

新たな時代を迎えた学校図書館理論の展開

木幡洋子・天野由貴*¹・杉浦良二*²

はじめに

筆者らは、日本の学校図書館が日本固有の文化と歴史の中で独自の発展を遂げていっていることを前提に、民主主義社会の礎としての学校図書館について学際的に研究を行っている研究グループのメンバーであり、本稿はその一連の研究の成果を公表するものである。昨年共同研究では、韓国の民主化と学校図書館の急激な整備状況の背景を分析し、日本における学校図書館の活用と近年の学校図書館をめぐる理論との比較を行い、その結果、日韓の共通点として、学校図書館が学力向上のために整備されていること、読書センター機能が中心であること、専任の専門職者配置が不十分であることを明らかにすることができた¹⁾。

本稿では、昨年度の日韓の学校図書館研究を踏まえ、日本における学校図書館の状況を具体的に明らかにすることを試み、今後の研究予定である韓国あるいは東アジア地域における学校図書館研究の視点を形成しようとしている²⁾。そのため、1で近年の日本の学校図書館をめぐる学界・行政の動向と情報社会とリテラシーに関する国際的な動向を分析し、2では学校図書館の機能と学力について、3では学校図書館の機能にとっての職員の意味についての分析を行っている。

1. 日本の学校図書館の動向と国際的なリテラシー概念

本節では、日本の学校図書館が司書教諭必置となったことを境として新たな状況を迎えたという認識のもとに、その後の日本における研究と行政の動向、そして国際的な情報社会とリテラシー概念の動向を整理し、学校図書館研究の視座と課題を考察している。

法改正後の学校図書館研究と行政の動向

学校図書館研究は、1997年の学校図書館法改正後には、それまでの司書教諭配置のための運動を中心に据えた研究から、情報時代と学校改革の観点からの研究へとシフトが移り、新たな時代における学校図書館のあり方が論じられていくようになった。筆者らは、新たな時代を情報時代・学習時代として前提し、この新たな時代における学校図書館が教育を受ける権利保障の観点からどのように捉えられるべきかを、1999年から2003年にかけて図書館学、教育史学・教育行政学・教育工学・教育法学などの関連分野を総合する研究として行い³⁾、その成果を『学習社会・情報社会における学校図書館』（風間書房、2004年）としてまとめることができた。この研究を通じ、オーストラリアとアメリカにおける学校図書館整備はICT時代を見越した徹底したものであり、生涯学習の基礎としてインフォメーション・リテラシーを獲得し、使いこなす訓練と実践の場として位置づけられていることを確認することができた。また、インフォメーション・リテラシーを日本に紹介し、導入しようとする試みが、アメリカ学校図書館基準の翻訳を行った同志社大学の図書館情報学グループによる『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の構築—』（2000年、同志社大学）や『生涯学習時代の学校図書館パワー』（2005年、日本図書館協会）などにより、アメリカに範を求め形で行われている。また、図書館情報学においては学校図書館が機能するための専門職のあり方についての研究が進められ、『図書館情報専門職のあり方とその養成』（勉誠出版、2006年）が日本図書館情報学会から出版され、2000年代には、

新たな時代における学校図書館の機能を明らかにし、整備に向けた理論を提供しようとする動きを学界においてみる事ができた。

こうした学界の動きに対し、教育行政においては、平成10(1998)年改訂の学習指導要領において、指導計画策定時に「学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、生徒の主体的、意欲的な学習活動や読書活動を充実すること」と明示された。また、学校現場から起きた「朝の読書」運動の1990年代の広がり、2000年に入ってからの子どもの読書活動の推進に関する法律の制定(2001年)と読書に対する脳科学と学力の面からの調査研究などをもとに⁴⁾、教育の現場では読書の振興が進められていった。こうして、読書は振興されていったものの、インフォメーション・リテラシーが主眼目とする批判力・判断力を育成するツールとして「読書」を捉え、それを支える施設として学校図書館が位置づけられていったとはいえない。もっとも、平成17(2005)年の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」が提示した「確かな学力」概念の具体的内容として、平成20(2008)年改訂学習指導要領は思考力・判断力・表現力の育成を示し、インフォメーション・リテラシーの日本における理解をこれらの概念で示していると理解することはできる。

日本型インフォメーション・リテラシーともいえるこの新たな学力概念は、国際競争力に主眼目が置かれたPISAに対応したものであり、それは、2009年のPISA結果に対する文部大臣の「平成22年6月に閣議決定した『新成長戦略』において、『国際的な学習到達度調査において日本が世界トップレベルの順位となることを目指す。』としているところですが、今回の調査結果から、我が国はその目標に向けて順調に歩みを進めていると考えます。」⁵⁾というコメントからも窺うことができる。もっとも、こうした日本型学力観には、インフォメーション・リテラシー概念が前提としている情報時代の民主主義社会を担うための力が想定されているのか、それはまた、新教育基本法がいう「国家及び社会の形成者」(1条)としての国民を育成する国の義務であり、教育権保障として国が責任を負うべきことだということが理解されているものであるか、などの民主主義的視点の有無は不明である⁶⁾。

学校図書館施策

2006年の教育基本法改正に伴い、中教審は『教育基本法の改正を受けた緊急に必要とされる教育制度の

改正について(答申)』を2007年3月10日に答申している。そこでは、学校教育法改正の視点として、「義務教育について知識・技能の習得とともに、その活用や探究の重要性を明確にすべき」だとされ、それに従い学校教育法と学習指導要領が改訂されることになった。その結果、2008年に告示された新学習指導要領では、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランス」が改訂の基本的な考え方としてあげられることになった。また、同年には教育振興計画が2008(平成20)年度から2012(平成24)年度の5か年で策定されているが、同振興計画では、「確かな学力を身に付けた子どもも育成」が目標としてあげられ、新学習指導要領の実施とそのための学校の施設・整備などの条件整備についての検討が課題としてあげられている。こうした施策が進む中で、学校図書館については、2007年から2011年までの「新学校図書館図書整備5か年計画」が実施され、その結果、2007年には学校図書館図書標準の達成率が小学校で40.1%、中学校で34.9%であったものが2010年度末にはそれぞれ50.6%と42.7%へと上昇している。さらに2012年度からは5か年の「新学校図書館図書整備5か年計画」が始まり、5か年で1000億円の図書費と75億円の新聞配備費が措置されることになった。さらに、学校図書館担当職員(学校司書)の配置についても単年度あたり150億円が措置されることになり、予算面での充実がはかられている。こうした行政施策からは、学力と学校図書館の関係についての認識の高まりをみる事ができるが、これらの施策が学校図書館本来の機能の充実とどのように関連していくかは予測が困難である。もっとも、学校図書館に対する認識の高まりとその認識を活かす実践研究が、学校図書館の質を変える大きな力となることは予測される。

民主主義社会と学校図書館

読書は個人的なものであると同時に社会的なものであり、楽しみの読書で培われた読解力は、経済的な力だけではなく、民主主義社会の力を強化していく主権者の判断力と批判力の向上をもたらすものでもある。そして、それゆえに、学校図書館は教育を受ける権利の保障という権利論の次元で語られなければならないし、学校図書館を整備する国の責務も重大なものとなる。もっとも、日本ではこうした権利論として位置づけられる学校図書館に対する理解が十分だとはいえず、また、社会も、そうした民主主義社会と学校図書館の関係を受け入れることができるだけの民主主義の

成熟段階に到達しているとはいえない。そのため、学校図書館は、読書センターとして本を読むための機能は果たしていつているものの、読むことを手段として学習を発展させるための学習センターとしての機能を十分に果たすことができていない。また、新たに提唱されている「確かな学力」という学力観においても、主権者としての教育権保障という考え方を汲み取るとは困難であり、人権としての学力保障に対する国の責務が見えてこない。

日本型学力観は、PISA 学力に追隨して形成されている面があり、経済における国際的競争力を意識するあまり、すべての学力の前提として国民の判断力・批判力という力があることへの言及を欠いたものとなっている。この点、学習指導要領が「思考力・判断力・表現力」の育成を掲げながら、批判力の育成について明言していないことは、学力についての根本的な理解の齟齬ゆえとも考えることができる。もっとも、新教育基本法1条が、教育は「平和で民主的な国家及び社会の形成者」を育成するとしていることから、同条の解釈として、国民育成に必要な学力が「確かな学力」には含まれると考えられる。そのため、国民が考え、判断することを保障するための学校図書館の機能と役割は基本法において予定されていることであり、個別の文教政策においては繰り返しを避けて表明されていないだけだとするなら、人権としての学力保障は、人権論としては無論のこと、学校図書館における教育権保障研究においても指針として明確に意識されなければならない。そうした指針を明確にすることで、学校図書館は単なる教育のための道具ではなく、学校教育の目的と一体化した、民主主義社会を維持し発展させるために不可欠の学校の心臓部として認識されることになる。

国際的なインフォメーション・リテラシーに対する理解

ユネスコは、1982年のグルンワルド宣言 (Grunwald Declaration on Media Education)⁷⁾(1982) の中で、メディアが市民の社会参加に大きな役割を持っているという認識のもとに、メディア教育をユネスコが行っていくことを表明している。その後、2003年には、全米図書館情報学委員会 (USNCLIS) と全米インフォメーション・リテラシー・フォーラム (NFIL)⁸⁾をユネスコが後援する形で開催されたインフォメーション・リテラシー専門家会議においてプラハ宣言 (The Prague Declaration “Towards an Information Literate Society”)⁹⁾が、さらに世界初の情報社会世界サミット

(WSIS) がジュネーブで開催されている。WSIS では、情報社会に対する世界の共通認識を次のように宣言し、情報社会においては、政府と関係者には市民中心の情報社会を形成する責任があることを明言している¹⁰⁾。

すべての人が創造的であり人間本位で、融和の中に発展を目指し、情報と知識に対する創造・アクセス・利用・共有がすべての人々に可能であり、個人・地域・住民が持続的な発展と生活の質の向上のためのそれぞれの潜在能力を発揮することができ、国連憲章の目的に適い、世界人権宣言を尊重し支持する、こうした情報社会を構築することを希求し、その実現に尽力することを宣言する。(筆者訳)

2005年には、国際図書館連盟 (IFLA)、NFIL そしてユネスコの三者が主催したインフォメーション・リテラシー・フォーラムにおいて、「情報社会の指針 (beacons)」としてアレキサンドリア宣言 (The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning)¹¹⁾ が出され、情報リテラシーを獲得させるための政府の政策と実施計画により情報社会の発展がもたらされることが強調された。そして、2011年のフェズ宣言 (Fez Declaration on Media and Information Literacy)¹²⁾ では、メディア・リテラシーとインフォメーション・リテラシーを統一概念として認識したうえで、Media and Information Literacy (MIL) は基本的人権 (fundamental human right) であると明言している。さらに、文明社会における異文化間の対話、共通の知識と理解を目指した平和的な文化を構築するうえで MIL は重要な役割を果たすものであることを強調し、その重要性は人類にとって普遍的なものであるという理解を促そうと

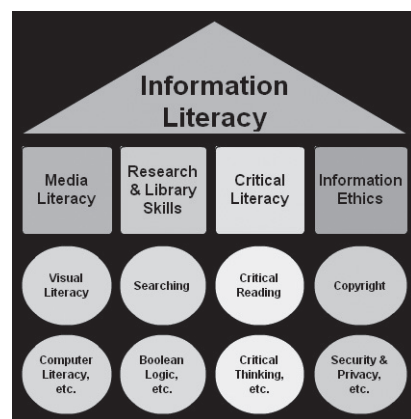


図1 Information Literacy Umbrella

出典 National Forum on Information Literacy <http://infolit.org/#> より

表1 UNESCOによるMILのカリキュラム目標と教員技能

カリキュラム領域	カリキュラムゴール	教員技能
政策とビジョン	MILに関する政策やビジョンに対して教員を敏感にする。	教員はMILを促進するのに必要な政策を理解し、それらがどのように教育（及び社会）において実現するか理解しなければならない。教員は市民性の教育の文脈において、MILが生活技能やより広範な人の発達にとってどのように貢献するかを理解しなければならない。
カリキュラムと評価	MILの資源の活用やその応用を強調する。	教員は学校のカリキュラムにおいてMILがどのように活用されているかを知らなければならない。教員は、ニュースメディアや他の情報プロバイダーに帰属される機能の観点からメディアテキストや情報のリソースをクリティカルに評価できなければならない。またその目的のために広い範囲からメディアや情報のリソースから教材を選択できなければならない。教員はまた、学習者のMILの理解を評価する技能を持つべきである。
メディア情報リテラシー	図書館やアーカイブ、インターネットなども視野に入れて、包括的な範囲で、メディアや情報プロバイダーについての知識を強化する。	教員はメディアや他の情報プロバイダーがどのように進化して、今日のような形になっているかを知らなければならない。教員は、印刷メディアからニューメディアまでの活用可能な技術を、あらゆる人たちが活用可能なようにとどけるスキルを開発するべきである。教員はまた、多様なメディアや情報のリソースを使って、クリティカルな思考や問題解決スキルを開発し、それを彼らの学習者に対して拡張していかなければならない。
組織と管理	教室空間を、あらゆる教授と学習への効果的な参加のために、そしてまたメディアと情報リソースがそのための不可欠なものとしてあるように、組織する教員の力を強化する。	MILを獲得した教員は教室を組織するというのが次のようなものであること、すなわち、教室には、市民性教育や生涯学習のために、多様なメディアや情報プロバイダーの活用を最大化させるような教授と学習の条件をつくることのできることを、理解しなければならない。その中には、教室が、一人ひとりの異なる見方が尊重されつつも、社会的背景やジェンダーが関係しないような空間となるように学習を組織化するスキルを示すことが含まれる。
教育学	MILについて教えるのに必要な形に、教員の教育的実践を変化させること	MILを獲得した教員は、学習者たちにそれを教えるために必要となる教育的スキルを獲得しなければならない。教員はMILを、よい統治、開発、そして間文化的な対話の観点から教える能力を保持する必要がある。教員は、学習者がメディアを用いて相互作用することやメディアに反応することが、MIL学習の基盤となる最初のステップであることを知らなければならない。またMILの学習経験を、学習者自身そして市民性の準備のために意味あるものとするためには、教員がMILの中心概念、調査・探究の道具、そしてMILの学問的基盤の構造について理解しなければならない。
教員の専門開発	メディアと情報リソースを生涯学習や専門的な力量開発のために応用することに焦点を当てた教員教育を促進すること	教員は、自らの専門性開発に役立つ情報にアクセスし、教科や教育的知識を獲得するために、メディアや情報技術を活用するために必要なスキルを持たなければならない。

出典 UNESCO (2011) *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*, p. 29より
(Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong, Chi-Kim Cheung 著, UNESCO)

している。

なお、メディア・リテラシーとインフォメーション・リテラシーの関係については、NFILは図1の構造を提示しており、インフォメーション・リテラシーを構成するものとして、メディア・リテラシー、調査能力、批判力、情報倫理があげられている。日本におけるメディア・リテラシー概念の整理を国際理解に沿って行う際には、参考にしなければいけない構造であろう。

カリキュラムによるリテラシー獲得の保障

MILを基本的人権だと宣言したユネスコは、人権保障の具体的な方法としてカリキュラムの検討を行っている。もっとも、メディア・リテラシーとインフォメーション・リテラシーは当初は別のリテラシーとしてカリキュラム上構想されてきたものであり、それらを統合することはカリキュラムの目標と教師の技能に変化をもたらすものでもある。ここでは、本研究の母体となった学校図書館研究会における森田英嗣会員による研究会報告資料から表1を引用し¹³⁾、具体的な権利保障における教員のあり方を紹介するとともに、研究会としては、森田会員による「メディア統合教育と学校図書館」についての考察の完成を待ち、国際的なMILについての理解が具体的に学校図書館教育に及ぼす影響について明らかにしていきたい。もっとも、フェズ宣言が「平和的な文化を構築」することのできる市民にとって必要な能力がMILであると強調していることが、具体的な人権保障のためのカリキュラムや教員の技能確定のための指針となることだけはここで指摘しておきたい。

2. 日本の学校図書館における機能と課題

本節では、学校図書館の機能と学力の関係を考察するが、特に、学校図書館の「学習・情報センター」としての機能における学習支援の具体的な方法について考察を行っている。

「読書センター」機能と学力

学校図書館には、「読書センター」と「学習・情報センター」という2つの機能がある。この2つの機能について、それぞれの機能における日本の学校図書館の現状を学力という点から見ていくこととする。

1) 読書と学力との相関

学校図書館の重要な活動に「読書活動の推進」がある。その中でも現在多くの学校で行われている「朝の10分間読書」¹⁴⁾という活動が、日本のさまざまな学校

で行われ始めたのは、10分間の読書を行うことで荒れた生徒や遅刻する生徒を減らし、心を落ち着かせた状況で授業に向かわせるという目的によってであった。生徒と教師が共に自由に好きな本を10分間だけ読むというこの運動によって、多くの学校図書館がその役割を支援するために光を当てられたことは言うまでもない。全国的に広がりを見せたこの運動は、自由に好きな本を読むという活動内容によって、読書があまり好きではない生徒をも読書に向かわせるという貴重な機会になった。しかし、このような活動が推進されたにもかかわらず、OECDによる国際的な学力に関する調査、生徒の学習到達度調査(PISA)において、日本の読解力は2000年に8位から、2003年は14位、2006年は15位と落ち続けた。

ベネッセ教育研究開発センターが実施している「学力向上のための基礎調査2006」では、「読解力」向上と読書との関係について次のように分析している¹⁵⁾。

- ・日本の子どもは、読書時間が増えても「読解力」は頭打ちになる傾向がある。
- ・多様なジャンルの本を幅広く読んでいる子どもほど「読解力」が高い。
- ・「学びの基礎力」「社会的実践力」は、読書量が増えるほど高くなる傾向がある。

この調査における「学びの基礎力」とは、生活習慣や学習習慣および学習向上心や学習スキルなど含んだものであり、「社会的実践力」とは21世紀型の問題解決学力としての「生きる力」のことを言う。この2つは、重要な学力要素として調査結果との分析対象とされた。

この分析結果からみると、読解力の向上のためには読書時間の多さよりも幅広いジャンルにおける読書が有効であることがわかる。このことから、読解力を向上させるための読書は、生徒任せにするだけでなく幅広い読書へ誘う学校図書館からの働きかけが有効であることが推測できる。そして、2009年生徒の学習到達度調査(PISA)において、日本の読解力が8位に上昇した背景には、同年の文部科学省による生徒の学習到達度調査(PISA)の分析¹⁶⁾によると、読書について「読書は、大好きな趣味の一つだ」などの肯定的な回答をした生徒の割合が2000年調査に比べて統計的に高くなり、これに対して「読書は時間のムダだ」などの否定的に回答した生徒の割合については、2000年調査に比べて統計的に低くなっていることが影響している。このことから、読書が好き、読書をす

る習慣があるということが、読解力が上がった要因になっていることが推測できる。毎朝の10分間読書によってもたらされた結果であると言えるのではないだろうか。

さらに、村山らによる平成21年度文部科学省委託調査研究「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」¹⁷⁾では、読書好きであるかどうかが教科の学力と強い関連があること、長時間の読書は必ずしも学力の高さに結びつかないこと、学力が低い生徒に対しては、読書の内容・質を高めるための読書指導が必要であることが指摘されている。教科の学力が高い生徒は、小学校では読書時間が10分以上2時間未満、中学校では10分以上1時間未満である児童生徒の割合が多いことから、読書時間の長さや学力は相関関係になく、かえって阻害する要因にもなっていることがわかる。

2) 韓国の読書教育とその背景

一方、筆者らが昨年12月に見学した韓国の小学校の学校図書館も、読書教育に対してかなり熱心であった。詳細は、木幡¹⁸⁾が報告している。国立教育大学付属小学校である、京仁教育大学付属小学校では、読書は学校の目標である「正しい人格と創造力ある人間の育成」を達成するために奨励されていた。日本と同様に始業前に8時15分から朝の15分間の読書が始まる。この活動には、読書ノートに感想を書くことと共に読書量を競わせる取り組みとなっている。生徒は読書量をシールで一覧表に貼り、その量に応じて学士・修士・博士という称号を与えられ表彰されるというシステムである。また、ソウル教育大学付属小学校でも同様に読書教育を推奨しており、各教室には生徒の読書量が一目でわかるグラフや表などが貼られていた。日本の小学校では、強制的に読書をさせるということはタブー視されている感があるが、韓国では、教師による課題図書のような推薦図書が選定され、複本として学校図書館に配置されているうえ、学校図書館の蔵書不足を補うために各教室にも学級文庫が設置されていた。これは、他の公立小学校でも同様に組み込まれており、圓明(ウォンミョン)小学校では独自で作成した読書ノートを活用し、読書教育に積極的に取り組んでおり、同じく公立の鶴洞(ハクドン)小学校でも教師が学年ごとに100冊もの図書を選定する認証図書を推奨するという読書教育が進められ、これも読書冊数に対する表彰やその褒美として図書券の授与などが行われていた。日本の小学校でも、多読者に対する表彰

などを行っている学校はあるものの、学校をあげて多読者を表彰し対価を提供するという取り組みはあまり例を見ない。松山による第72回国際図書館連盟(IFLA)大会ソウル大会の報告¹⁹⁾の中で、1994年に大学入試制度が変更され、本を読むことが大学入試に役立つという文脈によって学校図書館が注目され、それ以降読書活動が奨励されているということからも、韓国における読書教育への注目は、大学入試のためということが読み取れる。

3) 学校図書館における読書教育

では、日本の学校図書館における読書教育はどのように推進することがよいのか。読解力や学力の関係から見ると、1. 読書は、さまざまなジャンルを読むことが重要、2. 読書量は多ければよいというものではない、3. 読書指導は内容や質が重要、4. 読書が好きということが学力の高さに相関するということが先の分析から言える。また、同様にベネッセの調査の中で、読書量と読解力の相関において学力世界一といわれるフィンランドと日本の違いが指摘されている。日本は読書量の多さが読解力の高さにそのまま反映しないことが指摘されているが、フィンランドは正の相関を示していることが指摘されている。つまりフィンランドは、読書量が多い生徒ほど読解力が高いという相関を示している。これは、先に示した「学びの基礎力」「社会的実践力」は、読書量が増えるほど高くなる傾向がある」ということとも関連し、次のような指摘となっている。「多くの本を読むことを通して社会への関心が高まり学びへの意欲が多少高まったとしても、それが個人的な活動にとどまっている限り、教科の学習を牽引したり、「読解力」を伸ばしたりするまでには至りにくく、集団の中で知識を共有し合い考え合うような活動を経て初めて学びの質に変革が生じるということなのかもしれない」²⁰⁾ということである。このことは、日本の子どもで読書量が多い生徒は「学びの基礎力」や「社会的実践力」が高まるも、それが個人的な活動にとどまっているため「読解力」への相関につながらないということが推測できる。さらに、フィンランドにおいて重視されている教育学理論から、フィンランドがなぜ読書量と読解力に正の相関が生じているかの答えとして、「社会構成主義的な学習概(socioconstructivist learning conception)」ということがある。これは学力を「構成」していくという活動は、個人的な活動ではなく、人間関係や社会との関係の中で、集団の中でよりよく達成されていくという、

「学力は集団に宿る」という考え方²¹⁾の重要性をあげている。このことから、日本において読書量の多さが読解力の高さに相関しないことの要因に、「読書」を通じて学んだ知識を集団の中で共有し考えるというような学習活動が少ないからという仮説があげられるのではないか。

さらに、PISAにおける「読解力」は、「PISA型読解力」として従来の日本の「読解力」とは区別されている。根本的に違う点は、「PISA型読解力」は実生活の中で活用する能力と共に利用する際に熟考や評価を伴い思考力や表現力をも必要とする能力と定義されているため、文章を読み解き必要な情報を取り出すことを目的としている従来の日本の読解力とは異なる。また、「PISA型読解力」は、文章で表される「連続型テキスト」を読むだけでなく、データや図・グラフなどの視覚的に表現された「非連続型テキスト」を読むことも求められ、その他にテキストそのものの評価や解釈なども含んでいる。日本の読書教育において、「非連続型テキスト」を読むことやテキストの一部を読んで推測するというような指導は行われておらず、読書教育における「連続型テキスト」の代表が、小説などの物語に偏っているということも重要な検討課題である。

読書教育は、どのようなテキストを読むのか、そして読み終わった後に集団による学習活動につながることでより効果を発揮し学力へとつながることから、読書教育を考える際にはその次の学習支援をも一緒に考える必要がある。

次に日本の学校図書館における学習支援をみることにする。

「学習・情報センター」機能と学力

学校図書館のもう1つの機能に「学習・情報センター」機能があげられる。これは、平成13年(2001)「総合的な学習の時間」の開始に伴い、学校図書館がどのように授業支援を展開するかということから重要視されてきた機能である。学校図書館が情報リテラシー教育を担い、生徒に情報リテラシーを身につけるためのさまざまな知識や技術を提供し、「総合的な学習の時間」や他の教科授業で行われる情報探索の充実を図るということは、学校図書館の使命となった。しかし、学校図書館がこのような活動を担うためには、それを常時担当できる専門性を持った人材が必要である。ただし多くの学校では、兼任の司書教諭や非常勤の学校司書の配置が多いため、なかなかそのような取り組みは進展せず、読書活動のみを推進しそれに従事

する、あるいは生徒任せに調べてまとめさせるという学習活動を「総合的な学習の時間」として実施することの方が大勢を占めていた。総合的な学習の時間は、「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などをねらいとする」²²⁾とされていたが、そのような学習活動を組み立てるには、そのためにどのような知識や技術を習得する必要があるのか、どのような学習活動をカリキュラムに組み込むかということが学校現場に任されていたため、なかなか本来の目的にかなうような学習活動として展開されず、たびたび学力の低下につながる最も大きな要因であるように指摘された。

この問題には、学校図書館における専門職の不在という問題と、新しい学習活動に伴うカリキュラム創造の欠如という2つの問題が存在する。誰がどのようなカリキュラムを組み立て実施するのか、学校図書館の「学習・情報センター」という機能がより効果的に活用されることも、この問題の解決にかかっている。

1) 探究的な学習は何を目指すのか

新学習指導要領で重視している「思考力・判断力・表現力」などの育成は、教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動を充実することで育成するとしている。それまでに身につけた知識・技能を活用する学習活動を「総合的な学習の時間」の中で展開すると共に、教科を横断した課題解決学習や探究的な学習活動を展開することが重要とされている。この学習活動は、「知識基盤社会」をよりよく生きていくための力を身につけることを目的とし、OECDにおけるキー・コンピテンシー(主要能力)に基づいている。キー・コンピテンシーの3つのカテゴリー、①相互作用的に道具を用いる能力、②異質な集団で交流する能力、③自立的に活動する能力²³⁾は、すべて「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求(課題)に対応することができる力」²⁴⁾を構成している。これは、生徒が民主主義社会の中で自らの課題や問題を自分の力で解決できる、自立した学習者として社会を構成することである。探究的な学習では、生徒が主体的にさまざまな情報源を活用し、複雑な課題を自分の力で解決するという学習活動が必須となる。探究的な学習は、すべての教科の応用的な科目として設定されるとともに、自らの力で獲得した知識や技術の活用を組み立て、集団の中で交流しながら行わ

れる学習活動を目指さなければならない。

2) 「考える力」と学力

PISA において求められている国際的な学力、PISA 型学力は身近な生活の中で問題を解決するために知識の活用を重視した問題解決学力を重視している。しかし、PISA 調査において問題解決過程のはじまり、日常生活の中で問題を発見するという能力は測定されていない。先のベネッセ調査の報告において、学力世界一のフィンランドで実際の授業に組み込まれている「カルタ」というメソッドを紹介している²⁵⁾。これは、イギリスでは「ウェビング」と呼ばれ、論理的思考を育てるとされるマインドマップ法などと同じ発想法とされている。このような発想法をはじめとするさまざまな思考法や表現方法を具体的な問題解決過程で応用することがフィンランドの学力向上につながっているという報告は、日本の学力向上プログラムに組み込むべき方法を提示している。またそれだけでなく、思考プロセスの習得をも重視していることに注目しなければならない。

知識を活用するためには、自分で批判的に考え、判断し、評価するという思考のプロセスを習得することが不可欠である。すなわち、学力の高い生徒は、それまでに獲得した知識や技術を活用する方法を自分で考える力を持った、思考力のある生徒と言える。このことから、学校図書館が生徒の学習を支援する場合には、思考力を育成する学習活動を支援することが重要になる。また、学校図書館が思考力を育成する学習活動や理論・方法を提供することができれば、それは生徒の学力を向上させることに多大な貢献をしたことになるだろう。さまざまな思考法と共に思考のプロセスをどのように習得するのか、その方法や理論を、学校図書館を活用した探究的な学習活動の中で提供していくことが重要な課題であると推測できる。そこで次に思考法を取り入れた学校図書館における学習支援の実践を提示する。

3) スパイラル型学習と思考力

今まで「総合的な学習の時間」中で実施されてきた学習活動の多くは、情報を検索し、収集し、整理する部分のプロセスが大半で、特に始まりの課題の把握と終わりの評価の部分については、授業時間等が足りないというような理由から省略されることが多かった。しかし、授業の中で何度も繰り返される、情報を検索し、収集し、整理するという情報探索の内容だけでは、技術的には向上しても生徒の思考力は向上しな

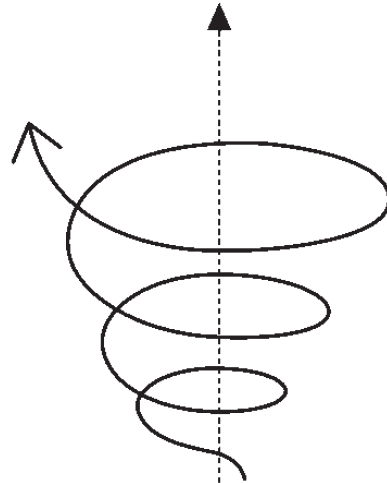


図2 探究学習の「スパイラル」

出典 日本図書館協会 (2011) 『問いをつくるスパイラル』 p.3より

い。また、与えられたテーマや問いを解決するだけでは思考力を育成することはできない。そして、課題の把握ができなければ、探究学習全体がうまく進められない。なぜなら、何が課題でどのように学習を進めるのかということを生徒自身が理解できなければ、その学習に対する生徒のモチベーションは上がらないからである。

さらに、与えられた課題の中から自ら自分のテーマを設定すること、つまり自分だけの「問いつくる」ことが、生徒の「考える力」を育む学習方法となることはあまり認識されていない。「問いをつくる」ことは、何度もそのプロセスを繰り返すことが要求されるため、生徒は自分の興味から出た問いを深める中で、自分自身や自分の興味を客観的にみながら常に問い続けることとなる。この試行錯誤こそが、生徒の「考える力」、論理的な思考力を育成する。

『問いをつくるスパイラル』²⁶⁾の「問いをつくる」プロセスは、従来の探究学習モデルのような直線的なステップで表すのではなく、生徒が「問いをつくる」過程で得た知識や技術を巻き込んで、竜巻のように学びを上昇しながら拡張する、らせん形のプロセス(図2)をたどる。

このモデルを示し探究学習のプロセスを可視化することで、同じ作業を何度も繰り返うんざりしていた生徒にも、その活動が着実に上昇し前進していることを示すことができ、生徒が安心して探究学習を進めることができるようになる。

また、この「問いをつくる」プロセス(図3)も、

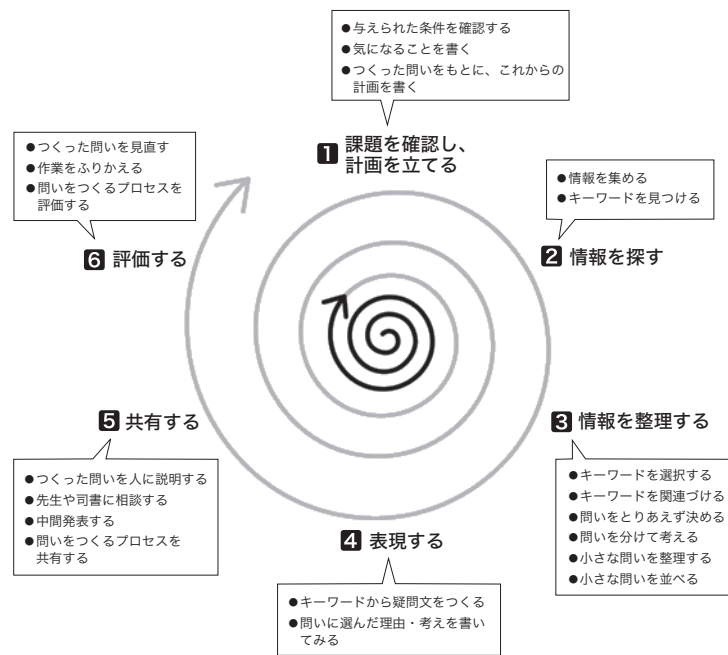


図3 「問いをつくる」スパイラル

出典 日本図書館協会 (2011) 『問いをつくるスパイラル』 p.4より

探究学習の「スパイラル」と同様に「スパイラル」になっている。次の図3は、「問いをつくる」スパイラルを上から見た場合の図であるが、このプロセスは、探究学習のプロセスにおける、「問いをつくる」課題設定の場面から、評価までのすべての場面が含まれている。「問いをつくる」場面には、その場面ごとに探究学習のプロセスのどこかの場面が含まれている。

「問いをつくる」ことは、常にその問いを見直ししながら、新しい知識と技術を取り入れ、そのスパイラルを拡張し上昇させる。それと同時に「問いをつくる」プロセスを繰り返すことで、「考える力」すなわち思考力を生徒自身が鍛え育んでいくことは、生徒が生涯自立した学習者になるためにも重要なことで、そのトレーニングに最適なのが「問いをつくる」ことなのである。

4) 「考える力」を効果的に活用する力

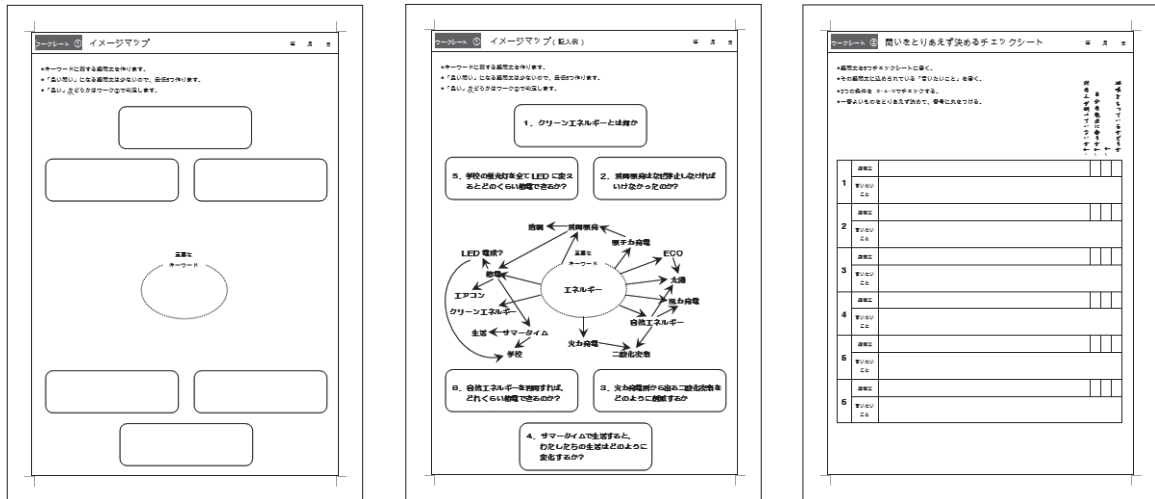
これから学校図書館が支援する学習活動が、教科を横断した課題解決学習や探究的な学習活動になれば、学校図書館は、課題解決学習や探究的な学習活動の始まりである「問いをつくる」という学習活動を支援することになる。筆者は、今までの「調べ学習」を探究的な学習に変えるために、『問いをつくるスパイラル』を活用し担当教員との協働により、従来行われていた学習活動の内容を再構成する試みを進めてきた。ここ

で、学校図書館が支援する探究的な学習活動の一例として報告する。

『問いをつくるスパイラル』は、12のワークシートで構成されているが、必ずしもワーク1から始めるようにはできていない。ステップではなくスパイラルで行うということを前提に、学習者の理解度によってワーク2やそれ以降から始めてもよいし、行き詰った場合にはその前のワークに戻るような内容で構成されている。

ここでの実践は、実施対象が高校1年生、年間を通して行われる個人研究（総合的な学習の時間に実施）は、「人権・環境・国際理解／平和」の中で個人テーマ、問いを設定するという学習活動において実施された。個人テーマの設定期間は、平成23年6月中旬から7月初旬までの短期間でを行い、大テーマ「人権・環境・国際理解／平和」の中から個人テーマを設定する。そこで、『問いをつくるスパイラル』をどのように活用するかということを経験した結果、『問いをつくるスパイラル』のワークシートの活用範囲および分担を決定した。ここでは、今回の学習活動で使用したワークシートを図4として示す。

ここで示したワークシートは、『問いをつくるスパイラル』のワークシート1から8までの中から今回使用すると範囲を決めた後、担当教員が改訂して使う部



ワークシート①
(ワーク3～5をまとめて利用)

ワークシート①の例

ワークシート②
(ワークシート6そのまま)

図4 ワークシート①、ワークシート①の例、ワークシート②

出典 日本図書館協会 (2011) 『問いをつくるスパイラル』より
ワークシート①は p. 31, p. 37, p. 43を筆者が改訂、ワークシート②は p. 51より

問いをつくる思考の流れが

1. 興味から始まる場合



2. テーマを与えられた場合



図5 生徒が問いをつくる思考の流れの変化

出典 筆者が作成

分と図書館が授業支援に使う部分に分け、実際に図書館が授業支援に使ったワークシートである。

生徒が決まったテーマ・与えられたテーマの中で問いを設定する場合は、生徒はそのテーマに関して興味がない場合が多いため、あまり知識を持っていないことが多い。このことは、通常に興味から問いをつくる場合と比較すると、図5のように生徒の思考の流れが変わることとなり、自分の興味をテーマに関連づけなければならないという過程が、問いをつくることを難しくしているのである。

「問いをつくる」という学習活動を十分に支援するためには、まず生徒の興味を与えられたテーマに関連づけることを十分に支援しなければならない。そのためには、与えられたテーマに関する知識を増やすことが必要となる。知識を増やすことは、視点や関連知識を追加することになり、その結果生徒自身の興味を広げることになる。既知のものとのつながり広がった知識の中から、生徒自身の興味との関連性を探し関連づけ

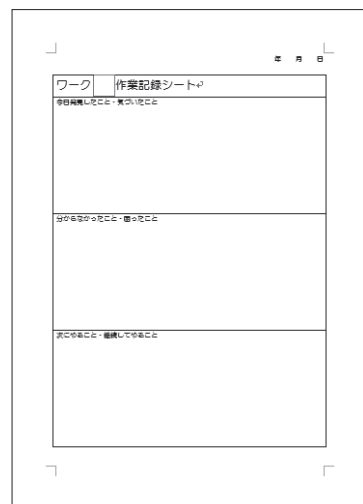


図6 作業記録シート

出典 日本図書館協会 (2011) 『問いをつくるスパイラル』 p. 21より

ることで、生徒自身が興味を焦点化していく。

また、問いをつくと共に言いたいこと（主張）を考えていくことが、自分の問いを論理的に構成し、根拠となる情報や調査結果を探すことにつながる。これは、問いをつくる作業そのものが研究を進めるうえでとても重要であることを示している。問いをつくる作業中は、常に図6の「作業記録シート」を記入することで、スパイラルの中で何がわからないのか、何が知りたいのか、次に何をやるべきか明確にした。

これは、自分の探究学習における思考の流れを振り返るためのシートであり、自分の思考と共に行動を管理するためのシートでもある。このシートで常に自分の考え、行動をその時の感情と共に管理することは、メタ認知能力の育成にもつながる。メタ認知能力を育成することは、思考力を育成するとともにどのように考え・行動するかという思考のプロセスを自分で管理し獲得することにもつながる。その点からも「問いをつくる」ことは、「考える力」を育成することにより効果的であると言える。

学校図書館は教育の展開にどのように寄与するのか

この個人研究における実践では、問いをつくりながら主張を考えることの繰り返し、考えるトレーニングになっており、この行為そのものが探究的な学習活動となっている。「問いをつくる」ということは、常にそのプロセスで問いを見直し、その問いにおける自分の主張を考えるという試行錯誤である。

この実践では、「問いをつくる」スパイラルが探究学習のプロセスで言われる6つの場面すべてを含んでいることと、探究的な学習活動を体験していない教員や生徒にも、ワークシートという形式で具体的な活動内容を示すことが可能であり、またワークシートを示すだけでなく、図書館という場所でその学習活動を支援するワークショップを行い、生徒の作業状況を見ながら補助的なツールを使って支援することで、生徒の学習活動をより深めることができた。このことは、探究的な学習活動は図書館を活用することでより効果的に行えることを証明したことになる。

問いをつくることは、スパイラルで繰り返される学習活動である。問いをつくることで自分の興味が焦点化された後、「情報を探す」という次の段階では探す情報の内容がより深く焦点化された情報探索に変わる。図書館が支援する探究的な学習活動は、実は「問いをつくる」という探究的な学習の始まりにあり、ここで十分に時間をかけ積極的に支援することが、今後の学校図書館での重要な使命になるであろう。

日本の学校図書館における課題

学校図書館が、学習を支援し生徒の学力を向上するためには次の7つの活動を支援することが重要になる。

1. 小学校においては、「読書好き」の生徒になるような読書教育を推進する。
2. 中学校以上の学校においては、探究的な学習活動の中で多様なジャンルの読書が行えるような読書

教育を推進する。

3. 中学校以上の学校においては、さまざまなテキストの読解を視野に入れた読書教育を推進する。
4. 探究的な学習活動においては、個人的な活動と共に集団で学び合えるような学習活動を組み込み、学び合う学習活動を支援する。
5. 探究的な学習活動全体を見直し、思考力を育成する方法を提供し生徒自らが自分の問いをつくる学習活動を展開することで思考力を育成すると共に、主体的に学ぶ思考プロセスを習得する学習活動を支援する。
6. 探究的な学習活動の中で、自らの学習活動を組み立てるためのメタ認知能力の育成を支援する。

また、将来的にはこれらの学習活動を支援するだけでなく、学校図書館から理論・方法の提供やカリキュラム立案への提案が可能となれば、生徒の学力向上にさらなる貢献ができるであろう。そのためにも、学校図書館専門職の養成と法的根拠による位置づけおよび認知が課題になる。

PISA型学力の向上において、学校図書館が貢献できる要因はいくつもある。OECDのキー・コンピテンシーにおいても、学校図書館がそれらの能力を育成する場になりうることは明白である。日本の学校図書館は、今以上に生徒の学力向上に積極的に関わり名実ともに教育課程の展開に寄与できる。そのことを学校図書館関係者はしっかりと認識する必要がある。

3. 学校図書館における専門職と課題

本節では、学校図書館法改正後に12学級以上の学校に配置とされた司書教諭と学校司書の現状と、それを踏まえた専門性向上のあり方について考察を行っている。

(1) 司書教諭の法的位置づけ—司書との比較—

司書教諭とは、学校図書館法第5条において“学校図書館の専門的職務を掌らせるため”に学校に置くとされたものであり、社会教育法の下位法である図書館法第4条において“図書館に置かれる専門的職員”とされた司書とは法的位置づけが異なる(表2)。これは、学校教育のための設備である学校図書館と社会教育のための施設である公共図書館とは、その目的が異なることによる。

学校図書館は“学校の教育課程の展開に寄与する”

表2 司書教諭（学校図書館）と司書（公共図書館）との比較

	司書教諭（学校図書館）	司書（公共図書館）
法規	<u>学校教育法</u> <u>学校図書館法</u>	<u>社会教育法</u> <u>図書館法</u>
定義	図書、視聴覚教育の資料その他 <u>学校教育に必要な資料</u> （以下「図書館資料」という。）を収集し、 <u>整理し、及び保存し</u> 、これを <u>児童又は生徒及び教員の利用に供すること</u> によつて、 <u>学校の教育課程の展開に寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成すること</u> を目的として設けられる <u>学校の設備</u> (学校図書館法第2条「定義」)	図書、記録その他必要な資料を収集し、 <u>整理し、保存して、一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資すること</u> を目的とする施設 (図書館法第2条「定義」)
運営・ 図書館奉仕	1 図書館資料を収集し、 <u>児童又は生徒及び教員の利用に供すること</u> 。 2 <u>図書館資料の分類排列を適切にし、及びその目録を整備すること</u> 。 3 略 4 図書館資料の利用その他学校図書館の利用に関し、 <u>児童又は生徒に対し指導を行うこと</u> 。 5 略 学校図書館は、 <u>その目的を達成するのに支障のない限度において、一般公衆に利用させることができる</u> 。 (学校図書館法第4条「運営」)	1 郷土資料、地方行政資料、美術品、レコード及びフィルムの収集にも十分留意して、図書、記録、視聴覚教育の資料その他必要な資料（電磁的記録（電子的方式、磁気的方式その他他人の知覚によつては認識することができない方式で作られた記録をいう。）を含む。以下、「図書館資料」という。）を収集し、 <u>一般公衆の利用に供すること</u> 。 2 <u>図書館資料の分類排列を適切にし、及びその目録を整備すること</u> 。 3 図書館の職員が図書館資料について十分な知識を持ち、 <u>その利用のための相談に応ずる</u> ようにすること。 4～9 略 (図書館法第3条「図書館奉仕」)
職員	学校には、 <u>学校図書館の専門的職務を掌らせるため、司書教諭を置かなければならない</u> 。 (学校図書館法第5条「司書教諭」)	図書館に置かれる専門的職員を司書及び司書補と称する。 2 司書は、 <u>図書館の専門的事務に従事する</u> 。 3 司書補は、 <u>司書の職務を助ける</u> 。 (図書館法第5条「司書及び司書補」)

(下線：共通点 斜字：相違点)

ことと“児童又は生徒の健全な教養を育成する”ことを目的とする設備であり、学校図書館の資料は“学校教育に必要な”ものに限定され、奉仕対象も“児童又は生徒及び教員”に限定されるが（学校図書館法第2条）、“その目的を達成するのに支障のない限度において、一般公衆に利用させることができる”とされている（学校図書館法第4条）。司書教諭には、“図書館資料の利用その他学校図書館の利用に関し、児童又は生徒に対し指導を行う”ことが求められている（学校図書館法第4条）。

一方、公共図書館は“一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資することを目的とする施設”であり（図書館法第2条）、司書には、“利用のための相談に応ずる”ことが求められている（図書館法第3条）。司書は司書教諭とは異なり、

利用者を“指導”することは求められていない。

学校図書館も公共図書館と同様に“資料を収集し、整理し、保存”することから（学校図書館法第2条・図書館法第2条）、司書教諭は司書と同様に図書館情報学に関する専門的知識や経験が必要である。さらに、教育課程にもとづき児童又は生徒に対して指導を行うことから、教育内容、教育方法などに関する専門的知識や経験が必要である。そこに、学校図書館に教員免許を基礎資格とする司書教諭が置かれる必然性が存在する。

以上のことから、司書教諭は、資料の収集・整理・保存に関する図書館情報学の専門知識と、児童・生徒の学習指導に関する教育学の専門知識を併せ持つ専門職として、学校図書館に配置されることが法的に規定されていると解釈できる。

しかし、そのような専門性を備えた司書教諭が養成されて、学校図書館に配置されているとは言い難い状況が存在する。

(2) 日本の司書教諭の現状—3つの問題—

日本の司書教諭の現状に関する問題として、未配置校・兼任・専門性の3点を挙げるができる。

1) 未配置校の問題

1953年に学校図書館法が制定された時点で、司書教諭の養成および配置に10年程度を要するとして配置を猶予する附則がつけられたが²⁷⁾、1997年の法改正時には、2003年度から11学級未満の学校を除き、配置が義務づけられることとなった。

文部科学省が2011年6月に発表した「平成22年度『学校図書館の現状に関する調査』について」によれば、全国の12学級以上の公立小・中・高等学校における司書教諭の発令状況は、それぞれ全体の99.7%、99.0%、98.4%で、ほぼ法令の規定を達成しているが、小規模校も含めた全体では、62.6%、58.9%、83.3%である²⁸⁾。

学校図書館法によってすべての学校に学校図書館が置かれる以上、その専門的職務を掌る司書教諭もすべての学校に配置される必要がある。学校図書館を活用した探究型学習を推進することによって児童・生徒の学力向上をめざすという政策を掲げるならば、その指導にあたる司書教諭の配置は欠かせないはずであり、学校図書館法の早期改正による全校配置が望まれる。

2) 兼任の問題

司書教諭は学校図書館法に規定された資格であるが、学校教育法および教育職員免許法には規定がなく、教員免許としての位置づけがなされていない。そのため、公立学校においては司書教諭としての採用はなされず、一般の教諭として採用された後に発令され、充て職として学級担任または教科担任を兼任することとなる²⁹⁾。一部の私立学校においては専任の司書教諭が採用されているが、一般的な公立学校においては、司書教諭が発令されていても、かつての図書館係教諭以上の職務を担当することはできず、名目のみの発令にとどまる場合が多いものと推測される。ただし、公立学校においても授業時間数軽減によって司書教諭としての職務にあたるための時間を保障することは不可能ではないが、教職員定数の枠組みの中では他の職員の負担増につながることから、一般的ではないと推測される。

そのような実質を伴わない司書教諭に代わって、学

校図書館を支えてきたのがいわゆる学校司書である。学校司書の問題については後述する。

3) 専門性の問題

司書教諭の資格は、現行の司書教諭講習規程では、教員免許状保持者が5科目10単位の司書教諭講習を受講することによって得られるが、それで学校図書館に関する専門性が十分に保障されるとは言い難い。このことについて、日本図書館情報学会によるLIPER報告書では、学校図書館班は司書教諭に代わる学校図書館専門職として「情報専門職(学校)」を提言した³⁰⁾。将来的には、この提言のように大学院修士課程レベルで養成された専門職が配置されることが望まれるが、現行制度からの移行という観点からは、学校教育法・教育職員免許法に規定された養護教諭・栄養教諭にならった司書教諭免許制度の創設が現実的である³¹⁾。この「情報専門職(学校)」を踏まえた司書教諭免許制度のイメージに近いものとして、韓国の司書教師制度がある。

(3) 韓国の司書教師

2006年に韓国ソウルで開催された第72回国際図書館連盟(IFLA)大会に出席した松山巖は、韓国の司書教師が自力で資料の組織化ができる「教員免許を持つ司書」であると評価して、その要件を以下のように紹介した³²⁾。

2級司書教師

- 1 大卒で、在学中に図書館情報学を専攻し、所定の教職課程を履修した者
- 2 准教師以上の資格を持ち、所定の司書教師講習を受けた者
- 3 教職大学院で司書教育課程を専攻し、修士の学位を得た者
- 4 師範大学の卒業者で、図書館情報学を専攻した者

1級司書教師

- 1 2級司書教師の資格を持ち、3年以上の司書教師実務経歴があり、資格研修を受けた者
- 2 2級司書教師の資格を持ち、教職大学院で司書教育課程を専攻して修士の学位を得た者で、1年以上の司書教師実務経歴がある者

上記の2級司書教師の要件について、現在の日本にあてはめて考えると、1は筑波大学などで図書館情報学を専攻して司書資格と教員免許を取得した者に相当すると考えられる³³⁾。2が1と同等になるように「所定の司書教師講習」を規定することを想定すると、2

は教員免許を取得して司書講習および司書教諭講習を受講した者に相当すると考えられる。3および4については、日本の司書教諭は教職課程に位置づけられていないため、教職大学院および教育系大学に司書教育課程または図書館情報学専攻に相当するコースはまだ存在しないと推測される³⁴⁾。このことに関して、金沢みどりは、“教育学研究科や図書館情報学研究科などの大学院における学校図書館学講座の充実、教職大学院における学校図書館と司書教諭に関する講座の開設など”が求められるとしている³⁵⁾。

(4) 学校司書の問題

いわゆる学校司書とは、司書教諭不在の状況において学校図書館の職務を担当するために置かれた職員であるが、司書教諭のような法律に基づく資格制度はなく、文部科学省の文書では「学校図書館担当職員」と称される。その名称および雇用形態も様々で、基礎資格として司書資格が採用の条件となる場合もあれば、特に資格を必要としない場合もある。ただし、設置母体によっては、「学校司書」を職名とする正規職員として雇用する例もある³⁶⁾。

全国学校図書館協議会は、学校図書館法の改正により教育職として学校司書を位置づけ、学校司書と司書教諭が対等のパートナーとして協働することをめざしている³⁷⁾。ただしこの認識が学校図書館関係者の間で共有されているかどうかは不明である。

公立学校の司書教諭の多くは、学校図書館に関する職務よりも学級担任または教科担任としての職務を優先する傾向があると推測されるが、現在の兼任充て職の発令からは、そのようにならざるをえない。また、図書館情報学に関する専門的知識が十分ではないことから、学校図書館経営の実務的な面では学校司書に頼らざるをえない。このような現状では、“対等のパートナーとして”の協働は困難であろう。

一方、文部科学省は2012年度予算において、「学校図書館担当職員（いわゆる「学校司書」）」の配置に関する地方財政措置として、約150億円を措置した³⁸⁾。これは、全国の公立小中学校に、概ね2校に1名程度配置することを想定したものであるが、その配置単価は「1時間1,000円×1日6時間×1週5日×1年35週=105万円」である。この処遇で十分な専門性を持つ人材を確保できるかは疑問であるが、全国的に司書資格を持つ専業主婦はかなり存在すると推測されるので、そのような人材を活用すればよいとの判断であろう。職員不在で施錠された学校図書館よりは、何ら

かの形で学校司書が配置された方がよいことには違いないが、教員との打ち合わせの時間も専門性を向上させるための研修の機会も保障されない短時間非正規雇用職員に多くを望むことはできないはずである。専任の司書教諭または学校司書のもとに補助的に置かれる職員としてはこのような雇用形態もあってよいが、この措置を基準とすることにより、現在一部の地方自治体で正規職員として配置されている学校司書の勤務条件が、この水準まで切り下げられることにつながりかねない。

また、文部科学省によれば、この地方財政措置は地方交付税交付金として使途を特定しない一般財源として交付されるものであり、学校図書館関係予算に使うためには、各市町村等において予算化が図られることが必要である³⁹⁾。このことから、自治体によっては、公立小中学校に学校司書を置くために措置された財源を他の用途に流用する可能性が考えられる。さらに、この措置は単年度のものであり、次年度以降については財政状況によって変動する可能性がある。学校司書の専門性に見合った処遇が可能となるように、学校教育法改正によって教育職員として位置づけた上で、恒久的な予算措置がなされることが求められる。

(5) 今後の方向性—学校図書館専門職コミュニティの構築に向けて—

現実に存在する司書教諭と学校司書の二職種についてどのように考えるか、学校図書館関係者の合意は依然として形成されていないと考えられる。

今後の方向性としては、養護教諭・栄養教諭および韓国の司書教師などを参考に、図書館情報学と教育学の専門的知識を併せ持つ専門職としての司書教諭制度を確立して、現在の司書教諭と学校司書との統合をめざすことが考えられる。

教職の専門職化の立ち遅れに関連して、佐藤学は以下のように述べている⁴⁰⁾。

「専門家」とは、公共的使命 (public mission) と倫理的責任において定義される高度に知的な職業領域であり、専門的な知識と技術の教育を研修 (現在では大学院段階) によって教育される公共的な知識人の職業領域を示している。

この定義をふまえて、筆者は専門職コミュニティを、以下の2点を備えた研究者・専門職・学生からなる共同体と考えている⁴¹⁾。

- (1) 専門職の資格を有する研究者が、養成機関としての大学・大学院に所属して、専門職および研

研究者の養成にあたる体制ができていないこと。

- (2) 自らの専門性向上のための学会・協会組織を持つこと。

専門職として確立している医師の場合は、養成機関である大学医学部において臨床医学系の各科の主任教授は附属病院の各科の部長を兼ね、診療・教育・研究に携わっている。また、養成された各科の医師の多くは各科および専門分野の学会に所属している。これに対して、司書教諭および学校司書の場合は、大学における養成課程が整備されていないために、専門職の地位が確立していないといえる⁴²⁾。

司書教諭および学校司書が学校図書館の専門職としての地位を確立するためには、大学・大学院に養成課程を設置して、専門職および研究者の養成にあたる体制を確立する必要がある。たとえば、前述の筑波大学情報学群知識情報・図書館学類のような司書資格と教員免許状を同時に取得できる大学および大学院に学校図書館専攻のコースを設置して、附属学校図書館での実習体制を整備するという方法が考えられる。さらに、現職の司書教諭および学校司書が、そのようなコースでの長期研修によって専門性を向上させるという方法も考えられる。

専門職コミュニティの構築に向けて、研究にもとづく実践および実践にもとづく研究という循環が形成されるように、各関係者が努力していく必要がある。

おわりに

本稿では、まず、情報社会における学校図書館研究の視座を得るために、日本の学校図書館の研究と教育行政の動向を踏まえたうえで、情報社会におけるインフォメーション・リテラシーが国際的に人権として認識されていることを確認した。そして、学校図書館研究の視座として、人権保障としての学校図書館の機能整備が現代的な視座であることを提唱している。次に、学校図書館が教育権保障のために機能するための具体的な実践として批判・判断・評価するという思考のプロセスを習得させる探究学習についての考察を行った。そして、探究学習を進めるための積極的な支援を行うことが学校図書館の重要な使命であり、その支援を行うことができる専門職の養成が必要であることを確認した後、実践の蓄積に基づく専門職の内容の明確化と地位の法的裏付けのあり方を課題として提起した。最後に、専門職者として法的に位置づけられながらも兼任や小規模校における未配置という問題を抱

える司書教諭の現状分析から、あいまいな定義のまま学校図書館運営を担っている「学校司書」を明確な専門職とすることを提言している。この提言は、学校図書館における専門職性の向上のための学校図書館専門職コミュニティの構築を同時に提唱することで、実践的かつ学校図書館研究者と実践者の社会的な責務を喚起する提言となっている。

学校図書館は、民主主義社会における教育にとってなくてはならないものであるが、急激な変化の中で構築されつつある情報社会においては、その役割と機能に対する理解は流動的であった。そうした流動性の中で、インフォメーション・リテラシー概念は内容を膨張させながら、情報社会における生存に不可欠の人権として国際的に認識されるまでに至った。こうした流動的な時代の中で学校図書館が機能していくためには、発展の方向性の明確化と流動性に対応した実践研究という二つの研究を絶えず関連させながら分析していくという研究方法がとられる必要がある。そのため、筆者らは、分野の多様性と研究者と実践者の共同を特徴とする研究会を立ち上げ⁴³⁾、探索を続けている。

注

*1 椋山女学園大学図書館

*2 愛知県立鳴海高等学校

はじめに (木幡洋子)

1) 2011年度の成果として、以下を参照。木幡洋子・森田英嗣・木幡智子・天野由貴「情報時代における日本と韓国の学校図書館」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第60号(2012年)1-24頁。

2) 本稿では、研究会メンバーとしてリテラシー研究を担当している森田英嗣、学校図書館史を担当している大崎裕子、活動理論を担当している木幡智子が参加していないが、今後の研究成果発表において、それぞれの成果を公表していく予定である。

1. 日本の学校図書館の動向と国際的なリテラシー概念 (木幡洋子)

3) 科学研究費助成研究(基盤研究B)「学習社会・情報社会における学校図書館の総合的研究」(1999-2003年)。

4) 『平成21年度文部科学省委託調査研究 学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』静岡大学(研究責任者 村山功)。本文は以下のサイト参照。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/attach/_icsFiles/afieldfile/2011/03/02/1302195_01.pdf#search=%E8%AA%AD%E6%9B%B8+%E5%AD%A6%E5%8A%9B (accessed2012/11/25) なお、文部科学省と科学技術

- 振興事業団(現・科学技術振興機構)は、「脳科学と教育」研究を2001年度から2003年度まで行っているが、読書との関係についての研究はそこでは行われていない。
- 5) 高木文部科学大臣のコメントは以下のサイト参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1299985.htm
 (accessed 2012/11/5)
- 6) 新教育基本法制定に向けての準備段階からのものとして、2003年以降の中教審答申と文部科学白書、及び教育振興基本計画(2008年)においては、主体的な主権者/国民の育成と教育の関係について言及された部分を見出すことはできない。
- 7) 宣言の全文は以下の URL 参照。http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF (accessed 2012/10/25)
- 8) NFLI は、1989年にインフォメーション・リテラシーに関する大統領委員会の勧告に従って創設された機関であり、アメリカ社会にインフォメーション・リテラシーを浸透させるために活動を行っている。オバマ大統領のもとで2009年には10月がインフォメーション・リテラシー月間とされたが、この月間にアメリカ市民にインフォメーション・リテラシーによる無数の自己決定の可能性を呼びかけている。NFLI の以下のサイト参照。
<http://infolit.org/about-the-nfli/what-is-the-nfli/> (accessed 2012/10/25)
- 9) 全文は以下の URL 参照。http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_CEF885887093F4B89A06FE6E8C2B7A4E54C80000/filename/PragueDeclaration.pdf (accessed 2012/10/25)
- 10) 全文は以下の URL 参照。なお、本宣言は全項目数67であり、引用部分は項目1、政府の責任は項目20で言及されている。<http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop.html> (accessed 2012/10/25)
- 11) 全文は IFLA (国際図書館連盟) の以下のサイト参照。
<http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>
 (accessed 2012/10/25)
- 12) ユネスコ、イスラム教育科学文化機構、アラブ湾岸諸国教育事務局、国連文明同盟の四団体によって開催され、40か国、200名の参加者があった。なお、日本はこの会議に参加していない。以下のサイト参照。<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf#search='fez+declaration'> (accessed 2012/10/25)
- 13) 民主主義と学校図書館の関係を明らかにすることを目的としている筆者らの学校図書館研究会における森田英嗣会員の2012年10月13日研究会報告の資料である。
2. 日本の学校図書館における機能と課題(天野由貴)
- 14) 朝の読書ホームページ http://www1.e-hon.ne.jp/content/sp_0032.html (accessed 2012/10/25)
- 15) ベネッセ教育研究開発センター「学力向上のための基礎調査2006」<http://benesse.jp/berd/center/open/report/gakuryokukoujou/2006/index.html> (accessed 2012/10/25)
- 16) 文部科学省「OECD 生徒の学習到達度調査—2009年調査国際結果の要約—」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2010/12/07/1284443_01.pdf (accessed 2012/10/25)
- 17) 前掲注4)参照。
- 18) 木幡洋子「韓国学校図書館訪問記」『学校図書館』738巻(2012)81-83頁、740巻(2012)68-70頁。
- 19) 松山巖「〈韓国と北欧の学校図書館見学記〉中央女子中・高等学校図書館、蘆原こども図書館および蘆原情報図書館(ソウル)訪問記」『同志社大学図書館学年報』33巻(2007年)41-61頁。
- 20) 前掲注15)156頁。
- 21) 前掲注15)156頁。
- 22) 文部科学省「総合的な学習の時間」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm (accessed 2012/10/25)
- 23) 森田英嗣「ICTが変化させた社会と教育」『教育と文化』68巻6号(2012年)6-19頁。
- 24) 文部科学省「OECDにおける「キー・コンピテンシー」について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/05111603/004.htm (accessed 2012/10/25)
- 25) 前掲注15)13頁。
- 26) 日本図書館協会図書館利用教育委員会図書館利用教育ハンドブック学校図書館(高等学校)版作業部会『問いをつくるスパイラル—考えることから探究学習をはじめよう!—』日本図書館協会(2011)123頁。
3. 学校図書館における専門職と課題(杉浦良二)
- 27) 根本彰は、「司書教諭を置かないでもよいとする「当分の間」とは当初10年の予定であったことが、文部省の国会答弁資料によって明らかにされている。」と述べている。
- 根本彰「学校図書館における『人』の問題—教育改革における学校図書館の位置づけの検討を通して—」『学校図書館メディアセンター論の構築に向けて:学校図書館の理論と実践』勉誠出版(2005)19-43頁、26頁参照。
- 28) 文部科学省「平成22年度『学校図書館の現状に関する調査』について」(2011) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/06/_icsFiles/afiedfile/2011/06/02/1306743_01.pdf (accessed 2012/10/17) 参照。
- 29) 1950-60年代にかけて、愛知県・東京都・高知県・沖縄県(占領下)において、専任司書教諭を配置する施策がとられた。
- 安藤友張「1950-60年代の日本における専任司書教諭の配置施策」『日本図書館情報学会誌』55巻3号(2009)

172-194頁。
30) この提言では、「情報専門職（学校）」は、コア領域として「図書館情報学基礎」「情報利用者」「情報資源組織化」「情報メディア」「情報サービス」「情報システム」「経営管理」「デジタル情報」の8領域を学び、情報専門職領域として「学校教育論」「学習指導メディア論」「学習環境デザイン論」「教授・学習支援論」「子ども読書論」の5領域を学ぶとされている。なお、LIPER (Library and Information Professions and Education Renewal) 報告書は、下記のWebサイトに掲載されている。

「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」(2006) <http://www.jslis.jp/liper/report06/report.htm> (accessed 2012/10/18) 参照。

31) 杉浦良二「司書教諭免許制度に関する考察」『学校図書館学研究』14号(2012) 23-37頁。

32) 前掲注19) 54-58頁参照。

33) 筑波大学情報学群知識情報・図書館学類では、司書資格と合わせて、高校「情報」、中学・高校「数学」、中学「社会」、高校「公民」の教員免許状を取得できる。筑波大学情報学群知識情報・図書館学類 <http://klis.tsukuba.ac.jp/> (accessed 2012/10/18) 参照。

34) 教育系大学で図書館情報学を学べるコースの例として、東京学芸大学人間社会科学課程生涯学習専攻および大阪教育大学教養学科人間科学専攻があるが、どちらもいわゆる教員養成課程ではなく、公民館や公共図書館などの社会教育施設において生涯学習を担当する専門職員を養成する課程である。

東京学芸大学 <http://www.u-gakugei.ac.jp/> (accessed 2012/10/18) 参照。

大阪教育大学 <http://osaka-kyoiku.ac.jp/> (accessed 2012/10/18) 参照。

35) 金沢みどり「司書教諭養成の現状と課題」『学校図書館』729号(2011) 37-39頁。

36) 根本彰は、学校司書について“いろいろな時代に地域的事情のなかで必要に応じて配置されたもので、教育委員会雇用の常勤正規職員（行政職）の場合からPTA雇用の臨時職員に至るまでさまざまな雇用形態がある。”と述べている。

前掲注26) 21頁参照。

愛知県立高校の場合は、司書資格を持つ事務職員（行政職）と司書資格不問の実習助手（教育職）の2系統の職員が混在し、学校図書館以外の業務を兼務する場合も

あることから、学校図書館問題研究会の求める「専任・専門・正規」の3条件については、それをすべて満たす者から全く満たさない者まで8種類の職員が存在することになる。

前掲注31) 24-25頁参照。

2012年8月2～4日に福島県郡山市で開催された学校図書館問題研究会第28回全国大会（福島大会）では、“すべての学校図書館に、専任・専門・正規の学校司書を求めます”という大会アピールが採択された。

学校図書館問題研究会 <http://homepage3.nifty.com/gakutoken/> (accessed 2012/10/18) 参照。

第28回全国大会（福島大会）大会アピール http://gakutoken.kiramori.net/nc/?action=common_download_main&upload_id=48 (accessed 2012/10/18) 参照。

37) 全国学校図書館協議会編『これからの学校図書館と学校司書の役割：配置促進と法制化に向けて』全国学校図書館協議会(2005) 36頁。

38) 文部科学省「平成24年度からの学校図書館関係の地方財政措置における考え方について」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/03/06/1317831_4.pdf (accessed 2012/10/19) 参照。

39) 文部科学省「今年度から学校図書館のための地方財政措置が充実します！」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/05/21/1317831_5.pdf (accessed 2012/10/28) 参照。

40) 佐藤学「教師教育の危機と改革の原理的検討：グランドデザインの前提」『日本教師教育学会年報』15号(2006) 8-17頁。

41) 前掲注24) 32-34頁参照。

42) 河西由美子は、“欧米の諸国では、図書館情報学分野の理論と実践の循環は専門職コミュニティを核として成立している”のに対して、“理論と実践をつなぐコミュニティの不在が、日本の学校図書館において特に顕著である”と述べている。

河西由美子「知識基盤社会における学びを支える図書館：「学校図書館」か「学校の中にある図書館」か」『現代の図書館』46巻4号(2008) 223-230頁。

おわりに(木幡洋子)

43) 研究会については以下のURL参照。<https://sites.google.com/site/schoollibr/2012-07-16-di9hui-hui-yi> (accessed 2012/11/15)