

情報リテラシー育成のための学校図書館における学習環境デザインに関する研究

著者	塩谷 京子
発行年	2016-03-31
学位授与機関	関西大学
学位授与番号	34416甲第596号
URL	http://doi.org/10.32286/00000204

平成 28 年 3 月
関西大学審査学位論文

情報リテラシー育成のための
学校図書館における学習環境デザインに関する研究

塩谷 京子

関西大学大学院総合情報学研究科

論文要旨

本研究は、小学校現場において、「情報リテラシー」を育成するための授業に注目し、学校図書館における「学習環境デザイン」の観点を提案することを目的とする。

筆者は関西大学初等部の開設において、学校図書館の「学習環境デザイン」を担当し、「学びの場としての学校図書館」「読書の場としての学校図書館」「癒しの空間である学校図書館」の三つのイメージをもって取り組んだ。本論文は、このうちの「学びの場としての学校図書館」をフィールドとして取上げる。21世紀を生き抜く資質や能力を育成するための一つの場として、多くの日本人がもつイメージの学校図書館を、「学習に役立つ」「授業を行う」「全員の子どもが使う」という「学びの場としての空間」へと見直しが始まったからである。

学校図書館の特長は、組織化された情報・資料にある。学びの場としての学校図書館を活用するには、情報・資料を使うための情報リテラシーが要る。この情報リテラシーは机上で習得するのではなく、学校図書館を活用する「授業」を通して育成される。言い換えると、学校図書館を活用した授業が行われなければ、子どもは情報リテラシーを習得する機会を得られないことになる。

現在、学びの場としての環境整備は進んでいるものの、授業で使われていない学校図書館があるのも事実である。その理由の一つに、どの学校図書館も利用者を意識して学習環境が整えられてきたが、学校図書館を活用して行われる利用者の活動、すなわち教員が進める授業についての研究不足があると筆者は見ている。その根拠として、①各校に配置された司書教諭の職務の実施状況は、授業に関する以外の内容が上位を占めていること、②司書教諭が指導している情報リテラシーは、図書館の使い方を始めとした従来からの「利用指導」の内容が多く、「探究の過程」を意識した指導法に含まれる内容は極めて少なかったことがあげられる。

先行研究から、教員が「授業」で学校図書館を活用するためには、「教師用ガイド」と「協働」が必要であるという見通しをもつことができた。さらに、これらを総合的に見て学習環境をデザインするという考え方が要ることもわかった。しかしながら、これらの要素がどのように機能し合うのかについては言及されていない。そこで本論文では、「学びの場としての空間」における「授業」「子どもと教員」「情報・資料」の各要素間のつながりに目を向けた。つながりに目を向けることにより、要素と要素をつなぐ観点を見出すことができるのではないかと考えたからである。

「教師用ガイド」については、司書教諭だけでなく担当教員をも対象とした内容が必要であることがわかった。司書教諭と担当教員では、教師用ガイドに対する要望事項が異なるからである。担当教員は直接指導に携わるため、基本的な知識や各教科等でどのように役立つのかを知りたがっていた。一方、司書教諭は計画を立てる立場であることから、自分の学校の年間計画が作りやすい教師用ガイドを必要としていた。また、総合的な学習の時間をはじめ各教科では探究の過程に沿った単元計画を立案していることから、各過程で育成したい情報リテラシーの一覧表も必要であることがわかった。このようにして作成した教師用ガイドは教員の手助けとなり、子どもの情報リテラシーの習得度の向上に有効であったことが確かめられた。

「協働」については、行政が積極的に協働できる時数を確保している地域があるものの、どの地域でもその時数が確保できるとは限らない。効果があるとわかりながら時間がないためできないという現状から、協働が行われるために必要なのは時間だけなのか、という視点をもって調査を行った。切り口としたのは、習得されにくい情報リテラシーを絞ることである。協働するとき、重点を置く情報リテラシーがわかれば、短い時間で指導の重点を絞った取組が可能になる。調査結果から、担当教員が単独で行う授業において習得されにくい情報リテラシーは、協働により効率よく習得されることがわかった。あくまでも、これは一つの事例である。協働には問題点が多いものの、情報リテラシーをバランスよく習得できるという効果は示されている。問題点の解決策を試行錯誤することにより協働の幅が広がり、多様な協働の仕方が紹介されることで情報リテラシーの育成につながると考える。

「教師用ガイド」と「協働」は、「情報・資料」が「授業」や「子どもと教員」と機能し合うための観点として効果的であることがわかった。学校図書館の情報・資料は組織化されており、それらを授業で活かすために専門的な知識をもった司書教諭がいる。情報・資料を授業で活用しようとする、授業を行う担当教員と情報・資料に詳しい司書教諭との協働が必要になる。また、情報・資料を授業で活用することを通して、情報リテラシーが育成される。情報・資料と子どもと教員をつなぐためには、教師用ガイドに情報リテラシーの指導方法や指導計画があると、複数の教員が授業について話し合うときの土俵となる。しかしながら、「情報・資料」と「授業」をつなげる「協働」と、「情報・資料」と「子どもと教員」をつなげる「教師用ガイド」は、学習環境をデザインするときの観点の一部に過ぎない。

先行研究からは、このような観点が総合的にデザインされないと機能しないと指摘があった。先行研究で見出すことができなかった「授業」と「子どもと教員」をつなぐ観点が見えることにより、「情報・資料」「授業」「子どもと教員」が相互に機能し合う学習環境デザインが

できることになる。関西大学初等部の事例から、学びの場としての空間において「授業」と「子どもと教員」の観点を見出すことができた。子どもに必要な観点は「学ぶ意味とめあて」であり、教員に必要な観点は「子どもの実態」であった。具体的には、子どもの学ぶ意欲やめあてという観点では、学びの足跡が見えるポートフォリオなど、教員が必要としている子どもの実態という観点では、情報リテラシーの習得度のデータなどが考えられる。これらは、通常授業を行うときにどの教員も必要とする観点である。学校図書館の授業においても、必要であることは言うまでもない。教育という視点に立ったときに当たり前と言えることは、学校図書館でも当たり前としていきたい。

このように、「授業」と「子どもと教員」という要素をつなぐ「学ぶ意欲とめあて（子ども）・子どもの実態（教員）」という観点が見出されたことにより、「情報・資料」と「授業」をつなぐ「協働」、 「情報・資料」と「子どもと教員」をつなぐ「教師用ガイド」と共に、要素間を関係づける観点が出揃った。これらの観点を機能させることが、学校図書館の学習環境をデザインすることであるというのが筆者の提案である。

目 次

序章 本論文の視座	7
0.1 問題の所在	7
0.2 本論文中の用語	9
0.3 本論文の構成	24
第1章 研究の課題	25
1.1 現状分析	25
1.2 課題	33
第2章 先行研究の整理	34
2.1 学習環境デザインの要素	34
2.2 担当教員と司書教諭との協働	37
2.3 情報リテラシー育成のための教師用ガイド	40
2.4 授業と学習環境	45
2.5 第2章のまとめ	48
第3章 本論文の目的と研究方法	50
3.1 本論文の目的	50
3.2 研究対象	51
3.3 研究方法及び評価方法	55
第4章 情報リテラシー育成のための教師用ガイド	63
4.1 背景	63
4.2 目的	68
4.3 方法	68
4.4 結果と考察	77
4.4.1 課題の把握 ー学習環境調査	77

4.4.2	課題の把握 一指導に関する現状調査	78
4.4.3	教師用ガイドの開発	81
4.4.4	教師用ガイドの運用と評価	84
4.5	第4章のまとめ	92
第5章 情報リテラシー育成のための協働		93
5.1	背景	93
5.2	目的	95
5.3	方法	95
5.4	結果と考察	100
5.4.1	習得しにくい情報リテラシーの調査	100
5.4.2	協働の効果の検証	105
5.5	第5章のまとめ	111
第6章 情報リテラシー育成のための学習環境デザイン		113
6.1	背景	113
6.2	目的	115
6.3	方法	116
6.4	結果と考察	120
6.4.1	改善点に関するインタビュー	120
6.4.2	改善後の検証	122
6.5	第6章のまとめ	128
終章 まとめと展望		129
謝辞		135
本論文に関する研究発表		139
参考文献		140

序 章 本論文の視座

本研究では、小学校現場において情報リテラシーを育成するための授業に注目し、学びの場として学校図書館が機能するために必要な学習環境デザインの観点を提案する。序章では、筆者の問題意識、本論文のテーマに関わる用語である「情報リテラシー」「学校図書館」「学習環境デザイン」について述べ、本論文の視座を示す。

0.1 問題の所在 -筆者の問題意識

20 世紀後半から 21 世紀にかけ産業社会から情報社会へ動いていく時期に、筆者は小学校教員として子どもの学びと向き合っていた。「教師主導の教える授業」から「学習者が自ら学ぶ授業」へと、授業観に転換期が訪れたときでもある。関心・意欲・態度が重視され、自ら学ぶ力を培う総合的な学習の時間が始まった（文部省，1998a）。授業観の変化に伴い、あらゆる場所で得られる様々な情報が教材となり、学びの場は教室ではなくなった。その一つに学校図書館がある。本のある部屋から学びの場へと学校図書館の見直しが行われ、授業を想定した机椅子や調べるための本が置かれた。学校図書館といえば個人で行くイメージの強い場所であったのが、授業で全員の子どもが使える場所になった。

ところが、環境が整ったはずの学校図書館にも関わらず、子どもはいつまでも本を探している。目次・索引を使わずに本の頁をぺらぺらとめくったりしている子もいる。調べるために図書館を使うことがなかったため、どこにどんな本があるのか、手に取った本からどのように情報を見つけ出したらよいかかわからないという状況がそこにあった。それならば、教員が子どもに教えたらいいと思われるのだが、教員も何をどこからどのように教えたらいいのかかわからない。通常、学校で教えることは教科書に書いてあり、教師用ガイドもある。図書館での本の探し方や情報の見つけ方については教科書に掲載されていない、指導用ガイドの存在もない、という思いを多くの学校図書館担当教員が抱いていた。

筆者は 1999 年に学校図書館に関する知識を得るための講座を受け、司書教諭の資格を取得した。子どもに身につけさせたかった力を総称して情報リテラシーと呼ばれていることや、その概念が米国から我が国に入ってきたことも学んだ。さらに、同じような能力の育成を情報教育でも行っており、文部科学省においては「情報活用能力」と別の表現となっていることを知

った。情報リテラシーは、学校図書館や図書館資料を使う活動を通して身につけていくスキルである。しかしながら、情報リテラシーを学ぶ時間が設定されている訳ではない。では、情報リテラシーはどの教科で、いつ学ぶのだろうか。このような課題を抱きながら、学校図書館を授業で活用する方策を模索するようになった。

2003年のことである。『未来をつくる図書館』（菅谷，2003）というタイトルに引かれて、この書と出会った。菅谷がレポートした図書館は通称シブルと呼ばれ、ニューヨーク公共図書館の分館である。シブルは、利用者の多くが「図書館がなかったら今の自分はない」と語る場所として、図書館の中では有名であった。シブルのレポートの中に、2001年に起きた「9.11」直後、ニューヨーク公共図書館の別の分館の司書であったカレンバーグの行動が書かれていた。テレビメディアが事件を扱うのに対し、「市民が使える情報資料の提供は、図書館がすべき」（p. 95）との判断から、生活に必要な情報の提供を始めたのである。起業支援や医療情報等の提供に加え、非常時の市民への情報提供も図書館の役割なのかと驚いた。図書館ができることのイメージを覆すレポートであった。この本との出会いが、学校図書館を整備して待っているだけの自分に気づくきっかけとなった。

この後、静岡県内で赴任した3校の学校図書館を、学びの場として活用できるように整備するのと同時に、他校の教員に呼びかけ共に学び合う機会を作った。痛切に感じたのは、授業で使われるには学習環境の整備が必須であるものの、学習環境を整えたからといって授業で活用されるとは限らないという現実である。学習環境を整えたならば、教員が学校図書館を活用して授業をするだろう、授業で図書館資料を使ってくれるだろう、という期待通りには進まなかった。まずは環境整備に取り組み、次に教員が授業で学校図書館を活用しなければ、子どもの情報リテラシーの習得までには至らない。この現実が学校図書館の抱える大きな問題であると自覚するようになった。

筆者は2010年に新設された関西大学初等部・中高等部の教員として学校図書館のデザインを担当するにあたり、このような問題意識を抱きながら、どういう図書館にしたいのかと自問自答した。「学校図書館で必要な情報を自分で探すスキルが身についているということ、そして、これらのスキルは社会で生きる上での基礎力である」という実感が筆者にはある。しかし、今の子どもが生きる時代は21世紀、筆者が過ごした子ども時代とは比較にならないほど、多様なメディアや情報の中で生きている。学校図書館を活用することを通して身につくスキルは、今後の時代を生きる上での基礎力になるはずである。

この思いを確認するために再読したのが、『未来をつくる図書館』であった。「多様な情報か

ら自分が必要なものをいかに戦略的に探し出し、評価し、活用するののかといった情報リテラシーの育成が重要視されるようになってきている」(菅谷, 2003, p. 43) との記述を繰り返し読んだ。戦略的に探し出し、評価し、活用する力、すなわち情報リテラシーは、筆者が学校図書館を活用することを通して子どもに身につけさせたい基礎力と一致するものであった。シブルでは、情報リテラシーの講座を 1 日に 2 回ほどの頻度で設けている。情報の提供が過多であることに對して、提供する側にだけ問題があると考えのではなく、これを利用する側の活用能力を育てることで対向する必要があるとの考え方が根底にあると気づいた。

本論文では、シブルのこの考え方を援用し、学習環境を整えたものの「授業」で使われない学校図書館があるという問題に対して、単に図書館側が学習環境を整えるのではなく教員が「授業」で学校図書館を活用することを視野に入れて、学習環境をデザインするという視座に立つ必要があると考えている。

0.2 本論文中の用語

本論文では、タイトルに「情報リテラシー」「学校図書館」「学習環境デザイン」という用語を使っている。本節では、これらの用語の基本的な概念について説明をする。

0.2.1 基礎力としての情報リテラシー

学校図書館について、「単なる本のある部屋ではない」(桑田, 2010, p. 23) と、多くの大人がもつイメージを一新させる発言がある。学びの場として学校図書館を活用してこなかった世代にとって、学校図書館で授業が行われている光景を想像するのは難しいかもしれない。

学校図書館が、単なる本のある部屋ではなくなった理由として、汎用的な能力の育成を念頭に置いた教育改革が進められたことがあげられる(文部省, 1998a)。我が国では、21 世紀に生きる子どもに必要な汎用的な能力を「生きる力」と呼んだ(文部省, 1996)。学校図書館もその流れに沿い、単なる本のある部屋から汎用的な能力の育成の場として、活用方法が見直されたのである。その後 10 年以上が過ぎた。教育を標榜する言葉はゆとり教育から学力向上へと替わり、本質的な部分でめざすとされる生きる力は継承されている(文部科学省, 2008)。

生きる力をめざしながら、能力という言葉が前面に出されるようになった。それが、「21 世

紀型能力」である（国立教育政策研究所，2013）。21 世紀型能力は，21 世紀を生き抜く力をもった市民としての日本人に求められる能力であり，「思考力」「基礎力」「実践力」から構成される（図 0.1）。このうち「基礎力」は，言語・数量・情報を道具として目的に応じて使いこなす力と定義され，「情報スキル」が 21 世紀を生き抜く基礎力として，学習指導要領全般にかかわるものとの位置付けがなされた。我が国において基礎力と言えば，江戸時代より「読み書きそろばん」が定番であった。1998 年の小学校学習指導要領改訂の基本的な視点の一つに，「読・書・算など日常生活に必要な基礎的・基本的内容を繰り返して学習させ習熟させる」（文部省，1998d）とある。この時期においても，基礎力としての「情報」に関する用語は明確に示されていない。

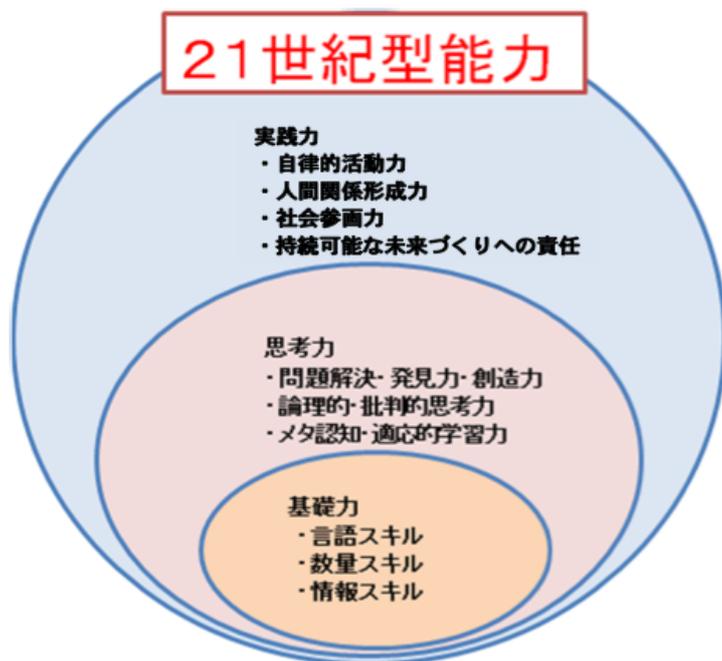


図 0.1 21 世紀型能力（国立教育政策研究所，2013，p. 26）

現行の小学校学習指導要領において、基礎力である「情報スキル」の捉えは、幅広く情報に関する知識や技能をさす。育成するための特定の教科は存在しない。各教科等の学習の中に埋め込まれていることから、子どもの情報スキルを育成する場は日常的にいくつもあることになる。例えば、情報教育では「情報活用能力¹」の育成が目標であり（文部科学省，2002），情報スキルと重なる部分が多い。総合的な学習の時間では、探究的な学習を通して各教科で習得した知識・技能を使うこと（文部科学省，2008a）から、知識・技能のなかに情報スキルが含まれている。また、同時期の図書館情報学では、「情報リテラシー」の育成という言い方をしている。用語の違いは、学問体系の違いによって含まれる背景や要素が若干異なるためであり、情報に対する基礎力としての捉えは同じであることから、本論文では「情報リテラシー」という用語を使用する。

情報リテラシーは、メディア・リテラシー、コンピュートリテラシーなど、「リテラシー」につながる多くの言葉とともに、翻訳を通して我が国に入ってきた。情報リテラシーという用語を伴った翻訳本の一つに、米国の実践をもとにした手引書がある。『インフォメーション・パワーが教育を変える！』（アメリカ公教育ネットワーク，アメリカスクールライブラリアン協会編著，2001，足立正治・中村百合子監訳，2003）には、情報リテラシーの概念が説明されている。定義については、「情報を探し活用する力」（p. 27）であると簡潔に示し、学びの基礎であると加えている。「情報の時代に生きる市民が生涯を通して必要とする基本的な概念やスキル」（p. 27）というように、情報リテラシーを生涯の基礎力として捉えている表記が複数箇所にある。情報リテラシーの育成には、教える側が内容の知識を得ることと、子どもが学ぶ機会を設定することの両方が必要であることが強調されている。この点は、学習環境をデザインするにあたり、「図書館資料」や「人」を整える以外の観点として、本論文における問題の所在の解決につながると考える。

情報リテラシーが生涯に渡る基礎力であることを、米国では情報リテラシー基準（アメリカスクールライブラリアン協会，教育コミュニケーション工学協会共編，渡辺信一監訳，コーンハウザ・由香子（ほか）共訳，2000）として示している（表 0.1）。基準は、大きく 3 段階に分かれている。まずは基礎力としての情報リテラシーを身につけている状態、次は情報リテラシーが身につく自主学习できている状態、そして情報リテラシーが身につく社会的責任を果たしている状態と進む。それらには、段階ごとに基準が設けられている。

¹情報活用能力は情報教育の目標である。情報活用能力は、「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」の 3 観点をバランスよく育成することを重視。

この基準からも、情報リテラシーが自主学習、社会的責任へと進む上での基礎力であることがわかる。そして、筆者が学校図書館で育成したい情報リテラシーも、生涯にわたり必要な基礎力である。この点は、図 0.1 の 21 世紀型能力における基礎力のなかの情報スキルと一致する。

表 0.1 児童・生徒の学習のための情報リテラシー基準（アメリカスクールライブラリアン協会，教育コミュニケーション工学協会共編，渡辺信一監訳，コーンハウザ・由香子（ほか）共訳，2000）

情報リテラシー	基準1	情報リテラシーを身につけている児童・生徒は、効率的かつ効果的に情報にアクセスできる。
	基準2	情報リテラシーを身につけている児童・生徒は、批判的にかつ適切に情報を評価することができる。
	基準3	情報リテラシーを身につけている児童・生徒は、正確にかつ創造的に情報を利用することができる。
自主学習	基準4	自主学習者である児童・生徒は、情報リテラシーを身につけており、個人的な興味に関連のある情報を求める。
	基準5	自主学習者である児童・生徒は、情報リテラシーを身につけており、文学などの情報の創造的な表現を鑑賞することができる。
	基準6	自主学習者である児童・生徒は、情報リテラシーを身につけており、情報探索と知識の生成に優れようと努力する。
社会的責任	基準7	学習コミュニティや社会に積極的に寄与する児童・生徒は、情報リテラシーを身につけており、民主主義社会にとっての情報の重要性を認識する。
	基準8	学習コミュニティや社会に積極的に寄与する児童・生徒は、情報リテラシーを身につけており、情報と情報技術に関して倫理的な行動をとる。
	基準9	学習コミュニティや社会に積極的に寄与する児童・生徒は、情報リテラシーを身につけており、グループへの効率的な参加を通して情報を探究し、生成する。

0.2.2 情報リテラシーの概念

前項では、情報リテラシーが 21 世紀に必要な基礎力であり、概念形成がなされた米国でもまた現在の我が国においても共通する概念であることを述べた。情報リテラシーという用語は我が国において学校図書館で一般的になりつつあるが、学校現場に浸透しているとは言い難い。学校現場では情報教育の目標²として情報活用能力という用語が使用されている（文部科学省，2002）。また、リテラシーがつく用語として、メディア・リテラシーなども使われている。そこで、本論文において情報リテラシーという用語を使用するにあたり、概念を確認しておく。

山内（2003）は、米国からの翻訳資料等を通して入ってきたリテラシーがつく用語に加え、文部科学省が使う情報活用能力も含め、「混迷するリテラシー」（p. 71）と表現している。それらの整理のために、情報、メディア、技術のリテラシーについて、重点を置くポイントの違いを以下のように示している。

- ・ 情報リテラシー 【情報 処理する 利用する】
人間が情報を処理したり利用したりするプロセスに注目し、情報を探ること・活用すること・発信することに関するスキルを身につけることをねらいにしている。
- ・ メディア・リテラシー 【メディア 解釈する 表現する】
人間がメディアを使ってコミュニケーションする営みを考察し、メディアに関わる諸要因（文化・社会・経済）とメディア上で構成される意味の関係を問題にしている。
- ・ 技術リテラシー 【技術 操作する 理解する】
情報やメディアを支える技術に注目し、その操作および背景にある技術的なしくみを理解することを重視している。 （p. 71，下線と【 】は筆者）

次に、それぞれのリテラシーの関係を図に示し（図 0.2），これらの重点の違いは対象領域ではなく視点の差であると述べている。そして、背景となる学問体系や、教育の実践を担ってい

² 情報教育の目標として「情報活用能力」の育成があり、「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」をバランスよく育成することを重視している（文部科学省，1998c）。「情報活用能力」のうちの「情報活用の実践力」は、「情報リテラシー」とほぼ同様の概念で使われている。「情報活用の実践力」とは、「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・発言できる能力」をさす。

る教員が違うことも指摘している（表 0.2）。

このように、情報リテラシーの概念は、情報を探すこと・活用すること・発信することに関するスキルを身に付けさせたいと考える学校図書館と情報担当の教員が実践の中心者であり、図書館情報学、教育工学、認知科学の学問体系分野に集まる人の考え方が反映している。筆者もそのうちの一人である。

本論文で使用する情報リテラシーは、英語では「information literacy」となる。しかし、それぞれの言葉の概念は重なりが多いものの生まれた背景が異なる（山内，2003）。「情報リテラシー」という用語は日本独特の言葉であり、大学の図書館情報学分野や、情報教育分野で研究されてきた領域である。それに対し、「information literacy」は、米国の図書館情報学分野を中心として提唱、推進されてきた概念である。さらに、初等中等教育において文部科学省はそのいずれも用いず、情報教育の目標である情報活用能力が使われている。そのため、我が国の大学では情報リテラシー、学校現場では情報活用能力という用語が使われている。

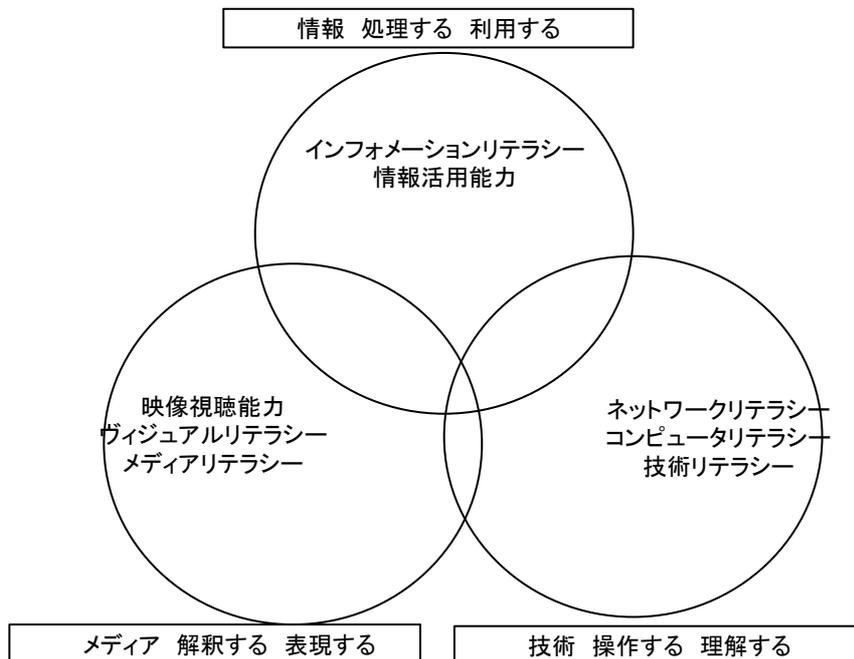


図 0.2 情報・メディア・技術リテラシーの相関図（山内，2003，p. 72）

表 0.2 リテラシーによる学問体系や実践を担う教員の比較
(山内, 2003, 枠は筆者作成)

	学問体系	教育の実践を担っている教職員
情報リテラシー	図書館情報学 教育工学 認知科学	司書教諭 情報担当の教員 ICTコーディネーター
メディア・リテラシー	メディア論 カルチュラルスタディーズ 教育学・心理学	国語科教員 社会科教員
技術リテラシー	情報科学 情報工学	技術分野の教員 情報担当の教員 ICTコーディネーター

学校現場において情報教育の目標は示されているものの、図書館教育³の目標は示されていない。そのため、学校図書館を活用することを通して育成される情報リテラシーをさす言葉が統一されていない。従来から使用されてきた経緯から「利用指導」、文部科学省が示していることから「情報活用能力」、大学の研究者は「情報リテラシー」というように、使い方は多様である。

図書館教育の目標は示されていないものの、学習指導要領総則には学校図書館の機能⁴の活用についての記述がある（文部省, 1998a, 1998b）。特に、学習センターや情報センターとしての機能を活用するときに、活用するための情報リテラシーが必要である（文部科学省, 2014a）。このようなスキル等の指導内容を一覧にまとめられたものとしては、「情報・メディアを活用する指導体系表」（全国学校図書館協議会, 2004）がある（表 0.3）。これを参考に学習指導要領に即した形の指導体系表を作成している地域もある⁵。この表は、小学校低学年・中学年・高学年、そして、中学校・高等学校と続き、発達段階に即して系統立てた指導が必要であることを示唆している。

学校において「情報リテラシー」を育成する場合は、教室、コンピュータ室、学校図書館があ

³ 図書館教育という用語は、学校図書館全般に関わる内容として学校現場で使われている。ほぼ同様の意味で使われている用語として、図書館活用教育、学校図書館活用教育などもある。

⁴ 学校図書館は、読書センター・学習センター・情報センターとしての三つの機能をもつ。

⁵ 松江市教育委員会は小中9年間を見通した体系表を作成している。

<http://www1.city.matsue.shimane.jp/kyouiku/gakkou/gakkoutosyokan/gakkoutosyokannkyouiku.html>

表 0.3 情報・メディアを活用する学び方の指導体系表（全国学校図書館協議会，2004）

	I 学習と情報・メディア	II 学習に役立つメディアの使い方	III 情報の活用の仕方	IV 学習結果のまとめ方
小学校低学年	<ul style="list-style-type: none"> ○学習のめあてを持つ <ul style="list-style-type: none"> ・学習テーマの選択 ○情報・メディアの利用法を知る <ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館のきまり ・学級文庫のきまり ・図書の取り扱い方 ・コンピュータの使い方 	<ul style="list-style-type: none"> ○学校図書館を利用する <ul style="list-style-type: none"> ・ラベルと配置 ・レファレンスサービス ○課題に応じてメディアを利用する <ul style="list-style-type: none"> ・図鑑等の図書資料 ・掲示、展示資料 	<ul style="list-style-type: none"> ○情報を集める <ul style="list-style-type: none"> ・各種メディアの活用 ・人的情報源の活用 ○記録の取り方を知る <ul style="list-style-type: none"> ・抜き書きの仕方 ・絵を使った記録の仕方 ・気づいたことの書き方 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習したことをまとめる <ul style="list-style-type: none"> ・情報の整理 ・感想の書き方 ・絵や文章のまとめ方 ○学習したことを発表する <ul style="list-style-type: none"> ・展示、掲示による発表 ・紙芝居やペープサートによる発表 ・OHP、OHCを使った発表 ○学習の過程と結果を評価する <ul style="list-style-type: none"> ・調べ方 ・まとめ方 ・相互評価
小中学校	<ul style="list-style-type: none"> ○学習計画の立て方を知る <ul style="list-style-type: none"> ・学習テーマの選択 ・調べ方の選択 ○情報・メディアの種類や特性を知る <ul style="list-style-type: none"> ・図書 ・視聴覚メディア ・電子メディア ・人的情報源 ○情報・メディアの利用法を知る <ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館、学級文庫のきまりや使い方 ・公共図書館でのサービス ・図書の取り扱い方 ・ネットワークの使い方 	<ul style="list-style-type: none"> ○学校図書館を利用する <ul style="list-style-type: none"> ・分類の仕組みと配置 ・請求記号と配架 ・コンピュータ目録 ・レファレンスサービス ○その他の施設を利用する <ul style="list-style-type: none"> ・公共図書館 ・各種施設 ○課題に応じてメディアを利用する <ul style="list-style-type: none"> ・国語辞典、地図等の図書資料 ・ファイル資料 ・掲示、展示資料 ・視聴覚メディア ・電子メディア 	<ul style="list-style-type: none"> ○情報を集める <ul style="list-style-type: none"> ・各種メディアの活用 ・人的情報源の活用 ○記録の取り方を知る <ul style="list-style-type: none"> ・抜き書きの仕方 ・切り抜き、ファイルの作り方 ・要点のまとめ方 ・表や図の作り方 ・ノートのまとめ方 ・AV機器等を使った記録の取り方 ○必要な情報を選ぶ <ul style="list-style-type: none"> ・目的に応じた情報の選択 ○利用上の留意点を知る <ul style="list-style-type: none"> ・インターネット ・著作権 ・情報モラル ・個人情報 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習したことをまとめる <ul style="list-style-type: none"> ・情報の取捨選択、整理 ・自分の意見のまとめ方 ・絵や文章のまとめ方 ・図や表の取り入れ方 ・写真や音声の取り入れ方 ・資料リストの作成 ○学習したことを発表する <ul style="list-style-type: none"> ・展示、掲示による発表 ・紙芝居やペープサートによる発表 ・劇や実演による発表 ・OHP、OHCを使った発表 ○学習の過程と結果を評価する <ul style="list-style-type: none"> ・メディアの使い方 ・調べ方 ・まとめ方 ・発表の仕方 ・相互評価
小中高学年	<ul style="list-style-type: none"> ○学習計画を立てる <ul style="list-style-type: none"> ・学習テーマの決定 ・調べ方の決定 ○情報・メディアの種類や特性を知る <ul style="list-style-type: none"> ・図書、新聞、雑誌 ・視聴覚メディア ・電子メディア ・人的情報源 ○情報・メディアの利用法を知る <ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館、学級文庫のきまりや使い方 ・公共図書館や各種文化施設でのサービス ・図書の取り扱い方 ・ネットワークの使い方 	<ul style="list-style-type: none"> ○学校図書館を利用する <ul style="list-style-type: none"> ・分類の仕組みと配置 ・請求記号と配架 ・カード目録 ・コンピュータ目録 ・レファレンスサービス ○その他の施設を利用する <ul style="list-style-type: none"> ・公共図書館 ・各種施設 ○目的に応じてメディアを利用する <ul style="list-style-type: none"> ・漢字辞典、事典、年鑑等の図書資料 ・新聞、雑誌 ・ファイル資料 ・掲示、展示資料 ・視聴覚メディア ・電子メディア 	<ul style="list-style-type: none"> ○情報を集める <ul style="list-style-type: none"> ・各種メディアの活用 ・人的情報源の活用 ○記録の取り方を知る <ul style="list-style-type: none"> ・切り抜き、ファイルの作り方 ・要点のまとめ方 ・表や図の作り方 ・ノートのまとめ方 ・記録カードの作り方 ・自作資料の作成法 ・AV機器等を使った記録の取り方 ・コンピュータでの記録の取り方 ○情報を比較し、評価する <ul style="list-style-type: none"> ・複数の情報の比較、評価 ○利用上の留意点を知る <ul style="list-style-type: none"> ・インターネット ・著作権 ・情報モラル ・個人情報 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習したことをまとめる <ul style="list-style-type: none"> ・情報の取捨選択、整理 ・自分の考えのまとめ方 ・絵や文章のまとめ方 ・写真や映像、音声の取り入れ方 ・コンピュータを使ったまとめ方 ・資料リストの作成 ○学習したことを発表する <ul style="list-style-type: none"> ・展示、掲示による発表 ・紙芝居やペープサートによる発表 ・劇や実演による発表 ・録音、ビデオ、OHP、OHCを使った発表 ・コンピュータを使った発表 ○学習の過程と結果を評価する <ul style="list-style-type: none"> ・メディアの使い方 ・情報の調べ方 ・情報のまとめ方 ・発表の仕方 ・相互評価

る。情報教育では、情報担当教員と ICT 支援員が中心となり、コンピュータをはじめとする ICT 機器の活用を通して情報活用能力の育成を支援する。一方、図書館教育では、司書教諭と学校司書が中心となり、学校図書館や図書館資料を活用することを通して情報リテラシーの育成を支援する。そこで、学校図書館の特長が、組織化された資料群と専門スタッフを備えた学校内における情報センターであることを理由に、情報リテラシー育成の場として最適であるという提案もある（米谷，2004）。しかしながら、我が国の学校現場において、情報リテラシーの概念は学校図書館のみで扱われている訳ではない。情報教育でも、情報を探すこと・活用すること・発信することに関心のある教員がいる。そうしたスキルの育成からみると、情報教育と図書館教育の指導内容は重複している部分がある。このような現場の意識をふまえ、本論文では、情報リテラシー育成の全般を扱うのではなく、学校図書館を活用することを通して育成される情報リテラシーに絞ることとする。

0.2.3 司書教諭配置に関する国の施策

前項において、情報リテラシーの概念は、情報教育と図書館教育に共通している部分があることを示した。本項では、図書館教育を推進する司書教諭に焦点をあて、配置された経緯と役割を整理する。

(1) 学校図書館法制定

学校図書館は、1947年の学校教育法施行規則（第1条）、及び1953年の学校図書館法（第3条）の規定に基づき、全ての初等中等教育諸学校に必須の施設・設備として設置されるものである。また、司書教諭の配置が明記されている。しかし、附則に「当分の間司書教諭を置かないことができる」とあり、およそ50年間にわたりほとんどの学校で司書教諭は置かれなかった。

(2) 1997年学校図書館法改正

1997年の学校図書館法改正により、2003年度以降に12学級を有する学校に司書教諭の配置を義務付けた。この司書教諭配置は、1998年に告示2002年に実施された小学校および中学校学習指導要領と関係している。この学習指導要領により新設された総合的な学習の時間では、「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、

よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」(文部省, 1998a, 1998b)などをねらいとしている。

あわせてこの改正により, 各教科等においても活用する学びの場としての学校図書館環境の整備が急務となった。「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議の報告」には, 司書教諭の職務の方向性が以下のように示されている。

学校図書館が学校の情報化の中核的機能を担っていく必要があることから, 今後, 司書教諭には, 読書指導の充実とあわせ学校における情報教育推進の一翼を担うメディア専門職としての役割を果たしていくことが求められる。司書教諭は, 情報化推進のための校内組織と連携をとりながら, その役割を担っていくことが必要である。

(文部省, 1998c, 下線筆者)

表 0.4 旧司書教諭講習科目と新司書教諭講習科目の対比表
(文部省, 1998d) 表柙筆者作成

旧科目		新科目	
科目名	単位数	科目名	単位数
学校図書館通論	1	学校経営と学校図書館	2
学校図書館の管理と運営	1		
学校図書館の利用指導	1		
図書の整理	2	学校図書館のメディアの構成	2
図書以外の資料の利用	1		
図書の選択	1		
学校図書館の利用指導	1	学習指導と学校図書館	2
児童生徒の読書活動	1	読書と豊かな人間性	2
学校図書館の利用指導	1		
図書以外の資料の利用	1	情報メディアの活用	2

(3) 1998年司書教諭講習規定の改正

この報告から, 司書教諭には情報教育推進の一翼を担うメディアの専門職としての役割も求められた。そのため, 司書教諭に基本的な知識が必要である。司書教諭の資格を取得するため

には、教員免許状取得の要件を満たした上で、専門科目 10 単位を修得する必要がある。司書教諭の資格に関しては、学校図書館司書教諭講習規程が改正（文部省，1998d）され、講習科目が変更された（表 0.4）。「情報メディアの活用」の科目が加わったことで、メディアの専門家としての司書教諭には新たな知識や技能が必要になったことがわかる。また、この他にも「学習指導と学校図書館」は「学校図書館の利用指導」から見直された。学びの場として活用される学校図書館の学習環境の整備が司書教諭の職務として明確になった。

(4) 2014 年学校図書館法の改正

2014 年の学校図書館法改正により、専ら学校図書館の職務に従事する職員である学校司書の配置に関する条文が加わった。このような過程を経て以降、司書教諭と学校司書はともに学校図書館の運営を専門的な知識をもって関わる「人」として位置付けられた。しかし、ようやく緒に就いたばかりであり、すべての学校現場において学校図書館が活用されるまでには課題も多くまだ時間がかかると思われる。なお、本論文においては、授業で学校図書館が使われることに注目していることから、司書教諭と学校司書の連携にはあえて言及せず、司書教諭と学校司書は共に学校図書館を運営する立場と捉えるに留める。

国はこのような経緯で司書教諭の配置を進め、校内における司書教諭の役割と職務の方向性を示した。役割は学校司書と連携して学校図書館を運営し図書館教育を推進することであり、職務の方向性はメディア専門職である。メディア専門職という言葉から、図書、新聞、インターネットなど、複数の情報源からの情報収集方法を学ぶ授業や、多様なメディアを扱いながら情報収集をする授業、レポートやプレゼンテーションなど ICT を活用する場面などが想定できる。現時点では印刷媒体が主流であるが、いずれは電子媒体が中心となることも見通した指導のあり方も考えるべきであろう。

また、図書館資料などの活用ができるよう整備されたにもかかわらず、授業で利用されない図書館に対しては、「学習環境デザイン」という考え方を提案したい。図書館運営側が単に必要と思われる学習環境を揃えるだけでなく、学習環境を機能させるという総合的な見方が学習環境デザインには含まれているからである。この点については次項で述べる。

0.2.4 学習環境デザイン

学習環境デザインについて、各分野における定義をもとに、学習環境デザインとは何か、従

来の図書館における構成要素をもとにした学習環境の整備と何が異なるのかを整理する。

学校教育辞典（2003）によると、「学習環境とは、児童生徒の学習に影響を与える場面的、背景的な要因をいう」と定義されており、物質的要因と社会的要因に分けて説明している⁶。学校図書館の学習環境を整える場合、図書館の構成要素である「施設・設備」「人」「情報・資料」の3要素をもとに、何を整えるのかを考える。近年は、「利用者」を加え、4要素という場合もある（山本，2013）。例えば、東京都小金井市立図書館は図書館運営方針を次のように述べ、4要素を全面に出している。

図書館は「資料（情報）」「職員」「施設」の三要素に「市民」が加わって構成され、相互に作用することにより、「成長する有機体」として絶え間なく発展を続けていくものである。
(小金井市立図書館，2013，p. 2)

このように構成要素が示されていることにより、バランスよく学校図書館の学習環境を整えることができる。また、学習環境が整えられているのかを確認することもできる。

一方、他の分野では、教育工学において「学習環境デザイン」という用語が使われている。久保田（2013）は、「学習環境デザインとは、学習者がおかれている状況において、周りの人やモノへのアクセスをするための環境を組織化することである」(p. 23)と定義している。この定義からは、学習者から周りの人やモノへアクセスするという動きが見える。学習者がアクセスすることを前提にしていることから、学習者と周りの人やモノとの関係を視野に入れた上で環境を組織化することが学習環境デザインであると定義している。

図書館においても「情報・資料の組織化」というように組織化という言葉はよく使われる。学校図書館の目的は「学校教育を充実すること」であり、そのために資料はいわば教材となるものである。したがって、これが授業で十分に活用されるには、利用しやすい環境整備と組織化された資料や情報が欠かせない。例えば、調べ学習の場面で、子どもが必要とする資料や情報を図書館で探そうとする際に、同じジャンルの資料が集められていたり、一定の法則に従って並べられていたりすることがわかれば、短時間でその情報にたどり着くことができる。ある

⁶加えて、次のように説明がある。物質的要因には、「教材・教具あるいは施設設備など直接影響する要因と、その他、国の学校設備指針による校舎内の採光、彩色、音響、通風、温度、湿度や机、椅子等の学校用家具の構造など間接的に影響する要因とがある」、社会的要因は、「教員、同級生などの学習環境と家庭、地域社会などの環境に分けることができる」と、分けて説明している。このように、学校現場には学習環境という用語があり、物質的な要因から社会的な要因まで広く扱っている。

いは、図書館に配備された OPAC⁷を使ったり学校司書に尋ねたりしながら、自分で資料のある場所までたどり着くこともできる。こうした、学校図書館内のレイアウトや分類のルール⁸について年度当初に指導するのが「利用指導」である。

このように、いずれも、組織化するという用語を用いているが、学校図書館では情報・資料を組織化するのに対し、久保田は環境を組織化するという使い方をしている。学校図書館において、組織化するのは情報・資料である。情報・資料の組織化のために莫大な知識や体験が必要であるから司書（学校においては学校司書）という専門職がある。そのため、情報・資料以外については組織化するという言い方をしない。しかしながら、久保田は、環境を組織化することが学習環境をデザインすることであるとし、その環境とは学習者がアクセスする人やモノすべてをさしている。教育において、学習環境をデザインするときには、学習者をとりまく人やモノすべてを俯瞰するという視点が必要になる。これが、図書館分野と教育分野の違いであると考えられる。教育工学研究者である山内（2010）は、学習環境をデザインする要素を以下の4つに分けて示している。

空間：「空間」は、学習に必要な人間の行為を物理的に保証する重要な要因である。多人数のグループワークやプレゼンテーション、個人作業の支援から必要な物品の収納まで、空間のあり方は学習の様々な次元を規定している。教室、図書館、研究室、食堂など、大学のあらゆる場所で学びは発生している。

活動：学習を生み出すために直接的なきっかけを提供するのが「活動」である。活動は人間が目標を持って意図的に構成する行為の集合体であり、授業やワークショップ、カフェイベント、研究会、発表会などがその例にあたる。

共同体：学習活動を一時的なものではなく、持続的に展開するためには、それを支える「共同体」が必要である。ここでいう共同体は目標を共有しその実現のために自発的に集まった人々をさす。研究室やプロジェクト学習のメンバー、研究会などをイメージするとわかりやすいだろう。

人工物：学習を活性化するためには、学習に必要な情報の流れの制御が必要になる。書籍や教材などの「人工物」が、空間・活動・共同体を有機的に関連させる血液の役割を

⁷ OPAC とは、Online Public Access Catalog の略。オンライン蔵書目録。

⁸ 日本十進分類法（NDC）が一般的である。NDC は、日本国内の図書館で広く使われている分類法。アラビア数字 0 から 9 を用いて、資料情報の主題によって分類記号を与える方法。2 次区分、3 次区分と細分化することでより詳細に主題を表していく。

果たす。提示装置は、情報空間と実空間を結ぶ役割を果たし、教材は活動の際に思考やコミュニケーションの素材を提供する。ソーシャルメディアは人々を時間や空間を越えてつなぎ、共同体の活動の基盤になる。(p. 180-181)

さらに、「学習空間を整備するだけでは質の高い学習が保証されるわけではない。空間はあくまでも出発点であり、学習環境全体のデザインにつなげていく必要がある」(p. 180)と明記した上で、この4要素が機能し合うことを通して、より質の高い活動を目指すことができるとしている。そして、これらが総合的にデザインされて初めて学習環境はうまく機能することから、学習環境全体のビジョンをもつことの重要性も指摘している。

学校図書館が学びの場、すなわち「授業」で活用する場になってくると、学校図書館においても山内が示すような学習環境デザインが必要になる。山内の示す4要素をもとに、学校図書館を学びの場とするときに必要な要素を説明すると、以下のようなになる。

- 空間 → 従来からの、読書の場としての空間、癒しの空間であった学校図書館に、「学びの場」としての空間が加わる。
- 活動 → 各教科等の学習において、学校図書館の機能を活用した「授業」が行われる。学校図書館で授業が行うだけでなく、学校図書館の資料を教室や特別教室へ運び、そこで授業が行われたりすることもある。
- 共同体 → 教員と子どもの両方がいて、授業が成立する。学校図書館では、共同体と似た用語として「利用者」が使われていた。
- 人工物 → 図書館において学習を活性化する人工物は、組織化された「情報・資料」である。授業が行われるようになると、掲示物や展示物、シンキングツールなども人工物として学習を活性化させる。

このように説明された要素を簡潔にまとめると次のような用語となる(表 0.5)。

- 空間 → 学びの場としての空間
- 活動 → 授業
- 共同体 → 子どもと教員
- 人工物 → 情報・資料(掲示物・展示物、シンキングツールなども考えられる)

表. 0.5 学校図書館を学びの場にするときに必要な要素

学習環境デザインの要素(山内)	図書館の構成要素	学校図書館を学びの場にするときに必要な要素
空間	施設・設備	学びの場としての空間
活動	活動に当たる用語はない	 授業
共同体	利用者:子どもと教員	子どもと教員(学級)
人工物	情報・資料	情報・資料 (掲示物・展示物) (シンキングツール) など

学校図書館の情報・資料は、校内において他にはない特長的な人工物である。情報・資料を活用したより質の高い活動をめざすと、各要素が機能し合うようにするための学習環境デザインが必要になる。しかしながら、図書館情報学分野において、情報リテラシーの研究を進めている米谷（2004）は、学校図書館が情報リテラシーを育む場であるにとらえた上で、情報・メディアの構築や人の配置などが整っていない現状を把握している。この現状に対して、「学習環境を整えるのは社会全体の責務である」（p. 19）と指摘している。

その一方で、活動の質を向上するために、学校図書館分野が、空間・活動・共同体・人工物という要素をもとに学習環境を組織化する手法を、蓄積してきたとは言い難い。授業を研究してきた教育分野の知見が必要であると考えられる。

このように、学校図書館の学習環境をデザインするという視座に立つことにより、学校図書館が培ってきた利用者に必要な情報・資料を組織化する手法を生かしつつ、教育分野が蓄積した「授業」を視野に入れ、構成要素間の関係を俯瞰してみるという切り口が見えてきた。本研究では、山内があげた4要素と学校図書館の構成要素を照らし合わせながら、授業で活用される学校図書館の学習環境をデザインするときに必要な観点を中心に検証を進めていく。

0.3 本論文の構成

本論文の構成を図で示す（図 0.3）。

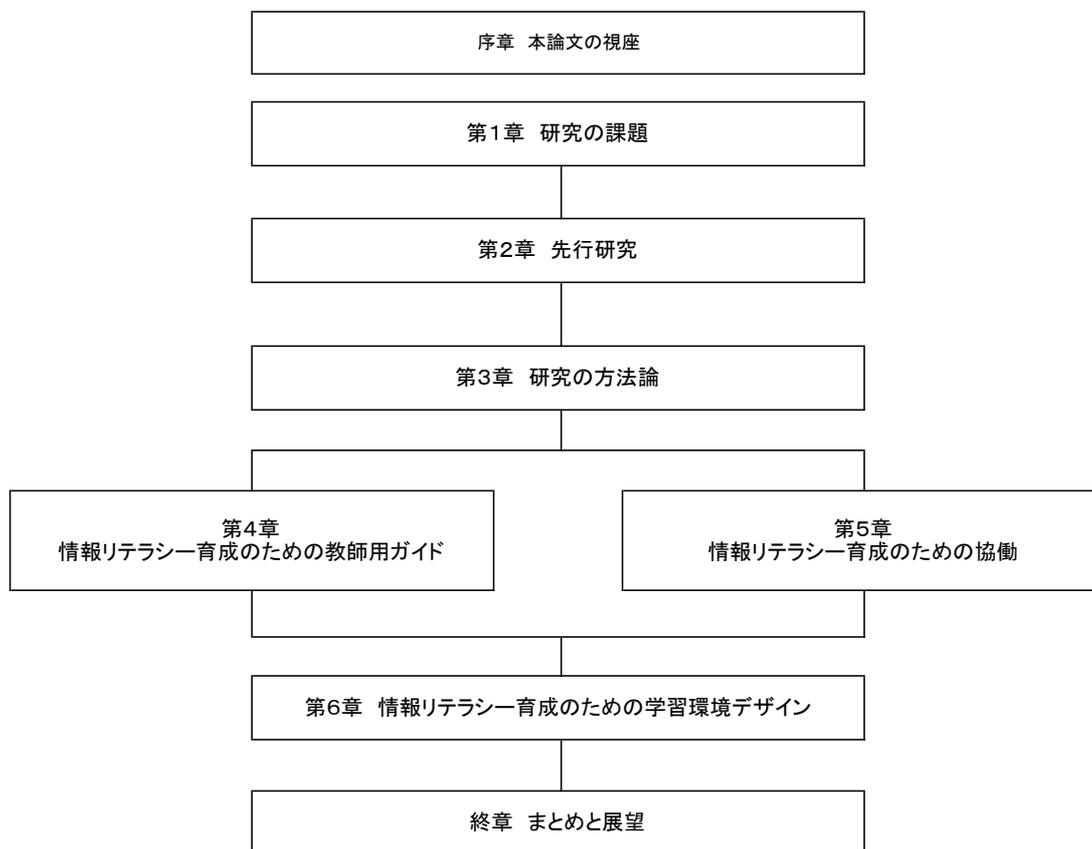


図 0.3 本論文の構成図

第1章 研究の課題

序章では、筆者の問題意識と問題の所在、論文中の用語の概念を説明しながら、「学習環境デザイン」という視座を示した。本章では、学校図書館において学習環境をデザインするときに必要な観点を見出すために、問題として取上げている学校図書館を活用した「授業」についての現状報告を分析し、本研究での課題を明らかにする。

1.1 現状分析

1.1.1 国の基準に対する現状-文部科学省からの報告

学校図書館が学びの場として活用されるために、国は法的整備を進めてきた。学校図書館の設置義務と司書教諭・学校司書の配置については、学校図書館法で規定され（文部省，1953）、公立義務教育諸学校の学校図書館に整備すべき蔵書の標準として、学校図書館図書標準（文部省，1993）を示している（表 1.1）。

表 1.1 小学校の図書標準（文部省，1993）

学級数	蔵書冊数
1	2,400
2	3,000
3~6	$3,000 + 520 \times (\text{学級数} - 2)$
7~12	$5,080 + 480 \times (\text{学級数} - 6)$
13~18	$7,960 + 400 \times (\text{学級数} - 12)$
19~30	$10,360 + 200 \times (\text{学級数} - 18)$
31~	$12,760 + 120 \times (\text{学級数} - 30)$

表 1.2 公立小学校における司書教諭の発令状況（文部科学省，2015.6）
2014年5月現在

全体の学校の状況			12学級以上の学校の状況			11学級以下の学校の状況		
学校数	司書教諭発令 学校数	発令割合	12学級以上 の学校数	司書教諭発令 学校数	発令割合	11学級以下 の学校数	司書教諭発令 学校数	発令割合
20,431	13,534	66.2%	11,187	11,054	98.8%	9,244	2,510	27.2%

表 1.3 公立小学校における学校司書配置状況（文部科学省，2015.6）
2014年5月現在

学校数	学校司書を配置 している学校数	割合
20,431	11,097	54.3%

表 1.4 公立小学校における司書教諭・学校司書の配置状況（文部科学省，2015.6）
2014年5月現在

司書教諭発令あり 学校司書発令あり	司書教諭発令あり 学校司書発令なし	司書教諭発令なし 学校司書発令あり	司書教諭発令なし 学校司書発令なし
7,948	5,371	3,134	3,990

表 1.5 公立小学校における学校図書館図書標準達成状況（文部科学省，2015.6）
2014年5月現在

学校数	25%未満の 学校数		25～50% 未満の学校 数		50～75% 未満の学校 数		75～100% 未満の学校 数		図書標準 達成学校 数	
	25%未満の 学校数	割合	25～50% 未満の学校 数	割合	50～75% 未満の学校 数	割合	75～100% 未満の学校 数	割合	図書標準 達成学校 数	割合
20,143	99	0.5%	310	1.5%	2,178	10.8%	5,404	26.8%	12,125	60.2%

整備を進めている国は、小中高等学校を対象に学校図書館の現状に関する調査を実施し、人的整備と物的整備の状況を報告している（文部科学省，2015）。人的整備状況においては、司書教諭の発令状況と学校司書の配置状況を調査している。物的整備の状況については、学校図書館図書標準の達成、ならびに1校当たりの蔵書、蔵書のデータベース化、児童生徒が使用するコンピュータの設置状況などを調査している。

この調査によると、2014年度の公立小学校における司書教諭の発令状況は、法的に義務付けられている12学級以上の学校において98.8%であり、ほぼ発令されている。しかしながら、11学級以下の学校は27.2%と低い。学校図書館法では、11学級以下の学校は司書教諭の配置義務はないことから、全体としては66.2%の発令状況となる（表1.2）。また、学級数にかかわらず公立小学校における学校司書の配置状況は54.3%である（表1.3）。また、司書教諭の発令がなくかつ学校司書の配置もない公立小学校は、全国に3,990校あり、全体の19.5%に当たる（表1.4）。

学校図書館図書標準の達成状況は、60.2%であり、授業を行うのに十分な図書が整えられているとは言い難い（表1.5）。また、全国学校図書館協議会により「選書規準」，「廃棄基準」が示されており、これを参考にする学校も多い（全国学校図書館協議会，1993）。特に廃棄基準については、これに基づいた廃棄作業がなされた上で図書標準が達成されなければならない。それは、授業で使える資料を整え、必要な資料がそろうことで活用に資する学校図書館の環境条件が満たされるからである。

学校図書館は法律により施設設備および人的配置が定められている。物的整備についても図書標準が示されている。教育委員会を通じて全国規模の調査が行われ、結果は文部科学省のホームページで公表される。調査結果から、司書教諭と学校司書共に不在の学校が2割、図書標準を達成していない学校が4割あることがわかった。授業に取り組む以前に、人的整備や物的整備を進める必要のある学校が多いことも課題である（文部科学省，2014）。

1.1.2 学校現場の状況-メディアからのレポート

学校図書館に関する法的整備は進められているが、法的な拘束力や規定がないことから自治体によって地域差が生じている。この現状を問題視したメディアのレポート⁹がある。大阪府内

⁹毎日テレビNEWS番組「VOICE」の中で取り上げられる。2014年6月3日放映。

の学校の休み時間に、子どもで溢れている図書館と鍵が掛かっている図書館があるとの状況を報じていた。同じ日本の法制度下において運営されているはずの学校図書館に、こうした地域差や学校差が生じてはならないと考える。

学校図書館を運営する現場に、課題を共有し実践事例の情報交換が必要であるとの考えがあり、全体としての質的な向上を図ろうと、1950年に発足した全国学校図書館協議会¹⁰が機能している。2014年度に第39回として開催された甲府大会には、全国から3000人の参加者が集い「学びを深め 知を活かす 学校図書館」をテーマに、実践事例の発表や参加者同士の交流によって情報交換がなされた。また、全国学校図書館協議会の月刊誌『学校図書館』には、特集や実践事例が掲載される。学校図書館を担当している司書教諭や学校司書が実践を共有する場は、各教科等と同様に全国規模で存在している。

教員による具体的な実践に対する情報共有の場があるにも関わらず、自治体による地域差が生じ、すべての学校現場で学校図書館が機能している状況にはないことが課題である。

1.1.3 司書教諭の職務内容の状況-学会からの報告

司書教諭の職務内容の状況調査の報告として、日本図書館情報学会と日本学校図書館学会の報告がある。

日本図書館情報学会の報告に、2003年より2006年にかけて行われたLIPER¹¹と称する「情報専門職の養成に向けた図書館情報学教育体制の再構築に関する総合的研究」がある。この研究の学校図書館班の目的は「高度情報社会において生きる力を育む教育全般を支える学校図書館の専門職とは、どのような役割を果たすべきか、その養成にはどのような教育のあり方が適切かを検討・提案することである」としている(堀川ほか, 2004)。司書教諭が調査対象とされ、全国アンケート結果(堀川ほか, 2004)とフォーカスインタビュー結果(河西ほか, 2005)が報告されている。

全国アンケート(堀川ほか, 2004)では、学校図書館職務の実施率を調査し、その結果から

¹⁰ 1950年2月、「学校図書館が民主的な思考と、自主的な意思と、高度な文化とを創造するために教育活動において重要な役割と任務をもっている」(創立時の宣言)との思いで全国有志教員によって結成された。任意団体として活動してきたが発展的に改組し、目的と事業を引き継ぎ、1998年9月、社団法人全国学校図書館協議会を設立。2012年4月1日に公益社団法人に移行した。
<http://www.j-sla.or.jp/about/index.html> (2015.11.07 参照)

¹¹ Library and Information Profwssions and Education Renewel の略。研究は、教育班、大学図書館班、公共図書館班および学校図書館班に分かれて進められた。

概ね実施していると認識される職務とそうでない職務が明らかになっている。実施率が高かった職務は、図書委員会の定期的開催、児童・生徒への読書案内、書架点検の実施であった。いずれも実施率は80%以上である。一方、実施率が低かった職務は、電子資料の選定基準の作成、博物館との連携、図書館のホームページのリンク集の作成であった。いずれも実施率は3%未満である。

調査結果から、小中高等学校までの実施率の低い職務については、情報教育の担当教員が分掌しているなど、調査対象者である司書教諭の職務ではないケースが多いことが予測できる。その一方で、実施率の高い職務10項目は、実施率1位「図書委員会の定期的な開催」、2位「児童・生徒への読書案内」、3位「書架点検の実施」と、授業に直結する項目がない(表1.6)。この結果から、現場の状況として、まだ、授業に関する職務を遂行する状況にない学校が多いことが窺える。司書教諭が配置されたことを契機に、その後授業に関する職務が今後増えていることを期待したい。

フォーカスインタビュー(河西ほか, 2005)からは、学校図書館担当者の職務の多様さを物語る発言が示されている。学校図書館担当者の職務は、公共図書館や大学図書館のような他の館種の専門職に比べ、業務の実状に関して差異が大きいことから、インタビュー者の発言が多様であったことに意義があるとしている。

表 1.6 実施率の高い司書教諭の職務上位 10 項目 (堀川ほか, 2004)

順位	質問番号と質問の要旨	分類	実施率
1	60)図書委員会の定期的開催	(C)	86.0
2	45)児童・生徒への読書案内	(C)	83.4
3	53)書架点検の実施	(E)	83.2
4	46)児童・生徒への特別貸出	(C)	82.9
5	24)教職員の資料購入のリクエスト	(D)	80.4
6	41)児童・生徒への図書・図書館の利用法の指導	(C)	79.2
7	47)児童・生徒の資料購入のリクエスト	(C)	77.9
8	77)図書館資料の除架・除籍	(A)	76.2
9	11)学校管理職への報告・連絡・相談	(F)	74.7
10	61)図書委員会主催行事の指導	(C)	73.6

日本学校図書館学会では、「学校図書館の現状に関する調査」を2010・2011年度に行い、2012年に調査研究報告書を発表している(表1.7)。調査地域は、東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県など、関東地方を中心としており、調査対象は管理職と司書教諭であった。公立小学校において、81.5%の管理職が、学校経営案に学校図書館の活用の推進を示している。示していない学校の割合が10.8%であることから、学校図書館の活用の必要性についての認識は多くの管理職に浸透してきたと言える。

その一方で、管理職の認識に関わらず、司書教諭の職務については活動内容によって異なっている。司書教諭がよく取り組んでいると答えた活動内容は、学校図書館の利用法の指導、図書委員会の指導、整備(受け入れ・配架・展示)、図書館資料の管理、読書週間等の企画実施、環境づくり(掲示等の制作)であった。いわゆる教科指導のような授業ではない活動内容である。あまり取り組んでいないと答えられた活動内容は、読書指導、リストづくりなどの教材作成、授業準備の支援、授業中における支援であった。いずれも、授業に直結する活動内容である。

表1.7 管理職の方針に対する司書教諭の仕事状況(公立小学校, 複数回答有, %)
(日本学校図書館学会, 2012, p.44)

司書教諭の活動内容		司書教諭の仕事状況(%)																	
		読書指導	学校図書館の利用方法の指導	図書委員会の指導	リスト作りなどの教材作成	教員への活用の働きかけ	授業準備の支援	指導計画立案への支援	授業中における支援	資料返却等授業後の支援	整備/受け入れ配架展示	図書館資料の管理	利用状況の掌握/調査報告	読書週間等の企画実施	環境づくり/掲示等の制作	ボランティアへの指導助言	公共図書館との連携	利活用計画への位置づけ	利活用計画の実施推進
管理職が学校経営案で方針を示している	学校図書館の利活用の推進(81.5%)	44	67	87	36	53	27	36	9	31	60	64	47	69	56	47	49	58	33
	学習・情報センター機能の重視(20%)	9	64	82	27	45	18	36	9	18	55	64	45	91	55	36	45	45	36
	読書センター機能の重視(13.8%)	44	78	100	44	78	33	33	11	44	78	89	56	100	78	56	33	56	11
管理職が学校経営案で方針を示していない(10.8%)		50	83	100	50	83	50	67	33	83	83	67	67	67	67	83	83	50	67

このことから、2003年度より司書教諭発令が義務づけられて以降、管理職には学校図書館の活用の必要性についての認識が浸透してきたものの、司書教諭は活動できている内容と活動できていない内容があったことがわかった。2010・2011年度になっても、司書教諭の仕事状況は、掲示や本の整備などに留まっており、授業支援に対しては依然として変化しない状況が続いているのである。

1.1.4 司書教諭の職務内容の状況

-全国学校図書館協議会からの報告

全国学校図書館協議会調査研究部(2009)は、2008年度に実施された学校図書館の利用指導に関する指導内容の全国調査を公開した。この調査では、指導した内容の割合を小中高等学校別に示している。

小学校での指導内容の内訳は、「図書館の役割」は78.3%、「図書・資料の探し方」は81.7%の学校が指導していると回答したのに対し、「参考図書の使い方」は41.3%、「新聞雑誌の使い方」は13.5%、「電子メディアの使い方」は7.8%、「レポートのまとめ方」は8.7%であった(図1.1)。「図書館の役割」と「図書・資料の探し方」はよく指導されているのに対し、「参考図書の使い方」、すなわち百科事典や年鑑などの使い方は、半数以上の子どもが指導されていない。「新聞・雑誌の使い方」「電子メディアの使い方」「レポートのまとめ方」は90%以上の子どもが指導されていないことになる。この傾向は、小学校、中学校、高等学校の校種による差異は見られない。全国的に見ると、学校図書館を活用することを通して育成される指導内容については、項目により大きな差があった。

また、この調査結果に対し、全国学校図書館協議会調査研究部は2003年度に実施し、2004年に発表した調査結果と比較し、全体の傾向としては大きな変化がなかったと分析している(全国学校図書館協議会、2004)。比較した調査結果を見ると、「図書館の役割」は71.7%、「図書・資料の探し方」は85.0%、「参考図書の使い方」は42.5%、「新聞雑誌の使い方」は7.1%、「電子メディアの使い方」は4.3%、「レポートのまとめ方」は8.3%である(表1.8)。2003年からの5年間は、司書教諭の配置や学習に役立つ図書館への取り組みが全国的に図られた時期であるが、情報リテラシーにかかる指導内容にほとんど変化はみられなかったことになる。

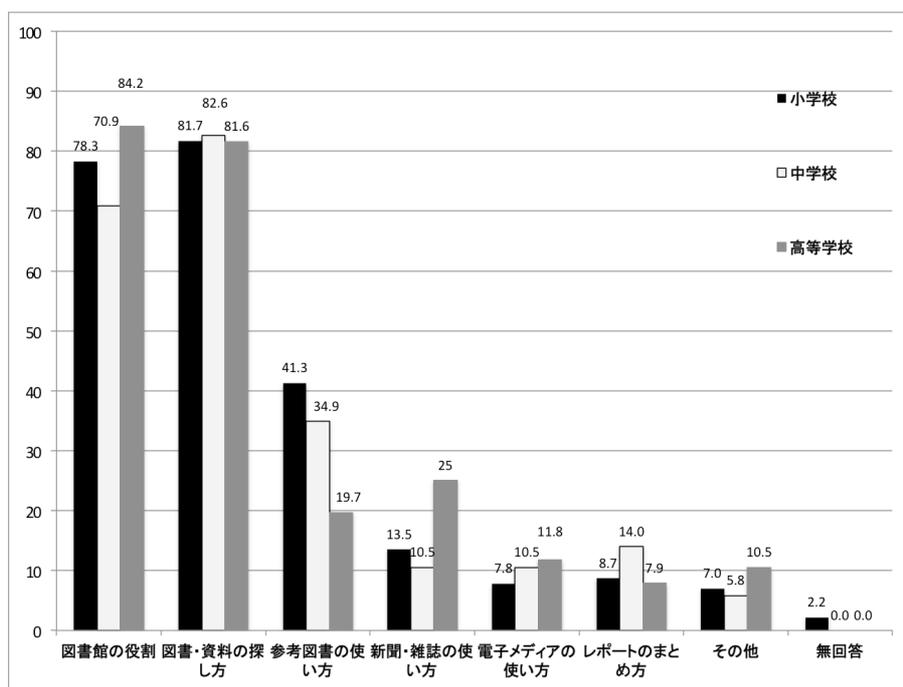


図 1.1 2008 年度に実施した学校図書館の指導内容 (%)

(全国学校図書館協議会, 2009)

表 1.8 2003 年度と 2008 年度に実施した学校図書館の指導内容の比較 (%)
(全国学校図書館協議会, 2004, 2009, 表枠筆者作成)

指導内容	2003年度実施 (%)	2008年度実施 (%)
図書館の役割	71.7	78.3
図書・資料の探し方	85.0	81.7
参考図書の使い方	42.5	41.3
新聞・雑誌の使い方	7.1	13.5
電子メディアの使い方	4.3	7.8
レポートのまとめ方	8.3	8.7

1.2 課題

学校図書館に関する調査において、「授業」での活用をもとに整理した結果、以下の課題が見出された。

【国の施策に対する実態】

- ・ 司書教諭発令及び学校司書配置のいずれもない学校が、全国に5分の1ほどある。
- ・ 4割の学校の蔵書は、学校図書館図書標準を達成していない。
- ・ 自治体によって学校図書館の整備状況に地域差がある。

【司書教諭の職務内容】

- ・ 司書教諭の職務内容のうち、実施率の高い項目の中に授業に直結する内容が含まれていない。
- ・ 司書教諭の職務のうち、授業への関わりが少ない状況は司書教諭発令が義務付けられた法改正後7・8年過ぎても変化が見られない。
- ・ 全国規模で開催される司書教諭の研修の場はあるが、それが各校の活動にまではつながない。

【司書教諭の指導内容】

- ・ 情報リテラシーに関する指導内容は、司書教諭発令が義務付けられた法改正後5年過ぎても依然として実施率が低い。
- ・ 「新聞・雑誌の使い方」「電子メディアの使い方」「レポートのまとめ方」は90%以上の子どもが指導されていない。

このように、学校図書館の学習環境については、国の施策によって整えられてきたものの、地域差・学校差があるのが現状である。その理由として、司書教諭の職務は多様であり、授業支援に時間が割かれていない状況がなおも続いている現状がある。司書教諭が授業に関わっていないのならば、学校図書館を活用した授業は難しい。学びの場として機能することを目指して配置が進められたはずの司書教諭が、現状においては授業に関わっていないことが、学校図書館の課題である。

第2章 先行研究の整理

第1章では、現状分析をもとに課題を整理した。司書教諭の職務内容は多様であり、授業に関する支援がほとんど実施されていない現状から、学校図書館を活用することを通して習得される情報リテラシーは育成されにくい状況にあることがわかった。

本章では、学校図書館の学習環境をデザインするという立ち位置から、授業が行われるようにするにはどのような観点が必要なのか、この問いに対して文献調査を行い、現時点で明らかになっていることと、筆者が本研究で取り組むことを整理する。

2.1 学習環境デザインの要素

教育工学分野では、大学をフィールドとした学習環境デザインの研究が進んでいる。本節では、序章でも示した久保田の定義と山内の先行研究を援用し、学校図書館における学習環境デザインの枠組みを考える。

2.1.1 学習環境デザインの定義

久保田(2013)の定義する「学習環境デザイン」とは、学習者が置かれている状況において、周りの人やモノへのアクセスをするための環境を組織化することである。この定義には、アクセスするという「学習者」から周りの人やモノへの動きがある。「情報・メディアを活用する学び方の指導体系表」(全国学校図書館協議会, 2004)に示されたスキルを元に、授業場面について、以下のような具体的な子どもの姿を想定してみた。

- ・ 子どもが多様なメディアを使って情報を収集している。
- ・ 子どもが学校司書に対面でレファレンスを受けている。
- ・ 子どもが集めた情報を整理している。
- ・ 子どもが集めた情報をもとにディスカッションをしている。
- ・ 子どもがプレゼンテーションの後ディスカッションをしている。

- ・ 子どもが集めた情報を参照しながらレポートを書いている。

子どものこうした姿が学習活動の中で繰り返されることで、興味・関心をもち、調べたいという情動から意欲へつながり、調べる活動の中で得た知識や技能が定着することで確かな学びとなっていく。そして、ものごとの見方考え方を広げたり深めたりすることができるようになる。授業において、子どもが周りの人やモノへのアクセスする場面を想定するとき、学校図書館を一つの選択肢として考えたい。

山内（2010）は学習環境をデザインするときの要素として、空間・活動・共同体・人工物を4要素として取り上げている。また、4要素が総合的にデザインされていないと学習環境はうまく機能しないと述べ、形だけ整っていても空間が機能しないケースがあることをあげている。そのため、具体的なプランを立てるとともに、学習環境全体のビジョンをもつことの重要性を指摘している。さらに、活動と共同体を構成するには地道な努力と時間が必要であることから、まずは、ビジョンから空間・活動・共同体・人工物について十分検討したパイロットプロジェクトを実施し、小さいが確実な成功を収めることが肝心であると強調している。

「学習環境がうまく機能しない」という山内の指摘は、そのまま学校図書館にもあてはまる。まさに、学習環境としての学校図書館はすべての学校に必ず設置されているが、授業で活用されていない学校が大多数を占めている現状に符合している。

2.1.2 学校図書館を学びの場にするときに必要な要素

山内の4要素に図書館の構成要素をあてはめると、図書館の構成要素には「活動」に当たる用語が抜けていることに気づく（表0.5参照）。図書館を学習環境としてデザインするときには、確かに利用者の動きや実態などを想定し、施設・設備、情報・資料を整えるが、そこに「活動」までが描かれているのかについては疑問が残る。例えば、山内の4要素のうちの「活動」は小学校においては「授業における学習活動」がそれにあたる。一言で表すと「授業」である。

表0.5の「学校図書館を学びの場にするときに必要な要素」の用語を用いて、デザインしたい学習環境を説明すると、「授業ができる設備が整えられた空間で、図書館の情報・資料を活用した授業が行われている」となる。このようになるためには、「学びの場としての空間」において、「授業」「子どもと教員」「情報・資料」の各要素が単独ではなく、互いに機能し合う必要がある（図2.1）。先行研究により、観点が見出されていたとしたら仮説として取り上げ、

その効果を検証できる。一方、観点が見出されなかったとしたら、仮説を生成する必要がある。

このような研究の方針を決めるために、文献調査を行う。「授業」「子どもと教員」「情報・資料」の各要素間の観点に関する先行研究の文献調査を次の手順で進めることとした。学校図書館の特長と言え、発達段階に沿った言語で書かれている情報・資料である。そこで、①「情報・資料」と「授業」をつなげるための観点に関する研究、②「情報・資料」と「子どもと教員」をつなげるための観点に関する研究、③学びの場としての空間において「子どもと教員」と「授業」をつなげるための観点に関する研究を調査することとした。

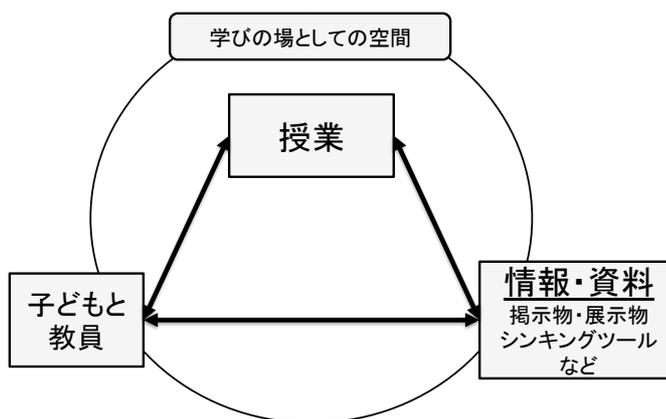


図 2.1 学校図書館を学びの場とするときの各要素の関係図

2.2 担当教員と司書教諭の協働

前節では、学びの場としての各要素が機能し合うためには、要素間の観点を見出す必要があることがわかった。そこで、本節では、学校図書館の特長である「情報・資料」を「授業」で活用するための観点を、先行研究から見出すこととする。

2.2.1 情報・資料と授業をつなぐ「協働」

司書教諭の配置が12学級以上の学校に義務づけられる以前に、塩見（1983）は「学校図書館は、学校のなかの図書館として何よりもまず学校教育の目的達成と充実に奉仕するものでなければならない」（p. 64, 下線筆者）と述べている。学校にある図書館は学校教育の目的達成と充実に奉仕するのは当然既になされていることと思われがちであるが、「何よりもまず」とわざわざ入れられていることから、当時の学校図書館の状況における問題として提起されていることがわかる。塩見の問題提起は、学校図書館法（文部省，1953）第2条目的の条文にある「教育課程の展開に寄与する」という文言に照らしていることは言うまでもない。

この時期の学校図書館，すなわち，一部の子どもが行き来し単に本が置かれている部屋であった学校図書館の状況から，学校教育の目的達成や充実のための場であるというイメージを見出すことは難しい。このような状況から，学校図書館法の条文に則った学校図書館になるために，「何よりもまず学校教育の目的達成と充実」を，学校図書館の目指すゴールとして塩見は示している。このゴールは，現在筆者が見据えているゴールと何ら変わりはない。

河西（2010）が「長らく学校教育の傍流に置かれてきたが，近年『学習に役立つ図書館』への関心が高まっている」（p. 24）と述べているように，塩見が発言した頃はほとんどの学校図書館が教育の傍流に置かれてきたのに対し，現在は子どもの学びに沿った学校図書館へと見直しが進められている点が大きく異なる。見直されているのにも関わらず授業等で活用されていない学校図書館があるという現状について，平久江が次のように指摘している。

学校図書館法が改正され，司書教諭の配置はほぼ達成されてきた。その一方で，学校図書館の発展の地域格差は拡大してきている。こうした現状の中で，学校教育における学校図書館の重要性について共通の理解を形成していくことが大変重要になってきており，司書教諭や学校司書などの図書館担当者の積極的な働きかけが求められる。

（平久江，2008，p. 20-21，下線筆者）

その理由として，堀川（2010）は，長い間学校図書館には「人」が不在であったことにより，学校図書館法制定（文部省，1953）以後，国の示してきた「基準」や「手引き」の内容が学校の教育現場に生かされていたとは言い難い状況にあったと述べている。「文部科学省刊行『学

校図書館の手引き等』における学校図書館に関する教育」（堀川，1991）では，1948年から1983年の間に文部省が示した6回の「基準」や「手引き」の内容を整理している。

堀川が注目しているのは，学校図書館に関するプログラムには一つの体系があり，学校図書館は単なる本の部屋ではなく機能をもつ場であることも謳っている点である。さらに，この教育の実施方法に関して協力体制が強調されたことも取り上げ，「体制づくり」が強調されよい体制が作られても，それを引っ張っていく「学校図書館に通暁している人」が必要であると結論づけている。

このように，学校図書館は，学校にありながらも子どもの学びとは離れた場所として存在してきたという状況に対し，学校図書館のあるべき姿としてのゴールを示したのが塩見であった。塩見の示したゴールに対し，国が示した「基準」や「手引き」の内容を学校現場で推進していく「人」の必要性を提言したのが堀川であった。その後，このような提言を受ける形で，学校図書館には，2003年4月より司書教諭の配置が進められた。

ここで，平久江の指摘にあるように「人」の存在があっても学校図書館の発展の地域格差は拡大してきている現状を見逃せない。この解決の方法として，平久江は司書教諭や学校司書の「積極的な働きかけ」，すなわち「協働」を提案している。協働の具体的な内容までは言及していないものの，現状では不十分であるとの認識が窺える。

なお，2014年の学校図書館法改正により学校司書が法制化されたことから学校図書館は司書教諭と学校司書との協働のあり方についての検討も始められた。また平久江の指摘は司書教諭と学校司書との協働と，さらに，校内の他の教員への協働を提案している。

2.2.2 協働についての実践報告

現場において「協働」はどのように進められてきたのだろうか。行政や個人からの報告，調査結果の報告，雑誌や書籍での報告から，傾向について探る。

渡辺(2000)の報告によると，12学級以上の学校に司書教諭が配置されるようになった2003年に先駆け，静岡県教育委員会は1998年4月司書教諭発令モデル校を設けることにより，学習・情報センターとして機能する学校図書館を目指したとある。モデル校に司書教諭を発令し，校内で実践を進め，その先進的な取組から得られた成果と課題を報告することにより，他地域の司書教諭発令にかかる参考事例として広められた。静岡県教育委員会(2004)は「司書教諭に関する参考資料について」とする文書を県内の公立小中学校長あてに送付している。これに

より、小中学校の校長にその後の司書教諭の発令に向けての条件整備を促す目的があったと考える。

内容は、司書教諭発令に対する静岡県としてめざす方向として、司書教諭と学級担任との協働の必要性和、司書教諭の校務分掌等への配慮があげられている。協働の必要性は、司書教諭と担当教員の TT（チームティーチング）の実施や総合的な学習の時間に司書教諭が学校図書館において指導に当たるなど、具体的な授業場面での協働方法を示している。静岡県は、司書教諭の発令を行うだけでなく、司書教諭発令モデル校の成果と課題を踏まえ、小中学校の校長が司書教諭の発令に向けての条件整備を進める上での参考資料を送付し、司書教諭の支援体制の環境を整えていた。

学校現場からの報告として、情報教育や総合的な学習の時間における実践を例にあげる。私立中学校において情報技術習得の指導を司書教諭が行った結果、調査研究課題への生徒の取組が向上したとの事例報告がある（青山，2000）。報告では、教科担当と情報担当と司書教諭の「協働」により、教科教育を通じて情報技術習得のプログラムを考えていくことができるだろうと、協働を望ましい形であることを示している。萩原（2004）は、高等学校において、学校図書館と教科「情報」とのコラボレーションの実践を報告し、やはり協働が望ましいと述べている。いずれも、中高等学校であるが、情報教育と図書館教育の実践において協働することで、教育的な効果が得られたという内容である。

この他の報告として、総合的な学習の時間との関わりについて、月刊誌『学校図書館』が、「総合的な学習の時間と学校図書館メディア」をテーマにした特集を組んでいる。また、「総合的な学習の時間と学校図書館」をテーマとする連載もある。これらには、学校図書館が総合的な学習の時間で使われてきたという背景が編集意図に窺える。実践書としては、『こうすれば子どもが育つ学校が変わる』（山形県鶴岡市朝暘第一小学校，2003）、『司書教諭1年生：授業・子どもがこんなに変わる』（浅井稔子，2004）がある。これらは、学校図書館を使うことにより、子ども、授業、学校が変わったという事例が詳細に報告された一般書籍として出版されたものもある。

これらの報告では、司書教諭との協働による授業の様子と子どもの取り組む姿としてめざしたい事例が取り上げられている。そして、学校図書館と子どもの学びをつなげる上で、協働は効果があり今後も必要であるとの結論が導き出されている。しかしながら、協働そのものに対する目的や、具体的な方法、課題などについては言及されていない。

こうした協働に対する機運が高まる状況の一方で、協働に対する懐疑的な意見もある。司書

教諭の現状に関する調査の分析の中で坂田ら（2006）は、司書教諭との協働に対して、必要性を感じている教員が少ないことから、現場には司書教諭の職務内容や役割が浸透していないのではないかと、との問題点を指摘している。

このように、協働に対しては事例とその成果が報告されているものの、協働することの成果については、子どもの情報リテラシーの習得との関係において検証されていない。また、司書教諭の職務内容や役割について現場の認知度が低いとの指摘もある。

2.3 情報リテラシー育成のための教師用ガイド

前節において、情報・資料と授業をつなぐ観点として「協働」についての研究がされていたことがわかった。次に、本節では、「情報・資料」と「子どもと教員」をつなぐ観点についての先行研究を調べる。

2.3.1 先進的な地域の取り組み

12 学級以上の学校に司書教諭の配置が義務づけられた時期に先駆けて、学校図書館と子どもの学びをつなげるための整備を進めた地域がある。千葉県市川市、神奈川県横浜市に文献が残っており、いずれの地域も教育委員会が中心となって牽引していた。

『地方教育委員会からの挑戦 子どもと歩む市川市の教育改革』（小川ら、2001）において、子どもの学びと学校図書館をつなげるためにに行ったことを、当時、教育センター指導主事であった小林が述べている。市川市の特長は、公共図書館と学校を結ぶネットワーク事業のもとに、学校図書館が位置づけられていることにある。市独自に学校図書館専任者（学校司書あるいは非常勤読書指導員）の採用が始まり、1979 年から 1992 年までに 15 年かけてすべての小中学校に配置がなされた。

人の配置を進めた結果、学習に必要な情報・資料が学校図書館に揃うようになり、それらを使った授業が行われた。授業実践が進むにつれ、司書教諭と学校司書は、子どもに情報リテラシーが身につけていない状況に直面するようになった。学校図書館の情報・資料が授業でスムーズに子どもや担当教員に使われるためには、各教科等に埋め込まれている情報リテラシーを一冊にまとめたものが必要との考えから、司書教諭や学校司書が中心となり独自の「教師用ガ

イド」の開発を進めた（市川市学校図書館教育研究部会，2004）。現場での実践をもとに作成された教師用ガイドであることから，その後の実践による追加事項を含めた改訂版を作成している。特長は，現場でのニーズをもとに作成されたこと，図書館の使い方，目次・索引の使い方など指導内容が一目瞭然であること，コピーして使える形式であることがあげられる。その一方で，配列や枠組みについては特に意識されていない。

神奈川県横浜市では，2002年3月に教育委員会学校教育部指導第一課が，『学校図書館教育指導計画作成の手引き～生き方を推進する学校図書館』を市内の学校に配布した（表2.1）。この手引きは，第1章「生き方の教育と学校図書館教育」，第2章「児童生徒の学びを支える学校図書館教育」，第3章「内容体系表及び指導計画，学習指導」で構成されている。

手引きの序では，学校図書館の意義を課長が述べている¹²。第2章では，子どもの学びを支えるために，情報活用能力の育成と読書指導の二つの柱を設けている。情報活用能力育成では，「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議の第1次報告」（文部省，1997）を取り上げ，これをもとに，横浜市独自の学校図書館教育における情報活用能力育成のための目標を体系的に示している。

横浜市では，各学校において年間計画を作成するときにモデルとなる手引きを教育委員会を中心となって作成し，市立学校の担当者に配布した。複数の指導者が協働するために必要なのが，ゴールのための目標と，そのために何を指導するかを示した教師用ガイドであった。その後，横浜市では司書教諭が中心となり，『学校図書館教育指導計画作成の手引き 実践ガイドブック』（横浜市小学校図書館部研究会，2006）を作成するに至る。情報活用編と読書編に分かれており，情報活用編では，次のように，指導内容と指導の手順が分かる構成になっている。

- ① 調べ方・集め方
- ② まとめ方
- ③ 発表の仕方
- ④ 保存の仕方

市川市や横浜市では，教師用ガイドは現場の必要感から作成された。司書教諭や学校司書の

¹² 「学校図書館がこの機能の十分果たすよう教育課程に位置づけるためには，総合的・組織的な指導計画が必要です。そして，学校図書館教育が，学校教育に欠くことのできない役割を果たしているという認識に立ち，校内の叡智を集め，連携・協働していく必要があります」と，学校図書館の意義を課長が述べている。

ニーズから生まれた教師用ガイドは、使用しやすい要素が組み込まれていた。その一方で、情報リテラシーの指導は実践途上であることから、体系的には未完成との気づきがあり、加筆・修正が加えられていた。

このように、教師用ガイドを司書教諭や学校司書が作成するという動きが各地域で見られるようになった。強調したいのは、授業実践が増えたからこそニーズが生まれたという点である。

表 2.1 情報活用の過程と指導事項の一覧表(横浜市教育委員会, 2002)

	目 標	指 導 する 事 柄
A 理 情 解 報 の	図書資料と図書以外の資料を中心とした情報及びその扱いについて理解する。	①図書資料の種類と構成の理解 ②図書以外の資料の種類と構成の理解 ③情報に関するモラル
B 学 校 図 書 館 の 機 能 と 役 割 の 理 解 解 説	学校図書館の機能や役割、利用の決まりを理解し、効果的に使う。 公共図書館や地域の文化施設の特色、役割、利用の決まりを理解して、有効に使う。	①学校図書館の機能と役割の理解 ②公共図書館の機能と役割の理解 ③地域の施設などの機能と役割の理解
C 把 握 情 報 の	題名・見出し・目次・索引などから、おおまかに情報の全体を把握する。	①情報のおおよその把握
D 情 報 活 用 の 利 用	目的に応じて図書資料や図書以外の資料から、適切な情報・資料を効率的に探し出して利用する。	①図鑑の検索・利用 ②辞典の検索・利用 ③事典の検索・利用 ④年鑑の検索・利用 ⑤参考図書の利用 ⑥図書資料の検索・利用 ⑦図書以外の資料の検索・利用 ⑧目録や資料リストなどの利用
E 情 報 の 取 集 め と 選 び 出 す の 方 法	目的に応じて各種の情報・資料を効率よく集め、分類・整理し、的確な情報を選び出す。 目的に応じて、効果的に記録を取る。	①情報の収集 ②情報の分類・整理 ③情報の選択 ④情報の記録
F 情 報 の 加 工 の 方 法	要点を押さえ、分かりやすく情報をまとめる。情報を比較したり、組み合わせたりして、新たな情報を創造する。 伝達のため、目的や相手に応じて、理解しやすい形にまとめる。	①情報の表現や伝達のための加工
G 情 報 の 表 現 と 伝 達 の 方 法	情報の発信の特性を理解して、目的や相手に応じた効果的な表現・伝達の仕方を工夫する。	①情報の表現 ②情報の伝達
H 情 報 の 保 存 と 蓄 積 の 方 法	目的に応じた資料リストの形式や方法を理解し、課題の追究に利用する。 情報・資料に応じた保存の形式や方法を理解し、保存・蓄積した情報・資料を随時整理し、学習やその他の場面で活用する。	①資料リストの作成 ②情報の保存 ③情報の蓄積

2.3.2 研究者の取組み

本項では、情報リテラシーの体系を視点にもった文献等を公表している研究者の事例から、作成された教師用ガイドの特長を見出す。研究者が作成している教師用ガイドとして、図書館の使い方を指導するための提示用教材（河西ら，2011）がある（図 2.2）。印刷物ではなくスライドで作成しているのが特長であり、スライドを映してそのまま授業で使える。

小学校1年生から中学3年生までを対象に、小学校低学年、高学年、中学校に分け、それぞれを2巻ずつの構成である。発達段階に沿った、学校図書館の活用を通して育成される情報リテラシーが体系的に配列されている。たとえば、「中学生第2巻」の目次は次の通りである。

- ① テーマに適した資料を選ぼう
- ② 情報源の特性
- ③ 調べるための図書資料
- ④ インターネット上の情報源
- ⑤ 引用と情報源
- ⑥ 情報の整理と分析
- ⑦ レポートの著作権
- ⑧ レポートの作成

内容の配列は、「課題の設定」が①、「情報の収集」が②③④⑤、「整理・分析」が⑥、「まとめ・表現」が⑦⑧と、探究の過程（プロセス）を意識した並びになっている。

このような提示用教材は、ICT環境が整っていれば、担当教員に知識がなくてもスライドをそのまま授業で使える。ICT環境が整備されていない学校図書館では使うことはできないものの、内容は図書館情報学の指導方法である「プロセス」を意識した構成になっている。この点は、今までの教師用ガイドになかった特長と言える。

このように、図書館情報学の知識をもった研究者が作成した教師用ガイドには、プロセスを意識して情報リテラシーの内容や配列が組み込まれている。現場からのニーズをもとに作成された教師用ガイドは、プロセスは意識されていないものの、現場のニーズが反映されており、「調べる活動」をどのようにしたら良いかのきっかけづくりとなることを起点に作られている。

先行研究より、教師用ガイドはどの地域にもあるものではないものの、授業を行っている現場からのニーズから生まれたことは、授業を進めていく上で必要なものであると考えられる。また、プロセスという指導法と、現場で日常的に使えることに意味をもつという点は、授業で使える教師用ガイド作成するときに留意する点であることがわかった。

([小学校低学年 第1巻]-[本をたいせつに]より)



図 2.2 まかせて学校図書館のスライド例 (河西ら, 2011)

2.4 授業と学習環境

前述のように、「情報・資料」と「授業」をつなぐ観点として「協働」, 「情報・資料」と「子どもと教員」をつなぐ観点として「教師用ガイド」の先行研究があることがわかった。「授業」と「子どもと教員」をつなぐ観点についての先行研究を調べたが先行研究は見当たらなかった。そこで、授業と学習環境というように、「子どもと教員」と「情報・資料」の両要素を含んだ視点で先行研究を調べることにした。

学校図書館における授業への関心が高まったのは総合的な学習の時間の創設と関わりが深いことから、本節では、総合的な学習の時間と学習環境をつなぐ研究を調べることにする。

2.4.1 総合的な学習の時間と学習環境

学習環境デザインを進めるときに要となる授業に焦点をあて、教員が学習環境をどのように捉えているのかについて、総合的な学習の時間を例に整理してみる。総合的な学習の時間の目標は、小中学校学習指導要領の総則(1998a, 1998b)に、次のように記されている。

2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- (文部省, 1998a, 1998b, 下線筆者)

総合的な学習の時間では、子どもの主体性を重視する。子どもの主体的な学習をベースにした授業では、子どもの主体性と学習成果のバランスにおいて、現場の教員には悩みをもっている(潟辺ほか, 2000)。子どもの主体性に任せすぎると教員の期待する学習成果に至らない場合が多くなり、また、教員が学習成果を意識しすぎると学習制御をかけ過ぎて教員主導になり子どもの主体性を発揮する余地がなくなってしまうということが起きるというものだ。例えば、授業における指示の仕方については、教員が悩むことでもある。学習成果を意識しすぎると子どもの活動を制御するための指示が多くなり、子どもが主体的に思考する機会が減ることになる。その一方で指示が不足すると、子どもは何をしたらいいのかわからず、無駄に時間を使

ってしまい学習成果が得られないということが起きる。

解決法の一つとして、教育工学研究者である黒上（1998）は「学習環境の設計」という指導方法を提案している。デザインできる環境について、教員が学習活動と絡めて意図的に学習環境を構成することを「学習環境の設計」と呼び、新たな指導方法として提案をしたものである。学習環境の設計は、学校図書館においても日常的に行われている。例えば、司書教諭が図書館の入り口に「東京」をテーマにした資料を展示したとする。子どもから見ると、きれいな表紙の写真集や昔の地図が並んでいるので目を向けたり手に取ったりする。子どもが自ら手を伸ばす。つまり主体的な行動である。

このような写真集や地図の展示は、総合的な学習の時間の「東京今むかし」という単元とのつながりを意図したものである。写真集や地図に関わっていくことで、子どもは知らず知らずのうちに教員の期待する学習成果に向けて導かれていることになる。このような学習環境の設計は、現場の教員にとっては経験に基づいて無意識に行っている場合が多い。

2.4.2 学習環境が子どもに働きかける

黒上（1999）は、総合的な学習の時間において、子どもが主体的に学ぶ学習環境を分類している（表 2.2）。この中で、教員の意図で変えることができるものが学習環境の設計の対象になる。例えば、机椅子の配置をグループに並び変えることで、教員が説明をしなくても子どもはグループで行うことを想定した行動ができるようになる。このことは、グループ学習を行うという教員の説明を学習環境が行ったと考えることができる。

表 2.2 学習環境の分類（黒上，1999）

①什器	椅子, 机, 作業台, 掲示板, その他の家具
②教材	実物, 模型, プリント, 写真, 映像
③資料	プリント, 資料集, 副読本, 写真, 映像, 図書, 事典
④指示	プリント, コーナー表示
⑤掲示	学習の流れ, 学習経過, 学習成果
⑥メディア	カメラ, ビデオデッキ, ビデオカメラ, インターネット, OHP, 他
⑦道具	工具, 絵の具, マジック, OHPシート, 実験器具
⑧場	教室, オープンスペース, 廊下, 体育館, フィールド, コーナー
⑨人	教師, ボランティア, 校区の人々, 専門家, 友達
⑩時間	モジュール, ノーチャイム, 校時連続, 課外
⑪カリキュラム	体験型, 調査型, 表現型

教員の側からみると、授業設計をするときに、掲示物を作成したりプリントを準備したりするなど様々な学習環境を用意している。学習活動の各場面において、学習活動が学習者に対してなすべき「働き＝機能」を表 2.3 のように決め、教員の意図を学習環境に埋め込んだ環境を設計することが可能になる。黒上が一般化した「学習環境の分類」と「学習環境の機能」をもとに、渦辺ら（2000）は、ある教員の学習環境構成を数ヶ月に渡って継続的に分析した。その結果、教員の意図のもとに学習環境設計が行われており、教科や時期に応じて学習環境の設計の仕方が異なることを示した。

表 2.3 学習環境の機能（黒上，1999）

①態度形成				
—動機付け支援	—目標把握支援			
②活動支援				
—知識提供	—体験支援	—追究支援	—試行錯誤支援	—情報処理支援
—討論支援	—表現支援	—内省支援	—活動動機形成	—動機維持
③評価支援				
—自己評価支援	—形成的学習促進			

総合的な学習の時間は子どもの主体性を重視する。そこで、教員が直接子どもに指示を出すのではなく、学習環境が子どもに働きかけるような設計をしている。授業において、学習環境は教員の代わりに働くという役割も果たしているのである。このような学習活動を想定した「学習環境の設計」を行うことによって、学習環境が子どもに働きかけるという考え方は、教員が当たり前のように行っていることでもある。小学校において、授業時間は45分である。指示や説明の時間を減らし、学習環境が子どもへ働きかけるようにすることは、子どもの活動時間の確保につながる。

学校図書館を活用した授業は、情報・資料を活用した子どもの主体を促す活動が中心となる。教員は授業設計をするときに、掲示物を作成したりプリントを準備したりするなど様々な学習環境を用意しているという黒上の学習環境に対する考え方は、学校図書館で行われる授業にもあてはまる。山内の述べる学習環境デザインの4要素の一つである「人工物」としての情報・資料は、教師が説明しなくても子どもに働きかけるように用意する必要がある。このことは、学校図書館の情報・資料の組織化とつながる。組織化されていれば子どもは自分の力で必要な

情報・資料を手に入れることができるからだ。しかしながら、学校図書館を活用した授業は、情報・資料を探すことだけではない。それらをもとに整理・分析したり、まとめ・表現をしたりするなど、探究の過程の他の段階でも活用する。「人工物」には、情報・資料以外にも、掲示物・展示物、シンキングツールなどは、授業に働きかけるものとして取上げる必要がある。

2.5 第2章のまとめ

本研究では、学校図書館の最大の特長である「情報・資料」を「授業」で活用する手法を生かしつつ、教育分野が蓄積した「授業」を視野に入れて進めている。本章では、序章で述べた「学校図書館を学びの場にするときに必要な要素」に加え、「各要素を学びの場として機能させるための観点」を先行研究から見出した。その結果、学びの場としての空間における「授業」「子どもと教員」「情報・資料」という各要素をつなぐための観点として、先行研究から見出されたものと見出されなかったものがあつた（図2.3）。

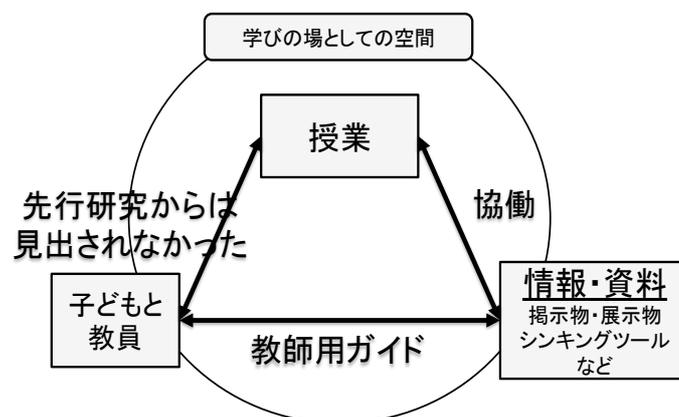


図 2.3 「授業」「子どもと教員」「情報・資料」の各要素間の観点に関する文献調査結果

「情報・資料」と「授業」をつなぐためには「協働」という観点での研究が進んでおり、担当教員と司書教諭の「協働」については効果があるという実践事例が発表されている一方で、司書教諭の職務内容や役割について現場の認知度が低いとの分析もあった。「情報・資料」と「子どもと教員」をつなぐためには「教師用ガイド」という観点での文献があり、現場のニーズに沿った内容や仕様の「教師用ガイド」を作成している地域もあり、探究の過程を見通した配列が課題であると感じた。しかしながら、「授業」と「子どもと教員」をつなぐための観点に関する先行研究は見出すことができなかった。

このように先行研究から見出された観点である「教師用ガイド」「協働」を進めていくことにより、学校図書館を活用した授業が行われ、学校図書館を活用することにより子どもに情報リテラシーが育成されるという仮説を立てることができる。しかしながら、課題もあった。「教師用ガイド」についての課題は、現場のニーズに応え、探究の過程が見えるものに改善することである。「協働」についての課題は、協働することの成果を子どもの情報リテラシーの習得の関係において検証されていないことである。

さらに、先行研究を調べた結果、学習環境デザインの要素の研究は進んでいたものの、学校図書館を学びの場としてデザインするために必要な要素の研究や、各要素を機能させる観点については、一部の観点で成果と課題が発表されており、各要素を機能させるという俯瞰した視点では述べられていないことがわかった。そこで、教師用ガイドと協働の何が有効であるのかを検証しつつ、実際に学校図書館の学習環境をデザインすること、すなわち事例研究を通して授業が行われるための観点を見出すことが本研究で行うことと考えている。

第3章 本論文の目的と研究方法

第2章では、学習環境は整っているものの授業で使われていない学校図書館があるという問題に対し、先行研究より学校図書館の学習環境を「授業」「情報・資料」「子どもと教員」を軸に、「協働」「教師用ガイド」という観点で見るといふ仮説が見出された。その一方で、先行研究からは見出されなかった観点もあった。本研究においては、仮説を検証したり、仮説を生成したりした結果をもとに、授業で活用される学校図書館の学習環境デザインを提示していきたいと考えている。そこで、本章では、本論文の目的と研究方法について述べる。

3.1 本論文の目的

本研究は、小学校現場において、「情報リテラシー」を育成するための授業に注目し、学校図書館における「学習環境デザイン」の観点を提案することを目的とする。

筆者は関西大学初等部の開設において、学校図書館の「学習環境デザイン」を担当し、学習環境をデザインするときに、「学びの場としての学校図書館」「読書の場としての学校図書館」「癒しの空間である学校図書館」の三つのイメージをもって取り組んだ。本論文は、このうちの「学びの場としての学校図書館」をフィールドとして取上げる。21世紀を生き抜く資質や能力を育成するための一つの場として、多くの日本人がもつイメージの学校図書館を、「学習に役立つ」「授業を行う」「全員の子どもが使う」という「学びの場としての空間」へと見直しが始まったからである。

学校図書館の特長は、組織化された情報・資料にある。学びの場としての学校図書館を活用するには、情報・資料を使うための情報リテラシーが要る。この情報リテラシーは机上で習得するのではなく、学校図書館を活用する「授業」を通して育成される。言い換えると、学校図書館を活用した授業が行われなければ、子どもは情報リテラシーを習得する機会を得られないことになる。

そこで、学びの場としての学校図書館の学習環境をデザインするときの要素である「情報・資料」「授業」「子どもと教員」が、互いに機能し合うための観点についての先行研究を調べた。その結果、情報・資料を授業で活用するためには、授業を進める担当教員と学校図書館に

における専門的な知識をもつ司書教諭との「協働」という観点に関する研究が進んでいた。情報・資料を子どもや教員が活用するためには、情報リテラシー育成のための「教師用ガイド」という観点が役立つという研究が進められていた。いずれも、効果についての報告はあるものの課題もある。その一方で、学びの場としての学校図書館における「授業」と「子どもと教員」をつなぐ観点についての先行研究を見出すことはできなかった。この点については、観点を見出す必要がある。

さらに、先行研究を調べた結果、学習環境デザインの要素の研究は進んでいたものの、学校図書館を学びの場としてデザインするために必要な要素の研究や、各要素を機能させる観点については、一部の観点を成果と課題が発表されており、各要素を機能させるという俯瞰した視点では述べられていないことがわかった。

このように、「教師用ガイド」と「協働」の有効性を検証した上で、「授業」と「子どもと教員」をつなぐ観点を見出し、実際に学校図書館の学習環境をデザインすること、すなわち事例研究を通して、学習環境をデザインする観点を提案するのが本研究で行うことであると考え

3.2 研究対象

3.2.1 教育工学と図書館情報学

研究の対象として、自然現象を対象とする自然科学と、それに対し社会現象一般を対象とする社会科学がある。社会科学とは、「社会における人間行動を科学的、体系的に研究する経験科学の総称。自然科学に対する社会学、政治学、経済学、法学、社会心理学、教育学、歴史学、文化人類学などが含まれる」（ブリタニカ国際大百科事典）と定義されている。

本研究の対象は、教育現場の学校図書館における子どもの学びであり、特に、基礎力である情報リテラシーの育成に焦点を当てている。学校現場での子どもの学びを対象としていることから教育学でありつつも、学校図書館における情報リテラシーという内容を扱っていることから図書館情報学にも関係している。

我が国の教育学の領域については、次のように細分化されている。

- (1) 教育の本質や究極目標に迫ろうとする教育哲学
- (2) 教育思想, 教育事実の歴史的発展を解明しようとする教育史の領域
- (3) 教育と社会との関係を究明しようとする教育社会学
- (4) 教育の制度や学校という組織を分析しようとする教育制度学や教育行政学
- (5) 諸外国の教育を比較研究する比較教育学の領域
- (6) 授業, 指導の方法や管理のあり方に関心をもつ

-実践的, 技術的な傾向のある教育心理学, 教育方法学, 教育工学, 教育経営学など

(日本大百科全書, 小学館, 筆者下線)

本研究は, 学校現場における子どもの学びを対象としていることから, 教育学のうちの「(6) 授業, 指導の方法や管理のあり方に関心をもつ」の領域に位置している。この領域は, 教育心理学, 教育方法学, 教育工学, 教育経営学などに細分される。教育工学という学問領域について, 日本大百科全書は次のように説明している。

教育工学の基本は, 教育目標を効果的, 効率的に達成するために, 教授・学習過程にシステム・アプローチを適用し, 授業はもとより教育全般をシステム化することである。〔中略〕授業を一つのシステムとしてとらえ, 授業の設計・実施・評価を中心として, これらに関与する人的・物的資源など相互の関係を明らかにし, 広くは学級経営, 学校経営などに潜む教育の諸問題をも実証的に解決し, 教育の諸事象を科学化しようとするのが, 現代の教育工学である。

(日本大百科全書, 小学館, 下線筆者)

本研究では, 情報リテラシーの育成を意図した授業の設計・実施・評価を中心として, これらに関与する人的・物的資源など相互の関係を明らかにすることから, 教育工学として位置付けられる。一方, 図書館情報学は,

図書を中心とした資料の収集・保存, 利用を機能とする図書館の本質とその経営を対象とする図書館学 library science に, 情報学 information science という分野を加えた学問である。

(日本大百科全書, 小学館)

というように, 図書館が研究の対象となっている。図書館は, 利用者の種別によって次のよう

に分けられている（山本，2013）。

国立図書館（national library）

公共図書館（public library）

大学図書館（academic library）

学校図書館（school library media center）

専門図書館（special library）

我が国において、学校図書館が子どもの学びと関わるような場へと見直しが始まった背景には、時代の変化とともに学力観も変わったことを序章で述べた。そのうちの一つに基礎力の変化がある。国は、21世紀に生きる子どもに必要な基礎力の一つに情報を扱うスキル（国立教育政策研究所，2013）をあげている（図 0.1 参照）。

情報を扱うスキルについては、今日的な課題であるため教育工学以外でも、言語を扱うことから国語教育学、言語の発達段階との関わりから教育心理学などでも扱われている。『新しい時代のリテラシー』（桑原，2008）では、情報リテラシーの教育は言語・国語教育に負う部分多いとしながらも、言語や言語周辺の情報媒体の変容は、言語生活の変容にもつながっていることから、国語科教育を超えていることを基本的な考えとして編纂されている。

このように我が国において多様な分野で扱われている情報リテラシーという用語は、米国を中心とする諸外国の図書館情報学分野で概念形成され、世界中に広がった。国内におけるリテラシーに関する用語を整理した山内（2003）によると、情報リテラシーは、広い意味で人間の問題解決活動をターゲットにしている概念であるとし、人が情報を探索し、活用し、問題解決に利用するための知識やスキルに関心のある研究者が扱っている用語であると述べている。米国で形成された情報リテラシーの概念が翻訳され、さらには整理されて現在に至ることから大枠の概念は共通しているものの、具体的に何を示すのかについては研究領域による違いがある。

時代の変化とともに、子どもの自主性や問題解決力などを培う場として注目を浴びた学校図書館は、そこでの「学び」が教育学の研究の対象となった。さらに、情報リテラシーの概念が形成されていたことから、図書館情報学においても研究の対象となった。本研究において、学校図書館を活用することを通して育成される情報リテラシーを学びの内容として扱っていることから、図書館情報学の一領域でもあると言える。

社会科学における研究の対象は、社会現象一般である。北中（1998）は、自然現象と比較し、

社会現象一般の特長を以下のように示している。

- 様々な要素が複雑かつ密接に絡み合っている
- 人間の意志が要因として含まれる
- 幅広い学問領域に関連が広がっている
- 社会の出来事の質的な変化の度合いの時間的なスケールが短い

筆者の研究の対象が、教育工学と図書館情報学という二つの学問領域に渡っていることは、社会科学の研究の対象の特長の一つとも言える。図書館情報学において概念が形成された情報リテラシーを扱いつつも、明らかにしたいことは情報リテラシーの育成を意図した授業の設計・実施・評価を中心として、これらに関与する人的・物的資源など相互の関係である。そのため、筆者の研究の立ち位置は、あくまでも教育工学であると考えている。

3.2.2 構成主義的な学習観と情報リテラシー

情報リテラシーの概念は、米国を中心とする図書館情報学分野において形作られたことについて、中村（2001）は、構成主義的な学習観が情報リテラシーの概念形成に多大な影響を与えていると見ている。1980年頃の米国を中心にして、構成主義的な学習観についての議論が徐々に一般的になっていったからである。河西（2008a）は、情報リテラシーの概念は構成主義的な学習観に立脚しているとし、構成主義的な学習観の理解が情報リテラシーと教育実践を結びつける鍵ではないかと指摘している。その根拠として、探究学習（inquiry-based learning）を提唱した「Inquiry-Based Learning: Lessons from library Power」（Kuhlthau, 2001）の冒頭部分を取り上げ、その内容が構成主義的な学習観に割かれていることを根拠としている。

教育学研究者である佐藤（1996）も、構成主義の共通の基盤である「人間の知識はすべて構成されるものである」という考え方が、教育分野においても注目を集めるようになったことを取り上げている。授業における「教師中心」から「子ども中心」へ、「教え」から「学び」へという変換の方向付けるものとなったのが、構成主義的な学習観であるとの考えである。

筆者が小学校教員として取り組んでいた20世紀後半から21世紀にかけて、指導の仕方が「教師主導」から「子ども主体」に変わり、子どもが主体的に学ぶ場として学校図書館の環境整備が進んだ背景には、教育学分野と図書館情報学分野の共通点として構成主義的な教育論が流れ

ていたことになる。

教育工学研究者である久保田（2000）は、時代の変化と共に教育理論も客観主義から構成主義へと変容しているとし、時代の移り変わりと教育理論の変化の関係を示している。効率が求められる大量生産の時代の社会システムにおいては、効率的で効果的な教授型の指導法が行われた。だから教育理論の目的は、ベテラン教師の指導法を誰もが利用できる技術・方法としての使えるようにするための手だてを提供するものであり、科学的に把握された知識は基本的に適応可能であり法則化できるという信念につながっていった。久保田のこのような見方から、教育理論、そして教育実践が、社会のシステムの影響を受けていることがわかる。

時代がこのような産業社会から情報社会に変化したということは、情報社会のシステムの影響を受け、客観主義に対する新たな教育理論の誕生を予測させる。久保田は、客観主義の教育理論に対し、構成主義的な立場をとる教育理論の違いを、知識の構造よりも学習者の理解の仕方に関心を当てているとしている。米国の学校図書館において、図書館のリソースの使い方を教える指導法から「プロセス」を重視した指導法へと大きく変化したのも、学習者が主体的に学ぶことに注目したからである。すなわち、情報リテラシーの指導法においては、学習者の理解の仕方や学習環境への主体的な関わり方を問題にしていると考えることができる。

このように、情報リテラシーが構成主義的な立場をとる教育理論の影響を受けたことから、構成主義的な学習観の理解が情報リテラシーと教育実践を結びつける鍵ではないか、という河西の指摘は、筆者の研究の立ち位置と合致している。

3.3 研究方法及び評価方法

3.3.1 教育工学における研究方法

向後（2012）は、教育工学選書『教育工学研究の方法』にて、教育工学の研究者の関心領域や研究対象を分類した上で、研究の方法を分類している。教育工学の研究者が研究枠組についてどのような認識をもっているのかについて、研究者の関心領域を三つに分類している。

- ・ 開発研究

「学習を促進する技術的なプロセスと資源をいかに生み出すか」という点に研究の焦点

がある。

- ・ 実践研究

「得られた知見を実践現場でどのように活用するのか」という点に研究の焦点がある。

- ・ 基礎研究

「学習者の変化と学習プロセスの変化は何によって規定されるのか」という因果律に研究の焦点がある。

筆者は実践現場への提案を考えているので、「実践研究」が関心領域である。次に、向後は、研究者の認識論を大きく二つに分類している。

- ・ 論理実証主義

実在する世界に対して、研究者は第三者的に観察者になることができる。仮説の成否は観察や実験で得られたデータによって判定することができる。仮説の蓄積は知識として体系づけられ、世界の因果律を予測するのに有効である。

- ・ 社会構成主義

客観的な世界は存在しない。世界のしくみについての認識も、その中に参加し積極的に理解しようとしなければ得ることができない。得られた知識は、世界を客観的に記述したものではなく、知識自体が参加によって社会的に構成されたものである。

この二つの認識論の違いは、世界を第三者的に知りうるか否かという前提条件を分岐点としているとし、実験的に得られた知見であっても、論理実証主義では実証された仮説として扱われる一方で、社会構成主義ではある主張に説得力を持たせるためのレトリックとして扱われると、事例をあげている。

このような前提をもとに、向後は、多様な研究方法を使っている教育工学における研究方法を、研究者の位置による分類、研究対象による分類、実践性の文脈による分類の3種類の軸を提示した。

① 研究者の位置による分類

- ・ 外側の位置

外側の位置から量的データをとる場合は、実験計画法を用いる。

- ・ 内側の位置
内側の位置からデータをとる場合はアクションリサーチとなる。
- ・ 中間の位置
中間の位置とは、研究対象の内側と外側の両方の位置からデータをとっていきこうとするものである。これは、デザインベース研究による教育テクノロジーの研究が典型的である。理論的な考察をするときには研究対象を外側から眺めることが必要であるし、実践的な知見を求めるときには実践者の一人として研究対象の内側に入っていくことが必要である。デザインベースの研究では量的データと質的データの両方を集める。

② 研究対象による分類

- ・ 教授方略についての研究方法
実験的な研究手法が用いられている。
- ・ 教育テクノロジーについての研究方法
デザインベースの研究手法が用いられている。
- ・ インストラクショナルデザイン(ID)モデルについての研究方法
デザインベースの研究手法が用いられている。
- ・ 設計と開発についての研究方法
質的な研究手法が好まれる。

③ 実践性の文脈による分類

- ・ 厳密に条件統制された研究。
- ・ ある程度条件統制された、本来適応すべき教育の文脈に乗せた研究。介入の効果を検証するために、通常は統制群が設定される。対象者を集団として行う場合が多いので厳密な条件統制は不可能である。
- ・ 実際の教育現場に、考案されたプログラムや新しいシステムを導入し、その介入効果を検証しようとするデザイン実験、あるいはアクションリサーチである。統制群は設定されない。
- ・ 介入なしにそのままの状態を調査する。その調査により、キーとなる変数や介入のポイントを見出そうとする。

このように、向後は、研究者の位置、研究対象、実践性を軸にした分類をもとに、そこで使われている研究の方法の違いを示し、教育工学における研究の方法として、実験的な研究手法、デザインベースの研究手法、質的な研究手法を示している。その上で、適切な研究方法を使うための手順を、以下のように示している。

- (1) 研究対象の範囲を確定する。
- (2) 研究者の位置を決める。
- (3) 研究のステージを決める。
- (4) 認識論を確定する。

3.3.2 本論文の研究方法

前項において向後が示した手順をもとに、本論文の研究方法を示す。

(1) 研究対象の範囲

筆者の関心は、教育現場の学校図書館における子どもの学びにある。特に、子どもの学びの基礎となる情報リテラシーの育成に焦点をあてている。小学校において情報リテラシーの育成は各教科等の学習に組み込まれていることから、直接指導に携わるのは担当教員である。情報リテラシーの中には、目次・索引の使い方を知る、図書・Web・新聞のような複数の情報源を使い分ける意味を知るなど、学校図書館や学校図書館の資料を活用して育成されるものも多い。情報リテラシー育成のための授業を担当教員が進めていくには、司書教諭・学校司書との協働や、学校図書館や図書館資料を活用して授業を進めるための「教師用ガイド」などを含めた学校図書館の学習環境デザインが必要になる。

このことから、筆者の研究対象の範囲は、子どもの学びが行われている授業を軸にしながらも、学習環境までを視野に入れている。

(2) 研究者の位置

研究者の位置は、中間の位置をとる。筆者は、関西大学初等部の開設に携わったことから、学校図書館の学習環境デザインするときには実践者の一人として研究対象の内側に入っていく。その一方で、学習環境デザインのために必要な現状分析については研究対象を外側から眺

める。このようなデザインベースの研究には、量的研究と質的研究の両方の見方が必要である
と考える。

(3) 研究のステージ

本研究の視点は、学校図書館と子どもの学びをつなげたところにある。国立国会図書館の
NDLサーチで学校図書館に関係する「学校図書館」「図書館教育」「情報リテラシー」をキー
ワードとして博士論文を検索した。

- ・ 学校図書館をキーワードとした博士論文は5本あり、学校図書館の動向に関する論文が
2本（清水，中村，今井），特別支援教育に関する論文が2本（野口，松戸），読書教育
に関する論文が1本（尹），メディアに関する論文は1本（大平）あった。
- ・ 図書館教育をキーワードとした博士論文は0本であった。
- ・ 情報リテラシーをキーワードとした博士論文は6本あり，そのうち学校図書館に関する
論文は1本（河西）であった。

博士論文の中で，学校図書館において「子どもの学び」と関連があるのは，大平の「学校図
書館におけるメディアに関する研究」と，河西の「初等中等教育における情報リテラシーの育
成に関する研究」の論文である。大平は，学校図書館が授業で活用されるには情報メディアの
組織化が必要であるという視点をもっており，情報メディアの分類と配置に着目した学校図書
館の学習環境デザインを提案している（大平，2012）。河西は，情報リテラシー育成のため
には学びの場としての学校図書館の構築が必要であるという視点をもっており，学びの場として
機能する学校図書館の学習環境デザインを提案している（河西，2008）。

両者の博士論文では，それぞれ情報メディアと情報リテラシーがテーマとなっていた。両者
のテーマは異なっているものの，研究を通して学校図書館の学習環境デザインへと進んだこと
は共通している。この点は，筆者と合致する。

情報リテラシーの育成を扱っていることについては，河西の研究とより近いところにある。
河西の研究の特長は，図書館情報学と教育学をつなげた上で，情報リテラシー育成という概念
を整理して論じたことである。筆者は，河西の研究を受け，情報リテラシー育成のために，学
校図書館の学習環境デザインをするときに，必要な観点を提案することである。

(4) 認識論

筆者の認識論は、情報リテラシーの概念が構成主義的な学習観に立脚していることから、社会構成主義の立場をとる。しかしながら、社会構成主義的な立場の学習理論については幅広く研究されていることから、筆者は授業を中心において、学習者がまわりの学習環境に主体的に関わることを重要視するという立場で本研究に取り組む。

3.3.3 本論文の評価方法

前項で示した研究方法をもとに、本項では各章における調査内容をもとに評価方法を示す。

関西大学初等部の学校図書館の学習環境をデザインするときに、「癒しの空間」「読書の間としての空間」「学びの間としての空間」をイメージした。本論文では、このうちの「学びの間としての空間」に注目し、「授業」「情報・資料」「子どもと教員」という要素が互いに機能し合うための観点について、先行研究を調べた。先行研究からは、「情報・資料」と「子どもと教員」をつなぐ観点として「教師用ガイド」、「情報・資料」と「授業」をつなぐ観点として「協働」が見出された。既に見出されている観点については、第4章、第5章において効果を検証する。先行研究で見出されなかった「授業」と「子どもと教員」をつなぐ観点については、第6章で探ることとする（図3.1）。

学びの間としての学校図書館の特長は、情報化された「情報・資料」にある。これらを「子どもと教員」が活用するためには、情報リテラシーが必要である。教員が情報・資料を活用し、子どもに情報リテラシーを育成するときには、「教師用ガイド」が役に立つ。第4章では、「情報・資料」と「子どもと教員」をつなぐために現場のニーズと探究の過程を組入れた「教師用ガイド」を開発し、その効果を検証する。また、「情報・資料」を「授業」で活用するためには、図書館と授業の両方の知識を司書教諭と授業を進める担当教員との協働が有効である。しかしながら、協働する時間が潤沢にある訳ではない。そこで、第5章において、担当教員単独では習得させにくい情報リテラシーを見出し、それらの習得度を協働ありと協働なしで比較し効果を検証する。このように、「教師用ガイド」「協働」については、課題はあるものの有効な観点として既に先行研究上に提示されているため、仮説を検証するというアプローチで研究を進めることができる。そこで、静岡県内をフィールドとして、「教師用ガイド」「協働」という観点の効果を検証する。

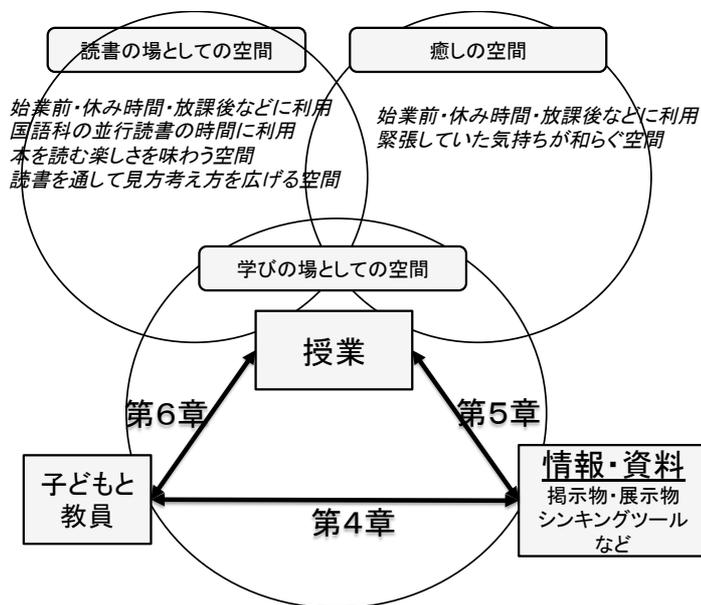


図 3.1 本論文で行う調査

表 3.1 研究の方法の概要

	第4章	第5章	第6章
調査すること	情報・資料と教員・子どもをつなぐ観点	授業と情報・資料をつなぐ観点	授業と教員・子どもをつなぐ観点
調べたい観点	先行研究から見出された教師用ガイド	先行研究から見出された協働	<見出されていない>
アプローチ	仮説を立てて検証	仮説を立てて検証	仮説の生成
研究計画	課題の把握→仮説→教師用ガイドの開発→運用→検証	課題の抽出→仮説→検証(協働有り)と協働無し	課題の把握→改善点の検討→運用→検証
調査対象	静岡県教員と子ども	静岡県教員と子ども	関西大学初等部教員と子ども
調査期間	2007年4月-12月	2007年4月-2008年4月	2013年5月-2014年7月
データ収集方法	質問紙, インタビュー	質問紙, インタビュー	質問紙, インタビュー
評価方法	インタビューからの抽出と検定	インタビューからの抽出と検定	検定とインタビューの分析(SCAT)

その一方で、「授業」と「子どもと教員」の要素間の観点は先行研究から見出されていない。そこで、仮説を生成するために、第4章と第5章の結果をもとに関西大学初等部の学校図書館の学習環境をデザインし、事例研究を通して観点を導き出す。これを第6章とする（表3.1）。

第4章と第5章では、仮説を検証し、第6章では仮説を生成するというアプローチを進めるということは、評価方法も異なってくる。第4章と第5章では、子どもの情報リテラシー習得度の結果をもとに評価を行う。しかしながら、教育が進行している現場において統制群を設定することは難しい。これは、教育実践研究における共通認識でもある倫理上の問題である。特に同じ学校の同学年で実験群と統制群を作成することは、保護者や教員への説明上難しいことである。そのため十分な実験群と統制群の設定になっていないことから、結果を裏付けるためのインタビューを行い、組み合わせて評価を行うこととした。第6章において、4件法による子どもの情報リテラシー習得度の評価は教員へのインタビューの資料として使用するため、インタビューの分析から仮説を導くという方法をとる。この場合のインタビューの分析はSCATを使用する。

SCATは、「Step for Coding and Theorization」の略で、明示的手続きで着手しやすい、小規模データに適用可能な質的データ分析手法である（大谷，2008，2011）。質的研究は、観察やインタビューによって質的データを作成しそれを分析して結論を得る研究手法であり、データ採取の方法として記録や面接がある。それによって得たデータを分析するためには手法として、質的研究には量的研究のように統計的な定式的手続きをとる方法は存在していない。それでも、手法はいくつか開発され、最も広範囲で使用されているのがグラントセオリーである。グラントセオリーが適用できるのは、比較的大規模なデータの採取と長い研究期間を要する大がかりな研究であり、ごく小規模のデータや既に採取した手持ちのデータには適用できないという問題点がある。また、分析の際利用されるコーディングの理論化が難しいため、コードからうまく結論が導けないという課題もある。このような理由から、大谷はSCATという質的データ分析手法を開発した。SCATは、一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析に有効とされる。本研究の第6章のデータは、小規模の質的データのためSCATを使用することとした。

第4章 情報リテラシー育成のための教師用ガイド

先行研究から見出された観点として「教師用ガイド」と「協働」がある。本研究では、「教師用ガイド」は「情報・資料」と「子どもと教員」をつなげるときに役立ち、「協働」は「情報・資料」と「授業」をつなげるときに有効であるという仮説をもとに効果を検証する。

本章では、このうちの「教師用ガイド」の効果について、公立小学校での調査結果をもとに検証する。

4.1 背景

教師用ガイドとして出版されたものに、『コピーして使える学校図書館活用資料集』（市川市学校図書館教育研究部会，2004）がある。市川市は12学級以上の学校に配置が義務づけられる前から司書教諭を置き、合わせて学習に使う図書館資料の整備も進めてきた（小川ら，2001）。配置された司書教諭が授業を行うために必要と考え、自ら作成したのが教師用ガイドである。

司書教諭を配置するための法整備や図書館資料の整備基準は国が進めてきたが、教師用ガイドは現場のニーズから生まれたものである。このような学校現場の動向に対して堀川（2006）は、司書教諭の役割が学校図書館を整備し、教育の中で学校図書館の重要性を校内に伝えるという段階から、学習指導に直接関わる段階に進んできていると見ている。さらに、司書教諭の役割を考えたとき、学習指導に対して全体的見地から情報に関する教育および読書指導に教科横断的に関わることができるのが、大きな特長であるとも述べている。

司書教諭が授業に直接関わるときには、教材が必要になる。教材とは、授業のねらいを達成するために使う内容や素材である。すべての子どもが持っている教科書も教材の一つである。情報リテラシーの指導などのように、各教科等に埋め込まれている内容を扱う場合や、単元の導入段階で子どもの意欲を高める教材は、教員自身で素材を見つけたり開発したりしなければならない。

情報リテラシー育成のために特に定められた教科書はないことから、教材となる内容や素材をその都度探す必要がある。この手助けをするために、教師用ガイドが生まれた。さらに、授業ですぐ使えるワークシートがあれば、授業前の準備時間を効率よく使うことができる。市川

市の司書教諭と学校司書が作成した教師用ガイドは、情報リテラシーの項目ごとに指導内容とワークシートが2頁見開きの様式に収められており、コピーして授業で使えるワークシートの工夫も施されている。このことから、現場での活用を考慮して作成されていることが窺える。

市川市の教師用ガイドが出版されてから、『学校図書館教育指導計画作成の手引き 実践ガイドブック～学び方ワークシート パート 1』（横浜市小学校図書館研究会，2006），『コピーしてすぐ使える司書教諭の授業で役立つワークシート集』（埼玉県学校図書館協議会，2006）などが続けて出版された。各地域の司書教諭の研究グループが、地域内の学校で活用することを目的として作成していることが特長である。

このような教師用ガイドに先立ち、文部省は1948年から1983年の間に数回に渡り学校図書館の手引きを刊行している（堀川，1991）。これらの手引きは米国の学校図書館の思想をモデルとして作成されており、現場からのニーズで作成された教師用ガイドの指導事項は、これらの手引書の内容と類似している。例えば1983年の手引きの項目は以下の4つに分けられ、それぞれの項目の中に、図鑑・百科事典・年鑑の利用、目的に応じたまとめ方・伝達の仕方などの指導事項が掲載されている。指導事項は、組織化された資料を自分で探し出すための方法の習得が主になっており、いわゆる学校図書館における「利用指導」と言われる内容である。

- A 図書館及びその資料の利用に関する事項
- B 情報・資料の検索と利用に関する事項
- C 情報・資料の収集・組織と蓄積に関する事項
- D 生活の充実にに関する事項

一方、米国では、国内において指導法の検討・修正が重ねられ現在に至っている。歴史的な経過は以下の通りである（堀川，2010）。

- ① ソース・アプローチ（1960～1970年代）
 - ・ 所蔵資料や参考図書の使い方の説明が中心
 - ・ 図書館担当者が単独で企画・実施
 - ・ 説明内容が図書館利用の場面に転移されにくいとの指摘
- ② パスファインダー・アプローチ（1980年代～）
 - ・ 子どもにニーズを起こさせるためにテーマに沿うと効果的

どこにいるのか、確認することを援助する。結果的に、学習者が情報探索の概念を理解することにつながる。(福永, 1993, p. 60, 下線筆者)

Kuhlthau の情報探索モデルの提案後、情報リテラシーをプロセスとしてとらえる指導法が開発され、情報活用のプロセスモデルが発表された。有名なモデルとして、Big6 モデル¹⁵ (M.B.Eisenberg&R.E.Berkowitz, 1990) があり世界中に普及している。

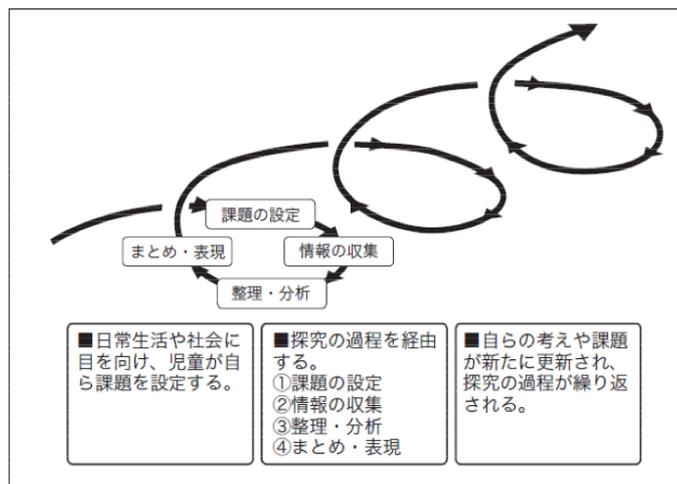


図 4.1 探究的な学習による児童の学習の姿 (文部科学省, 2008)

プロセスという考え方は我が国においても、探究のプロセスを「探究の過程」、探究の過程をもつ学習を「探究的な学習」という用語で表記されている。その概念は、学習指導要領総合的な学習の時間の解説(文部科学省, 2008, p. 15-16)において、図式化されている(図 4.1)。また、情報リテラシーと近い概念として、「情報活用能力」という用語が情報教育において使われている。

「探究の過程」や「情報活用能力」は文部科学省が示した表記であることから、学校現場では学校図書館よりも総合的な学習の時間や情報教育の用語として浸透している。学校図書館に

¹⁵ アイゼンバーグとベルコヴィッツは、人が様々な場面で出会う問題に対して、情報という側面から問題を解決していくプロセスを考え、それを 6 段階のモデルとした。Big 6 Skills Model という。6 段階は次の通りである。

1 task definition 2 information seeking strategies 3 location and access 4 use of information
5 synthesis 6 evaluation

については、司書教諭や学校司書の配置、図書資料の基準についての表記はあるが、子どもの学び方の指導に関する文部科学省からの表記は見当たらない。学習指導要領第1章総則には「学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、児童の主体的、意欲的な学習活動や読書活動を充実すること」(文部科学省, 2008a) というように、活用することを重視する表記があるのみである。

そのため、各地域で作成された教師用ガイドの内容が、情報リテラシーであることは間違いのないものの、そこにプロセスという指導法が反映されているとは言い難い。我が国の手引きに書かれている内容は、米国における「ソース・アプローチ」を取り入れたものが多く、我が国では、それを「利用指導」と呼んでいた。米国では、「ソース・アプローチ」については、図書館担当者が単独で企画・実施することが多いとされ、説明内容が図書館利用の場面に転移されにくいとの指摘があった。そこで、「パスファインダー・アプローチ」「プロセス・アプローチ」という新たな指導法が開発されていく。1988年の米国の学校図書館規準では、学校図書館の役割として、系統的な学習活動を通して情報を選択、検索、分析、評価、統合し、また創造するための認知的手順を身に付けさせることをあげている(アメリカ・スクール・ライブラリアン協会, 教育コミュニケーション工学協会共編, 全国学校図書館協議会海外資料委員会訳, 1989)。

平久江(1997)は、学校現場では利用指導が主流の我が国において、図書館を利用するスキルは主体的な学習の基盤となる学習技能でなければならないと考え、情報活用能力(情報リテラシー)というより広い観点から捉えていく必要があると指摘している。そのための方法として、米国のMichael B. Eisenbergが発表したプロセスモデル(表4.1参照)を取り上げ、このモデルは学校図書館利用教育の体系化と教科教育を統合するカリキュラムの策定の原理となりうることを主張している。

このように、プロセスを意識した指導法は、米国の学校図書館から広まった指導法でありながら、我が国においては総合的な学習の時間や情報教育で扱われている。学校図書館では従来から利用指導という用語があり、指導法を指すの用語としてプロセスを意識したものに変えることが難しかったと考えられる。

本論文において、教師用ガイドの効果を検証していくときに、総合的な学習の時間や情報教育でプロセスを意識した指導法が行われていることから、学校図書館においてもこの指導法を取り入れた教師用ガイドを作成する必要があると考える。

4.2 目的

現場のニーズとプロセスを意識した指導法を取り入れて作成した「教師用ガイド」の効果を検証することが、本研究の目的である。

4.3 方法

4.3.1 調査手順

本調査でフィールドとしたのは、静岡県内の二つの市（M市・N市）である。両市は司書教諭の配置はもとより、学校司書を配置したり、蔵書のデータベース化を進めたりするなど、行政が学校図書館の学習環境整備に前向きである。両市内には、既に情報リテラシーの育成に取り組んでいる学校と調査年度から始める学校、さらにはまだ検討段階の学校がある。

本調査は、課題の把握後、米国における「情報リテラシー」を「プロセス」としてとらえる指導法と、本章での課題の把握によって見出した要件をもとに「教師用ガイド」を作成し、効果を検証する（図 4.2）。

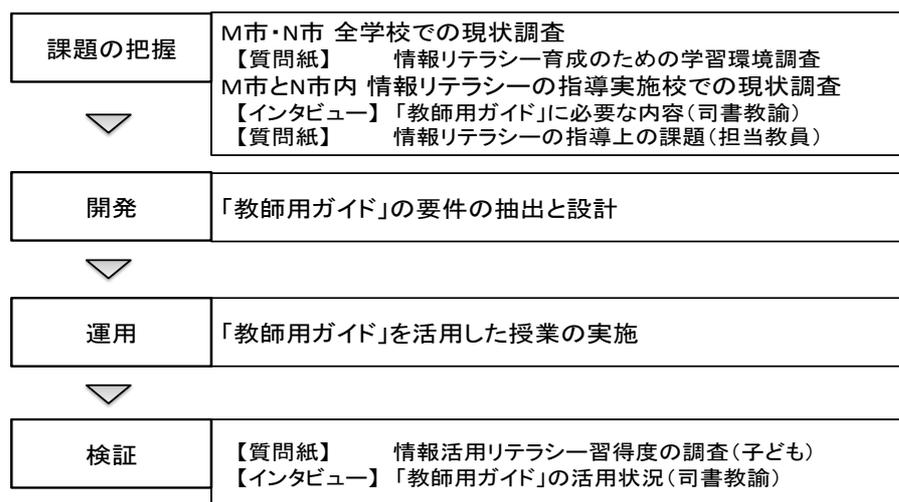


図 4.2 情報リテラシー育成のための「教師用ガイド」についての調査計画

課題の把握のため、両市内公立小中学校を対象にした情報リテラシー育成のための現状調査（質問紙）と、情報リテラシーの指導を実施している学校での現状調査（インタビュー・質問紙）を実施した。運用は、調査年度から情報リテラシーの指導を始める予定の学校へ依頼し、教師用ガイドを活用した授業を、8 か月間実施してもらった。検証は、子どもの情報リテラシー習得度（質問紙）と教師用ガイドの活用状況（インタビュー）をもとに行う。

4.3.2 調査参加者

「図書館教育整備状況の質問紙調査」に参加したのは、静岡県内の M 市小学校 72 校中学校 35 校、N 市小学校 23 校中学校 16 校の図書館主任（司書教諭と図書館担当者）合計 146 名である（表 4.2）。そのうちの 3 校は既に情報リテラシーの指導を始めていた。3 校（学校 1・学校 2・学校 3）では 3 名の司書教諭と、情報リテラシーの指導に直接携わっている 24 名の担当教員が調査に参加した（表 4.3）。また、調査年度より情報リテラシーの指導を始める予定の別の 3 校（A 校・B 校・C 校）では、3 名の司書教諭と、授業を実施する 3 年生・4 年生・5 年生の合計 797 名の子どもが調査に参加した（表 4.4）。

M 市と N 市ともに、12 学級以上の小中学校の学校司書が配置されており、学校図書館に対する行政の関心が高い。また、M 市は蔵書のデータベース化は校内の裁量に任されているためばらつきがあるが、N 市ではほとんどの学校で蔵書のデータベース化が済んでいる。

表 4.2 図書館教育整備状況の調査を行った M 市と N 市の状況

	小学校	中学校	学校司書	蔵書のデータベース化
M市	72校	35校	12学級以上の学校に配置 1校に1人の学校司書が配置	学校の裁量
N市	23校	16校	12学級以上の学校に配置 1人の学校司書が複数校を兼務	すべての学校で実施

表 4.3 情報リテラシーの指導の現状調査を行った学校の状況

	学校1(人)	学校2(人)	学校3(人)
司書教諭	1	1	1
3年-5年生 担当教員総数	15	6	3
学年の学級数	5	2	1
調査依頼数	15	6	3
回収数	15	6	3

表 4.4 教師用ガイドを運用した学校の状況

	A校(人)	B校(人)	C校(人)
学年の学級数	単学級	2学級	5学級
3年生	37	70	172
4年生	39	51	153
5年生	42	57	176

4.3.3 調査日

この調査は、以下の日程で行った。

課題の把握

・「T校の観察」

本調査を始める前に、2005年4月から1年かけ、静岡県内において情報リテラシー育成の授業を推進しているT校を継続して観察し、その結果をもとに情報リテラシー育成のための学習環境調査用紙（表4.5参照）、各学年ごとの指導項目（表4.6参照）、子どもへの情報リテラシー習得度調査用紙（表4.7参照）の原案を作成した。

- ・「M市・N市，全学校での現状調査」

2007年4月，M市とN市図書館主任者会において，図書館主任（司書教諭と図書館担当者）を対象に，学校図書館整備況を尋ねる質問紙調査を実施した。

- ・「M市・N市内で既に情報リテラシーの指導をしている学校での調査」

2007年4月，M市とN市の中で，既に情報リテラシーの育成に取り組んでいる3校（学校1・学校2・学校3）の司書教諭3名と担当教員24名を対象に，情報リテラシー指導の現状を把握するために，インタビューと質問紙調査を実施した。

運用

2007年5月末から12月末まで，筆者らが開発した教師用ガイドを使った授業を，3校（A校・B校・C校）で実施した。

検証

- ・「情報リテラシーの習得に関する質問紙調査」

2007年4月（授業実施前），2007年7月（授業実施中），2007年12月（授業実施後）の3回，3校の合計797名の子どもを対象に，情報活用リテラシーの習得に関する質問紙調査を実施した。

- ・「教師用ガイドの運用に関するインタビュー調査」

2007年12月，3名の司書教諭を対象に，教師用ガイドの運用後，インタビュー調査を実施した。

4.3.4 調査方法

2005年より，T校を継続的に観察した。T校は司書教諭が専任で配置され，校内体制を整えて情報リテラシーの育成に取り組んでいる。司書教諭が何をしているのか，学校図書館に何が整えられているのか，どのように授業をおこなっているかについての観察結果を蓄積した。この蓄積と「情報・メディアを活用する学び方の指導体系表」（全国学校図書館協議会，2004）（表0.2参照）をもとに，情報リテラシー育成のための学習環境調査用紙（表4.5），各学年ごとの指導項目（表4.6），習得度の調査用紙（表4.7）を作成した。次に，2007年4月より，情報リテラシー育成のための教師用ガイドについての調査を始めた。

表 4.5 情報リテラシー育成のための学習環境調査用紙（チェックリスト）

	A記入欄	B記入欄	項目
1			図書館に、百科事典がある。
2			図書館に、児童生徒用新聞がある。
3			図書館に、パンフレットなど、図書以外の資料がある。
4			協力貸し出し、団体貸し出しなどを利用して、必要な本を公共図書館から借りている。
5			図書館でweb検索ができる。
6			学校司書・学校図書館補助員など、図書館を整備したり、子どもにレファレンスしたりする人がいる。
7			図書館の蔵書がデータベース化されている。（または、パソコンを使って、図書館の蔵書を検索できる。）
8			子どもに情報活用スキルを身に付けさせるための指導用ガイドブックがある。
9			web検索の仕方、web検索時の注意事項、プレゼンテーションの仕方など、情報教育と関連のある指導内容について、司書教諭は情報主任と打ち合わせをして年間計画を立てている。
10			司書教諭が学級担任とTTなどの指導形態で、子どもに情報活用スキルを身に付けるための授業をしている。（または、司書教諭に、図書館教育の授業をする時間が確保されておる。）

表 4.6 情報リテラシーを育成するための系統表

探究過程	指導項目	Step.1(3年生対象)	Step.2(4年生対象)	Step.3(5年生対象)	
つかむ	1テーマ	1. 調べたいことを見つける	2. 調べたいことを選ぶ	3. 調べることの計画を立てる	
調べる	自分の足で	2人に聞く	4. インタビューをする1	5. アンケートをとる	6. インタビューをする2
		3写真で記録	7. 写真で記録する	8. 効果的な写真で記録する	9. 目的に応じた写真で記録する
	本で	4図書①	10. 調べたいことを探す	11. 著作権があることを理解する	12. 要約をする
		5図書②	13. 百科事典を使う	14. 総索引を使う	15. データ集を使う
		6図書③	16. 題名を記録する	17. 参考にした文献を記録する	18. 複数の情報源を利用する
	Webで	7Web	19. キーボードを使う	20. Web検索をする	21. Webで情報を集める
	選ぶ	8選ぶ	22. 役立つように分ける	23. 目的に合わせて写真を選ぶ	24. 集めた情報を整理する
まとめる	9まとめる	25. 新聞のようにまとめる	26. 新聞にまとめる	27. レポートにまとめる	
伝える	10伝える	28. 絵や写真を見せながら伝える	29. 絵や写真に見出しをつけて伝える	30. わかりやすい構成を考えて伝える	

表 4.7 情報リテラシー習得度の質問項目（チェックリスト）

質問	
1テーマ	1 調べたいこと(テーマ)を見つけるには、どうしたらいいかわかりますか？
	2 テーマ作りに困ったときは、どうしたらいいかわかりますか？
	3 調べる方法を、本で調べる、Webで調べる以外に、知っていますか？
2人に聞く	1 お店のの人に、自分が聞きたいことをインタビューをすることができますか？
	2 自分でアンケートを作ることができますか？
	3 インタビューの時、相手の返事に対し聞きたいことをその場で見つけて聞き返すことができますか？
3写真で記録	1 デジカメを使うことができますか？
	2 アップやルーズ、アングルを変えるなどの、写真のとり方を知っていますか？
	3 自分の伝えたいことに合わせて、写真のとり方を工夫していますか？
4図書①	1 目次と索引の使い方が分かりますか？
	2 著作権があることを知っていますか？
	3 調べたことを、自分のことばでまとめることができますか？
5図書②	1 背とつめと柱を使って、百科事典を引くことができますか？
	2 索引を使って、百科事典を引くことができますか？
	3 データ集の使い方が分かりますか？
6図書③	1 本で調べたとき、題名を記録すると次に調べたいときに便利なことを知っていますか？
	2 本のうしろにある奥付(おくづけ)を見たことがありますか？
	3 どうして複数の情報源を利用するのか、わかりますか？
7Web	1 キーボードを使って、ローマ字入力ができますか？(速さは問いません)
	2 パソコンで検索するときに、キーワードを使ってしぼりこむ方法を知っていますか？
	3 インターネットを利用して情報を集めるときには、どんなことに注意をしたらいいかわかりますか？
8選ぶ	1 図書館の本は、仲間ごと分けて本箱に置かれているのを知っていますか？
	2 とった写真に合うような文章を書くことができますか？
	3 集めた情報の整理の仕方を知っていますか？
9まとめる	1 調べたことを、新聞のようなものにまとめたことがありますか？
	2 新聞にまとめるときは、どのような構成(書き方)で書いたらいいのを知っていますか？
	3 レポートにまとめるときは、どのような構成(書き方)で書いたらいいのを知っていますか？
10伝える	1 絵や写真を使って、自分が伝えたいことを話すことができますか？
	2 見出し(キャッチコピー)を作ることができますか？
	3 プレゼンテーションを作って、伝えたいことを話すことができますか？

(1) 課題の把握

① 学習環境調査

M市とN市では、それぞれ年度当初に市内の司書教諭や図書館担当者を対象とした図書館主任者会を実施しており、小中各校から1名が参加する。この会において、情報リテラシー育成のための学習環境整備について、現状把握を目的とした質問紙調査を実施した(表4.5)。質問紙調査は会の終了後に続いて行い、その場で用紙を回収した。

チェックリストの記入欄は、A記入欄とB記入欄の2か所を設けた。A記入欄には、整備されている項目には「1」、整備されていない項目には「0」と記入し、B記入欄には、自校の子どもの情報リテラシーを育成するために必要と考える項目三つを選び、「1」と記入する。

② 指導に関する現状調査

既に情報リテラシーの指導を始めている3校(学校1・学校2・学校3)の司書教諭に、図書館主任者会で記入したチェックリストの集計結果を見てもらい、教師用ガイドについてのインタビューを行った。質問は半構造化インタビューとし、質問内容は以下の通りである。

- ・ どの学年で、情報リテラシーの育成に関する授業を行っていますか。
- ・ 教師用ガイドには、何が必要ですか。
- ・ 担当教員は、どのようなことに困っていますか。

3校の司書教諭が関わっている共通の学年は、3年生、4年生、5年生であった。そこで、この3名の司書教諭を介してそれぞれの学校で各学年の担当教員に質問紙調査への協力を依頼した。学校1は15名、学校2は6名、学校3は3名の担当教員に調査を依頼した。

- ・ 子どもに情報リテラシーが身に付いていると思いますか(選択)。
- ・ 身に付いていない理由を、該当するものを選んでください複数回答可です(選択)
(表4.8参照)。
- ・ 要望がある場合は、この欄に書いてください(自由記述)。

表 4.8 担当教員への質問紙

問い1	子どもに情報リテラシーが身についていると思いますか？ はい いいえ →チェック欄へ
問い2 チェック欄	子どもに情報リテラシーが身に付いていないと思われる理由（複数回答可）
	教えるときに使う資料や道具がない
	資料や道具はあるが、古くて使えない
	教えることの知識が自分に足りない
	教えることの指導手順がわからない
	教えることの系統性がわからない
	教えたことが、どのような場で生かされていくのかわからない
	教える必要性を感じない
	教える時間がない
	教えることが、学校の年間計画に位置づいていない
	自分の教え方に自信がない。できれば、司書教諭、情報主任などの専門的な知識をもった人に指導してもらいたい
	その他

(2) 検証

本調査は、4月から12月にかけて実施した。実施期間が長期に渡るため、各学校において教師用ガイドを使用した担当教員と使用しない担当教員を設定することは倫理上できなかった。そこで、教師用ガイドを使用することを前提とし、子どもの情報リテラシーの習得度の変化と、司書教諭へのインタビューの発言を拾いながら調査を進めることにした。

① 情報リテラシーの習得に関する質問紙調査

教師用ガイドを活用した授業を通して、子どもの情報リテラシーの習得度は、どのように変化したのかを調べるために、質問紙調査を実施した。2007年4月（授業実施前）、2007年7月（授業実施中）、2007年12月（授業実施後）の3回、同じ質問紙を使用した。

質問紙は、教師用ガイドの各学年の指導項目に対して、質問文と質問に対してできているのか否かを「はい」または「いいえ」で回答する形式とした。小学校3年生から回答することを想定し、調査の仕方を標準化するために、質問紙は教員が声に出して読み質問ごとに子どもが

判断して回答することとした。

質問紙の質問文を作成するに当たり、探究の過程における10の指導項目に対し、3年生・4年生・5年生に習得させたい情報リテラシーを一覧にした表をもとにした。そして、それぞれに対して習得できているのかを問う質問文を作成した。同じ指導項目であっても習得させたい情報リテラシーは学年ごとに異なるため、質問文も学年ごとに別のものになっている（表4.6参照）。

② 「教師用ガイド」の運用後のインタビュー調査

教師用ガイドの運用後、3名の司書教諭にインタビューを実施した。インタビューは半構造化インタビューとし、以下が質問内容である。

- ・ 教師用ガイドは役立ちましたか。
- ・ 役立った場合、どんな場面で役立ちましたか。
- ・ 役立った場合、教師用ガイドの何が役立ちましたか。
- ・ 教師用ガイドを利用した授業を行ったとき、反応の良かった学年はありましたか。その担当教員の反応はどうでしたか。
- ・ 教師用ガイドについて、さらなる要望はありますか。

4.3.5 分析方法

(1) 「教師用ガイド」の運用前後の情報リテラシーの習得度の変化

授業実施前後の子どもの情報リテラシーの習得度の変化を、学年ごとの指導項目別に分析する。すべての指導項目に有意差があるのかを確かめるために、 χ^2 検定を使用する。

(2) 「教師用ガイド」の活用状況に関するインタビュー

インタビューは、子どもの情報リテラシー習得度を裏付けるために行うことから、(1)の結果をもとに、関係する発言をインタビューから抜き出す。

4.4 結果と考察

4.4.1 課題の把握 一学習環境調査

(1) 結果

2007年4月、M市とN市図書館主任者会席上、図書館主任（司書教諭と図書館担当者）を対象に、学校図書館整備状況を尋ねる質問紙調査を実施した。質問内容は、学習環境整備の現状と学習環境整備に対する期待である（表4.9）。

表 4.9 学校図書館における学習環境整備の現状と学習環境整備に対する期待

整備項目	現状				期待			
	M市 n=107		N市 n=39		M市 n=107		N市 n=39	
	人	%	人	%	人	%	人	%
百科事典	107	100.0	39	100.0	1	1.0	2	5.1
子ども用新聞	41	38.3	10	25.6	13	12.1	8	20.5
パンフレット等のファイル資料	92	86.0	25	64.1	5	4.8	3	7.7
公共図書館の協力貸出	72	67.3	9	23.1	8	7.5	6	15.4
Web検索ができるパソコン	27	25.2	8	20.5	35	32.7	11	28.2
学校司書	80	74.8	29	74.4	22	20.6	8	20.5
蔵書のデータベース化	39	36.4	36	92.3	45	42.1	3	7.7
教師用ガイド	21	19.6	5	12.8	38	35.5	9	23.1
年間計画	10	9.3	2	5.1	17	15.9	4	10.3
協働	14	13.1	4	10.3	37	35.6	15	38.5

情報リテラシー育成のための学習環境整備の現状調査の結果、両市とも最も整備されていないのが、「年間計画」であった。次が、「教師用ガイド」「協働」、「Web検索ができるパソコン」「子ども用新聞」と続く。学習環境整備に対する期待が最も大きいのは、「協働」であった。次が「教師用ガイド」「Web検索ができるパソコン」と続く。「蔵書のデータベース化」はM市において期待が大きかった。

「年間計画」は、最も整備されていない現状であるものの、期待はそれほど大きくなかった。「教師用ガイド」「協働」「Web 検索ができるパソコン」は、整備されていない現状があり、期待も大きかった。

(2) 考察

調査結果から、両市とも教師用ガイドの整備状況は低いものの、期待値は高いことが示された。千葉県市川市や神奈川県横浜市などのように、地域の司書教諭が率先して教師用ガイドを作成する動きがある一方で、どの地域でもそれが可能な訳ではない。しかしながら、整備されていない地域であっても、司書教諭をはじめとした学校図書館担当教員の期待値は高いことから、学校現場には教師用ガイドのニーズがあると考えられる。

教師用ガイドを整えたいという期待が大きい理由として考えられるのは、「授業」との関わりである。教師用ガイドは授業を行うときに必要になることから、「授業」を行っていくほど教師用ガイドの必要感も増す。しかしながら、「授業」との関わりにおいて、どのような教師用ガイドを必要としているのかが見えないことから、司書教諭や担当教員への更なる調査が必要である。

4.4.2 課題の把握 一指導に関する現状調査

(1) 司書教諭へのインタビュー結果

2007年4月、M市とN市の中で、既に情報リテラシーの育成に取り組んでいる3校(学校1・学校2・学校3)の司書教諭3名と担当教員24名を対象に、情報リテラシー指導の現状を把握するために、インタビューと質問紙調査を実施した。①と②については司書教諭3名が共通して回答した発言を、③についてはすべての発言を以下に記す。

- ① どの学年で、情報リテラシーの育成に関する授業を行っていますか。
 - ・ 情報リテラシーを育成する授業は、3年生、4年生、5年生が多い。
 - ・ 1年生、2年生は読書に関する授業が多い。
 - ・ 6年生は、探究の過程を通した授業になる。探究の過程のどこかに重点が置かれるのではなく、全体を通すことに意味をもつ。
- ② 教師用ガイドに、どのような内容が必要ですか。その理由は何ですか。

- ・ 司書教諭は年間計画を立てることから、年間計画のモデルになるような一覧表が、教師用ガイドにあると役立つ。
- ・ 探究の過程と情報リテラシーの指導法がリンクしていると、使いやすい。
- ・ 指導法が見開き 2 頁に収められていると、担当教員と打ち合わせをするときに使いやすい。
- ・ 誰が担当教員を支援できるのか、どの教科に組み込まれている情報リテラシーなのかについても一覧できると嬉しい。

③ 担当教員は、どのようなことに困っていますか。

- ・ 教えるときに使う資料や道具がない。
- ・ 資料や道具はあるが古くて使えない。
- ・ 教えるところの知識が足りない。
- ・ 教える時の手順がわからない。
- ・ 系統が見えない。
- ・ 教えたことが、どこで生かされるのかがわからない。
- ・ 教える必要性を感じない。
- ・ 教える時間を作ることが難しい。
- ・ 教える内容が年間計画に位置づいていない。
- ・ 自分の教え方に自信がない。できたら応援してほしい。

③の回答をもとに、「子どもに情報リテラシーが身についているのか」について、担当教員への質問紙を作成した（表 4.8 参照）。

(2) 担当教員への質問紙調査結果

担当教員が情報リテラシー育成のための授業を進めるときの課題を把握するために、インタビューを行った司書教諭と同じ学校の担当教員合計 24 人に質問紙調査を行った。質問紙調査には、まず、学級の子どもに情報リテラシーが身に付いているかどうかを選ぶ欄と、身に付いていない場合はその理由を複数選択で回答する欄を設けた（表 4.8 参照）。次に、教師用ガイドへの要望事項を、現在困っていることを中心に自由記述で書いてもらった。

表 4.10 子どもに情報リテラシーが身に付いていない理由（担当教員への質問紙調査結果） n=24

子どもに情報リテラシーが身に付いていないと思われる理由（複数回答可）		（人）	（％）
図書館の環境	教えるときに使う資料や道具がない	13	54.2
	資料や道具はあるが、古くて使えない	5	20.8
指導の環境	教える時間がない	10	41.7
	教えることが、学校の年間計画に位置づいていない	8	33.3
教える自分	教えることの知識が自分に足りない	15	62.5
	教えることの指導手順がわからない	8	33.3
	教えることの系統性がわからない	10	41.7
	教えたことが、どのような場で生かされていくのかがわからない	4	16.7
	教える必要性を感じない	1	4.1
	自分の教え方に自信がない。できたら、司書教諭、情報主任などの専門的な知識をもった人に指導してもらいたい	16	66.7
その他	その他	3	12.5

表 4.11 「教師用ガイド」への要望（担当教員への質問紙調査結果 自由記述分）

困っていること	要望
系統やねらいがみえない	系統を順番で示してほしい 教えていることが前の学年や次の学年とどうつながるのかを知りたい 活動はなんとなく見えてきたが、授業の中で、何をねらいとするのかがよくわからない
各教科等とのつながりがわからない	教えたことが他の教科とどこでつながるのかを知りたい 教えたことが他の教科にどのように役立つのかを知りたい つながりが、すぐイメージできるとうれしい
協働相手がわからない	誰に依頼したらいいのかがわからない 項目によって専門的な知識をもっている人が違うと思うので、聞く人を知りたい
基本的な知識を増やしたい	基本的な知識がないので、読めばわかることは書いてあるとうれしい 何が基本的な知識として必要なのかがわからない
発問・指示がわからない	発問や指示のことばがわからない 発問や指示の順序がわからない 自分が授業をするときに、発問をどうつなげていくのかがわからない

その結果、情報リテラシーが身に付いていると回答した担当教員は一人もいなかった。身に付いていない理由として、自分の教え方に自信がない、教えることの知識が自分に足りない、教えるときに使う資料や道具がないが最も多く、次いで、教えることの系統性がわからない、教える時間がないと続いた（表 4.10）。

次に、担当教員が教師用ガイドへの要望を自由記述で記入した結果を、整理した（表 4.11）。困っていることは、「系統やねらいがみえない」「各教科等とのつながりが見えない」「協働相手がわからない」「基本的な知識を増やしたい」「発問・指示がわからない」の大きく五つに分類した。

(3) 考察

調査結果から、指導に直接携わる担当教員は、子どもが情報リテラシーを習得していないという認識をもっていることが示された。その理由として、「教え方に自信がない」「教えることの知識が足りない」との回答が上位を占めていた。また、図書館で教えるときに使う資料や道具がないことも理由としてあがった。担当教員による自由記述から、困っていることについては、個人差があり多様であるものの自分自身にも問題があると認識していることが見えてきた。

調査校（学校 1・学校 2・学校 3）はいずれも、司書教諭を中心に情報リテラシーの授業を始めている学校である。司書教諭とともに授業で学校図書館を使い始めている担当教員が、何を根拠に子どもに情報リテラシーが習得されていないと思うのか、その点については調査しきれていない。この点については、更なる調査が必要である。

また、司書教諭と担当教員では、教師用ガイドに求めていることが異なることから、図書館の知識がある司書教諭のみを対象とするのではなく、担当教員をも対象とした教師用ガイドが必要であることが示された。

4.4.3 教師用ガイドの開発

調査結果をもとに、教師用ガイドの設計方針を立てた。

(1) 「対象」

- ・ 司書教諭と担当教員の双方を対象とする。
- ・ 司書教諭と担当教員が必要としていることが異なることを考慮して、担当教員に必要な

内容を取り入れる。

(2)「基本仕様」

- ・ 年間計画と実践事例の両方を備えた教師用ガイドとする。
- ・ 年間の計画が一覧でき持ち運びやすいように、A4用紙1枚の仕様とする。
- ・ 打ちあわせに使えるように、書き込みができる年間計画とする。
- ・ 実践事例は見開き2頁とし、コピーが簡単にできるようにする。
- ・ 実践事例には、ねらい・学習の価値・指導のポイント・ミニ知識・指導手順を入れる。

(3)「司書教諭対象」

- ・ 年間計画には探究の過程を入れ、今どの過程の指導をしているのかが見えるようにする。
- ・ 年間計画には、情報リテラシーごとの系統の段階がわかるように、ステップ1・2・3と明記する。
- ・ 年間計画には、指導の際に情報リテラシーごとの系統を意識するための番号をふっておく。

(4)「担当教員対象」

- ・ 誰に支援を依頼したらいいのか、それとも自分でできる範囲なのかがわかるように、年間計画には、授業を行う教科、連携により効果が期待できる協働の相手を記入しておく。
- ・ 年間計画には、授業を行う月を記入する欄を作っておく。
- ・ 年間計画と実践事例の両方を備えた教師用ガイドとする。
- ・ ミニ知識は、図書館の知識が全くない教員を想定して詳細に書く。
- ・ 学習の価値は、情報リテラシーが他の教科や総合的な学習の時間に、どのように使えるのかを瞬時にイメージできるように、イラストにする。
- ・ 指導手順を見てそのまま授業ができるよう、順序は担当教員が子どもに投げかける発問や指示で書く。

このような設計方針をもとに、年間計画と実践事例の両方が見える教師用ガイドを作成した(表 4.12) (図 4.3)。

表 4.12 年間計画（堀田・塩谷，2007）

年間計画立案シート（ 小学校 年）

📖 指導可能な教科 😊 連携した方が効果的な担当者

学習過程	ステップ1（3年生）	ステップ2（4年生）	ステップ3（5・6年生）
つかむ	1 調べたいことを見つける 📖国語 (月・)	2 調べたいことを選ぶ 📖国語 (月・)	3 調べることの計画を立てる 📖国語 (月・)
調べる	自分の足で	4 インタビューをする① 📖国語 (月・)	5 アンケート調査をする 📖国語 (月・)
		6 インタビューをする② 📖国語 (月・)	7 写真で記録する 😊情報教育担当者 (月・)
	本で	8 効果的な写真で記録する 😊情報教育担当者 (月・)	9 目的に応じた写真で記録する 😊情報教育担当者 (月・)
		10 調べたいことを探す 📖国語 😊司書教諭 (月・)	11 著作権があることを理解する 😊司書教諭 (月・)
		12 要約をする 😊司書教諭 (月・)	13 百科事典を使う 📖国語 😊司書教諭 (月・)
	Webで	14 総索引を使う 😊司書教諭 (月・)	15 データ集を使う 😊司書教諭 (月・)
		16 書名を記録する 📖国語 😊司書教諭 (月・)	17 参考にした文献を記録する 😊司書教諭 (月・)
	18 複数の情報源を利用する 😊司書教諭 (月・)	19 キーボードを使う 😊情報教育担当者 (月・)	20 Web 検索をする 😊情報教育担当者 (月・)
	21 Web で情報を集める 😊情報教育担当者 (月・)	22 役だつように分ける 📖国語 😊司書教諭 (月・)	23 目的に合わせて写真を選ぶ 📖国語 (月・)
	24 集めた情報を取捨選択する 📖社会 (月・)	25 新聞のようにまとめる (月・)	26 新聞にまとめる 📖国語 (月・)
27 レポートにまとめる 📖国語 😊司書教諭 (月・)	28 絵や写真を見せながら話す 📖国語 (月・)	29 絵や写真に見出しをつけて伝える 📖国語 (月・)	
30 わかりやすい構成を考えて伝える 😊情報教育担当者 (月・)			



図 4.3 ガイドブックの実践事例のページ (堀田・塩谷, 2007)

4.4.4 教師用ガイドの運用と評価

(1) 「教師用ガイド」の運用

2007年5月、3校(A校・B校・C校)の司書教諭に教師用ガイドを渡し、5月末から12月末まで、3年生・4年生・5年生の全学級を対象に、運用を依頼した。司書教諭には校内事情に合わせ、各学年10項目ずつ授業を実施するよう計画を立ててもらった。なお、指導に当てる時間は各項目に対して、1時間を基本とした。調査期間中、筆者と司書教諭らは、途中経過を交流するためのミーティングを3回もった。

担当教員へは、教師用ガイドを使用してもらうことと、情報リテラシーの習得度調査を指導前、指導中、指導後の3回実施してもらうこと、教師用ガイドの使用後に感想を尋ねることを事前をお願いした。また、情報リテラシーの授業は、担当教員が単独で実施、担当教員と司書教諭の事前打ち合わせ後に担当教員が単独で実施、司書教諭と担当教員のTT、情報主任とのTTなど、多様な形態で行えることも伝えた。

(2) 子どもの情報リテラシー習得度

① 調査結果

まず、子どもの情報リテラシーの習得度の調査結果についてA校・B校・C校の3校分を合計し、教師用ガイドの使用前と使用後で、平均値を比較した。平均値と言っても、子どもは「はい」「いいえ」の二者択一で回答していることから、授業前の4月と授業後の12月との間で習得した人数の割合に差があるかについて、各指導項目の学年ごとに χ^2 乗検定を行った。その結果、すべての指導項目で有意差が認められた ($p < .01$) (表4.13)。したがって、教師用ガイドを使用した指導により情報リテラシーを習得した子どもの人数の割合は増加したと言える。しかしながら、増加の理由は、教師用ガイドだけとは限らない。そこで、この点については、司書教諭へのインタビューをも加えて考察を行う。

次に、情報リテラシーの習得度の変化をみるために、4月・7月・12月における学年ごとの習得度の平均をグラフにした (図4.4・図4.5・図4.6)。全般的な傾向として「教師用ガイド」の運用後の情報リテラシーの習得度は、確実に上がっていたものの、変化の仕方は学年によって異なっていた。

② 考察

3年生の習得度は、運用後にはすべての指導項目で60%を超えていた。しかし、指導項目によっては、運用後、時間が経過すると大きく低下するものがあった。それは、指導項目4「図書で調べる－必要な情報を正しく使うために」、指導項目5「図書で調べる－必要な情報に行き着くために」、指導項目6「図書で調べる－確実な情報を得るために」の三つであり、いずれも「図書で調べる」の指導項目であった。これらは、一度授業で扱っただけでは定着しにくい指導項目であることから、繰り返して学ぶ必要がある指導項目であると考えられる。

4年生を見ると、運用前の習得度が他の学年と比べて、低い指導項目が目立った。運用後の習得度が40%に満たない指導項目が二つあった。指導項目6「図書で調べる－確実な情報を得るために」のステップ2の指導内容「参考にした文献を記録する」と、指導項目7「Webで調べる」のステップ2の指導内容「Web検索をする」である。これらは、運用後の習得度の向上が難しいことから、指導項目の再検討や、別の方略を試行する必要がある。

5年生の特長は、運用中と運用後の習得度の変化を見た時に、時間が経過しても習得度は大きく変わっていなかったことである。指導したことの習得もよく、月日が過ぎても忘れていない子どもの割合が少なかった。指導内容も指導方法も適切であったと言える。

これらのことから、教師用ガイドを使用して授業を行ったとしても、情報リテラシーには、指導

表 4.13 子ども情報リテラシー習得度 指導前と指導後の比較
(静岡県内の小学3年生・4年生・5年生を対象)

情報リテラシー指導項目 3年生	4月(pre)	12月(post)	有意差 (**1%有意)
調べたいことを見つける	52%	89%	**
インタビューをする(1)	47%	90%	**
写真で記録する	65%	75%	**
調べたいことを探す	38%	85%	**
百科事典を使う	54%	79%	**
題名を記録する	31%	62%	**
キーボードを使う	16%	64%	**
役立つように分ける	75%	98%	**
新聞のようにまとめる	28%	79%	**
絵や写真を見せながら伝える	46%	68%	**

情報リテラシー指導項目 4年生	4月(pre)	12月(post)	有意差 (**1%有意)
調べたいことを選ぶ	19%	60%	**
アンケートをとる	55%	88%	**
効果的な写真で記録する	32%	80%	**
著作権があることを理解する	5%	85%	**
総索引を使う	12%	72%	**
参考にした文献を記録する	5%	16%	**
Web検索をする	14%	35%	**
目的に合わせて写真を選ぶ	54%	88%	**
新聞にまとめる	24%	73%	**
絵や写真に見出しをつけて伝える	14%	83%	**

情報リテラシー指導項目 5年生	4月(pre)	12月(post)	有意差 (**1%有意)
調べることの計画を立てる	46%	85%	**
インタビューをする(2)	43%	72%	**
目的に応じた写真で記録する	56%	75%	**
要約をする	74%	88%	**
データ集を使う	25%	68%	**
複数の情報源を利用する	22%	72%	**
Webで情報を集める	30%	76%	**
集めた情報を整理する	44%	66%	**
レポートにまとめる	22%	66%	**
わかりやすい構成を考えて伝える	31%	72%	**

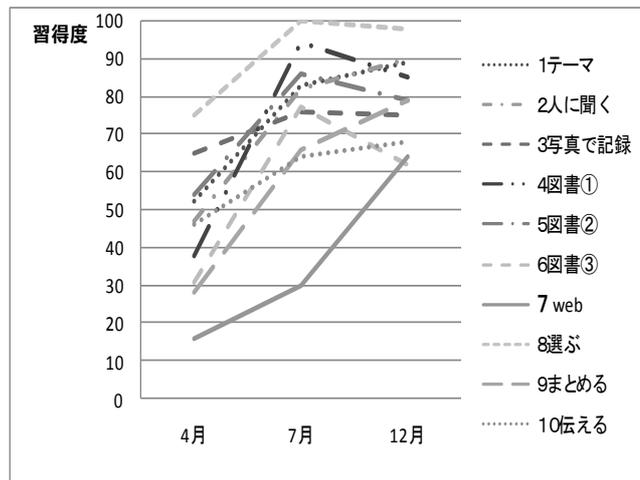


図 4.4 情報リテラシー習得度の変化
(3年生)

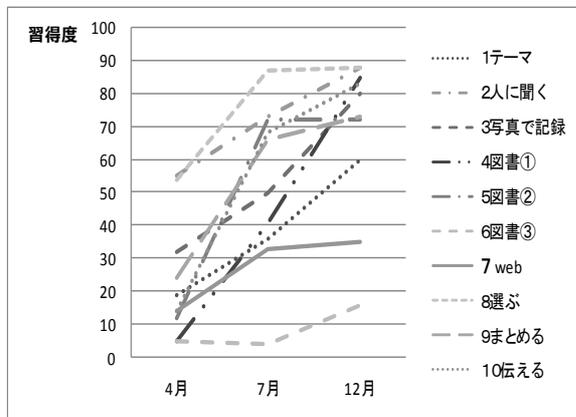


図 4.5 情報リテラシー習得度の変化
(4年生)

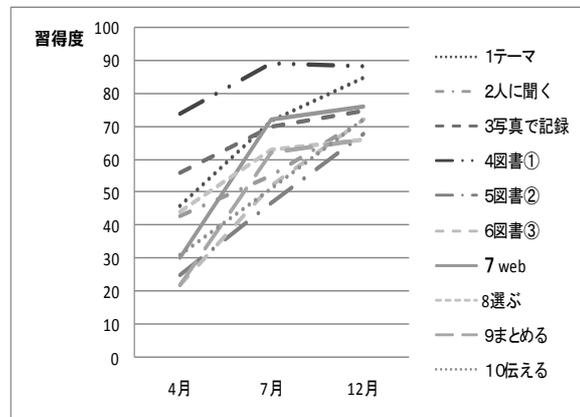


図 4.6 情報リテラシー習得度の変化
(5年生)

項目や学年によって習得しやすいものと、そうでないものがあることが見えてきた。

(3) 運用後の司書教諭へのインタビュー

① インタビュー結果

運用後、司書教諭へのインタビュー結果を質問別に整理した。

教師用ガイドは役立ちましたか。

- ・ 役立った。教科書感覚で使った。
- ・ 役立った。常に使った。
- ・ 役立った。担当教員にはコピーをして渡したので同じ視点で使った。

役立った場合、どんな場面で役立ちましたか。

- ・ どの情報リテラシーを扱うのか、ねらいは何かが明確なので、打ち合わせが短時間で簡単に済む。打ち合わせが不要のときもあった。
- ・ TT で授業をすることが多いので、司書教諭と担当教員が流れを確認しながら授業を進めることができる。
- ・ 担当教員が、教師用ガイドを読めばわかるため、単独で授業ができる指導項目もあった。ただし、資料の準備は、事前に必要になる。その場合は、学校司書が対応していた。

役立った場合、教師用ガイドの何が役立ちましたか。

- ・ 司書教諭として、年間計画シートに自分の学校用で書き込めるのが便利。書き込んだものをそのまま印刷して校内へ配布できる。複数のクラスに行くので、クラスごとに一枚ずつコピーしておく、どのクラスは、どこまで進んだのかが見えて便利だった。
- ・ 書き込み式だと、すぐに自分の学校用として使える。
- ・ ミニ知識を読んで、担当教員が「初めて知った」と言っていた。担当教員は、こういう知識を必要としていることを、私も初めて知った。普段は、ミニ知識に書いてあるようなことを話題にすることはほとんどない。担当教員が基本的な知識を学ぶ場がないので、ミニ知識の重要度は高い。
- ・ 学習していることが他教科でのどういう場面につながるかを示したイラストは、わかりやすかったので好評だった。
- ・ 系統が見えることは、担当教員と今日の授業が次の学年につながっていくという確かなイメージをもつことができる。指導する教員にとって、つながりが見えることの必要性

を感じた。

教師用ガイドを利用した授業を行ったとき、反応の良かった学年はありましたか。その担当教員の反応はどうでしたか。

- ・ 5年生の先生の反応がよかった。情報リテラシーが習得されていないと国語や社会、それから総合的な学習の時間などでの指導が難しいとよく言っていた。
- ・ 5年生の先生。学んだ情報リテラシーを他の授業で使っている。先生だけでなく子どもも使おうとする。本の探し方に慣れてきた。一度イメージがわかれば教師用ガイドを読んで単独で指導を進めていくこともできるのではないかと。
- ・ 5年生の先生は、授業のときもそうだけれど、授業後の反応がよかった。情報リテラシーを使う場面が多いことを、日常の中で認識をしているのではないかと。

教師用ガイドに、さらなる要望はありますか。

- ・ 今回の調査内容は、学年ごとの計画的な指導の提案を職員にしていく上で役立ったので今後も調査を継続したい。
- ・ 今回調査をしなかった6年生や中学校での情報リテラシーの習得度の結果があると、今後の指導の参考になるのではないかと。
- ・ 学年が5学級あるため、授業時間の設定、打ち合わせの時間の確保に苦労した。打ち合わせも個別の対応をしていたら時間がないので、学年会などの場で時間をもらった。指導項目によっては、事前に担当教員に説明をして、自分で授業をしてもらったこともあった。予定したことが全部できなかったという印象。特に運動会や宿泊学習などの行事と重なった時期のやりくりは難しかった。確かに教師用ガイドは便利だったけれど、クラス数の多い学校には、何らかの手だてや工夫が必要ではないかと、今回実感した。

② 考察

子どもの情報リテラシー育成のために作成した教師用ガイドは、司書教諭には書き込み式の年間計画、担当教員には基本的な知識を簡潔にまとめたミニ知識が役に立ったことがわかった。教師用ガイドを作成するときには、司書教諭と担当教員の両方を対象とする必要があった。特に、担当教員が必要としていた内容は、基本的な知識や他教科への活かし方など、司書教諭が必要としていることとは異なっていた。教師用ガイドのページ数に制限があることから、当初は、司書教諭の知識を増やすことや、留意することに頁数を割こうと考えた。しかし、担当教員への調査から、担当教員が知識を得るための図書資料やパンフレットなどがほとんどないことから、この方針を変更し担当教員により役

立つ内容とした。両者の要望は異なるが、司書教諭には年間計画の立案に重点を置き、担当教員には指導する情報リテラシーそのものの知識や授業の進め方に重点を置いた。教師用ガイドを使用することを通して、指導する情報リテラシーの内容が司書教諭だけでなく学級担任にも理解できるようになっていった。学生時代に情報リテラシーを習得していない世代の教員にとっては、自身が授業を行いながら、知識を得ているのが現状であることから、できる限り担当教員の意向に添った教師用ガイドの作成が必要であることがわかった。

その一方で、学級数の多い学校の司書教諭からは、指導時間や打ち合わせ時間の確保が難しかったとの意見があった。かなり深刻な発言であったことから、学校別に子どもの情報リテラシーの習得度を比較してみることにした。

(4) 学校規模別情報リテラシーの習得度

① 調査結果

学年ごとの学級数が単学級である小規模校の A 校、2 学級である中規模校の B 校、5 学級である大規模校の C 校の 5 年生を対象に、学校の規模による情報リテラシー習得度を比較し、違いを分析した(表 4.14)。学校規模によって授業前の 4 月と授業後の 12 月との間で習得した人数に差があるかについて、指導項目ごとに χ^2 乗検定を行った。その結果、指導項目 2「人に聞く」、指導項目 3「写真で記録する」、指導項目 5「図書で調べる②」、指導項目 6「図書で調べる③」、指導項目 9「まとめる」、指導項目 10「伝える」においては、学校規模によって習得できた人数の割合に有意差が認められた ($p < .01$)。このことから、指導項目によっては、学校規模により習得に差があると言える。

学校規模ごとの 4 月と 12 月の習得度を比較すると、小規模校の A 校の 5 年生の場合、12 月にはほとんどの項目において「はい」の回答が 80%を越していた。中規模校の B 校の 5 年生の場合も、12 月にはほとんどの項目において、同様の結果であった。A 校・B 校の司書教諭に、指導するための時間的な問題をヒアリングした結果、特に困らなかったとの回答を得た。

その一方で、大規模校の C 校の 5 年生には、運用後、習得度の低い指導項目が 10 項目中 4 項目あった。指導項目 5「図書で調べる－必要な情報に行き着くために」、指導項目 6「図書で調べる－確実な情報を得るために」、指導項目 9「まとめる」、指導項目 10「伝える」である。C 校の司書教諭にその理由を再度インタビューした結果、これらの指導項目は未指導であるとの回答を得た。どうして未指導となったのか尋ねた結果、5 年生の指導には予定以上の時間を要したとの回答であった。

以下はその理由である。

- ・ 5 学級あるため、学級数の少ない学校と比べると、司書教諭が指導する時間数を多く必要とすること。
- ・ 5 年生への指導は、本年度より情報リテラシーの指導を始めているので、3 年生と 4 年生を教えた上で 5 年生の指導を行うという手順を進めた。そのため、指導項目によっては 3 年生と 4 年生の指導に予定以上の時間を要したこと。

表 4.14 学校の規模別情報リテラシー習得度（5 年生）

指導項目	5 年生						学校規模による 習得人数の有意差 * * 1%有意
	小規模校A校		中規模校B校		大規模校C校		
	n=42		n=57		n=176		
	4月	12月	4月	12月	4月	12月	
1. テーマ	48%	78%	52%	95%	39%	84%	
2. 人に聞く	36%	76%	46%	84%	47%	55%	* *
3. 写真で記録	71%	80%	41%	88%	55%	56%	* *
4. 図書①	83%	85%	70%	95%	70%	84%	
5. 図書②	24%	95%	27%	77%	24%	31%	* *
6. 図書③	38%	83%	2%	88%	26%	47%	* *
7. Web	7%	73%	29%	86%	55%	69%	
8. 選ぶ	48%	68%	32%	68%	52%	61%	* *
9. まとめる	38%	61%	18%	89%	22%	47%	* *
10. 伝える	59%	78%	20%	96%	31%	40%	

② 考察

このように学校規模が大きくなると、前の学年の積み残しがある場合、指導に充てる時間が学級数分必要になる。そうすると、5 年生で習得させたい情報リテラシーの時間に当てる時間も減少する。その結果、情報リテラシーの習得度が低くなる傾向があることが推測される。

司書教諭の配置は 12 学級以上の学校に 1 名であるが、授業に携わることを前提とすると、大規模校においては授業を実施するための時間数が増えることから、同じ「教師用ガイド」を

使用しても、学級数による違いは、情報リテラシーの習得に差異を生じさせる原因となっていた。司書教諭が一人である場合指導に携わる学級数が多くなると、担当教員への関わり方、子どもの実態への対応など、学級数が少ない学校と比較すると更なる工夫が要ることが示された。この点については、更なる調査が必要である。

4.5 第4章のまとめ

本章では、教師用ガイドの効果について、公立小学校での調査結果をもとに検証した。今回作成した教師用ガイドの特長は、対象を司書教諭と担当教員としたことである。両者が必要としていることが異なっていることから、司書教諭には書き込み式の年間計画、担当教員には指導に関わる基本的な知識や他教科への活かし方を簡潔にまとめた欄が役に立つことが示された。

教師用ガイドを運用した結果、情報リテラシー育成のために現場で活用することにねらいを定めて作成した。成果もあったが、課題も示された。長期間を通して運用したことにより、情報リテラシーには、習得しやすいものとそうでないもの、担当教員が理解しやすいものとそうでないものなど、特長があることがわかった。情報リテラシーの指導項目それぞれについて、調べる必要があるという課題が見えた。また、学級数により、情報リテラシーの習得度に差が出ることから、学級数に対する配慮が必要であることが示された。

このように、教師用ガイドを運用することにより、運用前には見出せなかった要件が浮き彫りになった。特に、担当教員が単独で授業を行うまでには、いくつものハードルがあることが今回の調査で見えてきた。そして、それぞれの情報リテラシーには特長があり、その後の指導の仕方に影響を与えることがわかった。そこで、情報リテラシーの特長を把握した上で、教師用ガイドの内容や仕様の工夫が必要であると考えた。

第5章 情報リテラシー育成のための協働

先行研究から見出された観点として「教師用ガイド」と「協働」がある。本研究では、「教師用ガイド」は「情報・資料」と「子どもと教員」をつなげるときに役立ち、「協働」は「情報・資料」と「授業」をつなげるときに有効であるという見通しをもって研究を始めた。

このうち、第4章では「教師用ガイド」についての効果を検証した。本章では、「協働」についての効果を、公立小学校での調査結果をもとに検証する。

5.1 背景

協働とは、「同じ目的のために、対等の立場で協力して共に働くこと」（大辞泉）の意味で使われる。本研究においては、担当教員と司書教諭との協働を対象としていることから、それぞれが専門性をもって協力して共に働くことを意味する。TT（チームティーチング）のように共に授業をすることのみを意味しているわけではない。授業で教材として使用する図書館資料を検討したり、情報リテラシーの指導をどのように組み入れるかの提案をしたりするなど、事前に打ち合わせをするという協働の仕方もある。

第2章での先行研究の調査において、協働について効果があるという意見と、協働の必要性の低さを指摘する意見があった。そこで、まず、司書教諭と担当教員との「協働」を積極的に取り上げていた静岡県の施策を見る。静岡県は1998年4月から司書教諭発令モデル校を設け、実践を蓄積し他の学校へ普及させるしくみを作った。その後、静岡県が取り組んだのは、教育委員会で辞令を交付し司書教諭としての職務に当たる教員の条件整備を進めたことである。県教育委員会が県内の校長に宛てた文書(2004)には、司書教諭の職務を推進するための時数の確保、司書教諭にかかる職務以外の校務分掌の軽減、職務専念のために学級担任を外す措置などを促し、学級担任とのTT(チームティーチング)や少人数指導の推進をするなど、職務の条件整備に関する内容が記載されている。

この文書には、前年度の「司書教諭の校務分掌等の減免措置の実態」に関する調査結果が添付され、司書教諭の授業担当時数が配慮されている学校が県内で22.6%にあたることなど、具体的な数値も記されている。全国の学校からみれば驚くほど高い数値であったが、静岡県としてはさらに司書教諭の時数の確保を推し進めたいという意図が見て取れる。

協働を推進した静岡県が重要視していたことは、司書教諭が授業に携わる時数の確保であった。司書教諭の時数の確保は、現在、鳥取県(高田, 2004), 島根県(島根県教育委員会, 2012)をはじめ多くの地域で取り組まれるようになってきている。時数の確保については、担当教員を支援する司書教諭や情報主任から「小学校は学級担任制であるため支援したいが時数の確保が難しい」「学級数が多い学校では学級数分だけ支援する時数が要る」との発言があるように、現場が必要としていることでもある(塩谷ら, 2007)。本研究の第4章での調査結果からは、担当教員が単独で情報リテラシーの指導を進めることの難しさは、「指導の時数が位置付けられていない」などの発言からも理解できる。さらに学級数が多い学校の司書教諭からは、授業や打ち合わせの時数の確保が難しく、子どもの情報リテラシーの習得度に影響を与えたという報告もあった。司書教諭が授業に携わる時数の確保については、学校現場からの期待の声が確かにあることから、必要な条件整備の一つであると考えられる。

その一方で、第1章では司書教諭が授業に関与していないという現状が浮き彫りになった。この現状で、司書教諭の時数を確保することにより生まれる時間が、果たして授業に使われるのかは定かではない。時数が確保されていないから授業に関われないのか、時数があっても協働できない何らかの問題があるのかについては、詳しい調査が必要である。

協働に対するアプローチとして、時数の確保は重要なアプローチであることには変わりはない。しかしながら、すべての地域の教育行政で実施できる施策とは限らないことから、時数が確保されない地域では、子どもの情報リテラシーの育成が遅れることになる。

そこで、第4章で見出された課題でもあった情報リテラシーの特長に注目し、協働による情報リテラシーの育成内容を見極めたらどうかと考えた。担当教員が行う各教科等の学習において、習得しやすい情報リテラシーと習得しにくい情報リテラシーがあることに注目した。各教科等の学習の中で習得しにくい情報リテラシーがわかれば、習得しやすいものについては各教科等の中での指導を担当教員がそのまま進め、習得しにくいものについては取り立てて司書教諭と協働で行うなど、調査結果を協働の仕方に役立てることができる。

このように、協働する必要がある情報リテラシーを絞るというアプローチにより、担当教員との打ち合わせを特定の情報リテラシーに絞って行うことや、学校司書がサポートすることなど、司書教諭と担当教員との協働は工夫できるのではないかと考えた。

5.2 目的

担当教員が実施する授業を通して情報リテラシーがどの程度習得されているのかについて、習得しやすい指導項目と習得しにくい指導項目を見出し、それらの項目について司書教諭と担当教員の「協働」の効果を検証することが本研究の目的である。

5.3 方法

5.3.1 調査手順

調査は、現状把握と検証の2段階で進める。

現状把握では、担当教員のみ単独授業（司書教諭の参加なし）を行った場合の子どもの情報リテラシーの習得度を調査し、習得しにくい情報リテラシーを見出す。そのために、学年ごとに習得させたい情報リテラシーを、ステップ1（小学3年生）、ステップ2（小学4年生）、ステップ3（小学5年生）に分けた一覧表（表4.6参照）と質問紙（表4.7参照）を利用し、それぞれの段階における指導の重点となる指導項目を抽出する。

指導の重点となる指導項目を抽出するために、小学5年生と中学1年生の段階において、三つのステップの情報リテラシーの習得度を比較し、習得しにくい情報リテラシーの指導項目を抽出する方法をとった。担当教員が単独で授業を行った場合に、子どもが習得しにくい指導項目は、重点を置いて指導する必要があるものとする。

検証では、現状調査で抽出した重点を置く情報リテラシーの習得度について、協働で授業（司書教諭と担当教員）を行った場合と担当教員が単独で授業を行った場合での違いを比較する。通常は授業時に、担当教員に対して、司書教諭の「協働あり」「協働なし」というように条件を変えることで検証するところであるが、学校現場ではこのように条件を揃えるのが難しいことから、統一したのは学年と実施期間のみとした。それを補うために、調査結果に対してインタビューを行い、結果に対する発言をもとに考察を行った（図5.1）。

5.3.2 調査参加者

現状調査に参加したのは、静岡県内の小学校4校（学校①・学校②・学校③・学校④）の小学5年生合計317名，中学校4校（W学校・X学校・Y学校・Z学校）の中学1年生合計411名である。指導者として各校の司書教諭が調査に参加した（表5.1）。

検証のための調査に参加したのは、静岡県内の小学校2校（a小学校・b小学校）の小学5年生合計156名である。指導者として、a校では司書教諭1名と担当教員2名，b校では担当教員3名が調査に参加した（表5.2）。

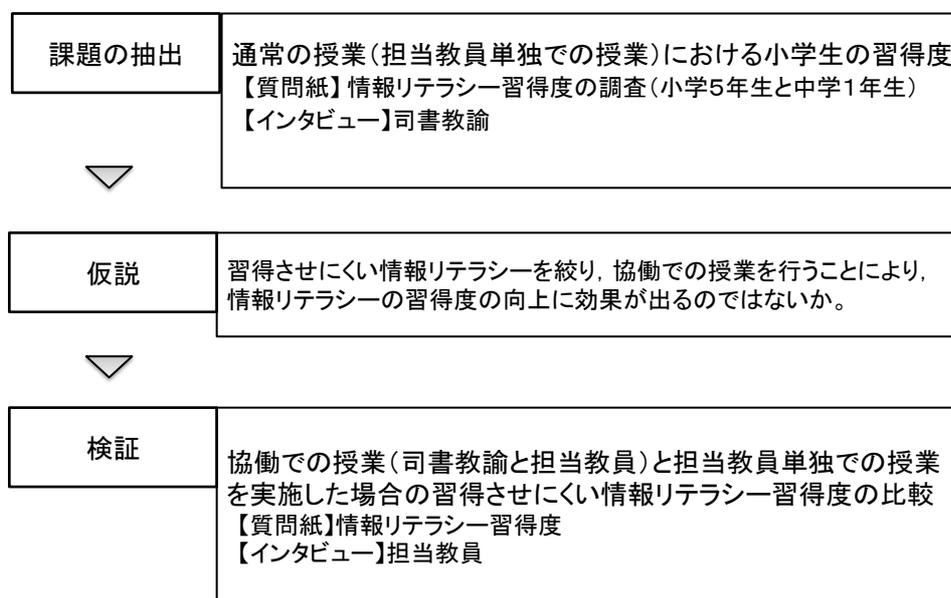


図 5.1 研究計画

表 5.1 現状調査の参加者

	小学校5年生				中学校1年生			
	学校①	学校②	学校③	学校④	W学校	X学校	Y学校	Z学校
人数	33	51	57	176	61	43	46	261

表 5.2 検証のための調査参加者

		小学校5年生	
		a小学校 協働あり	b小学校 協働なし
人数	調査開始時	56	100
	調査終了時	57	99

5.3.3 調査日

この調査は、以下の日程で行った。

課題の抽出（習得しにくい情報リテラシーの調査）

- ・ 2007年4月小学5年生を対象に、小学校3・4・5年生で習得させたい情報リテラシーの中で、習得しにくい情報リテラシーの調査を行った。調査後、司書教諭にインタビューを行った。
- ・ 2008年1月中学1年生を対象に、小学校3・4・5年生で習得させたい情報リテラシーの中で習得しにくい情報リテラシーの調査を行った。調査後、司書教諭にインタビューを行った（中学1年生の調査時期を小学5年生と揃えたかったが、校内事情のため、調整がつかずこの時期となった）。

検証（協働の効果の検証）

- ・ 2007年4月から1年間、小学5年生を対象に「協働あり」と「協働なし」の授業を実施し、preとpostで比較した。調査は授業実施前の2007年4月と授業実施後の2008年4月に行った。その後、司書教諭と担当教員にインタビューを行った。

5.3.4 調査方法

(1) 習得しにくい情報リテラシーの調査

担当教員が単独で授業を行った場合の情報リテラシーの習得度調査から、習得しにくい情報リテラシーを見出す。この状況は、担当教員による判断で指導が進められている通常の学級での指導の様子をイメージしている。各教科等に埋め込まれている情報リテラシーを指導するかどうかは、担当教員の判断による。

習得させたい情報リテラシーをステップ1・2・3に分け、小学5年生と中学1年生を対象に習得度の調査を実施した。使用した質問紙は、第4章で使用した情報リテラシーの習得度用紙（表4.6参照）を用い、子どもには「知っている・わかっている」、「知らない・わからない」で回答してもらった。調査終了後、司書教諭には調査結果を見せながらインタビューを行った。インタビュー内容は、次の通りである。

- ・ 習得しにくい指導項目について、どう考えますか。
- ・ 重点を置いて指導するための方法として、どのようなことが考えられますか。

(2) 協働の効果の検証

司書教諭との協働ありと協働なしの二つの学校（a学校・b学校）の5年生を対象に1年間に渡って調査を実施した。協働ありでは、司書教諭に第4章で作成した「教師用ガイド」を司書教諭が使い、担当教員と協働し計画的に授業を実施した。協働なしでは、通常通りに担当教員が1年間授業を実施した。子どもには、事前と事後に質問紙調査を実施した。質問紙は(1)の習得しにくい情報リテラシーの調査において用いたものと同様である。

終了後、情報リテラシー習得度の調査結果を見せながら、司書教諭と担当教員に、以下の内容について半構造化インタビューを行った。

①協働ありの学校の司書教諭

- ・ 調査結果を見て、どう思いましたか。
- ・ どのような協働の仕方です授業を進めましたか。
- ・ 協働で授業を進めて良かった点は何ですか。
- ・ 協働で授業を進めて難しかった点は何ですか。

②協働ありの学校の担当教員

- ・ 調査結果を見て、どう思いましたか。
- ・ 協働で授業を進めて良かった点は何ですか。
- ・ 協働で授業を進めて難しかった点は何ですか。

③協働なしの学校の担当教員

- ・ 調査結果を見て、どう思いましたか。
- ・ どうしたら、平均値が向上すると思えますか。

5.3.5 分析方法

(1) 習得しにくい情報リテラシーの調査

習得させたい情報リテラシーをステップ1・2・3に分け、小学5年生と中学1年生を対象に習得度の調査を実施した(表4.12参照)。小学5年生にとって、ステップ1・2は学習済みであるが、ステップ3はこれから学習する指導項目である。中学1年生は、全ての指導項目が学習済みである。ステップ1・2は、学習が全て修了していることを前提に習得度を比較した。ステップ3は、小学5年生は未修であることを前提として、習得度を比較した。

小学5年生と中学1年生の情報リテラシーの習得度の変化を、ステップごとの指導項目別に分析する。すべての指導項目に有意差があるのかを確かめるために、直接確率計算を使用する。

(2) 協働の効果の調査

授業実施前後の子どもの情報リテラシーの習得度の変化を、ステップごとの指導項目別に分析する。すべての指導項目に有意差があるのかを確かめるために、直接確率計算を使用する。インタビューは、子どもの情報リテラシー習得度を裏付けるために行うことから、調査結果をもとに関係する発言をインタビューから抜き出す。

5.4 結果と考察

5.4.1 習得しにくい情報リテラシーの調査

(1) 小学3, 4年生で重点を置きたい情報リテラシー

① 子どもへの質問紙調査

小学3年生(ステップ1)と4年生(ステップ2)で習得させたい情報リテラシーの習得度について、小学5年生の4月と中学1年の1月に調査した結果を示した(表5.3)。「知っている・わかっている」と答えた人数と、「知らない・わからない」と答えた人数の分布に対し、直接確率計算によって検定した。表内には、「知っている・わかっている」と答えた人数と検定結果を示した。検定結果は、「知っている・わかっている」と答えた人数の方が有意に多い場合は>>や>で、「知らない・わからない」と答えた人数が有意に多い場合は<<や<で示した。

小学5年生に比べて中学1年生の習得度の方が高くなっていた項目は、「著作権があることを理解する」、「キーボードを使う」であった。小学5年と中学1年のいずれも「知っている・わかっている」回答の方が有意に多い項目は、20項目のうち11項目であった。反対に、小学5年生と中学1年生のいずれも「知らない・わからない」回答の方が有意に多い項目は、20項目のうち2項目であった。小学5年生と中学1年生のいずれも有意差がない項目は、20項目のうち1項目であった。これらの合計14項目は、小学5年生と中学1年生の習得度に変化が見られないものであった。

中学1年生の段階で習得度が50%を満たない指導項目は、「調べたいことを選ぶ」48,9%、「総索引を使う」47,9%、「題名を記録する」44,0%、「参考にした文献を記録する」25,1%、「新聞にまとめる」45,0%であった。

以上のことから、「調べたいことを選ぶ」「総索引を使う」「題名を記録する」「参考にした文献を記録する」「新聞にまとめる」については、小学3・4年生で習得されない場合、小学5年生から中学1年生までの各教科等の指導の中では習得されにくいと考えられる。したがって、小学3・4年生で重点を置いて指導する必要のある項目であると言える。

② 司書教諭へのインタビュー

子どもへの質問紙調査結果を司書教諭に見てもらい、インタビューを実施した。

表 5.3 小学5年生と中学1年生の情報リテラシーの習得度
(小学3年生4年生で習得させたいリテラシー)

指導項目	Step	小学校5年(n=317)		中学校1年(n=411)	
		人数	検定	人数	検定
1. テーマ	1	260(82.0)	>>	275(66.9)	>>
	2	162(51.1)	ns	201(48.9)	ns
2. 人に聞く	1	269(84.9)	>>	275(66.9)	>>
	2	266(83.9)	>>	238(57.9)	>>
3. 写真で記録	1	257(81.1)	>>	346(84.2)	>>
	2	187(59.0)	>>	222(54.0)	ns
4. 図書①	1	225(71.0)	>>	292(71.0)	>>
	2	60(18.9)	<<	321(78.1)	>>
5. 図書②	1	197(62.1)	>>	214(52.1)	ns
	2	174(54.9)	>	197(47.9)	ns
6. 図書③	1	133(42.0)	<<	181(44.0)	<<
	2	79(24.9)	<<	103(25.1)	<<
7. Web	1	240(75.7)	>>	395(96.1)	>>
	2	178(56.2)	>	279(67.9)	>>
8. 選ぶ	1	288(90.9)	>>	345(83.9)	>>
	2	235(74.1)	>>	271(65.9)	>>
9. まとめる	1	254(80.1)	>>	337(82.0)	>>
	2	149(47.0)	ns	185(45.0)	<
10. 伝える	1	228(71.9)	>>	300(73.0)	>>
	2	159(50.2)	ns	271(65.9)	>>

人数=知っている・わかると回答した児童数

検定=直接確率計算による(片側検定), >とは5%有意, >>とは1%有意, nsは有意差なし

表 5.4 小学5年生と中学1年生の情報リテラシーの習得度
(小学5年生で習得させたいリテラシー)

指導項目	Step	小学校5年(n=317)		中学校1年(n=411)	
		人数(%)	検定	人数	検定
1. テーマ	3	136(42.9)	<<	316(76.9)	>>
2. 人に聞く	3	162(51.1)	ns	210(51.1)	ns
3. 写真で記録	3	197(62.1)	>>	263(64.0)	>>
4. 図書①	3	228(71.9)	>>	279(67.9)	>>
5. 図書②	3	67(21.1)	<<	119(29.0)	<<
6. 図書③	3	70(22.1)	<<	148(36.0)	<<
7. Web	3	108(34.1)	<<	259(63.0)	>>
8. 選ぶ	3	139(43.8)	<	160(38.9)	<<
9. まとめる	3	98(30.9)	<<	160(38.9)	<<
10. 伝える	3	114(36.0)	<<	164(39.9)	<<

人数=知っている・わかると回答した児童数

検定=直接確率計算による(片側検定), >とは5%有意, >>とは1%有意, nsは有意差なし

○「習得しにくい指導項目についてどう考えますか」（小学校司書教諭）

- ・ 何のために参考にした文献を書くのかを担当教員が理解していないと、全く触れないで過ぎてしまう可能性がある。方法だけを教えても、子どもは忘れてしまうのではないか。主体的な活動を入れる等の工夫が必要だと思う。
- ・ 授業ではよく言っているつもりなのに、子どもには落とし込めていない。驚いた。総索引を使う機会は意外とない。百科事典は、背・つめ・柱の順で引くことが多いと思う。

○「習得しにくい指導項目についてどう考えますか」（中学校司書教諭）

- ・ 「調べたいことを選ぶ」「総索引を使う」「題名を記録する」「参考にした文献を記録する」については、既にできていると判断して授業が進んでいる。中学1年生の半数が知らないとは思わなかった。
- ・ 知っていて当然だと思っていた。この辺りから授業するとなると、今の時数では難しい。小学校でできるように指導をしておいてほしい。

○「重点を置いて指導するための方法として、どのようなことが考えられますか」（小学校司書教諭）

- ・ この指導項目に重点を置いて、協働するのが効果的。学校司書にも応援をもらいたい。
- ・ これらの指導項目は、何度も繰り返す必要がある。
- ・ 参考にした文献の書き方を図書館に掲示し、常に子どもの目に触れるようにしたい。
- ・ 図書館クイズなどのような活動を多く取り入れ、子どもが主体的に学ぶ状況を作る必要がある。
- ・ こういう現状がわかっているならば、授業を行う前に対策を練ることができる。

○「重点を置いて指導するための方法として、どのようなことが考えられますか」（中学校司書教諭）

- ・ 中学1年生の段階でわかってもらうには、学校司書が図書館で個別に対応したらどうか。
- ・ 年度当初に子どもの実態調査を行うならば、個別に対応することもできる。
- ・ まず、この現状を中学校の先生に知ってもらう必要がある。

③ 考察

質問紙調査結果とインタビューの結果から重点を置くものとして抽出された指導項目は、「調べたいことを選ぶ」「総索引を使う」「題名を記録する」「参考にした文献を記録する」であった。これらは、小中の司書教諭ともに同意見だった。しかしながら、中学1年生の半数の

子どもが「知らない・わからない」と答えた現状に対して、担当教員の自覚の必要性や、教えるだけではなく学習活動を取り入れるなどの工夫も必要ではないかという意見もあった。

習得しにくい情報リテラシーに対しては、指導前に把握し、協働で授業を進めたり、繰り返す時間を設定する等、計画的な指導を行うことで、子どもが習得できる可能性が高まるのではないかと考える。

(2) 小学5年生で重点を置きたい情報リテラシー

① 子どもへの質問紙調査

小学5年生で習得させたい情報リテラシーの習得度を、小学5年生の4月と中学1年生の1月に調査した結果を示した(表5.4)。表5.3と同様に直接確率計算によって検定し、同様の表記で表内に示した。小学5年生の調査結果は年度当初であることから、小学5年生・6年生・中学1年生の各教科等の中で習得された内容ではない。

小学5年生に比べて中学1年生の習得度の方が高くなっていた項目は、「調べることの計画を立てる」「Webで情報を集める」であった。小学5年生と中学1年生のいずれも「知っている・わかっている」回答の方が有意に多い項目は、10項目のうち2項目あった。反対に、小学5年生と中学1年生のいずれも「知らない・わからない」の回答の方が有意に多い項目は、10項目のうち5項目であった。小学5年生と中学1年生のいずれも有意差がない項目は、10項目のうち1項目あった。これらの合計8項目は、小学5年生と中学1年生の習得度に変化が見られないものであった。

小学5年生に比べ、中学1年生の習得度の方が下がっている項目はなかった。中学1年生の習得度が50%に満たないものは「データ集を使う」「複数の情報源を利用する」「集めた情報を整理する」「レポートにまとめる」「わかりやすい構成を考えて伝える」であった。これらは、小学5年生から中学1年生の各教科等の指導の中では習得されにくい情報リテラシーであると推測されることから、小学5年生の段階で重点を置いて指導する必要がある項目であることがわかった。

② 司書教諭へのインタビュー

子どもへの質問紙調査結果を司書教諭に見せて、インタビューを実施した。

○「習得しにくい指導項目について、どう考えますか」(小学校司書教諭)

- ・ 学校でも、よく話題に上る。
 - ・ 担当教員も難しいと思っていると思う。
 - ・ 各教科で指導をしていかないと、子どもができるようにならない内容だと思う。
 - ・ できるようにしてから、卒業させたい。
 - ・ 継続しないと身に付かないものばかりなので、他の授業でも取組が必要。
 - ・ どれも指導に時間がかかる。計画的に進めないと、できないものばかり。
- 「習得しにくい指導項目について、どう考えますか」(中学校司書教諭)
- ・ できている子どもの割合が少なすぎる。今の生徒は、プレゼンは好きなように感じるけど。感覚と実態にはズレがある。
 - ・ 「複数の情報源を利用する」についてはかなり意識して指導しているが、生徒にはなかなか通じない。
- 「重点を置いて指導するための方法として、そのようなことが考えられますか」(小学校司書教諭)
- ・ 計画的な指導が必要だと思う。単発で指導しても身に付かないので、年間計画を立て、協働しながら指導すべき内容。
 - ・ 国語や総合的な学習の時間と他の教科をつなげて指導しないと、身に付きにくいと思う。そうした協働は必須。
 - ・ 指導することを絞れば、協働体制を組みやすい。できないことではないと思う。
 - ・ こういう実態を指導者が把握しないと、いまのまま何も変わらない。
- 「重点を置いて指導するための方法として、どのようなことが考えられますか」(中学校司書教諭)
- ・ 今見えている差が縮まらないのは予想がつく。できていない生徒へのフォローが必要。
 - ・ みな忙しいのはわかるけれど、協働しないと、習得させるのは難しい。
 - ・ 単元計画を立て、生徒ができるようになるにはどういう方法があるのかを議論すべき。一人ではできない。
 - ・ 中学校では、何を伸ばすかが見えないと計画が立てられない。小学校の情報リテラシーだけでなく、中学校版も必要だと思う。
 - ・ 小学校ではどのように協働しているのか、知りたい。

③ 考察

重点を置いて指導する項目に抽出された「データ集を使う」「複数の情報源を利用する」「集めた情報を整理する」「レポートにまとめる」「わかりやすい構成を考えて伝える」の指導項目は、習得させるのが難しいという実感を司書教諭はもっていた。

単発的な指導では身に付かない情報リテラシーであるという認識は一致していた。子どもに習得させるには、教員側が計画的に進める必要があるとし、そのための議論も必要であるという意見が出された。ステップ 1・2 の指導項目よりも、今回の方が協働という言葉が司書教諭から多く出た。

重点を置く指導項目としてあげられた情報リテラシーは、各教科や総合的な学習の時間とのつながりの中で習得していくものである。子どもが習得できるようになるためには、教員同士の協働が鍵となることがわかった。

5.4.2 協働の効果の検証

(1) 子どもへの質問紙調査

司書教諭が指導計画を作成したり授業に携わったりすることは、情報リテラシーの習得に関してどのような効果があるのかを検討するために、2007年4月（運用前）と、2008年4月（運用後）において、10項目の計30の情報リテラシーに関する調査を行い、情報リテラシーの習得度を比較した（表 5.5）。

2007年4月の「知っている・わかっている」と答えた人数と「知らない・わからない」と答えた人数の分布に対し、2008年4月の「知っている・わかる」と答えた人数と「知らない・わからない」と答えた人数の分布が変化したと見られるかどうかについて、直接確率計算によって検定した。表内には、2007年4月と2008年4月における「知っている・わかっている」と答えた人数と検定結果を示した。検定結果は、2008年4月の「知っている・わかっている」と答えた人数の方が有意に多い場合は<<や<で、2008年4月の「知らない・わからない」と答えた人数が有意に多い場合は>>や>で示した。

「協働あり」の a 校では、「知っている・わかっている」回答が有意に増加した項目が 30 項目のうち 28 項目、有意差がない項目が 2 項目あった。これに対して「協働なし」の b 校では、「知っている・分かっている」回答が有意に増加した項目が 30 項目のうち 5 項目に留まり、有意差がない項目が 22 項目、「知っている・わかっている」回答が有意に減少した項目が 3 項

表 5.5 教師用ガイド運用前後の5年生の情報リテラシーの習得度

学校		a校			b校		
学年		5年(n=56)	6年(n=57)	検定	5年(n=100)	6年(n=99)	検定
調査時期		2007年4月	2008年4月		2007年4月	2008年4月	
指導項目	Step	人数(%)	人数(%)		人数(%)	人数(%)	
1. テーマ	1	42(75.0)	55(96.5)	<<	85(85.0)	75(75.8)	ns
	2	17(30.4)	46(80.7)	<<	61(61.0)	59(59.6)	ns
	3	29(51.8)	56(98.2)	<<	60(60.0)	60(60.6)	ns
2. 人に聞く	1	49(87.5)	56(98.2)	<	73(73.0)	79(79.8)	ns
	2	48(85.7)	57(100.0)	<<	85(85.0)	87(87.9)	ns
	3	26(46.4)	46(80.7)	<<	55(55.0)	56(56.6)	ns
3. 写真で記録	1	41(73.2)	52(91.2)	<	57(57.0)	67(67.7)	ns
	2	26(46.4)	54(94.7)	<<	37(37.0)	42(42.4)	ns
	3	23(41.1)	54(94.7)	<<	54(54.0)	59(59.6)	ns
4. 図書①	1	43(76.8)	54(94.7)	<<	71(71.0)	69(69.7)	ns
	2	3(5.4)	54(94.7)	<<	26(26.0)	34(34.3)	ns
	3	39(69.6)	53(93.0)	<<	59(59.0)	64(64.6)	ns
5. 図書②	1	42(75.0)	55(96.5)	<<	43(43.0)	21(21.2)	>>
	2	33(58.9)	55(96.5)	<<	60(60.0)	41(41.4)	>>
	3	16(28.6)	49(86.0)	<<	18(18.0)	18(18.2)	ns
6. 図書③	1	19(33.9)	55(96.5)	<<	31(31.0)	48(48.5)	<<
	2	2(3.6)	40(70.2)	<<	6(6.0)	3(3.0)	ns
	3	1(1.8)	48(84.2)	<<	13(13.0)	20(20.2)	ns
7. Web	1	41(73.2)	55(96.5)	<<	55(55.0)	78(78.8)	<<
	2	26(46.4)	49(86.0)	<<	27(27.0)	34(34.3)	ns
	3	16(28.6)	54(94.7)	<<	31(31.0)	48(48.5)	<<
8. 選ぶ	1	54(96.4)	57(100.0)	ns	98(98.0)	98(99.0)	ns
	2	40(71.4)	53(93.0)	<<	79(79.0)	54(54.5)	>>
	3	18(32.1)	49(86.0)	<<	29(29.0)	30(30.3)	ns
9. まとめる	1	52(92.9)	57(100.0)	ns	84(84.0)	90(90.9)	ns
	2	22(39.3)	54(94.7)	<<	3(3.0)	60(60.6)	<<
	3	10(17.9)	53(93.0)	<<	16(16.0)	38(38.4)	<<
10. 伝える	1	40(71.4)	55(96.5)	<<	69(69.0)	71(71.7)	ns
	2	25(44.6)	52(91.2)	<<	47(47.0)	44(44.4)	ns
	3	11(19.6)	53(93.0)	<<	25(25.0)	15(15.2)	ns

人数=知っている・わかると回答した児童数

検定=直接確率計算による(片側検定), >とは5%有意, >>とは1%有意, nsは有意差なし

目あった。

以上により、a 校では子どもの情報リテラシーの習得度が大きく伸びているのに対して、b 校では伸びていないことが示された。調査対象である a 校と b 校の違いは、司書教諭として指導ができる授業時間があるか否かである。a 校では、読書指導や情報リテラシーの指導、図書館を使った授業の支援を行っている。b 校では司書教諭が図書館利用の年間計画を立ててはいるものの司書教諭自身が授業に携わる時間はない。

a 校の司書教諭には、情報リテラシー育成のための指導内容一覧表（表 4.12 参照）をもとに年間指導計画を作成してもらった（表 5.6）。これに沿って、司書教諭には小学 5 年生を対象に、学級担任と TT（チームティーチング）での授業や、授業のための事前打ち合わせをするなどの「協働」を依頼した。

例えば、指導内容である「インタビューをする 2」については、6 月に国語科の教科書教材を用いて学級担任が単独で指導を行っている。計画の段階で司書教諭と学級担任で打ち合わせを行い、前の学年で行ったインタビューやアンケートを想起させながら復習を入れることを確認した。「複数の情報源を利用する」については、5 月の総合的な学習の時間に導入時の 1 時間を使い、司書教諭と学級担任の TT で指導を行った。

5 年生で重点を置く指導項目として抽出した「データ集を使う」「複数の情報源を利用する」「集めた情報を整理する」「レポートにまとめる」「わかりやすい構成を考えて伝える」については、a 校はいずれも 86.0%、84.2%、86.0%、94.7%、93.0%であるのに対し、b 校は、18.2%、20.2%、30.3%、38.4%、15.2%という結果であった。

また、集計結果をまとめると、次のような特長がみられた。

- ・ 事後の調査結果から、探究過程における習得度のばらつきを見ると、b 校（協働なし）では習得度の高いものと低いものが混在していたが、a 校（協働あり）ではばらつきが見られなかった。
- ・ 事後の調査結果から、習得度の差を見ると、a 校（協働あり）の方が b 校（協働なし）より、すべての情報リテラシーにおいて高い数値を示していた。
- ・ 事後の調査結果から、a 校（協働あり）と b 校（協働なし）の習得度の差が 50%以上ある指導項目は、指導項目 5「図書で調べる②」（百科事典を使う、総索引を使う、データ集を使う）と、指導項目 6「図書で調べる③」（題名を記録する、参考にした文献を記録する、複数の情報源を使う）であった。

表 5.6 a 校（協働あり）の年間計画案

学習過程	指導内容	指導者	月	教科等
つかむ	調べることの計画を立てる			
	学級担任 司書教諭			
	(6月・国語)			
調べる 自 分 の 足 で 本 で Web で	インタビューをする 2			
	学級担任			
	(6月・国語)			
	目的に応じた写真で記録する			
	学級担任 情報教育担当者			
	(7月・総合)			
	要約をする			
	学級担任 司書教諭			
	(6月・総合)			
	データ集を使う			
	学級担任 司書教諭			
	(6月・総合)			
	複数の情報源を利用する			
学級担任 司書教諭				
(5月・総合)				
Webで	Webで情報を集める			
学級担任 情報教育担当者				
(6月・総合)				
選ぶ	集めた情報を整理する			
	学級担任 司書教諭			
	(12月・国語)			
まとめる	レポートにまとめる			
	学級担任 司書教諭			
	(6月・国語)			
伝える	わかりやすい構成を考えて伝える			
	学級担任 情報教育担当者			
	(1月・総合)			

(2) 司書教諭と担当教員へのインタビュー

子どもへの質問紙調査結果をもとに、a校の司書教諭とa校b校の担当教員にインタビューを行った。

協働ありの学校の司書教諭

○調査結果を見て、どう思いましたか。

- ・ 想像以上に習得できている。驚いた。

○どのような協働の仕方です授業を進めましたか。

- ・ できる限り TT で授業を行った。TT ができないときには、教師用ガイドをもとに、事前打ち合わせの時間をもった。
- ・ 打ち合わせの時間をやりくりしながら作った。短い時間で行った。打ち合わせのもち方もいろいろあった。教師用ガイドを基本とすることにより、全ての情報リテラシーに対する知識をもつことが可能になる。そうした上での打ち合わせは、用語が通じるので、テンポがよかった。ミニ知識は役立った。
- ・ 他教科での情報リテラシーの活用について、相談に乗ったこともあった。

○協働で授業を進めて良かった点は何ですか。

- ・ ひとりひとりの子どもへの対応が可能になる。
- ・ 子どもの動きに主体性が見える。
- ・ 計画的に授業を行うことで、子どもに力がついていくのが実感できる。
- ・ 年間を通して、担当教員の情報リテラシー指導に関する知識が増えたように感じる。

○協働で授業を進めて難しかったは何ですか。

- ・ 行事が重なるときの調整が難しい。
- ・ いつも同じように協働できるというわけにはいかない。協働の仕方を変えていかないと、対応できない。

協働ありの学校の担当教員

○調査結果を見て、どう思いましたか。

- ・ 子どもに力がつくことが何よりもうれしい。一番うれしい。
- ・ バランスよく力がついたのは、司書教諭のおかげ。

○協働で授業を進めて良かった点は何ですか。

- ・ でこぼこなく、バランスよく子どもに力をつけてあげることができる。一人では無理だ

ったと思う。

- ・ 自分に力がついた。自分でできることが増えたと思う。
- ・ 一人だと必要ないかなと思ってしまうことを、抜かさずしっかりとできたこと。
- ・ 自分が他の仕事に追われていても、司書教諭が声をかけてくれるので、ありがたかった。

○協働で授業を進めて難しかった点は何ですか。

- ・ 時間内に終わらなかったときに、次の時間の調整が難しかった。
- ・ 協働の仕方が同じペースでは続けられないこと。その都度適切な方法をさがしていけないと、続けられない。

協働なしの学校の担当教員

○調査結果を見て、どう思いましたか。

- ・ できていないと回答している子どもが予想以上に多い。
- ・ できる子どもとできない子どもの差が大きいように感じた。
- ・ できていない子どもに対しての支援が必要。
- ・ レポートやプレゼンは、繰り返しながら取り組むことが必要。できてほしい。
- ・ 普段は意識していないが、身につけさせたいことは意外とたくさんあった。

○どうしたら、平均値が向上すると思いますか。

- ・ 専門的な知識がある先生に応援をもらうのが一番だと思う。
- ・ 複数での指導が可能なら、応援してほしい。
- ・ 自分でも、学ぶことがたくさんあると思う。
- ・ 教科書に書かれている内容を実施するのが一番だと思うけれど、準備など、難しいことも多い。

(3) 考察

調査結果から、担当教員が単独で行う（司書教諭の参加なし）授業では習得しにくかった情報リテラシーが、協働により確実に身に付くことがわかった。1年間協働したことにより、子どもはバランスよく情報リテラシーを習得できた。司書教諭が計画を立案し、担当教員とともに、取り組んだ成果である。指導の重点として絞った「データ集を使う」「複数の情報源を利用する」「集めた情報を整理する」「レポートにまとめる」「わかりやすい構成を考えて伝える」も、しっかりと習得していた。

協働の一つの方法である TT（チームティーチング）は、どの学校や地域でも可能な訳では

ない。しかしながら、本研究からも協働することにより、子どもに情報リテラシーがバランスよく習得されることがわかってきた。司書教諭と担当教員が計画的に授業を進めている学校でも TT 以外の協働の方法を用いている。事前の打ち合わせを行ったり、他教科での情報リテラシーの活用について相談に乗ったりするなど、少しの時間をやりくりしながら協働を行っていた。

協働に対しては、協働する相手だけを見るのではなく、協働できるための工夫を多様な視点での見ていく必要がある。本研究では、子どもが習得しやすい情報リテラシーとそうでないものがあることに注目した。それを見出すことで、重点を置く情報リテラシーを絞り込むことができ、協働の時間で絞り込んだ情報リテラシーを重点的に指導することが可能になった。協働により情報リテラシーの習得は向上する。しかし、協働する時間がなかなか見出せない。ならば、育成したい情報リテラシーを絞り込んだらどうだろうか、すなわち重点項目を絞り込むという工夫により、協働の可能性を広げることができる。これも、協働の問題点から重点項目を絞り込むという解決策を見出した成果であると考ええる。

しかしながら、学校現場において司書教諭が授業支援を行う時間をもつことは、司書教諭が発令されているすべての学校で可能というわけではない。静岡県のように司書教諭が授業に携わる時間をもつことを推し進めている自治体の一部の学校において実践が始まっている段階である。こうした地域では、担当教員が協働を認識し必要性も承知している。協働についての認識も経験もない場合は、先行研究にあったように周りの教員も同様に認識がない現状があると予想できる。協働ありの学校と協働なしの学校において調査を継続し、司書教諭が指導に携わることの効果や問題点を検証していく必要がある。そして、様々な工夫を提案することにより、協働の幅を広げることができると思う。

なお、今回の結果は、司書教諭の配置に際し、学級担任との TT や少人数指導を推進している静岡県の小学校 2 校で行った調査結果から得た考察であるが、司書教諭による指導の影響が表出した結果であると考えている。

5.5 第 5 章のまとめ

協働については、子どもの情報リテラシーが向上するという考えから、行政も取り組んでいる。筆者の調査からも同様の結果が出た。司書教諭と担当教員が「協働」するためには、行政が出した通知にある時数の確保が必要であるという見方が確かにある。司書教諭に協働するた

めの時数があれば、授業はもちろんのこと授業計画も立てやすくなる。しかしながら、この通知を受けた学校が司書教諭と協働して授業を行うための時数を保証する訳ではない。

本研究では、授業で扱う情報リテラシーのうち、担当教員が単独で行う授業において、子どもが習得しにくい指導項目を絞り込むという工夫により、指導する内容に重点を置いた協働というスタイルが提案できると考えた。調査結果から、担当教員が単独で行う授業では習得しにくかった情報リテラシーが、協働により確実に身に付くことがわかった。指導の重点として絞った「データ集を使う」「複数の情報源を利用する」「集めた情報を整理する」「レポートにまとめる」「わかりやすい構成を考えて伝える」も、しっかりと習得していたことが確かめられた。

このように、協働は有効であるものの時数の確保に問題があるならば、協働する情報リテラシーを絞るという工夫をすることで、少ない時間で効果が上がる方法を見出したというのが、本章における成果である。しかしながら、この工夫は一例に過ぎない。協働の問題点を解決していく工夫を、今後も続けていく必要があると考える。

第6章 情報リテラシー育成のための学習環境デザイン

情報リテラシー育成のために、第4章では「情報・資料」と「利用者（以下、子どもと教員）」をつなげるための観点として「教師用ガイド」、第5章では「授業」と「情報・資料」をつなげるための観点として「協働」について、公立小学校での調査結果をもとに効果を検証した。本章では、学校図書館の学習環境をデザインするときに、「教師用ガイド」「協働」という観点に加え、「授業」と「子どもと教員」という要素が機能するためには、どのような観点が必要なのかを見出していく。

そのためのフィールドを関西大学初等部とする。初等部の学校図書館はオープンして3年が過ぎた。教員や子どもは学校図書館を活用しており、「授業」「情報・資料」「子どもと教員」という要素が、一見機能的に動いているように見える。このような学習環境の中で、「子どもと教員」が何を望んでいるのかを調査し、結果をもとに改善計画を立て学習環境のデザインを試みる。

6.1 背景

新設された関西大学初等部（以下初等部）は、小中高12年一貫校として思考力育成に力を入れていることから、学校図書館をデザインするにあたり、学びの場としてのイメージが必要であった。そこで、レポートや小論文を書くことまでを視野に入れた学校図書館の学習環境をデザインしている私立中・高等学校3校を対象に、環境整備についての調査を行った（塩谷ほか、2013）。筆者は、この調査結果をもとに工程表（表6.1）を作成して準備に取りかかった（塩谷、2010）。

設計の枠組は図書館の構成要素である「施設・設備」「図書館担当者」「情報・資料」とした。この枠組みをもとにそれぞれの要件を記入し、「初等部図書館の学習環境整備一覧表」を作成した。要件の記述の仕方については、以下の堀川論文が発表された後、利用者を主体とした表記の仕方に統一した（表6.2）。設計当初の要件の表記には、活用の主体者がイメージしにくいなど、曖昧な部分があった。活用の主体者を明確にすることにより、要件の意図がみえやすくなると考えたからである。

学校図書館の活用といった場合、活用する主体は「利用者」であり、その他の3要素「資料」「施設」「担当者」が活用される対象ということになる。〔中略〕当然ながら利用者とは、児童生徒及び教職員である。（堀川，2012，p.9）

初等部の図書館は学びの場として設計され、この一覧表（表6.2参照）の要素と要件をもとに整備を進めてきた。図書館担当者からの気づきをもとに改善してきたが、利用者である子どもや教員への調査をもとに改善したことはなかった。そこで、初等部の子どもと教員への調査を行い、情報リテラシーの育成という視点で学習環境デザインに必要な新たな要件を検討することとした。

表 6.1 関西大学初等部の学校図書館の工程表(塩谷，2010)

	2009年												2010年			
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月			
内装・設備	コンセプト作成 **/**		基本設計		詳細設計/施工								検取*			
システム			選択**/**			発注*					ID登録システム ***	検取*/ 書誌入力	運用教育			
ICT	コンセプト作成***		選択***			発注*						納品/検取*				
什器・サイン表示						仕様作成**		発注*		サイン表示詳細設計**		納品/検取*				
学校司書			業務仕分け**				業務委託契約*					運用教育**				
蔵書				整理仕様 作成*	選書**					発注*		納品/検取*	配架			
カリキュラム	基本仕様作成**									詳細設計**			運用教育 **/**			

* 事務 ** 図書館 *** 情報 無印:業者

表 6.2 初等部図書館の学習環境整備一覧表

学校図書館の構成要素	要件
施設・設備	調べる場がある 資料を利用するなど、授業をする場がある 授業の成果を保存・展示できる 論文やレポート作成のツールがある プレゼンテーション用のツールがある ICT環境が整備されている
図書館担当者	自分の情報ニーズにあった資料を探してもらえる 自館所蔵資料だけでなく他館資料を探してもらえる プログラム(利用指導など)を利用できる 授業で情報リテラシーを習得することができる 教職員の協働による授業で学習することができる
情報・資料	多くの資料の中から情報・資料を選択できる 授業内容を補完・発展させる資料が入手できる 個々の児童生徒に適した資料を利用できる 展示資料に触れることで、興味関心が触発される 教科や体験などで得た知識を、資料によって確認・補完・強化して再び教科等へ戻る循環的な学びができる 常に新しい情報を入手できる

6.2 目的

学びの場として活用されている学校図書館において、「利用者」である子どもと教員が「授業」を進めていく上での学習環境の問題点を見出し、改善を行う。この改善が子どもの情報リテラシーの習得度の向上に効果があったのかを検証することを通し、学習環境をデザインするときに必要な要素である「授業」と「子どもと教員」が機能するための観点を見出すことが、本研究の目的である。

6.3 方法

6.3.1 調査の概要

本研究では、質問紙とインタビューの二つの調査を研究計画に取り入れた(図 6.1)。フィールドとしたのは初等部の学校図書館である。初等部では、利用者である子どもと教員への調査をもとに図書館の学習環境を改善することになった。この時期に合わせ、筆者らは研究を開始

した。調査対象は図書館の利用者である教員と子ども、調査期間は2013年5月から2014年7月までである。

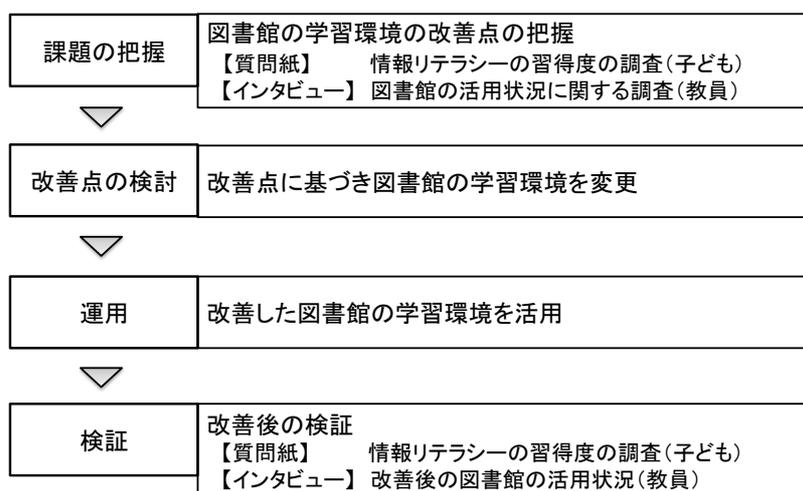


図 6.1 研究計画

6.3.2 調査参加者

調査に参加したのは、初等部5年生2クラス62名の子どもと、彼らに入学時から「図書の時間」を指導してきた経験のある4名(A, B, C, D)の教員である(表6.3)。初等部では、国語科の中に「図書の時間」が週1時間設定されており、「情報リテラシー」の習得や読書活動に関する授業が行われている。4名の教員のうち教員Cのみが、図書館の改善後5年生の「図書の時間」を担当していた。

表 6.3 インタビューを行った教員の属性

	教員A	教員B	教員C	教員D
年齢	50代	50代	40代	40代
性別	女性	女性	女性	男性
教えた学年	小学校3年	小学校4年	小学校5・6年	小学校3年
教えた教科	国語	国語	国語	国語
専門教科	総合	国語	国語	社会

6.3.3 調査日

この調査は、以下の日程で行った。

改善前の調査

- ・「情報リテラシーに関する改善前の質問紙調査」

2013年5月、子どもを対象に情報リテラシーの習得度を尋ねる質問紙調査（pretest）を実施した。

- ・「4名の教員にインタビュー調査」

2013年7月、各教員に質問紙の結果を提示しながらインタビューを行った。

改善後の検証

- ・「情報リテラシーに関する改善後の質問紙調査」

2014年3月、子どもを対象に情報リテラシーの習得度を尋ねる質問紙調査（posttest）を実施した。

- ・「1名の教員にインタビュー調査」

2014年7月、改善後の5年生の「図書的时间」を担当した教員Cに事前・事後の質問紙調査の結果を提示しながらインタビューを行った。

6.3.4 調査方法

(1) 情報リテラシーに関する質問紙調査

インタビュー調査の際に、教員に見せるデータとして使用することを目的として、子どもの情報リテラシーの習得度調査の質問紙を用意した。質問紙の項目は、全国学校図書館協議会（2004）が制定した「情報・メディアを活用する学び方の指導体系表」をもとにしている。子どもが回答しやすいような表現などに変えるなど、使用する文言については教員の意見を取り入れて作成した。

質問紙には、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現の4段階の過程に沿って、5年生の1年間で習得させたい情報リテラシーを並べた（表6.4）。情報リテラシーが習得されているかどうかを問う質問事項に対しては、「4.できる」「3.大体できる」「2.あまりできない」「1.全くできない」の4つの選択肢を用意した。質問紙調査は、学習環境改善の前後に行った。

調査時間は、両クラスとも「帰りの会」で行った。

なお、改善前に行った質問紙調査の結果は、4人の教員へのインタビューで提示する資料とした。改善後に行った質問紙調査の結果は、教員Cへのインタビューで提示する資料とした。

表 6.4 質問紙の項目（情報リテラシーと質問事項）

5年生で習得させたい情報活用スキル	子どもへの質問事項
(1) 調べることの計画を立てる	本で調べる、インターネットで調べる以外の調べる方法を知っている
(2) やりとりのあるインタビューをする	インタビューの時、相手に対し、聞きたいことをその場で見つけて、聞き返すことができる
(3) 目的に応じて写真の撮り方を工夫する	自分の伝えたいことにあわせて、写真のとり方を工夫することができる
(4) 要約をする	調べたことを、自分でまとめること(要約すること)ができる
(5) オンライン百科事典やオンライン新聞を使う	オンライン百科事典やオンライン新聞記事(パソコンを使った百科事典や新聞記事)を使って調べることができる
(6) 複数の情報源を利用する	複数の情報源(資料)を利用することが、どうして大切なかがわかる
(7) 情報源に留意してWebで情報を集める	インターネットを利用して情報を集める時には、どんなことに注意したらいいのかがわかる
(8) 集めた情報を整理する	集めた情報がたくさんある時、どのようにして整理をしたらいいのかがわかる
(9) レポートにまとめる	レポートや報告文(調べたことを文章にしたもの)をまとめる時には、どのような構成(書き方)で書けばよいのかがわかる
(10) 主張を組み立てて伝える	クラスみんなに、パソコンで作ったスライドを使って、聞き手を見ながら自分が伝えたいことを話すことができる

(2) 改善前後のインタビュー調査

学習環境の改善点を見出すために、4名の教員に個別のインタビューを行った。各教員には改善前の質問紙調査の結果を資料として提示し、以下の内容で半構造化インタビューを行った。

- ・ 質問紙調査の平均値から感じたこと。
- ・ 情報リテラシーを習得させていくために整備してほしい学習環境。

改善した学習環境が情報リテラシーの習得に有効であったのかを検証するために、改善後の図書館を活用した教員Cにインタビューを行った。教員Cには改善前後の質問紙調査の結果を資料として提示し、以下の内容で半構造化インタビューを行った。

- ・ 質問紙調査の平均値の変化から感じたこと。
- ・ 情報リテラシーを習得させていくために役立った学習環境。

- ・ 情報リテラシーを習得させていくために、今後改善してほしい学習環境。

6.3.5 分析方法

(1) 改善点に関するインタビュー

4人の教員が述べた学習環境の改善点を「初等部学校図書館の学習環境整備一覧表」の要件ごとに振り分け、4人の教員が共通して望んでいる改善の要件を見出す（要件については表 6.1 を参照）。さらに、求められた改善の要件はどの情報リテラシーを向上させたいためのかを、インタビューから導き出すこととする。

(2) 改善後の検証

① 質問紙調査

子どもの情報リテラシーの習得度については、学習環境改善前後の平均値を比較する。改善前後の平均値の差が統計的に有意かを確かめるために、対応のある t 検定（両側検定）を行う。分析には IBM 社の SPSS を用いる。このような量的な分析手法を用いて、おおまかな傾向を把握する。

② 改善後のインタビュー

質問紙調査は子どもの自己評価であるため、評価としての誤差を少なくするために裏付けとなる別のデータが必要である。そこで、改善後の学校図書館を活用した教員 C にインタビューをもとにした質的調査を行うことで、学習環境の改善は子どもの情報リテラシーの習得度の向上に効果があることを検証していく。インタビュー内容は、大谷（2008, 2011）が紹介している SCAT で分析する。分析の手順は、図 6.2 の通りである。

- ① インタビューのテキストから注目すべき語句を抜き出す。
- ② テキスト中の語句を一般的な用語に書き換える。
- ③ ②を説明するようなテキスト外概念を導き出す。
- ④ 前後や全体の文脈を考慮して、テーマや構成概念を導き出す。
- ⑤ ④をもとに、現時点で言えることをストーリーラインで記述する。
- ⑥ ⑤を論理的に記述する。
- ⑦ さらに追究すべき点や課題を見出す。

図 6.2 SCAT の分析手順

6.4 結果と考察

6.4.1 改善点に関するインタビュー

4名の教員が共通して示した改善の提案を集約すると、表 6.1 で示した要件のうち次の3点にあてはまる。

- ・ 授業の成果を保存・展示できる。
- ・ 常に新しい情報を入手できる。
- ・ ICT環境が整備されている。

以下では、この3点に沿って改善の提案を詳細に述べる。

(1) 「授業の成果を保存・展示できる」

① 調査結果

教員らは、新聞やレポート、プレゼン資料など、子どもがアウトプットをイメージできるような作品の展示を望んでいた。

- ・ 授業中、子どもがレポートやプレゼンテーションなど、アウトプットのイメージをもてないときがよくある。そのときに、図書館に友達の作品があれば、図書館に行って見ておいでと声をかけることができる。
- ・ 図書館の目につくところにまとめてあれば、子どもは必要に応じて、一人で身に行くことができる。
- ・ 授業の進行を止めなくてよい、個別に対応できるなど、利点が多い。

② 考察

このような発言から、授業の成果物の展示は、「(9)レポートにまとめる」「(10)主張を組み立てて伝える」の向上につながると考えられる。

初等部図書館では、授業の成果物の保管や展示に力を入れてきた。しかしながら、今回の指摘により、従来の展示方法では、授業とのつながりが利用者である子どもや教員に見えにくか

ったことがわかった。そこで、筆者と学校司書と、授業の成果物の展示場所と展示方法について検討した。

その結果、子どもの目につきやすい図書館のエントランスに学習の成果（子どもの作品）を展示することにした。そして、学習の成果が授業と結びつくようなコメントを書き、関連図書を近くに置くなどした。また、学習時期に合わせて展示を交換した。

(2) 「常に新しい情報を入手できる」

① 調査結果

教員らは、新聞など新しい情報に出合う工夫を望んでいた。

- ・ 説明的な文章を授業で扱うものの、日常でふれる機会がほとんどないため読み方が定着しない。日常ふれることが可能なものという、新聞がうかぶ。
- ・ 日常のできごとに目を向けさせるには、新聞が手軽に入手でき、授業でも扱いやすい。
- ・ 新聞の見出しは要約の学習につながる。授業で活用したいと思っている。
- ・ 一つの情報を得てよしとするのではなく、複数の情報を組み合わせて調べさせたい。そのためにも新聞は必要である。

② 考察

このような発言から、新聞の見出しに触れることが「(4)要約をする」の向上につながり、新聞のような図書以外の資料に触れることが「(6)複数の情報源を利用する」の向上につながると考えられる。

初等部図書館は、新聞を購入しコーナーを設けている。しかし、今回の指摘により、新聞を置くだけでは教員や子どもの手に届かないことがわかった。そこで、筆者と学校司書は、新聞の置き場所と子どもへの手渡し方について検討した。

その結果、タイムリーな新聞記事を選んで図書館のカウンター近くに置くことにした。学校司書は、カウンターに来た子どもに記事を手渡して話をする機会を作った。

(3) 「ICT 環境が整備されている」

① 調査結果

教員らは、Web 探索を始めとする情報収集が、もっと簡単にできるような ICT 環境を望ん

ていた。理由は次の2点である。

- ・ 簡単に使えることで、授業中だけでなく、休み時間や放課後など、情報を収集する機会が増える。
- ・ 簡単に使えることで、日々継続的に Web で情報を集めるようになり、その結果として「(7) 情報源に留意して Web で情報を集める」の向上につながる。

② 考察

このような発言から、日常あらゆる場で継続的に使える ICT 環境を整えることは「(7) 情報源に留意して Web で情報を集める」の向上につながると考えられる。

初等部の図書館には、Web 探索用のパソコンがあり、無線 LAN 環境も整っている。オンライン新聞も検索できる。資料を拡大して映し出しながら説明できる実物投影機も設置済みである。しかしながら、今回の指摘により、それだけでは不十分であり、日常的に使える環境や更なる便利さを求められていることがわかった。

具体的な改善の提案として、以下の2点があげられた。

- ・ ほしい情報にいきつくまでには時間がかかる。例えば、スポーツや国別の検索専用パソコンを設置することにより、ワンクリックで必要な情報を見ることが可能になる。
- ・ プロジェクタよりも電子黒板の方が、画像が鮮明で後ろの席の子どもも見やすい。

筆者と学校司書で検討した結果、ICT 環境整備については予算化が必要なため、予算申請を当年度に行い、改善は次年度にまわすことにした。

6.4.2 改善後の検証

(1) 質問紙調査

① 調査結果

学習環境改善後、改善前との情報リテラシー習得度の平均値を比較した。すべての項目において平均値は向上し、検定結果は有意となった(表 6.5)。とりわけ、新聞の置き場所と子どもへの手渡し方の変更により習得度が向上すると期待した「(4)要約をする」「(6)複数の情報源を

利用する」と、子どもの作品の展示場所と展示方法の変更により習得度が向上すると期待した「(9)レポートにまとめる」「(10)主張を組み立てて伝える」についても、平均値が予想通り向上するという結果となった。

表 6.5 情報リテラシーの習得度の変化

情報リテラシー	平均値(4件法)		標準偏差	t値	検定結果
	n=62 2013/5	n=62 2014/3			
(1) 調べることの計画を立てる	3.02	3.60	0.8208	5.570	**
(2) やりとりのあるインタビューをする	2.57	3.10	0.7834	5.350	**
(3) 目的に応じて写真の撮り方を工夫する	2.97	3.31	0.8482	3.144	**
(4) 要約をする	2.47	3.15	0.8641	6.173	**
(5) オンライン百科事典やオンライン新聞を使う	2.53	3.52	0.9999	7.748	**
(6) 複数の情報源を利用する	2.82	3.44	0.9976	4.838	**
(7) 情報源に留意してWebで情報を集める	2.73	3.36	0.9621	5.148	**
(8) 集めた情報を整理する	2.57	3.11	0.8995	4.800	**
(9) レポートにまとめる	2.73	3.10	0.9274	3.150	**
(10) 主張を組み立てて伝える	2.55	3.15	0.9660	4.865	**

4件法: 4.できる, 3.大体できる, 2.あまりできない, 1.全くできない

t検定, ** p<.01.

② 考察

これらのことから、授業の成果物や新しい情報（新聞）を利用者が日常的に手に取れる場所や方法の改善は、情報リテラシーの向上に効果があると推測できる。子どもを対象とした量的調査により、学習環境の改善は情報リテラシーの習得度の向上に効果があるという大まかな傾向は把握できた。さらに、一事例ではあるが、教員 C のインタビュー分析（質的調査）を行うことにより、教員の目から見た学習環境整備の要件を見出すことができるのではないかと考えた。なお、子どもへの質問紙調査は主観指標であるため、情報リテラシーを習得させることができたのかについては、客観評価やパフォーマンス評価が必要であろう。この点は今後の課題としたい。

(2) 改善後のインタビュー

教員 C への半構造化インタビュー結果を以下の 3 点に分け、SCAT で分析した（分析の一部を表 6.6 に示す）。

- ・ 平均値の変化についてのインタビュー
- ・ 役立った点についてのインタビュー
- ・ 今後の改善点についてのインタビュー

① 平均値の変化についてのインタビュー結果と考察

学習環境改善前後の平均値の変化を見たときに、教員 C は改善点と関係のある「(4)要約をする」の平均値に目を向けた（表 6.4）。そして、日常的に新聞を手取るようになった子どもの様子をもとに、学習環境改善と情報リテラシーの習得をつなげた事例について、次のように話していた。

- ・ 要約についての単元を組めたので、効果が出ている。
- ・ 情報リテラシーの結果を見たときに、「(4) 要約をする」のように、平均値の低かった項目が強く心に残った。そこで、授業デザインを考え直した。子どもの実態を数字で見たことで、授業デザインを考え直そうとしたのだと思う。
- ・ 図書委員会の子どもが図書館から毎日新聞をもってくるようになってから、朝の会でも時間の許す限り新聞記事を読む時間を作るようになった。新聞に目を通すようになったことで、子どもが新聞を読むことに慣れてきた。教室でも新聞に書いてあることが話題に上るようになった。
- ・ 「(4)要約をする」ことが難しいと思う子どもがこれだけ減ったのは、授業もそうであるが、新聞の見出しと内容をつなげて日常的に読んでいることが影響していると思った。
- ・ この体験から具体物があり授業で活用したとしても、子どもの実態に教員が気づかなければ、伸ばすことが難しい項目もあると思う。
- ・ 今回見せてもらった子どもの実態がわかるデータは、不足していた項目を客観的にとらえる上で効果的だった。

新しい情報（新聞）を手にとれるような場所や方法の工夫により、子どもが新聞の見出しと内容を関係付けて読む習慣が身につくにつれ、その結果として「(4)要約する」の習得度の向上につながったことを取り上げていた。特に、情報リテラシーの中でも「(4)要約する」については、国語科の授業だけでは習得させることは難しいと教員 C が捉えていた。だからこそ、新聞を日常的に読む習慣、特に見出しと内容をつなげて読むことに慣れたり、教室で新聞記事が話題に上ったりすることが、「(4)要約する」の習得度の向上に有効であったことが窺える。

さらに、表 6.6 にもあるように、教員 C は、学習環境が整っていると子どもが意欲や興味をもって活動できることや、めあてが明確でないと子どもが迷うことを取上げている。子どもの学ぶ意欲やめあてを、教室同様、図書館で行う授業においても重視していることがわかる。主体的な学びを重視している学校図書館であるからこそ、子どもの学ぶ意欲やめあてを支えるためには、自らの学びを振り返ることができるような学習環境、例えば、ポートフォリオなどの整備の検討を進める必要が出てくる。また、教員 C は、要約の単元を設定した理由として、子どもの実態の把握があったことを取上げている。単元を組んだことで情報リテラシーが向上したと、教員 C は考えていたのである。平均値の低い情報リテラシーの習得度を向上させていくためには、「利用者」である教員が授業改善を自身で意識することが必要である。そのときに、子どもの実態がわかるデータは、なくてはならないものになる。

学校図書館が学びの場として活用されるようになると、教室で授業を進めるときに必要な「子どもの学ぶ意欲やめあて」や「児童の実態」は、学校図書館においても必要になってくる。どのようなデータをどのような方法で学校図書館に置くのかについての検討は、今後の課題でもある。

② 役立った点についてのインタビュー結果と考察

役立った点についてのインタビューにおいても、教員 C は「情報リテラシー」の習得と学習環境の改善とをつなげた事例について、次のように話していた。

- ・ 複数の情報源にあたらせたいと常に考えている。Web 探索や図書だけでなく、新聞も子どもの身近な情報源になっているのを感じる。情報源が多様になっていくことは、とても嬉しい。
- ・ 新しい情報を入手できる新聞があることは、時事問題など社会的なことがらについて、子どもが興味や問題意識をもつことに役立った。

表 6.6 SCAT によるインタビューの分析例

2014年7月16日 15:50~16:50 関西大学初等部図書館
 小学校の国語科と総合的な学習を担当している教師への個人インタビューの一部
 インタビュアー: 学校図書館をフィールドとして実践研究をしている現役教員
 インタビュイー: 小学校6年生を担当する国語科教師であるC教諭(女性)

番号	発話者	テキスト	(1)テキストの中の注 目すべき語句	(2)テキストの中の語 句の言いかえ	(3)左を説明する ようなテキスト外の 概念	(4)テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈 を考慮して)	(5)疑問・課題
1	聞き手	3つデータを取ったんですけど、ひとつめは、それぞれのスキルに対して5年生の5月と3月の平均値を出したものです。どんな印象ですか。					
2	C教諭	数値が高いものは、これなんか(インタビュー)は、去年総合で、インターネットは頼るなということをやっていた。人とつながれと言っていた。それで上がったのではない。成果物としては対したものではなかったけれども、夏休みに取材に出かけ、インタビューしたり、写真をとったりした。	インターネットは頼るなということをやっていた。人とつながれと言っていた。それで上がったのではない。	インターネットに頼らず、インタビューをして情報を集めようという声かけ	教師の声かけがスキルの習得に効果的	年間を通して、教師の指導があるとスキルは習得される。	
3	聞き手	そうですね					
4	C教諭	後期も中国と韓国のグループにわかれてインタビュー活動をしていた。インターネットでは得られない生の声を生かそうとした結果かな。	インターネットでは得られない生の声を生かそうとした結果	生の声を生かそうという声かけ	教師の声かけがスキルの習得に効果的	年間を通して、教師の指導があるとスキルは習得される。	
5	聞き手	なるほど。					
6	C教諭	この辺は総合の成果が出ているのかな。デジタルも全員持って行ったので、上がったのではない。使いこなす、飛鳥に行く時も持っていった。さわらせてもらえるのは大きい。興味をもってやっていたと思う。	さわらせてもらえるのは大きい。興味をもってやっていたと思う	全員が、デジタルカメラやiPadを使って情報を集めた	実物があると、子どもは興味をもって取り組む	学習環境が整っていると、興味をもって子どもが活動できるので、スキルが習得される。	
7	聞き手	うん。					
8	C教諭	百科事典、最初に先生に教えていただいてやった。オンライン百科事典も図書に単元を組んでやったのかな、と思います。	百科事典、オンライン百科事典も、図書の時間に単元を組んでやった	図書の時間に単元を設定した	単元を設定するとスキルの習得に効果的	単元を組んで行くと、スキルが習得される。	
9	聞き手	確かに。					
10	C教諭	逆に、テーマは、低位層の子が平均値を上げているのかなと思います。賢い子でも、よいものをということ、悩んでいる姿はあったかなと思います。	テーマは、低位層の子が平均値を上げている。賢い子でも、よいものをということ、悩んでいる	テーマの設定の仕方については、子どもによって、できると判断する視点が異なる	何ができればいいのかわからない目当てが必要	目当てが明確でない、子どもは迷う。	テーマ設定の際の目当ての再確認が必要である。
11	聞き手	ここですね。					
12	C教諭	16番も、私がそういうことを(出典について)口酸っぱくいわなかった。役立つというようにとらえていない。書かなければならないのであって、活用して何かということまで、やっていなかった。自分の成績をつけられているようです。	自分が子どもに言わなかったし、子どもも役立つというようにとらえていない	声かけに加えて、習得したスキルが役立つという認識も必要	スキルの意味付けも必要	より習得させるためには、スキルがどのように役立つのかという意味付けが必要である。	質問項目の検討が必要である。
13	聞き手	レポートやプレゼン系はどうですか。					
14	C教諭	社会科でも小森先生が、リーフレットという形で提示されていたの、もしかしたら、レポートという言葉に馴染みがなかったかな。総合でも映像、国語でもレポートということではやらなかった。	レポートという言葉に馴染みがなかったかな	子どもに対してリーフレットとは言ったが、レポートという言葉を教師がしていない。レポートという言葉の認識が子どもにはない。	用語の擦り合わせ	調査をするときには、子どもに用語が理解できているのかを確認することも必要である。	どんな表現の仕方をしているのかを、再調査する必要がある。
15	聞き手	用語は気をつけないと。					
16	C教諭	この辺は朝のスピーチで上手にやっている子も多い。やっていない子にとっては、できていないとらえているのかも知れない。パワーポイントで準備をしている子もいれば、話術で行う子もいた。	朝のスピーチで上手にやっている子も多い。	スピーチは、朝の会で取り組んでいるので、成果が出ている子どももいるが、自信を持っていない子どももいる。	既に差がある場合の対処	既に目に見える差があるとき、習得できていない子どもへの対応が必要である。	習得できていない子どもへの対策が急務である。
17	聞き手	授業で自然に扱っていることが、技能として定着しているのかな。					
18	C教諭	それは、すごく思います。要約についても、単元を組めたので、効果が出ている。	要約についても、単元を組めたので、効果が出ている	単元を設定したときの効果	単元を設定するとスキルの習得に効果的	単元を組んで行くと、スキルが習得される。	

<ストーリーライン(現時点で言えること)>

C教諭は、年度当初と終わりの児童の情報活用スキルの習得度の平均値を比較して、伸びた理由として、教師の声かけ、単元の設定、学習環境の整備の3点をあげていた。一方、伸びが少ない理由として、習得したスキルがどう役立つのかという意味付けや、子どもが何ができたかという目当ての明確さをあげていた。特に、習得できていない児童への対応の必要性も感じていた。

<理論記述>

- ・情報活用スキルを習得させるには、教師の声かけ、単元の設定、学習環境の整備が必要である。
- ・さらに、習得させるには、習得したスキルが何に役立つのかという意味付けや的確な目当ても必要である。
- <さらに追求すべき点・課題>
- ・何に役立つのかという意味付けがなされているのが、スキルの習得の鍵になってくることが見えてきたことから、この視点で指導法を見直す必要がある。
- ・指導内容に合わせた質問の仕方を再検討する必要がある。

- ・ 自分は社会科を教えていないが、社会科の授業でレポートを書くときに、子どもは図書館のエントランスにあるお手本を上手に活用していた。
- ・ エントランスに展示されると、教員も指示しやすいし、子どもも見やすかったと思う。プレゼンテーションを作るときも同じ。

このように、役に立った点についてのインタビューでは、授業の成果物や新しい情報（新聞）を利用者が日常的に手に取れるような場所や方法の改善と情報リテラシーの習得のつながりに関連づけられた発言が続いた。以下では、インタビューでの教員 C の発言と検定結果と照らし合わせて考察する。

まず、「常に新しい情報を入手できる」ために行った新聞の置き場所や子どもへの手渡し方の工夫により、子どもが新聞を手にとることの日常化を促すことになった。日常的に扱っているからこそ、授業でも Web や図書に加えて、新聞を自然に手に取るようになったことが窺える。教員 C の発言から、この改善は「(6)複数の情報源を利用する」の平均値の向上に有効に働いたと考えられる。

次に、「授業の成果を保存・展示できる」ために行ったエントランスへの展示の仕方の工夫により、授業の成果物が日常的に子どもや教員の目に触れられることとなり、いつでも手に取れる状況を生み出すことになった。授業の成果物や付随したコメントを日常的に眺められる学習環境は、必要に応じて参照できる手がかりとなったのではないかと推測される。教員 C の発言から、この改善は「(9)レポートにまとめる」「(10)主張を組み立てて伝える」の平均値の向上に有効に働いたと考えられる。

③ 今後の改善点についてのインタビュー結果と考察

教員 C が改善点として語ったことは、子どもの「情報リテラシー」の向上について今後の調査に示唆を与える内容であった。

- ・ ぱっと見つけたものに安易に流されやすいという子どもの実態を、一つ調べたらもう一つというように、複数の情報源を組み合わせるように変えていきたいと常々考えている。そこで、年鑑を使った授業を行おうと思ったが、図書館に年鑑が 6 冊しかなかったので断念した。
- ・ 教員の立場からすると、環境が整っていればすぐにできるが、環境が整っていなければ

「この程度で」と妥協したり諦めたりしなければならない。このことは、授業を行う時の大きな要因である。

このような発言から、教員が情報リテラシーの習得を視野に入れた授業を組み立てるときには、通常の授業に必要な単元設定、付けたい力、子どもの実態、子どもの興味や問題意識などに加え、実現のための環境も描いていることが見えてきた。実際に複数の情報源にあたってみることを通して、「(6) 複数の情報源を利用する」ようになるという教員 C の考え方が年鑑を使用した授業という発想につながったと思われる。学習環境を活用することを通して「情報リテラシー」は向上していくという考え方が教員にあることから、学校図書館を使う「子どもと教員」の存在は、学校図書館を整備するときの要素として必要であると考えられる。

6.5 第6章のまとめ

学校図書館の学習環境の改善は、子どもの情報リテラシーの習得度の向上に効果があることについて検証を試みた。本調査における改善の特長は、利用者の活用を意識した展示の仕方にある。改善の要件として、「授業の成果を保存・展示できる」「常に新しい情報を入手できる」ことを満たすために、授業の成果物や新しい情報（新聞）を利用者が日常的に手に取れるような工夫を行った。その結果、情報リテラシーの平均値は向上し、「子どもと教員」の活用を意識した展示の工夫は、情報リテラシーの習得度の向上に概ね有効であることが示された。

調査を通して、利用者である「子どもと教員」は学習環境デザインの重要な要素であることが確かめられた。また、「子どもと教員」と「授業」をつなぐ観点として、「学ぶ意欲とめあて、子どもの実態」が見出された。

学校図書館が学びの場として整備されるようになってきたものの、授業で活用されず、子どもに情報リテラシーが習得されていない現状があった。この現状を解決していく一つの方策として、利用者と授業をつなぐ観点である「子どもに抱かせたい学ぶ意欲とめあて、教員が把握しておきたい児童の実態」は、教室と同様、学校図書館において授業をするときにも重視する必要があることを提案したい。

終章 まとめと展望

本研究は、小学校現場において、「情報リテラシー」を育成するための授業に注目し、学校図書館における「学習環境デザイン」の観点を提案することを目的とした。

筆者は関西大学初等部の開設において、学校図書館の学習環境デザインを担当し、「学びの場としての学校図書館」「読書の場としての学校図書館」「癒しの空間である学校図書館」の三つのイメージをもって取り組んだ。本論文は、このうちの「学びの場としての学校図書館」をフィールドとして取上げた。21世紀を生き抜く資質や能力を育成するための一つの場として、多くの日本人がもつイメージの学校図書館を、「学習に役立つ」「授業を行う」「全員の子どもが使う」という「学びの場としての空間」へと見直しが始まったからである。

学校図書館の特長は、組織化された情報・資料にある。学びの場としての学校図書館を活用するには、情報・資料を使うための情報リテラシーが要る。この情報リテラシーは机上で習得するのではなく、学校図書館を活用する「授業」を通して育成される。言い換えると、学校図書館を活用した授業が行われなければ、子どもは情報リテラシーを習得する機会を得られないことになる。

現在、学びの場としての環境整備は進んでいるものの、授業で使われていない学校図書館があるのも事実である。その理由の一つに、どの学校図書館も利用者を意識して学習環境が整えられてきたが、学校図書館を活用して行われる利用者の活動、すなわち教員が進める授業についての研究不足があると筆者は見ている。その根拠として、①各校に配置された司書教諭の職務の実施状況は、授業に関する以外の内容が上位を占めていること、②司書教諭が指導している情報リテラシーは、図書館の使い方を始めとした従来からの「利用指導」の内容が多く、「探究の過程」を意識した指導法に含まれる内容は極めて少なかったことがあげられる。

先行研究から、教員が「授業」で学校図書館を活用するためには、「教師用ガイド」と「協働」が必要であるという見通しをもつことができた。さらに、これらを総合的に見て学習環境をデザインするという考え方が要ることもわかった。しかしながら、これらの要素がどのように機能し合うのかについては言及されていない。そこで本論文では、「学びの場としての空間」における「授業」「子どもと教員」「情報・資料」の各要素間のつながりに目を向けた。つながりに目を向けることにより、要素と要素をつなぐ観点を見出すことができるのではないかと考えたからである。

「教師用ガイド」については、司書教諭だけでなく担当教員をも対象とした内容が必要であることがわかった。司書教諭と担当教員では、教師用ガイドに対する要望事項が異なるからである。担当教員は直接指導に携わるため、基本的な知識や各教科等でどのように役立つのかを知りたがっていた。一方、司書教諭は計画を立てる立場であることから、自分の学校の年間計画が作りやすい教師用ガイドを必要としていた。また、総合的な学習の時間をはじめ各教科では探究の過程に沿った単元計画を立案していることから、各過程で育成したい情報リテラシーの一覧表も必要であることがわかった。このようにして作成した教師用ガイドは教員の手助けとなり、子どもの情報リテラシーの習得度の向上に有効であったことが確かめられた。

「協働」については、行政が積極的に協働できる時数を確保している地域があるものの、どの地域でもその時数が確保できるとは限らない。効果があるとわかりながら時間がないためできないという現状から、協働が行われるために必要なのは時間だけなのか、という視点をもって調査を行った。切り口としたのは、習得されにくい情報リテラシーを絞ることである。協働するとき、重点を置く情報リテラシーがわかれば、短い時間で指導の重点を絞った取組が可能になる。調査結果から、担当教員が単独で行う授業において習得されにくい情報リテラシーは、協働により効率よく習得されることがわかった。あくまでも、これは一つの事例である。協働には問題点が多いものの、情報リテラシーをバランスよく習得できるという効果は示されている。問題点の解決策を試行錯誤することにより協働の幅が広がり、多様な協働の仕方が紹介されることで情報リテラシーの育成につながると考える。

「教師用ガイド」と「協働」は、「情報・資料」が「授業」や「子どもと教員」と機能し合うための観点として効果的であることがわかった。学校図書館の情報・資料は組織化されており、それらを授業で活かすために専門的な知識をもった司書教諭がいる。情報・資料を授業で活用しようとする、授業を行う担当教員と情報・資料に詳しい司書教諭との協働が必要になる。また、情報・資料を授業で活用することを通して、情報リテラシーが育成される。情報・資料と子どもと教員をつなぐためには、教師用ガイドに情報リテラシーの指導方法や指導計画があると、複数の教員が授業について話し合うときの土俵となる。しかしながら、「情報・資料」と「授業」をつなげる「協働」と、「情報・資料」と「子どもと教員」をつなげる「教師用ガイド」は、学習環境をデザインするときの観点の一部に過ぎない。

先行研究からは、このような観点が総合的にデザインされないと機能しないと指摘があった。先行研究で見出すことができなかった「授業」と「子どもと教員」をつなぐ観点が見えることより、「情報・資料」「授業」「子どもと教員」が相互に機能し合う学習環境デザインがで

きることになる。関西大学初等部の事例から、学びの場としての空間において「授業」と「子どもと教員」の観点を見出すことができた。子どもに必要な観点は「学ぶ意味とめあて」であり、教員に必要な観点は「子どもの実態」であった。具体的には、子どもの学ぶ意欲やめあてという観点では、学びの足跡が見えるポートフォリオなど、教員が必要としている子どもの実態という観点では、情報リテラシーの習得度のデータなどが考えられる。これらは、通常授業を行うときにどの教員も必要とする観点である。学校図書館の授業においても、必要であることは言うまでもない。教育という視点に立ったときに当たり前と言えることは、学校図書館でも当たり前としていきたい。

このように、「授業」と「子どもと教員」という要素をつなぐ「学ぶ意味とめあて（子ども）・子どもの実態（教員）」という観点が見出されたことにより、「情報・資料」と「授業」をつなぐ「協働」, 「情報・資料」と「子どもと教員」をつなぐ「教師用ガイド」と共に、要素間を関係づける観点が出揃った。これらの観点を機能させることが、学校図書館の学習環境をデザインすることであるというのが筆者の提案である。

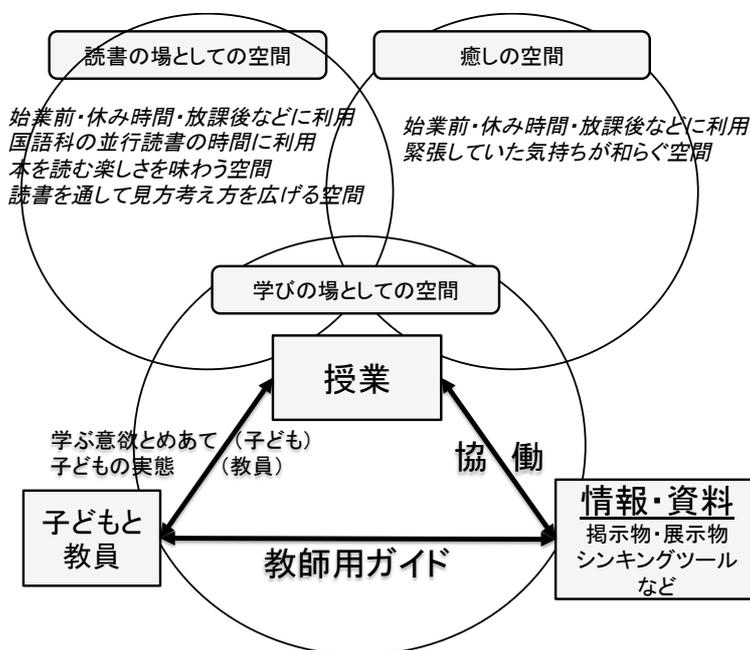


図 7.1 学びの場として機能する学校図書館の学習環境デザインのイメージ図

本論文の最後に、筆者の展望を描いておきたい。

学習環境デザインという視座に立つと、観点ごとの関係や、関係し合うために必要な情報が見えてくる。空間、活動、共同体、人工物という山内の4要素を子どもの学びを視野に入れた用語に置き換えると、「学びの場としての空間」「授業」「子どもと教員」「情報・資料」となる。さらに、これらの要素を機能させるためには、「協働」「教師用ガイド」「学ぶ意欲とめあて（子ども）・児童の実態（教員）」という観点が必要である。これらの観点には、例えば、次の様な「情報」があると関係し合いやすい（図 7.2）。

所在情報：学習に必要となる資料がどこにあるか

内容情報：資料にはどのような内容が含まれているのか

関連情報：授業のトピックとどの資料が関連しているか

活用情報：資料をどのように活用すれば学習に資するか

授業情報：授業でどんなトピックを扱っているか

目標情報：学習の成果は何か

学習者情報：学習者がどのような状態であるか

「資料にはどのような内容が含まれているのか（内容情報）」「授業のトピックとどの資料が関連しているか（関連情報）」という情報は、「教師用ガイド」を設計するときに尋ねた司書教諭や担当教員の要望のなかに見ることができた。

「学習に必要となる資料がどこにあるか（所在情報）」「資料をどのように活用すれば学習に資するか（活用情報）」、そして、「授業でどんなトピックを扱っているか（授業情報）」という情報を、学校図書館の専門的な知識のある司書教諭と授業を進める担当教員が共有するからこそ、協働が可能になることをインタビューから垣間みることができた。

授業と利用者をつなぐには、「学習の成果は何か（目標情報）」「学習者がどのような状態であるか（学習者情報）」という情報が必要であることが、教員へのインタビューの分析から見出すことができた。

つまり、観点が増えれば、授業を進める担当教員が求める情報はさらに増えることになる。ここであげた情報については、十分な検討をしている訳ではないものの、関係し合うための情報は要素間が機能し合うための助けとなる。

本研究をまとめる過程を通して、要素と要素を関係付けようとするとそこには新たな観点が

必要となり、観点の中には多くの情報が含まれていると考えるようになった。それが、機能する学校図書館の学習環境デザインにつながるからである。

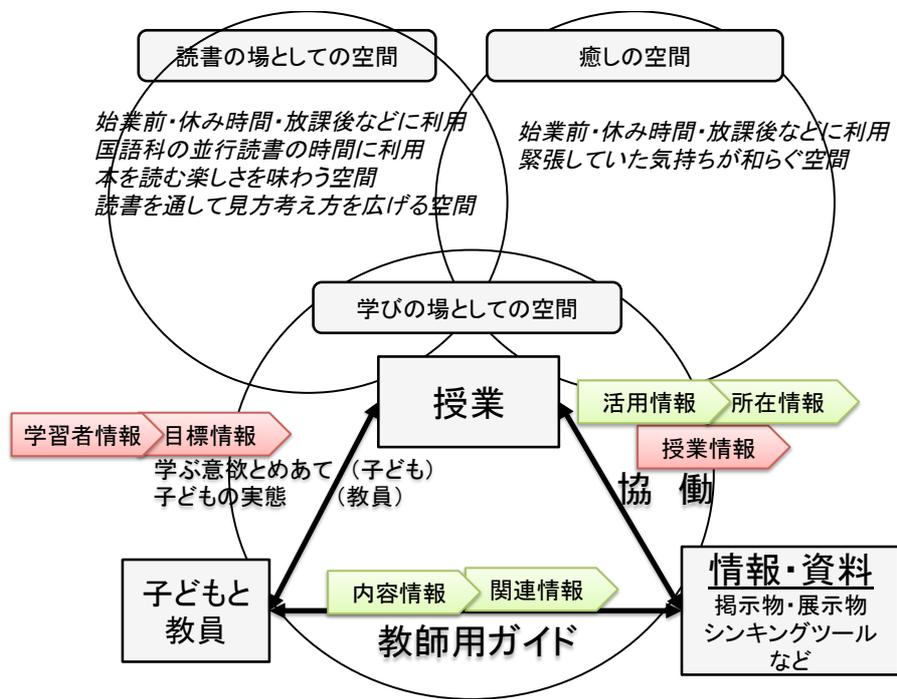


図 7.2 子どもの学びを視野に入れたときに必要な観点と関係し合うときに必要な情報

このように、各要素が機能し合うには要素間をつなげる観点が存在し、それぞれの観点には情報の存在が重要であると考え。教員が子どもに情報リテラシーを育成するとき、授業を進めるためには「協働」、情報・資料を活用するためには「教師用ガイド」が役立つ。それぞれの観点に関係し合うには、さらに新たな情報が加わると関係し合いやすくなる。

本研究を通して、学校図書館の学習環境をデザインするときには、学習環境を構成する要素間の関係に目を向け、要素と要素をつなげるための観点を見出すことにより具体的な方策が見出されることがわかった。観点とは観る点である。ものの見方や考え方が多面的になればなるほど新たな観点が生まれ、観点に含まれる情報はより一層複雑になる。今後、時代もより複雑化していくであろう。そうした中で、学校図書館を活用して育成する新たな情報リテラシーが生まれる可能性もあるだろう。社会の中で生きる子どもを育てる上で、このような時代の変化に即した学校図書館の学習環境をデザインしていくことが筆者の夢である。

謝 辞

研究の遂行および学位論文の執筆にあたり、多くの方々にご指導やご支援をいただきました。心よりお礼申し上げます。ここに、お世話になった方々へ感謝の意を表す謝辞を書きます。

指導教員である久保田賢一教授には、丁寧なご指導をいただき、大変お世話になりました。先生の赤ペンやコメント、繰り返し言われた言葉は、視野が狭くなる私の研究に対して、常に不足している視点を示唆してくださるものでした。D 論会や面接でのご指導の足跡を振り返ると、先生がどういう手順で何を伝えようとしたのかが一本の線になって見えてきます。そのときは目の前のことに精一杯で、先生のおっしゃることのほんの一部しか理解できていなかったことも、記録は物語っています。それでも、先生は繰り返し繰り返し、指導をしてくださいました。拙い文章を丁寧に読んでくださり、修正するために必要な用語や枠組みを示していただけただからこそ、研究を続けることができました。心から感謝しております。手元にある先生の赤ペンや指導の数々は私の大きな宝物です。

黒上晴夫教授、久保田真弓教授には、毎月の D 論会で多くのご指摘をいただきました。黒上晴夫教授は、教育という側面からご指導をしてくださいました。自分が長年取り組んできた教育を、客観的にみるとどういう用語で説明できるのか、今日的な学力を培うために学習環境をどう改善していくのかという研究の視点の示唆は、論文が進む契機となりました。久保田真弓教授は、論文全体の構成について指導をしてくださいました。はじめは、手元にある文章を並べただけの論文が徐々に構造化されていく過程には、先生のご指摘が詰まっています。読み手を意識した視点や長い論文を書く時の軸の作り方についての示唆は、書くことへの意欲の源になりました。

中河伸俊教授には、半年間エスノメソドロジーの講義を担当していただき、社会学という視点でものを捉えることを体験しました。異なる研究分野の存在と使われる用語の違いを認識した大切な時間でした。

関西大学大学院総合情報学研究科での先生方の指導は、先が見えない私に進むべき方向を導いてくださるものでした。入学の頃の自分と比べると、何をすべきかが明確になったのを実感できます。これも、先生方のおかげです。ありがとうございました。

関西大学大学院総合情報学研究科久保田・黒上研究室の院生である西尾三津子さんには、何

をどういう順序ですすめたらいいのかを教えてくださいました。また、博士課程に進むにあたり、三宅貴久子さんには入学の段階から後押ししていただきました。博士課程や修士課程に学ぶ学生の皆様とのD論会での議論は、自分の研究を説明する時間になりました。山室公司さん、山本良太さん、野口聡さん、張暁紅さんからの質問は、自身の課題を問い直すことにつながりました。また、ご意見もたくさんいただき、研究を見直す大切な機会となりました。このような時間を共有できたことに、心より感謝致します。

私の研究のフィールドは学校図書館です。

私が教育者として研究を続けることを後押ししてくださったのは、静岡市立森下小学校加藤誠一校長先生、静岡市立東豊田小学校岩城偕子校長先生でした。そして、学校図書館への道を切り開いてくださったのは静岡市立伝馬町小学校渡辺徹校長先生でした。そして、私に初めて論文を書くことを促してくださったのは、静岡市立南部小学校故望月富士不二夫校長先生でした。校長先生方に支えられ励まされて奮闘した日々は、今でも鮮やかに甦ってきます。

静岡県において研究のフィールドを惜しみなく提供してくださった小谷田照代先生、平松美稚子先生、青木依子先生、牧野雅子先生には、度重なる調査に快く協力いただけたこと、感謝に耐えません。皆様のおかげで研究を進めることができました。

カリキュラムや教師用ガイドの開発では、池谷聡美先生、平尾和美先生、本田喜子先生、大橋太美先生、岡田千代先生、早川範子先生、狩野絹子先生、渡邊千佳先生、萩田純子先生、堀内典子先生の応援をいただきました。皆様のお力添えがあって、研究を形にすることができました。

そして、今なお共に学び続けている静岡県学校図書館実践研究会の皆様とは、これからの学校図書館の学習環境をデザインするための議論を重ねることができました。皆様の存在が、前に進む力となりました。

もう一つのフィールドである関西大学初等部では、松本京子先生に学習環境改善の視点で貴重なご意見をいただきました。度重なる調査に、いつも快く協力してくださいました。松本京子先生のインタビューからは、子どもに対する熱い思いが伝わってきました。学校司書の向井弘子さんとは、二人三脚で関西大学初等部の図書館を創りあげてきました。課題を見つけては改善することの連続の日々の中で、子どもの嬉しそうな表情を共感できる相手がいつも横にいたことは、言葉で言い尽くせないほど幸せなことでした。田中明文校長先生には、学校図書館

の学習環境構築の相談を何度もさせていただきました。校長先生の応援があったからこそできたことがたくさんありました。情報化された学校図書館をデザインするに当たり、情報教育の専門家でもある田邊則彦先生、江守恒明先生の知恵をたくさんいただきました。そして、関西大学初等部の教職員の皆様のご意見をいただきながら、学校図書館の構築に携わることができました。

また、関西大学初等部の図書館を立ち上げる際には、私立学校において先進的な図書館を構築しておられる中央大学附属高校平野誠先生、清教学園中・高等学校片岡則夫先生、関西学院中等部河野隆一先生、玉川学園伊藤史織先生には、情報リテラシーを育成するための学習環境デザインの取組について、現場の目線から貴校の図書館を紹介していただきました。また、調査にもご協力いただきました。

二つの研究のフィールドは、今でも私の財産です。フィールドを提供してくださった皆様から心から感謝申し上げます。

社会人院生として研究を継続するにあたり、多くの方々に後押ししていただきました。

私の研究の先を歩んでおられる青山学院女子短期大学堀川照代教授、鶴見大学河西由美子准教授からは、多くの先行研究をはじめ研究の視点に関する示唆をいただきました。進むべき一歩を自身に問うことができました。

東京学芸大学高橋純准教授、福岡工業大学短期大学部石塚丈晴教授には、研究の進め方や調査方法についての具体的な示唆をいただきました。研究を進める上での基本的な技能や用語の使い方を学ぶことができました。

関西大学村山泰子教授、国立教育政策研究所福本徹総括研究官には、図書館情報学や教育学の視点から、動向についての示唆をいただきました。抱いた疑問点にはいつも明快な答えを返してくださいました。

神奈川県大和市教育員会学校図書館スーパーバイザー藤田利江さん、元市川市教育センター指導主事小林路子さんからは、研究のための資料を数多く提供していただきました。図書館の未来についても語り合いました。先輩からの言葉は、研究を続けるエネルギーになっています。

同じ分野の研究仲間である慶應義塾普通部司書教諭の庭井史絵さん、相山女学園大学図書館司書の天野由貴さんからは、いつも刺激を受けました。試行錯誤の取組、目の前の課題についての議論は、自身の研究の立ち位置を確認する時間になりました。

児童文学評論家の赤木かん子さんからは、学校図書館の置かれている状況や子どもにつけたい力についての示唆をいただきました。深い知識と探究心は常に私のお手本です。

元松江市学校図書館支援センターの原田由紀子さんには、本論文についての議論の相手になっていただきました。私の拙い論文をじっくり読んでいただき、行政の立場、司書の立場からの数々の指摘をいただきました。また、文章表現等の校正もしていただきました。

皆様の支えの上に、本論文があります。心より御礼申し上げます。

私が研究を志したのは、静岡大学大学院情報学研究科の修士課程で堀田龍也先生（現東北大学大学院教授）にご指導いただけたことがきっかけです。そこで学んだことは、自分の行っている日々の実践を一般化する作業を通して、次の時代に何かを残すことができるということです。修士課程修了後も研究を続けている私に、博士課程での学びを促してくださったのも堀田先生でした。博士課程での学びは想像以上に厳しく、くじけそうになることもしばしばでした。そんなときはきまって、「ぼくもそうだったよ」と背中を押してくださいました。静岡大学大学院時代からの研究仲間である中尾教子さん、斎藤智世さんとは、多岐に渡る悩みを始め研究の進め方に至るまで、時間を忘れて話し合いました。この時間は、今でも前に進むエネルギーの源になっています。ありがとうございました。

最後になりましたが、修士課程に入学してから今日までの10年間、常に励ましてくれた家族に感謝します。博士課程で学ぶという贅沢な時間を得ることができたのは、家族のおかげです。私が学んでいる間に、家族のそれぞれは自分の道を見つけ、私の前を歩んでいきました。最後になりましたが、私もようやく一つの区切りをむかえることとなりました。いつも応援してくれてありがとう。家族の支えは大きな力になりました。

そして、学ぶことを幼いときからずっと応援し、小さなことでも心から喜んでくれた両親の存在を、生涯忘れることはありません。

これまで、私を支えてくださったすべての皆様に感謝して謝辞を閉じます。

平成27年12月1日

塩谷京子

本論文に関する研究発表

■ 第4章

塩谷京子 堀田龍也 (2007) 「図書館教育と情報教育を連携させたカリキュラムの開発と評価」
日本教育情報学会論文誌『教育情報研究』23 (3) : 27-38 【査読付原著論文】

塩谷京子 堀田龍也 (2008) 「小学生に情報活用スキルを習得させるためのガイドブックの開発
と効果」 日本教育情報学会論文誌『教育情報研究』24 (4) : 15-26 【査読付原著論文】

■ 第5章

塩谷京子 堀田龍也 (2012) 「児童生徒の情報活用スキルの習得と指導効果に関する検討」 日
本教育メディア学会論文誌『教育メディア研究』17 (2) : 25-39 【査読付き原著論文】

■ 第6章

Kyoko,SHIOYA.,Tatsuya,HORITA.,Kenichi,KUBOTA.,(2013)
「*Designing an inquiry based learning environment in the school library*」
Papers for Concurrent Session, ICoME2013.
http://icome2013.iwd.jp/program/pdf/1p_PDF/A12.pdf (accessed 2015.10.05)
【国際学会発表】

塩谷京子 (2015) 「初等教育における学校図書館の学習環境の改善-情報活用スキルの育成の視
点から」 日本図書館研究会論文誌『図書館界』67 (2) : 59-63 【シンポジウムにて報告】

塩谷京子 堀田龍也 久保田賢一 (2015) 「初等教育における学校図書館の学習環境の改善-情報
活用スキルを育成するための学習環境整備の要件」 日本教育メディア学会論文誌『教育メ
ディア研究』22 (1) : 1-12 【査読付原著論文】

引用・参考文献

- アメリカスクールライブラリアン協会・教育コミュニケーション工学協会（全国学校図書館協議会海外資料委員会訳）（1989）『インフォメーション・パワー：学校図書館メディアプログラムガイドライン』全国学校図書館協議会 東京
- アメリカスクールライブラリアン協会・教育コミュニケーション工学協会（渡辺信一監訳，コーンハウザ・由香子ほか共訳）（2000）『インフォメーション・パワー：学習のためのパートナーシップ構築』同志社大学 京都
- アメリカ教育ネットワーク・アメリカスクールライブラリアン協会（足立正治・中村百合子監訳）（2003）『インフォメーション・パワーが教育を変える！—学校図書館再生から始まる学校改革』高陵社書店 東京
- 青山比呂乃（2000）「司書教諭のいる学校図書館と情報教育の可能性」『情報の科学と技術』50(8)：425-431
- 浅井稔子（2004）『司書教諭1年生：授業・子どもがこんなに変わる』全国学校図書館協議会 東京
- 福永柄子（1993）「学校図書館における新しい利用者教育の方法：米国での制度的・理論的展開」『図書館学会年報』39(2)：60
- 瀧辺美由紀 堀田龍也 黒上晴夫（2000）「学習環境構成と教員の意図に関する継続的分析」『教育工学会誌』24(Sukk1)：153-157
- 萩原環（2004）「教科『情報』とのコラボレーション授業」『現代の図書館』42(1)：59-63
- 平久江祐司（1997）「学校図書館利用教育における情報活用能力の育成：M.B.Eisenbergの情報問題解決アプローチの視点から」『図書館学会年報』43(4)：177-186
- 平久江祐司（2008）「求められる専門性の明確化」『学校図書館』687：20-21
- 堀川照代（1991）「文部省刊行『学校図書館の手引き』等における学校図書館に関する教育」『島根女子短期大学紀要』29：93-102
- 堀川照代・平久江祐司・片岡則夫・河西由美子・中村百合子・根本彰（2004）『学校図書館の業務に関する調査研究—情報専門職養成に向けた図書館情報学教育体制の再構築に関する総合的研究』第25回日本図書館情報学会研究大会要項 pp. 81-84
- 堀川照代（2006）「司書教諭は学習にどうかかるか」『学校図書館』663：15-17

- 堀川照代（2010）『学習指導と学校図書館 新訂』放送大学教育振興会 東京 p.52 p.55
pp. 67-69
- 堀川照代（2012）「学校図書館を活用した教育／学習の意義」『明治大学図書館情報学研究会
紀要』3：1-11
- 堀田龍也・塩谷京子（2007）『学校図書館ではぐくむ情報リテラシー—すぐ実践できる小学校
の情報活用スキル—』全国学校図書館協議会 東京
- 市川市学校図書館教育研究部会（2004）『コピーして使える学校図書館活用資料集』LIU 東京
- 河西由美子・堀川照代・根本彰（2005）「学校図書館運営担当者を対象としたフォーカス・グ
ループ・インタビュー調査に関する報告」2005年度日本図書館情報学会春季研修集会発
表要項 pp. 51-54
- 河西由美子（2008）「初等中等教育における情報リテラシーの育成に関する研究」 博士論文
- 河西由美子（2010）「学校図書館に関する日本国内の研究動向—学びの場としての学校図書館
を考える—」『カレントアウェアネス』No. 304 CA1722
- 河西由美子・堀田龍也（2011）『まかせて！学校図書館シリーズ』スズキ教育ソフト 静岡
<http://www.suzukisoft.co.jp/products/mt/>（参照 2015.8.15）
- 北中英明（1998）「社会科学における定性的研究について」『経営経理研究』61:181-203
- 小金井市立図書館（2013）『小金井市立図書館運営方針改訂版』小金井市立図書館 東京
- 向後千春・中山実・清水康隆編著（2012）『教育工学選書 第3巻教育工学研究の方法』ミネル
ヴァ書房 京都
- 久保田賢一（2003）『構成主義がなげかける新しい教育』コンピュータ&エデュケーション
15:12-18
- 久保田賢一（2013）『高等教育におけるつながり・協働する学習環境デザイン』晃洋書房 京都
- 黒上晴夫・堀田龍也・中川一史・湯澤斉之（1998）「総合的学習における学習環境設計の方法
の構築に向けて」日本教育工学会第14回年会論文集 pp. 399-400
- 黒上晴夫（1999）『総合的な学習をつくる』日本文教出版 大阪
- 桑原隆（2008）『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社 東京
- 桑田てるみ（2010）『思考力の鍛え方 学校図書館とつくる新しいことばの授業』静岡学術出版
p. 119
- 国立教育政策研究所（2013）『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対
応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』pp. 13-30

- 国立教育政策研究所（2014）『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理 [改訂版]』
- 米谷優子（2004）「情報リテラシー育成と学校図書館」『大阪市立大学学術情報総合センター 紀要』 5 : 13-20
- 文部省（1953 1997 2014）「学校図書館法」
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/011.htm
（参照 2014.7.20）
- 文部省（1993）「学校図書館図書標準」
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/016.htm
（参照 2014.7.20）
- 文部省（1997）「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議『第1次報告』」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/001.htm（参照 2015.7.19）
- 文部省（1998a）「小学校学習指導要領第1章総則」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm（参照 2015.7.19）
- 文部省（1998b）「中学校学習指導要領第1章総則」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320062.htm（参照 2015.7.19）
- 文部省（1998c）「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議報告，第II章 3(4)学校内体制の整備充実」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/toushin/980801.htm
（参照 2015.7.19）
- 文部省（1998d）「新しい学習指導要領の主なポイント」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm（参照 2015.7.19）
- 文部科学省（2002）「情報教育の実践と学校の情報化～新情報教育に関する手引き」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/020706a.pdf（参照 2015.7.19）
- 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領第1章総則」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sou.htm（参照 2015.7.19）
- 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_013.pdf（参照 2015.7.19）

文部科学省（2014a）これからの学校図書館担当職員に求められる役割・職務及びその資質能力の向上方策等について(報告)

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/04/01/1346119_2.pdf (参照 2015.7.18)

文部科学省（2014b）「みんなで使おう！ 学校図書館」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/04/20/1317831_01.pdf (参照 2015.7.18)

中村恵子（2001）「教育における構成主義」社会文化研究 21:283-297

日本学校図書館学会（2012）「管理職の方針に対する司書教諭の仕事状況」『平成 22・23 年度調査研究報告書 学校図書館の現状に関するアンケート調査』

小川正人・最首輝夫（2001）『子どもと歩む市川市の教育改革』ぎょうせい 東京 pp. 141-144

大平睦美（2012）『学校図書館をデザインする-メディアの分類と配置』全国学校図書館協議会 東京

大谷尚（2008）「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案-着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き-」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』 54(2) : 27-44.

大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization -明示的手続きで着手しやすく小規模データに適応可能な質的データ分析手法-」『感性工学』 10(3) : 155-160.

埼玉県学校図書館協議会（2006）『コピーして使える司書教諭の授業で役立つワークシート集』日本印刷株式会社

坂田仰・黒川雅子・河内祥子（2006）「司書教諭の現状と教職員の司書教諭に対する協働意識」『学校図書館』 671 : 81-84

佐藤学（1996）「5 章 現代学習論批判 -構成主義とその後」堀尾輝久・須藤敏昭他編『講座 学校第 5 巻 学校の学び・人間の学び』所収 柏書房 東京

島根県教育委員会（2012）「島根県子ども読書活動推進事業」
<http://www.library.pref.shimane.lg.jp> (参照 2015.11.2)

塩見昇（1983）『教育としての学校図書館 学ぶことの喜びと読む自由の保障のために』青木書店 p. 64

塩谷京子・堀田龍也（2007）「図書館教育と情報教育を連携させたカリキュラムの開発と評価」日本教育情報学会論文誌『教育情報研究』 23 (3) : 27-38

塩谷京子(2010)「あたらしいを創る関西大学小中高等部の図書館」『学習情報研究』217:46-49.

Kyoko,SHIOYA.,Tatsuya,HORITA.,Kenichi,KUBOTA.,(2013)

「*Designing an inquiry based learning environment in the school library*」

ICoME2013, pp. 20

静岡県教育委員会 (2004)「司書教諭に関する参考資料について」

菅谷明子 (2003)『未来をつくる図書館 -ニューヨークからの報告-』(岩波新書 837) 岩波書店 東京

高田節子 (2004)「鳥取県における司書教諭配置の現状」『学校図書館』639: p. 40

山形県鶴岡市立朝陽第一小学校 (2003)『こうすれば子どもが育つ学校が変わる: 学校図書館活用教育ハンドブック』国土社 東京

山本順一 (2013)『新しい時代の図書館情報学』有斐閣 東京

山内祐平 (2003)『デジタル時代のリテラシー』岩波書店 東京

山内祐平 (2010)『学びの空間が大学を変える』ボイックス株式会社 東京

横浜市教育委員会 (2002)「学校図書館教育指導計画作成の手引き-生き方を推進する学校図書館」横浜市教育委員会 神奈川

横浜市小学校図書館研究会編 (2006)「学校図書館教育指導計画作成の手引き-実践ガイドブック 学び方ワークシート パート1」横浜市小学校図書館研究会

渡辺恵美子 (2000)「静岡県における司書教諭発令計画の策定について」『学校図書館』593: 15-17

全国学校図書館協議会 (1993)「学校図書館図書廃棄規準」

<http://www.j-sla.or.jp/material/kijun/post-36.html> (参照 2015.7.17)

全国学校図書館協議会 (2004)「情報・メディアを活用する学び方の指導体系表」

<http://www.j-sla.or.jp/pdfs/material/taikeihyou.pdf> (参照 2015.7.17)

全国学校図書館協議会 (2004)「利用指導の実態」『学校図書館』649: 51

全国学校図書館協議会 (2009)「2008年度に実施した利用指導」『学校図書館』709: 47