出版, 2005, p. 106. 神山順一“マスコミと社会教育” *op.cit.*, p. 150.

20 神山順一“マスコミと社会教育” *op.cit.*, p. 150-154. 吉田昇“生涯教育におけるマスコミとマスコミ利用学習の位置づけ” 日本社会教育学会編『社会教育とマスコミ』 *op.cit.*, p. 2-11.

21 神山順一“マスコミと社会教育” *op.cit.*, p. 152-160.

22 辻功“社会教育におけるマス・コミ研究の動向” *op.cit.*, p. 43.

23 神山順一“社会教育と放送”『社会教育とマスコミ』 *op.cit.*, p. 18-19.

24 松原治郎“社会教育における放送利用の諸類型”『月刊社会教育』第27巻第10号, 1972, p. 7-16.

25 日本放送協会編『テレビと生涯教育』日本放送出版協会, 1971.

26 日本放送協会編『放送利用の原理と方法—社会

教育における試論』日本放送協会, 1968.

27 市川昌 *op.cit.*, p. 62-63.

28 三浦嘉久“下関市大学開放講座について—放送利用社会教育の一事例として—” 日本社会教育学会編『社会教育の方法』 *op.cit.*, p. 172-187.

29 本家正文『社会教育における放送利用』日本映画教育協会, 1977. 埼玉県社会教育放送利用研究委員会編『社会教育における放送利用:いきいきと学ぶために』1974. 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.* 片岡徳雄・住岡英毅『視る・集まる・学ぶ—テレビ学習から地域づくりへ』日本放送出版協会, 1981. を参照。

30 辻功“放送利用社会教育の諸形態” 日本社会教育学会編『社会教育の方法』 *op.cit.*, p. 163-164.

31 古野有隣“学習媒体論” 辻功・古野有隣編『日本人の学習—社会教育における学習の理論』第一法規, 1973, p. 165-195.

32 辻功“社会教育におけるマス・コミ研究の動向” *op.cit.*, p. 43. を参照。

33 辻功“学習媒体の利用” 齊藤伊都夫・辻功編『社会教育方法論』第一法規, 1975, p. 196-211.

34 平沢薫“学習方法の総合的最適化(システム化)” 日本社会教育学会編『社会教育の方法』 *op.cit.*, p. 198-208.

35 元木健“社会教育におけるマルチ・メディア論” 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.*, p. 293-311.

36 高村久夫“社会教育の教育工学” 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.*, p. 280-283.

37 碓井正久“社会教育の内容と方法” 小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書, 1964, p. 91.

38 伊藤俊夫“個人学習の援助方法” 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.*, p. 132-134.

39 *Ibid.*, p. 137.

40 *Ibid.*, p. 146.

41 例えば, 岡本包治・山本恒夫編『社会教育計画』第一法規, 1975. 齊藤伊都夫・辻功編『社会教育方法論』第一法規, 1975. 辻功編『生涯教育の可能性』第一法規, 1976. 辻功・山本恒夫編『現代社会教育概論』第一法規, 1977. などがあげられる。

42 辻功“個人学習組織化の課題” 辻功・山本恒夫編『現代社会教育概論』 *op.cit.*, p. 118.

43 山田正行“社会教育実践の生成と自己教育論の分岐” 社会教育基礎理論研究会編『自己教育の思想史』雄松堂出版, 1987, p. 94-97.

44 辻功“個人学習組織化の課題” *op.cit.*, p. 117-130.

45 山田正行“社会教育システム論における個人学習の位相” 社会教育基礎理論研究会編 *op.cit.*, p. 121.

46 *Ibid.*, p. 122.

47 持田栄一“生涯教育論—その構想と批判”持田栄一編『生涯学習論—その構想と批判—』明治図書, 1971, p. 7-14.

48 牧野篤 *op.cit.*, p. 24-25.

49 福岡良明“社会通信教育の変質と「改善の知」の系譜—「地方改良」から「ビジネス・キャリア」へ”佐藤卓己・井上義和編『ラーニング・アロン—通信教育のメディア学』新曜社, 2008, p.

161-182.

50 竹内洋『立志・苦学・出世—受験生の社会史』講談社現代新書, 1991, p. 156-158.

51 福岡良明 *op.cit.*, p. 182-188.

52 ただし, 成人学習者の多様な学習志向性に鑑みれば, それが果たして「冷却」「脱落」「挫折」であったのかを, 各学習者の具体的な受講プロセスに即して検討する必要がある。

53 三輪建二『現代ドイツ成人教育方法論—成人の日常意識とアイデンティティ—』東海大学出版会, 1995, p. 376-385.

54 放送メディアを活用した学級・講座における成人の学びについては, 藤岡英雄『学びのメディアとしての放送—放送利用個人学習の研究』学文社, 2005.を参照のこと。

55 個人学習と集合学習との関係については, 放送利用社会教育研究会編『テレビで学ぶ—放送利用社会教育の方法—』日本放送教育協会, 1979. 三浦清一郎“社会教育における放送利用個人学習促進・援助方策についての実験的調査研究(一)”『福岡教育大学紀要』第29号;第4分冊, 1979, p. 85. 三浦清一郎“社会教育における放送利用個人学習促進・援助方策についての実験的調査研究(二)—第1回及び第2回宗像郡広域講座(福岡県)の分析—”『福岡教育大学紀要』第30号;第4分冊, 1980, p. 130-136.を参照のこと。

56 荻谷剛彦“創造的コミュニティと責任主体”荻谷剛彦ほか編『創造的コミュニティのデザイン』有斐閣, 2004, p. 1-22.

57 政策上の動向については, 牧野篤 *op.cit.*, p. 18-28.を参照。

58 Merriam, S B. & Caffarella, R S.『成人期の学習—理論と実践—』[*Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. 2/Edition*, Jossey-Bass, 1999]立田慶裕, 三輪建二監訳, 鳳書房, 2005.

59 杉村房彦“テレビ利用社会教育の学習構造(上)—学習者の期待と行動からの現状分析—”『月刊社会教育』第19巻11号, 国土社, 1975, p. 93-99. 杉村房彦“テレビ利用社会教育の学習構造(下)—学習者の期待と行動からの現状分析—”『月刊社会教育』第19巻13号, 国土社, 1975, p. 82-89.

60 日本社会教育学会放送利用研究会編『社会教育

における放送利用』(放送文化基金による研究報告書) 1977.

61 今井康雄『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』東京大学出版会, 2004.

62 佐藤卓己『テレビ的教養—億総博知化への系譜』NTT出版, 2008.

A Study on the Trend of the "Correspondence Education" Concept in Postwar Days

Norihiro KOBORI[†]

[†]Graduate School of Education, the University of Tokyo

The purpose of this paper is to consider the trend of the "Correspondence Education" concept in postwar days. In particular, I viewed the high economic growth period of Japan as the milestone of the "Correspondence Education" concept. Next, I categorized each historical development of "Correspondence Education" before the high economic growth period and thereafter, and considered the transition of the "Correspondence Education" concept based on historical developments. As a result, first, I showed how the "Correspondence Education" concept shifted from the position of having been treated as a supplementation for group study into an original position, that is, one which responded to the needs of various learners on the cusp of the high economic growth period. Second, I showed that the impression that people held toward the "Correspondence Education" concept changed from a one-way structure to an interactive structure. Third, I clarified that the aspect which asked for subjectivity of the learner was backward if the transformation of the trend of the above-mentioned "Correspondence Education" concept was understood as the relationship between the subjectivity of the learner and the media. Moreover, I clarified that there was scant recognition that the subjectivity of the learner in "Correspondence Education" was mobilized to the system.

Keyword: Correspondence Education, Subjectivity of the Learner, Media

学童保育の制度変容と保護者の子育て意識の関係性

—東京都 B 区を事例に—

佐藤晃子[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

本研究では、全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」という学童保育の制度変容の構造を、保護者の子育て意識との関係性から明らかにした。一体化を全国に先駆けて実施してきた東京都 B 区を事例とし、B 区の学童保育利用保護者へのインタビュー調査の結果を主なデータとして分析をおこなった。ここから、学童保育の制度変更下で保護者が学童保育に対し「最低限」の要求と「期待しない」意識をもっていることが明らかになった。こうした保護者の意識は、制度運用に影響を与え、一体化を促進し、他方で、学童保育という制度から保護者の意識や関わりを遠ざけ、結果的に、制度が保障しようとしている「すべての子どもの健全育成」が実現できなくなっているようにみえる。すなわち、学童保育の制度と保護者の子育て意識の＜悪循環＞の構造が見出された。

キーワード：学童保育、全児童対策事業、制度、保護者、子育て意識

目次

1 全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」をめぐる課題

2 本研究の目的・課題と方法

3 学童保育の制度変容と保護者の子育て意識の関係性—東京都 B 区を事例に

3.1 β 事業の概要

3.2 放課後事業の制度上の目的と位置づけ

3.3 制度の具体的な変更点

3.4 保護者の子育て意識と実践

3.4.1 「最低限」の要求と「期待しない」意識

3.4.2 私的子育てネットワークの形成

3.5 学童保育の制度と保護者の子育て意識の＜悪循環＞の構造

4 本研究のまとめと今後の課題

1 全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」をめぐる課題

「子どもの放課後」をめぐる、全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」は、近年一つの大きな社会、政策的関心事となっている。全児童対策事業は、学校を活用し、すべての児童を対象とした放課後の遊び場事業として、自治体独自に実施、運営されてきたものであるが、行政改革の流れの中で全児童対策事業への学童保育事業の吸収、統合がおこなわれるようになった。特に、入所児童数の増大に学童保育拡充が追い付かず、待機児童が課題化される中で、その解消を名目として、90年代後半以降政令市や東京 23 区では、学童保育事業との一体的運営による全児童対策事業を積極的に展開してきた。そして、「放課後子どもプラン」(文部科学省・厚生労働省、2007(平成 19)年度～)によって、「放課後子ども教室」と「放課後児童健全育成事業」(学童保育事業)の「連携」のみならず「一体的」運営が推進されたことが、この動きを一層後押しすることとなった。現状として、学童保育事業との一体的運営による全児童対策事業の実施には地域的偏りがあり全国的広がりは見られないものの²、そもそもの目的、役割の違いや「一体化」による学童保育の「質」の低下

はしばしば指摘されている。その是非についてここでは置くとしても、全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」は学童保育のあり方、とりわけ学童保育の「質」の問題に迫るものであることは確かだと言える。

学童保育の質の問題は、国の政策レベルでいえば、2007（平成 19）年に厚生労働省から「放課後児童クラブガイドライン」が発出され、ようやく議論の俎上にのぼりはじめたところである。しかし、近年の地方分権改革推進による多様性の積極的許容によって、質の問題はあいまい化されているようにも見える。たとえば、現在、「子ども・子育て新システム検討会議」において、保育・幼児教育制度を中心に、学童保育も含めた抜本的な制度改革（個人への給付制度への改革）が進みつつある。2010（平成 22）年 6 月 29 日に示された「子ども・子育て新システムの基本制度案要綱」（少子化社会対策会議決定）をみると、共働き家庭か否かという線引きの上に制度が構想されており、両立支援＝労働政策の色合いが濃くみられる。学童保育については、「放課後児童給付（仮称）」を“「小一」の壁」に対応し、保育サービスの利用者が就学後の放課後対策に円滑な移行を可能とする視点”に基づき、“個人に対する利用保障を強化”することや小学校 4 年生以降も必要な子どもにサービス提供をおこなうことなどが示されている。具体的な方向性はまだ明確にされてはいないので、このように、質の向上に対する政策的対応が緒についた一方で、政策の中で「保護者の多様なニーズへの対応」が前景化してきているのである。同様の動きは、国の動きと必ずしも連動的ではないが、自治体レベルでも見られる³。

また、学童保育の質の問題を検討していく上で、研究上の課題も大きい。ここ数年、子どもの学校外活動は、子どもの「放課後」というタームとともに社会的関心が高まっている⁴。しかし、学童保育に限ってみても、教育・福祉研究における研究としての蓄積は非常に乏しく、一方で運動における研究がその主流をなしてきた。そしてここでは、全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」への批判は一つの大きなトピックとなっている。「放課後子どもプラン」の登場時には、たとえば全国学童保育連絡協議会が書籍を刊行し⁵、特に放課後子ども教室と放課後児童健全育成事業（学童保育事業）の「一体化」について、学童保育の実質的な「廃止」や「消滅」につながると厳しく批判した。

この最大の論点は、「生活の場」としての学童保育の質の低下であった。学童保育を、働く親を持つ子どもたちにとっての「家庭に代わる生活の場」と位置づけ、この役割を果たすためには“毎日継続して生活する子どもたちがいること”、“子どもたちが毎日過ごす専用施設（専用室）・専用設備があること”、“子どもたちに継続的、安定的に毎日の生活を保障する専任指導員がいること”が絶対的条件になるとし、放課後子ども教室との「一体化」や全児童対策事業などではこれは満たされないと指摘する⁶。ただ、上記のような主張は運動上の論理が先に立ち、実証性に乏しい。その点、筆者も参加した共同研究においては、「放課後子どもプラン推進事業費補助金」が交付されている、「放課後子どもプラン」における「放課後子ども教室推進事業」及び「放課後児童健全育成事業」（放課後児童クラブ）の「一体的実施」に対象を限定しているが、対象施設 10 か所でおこなったインタビュー・視察調査結果から、登下室管理、施設状況、指導員の状況と子どもとの関係、保護者との関係などの面において、「一体的実施」により放課後児童クラブ本来の在り方やサービスの質が浸食されている様子を実証的に明らかにしている⁷。しかし、これらに共通するのは、「生活の場」としての学童保育やそのあるべき姿を想定し、それとの差において制度の変化やその影響を捉えていることである。実践の多様性や差の大きい学童保育の全国的状況を鑑みれば、その方法としてまずは妥当性があると言えるが、学童保育の質の問題を考える時、一度そうした理念型を相対化する必要があるのではないだろうか。すでに見たように、保護者のニーズへの対応の前景化という政策的状況を見ると、学童保育における保護者の位置づけや関わりのあり方は再考すべきひとつの大きな課題となる。このことは、教育・福祉的課題としての「子どもの放課後」やその支援のあり方を考える上で重要な課題である。そして、上述の研究状況に照らせば、学童保育の制度の変化の影響や意味を、保護者の意識や関わりの中で明らかにしていくことが、学童保育のあり方、中でも質の問題を検討するひとつの足掛かりになると考えられよう。

2 本研究の目的・課題と方法

以上のことから、本研究では、「子どもの放課後」

についての教育・福祉的研究，考察として，全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」という学童保育の制度変容の構造を，保護者の子育て意識との関係性から明らかにする。具体的には，一体的運営を全国に先駆けて実施し，制度変更後の制度が定着している段階にある東京都 B 区⁸の全児童対策事業（β事業）を事例に，B 区において，一体化に伴ってどのような制度的変更がなされたか，また，その変化後の制度下で保護者の学童保育に対する／における子育て意識はどのようなものとして現れているのか，それは制度とどのような関係を持っているのか，実証的に明らかにしていく。

そこで，2009 年 1 月と 2009 年 8～12 月にかけて，B 区学童保育利用保護者 14 名（5 校）を対象にインタビュー調査を実施した（表 1）。区学童クラブの父母会連絡会事務局関係者の方に現在学童クラブに子どもを通わせている現役の保護者を紹介していただき（3 名），その方たちから雪だるま式にインタビューを紹介していただいた（11 名，このうち一部，一年以内に子どもが学童クラブを卒業・退会した保護者も含む）。インタビュー全員が各学童クラブの父母会役員経験者であり，学童保育への関心や参加度がある程度高いという点では，対象に一定の偏りが存在すると言えるが，学童保育に関わる語りを引き出す意味では対象として適切であると考ええる。インタビュー時間は一人 1 時間半～2 時間程度，インタビューの自宅や職場，喫茶店等でインタビューをおこなった。そして，以上のインタビューデータを中心に，B 区 β 事業担当課職員へのインタビューデータ（2008 年 9 月 7 日実施）や B 区の各種行政資料，B 区学童保育クラブ父母会連絡会『総会資料』（2000 年～2009 年度版）など一次・二次資料も使用して分析をおこなった。

以下第 3 章では，まず B 区 β 事業の概要を述べた（3.1）後，第一に，制度変更後における学童保育を含む放課後事業の制度的目的，位置づけについて（3.2），第二に，具体的な制度変更の内容について（3.3），整理・分析する。本稿でいう「制度」とは，「公的に組織化されたもの」に限定し，具体的には法律，条例や規則，その他行政文書に示された内容を指すものとする⁹。第三に，主にインタビューデータから，学童保育に対する／における保護者の子育て意識と実践について明らかにし（3.4），最後に，学童保育の制度と保護者の子

育て意識の関係構造について考察をおこなう（3.5）。なお本稿では，事例の匿名性を保つため，自治体名，事業名，施設名，個人名等の固有名詞を匿名化した形で表記している。また，インタビューデータの引用にあたっては，【ID】の形で引用元を示した。データ内の〔 〕は筆者による補足である。

ID	実施日時	学年及び利用状況
bm-1	2009 年 1 月 17 日 10:00～12:00	小 6(卒)，小 2(学)
bf-2	2009 年 1 月 17 日 14:15～15:00	小 5(卒)，小 1(学)
bm-3	2009 年 1 月 20 日 17:10～18:10	小 3(学)
bm-4	2009 年 8 月 19 日 10:00～11:45	小 4(卒)
bf-5 bm-5	2009 年 9 月 3 日 19:00～20:45	小 3(学)
bf-6	2009 年 9 月 8 日 10:30～12:30	小 4(卒)，小 1(学)
bm-7	2009 年 9 月 9 日 9:30～11:30	小 4(卒)
bm-8	2009 年 9 月 10 日 13:00～14:00	小 5(卒)，小 3(途)
bm-9	2009 年 9 月 11 日 17:30～18:30	小 6(卒)，小 4(卒)， 小 1(学)
bm-10	2009 年 10 月 5 日 19:00～23:00	中 2(卒)，小 6(卒)， 小 5(途)
bm-11	2009 年 11 月 12 日 18:30～19:30	小 3(学)，保育園
bf-12	2009 年 11 月 18 日 10:30～12:00	小 3(学)，保育園
bf-13	2009 年 12 月 2 日 19:00～20:00	小 5(卒)，小 3(学)

注 1) ID 中「f」は父親，「m」は母親を示す。

注 2) 子どもの学年はインタビュー時のもの。また，カッコ内は，(学)＝学童現役，(卒)＝学童卒，(途)＝学童途中退会を示す。

表 1 インタビュー調査概要

3 学童保育の制度変容と保護者の子育て意識の関係性—東京都 B 区を事例に

3.1 β 事業の概要

β 事業は，B 区における，学校施設を活用した，小学生を対象とする放課後事業であり，“γ 事業と

学童クラブ事業を統合した事業”である。γ事業は、“B区立学校施設の開放に関する規則（1978（昭和53）年11月B区教育委員会規則第9号）第1条に基づき、授業終了後に小学校の施設を利用して、遊びを通じて、異年齢児間の交流及び創造性、自主性、社会性等の養成を図ることを目的とした事業”，学童クラブ事業は“児童福祉法第6条2第2項の規定に基づく「放課後児童健全育成事業」として、保護者が労働等により昼間家庭にいないB区内の小学校低学年の児童（おおむね10歳未満）に対し、授業終了後に小学校の施設を利用して、γも活用した適切な遊びの場及び生活の場を与えて、その健全な育成を図ることを目的とした事業”である¹⁰。γについては教育委員会事務局が、学童クラブについては子ども部が担当し、両部局の共同所管のもとβ事業が進められている。

γはいわゆる全児童対策事業の先駆的存在の一つとして知られる。B区では、そのγ事業と学童クラブ事業の「統合」を進めてきた。γは、学校施設を活用した地域運営による遊び場開放事業として、1995（平成7）年に開始され、1998（平成10）年度には46校で事業が展開されていた。他方、学童クラブは1964（昭和39）年から公設公営の事業として実施されてきた。しかし、年々希望者が増大し、施設の増設などによる対応でも追いつかず、毎年多くの待機児童が出る状況が続き、大きな課題となっていた。β導入直前の年には、全47クラブで待機児童が100人にのぼった。そうした中で、子どもを取り巻く環境の変化、放課後児童健全育成事業の法制化（1998（平成10）年）¹¹やB区保健福祉審議会の答申（1999（平成11）年）等を踏まえて、γと学童クラブを活かした新しいシステムの構築が模索され、γ事業に学童クラブ機能を併せ持つ事業としてβが提案され、導入に至った。1999（平成11）年度から整備がすすめられ、2005（平成17）年度からは全区立小学校内で実施されている。

β事業導入に当たり、学童クラブはすべてβ内に移行されたと同時に、学童クラブの定員制の廃止、利用時間の延長といった学童クラブの制度変更がなされた（詳細は、3.3で改めて述べる）。これによるメリットとして、区は、待機児問題の解消のみならず、子どもの交流の広がり（学童クラブ児童とその他の児童の「垣根」がなくなる）、安心・安全の確保（小学校内に設置することによる

動線の短縮）、類似事業の機能統合を挙げ、学童クラブの機能「拡充」がなされたとしている¹²。しかし実際には、後述するように、学童クラブの機能「縮小」へと歩みを進めているようにみえる。

現在の利用状況（2008（平成20）年実績）としては、γの登録児童数は25,382人であり、全児童の82%が登録しているが、一日当たりの参加児童数は4,151人、一校当たり64.9人である（表2）。登録、参加児童数とも年々減少傾向にある。他方、学童クラブの登録児童数は、3,725人である。定員を撤廃した2005（平成17）年以降増加の一途を辿っており（表3）、1クラブの人数の大規模化も進んでいる。表4を見ると分かるように、B区において、学童保育の集団規模として適切とされる40人¹³以下のクラブ数は、2005（平成17）年のβ事業全校実施を境に、年を追う毎に減少しており、適正規模の倍程度に相当する71～94人のクラブが増加している¹⁴。しかも、B区に大規模クラブの分離分割¹⁵の意思はない。

年	登録児童数（人）	登録割合（全児童数比，%）	参加児童数（一日平均，人）
2005(H17)	26,042	87	68.1
2006(H18)	26,097	85	69.2
2007(H19)	25,447	83	66.7
2008(H20)	25,382	82	64.9

出典：『教育のあらまし「B」』平成18～21年度版、B区教育委員会、2006～2010年より筆者作成。

表2 γ事業登録児童数及び参加者数

年	登録児童数（人）	施設数
2000(H12)	2,317	56
2001(H13)	2,545	57
2002(H14)	2,724	59
2003(H15)	2,925	62
2004(H16)	3,099	63
2005(H17)	3,414	64
2006(H18)	3,500	64
2007(H19)	3,521	64
2008(H20)	3,582	64
2009(H21)	3,725	64

注）登録児童数は毎年4月1日現在。

出典：『B区保健福祉総合事業概要<統計編>』平成15、21年度版、B区保健福祉部計画調整課、2003、2009年より筆者作成。

表3 B区学童クラブ登録児童数及び施設数

	40人 以下	41～ 70人	71～ 94人	95人 以上
2004(H16)	21	30	10	1
2005(H17)	—	—	—	—
2006(H18)	22	28	7	5
2007(H19)	21	25	13	5
2008(H20)	18	30	13	3
2009(H21)	15	29	16	4

注) 登録児童数は毎年4月1日現在。2005年についてはデータ不詳。

出典：B区学童保育父母会連絡会『総会資料』2006～2009年版より筆者作成。

表4 B区学童クラブ登録児童数別学校数

3.2 放課後事業の制度上の目的と位置づけ

3.1でも述べた通り、B区においてβ事業を導入した最大の目的は、学童クラブの待機児童解消にあった。それを解消する方法としては様々な方法がある¹⁶が、B区で採り入れたのは全児童を対象とした放課後事業（遊び場事業）と学童クラブとの統合、いわば「一体化」する方策であった。そして、ここで目指されたのは、すべての子どもを対象にした「健全育成」である。“βは現在の学童クラブを充実していくというだけでなく、Bのすべての小学生の放課後の生活を豊かにしていく新しいB区の子育て支援対策を目指すもの”として位置づけられている（1999（平成11）年9月22日B区議会定例会における保健福祉部長の発言）。この際、学童クラブの位置づけや役割が大きな問題となる。2005（平成17）年7月、B区では、β事業についての運営の見直し提案（「β運営の見直しについて」）がなされたが、そこでは「見直しの方向性」として、“β全体として、小学生が放課後をより豊かに過ごすことを支援するために、現行の「γ事業」及び「γ内学童クラブ事業」の機能を存続しつつ、児童の安全・安心対策の充実を図ることを目指すことが示された。β事業の中で、学童クラブ機能を維持しつつ、全ての子どもに対する放課後事業を展開するという方針が示されたのである。そしてこれを受けて、B区「β運営基準」（2005年策定、2009年改定）では、学童クラブも含むβ事業全体に求められる機能・役割を次のように規定した。

- ① 児童の安全な遊び及び交流の場の提供

- ② 自主的な遊びの活動への意欲及び態度の形成
 - ③ 異年齢児間の遊びを通じた交流を促進し、児童の創造性、自主性及び社会性を養う
 - ④ 家庭、地域等と協力しての遊びの環境づくりへの支援
 - ⑤ 前項に掲げるもののほか、児童の健全育成上必要な活動
 - ⑥ 学童クラブについては、前項に掲げるもののほか、放課後児童健全育成事業に基づき、必要な活動を加えるものとする。
- βでは、全ての児童が健やかに成長できるよう、児童の状況や年齢に応じた必要かつ適切な指導や支援に努めます。
- βでは、子ども達の自主性を大切に、異年齢の子ども達が屋内外で一緒に遊び様々な体験・交流ができるよう支援します。
- 学童クラブ登録児童に対しては、生活の場として児童の心身の状態を継続的に把握するとともに、年齢に応じた成長と自立ができるよう適切な指導・援助が必要です。また、児童が安心して過ごせるよう、放課後の緊張をとき、ほっとできたり困ったときには気軽に相談できる等、日ごろからの職員との信頼関係づくりや環境整備に配慮します。

これらの機能・役割については、自主的な遊び・交流をより前面に出しているものの、放課後児童クラブの質の向上に資することを目的として作られた、厚生労働省「放課後児童クラブガイドライン」（2007年）と重複する部分が見られ、特に改訂版の作成にあたっては、これを一つの参照資料としていると考えられる。「放課後児童クラブガイドライン」では、「6.放課後児童指導員の役割」の（2）において、以下のような規定がなされている。

放課後児童指導員は、次に掲げる活動を行うこと。

- ① 子どもの健康管理、出欠確認をはじめとした安全の確保、情緒の安定を図ること。
- ② 遊びを通しての自主性、社会性、創造性を培うこと。
- ③ 子どもが宿題・自習等の学習活動を自主的に行える環境を整え、必要な援助を行

うこと。

- ④ 基本的な生活習慣についての援助、自立に向けた手助けを行うとともに、その力を身につけさせること。
- ⑤ 活動状況について家庭との日常的な連絡、情報交換を行うとともに、家庭や地域での遊びの環境づくりへの支援を行うこと。
- ⑥ 児童虐待の早期発見に努め、児童虐待により福祉の介入が必要とされるケースについては、市町村等が設置する要保護児童対策地域協議会等を活用しながら、児童相談所や保健所等の関係機関と連携して対応を図ること。

「β運営基準」と「放課後児童クラブガイドライン」を対照してみると、「β運営基準」の①、②及び補足説明の一番目、二番目はB区独自の考え方を示していると言えるが、③、④は「ガイドライン」の①、②に、補足説明の三番目については、「ガイドライン」の④、⑤に対応すると考えられる。また、「ガイドライン」で触れられている①の出欠確認、⑤の前半部分（家庭との関係）、⑥については、「β運営基準」の別項（5事業運営（4）出欠管理、7保護者との連携（1）保護者との連絡、9児童虐待への対応）に記述されている。すなわち、ここには、全ての子どもに対し、学童クラブが提供してきたような／すべき放課後の場、特に遊びの場を保障するとともに、学童クラブ児童に対しては「生活の場」の保障とそのための一定の配慮が必要であることが明記されている。β事業の検討段階にあっては、“少々オーバーに申し上げます”という前置きがあるものの、“法律（筆者注：児童福祉法）に定められた法以上の上乘せ、横出しをして、すべての子供で放課後の健全育成を望む者について保障する、それを保障する方法は何なのかという立場で考えていこうという立場でございます。”といった区の見解も示されている（1998（平成10）年9月28日B区議会定例会における助役の発言）。このように、β事業の制度上の目的は、すべての子どもを対象にした「健全育成」にあると言える。

3.3 制度の具体的な変更点

また、放課後対策推進の方法として「一体化」が採用されたことで、学童クラブについていくつかの具体的な制度変更がなされた。

第一に、学童クラブの定員制の廃止と、登録要件の緩和である。第二に、施設基準の変更であり、施設基準が一人当たりの平米数から、人数にかかわらず2部屋を標準とし、そのうち1部屋を学童クラブ用に使用できるとした¹⁷。ただしこれは「専用室」ではないことが区担当職員のインタビューより明らかにされている。これは、学童クラブを利用する児童にとって「生活の場」としての拠点としての場がないことを意味するといってもよい。第三に、指導員体制の変更である。常勤指導員（区の正規職員）の実質一人体制が敷かれるようになった。児童40人に対し常勤指導員2人の体制から、児童95人未満に対し常勤指導員1人の配置となったのである。また、指導員の役割についても、「すべてですべてを見る」（区担当職員インタビュー）というような形となり、常勤指導員は学童クラブだけでなくβ全体の責任者として位置づけられ¹⁸、学童クラブ担当もローテーションが敷かれているところもあり、学童クラブ担当として継続的に関わる指導員はいないのと同然となった。そして、常勤指導員と事務局長（非常勤、主に退職校長）で管理運営の実務を、非常勤職員やアルバイトで日々子どもへの対応を担うという体制へと変わったのである。さらに指導員体制の変更に伴い、活動内容の規定にも変更が生じた。最大の変更点は、学童クラブ児童、全児童対策事業利用児童両者の分け隔てない活動が基本とされるようになったことである。運営基準の「活動内容」には、“βの遊びや活動では、児童の自発的な遊びや過ごし方や子ども同士の関わりを尊重し、保護者の就労や家庭状況の違いはあっても、異年齢の児童が共に遊び交流する機会と場を提供する事を基本とします”と規定されている。これにより、学童クラブの単独行事の禁止が区から通達された。そのため、現在実施されている学童クラブ児童のみを対象とした行事は、父母会による自主的なものだけとなっている。

以上のように、「一体化」に伴い、学童クラブについては、定員制の廃止と、学童クラブ登録要件の緩和、施設基準の変更、指導員体制の変更とそれに伴う活動内容の変化といった大きな制度的な変更がなされた。しかしこれらは、学童クラブ児童に対する「健全育成」の保障を困難にするものであると言える。

なお、こうした学童保育の制度変更により、最大の懸案事項であった待機児童は解消されたが、

一方で、「大規模化」という大きな問題が生じていることをここで補足的に述べておきたい。3.1 で述べたとおり、B 区の学童クラブでは近年大規模化が進んでいる。大規模化の動向は、B 区に限らず全国的に見られるもので、全国学童保育連絡協議会の調査によれば、71 人以上、101 人以上の学童保育数は、1994 年にはそれぞれ 70 か所、10 か所であったのが、2007 年には 2354 か所、545 か所に激増している。「大規模化」の理由として野中は、“学童保育を必要とする人が増えた一方で、それを「待機児童対策」という一面からだけで対応してきてしまったということがある”と分析し、“「大規模化」により、学童保育の内容自体が変容してしまっただけでなく、全体的に大きく変化している実態”があると言う¹⁹。すなわち、「質」の問題をおさなりにしながら「量」の拡大に対応する制度、施策を採ってきた結果、大規模化が生じ、そのことによりさまざまな実践的变化が起きており、それが学童保育のあり方を根本から揺るがすものとなっていることを指摘していると言える。これを「一体化」の動きにひきつけて考えれば、待機児童対策に終始する「一体化」という制度変更には、「大規模化」が表裏一体をなすものとして生じ、それらが重なり合って種々の問題が起ころう、ということであろう。したがって、B 区の「一体化」の制度に含意されるものとして、「大規模化」を捉えておく必要があることをここでは押さえておきたい。

3.4 保護者の子育て意識と実践

3.4.1 「最低限」の要求と「期待しない」意識

では、こうした制度の下で、学童クラブに子どもを通わせている保護者達は、学童保育に対して／学童保育においてどのような子育て意識をもち、学童保育をどのように位置付け、どのように関わっているのだろうか。

もちろん、その多くが共働き家庭や単親家庭である学童クラブ利用保護者にとって、学童保育は「ありがたい」「ないと困る」という表現に見られるように、必要不可欠であるという意識は共通してみられる。

「やはり働いている人にとっては学童クラブの存在っていうのは大変ありがたくて、ホントに、うちに帰ってカギっ子で、って

うのを一年生の時にやらせるっていうのはすごく不安があったので、学童があっただけよかったっていうのは思っています。」【bm-3】

「あっただけよかったかどうかっていうのは、ないと困りますね。特に三年になると、そんなにありがたなくなってくるんですけど(笑)、一年生っていうのは本当にまだ子どもなので、学校の終わりの時間に勝手に帰らされたりだとか、誰の目もないところで遊んで帰るといったのは、ありえなかったですね。」【bf-13】

しかし、そうでありながらも、保護者の中に学童保育に何を求めるか、またその反対に何を問題と感じるかということについてはあまり具体的に意識されていない。3.3 で見たような大きな制度変更、たとえば、職員体制についていえば、専任の必要性(【bm-1】)、一人体制への不安(【bm-3】、【bf-12】、【bf-13】)などの問題については語られたが、これらは各学童クラブの父母会／区の父母会連絡会における運動のトピックとも重なっており²⁰、父母会役員としてのある意味公的立場からの語りだともいえる。また、子どもに対する指導員の関わり方の問題(【bm-5】【bm-7】)等も語られたが、それは個別に指導員に働きかけて改善を求めていく【bm-7】といった形で対応がなされている。そしてむしろ保護者には、指導員や現在のシステムに対し、あきらめにも似た「期待しない」気持ちすら見られる。

「[β]になって、保育という部分を薄めるように進んでいる]今の状況の中で、なるべく楽しく通ってくれて、っていうのしかないね。」【bm-11】

「まあ先生とかとはほどほどにうまくやっていたっていうか。細かいことではね、『何でこんなことが』っていうのがあったかもしれないんですけど。あんまり、そんなに期待してなかったっていうか、そんなに過大に要求する気持ちもなかったんで、まあそういうものかかっていう感じだったのかなって。」【bm-8】

決して不満を表出するでもなく、学童クラブに

対する感謝の思いも聞かれながらも、大きな期待はなされていない。すなわち、保護者の中では、学童クラブの存在が「必要不可欠」であるという意識はあるが、そのいわば「最低限」の要求しかなく、そうであるがゆえに「期待しない」のである。ある保護者が、学童保育について、冗談交じりに「特に三年になると、そんなにありがたくもなくなってくるんですけど(笑)」【bf-13】、前出と述べているように、なんとか保護者が子どもの生活をやりくりしているうちに、小学校入学直後の変化の多い時期であり、また放課後の時間が長い一年生の時期を過ぎてしまうと、さほど学童保育の必要性を感じなくなるサイクルのようなものも見られ、学童保育に対する積極的意味付けがなされなければ、学年を追うにつれより一層期待感も薄まっていくようである。

こうした「期待しない」意識をもっとも象徴的に示す事柄が、学童クラブの退会や利用減という事態ではないだろうか。インタビューの周りでそうしたことが起きているという話がいくつか聞かれた。

「みなさん、他の学童のお母さんで、やっぱりお子さんが行きたがらないっていう方は、お友達同士で約束をしたりして、近所に、となりにおじいちゃんおばあちゃんが住んでいるとかそういったところで一緒に遊んだりとか、学童に行っていない、親がうちにいるお家に遊びに行くとかはしているところ聞くことはありますね。」【bm-3】

「他の学年はちょっとわかんないんですけど、うちの学年は、学童児以外と遊びたい、嫌だとかじゃなくて、もうここ〔学童〕だけに限らずいろんな子と遊びたいっていうんで辞めていった子が一年生の半ばくらいからばらばらってでてくるんですけど、だいたい二年生の半ばくらいからやっぱり合わない、友達同士で合わなくて辞めていくってことはあったみたいですね。」【bm-4】

これらの言葉をそのまま読みとれば、「学童に行きたがらない」「友達同士で合わない」という子ども自身の問題によって学童クラブを利用しなくなっているようにも見える。しかし、学童保育における中途退所については、その理由に関する分析

結果から、「子どもが学童保育に行きたがらない（児童数や友達関係、指導員の対応の問題）」など学童保育の環境や内容自体の課題として捉えなければならない問題が多く含まれている”ことが指摘されている²¹。すなわち、B区の文脈でいえば、指導員体制や活動内容などの制度的変更が、学童クラブ退会や利用減の何らかの要因になっていることが推測される。同時に、制度を実践する指導員の関わり方の変化も背景にあるように思われる。ある保護者は、指導員の保護者に対する関わり方が目に見えて変わったことを指摘した。

「その、やはり入ったばかりのころは私も不安があるので、うちでは見せない顔を見せたりするらしいので、そういうことで指導員さんから『ちょっとこんなことが』って話をしてくださったり、こちらからも『うちではこんなんですが』とか、『学校でこんなことがあって』とかいう話をして、『それで〔学童では〕こんなのかしら』とか、そういう話をするのは一年の頃はわりとあったんですが。だからどうも事務局長の方針かなと思うのですが、あまり指導員の方がお迎えのときなんか〔事務室から〕出てこなくなったんですね。（中略）お迎えに行っても特に何かなければ出てきてくれないという感じで。だから話す機会が少なくなったということがあって。」【bm-3】

たとえばこうした指導員の保護者に対する対応の変化は、学童保育対象児童を含め「すべての子ども」という対象を設定することによって、両者をもつべき関係性自体の意味が変質し、指導員の意識、そして実践が変化し／せざるを得なくなったからだと考えられる。そして、それに呼応するようにして、保護者は指導員や学童保育に「期待」しなくなっていくのだろう。

こうして「一体化」の制度の下で、保護者の中にそれを実践する指導員の関わりの変化も認識され、学童保育に「期待しない」意識が広がっている。さらに、こうした意識が、学童保育の中途退所や利用減といった現象として表れているのである。これは言い換えれば、潜在的な不満、不信のあらわれ、あるいは、不信や不満の潜在化と言えるだろう。こうして不信や不満が潜在化していく中では、学童保育に対する「最低限」への意識は

一層低下し、学童保育と全児童対策との境はますます見えづらくなるであろう。学童保育としての存在基盤の揺らぎともいえる、学童保育と全児童対象の事業との境目のなさはすでに保護者に意識されている。

「〔γと学童とは〕まったく別ではなくて、同じ敷地内にあって、指導員さんも、当番制で今日はγの担当、学童の担当って別れているみたいで、当番制でまわしているみたいなので、γ児としても、子どもたちにしてみれば学童もγも一緒。で、やっぱり〔γに〕入ってきた低学年のお母さんからしてみれば、〔γも学童も〕あまり大差はない。おやつが出るか出ないか、っていうぐらいの認識だと錯覚する人は多いと思いますね。」【bm-4】

この語りを見るように、学童保育の固有性が、おやつといった活動面での差異によってしか見えなくなっているのである。そうした中で、上の保護者によれば、学童クラブのみにある所在確認の機能をγ利用児童の保護者が求めてトラブルになったことがあったと言う。これは、保護者の制度や事業内容に対する無理解に起因するものでありながら、同時に、全児童対策事業と学童保育事業の一体的運営という新たな制度によって、学童保育の必要層とはまったく異なる潜在的な利用者層の掘り起こしがなされたのだとも言えるだろう。そして、これがまた制度の境目をあいまいにしていく。

このように、保護者のインタビューからは、「一体化」という新しい制度の下で、指導員の関わり方などの実践的な変化も感じ取りながら、保護者達が学童保育に対して求めるものは「あってありがたい」すなわち、そこで安全に過ごしてくれていればよいという「最低限」レベルの要求にとどまり、学童保育に対する「期待しない」意識が潜在化しつつ広がっていることがうかがえる。一方で、学童保育必要層ではない保護者が、学童保育的な機能や役割を「期待」している。そして、こうした意識がまた全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」という制度を促進させていくであろう。これは言い換えれば、学童保育利用の保護者が、意図せざるにもかかわらず、学童保育という制度から引きはがされてしまう状況にあるとも言

える。

3.4.2 私的子育てネットワークの形成

学童保育に対する上のような「期待しない」意識は、そうした意識に自覚的であれ無自覚的であれ、すでにみたように学童クラブの退会や利用減という形で現象化しており、また、以下に見るように、保護者を学童保育以外の資源の活用へと向かわせている。

まず、保育所等を卒園した時点で、学童保育を利用しないという選択をしている保護者がいる。それはたとえば、最初からγ（全児童対策事業）のみに登録し、γだけに通わせるのではなく、習い事や友人間の預かり合いなど様々なネットワークを組み合わせたり【bm-4】、習い事で「時間をつぶす、埋める」【bm-9】などしている。また、学童保育を利用しながらも、様々な社会的資源（祖父母、近所の人、ベビーシッター、ママ友、習い事等）を組み合わせている家庭も多い【bm-1】【bf-2】【bm-4】。こうした放課後の多様な過ごし方は、共働きの有無に限らず、様々な調査結果²²からも明らかであるが、共働き家庭や単親家庭等の学童保育必要層特有であるのは、「親のいない時間＝子どもだけで過ごす時間をいかにつくりませんか」という視点が最優先されることであろう。それに対して、保護者の側で様々なやりくりがなされている。

「朝も登所時間が8時半かな、夏休みは。今〔＝学期中〕は、学校〔に行くの〕は7時40分に〔自宅を〕出て、それはなんとかぎりぎり送り出せるんですけど。30分弱で〔学校に〕ついてしまっ、〔夏休みは〕8時半までは門が開いていないので、8時過ぎに〔自宅から一人で子どもを〕出すのにいきなりカギを持たせるのもどうかと思ったので、その人の家〔＝近所に住む父母会長の家〕に毎日〔朝行かせていた〕。そこ〔のうち〕は奥さんが出勤が遅いので、〔一年生の時は〕毎日朝、一緒に行っていた。」【bf-12】

また、こうした私的な子育てネットワークは、預かり合いだけでなく、保護者にとっても、子どもにとっても積極的な友人関係として位置づいている。

「[学童の] 一学年 22～3 人って言いましたけど、学年によって差があるんですけど、一部は本当に活動的で仲良しなんですわ、父母同士が。[中略] 本当に、この××9 丁目っていうんですけど、この学童のグループは共同保育をしているような感じですね。人のうちに行っても、なんでお前ここにいるんだ、っていう感じですからね(笑)。[中略] うちに帰ったら、うちの子はあんまり『おかえり』って言うてくれないんですけど、友達が『おかえりー』って言うて、7 時前までうちで遊んでから帰る。『父ちゃんいないんだー』って、『今日遅いんだー』って(笑)。やっとうちがご飯を食べる頃になると『じゃあ帰る』って、親が 7 時に帰ってくるんで。」【bf-13】

このように、制度の不足への対応として、さまざまな社会的資源を活用しつつ、一部の保護者たちは私的な子育てネットワークを形成し、共働き家庭に特有のニーズを充足させている。さらにこれは、子どもにとっても保護者にとっても友人関係のネットワークとして展開している。またその延長線上で、父母会活動も、子ども同士や親同士のつながり契機として、「楽しむ」機会として位置づけながら、各学童クラブにおいて保護者による取り組みの努力がなされているという。保護者の学童保育に対する「最低限」の要求と「期待」しない意識からは、「生活の場」としての学童保育、指導員・保護者による「共同／協同の子育て」観²³など、学童保育関係者が一定共有してきた当為としての学童保育観は共有されていない／共有されなくなっているように見えるが、それそのものを求めなくなっているのではなく、学童保育に対してその意識や要求がみられないだけで、私的にまかなわれ満たされている部分があると言える。

こうして保護者が私的な子育てネットワークを形成し、学童保育を補完する役割を担っている部分がみられることは、子育てが私事化していく中でそれが社会的なものへと開かれていく可能性もあると思われる。ただ同時に、一層私事性を強め、私事の中に閉ざされていくことになるとも考えられる。つまり、現在の制度と保護者の意識の下では、私的なネットワークの形成が学童保育を「代替」することにもなり得、保護者が学童保育の制

度を必要としながらも制度から次第に距離をとることとなり、公的な学童保育の必要性、さらには存在意義を失わせる可能性すらあるからである。

3.5 学童保育の制度と保護者の子育て意識の<悪循環>の構造

以上みてきた B 区の事例からは、学童保育の制度と保護者の子育て意識について、ある関連構造が析出される。

B 区では、学童保育を含む放課後事業の制度そのものの意図を、「すべての子どもの健全育成」に置いていた。制度としては、留守家庭児童を対象に保障されていた／すべき学童保育的な放課後の場を、親の就労の有無に関わらず、「すべて」の子どもを対象に提供しようとする意思を持っている。しかしながら、そもそもあった学童保育の対象を押し広げる形で「一体化」の制度設計がなされており、具体的な制度及び事業の内容は、制度そのものが持つ意思、目的や役割・機能を実現困難なものとしている。ただし、制度の実践、すなわち現場レベルでの子どもや保護者への関わり、それに対する保護者の意識等は、指導員の実践いかんによって当然異なるものとして立ち現われる。今回、指導員へのインタビューや施設での参与観察などをおこなうことができず、指導員の実践や意識を探るための分析素材が不足しているため、これを明らかにすることは今後の課題となるが、しかし、少なくとも何人かの保護者の認識の中では、指導・活動内容や指導員と子ども、保護者との関係性について、マイナスの意味での変化が感じられている。

こうした新しい制度の下で、学童保育を利用する保護者は、子育て資源の一つとして学童保育を利用してはいるが、学童保育や指導員に対して、安全に預かってくれさえすればという「最低限」のラインの要求で「期待しない」意識を持ち、現状以上は望んでいないか、望めないがゆえにあきらめてしまっているようにみえる。そして、こうした保護者の意識は、全児童対策事業と学童保育事業の境目を曖昧化させており、制度上の「一体化」をも促進させていくことにつながりうる。これはまた、保護者が学童保育という制度に対して、学童保育としての意味付けや認識を薄れさせ、距離をとることをも意味し、実際に、学童保育を退会し利用しない、利用を減らすといった事態が起

こっている。一方で、保護者らは私的な子育てネットワークを形成している。これは結果として、学童保育制度の不足を補完するものとなるか、それにとどまらず代替性を持つ可能性もあり、ますます保護者が制度から引き離され、結果的に、学童保育制度のあり方を揺るがせ、制度そのものの必要性を失わせることにもつながりかねない。

このように、B区の事例からは、学童保育の制度変容の下での保護者の学童保育に対する「最低限」の要求と「期待しない」意識が、「一体化」を促進する形で制度の運用に影響を与えつつ、他方で、保護者の意識を学童保育という制度から引き離し、結果的に、制度が持っているはずの趣旨から離れていく保護者の意識をつくりだし、制度が保障しようとしている「すべての子どもの健全育成」を実現できなくしてしまっているように見える。すなわち、学童保育の制度と保護者の子育て意識の＜悪循環＞の構造が見出だされる。

4 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、東京都B区の事例から、全児童対策事業と学童保育事業の「一体化」という制度変容の構造を、保護者の子育て意識との関わりから明らかにしてきた。学童保育の制度と保護者の子育て意識の相互の＜悪循環＞の関係性の中で、「一体化」の制度が促進され、他方で、保護者は意図せず学童保育の制度から離され、子ども（とりわけ学童保育を必要とする家庭の子ども）の放課後生活の保障が困難になっている。

したがって、今後学童保育のあり方、中でも「質」の問題について検討していくにあたっては、子どもの育ちや生活を中心に据えるのはもちろんのことであるが、保護者の意識やニーズ、関わり方をいかに組み込んでいくかが大きな課題となるだろう。それには、これまで「べき論」から語られてきた学童保育論を再考していくことが求められる。そうでなければ、ここまでみてきたような制度と保護者の子育て意識の「悪循環」の関係構造を断ち切れず、消費者のごとく保護者から求められる個別ニーズへの対処療法的な対応や、保護者や家庭に対する個別的な責任の追及に終始する可能性がある。第1章で述べたとおり、「保護者の多様なニーズ」への対応が政策の前面に出てくる状況の中では、以上のような形で問題を原理的にとらえ、学童保育論を展開していくことがより一層重

要になってくるであろう。

そして、具体的な研究課題としては、大きく二つのことが挙げられる。第一に、制度を運用する指導員の視点、意識や実践をとらえることである。たとえば、本稿の課題であった制度と保護者の意識の関係構造を明らかにするにしても、制度がいかに実践されているかを捉える必要があり、その主体として指導員は重要な存在である。第二に、今回事例として採用した東京都の場合、全国でもいち早く公設化、職員の正規職員化を果たしたが、「東京の学童保育は父母の力が弱いとされてきた」と述べられているように、運動の早い段階から保護者の関わり方の薄さも指摘されている²⁴。したがって、そうした運動の歴史についても考慮に入れ、それを丁寧に追いつながら、そこでの保護者の位置を明らかにしていく必要もあるだろう。これらについては、本研究で残された課題でもあり、今後の課題としたい。

謝辞

大変お忙しい中、インタビューにご協力くださった、B区学童クラブ利用保護者のみなさまに、ここで改めて感謝申し上げます。また、インタビュー協力者をご紹介くださり、貴重な資料も提供してくださった、B区学童クラブの父母会連絡会事務局関係者J氏にも記して感謝を申し上げます。

注

1 「学童保育」という用語は、国の制度上では「放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）」、また各自治体の制度上では「学童クラブ」、「児童クラブ」等さまざまに呼びならわされている。本稿では、基本的に「学童保育」という用語を用いるが、国の制度・政策の文脈では「放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）」を、B区についての記述は、B区が使用している「学童クラブ」を使用する。また、文献や文書からの引用については、表記を引用元に従う。

2 佐藤晃子（口頭発表者）・片岡玲子・植木信一・奥山真紀子・柏女霊峰・永井智・野中賢治・渡部博昭・植村靖則・荻田竜史・山岡由加子『放課後子ども教室』と『放課後児童クラブ』との『一体的実施』に関する調査研究 日本子ども家庭福祉学会第11回大会自由研究発表、於・目白大学、2010年6月6日。

3 東京都では、国による制度化よりはるか以前に学童保育の制度化がなされているが、ガイドラインについても、国のガイドライン策定（2007（平成19）年5月）とほぼ同時期（同年7月）に都独自の「学童クラブ事業ガイドライン」を作成している（東京都保健福祉局少子化対策部子育て支援課「学童クラブ事業ガイドラインについて」2007（平成19）年7月25日。出典は、『放課後児童クラブにおける自己点検表作成等に関する調査研究』財団法人こども未来財団、2008年2月、pp.203～213.）。他方、2010（平成22）年1月には『10年後の東京』への実行プログラム2010』を発表し、この実行プログラムの「少子化打破」緊急対策として、「都型学童クラブの創設」が盛り込まれている。ここでは、“開所時間の延長や保育士等の有資格者の配置を基本とする都型学童クラブ（仮称）を創設し、登録児童数を11,000人増加”することが謳われ、東京都独自の補助制度により運営を支援し、19時以降まで開所時間を延長するなど、サービス向上に積極的な民間事業者の参入を促すことが示された。これを受けて、同年6月に「都型学童クラブ実施要項」が制定されている。

（東京都『10年後の東京』への実行プログラム2010』2010（平成22）年1月 入手先 URL：<http://www.chijihon.metro.tokyo.jp/plan2010/plan2010index.html>（アクセス日：2010-10-27）

4 たとえば、深谷昌志ほか編『いま子どもの放課後はどうなっているか』（北大路書房、2006年.）、深谷和子編『アフタースクール 放課後の子どもたちの居場所のいま』（『児童心理』2月号増刊

vol.63 no.3、金子書房、2009年.）や池本美香編『子どもの放課後を考える—諸外国との比較でみる学童保育問題』（勁草書房、2009年.）など、近年「放課後」を冠する著作が立て続けに発刊されている。

5 全国学童保育連絡協議会編『よくわかる放課後子どもプラン』ぎょうせい、2007年、pp.30～33.

6 全国学童保育連絡協議会編『テキスト 学童保育指導員の仕事』2009年、pp.11～12.

7 佐藤他（2010）、*op.cit.* なお、「放課後子どもプラン推進事業費補助金」については、放課後子どもプラン推進事業実施要綱（2009（平成21）年3月31日）及び「『放課後子どもプラン』の基本的な考え方」（2007（平成19）年3月14日）参照。

8 本稿では、昨年度（2009年度）の本紀要に掲載された筆者の論文（佐藤晃子「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係の変容に関する研究」『生涯学習基盤経営研究』第34号、2010年、pp.57～69.）との整合性を保つために「B区」という表記をしている。

9 河野は、「制度」に見られる共通性の一つとして、“制度には①フォーマル化、組織化、あるいは明示（文）化されたもの、②インフォーマルなもの、あるいは組織化・明示（文）化されていないもの、さらに③そのいずれかが一概には分からないもの、が含まれる”とするが、“第一のグループを「ルール」や「組織」とよび、第二のグループを「慣習」や「規範」などとよんで区別することがあるが、われわれが常識的、直感的に思い付く制度としての実例の中に、その両方が含まれる以上（またどちらとも一概に区別できないものも含まれる以上）、どちらかを排除するような狭義の概念化は適当でない”と指摘している。しかし本稿は、分析の対象概念として操作的に「制度」を用いているため、「公的に組織化されたもの」（上で言う①にあたる）と限定的に定義をした。したがって、たとえば「社会学的な新制度論」の立場にたてば、認知的要素を重視し、その分析射程に近代性や文化まで収めることになるが、ここでは、こうした対象は含めないものとする。なお、新制度論の動向については、河野文献を参照のこと（河野勝『制度』東京大学出版会、2003年.）。

10 B区子ども部・教育委員会事務局「β運営基準」。「放課後子どもプラン」実施以降は、γ事業を「放課後子ども教室推進事業」とし、「放課後児童健全育成事業」（B区でいう学童クラブ）との「一体的」実施の形態の事業としてもβ事業全体を位置づけている。

11 B区では、1997（平成9）年の児童福祉法改正について、以下のような解釈を示している。“学童クラブが放課後の児童健全育成事業として児童福祉法上明確に位置づけられました趣旨は、各自治体が地域の实情に応じて、さまざまな社会資源を活用しながら柔軟かつ多様な形態で取り組めるようにしたものと認識をいたしております。”その上で、B区では“この改正の趣旨を踏まえ、放課後児童健全育成事業に積極的に取り組んで”いくとし、具体的な方策として学童クラブと γ 事業の“連携の望ましいあり方等”について検討するという考えを示した（1997（平成9）年9月24日B区議会定例会における保健福祉部長の発言より）。なお、当初は両者の「統合」ではなく「連携」という言い方がなされていた。

12 B区学童保育クラブ父母会連絡会編『第28回総会資料』2003年、p.3.及びB区子ども部・教育委員会事務局「 β 」（筆者によるB区 β 事業担当職員へのインタビュー実施時（2008年9月7日）の配布資料、作成年月日不明）参照。

13 集団の適正規模については、たとえば、『放課後児童クラブのガイドラインに関する調査研究』財団法人こども未来財団、2007年、pp.49～51.などを参照のこと。

14 一例として西二小学校の β 参加児童数をみると、 γ 利用：学童クラブ利用の割合はおおよそ4：6で学童クラブ児童の方が多（西二小学校 β 、2008（平成20）年10月～2009（平成21）年10月の月毎「参加児童数」データによる）。

15 厚生労働省は、放課後児童クラブの大規模化の問題に対応するため、2009（平成21）年度末をめどに、71人以上の大規模クラブへの国庫補助打ち切りを決定したが、移行期間として2010（平成22）年度も補助打ち切りはおこなわず、児童数70人以下のクラブへの補助の増額と71人以上の大規模クラブへの補助の減額によって望ましい人数のクラブへの移行を目指している（厚生労働省雇用均等・児童家庭局「全国児童福祉主管課長会議資料」2010（平成22）年2月25日。）。

16 待機児童対策としては、入所基準を厳しくし、対象者を減らす、単年度ごとの審査の導入、受け入れ人数を増やすなどが行政の施策としておこなわれてきている（野中賢治“子どもの生活から見る学童保育と指導員”＜『指導員の公的資格制度を求めて』全国学童保育連絡協議会、2010年＞p.52.）。

17 「 β 運営基準」では、「3施設設備」において、“1 β の実施に必要な機能を備えた部屋（以下、「 β 室」という。）をおおむね2教室分程度確保

し、その1教室分を主に学童クラブ機能スペースとして活用できるようにすることとし、登録児童数等により必要な場合は、学校施設の活用等スペースの確保に努めること”と定め、ただし書として、“学童クラブ機能のスペースは、児童の継続した生活の場であることから、個人用のロッカー等の設置や、くつろいだり学習できるスペースの確保に努めます”とされている。

全児童対策事業への一体化以前のB区学童クラブにおいては、施設設備について以下のように定められていた。“学童クラブの設置基準は、次の通りとする。(1) 学童クラブ事業を実施するに必要な部屋（以下「育成室」という。）及び屋内の遊び場があること。(2) 育成室のうちホール及び和室（休養室）の面積は、おおむね児童一人当たり1.5㎡であること。(3) 児童の育成に必要なロッカー、黒板、机、椅子、楽器、遊具、図書等を備えること。”（「B区学童クラブ運営要綱」第14条、1989（平成元）年2月1日。）

18 「 β 運営基準」には、“児童指導職員（筆者注：常勤で、区の正規職員）は、主に学童クラブの運営指導を担当するとともに、 β 指導員の指導等、事務局長と共同して β 全体の運営を担います”とある。

19 野中（2010）、*op.cit.*、pp.49～52.

20 たとえば、2008年9月にB区学童クラブの父母会連絡会から区に提出された「要望書」では、“学童保育に対するニーズが高まる中、学童クラブ機能の更なる向上にむけ、予算措置を含めた必要かつ十分な対策を早急に講じて下さい。”、“大規模クラブ、大規模 β が増加する中、職員体制の充実を早急に実現してください。”などの要望が掲げられている（B区学童保育クラブ父母会連絡会編『第34回総会資料』2009年、pp.18～20.）。

21 野中賢治“市区町村調査における中途退所児童の概要”＜『学童保育サービスの環境整備に関する調査研究』独立行政法人国民生活センター、2010年3月＞pp.45～48、p.53.

22 ベネッセ教育研究開発センターの2009年3月の調査によると、スポーツ活動の活動率は小1で64.8%、小2で68.3%、小3で72.4%、芸術活動の活動率は小1で31.7%、小2で32.1%、小3で33.0%、教育学習活動の活動率は小1で37.0%、小2で44.3%、小3で50.8%となっている（『子どものスポーツ・芸術・学習活動データブック—幼児から高校生のある家庭を対象とした「学校外教育活動に関する調査」から—』ベネッセ教育研究開発センター、2009年10月、p.5.）。また、小中学生の学校外での学習活動（学習塾、家庭教師、

通信添削，ならいごと) についての文部科学省の調査でも，小学校低学年児童について，学習塾，ならいごとともにその割合は2002年から2007年にかけて増加している。1985年，1991年，2002年，2007年の経年比較では，ならいごとについては若干増減があるが，低学年の学習塾への通塾率はここ20年増加傾向にある（文部科学省『子どもの学校外での学習活動に関する実態調査報告』2008年8月，p.10，11.）。保護者インタビューにおいても，学年が上がるにつれて，学校の時間数が長くなるとともに，習い事や塾などへ通う日数も多くなり，学童保育へ通う日数や時間が少なくなっていることが多くの保護者から語られた。

²³ 下浦忠治『学童保育—子どもたちの「生活の場」—』岩波ブックレット NO.565，岩波書店，2002年，p.14.，全国学童保育連絡協議会編『学童保育ハンドブック』ぎょうせい，2006年，p.76.など。

²⁴ 東京都学童保育指導員労働組合『東京の学童保育運動—正規職員化を求めて—』1971年，ささら書房，p.207.

The Study of the Relationship between the Changes in After-School Care System and Child Care Awareness among Parents: A Case Study on B Ward in Tokyo

Akiko SATO[†]

[†]Graduate School of Education, the University of Tokyo

This study intends to discuss the relationship between the changes in the after-school care system and the overall child care awareness among parents. B ward in Tokyo, as a progressive case, integrates after-school measures for all children and the after-school care system. Parents living in B ward who used the after-school care system were interviewed for this study. From the study, the results showed that parents were discouraged about the after-school care after the enactment of the integration of the two systems. These parents' awareness has an influence on the after-school care system, which is heading towards integrating with after-school measures for all children. On the other hand, the awareness and concerns among parents are not related to the after-school care system. As a result, it can be speculated that the intention of "promoting sound growth for all children" does not operate. In other words, the relationship between the changes in the after-school care system and the child care awareness among parents is structurally under a negative spiral.

Keyword: After-School Care, After-School Measures for All Children, System, Parents, Child Care Awareness

フィリピンにおける「専門職」ライブラリアン制度の成立とその背景

宮原志津子[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

フィリピンにおける図書館専門職の教育及び認定制度は、毎年司書資格取得者を多く輩出する日本にとって示唆に富む制度である。1990 年の法制度改革が行われるまで、フィリピンの図書館専門職資格は、大学の専門教育課程の修了を示す「教育資格」のみであった。しかし教育資格は専門職の質証明とするには不十分であり、フィリピン社会の認識や専門職の法制度では、専門職国家試験の合格による「職業資格」が重視されることから、職業資格制度がないライブラリアンの社会的地位は低く、図書館界では長年、制度の確立を求めて議会へのロビー運動を展開していた。1990 年にライブラリアンシップ法が制定され、他の専門職同様に国の機関による図書館員への専門職試験が課されるようになったことで、ライブラリアンは「専門職」として公的に認められるようになった。実際にはライブラリアンシップ法の影響は小さく、専門職としての待遇改善や専門職の質の向上など、根本的な問題はまだ残されている。

キーワード：図書館情報学教育、専門職教育、フィリピン・ライブラリアンシップ法、国家資格、PRC

目次

	4.2.1 大学院のはじまり
	4.2.2 私学での発展
	4.2.3 教育資格の質の問題
1 はじめに	5 LIS 国家資格制度
1.1 問題意識	5.1 図書館協会の運動
1.1.1 本研究の目的	5.2 ライブラリアンシップ法
1.1.2 日本の司書職養成制度の問題点	5.2.1 ライブラリアンシップ法の特徴
1.1.3 フィリピンの取り組み	5.2.2 国家試験とライセンス
1.2 先行研究	5.2.3 ライブラリアンシップ法の影響
2 フィリピンの高等教育	6 まとめ
2.1 植民地時代における高等教育の始まり	6.1 国家資格制度の成立背景
2.2 戦後の高等教育拡大と質の低下	6.2 国家資格制度導入の影響と問題点
2.3 1990 年代以降の高等教育改革	6.3 日本の養成制度との違い
3 フィリピンの専門職教育と資格	1 はじめに
3.1 専門職教育	1.1 問題意識
3.2 専門職資格	1.1.1 本研究の目的
3.3 専門職資格の意義	司書の養成について規定している図書館法の施行から 60 年が過ぎ、司書養成制度はさまざまな問題に直面している。本研究は、日本の司書養
4 図書館専門職養成教育	
4.1 アメリカ植民地時代における始まり	
4.2 戦後の図書館学教育の拡大	

成制度が抱える問題を背景に、同様の問題を抱え、国家資格制度による解決を図ろうとしているフィリピンの図書館専門職の教育及び認定制度を比較・参照することで、日本の司書養成制度への視座を導き出すことが目的である。

1.1.2 日本の司書職養成制度の問題点

初めに日本の司書養成の問題を明らかにする。本稿では、公立図書館の司書職養成制度を対象とし、「養成教育の質の問題」と「資格と職の関連性の問題」の二点について検討する。

(1) 養成教育の質の問題

図書館法第5条によると、「司書」とは、「大学において文部科学省令で定める図書館に関する科目を履修」するか、「司書の講習を修了」することにより取得することができる資格である。

2005年の日本図書館協会による調査では、全国217の教育機関（大学、短期大学、通信教育、司書講習）において10,898人が司書資格を取得している¹。しかし国家試験など公的な認定試験はないことから、有資格者の質は、教育を施す機関の教育内容によって大きく左右されている。有資格者の知識水準を質的に保証する仕組みが整備されておらず、司書養成教育の質的保証は各機関に委ねられているため、機関間格差が存在していることが指摘されている²。

欧米では、第三者機関による専門職教育プログラムの質保障制度が確立されている国がある。たとえばアメリカでは、アメリカ図書館協会（American Library Association: ALA）が図書館情報学プログラムの質を保障する認証制度（accreditation）があり、プログラムの適格認定を行い、基準に達しない教育を排除している。だが日本では司書課程のカリキュラムは全国同じであるが、司書課程への認証制度がなく、教育修了後の国家試験も行われないため、どの教育機関で学んだかによって、司書として身に着けるべき知識や技術にかなりの差が生じてしまう。司書課程の受講者数も、司書講習を除き制限しているわけではないので、毎年多くの資格取得者を輩出している。このように、教育の質が保障されておらず、資格者数の量的コントロールも行われていないことが、司書職養成の問題の一つである。

(2) 資格と職の関連性の問題

公共図書館の数は1960年代後半より急増し³、図書館職員を一般行政職として採用するのではな

く、専門職である司書職として採用を積極的に進める自治体が見られた。だが司書の専門性をさほど必要としない貸出サービスを軸とする利用拡大戦略が全国的に広まったこともあり、大学での図書館学専攻や司書資格取得を図書館職員の採用要件としない自治体も多かった。専門職採用の代わりに、司書資格を持たない一般行政職の自治体職員を多数図書館現場に配置したこともあり、公共図書館は司書資格者の受け皿として機能しなかった。

さらにバブル経済崩壊後の地方自治財政の悪化に伴い、専門職としての司書職採用は減少した。有資格者は資格を生かす場を失い、労働市場での需給バランスは崩れた。正規職員としての採用は、全国で年間100にも満たない状況である⁴。一方で指定管理者制度の導入により、派遣や非常勤など不安定な身分での雇用は拡大している。研究者の調査（LIPER）でも、「司書資格取得者が卒業後図書館正職員になる機会が減少し、多様な勤務形態で図書館に就職司書資格取得後、専任図書館員となる学生が減少している」ことが確認されている⁵。なお採用されても、有資格者と無資格者の給与や仕事内容等には違いがないことが多く、資格と労働環境の関連性はほとんど認められない。

辻は職業資格を「業務独占資格」、「名称独占資格」の二つに大別している。「業務独占資格」とは、「有資格者だけが業務を行うことができ、無資格者がもしその仕事をするとならば何らかの罰則を受ける」資格である。一方「名称独占資格」は、「無資格者でも同じ業務に就くことは可能であるが、無資格者がその名称を使用することを法規で禁止している資格」である⁶。

司書資格は、無資格者も業務を行うことができ罰則もないことから、業務独占資格ではない。また「司書」は、「図書館に置かれる専門的職員」（図書館法第4条）との法的規定しかなくおらず、無資格者の名称使用に関して法律で禁止されているわけではないので、名称独占資格でもない。ゆえに司書は「業務独占資格」「名称独占資格」どちらにも当てはまらず、仮に無資格者が業務を行っても、法的な制限を受けることはない。それどころか図書館に司書を置かなければならないとの法的規定もない。このことが、司書資格が雇用や待遇面に強く影響しない要因となっているのである。

1.1.3 フィリピンの取り組み

日本の図書館専門職制度では、養成教育への認

証や認定試験が行われていないため、教育修了者の質を第三者的に保証できる制度がなく、司書資格が労働市場参入への絶対条件となっていない。

阿形は、資格の効用には「教育や訓練の結果としての資格」である「出口」での効用と、「能力や品質の証明書としての資格」である「入口」での効用の二つに区分しているが⁷、司書資格では、専門職の質を「出口」「入口」でチェックし、保障する機能が働いていない。ゆえに図書館現場において有資格者の質が信頼されず、資格が採用要件とならないという悪循環の要因となっている。だがこのような問題は日本に限らず、図書館学教育が1950年代以降に発展した海外で多く見られる。

たとえば日本の司書養成教育と類似の問題を抱えていた国にフィリピンがある。フィリピンは、アメリカ植民地時代より大衆的な高等教育や公共図書館が発達していたことから、早くから大学での図書館学教育が行われていた。さらに独立後は、経済成長と人口増加を受けて教育機関が急増し、図書館も広く普及したことから、就職先に図書館を希望する学生が増加、都市部の国立大学や私立大学を中心に、多くの図書館専門職養成プログラムが設けられた。だが日本と同様、教育機関の「出口」、労働市場の「入口」で、専門職の質を保証する制度はなかった。ゆえに専門職としての社会的地位は低く、待遇が向上しないことが、フィリピン図書館界での共通課題となっていた。

日本とフィリピンとは多くの異なる点があるが、図書館専門職を取り巻く状況についてはいくつもの類似性をみることができる。たとえば図書館学校がアメリカの援助で建てられ、アメリカのカリキュラムに基づいた教育が始まったこと、国内の大学の数と大学進学者数が多く、図書館学教育を行なう大学が国内に150以上あり、特に私立大学に多いことなどである。中でも日本の図書館界にとって参考となるのが、長い間、大学での教育のみで国家資格は存在していなかったのに、ある時期にこれが導入されたことである。国家資格が導入されたことで、資格専門職制度の形成が本格化するようになった。

そこで本稿では、①国家資格制度の成立背景、②資格制度導入の意義、③日本との違いはなにか、の三点のリサーチクエスションにもとづいて、フィリピンの図書館専門職養成制度を検討する。

1.2 先行研究

本節ではフィリピンの図書館専門職養成の先行研究について整理する。フィリピンでは、第二次世界大戦以前より図書館学教育が始まり、戦後、東南アジアで最も早く図書館学の大学院が開講されている。本来であれば研究の進展が大きく期待される場所である。しかし、現在に至るまで国内にLISの博士課程がなく、教員の研究活動も熱心に行われていないため、研究論文は非常に少なく、フィリピンのLIS教育を専門とする研究者はごくわずかである。

それでも1960年代には、アメリカの直接的な教育を受けた世代が活躍し、Damaso⁸、Siega⁹、Consuelo Cabanero & Tann¹⁰などが、独立後のLIS教育の歴史をまとめている。1980年代からはフィリピン大学のVallejoがフィリピンのLIS教育研究を行っている¹¹。1990年代になるとさらに歴史研究が進み、スペイン及びアメリカの植民地時代の図書館や図書館学教育について研究したHernández¹²や、その後継研究としてフィリピン独立後から2000年までの図書館学教育を対象としたPerezによる修士論文がある¹³。同書では全国の図書館学校について調査を行っているが、フィリピンでは図書館や図書館学教育に関する全国調査が専門職団体によって行われていないため、その意味でも貴重な研究となっている。しかしいずれも、図書館学教育の歴史を編年体で記述するのみであり、図書館学教育の変容をもたらした影響などを論考したものではない。

なお図書館員のための国家試験制度導入を定めたライブラリアンシップ法(後述)に関しては、Santos¹⁴によるIFLA(国際図書館連盟)総会やCONSAL(東南アジア図書館員会議)での発表などが唯一の研究である。しかし他の専門職教育や国の専門職制度との関連などについて言及されていないため、フィリピンの専門職制度におけるライブラリアン資格の位置づけや、ライブラリアンシップ法の意義が明らかにされていない。また、フィリピンの図書館学教育について、日本では北村によるライブラリアンシップ法についての紹介¹⁵があるが、法制度改革の概要をまとめたのみであり、ほとんど研究されていないといっても過言ではない。

2 フィリピンの高等教育

本章では、フィリピンの専門職教育や専門職資格制度の中の LIS 専門職の位置づけを検討するために、制度形成の歴史的経緯について述べる。

2.1 植民地時代における高等教育の始まり

1898年4月に起こった米西戦争においてアメリカはスペインに勝利した。同年12月のパリ講和条約によって、アメリカはスペインの植民地であるフィリピンの統治権を獲得し、ここにアメリカによるフィリピンの植民地化は始まった。

アメリカの行政官は、フィリピンの民衆に技術を習得させ、民主的価値を教えることによって、スペイン統治期からの地主階層による民衆支配を打破し、自立した個人を創生することで、経済的不均衡を是正しようとした。そこで無償の公立小学校制度拡大と普及を推進し、さらに英語教育と職業教育に重点をおいた¹⁶。1901年に制定された「教育法」¹⁷では、公教育の実施や合衆国からの教師の派遣が定められた。同年合衆国から約600名程度のアメリカ人教師がフィリピンへと派遣され、英語を教授用語とした七年制の無償の初等教育が始まった。また102人のフィリピン人教師がアメリカに派遣された¹⁸。なお後述するが、教師の中には図書館の設立に関与する者もいた。

さらにアメリカ統治政府はフィリピン大学 (University of the Philippines) や、フィリピン教育大学 (Philippine Normal University) などの国立大学を設立し、リベラル・アーツ、教員養成、医学、農学、工学、商学の分野での高等教育を開始した。リベラル・アーツ、医学、農学の機関は後に総合教育へ統合された、教員養成などの実践的分野は、独立機関としての立場を保った¹⁹。

一方で、急速な入学人口の拡大を受けて、政府は1930年代中頃までに私立の大学やカレッジの開校を多く認可するようになっていた²⁰。アメリカ統治政府は公教育省 (Department of Education) を通じて私学教育の監督を行ったが、基本的には自由放任の姿勢をとった。アメリカが進めた教育の機会均等促進により、フィリピン人の中には貧しい者でも金持ちになる機会があるという「信仰」が広まったため高等教育の希望者は増加し、私立大学は黒字であった²¹。第二次世界大戦の開戦時には、約47の公立・私立の高等教育機関に4万245人が在籍していた²²。

このようにフィリピンには、大衆教育や女子教育など、アメリカ・モデルの高等教育の優れた特徴が取り入れられた²³。アメリカは高等教育だけでなく、後に述べるようにフィリピンの図書館専門職教育の導入と発展にも大いに寄与し、フィリピンは図書館学においてもアメリカ・モデルの継承者となっていくのである。

2.2 戦後の高等教育の拡大と質の低下

第二次世界大戦後、高等教育の入学人数は増加の一途をたどり、その受け皿として私立のカレッジや大学がさらに発展した。1968年度には659の機関が登録されており、そのうち566校(86%)が私立のカレッジや大学だった。1970年代初頭には、高等教育機関への入学者のうち95%が私立のカレッジや大学に入学した²⁴。

私立学校の管理は、公教育省の私学教育局 (Bureau of Private Education) が担ったが、職員や資金不足も影響し、積極的に管理を行うというよりも、最小限の基準によって監督をするのみであった²⁵。フィリピン政府も私立大学に関しては自由放任主義の立場をとっていたため、質の管理がほとんど行われない学校を過剰に生み出してしまった²⁶。高等教育機関の増加はその後も続き、CHEADの2004年度統計ではフィリピン全土の高等教育機関1,714校のうち、私立は1,443校と全体の84%を占めた。入学数でも全体の約240万人のうち、私立に通う学生は約158万人と私立入学人数は全体の約66%を占めている²⁷。

このようにフィリピンの高等教育機関は現在に至るまで、圧倒的多数の私立のカレッジや大学が高等教育志願者の受け皿となってきた。しかし教育の質が改善されなかったため、フィリピン大学、私立のアテネオ大学 (Ateneo de Manila University)、デラサール大学 (De La Salle University) の「御三家」大学を除き、高等教育機関は専門職教育機関としても研究機関としても、かなりの機能不全に陥っている²⁸。

2.3 1990年代以降の高等教育改革

1970年代から80年代にかけてのマルコス政権のもとで、フィリピンは政治経済の長期停滞期に入っていた。高等教育の制度改革が本格化したのは、1986年に誕生したアキノ政権である。アキノ政権は教育政策を国の優先課題と定め、中期開発計画 (1999-2004年) で高等教育分野の予算配

分の増加などを打ち出した²⁹。高等教育の質をめぐる問題についても、大統領自身も「量的にはかなり増大したが、教育の質は深刻なほど低下している」³⁰と認識しているように、高等教育改革の最優先課題の一つとされた³¹。制度変革は1994年に行われ、高等教育を一元的に所轄する機関として新たに創設されたのが高等教育委員会(Commission on Higher Education: CHED)である。CHEDは国立・私立両方の高等教育機関の管理、単位認定や評価機能を行う大統領府の組織である。CHEDによる「高等教育基金」(Higher Education Fund)は、組織運営の支援、施設・設備の改善、教員の質の向上や研究など、すべての大学・カレッジの質的向上に使われている³²。また高等教育の認証機関として、「フィリピン学校・大学資格認定協会」、「キリスト教系学校・カレッジ資格認定協会」、「フィリピン大学資格認定委員会」の3機関が設けられた³³。

教員から構成された「テクニカル・パネル」では、アクレディテーション機関に対する支援、新設の専攻科目プログラムの認定、資格などの評価基準の方針を決定に対する援助を行っている他、教育水準に関する国家的政策や、国家のニーズを満たすための高等教育計画を立案している³⁴。

3 フィリピンの専門職教育と資格

3.1 専門職教育

独立前のフィリピンの高等教育の基本理念は、専門職教育＝カレラ(carrera)³⁵であった。法学や医学や進学などのカレラは、スペイン植民地時代から根付いていた³⁶。アメリカ統治期には、工学、会計学、商業科学、教員訓練、歯科、看護、農業などの新しい分野の職業教育が始まった。大学では最初の二年間を一般教育で、後半の二年間を専攻分野の専門教育を受ける、アメリカの四年制大学のカリキュラムが継承された。しかし専門的な教育を受けた教員が不足していたため、専門課程の水準は低いままであった³⁷。

高等教育機関と同様に専門職教育の質の低下も問題となる中、専門職教育の質の管理の不備を補完する制度が、以下に述べる専門職試験である。

3.2 専門職資格

アメリカの専門職制度の影響を受けて、フィリ

ピンでも独立以前よりいくつかの領域で専門職が誕生し、専門職協会が結成された。たとえば会計士は1925年12月より専門職試験や資格の付与を行っている。なお図書館の専門職団体の結成も1923年と古いが、試験や資格の付与は行っていなかった。第二次世界大戦後はさらに専門職団体の数は増え、一つの専門職に複数の団体が結成されるようになった³⁸。

専門職に関する取り締まりと管理を担当するために設けられたのが、大統領府直属の政府機関である専門職規制委員会(Professional Regulation Commission: PRC)である。PRCはマルコス政権期の1973年に設立され、専門職の実務を統治する技術的倫理的な基準を含めた、様々な法政策を実行してきた³⁹。また1975年には、PRCによる専門職団体の認証(accreditation)が始まった⁴⁰。なお各専門職の試験は、試験委員会事務局(Office of the Boards of Examiners)の監督下で行われた。

2000年12月には「専門職規制委員会現代化法2000」(Professional Regulation Commission Modernization Act of 2000, RA8981)が施行され、PRCの機能が変わった。専門職試験(board examinations)は、専門職ごとに作られた各種委員会(board)によって行われ、PRCは各試験委員会の管理、実行、調整、監督を行うこととなった⁴¹。

またPRCによって認証を与えられた専門職団体は、「認証専門職機関」(Accredited Professional Organization: APO)とされている。各専門職領域の中から一つないし二つの団体が選ばれている。APO自体は試験の実施には直接関与しないが、試験準備などで関係する専門職規制委員会を支援することが定められている。なお試験の合格者は自動的にAPOに登録される。2010年現在では、43の職種⁴²がPRCによって専門職とみなされている⁴³。

3.3 専門職資格の意義

私学に対する自由放任主義のもとで高等教育機関が急速に増加したこともあり、1990年代に入るまで、国による高等教育機関の質と量のコントロールは実質的に行われていなかった。ゆえに教育の質に関しては大学間での格差が拡大していた。そして、質の差による弊害が顕著に現れるのが、職業と直結した教育を行っている専門職教

育の分野である。

PRC の専門職試験が行われない分野では、教育の質の管理はほとんど、あるいは全く行われていない。そのため卒業生の質は、在籍した教育機関によって、専門分野での能力がほとんどゼロの人から国際的なレベルに達している人までかなりの格差が生じることとなる⁴⁴。ゆえに教育資格は、専門職の質を保証するツールとしてはきわめて信頼性が低く、各教育機関の質の違いを補完し、専門職の質を標準化するためにも、教育資格以外の職業資格、つまり PRC による専門職試験がきわめて重要であるとみなされている。特に近年、フィリピン政府による海外就労の推進により海外出稼ぎ労働者（Overseas Filipino Workers: OFW）が急増しているが、OFW 受入国ではビザの発給に際し教育資格や専門職資格を重視することもあり、職業資格の取得は待遇のよい仕事を手に入れる上で、ますます重要となってきた。

一方で、専門職試験自体も教育機関や教育課程の評価に大きく影響している。フィリピンの大学やカレッジに行くとき、専門職試験合格者の氏名と顔写真がビルボードに大きく掲げられており、合格者数は大学の名声に直結している。つまり試験の合格者が多ければ多いほど大学のステータスは高まり、志願者数も増え、寄付金や助成金が集まりやすくなる。専門職試験はいわば、ヒトやカネを呼び込むための格好の宣伝材料なのである。このようにフィリピン社会では、専門職試験の成績にはほぼ全幅の信頼が置かれており、「それ以外の基準はない」⁴⁵のである。

4 図書館専門職養成教育

4.1 アメリカ植民地時代における始まり

フィリピンの LIS 教育の始まりはアメリカ植民地時代にさかのぼる。アメリカはフィリピン国内に図書館を建て、アメリカ人スタッフが運営に当たっていた。フィリピン図書館（現在の国立図書館）のジェームズ・ロバートソン（James Robertson）館長は、アメリカ人スタッフだけでなく、見習いとしてフィリピン人スタッフの登用を行っていたが、将来的にはフィリピン人が図書館の運営を行えるように準備しておくべきだと考えていた。1910 年の主要図書館員のラウンドテーブルの会議で、フィリピン人ライブラリアン

養成のための学校の設立が話し合われた⁴⁶。アメリカ人の科学局の司書であるメアリー・ポーク（Mary Polk）とロバートソン館長が尽力し、国立フィリピン大学に、フィリピン図書館と科学局の図書館助手を訓練するためのコースを開くことが決まった⁴⁷。

1914 年に初めての図書館管理（Library economy）コースがフィリピン大学で開始され⁴⁸、1916 年からは、4 年制のカリキュラムがフィリピン大学教養学部を導入された。このプログラムでは、人文自然科学 92 単位、図書館学 36 単位の合計 128 単位が取得要件である図書館科学学士（Bachelor of Science in Library Science）の他⁴⁹、教養学士、哲学士の 3 つの学位いずれかが授与され⁵⁰、1921 年度からは教育学学士で図書館学を主専攻・副専攻とするコースも始まった⁵¹。このように、現在のフィリピンの図書館学関連の学位の多様性は、LIS プログラムの導入初期からのものだった。

図書館学のコースは設立当初から教員の不足という問題を抱えており、フルタイムで教える教員がまったくいなかった⁵²。すべての教員は図書館で働くライブラリアンを兼務していた。ポークと公立学校局（Bureau of Public School）の英語教師のルイス・オズボーン（Lois S. Osborn）はマニラ婦人クラブの支援を受けて、フィリピン人をアメリカの図書館学校に送る奨学金を作るための法案制定運動を始めた。運動の結果、2746 法（Act 2746）、通称「図書館奨学金法」（Library Scholarship Law）が 1918 年 2 月 18 日に制定され⁵³、1918 年から 1921 年の間に合計 7 名のフィリピン人が奨学金を得てアメリカへ渡り、様々な図書館学校で学んだ⁵⁴。留学を終えた奨学生はすべてフィリピンへ帰国し、フィリピンの図書館や教育機関で指導的な役割を果たした⁵⁵。

フィリピン大学では 1932 年度までに 301 名が図書館学を学んだ。最も多かったのが教育学を専攻する学生であった⁵⁶。またフィリピン教育学校では、オズボーン女史が学校図書館司書を養成するためのコースを 1917 年に始めた。

私立の大学も図書館学教育に関与するようになり、最初はフィリピン最古の大学であるサント・トマス大学（University of Santo Tomas）で、1932 年より教育学部で図書館学コースが開始された。さらにフィリピン女子大学（Philippine Women's University）では 1940 年に、セブ島の

サン・カルロス大学 (University of Sao Carlos) では 1950 年に、イロイロ島のサン・アウグスティン大学 (University of San Agustin) は 1953 年に図書館学のコースが始まった。しかし日本軍による占領が始まると中断された⁵⁷。

4.2 戦後の図書館学教育の拡大

第二次世界大戦後の 1946 年、戦前から開講されていたフィリピン大学などの図書館学のプログラムは再開された。さらに戦後新たに開設された私立大学やカレッジでも次々と開講され、図書館学は一般的な学問領域となった⁵⁸。

戦前より図書館学教育を開講していたフィリピン大学では、公共図書館や学校図書館で働く専門職を養成するプロフェッショナルスクールとしてのステータスを高めるために、学部課程の組織の改編を行った。図書館学科は教養カレッジの人文学部に加えられ、図書館科学学士が授与された。また小規模の図書館で図書館アシスタントになることを希望する学生には、プログラムを副専攻で選択することも可能となり、図書館で働く意思はないが本の知識を増やしたいという学生には選択科目として提供された⁵⁹。

4.2.1 大学院のはじまり

学部課程での LIS プログラムがいち早く始まったフィリピンでも、大学院でのプログラムの開始は 1961 年になってからであった。国内に大学院がないため、学生たちはアメリカの大学院で LIS 関連の学位を取得した。1950 年代後半には、公共図書館、学校図書館、大学図書館の他、銀行や保険会社、病院などの専門図書館で、アメリカで取得した学位を持って働くフィリピン人ライブラリアンが多くみられた⁶⁰。

国内の大学院での図書館学コースは 1952 年にフィリピン大学文学部に初めて開かれ、文学修士図書館学専攻の学位が授与された⁶¹。さらに翌年にはサント・トマス大学、1956 年にはフィリピン女子大学 (Philippine Women's University) と、私立大学でも相次いで大学院での図書館学プログラムが開始された⁶²。

1961 年 6 月にはフィリピン大学に図書館学の大学院 (Institute of Library Science) が設立された。開学に際しては、ロックフェラー財団の援助を受けて、ALA の管理のもとで 3 名のコンサルタントと客員教授が派遣された。これは図書館

学のみ「独立した施設」⁶³であり、他の学部から「切り離された学位授与機関」⁶⁴という性質もあり、図書館学学士 (Bachelor of Library Science) と図書館学修士号 (Master of Library Science) の学位を授与している。またフィリピン大学には他の大学とは異なり独自の予算と教員採用権が認められていることから、フルタイムの専任教員を雇うことができた⁶⁵。「図書館学の完全な専門大学院プログラム」であり、「高い水準の図書館学教育」⁶⁶を行う大学院教育は、図書館員の社会的地位の向上に結びつくことが図書館界から期待された⁶⁷。

4.2.2 私学での発展

前述のように、フィリピンの高等教育機関は私立の大学やカレッジが大半を占めるが、LIS プログラムのほとんどは私立の教育機関で開講されている。その私学の拡大が急速に起こったのが 1950 年代である。

当時、公共図書館や学校図書館、専門図書館など、各種図書館への就職状況が非常に良かったこともあり、図書館プログラムは人気を集めた。1950 年代には新設の私立大学で次々と図書館プログラムが開かれた。イリノイ大学の Elizabeth Chambers によって行われた 1960 年の非公式調査によると、39 の私立の教育機関での図書館学のコースの提供が政府から認可されている⁶⁸。国立大学はフィリピン大学と教育大学の 2 校のみであり、図書館プログラムは主に私学で開かれていたことがわかる。

図書館プログラムの人気を背景に、私立の大学ではいずれも、多くの学生数を受け入れていた。1950 年代後半にはマニラの大規模大学、ファー・イースタン大学で 120 名、図書館学の歴史が長いサント・トマス大学で 130 名が 2 年間の LIS コースに入学している⁶⁹。しかし学生の急増に教育環境の整備が追いつかず、教員もライブラリアンを非常勤講師として採用するなど、教育の質が維持されているとは言い難い状況にあった。

4.2.3 教育資格の質の問題

図書館学は、学士課程と修士課程で開かれていた。しかし私学の「自由放任主義」のもとで様々な学部で図書館学コースが設けられた結果、1990 年代初頭には、様々な学位が与えられるようになっていた。またフィリピン大学のように専門職学位を置くところは少なく、多くが教育学部や人文

学部での専攻であった。(表1, 表2参照)

Vallejo はフィリピンの LIS 教育機関に共通する問題点の一つに「図書館学校の基準がないこと」をあげており⁷⁰, このことが, 学位の種類や, 科目の名称や内容が教育機関や学部によって違うなどの混乱を招いた。高等教育機関の質の格差も影響して, 教育資格としての学位の信頼性は図書館学においても低いものであった。

図書館学領域に限らず, フィリピンの教育資格は専門職の質の証明とは認識されていないため, 先にも述べたように, 国が実施する職業資格による質の証明が重視されている。ゆえに図書館界でも専門職としてのライブラリアンの地位を公的に認定するために, PRC による試験の実施が必須であると考えられてきた。しかしライブラリアンへの制度化は遅れ, 各大学での図書館学プログラムは増えても, PRC の試験が行われぬライブラリアンの社会的地位は低いままであった。そのため図書館学プログラムへの入学者の数は減少し, 学生の質も低下していった⁷¹。

学位の名称	機関
Bachelor of Library Science: BLS	2
Bachelor of Arts (major in library science): AB	3
Bachelor of Science in Education (major or with specialization in library science): BSE	27
Bachelor of Science in Elementary Education (with specialization in library science): BSE ED	11
Bachelor of Science in Library Science: BSLS	1

表1: 授与される学位の名称と授与機関数 (学士号)⁷²

学位の名称	機関
Master of Arts in Library Science: MALS	8
Master of Library Science: MLS	2
Master of Science in Library Science : MSLS	1
Master of Arts in Education (with specialization in library science): MAEd	1
Master of Arts in Teaching (with specialization in library science): MATLS	1
Master of Education (with specialization in library science): MEd LS	3

表2: 授与される学位の名称と授与機関数 (修士号)⁷³

5 LIS 国家資格制度

5.1 図書館協会の運動

PRC の試験には, 専門職団体の存在が前提となる。フィリピンには館種別や地域別に図書館員の専門職団体が複数あるが, 図書館員の専門団体で現在国に認可されているのは, フィリピン図書館協会(Philippine Librarians Association, Inc.: PLAI)のみである。PLAI は 1923 年 10 月に設立され, 他の専門職団体と比較しても長い歴史を持っている。しかし 1975 年の PRC の認証の開始時には, 専門職団体として認められなかった。

ライブラリアンの専門職としての法的地位の確立を目指して, 図書館員らは館を超えて協力し, 1960 年代から 80 年代にかけて複数の法案を上院・下院に提出するなど積極的なロビー活動を展開した。しかしながら法案は幾度も却下され⁷⁴, 1990 年に「フィリピン・ライブラリアンシップ法」(Philippine Librarianship Act)が制定されるまでには 30 年近くの歳月を要すことになった⁷⁵。

5.2 ライブラリアンシップ法

5.2.1 ライブラリアンシップ法の特徴

ライブラリアンシップ法の特徴は, PRC の下に設けられた「ライブラリアン評議会」(Board for Librarians) が実施する専門職試験の合格者を「専門職ライブラリアン」(Professional Librarian) と定義し, その業務範囲を明らかにしたところにある。法律には試験の受験資格や内容, ライセンスの発行も細かく明記されている。

2003 年には改正され, ライブラリアンの役割を「国民の知的能力の向上を図り, 図書館サービスを国家開発の構成要素とすること」が新たに示された。またライブラリアン評議会の名称を「ライブラリアン専門職規制評議会」(the Professional Regulatory Board for Librarians, 以下「評議会」と変更し, マルチメディア資料の取扱いを試験に盛り込むことが定められた。

5.2.2 国家試験とライセンス

国家試験は LIS の学士号 (BLIS) か修士号 (MLIS) いずれかの取得者のみが受験することができる⁷⁶。試験内容と配分割合は, 「マルチメディア情報源の選定と収集」(15%), 「目録と分類」(20%), 「索引と抄録」(15%), 「レファレンス, 書誌編纂, 情報サービス」(20%), 「専門職に影

響する法律、動向、業務を含めた図書館・情報サービスの組織、運営と開発」(20%)、「情報技術」(10%)である。全体の正答率が75%以上であり、すべての科目の正答率が50%以上であることが合格の条件である。もし50%以下の科目が一つでもあった場合は、再受験しなければならない。2005年までの統計では計14回行われ、6,378名が受験し、3,004名が合格した。平均合格率は47.09%となっている⁷⁷。

試験の合格者はPRCと評議会が発行する「登録証」(Certificate of Registration)「専門職身分証」(Professional Identification Card)を受け取る。ライセンスは3年毎に更新するが試験はなく、PRCへの更新手続きと手数料のみで済む。また試験合格者は自動的にPLAIに登録される⁷⁸。

なお例外として、定められた要件を満たしている現職の司書は、必要な手続きを踏むと試験を免除されてライセンスを取得できる⁷⁹。この例外的措置により、2006年3月までに1,775名が試験を受験せずライセンスを取得した⁸⁰。

5.2.3 ライブラリアンシップ法の影響

BLISやMLIS学位の取得が国家試験の受験や図書館での就職に必須となったことで、教育機関でも対応に追われることになった。たとえば学部名を図書館学から図書館情報学に変更し、IT関連の科目を導入するなど、各大学では試験内容を意識したカリキュラムに変更している。

独立後、LISプログラムは拡大を続けてきたが、入学者の減少などもあり1980年代になるとプログラムの新設の動きは鈍化した。しかしライブラリアンシップ法制定後、新たに設けられるコースも増えた。Perezの調査では、2000年の時点で教育学部の図書館情報学専攻(主専攻・副専攻)など、学部課程で図書館関連の学位を授与している大学は延べ128大学にのぼっている。大学院では29大学あり、最も多いのが教育学修士の図書館学専攻である。BLISは3大学、MLISは2大学院が授与している⁸¹。

一方で各図書館ではライセンスの所有を前提とした雇用や昇進などの人事システムの見直しが行われた。例えば国立図書館では法制定後、すべての司書がライセンスを取得している。新規採用もBLISもしくはMLIS学位とライセンスの両方を所有することが前提となっている。

6 まとめ

本章ではリサーチクエストに基づき、フィリピンの養成制度の成立背景、意義、日本の養成制度への援用可能性についてまとめる。

6.1 国家資格制度の成立背景

フィリピンではアメリカ植民地時代から、専門職教育の団体が結成されており、団体によっては独自の資格付与も行っていた。国による専門職資格の管理が始まるのは1970年代に入ってからである。専門職教育も、実学重視の傾向があることから大学で早くから行なわれていたが、教育機関の質の格差が顕著であるため、専門職学位のみでは専門職と見なされなかった。フィリピンでは専門職認定は、「出口」資格の「教育資格」ではなく、「入口」資格のPRCの専門職試験合格による「職業資格」を基準としており、教育資格は、専門職試験の受験要件にすぎない。

したがって、大学や大学院での専門職プログラムがあっても、職業資格が与えられない図書館専門職は、国内で法的・社会的にも専門職として認められてこなかった。専門職団体のフィリピン図書館協会は1923年に結成されていたが、後進の専門職が次々と国家資格付与の認定を受ける中で、図書館専門職の職業資格が認定されるまでに70年近くの歳月がかかった。専門職ステータスの確立は図書館界の目標であり、専門職として認定される資格制度成立は、長年の悲願であった。

ここまで認定が遅れた理由、そしてなぜ1990年になって法律が制定され、試験が導入されたのかについての政策的背景は明らかになっていない。ひとつ推察すれば、1990年のPRCの組織改変のときに、図書館専門職だけでなく、他の専門職への資格制度も成立している。この機に「図書館協会による長年のロビー活動」によって成立したとの仮説が成り立つ。今後の研究課題としたい。

6.2 国家資格制度導入の影響と問題点

国家資格制度導入の意義としては、図書館専門職が「専門職」であると法的に認定されたこと、そして「資格と職の関連性」が明確になったこと、の二点があげられる。さらに国家資格の影響と法制度に内在する問題点について、関係者へのインタビュー調査⁸²を踏まえながら指摘する。

図書館界がライブラリアンへの「専門職」認定

を長年主張してきた一番の理由は、図書館員の待遇の向上を主張するためであった。それでは法的な認定により、図書館専門職の待遇は変化したのだろうか。国立図書館、市立図書館、大学図書館の図書館員へのインタビューからは、資格制度が導入されたことで、採用や昇進時に国家資格が必要とされるようになったが、給与などの待遇改善には直接的に影響していないことが明らかになった。ライブラリアンが法的に専門職として認められたと言っても、ライブラリアンの給与額が一律に上昇したわけでもない。国家資格を取得しても自動的に昇進や昇給されることはなく、従来通り空きポストへ応募し合格しなければ、昇進や昇給はかなわないのである。なお上のポストになるほど、国家資格だけでなく、図書館情報学の修士号や研修の参加、研究発表など応募に際しての要件も増える。国家資格は図書館専門職の労働市場へ参入する最低限の要件にすぎないのである。

一方、国家資格が職業への「入口」要件となったことで、教育機関は「出口」としての質をより求められるようになった。資格試験合格者の名前と所属の学校は公開され、合格者が多い大学は名声を高めるため、カリキュラムの再編成や、独自の講座を開くなどする大学もある。図書館専門職養成教育には国の統一カリキュラムはないので、資格試験の実施が、大学で学ぶべき図書館専門職に必要な知識の平準化に貢献していると言える。

次に問題点について指摘する。国家試験の導入で、図書館員の質が向上することへの期待がある。確かに教育機関の質の格差が大きいフィリピンでは、国家試験導入は専門職の質の全体的な向上をもたらすことが期待できる。しかし問題なのは、例外規定により相当数の現職ライブラリアンが無試験で資格を取得できることで、最新の技術や知識に欠けたまま資格を取得する可能性が出てくる点である。試験を免除されるのは「5年以上の図書館での職務経験者」であるが、教育を受けた当時と現在とでは、教育内容や身につけた知識にもかなりの違いが生じていることが推察される。特にこの十数年で ICT 技術の進展は目覚しく、フィリピンの図書館界でも ICT 技術の利用が進み、ライブラリアンにはその知識が求められている。国家試験でも法改正して、当初はなかった「マルチメディア」など ICT 関連の知識を問う科目が設けられたほど、ライブラリアンの専門的知識の一部として ICT の知識は重視されているのであ

る。ところが免除規定により、今日の図書館界が最も重視している知識に欠けたまま資格を得ることが可能になっているのである。例外規定がどのような背景で導入されたかは明らかではないが、最新の技術や知識を持つ質の高いライブラリアンの輩出を、例外規定が妨げていることになる。

6.3 日本の養成制度との違い

最後に日本とフィリピンの制度の違い、フィリピンの制度から学べる点を指摘して終わりたい。

本稿では日本の養成制度の問題点として、「養成教育の質の問題」と「資格と職の関連性の問題」の二点をあげた。フィリピンでは図書館学校の基準がないため教育の質は悪く、「出口」資格である学位に対する信頼性を低下させていた。しかしこのことは図書館領域に限ったことではなく、他の領域でも同様であった。そのためフィリピンでは教育資格ではなく、専門職の「入口」要件となる職業資格を重視し、専門職の認定資格とした。

日本でも教育資格はいわばインフレ状態にあり、専門職の質を統制する機能を失っている。

図書館界では検定試験の提唱など、教育資格を補完する職業資格制度の導入が長年主張されてきた。だがフィリピンのように国による公的資格が導入される見込みはなく、現在では日本図書館協会や研究者が主体となった資格が始まっている。しかしそれらの民間による資格は、自己研鑽の修了書であり、司書資格と同じ「出口」資格である。

職業への「入口」要件となっておらず、司書の専門性を全体的に高めることに貢献できないことが危惧される。

注

1 日本図書館協会図書館学教育部会編『日本の図書館情報学教育：図書館情報学開講大学一覧：図書館情報学教育担当者名簿』日本図書館協会、2005, p.10.

2 渡邊齊志 “司書職制度の限界” <田村俊作, 小川俊彦編『公共図書館の論点整理』勁草書房, 2008>

3 日本図書館協会編『日本の図書館』日本図書館協会, 1964年～2009年を参照。

4 根本彰 “図書館員養成と大学教育” <図書館情報学会研究委員会編『図書館情報専門職のあり方とその養成』勉誠出版, 2006> p.3.

- 5 三輪眞木子他 “大学における司書・司書教諭教育の実態” <日本図書館情報学会編『2005年度日本図書館情報学会春季研究会発表要綱』日本図書館情報学会, 2005> p.39-42.
- 6 辻功『日本の公的職業資格制度の研究－歴史・現状・未来－』日本図書センター, 2000, p.325-326. なお「名称独占資格」には, ①「技能検定」を伴う資格, ②「技能審査認定制度」に基づいて創設された資格, ③「社内検定認定制度」に基づいて創設された資格, も含まれる。
- 7 阿形健司 “職業資格の効用をどう捉えるか” 『日本労働政策雑誌』 vol. 52, no.1, 2010, p.21.
- 8 Damaso, Consuelo. “Library Education in the Philippines,” *Journal of Education for Librarianship*, vol.6, no.4, 1966, p.310-317.
- 9 Siega, Gorgonio D. “*Librarianship as a Profession in the Philippines*,” in Siega, Gorgonio D. ed. *Proceedings of the First Regional Seminar of College and University Librarians, Visayas and Mindanao Area, Nov. 11-13, 1968*. Dumaguete City: Silliman University Library, 1969, p.1-140.
- 10 Cabanero, Angelica A. and Tann, Filomena Mercado. “Libraries and Librarianship in the Philippines,” *IFLA Journal*, vol. 6, 1980, p. 81-95.
- 11 Vallejo, Rosa M. *Philippine Librarianship: A Historical Perspective*. Manila, The National Library, 1981, p. 1-23.
- 12 Hernández, Vicente Stabile. *History of Books and Libraries in the Philippines, 1521-1900: A Study of the Sources and Chronology of Events Pertaining to Philippine Library History from the Sixteenth to the end of the Nineteenth Century*. Manila, National Commission on Culture and the Arts, 1996, p. 1-248.
- Hernández, Vicente Stabile. “Trends in Philippine Library History,” *Libraries & Culture*, vol. 36, no. 2, 2001, p. 329-344.
- 13 Perez, R Dante Orallo. *Philippine Libraries and Librarianship 1900-2000: A Historical Perspective*. Master Thesis, Institute of Library and Information Science, University of the Philippines, Diliman. Quezon City, University of the Philippines, 2004, p. 1-565.
- 14 Santos, Antonio M. “The Professionalization of Librarians in the Philippines: The Role of Library Associations,” in *World Library and Information Congress ed. Proceedings of the 69th IFLA General Conference and Council 1-9 August 2003*, Berlin, IFLA, 2003. 入手先 URL: <http://archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/134e-Santos.pdf> (アクセス日: 2010-10-27)
- 15 北村由美 “フィリピン・ライブラリアンシップ法-専門職の法による確立-” 『カレントアウェアネス』 2004, no. 282, p.5-7. 入手先 URL: <http://current.ndl.go.jp/ca1540> (アクセス日: 2010-10-27)
- 16 武井望 “アメリカ統治期フィリピンにおける教育政策の研究動向” 『文化継承学論集』 vol. 3, 2006, p.31.
- 17 ①公教育の実施, ②文部省の設置, ③全国に置かれた視学官を通じての, 文部省による強力な教育統制, ④宗教の随意教科化, ⑤聖職者の排除, ⑥教育学校, 農業学校, 工芸学校の設立, ⑦合衆国からの教師派遣が定められた
- 18 Gonzales, Andrew. *Language Education in the Philippines*. Manila, Language Education Council, 1999, p.2.
- 19 Gonzales, Andrew F.S.C. 「フィリピンの私学高等教育: 発展途上国の私立優位」 [Private Higher Education in the Philippines: Private Domination in a Developing Country] Altbach, Philip G. ed. 『私学高等教育の潮流』 [*Private Prometheus: private higher education and development in the 21st century*]. Westport, Greenwood Press, 2000] 森利枝訳, 玉川大学出版部, 2004, p.91.
- 20 Damaso, *op. cit.*, p.312.
- 21 Wurfel, David. 『現代フィリピンの政治と社会: マルコス戒厳令体制を超えて』 [*Filipino Politics: Development and Decay*]. Ithaca, Cornell University Press, 1991] 大野拓司訳, 明石書店, 1997, p.33.
- 22 Gonzales, Andrew F.S.C. 「フィリピン高等教育への西洋のインパクト」 [The Western Impact on Philippine Higher Education] Altbach, Philip G. and Selvaratnam, Viswanathan. 『アジアの大学: 従属から独立へ』 [From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities]. Dordrecht, Kluwer Academic, 1989] 玉川大学出版部, 1993, p.169.
- 23 Gonzales (1993), *op. cit.*, p.170.
- 24 Ferrer, Jose J. “Libraries in the Context of Philippine Culture,” in Ahmad bin Ali, Syed, et al. ed. *Proceedings of the First Conference of Southeast Asian Librarians, Held at the University of Singapore on 14th-16th August 1970*. Singapore, Chopmen Enterprises, 1972, p.43.
- 25 Gonzales (1993), *op. cit.*, p.166.
- 26 Gonzales, Andrew. 「フィリピン-高等教育の

過去, 現在, 未来」[The Philippines : Past, Present, and Future Dimensions of Higher Education] Altbach, Philip G. and Umakoshi, Toru ed. 『アジアの高等教育改革』[*Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2004] 玉川大学出版部, 2006, p.313.

27 CHED. “Academic Year 2004-2005 Higher Education Statistical Bulletin.” 入手先 URL: <http://www.ched.gov.ph/statistics/Updates/AY%202004-2005%20Statistical%20Bulletin.xls> (アクセス日: 2010-10-27)

28 Gonzales (2006), *op. cit.*, p.302.

29 米澤彰純, 木村出『高等教育グローバル市場の発展: アジア・太平洋諸国の高等教育政策から得た示唆と ODA の役割』国際協力銀行開発金融研究所, 2004, p.53.

30 Aquino, Corazon C.. “The Role of Educators in National Reconstruction,” in Raul J. Bonoan ed.. *Higher Education for National Reconstruction*. Metro Manila, National Book Store, 1987, p.7.

31 清水一彦 “フィリピンの高等教育の現状と改革動向”『大学研究』vol.7, 1991, p.210.

32 Gonzales (2006), *op. cit.*, p.316.

33 Cooney, R.P. (1989) *Higher Education Accreditation in the Philippines*. Philippine Fulbright Scholars Association, p.18-19.

34 *Ibid.*

35 スペイン語で「職業」を意味するが, ここでは職業に就くための専門準備教育を意味する。

36 Gonzales, (1993), *op. cit.*, p.171.

37 Gonzales (1993), *op. cit.*, p.171.

38 PRC “About Us,” 入手先 URL: <http://www.prc.gov.ph/about.asp?sid=2&aid=2620> (アクセス日: 2010-10-27)

39 福島康志 “フィリピンの職業訓練・教育制度”『海外労働情勢月報』1991年8月号, p.23.

Chua, Yvonne T. and Coronel, Sheila S. ed. *The PCIJ Guide to Government*. Quezoc City, Philippine Center for Investigative Journalism, 2003, p.60.

PRC. “About Us,” 入手先 URL: <http://www.prc.gov.ph/about.asp?sid=2&aid=971> (アクセス日: 2010-10-27)

40 Tullao, Tereso S. Jr. *Education and Globalization*. Makati City, Philippine Institute for Development Studies, 2003, p.67-68.

41 *Ibid.*

42 会計, 航空工学, 農業工学, 農業, 建築, 化学

工学, 化学, 土木工学, 犯罪学, 税関貨物取扱人, 歯科学, 電気工学, 電気通信工学, 環境計画, 水産技術, 林野, 地理工学, 地質学, カウンセラー, インテリアデザイン, 景観建築, ライブラリアン, 海洋甲板員, 海洋工学員, 配管工, 機械工学, 医療技術, 医学, 冶金技師, 助産術, 鉱山工学, 造船工学・海洋工学, 看護学, 栄養学・食餌療法学, 検眼, 薬学, 理学療法・作業療法, 教師, 放射線・X線技術, 衛生工学, ソーシャルワーカー, 砂糖技術, 獣医学

43 PRC. “New Mandate,” 入手先 URL: <http://www.prc.gov.ph/about.asp?sid=2&aid=26> (アクセス日: 2010-10-27)

<http://www.prc.gov.ph/about.asp?sid=2&aid=26>

44 Gonzales, (2006), *op. cit.*, p312

45 *Ibid.*, p312-313.

46 Robertson, James A. “Library Work in Manila,” *Library Journal*, vol.35, 1910, p.366-377.

Sanchez, Concordia. *The Libraries of the Philippines*. Manila, Philippine Library Association, 1973, p.29.

47 Sanchez, *op. cit.*, p.15.

48 Bernardo, Gabriel Adriano. *The Status of the Popular Library Movement in the Philippines*. Quezon City, University of the Philippines, 1932, p.25.

49 *Ibid.*, p.26.

50 Damaso, *op. cit.*, p.310-311. なお哲学士は第二次世界大戦前に廃止になり, 教養学士も1960年に廃止された。図書館科学学士は1961年に図書館学学士に名称変更された。

51 このコースでは, 人文学あるいは教育学の科目を102単位と, さらに図書館学の科目24単位を2年次で6単位, 3年次で6単位, 4年次で12単位取得するものであった。(Bernardo, *op. cit.*, p.26.)

52 Damaso, *op. cit.*, p.311.

53 Bernardo, *op. cit.*, p.28.

54 *Ibid.*, p.29-30.

55 *Ibid.*, p.31.

56 *Ibid.*, p.32.

57 Vallejo, Rosa M. “Library and Information Science Education in the Philippines: A Country Report,” in Khunying Maenmas Chavalit. ed. *Introduction to ASEAN Librarianship: Library Education and Training*. Bangkok, ASEAN Committee on Culture and Information, 1996, p.58-59.

58 Cabañero, Angelica A. and Tann, Filomena Mercado. “Libraries and Librarianship in the

Philippines,” *IFLA Journal*, vol. 6, no. 81, 1980, p.93.

⁵⁹ Lomrer, Alice and William, Vernon Jackson. “Education and Training of Librarians in Asia, the Near East, and Latin America” *Library Trends*, vol.8, no.2, 1959, p.246-247.

⁶⁰ *Ibid.*, p.247.

⁶¹ Damaso, *op. cit.*, p.311.

⁶² Vallejo (1996), *op. cit.*, p.59.

⁶³ Damaso, *op. cit.*, p.312-313

⁶⁴ Vallejo (1996), *op. cit.*, p.59

⁶⁵ Damaso, *op. cit.*, p.312-313.

⁶⁶ Vallejo (1996), *op. cit.*, p.59.

Damaso, *op. cit.*, p.312.

⁶⁷ Vallejo, (1996), *op. cit.*, p.62.

⁶⁸ Damaso, *op. cit.*, p.312.

⁶⁹ Lomrer and William, *op. cit.*, p.246.

⁷⁰ *Ibid.*, p.66-67

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Vallejo, (1996), *op. cit.*, p.80.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ Cabañero and Tann, *op. cit.*, p.94.

Claravall, Nora J. (2005) *Managing Libraries and Information Centers in the Philippine Setting*. Benguet: Benguet State University, pp.233-234.

⁷⁵ Santos (2003), *op. cit.*, p.3.

⁷⁶ BLIS か MLIS の学位を授与している大学は少ないことから、経過的措置として 2009 年までは学位名での制限はなく、図書館情報学の専攻者(副専攻等も含む)であれば受験することができた。

⁷⁷ Nera, Corazon M., “The Professionalization of Filipino Librarians,” in Congress of Southeast Asian Librarians ed. Manila, *The Proceedings of 13th Congress of Southeast Asian Librarians*, 2006, p.7.

⁷⁸ 協会事務局担当者へのインタビュー(2006年11月)によれば、会費を払って初めて正式な会員と認定されるため、実際の会員数はライセンス保持者の約半数に留まっているという。

⁷⁹ 例外規定は次の項目を満たす者に適応された。
①ライブラリアンまたは監督的立場にあるライブラリアンで学士号取得者、②初級公務員資格(first grade eligible)取得者か同等の資格を持ち、図書館学の授業を18単位以上履修して学士号を取得し、5年以上の図書館での職務経験を持つ者、③初級公務員資格取得者か同等の資格を持ち、図書館学情報学か情報学の修士号取得者

⁸⁰ Nera, *op. cit.*, p.7.

⁸¹ Perez, *op. cit.*, p.134-143, p.161-162.

⁸² 2005年11月から2006年3月までの間フィリ

ピン大学大学院図書館情報研究科に在籍し授業を聴講した。さらに2008年9月までの間、フィリピン大学図書館、アテネオ大学図書館、フィリピン国立図書館、マニラ市立図書館、マカティ市立図書館、フィリピン文化遺産図書館、フィリピン図書館協会等での図書館関係者への聞き取り調査を行った。本稿ではそれらをまとめた。

Establishment and Background of the “Professional” Librarianship in the Philippines

Shizuko MIYAHARA[†]

[†]Graduate School of Education, the University of Tokyo

Library and Information Science (LIS) education and a quality control system for librarians in the Philippines offer suggestive insights for Japan. Until the legal reform in 1990, a Filipino librarian was not considered as a “professional” in the society because only an “academic qualification” such as a diploma or an academic degree is given to librarians as a qualification. The academic qualification was insufficient as a proof of the professional librarian, because a national qualification given after passing a national board of examination was valued over an academic qualification in the Philippines. After the enactment of the Philippine Librarianship Act in 1990, which states that those who want to work in a library should pass a national examination and get a professional qualification, in the legal sense, a librarian is now accepted as a “professional status” in the Philippines. However, some essential problems have remained. Actually, the Librarianship Act has had only a small effect on improving the working conditions and the quality of professionals.

Keyword: LIS education, Professional education, the Philippine Librarianship Act, National license, PRC

NetCommons2 を用いた司書教諭講習科目の授業運営

今井福司[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科

本研究ノートでは、国立情報学研究所が制作した CMS である NetCommons2 を用い、2009 年 9 月から 2010 年 7 月にかけて行った司書教諭講習科目の授業実践を取り上げる。NetCommons2 を用いた授業展開により、レジュメの配布や Web サイト上の資料を学習者へ提示することが容易になっただけでなく、学習者が NetCommons2 上の情報を書き換える実習が可能になった。このような実践を紹介しつつ、授業記録と学習者に対して実施した授業アンケートを用いながら、NetCommons2 がシステム管理者、授業者、学習者それぞれに対して効果的だったかについて検討を行う。

キーワード： NetCommons2, CMS, Content Management System, 司書教諭講習科目

目次

1 はじめに

- 1.1 問題意識
- 1.2 CMS の概要と教育利用について
 - 1.2.1 CMS の類型と特徴
 - 1.2.2 NetCommons2 について
- 1.3 司書教諭講習科目の性格

2 NetCommons2 を使用した授業

- 2.1 授業概要
- 2.2 NetCommons2 の利用場面

3 NetCommons2 の評価

- 3.1 システム管理者としての評価
- 3.2 授業者としての評価
- 3.3 学習者による評価
 - 3.3.1 学習者アンケート結果
 - 3.3.2 アンケート結果の考察

4 今後の課題

1 はじめに

1.1 問題意識

情報通信技術 (Information and Communication Technology: ICT) の発展に伴い、日本の大学教育において教育の質を高めるために、ICT を活用した授業が展開され始めている。例えば、大学教育における ICT の活用例として、授業で用いる教材を学生がダウンロードしたり、講義の映像等を

Web 上にアップロードして教室に行かずとも遠隔で授業が受けられるようにするコースウェアの設置が報告されるようになってきている¹。

そして、大学教育で行われる司書ならびに司書教諭の養成科目においても、こうした ICT の活用を行った教育が試行段階にある。例えば、坂本旬と菅原真悟は「図書館資料論」の授業で NetCommons を使って授業のグループ演習を行ったことを報告している²。

他にも実践例は報告されているが、司書ならびに司書教諭の養成科目での ICT を用いた授業については、未だ試行段階にある。その試行の一つとして、筆者は 2009 年 9 月より大学の司書教諭の養成科目において、国立情報学研究所が開発したシステムである NetCommons2 を導入し、同システムを用いて授業を展開した。

本研究ノートでは、筆者が行った実践を紹介しながら、NetCommons2 がシステム管理者、授業者、学習者の 3 つの立場から、それぞれ効果的なシステムであったかを検討する。なお、授業者とは教員自身のこと、学習者とは授業に登録し受講している学生のことを指す。また、今回の事例ではシステム管理者と授業者は筆者が兼務した。

1.2 CMS の概要と教育利用について

授業の実践において、NetCommons2 が効果的なシステムであったかを考える上では、他にどのようなシステムがあり得たか、それらのシステムの中で NetCommons2 はどのような位置づけなのかについて検討しておく必要がある。

そこで本節では、NetCommons2 といったシステムの総称とされる CMS について概要を提示した上で、NetCommons2 がどのような機能やメリットを有しているのかについて説明する。

1.2.1 CMS の類型と特徴

CMS とは “Content Management System” の略称であり、元々は “オンライン上にコンテンツ (記事, レポート, 写真など) を公開する際に、それらの管理や作成を容易にする” ことを目的としたシステム³である。ICT を使った教育では、学習の場を学習者に提供するシステムや運営者側による学習コンテンツ管理が重要であるため、これらを実現する機能を提供する基盤として CMS が用いられるようになってきている⁴。

CMS については “Content Management System” の略称とする以外に, “Course Management System” の略称として使う場合がある⁵。これは前者が情報一般について蓄積し提供することを目的とするシステムであるのに対して, 後者は教育用途, 特に教師のためにコンテンツ配信や授業管理 (“Course Management”) を行う事を目的とするシステムであるという違いに起因している⁶。本研究では, NetCommons2 の開発代表者である新井紀子が, 同システムを “コンテンツマネジメントシステム” 称していること⁷, また NetCommons2 が教育用途に限らず使用可能なことから, 以降 “Content Management System” の略称として CMS を用いる。

では, CMS が提供する機能にはどのような機能があるのだろうか。CMS の中には, ブログやフォーラム機能など単一機能のみを提供する CMS もあるが⁸, ここでは NetCommons2 との比較を行うために, 汎用的な機能を持つ CMS を対象に, 代表的な機能を下記の通り整理した⁹。

1 システム管理

- システムのインストール支援機能, バックアップ作成など

2 講義運営

- 学習者のデータ登録, 学習者へのメッセージ送信, シラバス作成支援, 授業アンケート作成および回答受付など

3 教材作成・利用

- コンテンツの公開範囲の設定, 各種電子ファイルの登録, 講義用 Web ページ作成編集支援など

4 テスト・レポート

- 小テスト実施のためのデータ作成および実施, 学習者からのレポート提出受付, レポート閲覧および評価の付与など

5 学習者同士のコミュニケーション

- チャット, 掲示板や PM (プライベートメッセージ) ツールの提供など

このように, 授業運営を行う際に役立つと思われる機能が提供されるようになってきている。NetCommons2 以外でこのような機能を提供するシステムとしては, 他に XOOPS¹⁰, CEAS¹¹, Moodle¹² と言ったシステムが挙げられる。では, これらの CMS と比べて, NetCommons2 はどのような特徴を持っているのだろうか。

1.2.2 NetCommons2 について

NetCommons2 は, 国立情報学研究所の NetCommons プロジェクトが 2001 年から開発メンテナンスを行っている CMS で, XOOPS のプログラムを利用した独自のエンジンを搭載している。2008 年 8 月には NetCommons システムの第 2 版がリリースされている¹³。XOOPS と同様に NetCommons2 はモジュールと呼ばれる単位で, 個々の機能を提供している。一部の追加機能を除いては, インストールのパッケージ内で既に 27 のモジュールが組み込まれており, これによりインストールした直後から, 前述した CMS の機能については全て利用できるようになってきている。

プログラムコードは GPL ライセンス¹⁴で公開されており, プログラムの利用に対し対価が求められることがない。また, ソースコード自体に変更を加え, 新しいソフトウェアを作ることも認められている。

他の CMS と比べて NetCommons2 のみが有している特徴としては, 変更の自由が確保される一方で, NetCommons プロジェクトがプログラムやソースコードの管理, 維持を行っている点が挙げられる。そして, 新しい機能が追加される場合はセキュリティチェックやシステムとの整合性のチェックが行われてから公開されている¹⁵。このためシ

システム管理者が新しい機能を導入する際には、これらのチェックを省略できるようになっている。

他の特徴としては、公開範囲や編集権限を定めた3つのスペースの存在が挙げられる。全員が閲覧可能なパブリックスペース、会員の中から管理者が選んだメンバーだけに公開されるグループスペース、そして会員個人のみが情報を書き込み閲覧できるプライベートスペースがそれぞれあり、目的に応じて権限の異なるスペースの設置が可能となっている¹⁶。

これらの特徴を踏まえて、前述した他のCMSと比べると、NetCommons2はシステム管理者、授業者、学習者に対して、以下のメリットがある。

- システム管理者のメリット
 - － 使えるモジュール（各機能を提供するためのパーツ）のセキュリティチェックやシステムとの整合性がプロジェクト内で確認されてから公開されており、セキュリティホールやモジュールを導入した際にトラブルが起りにくい。
- 授業者のメリット
 - － 1ページに複数のコンテンツを併置することが他のCMSに比べて容易であるため、メニューをあれこれ切り替えずに、資料を提示することが可能である¹⁷。
- 学習者のメリット
 - － 管理者でなくても権限が与えられれば、管理者が使用する各モジュールを駆使して、ページの構築や公開が可能である。このため、単にCMSを利用するだけでなく、CMSそのものを使用する教育が可能である¹⁸。

では、なぜ本実践でこれらのメリットを重視する必要があったのだろうか。この点を説明するために、今回実践を行った科目である司書教諭講習科目の性格について、次の項で説明する。

1.3 司書教諭講習科目の性格

本実践で取り上げた科目は、どれも司書教諭免許を発行するために必要な司書教諭講習科目に含まれる科目である。

本来、司書教諭免許を取得する場合は、教員免許状を有した上で、文部科学省が定めた大学や各

地の教育センターで実施される講習を受ける必要があるが、大学の単位を講習実施大学へ申請することによって、この講習に代える事も出来るようになっている。一般的には司書教諭講習で扱われる5科目に対して、半期の授業を5つ割り当てて、5科目10単位とされている場合が多い。

司書教諭講習科目で扱われる5科目とは「学校経営と学校図書館」、「学習指導と学校図書館」、「学校図書館メディアの構成」、「読書と豊かな人間性」、「情報メディアの活用」¹⁹である。それぞれの科目の内容については、文部科学省が1998年に明らかにした「司書教諭講習等の改善方策について」（報告）²⁰に示されている。

上記報告書について、本実践に関わる科目の箇所を検討すると、「学校経営と学校図書館」では“学校図書館の教育的意義や経営など全般的事項についての理解を図る”ことが求められている。そのため扱う内容としては、他の科目の内容が含まれており、総論あるいは入門的な性格を持っている。そして「情報メディアの活用」では“学校図書館における多様な情報メディアの特性と活用方法の理解を図る”ことが求められており、学校図書館における様々な情報メディアの利用やICT技術の活用を視野に入れた内容がうたわれている。

以上の点を踏まえると、「学校経営と学校図書館」では、幅広い内容を扱うために効率的に教材を提示する必要がある。また、「情報メディアの活用」では、単なる講義だけでなくPCを用いた学習者の実習を行う必要もある。加えてどの科目も2単位で授業に多くの時間が割けないため、学習者に対しては復習が容易となるような環境を整えることが好ましい。

このような状況に対応するためには、先述したNetCommons2のメリットが効果を発揮すると思われる。そのため本実践では他のCMSではなく、特にNetCommons2を選択して利用することにした。

2 NetCommons2を使用した授業

それでは、実践の紹介ならびに検討に入る。

2.1 授業概要

今回、NetCommons2を用いて展開した授業は以下の3事例である。事例1及び事例2は2009年9月から2月の間、事例3は2010年4月から7月の間に実施した授業である。

事例1 青山学院大学「情報メディア利用論」²¹

受講人数: 22名

教室: PC教室(学習者, 授業者ともにインターネット利用可)

事例2 青山学院大学「学校経営と学校図書館」

受講人数: 16名

教室: 普通教室(授業者のみインターネット利用可)

事例3 白百合女子大学「学校経営と学校図書館」

受講人数: 8名

教室: PC教室(学習者, 授業者ともにインターネット利用可)

事例1および事例2は同じ大学で行われているが, 教室の環境が異なっている。事例2と事例3は同じ科目であるが, 大学や教室の環境は異なっている。事例1および事例3はPC教室でその場での登録が可能であったため, 初回に学習者全員の登録を行った。普通教室ではその場での登録ができないため, 希望者に対して後日登録を取る形を取った。最終的には, 事例1および事例3では全員が登録し, 事例2では7名が登録した²²。

授業を展開するにあたり, 学習者にはシラバスで授業の目標を提示している。「学校経営と学校図書館」については, 他の科目に対する入門と位置づけ, “基本的な知識を身につけさせる”ことを授業の目標として設定した。一方「情報メディア利用論」は, 他の科目の内容を踏まえた上で“PC等のメディアを用いながら, グループごとに, 社会科や理科などの特定の単元に活用できる情報メディアを提示できる”ことを目標として設定した。

なお, 実践を展開した2大学のうち, 青山学院大学では大学側で独自にCMSを開設していた。しかしこのCMSは, 学生個人を対象とした教材配布や出席管理に特化していた。そのため, 「情報メディア利用論」で扱う学習者自身でWebサイトを構築する実習には対応できなかった。また, 教材配布のページは別ウィンドウで動作するため, 1ページに全てのコンテンツをまとめておくことが出来なかった。このため, 本実践では用いていない。

2.2 NetCommons2の利用場面

今回の事例において, NetCommons2は様々な場面で使用されているが, 授業実践に関連が強い

「教材作成・利用」に関して, NetCommons2の機能を利用した場面を紹介する。

授業の初回では学習者のID登録作業を行っているが, この作業に先立ち, システム管理者は, 各授業ごとにグループスペースを作成している。登録作業の際には, それぞれの学習者が参加している授業に対してグループスペースの閲覧権限を与えている。これにより, それ以降の授業では, 授業開始時に自分のIDとパスワードでログインすると, メニュー画面には自分が参加している授業のグループスペースだけが表示されるようになっている。それ以降の授業では, グループスペース内に各授業回ごとのページを作成している。

以上の準備を整えた上で, 各授業では以下の3つの機能を用いている。

- 授業用Webページの構築機能(モジュール「お知らせ」を使用)
- 電子ファイル(レジュメや参考資料)の配布機能(モジュール「汎用データベース」を使用)
- Webサイトのリンクリスト機能(モジュール「リンクリスト」を使用)

どれも事前の準備は必要であるものの, 筆者が授業をする上で, 授業回ごとの内容や教材を明示する上では役だったと考えている。

さてこれ以外に事例1の「情報メディア利用論」では, 授業の後半でNetCommons2を利用した実習を行っている。具体的にはまず, 授業者のみが編集可能だったグループスペースの中に学習者が編集できるスペースを作成し, 編集できるよう権限を付与した。次に, グループごとに学習者を分け, 小学校から高等学校でメディアを活用した授業をすることになったと仮定しグループごとに扱う教科を決定した。そして, その授業で使用するメディア²³を選択して, グループごとにNetCommons2のスペースに掲示するよう求めた。また, 提示したメディアが授業のどの場面で使用されるかわかるように, メディアを使う授業の指導案についても作成させ, その電子ファイルを掲示させるようにした。授業の最終回では各グループのページを使いながら, 成果報告会を実施している。

図1には, あるグループが作成したスペースの画面写真を掲示した。このグループは小学校3年生社会科の地図を扱う単元を想定して, 使用する

メディアを掲示している。図1の中央上段では、作成した指導案の電子ファイルが掲示されている。中央中段では写真データを掲載できる「フォトアルバム」モジュールを用いて、地図記号で示された場所が実際どんな場所かわかるよう撮影してきた写真を掲載している。下段では、他のWebサイトの画面の一部を表示できる「iframe」モジュールを用いて、インターネット上で公開されている子ども向けに作られた地図記号学習用のWebページを表示させている。

3 NetCommons2の評価

では、今回展開した実践でNetCommons2は効果的なシステムであったと言えるのだろうか。今回展開した実践で、NetCommons2が効果的なシステムであるかを検討するため、筆者自身の振り返りにより管理者、授業者にとって効果的なシステムであったかを検討する。そして、学生に対する授業後のアンケートにより、学習者に対して効果的なシステムであったかについても検討する。

3.1 システム管理者としての評価

まずシステム管理者としては、システムの構築段階で細かい設定が生じたものの、NetCommons2公式サイトの掲示板で事例が紹介されていたことから、それを参考にすることで容易にシステム構築ができた。ただし、第1回目の登録時に1つのPC教室から一斉に登録を行った際に、NetCommons2へ突然アクセスできなくなる現象が起きた。後で調べた結果、セキュリティの設定で一度に同一場所から大量のアクセスがあった場合、アクセスを拒否する機能が働くことが分かった。このため第2回目に、大量のアクセスと見なす閾値を下げて対処した。

こういったトラブルはあるものの、利用者登録が済んでしまえば、システムは安定しており、半期の授業が終了するまで一度もシステム上のメンテナンスを行う必要はなく、システム管理者から見て管理が容易なシステムであった。

3.2 授業者としての評価

次に授業者としては、当初から意図していた電子ファイルの配布機能については十分な効果を発揮し、再配布のためにレジュメや参考資料を再印刷することはなくなった。授業用Webページの構築機能およびWebサイトのリンクリスト機能に

ついては、授業前に作成する手間が生じたが、授業進行上で授業の概要を示したり、学習者にWeb上の教材を閲覧させる際には大いに役立った。

また、授業前Webページやリンクリスト機能については、その場で書き換えることもできたため、授業の進行によってその場で新しい教材についてのリンクを提示したり、板書の代わりとしても利用することができた。

以上の点から、NetCommons2の導入は司書教諭講習科目の授業にとって、システム管理者、授業者の面から見れば、当初意図したとおりの効果を発揮した。

3.3 学習者による評価

では、学習者に対して効果があったかを検討するために、半期の授業の最後に行った学習者アンケート委の結果を検討する。

3.3.1 学習者アンケート結果

アンケートは下記の要領で実施した。まず、事例1および事例2では第11回目(2009年12月3日)の授業時間中にアンケート用紙を配布し、15分程度の記入する時間を確保した。そして学習者が各自で記入した上で、授業後に回収した。ただし、アンケートは任意での提出としている。その結果、回収数は事例1では20名(回収率91%)、事例2では13名(回収率87.5%)だった(出席者は全員アンケートを提出、提出しなかったのはいずれも欠席者だった)。事例3については、授業の第12回目(2010年7月12日)にREAS²⁴を用いて、PC教室のPCから事例1および事例2と同様の質問項目に回答してもらい²⁵、8名中7名から回答を得ることが出来た(回収率87.4%、こちらも提出しなかったのは欠席者だった)。

アンケートの形式は、自由記述を除く全ての設問は、5段階で記入する形式である。具体的には、設問に対して「非常にそう思う」を5として、以下「ややそう思う」を4、「どちらとも言えない」を3、「あまりそう思わない」を2、「全くそう思わない」を1としている。なお、実際のアンケートでは、NetCommons2以外の授業評価についても聞いているが、ここではNetCommons2システムについての評価のみを取り上げる。

NetCommons2システムに関する回答を抜き出したのが、表1である。4つの質問に対して、事例・段階ごとに、人数および平均値を示している²⁶。



図 1: 事例 1 におけるグループ作業の作業結果掲示例

表 1 を元に、平均及び数字の分布を検討していくと、設問 A の平均値は 3 を超えていた。数字の分布については、事例 1 では大半が 4 以上の回答である一方 2 名が 2 の評価をしていた。事例 2 では 4 名が 2 の評価をしていた。事例 3 においては 1 名が 2 の評価をしていた。

設問 B については、どの事例でも平均が 3 を超えたが、事例 2 及び事例 3 では 2 を付けた回答があった。2 を付けた評価について、事例 3 ではわずか 1 名の回答であったが、事例 2 については、16 人の回答のうち 4 名が 2 をつけていた。

設問 C, D については、このシステムを他の教員も使って欲しいか、また自分でも使ってみたいかという設問である。設問 C の事例 2 を除いて、全体的に平均や数字の分布は低い方へと移っていることが分かる。

3.3.2 アンケート結果の考察

それでは、アンケート結果に考察を加える。

まず、各設問ごとの状況を検討する。設問 A の状況を検討すると、平均値は高く、レクチャーについてはおよそ適切であると評価されたと思われる

る。ただし一定数の学習者が 2 の評価をしていた。特に青山学院大学では複数人が 2 の評価をつけていた。この要因として、青山学院大学では CMS を別途設けていたにもかかわらず、授業の中で、NetCommons2 をあえて使う理由や、青山学院大学の CMS を使わないかを全く告知していなかったためではないかと考えられる。設問 B を検討すると、設問 A よりは全体的な平均が上がっており、特に事例 1 においては 2 の評価が見られなくなった。このため事例 1 については、大半の学習者が授業の展開に有効なシステムと評価していたと考えられる。次に事例 2 および事例 3 においては、半数以上が有効であると判断していたが、設問 A と同様に一定数の不満が生じていた。設問 C については、効果的だと評価された事例 1 で評価が下がる一方、事例 2 においては評価が上がっている。事例 2 の評価が上がった点については不明であるが、事例 1 については、青山学院大学が独自の CMS を設置している、敢えて NetCommons2 を使う必要がないと判断されたのかも知れない。最後に設問 D では、全体的に低い方へ評価が移っており、事例 2 では 1 の評価も出てきた。学習者の立場か

	1	2	3	4	5	平均
設問 A 「NetCommons2 システムの利用に対する教員のレクチャーは適切だった」						
事例 1	0	2	1	11	6	4.05
事例 2	0	4	4	3	2	3.23
事例 3	0	1	0	3	3	4.14
設問 B 「NetCommons2 システムは授業の展開にとって、有効なシステムだった」						
事例 1	0	0	4	9	7	4.15
事例 2	0	4	3	3	3	3.38
事例 3	0	1	0	2	4	4.29
設問 C 「NetCommons2 システムは他の教員や、授業でも利用してほしい」						
事例 1	0	1	8	7	4	3.7
事例 2	0	3	2	4	4	3.69
事例 3	0	1	0	2	4	4.29
設問 D 「わたしは将来 NetCommons2 システムを使って、授業を行いたい」						
事例 1	0	6	7	3	3	3.16
事例 2	1	2	5	3	2	3.23
事例 3	0	1	2	3	1	3.57

表 1: 授業アンケートにおける NetCommons2 システムへの評価

ら見れば有効なシステムであるが、自分が授業者となって使うにはハードルが高いと判断されたのかも知れない。

次に、各事例ごとでの評価の違いを検討する。具体的には設問 A と設問 B との間と、事例 1 と事例 2 との間、事例 2 と事例 3 との間、それぞれで平均に違いがあるように見える。これらの平均に差があるかについて、t 検定によって検定した結果、事例 1 と事例 2 については設問 A が有意水準 5% 以下、設問 B が有意水準 10% 以下で有意な差が見られた。一方、事例 2 と事例 3 については、設問 A が有意水準 10% で有意であったが、設問 B では有意な差が見られなかった。このことから、事例 1 と事例 2 については設問 A および設問 B の差があったことが分かった。そして、事例 2 と事例 3 については設問 A について差があったことが示唆されている。

この差が出た要因として、事例 2 のおかれた授業環境が作用したことが考えられる。事例 2 では普通教室での授業であったため NetCommons2 へは、

希望者のみが登録した。登録を必須とした場合に比べて、授業者の説明やフォローが十分でなかったと思われる。また、授業中に、学習者はインターネットへの接続が出来なかったため、NetCommons2 の画面については、前方のスクリーンに提示するだけに留まっていた。そのため、NetCommons2 のメリットがそれほど享受できたとは言えない。事例 2 の自由記述を見ると、授業者が NetCommons2 を使用し授業を行っているのにも関わらず、次のようなコメントが見られた。

この授業はパソコン情報室ではなかった
ので、ネットコモンズシステムを使用し
なかった。したがってこの授業だけとっ
ていて情報メディア論をとっていない人
はよくわからなかったと思う。

学習者から見ればシステムを使用していないのと
等しいと考えるような状況だったのかも知れない。

以上のようにアンケートの結果を検討すると、
事例 1 では大半の学習者が、事例 2 および 3 では

半数の学習者が NetCommons2 が有効なシステムであると判断していた。ただし、学生自身にスペースを編集させると言った NetCommons2 ならではのメリットが生かせない授業形態においては、評価が低くなる学習者が出てきている。

ではこうしたメリットを享受させるにはどうすればよいのだろうか。単純に考えれば、事例 1 と同様に学生にスペースを編集させる実習を課せば良いと考えられる。しかし、事例 1 は「情報メディア利用論」という学生に対して実習を行わせやすい授業であったが、事例 2、事例 3 は科目が異なっており、全く同じ授業を行う事は難しい。実習以外に、NetCommons2 自体を題材に講義するような場面を設けることで代替する必要があるだろう。

また、授業者の NetCommons2 に関するレクチャーに問題があるという評価も見られた。この原因としては NetCommons2 ならではのメリットや、なぜ NetCommons2 を使う必要があるのかについて周知できていないことが考えられる。今後、初回の授業などで告知するなど改善が必要だろう。

このような問題が存在しているが、それでも全ての事例において、半数以上の学習者は効果があると判断していることから、今回の実践では学習者に対しても一定の効果があったと考えられる。

4 今後の課題

以上のように、今回の実践では一定の課題を抱えながらも、システム管理者、授業者、学習者、それぞれに対して、NetCommons2 は効果的であったことがわかった。

今後さらに精緻な評価を行うためには、NetCommons2 を利用した授業を受講する前の状況と受講した後の状況を比較する調査も求められるだろう。加えて、NetCommons2 をどれだけ授業内、授業外で利用したかについての質問項目を設け、利用状況を精緻に把握することも必要だろう。

注

- 1) 例えば、“大学で正規に提供された講義とその関連情報のインターネット上での無償公開活動”を目的とした、日本オープンウェア・コンソーシアムという団体がある。<http://www.jocw.jp/index-j.htm> (参照: 2010-10-22) 正会員として、東京大学、慶應義塾大学と言った国内の 23 大学が参加しており、日本

工学教育協会が主催する「工学・工業教育研究講演会」で各大学の取り組みについて報告を行っている。同会の報告は公表されており、例えば、山本恵美、相田仁、吉田真 “10-216 東京大学における教育の情報化: 東京大学オープンコースウェア (UTOCW) の活用” 『工学・工業教育研究講演会講演論文集』平成 21 年度, 2009, p. 410-411. が挙げられる。

- 2) 坂本旬, 菅原真悟 “授業における情報共有システム活用—キャリアデザイン学部における取り組み—” 『法政大学キャリアデザイン学部紀要』 vol. 4, 2007, p. 113-131.
- 3) Maish R. Nichani. “LCMS = LMS + CMS [RLOs]” url: http://www.elearningpost.com/articles/archives/lcms_lms_cms_rlos (参照: 2011-1-5)
- 4) 田中裕也ら. “オープンソース CMS の実証的比較分析と選択支援サイトの構築”. 『日本教育工学会論文誌』 vol. 29, no. 3, 2005, p. 405-413.
- 5) 例えば, 美濃導彦. “教育のための情報基盤の構築を目指して: 教育学習支援情報システム (Course Management System) 研究グループ (研究会千夜一夜)”. 『情報処理』 vol. 49, no. 6, 2008, p. 694-695. では教育学習支援情報システムという訳語を当てている。
- 6) Sonja Irlbeck and Janne Mowat. “Learning Content Management System (LCMS)” in Harman, K & Koohang, A. Eds. *Learning Objects: Standard, Metadata, Repositories, and LCMS*, Santa Rosa, California, Informing Science Press, 2007, p. 157 - 184, 参照は p. 162
- 7) 新井紀子. “教育機関ワンストップサービス構築ソフトウェア NetCommons について”. 『情報管理』 vol. 49, no. 7, 2006, p. 379-386. 参照は p. 380.
- 8) 例えば, Movable Type (www.sixapart.jp/movabletype/ (参照: 2010-1-10)) はブログ機能だけ, PHPBB (<http://www.phpbb.com/> (参照: 2010-1-10)) はフォーラム機能だけを提供する CMS である。

- 9) カテゴリの分類には 4) の文献を参考にした。ただし田中らの整理には機能やカテゴリの重複が見られるため、筆者が組み替えを行った。
- 10) XOOPS コミュニティが作成した CMS。GPL ライセンスの元フリーウェアとして提供されている。拡張モジュールが多数開発され様々な用途に用いることができる。URL: <http://www.xoops.org/> (参照: 2010-1-10)
- 11) 関西大学教えと学び連携が開発したシステム。対面型の集合教育を対象として授業と学習の活動を支援することを目的としている。GPL ではないがフリーウェアとして公開されている。出席管理やレポートの提出機能が最初から用意されている。URL: <http://ceascom.iecs.kansai-u.ac.jp/ceascom3/>, (参照: 2010-1-10)
- 12) オーストラリアの Martin Dougiamas が開発。現在は Moodle コミュニティが開発に当たっている。課題提出機能や出席管理など教育用途の機能が最初から備えられている。URL: <http://moodle.org/> (参照: 2010-1-10)
- 13) 本来であれば NetCommons Version 2 などの表記が適当であるかと思われるが、国立情報学研究所の公式サイトでの表記に従い、NetCommons2 という名称を用いる。
- 14) アメリカの the Free Software Foundation (フリーソフトウェア財団) が提唱するソフトウェアのライセンス (使用許諾)。プログラムの実行、プログラムの動作分析並びに改変、副生物の再頒布、プログラムの改良とリリースの 4 点を自由に行うことができることを宣言している。ライセンスの全文は Web ページ上 (<http://www.gnu.org/licenses/gpl.html> (参照: 2010-1-10)) で閲覧できる。
- 15) NetCommons2 は拡張モジュールという追加のモジュールを組み込むことにより機能を追加できるが、公式の Web ページで公開される拡張モジュールは NetCommons プロジェクト内のセキュリティチェックを通過したものだけである (The NetCommons Project. “拡張モジュール- NetCommons2 公式サイト” <http://www.netcommons.org/ダウンロード/拡張モジュール> (参照: 2010-1-7))。
- 16) 前掲 7), 参照は p. 380.
- 17) 今回挙げた CMS では、CEAS のみ 1 ページに授業のコンテンツを集約することができるが、事前に教材の登録を行っておく必要があるなど NetCommons2 に比べて複雑な操作が必要である。
- 18) 例えば、学習者にモジュールを使用させてページを構築することは Caroline, CEAS, Moodle では困難である。また NetCommons2 の元となった XOOPS では同等の機能が実現可能だが、権限管理や設定が煩雑になりやすい。TikiWiki を初めとする Wiki では同等の機能が実現可能であるが、こちらは写真のアルバムなど複雑な機能については追加設定や設置が必要となる。
- 19) [図書館雑誌編集部]. “資料 司書教諭講習等の改善方策について (報告)” 『図書館雑誌』 vol. 92, no. 4, 1998, p. 297-301.
- 20) *Ibid.*
- 21) 司書教諭講習科目上の名称は「情報メディアの活用」であるが、青山学院大学での設置名称に合わせて、以下「情報メディア利用論」で統一する。
- 22) 事例 1 で既に登録していた学習者を含む。事例 2 のみの登録者は 2 名だった。
- 23) ここでのメディアとは、印刷、電子メディアの携帯を問わず、ともかく当該グループでメディアであるということが主張できるものであれば、何でも良いとした。
- 24) Realtime Evaluation Assistance System の略称。教育情報ナショナルセンターが構築し、現在は放送大学が運営している (<http://reas2.code.ouj.ac.jp/> (参照: 2010-10-22))。
- 25) 質問項目については属性情報について一部追加したが、NetCommons2 システムについての質問は変えていないため、比較する際の問題は生じないとする。
- 26) なお、事例 1 の設問 D で 1 名が無回答であったため、この箇所だけ合計数が他の設問と比べて異なっている。

A Management of Training Courses of Teacher Librarian Using NetCommons2 System

Fukuji IMAI [†]

[†] Graduate School of Education, the University of Tokyo

This research report described three practices of training course of teacher librarian, using NetCommons2 system. NetCommons2 system is a CMS (Content Management System) developed by National Institute of Informatics. The lecturer have able to more easily distribute resume files to students and show web materials in a lesson. Moreover, in a class, students have given a presentation with web page by using NetCommons2. This report also have showed a effectiveness and future tasks of class in analysing the evaluation by students.

Keyword: Content Management System, NetCommons2, Training Course of Teacher Librarian

韓国海外養子研究の動向と教育学的な課題

坂井菜央美[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

この論文では、韓国における海外養子制度について取り上げる。韓国では、朝鮮戦争後の 1950 年代後半から海外への乳幼児を養子として送りだしてきた。この海外養子縁組は、はじめは米兵と韓国人女性の間で誕生した子どもたちが中心であったが、1960 年代に入ると、貧困が原因で韓国人の子どもたちが増加していった。その後、経済成長期にも増加を続け、現在まで継続している。最近では、海外養子を中止して、国内養子を推進する政策へ転換されつつある。並行して、海外養子に関する研究も急速に進展した。はじめは社会福祉関係の研究が中心だったが、最近はさまざまな学問領域から研究が進められている。本論は、これらの研究成果を整理し、これからの研究課題を探りたいと思う。

キーワード：海外養子，韓国人ディアスポラ，アイデンティティー

目次

1 はじめに

2 海外養子縁組問題とは何か

2.1 歴史的推移

2.2 現在の状況

3 海外養子問題に関する研究状況

4 最近の研究の動向

5 求められる研究課題

1 はじめに

韓国人乳幼児の海外養子縁組は、韓国社会にとっては長年の社会問題であった。1950 年代後半から多くの韓国人乳幼児を海外へ送り出し、現在までにその数は 15 万人を越えている。以前より減少したとはいえ、今でも年間 1000 人ほどが欧米諸国に送り出されている状況である。海外で成育する韓国人養子たちは、程度の違いはありながらも、共通に成長過程で民族的なアイデンティティーの葛藤に直面するという。そうした葛藤の克

服を願い、成人した海外養子の中には一時的、長期的に韓国に帰還しはじめる場合も少なくない。韓国に定住し、各地の養子たちへの支援活動を展開する NGO を組織する者も輩出している。彼らの積極的な活動は、近年学問研究の対象としても関心が高まり、さまざまな研究成果が生み出されつつある。

本稿では、このような韓国海外養子に関する研究状況を整理し、その動向を理解すると共に、これからの研究的方向性を探りたいと考えている。とくに、彼らのアイデンティティー葛藤とその克服問題、さらにはその支援のあり方を、教育学の視点から迫ることは重要な課題と考える。

海外養子問題に関する研究は、この 20 年ほどで進行してきたが、とくに最近では、従来からの福祉、社会事業領域に限定されることなく、多様な研究領域から関心が持たれ始めている。本論では、先行研究を整理したうえで、そのなかで最近の研究の特色を明らかにすると共に、その特色に対して教育学的視点からの検討を加えてみたいと思う。なお韓国政府や養子縁組機関、NGO、大学などは、訪韓し滞在する成人養子たちに多様な教育支援プログラムを提供している。プログラムが、成人した海外養子たち個々の成長過程に対応したものなのか、また改善課題は何か、という観点は特に重要と考えている。

2 海外養子縁組問題とは何か

2.1 歴史的推移

韓国は朝鮮戦争以降、米国へ乳幼児を養子として送り出してきた。1954年に設立された「ホルト児童福祉会」や「東方社会福祉会」、「大韓社会福祉会（「児童養護会」を改称）、それに「韓国社会奉仕会」（1964年海外養子縁組開始）の4団体が設立され、現在も活発な活動が継続されている。海外養子専門機関の運営は、政府の認可制のもとにあり、国の一定の指導・管理下に置かれてきた。海外養子専門機関として規模の最も大きいホルト児童福祉会の場合、次の様な設立経緯であった。

韓国戦争と米軍の長期滞在によって発生しはじめた混血児童（原文一筆者）の問題も、新しい社会問題として浮上しはじめてきた。1955年に439人が把握されたが、徐々に増加し、1961年には1,300人を越えるようになった。…中略…混血児童の大部分は、1955年から本格化された国外養子縁組を通じて、アメリカに養子縁組された。この混血児から始まった国外養子は、韓国の養子の歴史に新しい転機をもたらした。韓国社会に適応しづらい混血児童のために政府は国外養子を積極的に推進したが、やがて一般児童へも拡大されながら海外養子の促進化へつながった¹⁾。

朝鮮戦争（1950.6-1953.7）休戦後の「混血児」問題が直接の契機となっている。しかし、1960年代に入ると「混血児」に代わって、韓国社会の貧困等が原因となり、韓国人乳幼児が海外養子の中心となる。1961年には「孤児養子特例法」が制定され、国内養子を促進しようとしたが、受け入れが困難な状況もあり、結果的に海外養子が増加することになった。表1に見られるように、韓国の高度経済成長期の1970年代後半から1980年代は、特に集中して子どもが海外養子に送り出された。この時期は、経済成長に伴う社会的歪みの一つとして、独身女子労働者の出産が急増したことが原因していた。また米国だけではなく、ヨーロッパの先進国にも養子が送られるように

区分 年代別	性別		児童状態別		
	男	女	非障害	障害	
58~60	2,532	734	1,798	944	1,588
61~70	7,275	2,254	5,021	5,211	2,064
71~80	48,247	17,320	30,927	43,649	4,598
81~90	65,321	30,460	34,861	48,943	16,378
91~20	22,323	12,009	10,360	13,336	8,996
2001	2,436	1,364	1,072	1,693	743
2002	2,365	1,379	986	1,538	827
2003	2,287	1,367	920	1,638	649
2004	2,258	1,385	873	1,553	705
2005	2,101	1,353	748	1,364	737
2006	1,899	1,253	646	1,186	713
2007	1,264	722	542	746	500
2008	1,250	773	477	1,126	124
計	161,558	72,373	89,231	122,945	38,613

表1 海外養子の年次の推移
【備考】 입양정보센터 『국내입양활성화를 위한 세미나』 2009. より作表。

なった。その後、韓国経済の安定に伴い、「韓国の恥」という国内世論が高まり、2000年代の急激な低出産を背景に、2006年に至ってようやく国内養子縁組を推進する具体的政策に転換していった。

2.2 現在の状況

今日の養子を生み出す背景には、10代や20代のシングルマザーの急増が原因と言われている。その点で、従来の経済的困窮や経済成長に伴う歪みなどの原因とは違い、10代、20代における「未婚母」問題が背景にあると指摘されている²⁾。10代での性教育を強化すべきとの意見がある。また欧米のように「未婚母」が社会で受け入れられる社会的環境整備と韓国人の意識変革が必要との意見もある³⁾。

ところで政府は、1996年に海外養子を中止することを宣言した。そのため1990年代前半には、

政府直属の韓国保健社会研究院では、国内養子を促進するための調査・研究を積極的に進めた。また「子どもの権利条約」の批准もあり、海外養子に関する制度研究も開始され始めた。

しかし、韓国社会の血統主義や家族主義、強固な性別役割観の残存が影響し、国内養子は一方向に拡大しなかった。政府の宣言も撤回せざるを得なかった。また1998年、成人した海外養子たちを青瓦台に招いた金大中大統領は、韓国血統主義、家族主義の問題を率直に認め、国の養育放棄を正式に謝罪している。

2000年以降の低出生率は、再び国会でも海外養子から国内養子へ転換すべき、との議論の契機となった。出生率が低下しているのに子どもを海外に送り出すのは矛盾という、いわば問題の本質的解決とは距離のある議論を展開した。多様な議論のもとで2006年に「養子縁組推進及び手続きに関する特例法」が改正されることになった。国内養子縁組を優先させる政策（受け入れ家庭への財政的支援、偏見除去の広報活動、受け入れ条件の緩和など）、国内秘密養子縁組から養子縁組を明らかにする公開養子縁組の促進、それに海外養子縁組の事後管理システム（乳幼児情報の一元的管理、送り出し後と成人後の支援事業など）の整備を盛り込んだ。改正された法律に基づき、4つの海外養子専門機関の監督強化と国内での養子縁組の促進、公開養子制度の推進や委託母の拡大などの施策を推進することになった。

また政府は、2000年以降、海外養子の母国訪問事業を実施している諸団体に様々な形での支援をしてきた。実母探しと韓国語研修、文化体験ツアー、ホームステイなど、アイデンティティーを取り戻すための事業が活発に展開された。帰国海外養子⁴⁾たちの中には、韓国にそのまま定住するケースも増加してきた。

3 海外養子問題に関する研究状況

1990年以降には国内養子を促進するための研究が開始され、その後海外養子たちの成長過程におけるアイデンティティーを巡る葛藤や心理的ストレスの研究などが登場するようになった。韓国の経済発展（1996年にOECD加盟）が背景となり、海外養子への関心の高まりと共に、彼らの

問題克服の視点に立つ研究が関心を持たれた。

2000年以前は、海外養子制度の廃止や改善のための政策的な提言などの制度・政策研究が中心だったといえる。ユンテクリム（윤택림）[2005]によれば、2000年から韓国国内で海外養子について扱われる論文で、最も注目された研究テーマは、海外養父母家庭で養子たちがどのように適応したのか、反対にアイデンティティー葛藤を引き起こしたのか、という内容であると指摘している⁵⁾。これらの研究は、主に社会福祉研究の領域で進められてきた。次いで「実母探し」に関する研究、「事後管理」に関する研究となっている。最近は、帰国した海外養子たちに関心が向けられるように変化した。全体として、社会福祉研究の領域を離れ、社会学や政治学、地理学などの幅広い学問的な関心を引き起こすことになった。見方を変えれば、新しい人文・社会諸科学の研究枠組や潮流の立場から、海外養子問題の解明に新しい分析視角を与えようとする傾向といえる。

以上を踏まえ、次に研究状況の具体的な検討を進めるが、対象とする研究は、韓国国内のものに限定する。米国など韓国外でも、韓国人海外養子関連論文は多数存在しているが、本研究では韓国への帰還とその関連事業を中心とする問題意識のために、韓国国内に限定した。

本稿では、研究状況を分類するカテゴリーとして、以下①～⑦のような内容を暫定的に考えておくことにする。

【分類カテゴリー】

- ①a [政策・制度] 概要（含民法）
- ①b [政策・制度] 国内養子縁組促進
- ② [海外養子の成育・アイデンティティー・適応]
- ③ [事後管理 システム（実母・ルーツ探し・母国訪問）]
- ④ [韓国社会（偏見除去等）]
- ⑤ [民族・国家・市民運動・宗教活動]
- ⑥ [「混血児」・「未婚母」問題（含歴史研究）]
- ⑦ [文学・文化論]

以下、それぞれのカテゴリーに属する研究の特色について略述する。

論文の研究主題の領域																			
年代	①政策・制度 a.概要(含民法)		b.国内養子縁組促進		②海外養子の成育・アイデンティティ・母国適応		③事後管理システム(ルーツ探し・母国訪問)		④韓国社会(偏見除去等)		⑤民族・国家・市民運動・宗教活動		⑥「混血児」・「未婚母」問題(含歴史研究)		⑦文学・文化論		(年度の合計)		
	論	学	論	学	論	学	論	学	論	学	論	学	論	学	論	学	論	学	合
	1967													1					1
1984								1										1	1
1988	1																1		1
1989													1					1	1
1990	1	2															1	2	3
1992		1																1	1
1993	1		1		1			1									3	1	4
1994	2		1			1	1										4	1	5
1995	3			1	1												4	1	5
1996				1	5												5	1	6
1997	1				2	1											3	1	4
1998			1	1					1								2	1	3
1999								1					1				1	1	2
2000		1							3								0	4	4
2001				1		2											0	3	3
2002				3	3			1				1					3	5	8
2003		1						1		1							0	3	3
2004	1						1										2	0	2
2005	1	1			2	1	1					1			1		5	3	8
2006	2																2	0	2
2007	2			1						1		1		1			2	4	6
2008	2	2					1			1	1	1					4	4	8
2009	2	2					2	2			1		2	2			7	6	13
2010	1										1				1	1	3	1	4
合計	20	10	3	8	14	5	6	10	1	4	3	4	3	5	2	1	52	46	98

表2 学術誌論文・学位論文の推移

①a [政策・制度] 概要 (含民法) は、海外養子の実態分析や政策上の課題、韓国の家族主義・血統主義と民法の問題、「子どもの権利条約」や「ハーグ協約」(1994年海外養子縁組に関する国際協約)に関する研究である。これらは、海外養子の基本的問題を整理すると共に、その対策を論じる傾向にある。①b [政策・制度] 国内養子縁組促進は、国内養子の活性化の方向や、反対にその阻害要因の抽出と改善など、韓国社会改善のための支援策、意識変革、政策動向などを論じている。② [海外養子の成育・アイデンティティ・適応] は、それぞれの成育国・養父母家庭での適応や葛藤、アイデンティティ (民族的葛藤と混乱) などの心理的な問題を扱っている。③ [事後管理 システム (実母・ルーツ探し・母国訪問)] 本来事後管理は、養子受け入れ国関係機関や養父母からの養子たちの成育状況報告義務などを指す。最近では、成人した海外養子の訪韓プログラムのあり方など、成人後の問題が重視されている。訪韓プログラム研究では、実母探しや自己のルーツ探し、それに成人した養子たちの民族アイデンティティ形成の教育支援研究などがある。④ [韓国社会 (偏見除去等)] は、海外養子に対する韓国人一般の偏見や意識の問題点、その改善方策の研究や提言などである。一般韓国人に対する意識調査の研究などが多い。⑤ [民族・国家・市民運動・宗教活動] は、韓国政府の「在外同胞政策」に示される民族の一体化政策や、各種の市民運動、宗教界の支援活動など、海外養子を韓国民族の一員として位置づけ、さらに韓国社会を変革する主体として見なす研究を含む。⑥ [「混血児」・「未婚母」問題 (含歴史研究)] は、海外養子の原因としての「未婚母」問題や米軍基地問題、歴史的観点から海外養子を分析するなどの研究がある。⑦ [文学・文化論] は、点数は少ないが入養文学の分析や養子文化論のカテゴリーである。

以上のカテゴリーによって、研究状況を概観したい。ここでは「韓国・学術研究情報サービス」(RISS)を利用し、「海外養子」(해외입양)をキーワードにして検索した結果を分析する(2010.9.15現在)。「学位論文(修士・博士)」が59件(1967-2010)、「韓国内学術誌論文」が64件(1988-2010)、単行本は点数で、後にいくつか

を紹介する。2010年に関しては、まだ年度途中であり点数が少なくなっている。整理に当たっては、題目や内容から海外養子問題に直接関係しない論文は除外した。また【分類カテゴリー】を複数含む論文も少なくないが、内容に従って、中心的なカテゴリーによって分類した。以上を整理したのが表2である。「論」は韓国内学術誌論文、「学」は学位論文(修士・博士)の点数である。右欄は、それぞれの合計と年度ごとの総合計を示している。全体を概観すると、論文件数が2002年以降に増加している。2009年には、学術が7本、学位が6本も書かれ、合計13本となっている。そして、1990年代後半には児童福祉学や社会事業関連の論文が多かったが、最近では社会学、教育学、政治学、地域研究、地理学などの研究が加わってきている。

①a [政策・制度] 概要(含民法)の論文は、大きな制度改革や政策的議論の高まり、つまり1996-7年頃、2006年の法改正前後に、この種の研究が増える傾向にある。学位論文では、①b [政策・制度] 国内養子縁組促進の研究が比較的多くなっている。関連して学位論文では④ [韓国社会 (偏見除去等)] を扱う研究が多く、意識調査に基づく具体的研究が進められる。国内養子縁組の促進は、2006年以降の政府の課題であり、多様な研究が求められている。② [海外養子の成育・アイデンティティ・適応] は、養子の内面の葛藤に迫ろうという研究であるが、事例的な研究も含め1996年に増えている。しかし反面、海外養子の内面的葛藤を理解する研究は、2005年以降は減少傾向にある。

2000年以降に関心を持たれてきたのが、③ [事後管理 システム (実母・ルーツ探し・母国訪問)] ④ [韓国社会 (偏見除去等)] ⑤ [民族・国家・市民運動・宗教活動] ⑥ [「混血児」・「未婚母」問題 (含歴史研究)] の研究である。なかでも③ [事後管理システム] は、具体的な実母探しという行為の意味と効果、韓国語・韓国文化の習得度、ホームステイなどの韓国人との生活・接触体験による葛藤の分析が行われている。実母や養子の出生に係わる基本データの整備は、重要な作業であり、その進め方と改善の方法を模索する研究もある。「事後管理システム」の研究は、教育学(成人教育)の研究対象としても位置づけられる。

また最近増えているのが、移民や離民の観点から海外養子を位置づける研究である。

4 最近の研究の動向

1996年5月に開催された韓国児童福祉学会の年次大会は、海外養子問題をテーマとし、研究者、海外養子専門機関担当者、国会議員(オヤンスン保健福祉委員)などが論文を提出し、本格的にこの問題を多角的に検討した。このなかでパクインソン(박인선) [1996] は、“名前、生年月日、養子縁組理由のような自身の背景に関わる関心は子供期に、実父母の背景と韓国に関する関心は思春期に、実父母との出会いに関する関心は成人期初期以後に、実質的に始まりがあらわれる。⁶⁾”と指摘し、成育各段階におけるアイデンティティーの葛藤の諸相と成人後の実母探しの制度整備を提言した。成育過程とアイデンティティー葛藤の意識研究の流れは, 이미선(イミソン) [2002, 2004] の一連の研究につながり、海外養子専門機関の諸活動の改善をめざして、より具体的な調査と提言を行っている。彼女は、アイデンティティーを「自己アイデンティティー (self-identity)」「自己尊重感 (self-esteem)」「民族アイデンティティー (ethnic identity)」の3つの観点から迫り、この3つの自己統合が図られなければ、成長過程での混乱を引き起こすことを指摘した。そのために自己の出自を知ることはとても重要なことと見なした。また愛情関係の希薄さが、疎外感、葛藤を生み出す要因であることを明らかにしている⁷⁾。これらの1990年代半ばから2010年までに進められた基盤的研究は、福祉、心理などの観点であった。

さきに指摘したように、最近になって関心が持たれているのは③④⑤⑥それに⑦に属する研究である。社会学や政治学、教育学などの人文・社会科学の観点で進められる研究内容といえる。特に伝統的な韓民族中心主義に批判的な見地から「脱境界」の観点に立つ、「ディアスポラ」としての彼らの存在に着目する傾向を見いだせる。既存の海外養子に対する認識の枠組みとは違う側面から彼ら、彼女らの存在を位置づけたもので、ユジンウォル・イファヒョン(유진월・이화형) [2010]、ホンジンヒャン(홍진향) [2009] な

どの研究がある。とくに毎年3000人から5000人に達する成人帰国養子が存在し、韓国国内で市民活動を積極的に展開し、海外養子の国際的なネットワーク作り(サイバー・コミュニティ)を進める背景がある。彼らに着目したイソヒ(이소희) [2010] は、「超国家的市民」としての脱境界的アイデンティティーについて論じている。イソヒ以外でも同様な視点に立つ研究が増加している。養子たちのアイデンティティーの葛藤が、文学(「入養人文学」と呼ぶ)、芸術として表出され、それら作品を研究素材として分析している。前出ユジンウォル・イファヒョン「沈黙する他者から抵抗する主体への帰還—海外女性入養人文学の一地平」は、この例である。他、キムストッカー(Kim Stoker) [2005] などがある。以上の新しい研究は③の「事後管理 システム」という、養子自身の成長過程に関する研究とは異なり、成人した海外養子たちが韓国社会に投げかける社会的意味に関心を置いている。関連して韓国政府の養子政策の問題点と海外への養子送出策を進めてきた国家の責任を追及するものにユジンウォル(유진월) [2009]、イイェウォン(이예원) [2009]がある。そこでは国家が送出責任を認め、養子たちと和解する視点が不可欠としている。またホンジンヒャン(홍진향) [2009] は、韓国語習得に関心を置き、教育学論文として迫っている。実母の葛藤に目を向けるイミジョン(이미정) [2010] は、実母や養子に対する政府のジェンダー責任を、歴史分析から具体的に明らかにしている。

次に刊行された書籍を紹介する。2006年に、政府系の海外同胞財団[2006]が『国外養子白書』を刊行した。歴史と現状を総括しつつ、基本的な資料を提供している。また近年の韓国の研究状況を意識し、在日韓国人等と海外養子を同一視点で論じたものに、チャンユンス(장윤수) [2010] のディアスポラとしての文化ネットワークの研究がある。

ここでは韓国国内で出版された2冊の翻訳書籍に注目したい。イサムドル(이삼돌) [2008] とヒョンドクキム・スコグルンド(현덕김스코글룬드) [2009]のもので、前者は社会学の博士論文(ストックホルム大学)、後者は論文というよりスウェーデンでの韓国人養子たちの多様な葛藤の具

体事例を紹介したものである。両書ともアイデンティティーの葛藤など内面的な問題を、より当事者に即した視点で伝えている。両書は、個々の成育過程と共に、彼らの成人後における安定策としての事後教育プログラムの必要を改めて指摘している。

以上、紹介しただけでも最近の研究課題が多様化し、海外養子問題は児童福祉領域の研究対象に止まらなくなっている。

5 求められる研究課題

研究の深化と共に、成人した海外養子たちが、「脱境界」的存在として、韓国社会を変えていく活動や自立的意識に着目して研究を論じることは大事である。しかし、一方では海外養子たちの成育過程でのアイデンティティー葛藤問題も、現実には継続している。事実、欧米での海外養子たちの自殺率の異常な高さが指摘されている。成育過程での葛藤や問題状況を、どのように安定的なものに変えていくのか、またそのための支援事業はどうあるべきなのか、検討していく必要がある。その意味で、個々人の成育過程や葛藤や現在の苦悩、つまり成育史と離れた研究では問題であろう。葛藤やその克服、内面のあり方を前提にしない研究は、一種の理想主義に陥る懸念さえ感じる。例えば、複雑な養子たちの存在を、単純にディアスポラと位置づけることに対し、養子たちの反発意見が少なくないのは、この点と係わっている。教育学を、人間の成長に視点を置く研究と理解したならば、イサムドルとヒョンドクキム・スコグルンドの当事者の視点からの研究に着目していく必要を感じる。その際に教育学で近年重視される視点、つまり自己を内省する視点から迫ることが重要と思われる。中原淳は、「内省」「対話」「他者」「支援」「学習」を企業人材育成に適応したが、本研究でもこれらの視点を組み入れていくことを検討していきたいと思う⁸⁾。そのためには実際の事後教育プログラムなどの参加者に対して、アイデンティティーを中心とした基本的・定量的な調査を実施すると共に、事例研究を通じた多様な葛藤克服のケースを検討していく必要がある。そのことによって個々の成育史に対応した、自立過程をサポートする学習を考察できる

のではないかと考える。

注

- 1) 홀트아동복지회 『1955-2005 홀트아동복지회 50년사』 2005, p.120. なお差別的な表現である「混血児」だが、資料でありそのまま「混血児」とした。他でも「」で表記した。
- 2) “年度別国外入養現況” 입양정보센터 『국내입양 활성화를 위한 세미나』 2009, p.123.
- 3) 実母が育てることが大事とする観点から、ソウル市内にあるエラン園は、「未婚母」が育てることを支援する数少ない生活施設の一つである (www.aeranwon.org)。
- 4) 「帰国養子」は、原文では「帰還入養人」という。「帰還」使用の問題意識は、国家責任や韓国閉鎖社会への批判意識が内在されているが、本論では理解しやすい「帰国」を用いた。
- 5) 윤택림 “입양의 문화정치학-비교문화적 접근을 위한 제언-” 『정신문화 연구』 제 28 권 제 1 호, 2005, p.82.
- 6) 박인선 (박인선)
“입양인 정체감 형성 과 입양 실 천 현 장 의 과 제”
『한국아동복지학회 제 7 회 대 회』 1996, p.73.
- 7) 이미선 (이미선)
“해외입양인의 심리 사회적 적응에 영향 미치는 관련요인 탐색” 『사회복지실천』 창간호, 2002, p.154-160.
- 8) 中原淳 『職場学習論—仕事の学びを科学する』 東京大学出版会, 2010, p.169.

参考文献

- ・ 이미선 (이미선)
『해외입양의 심리 사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구』 博士論文(ソウル女子大), 2002, p.158.
- ・ 이미선 (이미선)
“해외입양인의 뿌리 찾기에 관한 논점과 과제” 『입양 사회사업 연구』 vol. 1, No. 1, 2004, p. 63-74.
- ・ 유진울 (유진울)
“이산의 체험과 디아스포라의 언어”
『정신문화 연구』 32 권 4 호, 2009, p. 56-80.

・ユジンウォル・イファヒョン(유진월·이화형)
“침묵하는타자에서저항하는주체로의귀환”『우리
문학연구』 29집, 2010, p. 395-424.

・イソヒ(이소희)
“초국가적시민주체:귀환한해외입양인들의탈경계
적정체성”이화여자대학교『탈경계인문학』 제 3
호, 2010, p.199-223.

・キムストッカー(Kim Stoker) “Beyond Identity
Activism in Korean Adoptee Art”『徳成女子大学
校論文集』 vol. 34, 2005, p.223-248.

・イイエウォン(이예원)
“한국사회의귀환입양인운동과시사점”
『민족연구』 vol. 37, 2009, p.158-177.

・ホンジンヒャン(홍진향)
『국의입양동포사후관리정책연구-한국어교육정

책을중심으로』 연세대학교교육대학원碩士論文,
2009, p. 219.

・イミジョン(이미정)
“해외입양의우선적대안은미혼모가족을위한복지
체계구축”한국여성정책연구원『제더리뷰』 17 호,
2010, p. 51-57.

・イサムドル (이삼돌)
『해외 입양과민족주의』 소나무. 2008, p. 383.

・ヒョンドク・キム・スコグルンド
(현덕김스코글룬드)
『아름다운인연스웨덴이기른우리아이들』 허서
윤 옮김, 사람과책, 2009, p. 270.

Overseas Adoption Research in Korea: Trends and Related Educational Problems

Naomi SAKAI[†]

[†]Doctor Course, Graduate School of Education, the University of Tokyo

The paper focuses on Korean children adopted overseas. The sending of Korean infants for adoption overseas began in the late 1950's, following the Korean War, and continues even today. We discuss whether this practice should be discontinued in favor of the promotion of domestic adoption. While early studies tended to focus on social welfare aspects, recent studies adopt a wider range of perspectives. This paper tries to identify an agenda for future research.

Keyword: Children Adopted Overseas, Korean-Diaspora, Identity

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 —

塩見昇[†] 安藤友張^{††} 今井福司[‡] 根本彰[‡]

[†] 大阪教育大学名誉教授 ^{††} 九州国際大学 [‡] 東京大学大学院教育学研究科

本資料は、1946 年から 1961 年までの間、文部省の担当官として学校図書館行政に携わった深川恒喜に対して、1985 年に塩見昇が実施したインタビューの記録である。

キーワード：日本占領期、学校図書館史、教育改革

目次

- 1 解題
- 2 深川恒喜の略歴
- 3 主な著作
- 4 インタビュー記録

1 解題

戦後日本の学校図書館史をテーマとした歴史研究の最近の動向を俯瞰してみると、本格的な研究が登場し始めている。その代表格が中村百合子による博士論文『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、2009 年）である。中村は、占領期日本における学校図書館改革について、広範な文献を収集し、かつ当時の複数の関係者にインタビューもしながら、克明に史実をあきらかにした。さらに、彼女はオーラル・ヒストリーの手法によって、戦後初期の日本における学校図書館改革の実際をあきらかにする試みも着手している¹。

今回、筆者らは、中村がインタビューできなかつた深川恒喜の事績に着目した。深川であるが、1936 年に東京大学文学部卒業後、文部省に入省し、1946 年から 1961 年までの期間、同省における学校図書館の行政担当官として、学校図書館法制定をはじめとする戦後日本における学校図書館の振興などに尽力した人物である。深川は、彼自身も自認しているように、「学校図書館法の成立やその後の実施面で、行政サイドで、もっとも知悉している」

²人物である。彼は、文部省退官後、東京学芸大学などにおいて、司書・司書教諭養成に従事し、戦後日本における図書館情報学教育の発展に貢献した。同時に、学校図書館に関する数多くの著作を発表した。

中村は、主として全国学校図書館協議会等に所属した「民」の立場だった人物を対象にインタビューを行った。一方、深川は「官」の立場の人物である。文部省編集の『学校図書館の手引』（1948 年）や学校図書館法（1953 年）がどのような過程を経て、刊行され、成立したのか。深川へのインタビュー記録を通して、「官」の側からみた、戦後日本における学校図書館改革の一断面をあきらかにする。深川の東京大学における副手時代のライフヒストリー³から始まるインタビュー記録は、今後の学校図書館史研究にとって、貴重な歴史的証言となりうる。

略歴に記されているように、深川は 1993 年に亡くなったが、1985 年に、塩見昇（大阪教育大学名誉教授）が生前の彼に対してインタビューを実施しており、その貴重な録音テープが現在も残されている。インタビュー実施後、長い間、その記録が未公表の状態が続いた⁴。「私の死後ならば、インタビュー記録を全部公表してもよい」という深川の遺言に従い、今回私達はインタビュー記録の全文を公表する。

オーラル・ヒストリーの手法を用いた学術研究であるが、近年、図書館情報学に限らず、様々な学問領域において取り入れられている。政治学者の御厨貴によれば、オーラル・ヒストリーとは、「公人の、専門家による、万人のための口述記録」⁵で

ある。今後、私達は、今回の口述記録と深川自身が残された各種の文書類（例 手書きメモ）を照らし合わせながら、戦後日本における学校図書館法の成立過程を中心に、実証的研究を深めていきたいと考えている。

深川が『学校図書館の手引』の作成担当を命じられたのは、1947（昭和22）年であった。この年が、戦後日本における学校図書館の制度化に向けての出発点であったといえよう。深川の主たる事績は、『学校図書館の手引』の編集・発行や学校図書館法の制定などであり、戦後日本における学校図書館史を語るうえで、決して忘れてはならない重要な事柄である。これらの仕事を成し遂げるためには並々ならぬ苦労があったことが、本稿におけるインタビュー記録や深川自身が著した回顧録から窺うことができる。たとえば、『学校図書館の手引』において、NDC（日本十進分類法）を採用するかどうかについて、教科別の図書分類を強く推奨する意見も出される中で、彼は苦悩しつつ、NDCを採用することを決断した。

当時の文部省の上層部の中には、学校図書館の制度化に向けての取り組みについては疑問の声もあった⁶。学校図書館法が議員立法で成立した事実からもそれが裏付けられる。なぜ、そのような疑問が生じたのか。その背景を今後詳細に分析していかねばならない。また、深川はインタビューの中で、省内における自分の位置づけを「党内野党」と表現している。この比喩が意味するものを同時に深く掘り下げて考察する必要がある。

戦後初期における文部省による学校図書館改革は、深川の事績と密接にかかわる。当時の文部省内において、悪戦苦闘しながら、学校図書館改革に貢献した深川の事績を多角的に考察する必要がある。当時の文部省内における学校図書館政策の位置づけを検討するために、当時の文部省の文教政策（教員免許制度・教育行財政制度など）の全体を扱いながら、教育学における先行研究も参照しつつ、学校図書館法の成立過程の全容を今後あきらかにしていきたいと考えている。

先述の中村による博士論文では、「アメリカの学校図書館の受容」「アメリカと日本の関係者の協働」という分析視点が設定され、占領期の学校図書館改革が考察されている。私達は、それとは違った分析視点を設け、占領後期から学校図書館法制

定までの歴史を今後検証していきたい。1950年頃から始まる、いわゆる「逆コース」と称される時期において、占領期における教育改革が大きく変貌し始める。そのような状況下において、学校図書館改革は官だけではなく、民の力（全国学校図書館協議会など）が結集されて、法定に向けての全国的な運動が展開されていく。署名運動の結果、学校図書館法は議員立法によって成立した。ちなみに、議員立法自体は、占領期においてアメリカ（GHQ）が推奨したものである。

大西正道などの国会議員の尽力によって、法案は作成されたが、上程するまでの段階において難航した。「幻の学校図書館法」と呼ばれる1953年3月時点の法案では、免許制の司書教諭の配置が同法に規定され、同月16日の衆議院文教委員会に提出する予定であった。しかしながら、吉田茂首相のバカヤロー解散で未成立となった。結局、数ヶ月を経て同年8月、兼任の任用資格制の司書教諭を配置する学校図書館法が成立したのである。

超党派とはいえ、野党中心の議員立法であったことから、学校図書館法は成立直後に危機に直面する。たとえば、1953年11月、財政的な理由により、政府の行政改革本部は『法令整理要綱』の中で、同法を廃止するという案を出した⁷。廃止の危機は避けることができたが、「当分の間、司書教諭を置かないことができる」という附則は撤廃されることなく、長い間、戦後日本における学校図書館の発展を阻む壁となってしまった。

ここで、お断りしたいことがある。1956年、学校図書館法をめぐる汚職事件⁸が起こった。1985年のインタビュー当時、この事件の関係者が生存していることなどを考慮に入れ、深川はインタビューの最中に、録音機器の作動停止を指示した（インタビュー記録では「録音中断」と記した）。このオフレコとなった内容には、学校図書館法の成立過程や同法成立直後の動きなど、貴重な歴史的証言が含まれていると推測される。今後の研究を通して、全貌を明らかにすることをめざしたい。

最後に、私達（安藤・今井・根本）は、2010年度から学校図書館法の成立史を解明する研究プロジェクトを立ち上げた。本記録は、塩見昇氏から深川氏へのインタビューを録音したテープを提供してもらい、「録音中断」となっている部分以外はそのまま起こしたものである。貴重な録音テープ

を貸して下さり、さらにテープ起こしや注の作成についてアドバイスを下さった、インタビュアーの塩見氏に深く感謝申し上げます。

(安藤 友張・今井 福司・根本 彰)

2 深川恒喜の略歴

1911年 大阪に生まれる

1936年 東京大学文学部宗教学科卒業

1936年 東京大学文学部宗教学科副手

1939年 文部省宗教局宗務官補

1946年 文部省図書監修官、文部事務官

1951年 学校図書館事情視察のため、米国出張

1958年 文部省教科調査官

1961年 東京学芸大学助教授

1962年 東京学芸大学教授

1975年 武蔵野女子大学教授

1981年 尚美音楽短期大学教授

1993年 死去

* 略歴作成にさいしては、日外アソシエーツ編『図書館関係専門家事典』（日外アソシエーツ、1984年）の「深川恒喜」の項目、深川恒喜著『道徳教育と読書指導』（光風出版、1961年）の奥付などを参照した。

3 主な著作

(図書)

- 共著『学校図書館運営の実際と読書指導』西荻書店、1950年。
- 単著『道徳教育と読書指導』光風出版、1961年。
- 共編著『道徳教育における宗教的情操の指導』明治図書、1965年。
- 共編著『現代学校図書館事典』第一法規、1966年。
- 共編著『現代学校図書館事典』ぎょうせい、1982年。

(論文)

- 単著「国語教科書における図書館教材の研究」『図書館学会年報』第16巻第1号、1970年12月、p. 45 - p. 48

- 単著「戦後におけるわが国の学校図書館発達史試論」『東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学』第26号、1975年3月、p. 182 - p. 191.
- 単著「学校図書館法の発達史試論」『Library and information science』第13号、1975年10月、p. 13 - p. 30.
- 単著「わが国、戦後教育における図書館利用指導の発達」『武蔵野女子大学紀要』第13号、1978年、p. 145 - p. 160.
- 単著「小・中・高等学校における情報処理能力の育成に関する一研究:児童生徒の情報処理性に関する一実態調査を中心として」『武蔵野女子大学紀要』第16号、1981年、p. 75 - p. 97.

(その他)

- 単著「第2次米国教育使節団の来日」『学校図書館』第224号、1969年6月、p. 51 - p. 54.
- 単著「『学校図書館の手引』完成まで」『学校図書館』第362号、1980年12月、p. 25 - p. 26.

4 インタビュー記録

日時: 1985年6月1日(土) 18:00~20:00

場所: 深川恒喜の自宅

聞き手: 塩見昇(大阪教育大学教授:当時)

【塩見】本日は戦後初期の学校図書館制度の草創期に関して、先生が文部省の担当官としていろいろおやりになったこと、当時お考えになられていたことなどをお伺いしたいと思います。古い話で恐縮ですが、どうぞよろしく願いいたします。

まずはじめに、先生が図書館にかかわるようになられたきっかけと伺いますか、ご縁のようなどころからお願いします。

【深川】昭和11年に大学を出ましてね、11年ごろだったかな、研究室で、宗教学の研究室で副手を。11年に卒業したんだな。そして、その年の9月に副手になって、ずっと副手にいました。そうしたら、もう一人、人をとりたいちゅうわけ。そして、そのときの主任教授が石橋教授⁹だったもんで、石橋先生に「おまえ、文部省に入れ」と。で、これは調査官だと、調査専門だと。当時、昭和15年にね、宗教団体法というのが施行になる。

「宗教関係の調査するんだから、おまえ、行け」と言われた。それで、僕、喜んで行きました。

そして、宗教行政で終戦になった。それから、それが済んでからね、みんながもう、ある者は追放されるしね、それからね、どう再配置していいか、もう混乱状態でしたね。それでね、私がやっぱり図書館が好きだったことをだれかが聞いていたのかな、知らんけどね、うん。

初め、社会教育というところの社会教育官、で、国語のほうも手伝う。みんな、あの時分はね、あっち行け、こっち行けですよ。理屈なしに人間、配置いうことでした。

で、多少落ち着いたたら、国語の教科書の監修官とかね、これも数カ月、ちよつとずつ渡り歩いてね、それで初中局¹⁰に落ち着いたわけですよ。

そこでね、僕は、社会科もわからない、国語もわからない。わからないでしょう。あいつ、しよもないよと、どうしようもなかったかと思うんだ、私は。

それで、図書館はね、3人の人、総司令部に呼ばれてね、そして、向こうでテストされたんですよ。そして、どう言っているか知らんけども、じゃあ、おまえがやれちゆうことになった。

【塩見】その3人というのが先生がお書きになっている例の『手引』をつくるようになった……。

【深川】違う、違う。

【塩見】それじゃないんですか。

【深川】全然違います。

【塩見】そうじゃなかった。

【深川】ええ。あっちから一人、こっちから一人、上でつまんでね。そして、「おまえ、行ってこい」と言っただけで、向こうで考えていたんですよ。それで、結局、上の話があったんですよ。じゃあ、学校図書館の担当が入れるということになった。僕もびっくりしましたが、しかし、多少、僕は、中学校で図書委員をやったりとか何とか図書館が好きだったと思います。

実は、私の父親はね、昔のね……。今の立正大学ってございますよね、その前身は日蓮宗大学とありました。その教授をしておりました。それでね、日蓮宗に限らず坊さんがね、一向に勉強しないと。ことに若い僧侶たち。で、大阪に寺を持ってましてね、それで、父親がね、戦災なんかで焼けて……。戦災じゃなかった、塀が壊れてましてね、

コンクリートの立派な塀をつくりました。大阪の中寺町です。そこでコンクリートの塀にそうてね、図書館をつくらうと。仏教図書館。で、坊さんたちがね、見られるね、そういう若い僧が勉強できる図書館をつくらうと。これが父親の願いだった。

それで、僕が中学の時分からね、父親はこう言っていましたよ。おまえには何も遺産がないが、本だけ残しておいてやると。かなり集めてくれました。で、置き場がないもんだから、寺の本堂の上にね、三角形の、そこへ本を積んでね。それで、僕、中学のときにね、ほんとに紙切って、こうやって張りつけて、そして、分類つけてやったの、筆でこうやって。で、屋根裏部屋でやってたの。ところが、戦争でね、それ、焼けちゃった。だから、父親のね、仏教図書館つくる願いはばあになりました。

ここにあるのは父親の遺産ですけども、みんな端本です。こういうのは端本です。ちょうどだれか持ってきたものだけここに残っていますので。私と図書館はそんなような縁でね。

【塩見】大学の時分に、中学の先生からお聞きになったということが、そこにこう重なるわけですね。

【深川】はい、姉崎先生¹¹のね、薫陶はですね、非常に大きい。大きかったです。日本で学問が進歩しないのはね、みんな、軍用、閉鎖的でね、そして、資料というのはオープンにしてやらなきゃいかん、とかいうようなことをね、おっしゃってました。そういうものに感動してね。姉崎先生のほんとに薫陶は大きいですわ。

【塩見】元神戸大学の先生で、今、甲南女子大にいらっしゃる三輪和敏¹²さんも戦前は文部省ですね。

【深川】そうそう。

【塩見】17、8年ごろにいらっしゃいますね。

【深川】そうそう、そうそう。今、お元気ですか。

【塩見】ええ、年に一遍ぐらいお会いしますけどもね。

【深川】ああ、そう。もう大分年でしょう。

【塩見】そうですね。もう、おやめになってから大分なつて。

【深川】そうですね。

【塩見】今、甲南女子で。

【深川】甲南。

【塩見】はい。向こうの付属の校長さん……。幼稚園かな、その園長さんか何かやられたりしてましたけどね。

【深川】 あ、そうですか。

【塩見】 ご一緒に文部省におられた時期があるんですか、ずっと。何かご記憶にあるんですか。

【深川】 それはね、中では接触なかったけどね。

【塩見】 ああ、そうですか。

【深川】 非常に人柄、徳実なお人柄ですもんね。

【塩見】 例の山形男子国民学校の間宮さん¹³が指導してつくられたという児童図書館、学校図書館を見に行つて、そのレポート、視察報告を書いてはりますね、戦前に。

【深川】 そうなのよ。人柄、もうほんとうにね、じっくりお考えになる、何につけてね、お人柄ですもんね。

【深川】 それでね、最初に来たのは、グレハム¹⁴さんですわね。グレハムさん。グレハムさんじゃなかった、ミス・グレハムだ。とても人柄がよかった。

【塩見】 そのグレハムさんというのは、岩波新書で『GHQ』¹⁵なんて本が二、三年前に出ましたよね。で、あれにも出てくるんですけど、図書館担当官ということで。図書館法というのは社会教育のほうですもんね。

【深川】 そうそう、そうそう。

【塩見】 図書館法をつくる過程では、最初、もちろんキーニー¹⁶さんがいて、それから……。ね。

【深川】 ああ、そうそう。あれは大騒ぎでね、制度的に、一生懸命国会図書館のあれで大騒ぎしてましたけど。

【塩見】 そうですね。図書館担当官ということでは、ですから、初代がキーニーさんで、それからパーネット¹⁷さんで、フェアウェザー¹⁸と、こうなつてますけれども。

【深川】 そうそう。

【塩見】 そのグレハムさんというのは、まさに学校図書館のこのために。

【深川】 そのために3カ月間。

【塩見】 3カ月間来られたわけですか。

【深川】 うん、うん。

【塩見】 直接のグレハムさんのお仕事というのは、そうすると、どういうことだったんですかね。

【深川】 あのね、文部省の仕事にアドバイス。

【塩見】 文部省へアドバイスする。

【深川】 それでね、まず彼女が来てね、日本の学校図書館を見たいというわけです。それで、玉川学園に連れていきました。

【塩見】 玉川学園ね、あそこは大正時代に小原国芳さんが作られて、早くから学校の中に図書館がありましたね。

【深川】 それから、ミッションスクールと。それから、あのとき、彼女がね、あれは書いてないかな、お茶の水女子大でね、あの大講堂でね、それこそ日本で初めて学校図書館について、校長とか指導主事とか集めた講演会をやったんです。そのときに、図書館好きの校長が自主的にやって来たのもありますね。学生もおりましたし。あれはね、いわば、一般の教育者にアメリカの専門家がですね、図書館の息吹をかけた最初の劇的な場面だったと僕は思う。

そのときに、鳥生芳夫さん¹⁹、ご存じでしょう、彼も来てましたの。鳥生さん、感激してましたよ、彼女の話、聞いて。

【塩見】 ああ、そうですか。東京市立五中で戦前に、図書館科みたいなことをやったという、そういう方ですね。

【深川】 そうそう、そうそう。

【塩見】 書かれたものを僕も見ているだけですけども。

【深川】 そのときにね、これ、エピソードだけだね、これ、ほんとうに残したいエピソードだけど、彼女はね、やせてね、やせたというかね、非常に体の細い方なんですわね。もうキリギリスみたいにやせているの。それがね、演壇で立ってね、私は日本の学校図書館を見た。そしたらね、ガラス戸にかぎがかかって本が入っていたと。おかしいと思うと。私はね、ほんとうに棒を持ってガラスをたたき破りたいということを言いました。びっくりしたよ、校長たち、聞いていて。すごいことを言うよ。たたき破りたいと。まさにね……。

【塩見】 それは、閉めといてかぎをかけて当然やと思ってる人が皆、来ているわけですからね。

【深川】 みんなびっくりした。そんなたたき破るなんて、その細面のひよろつとしたのが。それ、僕ね、いまだに感動でそのこと、そのしぐさを思い出しますよ。まさにね、日本の閉じてた、日本の教育者の一部をですね、彼女が爆破してくれた感じだったよ。

それで、鳥生さんなんか非常に勢いついちゃつたの、そらつてわけで。それで、鳥生さんがだあつと始めた。かぎませんとね。

【塩見】3カ月だけという、昭和22年、23年ですか。

【深川】3年だな。3年です。3カ月でした。それでね、玉川とか幾つか連れて歩いてね。

【塩見】玉川というのは、やっぱり小原国芳さんのお考えにそった学校で……。

【深川】そうそう、小学校のときに……。

【塩見】やっぱりいい図書室だったんですか。

【深川】図書室じゃなくてね、学級に本を持ってきていましたですよ。

【塩見】ああ、学級で。

【深川】学級に。図書室もありましたけどね、学級、分館ってそれは言わなかったけどね、学級文庫を充実してつくったりしてたんですよ、そこは。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】それと、やっぱり彼女は、ああ、そうだなと見たのは、ミッションスクールは、ある程度戦争中だけでも、図書館らしい形になっていたということですね。ミッションスクールの形と、それから、いわゆる個性教育をやっているところですね。自由教育とか、そういう教育のところと。

それから、もう一つはね、天皇中心で図書館を熱心にやっている学校がありました。東京市立第五……、中学やったかな。

【塩見】中学ですか。

【深川】中学やったかな。

【塩見】それがその鳥生さんの。

【深川】違うの、鳥生さんじゃないの。

あのね、あれは何だったかな。そこはね、皇国文庫というのをつくったんだ。天皇中心主義の文庫。これはあり得ますよ。

【塩見】そうですね。

【深川】文部省が奨励してたわけですから。で、団体の本義、国民精神作興の本ね、学校に貸していたわけですから。そういうのを集めてね、そして、皇国文庫と。そういうのはね、図書館として張りがあったけどね、しかし、ほんとうに自由とかね、個性とかね、それから、子供の能力に応じるとかね、そういうみっちりしたそういう形の図書館ではなくて、図書館はやっぱり課外読み物だよ、そして、補助教科書、補助資料だとかね、そういうのだったでしょう。そういうところから、それを土壌にしてね、そして、戦後になってからの第一次教育使節団の報告、それが大きな道を開いた、制

度的にね。で、文部省はそれをどうしてもやらなきゃならんわけですから、使節団の報告ですから。そして、実際的に本が、手引きですね、手引きができる。その伝達講習ができて、全国的にとにかく広がっていったと。

そして、もう一つは、ワークショップですね。第一、ワークショップという字が日本で初めてだったもんな。

【塩見】そうですね、それは。

【深川】ワークショップって何かいないと、ワークショップ。

【塩見】そうですね。

【深川】あれが、2年か3年続きましたよ。で、興行を打って歩くみたいなものね、専門職の連中はもう1年中歩いてましたよ。

【塩見】あれは免許状にかかわる教員の再教育ということと直接結びつくんですかね、I F E Lのあれは。

【深川】うん、あれはね、再教育です、新教育に対する。

【塩見】再教育ですね、教員の再教育ですね。

【深川】再教育ですよ。

で、これは、その土地その土地のやっぱり相当できるお方が呼ばれてきてなされたわけですね。

僕、いまだにね、それで感動的だったのは、宮崎県に行ったときね、教育長に説明したんですね。そして、済んだらね、50くらいの女の先生がとことことやってきまして、そしてね、今日の話聞いてね、目が覚めたと言ったんだ。びっくりしたよ。目が覚めた、こういう教育理念があるのかと。で、彼女に言ったの。僕は若いんでね、そんなあなたの目を覚まさせるようなね、いいことなんか言えませんよと、説明しただけですからと、僕はそう言いました。

しかし、彼女にとってはね、あの手引書とその思想ね、多少僕はいろいろとやりましたけどもね、皆さん、目が開けたと言うんです。

となるとね、目の開いてない方が実に多かったということです。

【塩見】そういうことになりますね。

【深川】で、目を開くとはどういうことかを知らなかった教員がたくさんいたんですね。

僕ね、いつも、それでね、先生ね、思うのはね、昭和18年だ、国民学校の修身の、先生、これは持つ

ていらっしやるかな、修身の教師用書ですね、教師用教科書ですね、補充教材についての指針がある。文部省が出しているんですよ。そこではね……。

【塩見】修身の教師用指導書ですか。

【深川】修身の教師用書、教師用教科書と言っていました。きっと先生、大学にあるから、見てもらいなさい。

そこにこう書いてあるんだよね。補充教材はね、程度が違ってはいけない。固定教科書。程度が違ってはいけない。それから、内容が違ってはいけない。最初に内容が違ってはいけない。程度が違ってはいけない。それから、新教材を使うことによって、地方の児童に対して大なる感興を与えるであろうという確信も与える、ですから場合にのみ、余裕の時間のあるときにものみ、補充教材を入れる。それでもね、教科書そのものを綿密に教えろと書いてあったんです。こうやって補充教材をぐつと絞ったのが当時の国の政策ですから。

【塩見】なるほどね。

【深川】その補充教材が今の図書館ですから。基本的な位置づけが違うの。

【塩見】そうですね。

【深川】だから、それを破っていくというのはね、ほんとにえらいことですよ。

【塩見】それは大変なことだったでしょうね。

【深川】大変なことですよ。(録音中断)

【塩見】文部省の初期、先生が学校図書館を担当される頃に話を戻したいと思いますが。

【深川】文部省の中でね、その当時ね、こう言っています。私は、党内野党ですと。党内野党。で、皆さんにとっては違うことを言っているかもしれない。党内野党と。で、そういうことで通してきました。

【塩見】さっきのお話に戻りますけど、GHQ、CIEのほうですか、CIEのほうから文部省の中に学校図書館を担当する窓口、そこを担える人とにかく一人つくらんといかんという、そういう指示がまずあるわけですね。

【深川】そうそう、あったんです。

【塩見】それで、先生を含めて3人の人がそのテストに合うかどうかということで、CIEに行かれたわけですね。

【深川】テストといったら、僕ね、ちよつとぐあい悪いんだけどね。それは、いろんな条件があつて、

ただ見識というようなことだけじゃなくてね。いろんな条件があるでしょう、この人にこういうことをさせるというのは。それは上で決めたとお思いますけどね。

【塩見】ああ、そうか、そのことで、先生、内容、こちら覚えています？ こうなっていますね。

[深川執筆の文章を見せながら]

【深川】ああ、こういうことがあったんです。総司令部のある方がね、しばしば僕を呼んでね、学校図書館の課をつくらうかということをやったわけですよ。視聴覚の課をつくるか、図書館の課をつくるか、どっちがいいと思うかと、随分、僕、聞かれた。で、僕は僕なりに……。

【塩見】先生がそういう学校図書館の担当だということになった当時のお話ですね。

【深川】うん、その時の話。

でね、教育改革の中でね、図書館のための課をね、つくったらどうかと自分は思うと係長には言ったんです。しかし、その方はね、視聴覚のほうの専門家なんです、視聴覚の。で、僕に意見をね、何遍も聞きましたよ。君、どう思うかと。僕はね、図書館なんかはね、僕、主張しませんでした。だって、第一、それ、管理できませんもの、その時分。しかしね、専門職業は必要だった、専門職。でね、その専門職が活動できるようなシステムをつくることは必要だと、教育的な内容の位置づけはその人たちがやるべきだということは言いましたけども。

それで、多少紆余曲折があったんでしょうが、その内容は僕知りませんが、視聴覚教育課というのができた。あれができるまでにはね、図書館の課をつくらうか、どっちをつくらうかで、総司令部の内部でもちよつとあったんじゃないかと思っています。

【塩見】ああ、そうですね。

CIEのほうでは、図書館という場合には、いわゆる図書館法につながっていく社会教育のほうの公共図書館とね、それから、学校教育の中の図書館というのは、これは、はっきり区別して考えたんですか。

【深川】分けて、区別して考えました。

【塩見】それで、担当者というか、文部省とお話しをするときも、はっきり違うんですか。

【深川】はっきり違っていました。

【塩見】人、系列が違うんですか。

【深川】全然違っていました。

【塩見】では、キーニーさんとか、図書館法につな
がっていくような、そういう人たちが直接学校図
書館法にかかわったりはしなかったんですね。

【深川】やりませんでした。マンデス²⁰さんとは非
常に密接にやりました。ここへも何回か来ました
から。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】マンデスさんっていうのは人柄のいい人
で。それでね、さっき言い忘れた。総司令部でア
ドバイザー来ているでしょう。それでね、私はね、
フェアウェザーにしてもね、パーネットにしても
ね、グレハムさんにしてもね、人柄がよかったと
いうことね。それは大変助かっていますね。

また、中にはね、ちょっと言葉は悪いけど、お
せびり、何かお土産を持って帰るとかね、それか
ら、何か意見が違ってやめさせられた人、います
からね。職をおろされた人がいますからね。

それはなくて、人柄としていい人に出会ったの
は、非常に僕、幸いしましたね。で、僕、ちっと
も遠慮なく物を言っていましたから。そして、日
本のことをよく理解してね、強制的にやらない人
だったから。穏やかでした。そういう人に出会っ
たことでね、学校図書館が穏やかに文部省の中
でいけたんじゃないかならうかと思えます。

しかしね、文部省の中で図書館に冷たかったの
はこういうことです。それは、28年に学校図書
館法をつくるときにはっきり出ているんですね。それ
はもう、局長も課長もね、その当時、中等教育
課と小学校と両方を僕わたっていましたから、局
長も課長も、それから、そのほかの専門職も含ん
で一致した意見だったな。学校図書館のため、単
独法をつくるのはおかしいと。それならね、国語
科教育振興法、社会科教育振興法、みんな、各科
教育振興法が必要になると。

【塩見】全部そうなっていくということなんでは
うね。

【深川】うん、そうなるじゃないかと。

【塩見】教育法の体系が崩れるというのは、そう
いう意味なんでしょうね。

【深川】そうそう、そうなんです。

【塩見】そう書いていらっしやいますね。

【深川】そうなんです。だからね、単独立法の学
校図書館法なんておかしいじゃないかと。

【塩見】体育館についても要るやろう、保健室に
しても要るやろうというふうなことになっていく
ということでしょう。

【深川】そうそう、各科教育振興法と。だからよく
言っていました。それを押し切るのはね、おかし
いだろうと言われちゃうと。しかし、僕はね、国民
の中、あるいは教育界にね、今の教育を改革する
ためにこういうことが必要だという世論が起こっ
てきたらね、やっぱりそれに対応することが必要
ではないだろうか。

で、政府提案では、それはもうできないことが
はつきりしていましたから。だから、議員提案で
それができるならね、独立法をつくったらいいじ
ゃないかと。で、僕、例えば、視聴覚と学校図書
館というのはこうでしたから、競争しながら多少
せめぎあってやっておりましたから。

でね、学校図書館法が幸い先にできましたよね。
それに倣ってすぐ視聴覚教育振興法やろうとした
わけだ。この視聴覚教育振興法がね……。視聴
覚教育振興法をつくる論もずっと起こってきてま
した。しかし、それがね、例の学校図書館法、汚
職事件が起こったもんだから、こちらも危ないと。
そして、その視聴覚のほうが引込みました。み
んな業者が得をしなけりやできないもんだから。
業者からお金が集まらないとできない。

【塩見】その汚職事件の関係ですが、国会図書
館の友人に頼んで判例を探してもらって、一審の
判決だけは手に入ったですけどね。

【深川】手に入った。ああ、そうですか。

【塩見】再審のは、随分探してくれたけど……。再
審というか、控訴審のやつは見つからなかった
とかいう話ですね。

【深川】ああ、そうですからちょっとこれ、消してよ。

(録音中断)

【深川】これからやるのはね、これから新しく法
改正をやるのに、やっぱりこれは響いてるな。響
いたりせんかと思うの。

(録音中断)

【深川】それでね、先生、ひとつね、大学の立場
でね、学図法の改正ね、どうぞひとつ……。そん
な気をつけるようになって言っちゃこれまた変だ
から、それは腹におさめておいてですね、クリ
ーン S L²¹というイメージチェンジがね、でき
るような仕方が大事だと思うんだな。

それを知っている議員さんが言いますのよ。今、一番よく知っているのは坂田道太さんですから、衆議院議長ですから。あの人は知ってますもん、それを。

で、学校図書館法改定が出ればですね、ひよっとしたら坂田さんのところに頼みに行くかもしれませんよ。僕は行きませんが、坂田さんのところにね。そのときに、どういう対応に出るか。坂田さんは、非常にびしっとした人です。ここへはね、クリーンで行かないと、もう代議士さんたち怖がって、(聴取不能) 難しい。

それには、やっぱり大義名分が必要だよな、調査とか研究とかね、そして、現場の切なる声とかね、そういうようなことの積み上げだなあ。

【塩見】そりゃ、そうですね。

【深川】今はそれだな。

【塩見】まして、こんな時期ですからね。

【深川】こんな時期だから、うん。

【塩見】少し古い話にもう一遍、ちょっと戻させてもらいますけどね。

【深川】どうぞ、どうぞ。

【塩見】一番、まず思うのは、学校教育法ができましたね。そして、施行規則、22年5月ですか。あの中に、それぞれの学校の目的実現に必要な施設として、「校舎、校具、運動場、…」で、「図書館または図書室」とこう入るわけでしょう。あの施行規則、学校教育法じゃなくて学校教育法施行規則ね。

【深川】そうそう。

【塩見】施行規則というのは、これは省令ですから文部省がおつくりになるわけですが、省令ってというのは、大体どんなふうにできるんですか。それから、どういうレベルの人が言って、あれを書くんですか。

【深川】あれですか。あれはね、別に常識的なことですよ。学校教育法でね、校舎があるのは当たり前だから。

【塩見】校舎は当然ですよ。校舎、運動場、もうその辺のない学校ちゅうのは、これはないから。ただ、そのときに、はじめにも言いましたように、昭和22年という、確かに、まだ、あっちこっちで校舎が焼けて、青空教室をやっている時代でしょう。そのときに、校舎、校具、運動場と並べて、図書館または図書室がね、入ったと。これは

やっぱり大変なことやと思うんですけども。

【深川】あれは先生ね、国立大学なんかの場合はね、国立大学附属としてカウントしてね、ちゃんと一課を成してるんですよ。だからね、施設関係の人はね、附属図書館というのがちゃんと頭の中にあるわけですよ。だから、学校のですね、施設、設備ということになると、必ず図書館が入ってくるのは当たり前。

【塩見】入るのはもう当たり前なんですよ。

【深川】当たり前。これは、特に総司令部に言われたとかね、そういうことじゃないんです。建築課の常識ですから。

【塩見】ただ、大学ならともかく、小学校から始まるわけですからね。

【深川】そうそうそう。

【塩見】そのレベルを含めてやっぱり……。

【深川】含めて。

【塩見】そのことは当然、ごく常識的やったんでしょかね。

【深川】当然です。常識的です。

【塩見】戦前の学校設備準則、それから、ある時期からは小学校令の中に入りますね、設備準則は。その中で、図書室というふうなものはちらちらしますけれども、戦前のやっぱり小学校令の中にはまだ入ってきませんよね。入ってきませんね。

やっぱり22年の学校教育法施行規則では、それが額面どおりぼんと表に出たと。やっぱりそこは……。

【深川】それはね、その前にね、その前に新教育指針が出ています。

【塩見】出てますね。

【深川】あそこで強調してあるの。

【塩見】第一次のアメリカの使節団報告があつて……。

【深川】そうそう。

【塩見】それから新教育指針があつたと。その中で、教育方法の改善で、あの時期は児童図書館という言葉ですけども、そういうものが確かにもう出てはきてますよね。その中で、あの規則の中に入ったのは、格別どうということはない、ごく当り前のことで入ったんですかね。

【深川】事務的に入ったこと。事務的に。

【塩見】この手引の中にですね、私自身、私なりの解釈、判断で、やっぱり施行規則の中に図書館・

図書室の必置が入ったというのは、当然これは学校教育法そのものが親法ですから、そこに根拠がなきゃおかしいですよ。その根拠として、この学校図書館の手引でも、学校教育法の21条、例の検定教科書のことと、それから2項の教科書以外の教材で「有益、適切なものは使用することができる」がここに引用されていますけど、その部分を具体化する規則としての保証が、この図書館または図書室の設置になると、これはこう考えてよろしいんでしょうね。

【深川】 そう考えていいですね。

【塩見】 そうですよ。

【深川】 それは法規係ではね、よく見えますから。

【塩見】 そうですよ。それは、親法のほうに根拠がないのに施行規則が何かを言うということはないですよ。

【深川】 うん。それとね、その当時、やっぱり図書館というのは、新しい学校教育の一つのポイントだった。だから、気をつけにやならんという気持ちはあったんですよ。だから、文章づくりのときに非常に警戒してやっていましたし、それから、ご承知のように、こういう法令をつくるときは、翻訳して向こうへ持っていきましてから。

【塩見】 それで、この手引のこれも、これは文部省がおつくりになって、要するに市販もされたわけだけど、学校には無償で全国の学校に配布するというようなことをやったんですか。

【深川】 しません。

【塩見】 そういうことはしてないんですか。

【深川】 有料で。

【塩見】 有料で頒布したのが普通だったんですか。

【深川】 そうです。

【塩見】 私の大学の先輩で、先生、ご存じかどうか、京都の府立図書館におられて総合資料館の館長もやって、今、京都府の文化芸術室に井上裕雄さんという方がいますね。彼は、旧制中学校の最後のころらしいけど、ちょうどこれをね、中学校のときに、名張ですけどね、伊勢のね。これを何かたまたま見たんですって。それで、いわゆる図書委員になるのかな。何か、それで、旧制名張中学校、今、何とか高校でしようかね、そこで、図書室、図書委員で学校図書館のことをやったのが、その後、大学で図書館学をやることになって、それで、京都府の図書館界の大ボスですけども、そも

もこれを中学生のときに見たのが出発点と言っていましたけどもね。

【深川】 ふーん。それはありがたいな。

【塩見】 これそのものは、そうすると、頒布ということで言えば、どれぐらいこの当時に広まったものでしょうね。

【深川】 さあ、何部出たか知らないけども、とにかく全国の小中高には行き渡ったと思いますよ。

【塩見】 ほとんどの学校に入った。

【深川】 はい。

【塩見】 ああ、そうですね。

【深川】 というのがね、文部省のワークショップでも使いましたしね。それから、文部省の指導講習を地区でやったでしょう。で、帰った人が各地区でやりましたから、で、これを使いましたから。

【塩見】 それで、先生、お書きになっている中に、要するに、これをつくるきっかけが、そのCIEに……。滑川さんも一緒なんですか。滑川さんや阪本さんなんかと一緒にCIEに呼ばれて行って、そこでこういうものをつくる話が出たというふう

に書いていらっしやいますね。

【深川】 はいはい。

【塩見】 そうですね。

【深川】 手引書をつくったらどうかと。

【塩見】 手引書という形で向こうから話が出てきたんですか。

【深川】 ハンドブックと言っていました。

【塩見】 ハンドブックをつくるようにということ。

【深川】 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、で、これを参考にしてつくれちゃうわけですよ。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】 ああ、そうですね。

滑川さんなんかも、最初にCIEに行かれたとき、ご一緒やったんですか。何か、滑川さん自身も、先生が前に書いていらっしやる「回顧 日本の学校図書館」²²、あれを戦前戦後、滑川さんが書いている中に、何か行ったようなことを滑川さん自身も書いてますけどね。

【深川】 一緒に行った。一緒？

【塩見】 ですから、ご一緒なのかどうかと思って。

【深川】一緒に行ったかなあ。
【塩見】何かC I Eに呼ばれて行ったみたいなことを滑川さんも書いてますね。
【深川】ちょっと一緒に行ったかどうかは、ちょっと記憶にないけど。
【塩見】ああ、そうですか。
【深川】一緒に行ったかもしれないし、それはちょっとはつきり……。
【塩見】ああ、そうですか。
要するに、文部省にそのハンドブックをつくるようにというサジェスションがあったわけですね。
【深川】それはあった。
【塩見】それが、22年の春というふうになるんですが。
【深川】そうそう。
【塩見】そこからですか、文部省の中で学校図書館行政的な、要するに、文部省の中に学校図書館のことで行政としての仕事が始まるというのは。
【深川】そうですね。そうですよ。
【塩見】それで、何かその3人の公募(?)というふうなことで云々というのは、その……。
【深川】前です、その前。
【塩見】その前ですか。それより前ですか。
【塩見】この手引そのものの本文は、事実上、先生がお書きになった部分が多いんですか。
【深川】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。
委員会に配ったのを滑川さんがすぐ自分のものにして発表なさったこともありますけどね。それを阪本さんが見つけちゃって、滑川さんが発表しちゃったよなんて言っていましたけども。
まあ、みんなでそういう新しい題を持ち寄ってね、そして、そうね、随分一生懸命に議論しましたよ、一生懸命。何か新しいものをつくるというので、非常にみんなね、勢い込んでやりましたよ。とても楽しかった。
【塩見】確かに、今、読んでも、しかし、ほんとうに、よくこれだけ書けてるなというところが多いですね。今でも読める本ですね、それは。

【深川】そうですね。先生方のね、みんなのこれ、ほんとうにいい合力できてますよ。
【塩見】やっぱりこれはアメリカの提供資料がなかったらできなかったですか。
【深川】できません。
この中でね、この分類のところね。
【塩見】ああ、学校図書館での本の分類にNDCを採用するかしないかなんていうのは、これはなかなかの議論やつらしいですね。
【深川】あれは議論したな。
【塩見】加藤宗厚さんもどこかに何か書いてます。
【深川】書いておられるでしょう。
【塩見】ええ、書いておられますね。
【深川】NDCを入れるなどと言って意見を持ってきなすった方が、最後まで強い意見をお出しになった方がいらっしやいましたよ。教科別の分類にせいと、教科別。
そのときね、最後にね、NDCをとるかどうか、いろいろこんな意見があるんですけど、僕、報告しました、上にね。そうしたらね、最後に決めるのはおまえじゃないかと、おまえが決めるって言われたんですよ。僕、そのときね、一晩考えたよ。
【塩見】それはC I Eですか、文部省ですか。
【深川】文部省。
いや、一晩じゃなかったかな。もう、これ、僕がね、おまえが決めるって言われたんだから、いろんな状況の最後にね、これを決めるのはおまえが決めるって言われたんです。それで、僕、とても責任を感じてね、もう仏さんの顔に祈りましたよ、ほんと。で、これ、決めちゃったらね、ずうっとこれが続くと。これが失敗したらね、えらいことになるよ。いまだに思い出すのが、それが一つ、怖かったな。日本の図書館の発達にね、これはもうえらい影響を持つことになるから。しかも、僕は、図書館学をもともとやってないんだから。いわば良識の判断ですよ。専門的な判断と違うんです。僕は、自分でそう言っていましたから。だから、とても責任を感じた。そしてね、最後はね、床の中で祈ったよ。これは、失敗したらね、日本の図書館の発達にえらい迷惑をかけると。そんなことをいろいろ考えてばかりいました。
だけど、何度も私をつかまえてね、NDCにしちやいかんとおっしゃった方がありましたよ。

【塩見】ああ、そうですか。それは、いわゆる図書館の専門家である人の中に。

【深川】はい、そうです。

これね、みんなそれぞれ、よく僕を助けてくださいました。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】でもね、随分議論し合った。しかもその議論でね、ほんとうにお互いに建設的にね、一生懸命やろうや、というような気持ちでの議論でね、気持ちのいい議論だったな。みんな一人一人（聴取不能）。

【塩見】学校図書館は、23年の『手引』を最初にして、文部省から幾つも次々と手引書が出るわけですけども、ああいうのはほかの分野でもあったんですか。何とかの手引なんてのは、そういうふうなたぐいのもの、要するに、文部省として現場に対する実務の手引き書といったもの。

【深川】それはありませんでしたね。

【塩見】あんまり見かけませんね、そういうのは。

【深川】それはね、学習指導要領。社会科なら社会科編の指導書。それから、その、もう制度的にはね、指導書に出ますから。それから、特に問題とか何か補助的なのは、何々に関する問題とかの形で出していましたね。手引ちゅう名前が出たの、ほかにあったかな、教科関係の。あったかもしれない。やっぱり異論が出ました。

【塩見】そうですね。その辺でも、やっぱり省内の見方というのは、えらい学校図書館というのはちょっと変わったことをやる、変わったことをやらんといかんところか、というようなことになるんですかね。

【深川】そうそう。

それとね、第一師範²³、これ、第一師範からの刊行ですよ。あそこの阪本さんがいなすったおかげですよ。

【塩見】何か出版社が第一師範系の会社なんですか、発行所がそういう名前ですね、それ。

【深川】これ、師範学校教科書株式会社。今の学芸図書です。

【塩見】あ、それが学芸図書になるんですか。ああ、そうですか。師範学校の教科書なんかを出していたわけですか。

【深川】出していたわけです。そうです。

このとき、第一師範の先生たちが随分協力してくれました。そして、バーネットさんとかね、フェアウェザーとか。フェアウェザーとか、何遍もここに来ましたよ。

もう一つね、今のフェアウェザー、バーネット、グレハムさん、これは中心部の方ですね。今度は、地方でのリーダーシップとっている人っていうのがいるわけですね。その人たちが、コムプトン、全国的に配ったのがあります。コムプトンの百科事典を全国の学校に配るわけです。

【塩見】ああ、コムプトン。

【深川】あれをコンクール²⁴でね、全国の中学校にあげたことがあって、それで、図書館に行ってみてね、図書館をああせい、こうせいというふうにやった。軍所属の指導官、その力は大きかったですよ。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】軍所属の。それは図書館だけに限りません。

【塩見】軍所属の指導官。

【深川】うん、各県の米軍の占領組織があるでしょう。そこにいる人たち。フェアウェザーはそうなんです。フェアウェザーは、むしろ女兵士ですから。

【塩見】各県にそれぞれそういう専門の担当官を配ってたわけですか。

【深川】それはね、いろんな面で、例の占領当時の神道排除ね、あれなんか、学校に行って監督するのはそんなの無理ですから、全国に網を張ります。

で、こういうエピソードがあったよ。

ある学校へ行つたと。小学校かな、行つたと。そうしたらね、排除された国体の本とか、「臣民の道」とか、ああいうのなんかがあるかどうかを調べに来るわけですよ。で、教科書に墨を塗ってあるという。あの時分ですからね。そのときにある日、排除の指令に当たる本があるのを見たわけ。そうしたら、ここは何の部屋だと。これは、図書室と書いてあったからね、これはライブラリーだと言ったら、その軍属みたいな人ですね、それがね、ライブラリーならね、あってもいいよと、こう言ったんです。ライブラリーは違う、ってわけです。

【塩見】そういう話は聞いたことがあります。

【深川】何か聞いたでしょう。

【塩見】ええ、聞いたことありますし、その辺、随分、現場のほうは、むしろ先回りして自己規制で

いろんなことをやっちゃったというふうなことが、随分あったみたいですね。

【深川】あったんです。そうそう。

第一、文部省の中でも問題のありそうな本を焼いたですもんね。国体の本、国史概説。

【塩見】文部省自身が持っているものを。

【深川】それらを実際に焼きましたから。それを僕、見ていて、僕は少し持って帰ってきたんです。僕が持って帰ってきたの。で、それを文部省に残しといたの。文部省の廊下にならんと出してあったの。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】僕そのときね、当時のね、国家主義の本ね、それを、僕ね、探し出したの。捨てるっちゃうから。こんなに積んでましたからね。「深川さん、ごみあさりして何探してるんだ」ちゅうから、「国体の本なんかをね、今、焼いちゃったらだめなんだよ。これね、文部省に残しとかんといかん」と言っていて、それで残ってますよ。残したの。

【塩見】その辺がやっぱりね。それは、いわゆる行政の人たちがぱつと対応するというのはそういうことなんでしょうね。

【深川】そうですよ。

【塩見】それは敗戦のすぐ直後ぐらいですか。

【深川】すぐ直後。廊下にならんと出してましたから。数日、山になってましたから。おそらくすべて出した。まず、僕の課については、教育課程文庫、そこに持ち込んで、それは、文部省に残すようにしました。

【塩見】図書館の蔵書は別なんだ、同じような扱いはしないんだということを通達みたいなもので司令部の指令が出ますね。

【深川】指令が出た、そう。うん。しかし、あれはね……。

【塩見】やっぱり行き過ぎのことがあっちこっちで出たわけでしょうね。

【深川】そうでしょうね。ライブラリーというものに対する通念が違うんですね。ごめんなさい、もうちょっと水もらえますか。

(録音中断)

【深川】先生、その学生さん、ついでがあったら、東京に来たら来るように言ってくださいな。

【塩見】ええ、ぜひまた先生、もう一度お伺いして、よろしかったら一遍、会ってやっていただい

て、またいろいろ教えてやってください。

【深川】その仕上げのときでも。

【深川】学校図書館法が法制化になったときに、法務省²⁵としての対応、これ先生、申しあげたように、各科教育振興法みたいなものはナンセンスだと。これはね、ちゃんとした真つ当な論なんですわ。

【塩見】それはそうかもしれないね。

【深川】そうなんです。それを打ち破っていくのはちょっとつらかった。しかしね、今まで非常にそれがなかったために、日本の教育が一斉主義とかね、暗記主義だとかいう弊があると。それを変えるためにはね、やっぱり国民の中にこれだけの力がきてるんだから、その力にこたえてね、単独立法、いいじゃないかという僕、論でいきました。

そして、将来、それができ上がったら。それ、やめて、学校教育法の中に吸収していくんだって、それだっていいじゃないですかと。今、これだけ国民の中に広がっているんだから。そのための単独立法、議員立法であるというような、やっぱり一つ筋があると。

だから、政府としてはできないのはわかる。しかしながら、議員立法でできる。それだけのね、国民の世論にやっぱりこたえらると。で、行政的な仕方はやっぱりやっていかないかんのやないですか、そういう、僕、論理でいきました。

【塩見】結局、法案づくりそのものには、ですから、文部省そのものは、もう、一切タッチしてないということになるんですか。

【深川】いや、そうではない。

【塩見】ではない。

【深川】僕はね、衆議院、参議院の法制局、局には毎日行っていました。そして、向こうに専門職がいましたから、それと一緒に立法作業をやっていました。それはちょっと大変だった。しかし、それだけにね……。

あ、それは、ここで言うておいてもいいな。

あのね、私が松尾君²⁶やらね、そのほかのいわゆる学校図書館協議会²⁷の方々と一緒にあって、よく電話がかかってくるから、「深川さん、協議会からですよ」というと、部屋の中でかけますから、ね。そうするとね、「深川君、物を言うときは気をつけろ」と。文部省のことをね、言うなよと怒られるんですよ、上司から。それは、やっぱり役人のシステムとして当然のことですわ。役所は役所

で機密がありますからね。それをね、おまえ、勝手にね、文部省はこんなことを考えているとかね、そういうふうなことを、それを役人がやり出したら、ぐあいが悪いですわ。やっぱり、あるところはやっぱり知ってても知らんぶり言わなきゃならんことが役人はあるし。だからね、あまりひよこひよこ行ってね……。僕、こうも言われたよ。おだてるなと言われましたよ、おだてるな。それは、僕が、やっぱり国民の世論なんだから、それにこたえるのは必要なんだというふうにも言っていたのがね、おだてるなと。で、おまえはちょっと静かにしとれというふうにな、たしなめられました、課長から。それは何遍も言われましたよ。

【塩見】それをやってらしたときは、先生は、初中局の……。

【深川】中等教育課にいたり、中学校教育課にいたり、小学校教育課にいたりしました。

【塩見】やっぱり調査官ですか。

【深川】調査官です。その時は事務官とってたことがあります。33年あたりから、たしか教科調査官という専門職の名前ができた。それまでは事務官とってました。みんなそうでした。

【塩見】やっぱり基本的には、そういう限定した小さな、小さなとか、範囲を限ったそういう法律というのは、できないほうがいいんだと、できることは大変困ったことやということが、まず基本的にあるわけですね。

【深川】やっかいだと。そうそう、行政的にはね。

【塩見】しかし、もう議員立法で進むなら、それはまあ、それでしようがないことやと。

【深川】それはしようがない。それをおまえ、おだてるなと怒られたんですよ。

【塩見】先生の書かれた中に紹介されてますけども、全国S L A²⁸のちょうど法律が通ったときの特集号²⁹っていうのは、確かに大変おもしろいですね。ほかのあの文章そのものは、それはもう、いっぱい言いたいことが百もあるけど、我慢して20か30ぐらいを表現した、そういう特集なんだろうという気はしますけれども。

【深川】それはね、ちょっと悪かったけどね、やっぱりおだててましたよ、僕は。学校図書館の指導者講習とかいうときはね、それはおだててますもん。

【塩見】先生、やっぱりそうすると、運動側から言えば、何でもうちよつと頑張ってくれへんのか、と

というようなことがあるわけですね。

【深川】そうそう。もつとやれと、僕はね。だから、深川さんの言ってることは紙にかいた餅だって言われました。

【塩見】あのね、やっぱり本当のところ、これは、僕は松尾さんとは直接お話をしたことがありませんし、まだ、話も何ってないんですけども、例の解散になる前と後とで法案がずいぶん変わりましたよ、学校図書館法案がね。3月段階のやつと、それから、実際通ったやつとのね。

【深川】ええ、ええ。

【塩見】あの間に、確かに、例えば、私立学校の補助金の問題だとか、負担金の問題だとか、やっぱり大きいのは職員の司書教諭、それから、事務職員が消えちゃった問題なんていうのは大きいですね。

【深川】大きい、大きい。そうそう。

【塩見】あの辺の、やっぱりあの三、四カ月の間の法案そのものがあそこまで変わらなきゃいけないかったという、ここのところっていうのは、結局、どうなのですか。

要するに、やっぱり結果的に言えば、財政的に厳しい、例えば、「こういう人を置く」というところを、「置くことができる」にするとかいうふうな形で、やっぱり学校図書館サイドからいけば、当然緩やかな線に、低いレベルになっていったというのは事実ですよ。

【深川】そうですね。

【塩見】やっぱりそうしないことには通らなかったということなんですね。

そこのそのどういう力学がどう働いて、結局、そうなっていったんですか、あれは。

【深川】あのときは……。

【塩見】特集号から見ると限りでは、やっぱり文部省から相当あの手この手、この部分は、この部分は、この部分はという形で変えてくれなきゃと、文部省と、それから、与党、大蔵サイドからの働きかけというふうに読み取れるんですが、どうなんでしょう。

【深川】あのときはね、中身が変わったでしょう。そのプロセスはね、おそらく文部省の上層部もタッチしてないんじゃないかと思えますよ。タッチしたらね、法をつくらせることになるわけですから。

【塩見】そうですね。

【深川】つくられないほうがいいんですから、上層部は。

【塩見】その論理からいけばそうなりますね。

【深川】むしろ代議士さんがね、今の情勢からいったらね、それは、代議士さんは主計官なんかとしょっちゅう連絡をとって状況を知ってますから。だから、ある程度の、何とかな、網を打つにしてもね、いや、これだけ言っても、実際とれるのはこのくらいだということ踏んでいるわけですから、だから、そこを初め、打った網を、実際成立させるということになって、しかも、あれは4党提案でしたから、4党議員の共同提案でしたから。そうするとね、なかなか通じんというのがいらっしやるんですよ。だから、そんなことをやったらできないぞと。とにかく、形さえできればいいっちゅうこともあるもんだから、だから、折れに折れてね、ああいうような最終的な形になっていったんと違いますか。金の上で、そろばんはじいてね、これを落とせとかいうようなことを文部省のおそらく上層部は、もちろん私もね、その辺にはタッチしてません。タッチしたらね、議員立法の形にならないもんだから。代議士さんと折衝じゃなくて、代議士さんが相談する衆議院法制局の専門職と折衝してました。

【塩見】ああ、文部省はね。

【深川】文部省は。

【塩見】非常に微妙なところですが、先生が、『図書館年鑑』の特集（1983年版、特集・学校図書館法30年）³⁰で去年、学図法30年のエッセーを書いていただくお願いして書いてもらいましたね。あの中に書かれてたところですけども、学校図書館法というのは、野党、日教組の支持で、この法律ができた。そのことが、与党や政府に何ほどかの響きがあったことは世のならいだらうという、大変微妙な表現でこう書いてらっしゃるわけですけどね。このことが、もちろん成立に関してそうだったろうと思うんですが、何か見えますと、教育そのものの大きな状況の変化として学校図書館法をつくろうと言うてた時期と、できてから後の時期というのはね、やっぱり学校図書館というものをほんとうに必要とする教育ということから言うて、つくろう、つくろうと言うてた時期のほうがおそらく学校図書館が生きる教育風土はあったやろうなと。で、その後のほうが、だんだん学

校図書館をむしろ使いにくくなるという一つの大きな教育の流れはあるだろうなという感じはするんですけども。

【深川】先生、それはね、理科教育振興法と並べて見ないと出てこないんですね。一緒に出ましたから。理科教育振興法は、自民党。

【塩見】与党サイドで推した議員立法なんですよ。

【深川】与党サイドなんです。一方は野党サイドですからね。ですから、これはね、一方はやっぱりね、軽く見られるんですよ、野党サイドは。というのは、行政制度が入ってきますとね、これも一般論ですよ、今度は官僚が予算を盛るとか、予算のために徹夜してもやるとかいうときはね、やっぱり与党の議員にいいほうに行きますよ。

【塩見】うんうん、でしょうね。それはもう当然の流れですね。

【深川】で、(聴取不能)野党のほうのこれが来てる。だから、理科教育振興法はずっと伸びてます。指針も変えていきましたし。学校図書館法なんか伸びませんもん。しかも、4党の形が変わりましたから、だから、それをサポートする代議士さんが絡むと汚職問題です、やっぱり。これをやったら、また仲間を売ることになる(?)と、代議士さんが引きましたから。理科教育振興法の与党提案。こっちは野党だ、しかも、汚職問題があったというのが災いしていますよね。

【塩見】やっぱり野党主導で成立した法律だということが、扱いの上で……。

【深川】まま子になる。

【塩見】その後の育ちの上でやっぱり。

【深川】えらいまま子ですよ。

【塩見】大きなあれにはなってるわけですね。

【深川】そういうことが、悔しいほどあるよ、中にいて。理科のほうはいい顔してしゃあしゃあいつているのに、こっちはね、サポートしてくれるのはみんな貧乏たればかりみたいな感じ、ほんと。それはね、ほんとうに悔しいよ。担当官としてはほんとうに悔しい目に遭いますよ。それはね、やっぱり行政というものの宿命だな。

【塩見】ああ、そうですね。そうかもしれませんね、それは。

【深川】それを押していくのにはね、今度はやっぱり民間の力がね。

【塩見】それはそうでしょうけどね。

【深川】強い力を持ち続けるちゆうことが大事なの。

【塩見】はいはい、そうですね。

【深川】それともう一つはね、学校図書館運動にね、校長が比較的少ないというのがありますよ、引張ってくるのが。理科のほうなんか違いますよ、全然。そうそうたる校長がね、(聴取不能)を引張っていってますよ。それはやっぱりね、代議士さんとか……。

【塩見】成立期だから、比較的初期には校長さん方が随分頑張られたみたいですけども。

【深川】やってくれました。

【塩見】その後はそういう部分が非常に薄くなっていますね。

【深川】薄くなってるでしょう。

【塩見】ええ。

【深川】有名な校長、大校長がやってくれてましたよ。今は先生、違ってきますと。

それはちょっとここで削っていただいたほうがいいんだけどね。

(録音中断)

【塩見】その後の状況としては、なかなか学校図書館が、やっぱり例の問題解決から系統学習へというこのあたりのところは、先生、どんなふうにお考えになりますか。学校図書館そのものは全体として使われにくくなったという状況は、やっぱりそう見ていいのか。

【深川】何、問題解決？

【塩見】教育方法の面の問題としてね、初期のいわゆるこの問題解決的な学習から、やっぱりきちっと系統的に教えないとだめなんじゃないかという学習指導の方向が少し変わってくるということがありますね。

【深川】変わってきます、うん。

【塩見】そのことと、それあたりがちょうど法律ができて、学校図書館が制度化されたという時期と大体重なってくるだろうと思うんですけども。

【深川】これはね、いわゆる系統学習とかね、そういう論議よりもね、むしろ受験とかね、そういう目先の圧力のほうが強かったと違いますか。

【塩見】はいはい、大きいですね。もちろん、それは大きいですね。

【深川】大きい。だからね……。

【塩見】一般の多くの教師の人たちに、図書館を担当したか、図書館に関心を持った先生がやっぱり

何ちゆうでも少なかったですよ。みんなの先生が、何か初期なんかこう見えますと、ほんとうのところはわからないですけども、初期なんか、何か学校ぐるみで図書室をつくったという話が随分あるみたいでしょう。

【深川】あるし、一夏全員が出てきてやったとかね、ありますよ。

【塩見】それが、やっぱり昭和30年代ぐらいになってくると、ある意味では、制度として整ったことが、逆に、これはその係の人の仕事やという形でこう、すつと転嫁をしてしまつて。

【深川】うん、それはありますね。それはありますね、うん。

【塩見】それで、学校教育全体としては、図書館も、それは必要なことやけれども、ちょっと横に置いて、教師はやっぱり教えることやというふうになっていくという。やっぱり、それだけ逆に言えば、それは、戦後初期っていうのは混沌としてたからこそ、皆で寄ってたかって、まず、図書館つくろうかちゆう話もあったんだろうと思いますかね……(録音テープ交換)

【塩見】…確かに、この手引にしてもね、いわゆる図書館界が大変協力をして、図書館界のこれまでの経験・畜積、図書館という、いわゆる当時の図書館学の貢献がやっぱり力になって入ったと思いますけどもね。ただ、今、おっしゃった学校図書館って、やっぱり教育でしょう。

【深川】そうそう。

【塩見】その点では、図書館界が戦後、新しい学校図書館に協力をするというようなことは、ある意味では、できなかつたのが当然のことやという気がするんですね、教育の機関としてのあり方に関してはね。

【深川】うん、そうですね。

【塩見】で、図書館の専門家……。というのは、何でこんな言い方するかいうと、いまだにね、例えば、学校図書館のたった一人きりの職員とか、人手もない、予算もないというようなところでね、一番綿密に、例えば、本の原簿をこしらえたりカードをつくつたりということをやっているのはね、学校図書館なんですよ。

で、要するに、図書館というのはどういふもんやということをおね、この戦後初期に、学校図書館の制度的発足の時期に、日本の図書館学もしくは

図書館界が教えたことというのはね、そういう技術の部分しか教えることはできなかっただろうし、そして、そのことは、こうでなきゃならんというふうな非常にステレオタイプなものとして、やっぱり指導したのではなかったかと。

結局、教育としてのあり方をどこかに飛ばしてしまって、学校の中にミニ図書館をね。非常にオーソドックスな古典的技術の踏襲をね、やるということになったと。

その意味では、公共図書館なり大学図書館なりのリーダーが、個別にAさんやBさんが悪いというんじゃないかってね、戦後初期の図書館界の先達たちが学校図書館をリードしたことが、その後の学校図書館の成長をほんとうに助けたのか、むしろ、一面ではゆがめやしなかったかという、私はこういう感じがするんですが、いかがでしょうか。

【深川】いや、ほんと、ほんと、それもそうですね。そう思いますよ。確かにそうだと。

それはね、やっぱり図書館をおやりになる方が、図書館のつくられた密室の中にちょっと安住し過ぎた感じもしますな。で、図書館以外の方との接触の面が、確かに少なかった感じがするな。それで、先生、どうかな。このごろつくづく思うんだけどね、今、ニューメディア、ニューメディアというこの呼び声の実態を機会にね、学校教師のお色が変わりをね、呼びかけたらどうかいな、ひとつ。このニューメディアはね、図書館だけじゃないの。教育全般だ。いろんなそれこそ……。

【塩見】先生は前から図書と視聴覚との神仏習合を盛んに強調なさってますが。

【深川】そうそう。何かね、何か新しいキャッチフレーズとかね、状況をキャッチしてね、学校図書館の活性化と尾原さん³¹言ってますけどね、活性化……、やっぱり活性化でいいわ、活性化でいいと思うけども、ニューメディア時代に、今までの分類目録の図書館経営……。図書館は一般に困っているわけですからね。そうでしょう。何かね、ほんとに活性化のエネルギーが必要だろうと感じてるんだけどな。それ、どんなふうにしていったらいいかな、先生。

【塩見】そうですね。

【深川】先生がね、実際、よく知っておられる学校の先生方が、先生に、最近、悩みとして訴えられるようなことはどんなことですか。

【塩見】教師がですか。

【深川】教師がです。先生の知っている現場の先生。教えた人やなんか。何かそういう反応、最近、ちょっと違った反応は、先生のお手元に来てませんか。

【塩見】違った反応ね。

【深川】それはね、ただ人手がないからできないんだということではなくて、なぜ人手が必要なんだということをね、それは、分類とか目録とかいうことでなくて、むしろ学習とかね、あるいはメディアとかね、というようなものの変貌に対応してね、学校のシステムそのものが基本的に変わっていかなきやならんのではないだろうかといったような訴えがね、何か今、必要なんじゃないのかな。

【塩見】その辺は、やっぱり非常に熱心な人たちは、やっぱり……。

【深川】やっているでしょう。

【塩見】その部分を抜きにしてはね、その部分で、いわゆる教科の教師と通じるところが持てなかったら、学図法だとか何とか言ってみてもね、それはとてもじゃないができるもんやないやろというふうなことは、随分感じ出しているんじゃないでしょうか。

【深川】感じてるでしょう、ねえ。

【塩見】そう思いますよね、それは。

【深川】それはどの程度進んでいるのかな。

【塩見】まだまだ、しかし、やっぱりそれは、その部分というのはそんなに強くないと思いますけどもね。高等学校の場合なんかに多いのは、とにもかくにも不十分ながら専任の人もおりますからね。

【深川】ああ、それは結構なことで。

【塩見】やっぱり小学校、中学校は、それがいませんわね。だから、高等学校の人たちの中で、やっぱり先生と、自分たちは教師じゃないけども、先生の仕事と図書館の仕事とが一緒になって教育に役立つという、教育をよくすることにどうだと、このところをつくっていかないと、学校図書館そのものをやっぱり教育社会に根づかすことにはならへんということね、真剣に考えて、考えるだけじゃなくて、何かをやろうというふうなことをね、やり出してくれてるような気がしますけどね。

【深川】最近ちょっと佐野君³²には会わないけども、臨教審の動きのなんかね、まだそこまで行かないけども、そういう学習態度だとかね、学習方法だ

とかね、やがてそこまで行くだろうと思いますけどね。

そういうのに打ち込む何かのマニフェスト、何かね、何かそんなものを考えてないかな。考えているだろうね。

【塩見】そうですね。

【深川】考えてないとかんわね。それこそ、臨教審でそれに近い意見を言ってる人をあれに呼んだりしてね。組織なら呼べますからね。そして、意見を聞いてもらうし、こっちから言うとかね。何か（聴取不能）んだら、そういう打ち込み方やってね、やる中で、SLAの運動そのもの自身が仕方も変わっていくとかね。それはやっぱりおのずから……。

【塩見】そういうふうな運動体としての、新しいやっぱり展望を、ちゃんと展望を持たんといかんところへ来ているでしょうね、結構。運動体としてね。

【深川】ああ、そうだろうな。きつとね、佐藤君だから、考えているに違いないわ。よくやってくれるよ。僕、そう思うわ。よく活動してるよ。

【塩見】先生、そのね、今日いろいろ伺っているのは、特に初期のことに關しては、文部省でのその当時の直接の資料っていうんでしょうかね、そんなふうなものはかなり残していらっしやる部分があるんですか。

【深川】直接の資料というと。

【塩見】学校図書館行政の伝達講習会等々にしても、そこから民間の運動が出てくるわけですけど、行政としてあれをおやりになったわけですね。例えば、手引の伝達講習会ね。その主催された側として、例えば、そういう講習をどんなふうに企画をなさって、どういう人たちが集まってきて、そこでどうだったというふうなことのナマの記録、あるいは、それが記録化されているのかどうかとかね。それから、一つ思いつくのは、やっぱり法律ができたことで、確かに、それ以前から学校図書館は随分あちこちでできてますけど、やっぱり28年、29年というのは、間違いなしに法律ができて、山の中の学校にも図書館できましたね。

【深川】そうなのよ。

【塩見】大阪の能勢っていう村があるんですけどね。今は町ですけど。そこへ、ある地域調査で行ったときに、たまたま山の中の村の小学校で、ちょっ

と学校日誌を見せてもらったら、やっぱり28年の終わりぐらいに図書室ができていたわけですね。やっぱり法律ができたことによるのでしょうか、おそらくね。やっぱりその法律ができた。そうすると、それを当然、文部省としては設置しなきゃいけないという法律ですから、やっぱりその設置についていろいろ指導なされたことも当然あるやろうしというふうなたぐいの文部省としての学校図書館行政の關係の資料なり記録なりというのは、どの程度、どんなふうに、どんな形でどこに集積されているんですか。

【深川】あのね、ほんとうなら、毎年毎年、年度的にね、レポートをつくとかいうようなのが行政的に必要ですね。しかし、そういうようなのは、レポートをつくって上司に報告するとか、そういう仕方は図書館だけじゃなくて、どの局もやってませんよね。やってないの。もう終わり、終わりにしてね、どんどん、どんどん、そのままやっていかんならんのが実際の行政の実情ですね。で、後ろを振り返るといふか、今年はこうだったとかいうようなことはほんとうに必要な。それで、課題はどんな課題があるのか、話し合いはしますけど、中でね。それで、時には厳しくね、おまえ、やっておけとか、押しつけられたりすることもありましたよ。

それで、僕もですね、学校図書館をどういうふうにやればいいのかという、いわば、全体計画みたいなものがね、もっとあればよかったというふうに気づいたこともありました。

それはね、例の学校図書館、今度の、今の現行のね、そういう予算を出すために研究会をつくりましたから。で、そこで、学校図書館の未来像みたいなものを書きました。それでね、それが実現されていないのが今日ですから。40年だったかな……。30年ぐらい。

【塩見】学校図書館審議会ですか。

【深川】審議会じゃないの。審議会の前にね、そういうのをつくってあったんですよ。それは発表されてありますよ。学校図書館研究会か何かの名前でしたよね。それで、学校図書館の設置基準をつくったわけですから。負担金の配分の基礎案をつくったわけですよ。そこで、何をすべきかの文章的なね、ものをつくってあるわけですよ。それがね、死文になっちゃった。あの死文になったの

はね、やっぱり僕は悔しいよ。理科教育のほうにがんがんと押しまくられたような形にされたな、机並べて。図書館のことなんか言ってもね、取り上げてもらえない状況になった。それじゃ、やっぱりね。

【塩見】学校図書館振興の総合的方策について、これですか。

【深川】そうそう、そうそう。それぞれ。

【塩見】審議会の答申と書いていらっしやいますね。

【深川】審議会じゃないの。審議会の下請サイド、下、研究会がありました。それでやりました。それで審議会で決めましたから、最終的には。

【塩見】審議会に一応かけられたわけですね。

【深川】そうそう。

【塩見】審議会のこともちょっとお聞きしたいことがあるんですけども、結局、廃止になったっていうのは、法律からも削除しちゃったっていうのは、一応、審議会の仕事がお役目は終わったという、その補助金のための施行令の部分に関する基準をつくったから、もう役は済んだんだということなんですか。

【深川】そうじゃないの。ほんとうはね、この基準を高めなきゃいけません。

【塩見】そうですね。

【深川】だから中でね、随分言いましたよ。けどね、そこまでしてくれる人がいないよね。理科の人はね、これは与党と結びついてやっている。

【塩見】ええ、ええ。ああ、その辺にもそれが出てくるわけですね。

【深川】で、主計官ともですね、多少阿吽がありますね、しょっちゅう行きよったんです。けど、野党ではね、大西さん³³いない、部長もいない。それから、野党でね、サポートしてくれる代議士さんがいないの。それで、大西さんはね、その当時、局長によく電話かけてきましたよ。で、局長をしかるようなことも言いましたよ。で、反感を持たれた。代議士の権威をかさに着てね、また大西さんが電話かけてきたちゅうわけ。嫌がっていました。

【塩見】やっぱりそれ、日教組の出身の人やとか、いろいろそういうことからいっても、それはうれしい相手やなかったんですね。

【深川】うれしくなかった、うん、うん。それでね、それは押しまくられてね、理科のほうはぐつと伸びるのに、サポートしてくれる人がいないの。

そうすると上の人が取り合わないのよ。それはほんとうに悔しい。けども、悔しいのは僕だけの心情かもしれないけれども、外から見たらですね、ここは何してるんだというふうになるのは当然ですよ。

【塩見】決して審議会そのものが不要でなくなった、というはずはないわけですね。

【深川】これはね、何年かごとに必ずね、改定の作業は審議会がやるわけです。ところがね、もう改定の必要もないと、教材費の中に繰り込むと言ったんですよ。あれでやられたんですよ、教材費に繰り込むという。で、消滅ですよ。審議会によってもってたつ必要な仕事がなくなっちゃった。残念だった。

【塩見】それと、思い出しますが、先生がお書きになった中にね、法制化のときのまた話になりますけど、文部省の中に国庫負担法の教材費に手をつけることだけは絶対認められないという考え方があった、というのはどういう意味なんですか。ちょっと、例のSLAのほうで文部省の反応をいわゆる集めたということは、紹介されてますね。

【深川】はいはい。

【塩見】確かに、いろんなそんな声がそれぞれあったということを書いていらっしやいますね。

【深川】ええ、ええ。

【塩見】その中に一つね、義務教育費国庫負担法の教材費に手をつけることは絶対反対であるという文部省の中のいろいろある意見の中の一つにそういうものがあったというふうになっているんですけどね。この意味がちょっと。この部分ですけどね。

【深川】えっと待ってください。これね。

【塩見】これがその学図法成立したときの特集号の、SLAがまとめたやつですよ、文部省の反応をね。

【深川】はいはい。

【塩見】で、ずっとこう羅列している中で、大体ほかのことは私なりに読めば何を言っているのかなということはわかるんですけど、その国庫負担法の教材費に手をつけることは絶対あかんとかっていうのは、これは、要はどういうことなのかなと思って。

【深川】ここの何番目。

【塩見】そこの一番下から二つ目。赤でちょっとチェックしてますね。

【深川】ああ、これか。これ、SLAがつくった……。

【塩見】SLAがまとめている文部省の声なんですね。

【深川】そうなんですね。

【塩見】そうですね。

【深川】SLAがまとめた文章でしょう、これ。

【塩見】そうですね。

【深川】そうですね。

【塩見】文部省でいろいろこんな声があったということを書いてあるわけですね。で、大体、みんな、読めばどうということかかっていうのは私、わかるんですけどね、その国庫負担法の教材費の部分だけは、要は、文部省でどういう声があったということを書いてあるのか、ちょっと中身がよくわかりにくいんです。教材費に手をつけるってのはどういう意味なんですか。でき上がった法律自身は、国庫負担法とは関係ないですよね、当初の学校図書館の国庫負担金は。

【深川】別ですから。

【塩見】別ですよ。

【深川】別ですから、ええ。

【塩見】教材費の中に入れていこうやという考え方がむしろあったちゅうわけですか、その法律つくる時期に。それを文部省が嫌がったということになるんですか、手をつけることは絶対いかにという声は。ちょっと何か意味がよくわかりにくくてね。

【深川】これは結局、34年にはですね、義務教育国庫負担法の中に吸収したんです。

【塩見】吸収しますね、後で。ただ、それは法律つくる時の話なもんですから。

【深川】これはね、こういうことだったのと違いますか。その後々、教材費の使い方はいろいろ種目でこう分けましたよ。分けていきましたけどね、生徒1人当たり幾らで。で、これは15年耐用年数とかね、ピアノに何か張ってある。で、レコードとか本とか、こうとかね、あったけども、この文章ね、これ、本省の文章だったのかな？

【塩見】学校図書館法、32年か何かの。

【深川】どうやって読めばいいかな、この文章。これ、どう読むんだろうな。

あのね、この当時はね、義務教育国庫負担法というのは、文部省では非常に大事にしていた制度

なんですよ。小中学校の教材費の全体の責任持つというわけで、財務課が張り切っていましたから。それは、ある意味では聖域でしたよ。だから、それと一緒ににされちゃ困るということを財務課の人たちが言ったのと違いますか、これは。それはわかりますよ。それはわかりますわ。

【塩見】そうすると、学校……。

【深川】義務教育費のね、予算を取れないと。で、義務教育国庫負担法の中のね、何%はね、学校図書館法に回せとか、そういう論もあったと思いますよ。

【塩見】なるほど。

【深川】話の弾みにね、できないかと。大蔵省から新しく取れないなら、別個に取れないなら。

【塩見】ああ、そうですね。

【深川】従来は大枠で取っていますから、教材費で。その中のこれを学校図書館にと。

【塩見】学校図書館のための実質のお金を教材費の、義務教育国庫負担法の中からむしろひもつきの取るみたいな、そういう意味合いで手をつけるという。

【深川】うんうん、その意味だと思います。それはわかりますね。

【塩見】ああ、なるほど。

【深川】そういう意味だと結構。ちょっと言葉が足りない。

【塩見】そういうことならわかりますね。ああ、そうですね。

【深川】そうだと思いますよ。

【塩見】それと、これが創刊号に先生が紹介されてるんですね。

* 全国学校図書館協議会編集の月刊誌『学校図書館』の創刊号を見せる。

【深川】懐かしい、懐かしい。

【塩見】いや、それ、たまたま兵庫県の沢さんがね、沢利政さんという方が2部持ってらっしゃったもんで、1部私にくれたんです。

【深川】くれたの。

【塩見】はい。

【深川】いや、よかったね、先生、これ。

【塩見】創刊号ですからね。

【深川】僕、この隣ね、6畳の倉庫ですよ、その下のほうに入ってますわ。

【塩見】ああ、そうですね。

【深川】 ああ、これはもらいたいな。
【塩見】 それは、創刊号いただいたもので、貴重に持ってるんですよ。
* 幾つか持参した初期の資料を見せる。
これがノースカロライナの基準ですね。
【深川】 そうなの、そうなの。
【塩見】 それ自身が、グレハムさんが見せてくれたわけですか。
【深川】 そうです。グレハムさんよりもね、バーネットさんがね、詳しく説明なんかしてくれましたから。
【塩見】 ああ、そうですか。で、グレハムさんは、そのノースカロライナの学校に勤めてたんですか。
【深川】 いや。
【塩見】 行政官ですか、グレハムさんは。
【深川】 あそこはね、ノースカロライナの図書館に籍を置いていて、そして、アメリカはご承知のようにね、公共図書館に籍を置いて、そして、学校図書館のリーダー、スーパーバイザーやってるわけです。そういう形です。
【塩見】 ノースカロライナの州立図書館か何か。
【深川】 州立図書館、はいはい。
【塩見】 州立図書館なんですか。その基準をつくったことに関係してるんですか、その人は。
【深川】 いや、関係してません。
【塩見】 それは関係してないですか。
【深川】 関係してません。
そして、このメージ・ピーコック・ダグラスさんが日本に来ましたから。
【塩見】 ああ、ダグラスさん。何か翻訳³⁴がその後に出たんですね。
【深川】 出ました。この人もすばらしい人ですよ。すばらしい人です。
【塩見】 やっぱりその時期ですか、来られたというのは。
【深川】 いや、ちょっと後です。
【塩見】 もっと後ですか。
【深川】 後です。
【塩見】 それ以後に、日本の学校図書館に影響を及ぼしたアメリカ人というとだれになるんですか。その手引のときのグレハムさんの後。
【深川】 その後に。さて、その後、だれだろう。
【塩見】 そういう特定の人というのはいないですか、もう。

【深川】 日本の学校図書館の視察に来たという人は聞きませんしね、それから、文部省が特に連絡とったということも聞かない。聞かないなあ。
【塩見】 もちろん、もう占領時代が終わりますから、そういうふうなかかわり方するということも、もうあり得なかったかもしれませんね。
【深川】 おかしいと。あり得ないですね。懐かしい文章。懐かしい。
【塩見】 そうですか。それから、『学校図書館時報』というのは、文部省が学図法制定のころに出されたものですね。
【深川】 そうそう、そうです。
【塩見】 そうですね。
【深川】 あれ、こだわってつくったの。
【塩見】 3号で終わったんですか、あれ。
【深川】 そうです、終わったんです。
【塩見】 1号と3号はね、私、尾原さんから。
【深川】 もらった？
【塩見】 いや、借りてコピーしたんですけどね。
【深川】 ああ、そうですか。
【塩見】 2号は、あの何でもよく残している尾原先生も持ってないんですけどね。
【深川】 ああ、そう。
【塩見】 先生、お手元にありませんか、2号。
【深川】 僕の中にはありますけどね。
【塩見】 そうですか。また、もし……。
【深川】 出てきたら。出さないかん。
【塩見】 出てくるようでしたら、ちょっとお借りして、コピーとらさせていただきますと思いますけどね。
【深川】 はいはい。
【塩見】 2号だけが見ておりませんのでね。
【深川】 あれをつくったときは、神奈川県の指導主事の山本君³⁵がえらい手伝ってくれました。全国の学校図書館担当指導主事の会でつくったわけですから。
【塩見】 文部省で、その学校図書館法を普及しましょうという、こういうことで法律ができちゃったわけですから、できた以上は当然、それを普及すると。
【深川】 そう。
【塩見】 そのための雑誌ですかね、あれは。
【深川】 そうそう。特に、指導主事に対する啓蒙誌。
【塩見】 ああ、指導主事に対する啓蒙。

【深川】啓蒙，連絡。あれは意味があったんです。

【塩見】そうですね。拝見しても、大変学校図書館法の解説としては、あの辺が非常によくわかりますしね、その当時の文部省の考えというのがね。大変貴重なものだというふうに思うんですけどね。2号がちよっと、2号を見たことないもんですから、2号に何が出来るかなと思ひましてね。

【深川】出てきたら、コピーしてあげますよ。ただね、あれ、僕、やっぱり、あれはね、いいに違いないけどね、おまえは先走っていると言われましたよ、中では。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】国語は国語の指導主事の協議会をつくるのかと、またそれが出てくる。

【塩見】うんうん、なるほどね。

【深川】当然、出るわけですから、ね。で、僕はね、これは専任の人がいないんだから、みんな兼任なんだから、だから、これをね、こういうペーパーをつかってね、送ってあげるようにしないと、地方では、じっくりと文部省の方針がね、指導主事さんを通して現場においていくことはできないよ。だから、兼任のまた兼任ぐらいのところなんだ、実際は。指導主事は兼務可能なんだから。だから、指導主事さんを助けるこのペーパーは必要ですよと言われてきましたので。

それで、あんなの編集を文部省の机の上でやってたらにらまれましたよ。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】だけど、そういう、これはやっぱりね、行政的に大事なね、PRですよなんてことを話してね、つくったの。で、神奈川県の本山さんがえらい骨を折ってくれたの。

【塩見】この手引とかね、あれなんか見ると、やっぱりもともと教育行政っていうのは、本来的には、私はやっぱり現場に対するサービス行政っていうのがほんとうじゃないかと思うんですけどね。

【深川】サービス行政、ほんと。

【塩見】必ずしも教育行政みんながみんなサービス行政ばかりでもない、現実ね。やっぱりあの時期のそういう、特に学校図書館の分野におられた、手引をつくったり、そのの伝達、いわゆる伝達講習会をしたりね、それから、ああいう法律ができた、それをこの雑誌をつかって、その趣旨を広めていくという、ああいうことが、やっぱりい

わゆるこの戦後の初期にスーパーバイザー、スーパービジョンということで考えた教育行政のサービス行政の一番本筋的なことをやっていたん違うかなという感じがしますけどね。

【深川】やってみましたね。そしてね、それが、苦にならずにね、一生懸命、熱烈にやっていましたよ。で、たまたま、これは、僕とミットアルバイター、大畑りか³⁶という人がいましたけど、女性の人がよう手伝ってくれたんです、一生懸命。彼女の功労って大きいですよ。書類をつくったりするときね、一生懸命やってくれた。

【塩見】その方は、その後、どうされたんですか。

【深川】今、彼女はね、文部省をやめてから、小学校の校長さんと結婚してね、今、川越の先の坂戸の町でね、ご夫婦で活動していますよ。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】坂戸の図書館を中心にね、婦人読書会やったり、社会教育の活動をやったり。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】それから、和泉式部日記かな、なんかを10人ぐらいの女性と一緒に読書会をやって、それ、本にしましたよ。

【塩見】ああ、そうですか。

【深川】国文学の専門家じゃないんだけどね、一緒に素人で読み合いましたよ。読んだのを本にしました。えらい活動してますよ。

【塩見】そうですか。

【深川】弥吉さんは今、現職で偉いよ、八十幾つで。

【塩見】そうですね。昨日もお会いしましたよ。

【深川】お会いになったでしょう。

【塩見】お元気です。ほんとにお元気ですね。

【深川】何かおしゃべりした？

【塩見】光長さんですよ。

【深川】うん、うん、うん。

【塩見】去年の図書館大会で、ちょうど来年のIFLA大会を迎えるに当たって、やはり図書館というのは、平和の中でしかね、生きられないものということ、図書館人としての反核の決意みたいなものをね、世界の図書館人に示すべきではないかと、今、そういう問題提起の先端に立って、私のこれは最後の仕事であるっておっしゃってね、去年、図書館大会で一席、壇上でぶたれましてね、一昨日の夜もそういう日本図書館員の反核ということでの図書館員の決意をひとつ集約していこう

ではないかという、そういう……。

【深川】ことを言っていた？

【塩見】うん、会の呼びかけ人として。

【深川】呼びかけ人やってると言ってた？

【塩見】はい。

【深川】偉いよ。懐かしいや。みんな、懐かしい人の名前ばかりだ、ほんと。

【深川】(古い資料を手にしなが)紙がこんなにしみがついているのもありがたいな。よう先生、手に入れてくださった。

【塩見】ほんまに。

【深川】ありがとうございます、ほんと。

【塩見】これも、手引も、いま、なかなか現物は、必ずしも、そうどこにもないですね。

【深川】ないなあ。ほんとうにない。コピーしてなかったのもあるし。よくそうやって手にとっていただいでてありがたいな。ほんと、済みませんでした。

【塩見】いや、いろいろお伺いできました。

【深川】いえいえ、いえいえ。つい話が横つちよに行ったりして。しかし、僕の遺言で申し上げたこともありますんで、大事に育ててあげてくださいな、先生。

今、学生は何人ぐらいいますの。図書館学とつているのは。

【塩見】授業ですか。

【深川】うん。

【塩見】授業はね、結構いるんですよ。

【深川】7、80人いますか。もっていますか。

【塩見】100人前後ぐらいいて……。

【深川】ああ、そんなに。それは結構ですな。

【塩見】それから、うちの大学はまだ統合してないもんですから、分校のほうの授業も含めると……。

【深川】ああ、分校行っているの。ああ、そうですか。

【塩見】やっぱり、そうですね。

【深川】1年に200人ぐらい。

【塩見】1年に、ですから、そうですね、200近いんじゃないでしょうか。

【深川】ああ、そう。

【塩見】一学年の定員が約1,000人ですので、まあ、その2割弱ぐらいでしょうね、とにかく学校図書館の授業でタッチできるのが。

(録音中断)

【塩見】とりあえず、また、それじゃ、お聞きしたいことが出てくれば手紙で……。

【深川】ぜひちょうだい。

【塩見】ほうり込ませていただきますので。

【深川】どうぞ、どうぞ。

【塩見】あれはどうだ、これはどうだと。

【深川】そう。先生ね、もう時候的なことでなくてね、これはどうただけで結構だから、それは言っでちょうだい。いいじゃない、そういう手紙のやりとり。うん。で、僕は、これはこうだと返事するから。そうしてやってみようや。

【塩見】そうですね。

先生、アメリカへ初期に行かれたわけですね。

【深川】どこ。

【塩見】アメリカへ行かれたんですね、初期に。

【深川】行きました。それが、ナショナルリーダー、日本の最初の。

【塩見】あ、それがその3人で行かれたんですか。

【深川】そうそう、3人。ばらばら、別々に行ったんですよ。みんなそれぞれ好きなのところに行ったんです。

【塩見】そのとき、一番何を強く印象に持ってお帰りになりました、そのときは。

【深川】僕ですか。やっぱりね、教育総局に行ったときですね。図書館のスタッフの人が充実して見えたな。大学図書館、公共図書館ね、あんなのは日本にないわけだから非常にうらやましかったこと、サンフランシスコとシカゴなんかの教育委員会なんか行ってですね、もう、相当の部屋でみんな働いていて、で、セントラル・バイイング、セントラル(聴取不能)とかね、実際やっているでしょう、もう30年、40年前にね。で、何としてもこれ、やらんならんと。で、インストラクチャー・アシスト・センターといったもの、リソーシングセンターといったものをあそこで見てきたもんだから、もう今では言うのはおかしいようなことだけでも、最近また言い出してますね。リソシスセンターと書いてあったかな、英語の訳も。リソシスでいいのかな。

そこまでに持っていくのはね、それは、こうせいということだけでなく、日本の行財政制度そのものをやっぱり我々も理解して、その専門家がわかるような物の言い方してやらんといけませんな。

そして、今、教材の必要ということはやつぱり、これは理解する時代になっているもんだから、だから、先生方の、それぞれの先生方にオーバーに聞ける労力を適当に整備して、そして、仕事分担保を集約してですね、そして、教材センターといったようなものを、僕は文部省にね、教材局をつくらどうかと初め言ったことがあるよ。教科書局だけじゃなくて。

それは、中でね、雑談的にね、何度か言ったようなこともありまして。教科書だけで縛るんじゃなくて、教科書以外の教材等についてもですね、その離合集散といやおかしいけどね、その利用とかね、なおかつ管理ないしはアドバイスするような部署も必要じゃないだろうか。これは本だけじゃありませんよ、教材全体。それは、(聴取不能)の場合の一つのマテリアルセンターの行き方でしょう。それは、学校教育だけの領域でなくて、もう向こうでは、ご承知のように社会教育ともう一緒になってやっていますしね。何かそういうようなことができないのかな。何かそれ、やっていかないとね。

それをニューメディア時代にひっかけての新しいリソースセンターといったものを学校の中で、それから、多数の学校を含むところのネットワークシステムと。で、それを行政的な組織にちゃんと位置づけるというような形だったら、もはや学校図書館法ではないんです。もっと大規模な教材センターとかね、というような発想でですね。学校図書館法改正という名前でもいいのかどうか。もっと教材全体にわたるような壮大な教育改革案というような形のもの。もう今は、高度情報化社会でですね、学校図書館だけで見ているのはどうかなと思ってしまう感じがします。どうかな。どういう方法がいいのか、先生、これは現場の方と密着しておられる先生方の相談に乗ってらっしゃるから、それは先生、いわゆる型どおりのライブラリーというのでなくてですね、何か新局面の新しい学力とは何かとかね、そういうね、学習の仕方とかね。【塩見】少なくともその辺にやっぱり目配りをしたものでないと、仮に学校図書館法改正という場合でも、やっぱり目配りをしたものであることが必要ですよ。単に人を置くとか置かんとかね、いうふうなことだけの話じゃ、とてもじゃないが……。また、なる話じゃないでしょうからね、今ね。そ

うですね。

【深川】そして、そういうメディアスペシャリストですね。ライブラリアンっていうメディアスペシャリストみたいなものをですね、提案していったら、あ、これはほんとうだということになってですね、今まで気づかなかった人が加勢するかもしれない。【塩見】去年の学会のとき、僕、ちょっと古賀さんの論文にコメンテーター頼まれたんで、ちょっとそのときに言ったんですけど……。

【深川】ああ、そうですか。

【塩見】教授学とか教育方法の人たちの中でね、少しそういう部分に関心を持つ人が出てきたような気がするんですね。

【深川】出てきたね、うん。

【塩見】ティーチャーセンターみたいな仕組みがね、やっぱりほんとうの教育改革のために必要やろうというふうなことね。そこらが出てくると、それは、実は、学校図書館サイドでは、そのリソースセンターとかいろいろ言っている部分とそんなに違わんところがあるわけですよ。ただ、そこの人たちは学校図書館はそんなものやとは全くもう夢にも思ってもせんから、そこがつかがるんだということは、やっぱり我々のほうが言っていないかきやいけないだろうと思いますね。言っていくと、その教育の世界と、ほんとにそういう意味で、橋がかかるんじゃないかなんて感じがしますけどね。

【深川】それで、僕はね、教育委員会が管理している教科書センターあるでしょう、各地にね。あれはね、ある教科書センターに行ったらね、もう人はほとんどいないし、先生方も失望して来ないし。【塩見】人けのないところに本だけがぼんと置いてあるんですね。

【深川】どうしようもない。

【塩見】そうですね。

【深川】あれはね、やっぱり教材センター、メディアセンターという形にね、視聴覚も一緒にしてね、そういうふうなものにさま変わりしていく必要があると、僕はつくづく思うの。そしてね……。

【塩見】やっぱり人が来る場にしまぎやいけないし、そこで人がいろいろディスカッションしたり何しますという場になっていかないとだめでしょうね。

【深川】ところが、先生、ご承知のようにさ、視聴覚のメーンの人と、学校図書館のメーンの人が道

を隔てて一緒にならないでしょう。これは、一緒にならなくちゃね、運動にならないよ、これ。それで、学習の態度が変わってきているんだもんね。読むことだけで学習は成り立たないんだから。読むと、必ず見ること、ね。それから、音とか映像とか活字というようなことが一体になっているでしょう。それが学習なんだから。それを追いかけていって、それを、いわば保護するとか、育てるとかね、というようなね、そういう発想でなきゃいかんのかなと思いますけどね。

【塩見】大変長時間にわたってお邪魔をしまして、有難うございました。

【深川】いやいや、先生、どうも。

【塩見】お忙しい、せっかくお休みのところ、時間を合わせていただきましてどうも有難うございました。

【深川】いやいや、お粗末でした……。

注

- 1) 中村百合子「＜研究ノート＞戦後初期の学校図書館について聞く(上)」『同志社図書館情報学』同志社大学図書館司書課程, 第20号, 2009年7月, p. 107 - p. 179. 中村百合子「＜研究ノート＞戦後初期の学校図書館について聞く(下)」『同志社図書館情報学』同志社大学図書館司書課程, 第21号, 2010年7月, p. 72 - p. 156. 中村は, 1999~2002年の期間に, 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名に対してインタビューを実施した。そのうち, 芦谷, 今村, 鈴木, 室伏, 松本の5名のインタビュー記録が公表・掲載された。
- 2) 深川恒喜「学校図書館法の発達史試論」『Library and information science』第13号, 1975年10月, p. 13 - p. 30.
- 3) 深川の副手時代のライフヒストリーについては, 以下の文献が詳しい。深川恒喜「研究室時代の思い出」『時と人と学と: 東京大学宗教学研究 研究室75年』東京大学文学部宗教学研究室, 1980年, p. 43 - p. 48.
- 4) インタビュー記録の全文は今まで全く公開されなかったが, 塩見は自身による著作『日本学校図書館史』(全国学校図書館協議会, 1986年)

において, 深川へのインタビュー記録を部分的に参考しながら研究成果を公表している。

- 5) 御厨貴著『オーラル・ヒストリー: 現代史のための口述記録』中央公論社, 2002年, p. 5.
- 6) 『学校図書館の手引』の作成について, 深川は以下のように回顧している。「文部省で, 占領下の改革行政の一環として, 学校図書館をとりあげてこれについてのハンドブックをつくるように, という提案は, もともと, 総指令部から出されたものであった。このような, サゼッションをうけて, 当時の文部省の上層部の中には, やや, 異様な感をもったかたもあつたようで, 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があるのか, といった話をわたしも耳にしたことはたびたびであった。」深川恒喜「回顧 日本の学校図書館 27 文部省刊行の学校図書館手引き書」『学校図書館』第243号, 1971年1月, p. 51 - p. 52.
- 7) 「法令整理あす最終検討 臨時行革本部」『毎日新聞』1953年11月23日, この新聞記事によれば, 「特に議員立法に多い補助金, 助成金めあての法律は財政持続だけにして法律は廃止する」となっている。教育法関係では, 教育職員免許法の見直し(免許状の種類及び授与資格の簡素化)などが提案されている。
- 8) この汚職事件の概要であるが, 全国学校図書館協議会(SLA)発行の『学校図書館50年史』(2004年)では, 以下のように記述されている。「学校図書館法制定から3年後の1956年2月, 全国SLA事務局長松尾弥太郎は, 突如東京地検より取り調べを受け, 逮捕されることになった。学校図書館法制定にからむ贈賄容疑をかけられたのである。新聞では, 学校図書館法を成立させるために, 松尾ほか出版社数社が代議士への数十万円の献金を行った, と報道された。当時, 学校図書館法成立に奔走していた衆議院議員大西正道が, 清貧そのものの生活ぶりのなか, 無理がたたり病床にあった。松尾は, そのような生活に対し, 義侠心から手渡したわずかばかりの見舞金や活動資金が, 贈賄と地検にみなされた, と容疑を否認。(中略)事件

- は、その後 1959 年 1 月に第 1 審無罪、第 2 審有罪（罰金刑）、最高裁への上告は棄却され、第 2 審判決をもって終結した」（同書 p. 223）
- 9) 宗教学者の石橋智信（1886～1947）をさす。
 - 10) 文部省の初等中等局をさす。
 - 11) 宗教学者の姉崎正治（1873～1949）をさす。東京大学図書館長などを歴任した。
 - 12) 元神戸大学教授。『図書館教育と視聴覚教育』（創元社）などの著作がある。東京大学文学部卒。
 - 13) 間宮不二雄（1890～1970）をさす。当時、青年図書館連盟書記官であった間宮は、山形男子国民学校の児童図書館（児童文庫）の設置に関与した。詳細は前掲 4) 『日本学校図書館史』の p. 135 - p. 138 を参照。
 - 14) グレハム（Mae Graham）をさす。彼女は、占領期において、CIE（Civil Information and Education Section）教育課に学校図書館のエキスパート・コンサルタントとして招聘され、1947 年 2 月に来日した。グレハムの経歴および事績については、以下の文献を参照。篠原由美子「メイ・グラハム『日本の学校図書館』」『図書館文化史研究』第 18 号、2001 年 9 月、p. 107 - p. 119。
 - 15) 竹前栄治著『GHQ』岩波書店、1983 年。
 - 16) 占領期初代図書館担当官のキーニー（Philip Olin Keeney）をさす。キーニーの経歴および事績については、以下の文献を参照。三浦太郎「占領期初代図書館担当官キーニーの来日・帰国の経緯および彼の事績について」『日本図書館情報学会誌』第 45 巻第 4 号、2000 年 1 月、p. 141 - p. 154。
 - 17) 占領期第 2 代図書館担当官のバーネット（Paul J. Burnette）をさす。
 - 18) 占領期第 3 代図書館担当官のフェアウェザー（Jane Fairweather）をさす。
 - 19) 『学校図書館の手引』の編集委員。東京都板橋区立上板橋中学校長などを歴任。1905 年生まれ。
 - 20) マンデスについてであるが、さまざまな資料を調査した結果、人物を特定できなかった。以下の佐藤による文献においても、マンデスと思われる人物は載っていない。
 - 21) 佐藤秀夫『連合国軍最高司令官総司令部民間情報教育局の人事と機構：戦後教育改革資料 2』[国立教育研究所]、1984 年。
 - 22) 「SL」は School Library の略であると思われる。
 - 23) 「回顧 日本の学校図書館」とは、全国学校図書館協議会編集・発行の月刊誌『学校図書館』に掲載された雑誌記事名をさす。
 - 24) 東京学芸大学の前身。
 - 25) コンプトン社（F. E. Compton & Company）発行のコンプトン百科事典は、1922 年に初版が刊行された。当時、同書はレファレンスブックとして定評があった。占領期日本において、この百科事典を賞品とした全国的な学校図書館コンクール（コンテスト）が実施された。このコンクール（コンテスト）の詳細については、以下の田辺論文を参照。田辺久之「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』第 4 号、2002 年 3 月、p. 3 - p. 13。
 - 26) 文部省の間違いか。
 - 27) 全国学校図書館協議会事務局長（当時）の松尾弥太郎をさす。
 - 28) この場合の「学校図書館協議会」は、1948 年 7 月に文部大臣の諮問機関として発足した官制の協議会ではない。1950 年 2 月に創立した民間の全国学校図書館協議会をさす。
 - 29) School Library Association の略。民間の学校図書館協議会をさす。
 - 30) 「特集・学校図書館法成る！」『学校図書館』第 34 号、1953 年 9 月。
 - 31) 深川恒喜「学校図書館法に思う！」『図書館年鑑 1983』日本図書館協会、1983 年、p. 310 - p. 312。
 - 32) 大阪市为学校図書館担当の元指導主事の尾原淳夫をさす。
 - 33) 佐野友彦（元全国学校図書館協議会理事長）をさす。
 - 34) 学校図書館法の成立に中心にかかわった右派社会党の代議士、大西正道をさす。日本教職

員組合元副委員長。学校図書館法をめぐる汚職事件に関わった人物の一人。

- 34) Mary Peacock Douglas 著, 裏田武夫, 佐藤貢 訳 『司書教諭ハンドブック』 牧書店, 1955 年.
- 35) 全国学校図書館担当指導主事協議会元会長・神奈川県教育委員会元指導主事, 山本房吉をさす。
- 36) 文部省の元事務官, 深川の同僚。

The Reformation of Japanese School Library in 1945–1953
—A Transcript Interviewing to Tsunenobu FUKAGAWA—

Noboru SHIOMI [†] Tomoharu ANDOU ^{††} Fukuji IMAI [‡]
Akira NEMOTO [‡]

[†] Emeritus Professor, Osaka Kyouiku University

^{††} Kyushu International University

[‡] Graduate School of Education, the University of Tokyo

This material is transcript of interview with Tunenobu FUKAGAWA, who was duty officer of school library in ministry of education in Japan. This interview brought by Noboru SHIOMI in 1985.

Keyword: Occupation Period(1945–1953), School Library History, Reform of Education

2010年度研究室活動記録

オープンラボ記録

パネルディスカッション

『学びのオルタナティブ：生涯学習の視点から』

<実施概要>

◆日時：2010年6月12日(土)13：30～15：30

◆場所：東京大学教育学部158教室

<パネリスト紹介>

鶴田道雄（ときた・みちお）

袖ヶ浦市教育委員会学校教育課主幹

千葉県公立小学校教諭を経て、1995年より袖ヶ浦市教育委員会学校教育課指導主事として、情報教育、読書教育を担当。学校図書館の電算化、学校司書の配置、公共図書館と学校図書館の情報・物流ネットワーク化、学習・情報センター化、調べる学習賞コンクール、学び方ガイドの作成等を手がける。主な著作に『シリーズいま、学校図書館のやるべきこと3「学びの力を育てよう」—メディア活用能力の育成—』2005年、ポプラ社など。

中野真紀子（なかの・まきこ）

デモクラシーナウ！ジャパン主催・翻訳者

石川県金沢市生まれ。英国で歴史学を学んで帰国するとバブル末期で、まったく畑違いの外資系証券会社の社内翻訳者に。この時の経験が、諸業界の仕組みや法制度や外圧など実社会の理解につながり、後に翻訳者として独立してからの活動に様々に役立つ。ノーム・チョムスキーの中東関連やメディア論の書籍・映画などを翻訳し、その延長で2007年にデモクラシー・ナウ！ジャパンを結成。共著『エドワード・サイード OUT OF PLACE』（みすず書房）、翻訳書『ペンと剣』（エドワード・サイード）等。

岩佐敬昭（いわさ・たかあき）

文科省生涯学習政策局社会教育課企画官

北海道生まれ。東京大学教育学部教育行政学科社会教育コース在学中に、北京大学に留学し、中国語、中国文学を専攻。1991年に卒業し、文部省に入省。熊本県教育委員会社会教育課長、日本学術振興会ストックホルム研究連絡センター副所長、在中国日本大使館一等書記官、生涯学習政策局家庭教育支援室長、スポーツ青少年

局競技スポーツ課企画官等を経て、2009年から現職。

<パネルディスカッション概要>

1 鶴田道雄氏「『読書の街袖ヶ浦』：学校では完結しない子どもたちの学び」

千葉県袖ヶ浦市は、京葉工業地帯の南部に位置し、人口約6万人という千葉県内では小さな市である。電力、ガス、石油等ライフラインに関わる企業が数社あることから、豊かな財政力によって支えられており、公共図書館を5館、全国的にも珍しい市立の博物館も持っている。特に、袖ヶ浦市の学校図書館の環境整備は全国有数と言われるほど充実している。例えば、図書購入費の予算化、小中学校図書管理システムの整備、小中学校図書室に常駐する学校司書の配置、図書流通システム（公共図書館5館と小中学校13校の学校図書館のネットワークをリンクさせ、インターネット上での予約により公共図書館から学校へ図書が届けられるシステム）の整備等が挙げられる。このような環境整備が市教育委員会によって行われてきたが、現在は学校図書館をただ読書する場から学びの場に変えていくという学校図書館の学習情報センター化が進められている。この背景には、近年の学校教育において叫ばれている「生きる力の育成」がある。新学習指導要領では、教科教育における基礎・基本の徹底、言語活動の重視、習得・活用・探究型の学力の育成が目指されている。それまでは、読書とは豊かな心を育成するためのものであり、学校図書館は静かに本を読む場所であると考えられてきた。しかし、現在はそれだけにとどまらず、自ら学ぶ力を育成する場としての機能も持つようになってきた。

以上のような新たな学校図書館の機能の実現のため、学校図書館では、本好きな子どもを育てることを軸に取り組みが進められている。文字・活字離れが進んでいるなかで、本を子どもたちにとって親しみのあるものにしていけるような環境づくりや、朝の10分間読書、読み聞かせ、ブックトーク、パネルシアター、読書のアニメーション等の読書指導の充実に力を入れている。新学習指導要領によって始められた「総合的な学習の時間」では、

「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考える」力や「情報の集め方、調べ方、まとめ方」の力を学校教育のなかで身に付けることが目的とされている。しかし、実際には、自分が興味関心を持ったことを追究していく時間がどれほど保障されているのであろうか。また、それを調べ、解決していくというスキルの部分部分が学校教育のなかでカリキュラムとして確立されていないことは問題である。袖ヶ浦市の場合、行政職員と現場の教師たちが、学力をどう捉えるかというところから協議を重ねてきた。その結果、学ぶ意欲をベースにした基礎学力の上に、表現力・思考力・判断力という機能的学力や問題解決能力を身に付けていくことが目指されることとなった。その方法論として「調べ学習」を推進し、自らの課題を、学校図書館メディア（資料や情報）を活用して主体的に追究・解決していく学習が行われている。例えば、毎年実施される「調べる学習コンクール」には市内約 5,000 人の小中学生のうち 2,000 人を超える応募があり、昨年度からは子どもたちが夏休みに調べたことを市民の前で発表する「袖ヶ浦学びフェスタ」も始められた。このように、子どもたちの知りたいという意思を重視し、学び方の指導、情報の集め方、取捨選択の仕方、まとめ方、発表の仕方を発達段階に応じてカリキュラムに位置づけて、学校図書館をベースとした子どもたちの学びの支援が必要であると考えている。

また、袖ヶ浦市は情報教育にも積極的に取り組んでいる。日本の情報教育において、学習内容の明確な規定はされていない。そこで、袖ヶ浦市は独自のカリキュラムを作り、それに基づいたテキスト「学び方ガイド」を各学校に配布し、情報教育を推進している。しかし、カリキュラムの編成権は学校長にあるため、全ての学校で確実に実施するという強制ができないことに公教育の弱さがある。基盤整備や提言をすることしかできない行政にとって、学校のカリキュラムにどう影響を及ぼしていくかということは課題の一つである。そこで重要となるのは学校現場と行政をつなぐネットワークである。千葉県の場合、教育委員会の指導主事は現場の教師から選出されるため、学校現場と行政の行き来が可能とな

り、このようなネットワークを形成しやすい状況にある。この状況を有効に生かし、行政が整備した公共図書館と学校図書館の情報ネットワークを活用し、人のネットワークとモノのネットワークと情報のネットワークを結び付け、子どもたちの学びを支えていくことが大切である。

2 中野真紀子氏

「学習基盤としてのオルタナティブメディア」

「デモクラシー・ナウ！」とはアメリカの非営利の独立放送局であり、毎日 1 時間のニュース番組を公共放送で流している。番組内容は、事件を報道するのが主であるが、そこには歴史的、思想的な視点が多く盛り込まれ、教育的な要素が非常に大きい。例えば、ベトナム戦争時や公民権運動の忘れ去られた歴史を掘り起こすことや、核兵器問題等を扱っている。もともと、「デモクラシー・ナウ！」はラジオ番組として始まった。これを放送していた「パシフィカ・ラジオ」という放送局は、アメリカの非営利の公共放送で最初に設立されたものである。当時商業放送しか存在しなかったアメリカでは、反戦運動や反体制運動を行う際には自身で電波を握らなければならなかった。そこで、このような独立した非営利の放送局が必要となったのである。ここでは、教育的で、思想を伝えるような放送をすることが目的とされ、60 年代アメリカの反戦運動、公民権運動のなかで大きな役割を果たした。アメリカのテレビの公共放送の制度は日本のそれとは異なり、国が定めたのではなく、必要に応じて下から作りあげられてきた。アメリカのテレビ放送はケーブル放送が主であるが、その認可条件の一つに「PEG チャンネル」と呼ばれるものがあり、それが公共放送の役割をよく表わしているといえる。P は“public access”を指し、市民が公共放送を利用する権利があるということである。E は“education”を指し、教育を目的とした番組を流すことである。G は“Government”を指し、ローカルな情報、例えば広報や地震警報などを流すことである。これらが義務付けられているということがアメリカの公共放送の特徴である。

「デモクラシー・ナウ！ ジャパン」は、アメリカの「デモクラシー・ナウ！」の活動を日

本の人々に紹介するために、日本語字幕をつけ、テレビやインターネット上で放送しているグループである。基本的には週に1度テレビで放送し、そこで得られた収入を、インターネット上で放送する番組を増やすための資金源にすることで運営されている。翻訳の作業については、現在約60人がボランティアスタッフとして登録している。日本では、サイトを経営してニュースを放送するだけでもその作業過程に多く学ぶことがあるが、特にニュース翻訳をすることによって、アメリカの制度について必然的に学ぶこととなり、現在問題となっていることや、その根底にある問題意識についても見えてくるようになる。また、この番組はアクティブな市民をつくるためのアイデアが詰まっている番組であるため、活動家や抗議行動の情報が多く伝えられる。番組に本人自ら出演して話すため主張が大変良く理解でき、デモや運動等の実践について学ぶ際の参考にもなる。翻訳を行うにあたって、現在はインターネットの発達により、かなり細かく調べることが可能となり、以前は困難であった翻訳作業も、素人が手分けして行えるようになってきている。例えば、Wikipedia等のインターネット上の情報は、日本では信頼できないと批判される場合が多いが、アメリカの場合は、出典を明記するなどの作法が徹底しているため、出典を適切に辿れば利用が可能である。このように、信頼できるものを選択した上でインターネット上の多くの素材を活用しながら翻訳作業を行っている。また、影浦教授の運営するサイト「みんなの翻訳」も使用している。これは様々な使い方が可能であるが、特にニュース用語の統一には大変役立っている。インターネットが発達する以前は、翻訳は孤独な作業であった。しかし、現在では、「デモクラシー・ナウ! ジャパン」のようなメディアを作成する活動において、他者と共に作業ができるようになった。例えば、字幕を作成する際には、必ず他者によって校正が行われる。そこでのやりとりから、人によって理解が異なるということを学ぶこともある。このようなインタラクションがあるということがこの活動を行う喜びでもある。

3 岩佐敬昭氏

「社会教育の『出番』と『居場所』とは何か」

社会教育費は、地方公共団体の社会教育に関する経費であり、その使途は図書館、博物館、公民館などである。社会教育費の推移を見ると、1995～97年辺りを境にして、右肩下がりが続いており、地方公共団体の財政が厳しいこともあって、社会教育費がかなりの程度削減されている。また、都道府県や市町村には、社会教育に関する指導・助言を行う社会教育主事がいるが、この社会教育主事についても、その数が1996年から半分以下に減少している。この社会教育職員の削減の要因としては、いわゆる「平成の大合併」での市町村合併によって、全体の市町村職員が削減されたことが指摘できる。しかしそれにしても、ものすごいスピードで減少している。そこでは、「社会教育の終焉」という議論に見られるように、あらためて社会教育の役割が問われている。一方で、海外においては日本の社会教育の評価は高い。2009年12月にユネスコ主催の国際成人教育会議（テーマ：価値ある未来のために生きること、学ぶこと—成人学習の力—）が開催されたが、私はそこで主に日本の公民館を中心に、日本の生涯学習の展開を紹介した。日本には公民館は1万6～7000あり、社会教育法においてその設置が規定されている。公民館は当然、自治体の施設であるために、建物は税金によって建設されるが、さらに、そこで働く人々は地方公務員であるために、その職員の給料をも税金で賄っている。他国においては、当然、学校施設は税金によって建設されるが、大人の学びを支援する施設である社会教育施設はそれほど存在していない。たとえ社会教育施設を税金によって建設することはあっても、そこで働く職員は税金によって賄われない場合が往々にしてある。日本においては戦後直後、大人の学びの機会を保障する成人教育・社会教育の枠組みをつくったことが、他国から先駆的であると評価されている。このように、日本国内においては社会教育の比重が低下している側面がある一方で、他方では社会教育法に見られるように、その枠組みは先駆的であるとの評価を海外の成人教育関係者から受けている。

さて、2009年の新成長戦略（基本方針）において「国民参加と『新しい公共』の支援」が打ち出された。これは、「国民すべてが意欲と能力に応じ労働市場やさまざまな社会活動に参加できる社会（「出番」と「居場所」）を実現し、成長力を高めていくことに基盤を置く」というものである。そこで言う「新しい公共」とは、「官だけでなく、市民、NPO、企業などが積極的に公共的な財、サービスの提供主体になり、教育や子育て、まちづくり、介護や福祉などの身近な分野で活躍できる「新しい公共」の実現に向けて…」と規定されている。つまり、以前であれば「官」がやってきたことについても、市民やNPOを含めた民間の人が一緒になって公共的なサービスをやってほしいという趣旨である。ただ、「新しい公共」という概念は以前から存在しており、例えば、2002年の中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策について」においても、従来の「官」と「民」という二分法では捉えきれない「新たな公共」というものを打ち出している。この「新たな公共」と上記の2009年の「新しい公共」とは若干言葉が異なるが、そこで述べられている趣旨は両者ともに、従来の「官」と「民」という二分法では捉えきれないということである。

「新しい公共」の例としては、熊本県宇城市（人口約63,000人）の取り組みが挙げられる。そのなかの一つの例としては、商工会と連携して小学生対象の通学合宿を行っている。これは、子どもたちの生きる力の育成や地域との交流、地域の教育力の活性化を目的とするものである。具体的には、地元の商店街のなかで店を引き払ってしまった住居兼店舗の場所を借りる。子どもたちは、その場所の2階の住居スペースで寝食を共にし、1階の店舗スペースでNPO活動を行うというものである。そこでは、地元の商店街の人々が、子どもが寝食する場所の壊れかけの手すりを修理したり、地元の高校生ボランティアが小学生の食事の準備や宿題を手伝うなどをしている。また、風呂が設置されていないために、子どもたち自らが近隣の家庭をまわり入浴させてもらう「もらい湯」を行う。当然、公民館は通学合宿に適しているが、上記の取り組みは、

「官」と「民」が入り混じった活動をすることによって、子どもだけではなく、その周辺の地元の商店街の住民や高校生をも巻き込んだ教育的な環境を作れるという点で、「新しい公共」の一つの成功例ではないだろうか。

4 質疑応答

<質問者 1>「学校で行きやすい図書館をつくっている」とおっしゃっていたが、授業に出たくなくて図書館に逃げる子どもたち・生徒たちはいないのか？

<橋田>まさしく学校というところはそういうところ。授業に出たくない子どもたちが、図書館に限らず保健室や相談室に逃げ込む場合が往々にしてある。現実には、人のいない学校図書館が多いが、袖ヶ浦市では市で学校司書を図書館に配置しており、学校司書が逃げ込んだ子どもたちの心のケアに関与したり、その子どもたちの受け皿としての機能を果たすことは、学校というオールバラエティのものを扱う性質上必要なことだと思っている。

<質問者 2>ボランティアで翻訳している人は、普段は何をしている人が多いのか？

<中野>千差万別。60人が一度に顔を合わせたことはない。もともとこの番組が好きだという人や翻訳の勉強をしてきたという人が多い。翻訳メンバーになるためには、現メンバーの了解を得たり、一度翻訳を担当してスムーズにいけば、翻訳メンバーのメーリングリストに入るという形にしている。翻訳はメンバー各自の興味関心によって行い、翻訳の割り振りはメーリングリストで、編集会議はスカイプで行う。

<質問者 3>「新しい公共」というコンセプトのもとで、「官」と「民」がうまく連携をしながら相乗効果をあげるために、文科省は具体的にどのような戦略や方針をもっているのか？

<岩佐>国が全国各地で相乗効果を上げている成功事業を積極的に取り上げること。また、そうした事業に対して、国から若干ではあるが、事業費の補助を出すことを一部やっている。基本的には、国が成功事例を積極的に広報していくことが考えられる。

（記録：園部友里恵（1, 2）、古塚典洋（3, 4））

2010 年度講義内容一覧

【生涯学習論基本研究Ⅰ】 担当:教授・牧野篤

本ゼミでは、社会教育・生涯学習研究を行う上での基礎文献を検討した。具体的には、以下の通りである。牧野篤『<わたし>の再構築と社会・生涯教育』大学教育出版、2005、鈴木敏正『〔新版〕生涯学習の教育学—学習ネットワークから地域生涯教育計画へ—』北樹出版、2008、マルカム・ノールズ（堀薫夫、三輪建二監訳）『成人教育の現代的実践：ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房、2002、エデュアード・リンデマン（堀薫夫訳）『成人教育の意味』学文社、1996。

【生涯学習論基本研究Ⅱ】 担当:教授・牧野篤

本ゼミでは、「社会教育施設・職員論」をテーマに掲げ、主に小川利夫『現代公民館論』、鈴木敏正『都市公民館の再生』、上野景三・恒吉紀寿『岐路にたつ大都市生涯学習』、近刊の日本社会教育学会年報等を踏まえつつ、戦後から自治体再編（「平成の大合併」）までの公民館にまつわる施設論や職員論に関する報告、議論がなされた。さらに、牧野研究室のメンバーが実施した長野県飯田市の公民館活動に関する調査報告や台湾の生涯学習や社区大学についての報告もおこなわれた。具体的には、公民館の制度的位置付け、社会教育主事や公民館主事の専門性や地域コミュニティの関係、現代における都市部の公民館の意義等が議論された。また、本ゼミと関連して、台湾の国立暨南国際大学の呉明烈教授をお迎えし、牧野研究室と合同の研究報告会「コミュニティ開発に関する交流」も実施された。

【図書館情報学理論研究】 担当:教授・根本彰

今年度は、NPO図書館の学校との共同で実施している「図書館を使った“調べる”学習賞コンクール」の評価について、その研究成果を随時発表する機会を設けながら、その成果を検討するために必要な文献を検討していくという形で行われた。特に発表された研究成果では、千葉県袖ヶ浦市での地域をあげた調べ学習コンクールへの取り組みや、清教学園での「リブラリア」を用いた卒業論文製作「タラントン」

の取り組みが紹介され、実践と理論の間を行き来しながら活発な議論が展開された。成果検討のための文献としては、単に学校図書館関連の文献だけでなく、一般の教員向けの文献も検討対象として取り上げ、「探究学習」という言葉の使われ方の違いについて確認し、その要因について検討を行った。この前期の成果は後期の「情報アクセスの手法と制度」へ引き継がれ、報告書の執筆の土台となる予定である。

【情報アクセスの手法と制度】 担当:教授・根本彰

本ゼミでは、「教育制度・実践のなかの図書館」という課題の一環として、学校図書館と調べる学習・探究型学習というトピックに取り組んだ。前半は指導教員と受講生がかかわっている「図書館を使った調べる学習コンクール」の評価研究の調査結果を授業の素材として用いて発表や議論を行った。後半は学校図書館と調べ学習・探究型学習のトピックに関連する国内外の文献を読みながら議論を深めた。また、外部のゲスト講師として荒川区教育委員会主任学校図書館支援員である藤田利江氏、『思考力の鍛え方』の編著者である桑田てるみ氏を招き、最近の学校図書館において行われている学習・授業支援の実践報告やそれについての意見などをうかがった。さらに、実際の具体的な授業の場面を見学するため、慶応義塾普通部の図書室に訪問する機会も得た。

【図書館情報学研究方法論】 担当:教授・影浦峯

夏学期に開講された本ゼミでは、論文執筆にあたり必要な知識と技能についていくつかの手法を用いて検討し、議論した。その方法の一つに、各々が執筆する予定である論文の概要や計画、調査の手法を発表し、議論することにより、発表者本人のみならず質問者自身が論文を執筆するにあたり必要とされる知識や技能について検討することが出来た。また本ゼミの参加者全体で、各々が執筆する予定である分野、または自身が興味を持つ分野の参考文献を挙げ、これをもとにした参考文献リストを作成した。こうした多岐に渡る分野の参考文献リストを作成したことは、その後の研究のみならず、それぞれの分野の根幹に流れる知識体系について知ることができ有意義であったといえる。本ゼミを通して、論文執筆にあたり必要な知識及び技能の

多くを身につけることができたと考えている。

【言語メディア論】 担当:教授・影浦峡

E.L. アイゼンシュタインの『印刷革命』に連なる近年の書物論・メディア論を収めた論文集 "Agent of Change: Print Culture Studies After Elizabeth L. Eisenstein" の輪読を行なった。コミュニケーションを支える言語基盤としてのメディアと、その編成をめぐる問題をゼミのテーマとして念頭に置きつつ、英語で書かれた論文を読んでいく中で、そこで言及され用いられる歴史上の事実や議論の枠組みを、図書館情報学あるいは社会教育学を語る際に必要な基本的知識として身につけることが重視された。前半の数十分で担当者による論文紹介があり、残りの時間は論文の内容をめぐる質疑応答や議論、というのが基本的な進行スタイルであったが、実際の段取りは輪読担当者とは別に選ばれた司会役に一任されており、毎回の内容に応じて論文を理解するための背景知識の確認や、文中の英語表現の読解に時間を割くこともしばしばあった。

【教育福祉の問題について考える】

担当:准教授・李正連

本ゼミは、「教育」および「福祉」の狭間に生じた問題や両者の関連性を問いながら統一的に保障をしていくための教育福祉概念の把握に努めた。検討文献として、小川利夫『教育福祉の基本問題』勁草書房、1985、小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館、2001、北海道大学大学院教育学研究科『教育福祉研究』、辻浩『住民参加型福祉と生涯学習—福祉のまちづくりへの主体形成を求めて』ミネルヴァ書房、2003を取り上げ、歴史的な背景を踏まえながら、発表者の報告をもとに児童福祉・育児・障害者・貧困問題などのテーマを多角的に議論し、教育福祉の理解を深めていった。最終回には、ゲストスピーカーとして川野佐一郎氏をお招きし、相模原市での勤務経験をもとに、日本の教育福祉の現状についてお話いただいた。終始議論の活発なゼミとなった。

【教育学における質的研究】 担当:非常勤講師・大谷尚

本ゼミではまず、社会科学における質的研究の位置づけと意味について講義形式で理解が深

められた。講義では、教育学はもちろん、心理学、医学、看護学、社会福祉研究などの実践的ヒューマンサービスを対象とした多様な研究事例を踏まえつつ、具体的手法とその内容についての理解が深められた。その後、講師である大谷先生が開発された質的データの分析手法である「SCAT」を用いて、実際の質的データを分析しながら、SCATにおけるコーディングと理論化の具体的な手続きを学んだ。受講者の中には、実際に質的研究法を用いて研究を行った経験のある者が多かったことから、研究を行う際の倫理的側面についても、講師並びに受講者の間で活発な議論が交わされた。本ゼミは、単に具体的な研究法を学習するだけに留まらず、量的研究を含めた研究方法論の全体構造を把握することで、受講者が研究対象と目的に応じて、柔軟に様々な研究法を駆使できるように促すものであり、非常に有益なゼミであった。

【職業教育論】 担当:非常勤講師・寺田盛紀

本ゼミでは、一つ目に、寺田盛紀『日本の職業教育—比較と移行の視点に基づく職業教育学』晃洋書房、2009という本をもとに講義が行われた。具体的には、日本の高等学校における職業能力形成に焦点を絞り、その全体像と特質を明らかにすることを目標とした。職業教育の概念と対象、つまり職業教育研究は何を問題にするのかという問いについて、①職業教育の比較史—特にドイツ・欧州と日本の比較、②職業教育の理念・思想—人間形成目的と経済目的の関連をめぐる、企業における人間形成と教育、③職務と養成システム—OJTの職業教育学的検討や職業・技術教育職の教員・指導員論、④職業教育改革論—デュアルシステムとキャリア教育との関連問題、以上の4点について検討した。二つ目にアメリカ・オハイオ州立大学のDr. Christopher Zirkle (Associate Professor) から「アメリカの中等職業教育入門」と「アメリカのコミュニティ・カレッジ」という題目で、英語での講義と受講生とのディスカッションが行われた。

【カリキュラムと情報リテラシー】

担当:非常勤講師・村山功

2010年度の夏学期に集中講義の形で開講された。受講者の所属は、図書館情報学研究室、

社会教育学研究室，総合文化研究科と多岐に渡り，毎回それぞれの知見から活発な議論がなされた。講義は，参加者による文献購読と議論による形で，（1）PISAの学力観，OECDのキー・コンピテンシーなど新学力観の理論的背景，（2）図書館情報学や教育学で議論されている情報リテラシーを心理学のモデルに依拠する形で概観，（3）授業実践動向についての議論の3点が大きな軸だった。学校図書館とカリキュラムが結びつくための理論的背景，実践の動向を概観でき，参加者自身が研究を進めて行く上での有益な視点を得られた講義であった。

【生涯学習論文指導】 担当：教授・牧野篤

論文指導ゼミは隔週で開講され，修士論文構想・博士論文構想の報告や，学会報告原稿・学会投稿論文・紀要論文等の検討がなされた。今年度はゼミのさらなる深まりを目的に，各報告者は報告前日までにレジュメ等をゼミの参加者に対して提出することとし，その事前に提示したレジュメ等を含めた当日の発表に対して，教員と各院生がコメントを述べるという形で進められた。報告されたテーマは，（1）規制緩和や地方分権という社会構造の変容にもとでの，教育システムの統治性と社会教育・成人学習の意義，（2）学校・家庭・地域の関係性の変化に代表される教育システムの再編と社会教育施設の関係，（3）東アジア諸国（中国・台湾・韓国）における多文化教育を視野に収めた地域教育の動向，（4）戦前における国家・社会・家族・個人間の相互規定と構造，などであった。昨年に続いて実証的研究の割合が増加したこと，研究方法や教育や学習の価値志向性に関する自覚的な問い直しが促されたことが特徴であった。参加者間では，社会教育・生涯学習研究を基底に据えながら，社会の変化に応じて既存の研究枠組みを組み換えていく必要性が共有されており，他領域の知見を積極的に参照するなど，射程の広い活発な議論がなされた。

【図書館情報学論文指導】担当：教授・根本彰，影浦峡

通称「総合ゼミ」と呼ばれ，研究室所属の院生が各自の研究の進捗状況を報告し議論する場として，毎月1～2回開かれている。前期は博士課程，修士課程ともに各自2回ずつ，後期は修士が各自5回，博士課程は各自1回以上の発

表機会を有し，主に論文の進捗状況の報告を行うが，院生が学会発表を行う場合，プレゼンテーション練習を行うこともある。本年度は，図書館情報学研究室の院生だけでなく，青山学院大学の院生も参加して行われた。本年度の発表テーマとしては，図書館史，計量書誌学，学校図書館の利用指導教育，専門職制度の比較が挙げられる。報告に基づいて行われる議論では，単なる発表内容の事実確認だけでなく，問題設定の仕方，問題枠組みの妥当性，研究のスケジュールといった点についても議論や指導が行われている。院生にとって本ゼミは，自分のテーマや研究の進め方を見直すために重要なゼミであるといえる。

2010 年度個人研究活動報告

（社会教育学研究室 博士課程）

〔馬麗華〕

本年度は，学会と研究会に参加しながら主に博士論文の執筆に挑戦した。2005年からの中国社区教育実験区，特に北京の社区へのフィールドワークと調査をまとめたうえで，中国教育部・民政部などの社区教育に関する文献を中心に，社区教育・社区教育政策の時代的変遷の詳細な分析を試みた。具体的には，社区教育及びその基盤となる社区の概念の歴史的特徴とその関連性を把握した。また，中国の社区教育政策の歴史的展開を通史的に見て，各時代別の政策の構造的性質及び中央・地方レベルの政策の相互作用を分析し，政策形成に内包されている課題を検討した。さらに，中国社区教育政策について現場の調査に基づき，同政策の歴史的展開の文脈の中で捉えることで，過去の全体的にトップ・ダウンのかつ政府が計画・設計・先導する色彩が濃厚である行政主導型から，市民側の社区教育政策への活用及び批判的受容による行政指導型への転換経緯を考察した。

〔青山貴子〕

実践面では，2010年4月より山梨学院生涯学習センター副センター長に就任し，生涯学習講座の企画・運営に取り組んだ。地域学研究である「やまなし学研究」，県内産業の理解と促進を図る「山梨学院ワイン講座」，大学コンソ

ーシム事業での「新しい公共」を問う講座等を通じ、地域に根ざした大学のあり方を模索している。また、今年度より山梨県社会教育委員、第28回国民文化祭企画委員の委嘱を受け、県内の社会教育行政・文化行政への貢献に努めている。研究面では、かねてより関心を抱いている「教育のメディア史」「成人の読書教育」「国内外の生涯学習政策」といったテーマに関して、以下の研究成果を発表した。国立教育政策研究所編『読書教育への招待』東洋館出版社、2010年（共著）、辻本雅史編『知の伝達メディアの歴史研究—教育史像の再構築』思文閣出版、2010年（共著）、OECD教育研究革新センター編著、立田慶裕監訳『世界の生涯学習成人学習の促進に向けて』明石書店、2010年（共訳）。

〔荻野亮吾〕

2010年4～12月における主な研究成果です。（論文）「ボランティア活動を巡る教育法体系改編の動向と問題」日本社会教育学会編『教育法体系の改編と社会教育・生涯学習』（日本の社会教育第54集）東洋館出版社、2010、pp.164-176.

（論文）「母親の学校参加意思と教育認識の関係についての分析：参加形態の差異に着目して」『日本学習社会学会年報』第6号、2010、pp.66-76.

（著書・共著）国立教育政策研究所編『読書教育への招待：確かな学力と豊かな心を育てるために』東洋館出版社、2010.

（訳書・共訳）シャラン・B・メリアム編『成人学習理論の新しい動向；脳や身体による学習からグローバリゼーションまで』福村出版、2010.

（学会報告）「成人の能力観についての考察：理論の背景と課題」日本教育学会第69回大会、2010年8月.

（学会報告）「自治体の再編と公民館の役割：飯田市における地域自治組織導入をめぐる」（佐藤智子・牧野篤と共同）日本公民館学会第9回大会、2010年12月.

（研究協力）国立教育政策研究所／プロジェクト研究「生涯学習の学習需要の実態とその長期的変化に関する調査研究」（代表者：立田慶裕）。

その他、研究助成1件、研究協力1件、共同研究参加3件。

〔佐藤晃子〕

学童保育を中心に、「子どもの放課後」に対する支援のあり方を研究テーマとして研究を進めている。個人研究：「学童保育の制度変容と保護者の子育て意識の関係性—東京都B区を事例に一」『生涯学習基盤経営研究』第35号（本紀要）掲載、共同研究：1.日本子ども家庭福祉学会第11回全国大会自由研究報告（於・目白大学、2010年6月）「『放課後子ども教室』と『放課後児童クラブ』との『一体的実施』に関する調査研究」（口頭発表者）、「放課後児童クラブの『適正規模』に関する調査研究」、2.「仕事と子育ての両立を支援するサービスの連続性と整合性並びに質の評価に関する基礎的研究」（厚生労働科学研究）研究補助者（放課後児童クラブの研究グループに参加）、3.ベネッセ教育研究開発センター実施の地域調査及び海外の幼児教育・保育制度に関する研究への協力、レポートの執筆、4.牧野研究室による、飯田市の公民館との共同学習・研究へ参加（個人としても、2010年7月に飯田市鼎地区の調査を実施）、報告書執筆（2011年1月刊行）。実践活動：今年度より、昭和音楽大学資格課程にて非常勤講師を務めている。担当科目のうち「社会教育計画」では、横浜市にある企業運営の室内遊び場施設において、学生主体による乳幼児親子向けイベントの企画・実施をした（2010年11月）。これは、音楽を通じての地域の子育て支援活動として、今後も継続的に展開していく予定である。

〔大木真徳〕

平成21年度から引き続き、休学のうえ、イギリス・University of Leicester, School of Museum Studies, PhD Research Courseに留学中。研究テーマは、「博物館運営に関する日英比較研究」であるが、本年度は、博物館運営を支える団体や組織といった制度が果たす役割や意義を歴史的に検証した。特に、イギリスのMuseums Associationと日本博物館協会の成立過程に注目して、博物館発達史におけるその位置付けを検討した。その成果の一部を、「イギリス博物館協会成立の背景—19世紀末

イギリスにおける博物館改善運動―『博物館学雑誌』, 36(1), 2010, pp.1-28 として発表した。なお、2010年6月に全日本博物館学会奨励賞を受賞(対象論文は「1980年代以降のイギリスにおける博物館研究の動向と課題―『博物館概念の拡大』という観点から―」『博物館学雑誌』, 34(2), 2009, pp.43-65.)。

〔本庄陽子〕

中高年女性の社会的活動とそれを支える学習活動に対する関心を、継続して研究対象としている。2010年度は前年までに構築したいくつかのネットワークを拡げながら、さらなるヒアリング等を実施した。また、主に地域に密着して活動中の中高年女性が多く関わる子育て支援活動に関するヒアリングを通じ、家庭教育・家庭内教育を注視する機会が増えたことから、家庭における母親の位置づけの変化に関する基礎的な文献研究を開始した。次年度以降も、女性・主婦・母親・家庭・子ども・地域等をキーワードに、研究継続予定である。〔論文〕「社会教育施設ボランティアの自己形成に関する経時的研究」(共著)『日本生涯教育学会論集・31』, 2010年11月。「家庭教育の主体としての母親の登場と広がり―家庭における母親の位置づけに着目して―」『生涯学習・社会教育研究ジャーナル第4号』, 生涯学習・社会教育研究促進機構 (IPSLA), 2010年12月。

〔古壕典洋〕

今年度は、主に以下の3点の研究を行った。

- (1) <戦後の通信教育に関する理論研究>戦後の通信教育研究における「通信教育」概念の動向とそこで語られる学習者との関係についての基礎的研究を行った(「戦後の「通信教育」概念の動向に関する考察」本紀要に投稿)。
- (2) <高校通信教育に関する研究>学校教育システムの下での高校通信教育の歴史的展開と通信教育の研究方法についての検討(日本通信教育学会第58回大会にて報告・日本通信教育学会『平成22年度研究論集』に掲載)。
- (3) <協調学習による成人の学びの実証的研究>東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構のリサーチアシスタントとして、協調学習に関する研究会、ワークショップの立案・運営・実践評価、大学知の発信ポータル向けコン

テンツの作成、などに携わり、様々な組織(大学・産業界・教育委員会)を媒介とした協調学習による成人の学びの実証的研究を行った。

〔坂井菜央美〕

昨年度後半は、学校教育高度化センターの研究プロジェクトのまとめに追われましたが、メンバーの協力と牧野先生のご指導で報告書としてまとめることができました。(『東アジアにおける少子化の進展と学校教育への影響―小学校統廃合の比較を中心に―』)。今年度は、この研究をさらに理論付けて、日韓の学校統廃合問題の比較研究論文としてまとめることができました(「少子化時代における学校統廃合の日韓比較―最近の韓国の教育・福祉政策を巡る議論と関連させて―」東京大学大学院教育学研究科紀要, 第51号)。また、昨年も報告した韓国の海外養子問題については、少しずつ調査を進めているところです。9月以降、韓国調査を実施しており、最近は、アンケートを準備しているところです。研究の方向について、悩むところがありますが、この問題に絞って、1つずつこなしていきたいと思っています。

〔王美璇〕

台湾からの留学生で、主な研究関心は、教育と学習を通じた住民の地域意識の涵養である。台湾で最も重視されている生涯学習施設である社区大学(コミュニティ・カレッジ)を事例に研究している。今後の課題としては、社区大学の教養的・趣味的なカリキュラムと住民の地域意識の関係、すなわち、学習のどのような過程を通じ、学習者間のつながりや学習者と地域とのつながりが形成されているか、また、どのような方法により、学習者の地域意識を高めることができるかにある。今年度は、所属研究室の「飯田市社会教育調査チーム」が行った、飯田市の自治体再編と社会教育行政施策と実践の調査に参加した。また、社区大学の中心的な理念でもある市民参加のまちづくりも研究の関心にあるため、今後のまちづくりに関する研究、および台湾の実践面の参考として、2010年8月5日から8日までに飯田市で行われた「いいだ人形劇フェスタ2010」に参加した。

〔歌川光一〕

本年度行った研究活動は以下の通りである。
①昨年度提出修士論文「明治期創刊婦人雑誌にみる箏・三味線習得イメージの変遷―遊芸の花嫁修業化に関する序論的考察―」について、考察対象を箏と三味線に分け、リライトを試みた。また同様の関心に基づき、研究方法の検討、資料の蒐集を継続した。②①への実践的関心として、(財)音楽文化創造発行の『音楽文化の創造』の編集・執筆作業を行った。③飯田市における公民館の役割の再検討に関するプロジェクトに参加した。④③を含め、修士課程在籍時より、地方分権時代におけるまちづくりのあり方に対する関心を深めたため、地元埼玉県さいたま市の「自治基本条例検討委員」を務めた。

〔豊田香〕

今年度は、成人教育・学習を中心に主に以下の3点において研究を進めました。(1) ビジネススクールの授業研究：成人同士がどのような相互関係で学びを深め、意識変化が起きるのかをRQとして、9月から11月にかけて授業観察を行い、社会人大学院生と教員にそれぞれインタビューを行いました。次年度はこのデータから論文を作成する予定です。(2) 自己未来創造プログラム開発：これは成人思考教育プログラムとして昨年度から独自に開発しているもので、3月と9月にビジネススクール生を対象に、11月に大学3、4年生を対象に、それぞれ実施する機会を研究フィールドである2大学から頂きました。前提を見直し、周囲と繋がりながら主体的に自らの人生の物語を紡ぎ続ける方法を提案しているものです。ここで得られたデータからプログラム効果を分析し次年度に論文を作成する予定です。(3) ビジネススクール教員の信念研究：2009年夏に行った教員インタビュー(4名)をまとめ、授業実践を媒介した信念変化について対人援助学会第2回大会でポスター発表しました。またこの他に、牧野ゼミ荻野氏の紹介で、成人教育研究を世界的にリードするメリアム教授(ジョージア大学)を浅草案内させて頂く機会に恵まれ、その際に研究における貴重な助言を頂くことができました。

〔満都拉〕

4月に入学してから、博士課程における勉学や研究に付いていくことで精一杯でした。そのなかで、主に進めてきた研究活動をまとめると以下の2点となります。第一に、修士課程で取り上げたキャリア教育に関する課題を展開し、新たな視点から見つめることを試みました。具体的には、戦後社会教育・生涯学習の理論と実践の蓄積を学びつつ、生涯学習時代とも言われている今日における日本の社会教育の基本形態を考察する目的で、専門領域及び周辺領域の基礎知識を習得することに努めました。その結果、従来、学校教育の範疇で限定されがちな職業教育・キャリア教育が戦後社会教育・生涯学習の研究領域において、どのように位置づけられてきたのかに関して興味・関心が深まりました。第二に、研究方法論としては、統計学をベースにした量的研究方法(SPSSを中心的に)と、質的研究方法の習得に力を注いできました。特に、修士論文の際に収集した手元のデータの2次分析として、調査対象を将来の就きたい希望職業を決めているグループとまだそれを決めていないグループと分け、両者のキャリア意識の異同を探る研究を進めました。そして分析結果を日本キャリア教育学会第32回研究大会で口頭発表しました。

〔社会教育学研究室 修士課程〕

〔中村由香〕

本年度行った研究は、主に以下の2点である。
【共同研究】まず、公民館と地方自治体の関係再編をテーマとし、今後求められる地方自治の在り方と公民館の果たすべき役割について、分析・考察を行った。牧野教授の指導の下、社会教育学研究室で調査研究のチームを組織し、長野県飯田市で公民館主事と地域住民を中心に調査を行った。本研究は今後も、飯田市との共同研究として継続される予定である。
【個人研究】次に、明治期以降の家族の「近代化」現象に、同じく明治期以降に翻訳語として導入された「社会」概念がどのように関係しているのかを明らかにする事を目的とした研究を行った。具体的には明治期創刊の社会主義思想誌を分析対象として、「社会」概念が翻訳されて大衆化する際の日本特殊性を指摘し、その特殊性によって家族の「近代化」が、西欧のそれとはどの

ように異なっているのかという文化的要件を提示した（修士論文）。

〔園部友里恵〕

地域密着型の公共劇場を拠点とした芸術文化活動に関心があり、「演劇と地域づくり」をテーマに2010年6月より島根県松江市八雲町の公共劇場「しいの実シアター」にてフィールドワークを行っている。11月には「第4回八雲国際演劇祭」が開催され、そこにボランティアスタッフとして参加するとともに、劇場関係者やボランティアスタッフ、八雲町の人々へのインタビューをおこなった。アーツマネジメントやワークショップ等にも関心があり、世田谷区の公共劇場「世田谷パブリックシアター」のアーツマネジメント講座のTAや、杉並区の公共劇場「座・高円寺」で行われているワークショップ「インプロ・ラボ」のファシリテーターをつとめさせていただいた。また、9月に実施された「牧野ゼミ長野県飯田市フィールド・スタディ」では、「いいだ人形劇フェスタ」について調査し、報告書「市民主体の芸術文化活動—『いいだ人形劇フェスタ』」としてまとめた。

〔田村栄作〕

興味を持っているテーマは「博物館への支援と支援活動の仕組み」であり、最終目標としては、支援活動を行うための組織設立の可能性と妥当性を検討し、適当と判断される場合はNPO等を実際に設立する処まで目指したい。今年度はそのスタートとして、以下の4つの視点から情報収集を行った。1) 博物館の存在意義や地域での在り方について、2) 博物館の課題とニーズについて、3) 博物館への支援活動の現状について、4) 地域住民（特に団塊世代を中心としたシニア層）の支援活動での活用について。今後の研究の方向性としては、情報収集を継続しつつ、次の2つの側面から、支援活動の具体的内容と仕組みについて検討を進めていきたい。1つは、地域との関係に焦点を合わせて、より多くの住民の博物館への関心を高め、博物館活動に参加してもらう仕組みについて。2つ目は、博物館の経営・運営改善の面から、今後社会教育施設として地域で必要とさ

れる施設となるための事業展開や経営効率化などの支援事業について検討をしていきたい。

〔都甲友理絵〕

2010年4月より社会教育学研究室修士課程に在学し、大学院生活に戸惑いを感じながらも、大きく2つの研究をすすめてまいりました。個人研究としては、博物館における教育・普及活動に関心があり、なかでも、近年多くの日本の美術館で注目されている「ミュージアムリテラシー」や「対話型鑑賞法」について、日本ミュージアム・マネジメント学会のエデュケーター研究会や横浜美術館での鑑賞サポーターに参加しながら、理論・実践の両側面に対する理解を深めていきました。また、共同研究として、長野県飯田市におけるフィールドスタディ（学部）では、飯田市の語源ともいわれ、自立と協働をあらわす『結い』なるもの、住民アクターという多様な主体がどのように関わっていくのか、様々なケーススタディをもとに報告書にまとめました。2010年度に培ってきたものを基礎に、2011年度は修士論文執筆に励んでいきたいです。

〔林高倫〕

今年度は、4月に修士課程に入学し、主に修士論文のテーマとなりそうな自分の関心を深めながら、大学内での勉強会や大学外でのフィールドとの関わりから、これからの研究の進め方の指針を少しではあるが得られたように思う。その中で一番大きいのが、来年度4月から、一昨年度・昨年度の学部ゼミの調査の実習で訪れた、長野県・阿智村で、地方公務員（社会教育主事）として、現場の社会教育に携わる機会を頂いたことである。5月に行われた東大五月祭にて、阿智村の産品をテントで売り出し、五月祭に訪れたお客様に大変喜んで頂いた。来年度は実際にそのフィールドに住んで、社会教育を含めてあらゆる物事を見聞きし、特に地元の方々の文字に残りにくい歴史、いわゆる「オーラルヒストリー（ライブヒストリー）」に着目しながら、日常生活の中から、更に研究のテーマを深めたいと考えている。

〔山口香苗〕

今年度は主に以下2点を中心に研究を行った。①自分の研究テーマを明確にさせるために、関心のあるアジア地域、特に中国、台湾の社会教育についての基礎的な文献、資料を広く読むこと、先行研究の動向をまとめることを中心に取り組んだ。以前から取り組んできた中国少数民族教育に関連する様々な文献にあたってきたが、徐々に台湾への関心が強くなり、今後は台湾の社会教育・生涯学習に焦点を当て研究を進めていく予定である。②社会教育学演習(学部)において、長野県飯田市でフィールド調査を行った。地域づくり、住民自治についての理解を深めるため、住民主体の公民館活動、中山間地域の農家の生活、それらを支える行政の取り組みなどについてのお話をうかがい、その後必要に応じて追加調査を行った。それらをもとに報告書の作成に取り組んだ。

〔汪乃佳〕

本年度は以下の4つについて研究を進めてきた。まず、自分の研究関心である中国の高齢者の社会参加と生活の質との関係について先行研究を集め、これに関する法的整備等を調べ、検討した(修士論文の準備段階)。次に、共同研究として、日本におけるシティズンシップ教育の可能性と政策的課題をめぐり、三鷹市と長野県飯田市座光寺地区の小中学校で調査を行い、またイギリスをはじめとするヨーロッパのシティズンシップ教育についての先行研究をまとめた。そして、本研究室と飯田市公民館との間で進めている共同学習に参加し、まちづくり委員会と公民館の位置づけ、学社連携の実態等について、三穂、竜丘、柿野沢の三地区の調査報告を分担執筆した。最後に、牧野教授指導のもとで行われた、飯田市での社会教育調査実習では、地域で活躍するキー・パーソンの役割そして住民団体と公民館との関係について考察をし、報告書にまとめた。

〔蔡文賓〕

修士課程の一年目は、主に基礎単位を取りながら、ゼミ授業の文献を読んだり、研究方法を考えながら、修士論文テーマを探り、事前準備をした。唯一の研究といえるのは、2010年9月末に学部授業の「社会教育演習」の長野県飯

田市の飯田実習調査のプログラムである。現地訪問し、現地のまちづくり及び社会教育施設に関わる現状を調査した。今回の調査を通して、文献を検討することと相まって日本にある社会教育の現況を考察することにより、知識と経験の積み上げに役立ったと思っている。また、2010年12月中旬頃に指導教授である牧野教授と共に台湾の生涯教育のシンポジウム及び高齢者学習センターを訪問した。今回これに参加できて、大変勉強になった。このシンポジウムのテーマの「高齢者の生涯学習」について私の修士論文のテーマとしたいと考えている。

(社会教育学研究室 研究生)

〔飯島千鶴子〕

本年度行った研究活動は以下の通りです。①研究テーマ「多世代交流型コミュニティ」に関する調査を行うため、千葉市第二、第三稲毛ハイツ自治会、管理組合の会合に出席。アンケート調査の主旨、目的を説明、承諾を得る。8月18日第二稲毛ハイツ盆踊り大会に出席。8月末日第二稲毛ハイツアンケート調査実施。9月回収、集計。自治会長との話し合い。第二稲毛ハイツサークル活動「日本舞踊」に参加。アンケートをもとに「多世代交流型コミュニティ」のあり方について検討中。②8月、柏市高柳の盆踊り大会二日間出席。11月22日、高柳「鎮守の杜」再建計画会議出席。

〔佐藤智子〕

1. 研究論文：(1)「中核市における教育行政組織機構の再編と公民館の位置づけ」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第49巻、2010、pp.149-159。(2)「地方自治体における青少年行政の総合化に関する研究」、『国立青少年教育振興機構研究紀要』第10号、2010、pp.11-23。(3)「政治への心理的関与に対する社会教育の効果と政策課題」、『日本教育行政学会年報』第36号、2010、pp.82-98.、2. 報告書：(4)「都市における公民館の再編に関する実態と課題—大分県大分市の事例より—」、国立教育政策研究所『論集 都市の教育政策と教育行政(都市の教育政策と教育行政の在り方に関する調査研究報告書)』(平成21年度調査研究等特別推進経費：研究代表者 本多正人) 2010、pp.89-105.、3. 学会報告：「社会的ネ

ネットワークの形成に対する成人学習機会の効果」, 日本教育学会第 69 回大会 (一般 A-12, 2010 年 8 月 22 日, 広島大学東広島キャンパス), 他, 2 件。、4. 研究プロジェクトへの参加等: 国立教育政策研究所生涯学習政策研究部「生涯学習の学習需要の実態とその長期的変化に関する調査研究」(研究代表者: 立田慶裕) 委員, 他, 4 件。

〔娜仁高娃〕

中国の内モンゴルからの留学生で, 今年度, 研究生として主に中国における修士段階及び博士段階の卒業論文を訳す作業を進めた。教育学以外にも, 哲学と社会学にも非常に関心があり, 学習が人間の生活様式, もしくは存在方式になりうるための基礎教育の理想像を明らかにするために, これまで, ブルデューの「界」という視点から, 現代中国基礎教育の改革の動向を研究してきた。今後は, 思考パラダイムの転換から着手し, 中国の農村部の寄宿制学校を例にして, 農村部の基礎教育現場に入り, 生涯学習共同体を作るための新たな「学習界」の構築戦略を検討していきたい。

(図書館情報学研究室 特任研究員)

〔今井福司〕

2010 年の 7 月 1 日より本コースの特任研究員として就任致しました。現在, 根本彰先生が研究代表者である LIPER3 プロジェクトの事務作業等を担当しております。身分や仕事内容が若干変わりましたが, 目下の目標である博士論文の執筆, 完成は変わっておりません。今年度の研究成果としては, まず, 博士論文のテーマである学校図書館史研究の成果があります。具体的には, 査読付き論文として『日本図書館情報学会誌』の第 56 巻第 3 号に「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」が, 依頼原稿として「学校図書館」の 2011 年 1 月号 (通号 723 号) に「最近 10 年間における学校図書館史研究の展望」が掲載されました。次に, 今年度も他大学で非常勤講師として教育活動に関わる機会を頂いておりますが, その実践記録を『生涯学習基盤経営研究』に投稿いたしました。順調であれば, 本号に研究ノートが掲載されていると思われま

(図書館情報学研究室 博士課程)

〔桂まに子〕

京都に拠点を移して三年目に入りました。研究面では, 博士論文のテーマを「公共図書館における郷土資料活動の歴史研究: オーラル・ヒストリー・アーカイブの構築」とし, 東京都・三多摩地域と新潟県を対象にした文献調査や, アンケート調査, インタビュー調査の設計を進めながらアーカイブ構築に向けた作業を行っています。教育面では, 第 62 回近畿地区図書館学科協議会にて「新カリキュラムに向けての授業提案: 情報サービス演習」を発表し, 発信型情報サービスを補助する「レファレンス POP」を提案しました。これは, レファレンスブックの特徴や内容を手書きで端的に紹介した小さなカードのことで, 名称および機能は私が独自に考案したものです。司書課程の学生が手がけたレファレンス POP の実験展示とアンケートを大学図書館で実施したところ, レファレンスブックの活用促進に貢献しうるツールとなる見通しが立ったため, 今後も実践を継続し, 効果の分析を行う予定です。

〔河村俊太郎〕

今年度も昨年度に引き続き, 東京帝国大学の図書館史を中心に研究をすすめ, 「図書館商議会の運営からみる東京帝国大学図書館の中央と部局の関係」という論文が日本図書館情報学会誌の 56 巻 3 号に掲載されました。これは, 分散型の図書館組織であった東京帝国大学の図書館がどのような運営を行っていたのかを図書館商議会の議事録から分析し, 部局中心の運営であったことを明らかにしたものです。また, 「研究型総合大学における雑誌・図書・図書館利用調査」というタイトルで日本図書館情報学 57 回研究大会にて発表を行いました。これは, アンケートによって東京大学の研究者の雑誌・図書・図書館利用を調査したもので, 電子版の雑誌利用は多いが, 印刷版の図書の利用も一定数あり, こうした図書の設置場所としての図書館の利用は一定存在していることを明らかにしました。その他 JADT, 情報処理学会などにおいて, 共著者として参加した研究の発表が行われました。

[金昭英]

小学校のカリキュラムに学校図書館がどのように関与するか、特に東アジアの学校教育の現状を考えながらこのテーマに取り組んでおります。博士論文は日本の小学校カリキュラムと学校図書館の問題を取り上げ、カリキュラムの構成単位を国・地域・学校・教室レベルに分けてみながら学校図書館のあり方を考察しております。2010年度には前年度国レベルのカリキュラムを検討したことを論文としてまとめて国際学術雑誌である *Libri* の **Best Student Paper Award** へ応募し佳作として採択され 2011 年同雑誌に掲載される予定です。また以上の結果を踏まえ地域レベルとして千葉県袖ヶ浦市をフィールドにして研究調査を行いました。この調査は NPO 図書館の学校との共同研究ともつながり、2010 年図書館総合展で研究結果を中間報告することができました。今後考察を深めて学会発表や論文投稿、本の刊行などができるようにしたいと思います。

[崔英姫]

東京大学総合文化研究科比較文学比較文化コースの修士課程を経て、2010 年 4 月から図書館情報学研究室博士課程に在学しています。2009 年には日韓の小学校の国語教科書における図書館利用教育について比較分析を行いました。本年度は、1.日本の中等教育における探究学習の成立過程、2.公教育と探究学習の可能性に対して興味を持ち、主に文献調査を通して、探究型学習についての理論的な背景を探る作業を行っています。2011 年には、東京大学附属中等教育学校をフィールドにし、附属学校で実施されている高校生の卒業論文を研究対象として、探究型学習のプロセスの実際を考察しながら、その可能性を模索したいと思います。

(図書館情報学研究室 修士課程)

[浅石卓真]

本年度は、修士論文「教科書における知識の組織化とその展開の分析—生命科学分野を例に一」の執筆を中心に研究を進めました。これは、中学・高校・大学の教科書に含まれる生命科学分野の知識の構成を、専門語彙のネットワーク構造として捉えてその特徴を分析し、専門性に応じた知識構成の変化を記述的に明らかにした

ものです。来年度以降は、修士論文で用いた分析手法を他の専門分野に適用して分野間比較を行うと共に、参考書や一般書籍など教科書以外のテキストにも適用することで、文献世界の多様な知識構成の形を計量的に明らかにしていきたいと考えています。なお、修士論文の成果の一部は、第 58 回日本図書館情報学会研究大会で「教科書に現れる専門語彙体系の展開：生命科学分野を例に」として発表しました。その他に共同研究では第 12 回図書館総合展フォーラム「図書館を使った調べる学習コンクール：その効果について総合的に評価する」にて「コンクール入賞作品の分析」を分担発表しました。

[井田浩之]

本年度は、2009 年から共同研究で取り組んで来た「図書館を使った調べる学習賞コンクール」の評価に関して、主に次の 2 点を行った。(1) コンクールの過去の受賞者に対する経年調査の結果を報告書でまとめ、(2) (1)の成果を 2010 年 11 月に図書館総合展で発表した。なお、国内での発表の成果を 2011 年の A-LIEP で発表するため、現在原稿執筆を進めている。個人研究としては、大学生の初学者に対する情報リテラシー教育に関して、学際的に研究が進んでいるレポート・ライティングを図書館情報学の領域で研究するための理論的整理を継続している。

(図書館情報学研究室 研究生)

[蘇懿禎]

現在、台湾における私立児童図書館に着目している。前回帰国した期間のフィールド調査により、台湾の私立児童図書館には四種類あることが分かった。児童書出版社の附属図書館、家庭文庫と家庭文庫から移行した図書館、実業家が賛助した図書館と有志者団体が成立した図書館である。その中の家庭文庫は日本から導入したもので、日本の影響も大きく受けている。そこで、日本の家庭文庫の歴史や現状を調べ、台湾の家庭文庫や家庭文庫から移行した図書館を比較していきたい。また、日本の児童図書館と児童サービスの発展の歴史の資料を集めている。日本の状況を踏まえ、台湾の私立児童図書館の位置づけとあり方を中心にまとめていきたいと思っている。

学位論文

博士論文

2010年12月

Mohammad DAOUD

Utilisation de ressources non conventuelles
et de méthodes contributives pour combler
le fossé terminologique entre les langues
en développant des "préterminologies"
multilingues (Université de Grenoble)

2011年2月

芳鐘冬樹「研究者の論文生産に関わる諸特性の
相関に関する分析」（論文博士）

修士論文

2011年3月

浅石卓真「教科書における知識の組織化とその
展開の分析—生命科学分野を例に—」

中村由香「日本近代家族形成期における『社
会』概念の生成と受容に関する研究」