

愛知淑徳大学大学院文化創造研究科文化創造専攻
2022年度 博士（図書館情報学）学位請求論文

2022年4月申請

幼小接続での言語活動における 学校司書の役割

研究指導教員 伊藤 真理 教授

中西 由香里

目次	i
図表目次	V
1. 研究の背景と目的	1
1.1 研究にあたっての問題意識	1
1.2 学校司書を取り巻く現状	2
1.2.1 学校司書の現状	
1.2.2 日本の学校組織での学校司書の位置づけ	
1.2.3 幼小接続の現状	
1.3 本研究の概要	7
1.4 研究の目的と方法	10
1.4.1 本研究の目的	
1.4.2 本研究の方法	
1.4.3 用語の定義	
1.5 新しい時代に向けた教育体制	16
1.5.1 司書教諭と学校司書の連携・協力	
1.5.2 教育活動を支える学校図書館	
1.5.3 言語環境の重要性	
1.6 幼少期からの言語活動の重要性	20
1.6.1 乳幼児期からの言語活動の必要性	
1.6.2 言語活動を推進する学校図書館への期待	
1.7 幼児教育施設の基準と言語教育の要領・指針	26
1.7.1 幼児教育施設の基準	
1.7.2 子ども・子育て支援新制度に関する指針等	
1.7.3 幼児教育・保育の保育内容の国家基準	
2. 教育施策の変遷をめぐる学校司書の姿	37
2.1 問題の所在	37
2.2 学校図書館法改正と配置の変遷	37
2.2.1 法改正による配置の現状	
2.2.2 学校司書の配置の変遷	
2.3 学校司書の職務内容の変遷	44
2.4 施策と職務から見た学校司書を取りまく課題	47

3.	現職教員による学校司書の役割に対する理解	53
3.1	問題の所在	53
3.2	教員の学校司書に対する意識調査	54
3.2.1	調査目的	
3.2.2	調査対象と方法	
3.2.3	調査対象自治体での校務分掌	
3.3	調査結果	58
3.3.1	学校司書の職務内容に対する理解	
3.3.2	情報活用能力指導力と育成環境	
3.3.3	学校司書からの情報提供に関する結果	
3.3.4	幼小接続に対する認識	
3.4	考察とまとめ	64
4.	日本の幼小接続を取り巻く言語活動の現状	68
4.1	問題の所在	68
4.2	幼小接続の変遷	68
4.2.1	幼小連携・接続研究の動向	
4.2.2	教育施策の変遷における幼小連携・接続	
4.2.3	教育の質の向上を目指した制度改正	
4.3	幼児期と児童期の言語環境	74
4.3.1	校種による図書室・学校図書館の設置基準	
4.3.2	幼児期と児童期の蔵書冊数と蔵書予算の比較	
4.3.3	幼児期と児童期の人的環境の比較	
4.4	国内の言語活動での幼小接続研究	77
4.4.1	幼小連携・接続での言語活動研究	
4.4.2	幼小接続における教科との関連	
4.4.3	言語活動を中心とした学校司書との協働	
4.4.4	国内の言語活動を概観	
4.5	考察とまとめ	84
5.	海外における言語活動での学校司書の役割	88
5.1	問題の所在	88
5.2	学校教職員の職務体制	88
5.2.1	学校機能の類型化	
5.2.2	職務分担による学校指導体制	
5.3	教員と SLMS の協働指導の在り方	92

5.3.1	SLMS が果たす役割	
5.3.2	信頼関係に基づく教育活動の展開	
5.3.3	教員と SLMS による効果的な指導	
5.4	諸外国の就学前教育指導体制	99
5.4.1	諸外国の就学前教育段階	
5.4.2	就学前カリキュラムの特徴	
5.4.3	カリキュラムモデル	
5.4.4	アメリカにおける就学前プログラム	
5.4.5	乳幼児期からの ELOF による言語活用能力育成	
5.5	早期学習フレームワークによる言語活動支援の事例	113
5.5.1	カリフォルニア州のモデル学校図書館基準	
5.5.2	乳幼児期からの学校図書館サービス	
5.5.3	カリフォルニア州の公立学校組織内での SLMS による指導体制	
5.5.4	子どもの言語活動に影響を与える指導の質	
5.6	考察とまとめ	117
6.	小学校教育からの視点による幼小接続実践の検証調査	125
6.1	問題の所在	125
6.2	調査概要	125
6.2.1	調査の設計	
6.2.2	調査 I	
6.2.3	調査 II	
6.2.4	調査 III	
6.3	調査結果	131
6.3.1	調査 I 結果	
6.3.2	調査 II 結果	
6.3.3	調査 III 結果	
6.4	小学校からの視点の考察とまとめ	141
7.	幼児教育からの視点による幼小接続実践の検証調査	144
7.1	問題の所在	144
7.2	調査の概要	144
7.3	保育教諭と学校司書の協働に関する調査	147
7.3.1	調査目的	
7.3.2	調査方法	
7.4	調査結果	150

7.4.1	カンファレンスの結果	
7.4.2	面接調査の結果	
7.4.3	学校司書との協働による共通教材選択	
7.5	幼児教育からの視点の考察とまとめ	155
8.	学校司書に求められる役割	158
8.1	学校図書館専門職に対する認識	158
8.2	幼小接続に学校司書が関わる意義	160
8.3	幼小接続での言語活動の意義	162
8.4	学校司書の役割に対する研究課題	166
	謝辞	168

付録 A. 年表	3 枚
付録 B. 調査依頼	2 枚
付録 A. 質問紙調査の質問項目	5 枚

図表目次

表 1-1	日本の学校に置かれる専門職員	4
表 1-2	司書教諭と学校司書に関する制度上の比較	5
表 1-3	学校図書館専門職の基準	14
表 1-4	司書教諭の職務	16
表 1-5	学校司書の職務	16
表 1-6	言語能力育成の課題と留意事項	21
表 1-7	幼稚園・保育所・認定こども園の比較	26
表 1-8	認定こども園の類型	27
表 1-9	幼児期の終わりまでに育ってほしい姿と領域	29
表 1-10	幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	30
表 1-11	社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」のねらい・内容	11
表 1-12	言葉の獲得に関する領域「言葉」ねらい・内容	11
表 2	公立小・中・高校の司書教諭（発令数）と学校司書の人数比較	38
表 3-1	学校司書職務内容質問項目	56
表 3-2	A市における情報教育に関わる職務（業務）内容	57
表 3-3	学校司書の職務に対する調査協力者らの認識	60
表 3-4	「チームとしての学校」学校司書との連携に対する調査協力者の意見	62
表 3-5	幼小接続での実践例	63
表 4-1	幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領 ・小学校学習指導要領と中教審の変遷	71
表 4-2	言語環境における施設の蔵書数と予算の比較	75
表 4-3	日本における図書館専門職員の配置現状	76
表 4-4	時代ごとの幼小連携・接続の動向と言語活動	78
表 4-5	小学校学習指導要領の変遷と幼小接続での教科との関連	79
表 4-6	平成 20.29 年「小学校学習指導要領」指導計画の作成と取り扱う内容に関する比較	80
表 5-1	SLMS の図書館サービスのレベルと教員とのパートナーシップ	98
表 5-2	言語と読み書き能力の発達	103
表 5-3	学習の基礎的スキル獲得に焦点をあてたカリキュラム類型の効果	104
表 5-4	言語とリテラシーの指標（ELOF：Ages Birth to Five）	112
表 5-5	カリフォルニア州の公立学校での SLMS の位置づけ	116
表 6-1	2017 年度授業計画と授業支援	129
表 6-2	第 1 時：児童の認識の変化	133
表 6-3	第 8 時：児童の認識の変化	135
表 6-4	第 10 時：「単元目標」確認	138

表 6-5	幼小接続活動における学校司書の効果	140
表 7-1	言語活動を発展させる短期的サイクル	146
表 7-2	保育教諭と学校司書との読み聞かせ日案	149
表 7-3	保育教諭から見た幼児の言語活動	151
表 7-4	面接調査結果	153
表 7-5	「おおきなかぶ」特徴	154
表 8-1	学校司書に求められる幼小接続に参画するための 5 つの観点	162
表 8-2	学校司書が教育活動に関わる意義	165
図 1-1	「チームとしての学校」像	4
図 1-2	発達段階に沿った言語指導モデル	8
図 1-3	0歳児の保育内容の記載のイメージ	31
図 2	学校図書館での職務分担	45
図 5-1	諸外国の教職員等指導体制類型	89
図 5-2	Roles of school librarians	93
図 5-3	アメリカ就学前教育の段階構成図	102
図 5-4	幼児の指導方法に対するアプローチ	105
図 5-5	Head Start Parent, Family, and Community Engagement Framework	108
図 5-6	ELOF: Ages Birth to Five	110
図 6-1	フィードバックモデル	128
図 6-2	第 7 時：学級音読練習	137
図 7-1	ピラミッド教育法に基づいたプロジェクト保育	146

1. 研究の背景と目的

1.1 研究にあたっての問題意識

近年、幼児教育・保育 Early Childhood Education and Care の保育政策調査 *Starting Strong* (OECD 教育委員会, 2001)¹⁾や *Starting Strong II* (2006)²⁾の国際的な研究の成果により、乳幼児期からの「質」の高い教育が生涯にわたる人格形成の基礎を培うとされ、すべての子どもへの「質の高い保育の保障」が強調されるようになった。こうした社会の変化の中で、我が国においても乳幼児期からの教育が重要とみなされ、親や地域コミュニティを支える財政、社会、労働政策等、教育が公正に受けられる効果的な施策の推進が進められている。1995年から「エンゼルプラン」や「次世代育成支援行動計画」が取り組まれてきた。2015年4月からは、「子ども・子育て支援新制度」が施行され、幼小接続の重要性や関心が高まりをみせている。特に、幼児教育と小学校教育の接続については、重要な課題として扱われているところである。

幼児教育の質の向上に関する動向とあわせて、中央教育審議会は2016年に、幼児期からの教育を重視した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」³⁾を公表している。この答申で示された「社会に開かれた教育課程」では、学校と社会が連携協力しながら子どもたちを育み、新しい時代に必要とされる資質や能力の実現を目指すとしている。また、同答申において小学校低学年の学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがあることが指摘されている⁴⁾。とりわけ、乳幼児期からの言葉の発達には“信頼している周囲の大人との愛着関係を基盤とした応答的なかわりのなかで育っていく”⁵⁾とされており、人的環境を含めた言語環境を整えて言語活動を行う必要がある。特に、幼児期から小学校段階における言語能力の育成がその後の学習に極めて大きな影響を与えるとされ“言語に関する能力の発達と思考力等の発達に関連している”⁶⁾幼児教育と学校教育を結び、言語環境を整えるように指導すべき内容が指導要領や指針に明示された。

文部科学省は、2017年3月告示の『幼稚園教育要領』で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を示し、幼小接続において“小学校の教師と共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図る”⁷⁾よう努めることが求められている。『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』及び『幼保連携型認定子ども園教育・保育要領』では、幼稚園、保育所、認定こども園のどこに通園しようが、すべての幼児に対して質の高い幼児教育を提供するという目標に向けた政策が進められている。また、初等・中等教育では「社会に開かれた教育課程」の視点に立ち、学校図書館や公共図書館を活用することや「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」⁸⁾(以下、「チームとしての学校」)において、専門職員である学校司書との連携協力、保護者や地域の人々を巻き込みながら教育課程を編成し、教育内容の改善を図っていくことが求められている。

しかし、幼児期からの言語活動を踏まえた「社会に開かれた教育課程」での幼小連携・接続についての教育方法はいまだ明らかにされていない。小学校や中学校の教育実践現場では、言語活動を重視した授業において学校図書館を活用した教員と学校司書による、チーム・ティーチング（以下、「TT」）の授業がはじまっている。にもかかわらず、幼小接続先行研究では、学校司書との交流読み聞かせに留まっている。学校図書館を活用した保育教諭と学校司書による TT での本格的な学術研究はなく、日本の学校図書館における幼小接続での言語活動は、読み聞かせ交流活動の段階⁹⁾である。したがって、幼小の接続を意識した言語活動が促進される幼児期にあった指導方法はどうかを提示する必要がある。加えて、文部科学省が管轄している学校には、幼稚園も含まれているものの、学校種により教育支援に差異が生じている可能性がある。

そこで、小学校の学校司書が幼児教育の段階から学校図書館の利用を体系的に教育し、言語活動の新しい教育方法を活用することを前提として、幼児教育と小学校教育の段差をなくす方法に着目した。本章では、まず、研究にあたっての問題意識を述べ、次世代の学校指導体制に向け「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、学校組織での学校司書の位置づけ及び 2014 年の学校図書館法一部改正後の現状と課題を明らかにする。幼児教育と小学校教育を滑らかに接続させるためには、幼児教育施設の基準および要領・指針を踏まえる必要がある。そのため、幼児期からの言語活動の課題についても文献レビューをとおして明らかにする。

1.2 学校司書を取り巻く現状

1.2.1 学校司書の現状

日本では、複雑化、多様化する教育課題を解決するために、学校司書をはじめとする専門性を持つ職員と教員による協働体制での教育改革がはじまっている。2014 年、「学校図書館法の一部を改正する法律」¹⁰⁾の公布により、学校司書は法的根拠を得た。そして、司書教諭と共に学校図書館の専門職員として教育活動を担うことになった。同年、「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について（報告）」¹¹⁾で学校司書の役割が示された。しかし、学校図書館法の改正後も学校への学校司書の配置は努力義務を維持しており、学校司書の養成においても学校司書モデルカリキュラムが推奨されるに留まっている。

2015 年、中央教育審議会は、学校を取り巻く社会的な教育課題を背景に「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」¹²⁾を公表している。それと共に同年、「チームとしての学校」を公表した。「チームとしての学校」が重視される背景には、変化の激しい社会の中で複雑化、多様化した課題を子どもたちが解決できるように、資質や能力を身に付けさせることが求められているからである。そして、「チームとしての学校」で示された専門性に基づくチームのメンバーに学校司書も含まれている。「チームとしての学校」を機能させるためには、教員の職務の

範囲を明確にすることや教員が専門性を発揮しつつ、授業改善を行う時間を確保することが急務である。そこで、「チームとしての学校」を具体的に実現させていくための改善策として、“現在、配置されている教員に加えて、多様な専門性を持つ職員の配置を進めるとともに、教員と多様な専門性を持つ職員が一つのチームとして、それぞれの専門性を生かして、連携・分担することができるよう”¹³⁾対策が求められている。このため、心理や福祉の専門家との連携についての研究は進められている。しかしその一方で、教員と学校司書との協働についての研究は進んでいない。

塩見昇は、学校図書館法改正の残された課題を好ましいものにするためには、“これまでの学校図書館職員をめぐる経緯と問題点、いま学校図書館に求められる働き、それを担える人の配置や要件、改正法における二職種並置のもつ矛盾”¹⁴⁾について、丁寧な検討が欠かせないと指摘している。また、“学校図書館が教育社会において担う役割についての共通理解をより一層広げ、その役割を具体化し得る職員像を探究することが必要である”¹⁵⁾とも述べている。学校司書が「チームとしての学校」の専門職の一員として位置づけられていることを考えると、これまでの学校司書の実態を教育施策や教育現場での実践から整理することは、これからの学校図書館を担える学校図書館専門職としてのあり方を示すうえで有効であると思われる。そのためにも、日本の学校組織での学校司書の位置づけを確認する必要がある。

1.2.2 日本の学校組織での学校司書の位置づけ

学校司書の役割を明らかにするためには、日本の学校組織での学校司書の現状を確認する必要がある。学校司書がチームの一員として、どのように学校組織に位置づけられているか、中央教育審議会の答申「チームとしての学校」並びに、文部科学省が示している司書教諭と学校司書に関する制度上の比較から、学校司書の位置づけを整理する。

文部科学省は、「チームとしての学校」を実現していくための方策として、「専門性に基づくチーム体制の構築」、「学校のマネジメント機能の強化」、「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」の3つを掲げ推進している。また、“校長がリーダーシップを発揮できるような体制の整備や、学校内の分掌や委員会等の活動を調整し”¹⁶⁾学校組織の文化も含めた見直しを進めるとしている。

教員は、表 1-1 に示された各種専門職員と連携・分担を図りながら教育活動を行うことが重要とされている。とりわけ学校司書は、チームの一員として“授業等において教員を支援する”¹⁷⁾専門職員としての参画が求められている。学校司書は、これまでも司書教諭と共に学校図書館での教育活動を担ってきたが、「チームとしての学校」の取り組みにより、これまで以上に専門職員として児童や生徒、教職員の「学びの場」を支えることが期待されたことになる。さらに、専門職員として地域連携や協働、異校種接続や学校教育と社会教育を結ぶ役割、と多岐にわたる職務が期待されている。

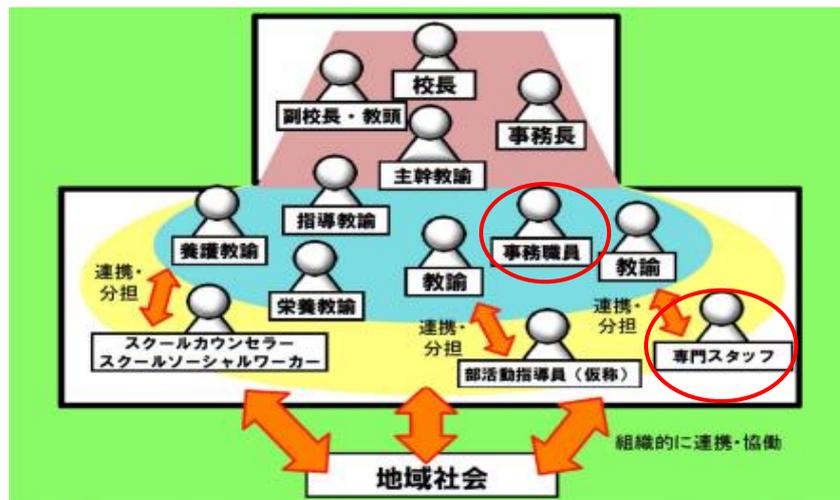


図 1-1 「チームとしての学校」像 (イメージ図筆者一部加筆修正) 18)

表 1-1 日本の学校に置かれる専門職員 (筆者一部加筆修正) 19)

職名	職務内容等	資格
スクールカウンセラー	臨床心理等の専門的な知識, 技術を用いて児童生徒へのカウンセリング, 教職員, 保護者への助言, 援助等を実施	臨床心理士 精神科医 等
スクール ソーシャルワーカー	社会福祉等の専門的な知識, 技術を用いて児童生徒の置かれた環境に働きかけて支援	社会福祉士 精神保健福祉士 等
医療的ケアを行う 看護師	特別支援学校等において, たんの吸引, 経管栄養, 気管切開部の衛生管理等を実施	看護師 准看護師 保健師 助産師
特別支援教育支援員	食事, 排泄, 教室移動の補助等, 学校における日常生活の介助や学習支援等医療的ケアを実施	なし
言語聴覚士 (ST) 作業療法士 (OT) 理学療法士 (PT) 等の外部専門家	特別支援学校等において, 医学, 心理学等の視点による専門的な知識, 技術を用いて指導の改善や校内研修を実施	言語聴覚士 作業療法士 理学療法士 等
就労支援 コーディネーター	特別支援学校高等部及び高等学校において, ハローワーク等と連携し, 就労支援を実施	なし
ICT 支援員	教員の ICT 活用 (授業, 校務支援等) を支援	なし
学校司書	学校図書館の日常の運営, 管理, 教育活動等の支援	※今後検討
部活動外部指導員	部活動における技術指導	なし
外国語指導助手 (ALT)	小学校の外国語活動や中, 高等学校の外国語の授等の補助	なし
サポートスタッフ	放課後や土曜日における学習, 補充学習等の支援	なし

※チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部

表 1-2 司書教諭と学校司書に関する制度上の比較（筆者一部加筆修正）²⁰⁾

	司書教諭	学校司書
設置根拠	<ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館法第5条第1項, 附則 ・学校図書館法附則第二項の学校の規模を定める政令 <p>～12 学級以上の学校には必ず置かなければならない（11 学級以下の学校については, 当分の間, 設置を猶予）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館法第6条1項 <p>～置くよう努めなければならない</p>
位置付け	<p>【業務】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館の専門的職務を掌る <p>【職種】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主幹教諭, 指導教諭又は教諭をもって充てる <p>《学校図書館法第5条第2項前段》</p>	<p>【業務】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専ら学校図書館の職務に従事する <p>【職種】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校事務職員《学校教育法第37条第1項第14項等》（又は「その他必要な職員」《学校教育法第37条第2項等》）に相当
資格・養成	<ul style="list-style-type: none"> ・司書教諭の講習を修了した者 <p>《学校図書館法第5条・公費負担第2項後段》</p> <p>◎司書教諭講習</p> <p>《学校図書館司書教諭講習規程》</p> <p>【受講資格】</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 教諭の免許状を有する者 (2) 大学に2年以上在学する学生で62単位以上を修得した者 <p>【科目と単位】</p> <p>5科目 10単位</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・資格について制度上の定めはない ・国において, 学校司書としての資格の在り方, その養成の在り方等について検討を行うこととされている <p>《学校図書館法附則》</p> <p>【学校司書モデルカリキュラム】</p> <p>10科目 20単位 大学で認定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校司書の資質の向上を図るため, 研修の実施等に努めなければならない <p>《学校図書館法第6条第2項》</p>
勤務形態	<p>【給与】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・公費負担 ・常勤 	<p>【給与】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・公費負担 <p>（一部私費負担の場合もある）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・常勤又は非常勤
国による定数措置	<ul style="list-style-type: none"> ・教諭等について定数措置 <p>※司書教諭のための特別の定数措置はなし（司書教諭は教諭等の定数の中で配置）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校司書の配置について地方財政措置 ・学校事務職員の複数配置により, 一定規模以上の学校（の一部）について定数措置 <p>●学校事務職員の複数配置</p> <p>《義務標準法第9条第3号, 高校標準法第12条第2号》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学校 27 学級以上の学校, 中学校 21 学級以上の学校, 高等学校収容定員 441 人（12 学級）以上の学校 <p>※小・中学校については, 大規模校における学校図書館担当事務職員の配置等が可能となるよう, 事務職員複数配置のための定数措置を行っているが, 当該定数が実際に学校図書館担当事務職員の定数として活用される例は極めて少ない</p>

国による学校司書の定数措置を見ていくと, 表 1-2 のとおり, 小学校 27 学級以上の学校, 中学校 21 学級以上の学校, 高等学校収容定員の 441 人（12 学級）以上の学校に配置されるとされている（義務標準法第 9 条第 3 号, 高校標準法第 12 条第 2 号）。このように学校司書は, 学校組織の「事務職員」として位置づけられている。しかし, 当該定数が実際に学

校図書館担当事務職員の定数として活用される例は極めて少ないと記されている。

したがって、文部科学省が表 1-1 を図式化し公表した「チームとしての学校」のイメージ図（図 1-1）の中の学校司書は、「専門スタッフ」の他に「事務職員」にも該当している。

加えて、文部科学省による「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会（第 17 回）」²¹⁾で示された、日本の学校に置かれる専門職員学校司書の資格の欄（表 1-1）には、今後検討と記されており、いまだ不明である。また、地方自治体における学校司書採用時には、司書資格、司書教諭資格、教員免許、学校司書モデルカリキュラム認定等、各自治体の実情に応じた資格要件や実務経験等の要件を定め募集がなされている現状が見られる。

以上のことから、学校組織での学校司書は、「専門職員（専門スタッフ）」と「事務職員」の両方に位置づけられていた。国による資格要件もいまだ不明であるため、地方自治体における学校司書の採用も多様であり、資質や能力を担保する専門職員としての「質」保障が困難な状況が見られた。「チームとしての学校」の専門職員として、職務を担う上で改善が必要である。

1.2.3 幼小接続の現状

本項では、海外の幼小接続先行例について述べる。日本における幼小接続研究は、1.1 で述べたように、学校司書との交流読み聞かせは見られるものの学校図書館を活用した保育教諭と学校司書による TT での学術研究はない²²⁾。そのため筆者は、2016 年に海外の先行事例の予備調査を実施するため、愛知淑徳大学福祉貢献学部の白石淑江教授（当時）のはかりで、スウェーデンオルゴナ就学前学校教師カミラ ストル（Camilla Stolt）保育士とエンマ リンドグレン（Emma Lindgren）アーティストに面接調査を実施する機会を得た。当該関連では、就学前学校で行っている言語活動について、学校司書からの支援体制があるか尋ねた。就学前学校は、日本の学校と異なり学校図書館がないため、公共図書館との連携がなされており、司書が就学前学校への本の貸出しや教員と協働して、保護者への読書指導を実施しているとのことだった。また、保育教諭の他に幼児教育の専門家として、ペダゴジスタ、アトリエリスタが常駐し保育教諭と協働実践していることを確認した。このようにスウェーデンでは、専門職員との協働や支援体制が定着していた。

同学部主催の講演会「絵本の世界から広がるプロジェクト活動」では、イタリア北部のレッジョ エミリア就学前学校に影響を受け、園の環境や教材が子どもの発達年齢に適したものになるように工夫をしていると紹介されていた。また、教員や専門職員も子どもたちのプロジェクト活動を展開していくうえで重要な役割を担っていると説明された。プロジェクト活動では、子どもたちが主体的に働きかけ、好奇心を抱き注意深く観察したり調べたり、友だちと考えたり、質問したりする子どもの学びのプロセスに注目した活動が展開されていた。まさしく図書館での教育活動が幼児教育の段階から遊びをとおした活動の中で実践される様子が見られた。

アメリカ・ボストンケンブリッジに所在する私立一貫校、バッキンガム・ブラウン&ニコ

ルズ・スクール (BB&N,1974 年設立) Pre-Kindergarten (就学前教育)・Lower school (小学校低学年) の音楽活動カリキュラムを実践研究した石川ますみの報告をとおして、学校の様子を紹介する。当該学校には、低学年用図書館があり、幼稚園年中、幼稚園年長、小学 1 年生が利用している。また、幼稚園年長クラスには、担任 2 名に加え、学習専門家、読解専門家、音楽、体育、語学、芸術、図書館司書の教員で構成されており、年長クラスになると、さらに科学の教員が加わる。小学 1 年生になると、算数の教員が加わり専門性の高い専任教員との協働した教育が幼児期からなされている。

石川によれば、“アメリカの幼児教育は、読み書き、計算の他、自分の意見を表現する力を養うことを重視している”と報告された。保育者や教育者は、子どものもつ個性を尊重し“子どもが学ぶ力を引き出したり、きっかけを提供したりすることで、子どもが興味を持った事について自ら深く学ぶ為のサポートを行う”²³⁾としている。こうした教育により、子どもは自ら考えた意見を持ち、それを表現し、お互いの意見を尊重することを学んでいく。

このように、幼児教育の段階から School Library Media Specialist (以下、「SLMS」) が常駐して保育教諭と協働できる支援体制が整っている。

1.3 本研究の概要

本研究は、図 1-2 に示す②幼児期と③小学校期の接続を取り上げ、全 8 章から成る。本章では、研究を始めるにあたり問題意識の提示と先行研究レビューを行い、本研究の目的と方法について述べた。

2 章では、これからの学校司書の職務の在り方を明らかにするために、教育施策の変遷を辿り戦後教育改革の初期以降から、学校図書館に配置されてきた「人」についての歴史を振り返り、配置されてきた「人」についての施策がどのように行なわれてきたのか、また、それを促進した運動、配置された職員の実態など歴史上の変遷に着目して、学校司書の職務の現状について述べる。

3 章では、「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、現職教員が学校司書の職務内容及び役割をどのように捉えているか明らかにする。学校司書の役割については、「学校司書モデルカリキュラム」を参照し検討する。加えて、学校図書館での言語能力、情報活用能力に関する指導、幼小接続での言語活動に対する指導について現職教員の教育活動を把握する。

4 章では、国内に着目して学校司書が学校図書館から幼小接続での言語活動に関わった教育活動を把握するため、文献調査に基づく先行研究レビューを行う。また、教育施策の変遷から幼小連携・接続の動向を概観する。整理する上で煩雑ではあるが、あえて幼小連携・接続を分けて用いる。つぎに、幼児や児童にとっての言語環境となる図書室や学校図書館の物的、人的環境を比較して、幼小の言語環境を把握する。

5 章では、アメリカやフランスの学校を取り上げ、学校組織での教員と SLMS の職務分担を把握し、日本の学校組織体制における課題を提示する。アメリカの SLMS の教育活動

での役割や専門性に着目した先行研究を基礎的な知見として整理する。また、海外での幼小接続カリキュラムについて検討し提示する。

6章、7章では、5章のアメリカの教員とSLMSによる協働指導例から示唆を得て、幼小接続実践をとおして、これからの学校司書の役割を検証する。幼小接続実践は、小学校教育からの視点と幼児教育からの視点で実施する。6章は小学校教育からの視点の内容を示し、7章で幼児教育からの視点の内容を示す。

最後に、終章で結論として学校図書館を活用した幼小接続での学校司書の役割を示し、学校司書との協働をとおして新しい言語活動の指導方法を提案して、今後、解決すべき課題について述べる。

教員と学校司書によるTTでの言語活動

これまで筆者は、学校図書館を活用した言語活動において教員と学校司書によるTTでの指導方法について研究を進めてきた。本研究の全体を概観するために、図1-2の「発達段階に沿った言語指導モデル」を示した。本研究では、図1-2の②幼児期と③小学校期の接続に主眼を置き、「社会に開かれた教育課程」の実現に向け、学校司書がTTとして教育活動に関わり学校図書館を活用した言語活動を実践する。先行研究では、小学3年生の国語科授業において学校司書がTTとして教育活動に関わった効果を読書指導法の一つ、ハーヴィ・ダニエルズ(H・Daniels)の「Literature Circles(以下、LC)」²⁴⁾をとおして、その有効性を明らかにした。年長児へのLCを試みたが、お話を聞く体系づくりからの改善が必要であった。

【異校種接続に着目した言語活動】

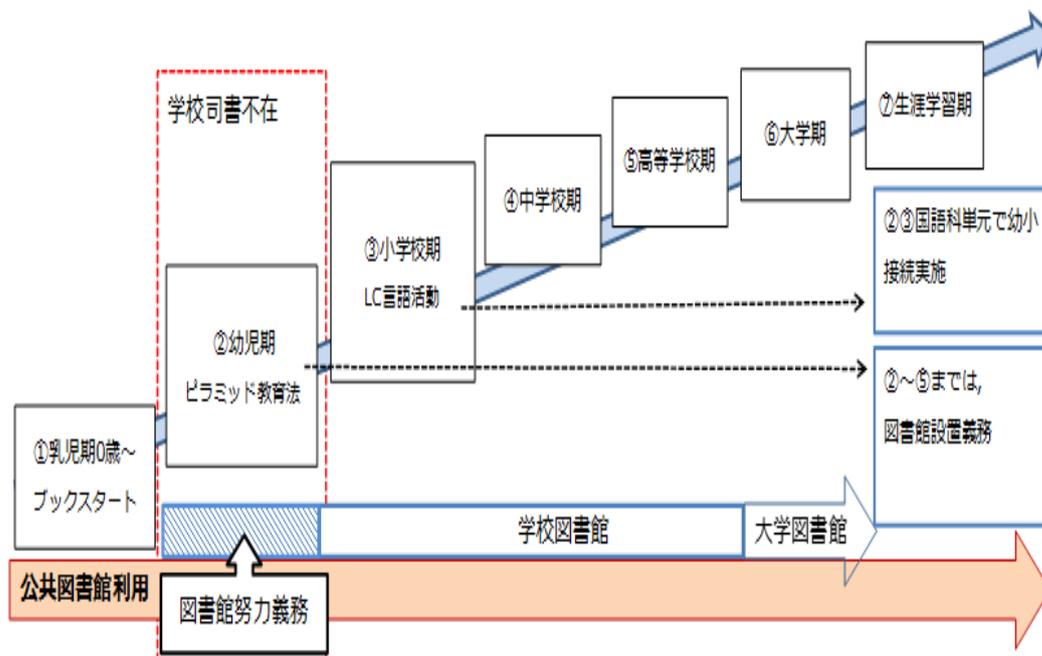


図 1-2 発達段階に沿った言語指導モデル

そこで、6章で詳述する当該実践では、ジェフ フォン カルク (Jef.van Kuyk) のプロジェクト型カリキュラムによる短期的サイクルのピラミッド教育法²⁵⁾を、保育教諭と学校司書のTTによる協働で行った。ピラミッド教育法は、子どもの発達の特徴に合わせて子ども自身がつ時間の流れの中で、段階を踏みながら螺旋状に知識を複合させ言語活動を発展させていくと期待できる。子どもが学校生活に円滑に移行していくために「学びの芽生え」から「自覚的な学び」へと連続させるカリキュラムとして期待できる。

学校司書が協働するならば、②から⑤に示す学校種を越えた協働が可能となろう。さらに公共図書館との連携も容易になると思われる。幼児教育施設は義務教育学校と異なり、図書館(図書室)の設置が努力義務である。こうした現状に鑑みれば、学校図書館を活用した幼小接続での言語活動を幼児教育の段階から取り組み、人的環境としての学校司書との協働をとおして、新しい言語活動の指導方法を提案することを試みるのが、本研究の学術的独自性であり問題意識である。

本実践では、学校司書がTTとして小学校の教員や保育教諭と協働することで、幼小の言語活動を教科単元と体系的に繋ぎ、幼児の言語活動を促がす指導方法を提案する。学校図書館を活用した幼小接続での新しい言語活動により、幼児教育の段階から学校図書館の利用を体系的に教育することによって、授業の中で話したり聞いたり、読んだり書いたりする言語活動が円滑になるという利点があると考えられる。学校司書の専門性が反映された学校図書館での継続的な言語活動により、幼児教育で育んだ「言葉」領域を伸長・発展させることができると思う。

1.4 研究の目的と方法

1.4.1 本研究の目的

本項では、これからの学校指導体制に向け「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、学校組織での学校司書の位置づけ及び、2014年の学校図書館法一部改正後の現状と課題を明らかにした。学校組織での学校司書は、「専門職員」と「事務職員」の両方に位置づけられていた。また、国による資格要件も不明であるため、学校司書の資質や能力を担保する専門職員としての「質」保障が困難な状況が確認された。

日本では、国際的な動向を踏まえた「質」の高い教育を重要課題としている。しかしながら、幼小接続での言語活動は、保育教諭と学校司書による読み聞かせ交流に留まっていた。また、文部科学省の管轄している学校に幼稚園も含まれているものの、学校図書館の専門職員である司書教諭や学校司書と保育教諭との協働研究は見られなかった。

日本では、学校図書館を活用した幼小、小中、中高といった学校段階間の円滑な接続や教科等横断的な学習を重視する教育が求められている。しかし、幼児教育の実践現場では、義務教育学校や高等学校のように学校図書館の専門職員と保育教諭による協働体制が整っていないことが課題である。学校種により人的な言語環境に差異が生じているのは、幼小接続を推進する上で問題である。学校種による人的環境の違いに加え、幼小接続の難しさの一つに教育課程の違いもある。これらの課題を踏まえ、本研究では、学校図書館を活用した幼小接続での言語活動をとおして、学校司書の役割を明らかにすることを目的とする。

乳幼児期からの言語活動に着目して、幼児教育と小学校教育を滑らかに接続させるためには幼児教育の基本事項を整理する必要がある。そのため、1.7で幼児教育施設の基準及び幼児教育の指導要領・指針を中心にまとめた。次項で本研究の方法を示す。

1.4.2 本研究の方法

本研究は、「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、幼小接続での言語活動に着目して学校司書の役割を検討することを目的としている。これまでの学校司書の現状や幼小連携・接続の状況を把握するために、文献調査と質問紙調査により整理した。また、海外の School Library Media Specialist (以下、「SLMS」) と保育教諭による先行事例を得るため、インタビューによる予備調査を行った。SLMSの職務や役割及び、幼小接続カリキュラムについては予備調査を踏まえ文献調査を行った。5章のSLMSの役割から示唆を得て、学校司書関わった幼小接続実践を小学校教育からの視点と幼児教育からの視点で実施し、会話分析調査、質問紙調査、並びにインタビュー調査により学校司書の役割を検証した。

1.4.3 用語の定義

本項では、本研究で用いる主な用語の定義を確認する。これまで「学校司書」には、「学校図書館事務職員」「学校図書館事務補助職員」等の様々な呼称が充てられていたが、2014年の学校図書館法の一部改正により「学校司書」と明示されたため、本研究では統一して「学校司書」を用いる。なお、「司書教諭」と「学校司書」の両者を指す場合のみ「学校図書館専門職」を用いるが、それ以外はそれぞれの呼称を用いる。海外の学校図書館専門職については、「SLMS」を用いる。

また、幼児教育に関わる教職員を総称して「保育教諭」とし、小学校の教諭を「教員」とする。子ども・子育て支援新制度に関する法令では、小学校就学の始期に達するまでの者を「子ども」としているが、本研究では、幼児・児童を総称する場合、これを「子ども」とする。また、取り上げる教育実践場面の事例に登場する年長児は「幼児」、小学1年生は「児童」とする。

省庁の名称については、教育施策の歴史的経緯を説明するうえで、煩雑ではあるがその当時の時点での名称、すなわち「文部省」や「文部科学省」を用いる。

幼小連携と幼小接続の定義

幼小接続は、平成22年(2010)に幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議により「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」²⁶⁾にまとめられた。幼小接続は、「教育の目的・目標」「教育課程」「教育活動」という3つの観点で、教育全体を捉え用いられている。幼児期と児童期の接続を理解するためには、双方の教育方法を知ることが欠かせない。

幼児期の教育は、各教科等といった区別がないことのほかに、目標に関する位置付けが「～を味わう」「～を感じる」など、生きる力の基礎となる、「芽生えの時期」として位置付けられている。それに対して、児童期では「～ができるようにする」といった「自覚的な学びの時期」として、具体的な目標への到達が重視されている。しかしその一方で、子どもの発達や学びは、幼児期と児童期ではっきり分けられるものでもない。幼児期と児童期の教育は、“遊びの中での学びと各教科等の授業を通じた学習”²⁷⁾「学びの芽生えの時期」と「自覚的な学びの時期」という、子どもの発達段階に起因する教育課程や指導方法などに違いがある。こうした違いを踏まえた滑らかな接続が求められている。

一方、幼小連携は、幼児教育と小学校教育を滑らかに繋げていくといった「保育・教育制度での人との関わり」とおして、という文脈で用いられている。これは、幼児期の教育が幼児を取り巻く人的、物的要素全ての環境をとおして保育を行うとされているためである。幼児は遊びをとおして学び、幼児の自発的な活動を促す教職員による適切な関わりによって遊びは深まるとされていることから、人と関わる交流活動には、幼小連携が用いられている。

横井紘子は、幼小連携の目指す方向について、“幼児教育から小学校教育への「滑らかな

接続」・「円滑な接続」とされている以上、「交流」といった枠のみではなく、幼稚園・小学校のカリキュラムをつなぐこと、つまり「接続」にまで視野を広げる必要がある”²⁸⁾と述べている。また、秋田喜代美は「交流・連携」と「接続」について、“「交流」や「連携」は、保育・教育制度間での人のかかわりを指して使われる言葉であるのに対し、「接続」は教育内容や教育制度システムの設計や変更というシステムの在り方を指して使われる言葉である”²⁹⁾とその違いを説明している。

幼小接続は“各学校種の独自性を保ちながら、発達や教育の連続性を持つように接続することが幼小接続の目指すもの”³⁰⁾と報告書の中では説明されている。これらのことを踏まえ、本研究では、幼児期と児童期のカリキュラムを繋ぐことを視野に入れ、学校司書が関わる場合であっても接続を用いる。なお、4章では「幼小連携」と「幼小接続」について検討しているため、あえて「幼小連携」、「幼小接続」を意識して用いる。

アプローチカリキュラム・スタートカリキュラム

日本では、幼児期から学校教育に向かう準備カリキュラムを「アプローチカリキュラム」としている。「スタートカリキュラム」は“小学校に入学した子供が、幼稚園・保育所・認定こども園などの遊びや生活を通した学びと育ちを基礎として、主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくためのカリキュラム”³¹⁾として提唱されている。

児童文化

児童の健全な成長を目的として、意識的につくられたすべての文化環境を児童文化と呼んでいる。児童文化財には、玩具、絵本、雑誌、図書、口演童話、紙芝居、演劇、人形劇、音楽、舞踊、幻燈、映画、レコード、ラジオ、テレビなどがある。施設には、児童文化センター、児童図書館、動植物園、遊園地などがあげられる³²⁾。幼児教育の実践現場では、絵本を児童文化財と呼ぶこともある。

学校図書館の機能

学校図書館には、「読書センター」「学習センター」「情報センター」としての3つの機能がある。「読書センター」の機能には、児童生徒の読書活動や読書指導の場である言語活動の拠点となる。また、児童生徒の学習活動を支援したり、授業の内容を豊かにしてその理解を深めたりする「学習センター」としての機能も有する。それとともに、児童生徒や教職員の情報ニーズに対応したり、児童生徒の情報の収集・選択・活用を育成したりする「情報センター」としての機能も有している。つまり、学校図書館は、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）、問題発見、解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成する場所である。

言語活動

幼小接続での、幼児教育と小学校教育を結ぶ「言語活動」について用語の確認をしておく。『日本国語大辞典』によれば、言語活動は“言語を話したり書いたり、あるいは聞いて、または読んで了解したりする行動”³³⁾とある。また、『世界大百科事典』では“話す、書くなどの行為・活動に属する部分”³⁴⁾を言語活動として用いるとある。言語教育は、文法や語法、文字、発音、語彙などの知識を獲得させる教育と説明されており、言語教育を広義で捉えれば、学校で行われる定型的な読み書きなどの言語活動だけでなく、母親が赤ちゃんに語りかけることや幼児への絵本の読み聞かせも含まれる。あるいは、家庭や地域社会で行われる挨拶など広い意味でのことばの教育、さらには外国語教育なども言語教育の内容として含まれている。

国語科においては、これらの言語の果たす役割を踏まえて、的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成することや我が国の言語文化に触れて感性や情緒を育むことが重要である。そのためには、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」、「読むこと」に関する基本的な国語の力を定着させたり、言葉の美しさやリズムを体感させたりするとともに、発達の段階に応じて、記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動を行う能力を培う必要がある。

また、PISA における読解力とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力」と定義されており、側面別には、「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」の3つに分類されている。

すなわち言語活動は、国語すなわち自国の公用語の発音、文字、語彙、文法、語法などを習得させ、さらにそれらを基礎にして行う、聞く、話す、読む、書くなどの言語諸活動の能力の発展をはかり、言語感覚などの発育をはかる教育的働きかけの総称である。

情報活用能力

学校図書館は学校の教育活動を支援し、児童生徒の言語能力や情報活用能力を育成していく場として最適である。その一方で、学校での情報活用能力の育成は多様な側面をもつため、教職員は情報活用能力について曖昧に捉えがちである。加えて、情報活用能力の育成に関わる司書教諭や学校司書の職務内容が理解されているとはいえない状況である。こうした現状をふまえ、学校図書館での情報活用能力について整理しておく必要がある。

そもそも、情報活用能力という概念が初めて提唱されたのは“1974年に米国情報産業協会会長のツルコフスキー（Paul Zurkowski）が、情報産業に携わる人には情報リテラシーが必要であり、図書館がその育成をするとよい”³⁵⁾と提言したことによると報告されている。米国の図書館情報学領域における情報活用能力の概念形成の展開に絞って説明するならば、日本の場合と異なり“コンピュータリテラシーと、図書館情報技能 (library and information skills) の両方を含むもの”³⁶⁾として理解されていた。1980年代になると、コンピュータリ

テラシーと図書館情報技能の両方について捉え方に変化が起こり、1989年に、米国図書館協会 (American Library Association) 情報リテラシー諮問委員会 (Presidential Committee on Information Literacy) の最終報告書によって、情報リテラシーの定義が報告³⁷⁾されたという背景がある。

このように情報活用能力の定義をめぐっては、図書館・情報学・教育学などの分野を中心に多くの議論が重ねられているが“時代の変化とともに、常に再定義を迫られる概念”³⁸⁾としていまだ議論は続いている。

学校図書館専門職の養成

本研究で用いるアメリカの学校に配置されている学校図書館専門職員 (SLMS) の養成基準について概説する。学校図書館専門職員の養成基準については、文献とアメリカ図書館協会 American Library Association (以下、「ALA」)、アメリカ・スクール・ライブラリアン協会 American Association of School Librarians (以下、「AASL」) の Web サイトから図書館専門職の養成や資格、免許に関する記載内容を参照した³⁹⁾。加えて、NDL-OPAC と CiNii Articles で「学校司書」「司書教諭」「IFLA」の3つのキーワードで検索し、2020年度3月までの養成基準に関わる文献を整理し、SLMSの基準について表1-3にまとめた。それとともに、井上靖代⁴⁰⁾による米国図書館の「専門職司書」とは何か、その職制と求められる条件や待遇などの報告を参照した。

表 1-3 学校図書館専門職の基準

学校図書館専門職	資格要件	職務内容
SL (School Librarian) SLMS (School Library Media Specialist)	図書館情報学修士号,州のSLMSとしての免許が必要	学校図書館での仕事に専従科目やクラスを恒常的に受け持つことはあまりない
TL (Teacher Librarian)	初等,中等教育学のいずれかの学士,教員免許および,州のSLMSとしての免許が必要 図書館情報学修士号を有することが望ましい	司書の職務に加え,教科を他の教員と協働,または単独で教える

学校図書館専門職員については、修士課程で図書館情報学を学修することが求められている。各州で異なる基準であっても国家的な認可は、ALAが行うとされている。学校図書館専門職員の基準の策定は、AASLで行っており、AASLの基準については、大城善盛⁴¹⁾の学校図書館専門職の資格及び採用に関する考察を参照されたい。2010年に「学校図書館員養成に関する基準 Standards for Initial Preparation of School Librarians, (2010,

ALA/AASL)」を公表している。2013年には、全米教員養成基準協会 National Council for Accreditation of Teacher Education（以下、「NCATE」）と教員養成課程認定カウンスル Teacher Education Accreditation Council（以下、「TEAC」）が合併して組織化した教員養成課程認定準備カウンスル Council for the Accreditation of Educator Preparation（以下、「CAEP」）が公式認定を行うとしている。

Teacher Librarian（以下、「TL」）は教員養成課程で州ごと、あるいは図書館情報学大学院や教育学大学院で開講している School Library Media Specialist（以下、「SLMS」）養成カリキュラムを受講する必要があるまた、呼称についても学校図書館専門職は、School Librarian（以下、「SL」）、TL、等の呼称が存在する。

日本における学校司書の資格認定の現状は、1.2.2 で述べたようにいまだ曖昧である。しかし、“米国およびカナダ、プエルトリコでは、アメリカ図書館協会認定の図書館情報学大学院修士号を有していないと専門職司書として認められず、雇用対象にもならない。英国やオーストラリア、EU などとも協定を結んでおり、これらの国々でも専門職司書として認められている”⁴²⁾。

1.5 新しい時代に向けた教育体制

本節では、「新しい時代に向けた」教育体制として2014年の学校図書館法一部改正後の、司書教諭と学校司書の職務について整理する。学校図書館を担う人的環境としての司書教諭と学校司書の連携・協力、教育を支える物的環境である学校図書館の機能について述べる。

1.5.1 司書教諭と学校司書の連携・協力

「新しい時代の教育に向けた」言語能力や情報活用能力を育成する場として、学校図書館が注目されている。「チームとしての学校」体制では、教員と学校司書による協働も始まっている。2014年の学校図書館法一部改正により、法的根拠を得た学校司書は、司書教諭と共に学校図書館の専門職員として教育活動を担うことになった。そのあり方については、2014年3月「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）」⁴³⁾で明らかにされている。

この報告書では、学校図書館は教育課程全体や各教科等の学びを通じて児童生徒の育成に果たす役割が大きいとした上で、学校図書館の利活用の意義を示し、司書教諭や学校司書の役割、職務についてまとめている。司書教諭と学校司書の職務内容の記述に基づき、表1-4に司書教諭の職務、表1-5に学校司書の職務を示した。

表1-4 司書教諭の職務

司書教諭の職務
学校図書館の総括的な職務 学校図書館の経営方針，各種資料の選定，廃棄基準，校内組織との連携，協力
学校図書館の経営に関する職務 開館時間の決定周知，利用指導の年間計画立案，図書館行事の企画立案と開催，教育活動の企画，実施（情報活用能力，言語活動・読書活動）
学校図書館を活用した授業への職務 学校図書館を活用した授業を实践，教育指導方法や情報活用能力の育成，他の教員に助言

表1-5 学校司書の職務

学校司書の職務
児童生徒や教員に対する「間接的支援」に関する職務 図書館資料の管理，施設，設備の整備，学校図書館の運営
児童生徒や教員に対する「直接的支援」に関する職務 館内閲覧館外貸出，ガイダンス，情報サービス，読書推進活動
教育目標を達成するための「教育指導への支援」に関する職務 教科等の指導に関する支援，特別活動の指導に関する支援，情報活用能力の育成に関する支援

司書教諭の職務は，“学校図書館の運営に関する総括、学校経営方針・計画に基づいた学校図書館を活用した教育活動の企画・実施、年間読書指導計画・年間情報活用指導計画の立案、学校図書館に関する業務の連絡調整等”⁴⁴⁾を担う。また、学校図書館を活用した授業を

実践するとともに、学校図書館を活用した教育指導方法や言語能力、情報活用能力の育成について他の教員に助言を行うとされている。

これに対して学校司書の職務は、“学校図書館を運営していくために必要な専門的・技術的職務”を担い、“学校図書館を活用した授業やその他の教育活動を司書教諭や教員と共に進める”⁴⁵⁾とされている。具体的には、児童生徒や教員に対する「間接的支援」に関する職務、児童生徒や教員に対する「直接的支援」に関する職務、教育目標を達成するための「教育指導への支援」に関する職務、の3つの観点に分けて例示されている。

司書教諭の時間確保と学校司書の配置効果による松本美智子の研究⁴⁶⁾によれば、“司書教諭時間確保有・学校司書有の学校状況が学校図書館サービス、学校図書館利活用に最も有効”であることが明らかにされている。さらに、“学校司書を配置している学校（91.7%の項目が高評価）が、司書教諭時間を確保している学校（75.0%の項目が高評価）に比べ、学校図書館サービス、学校図書館利活用に有効”であることも確認されている。つまり、学校司書が学校図書館サービスを担うことや教育目標を達成するために教育指導への学校図書館利活用を支援することにおいて効果があるというわけである。さらに、司書教諭と学校司書が連携、協力することで学校図書館の機能が向上することも確認できよう。

村山正子は、司書教諭の視点から中学校の図書館での実践をとおして、職員会議等での教職員への働きかけによって学校図書館の利用に関する教職員の認識が高まっていることを報告している。その際に、学校司書の存在が学校図書館を有効に機能させる上で重要なこと、司書教諭と学校司書がそれぞれの専門性を尊重し合う連携を目指していることをあげ、両者の役割分担が重要であることを指摘している⁴⁷⁾。

松戸宏予⁴⁸⁾は、人的環境として学校司書が特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対して、スクールカウンセラーではないが「個を尊重した配慮」をもって関わることで、児童生徒の自己肯定支援ができると述べている。学校司書に期待されている役割に“(1)適切な資料提供による児童生徒への発達支援、(2)共感理解による児童生徒の自己肯定支援、(3)児童生徒の社会性を育てる教育的な支援”⁴⁹⁾の3つに貢献できると報告されている。

学校図書館を活用した言語能力や情報活用能力の育成に関する先行研究では、以下のものがあげられる。中西は、教員と学校司書によるTTの授業においてLiterature Circlesを国語科の単元に取り入れる際に、TTを担った学校司書が予め単元に沿った適切な本を選びサポートすることで、言語活動に多角的な視点が加わることを報告している⁵⁰⁾。

また、庭井史絵⁵¹⁾によれば、教科による情報活用能力の育成指導と学校図書館利用指導の比較研究において、学校図書館で、学校図書館専門職員と教科担当者が協働して情報活用能力の育成にあたることで“生徒が自ら情報を探し出すこと、多様な情報源の特徴を生かして利用すること、適切な形で記録を取ること”など、情報活用能力の育成において教育的な意義があることが報告されている。浅野真紀子・平久江祐司⁵²⁾らも、探究的な学習における学校図書館の支援の在り方について、学校図書館の“資料や情報に精通した学校司書が、授業を担当する教師と相談・助言・案内することで、教師との協働を深化”させることを明らか

にしている。その際、学校図書館が様々な協働学習の場を創出していることが示されている。

学校司書養成に着目した中西由香里・伊藤真理の研究では、インターンシップ研修生をとおして学校司書は、“ICT 機器を活用した学習や各教科等に必要な資料提供に対応できる”⁵³⁾こと、また、先端技術の導入によりデータベース化、電子資料を含む多様な図書資料を管理でき、プログラミング教育等、情報メディアを利活用した授業に対応できることを明らかにしている。

以上、先行研究からは、学校図書館を担う司書教諭や学校司書が教員と協働を図ることで、児童生徒の教育効果が高まることが確認されている。

1.5.2 教育活動を支える学校図書館

前項で述べたように、学校図書館で学校司書との協働を図ることで、教育効果が高まることが報告されている。これらのことを踏まえ、平成 28 年（2016）に、学校図書館担当職員の役割及びその資質の向上に関する調査研究協力者会議により「これからの学校図書館の整備充実について（報告）」が示された。これを受け、「学校図書館ガイドライン」⁵⁴⁾が策定された。同年、文部科学省は「学校司書モデルカリキュラム」の周知についても触れており、学校司書養成を大学で始める機運をもたらしている。文部科学省は、学校図書館での教育効果の有効性に気づき、すべての児童生徒が学校教育において、言語能力や情報活用能力を習得できる体制を目指す方向性を示している。

平成 29 年（2017）告示の「小学校学習指導要領」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・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かす”⁵⁵⁾ことが明示されている。これは、個に応じた児童生徒の言語能力や情報活用能力の育成に、教員が学校図書館を利活用する学習方法が有効であることを示したものと理解できる。このことは、前項の学校図書館を利活用した先行研究からも明らかである。また、当該指導要領では、児童生徒の発達段階を考慮した“言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していく”⁵⁶⁾ことも重視されている。

学校図書館は複雑化、多様化する課題に対応し、一人一人の児童生徒の能力に応じた、質の高い学びを可能にする教育的機能を担っている。とりわけ学校図書館には、様々な情報資源が用意されており、児童生徒が必要な情報を選択、アクセスして、正しく評価し活用する言語能力や情報活用能力を育成していく場として最適であると思われる。さらに、学校図書館は児童生徒のみならず、授業を行う教員のために教材研究をサポートしていく場でもある。つまり、学校図書館は読書活動を推進する「読書センター」、教育課程の展開に寄与する「学習センター」や「情報センター」としての機能を有した、学校の教育活動を支援するための校内組織の 1 つである。また、学校図書館法第二条によれば、学校図書館は“図書、視覚聴覚教育の資料その他学校教育に必要な資料を収集し、整理し、及び保存し、これを児童又は生徒及び教員の利用に供することによって、学校の教育課程の展開に寄与すると

もに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的として設けられる学校の設備”⁵⁷⁾とされている。このため学校図書館は、教育を支える場として環境を整える必要がある。

教育環境を整える点においては“義務教育諸学校に新たな教材整備計画等に基づく教材の整備を推進する”⁵⁸⁾ことが「第3期教育振興基本計画（閣議決定）」により示されている。この計画では、司書教諭の養成や学校司書の配置に対する学校図書館の整備充実を図ることが盛り込まれている。

1.5.3 言語環境の重要性

学校図書館の充実を図る上で、子どもの言語発達を促す言語環境を整えることが重要である。平成29年（2017）告示の「小学校学習指導要領解説国語編」では、“小学校低学年の学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがある”⁵⁹⁾ことが指摘されている。こうした課題を踏まえ、幼児期から児童期を結ぶ言語活動の必要性が議論され、幼小接続での言語活動の取り組みが検討されている。そのため、平成29年（2017）告示の「幼稚園教育要領」には、小学校の生活や学習の基盤の育成に繋がることに配慮し「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。言語については“幼児の発達を踏まえた言語環境を整え言語活動の充実を図る”⁶⁰⁾ことが明示されている。このため保育教諭は、幼児教育の段階から言語環境を整え“小学校の教員と共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図る”⁶¹⁾ことが求められている状況にある。

また、「小学校学習指導要領」（2017年告示）の総則においても、児童の発達段階に応じた言語能力の育成を図ることが重視されており“各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて児童の言語活動を充実する”⁶²⁾ための授業改善が求められている。言語環境としての学校図書館を計画的に利用し、児童の言語活動の育成に学校図書館を活用する学習方法は有効であると理解できよう。学校図書館を利活用し学校段階間のつながりを考えた場合、幼児期からの質の高い教育を行う場として、多様な絵本を含む様々な資料が置かれている学校図書館での活動は、幼児や児童が言葉に出会う場としてふさわしいと思われる。

乳幼児期から言語活動を開始することの有効性は、先行研究でも明らかにされたところである。岡本夏木による言葉の発達研究では、乳幼児期からの言葉の獲得は“外からの刺激としてのことばを、そのまま機械的に写しとっていくのではなく、自分の活動をとおり、選択的に自主的に使いはじめる”⁶³⁾と解説している。つまり、乳幼児の言葉の獲得過程は、外部刺激としての人的・物的な言語環境をとおして、子どもが能動的に言葉を使いたいと思える言語活動をとおして言葉を獲得していくということである。だとすれば、学校図書館から学校司書が言語環境を整え、幼小接続を意識した言語活動を行うことは言葉の発達を促す上でも有効であると考えられる。

文部科学省は「言語能力の確実な育成」のために、学校図書館を活用した指導の充実を求めている⁶⁴⁾。これからの言語能力育成には、「チームとしての学校」の学校司書が幼児期と

児童期を結び、橋渡ししていくことが期待されていると捉えることも可能であろう。こうしたことを踏まえ、幼小接続での言語活動に学校司書が貢献するために、乳幼児期の言語活動の現状を知る必要がある。

1.6 幼少期からの言語活動の重要性

1.6.1 乳幼児期からの言語活動の必要性

2018年のOECD生徒の学習到達度調査 Programme for International Student Assessment（以下、「PISA」）結果によれば、日本の子どもを取り巻く言語環境の変化に、感性や知識、技能が育ちにくくなっているとの指摘もある。学習面での「読解力」低下が課題となっている⁶⁵⁾。特に、読解力を測定する3つの能力、理解する、情報を探し出す、評価し熟考する、うちの情報活用能力に関連する必要な情報を探し出し評価熟考することに課題があるとされた。それに加え、子どもたちが様々な思いや考えをもつ他者と互いの立場や考えを尊重し合い対話をする力や、自分の思いを言葉で伝える力が弱くなっており、生きる力を育てるために言語能力の育成が喫緊の課題とされている。このため、言語に関する能力の育成を重視する教育体制が求められている。

中央教育審議会は、平成20年（2008）改訂の学習指導要領の見直しに当たり、検討課題として「国語力の育成」を中核に位置付けた。これに先立ち平成19年（2007）に、言語力育成協力者会議において議論がなされ「言語力の育成方策について（報告書案）」⁶⁶⁾を中央教育審議会に提言している。同報告書案による言語力とは、知識と経験、論理的思考、感性、情緒等を基盤として自らの考えを深め、他者とのコミュニケーションを図るために必要な能力を意味するとしている。

他方、言語能力に対する社会の高度化、情報化、国際化が進展し、言語情報の量的拡大と質的变化が進んでおり、言語能力の育成に対する社会的な要請も相まって、広い意味でのことばの教育として「言語活動」が用いられている。平成20年（2008）告示の「小学校学習指導要領」総則では、「言語活動の充実」をあげ、国語をはじめとする各教科等での記録、説明、批評、論述、討論など、学習内容の改善が明示された。授業では、PISA調査の課題を踏まえ、知識の習得からそれらを利活用し、自ら課題を発見解決する探究学習を行うことが求められている。このため、学校図書館での言語活動が期待されている。

文部科学省が示した言語能力に関する「基本的な考え方及び課題」の報告では、言葉に対する感性を磨き、言語生活を豊かにするための言語能力の育成において“言語に関する豊かな環境が言語力を育てる土壌となる”⁶⁷⁾と言語環境の重要性を示唆している。ここには、幼小接続での言語活動に関わる事項も示されている。言語能力育成の課題と留意事項として [1] 言語の果たす役割に応じた指導の充実、[2] 発達の段階に応じた指導の充実、[3] 教科を横断した指導の充実、[4] 多様な教育環境を活用した指導の充実が明示されている。詳細については、表1-6のとおりである。

表 1-6 言語能力育成の課題と留意事項⁶⁸⁾ (筆者一部修正)

言語能力育成の課題	
[1] 言語の果たす役割に応じた指導の充実	言語は、知的活動（特に思考や論理）、感性や情緒、コミュニケーション（対話や議論）の基盤であることから、それぞれの役割に応じた指導が充実されることが必要である。同時に、これらは相互に関連するものであることから、統合的に育成することについても留意しなければならない。
[2] 発達の段階に応じた指導の充実	幼・小・中・高等学校における幼児児童生徒の発達の段階に応じて、言語による理解・思考・表現などの方法を身に付けさせるための教育内容・方法の在り方について検討する必要がある。同時に、指導に当たっては、個々の幼児児童生徒の発達の実態や経験の違いに応じた配慮を行う必要がある。
[3] 教科を横断した指導の充実	言語は、学習の対象であると同時に、学習を行うための重要な手段である。学習で用いる言語を精査し、国語科を中核としつつ、すべての教科等での言語の運用を通じて、論理的思考力をはじめとした種々の能力を育成するための道筋を明確にしていくことが求められる。そのためには、国語科及び各教科等で用いられる用語や表現・表記の特質に留意しつつ、育成すべき資質を明らかにしておく必要がある。
[4] 多様な教育環境を活用した指導の充実	言語力を育成するためには、教室内による指導のみならず、学校図書館や地域の文教施設、体験活動の場など多様な教育環境を活用することに留意しなければならない。

言語能力育成の指導に当たっては、子どもの言語能力が確実に育成されるよう、総合的に実施する必要がある。語彙については、“実生活の中で読書や遊びを通じてそれを充実させる”ことや、1冊の書物をしっかり読み合って議論をするなどの読解力の育成のための読書指導を図ることが求められている。そのために“学校図書館や地域の図書館など、読書活動を推進するための環境の整備についても配慮されなければならない”⁶⁹⁾と明記されている。

また、学校段階ごとの指導では、幼児期から小・中・高等学校へと発達の段階が上がるにつれて、具体と抽象、感覚と論理、事実と意見、基礎と応用、習得と活用、探究など指導できる水準が変化してくるため、それに応じた指導内容や言語活動の特色付けをしていく必要がある。特に、幼児期から低学年にかけての言語活動にあっては、発達段階に応じた言葉に触れる体験から主体的に読む体験へと繋げていく読み方の指導が必要である。しかしながら、このような指導は、専門的な知識や技能を持つ一部の教職員による取組として行われているに過ぎない。幼小接続での取り組みが必要であることは、以下に示す「幼児教育・保育の国際比較調査」の結果から明らかである⁷⁰⁾。

「幼児教育・保育の国際比較調査」によれば、日本以外の多くの国々では、保育者が子どもに育てたいスキルや能力として「他者とうまく協力しあえる能力」をトップに挙げている。また、子どもが「自分自身の好奇心に基づいて調査・探求」したり、「創造的思考」を行ったりするための「話し言葉の技能」を最も重要だと見なしている。日本以外の参加国では、幼児教育の段階から社会情緒的スキルやリテラシー（読み書き）、数学的スキル、科学的概念や ICT スキルを子どもの発達を促す要因として、言語能力や情報活用能力と関連づけて

指導していく傾向が強く見られた。しかし日本の場合，“保育者が情緒的で個に応じた実践を重視して行っている”⁷¹⁾一方で，“学校や将来の教育で価値付けられる基礎的な認知スキル、例えば子供のリテラシー（読み書き）、数学スキル、科学スキルは、保育者からそれほど重要と見なされていなかった”⁷²⁾と報告されている。

岩崎れいは、日本での読書は“2004年頃から「PISA型読解能力」の育成についての議論が活発になり”それまで主に国語科教育の中だけで扱われてきた読書や読解が、図表や統計から情報を理解し読み取るなど、科学リテラシーなども含む概念に転換した⁷³⁾と述べている。加えて、2014年に、現職小学校の学校図書館を担当している司書教諭、図書館主任61人を調査協力者として読書指導に関する意識調査を実施した中西の研究⁷⁴⁾によれば、児童に「幅広いジャンルの本を読ませようと心がけていますか」の回答では、心がけている15%、やや心がけている54%、あまり心がけていない31%であった。学校における読書の状況を見ていくと、全校一斉読書や読み聞かせ、読書感想文、読書感想画、読書郵便、といった従来からの取組は行われていた。その一方で、コミュニケーション能力や多様な観点から考察する能力「クリティカル・シンキング」を育成する論理的に読む指導については、いまだ十分な指導は見られなかった。

とりわけ、変化の激しい知識基盤型社会にあっては、必要な情報を読み、取捨選択できる能力を身につけることは極めて重要である。平成20年(2008)告示の「小学校学習指導要領解説国語編」読書指導においても、“読書に親しみ、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするため、読書活動を内容に位置付ける”⁷⁵⁾とあり、“目的に応じて本や文章などを選んで読んだり、それらを活用して自分の考えを記述したりすることを重視する”⁷⁶⁾とあり、引きつづき言語活動の重要性が強調されたというわけである。

平成29年(2017)告示の「小学校学習指導要領」には、上述の要領を引き継ぎ「言語能力の確実な育成」が学習の基盤であると明示されている⁷⁷⁾。発達の段階に応じた語彙の確実な習得、意見と根拠、具体と抽象を押さえて考えるなど、情報を正確に理解し適切に表現する力の育成が強く求められている。したがって、乳幼児期からの発達段階を踏まえた、幼児期にあった言語活動についての指導がこれまで以上に必要であると明示されたことになる。

1.6.2 言語活動を推進する学校図書館への期待

平成13年(2001)「子どもの読書活動の推進に関する法律」の制定と同法に基づく都道府県、市町村の子どもの読書活動推進計画の策定により、学校図書館、公共図書館は地域の読書活動の推進体制の中に積極的に組み入れられていった。文部科学省は、平成19年(2007)より「子どもの『読む・調べる』習慣の確立に向けた実践研究事業」を開始する。その一環として、子どもの読書サポーターズ会議を設置し、子どもの読書活動の推進や学校図書館の活性化に向けた取り組みを推し進めている。

平成21年(2009)、「これからの学校図書館の活用の在り方等について(報告)」により、子どもの読書サポーターズ会議は、言語活動に関わる学校図書館での活用高度化に向けた

取り組みとして異校種間、異学年間の連携において“学校図書館が中心となり、学校における読書活動を多様に展開する”⁷⁸⁾よう要請している。学校図書館は、児童生徒が授業で学んだことを確かめ資料を集めて読み広げ深め、自分の考えを発表するなど、主体的な学習を支援する学校教育の中核を担う役割を果たすよう期待されている。また、言語能力や情報活用能力を支援する場であると同時に、幼児教育・学校教育・社会教育を結ぶ要でもあるとされている。

このように学校図書館は、学校教育から生涯学習へと繋がり、社会全体を見通し、児童の多様で質の高い学び方を引き出していくといった「社会に開かれた教育課程」⁷⁹⁾の役割を果たしていくことが期待されている。また、2016年の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」によれば、学校は「社会に開かれた教育課程」の視点に立ち、物的資源としての学校図書館や公共図書館を活用することや、学校図書館の専門職員である司書教諭や学校司書との連携協力、保護者・地域の人々といった人的資源を巻き込みながら教育課程を編成し、教育内容の改善や充実を図っていくことが求められている。したがって、学校司書が幼小連携、接続活動で学校図書館をとおして幼児教育と小学校教育を橋渡しすることは実現可能であるといえる。

文部科学省は「社会に開かれた教育課程の理念」を以下のように記している。

社会に開かれた教育課程の理念

- ・社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ・これからの社会を創り出していく子どもたちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自分の人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ・教育課程の実施に当たっては、地域の人的・物的資源を活用し放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図る。また、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。（下線筆者）

平久江によれば、学校図書館は読書、学習、情報センターとしての3つの機能に加え“連携センターとしての機能が第4の機能”⁸⁰⁾と位置づけられ、これからの学校図書館は、地域の諸機関と連携協力していくことが求められていると説明している。平久江は、この地域連携型の学校図書館の運営においては、司書教諭と学校司書の役割が重要であると指摘している。さらには、学校図書館での人的支援や、情報センターとしての環境が整うことで、教員の教材研究へのサポート体制が高まることはもとより、児童が新たな情報に出会い「どのように学ぶか」という、課題発見から課題解決に向けてのプロセスを支援することにも貢献できる。

こうしたことから、幼小接続活動においても学校図書館は、言語を通じて他者と関わる力を身につける場として、幼児教育・学校教育・社会教育へと切れ目のない学びを繋げることができる役割があると考えられる。そうであるなら学校司書が、学校図書館で発達段階に沿った適切な資料を準備し、提供し、日常的にレファレンスに対応できる環境を整えることにより、学校図書館は効果的に機能すると考えられる。

学校は「チームとしての学校」体制で“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”⁸¹⁾という目標を地域社会と共有し、社会に開かれた教育課程の実現を図っていくことが求められている。そのため幼児教育と学校教育を結ぶ学校図書館は、言語活動を推進させるために貢献できると考えられる。

平成 29 年（2017）告示の「小学校学習指導要領解説国語編」では、“各学年において、国語科の学習が読書活動に結び付くよう〔知識及び技能〕に「読書」に関する指導事項を位置付けるとともに、「読むこと」の領域では、学校図書館などを利用して様々な本などから情報を得て活用する言語活動例が示されている”⁸²⁾。さらには、学校図書館を計画的に利用するとともに、地域の図書館や博物館等の資料や情報を積極的に収集し、児童の深い学びの実現に向けた学習活動に活かすといった社会教育施設との連携や方策についても詳述されている。

前項の表 1-6 [4] に示されているように、学校図書館は言語能力育成のために学校教育から生涯学習へと繋がり、社会全体を見通し児童の多様で質の高い学び方を引き出し、多様な教育環境へと橋渡しするといった「社会に開かれた教育課程」の役割を果たしていくことが期待されている。また、保護者や地域住民がそれぞれの立場や役割に応じて、学校が抱える様々な課題に取り組み、教育活動を支援していく地域連携が期待されている。学校は「社会に開かれた教育課程」の視点に立ち、物的資源としての学校図書館や公共図書館を活用することや、「チームとしての学校」の専門職の一員である学校司書との連携協力、保護者・地域の人々といった人的資源を巻き込みながら教育課程を編成し、教育内容の改善や充実を図っていくことが求められている。

こうした要請にこたえるためには、学校図書館の機能と活用高度化に向けた推進方策を示す必要があり、「これからの学校図書館の活用の在り方等について（報告）」の中で、次の 6 つの視点が明示された。

学校図書館の機能と活用高度化に向けた 6 つの推進方策⁸³⁾

- 視点(1) 学校図書館が中心となり、学校における読書活動を多様に展開する。
- 視点(2) 家庭や地域における読書活動推進の核として学校図書館を活用する。
- 視点(3) 「学び方を学ぶ場」としての学校図書館の整備を進める。
- 視点(4) 学校図書館の教員サポート機能を充実させる。
- 視点(5) 「いつでも開いている図書館、必ずだれかいる図書館」を実現し「心の居場所」となる学校図書館づくりを進める。
- 視点(6) 放課後の学校図書館を地域の子どもたち等に開放する。

上述の学校図書館の機能を推進するためには、学校図書館の機能を果たすことができる学校図書館専門職員が必要である。視点(1)～(6)に示された方策には、家庭や地域に読書活動を推進させること、教員の授業改善や資質向上のための教員サポート機能の充実をあげている。また、子どもたちの「心の居場所」となることや地域開放についても明記されている。つまり、学校図書館は必ず開館していることを前提に方策が示されたといえよう。そう考えれば、学校図書館専門職員が専任で常駐している体制が求められていると推測できる。

しかしながら、文部科学省が、平成28年(2016)に実施した「学校図書館の現状に関する調査」⁸⁴⁾によれば、学校司書の配置は1.2.2でも指摘したように「置くよう努めなければならない」と努力義務であるため、その配置率は、小学校59.2%、中学校58.2%、高等学校66.6%である。また、司書教諭についても1.2.2で示したように、全ての学校に配置されているわけではなく、担任を兼ねているため学校図書館に専任で常駐することが困難な状況でもある。全国的に学校図書館整備や学校司書の配置をめぐる状況に格差が見られた。この配置率の差は、学校司書が在籍していない学校図書館では、公教育の根幹に関わる児童生徒や教職員に対する、図書館サービスに格差が生じており、授業を行う教員へのサポート体制にも影響を与えている可能性があると思われる。さらに、家庭や地域の子どもたちにも言語活動に関わる支援に格差が生じる可能性もある。

幼児期からの縦断的な言語活動は、幼小、小中、中高といった学校段階間の円滑な接続や教科等横断的な学習を重視することが強調されている。それに加え、幼児期の言語活動は、“幼児の発達を踏まえた言語環境を整え言語活動の充実を図る”⁸⁵⁾ことが求められている。しかし、実際に幼小接続を教育計画に展開する場合、幼児期の教育は、5領域の内容を遊びや生活をとおして総合的に学んでいく教育であり、一方の児童期の教育は、各教科等の学習内容を系統的に学ぶ教育が行われている。こうした教育課程の違いが幼小接続の難しさといえる。これらのことを踏まえ、次節では幼児教育を理解するための基本事項を説明する。

1.7 幼児教育施設の基準と言語教育の要領・指針

幼小接続は、要領・指針のねらいや内容を踏まえ進められている。幼小接続での言語活動研究を行うためには、幼児教育における幼児教育施設の基準や教職員について整理しておく必要があるため説明を加える。また、幼児教育と小学校教育ではカリキュラムが異なるため、言語活動に関わる指導要領及び指針のねらいや内容、幼児教育と小学校教育を結ぶ「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」等を記す。なお、乳幼児期からの発達の連続を関連付けるため、保育（1歳以上3歳未満児）と教育（3歳以上）を関連付けて示す。

1.7.1 幼児教育施設の基準

我が国の幼児教育・保育は、第二次世界大戦後から2006年に至るまで、文部科学省管轄の教育機関である「幼稚園」と厚生労働省管轄の「保育所」とに分かれ二元的な体制で進められてきた。この体制が変化したのは、2006年に「就学前の子どもに関する教育・保育等の総合的な提供の推進に関する法律」⁸⁶⁾により、より弾力的な幼児教育を提供するために幼保一元化の議論がなされ、幼児教育と保育サービスを総合的に提供する施設として内閣府管轄の「認定こども園」が導入された。同法の下では、幼保連携型、幼稚園型、保育所型、地方裁量型の4類型に分けられるが、幼保連携型認定こども園が子ども園の7割以上を占めており、将来的にはこれに集約することが望まれている。なお、4類型に分けられる認定こども園の教育・保育内容に関する省令の名称は「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」となった。

また、2012年に子ども・子育て関連3法が成立し、子ども・子育て支援新制度が2015年4月に本格施行され現在の制度となった。そのため、幼小を結ぶ研究をしていく上で、現行制度に基づく現時点での幼児教育の施設の認可基準や教員資格、対象者、指導内容、指針等について整理をしておく必要がある。以下に、(1)施設の特徴、(2)施設の類型をまとめる。

(1) 幼稚園・保育所・認定こども園の特徴

幼稚園、保育所、認定こども園の教育・保育に関わる特徴を『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』を参照し表1-7にまとめた。

表 1-7 幼稚園・保育所・認定こども園の比較

	幼稚園	保育所	認定こども園
施設管轄	文部科学省	厚生労働省	内閣府
教育保育の ガイドライン	幼稚園教育要領	保育所保育指針	幼保連携型認定こども園教育・保育要領
	3-5歳 要領・指針共通		
対象年齢	3-5	0-5	0-5
職員資格	幼稚園教諭	保育士	幼稚園教諭・保育士
職員名称	幼稚園教諭	保育士	保育教諭

要領と指針は、国による教育の考え方を示した教育・保育実践計画のためのガイドラインとしての役割を持ち、告示は法令としての性格を有するものである。2018年に改訂された要領と指針では、3歳以上の教育・保育に共通化が図られた。ただし、職員の名称や資格については、幼稚園は幼稚園教諭、保育所は保育士、幼保連携型であれば保育教諭を配置するものとされている。保育教諭は、幼稚園教諭の免許状と保育士資格を併有している者である。その他の認定こども園では、満3歳以上は幼稚園教諭と保育士資格の併有が望ましいとされ、満3歳未満では、保育士資格が必要となっている。このように幼児教育に携わる職員の名称や資格は働く施設によって異なる。

(2) 認定こども園の類型

認定こども園の設置基準は、原則として幼稚園または保育所のどちらか、または双方の基準に準ずる内容となっている。ただし、これまでの設置目的、対象者の年齢及び管轄機関によって二分されていた幼稚園と保育所とは異なり、柔軟な特徴を持つ施設として教育・保育への対応が目指されている。その認定こども園の類型には、「幼保連携型」、「幼稚園型」、「保育所型」及び「地方裁量型」の4つのタイプに分けられ、表1-8に整理したとおりである。

表 1-8 認定こども園の類型

認定こども園の類型	施設のタイプ
幼保連携型	幼稚園機能と保育所機能の両方の機能をあわせ持つ単一の施設
幼稚園型	認可幼稚園が保育を必要とする子どものために、保育時間を確保するなど、保育所的な機能を備える施設
保育所型	認可保育所が保育を必要とする子ども以外の子どもも受け入れ、幼稚園的な機能を備える認定こども園としての機能を備える施設
地方裁量型	幼稚園・保育所のいずれの認可もない地域の教育・保育施設が、認定こども園として必要な機能を果たす施設

このように、幼児教育施設は多様な形態があり、子どもたちに適した教育・保育への対応が目指されている。なお、本研究6章、7章で実践を行った自治体のように、幼稚園と保育所を「こども園」として自治体独自に一体的に運用しているところもある。

1.7.2 子ども・子育て支援新制度に関する指針等

幼児期の子どもについて考える場合、教育・保育並びに保護者に対する子育て支援を総合的に支援する必要がある。また、地域において、子どもが健やかに育つ環境を整えることは法令で明記されていることである。幼小接続を行う上でも保護者や地域を含めて考える必要がある。

「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律」（平成24年法律第66号）⁸⁷⁾を一部抜粋し、目的と定義を以下に示した。

第一章 総則

(目的)

第一条 この法律は、幼児期の教育及び保育が生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであること並びに我が国における急速な少子化の進行並びに家庭及び地域を取り巻く環境の変化に伴い小学校就学前の子どもの教育及び保育に対する需要が多様なものとなっていることに鑑み、地域における創意工夫を生かしつつ、小学校就学前の子どもに対する教育及び保育並びに保護者に対する子育て支援の総合的な提供を推進するための措置を講じ、もって地域において子どもが健やかに育成される環境の整備に資することを目的とする。

(定義)

- 第二条 この法律において「子ども」とは、小学校就学の始期に達するまでの者をいう。
- 2 この法律において「幼稚園」とは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する幼稚園をいう。
 - 3 この法律において「保育所」とは、児童福祉法（昭和二十二年法律第百六十四号）第三十九条第一項に規定する保育所をいう。
 - 4 この法律において「保育機能施設」とは、児童福祉法第五十九条第一項に規定する施設のうち同法第三十九条第一項に規定する業務を目的とするもの（少数の子どもを対象とするものその他の主務省令で定めるものを除く。）をいう。
 - 5 この法律において「保育所等」とは、保育所又は保育機能施設をいう。
 - 6 この法律において「認定こども園」とは、次条第一項又は第三項の認定を受けた施設、同条第九項の規定による公示がされた施設及び幼保連携型認定こども園をいう。
 - 7 この法律において「幼保連携型認定こども園」とは、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとしての満三歳以上の子どもに対する教育並びに保育を必要とする子どもに対する保育を一体的に行い、これらの子どもの健やかな成長が図られるよう適当な環境を与えて、その心身の発達を助長するとともに、保護者に対する子育ての支援を行うことを目的として、この法律の定めるところにより設置される施設をいう。
 - 8 この法律において「教育」とは、教育基本法（平成十八年法律第百二十号）第六条第一項に規定する法律に定める学校（第九条において単に「学校」という。）において行われる教育をいう。
 - 9 この法律において「保育」とは、児童福祉法第六条の三第七項に規定する保育をいう。
 - 10 この法律において「保育を必要とする子ども」とは、児童福祉法第六条の三第九項第一号に規定する保育を必要とする乳児・幼児をいう。

1.7.3 幼児教育・保育の保育内容の国家基準

本項では、幼児教育・保育の保育内容の基準について説明を加える。上述でも触れたが、改訂された幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における要領の告示や指針（2008年告示）においては、3歳以上の幼児教育・保育の共通化が図られた。特に、幼児教育と小学校教育との接続を推進するために、「幼児期に育みたい資質・能力」の明確化を図り「幼児

期の終わりまでに育てほしい姿」として10項目が示された。とりわけ、幼児期の教育がめざすべき方向性と小学校教育との滑らかな接続に対する要領・指針での共通化が明示されたことの意義は大きい。

表1-9と表1-10では、「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」と各領域の発達を捉える「ねらい」を整理した。なお、幼児期の終わりまでに育てほしい10の姿については、それぞれの項目ごとに育てほしい姿を示した（表1-10参照）。

表1-9 幼児期の終わりまでに育てほしい姿と領域

	領域に示す事項	発達を捉える領域のねらい	
健康 【心身の健康】	健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。	(1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。 (2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。 (3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。	幼児期の終わりまでに育てほしい姿 10項目 健康な心と体
人間関係 【人との関わり】	他の人々と親しみ支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。	(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。 (2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。 (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。	自立心 協同性 道徳性・規範意識の芽生え
環境 【身近な環境との関わり】	周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。	(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。 (2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。 (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。	社会生活との関わり 思考力の芽生え 自然との関わり・生命尊重
言葉 【言葉の獲得】	経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。	(1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。 (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。 (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。	数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 言葉による伝え合い
表現 【感性と表現】	感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。	(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。 (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。	豊かな感性と表現

表 1-10 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

10 の項目	幼児期の終わりまでに育ってほしい姿
育みたい資質・能力	乳幼児期から始まって小学校、中学校、高等学校へと伸びていく力であり教育・保育においては 5 領域の保育内容に示された活動を通して、資質・能力を育む
1. 健康な心と体	園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる
2. 自立心	身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる
3. 協同性	友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる
4. 道徳性・規範意識の芽生え	友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、決まりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、決まりをつくったり、守ったりするようになる
5. 社会生活との関わり	家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる
6. 思考力の芽生え	身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにしようとする。
7. 自然との関わり・生命尊重	自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることをもちかえりながら関わるようになる。
8. 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる
9. 言葉による伝え合い	先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。
10. 豊かな感性と表現	心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、5つの領域のねらい及び内容に基づく活動全体をとおして資質・能力が育まれる幼児の具体的な姿である。幼児教育における育みたい資質・能力は、幼児の生活する姿から捉えたものであり、内容は、ねらいを達成するために指導する事項である。各領域は、幼児の発達の側面から、心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、感性と表現に関する領域「表現」である。

各領域に示すねらいは、園生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものである。内容は、幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものである。保育教諭が指導を行う際には、幼児の主体的な活動を促し、従来の環境を通して行う教育を基本とし、遊びを通じた総合的な指導を行うという考え方はこれまでと同様である。

図 1-3 は、厚生労働省が 2016 年に保育所保育指針の改定に関する議論をまとめ、図示したものである。2018 年に改訂された要領と指針では、1 歳以上 3 歳未満児の保育と 3 歳以上の教育の連続性が図られた。このため発達の連続性を関連付けて、領域を理解する必要がある。指針及び教育・保育要領においては、乳児の発達が未分化であるため乳児（0 歳児）のみ、保育内容として 5 領域ではなく 3 つの視点から「健やかにのびのびと育つ」、「身近な人と気持ちが通じ合う」、「身近なものとの関わり感性が育つ」として、子どもの連続性に配慮している。

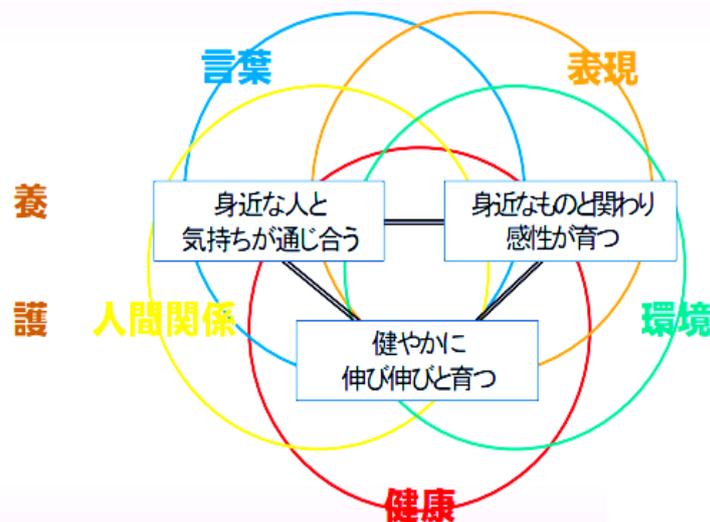


図 1-3 0 歳児の保育内容の記載のイメージ⁸⁸⁾ (筆者一部加筆修正)

図 1-3 にあるように「健やかにのびのびと育つ」は領域「健康」と重なり、「身近な人と気持ちが通じ合う」は領域「人間関係」「言葉」、「身近なものとの関わり感性が育つ」は領域「環境」「表現」につながる視点である。領域「言葉」につながる「身近なものとの関わり感性が育つ」のねらいと内容については、表 1-11 にまとめた。1 歳以上 3 歳未満児、3 歳以

上の保育に関わる領域「言葉」のねらいと内容については、表 1-12 に示した。

表 1-11 社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」のねらい・内容

1 歳以上 3 歳未満児のねらい
(1) 安心できる関係の下で、身近な人と共に過ごす喜びを感じる。
(2) 体の動きや表情、発声等により、保育教諭等と気持ちを通わせようとする。
(3) 身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感が芽生える。
1 歳以上 3 歳未満児の内容
(1) 園児からの働き掛けを踏まえた、応答的な触れ合いや言葉掛けによって、欲求が満たされ、安定感をもって過ごす。
(2) 体の動きや表情、発声、喃語等を優しく受け止めてもらい、保育教諭等とのやり取りを楽しむ。
(3) 生活や遊びの中で、自分の身近な人の存在に気付き、親しみの気持ちを表す。
(4) 保育教諭等による語り掛けや歌い掛け、発声や喃語等への応答を通して、言葉の理解や発語の意欲が育つ。
(5) 温かく、受容的な関わりを通じて、自分を肯定する気持ちが芽生える。

表 1-12 言葉の獲得に関する領域「言葉」ねらい・内容

1 歳以上 3 歳未満児の領域「言葉」のねらい
(1) 言葉遊びや言葉で表現する楽しさを感じる。
(2) 人の言葉や話などを聞き、自分でも思ったことを伝えようとする。
(3) 絵本や物語等に親しむとともに、言葉のやり取りを通じて身近な人と気持ちを通わせる。
1 歳以上 3 歳未満児の領域「言葉」の内容
(1) 保育教諭等の応答的な関わりや話し掛けにより、自ら言葉を使おうとする。
(2) 生活に必要な簡単な言葉に気付き、聞き分ける。
(3) 親しみをもって日常の挨拶に応じる。
(4) 絵本や紙芝居を楽しみ、簡単な言葉を繰り返したり、模倣をしたりして遊ぶ。
(5) 保育教諭等とごっこ遊びをする中で、言葉のやり取りを楽しむ。
(6) 保育教諭等を仲立ちとして、生活や遊びの中で友達との言葉のやり取りを楽しむ。
(7) 保育教諭等や友達の言葉や話に興味や関心をもって、聞いたり、話したりする。
3 歳以上園児の領域「言葉」のねらい
(1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
(2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、保育教諭等や友達と心を通わせる。
3 歳以上園児の領域「言葉」の内容
(1) 保育教諭等や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
(2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現す。
(3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
(4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
(5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
(6) 親しみをもって日常の挨拶をする。
(7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
(8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
(9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
(10) 日常生活の中で、文学などで伝える楽しさを味わう。

【第1章 参考文献】

- 1) OECD『OECD 保育白書人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア(ECEC)の国際比較』星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳, 明石書店, 2011, p. 68.
- 2) 泉千勢『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか』ミネルヴァ書房, 2017, p. 9-10.
- 3) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中教審第197号) <http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/002/shiryo/attach/1385995.htm>, (参照 2021-09-30).
- 4) 前掲3), p. 7.
- 5) 山本聡子『保育内容ことば[第3版]』みらい, 2018, p.11.
- 6) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領関係』フレーベル館, 2018, p.101.
- 7) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 2018, p.4.
- 8) 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」文部科学省, 2015, p. 12. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf, (参照 2021-09-30).
- 9) 国立教育政策研究所幼児教育研究センター「幼小接続カリキュラム(自治体)」http://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/information.html, (参照 2021-09-30).
- 10) 文部科学省「学校図書館法の一部を改正する法律の公布について(通知)」(26文科初第522号) 2014, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1360206.ht, (参照 2021-09-30).
- 11) 学校図書館担当職員の役割及びその資質の向上に関する調査研究協力者会議「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)」文部科学省, 2014, p.10, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/04/01/1346119_2.pdf, (参照 2021-09-30).
- 12) 中央教育審議会「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた 学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」2015. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf, (参照 2021-09-30).
- 13) 前掲8), p. 12.
- 14) 塩見昇「学校図書館専門職員制度化の課題」『図書館会』66(6), 2015, p.382.
- 15) 前掲14), p. 382.
- 16) 前掲8), p.33.
- 17) 前掲8), p. 33.
- 18) 前掲8), p.14.
- 19) 文部科学省「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会(第17回)」(平成27年12月10日配付資料) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365651_06.pdf, p.83. (参照 2021-09-30).
- 20) 文部科学省「「司書教諭」と「学校司書」及び「司書」に関する制度上の比較」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/sisyo/1360933.htm (参照 2021-09-30).
- 21) 文部科学省「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会(第17回)」(平成27年12月10日配付資料) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365651_06.pdf, p.83. (参照 2021-09-30).
- 22) 国立教育政策研究所幼児教育研究センター「幼小接続カリキュラム(自治体)」http://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/information.html, (参照 2021-09-30).
- 23) 石川ますみ「アメリカ・ボストンの就学前・小学校低学年における音楽活動のカリキュラム」日本保育学会九州・沖縄地区第5回研究集会, 2021.
- 24) Daniels, H. *Literature Circles : Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*. Stenhouse Publishers, 1994.
- 25) ジェフ フォン カルク『Pyramid The method』オクタブ1, 2007.

-
- 26) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方 について（報告）」, 2010.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 27) 前掲 26), p. 6.
 - 28) 横井紘子「幼小連携における「接続期」の創造と展開」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』4, 2007, p. 46.
 - 29) 秋田喜代美. 幼稚園, 保育所と小学校との円滑な接続の意義. 『初等教育資料』856, 2010, p. 6.
 - 30) 国立教育政策研究所「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究〈報告〉」2017, p.19. https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 31) 国立教育政策研究所「スタートカリキュラムの編成の仕方・進め方が分かるスタートカリキュラムスタートブック～ 学びの芽生えから自覚的な学びへ ～ 」2015, p.4. [startcurriculum_mini.pdf](http://www.nier.go.jp/startcurriculum_mini.pdf), (nier.go.jp) (参照 2021-09-30).
 - 32) 堀内敏夫『新教育用語辞典』教育出版, 1977, p. 205-206.
 - 33) 「日本国語大辞典」 <https://japanknowledge.com/lib/display/?lid=200201630a34s4kPe34D>, (参照 2021-09-30).
 - 34) 「世界大百科事典」 <https://japanknowledge.com/lib/display/?lid=102002402800>, (参照 2021-09-30).
 - 35) 堀川照代『学校図書館ガイドライン活用ハンドブック解説』悠光堂, 2018, p.29.
 - 36) 長澤雅男ほか『図書館情報学ハンドブック第2版』丸善, 1999, p. 355.
 - 37) American Library Association 「Presidential Committee on Information Literacy : Final Report」1989.
 - 38) 野末俊比古「情報リテラシー」『情報探索と情報利用』勁草書房, 2001, p. 265.
 - 39) American Association of School Librarians 「AASL-CAEP 学校司書教育プログラム」 <https://www.ala.org/aasl/about/ed/caep/programs>, (参照 2021-09-30) .
 - 40) 井上靖代「アメリカの専門職司書とは図書館員の職務状況-アメリカの図書館は、いま。(87)」『みんなの図書館』通巻 477 号(1), 2017, p. 67-77.
 - 41) 大城善盛「21 世紀のアメリカにおける学校図書館専門職の資格及び採用に関する考察」『図書館界』62(1), 2010, p. 2-15.
 - 42) 前掲 40), p . 71.
 - 43) 前掲 11), p.10.
 - 44) 学校図書館の整備充実に関する調査研究協力者会議「これからの学校図書館の整備充実について（報告）」文部科学省, 2016, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/10/20/1378460_02_2.pdf, p.10. (参照 2021-09-30).
 - 45) 前掲 11), p.7.
 - 46) 松本美智子「司書教諭の活動時間の確保と学校司書の配置が学校図書館利活用に与える効果」『Library and information science』(77), 2017, p.1-26.
 - 47) 村山正子「各教科の言語活動の基盤となる学校図書館経営」『学校図書館学研究』16, 2014, p. 81-88.
 - 48) 松戸宏予『日英のフィールド調査から考える学校図書館における特別支援教育のあり方』ミネルヴァ書房, 2012.
 - 49) 前掲 48), p. 232.
 - 50) 中西由香里「教師と学校司書によるティームティーチングの授業「リテラチャー・サークル」の有効性」『日本図書館情報学会春季研究集会発表論文集』2016, p.79-82.
 - 51) 庭井史絵「教科による情報活用能力育成と「図書館利用指導」の比較－教師用教科指導書の記述を手がかりとした分析－」『教育情報研究』32(2), 2016, p.13-24.
 - 52) 浅野真紀子・平久江祐司「探究的な学習における学校図書館の支援の在り方」『図書館情報メディア研究』14(1), 2016, p.1-20.
 - 53) 中西由香里・伊藤真理「豊田市学校図書館司書インターンシップ活動評価と今後の課題」『愛知淑徳大学論集人間情報学部篇』(9), 2019, p.29-40.
 - 54) 文部科学省「学校図書館ガイドライン」2016, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1380599.htm, (参照 2021-09-30).

-
- 55) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説：総則編」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_1_2.pdf, p.91-92.(参照 2021-09-30).
 - 56) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）総則編」https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf, p.19.(参照 2021-09-30).
 - 57) 文部科学省「子どもの読書活動推進：学校図書館法（昭和28年法律第18号）抄」http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/011.htm, (参照 2021-09-30).
 - 58) 文部科学省「教育振興基本計画：平成30年6月15日閣議決定」http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/06/18/1406127_002.pdf, p. 86.(参照 2021-09-30).
 - 59) 文部科学省「小学校学習指導要領解説国語編」2017, p.8. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf (参照 2021-09-30).
 - 60) 文部科学省「幼稚園教育要領」2017, p. 8. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 61) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2017, p. 3. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 62) 前掲 56), p. 22.
 - 63) 岡本夏木『子どもとことば』岩波新書, 2013, p. 5.
 - 64) 文部科学省「小学校学習指導要領」東洋館出版社, 2018, p. 23.
 - 65) 国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント」https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 66) 文部科学省「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～」https://www.mext.go.jp/result_js.htm?q=言語力の育成方策について（報告書案）#resultstop,2011, p.7.(参照 2021-09-30).
 - 67) 文部科学省「資料5 言語力の育成方策について（報告書案）【修正案・反映版】」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/attach/1399817.htm, (参照 2021-09-30).
 - 68) 前掲 67)
 - 69) 前掲 67)
 - 70) 国立教育政策研究所『幼児教育・保育の国際比較』明石書店, 2020.
 - 71) 前掲 70), p. 49.
 - 72) 前掲 70), p. 48.
 - 73) 岩崎れい「4.3. 子どもの読書に関する教育学的研究」『子どもの情報行動に関する調査研究』（図書館調査研究リポート, no.10）2008, <http://current.ndl.go.jp/node/8472>.
 - 74) 中西由香里「学校司書が教育活動に関わる効果—国語科読書活動を中心に—」『愛知淑徳大学大学院教育学研究科修士論文』2016, p. 23.
 - 75) 文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編（平成20年8月）』東洋館出版社, 4p.
 - 76) 前掲 75), p. 8.
 - 77) 前掲 56)
 - 78) 子どもの読書サポーターズ会議「これからの学校図書館の活用の在り方等について（報告）」2009, p.13. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/meeting/__icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1236373_1.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 79) 前掲 56)
 - 80) 平久江祐司「言語活動の充実を支援する学校図書館」：地域連携型の学校図書館へ（特集 図書館情報学と現場がめざすこと）『現代の図書』vol.52, no.1, 2014, p.47.
 - 81) 文部科学省「社会に開かれた教育課程（これからの教育課程の理念）」https://www.mext.go.jp/content/1421692_4.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 82) 文部科学省「小学校学習指導要領解説国語編（平成29年7月）」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf, p.10. (参照 2021-09-30).

-
- 83) 前掲78), p. 13.
- 84) 文部科学省「平成 28 年度学校図書館に関する調査の結果について」2016,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1378073.htm, (参照 2021-09-30).
- 85) 前掲 7), p. 7.
- 86) 文部科学省・厚生労働省「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」(平成 18 年法律第 77 号), 2006. https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/08_kisoku.pdf, (参照 2021-09-30).
- 87) 内閣府「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律」(平成 24 年法律第 66 号), 2012, <https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/en-no.pdf>, (参照 2021-09-30).
- 88) 厚生労働省社会保障審議会児童部会保育専門委員会「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」, 2016. p.18. https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/1_9.pdf, (参照 2021-09-30).

2. 教育施策の変遷をめぐる学校司書の姿

2.1 問題の所在

2014年の「学校図書館法の一部を改正する法律」の公布により、法的根拠を得た学校司書は司書教諭と共に学校図書館の専門職員として教育活動を担うことになった。学校を取り巻く社会的な教育政策を背景に、2015年に中央教育審議会は「チームとしての学校」を発表した。しかしながら、学校への学校司書の配置は、学校図書館法の改正で義務づけられはしたものの、いまだ努力義務を維持していることについて前章で指摘した。

学校組織での学校司書は「専門職員」と「事務職員」の両方に位置づけられており、職務を果たすことが困難な現状も見られた。それに加え、「チームとしての学校」体制での学校図書館に求められる働き、それを担うことができる学校司書の配置要件や役割についても明らかになっていない。

これまでの学校司書の実態を教育施策から整理することは、これからの学校図書館を担うべき学校図書館専門職としてのあり方を示すうえで有効であると思われる。そこで本章では、学校図書館を学校に必置すべきものとして制度化した戦後教育改革の初期以降から、学校図書館に配置されてきた「人」についての施策がどのように行なわれてきたのか、また、それを促進した運動、配置された職員の実態など歴史上の変遷に着目して、学校司書の位置づけを明らかにすることを目的とする。

本章では、日本の学校図書館史研究を中心に蓄積されてきた学校司書に関わる先行研究や文書に基づき、学校図書館に配置されてきた学校司書の実態を6つの時代区分に分け整理する。なお、学校司書の変遷を辿るにあたり、学校司書を中心に述べるが司書教諭を除いて説明することは困難であるため、両者を関連しながら述べる。調査資料については、NDL-OPACとCiNii Articlesで和図書と雑誌記事を対象として「学校図書館史」「学校図書館職員」「学校図書館事務職員」「学校司書」の4つのキーワードで検索し、74件の結果から重要と思われるものを選定した。

2.2 学校図書館法改正と配置の変遷

2.2.1 法改正による配置の現状

1997年6月の学校図書館法一部改正が、長年の懸案であった学校図書館の「人」についての展開を用意したことは確かである。中村百合子らによる司書教諭養成の変遷をたどる研究では、“司書教諭の養成に関わる出来事はほとんどが学校図書館法の改正にむけた動きという形で起きている”¹⁾とし、学校図書館史の年表や関連の先行研究を参照して明らかにしている。しかもそれは“いわゆる学校司書(学校図書館事務職員等)との職務の分担とそれぞれの養成のあり方の議論に展開して”²⁾いるとある。

戦後の日本の学校図書館史から学校司書と称される職員の存在を明らかにした安藤友張

の研究では、“歴史的にみれば、司書教諭よりも先に、学校司書が学校図書館に配置され始めた”³⁾とある。また、2.2.2でも詳述する事務職員の定数に着目して学校司書の定数化の経緯を明らかにした鞆谷純一の研究によれば、1967年の「公立高等学校設置、適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律」の改正によってなされた事務職員加配の条文は、“高等学校に学校司書を置く根拠とされてきた”⁴⁾とある。1967年の文部省（当時）の通達での加配条件は、生徒数810人以上に対して加配1人とされていた。文部省は、高校の学校図書館事務職員の定数化について“学校司書という制度の新設に向けた前段階だった”⁵⁾ことを明らかにしている。

そこでまず、学校図書館に配置されてきた職員の現状を、司書教諭発令数と学校司書配置人数を比較しながら統計的な変遷を確認する⁶⁾。表2は、公立小・中・高校の司書教諭（発令数）と学校司書の人数を比較したものである。なお、この調査は過去に行われた全国調査に基づき作成されているが、調査は定期的にされているわけではない。文部科学省は、2005年になって5年に1度調査を行っている。そのため同表では過去の調査年が不定期である。加えて、国立や私立学校を含まない調査が多かったため、公立の小・中・高校の数値が示されている。

表2 公立小・中・高校の司書教諭（発令数）と学校司書の人数比較

年	1954	1960	1974	1980	1995	2002	2003	2005	2010	2016
司書教諭 (人)	231	211	334	312	調査項目なし	4,563	22,953 校	20,970 校	22,141 校	22,560 校
学校司書 (人)	3,714	4,908	6,029	5,909	8,218	10,387	調査項目なし	13,546	17,191	19,936

*2003年以降の司書教諭発令数は学校数

司書教諭発令数と学校司書配置人数の比較では、司書教諭の発令数が2003年から激増していることがわかる。これは、1997年の学校図書館法の改正で、2003年4月以降から12学級以上の規模の学校では、司書教諭の発令が義務付けられたからである。しかし、同表からは司書教諭が発令された2003年以降、学校司書の配置人数も増加傾向にあることもわかる。その原因の一つには、12学級未満の学校には「当分の間」司書教諭の不在が公認されたことがあげられる。司書教諭の発令が学校図書館現場での「人」の配置や改善に、必ずしも結びついていないという、この矛盾に満ちた改正が積み残した問題は、2.3で国会の審議から辿り、改めて整理を行うこととする。

2.2.2 学校司書の配置の変遷

(1) 調査目的と方法

つぎに、学校図書館に配置されてきた「人」について公表されている文書を辿ることによって、各時期の主要となる社会的な動きを整理した。学校司書配置の変遷についての文献調査は、日本の学校図書館史研究を中心に1929年から2019年までを対象として、高橋恵美子による研究や学校図書館問題研究会⁷⁾の記録をもとにした。さらに、これらの文献では取り上げられなかった学校司書に関わる社会的な動きは、岡山県の学校司書の実践⁸⁾を参照した。また、学校図書館の施策や運動については、塩見による学校図書館における司書教諭と学校司書の二職種並置のあり方についての論考や、全国学校図書館協議会（以下、「全国SLA」）で蓄積されてきた「人」の配置に関わる施策や運動を振り返りながら、中村らによる司書教諭養成の変遷のまとめ⁹⁾と照合した。

これらの作業の結果、中村らの研究での1期から5期の時代区分に0期と6期を加えることになった（付録参照）。0期と6期を加えた理由には、1期以前に学校司書の存在が確認されたこと、2014年が学校図書館法の一部改正により学校司書が法的根拠を得た節目となり、学校司書の変遷を辿るうえで重要な時期であるとみなしたこと等がある。

(2) 時代区分による変遷

0期から6期の時代区分は、0期（1929年～1952年）学校図書館草創、1期（1953年～1956年）司書教諭養成制度の確立、2期（1957年～1973年）学校図書館法改正の試み、3期（1974年～1990年）四者合意の成立と挫折、4期（1991年～1997年）学校図書館法改正の実現、5期（1998年～2013年）学校図書館担当者養成の再検討、6期（2014年以降）学校図書館法一部改正、とした。各時期について下記に詳述する。

0期（1929-1952）：学校図書館草創

日本の学校図書館職員の形成は、アメリカで1920年から1929年にかけて策定された学校図書館の基準に影響を受けていると考えられる。0期は、アメリカを真似た形での学校図書館職員の形成が見られ、「国際図書館連盟 International Federation of Library Associations and Institutions(以下、IFLA)」第1回大会に日本からの参加もあったことを受けて、この時期を出発点とした。

当時、日本でもアメリカの例に倣って、教師としての教育の他にライブラリー・スクールで専門職教育を受けたスクール・ライブラリアン（School Librarian）（以下、「SL」）と小規模校で専任のSLを置けない学校に、いくらかの専門教育を受け授業を担当しながら兼任するティーチャー・ライブラリアン（Teacher Librarian）（以下、「TL」）の養成を考えていた。しかし、『学校図書館の手引き』には、「司書」と「事務員」が定義されることになり、教師の中から選ばれた人が「司書」とされた。中村は、日本の学校図書館職員が、アメリカの専任を倣ったSLとは異なり“二重のねじれが生じ”¹⁰⁾司書教諭になったと、論考の中で

記している。

占領期の日本の教育は、特にアメリカの進歩主義教育による「新教育」の導入により、アメリカの学校図書館モデルの考え方が日本でも受容されようとしていた。日本では、岡山市立清輝小学校で敗戦後、校舎の復旧作業と学校図書館づくりが並行して行われた。校長の大土井淑夫は、“戦後新教育の時代に、学校図書館がなければ成り立たない教育実践”¹¹⁾を展開した。そして、図書館づくりに取り組むなかで、図書館に専任の職員が必要となり、1952年に司書教諭よりも先に岡山市で最初の事務職員がPTAの経費で配置される。

1期（1953-1956）：司書教諭養成制度の確立

学校図書館における「人」をめぐる動きは、1950年代半ばを過ぎると学校図書館専任の司書教諭、または学校図書館事務職員等を配置する地域が出てくる。

1953年の学校図書館法の成立により、「学校図書館の専門的職務を掌らせる」司書教諭を法制化した。しかし、学校図書館は専門職員不在の図書館であり続けた。国からは何ら施策も支援もない中で、学校は日常の図書館の仕事が処理できなくなり、法律には無い「学校司書」を学校の事務職員として雇用した。学校図書館の専門職員の不在を埋めるべく“教育現場が腐心して生み出したのが『学校司書』である”¹²⁾。

当初、学校司書のほとんどは私費雇用で劣悪な労働条件の中で公教育の一端を担っていたとされている。“仕事量の重さとそれに見合わない処遇の劣悪さの関係の是正が新たな課題”¹³⁾を生み出すことになる。

2期（1957-1973）：学校図書館法改正の試み

1957年頃から一部の地域で専任司書教諭の公費による配置がはじまるが、学校現場での困難が大きく、1960年代後半には配置が終了していき専任司書教諭は定着しなかった。

こうした状況の中で1957年、第8回全国学校図書館研究大会が札幌で開催された。鹿児島から仲間のカンパに支えられて参加した一人の女性が学校司書の劣悪な勤務条件を顕在化させ、参加者の強い関心を集めた。文部省は学校司書の劣悪な労働状況を問題視し、1960年に各都道府県の教育委員会や各都道府県の知事に対し「教育費に対する住民の税外負担の解消について」を通達した。これが契機となって、熊本県では1961年に、はじめて司書、司書補の資格を有した学校司書が「学校図書館事務補助職員」として発令された。長野県でも1962年に県費職員の実現を見ている。“学校司書の公費化が各地ですすむ”¹⁴⁾一方で、一部の地域では状況は改善されず、地域による格差が一層進むなかで学校司書は増え続ける。

この時期の文部省側は、増え続ける学校司書を無視することができなくなり、“学校司書の存在理由を認め始めた”¹⁵⁾のである。こうして文部省は、1967年「公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律」を改正した。さらに、1969年「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」を改正することで、学校事務職員の

定数を増やすことを試みた。その後、文部省は、「第3次義務教育諸学校における学級編制及び教職員定数改善計画」により、事務職員を増員して学校図書館に配置するよう通達を出し、学校司書の配置を促進する教育政策が実施されたのである。例えば30学級以上の公立小学校の場合では、改正された定数法によって1名的事务職員が増員され、学校司書の配置が可能になったわけである。

ところが“一部の地方自治体の教育委員会が、国の政策を無視し、学校司書という専門的職員の恒常的配置を促進する施策を怠ってきた”¹⁶⁾。高校では学校司書の定数化が進んでいるようにみえたが、学校司書が法的根拠をもたないために、学歴、資格の有無などについてもきわめて多様で複雑であった。事務職員や実習助手の身分だったことが、教育活動への参加を困難にしてきた実態もある。岡山市では、1962年から1964年の間、正規職員として学校司書が配置されていたが、正規職員の退職後は嘱託職員による補充となる。

1972年には、北九州市で学校司書更新拒否事件が起こる。原告らは、図書館法に規定されている司書資格のみならず教員免許も有しており、学校図書館に勤務する専門職としての必要条件を満たしていたと思われるが“著しく合理性に欠く市の行政判断”¹⁷⁾が下された事件であった。

1970年代は、学校の管理運営のあり方をめぐり文部省と日本教職員組合が対立していた時代である。国会には、1961年、1963年、1969年、1972年、1973年から1974年の5回、学校図書館法の改正が上程されたが、学校図書館法の改正案は「人」の問題が懸案となり、司書教諭との関係で新設する「学校司書」をどう位置付けるかで学校図書館関係者の中でも合意が得られなかった。1960年代から70年代半ばにかけ、国会では学校図書館法の一部改正を取り上げる動きがあったが、衆議院、参議院のいずれか一方を通過しながら審議未了で廃案となる。

3期（1974-1990）：四者合意の成立と挫折

1975年に全国SLAと組合（日本教職員組合、日本高等学校教職員組合一橋派、日本高等学校教職員組合麴町派）の四者が統一して、学校図書館に関わる運動を進めることを覚え書きで交わした。その後、1977年11月に四者合意のもと「学校図書館法改正法律案要綱」で学校司書の資格要件に学校図書館に関する科目24単位の履修を必要とすることとした。1980年に四者合意第二次案として「学校教育法及び学校図書館法の一部を改正する法律案要綱」がまとまる。学校図書館法改正の国会上程はなかったが1980年以降、専任司書教諭と呼ばれる専門職の資格要件にも反映されていった。3期は、このように四者合意による学校図書館法改正への運動が活発となるとともに、学校司書の制度化への試みがなされるが、四者合意での議論は容易に進まなかった。

1980年代から岡山県の学校司書たちは、学校司書の制度化が進まない状況のなかで、学校図書館に専任の司書を配置し「人」のいる学校図書館の具体的なはたらきを、書籍やVTR『本があって、人がいて』（1991年刊行）に残した。学校司書たちは、本があって学校図書

館に専任の司書がいることの魅力を強くアピールした。学校図書館に専任の司書が置かれる状況は、沖縄をはじめ九州の各県、長野、新潟など一部の県でもみられた。

このように、1980年代は「専任、専門、正規」の人が学校図書館に必要であることの意味を積極的に訴え、学校司書の配置を広げようという意図を持った運動が推進された。1985年には、『学校図書館問題研究会』が発足¹⁸⁾し、学校に関心を寄せる市民により学校図書館の整備充実を求める運動が広まり、全国的な市民活動へと発展していく。

4期（1991-1997）：学校図書館法改正の実現

1993年に「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の一部が改正されたことにより、小・中学校では、学校図書館の重要性と事務量を考慮して、27学級以上の小学校及び21学級以上の中学校に1人の事務職員が増員され、図書館事務を分担できるように措置された。高校においても12学級以上の全日制、定時制の課程に配置できるように措置されたが、前述の表2に示すこの時期は調査すらなされていない。同年、「学校図書館図書整備5か年計画」が文部省によって始動されていく。

1997年の学校図書館法の一部改正によって、12学級以上の学校に司書教諭が配置されることになったが、学級担任や授業時間が軽減されている例は少なく、実際に司書教諭が学校図書館に関わり職務を果たすことのできる状況にはなかった。一方で多くの学校司書は、依然として非常勤の事務職員として位置づけられており、学校図書館の教育的、専門的な職務を実現することが困難な状況にあった。この改正では、司書教諭の発令が形式上進んだことになったが、制度上の矛盾が一層明らかになったのである。つまり、司書教諭は機能せず、さらに学校司書の配置すら行われていない地方自治体では、適正な配置がなされている自治体との地域格差を生み出し、それは学校教育の機会均等を阻害するものとなっていった。実質的に学校図書館の仕事を支える人の確保が学校図書館の緊喫の課題となった。

5期（1998-2013）：学校図書館担当者養成の再検討

1990年代後半、インターネットの普及による新しい情報環境の出現により、学校図書館に新たな役割が期待されることになる。1998年「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（最終報告）」は、司書教諭を「メディアの専門職」、学校図書館を「学習情報センター」としている。この時期の文部省は、学校司書の実態を打ち消す一方で、外部からの支援体制として情報化推進コーディネータや情報処理技術者、ボランティアを置く体制を考えていた。これに加え、司書教諭の資質向上のため「学校図書館司書教諭講習規程」（文部省、1998）の一部が改正されている。さらに、1999年文部省は「平成11・12年度学校図書館ボランティア活用実践研究指定校事業」を開始する。当時の文部省は、2003年4月より発令される予定の司書教諭と学校図書館ボランティアによる学校図書館の運営を考えていたことが推測できる。

学校図書館での学校司書の存在について、高橋は“学校司書の存在及びそれまでの実践の

蓄積は、1999年から2005年まで、全く無視されることになる”¹⁹⁾と報告している。とりわけ、1997年の学校図書館法改正の問題の1つに、2003年から12学級以上の学校への司書教諭の発令が義務付けられたことによる、学校司書への雇止めが心配された。この問題の打開策の一つとして、東京都教育委員会は、2001年3月に2002年度から学校司書を教諭に切り替える「東京都公立学校教員切替特別選考」を実施している。内尾泰子の説明によると、東京都教育委員会は“専任の学校司書が都立高校の学校図書館の仕事を担ってきた経緯や教諭の兼務ではできない仕事である”²⁰⁾ことを認識しており、教諭は司書教諭発令を引き受けないことに取り組んだとしている。その結果、ほとんどの学校で、切替選考者に司書教諭が発令された。

学校教育では「読書活動の充実」に加え、1998年改訂の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が新設される。これに伴い、地域との連携や学校図書館を必要とする教育へと舵が取られる。こうして、学校教育と地域社会が関連する形で2000年には「子ども読書年」、2001年に議員立法で「子どもの読書活動の推進に関する法律」が制定された。2004年には「これからの時代に求められる国語力について」（文部科学省）がまとめられ、言語活動が重視されるようになる。2005年に「文字・活字文化振興法」が成立、2006年には「これからの図書館像―地域を支える情報拠点をめざして（報告）」が公表され、同年「教育基本法」改正へとつづいた。そして、2009年、子どもの読書サポーターズ会議により「これからの学校図書館の活用の在り方等について（報告）」が公表された。この会議において、これまでとは異なり学校司書の呼称が積極的に使われるようになる。2010年を過ぎた頃から、学校司書の法制化が国会でも話題になる。また、文部科学省は、学校図書館の整備充実を学力向上と結び付けて考えるようになる。

6期（2014以降）：学校図書館法一部改正

2014年の学校図書館法一部改正は、“これまで影の存在だった「学校司書」が法制上の学校職員として公認された画期的な変化”²¹⁾であった。学校司書が法的根拠を得たことにより、学校司書の役割や職務とその重要性について「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）」²²⁾が公表された。

文部科学省は、学校図書館法の附則第2項において学校司書の職務の内容が専門的知識及び技能を必要とすることから「学校司書モデルカリキュラム」を定め、大学での学校司書の養成を示した。2015年、中央教育審議会は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を公表し、学校司書を「チームとしての学校」の専門職の一員として位置付けた。しかし、2015年の時点では、学校司書の養成体制が不確定な状態であり、教育実践現場では“学校司書の職務内容が適正に理解されていない”²³⁾状況のなかでの「チームとしての学校」がスタートした。

文部科学省が実施した「学校図書館の現状に関する調査」（2016年4月1日現在）²⁴⁾の結果では、公立学校での学校司書の雇用の現状は、配置率55.8%、常勤職員数6,153人、非

常勤職員数 14,030 人で、常勤の学校司書を配置している学校数の割合は 16.4%である。こうした実状を踏まえ、文部科学省は 2016 年に「これからの学校図書館の整備充実について（報告）」²⁵⁾を公表し、「学校図書館ガイドライン」を策定している。その後、2018 年に「教育振興基本計画（閣議決定）」²⁶⁾において、司書教諭の養成や学校司書に対する配置支援が盛り込まれている。これは 2014 年の学校図書館法一部改正が、自治体に対して学校司書を「置くよう努めなければならない」とするだけで、同法が地方自治体の自主的な学校司書配置の現状を認めたことに留まっていたためである。

こうした指針が出されてもなお、学校への学校司書の配置に関しては、1 人が複数校を担当する場合や勤務時間が短いなど、勤務の実態は多様である。中部地方で中学校を担当する学校司書の 1 人は、1 つの学校に教員として勤務する日と学校司書として勤務する日があり、生徒や同僚の教職員からは先生と呼ばれている。雇用の上では、県と市の 2 か所に所属しており、教員と学校司書では給与の差が大きいにも係わらず、探究学習での PC 操作に学校司書として授業に入る場合もあり、教員の職務内容との違いをはっきり説明できないとのことだった。また、小規模校では司書教諭の発令がないため、本来司書教諭が担うべき学校図書館の職務を学校司書が担わざるをえない状況である。こうした事例は、学校司書の職務の矛盾を露呈している。

2.3 学校司書の職務内容の変遷

前節では、どのような教育施策や運動によって学校図書館に人が配置されてきたのか、について変遷を辿った。塩見によれば、1997 年の“法案が破綻することは明らかなので、それ以上は問わないという了解で進められた”²⁷⁾とあり、法改正の本質と性格が端的に伺える。司書教諭が充て職のままであることは、前述の表 2 で示されているように、学校司書が増加し続けていることから明らかである。そこで本節では、学校図書館法第 4 条第 1 項に記されている学校図書館担当者の職務内容を司書教諭と学校司書の職務分担の観点から検討する。ここでは、高橋による学校司書の職務内容についての研究²⁸⁾に基づき、学校図書館での司書教諭と学校司書の職務分担について、学校図書館法第 4 条に記されている職務内容と照らして、双方の職務担当者的変遷を 2.2.2 で説明した時代区分ごとに整理した（図 2 参照）。まず、学校図書館法第 4 条第 1 項の 5 つの項目を以下に記す。

- 一 図書館資料を収集し、児童又は生徒及び教員の利用に供すること
- 二 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
- 三 読書会、研究会、鑑賞会、映写会、資料展示会等を行うこと
- 四 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
- 五 他の学校の学校図書館、図書館、博物館、公民館等と緊密に連絡し、及び協力すること

学校図書館での職務分担は、図 2 に示したとおりである。学校図書館法の規定どおり学校図書館での職務は司書教諭と学校司書の分担とするが、1988 年以降、文部科学省は教育施策で外部からの支援体制として情報処理技術者や ICT 支援員、有償ボランティアを導入する体制を考えていたため、協力者として図に加えた。人型の図の中の数字は、上述の学校図書館法第 4 条第 1 項の項目番号を示している。

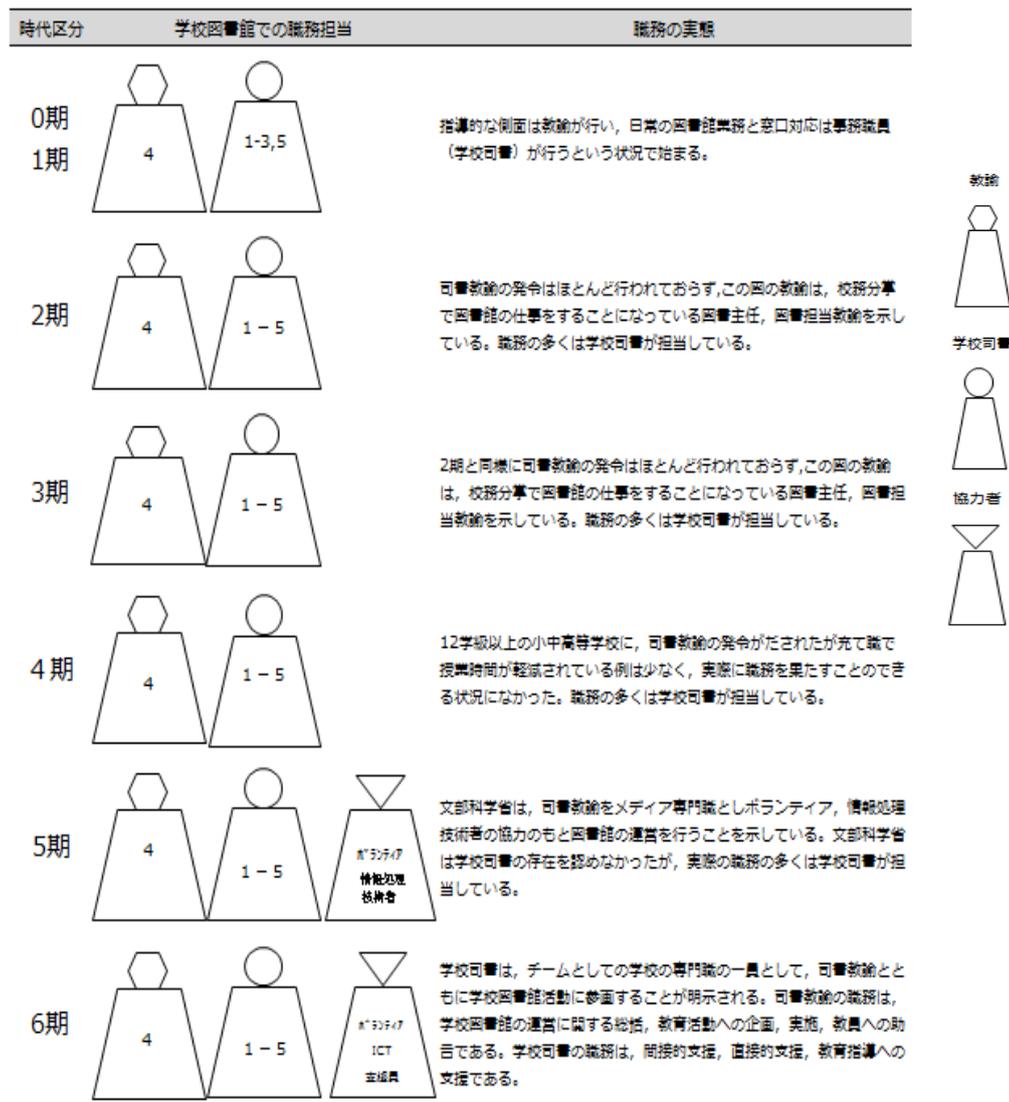


図 2 学校図書館での職務分担

学校図書館法での職務分担は、どの時代区分においても児童生徒に対する指導は司書教諭が担っていた。ただし、実態は学校司書が配置されている学校では、児童生徒の指導も含め職務の大半を学校司書が担っていたことは多くの研究で指摘されているとおりである。2014 年の学校図書館法改正後は、形式上司書教諭と学校司書の職務分担が整理されたように見えるが、“各学校におけるそれぞれの配置状況等の実情や学校全体の校務のバランス等

を考慮した柔軟な対応”²⁹⁾への配慮が求められる中での職務分担では、引き続き職務改善がなされない曖昧な状況が続く結果となった。

加えて文部科学省は、新しい情報環境の出現に学校司書の職務を十分に理解しないまま、1988年（5期）より、学校図書館に外部人材として情報処理技術者（ICT支援員）を登用する方針を打ち出している。学校図書館での職務の実態は、2014年以降（6期）も引き続き外部人材の登用は見られるが、教育実践現場での情報処理技術者（ICT支援員）と学校司書との明確な差別化の検討はなされていない。

本論文付録「学校図書館を取り巻く学校司書の変遷」及び、図2からもわかるように、1997年（4期）までは配置の実状と職務の分担について大きな変化はなかった。しかし、1997年の司書教諭の配置に関する学校図書館法改正により、学校司書が担うべき職務にも影響が見られた。このことについて、塩見は同法一部改正案での審議の様子（1997年5月8日）を、以下に紹介している。

1997年の学校図書館法一部“改正法案についての実質審議は、1997年5月8日の参議院文教委員会（提案説明は6日）、同30日の衆議院文教委員会（提案説明は23日）でそれぞれ3時間前後の時間をかけて行われ、同日中に日本共産党からの修正案を否決し、原案を承認している。（中略）司書教諭の役割、職務について文部省はどういうことを期待しているか”を質問した山下栄一議員の問いに対して、“政府委員（辻村初等中等教育局長）は総括的に次のように答え（中略）その内容は、具体的には次の3つに分けて考えることができる。”と説明している。

- ① 指導的職務・・・児童生徒に対する読書の指導、児童生徒及び教員に対する資料の相談活動、図書館利用のオリエンテーション、生徒図書委員の指導、読書会等の行事の企画立案、など
- ② 技術的職務・・・図書館資料購入のための選択、資料構成、分類の決定、所蔵資料の内容についての研究と紹介、など
- ③ 管理的職務・・・学校全体の教育活動の一環としての運営の企画立案、予算案の作成、現状の把握と評価、公共図書館との連携、など

上述の政府委員が説明した司書教諭の職務とされた内容に対して、授業をもちながらの校務分掌の分担、校内の協力体制だけでこなせるのか、といった質問が複数の議員からだされた。政府委員の答弁は“すべてをその先生お一人にということではなくて、学校全体で教職員の協力体制というようなものを組んでいただいて、それぞれの先生方の協力のもとに、司書教諭の先生が中心となって学校図書館の円滑な運営に資する”³⁰⁾という抽象的な内容に留まっている。

1997年の改正の内容は、司書教諭の「当分の間」を撤廃することに限ったものであった。加えて、2014年の学校図書館法一部改正では学校司書が法的に位置づけられたものの、司書教諭については全く触れられることがなかった。というよりは「問えなかった」というのが実状であると思われる。“実態の乏しい司書教諭と、それが存在することを仮想した上で、

図書館の職務に事実上一人で従事する学校司書の職務の区分を分けることなど困難であった”³¹⁾からである。さらに、専任で学校図書館の仕事がしたいという教員がいる一方で“図書館に関心はあるしその仕事もしたいが授業は手放したくない、授業が持てなくては困る”³²⁾という教員の意見も根強くあり、教員間でも意見が分かれていた。

2.4 施策と職務から見た学校司書を取りまく課題

学校図書館に関わる「人」について、配置と担当している職務の観点からこれまでの教育施策の変遷を検討した結果、今後検討すべき事項を5つに整理することができた。(1)学校司書の非正規雇用、(2)職員定数、(3)情報化による外部人材登用、(4)充て職司書教諭配置、(5)学校司書の資格要件、である。戦後から学校図書館を担当する「人」の問題は、“学校図書館の教育的・専門的職務の遂行に必要な一体性を阻害する方向に作用してきた。しかし、この事態が生じたのは、理論的な根拠があつてのことではなく、学校図書館法の不備への現実的な対応の結果”³³⁾であるとの指摘を裏づけるものとなった。

上記5項目は複数の先行研究において重要とされており、本研究で学校司書を取りまく施策や運動の変遷を辿ると同じ課題を確認できたといえる。2015年から提唱されている「チームとしての学校」を推進していくためにも、改めてこれらの事項について課題として指摘しておきたい。そのため、本節で各事項を再考し本章のまとめとする。

(1) 学校司書の非正規雇用

学校図書館に関わる「人」として、司書教諭と学校司書の二専門職が存在する。歴史的変遷を追う中で、「人」の問題を曖昧にしてきたことが、学校図書館の低迷を招いてきた原因の一つであることが確認できた。これまでは、2期に見られるように司書教諭の専任化、学校司書の専任化のチャンスは幾度となくあった。1953年の学校図書館法成立により司書教諭を法制化したものの、学校図書館は専門職員不在の図書館であり続けた。その穴埋めとして、劣悪な労働条件の中で公教育の一端を担っていたのが学校司書であった。

1957年頃から、学校司書の劣悪な労働状況を教職員組合や文部省は問題視し、学校司書の給与の公費化を進めた。公費化により、熊本県では1961年にはじめて司書、司書補の資格をもった学校司書が配置された。長野県でも1962年に県費職員の学校司書の実現を見ている。やがて、一部の地域で専任司書教諭の公費による配置も始まり、当時の文部省は、学校図書館の現状を理解し始めた。そこには学校司書の存在も含まれている。しかし、学校現場での困難が大きく、専任司書教諭は定着しなかった。学校司書は法的根拠がなかったため、事務職員、実習助手の身分にとどまる。そのうえ、学歴、資格の有無などきわめて多様であり、教育活動への参加も困難であった。

(2)職員定数

文部省は学校司書配置に向け、第3次義務教育諸学校における学級編制及び教職員定数改善計画（1969年～1973年）により、事務職員を増員して学校図書館に配置するよう通達を出した。ところが一部の地方自治体では、国の政策が尊重されず学校司書の配置について恒常的に遵守されてこなかった。

1993年に「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の一部が改正されたことにより、小・中学校では、学校図書館の重要性と事務量を考慮し、27学級以上の小学校及び21学級以上の中学校に事務職員が増員され、図書館事務を分担できるように措置された。高校でも12学級以上の全日制、定時制の課程に配置できるようになった。しかし、教職員定数は一部の自治体で理解されておらず、学校図書館に人が配置されることはなかった。

(3)情報化による外部人材登用

文部省は1999年「平成11・12年度学校図書館ボランティア活用実践研究指定校事業」³⁴⁾を開始した。さらに、2003年4月より発令される予定の司書教諭と学校図書館ボランティアによる学校図書館の運営を進めようとしていた。そのため各自治体では、司書教諭の発令により学校司書を切替選考で、教諭に切り替えた後司書教諭に移行する、雇用の打ち切り、有償ボランティアに移行するなどの措置がとられた。

それと同時期に、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（最終報告）」の報告で「学校内の体制と外部からの支援体制（イメージ図）」³⁵⁾として、学校司書不在の図が示された。この図から、文部科学省は、学校司書の職務を充分理解しないまま情報化の進展に対応するためという理由づけにより、学校司書の実態を小さく扱う一方で、安易に外部からの支援体制として情報化推進コーディネータや情報処理技術者を置く体制を進めていたことがわかる。

1997年から2005年までの学校司書の存在と文部科学省の動きを照合した高橋の研究においても、第5期の説明にあるように“1997年の国会審議において、学校司書の仕事は『学校図書館の運営になくてはならない仕事』と答弁したはずの文部省が、あたかも学校司書が学校図書館に存在しないかのように扱っている”³⁶⁾と指摘している。さらに文部科学省は、2017年改訂の学習指導要領に対応した『教育の情報化に関する手引』を作成しているが、学校図書館での学校司書とICT支援員との連携は見られない。第8章第2節では“ICT支援員をはじめとした外部人材など外部資源の活用”³⁷⁾において、法的根拠があるはずの学校司書による情報教育支援への言及がいまだなされていない。学校での図書館専門職の職務が理解されておらず、一部の学校図書館では専門職員不在の図書館であり続けている。その一方で、ICT支援員の雇用に向けた動きが進んでいる。

(4) 充て職司書教諭配置

2003 年から 12 学級以上の学校に司書教諭が配置されることになったが、実際には学校図書館に関わり職務を果たすことができる状況にはなかった。一方、学校司書の多くは非常勤として位置づけられており、学校図書館の職務を継続して担当することなど困難な状況であった。

1997 年の学校図書館法改正で、司書教諭の発令が形式上進んだことになったが、制度上の矛盾が一層明らかになった。司書教諭は機能せず、学校司書の配置すら行われていない地方自治体の存在は、さらなる地域格差を生み出し、それは学校教育の機会均等を阻害するものとなっていった。そして、ボランティア活動の導入が進んだ 1999 年以降、学校では市民による「読み聞かせ」活動が活発になる。

市民らは「人」のいない学校図書館を見かね、子どもたちの読書環境を守るために、各地で市民運動を展開していく。市民らは、学校図書館の仕事を担える「人」の確保が緊喫の課題であるとして、学校司書の必要性を行政に活発に訴えた。2010 年を過ぎた頃から、学校司書の法制化が国会でも話題になる。「学校司書」が法制上学校職員として公認された背景には、市民の大きな力が働いたことが推測できよう。

(5) 学校司書の資格要件

上記 (1) から (4) の課題が解決されないままであるが、学校司書は学校図書館の専門職として法律に明記され、「チームとしての学校」の専門職の一員として位置付けられることになった。その後、2018 年の「教育振興基本計画（閣議決定）」においては、学校司書の配置支援を促すことに留まる。2014 年の学校図書館法の改正は、雇用、勤務の条件、資格について何ら規定するものではなく、地方自治体に対して学校司書配置の現状を認めたことに留まったわけである。つまり、学校司書に対する資格要件が定まらず、専門知識が曖昧な人材の雇用が続く結果となっている。ここでもまた、学校教育の機会均等が阻害されていると思われる。

さらに、中部地方で中学校を担当する学校司書についての 6 期の説明で示した事例では、学校司書と教員の職務、教育職か事務職かの差別化が明確ではないことが浮き彫りとなった。職務領域の曖昧さは、1972 年の北九州の学校司書更新拒否事件³⁸⁾を例にとっても理解できよう。原告らは図書館法に規定されている司書資格のみならず、教員免許も有していた。地方自治体における学校司書の採用条件は、図書館法規定の司書資格あるいは、司書教諭資格を条件にしているところもある。当然教員免許を有した学校司書も存在している。司書教諭と学校司書をどう捉えるのかに関し、法改正はされたがいまだ不透明である。

また、(3)「情報化による外部人材登用」で述べたように、新しい情報環境の出現により文部科学省は、学校図書館に外部人材として ICT 支援員を登用しようとする思惑が見られる。学校司書の資格要件が明示されないがゆえに、学校図書館を巡る職務の分担がこれまで以上に複雑になったと思われる。

「チームとしての学校」を具体的に実現させていくための改善策として、教員以外の専門性に基づく専門スタッフとの適正な職務内容の分担が重要である。先行研究に基づく歴史の変遷の考察から、図書館の職務内容を専門性が異なるスタッフに委ねる実態が明らかとなった。とりわけ 5 期のような学校図書館が機能せず混乱を招く事態がない体制を、これからの学校図書館に期待したい。例えば、学校内での ICT 支援員には“情報端末や通信のトラブル等に対する技術支援”³⁹⁾を担う技術職としての機能が有効であると思われる。したがって学校司書との職務内容の丁寧な検討は欠かせない。

そこで、3 章では 2 章での課題を踏まえ、現職教員が学校司書の職務や役割についてどのように理解しているかについて明らかにする。

【第2章 参考文献】

- 1) 中村百合子「司書教諭養成の変遷：学校図書館法改正による制度改革の模索」『図書館情報学教育の戦後史』ミネルヴァ書房, 2015, p. 157.
- 2) 前掲 1), p. 157.
- 3) 安藤友張「戦後日本の学校図書館史における非正規職員問題」『九州国際大学教育研究』18(3), 2012, p. 3.
- 4) 鞆谷純一「1967年の高校標準法改正による学校図書館事務職員の定数化について」『図書館界』66(3), 2014, p. 224.
- 5) 前掲 4), p. 231.
- 6) 高橋恵美子『学校司書という仕事』青弓社, 2017, p. 41.
- 7) 塩見昇『教育を創る学校図書館のはたらきと担い手：学図研30年の成果を踏まえて』がくと vol.30/2014 講演, 学校図書館問題研究会, 2014, p. 7-28.
- 8) 本があって人がいて編集委員会『本があって人がいて：岡山市・学校司書全校配置への道』教育史料出版会, 1994, 247p.
- 9) 前掲 1), p. 157-194.
- 10) 中村百合子『占領下日本の学校図書館改革：アメリカの学校図書館の受容』慶應義塾大学出版, 2009, p. 237.
- 11) 学校図書館はどうつくりられ発展してきたか編集委員会『学校図書館はどうつくりられ発展してきたか』教育史料出版会, 2001, p. 17.
- 12) 塩見昇「学校図書館専門職員制度化の課題」『図書館界』2015, 66(6), p. 383.
- 13) 塩見昇『学校図書館職員論』教育史料出版会, 2000, p. 62.
- 14) 塩見昇『教育としての学校図書館』青木書店, 1989, p. 194.
- 15) 前掲 4), p. 8.
- 16) 前掲 4), p. 9.
- 17) 前掲 4), p. 7-8.
- 18) 学校図書館問題研究会『明日へつなぐ学校図書館学図研の30年』がくと vol.31/2015 別冊, 学校図書館問題研究会, 2016, 110 p.
- 19) 高橋恵美子「1997年から2015年までの学校司書の職務内容の変化：文部省・文部科学省の見解及び会議報告と学校図書館現場の実態から」『生涯学習基盤経営研究』40, 2015, p. 22.
- 20) 内尾泰子「東京都における学校司書の教諭切替について」『図書館雑誌』99(3), 2005, p. 173.
- 21) 塩見昇「学校図書館の教育力を活かす」『日本図書館協会』2016, p. 48.
- 22) 学校図書館担当職員の役割及びその資質の向上に関する調査研究協力者会議「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)」文部科学省, 2014, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/099/houkoku/1346118.htm, (参照 2021-09-30).
- 23) 中西由香里「現職教員による『チームとしての学校』の推進から見た学校司書の役割に対する理解」『学校図書館総合研究所ジャーナル』(2), 2019, p. 35. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnwyMD E2c2xvcml8Z3g6MzBkNmJiM2ZhYmYwM2JhYQ.p.35>, (参照 2021-09-30).
- 24) 文部科学省「平成28年度『学校図書館の現状に関する調査』結果について」2016, p. 5. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2016/10/13/1378073_01.pdf, (参照 2021-09-30).
- 25) 学校図書館の整備充実に関する調査研究協力者会議「これからの学校図書館の整備充実について(報告)」文部科学省, 2016, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/10/20/1378460_02_2.pdf, (参照 2021-09-30).
- 26) 中央教育審議会「第3期教育振興基本計画について(答申)」2018, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1402213_01_1.pdf, (参照 2021-09-30).
- 27) 前掲 14), p. 36.
- 28) 前掲 7), p. 39.
- 29) 前掲 25), p. 10.
- 30) 前掲 14), p. 27-29.

-
- 31) 前掲 12), p. 385.
 - 32) 前掲 12), p. 383.
 - 33) 前掲 1), p. 798.
 - 34) 文部省「平成 11 年度我が国の文教施策 第 2 編 第 2 章 第 1 節 6 学校図書館の充実」1999, https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199901/index.html, (参照 2021-09-30).
 - 35) 文部科学省「情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて（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 最終報告）」学校内の体制と外部からの支援体制（イメージ図）, 1998, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/toushin/980801.htm, (参照 2021-09-30).
 - 36) 前掲 20), p. 22.
 - 37) 文部科学省「教育の情報化に関する手引」, 2019, p. 247. https://www.mext.go.jp/content/20191219-mxt_jogai01-000003284_003.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 38) 前掲 4), p. 4.
 - 39) 前掲 37), p. 205.

3. 現職教員による学校司書の役割に対する理解

3.1 問題の所在

2章では、教育施策の変遷から学校司書の職務の現状を明らかにした。学校司書の実態は、資質・能力を担保できる「質」保障がない曖昧な存在であったため、学校司書が配置された1952年以降、70年経ってもなお、学校図書館での教育活動を困難にしていることが課題として整理された。こうした課題を考慮しつつ、「チームとしての学校」の推進を図るためには、教員による学校司書の職務や役割への理解が不可欠である。

教育実践現場では、GIGAスクール構想¹⁾に向け導入が進むタブレットの利用やプログラミング教育への対応として、ICT支援員を要請する様子が見られることがある。それにともない、情報教育を担当する教員と学校図書館での言語能力や情報活用能力育成に関わる司書教諭や学校司書の職務内容が、適正に機能しているとはいえない状況にあることについて前章で指摘した。こうした課題を踏まえ、本章では「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、幼小接続での言語活動における学校司書の職務に着目して、現職教員が学校司書の職務や役割をどのように理解しているか明らかにすることを目的とする。

児童生徒の言語能力や情報活用能力を育成していくためには、教員もその方法を理解することの必要性は広く認識されてきている。2016年に、Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォースにより「第5期科学技術基本計画」が策定された。「Society 5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」²⁾の議論において、3つの教育の方向性が示された。1つ目は一人ひとりの能力や適性に応じた学びを実現すること、2つ目は基礎的読解力、数学的思考力などの学力や情報活用能力をすべての児童生徒が習得すること、3つ目は文理両方を学ぶことである。さらに、幼児期からの質の高い教育が重視され異年齢で学ぶ幼小接続や異学年での協働学習での学びの在り方が推進されてきている。このような「学びの変革」においては、これまで以上に個人の進度や能力に応じたきめ細やかな指導が必要となる。子どもたちが複雑化、多様化した課題を解決できるように、チームでの対応が求められるようになってきている。こうした動向は「チームとしての学校」が求めている変化と軌を一にするものであり、「学びの改革」に対応しているものだと考えられる。

そこで本章では、教員が教育現場で協働する学校司書の役割についてどのように理解しているのかについて、調査をとおして確認する。「チームとしての学校」の専門職の一員という観点を踏まえることから、学校司書の役割については「学校司書モデルカリキュラム」を参照し検討する。

3.2 教員の学校司書に対する意識調査

3.2.1 調査目的

教員と学校司書の協働に関する研究はあるが（吉澤・平久江³⁾, 2017, 庭井⁴⁾2017), 教員による学校司書の役割理解について検証されていない。そこで, 教員が教育現場で協働する学校司書の職務や役割について, どのように理解しているか明らかにすることを目的として, 学校図書館法改正後の学校司書の職務内容を検討する。なお, 学校図書館の機能である「読書センター」, 「学習センター」, 「情報センター」の内の情報活用能力の育成に関わっている 4 つの職種を想定して, 教員が学校司書の職務内容をどのように理解しているのか, 現職教員の職務に対する認識を明らかにすることを目的として質問紙調査を実施した。職務担当者は, 司書教諭, 学校司書, 情報主任, ICT 支援員の 4 職種を対象とした。

本調査での情報活用能力とは, 様々な情報源から必要な情報を選択, アクセスして正しく評価し活用することができる能力と捉えている。また, 利用案内 (指導), 情報源の提供は, 利用者に対して図書, 新聞, ウェブなどの情報メディアの利用方法について案内し指導助言を行うとした。

3.2.2 調査対象と方法

本調査は, 東海地方に位置する都市部の大規模校や山間部の小規模校が混在する地方自治体を対象 (以下, A 市) とした。A 市教育委員会では「チームとしての学校」の専門職員との連携により, 教員の職務改善に取り組んでいる。教員の指導力向上のための研修も行われており, A 市教育委員会が主催したミドルリーダー養成講座はその 1 つである。本調査は, A 市教育委員会の協力のもとミドルリーダー養成講座受講生に対して実施した。

研修では異職種接続, 地域連携ならびに「チームとしての学校」での学校司書による教育支援, プログラミング教育等, 先進的な取り組みを学んだ。それとともに学校図書館での言語能力や情報活用能力育成に関わっている教職員の職務の現状を把握するとともに課題を整理し, 今後の職務改善に活かすことも含んでいる。

本調査では, 「チームとしての学校」という観点で学校司書の役割を明らかにするため, 前項に示した 4 職種の職務内容を現職教員が, どのように理解しているかについて質問を設定した。A 市では, 情報活用能力の育成に関わる教職員が後述する。3.2.3 の校務分掌によって校務を分担し担当しているため, 調査協力者の職務内容を把握することが可能である。調査協力者は, 2018 年 8 月 17 日に A 市教育委員会主催のミドルリーダー養成講座に参加した中堅の小学校教員 5 人, 中学校教員 5 人である。これらの調査協力者は, A 市内の小学校, 中学校の中堅教員の中から校長の推薦を受けて教育委員会から参加を認められた者である。なお, 当該調査協力者らが所属する学校司書の勤務体制は, 学校に週 1 日もしくは 2 日の 1 日 6 時間の複数校を受け持つ体制である。

調査方法は, 下記の手順にしたがって (1) 研修開始時, (2) 研修終了時に分けて実施した。具体的な内容は下記のとおりである。2 回に分けて実施した理由は, 当該研修中に「チーム

としての学校」の学校司書の職務内容についての説明が含まれているため、現職教員の学校司書の職務に対する認識についての現状把握が難しくなるからである。

調査当日の研修内容は、異校種間の接続、地域連携ならびに最新の教育の動向として「チームとしての学校」での学校司書の教育支援を中心に上げ、プログラミング教育についても紹介した。発達段階に沿ったプログラミング教育の紹介では、学校司書がレファレンスサービスを行なう要領で、調査協力者らの意見を尊重しながら授業案を提示したり、教本、教材教具の紹介を行ったりして、学校司書の専門性を活かした内容となるように工夫した。

(1) 研修開始時の調査

研修開始直後の調査は、学校司書の職務内容に対する理解を把握するためのものである。質問項目として挙げた職務内容は、「学校司書モデルカリキュラム」に示されている 82 項目の中から 31 項目を選定して調査表を作成した（表 3-1 参照）。質問紙に取り上げた 31 項目は、言語能力、情報活用能力の育成のための指導方法、異校種接続、家庭や地域との連携、公共図書館、博物館などの学校図書館ネットワークに関係する内容とした。これらの調査項目に対し、司書教諭、学校司書、情報主任、ICT 支援員の 4 職種を対象として、誰が担当する職務か該当すると思われる担当者の項目欄に複数回答可として記入を求めた。

「学校司書モデルカリキュラム」は、学校司書が学校図書館の職務を遂行するために履修していることが望ましいものとして、学校司書の養成に当たる大学等に示されたカリキュラムであるため、学校司書の職務と同等であるとみなすことができる。

(2) 研修終了時の調査

研修終了後の調査は、調査協力者らの情報活用能力に対する理解、学校での情報活用能力育成環境、異校種間の接続、学校司書からの情報提供や教育支援に対する評価を把握するためのものである。

質問内容は、調査協力者らの情報活用能力に対する理解、異校種間の接続および指導計画や指導内容の記入に加え、学校司書からの情報提供や教育支援である本研修が役に立ったかどうか記入を求めた。

表 3-1 学校司書職務内容質問項目

職務内容項目	
1	図書館資料の利用や学校図書館の利用に関して、児童生徒に指導（支援）を行う
2	児童生徒及び教職員からの相談や質問に応じ対応を行う
3	学校教育の意義や目標、教育行政に関することを理解し、学校図書館の施設、設備の管理を行う
4	資料の貸借において他校の学校図書館、公共図書館、博物館、公民館等と協力した相互貸借を行う
5	児童生徒に対して、個人情報等に関する管理、指導(支援)を行う
6	情報機器やネットワーク、情報検索に関する指導（支援）を行う
7	児童生徒、教員に対して学校図書館の利用案内、貸出返却、予約、資料紹介、情報サービス等の提供を行う
8	資料の選択、収集、組織化、保存、情報に関する管理を行う
9	図書館資料の分類排架を適切に行う
10	読書教育における家庭、地域、他校種の学校図書館、公共図書館等との連携を行う
11	研究会、鑑賞会、映写会、資料展示会など、広報・渉外活動、お便り、HPの活用、学校行事等との連携を行う
12	参考資料、地域資料、ファイル資料、二次資料、各種資料リスト、パスファインダー、リンク集等の作成及び管理提供を行う
13	読書の指導方法（読み聞かせ、リテラチャーサークル、ビブリオバトル、ブックトーク等）を用い授業指導（支援）を行う
14	発達段階に応じた読書指導計画の立案を行う
15	情報サービスの提供による探究的な学習の指導（支援）を行う
16	特別の支援を必要とする児童生徒に対するマルチメディア図書の利用指導（支援）を行う
17	教員に対して学校図書館を利活用した授業方法について指導（支援）を行う
18	児童生徒への教科指導、特別活動の指導に対してティームティーチングとして関わり授業指導（支援）を行う
19	児童生徒への図書館行事等の指導（支援）を行う
20	発達段階に応じた学校図書館メディアの選択方法指導(支援)を行う
21	児童生徒に対して、情報リテラシーの育成に関する指導（支援）を行う
22	書誌データの管理や検索システムの構築を行う
23	教員に対する教材研究への協力をを行う
24	ネットワーク情報資源のメタデータ作成を行う
25	学校図書館の環境整備（修理、製本、資料の受入、除籍、保存、装備、補修、排架、展示、点検等）を含む管理を行う
26	児童生徒、教員に対して最新の情報技術、プログラミング教育指導（支援）を行う
27	デジタルアーカイブ、電子資料、ネットワーク情報資源の提供及び管理を行う
28	年間運営計画、基準、マニュアル類、記録、統計、会計、文書管理を行う
29	教員からの著作権に関する相談に応じ対応を行う
30	児童生徒に対して著作権に関する指導(支援)を行う
31	コンピュータシステムの管理を行う

3.2.3 調査対象自治体での校務分掌

調査協力者の背景の説明として、調査を実施した自治体の校務分掌について示す。一般に教職員は、校務分掌によって様々な校務を分担している。校務分掌とは“学校の教職員が学校教育の目標を実現するため、校務を分担して遂行していくこと”⁵⁾である。校務には大きく分けて「児童生徒の教育指導」、「教育指導の効果的遂行のための学校事務」、「教職員の職務能力を高める研修」の3つの領域がある。

校長は校務をつかさどり（学校教育法第37条）所属職員を監督することが定められ、各種の校務を教職員に分掌させることができる。各学校では実態に応じて校務分掌組織がつけられている。その一部が図書主任や情報主任である。校務分掌の人員配置にあたっては“教職員の専門性および人間関係に着目した適材適所、校務を通じた職能成長に十分配慮する”⁶⁾ことが重要であるとされている。なお、校務分掌では図書主任として司書教諭の他に、資格を有する教員ではない教員が担当する場合もあるが、当該調査では司書教諭を対象とした。学校司書は教育委員会直接雇用の学校図書館の専門職員である。

A市の学校司書の職務内容は、学校図書館の電子資料を含む蔵書管理、資料の提供、言語能力育成のための読書推進活動、情報活用能力育成のための探究学習、図鑑や年鑑、情報検索などTTとして授業に参画している。これらの教育活動は、教育委員会主催による、司書教諭と学校司書の合同研修をはじめとする図書館教育が推進されているため実現している。また、当該自治体では学習情報主任、情報化推進委員が視聴覚教育や情報機器のシステム管理を担当しているが、当該調査では、両者をまとめて情報主任（以下、「情報主任」とした。ICT支援員は業務を委託した民間の職員である。A市におけるそれぞれの主な職務（業務）の内容を表3-2に記した。

表3-2 A市における情報教育に関わる職務（業務）内容（筆者作成）

司書教諭	学校司書	情報主任	ICT支援員
<ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館の総括的な職務 ・学校図書館の運営に関する職務 ・学校図書館を活用した授業を実践 ・教育指導方法 情報活用能力育成に関する他の教員への助言 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館の運営 ・資料の管理 ・施設、設備の整備 ・館内閲覧館外貸出 ・情報サービス ・読書推進活動 ・教科等の指導支援 ・特別活動の指導支援 ・情報活用能力育成に関する支援 	<ul style="list-style-type: none"> <学習情報主任> ・情報教育やICT機器を利活用した授業 <情報化推進委員> ・情報機器及び校務支援システムの管理、運用、情報セキュリティ 	<ul style="list-style-type: none"> ・普通教室でのICT機器を活用した操作支援機器準備 ・職員室での操作支援 Word,Excel, DocuWorks,CMS等 ・ネットワークの不具合対応 ・小学校でのプログラミング教育必須化に向けたICT機器操作支援

司書教諭と学校司書の協働は、1章で記したように学校図書館の運営や教育活動を連携、協力して行う。主に司書教諭は、学校図書館の「読書センター」「学習センター」「情報センター」機能を活かした授業実践や他の教員への助言指導を担うとされている。また、学校司書は、児童生徒や教職員に対して「間接的支援」「直接的支援」「教育指導への支援」を担う

とされている。情報主任は、HPの管理運用、インターネットメールの管理運用、学校メール配信、視聴覚教育や情報教育の校務分掌を担うとされているものの、司書教諭の職務内容と兼ねていることは少なくない。というよりは、情報教育やICT機器を利活用した授業の推進は司書教諭の職務である。ICT支援員の2018年度での業務内容は、表3-2のとおりであるが司書教諭や学校司書の職務内容を一部兼ねていることがわかる。

3.3 調査結果

3.3.1 では、(1)研修開始時の調査結果について、「学校司書モデルカリキュラム」で挙げた31項目を学校司書の3つの職務、間接的支援に関する職務、直接的支援に関する職務、教育指導への支援に関する職務に分け、調査協力者の認識を表3-3に整理した。

つぎに、(2)研修終了時に行った調査結果については、3.3.2で情報活用能力の指導及び調査協力者らの情報活用能力育成環境についての結果としてまとめた。3.3.3では、学校司書からの情報提供や教育支援である本研修が役に立ったかどうか調査協力者らの意見をまとめた。3.3.4では、異校種間での接続について尋ねた結果についてまとめた。

3.3.1 学校司書の職務内容に対する理解

本項では、表3-1の「学校司書モデルカリキュラム」から抽出した項目を参照して、調査協力者らの学校司書の職務内容に対する認識がどのように理解されていたかについての結果を述べる。表3-3は、学校司書の職務を(1)～(3)に分け、調査協力者らの認識件数と割合を示している。なお、「学校司書モデルカリキュラム」は、学校司書が学校図書館の職務を遂行するために履修していることが望ましいとされているカリキュラムであるため、本来なら全てが学校司書の職務として認識されるものである。

以下に、(1)間接的支援に関する職務、(2)直接的支援に関する職務、(3)教育指導への支援に関する職務、に照らして順に述べる。

(1)間接的支援に関する職務

学校司書の職務は環境整備、分類配架、相互貸借、資料の収集保存、組織化、などが職務として認識されていた。一方、メタデータの作成やデジタルアーカイブ、コンピュータシステムの管理等は、学校司書の職務ではないとの認識が見られた。さらに、PCシステムの管理、運営に至っては司書教諭ではなく、情報主任やICT支援員の担当であるとの認識が高く、誤解が見られた。以上のことから、間接支援に関する学校司書の職務は、調査協力者らに適正に理解されていないことが明らかとなった。

(2)直接的支援に関する職務

学校司書の職務は、読書指導を中心とした家庭、地域、他校種、公共図書館との連携についての認識が高い結果が見られた。教員への著作権対応に対する認識では、学校司書に比べICT支援員や情報主任の方がやや高い結果が見られた。以上のことから、学校司書の職務は読書教育を担当することに重点がおかれているという認識であり、直接支援に関する学校司書の職務は、調査協力者らに適正に理解されていないことが明らかになった。

(3)教育指導への支援に関する職務

学校司書の職務は、教員に対する教材研究への協力、児童生徒の図書館行事への支援、発達段階に応じたメディアの選択、などで認識が高い結果が見られた。一方、児童生徒への探究的な学習支援、プログラミング教育、最新の情報技術の提供、情報機器やネットワーク、情報検索等への教育支援に対する学校司書の職務への認識は低い結果となった。情報活用能力の育成に関わる項目においては、司書教諭や学校司書への職務への認識が低い一方で、情報主任、ICT支援員への認識が高い傾向が見られた。また、地域資料、パスファインダー等の管理は担当者が曖昧で、誰の職務か認識されていないと思われる結果となった。

以上のことから、学校司書の職務は教員と教材研究を行うとの認識はあるものの、児童生徒への情報活用能力の育成に関わる、最新の情報技術の提供や情報検索等、探究的な学習支援に関わる、教育指導への支援に関しては学校司書の職務ではないという誤解がみられ、調査協力者に適正に理解されていないことが明らかとなった。

表 3-3 学校司書の職務に対する調査協力者らの認識

件 (%)

職務内容項目	司書	学校	情報	ICT
	教諭	司書	主任	支援員
(1)【間接的支援に関する職務】 図書館資料の管理、施設、設備の整備、学校図書館の運営				
1 学校教育の意義、目標を理解し、学校図書館の施設、設備の管理を行う	8(50.0)	7(44.0)	1(6.0)	
2 資料の選択、収集、組織化、保存、情報に関する管理を行う	5(25.0)	6(30.0)	8(40.0)	1(5.0)
3 図書館資料の分類排架を適切に行う	7(41.0)	10(59.0)		
4 他校の学校図書館、公共図書館、博物館、公民館等と協力した相互貸借を行う	4(29.0)	9(64.0)		1(7.0)
5 デジタルアーカイブ、電子資料、ネットワーク情報資源の提供及び管理を行う	2(12.0)	2(12.0)	8(47.0)	5(29.0)
6 コンピュータシステムの管理を行う	1(6.0)	1(6.0)	8(47.0)	7(41.0)
7 学校図書館の環境整備（修理、製本、資料の受入、除籍、保存、装備、補修、排架、展示、点検等）管理を行う	8(47.0)	9(53.0)		
8 年間運営計画、基準、マニュアル類、記録、統計、会計、文書管理を行う	5(24.0)	5(24.0)	10(47.0)	1(5.0)
9 研究会、鑑賞会、映画会、資料展示会など、広報、渉外活動、お便り、HPの活用、学校行事等との連携を行う	4(23.5)	4(23.5)	7(41.0)	2(12.0)
10 書誌データの管理や検索システムの構築を行う	3(17.0)	6(33.0)	4(22.0)	5(28.0)
11 ネットワーク情報資源のメタデータ作成を行う	1(5.0)	2(11.0)	7(37.0)	9(47.0)
(2)【直接的支援に関する職務】 館内閲覧館外貸出、ガイダンス、情報サービス、読書推進活動				
12 読書の指導方法（読み聞かせ、リテラチャーサークル、ビブリオバトル、ブックトーク等）を用い授業指導（支援）を行う	7(44.0)	8(50.0)		1(6.0)
13 発達段階に応じた読書指導計画の立案を行う	8(57.0)	6(43.0)		
14 図書館資料の利用や学校図書館の利用に関して、児童生徒に指導（支援）を行う	9(50.0)	9(50.0)		
15 読書教育における家庭、地域、他校種の学校図書館、公共図書館等との連携を行う	5(38.0)	8(62.0)		
16 教員からの著作権に関する相談に応じ対応を行う	5(19.0)	6(23.0)	7(27.0)	8(31.0)
17 児童生徒及び教職員からの相談や質問に応じ対応を行う	7(26.0)	8(29.5)	8(29.5)	4(15.0)
18 児童生徒、教員に対して学校図書館の利用案内、貸出返却、予約、資料紹介、情報サービス等の提供を行う	9(53.0)	8(47.0)		
(3)【教育指導への支援に関する職務】 教科等の指導、特別活動の指導、情報活用能力の育成に関する支援				
19 児童生徒への教科指導、特別活動の指導に対してTTとして関わり授業指導（支援）を行う	5(24.0)	7(33.0)	2(10.0)	7(33.0)
20 情報機器やネットワーク、情報検索に関する指導（支援）を行う	3(14.0)	2(9.0)	9(41.0)	8(36.0)
21 参考資料、地域資料、ファイル資料、二次資料、各種資料リスト、パスファインダー、リンク集等の作成及び管理提供を行う	5(24.0)	5(24.0)	6(28.0)	5(24.0)
22 教員に対する教材研究への協力をを行う	6(22.0)	9(33.0)	5(19.0)	7(26.0)
23 児童生徒、教員に対して最新の情報技術、プログラミング教育指導（支援）を行う	2(9.5)	2(9.5)	9(43.0)	8(38.0)
24 情報サービスの提供による探究的な学習の指導（支援）を行う	2(10.0)	4(19.0)	8(38.0)	7(33.0)
25 特別の支援を必要とする児童生徒に対するマルチメディア図書の利用指導（支援）を行う	6(43.0)	7(50.0)		1(7.0)
26 教員に対して学校図書館を活用した授業方法について指導（支援）を行う	7(44.0)	7(44.0)		2(12.0)
27 児童生徒への図書館行事等の指導（支援）を行う	9(50.0)	9(50.0)		
28 発達段階に応じた学校図書館メディアの選択方法指導(支援)を行う	7(39.0)	8(44.0)	2(11.0)	1(6.0)
29 児童生徒に対して、情報リテラシーの育成に関する指導（支援）を行う	4(17.0)	3(13.0)	9(39.0)	7(31.0)
30 児童生徒に対して、個人情報等に関する管理、指導(支援)を行う	8(35.0)	5(21.0)	5(22.0)	5(22.0)
31 児童生徒に対して著作権に関する指導(支援)を行う	7(26.0)	6(22.0)	9(33.0)	5(19.0)

3.3.2 情報活用能力指導力と育成環境

本項では、研修終了時に実施した調査協力者らによる情報活用能力の指導及び、情報活用能力育成環境についての結果について順に述べる。

まず、情報活用能力の指導力では、調査協力者が児童生徒に対して「情報活用能力の育成方法や指導計画を立案できるか」、「オンライン目録（OPAC）、インターネット等の使い方を指導できますか」の問いに対して、半数の調査協力者ができると回答した。「学年に応じた指導計画を立案することができますか」の問いでは、全員がしていない、あるいはできないと回答した。また、「参考図書を使って調査する方法を指導できますか」や「情報活用能力の指導方法を理解していますか」の問いでは、10%が理解していると回答し、90%の調査協力者が理解していないという結果であった。

OPAC やインターネットの使い方の指導では、半数の調査協力者が指導できる一方で、半数は指導が難しいと答えている。また、調査協力者の 90%が参考図書を使った指導方法や情報活用能力の指導方法を理解できていないことが明らかとなった。さらに、学年に応じた情報活用能力を育成する指導計画を立案する方法が分からないということが明らかとなった。とりわけ、情報活用能力を育成するための指導方法の具体例を尋ねた結果では、図書館の利用の仕方、本の分類・配架についての利用指導、インターネットを使った調べ学習、技術の授業でプログラミング、情報モラル、国語の授業で著作権や資料の検索、各学年の国語で調べ学習、が挙げられた。ただし、系統的、横断的な情報活用能力の育成計画は見られなかった。また、情報活用能力を育成するための指導方法や指導計画を立案する担当者を尋ねたところ、司書教諭 20%、情報主任 40%、教員 30%、管理職の教員 10%という結果であった。司書教諭ではない教員が指導方法や指導計画を立案し、担当者が定まっていないということが明らかとなった。

つぎに、調査協力者が関わっている学校図書館やコンピュータ室での、情報活用能力の育成に関する教育環境について尋ねた結果をまとめた。勤務校での学校図書館やコンピュータ室で行われている教育は、情報活用能力の育成に十分に対応できているかを尋ねたところ、全員の調査協力者が不十分と回答している。その理由は、教員が情報活用能力の育成方法がわからない、教員が図書館やコンピュータ室を活用しきれていない、指導できる教員とできない教員がいる、ICT 機器を使う人が決まっている、教科との関連が無い、ICT 機器を使っても有益な情報にたどりつけない、といった意見が寄せられていた。多忙化解消により研修が削減したことを問題として挙げている調査協力者もいた。

学校図書館内での情報環境として、OPAC を利用しているか尋ねた結果では、利用していない 30%、利用方法がわからない 70%、という結果であった。したがって、調査協力者の全員が OPAC を利用していないことが明らかとなった。利用しない理由として、活用方法を知らない、図書館の担当者しか触らない、PC の台数が少ないことで利用できない、といった課題が得られた。学校図書館内での OPAC を利用した、情報検索ができる支援体制が整っていないことが明らかとなった。

以上のことから、学校図書館やコンピュータ室で行われている情報活用能力の育成は、十分に行われていないことが明らかになった。その理由として、教員が情報活用能力の指導方法がわからないため指導に結びつかないといった意見が得られた。また、ICT 機器を使っても児童生徒が有益な情報にたどりつけないといった意見に加え、特定の人しか ICT 機器を使わないといった意見など、ICT 機器を使うことが情報活用能力の育成だと認識している傾向が見られた。

3.3.3 学校司書からの情報提供に関する結果

本項では、講座終了後に講座中で提供された講師である学校司書からの情報共有や具体的な教育支援の提案に対する、調査協力者の意見をまとめた。

学校司書から新しい教育方法やプログラミング等、及び情報源の提供を受けたことについての意見を尋ねた結果では、調査協力者の全員が役立ったと回答している。その理由として、プログラミングの“教材や教本がたくさんありすぐに活用できそう”といった意見や発達段階に沿ったプログラミング教育の方法等、教育支援を受け“子どもの発達段階に応じて積極的に活用していきたいと思った”といった声が寄せられた。また“研修がなければ何もわからないから知る機会になった、学校司書と協力して授業を作るという考えが今までなかったので考える機会になった”や“新しい学びの時代がきていることを実感した”といった前向きな意見が得られた。

自由記述で、学校司書が「チームとしての学校」の専門職員であることをどのように思うか尋ねたところ、半数の5人から意見を得ることができた。表3-4は、そのまとめである。

表 3-4 「チームとしての学校」 学校司書との連携に対する調査協力者の意見
(下線筆者)

-
- ・心強い。わからないときに聞ける知識者がいてうれしい。しかし、かかわれる時間が少ないことや今日学んだように活用することを知らなかったため、もっと司書さんと協働できると良いと思った。
 - ・教師が司書と協力して授業を作っていくということは、とても良いことだと思いますが、現状として司書と話し合う時間的余裕もなく機会を作ることができていない。今後は学校司書と連携をとって一緒に指導していきたいとします。
 - ・大変助かっています。毎週の読み聞かせ、月に1回のブックトークなど子どもたちだけでなく、職員も勉強させていただいています。
 - ・たいへんいいことだと思う。いろいろな立場の人が教育に当たることは重要であり、一人の能力では、得意不得意もあるのでチーム力は大切。
 - ・様々な面で協力していただけることが増えているので、とてもありがたいです。自分も授業をつくっていく中で、いろいろなことを相談していきたいです。
-

調査協力者の意見に、研修を通して学校司書の職務内容や役割を知った、教員が研修できる環境を求める記述も見られた。今後、学校司書と連携をとって一緒に指導していきたいとの意見も述べられていた。

しかしながら、学校司書と話し合う時間的余裕がないことに加え、話し合う機会を作ることができていないとの課題が見られた。そもそも学校図書館は、教員が司書教諭や学校司書と教材研究を行う場所ではあるが、調査協力者らの職場では十分な時間確保がなされていない様子である。学校司書の勤務時間が限られていることも、教員が学校司書と関わることができない理由だと考えられる。調査協力者の一人は、一人の能力では得意不得意もあるのでチーム力は大切と述べている。

3.3.4 幼小接続に対する認識

本項では、異なる学校種間との接続について尋ねた結果についてまとめた。なお、本調査での異校種間の接続は「幼児教育と小学校」「小学校と中学校」としている。「幼小接続や小中接続を意識した指導計画を立案していますか」と尋ねた結果では、している 30%、していない 70%、という結果であった。幼児教育と小学校との接続を意識した指導計画の立案は見られたが、小学校と中学校との接続を意識した指導計画は見られなかった。

そこで、「異校種間の接続を意識した指導計画は必要か」尋ねたところ、“発達段階を理解するために必要、計画がないと連携が続いていかない、系統立てた指導は必要”また、“中1ギャップを無くすために、小学校と中学校間の教員の連絡を深めるためには行った方が良いと思います”といった記述が見られた。一方で、“必要だと思うが、異校種の接続についての知識がないのでどのように考えてよいのか答えられない”との意見もあった。

「異校種間を意識した教材を準備していますか」の問いでは、30%がしていると回答し、教材準備は授業を行う教員または、学校司書が準備をしていると回答している。学校司書が教材提供に関わったのはわずか10%である。異校種間を意識した教材準備の留意点として、“発達段階や経験の有無をしっかりと考え、無理なく楽しめるようにしている”や“相手にしっかりと伝えないといけない”と相手を意識した教材を考える回答が見られた。表3-5は、調査協力者の記述を基に幼小接続での実践例を整理した。

表 3-5 幼小接続での実践例

年長 学年	教科名	接続方法	授業内容
1年	生活	年に2回、幼小交流を実施	<ul style="list-style-type: none"> 夏遊びを一緒に行う 秋の木の实を使って、おもちゃを一緒に作る活動を行う
1年	生活	幼小交流を実施	<ul style="list-style-type: none"> 「秋とあそぼう秋祭り」 どんぐりを使ったおもちゃ作りなど
1年	国語	読み聞かせ交流	<ul style="list-style-type: none"> 読み聞かせを行う
3年	体育	休み時間に交流	
5・6年	総合	校内案内で交流	<ul style="list-style-type: none"> 一緒に遊ぶ 校内を案内する活動

1年生では、生活科で秋の木の实を使ったおもちゃ作り、国語科で読み聞かせ交流が行われていた。3年生は、体育の時間や休み時間に一緒に遊ぶ交流活動が行われていた。5・6年生は、総合の時間に幼児を校内に招いて校内を案内する交流活動が行われていた。表3-5に示した、実践例を補足説明するかたちで“小1にとっては、自分たちの作ったおもちゃで園の子たちに遊んでもらえることが1番のやりがいになる。実践をつないでいくために、異校種交流は必要と考える”といった意見もあった。こうした異校種間による言語活動での接続は、読み聞かせ交流の段階であった。「幼児教育と小学校」との実践例は見られたが、「小学校と中学校」との実践例はいまだなかった。

3.4 考察とまとめ

本節ではまず、「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、学校司書の職務に対する調査協力者らの認識について述べる。つぎに、幼小接続での教育活動の現状を整理する。

当該自治体の調査協力者らの結果からは、情報活用能力の育成は学校司書の職務でないことと認識していることが明らかとなった。その一方で、読書指導を中心とした言語活動については、先行研究と同様に学校司書の職務であることが再確認された。学校司書の職務は、(1)間接的支援に関する職務、(2)直接的支援に関する職務、(3)教育指導への支援に関する3つの職務に大きく分類されている。調査協力者からは、読書教育、環境整備、分類配架、相互貸借だとみなされていた。情報検索、メタデータの作成、情報メディアの管理提供は、学校司書の職務だとみなされていない傾向が見られた。これは、学校図書館は主に読書をする場所と偏った認識による結果であると思われる。

地方自治体が求める学校司書の人材像を分析した伊藤真理・野口武悟・安藤友張らの研究によれば、学校司書の呼称に“「読書学校司書」や「読書活動推進員」など、特に読書活動を重視して学校図書館業務を担当する者として定義された名称も見られた”⁷⁾ことから分かる。こうした調査協力者らの職務内容の認識の不一致は、学校司書の職務はもとより、司書教諭の職務にも影響を与えていると考えられる。情報活用能力育成のために、年間情報活用指導計画の立案等を担う司書教諭の職務と情報主任の職務が誤解されている状態では、学校図書館の3つの機能の内の「学習センター」「情報センター」機能は発揮されずじまいである。機能不全では、児童生徒の情報活用能力の育成どころではないであろう。さらに、校内の言語能力や情報活用能力育成のための指導方法や指導計画の立案にあっては、担当者が定まっておらず専門性を有した司書教諭が関わっていない状態も確認された。校務分掌での司書教諭と情報主任の職務内容が学校内で認識されていない状況では、教員の業務が削減するどころか重複を招いている可能性もあると思われる。

本調査協力者らの現状においては、参考図書を使った指導方法や情報活用能力の育成についての理解が十分に浸透していないことに加え、指導方法に自信がもてず戸惑いが見られた。さらに、調査協力者らの“ICT機器を使っても有益な情報にたどりつけない”との認

識があるにも関わらず、ICT 機器を操作して情報を得ることが情報活用能力の育成だとの片寄った見解も見られた。こうした現状は、上述と同様に学校内での校務分掌での、情報活用能力の育成に関わる司書教諭や学校司書の職務が認識されておらず、適正に機能していないことと関連すると考えられる。

表 3-2 に示されている情報主任の校務分掌の職務は、司書教諭と同様の専門性が必要な内容となっている。多様な情報メディアを理解し、言語能力や情報活用能力を育成できる指導方法を学ぶことにより、無駄のない年間指導計画の立案ができる。また、プログラミング教育に関しても教科単元の中で十分対応できると思われる。今後、言語能力や情報活用能力の育成に関わる担当者が適正に機能していくためには、校務分掌の見直しや学校司書との TT による協働ができる勤務体制の見直しも必要であろう。

また、本調査協力者らは、研修を通して学校司書の職務や役割を知ったとの結果があり、研修できる環境を整えることも重要であると思われる。とりわけ、「チームとしての学校」の推進において、調査協力者が「学校司書と連携をとって一緒に指導していきたい」との前向きな意見に注目したい。その一方で、調査対象自治体では学校司書は常勤でないため関われる時間が限られており、教員は学校司書と協働したくともできない現状にあることが明らかとなっている。したがって、教員が学校図書館で司書教諭や学校司書と授業の準備ができるよう人的環境を整え、教材研究ができる場としての本来の学校図書館機能を発揮できるよう環境を改善していく必要があるのではないだろうか。児童生徒が「公正に個別最適化された学び」を実現するためにも、教育格差とならない「チームとしての学校」の体制づくりが望まれる。

つづいて幼小接続については、3.3.4 の調査結果に基づき、調査協力者らの実践現場での現状を分析し、つぎの(1)幼小接続での言語活動、(2)言語環境の改善の観点で整理することができた。

(1) 幼小接続での言語活動

幼児教育と小学校教育との接続は、交流が行われている現状であり、とりわけ言語活動は読み聞かせ交流段階であった。1.6.1 で述べた情報活用能力を関連づけた言語活動は、国際比較調査結果と同様に、当該調査でも類似の結果が見られた。幼児教育の段階から社会情緒的スキルやリテラシー（読み書き）、数学的スキル、科学的概念や ICT スキルに関する言語能力や情報活用能力を関連づけた指導への認識はいまだなかった。

日本においては、幼児期からのカリキュラムが既に整理されている。領域「言葉」の中には数量、図形といった内容も含まれている。国際通用性の観点からも言語能力と情報活用能力を関連づけた言語活動について検討していく必要があると思われる。

(2) 言語環境の改善

1章で述べたように、我が国では言語力を育成するために教室内による指導のみならず、学校図書館や地域の文教施設、体験活動の場など多様な教育環境を活用した指導の充実が求められている。しかし本調査の現状では、幼小接続における学校司書からの十分な教材提供には至っていない。子どもの語彙を豊かにするために幼児期と児童期の発達を理解し、適切な教材（児童文化財）を用いた言語活動を推進することは極めて重要である。学校図書館の機能を活かしきれない言語能力育成体制では、幼児や児童が言葉に出会う機会を逃していることに他ならない。特に、幼小接続においては、人的環境である学校司書や物的環境である絵本に出会う機会を積極的に増やし、学校図書館を計画的に利活用できる教育体制を整える必要がある。さらに、学校司書の「教育指導への支援」に関する職務は、幼小接続のみならず小学校と中学校の接続においても影響を与える可能性があることを指摘しておく。

また、調査協力者らの認識においては、異校種間での接続は発達段階やこれまでの経験を考えたうえでの指導が重要だとされていた。その一方で、幼児期からの発達段階を踏まえた系統的な指導や異校種間の接続を、どのように考え指導したらよいか戸惑う声も聞かれた。これは、幼児教育と小学校教育のカリキュラム上での言語能力育成に対する保育教諭と教員の認識の違いに関係していると思われる。したがって、調査協力者の戸惑いや不安を解消するためにも、司書教諭や学校司書も交えて異校種間の教職員が共に研修を持つことも有効であると思われる。さらには、保育教諭と教員は、幼小の段差を小さくするために双方の認識の違いを共有して、校種や学年を超えた指導のあり方を理解する努力が求められよう。

本章では、校内での学校司書の役割を明らかにすることを目的として「学校司書モデルカリキュラム」を参照した調査において、学校司書の職務内容が現職教員らに、適正に理解されていないことを確認した。このことは、学校司書に資格を定めないことによる曖昧さが“職域の分離が明確になっていない二職種配置（司書教諭と学校司書）”⁸⁾や専門職員間の“専門性の違いにより葛藤や衝突”⁹⁾あつれきを生み双方にとってマイナスに働く要因となりうることは、2章でも課題として指摘した。なお、本調査は、調査協力者が限られており一般化することには限界があることを踏まえる必要がある。

今後、生涯学習社会の実現に向けて、幼児教育と小学校を結ぶ学校司書の取り組みはもとより、社会教育、家庭教育と学校教育を結び、橋渡しすることができる学校司書の存在が不可欠だと思われる。しかし、日本における「チームとしての学校」での取り組みは始まったばかりであり、幼小接続での言語活動に関わる学校司書の現状が明らかになっていない。そこで次章では、日本における幼小連携、幼小接続での言語活動に関わる学校司書の現状を文献調査により検討する。

【第3章 参考文献】

- 1) 文部科学省「GIGAスクール構想の実現について」2019,
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm, (参照 2021-09-30).
- 2) Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース「Society 5.0 に向けた人材育成～ 社会が変わる、学びが変わる～」2018, p.1-22. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf, (参照 2021-09-30).
- 3) 吉澤小百合・平久江祐司「小中学校司書教諭・学校司書の学習支援に関する職務への教員の要望：質問紙調査の分析から」『日本図書館情報学会誌』63(3),2017, p.141-158.
- 4) 庭井史絵「学校図書館員と教員による指導上の役割分担形成プロセス:学校図書館を利用した授業における協働の分析」『日本図書館情報学会誌』63(2), 2017,p. 90-108.
- 5) 大林正史, 浜田博文「日本大百科全書」<https://japanknowledge.com/library/>.
<https://japanknowledge.com/lib/display/?lid=1001000090189>, (参照 2021-09-30).
- 6) 前掲 5)
- 7) 伊藤真理・野口武悟・安藤友張「地方自治体が求める学校司書の人材像：規定等の分析を通して」『愛知淑徳大学大学院文化創造研究科紀要』(9), 2022, p. 27.
- 8) 安藤友張「チーム学校と学校図書館」『実践女子大学短期大学部紀要』39, 2018, p. 97-109.
- 9) 藤原文雄『事務職員の職務が「従事する」から「つかさどる」へ』学事出版, 2017, p. 107.

4. 日本の幼小接続を取り巻く言語活動の現状

4.1 問題の所在

前章では、「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、現職教員による学校司書の職務内容と役割及び幼小、小中接続に対する認識を明らかにした。幼小接続に関する調査結果からは、言語活動に対する現職教員の認識は交流の段階に留まっており、言語能力と情報活用能力を関連づけた言語指導を実施することの重要性への認識は見られなかった。確かな学力の育成にあたっては、幼児や児童の発達段階を考慮した言語環境を整え、充実した言語活動や読書活動などの学習基盤をつくる必要があるといわれているが、現場との乖離が明白となった。

3章で詳述したように、言語環境の重要性は文部科学省が言語能力育成要因として、豊かな言語環境が児童生徒の言語力を育てる土壌となると示唆していることから明らかである。学校図書館や学校司書は、幼児期、児童期の言語活動を促進する要因となる物的環境と人的環境だと考えられている。しかしながら、物的環境である図書館や人的環境である学校司書との幼小接続での言語活動についての検討がなされていない。そこで本章では、学校図書館における学校司書の幼小接続活動とおした言語活動に着目する。幼児期と児童期の言語活動を促進する要因となりうる言語環境として、幼児教育施設にある図書室や学校図書館活動の状況を検討することは、幼小接続研究において重要であるといえよう。

本章では、3つの視点から文献調査に基づく先行研究レビューを行い、学校司書関わった言語活動での幼小接続の現状を把握する。1つ目は、国内の就学前教育と幼小連携・接続に関わる教育施策の変遷を整理検討する。2つ目は、学校図書館を活用した幼児期と児童期の言語環境および言語活動教育における人的支援について検討する。3つ目は、国内の幼小連携・接続での取り組みを分析し、言語活動の現状を検討する。なお、1章の用語解説でも説明したように、本章では幼小連携・接続について教育施策の変遷から動向を概観するため、あえて「幼小連携」、「幼小接続」を分けて用いる。

4.2 幼小接続の変遷

4.2.1 幼小連携・接続研究の動向

幼小接続は古くて新しい課題である。倉橋惣三は1923年の論考¹⁾の中で、幼児教育と初等教育のつながりの問題は“幼稚園と小学校の関係を餘りに區別して居ると云ふ所から起こって来る”²⁾と指摘している。そして、アメリカのコロンビア大学やシカゴ大学が行っている「プロジェクトメソッド」を紹介しながら、幼児教育から小学校低学年にかけて一貫して指導できる体制の確立が必要であると説明している。

これまでの幼小連携や幼小接続の動向については、岩立京子³⁾が1980年～2000年までを、田中謙⁴⁾が1990年～2000年までを検討したレビューがある。岩立は、幼保小連携の背

景、意義や課題、学び、目標、カリキュラムに関する論文を中心に分析し、幼保小連携の実践は着実に広がってきているとしながら“連携自体が目的化し、形骸化してきている”⁵⁾との指摘もあるとした。そして、今後の方向性について“幼保小連携を通して幼児同士、幼児と児童、教師と幼児や児童、教師同士がどのように出会い、学び合いの経験をしていくのかなど、その過程を記述した研究”⁶⁾プロセスを詳細に記した実証的研究の必要性を強調している。

田中は、幼小接続及び幼小連携における実践研究を整理し、“特別な教育的ニーズのある子どもの支援も視野に入れ、すべての子どもの幼児期の「学び」と小学校以降の「学び」を接続させるという視点が求められる”⁷⁾とした。そして、幼小接続を進める上での阻害要因が存在する可能性があるとして、教員養成の段階から幼小接続について議論する必要性があると示唆している。

また、2017年に渡邊恵子らがまとめた国立教育政策研究所主催のプロジェクト研究⁸⁾では、国内における幼小接続の動向を踏まえ、幼小接続の特徴や研究、教育実践の課題を整理している。この幼小接続の特徴と課題について、[1]から[4]に示した。

幼小接続の特徴と課題⁹⁾

- [1] 最初は「小1プロブレム対策」が中心であったが、次第に「教育の接続」に重点が置かれるようになった。
- [2] 取組は幼児と児童の個々の交流が中心で組織的ではなく、幼小接続の成果を十分に見いだした研究はまだなかった。
- [3] 接続期カリキュラムは自治体や園・学校で作成されているが、目的や取組、接続期の捉え方はそれぞれ異なり、カリキュラムに影響していた。しかし、幼小が同時に作成することは相互理解を深める可能性があった。
- [4] 幼児教育実践の中に小学校教育につながる芽生えを見付け、それを強化することで幼児教育の成果を生かして小学校教育につなげる実践も模索されていた。

さらに、海外での幼児教育研究として、カリフォルニア州の「期待される結果の発達プロフィール Desired Result Developmental Profile（以下、DRDP）」を取り上げ、英米の幼児教育カリキュラムにおいては、“認知・言語領域における技能が就学準備として有用”¹⁰⁾とする見方があるとしている。また、室井眞紀子・岩立京子は、2010年にカリフォルニア教育局と児童発達課によって開発されたDRDP 幼児版を用い、日々の遊びや生活をとおして子どもの学びを評価していくDRDP指標の有効性を明らかにしている。室井・岩立によれば、DRDP指標を活用すると“保育者の経験や価値観などに左右されない客観的な視点で記録やその読み取りが可能”¹¹⁾であること、子ども理解に客観性と一貫性を持たせることができることを報告している。さらに、発達過程を経年で比較することで“何が育っていて、何が課題なのか、子どもの発達を具体的に捉えること”¹²⁾が可能であることを示唆している。そのため、日本における「チームとしての学校」において、言語活動での幼小接続を考える

上で、保育教諭と学校司書による TT での実践研究を評価する指標として参考となる。

2017 年のプロジェクト研究以降に、指導要領・指針の改訂が行われており、本研究では特に、幼児教育と小学校教育とを結ぶ言語活動に着目して、学校司書との幼小連携・接続に関連する事項を対象に検討する。なお、国内における幼小連携・接続の教育施策の動向については、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「小学校学習指導要領」と中央教育審議会の変遷と文献調査から整理する。

4.2.2 教育施策の変遷における幼小連携・接続

本項では、幼小連携・接続の動向を明らかにするために、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「小学校学習指導要領」及び、中央教育審議会答申を経年的に整理し教育施策の変遷を辿る（表 4-1）。

文部省は昭和 23 年（1948）に、日本で初めての幼児教育の手引き「保育要領」を刊行した。昭和 25 年（1950）には、厚生省が「保育所運営要領」を編集し、昭和 27 年（1952）に「保育指針」を刊行している。つづいて、昭和 31 年（1956）に文部省は「幼稚園教育要領」を編集した後、昭和 39 年（1964）に「幼稚園教育要領」を告示した。翌、昭和 40 年（1965）に「保育所保育指針」が厚生省により編集される。こうした経緯を辿り「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」は整えられていった。

中央教育審議会は、昭和 46 年（1971）に「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」¹³⁾をまとめている。そこでは、幼稚園と小学校低学年の発達段階の近似が認められていることについての記述もあり、近似が認められていてもなお、異校種間には分断されており連続性の難しさを指摘する記述が見られた。異校種間の接続については、人間の発達過程に応じた新しい学校体系での教育の必要性が提唱されていた。

つづいて平成元年（1989）告示の「幼稚園教育要領」においては、これまでの幼稚園教育への理解が不十分な状況が見られたことを踏まえ、幼稚園教育の基本的概念が明確に示された。改訂に際しては、幼稚園教育の基本は、「環境を通して行うものである」ことが明示された。幼稚園教育での環境をとおして行う教育は、“幼児自らが興味や関心をもって環境とかかわることによりつくり出される具体的な活動を通して、幼児の望ましい発達を促すことである”¹⁴⁾とされた。また、1989 年以前の幼稚園教育要領には、環境としての教員の役割について十分に述べられていなかったが、改訂では、物的・空間的環境を構成する役割と、その環境の下で教員自身が幼児とどう関わっていくかという、2つの環境としての教員の基本的な役割についても示された。

1989 年の要領改訂により、1989 年以降の要領・指針においては、幼児期の特性を踏まえ幼児教育の中核に計画的に環境を構成すべきことが位置付けられた。また、1989 年にこれまでの 6 領域から再編成がなされ 5 領域に整理された。平成 2 年（1990）に編集された「保育所保育指針」においても 6 領域か 5 領域に再編成された。

表 4-1 幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領
・小学校学習指導要領と中教審の変遷

★は環境構成等について明記 ◆は幼小連携・接続明記

西 暦	教育要領・指針	中央教育審議会
昭和23年 (1948)	「保育要領」文部省刊行 (国が作成した最初の幼児教育の手引)	
昭和25年 (1950)	「保育所運営要領」厚生省編集	
昭和27年 (1952)	「保育指針」厚生省編集	
昭和31年 (1956)	「幼稚園教育要領」文部省編集	
昭和39年 (1964)	「幼稚園教育要領」文部省告示	
昭和40年 (1965)	「保育所保育指針」厚生省編集	
昭和46年 (1971)		「今後における学校教育の総合的拡充整備のための基本的施策について(答申)」中央教育審議会
平成元年 (1989)	「幼稚園教育要領」文部省告示★ 「小学校学習指導要領」生活科新設 文部省告	
平成2年 (1990)	「保育所保育指針」厚生省編集	
平成9年 (1997)		「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について：最終報告」中央教育審議会
平成10年 (1998)	「幼稚園教育要領」文部省告示★◆	
平成11年 (1999)	「保育所保育指針」厚生省編集 地域子育て支援の役割を明記	
平成20年 (2008)	「幼稚園教育要領」文部科学省告示◆ 「保育所保育指針」厚労省告示 「小学校学習指導要領」文部科学省告示	
平成22年 (2010)		「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議
平成26年 (2014)	「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」 内閣府・文科省・厚労省共同告示	
平成28年 (2016)		「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中教審第197号)中央教育審議会
平成29年 (2017)	「幼稚園教育要領」文部科学省告示★◆ 「保育所保育指針」厚労省告示★◆ 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」 内閣府・文科省・厚労省共同告示★◆ 「小学校学習指導要領」文部科学省告示	
令和2年 (2020)		「幼児教育の質の向上について(中間報告)」幼児教育の実践の質向上に関する検討会

時を同じくして、平成元年（1989）に「小学校学習指導要領」が改訂された。小学校低学年の教科構成が改められることになり、新しい教科として「生活科」が新設された。それに伴って、小学校では初めての教科の改廃がなされ、従前の社会科と理科が廃止された。それだけに、この改訂はかつてない小学校教育の大きな変革であった。「生活科」誕生の要因について、波多野達二は“小1プロブレムと言われる児童の発達上の特徴の問題の克服、社会の変化に主体的に対応できる能力の育成”¹⁵⁾を挙げ、生活科新設の経緯を説明している。

平成9年（1997）中央教育審議会は、昭和46年（1971）の答申を受け「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について-最終報告-」¹⁶⁾で、小学校との連携を提唱した。これにより、平成10年（1998）告示の「幼稚園教育要領」の「指導計画作成上の留意事項」に、小学校との連携が明示された。小学校の生活科との関連として「生きる力の基礎を育てる」ことが記述されている。平成11年（1999）の「保育所保育指針」では、地域子育て支援の役割が明記されるなど、地域との連携が重視されていく。

小学校では、ゆとり教育のなかで生きる力をはぐくみ、個性を生かす教育が進められていく。1990年代後半以降、小学校低学年における学級崩壊の問題も含めて、幼児教育における主体的な遊びを中心とした総合的な指導から、小学校への一貫した流れができることが期待され、幼児教育と小学校教育との連携がいっそう重要な課題となっていった。

平成20年（2008）告示の「幼稚園教育要領」では、特に留意する事項として“幼稚園教育と小学校教育との円滑のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること”¹⁷⁾が強調された。また「保育所保育指針」においても、“保育所の保育が小学校以降の教育や生活につながることを踏まえ、発達の連続性に配慮”¹⁸⁾することが挙げられている。幼小の円滑な接続を図るための規範意識や思考力の芽生えなどに関する指導の充実も求められている。加えて、平成20年告示の「小学校学習指導要領」総則では、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として、“地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること、また、小学校間、幼稚園や保育所（中略）などとの間の連携や交流を図る”¹⁹⁾ことが明記されるなど、幼児教育と小学校教育の足並みが施策上整ったことになる。

4.2.3 教育の質の向上を目指した制度改正

前述の要領・指針の改訂は、教育の質の向上を目指した改訂といえよう。とりわけ、幼児教育の制度改正は、海外における幼児教育研究に対する関心の高まりと日本の幼児教育施策、特に、無償化に関する議論が進展する中で、幼児教育の「質」の向上が教育課題として注目されている。こうした社会の変化の中で、日本においても乳幼児期からの教育は重要とみなされ、親や地域コミュニティを支える財政、社会、労働政策等、教育が公正に受けられる効果的な施策の推進が進められている。1995年からは「エンゼルプラン」²⁰⁾や「次世代育成支援行動計画」²¹⁾が取り組まれてきた。

幼児教育と小学校教育の教育法体系については、2001年の中央省庁再編により「文部省」が「文部科学省」になり、幼稚園課が幼児教育課に改組され、2006年には「教育基本法」が60年ぶりに改正された。改正後の教育基本法第11条に“幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである”²²⁾と規定されたことにより、幼児期からの教育の重要性が再確認された。翌年、教育基本法を踏まえた「学校教育法」の改正が行われた。これにより文字通り、学校教育のスタートに幼児教育が位置付けられ、幼児教育の重要性は教育法体系の中で明確に整うことになった。そして、2012年に「子ども・子育て関連三法」が成立し、内閣府、厚生労働省とともに、2015年4月より「子ども・子育て支援新制度」をスタートさせている。

2016年12月に中央教育審議会は、幼児期からの教育を重視した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」²³⁾を公表している。同答申で示された「社会に開かれた教育課程」では、学校と社会が連携・協働しながら子どもたちを育み、新しい時代に必要とされる資質や能力の実現を目指すことが求められている。とりわけ学校が抱える様々な課題に取り組むために、保護者や地域住民、専門職員等がそれぞれの立場で教育活動を支援し、連携していくことが期待されている状況にある。

幼小接続では、幼児教育と小学校教育を結ぶ連続性を重視した接続カリキュラムとして、小学校入学時に幼児期の教育との接続を意識した「スタートカリキュラム」や「アプローチカリキュラム」が取り入れられている。異年齢で学ぶ幼小接続活動や異学年で学ぶ協働学習での学びの在り方が推進され、幼小接続期の重要性や関心は高まりをみせている。特に、幼小の接続期である5歳児から1年生の時期は重要な時期であるとし、一貫性のある教育の実現のために、幼児教育と小学校教育の関係者が相互に協力し連携することが望ましいと認識されつつある。

平成29年（2017）告示の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「小学校学習指導要領」では、教育課程に基づき組織的・計画的に教育活動の質の向上を図ること、また、幼児理解に基づいた評価の実施をすることなどが明示された。さらに、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を明確化したことで、幼児教育と小学校教育の接続について一層の整合性が図られたところである。

4.2では、教育施策の変遷から幼小連携・接続を概観した。幼小接続を推進させるために、指導要領や指針の整合性が図られたところである。幼児期の教育は「保育・教育制度での人との関わり」をとおしてとあるように、幼児を取り巻く人的、物的環境を踏まえた幼小接続を検討する必要がある。そのため次節では、学校図書館を活用した幼児期と児童期の言語環境及び、言語活動に関わる人的支援について述べる。

4.3 幼児期と児童期の言語環境

本節では、学校図書館を活用した幼児期と児童期の言語環境及び、言語活動に関わる人的支援について、国内での現状を明らかにする。そこでまず、物的環境としての図書室や学校図書館の設置基準、子ども 1 人あたりの蔵書冊数と年間予算について幼児期と児童期を比較する。つぎに、人的環境としての学校図書館専門職員の配置について校種による現状を整理する。

4.3.1 校種による図書室・学校図書館の設置基準

文部科学省は 2014 年の「幼稚園施設整備指針」において、幼児の主体的な活動を促進する場として“保育室と遊戯室や図書スペース等の連携に配慮することも有効である”²⁴⁾としている。さらに、2018 年の改訂では、幼稚園教育要領を踏まえ、幼児期の教育にふさわしい豊かな保育環境を整え対応していくことが求められている。そのため、家庭や地域との連携・協働を促し、幼児教育の担い手を支える環境づくりが強調されている。例えば、“幼稚園の規模、教育内容や指導方法等に応じて、図書スペースとしての専用室又はコーナー・アルコーブ等を活用した読書のための小空間を計画することが重要である”²⁵⁾としている。

幼児教育での図書室設置は、幼児期の教育を進める上で必要な施設とされていながらも、「幼保連携型認定こども園の学級の編制、職員、設備及び運営に関する基準（内閣府／文部科学省／厚生労働省／令第一号）」（第七条）²⁶⁾では、図書室を備えるよう努めなければならない努力義務に留まっている。そのため、小学校や中学校と比べ図書室の整備が遅れている状況にある。

一方、小学校や中学校、高等学校の学校図書館は、学校図書館法によって“学校教育において欠くことのできない基礎的な設備（第一条）”²⁷⁾とされている。さらに、“学校図書館を設けなければならない（第三条）”²⁸⁾と設置が義務づけられているため図書室を整備することが求められている。それに加え、学校図書館の運営について（第四条）²⁹⁾では、学校図書館を児童生徒、及び教員の利用に供するために、以下の 5 つの方法が示されている。

- 一 図書館資料を収集し、児童又は生徒及び教員の利用に供すること。
- 二 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。
- 三 読書会、研究会、鑑賞会、映写会、資料展示会等を行うこと。
- 四 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。
- 五 他の学校の学校図書館、図書館、博物館、公民館等と緊密に連絡し、及び協力すること。

このように小学校や中学校、高等学校では、利用者に対する言語活用能力や情報活用能力育成のための支援体制が学校図書館法に明示されている。ここでは、幼児教育と小学校教育で言語環境に差が生じていることを指摘しておく。

4.3.2 幼児期と児童期の蔵書冊数と蔵書予算の比較

校種により図書室・学校図書館の基準が異なることを踏まえ、本項では、幼児期と児童期の子ども 1 人あたりの蔵書冊数、蔵書予算を比較分析し、校種による言語環境について現状を明らかにする。表 4-2 は、ポプラ社と東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センターとの共同で行われた「全国の保育・幼児教育施設への絵本や本環境の実態調査結果」³⁰⁾ に、一部筆者が加筆修正を加えたものを示している。まず、子ども 1 人あたりの平均蔵書冊数、つぎに蔵書予算の順に述べる。

表 4-2 言語環境における施設の蔵書数と予算の比較（筆者一部加筆修正）

	図書室・図書館 の設置基準	1施設あたりの 子ども人数 (単位:人)	1施設あたりの 平均蔵書数 (単位:冊)	子ども1人あたりの 平均蔵書数 (単位:冊)	1施設あたりの 年間予算の平均 (単位:円)	子ども1人あたりの 年間予算の平均 (単位:円)
認可保育所	努力義務	93.2	718	7.7	59,055	615
幼稚園	努力義務	119.1	1,465	12.3	71,661	583
認定こども園	努力義務	132.2	1,311	9.9	76,012	641
小学校	設置義務	322.7	10,335	32.0	498,000	1,541
中学校	設置義務	314.8	11,579	36.8	587,000	1,865

- ※1 小・中学校 1 施設あたりの人数は、学校基本調査（令和元年度）における児童・生徒数÷学校数で概算
 ※2 小・中学校の子ども 1 人あたり平均蔵書・年間予算の平均は、全国学校図書館協議会(2019)調査における 1 校あたりの蔵書数及び 1 校あたりの年間予算を※1 で概算した 1 校あたりの児童・生徒数で割ったもの
 ※3 認可保育所幼稚園、認定こども園における蔵書数および子ども 1 人あたりの平均蔵書数は以下の方法で算出した概算値である：蔵書数概算方法・・・「50 冊未満」を 25 冊、「50-100 冊未満」を 75 冊、「100-300 冊未満」を 150 冊、「300-500 冊未満」を 400 冊、「500-1000 冊未満」を 750 冊、「1000-1500 冊未満」を 1250 冊、「1500-2000 冊未満」を 1750 冊、「2000 冊以上」については具体的な数値の記入がない場合には 2000 冊、ある場合には記入された数値を用いた。
 子ども 1 人あたりの平均蔵書数計算方法・・・1 施設あたりの平均蔵書数の概算値を、共同調査において回答された施設人数の平均値で割ることで算出
 ※4 認可保育所、幼稚園、認定こども園における年間予算の平均および子ども 1 人あたりの年間予算の平均値は以下の方法で算出した概算値である：1 施設あたりの年間予算の平均値概算方法・・・「1 万円未満」を 5,000 円、「1-5 万円未満」を 25,000 円、「5-10 万円未満」を 75,000 円、「10-20 万円未満」を 150,000 円、「20-30 万円未満」を 250,000 円、「30 万円以上」を 300,000 円と置き換えて計算した。子ども 1 人あたりの年間予算の平均値は、1 施設当たりの年間予算の平均値を本調査において回答された施設人数の平均値で割ることで算出

言語環境としての子ども 1 人あたりの平均蔵書数を比較すると、認可保育所 7.7 冊、幼稚園 12.3 冊、認定こども園 9.9 冊、小学校 32 冊、中学校 36.8 冊であった。幼児教育施設では、平均蔵書数が小学校の半分の冊数にも届いていないことがわかった。つづいて、子ども 1 人あたりの平均年間予算では、認可保育所 615 円、幼稚園 583 円、認定こども園 641 円、小学校 1,541 円、中学校 1,865 円であった。上述の蔵書冊数と同様に、子ども 1 人あたりの平均予算についても幼児期と児童期では、言語活動に関わる言語環境の差が小さくないことがわかった。このことから、乳幼児期に幼児が言葉に出会う言語環境が、小学校や中学校に比べ整っていないことになる。

以上のように、幼児期と児童期では、校種による物的言語環境の違いが見られた。これは

校種による設置基準の違いに影響されていると考えられる。幼児教育施設の図書室設置基準は努力義務であり、一方の学校図書館は設置が義務づけられている。今後、物的言語環境の改善が課題であると思われる。

4.3.3 幼児期と児童期の人的環境の比較

人的環境については、幼児期と児童期の言語環境に関わる学校図書館専門職員の配置について、校種ごとの現状を整理する。

表 4-3 は、校種による学校図書館専門職員の配置状況を示したものである。認可保育所、幼稚園、認定こども園では、学校図書館専門職員の職務を保育教諭が担っている。一方、小学校、中学校では、学校司書が努力義務、12 学級以上の学校には司書教諭が必置されているため、学校図書館専門職員が学校図書館の職務を担っている。

幼児教育での図書室設置は、2014 年の「幼稚園施設整備指針」によって、幼児の主体的な活動を促進する場として幼児期の教育を進める上で必要な施設とされた。さらに、2018 年改訂の「幼稚園教育要領」で、幼児期の教育にふさわしい豊かな保育環境として図書室を整えることが求められている。しかしながら、幼児教育施設では、図書室設置は努力義務であるため、小学校や中学校と比べ人的環境整備が遅れている現状が見られた。

表 4-3 日本における図書館専門職員の配置現状

	司書教諭	学校司書
認可保育所	無（保育教諭担当）	無（保育教諭担当）
幼稚園	無（保育教諭担当）	無（保育教諭担当）
認定こども園	無（保育教諭担当）	無（保育教諭担当）
小学校	12学級以上の学校に必置	努力義務
中学校	12学級以上の学校に必置	努力義務

これまでも小学校や中学校、高等学校の教育現場では、言語活動の充実を図るために学校図書館の利用や教員と学校図書館専門職員との協働が行われてきた。しかしながら、幼児教育の現場では学校図書館専門職員の配置が整っていないため、図書室の運営並びに幼児や保護者への対応、図書の準備に至るまでを全て保育教諭が担っていることになる。

今後、図書室の運営計画、保育の年間指導計画に学校図書館専門職員との協働を工夫する必要がある。保育教諭と学校司書との協働が望まれる。チームとしての学校体制を導入することで、他校種と同様に幼児教育の現場においても保育教諭を支える人的環境を整えていく必要があると思われる。次節では、校種による言語環境の違いを踏まえ国内における幼小連携・接続活での言語活動について検討する。

4.4 国内の言語活動での幼小接続研究

本節では、前述の教育施策の動向や校種による言語環境の違いを踏まえ、2019年度末日までの期間を対象に、幼小連携や幼小接続での言語活動について取り上げられた先行研究を検討した。

4.4.1 幼小連携・接続での言語活動研究

調査は、NDL-OPACとCiNii Articlesで「幼小連携」「幼小接続」のキーワードで検索し、その他、必要な論文を追加して1,130件を分析対象とした。これら調査対象とした文献内容の主題を抽出し、幼小連携や幼小接続がどの時代に何件、どのように行われてきたか時代の変遷に沿って主題の特徴を整理した。加えて、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「小学校学習指導要領」の改訂時期を4つの時期に当てはめ、主題の特徴から教科との幼小接続がいつ頃から進められてきたのか整理した。

さらに、上記の1,130件から言語活動に関わる文献を絞り、32件を対象に幼小接続での言語活動がいつ頃から見られたか、その特徴から言語活動の現状を明らかにした。また、幼児教育において「チームとしての学校」での学校司書は、どのように保育教諭や幼児に対して支援を行っているのか検討した。

文献調査の結果について、主題の内容を時代ごとにまとめ、表4-4に整理した。主題の内容については、内容分析により抽出し、主題の特徴を検討し時代の動向としてまとめた。なお、1977年が幼小連携での事例研究の始まりで、1977年～1990年の間は、文科省委嘱による幼小連携研究開発が始められたばかりであり、この時代については一つの区分としてまとめている。1991年以降は、様々な実践報告や事例研究が見られたため、教育要領・指針が改訂される10年を目安として、さらに5年ごとに区切り、主題キーワードを付して幼小連携や接続との関連を検討した。

本調査で該当する文献は、1977年～1990年までは11件、1991年～1995年までの幼小連携は4件であった。平成元年（1989）に改訂された小学校の学習指導要領には、小学1・2年生に新たな教科として「生活科」が導入された。それに伴い、1986年～1995年までは、生活科への対応として文科省委嘱による幼小連携研究が推進されたことがわかる。1996年～2000年までの該当文献は、23件である。2000年までの先行研究では、「ティーム・ティチング」という文言は見られたものの、学校司書との関連は無かった。この時期の幼小連携は、幼小双方の教員が手探りで実践を行う事例研究が中心であった。

2001年～2005年では168件と増え、幼小での活動は子ども間、教員間での交流活動による事例研究が見られた。しかし、幼小の教員はお互いの教育内容を理解しているとは言えず、交流活動に対する問題に直面していた。2006年～2010年では、272件と前時期より増えてはいるものの、その内容の大半は依然として交流活動が中心であった。しかし、双方の教育方法やカリキュラムの違いなどを理解するための保育観察や授業観察を取り上げた報告が見られ、幼児期と児童期の段差をなくすカリキュラムの検討がなされていた。また、発達

が気になる子どもへの具体的な支援の在り方についても検討されていた。

2011年～2015年では、333件と増加傾向ではあるが、引き続き交流活動での幼小連携が中心であった。授業中の不適応行動を示す「小1プロブレム」への対策や教育の連続性、一貫性を踏まえた「スタートカリキュラム」「アプローチカリキュラム」といった、カリキュラムの開発を検討した研究が見られた。

表 4-4 時代ごとの幼小連携・接続の動向と言語活動

西 暦	件 数*	主 題 キーワード	要 領 改 訂 年
1977-1990	11	事例研究, 生活科への対応, 文科省委嘱幼小連携研究開発	H 元 (1989)
1991-1995	4	生活科への創造, 生活科への対応	
1996-2000	23	オープンスクール・ティーム・ティチング, 授業実践, 保育者の役割, 教育実践研究, 保育所保育指針改訂, 教育実践, 児童間交流, 教員間交流, 学校への適応, 一次的ことば, 二次的ことば, 数量, 図形, 継続性, 人間理解, 人間関係調整力, 幼稚園年齢, 自然事 象, 教育課程, 保育内容, 保育記録,	H10 (1998)
2001-2005	168(2)	教育課程, カリキュラム開発, 異学年交流, 接続期, 移行期, 幼小連携活動報告, 幼保一元化, 学校文化, 小1プロブレム, 段差, 地域づくり, 保育の質, 過程の質, アメリカ進歩主義幼稚園運動, 生活科, プロジェクト, 授業観察, 環境, 言葉, 表現, 発達, 異校種連携, 制度, 具体的支援, 研究開発, 5歳児	
2006-2010	272(4)	幼小連携カリキュラム, 小1プロブレム, 幼保一体化, カリキュラム開発, 教育の一貫性, 質の高い幼児教育, 家庭との連携, 保護者支援, 気になる子, 予防, 保育者の専門性, 小学校教員, 探求心, 授業実践, 言語活動の充実, 領域「言葉」, 言語性, 保育実践, 協同的遊び, 協同的学び, 知的好奇心, 移行期, 相互的構築, 教授スタイル, 教育の連続性, 国語, 自覚的学び, 学びの芽生え, 身体表現, 音楽活動,	H26 (2014)
2011-2015	333(8)	カリキュラム・マネジメント, 総合カリキュラム, 接続カリキュラム, 接続期, 小学校入門期, 異年齢, 就学前後, 異校種間交流, 保育課程, 教育課程, 保育活動, 科学教育, 人間教育, 探求, 学校司書, 資質能力, 社会体験, 自然体験, 体系的な教育, 幼稚園教育要領, 小学校学習指導要領, 国語, 音楽, 美術, 家庭科, 言葉の響き, 言語活動, 生活, 協同性, 表現活動, 数学的表現, 造形遊び, 保育環境, 領域「環境」, 地域ネットワーク, 合理的配慮, 情報活用能力, 教員養成,	
2016-2019	319(18)		H29 (2017)
合 計	1130(32)		

* () 内の件数は、言語活動に関わる文献数を示している

2016年以降、我が国の学校教育は国際的な教育施策の進展のなかで、教育の内容面での改革への見直しが求められ、教育要領・指針の改訂にも影響がもたらされた。教育要領・指針の改訂では、教育保育への「質」の向上が問われるとともに、これまで以上に「幼小の円滑な接続」を図ることが明文化されている。これにより、幼小接続研究は2016年～2019年度末日までに319件見られた。幼小接続が163件、幼小連携が156件と交流活動から接続期を意識した教育課程での様々な角度からの研究が見られた。

時代ごとによる分析からは、当初は実践現場からの問題を手がかりとして交流を中心とした連携が進められてきたが、2010年頃からはカリキュラムを繋げる接続を意識した研究が見られるようになることが明らかとなった。

4.4.2 幼小接続における教科との関連

本項では、これまでの幼小接続の動向を踏まえ、表4-4の文献調査による時期ごとに見られた幼小接続での教科の動向を「小学校学習指導要領」と照合し、表4-5に整理した。表4-5からは、どの教科での幼小接続が研究テーマとして取り上げられていたのか把握できる。前述のように、「生活科」は平成元年(1989)に幼児期の遊びをとおして育まれてきた学びを、各教科の学習に繋げていくために新設されている。そのため、文献調査においても平成元年(1989)、平成10年(1998)改訂は、「生活科」での幼小接続に関する研究、報告が確認されており、幼小接続における教科との関連については、「小学校学習指導要領」による影響が見られた。

表4-5 小学校学習指導要領の変遷と幼小接続での教科との関連

指導要領改訂年	国語科	生活科	音楽科	体育科	図画工作科	算数科	道徳科
平成元年(1989)		○					
平成10年(1998)		○					
平成20年(2008)	○	○	○	○	○	○	○
平成29年(2017)	○	○	○	○	○	○	○

平成20年(2008)改訂以降では、「国語科」「生活科」「音楽科」「体育科」「図画工作科」「算数科」「道徳科」での幼小接続研究が見られた。なお、平成20年(2008)改訂以降の「小学校学習指導要領」との関連を検討するため、平成20年(2008)と29年(2017)改訂の「小学校学習指導要領」総則の幼小接続に関わる「指導計画の作成と内容の取扱い」を整理し、表4-6に示した。

表 4-6 平成 20・29 年「小学校学習指導要領」指導計画の作成と取り扱う内容に関する比較

教科	平成 20 年告示	平成 29 年告示
生活科	国語科，音楽科，図画工作科など他教科等との関連を積極的に図る 第 1 学年入学当初は，生活科を中心とした合科的な指導	他教科等との関連を積極的に図る 低学年における教育全体の充実を図り， 中学年以降の教育へ円滑に接続 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との 関連を考慮 幼児期の遊びを通じた総合的な学びから 他教科等の学習に円滑に移行 生活科を中心とした合科的，関連的な指導
国語科	低学年においては，生活科などとの関連を積極的に図る 幼稚園教育における言葉に関する内容などとの関連を考慮	低学年においては， 他教科等との関連を積極的に図る 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との 関連を考慮 生活科を中心とした合科的，関連的な指導
音楽科	低学年においては，生活科などとの関連を積極的に図る 幼稚園教育における表現に関する内容などとの関連を考慮	低学年においては， 他教科等との関連を積極的に図る 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との 関連を考慮 生活科を中心とした合科的，関連的な指導
図画 工作科	低学年においては，生活科などとの関連を積極的に図る 幼稚園教育における表現に関する内容などとの関連を考慮	低学年においては， 他教科等との関連を積極的に図る 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との 関連を考慮 生活科を中心とした合科的，関連的な指導
算数科		低学年においては， 他教科等との関連を積極的に図る 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との 関連を考慮 生活科を中心とした合科的，関連的な指導
体育科		低学年においては， 他教科等との関連を積極的に図る 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との 関連を考慮 生活科を中心とした合科的・関連的な指導
特別 活動		低学年においては， 他教科等との関連を積極的に図る 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との 関連を考慮 生活科を中心とした関連的な指導

※太字は新たに改訂された指導計画の作成と内容の取扱いでの留意点

平成 20 年(2008)改訂の指導要領では、「生活科」「国語科」「音楽科」「図画工作科」の内容の取扱いに，幼児教育の「領域」と「教科」との接続が明示されている。生活科では，“国語科，音楽科，図画工作科など他教科等との関連を積極的に図り，指導の効果を高めるようにすること。特に，第 1 学年入学当初においては，生活科を中心とした合科的な指導を行うなどの工夫をすること”³¹⁾が求められている。また，“国語科」「音楽科」「図画工作科」においても“生活科などとの関連を積極的に図り，指導の効果を高めるようにすること”³²⁾が

記されている。加えて、「国語科」では“幼稚園教育における言葉に関する内容などとの関連を考慮すること”³³⁾「音楽科」「図画工作科」では、“幼稚園教育における表現に関する内容などとの関連を考慮すること”³⁴⁾など、指導計画の作成に当たっては、領域「言葉」「表現」の指導内容に配慮することが示されている。

平成 29 年(2017)改訂の指導要領では、「生活科」「国語科」「音楽科」「図画工作科」に「算数科」「体育科」「特別活動」の指導計画の作成と内容の取扱いが加わった。とりわけ、教育課程の編成に当たっては、“生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにする”³⁵⁾など、指導の工夫や指導計画の作成と内容の取扱い事項に配慮しながら、学校段階等間の接続を図るものとすることが明記された。

生活科では、“低学年における教育全体の充実を図り、中学年以降の教育へ円滑に接続できるようにする”こと、幼稚園教育要領等に示す“幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること”。特に、小学校入学当初においては“幼児期における遊びを通した総合的な学びから他教科等における学習に円滑に移行し、主体的に自己を発揮しながら、より自覚的な学びに向かうことが可能となるようにすること”³⁶⁾が明示されている。

「国語科」「音楽科」「図画工作科」「算数科」「体育科」「特別活動」の低学年の指導においては、“他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにするとともに、幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること”³⁷⁾が「生活科」と同様に示されている。さらに、表 4-4 の 2016 年以降では、「科学教育」「人間教育」「家庭科」といった主題も見られ、教科の広がりが見られた。

4.4.3 言語活動を中心とした学校司書との協働

本項では、国内の幼小連携・接続に関わる言語活動を中心に、先行研究の主題を時代ごとに整理した。学校司書との協働による言語活動がどの時期からどのように行われてきたのかについて、言語活動に関わる研究件数を取り上げ、その内容を分析した。また、学校司書との関連に留まらない言語活動に関する内容については、4.4.4 にまとめた。

幼小連携・接続に関わる言語活動を中心とした研究は、1977 年～2000 年までは見られなかった。2001 年～2005 年までは 2 件、2006 年～2010 年までは 4 件、2011 年～2015 年までは 8 件、2016 年～2019 年までは 18 件であった。学校司書関わった幼小接続での言語活動の研究は、1977 年～2015 年までは見られなかった。2016 年～2019 年まででは、中西による保育教諭と教員と学校司書による TT での幼小接続研究 2 件のみである。

中西は、学校図書館から学校司書が幼児教育に関わり、小学 1 年生国語科「おおきなかぶ」の単元を通して、領域「言葉」を結ぶ幼小接続カリキュラムに着目し、年長児への実践を試みた³⁸⁾。幼小接続において学校司書がチームの一員として双方に関わることで、幼児教育で育んだ「言葉」領域を伸長、発展させることを明らかにしている。また、中西は、小学校 3 年生の国語科の授業において、学校司書が TT として教育活動に関わる有効性を読書指

導の1つ「Literature Circles」(Daniels,Harvey,1994) (以下, LC)をとおして明らかにしている³⁹⁾。

したがって、日本においては学校司書が幼児教育での言語活動に関わり、保育教諭と協働した幼小接続研究はいまだ、ほとんど見られない。4.4.2で示したように「小学校学習指導要領」(平成20年告示)で、幼小接続を行う上での指導事項として、言語活動に関する内容が明文化されたこともあり、自治体では、幼小連携活動において学校司書を活用する実践も見られる。例えば、滋賀県教育委員会は、研究指定校での実践事例⁴⁰⁾として、読み聞かせでの学校司書の活用や異年齢交流(ここでは1年生と2年生)での学校図書館利用を紹介している。

東京都杉並区教育委員会においては、「杉並区教育ビジョン2012」に基づき、平成26年に「杉並区幼保小接続期カリキュラム・連携プログラムぐんぐん伸びるすぎなみの子」⁴¹⁾を発行している。その後、幼稚園教育要領・保育所保育指針等の改訂を受けて、子どもの発達や学びの連続性を踏まえ、接続期に経験させたい内容や幼保小連携の方策等について明らかにした新たなリーフレット(平成31年概要版)を作成⁴²⁾している。概要版には、幼小の円滑な接続を目指して4つの方策を示しており、3つ目の方策に「小学校の人・もの・ことに関わる体験」として「きらめき体験プログラム」があり、学校図書館や学校司書の活用が報告されている。また、小・中共通の図書館教育に取り組む事例には、島根県教育委員会で実践されている「幼保小中連携ステップアップ事業」⁴³⁾がある。しかしながら、いまだ日本における学校図書館での学校司書の活用は、読み聞かせ交流活動の段階に留まっていることがわかる。

4.4.4 国内の言語活動を概観

幼小連携・接続での取り組みについては、4.4.3で整理したとおり、学校図書館を活用した言語活動研究はほとんど見られないため、言語活動研究の動向を把握するために、国内での言語活動を取り上げた先行研究を概観しておく。次に示す(1)移行期の言葉の習得、(2)共通教材による教授方法の比較、(3)領域「言葉」と国語科との接続、(4)海外の言語教育事例紹介、に関する研究が見られた。

(1)移行期の言葉の習得に関しては、清水由紀、内田伸子ら⁴⁴⁾による「一次的事ことばから二次的事ことば」に関する、幼児期から児童期への移行期における言葉の習得についての研究が見られた。また、和田典子は、小学校の国語科への接続と幼児期の文字指導について“発達段階別の豊かな文字環境があれば、子どもは自然に、十分な遊びの中から、文字習得に必要なレディネスを身に付けていく”⁴⁵⁾と指摘している。

(2)共通教材による教授方法の比較研究では、深澤広明、大本紀子ら⁴⁶⁾は幼児教育と小学校教育の共通教材として「おおきなかぶ」を用い、教育方法を比較しながら授業を構想するための課題を明らかにしている。吉永安里⁴⁷⁾は、教師が子どもの言語性を促すために「おおきなかぶ」を教材としてどのように指導をしているかを明らかにした。

(3)領域「言葉」と国語科との接続については、山室和也が「言葉の響き」を扱い、小学校学習指導要領及び幼稚園教育要領を整理し、“児童文化財あるいは子どもたちの日常の言語生活とを結び付けて「言葉の響き」について考えられる”⁴⁸⁾教員の養成について説いている。また、光野公司郎⁴⁹⁾は、5歳児と小学校1年生の連携指導に限定して「言葉の発達の連続性」という観点から、「言葉」に関する指導の在り方を提唱している。

(4)海外の言語教育事例紹介に関しては、中島千恵⁵⁰⁾がアメリカのカリフォルニア州、マサチューセッツ州、ニュージャージー州の保育所や幼稚園を訪問して、アメリカが言語教育に関する言語教育強化政策を実施している事例を報告している。アメリカでは、とりわけ不利な条件下に置かれている子どもたちを対象に、幼稚園入園前の4歳から言語教育を充実させる取り組みが行われており、その結果として就学後のリーディングスコア拡大傾向が見られたと述べている。そうした効果的な実践がなされた訪問先の保育室には、多くの文字や数字がちりばめられた豊かな言語環境が整えられた環境のもとで保育が行われていたと報告されている。なお、カリフォルニア州の事例については、5章で詳述する。

中島はまた、日本における幼児期のリテラシー教育が過激になることは避けられないとしつつも、“経済格差が拡大しつつある日本において、幼児期の段階から生じる家庭に起因する学習能力の差をプリスクールで埋めようとするアメリカの努力を一笑に付すこともできない”⁵¹⁾と述べている。

吉永安里・岡本拓子らは、ベルギー・フランダースのフレネ学校を取り上げ、幼児期の教育から小学校教育への言語指導について、“幼児期の教育と小学校教育共に、子供の主体的な活動や学びの中で生じるコミュニケーション、自由テキストを通じた言葉による自己表現、サークルでの自己表現や対話を大切にしていること”⁵²⁾を明らかにしている。

日本における言語活動を中心とした幼小連携・接続研究は、幼児期から小学校へ繋げていくといった捉え方での研究が中心であり、幼小接続カリキュラムでの、幼児と児童を双方からの視点で捉えた研究は多くなかった。また、幼児期と児童期を結び、言語活動に関わる「チームとしての学校」体制での保育教諭と専門職員との協働に関する研究は無かった。

中島が取り上げたアメリカのカリフォルニア州の学校には、日本と異なり学校組織内に多様な専門スタッフが常駐している。カリフォルニア州の学校図書館には、図書やメディアを専門とするSLMSが配置されており、教員と協働を図りながら言語活動や情報教育に貢献している。また、“学校図書館を利用した情報教育に関する教育スタンダードを定め、情報へのアクセス、評価、活用、統合の観点から児童・生徒が身に付ける情報リテラシーに関するスキルを就学前教育から第12学年まで各学年あるいは学年区分で定める”⁵³⁾こととなっており、幼児教育の段階から学校図書館教育が行われている。指導にあたっては、教員とSLMSが協働することとされている。

伊藤真理・中西由香里による、イギリス・オランダを中心に海外のSLMSの活動から学校司書の役割を調査した研究によれば、調査対象が限定的ではあるがイギリスの小学校と接続した幼稚園では、学校図書館の一部を利用する活動も見られる。SLMSは、児童や生徒

の言語活動を促進させる指導として“教員と協働でリテラシーポリシーを作成し、教員の授業支援のみならず学校司書自身が情報リテラシーや読書力向上のための授業を担当”⁵⁴⁾していることが報告されている。

こうした海外の先行研究も踏まえれば、日本においても「チームとしての学校」体制での、保育教諭と学校司書が協働した言語活動が今後必要であることが推察できる。

4.5 考察とまとめ

本節では、これまでの国内における(1)幼小連携・接続に関わる教育施策の変遷、(2)学校図書館を活用した幼児期と児童期の言語環境、(3)幼小連携・接続での言語活動の取り組み、について検討した結果と課題についてまとめた。

(1) 幼小連携・接続に関わる教育施策の変遷

国内における幼小連携・接続に関わる教育施策を整理検討した結果からは、幼小接続は教育要領や指針に沿って進められていることが明らかとなった。最初は「小1 プロブレム対策」への対応が中心であったが、次第に「教育の接続」に重点が置かれるようになる。その経緯は、海外における幼児教育研究に対する関心の高まりと日本の幼児教育施策、特に、無償化に関する議論が進展する中で、幼児期からの教育保育の「質」の向上が政策課題となっている。とりわけ、幼小の接続を滑らかに実現させるためには、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「小学校学習指導要領」の改訂が不可欠であった。特に、平成元年の「生活科」の新設に伴い、組織的ではないものの幼児と児童の交流が実施されるようになる。その後、平成20年の「小学校学習指導要領」改訂で指導計画の作成と内容の取扱いに「領域」との接続が明記されたことにより、2010年頃から幼児教育での5「領域」と各「教科」を繋げる研究が多く見られるようになっていった。しかし、幼小接続での言語活動として領域「言葉」と「国語科」を繋げ、成果を十分に見いだした研究はいまだ無かった。

(2) 学校図書館を活用した幼児期と児童期の言語環境

学校図書館を活用した幼児期と児童期の言語環境及び、言語活動における人的支援について比較した結果については、校種による言語環境に差異が見られた。幼児教育施設と小学校では、校種による設置基準が異なるため、蔵書冊数、蔵書予算、人的環境に差が見られた。幼児教育施設では、図書室の設置基準が努力義務であるため、言葉の発達が最も促進されるとされる乳幼児期であっても、絵本に出会う機会が極めて少ない環境にあることが確認された。加えて、小学校や中学校では、児童や教職員に対する司書教諭や学校司書からの支援体制がある。一方の幼児教育施設では、乳幼児や保育教諭に対する司書教諭や学校司書からの支援体制が無いことも明らかとなった。すなわち幼児教育施設では、図書室の運営においても保育教諭が担っており「チームとしての学校」の支援体制が必要であると考えられる。

(3) 幼小連携・接続での言語活動の取り組み

国内の幼小連携・接続での学校司書による取り組みでは、学校司書が幼小連携の言語活動に関わる事例報告は見られたが、交流の段階に留まっていた。国内での言語活動に関わる先行研究レビューにおいても「言葉の習得」、「共通教材による教授方法の比較」、「領域「言葉」と国語科との接続」、「海外での言語教育に関する報告」が見られたが言語活動に関わる「チームとしての学校」体制による学校司書との協働に関する研究は無かった。さらに、3章で指摘した情報活用能力を関連づけた言語活動も見られなかった。

本章では、学校司書関わった幼小接続での言語活動の現状を把握するため3つの視点から先行研究レビューを行った。国内の幼小接続での学校司書による取り組みは、読み聞かせ交流段階である。さらに、「チームとしての学校」体制において、保育教諭と学校司書によるTTでの協働は見られなかった。また、幼児教育施設と小学校では、言語環境に差異が見られ、保育教諭に対する支援が必要である。一方、アメリカのカリフォルニア州の事例やイギリス、オランダの先行研究では、幼児教育の段階からSLMSとの協働が行われており、日本においても幼児教育への学校図書館からの言語環境支援の検討が求められる。

日本では先行例が少ないため、海外のSLMSの先行研究から示唆を得る必要がある。海外ではどのように幼小接続での言語活動において、SLMSが教員と協働を図り教育活動を行っているのか明らかにする必要がある。そこで、次章では「チームとしての学校」体制におけるSLMSの役割について、日本の課題を踏まえアメリカを中心にSLMSの活動や学校組織での位置づけについて検討する。

【第4章 参考文献】

- 1) 倉橋惣三「幼稚園から小学校へ幼稚園と小学校幼年級の眞の聯結」『幼児教育』23(4), 1923, p. 133-139.
- 2) 前掲 1), p. 133.
- 3) 岩立京子「幼保小連携の課題と今後の方向性」『保育学研究』50(1),2012,p.76-84.
- 4) 田中謙「幼小接続に関する一考察：幼小接続の阻害要因の検討を中心に」『千葉明德短期大学研究紀要』32,2011, p.39-51.
- 5) 前掲 3), p. 82.
- 6) 前掲 3), p. 83.
- 7) 前掲 4), p. 49.
- 8) 国立教育政策研究所「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告>」2017, p. 1-196. https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf, (参照 2021-09-30).
- 9) 前掲 8), p. 11.
- 10) 前掲 8), p. 150.
- 11) 室井眞紀子・岩立京子「幼児教育における子どもの発達理解の新たな指標と評価：DRDP (Desired Results Developmental Profile) を用いて (fulltext)」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系, 69(1), 2018, p. 125.
- 12) 前掲 11), p. 125.
- 13) 中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について (答申)」(第22回答申(昭和46年6月11日)) https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309492.htm, (参照 2021-09-30).
- 14) 中央教育審議会「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について一最終報告一」1997, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm, (参照 2021-09-30).
- 15) 波多野達二「生活科の成立過程と現状:総合的な学習の時間との関連を中心に」『教育実践研究紀要』(11),2011, p. 143.
- 16) 前掲 14),
- 17) 文部科学省『幼稚園教育要領』(平成20年3月告示) 教育出版, 2008, p. 22.
- 18) 厚生労働省『保育所保育指針解説書』フレーベル館,2008, p. 129.
- 19) 文部科学省『小学校学習指導要領』(平成20年3月告示) 東京書籍, 2008, p. 17.
- 20) 厚生労働省『子ども・子育て 応援プラン』2006, p. 1-52. <https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/jisedai22/pdf/data.pdf>, (参照 2021-09-30).
- 21) 前掲 20),
- 22) 文部科学省「教育基本法」2006, p. 7. https://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/06042712/_icsFiles/afiedfile/2017/06/13/1237916_001.pdf, (参照 2021-09-30).
- 23) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」2016, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (参照2021-09-30).
- 24) 文部科学省「幼稚園施設整備指針」2014, p. 1. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2014/07/25/1350225_01_4.pdf, (参照 2021-09-30).
- 25) 文部科学省「幼稚園施設整備指針」2018, p. 16. https://www.mext.go.jp/content/1402617_001.pdf, (参照 2021-09-30).
- 26) 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省「幼保連携型認定こども園の学級の編制、職員、設備及び運営に関する基準」(◆平成26年04月30日内閣府令文部科学省令厚生労働省令第1号) (mhlw.go.jp), (参照 2021-09-30).
- 27) 文部科学省「学校図書館法」2016, https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=328AC1000000185#7, (参照 2021-09-30).
- 28) 前掲 27),
- 29) 前掲 27),

-
- 30) 東京大学大学院教育学研究科附属 発達保育実践政策学センター (高橋翠)
「全国保育・幼児教育施設の絵本・本環境実態調査の結果と今後の研究計画について」2020,
『ポプラ社と絵本・本と子どもの発達に関する共同研究を実施：全国保育・幼児教育施設の
絵本・本環境実態調査の結果公表』cedep-poplar_information-materials-2.pdf, (参照 2021-
09-30)
 - 31) 前掲 19), p. 73.
 - 32) 前掲 19), p. 28.81.86.
 - 33) 前掲 19), p. 28.
 - 34) 前掲 19), p. 81.86.
 - 35) 文部科学省「小学校学習指導要領」(平成 29 年告示) 2017, p. 21. https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 36) 前掲 35), p. 114.
 - 37) 前掲 35), p. 39,92,125,134,154,188.
 - 38) 中西由香里「幼小連携における学校司書の役割:国語科「おおきなかぶ」を中心に」『日本図書館情報学会研究発表論文集』65, 2017, p. 29-32.
 - 39) 中西由香里「学校司書が教育活動に関わる効果:国語科読書活動を中心に」『愛知淑徳大学大学院教育学研究科発達教育専攻教育学領域修士論文』2016.
 - 40) 滋賀県教育委員会学校教育課幼小中教育指導係「平成 27 年度学びの基礎体験型学習プロジェクトのまとめ」2016, p.10.<https://www.pref.shiga.lg.jp/file/attachment/5161553.pdf>, (参照 2021-09-30).
 - 41) 東京都杉並区教育委員会「杉並区幼保小接続期カリキュラム・連携プログラムぐんぐん伸びる すきなみの子 ～かかわる つながる ふかまる育ちと学び～」2014, https://www.city.suginami.tokyo.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/007/755/curriculum.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 42) 東京都杉並区教育委員会「杉並区幼保小接続期カリキュラム・連携プログラムぐんぐん伸びる すきなみの子 ～かかわる つながる ふかまる育ちと学び～(概要版 平成 31 年 4 月)」2014, https://www.city.suginami.tokyo.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/007/755/gungun_gaiyou310401.pdf, (参照 2021-09-30).
 - 43) 島根県教育委員会「幼保小中連携参考事例 (平成 23 年度)」2012, http://www.pref.shimane.lg.jp/kyoikusido/H23youho_sankou.data/H23youho_sankou.pdf, (参照 2016-11-11).
 - 44) 清水由紀・内田伸子「一次的事から二次的事への移行」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』(2), 2004, p. 50-60.
 - 45) 和田典子「小学校「国語」への連携と幼児期の文字指導について:小学校学習指導要領・幼稚園教育要領・保育所保育指針の改正を踏まえて」『近畿医療福祉大学紀要』9(1), 2008, p. 63.
 - 46) 深澤広明・大本紀子「共通教材にもとづく保幼・小連携の教育方法学的検討:「おおきなかぶ」の実践記録の比較をてがかりに」『幼年教育研究年報』(26), 2004, p.11-20.
 - 47) 吉永安里「幼稚園・小学校における「おおきなかぶ」の教授スタイルの様相:「自覚的な学び」の視点から」『全国大学国語教育学会発表要旨集』(125), 2013, p. 361-364.
 - 48) 山室和也「幼小連携の視点からの「言葉の響き」に関する研究:小学校「国語」から幼稚園「領域言葉」へ」『初等教育論集』(20),2019, p. 20-35.
 - 49) 光野公司郎「小学校第 1 学年の「国語科」と幼稚園 5 歳児の領域「言葉」との連携指導の在り方:同一教材「この音なあに」の指導計画作成をとおして」『東京未来大学研究紀要』3(0), 2010, p. 67-76.
 - 50) 中島千恵「アメリカにおける就学前からの言語教育強化政策とその根拠」『京都文教短期大学研究紀要』50, 2011, p. 115-124.
 - 51) 前掲 50), p. 123.
 - 52) 吉永安里・岡本拓子「幼児期の教育から小学校教育への言語指導の円滑な接続に関する一考察:ベルギー・フランダースのフレネ教育の実践から」『國學院大學人間開発学研究』(11), 2020, p. 57.
 - 53) 文部科学省『諸外国の初等中等教育』明石書店, 2016, p. 58.
 - 54) 伊藤真理・中西由香里「学校司書の活動調査からみた学校司書の役割:学校図書館の言語活動支援を中心に」『愛知淑徳大学大学院文化創造研究科紀要』(4), 2017, p. 14.

5. 海外における言語活動での学校司書の役割

5.1 問題の所在

本章では、日本における学校司書の課題を踏まえ、海外の SLMS が学校組織においてどのように教員と職務分担を図っているかを概観する。序章で指摘したように、日本の学校組織での学校司書の位置づけは曖昧である。そこでまず、5.2, 5.3 で海外の SLMS が学校組織においてどのように教員と職務分担を図っているかを述べ、教育活動を行うためにどのような専門性が求められているかを文献調査によって整理する。

つぎに 5.4 で、海外での幼小を結ぶ接続カリキュラムの特徴を検討し、日本での幼小接続のヒントを得る。さいごに 5.5 で、アメリカ合衆国（以下、「アメリカ」）カリフォルニア州を中心に、学校図書館を活用した学校組織での言語活動に着目して、SLMS の教育活動における役割及び位置づけを検討し分析する。言語活動での教員と SLMS の協働をとおして、教育活動での SLMS の役割及び学校組織での位置づけを整理する。

5.2 学校教職員の職務体制

5.2.1 学校機能の類型化

チームとしての学校体制の在り方を検討するにあたり、国立教育政策研究所は、二宮皓¹⁾の学校機能類型による研究を基に、「学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書」²⁾をまとめている。報告書には、これからの教育を担う教員の資質、能力と学校組織全体の総合力を高めるための方策として「チームとしての学校」体制での海外事例が報告されている。本項ではこの報告書に基づき、日本の教職員と諸外国の教職員等指導体制や職務内容とを比較検討する。

なお、2章で詳述したように、日本の学校図書館体制は第二次世界大戦終戦以降に、アメリカの進歩主義教育の導入により、学校図書館がなければ成り立たない教育が展開された。そのため日本の教育は、アメリカの学校図書館や SLMS の教育活動をモデルとする考え方が受容されてきた経緯がある。こうした背景から、アメリカの学校図書館における SLMS の教育活動を視野に入れることとする。

図 5-1 は、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、中国、韓国、シンガポールの 7 か国を対象に、諸外国の教職員等指導体制を 4 つの学校機能に類型化している。二宮は、教育活動の範囲を狭いと広い、職務内容を明確と曖昧に位置づけて、これらの特徴から対象国の学校を類型化している。教員の職務内容については、専門職員と教員との職務内容の分担が明確かあるいは曖昧かを示している。教育活動の範囲については、教科を基本とする「勉強」中心の学校を教育活動の範囲が狭いと位置づけている。それに対して、選択教科、クラブ活動、特別活動など多様な活動が用意され教員や専門家が親身になって児童生徒の世話をする学校を教育活動が広いと位置づけている。



図 5-1 諸外国の教職員等指導体制類型³⁾

アメリカ、イギリス、中国、シンガポールは「学校多機能教員職務限定型（第Ⅰ象限）」に類型され、教育活動が広く専門職員と教員の職務が明確である。つまり、教員の教育活動は広いが教員以外の専門職員が学校組織に配置されているため、専門職員と教員が教育活動を分担して行える「協働型」の教育体制である。フランス、ドイツは「学校機能限定教員職務限定型（第Ⅱ象限）」に類型され、教員の教育活動の範囲は狭いが専門職員と教員との職務が明確な体制である。特に、フランスの学校のように教員の教育活動が狭く限定されている国では、子どもが学校内外で過ごす休み時間や学校外で行う教育活動については、専門職員が担う「分離型」の教育体制が取られている。そのため教員以外の専門職員の存在が重要視されている。「学校機能限定教員職務曖昧型（第Ⅲ象限）」にあてはまる国は無かった。

日本、韓国は「学校多機能教員職務曖昧型（第Ⅳ象限）」に類型され、教員の教育活動が広い。え専門職員と教員との職務分担は曖昧である。以上のように、「学校多機能教員職務限定型（第Ⅰ象限）」と「学校機能限定教員職務限定型（第Ⅱ象限）」は、教員の教育活動の狭い広いの違いはあるものの専門職員との職務分担は明確である。

2006年に文部科学省が実施した「教員勤務実態調査」⁴⁾によれば、日本の教職員の職務内

容は「児童生徒の指導に関わる業務」、「学校の運営に関わる業務」、「外部対応に関わる業務」など多岐にわたっていると報告されている。日本の教員は、アメリカやフランスの教員のように専門職員との職務分担が明確に示されておらず、多様な職務を担っている。

この教員勤務実態調査の結果に基づいて、日本の学校司書の職務を図 5-1 に示す 4 つの類型に照らして分析してみると、教育活動の範囲は多岐にわたり広く、教員との職務分担も広く曖昧である。学校司書の学校組織での位置づけや職務内容については、序章で述べたように「専門職員」と「事務職員」に位置づけられており教育活動の範囲は広い。そのうえ教員が、学校司書の職務内容についての認識が浅いため、教員との職務分担が曖昧である。また、教員勤務実態調査により学校司書が担うべき職務を教員が担っている現状も見られた。したがって、学校司書も教員と同様に「学校多機能教員職務曖昧型（第Ⅳ象限）」に位置しているといえる。このように、両者の職務分担が曖昧なために、チームとしての学校体制での協働が困難な状況にあると推測される。そこで、職務分担による指導体制がなされている先行事例から示唆を得る必要がある。

5.2.2 職務分担による学校指導体制

本項では、専門職員としての職務分担が明確なフランスとアメリカの体制を取り上げる。

(1) フランスの学校指導体制

フランスの学校指導体制は、“日本において一般的な「学校」—「学校外」という二分論とは異なる「学校」—「学校周辺」—「学校外」という三分論があり（中略）学校教育活動の範囲は狭いが、「学校周辺」の時間も含めれば教育活動は充実している可能性がある”⁵⁾と思われる。フランスの教育は、「学校周辺」「学校外」の活動も教育活動とみなされているため、それぞれの専門性を有した職員が配置されている体制である。

このように、フランスの学校における指導体制は、多様な教職員で構成された分業制である。学校は様々な職種の教職員で構成されており、異なる職種同士の協働が重視されている。とりわけ各職種には、それぞれの職務内容や資格が明記された身分が定められているため、専門職員としての専門性が発揮しやすい環境にある。また、教職員集団には採用の単位となる「職員群」があり、学習指導を担う「教員」、図書館指導を担う「司書教員」、生徒指導を担う「生徒指導専門員」の三者の職員群が設けられている。

職務遂行の場面では、各職種固有の特性が認められているため、司書教員としての専門性を発揮できる体制がある。それゆえフランスでは、教職員に対する資質・能力向上のためのスタンダードが設けられており、専門家としての資質・能力が求められている。大杉昭英は、スタンダードの現状について“2005年の教育基本法（フィヨン法）以降、教員養成の修士課程化が進められ、それと並行して、2006年に教員の職業的な資質・能力の基準が設定された”⁶⁾と報告している。現行の2013年制定の資質・能力スタンダードでの実施により、「全ての教職員（教員・司書教員・生徒指導専門員）に共通に求められる資質・能力」、「全学

校段階の教員に共通に求められる資質・能力」,「司書教員に固有に求められる資質・能力」,「生徒指導専門員に固有に求められる資質・能力」から構成されている。日本の場合と異なり, 司書教員の養成も修士課程で実施されている。

(2) アメリカの学校指導体制

アメリカの教育制度や教育政策の動向は, 連邦政府の影響抜きに論じることはできない。周知のとおり, アメリカでは州に権限があり, 各州独自の教育制度や教育政策を行っている。そのため, SLMS をはじめとする専門職員の配置も一様ではないことから, 学校指導体制にも影響がでやすい。加えて, 教育活動や教育方法による学力格差が生じやすい。

また, 1980 年代以降のアメリカでは, 国際競争力に関する産業界の懸念を背景に, 児童生徒の学力格差の問題が注視されるようになる。児童生徒の学力向上に向け, 連邦政府主導の下で学力テストの導入とその結果に基づくアカウンタビリティの仕組みが構築されていく。2002 年には, 教育を優先課題に掲げたジョージ・ブッシュ (George W. Bush) 大統領政権の下で, 乳幼児期が認知的, 情緒的, 身体的, 社会的発達にとって極めて重要な時期と位置づけられた。子どもは純粋に, 乳幼児期から読み書きに興味を示すこともあり, 特に, “乳幼児期の保育環境を改善することが, 小学校での『落ちこぼれをつくらない』”⁷⁾ という立場をとる。そして, 「よいスタートで賢く育つための指針 Good Start ,Grow Smart Initiative (以下, 「GSGS 指針」)⁸⁾を公表する。GSGS 指針では, 幼児に対する期待水準を定めることを各学区に求めている。

この期待水準は, 読み書き能力と数能力についての研究に基づいたもので, 初等中等教育で設定されている「Curriculum Framework Academic Standards (スタンダードは州によって呼称は異なるが教育課程の基準)」に沿っている。読みに関する先行研究では“言語発達、特に音素の認識と語彙力が、後によく読めるようになるための基礎だということ (中略) 読む能力、たとえば文字と音を関連づける能力や、他者と交流しながら読む技能を身につけておくことが、子どもたちの成功の鍵になる”⁹⁾ことが明らかにされている。

こうした読みに関する研究成果を踏まえ, 連邦政府は, すべての子どもへの学力向上に向けた教育改革として「落ちこぼれをつくらない」という決意を掲げ, 初等中等教育法の改正を行い「落ちこぼれ防止法 No Child Left Behind (以下, 「NCLB 法」)¹⁰⁾が施行された。NCLB 法により, すべての州を対象に読解力と算数 (数学) の学力テストが実施されるが, 小学 2 年生より下の学年の子どもに対しては推奨していない。ただし, 学校に入る前の幼児を対象にした読み書き能力と数能力についての準備は推奨している。また, NCLB 法への取り組みは明確に示されており, 各学校における指導が適正に行われているか教員の専門性が問われ, 結果の公表と説明責任を果たすことが求められている。結果しだいでは, 学校の指導体制の改善及び学校改革を進めていくことが義務づけられている。

その後, 2015 年にバラク・オバマ (Barack Obama) 大統領が「初等中等教育法 Elementary and Secondary Education Act」¹¹⁾を包括的に改正する法案, 「Every Student Succeeds Act

(以下、「ESSA」)¹²⁾に署名する。この法案の改正では、社会的、経済的不利な立場に置かれた子どもへの教育格差を是正するとともに、すべての子どもを対象に高い水準の教育が提供されるよう政策の変換がなされた。また、連邦政府から州に財政支援が可能となり、こうした流れは教員の養成においても影響を与え、すべての現職教員に高い資質を有した教員 (Highly Qualified Teacher) であることが求められた。高い資質が求められた背景には、一般的な教員免許を有していない状態で学校現場に立っている教員の存在があったからである。

アメリカの教員養成は、大学での養成のみならず学区や NPO 等による養成が拡大し、連邦政府もその動きを奨励している。連邦政府の影響力と並行する形で、1980 年代後半から教職の専門職化の動きが活発化する。そして、専門職基準をベースに、各州が教員免許や教員養成に必要な資質や能力の開発に向けたスタンダードを作成し、専門職としての養成が進められている。SLMS の養成も修士課程で実施され、免許を取得した上での採用である。日本での学校司書の専門性を認定する基準がない現状とは、大きく異なっていることを指摘しておく。日本においても、学校司書の専門性を認定する基準は諸外国の SLMS と同等な知識と技術が必要であることは言うまでもない。アメリカでは、各州によって専門職員の配置構成は異なっているが、教員と SLMS との職務の分業化は図られている。次節では、これからの SLMS の教育活動での役割について述べる。

5.3 教員と SLMS の協働指導の在り方

本節では、海外の先行研究に基づき、教員と SLMS による協働指導の在り方を明らかにする。言語活動に着目した教員と SLMS による TT での協働指導の在り方を分析し、教育活動での SLMS の役割を検討する。

調査は、ERIC で「American Library Association」「School Libraries」「Librarian Teacher Cooperation」の 3 つのキーワードで検索し、言語活動に関わる教員と SLMS との TT による指導に着目した。検索結果から言語活動で重要と思われるものを選定して分析し、SLMS の教育活動での役割について整理を行い、学校図書館での指導体制について示唆を得る。

5.3.1 SLMS が果たす役割

AASL は、「学校図書館プログラムのガイドライン」¹³⁾で、SLMS が果たす役割について [1] 情報スペシャリスト、[2] 教育パートナー、[3] プログラム管理者、[4] 教員、[5] リーダーの 5 つ (図 5-2) を挙げて説明している。SLMS がこれらの役割を果たすことによって、児童生徒の成績向上に貢献しているとされている。また、ニューヨーク総合センター (New York Comprehensive Center)¹⁴⁾によれば、SLMS が教員と協働した教育活動を行うことで、児童生徒の成績に良い影響を与えることが報告されている。特に、幼児期からの読書促進は児童生徒の卒業率の上昇に貢献しているとされている。

近年、アメリカでは熟練した読者を育てるための手立てとして、教員免許取得を目指す段

階から読書指導の準備が進められている。ジュリー・ローランド (Julie Rowland) ¹⁵⁾は、教員が小学校 3 年生までの児童に十分な読む力を身に付けさせておくことで、後の学力向上に大きく影響すると指摘している。そのため、カリフォルニア州やマサチューセッツ州、テネシー州などでは、幼児期及び小学校の教員候補者を対象に、免許取得前に読書指導に関する知識を求める動きも見られる。

また、メガ・スブラマニウム (Mega Subramaniam,) ¹⁶⁾は、アメリカ中部大西洋岸地域にある中学校の SLMS, 4 人による幼稚園から高校までの科学教育のための国家標準「K-12 科学教育のフレームワーク (Framework for K-12 Science Education)」と「21 世紀の学習者のための基準 (Standards for the 21st Century Learner)」に基づいた、放課後プログラム「Sci-Identity」の実践をとおして、SLMS の果す役割を検討している。SLMS が通常学校で果たす様々な役割および、[1] ~ [5] に関連する役割を促進することで複数のリテラシー教育に加え、児童生徒の科学学習への創造に貢献することを明らかにしている。

当該研究において SLMS は、児童生徒が科学教育のフレームワークで経験した科学に対する興味を持続させるための方法として、多様なメディアにつながる情報を提供したと述べている。

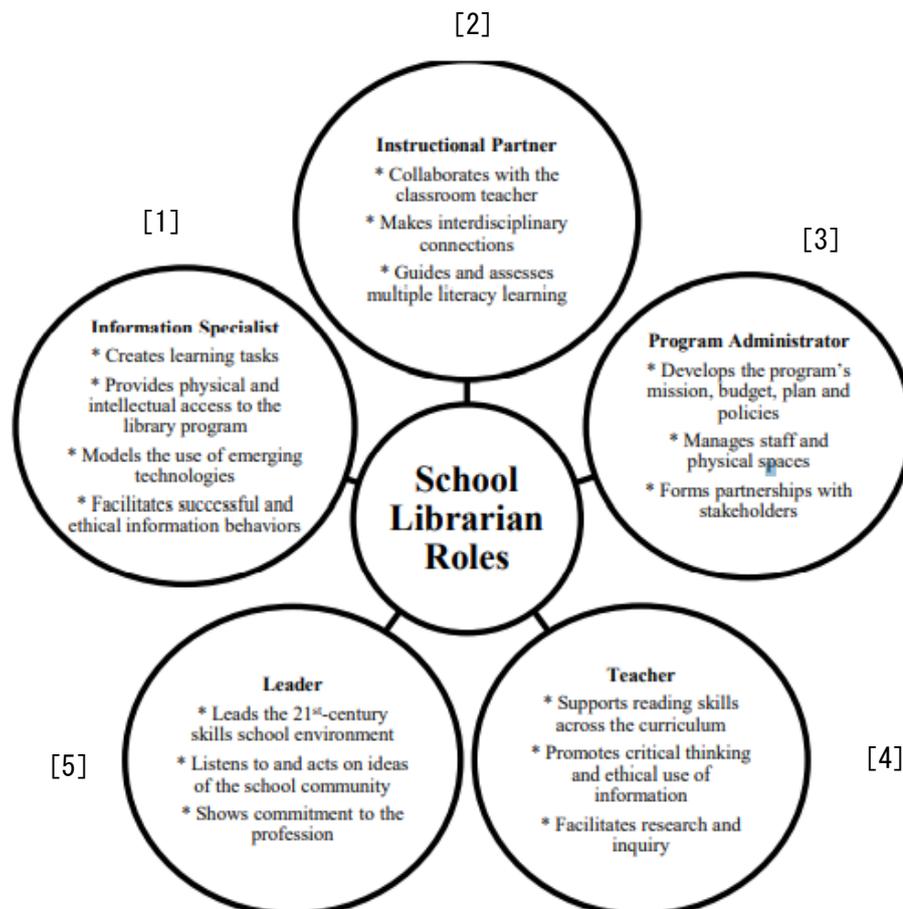


図 5-2 Roles of school librarians ¹⁷⁾

- [1] 情報スペシャリスト (Information Specialist)
 - 学習課題を作成する
 - 図書館プログラムへの物理的及び知的アクセスを提供する
 - 新しい技術の利用をモデル化
 - 十分かつ倫理的に適切な情報行動を促進する
- [2] 教育パートナー (Instructional Partner)
 - クラス担任と協働
 - 学際的なつながりを作る
 - 複数のリテラシー学習を支援評価する
- [3] プログラム管理者 (Program Administrator)
 - プログラムの目標, 予算, 計画, 及び方針を開発する
 - 職員及び物理空間を管理する
 - 利害関係者とのパートナーシップを形成する
- [4] 教員 (Teacher)
 - カリキュラム全体をとおして読解スキルをサポートする
 - 批判的思考と倫理的な情報使用を促進する
 - 研究と調査を促進する
- [5] リーダー (Leader)
 - 21 世紀型スキルの学校環境をリードする
 - 学校コミュニティに関するアイデアに耳を傾け行動する
 - 専門職として責任を示す

以上のように SLMS の役割は、科学教育や情報活用能力の育成も含まれている。つまり言語活用能力の育成のみならず情報活用能力の育成も SLMS の役割であることが示されている。

5.3.2 信頼関係に基づく教育活動の展開

より良い環境づくりには、指導者間の連携も影響する。本項では、学校での教員らと SLMS との協働指導による体制について述べる。SLMS の専門性や教員との協働については、これまでも ALA や AASL¹⁸⁾, 教育コミュニケーション協会 Association for Educational Communications, Technology (以下, 「AECT」)^{19),20)}の間で主要な研究テーマとして取り上げられてきた。AASL の「国立学校図書館基準 National School Library Standards」²¹⁾で公表されている SLMS のガイドラインには、SLMS が教育パートナーと効果的な仕事上の関係を構築するためのヒントが示されている。そこには SLMS が、保護者、児童生徒、管理職、教員、学校コミュニティのメンバーらと信頼関係を築き維持していくことが求められている。また、信頼関係を継続していくための方策として、他のメンバーと効果的に協力

することや視点を広げ共通の目標に向けて取り組むことが重要だとされている。

デボラ・リニオ (Deborah Rinio)²²⁾は「国立学校図書館基準」への対応を踏まえ、教員と SLMS との協働に焦点を当て、SLMS が同僚間の信頼を構築し維持するために実行すべき 3 つのポイントを示唆している。ポイントの内容は下記のとおりである。

- (1) 効果的かつ一貫してコミュニケーションをとる
- (2) 互いの知識ベースの認識を構築し、境界を設定して誰が何を知っているかを判断する
- (3) 約束を果たし、約束をすることに注意する

これら 3 つのポイントは、同僚間だけでなく児童生徒にとっても重要である。(1)では、保護者、児童生徒、管理職、教員、学校コミュニティのメンバーらと信頼関係を築くことである。(2)にあるように、SLMS が学校内の他の同僚らのスキルを認識し理解することは、利用者が必要な情報を見つけだす助けになり、書籍やデータベースだけにとどまらず、同僚の専門家へつなぐことも可能となる。そして、SLMS が児童生徒の興味に気を配り児童生徒と信頼関係を築いているなら、児童生徒は新しいことに挑戦する可能性はさらに高まると報告されている。(3)のためには、児童生徒や教員とした約束を成就することが欠かせない。教員からの要望が、時間を要し対応に困難が生じる場合であっても安易に引き受けてしまい約束を果たせないとなると、信頼を損ねてしまうおそれがあるということである。

メーガン・チャネン、モラン (Megan, Tschannen Moran), ウェイン・K・ホイ (Wayne K. Hoy) ら²³⁾は、教員と SLMS との信頼関係が高いほど、学校での協働が高くなるとしている。それに加えて、学校が信頼できる環境であるなら、教員は問題に関するより正確で関連性の高い情報を開示する可能性が高く、SLMS と問題点や改善点についての対話を行うと分析している。学校での協働、特に、教員と SLMS との協働を改善することは、直接的及び間接的に児童生徒に利益をもたらす、児童生徒の学業や成績の向上に役立つことが、シンシア・ヒューストン (Cynthia Houston)²⁴⁾、キース・カーラーランス (Keith Curry Lance), デヴィッド・V・ローチャー (David V. Loertscher) ら²⁵⁾の研究で明らかにされている。

教育環境としての教員と SLMS との関わりをとおして、子どもに与える影響についてまとめた。教員らと SLMS との協働において、信頼関係に基づき教育活動を展開することが児童生徒にとって有益にはたらくことが確認された。

5.3.3 教員と SLMS による効果的な指導

学校での教員と SLMS による教育活動について、ジュディ・モライヨン (Judi Moreillon)²⁶⁾は、SLMS がリーダーシップを発揮することで、児童や生徒及び授業を行う教員、校長に最善のサービスを提供することができることを強調している。さらに、校長が SLMS を教育指導者として位置付け、SLMS がリーダーシップの役割を受け入れることにより、SLMS は教員と協力して学校文化やカリキュラム、教育実践にプラスの影響を与えること

ができるとしている。同じく SLMS のリーダーシップと教員との協働に焦点をあてた、カ
ット・バーグ(Kat Berg), ジェニ・クレイマー(Jenni Kramer), ムスティ・ワール(Misti
Werle)²⁷⁾らの研究がある。バーグらは、ノースダコタ州の学校図書館でのプロジェクトベ
ース学習 Project-Based Learning (以下、「PBL」) をとおして、SLMS が教育リーダーと
して教員をサポートし、児童生徒を指導することが重要だと述べている。

また、学校と学区コミュニティが児童生徒を育てるために目標を共有し、連携を図るこ
とも効果的であると報告されている。SLMS は、こうした学校と学区コミュニティを結ぶ
役割も担っている。ビスマルク公立学校の事例では、PBL をとおして学校とコミュニティ
が連携を図り、児童生徒が学校卒業後に役立つ 4 つの成功スキルと称する「創造性」「批判
的思考」「協力」「コミュニケーション」の獲得を目指して、目標を共有している取り組みも
見られた。

バーグらによれば、SLMS が学校図書館での PBL において、教員が教室で取り組んでい
るトピックや学習目標を共有し、指導に合わせて協働することで教員に新しい戦略やツ
ール、リソースをサポートすることができる」と述べている。こうした SLMS との協働により、
教員からは学びの質の向上と学校図書館スペースが教室の延長となり、学習環境が向上し
たといった意見が報告されている。特に注目すべきことは、学区が AASL の「国立学校図
書館基準」に基づき、学校図書館サービスの向上を目標に掲げ、SLMS の質に焦点を当て
たトレーニングを開始したことにある。

ノースダコタ州では、学区により学校での図書館サービスが異なっていた。そのため
SLMS の図書館サービスのレベルを明確にする必要があり、表 5-1 に示す、SLMS の図書
館サービスのレベルと教員とのパートナーシップを評価するルーブリックが開発された。
ルーブリックは、児童生徒のための教育、学習環境の構築、リーダーシップによる学習の
力、に焦点が当てられている。SLMS が児童生徒や教員に対して、どのように支援するの
か、図書館サービスをデザインし実装する方法、評価改善までをルーブリックを確認して振
り返ることができる。

ルーブリックは、協働 (Collaboration)、調整 (Coordination)、協力 (Cooperation) の
3 つの段階で構成されている。3 つの段階をとおしたレベルは 6~1 まで設定されている。
協働の段階レベル 6, 5, 4 での授業計画は、教員と SLMS がパートナーとして対等な立場
で協力して作成することが示されている。その際、評価ツールを共同設計し学習課題を目標
と評価に合わせることも示されている。また、教員と SLMS が協働で実践する教育ア
プローチも示されている。これらのうち授業での協働には、ティーム・ティーチング (Team Teaching)、
パラレル・ティーチング (Parallel Teaching)、ステーション・ティーチ
ング (Station Teaching)、オルタナティブ・ティーチング (Alternative Teaching) の 4 パ
ターンの指導方法が明示されている。

ティーム・ティーチングは、教員と SLMS がそれぞれの役割を担い指導を行うとされて
いる。“1950 年代の後半、アメリカ合衆国の小・中学校において、教育内容の高度化と教育

方法の多様化に伴い、リーダーの教師を中心として、何人かの教師たちが協力組織をつくり、それぞれの能力を生かし、必要に応じ学級を解体して協力しあい、授業にあたる”²⁸⁾という方法である。パラレル・ティーチングは、教員と SLMS が個々の強みと教育スタイルを用いながら、類似の内容を教えるためにクラスの一部を分けたり、クラス全体に切り替えてり出来る教育方法である。グループは共有、報告、及び反映するために再招集することができる。ステーション・ティーチングは、教員と SLMS がそれぞれに分かれて個別指導を担う。学習ステーションのカリキュラム内容を決定した後、教員と SLMS は1つ以上の学習センターの責任を負う。オルタナティブ・ティーチングは、1人の教員 (SLMS) が、小さなグループにトピックについて事前もしくは再度指導し、もう1人の教員 (SLMS) が大きなグループに異なる内容を教える方法である。

表 5-1 SLMS の図書館サービスのレベルと教員とのパートナーシップ²⁹⁾

Level	Planning	Type of Service	Subtype	EXAMPLES
6	<p>Coplanning Required Coplaning occurs when equal partners work together to design instruction. Educators begin with the end in mind—students’ performance of learning objectives that show what students will know and will be able to do at the end of the learning activity. During coplaning, educators codesign assessment instruments and align students’ learning tasks with objectives and assessments.</p>	<p>Collaboration The school librarian and the classroom teacher schedule formal planning time. Together, they design a lesson or unit of instruction to acheive shared goals and specific student learning outcomes. They coimplement the lesson or unit using one or more co-teaching approaches. Collaborators co-monitor student progress and share responsibility for assessing and analyzing student learning outcomes.</p>	<p>Team Teaching</p>	<p>After collaborative planning, educators coteach by assuming different roles during instruction, such as reader or recorder or questioner and responder, modeling partner work, role playing or debating, and more.</p>
5			<p>Parallel Teaching</p>	<p>Each educator works with a portion of the class to teach the same or similar content using the same or different modalities. Groups may switch or reconvene as a whole class to share, debrief, and/or reflect.</p>
4			<p>Station Teaching</p>	<p>After determining curriculum content for multiple learning stations, each educator takes responsibility for facilitating one or more learning centers, whie in other centers, studens work independently of adult support.</p>
			<p>Alternative Teaching</p>	<p>One educator pre-teaches or re-teaches concepts to a small group while the other educator teaches a different lesson to the larger group.</p>
3	<p>Coplanning Required (see above)</p>	<p>Coordination Coordination requires more communication than cooperation. It includes a shared mission and may include planning and can be supported over a longer time period. Often one person will take the lead in coordination activities and others follow along in supporting roles. While there is more intensity in coordination than in copperation , authority is still maintaind by each individual.</p>		<p>The school librarian aligns library instruction with the topic or learning objectives the classroom teacher is addressing in the classroom.</p>
2	<p>A brief conversation about a lesson topic or objective</p>			<p>or</p> <p>The school librarian may support classroom teachers by helping them implement a new strategy, tool , or resource. (extra set of hands in the room)</p>
1	<p>A brief conversation about a lesson topic or objective</p>	<p>Cooperation Compared with collaboration, cooperation tends to be more informal, short term, and often lacks a focused planning effort. People who cooperate maintain their individual authority. They may not have a shared mission, but rather provide pieces of a puzzle with a commitment to the whole picture.</p>		<p>The school librarian provides print, digital, or technical resources for students’ and classroom teacher’s use in the classroom or in the library. The school librarin is not involved in instruction.</p>

調整の段階レベル3, 2では、協力段階レベルよりも多くのコミュニケーションを図ることが重視されている。授業計画の協働立案は協働の段階と同様である。SLMS は指導において、教員が取り組んでいるトピックや学習目標に図書館指導を合わせたり、新たなツールやリソースを提供したりする。また、新しい戦略、ツール、リソースを実践するための支援をしたりするとされている。

協力の段階レベル1では、授業計画の調整は協働の段階レベルと比べて、よりインフォーマルで短期的なコミュニケーションを重視することが求められている。また、協力については、目標を共有するというよりも全体の1部を個別に担うといった姿勢である。SLMS は教室や図書館で、児童生徒及び教員が使用するための印刷、デジタルまたは、技術的なリソースを提供するが学習への指導に関与していない状況の段階である。

以上のように、ルーブリックの活用はSLMS が段階レベルを確認しながら図書館サービスを進めることができ、教員と効果的な協働を図るうえで有効な方法であると思われる。ノースダコタ州では、高い専門性がSLMS に求められる教育体制が推進されている。加えて、SLMS が他の情報リテラシースキルをモデル化し、教えるためのリソースとしてだけでなく、人をつなぐ人として知られるようになれば、SLMS の価値はコミュニティ内で高まり、よりいっそう学区コミュニティに貢献できると思われる。

次節では、幼小接続を行うために、海外ではどのように乳幼児期と小学校期の移行期を考えた教育カリキュラムを行っているか概説する。

5.4 諸外国の就学前教育指導体制

本節では、乳幼児期と小学校期の移行期におけるカリキュラムについて概観する。なお、就学前教育段階が諸外国で異なるため、小学校入学前の教育を就学前教育とする。とりわけ、就学前教育が小学校段階に位置づけられている国では、SLMS が幼児期と小学校期の両方に関わって教育活動を行っている場合も考えられる。そのため、1章の予備調査結果を踏まえ、専門職員と教員の協働体制が見られるスウェーデンとアメリカを中心に取り上げ就学前教育段階の構成を確認する。また、SLMS が言語活動に関わる場合、乳幼児期から小学校期に移行するカリキュラムをどのように捉えているか明らかにする必要がある。

文献調査では、ERICで2010年～2020年までを対象に、「Transition」「preschool」「child」「Language Acquisition" and "preschool children" and libraries」「Model School Library」の5つのキーワードで検索し、107件の結果から幼小接続での言語活動について重要と思われるものを選定し検討した。これらSLMS の就学前教育体制を整理することで、幼小接続における言語活動での教員とSLMS による協働について示唆を得る。

5.4.1 諸外国の就学前教育段階

本項では、日本における幼小接続のヒントを得るために、スウェーデンとアメリカの乳幼児期と小学校期を結ぶカリキュラムの特徴を検討する。

カリキュラムは国によって大きく 2 つに分けられる。フランスと英語圏諸国では、幼児教育は公教育の目的に適うべき「学校へのレディネス」スキルを提供すべきであるとされている³⁰⁾。一方、ソーシャルペダゴジー（社会的な教育学）の伝統を受け継ぐ北欧諸国や中欧諸国では、幼児の成長を長い目で幅広く捉え家族を支援すること「ケア・教育・学習」を相互に結びつけるべきとされている³¹⁾。国によっては、就学前教育を小学校教育と結び付けて一つの段階を構成して初等教育としている場合もある。

例えば、イギリスでは幼児学校と小学校をあわせて初等学校とよんでいる。フランスでは、学習領域に焦点を合わせ橋渡しカリキュラムが作られ、幼児教育の最終学年（5～6 歳）と小学校の最初の 2 学年を一体化して 1 つのサイクルに入れている。オランダでは、4～5 歳児の教育を初等教育の一部として初等学校で行っている。

(1) スウェーデン

スウェーデンは、1996 年に社会庁の管轄下にあった保育事業を学校庁に移管するという大きな改革を行った。同年、初の国全体を対象にした図書館法も制定された。1998 年には学校法の改正が行われ、これにより 1～5 歳児は学校教育体系の最初の段階に位置づけられた。2010 年の学校法改正では、乳幼児期も他学校種と同等の位置づけであることが明文化された。さらに、こうした教育システムの統合が進められ、教育省が乳幼児期の施設と小学校の責務を担うことになる。

2021 年になり、アンナ・エクストローム（Anna Ekström）教育大臣は、国の教育政策として就学前の授業を廃止し、小学校に新しい 1 年を与え 10 年の小学校を導入する小学校への新 1 年度導入を公表した³²⁾。スウェーデンの就学前教育は、これまでも学習領域に関する基本的概念やカリキュラムの連続性は確立されており、6 歳児対象の教育は義務教育学校に付設された就学前学級で行われている。また、1～5 歳児についてはプレスクールやオープン・プレスクールで行われているため、新制度では、これまで以上に就学前教育からの教育が強化されると考えられる。

また 1996 年以来、長らく図書館法や国全体の図書館戦略が不在であったが、2019 年にスウェーデン国立図書館は、同国政府に「民主主義の宝庫一国の図書館戦略に関する提案」³³⁾を提出している。この提案書は、2015 年に政府がスウェーデン国立図書館に作成を委託していたものである。提案書には、スウェーデンにおける図書館活動の現在、過去と未来を概観する序文の後に、図書館が健全な民主主義発展の基盤であることを確認する「民主主義」の章が独立して設けられている。加えて、今後の具体的な施策や改革につなげるために、「図書館強化のための 6 つの戦略的改革」という改革案も付記され、その中に学校図書館に関する記述も見られる。

6つの戦略は、学校図書館の強化、少数民族や先住民族のための図書館強化、多言語による図書館活動の強化、国による電子図書館サービスの強化、国の図書館当局の強化、図書館システム内における能力向上のための国全体の構造強化、が提案されている。学校図書館の強化については、学校図書館職員の能力開発に係る全国的なセンターの設立、および電子図書館サービスを通じた学校図書館の情報資源へのアクセス強化が明示されている。

さらに、2021年3月に教育省による「学校図書館のための教育と訓練 (Skolbibliotek för bildning och utbildning)」³⁴⁾についての報告がなされた。報告書には、学校にSLMSが常駐していることに加え、就学前学級を含むすべての児童や生徒が平等に学校図書館にアクセスできるための施策が提案されている。つまり、幼児教育の段階からSLMSとの協働体制を強化していく方向が示されたことになる。報告での主たる提案内容は、次のとおりである³⁵⁾。

- ・学校図書館は多様性と品質を特徴とし、子どもや教員が利用できるように様々なデジタル及びアナログメディアを備えたリソースである
- ・学校図書館の目的は児童生徒の読書力、メディア、情報リテラシーを促進する
- ・学校図書館には図書館学と情報科学の学位を持つ人材が必要であると教育法に記載する必要がある
- ・校長はカリキュラムの実施において、SLMSと教員との協力体制の発展に責任を負わなければならない
- ・学校図書館は、各学校で配置する必要がある。図書館が学校のすぐ近くにある場合や学校に児童や生徒が少ない場合は、学校図書館活動を公立図書館や別の学校の学校図書館で行うことができる

以上、スウェーデンでは、就学前教育段階からSLMSと教員との協働体制や学校図書館へのアクセスを増やすことを国の教育施策として推進されている。

(2) アメリカ

アメリカでは、学力の底上げを目指す国家的な取り組みが、1980年代から継続的に行われている。5.1.2(2)で述べたように、いわゆる落ちこぼれをつくらないためにNCLB法が成立、GSGS指針が発表され、すべての子どもへの学力向上に向けたより早期からの取り組みが開始された。特に、ヘッドスタート(Head Start)は、アメリカ連邦政府が最も重点を置いている低所得者層のための保育プログラムである。

ヘッドスタートは、1965年にリンド・B・ジョンソン(Lyndon Baines Johnson)大統領によって開始された。貧困層の乳幼児をもつ保護者を対象に、0~3歳児対象の早期ヘッドスタートと、3~6歳児を対象としたヘッドスタートを小学校入学前の支援策として導入している³⁶⁾。連邦政府と州政府は連携しながら、基礎的な読解力と言語能力の育成を重視するカリキュラムを推進している。こうした言語能力育成を重視したカリキュラムは、民間の保育施設でも広く取り入れられている。今では保育政策の中核的なプロジェクトにまで発展し、改善されながら他の所得者層にも拡充している。言語能力育成を重視したカリキュラム

の内容は、絵本の読み聞かせ、言葉遊び、日常のコミュニケーションなどで、これまで保育活動の中で取り入れられてきた馴染み深いものが構造的に組織化されている。後述する「ヘッドスタート早期学習成果フレームワーク」もその一例である。

アメリカでは、州によって違いが見られるものの、通常の就学前教育は3～5歳児を対象に幼稚園や保育学校などで行われることが多い。図5-3は、岸本睦久³⁷⁾が示した保育関連事業者と官民で構成された、アメリカ就学前教育の段階構成図である（筆者一部改変）。図5-3では、2～5歳児を対象とした保育学校も見られる。また、州や学区による3歳～6歳児を対象とした就学前教育を提供するための幼稚園もある。幼稚園クラスには（第K学年，図5-3中左端）が付設されているため、多くの子どもたちは5歳で幼稚園クラスに在籍し、そのまま第1学年に進級する教育体制がある。基本的な読み書きを中心に数の数え方やお絵かき、簡単な文章の書き方などが行われている。2歳～6歳児を対象とした保育学校やプレスクール、ナーサリースクールもある。これらの保育学校、プレスクール、ナーサリースクールは州・学区が提供しているものもあれば、民間が提供する保育サービスなど多様である。それぞれの保育提供者により教育が柔軟になされており、幼児期から小学校移行期にSLMSをはじめとする専門職員らが学校教育に導入しやすい体制である。

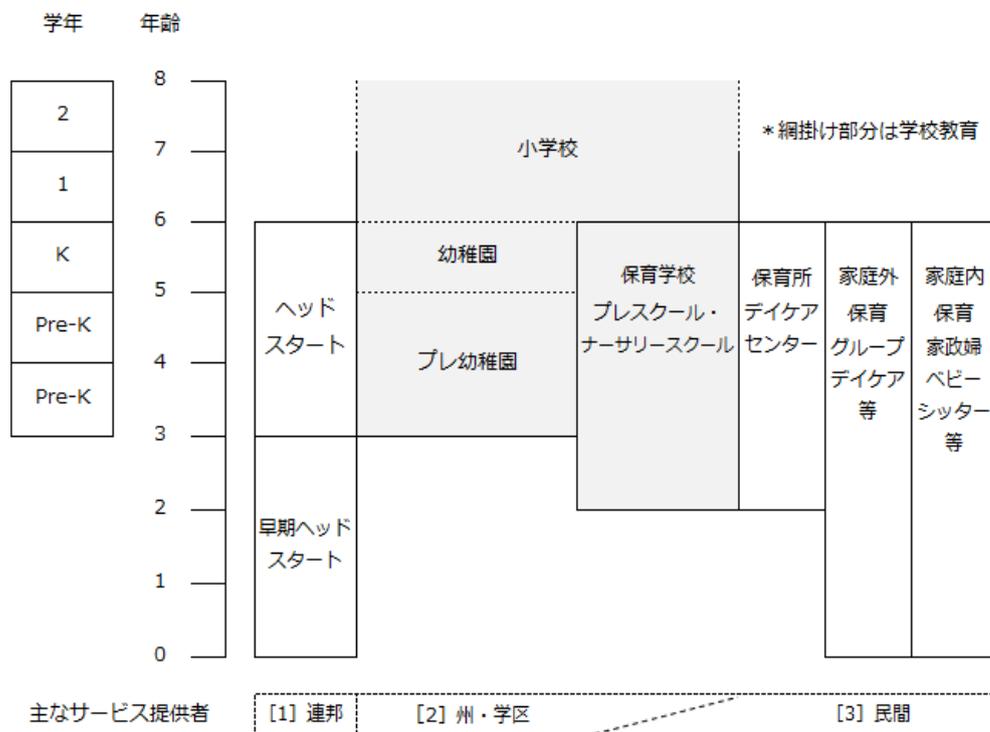


図5-3 アメリカ就学前教育の段階構成図（筆者一部加筆修正）

5.4.2 就学前カリキュラムの特徴

前項では、就学前教育段階の体制を確認した。本項ではさらに、幼小接続での就学前教育におけるカリキュラムについて検討する。カリキュラムとは、子どもの学習と発達を具体化するための教育内容と方法をいう。これまでの就学前教育における伝統的なカリキュラムは、「アカデミック型」と「包括的型」に分類されている。「アカデミック型」は、学校へのレディネスを重視した教師主導型カリキュラムである。一方、「包括的型」は北欧諸国や中欧諸国など、子どもを中心に置いたホリスティックな発達とウエルビーイングのために視野を広げようとすることを重視したカリキュラムといえる³⁸⁾。

ソーシャルペダゴジーの伝統を受け継ぐ国々では、「包括的型」カリキュラムで幼児の読み書きと算数の芽生えを排除はしないものの、小学校の幼児クラスに入るまでは学校の先取りではなく、遊びをとおした乳幼児期からの教育を小学校低学年の教育に浸透させていく教育を中心に行うとしている。他方、就学前教育が初等教育の一部に組み込まれている場合や就学前教育と初等教育の双方で教育内容を関連させている国々では、「アカデミック型」カリキュラムによる就学前準備や教科中心のアプローチを優先させる傾向がある。このようにカリキュラム構成の考え方は、社会的価値、内容の基準、国や州、地域によって違いが見られる。

OECD 諸国は、就学前教育と小学校教育の接続カリキュラムについて様々な方法を探っている。アカデミック型と包括的型カリキュラムの「言語と読み書き能力の発達」特徴のみ抜粋し、表 5-2 に示した³⁹⁾。

表 5-2 言語と読み書き能力の発達（筆者一部加筆修正）⁴⁰⁾

アカデミック型	包括的型
<ul style="list-style-type: none"> ・母語による言語能力への焦点化 ・口頭で話す能力、音声学的意識、文字や単語の認知に価値を置く ・初歩の読み書き活動重視 ・読みの前段階の知識や言語スキル、数学的知識、認知スキル、社会性の発達等の基準重視 	<ul style="list-style-type: none"> ・言語の発話とコミュニケーション能力、母語による言語能力重視 ・象徴的な表象活動や「子どもたちの100のことば」重視 ・家族の関与による読み書き能力向上 ・世代間の言語による交流経験重視

*100のことば：すべての子どもの声（発言する権利や意見）。

アカデミック型と包括的型カリキュラムを比較すると、フランスや英語圏諸国のアカデミック型では、口頭で話す能力、初歩の段階での言語活動や言語スキルを重視している。つまり、小学校側からの視点で接続を捉え、子どもには「学校へのレディネス」のスキルを提供すべきであるとしている⁴¹⁾。これとは対照的に、北欧諸国や中欧諸国の包括的型では、象徴的な表象活動を含む言語“教育者と子どもの関係ばかりではなく、家族と保育施設との対等な立場での相互協力に力点を置いて子どもの生活環境を考えている”⁴²⁾。すなわち、言語活動を相互作用の中で形づくられるものとして捉えている。“幼稚園は人生の広い意味での

準備段階と考えられている”⁴³⁾。就学前教育機関は公的領域と私的領域を結ぶ架け橋の役割を担い、親の権利と子どもの興味を十分に考慮する場と考えられている。

こうしたカリキュラム類型の違いによる教育は、子どもの発達にどのように影響をもたらすか評価する必要がある。表 5-3 は、学習の基礎的スキル獲得に焦点をあてたカリキュラム類型による効果を示した結果である^{44), 45), 46), 47)}。

アカデミック型で効果を示したのは、IQ スコア、読み書き算数、具体的知識、短期的成果、長期的成果であった。一方、包括的型では学習の動機づけ、創造性、自立性、自己信頼感、幅広い知識、自発性、長期的成果が見られた。アカデミック型は、“主要科目の教授をしっかりと規定するが、主体的活動・創造性・自己決定によって特徴づけられる子ども中心の環境設定には制限が加わる可能性がある”^{48),49)}と報告されている。また、柔軟な目標設定をする包括的型では、“社会情動的なウエルビーイング、幅広い知識、コミュニケーションスキルなどを一体的にとらえるが(中略)学習の基礎スキルの獲得に焦点を合わせ損なう危険性もある”^{50),51)}と指摘されている。

表 5-3 学習の基礎的スキル獲得に焦点をあてたカリキュラム類型の効果⁵²⁾

項目	アカデミック型	包括的型
IQ スコア	○	
学習の動機づけ		○
読み書きと算数	○	
創造性		○
自立性		○
具体的知識	○	
自己信頼感		○
幅広い知識		○
自発性		○
短期的成果	○	
長期的成果	○	○

※○印は、効果的なカリキュラム類型を示している。(筆者一部加筆修正)

カリキュラムについては、“認知の発達と社会性の発達は相補的な関係にあり、どちらも重要だ”⁵³⁾とみなす考え方もある。例えば、スウェーデンの幼児教育カリキュラムは質が高いと考えられている。その理由を S・シェリダン (S・Sheridan) らは、“社会的な学習と認知的な学習のどちらも大切にするカリキュラムだから”^{54),55)}と述べている。ただし、アメリカ人の研究者は、アカデミック型のアプローチを支持する傾向にあり、ヨーロッパでは、包括的型の非認知的学習分野を重視する傾向にある⁵⁶⁾。カリキュラムモデルは、広範囲で様々な環境で使用され、その有効性が検証されなければならないことは上述の結果からも明らかである。

5.4.3 カリキュラムモデル

前項では、2つの代表的なカリキュラムの特徴について概観した。これらを踏まえ、幼小接続実践研究を行うために有効と思われる就学前教育カリキュラムを検討する。カリキュラムが効果的に機能するためには、子どもの発達に関する適切な考え方や理論が必要である。そこで本項では、幼小を結ぶ就学前教育カリキュラムとして、デイヴィッドP・ワイカート(David P・Weikart)のハイスコープ・カリキュラム研究⁵⁷⁾に着目した。

ハイスコープ・カリキュラムは、教員が子どもに一方的に知識を与える形ではなく、子どもと教員が「どうしてこうなるんだろうね」などと、会話をしながらインタラクティブに学ぶことを基本としている。子どもの興味を引き出しながら、子どもが主体的に学ぶことができる教育スタイルである。図5-4に示す、ハイスコープ・カリキュラムは、幼児の認知発達を目指す認知発達理論に基づくオープン・フレームワーク型、子ども中心型、プログラム型、養護型の4つの内容を示すアプローチに類型化されている⁵⁸⁾。

幼児の指導方法に対する4つのアプローチは、子どもの活動の場に教員や大人が主導する頻度が高いか低いか、あるいは子どもが主導する頻度が高いか低いかにより類型化している。教員と子どもに期待されている主導性の程度、すなわち、プログラムにおける子どもの主たる役割が主導的であるか、あるいは応答的であるか、また、教員の役割が主導的であるか、それとも応答的であるかによって分けられている。

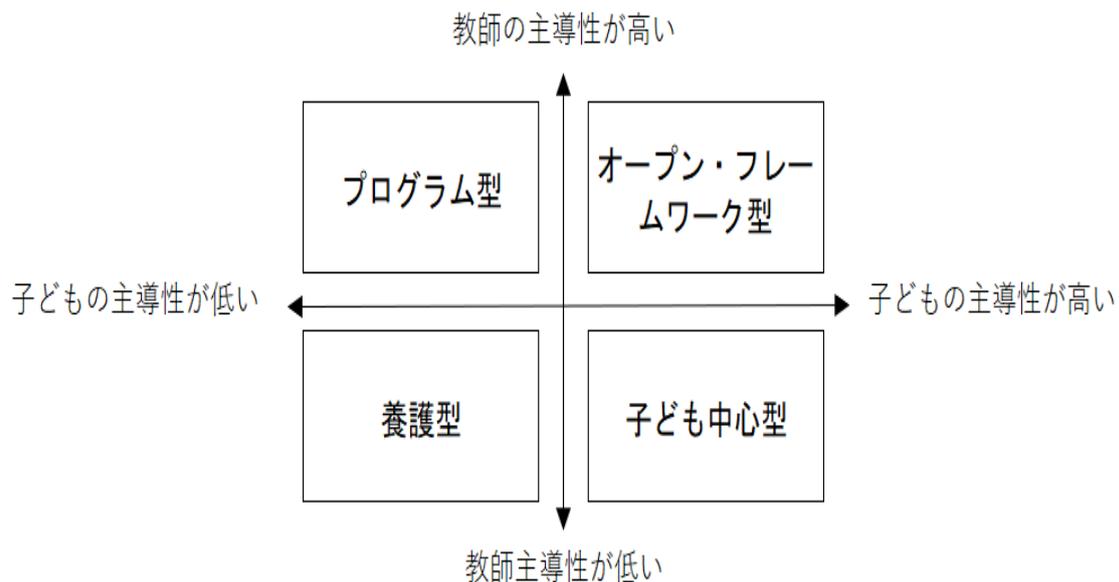


図5-4 幼児の指導方法に対するアプローチ⁵⁹⁾ (筆者一部改変)

下記に、各型によるカリキュラムモデルの特徴をまとめた。

オープン・フレームワーク型 (open framework approach)

オープン・フレームワーク型は、教員も子どもも主導性が高い。

オープン・フレームワーク型は、発達理論に基づくカリキュラムである。教員は子どもに行動目標を指定せず、教員の意味決定の枠組み(フレームワーク)を与えようとするものである。教員と子どもが共に計画して活動を始め、一緒になって能動的に取り組む。学習は教員により構築、観察される環境下で子ども自らが主体的に関わることで成立する教育方法である。

子ども中心型 (child-centered approach)

子ども中心型は、子どもの主導性は高いが教員の主導性が低い。

子ども中心型プログラムは、特定の学習スキルを習得するのではなく、子どもの情緒発達や自己表現能力の育成に重点がおかれている。教員は子ども一人ひとりの遊びを通じた創造的な活動への対応が中心となる教育方法である。伝統的ナースリー・スクールカリキュラムがこれにあたる。

プログラム型 (programmed approach)

プログラム型は、教員の主導性は高いが子どもの主導性は低い。

プログラム型は、学習理論から導かれる手法を含むもので、教員は必要な学習活動を決定しそれらを主導する。子どもは教員により与えられる学習や活動に応答し、プログラム化された教育目標に基づき正しい回答ができるようになることを意味する。すなわち明確な行動目標が示されたならば、事実上どのようなことでも教えることができるという考え方に基づく、直接指導型の教育方法である。

養護型 (custodial approach)

養護型は、教員も子どもも主導性が低いカリキュラムモデルである。

養護型は子どもを自由に遊ばせながら、教員や大人は基本的な世話をを行う。子どもに対し積極的に活動に取り組む機会が与えられていないのが一般的である。

オープン・フレームワーク型アプローチは、認知発達を中心とするハイスコープ・カリキュラムに代表される。ハイスコープ・カリキュラムは、ピアジェの認知発達理論に基づいている。ワイカートは、ハイスコープ・カリキュラム研究においてオープン・フレームワーク型、子ども中心型、プログラム型の3つのカリキュラムモデルに知的成果の違いは見られなかったとしている。ただし、社会的行動については、子どもの主導性が高い学習アプローチに効果が見られたと報告している⁶⁰⁾。つまり、オープン・フレームワーク型に効果が見られたということになる。また、メアリー・ホーマン (Mary Hohmann)、ワイカートらによれば、幼児教育へのハイスコープ・カリキュラムは主導性が高く、子どもの発達に適切な

学習の機会を提供する環境で最も効果得られると説明している⁶¹⁾。

さらに OECD は、就学前教育での質の基準を改善するために調査を実施した。調査によれば、オランダやアメリカでは、民間団体によるガイドラインや自発的な基準の創設も可能とされている。そのためアメリカでは、プログラムスタンダード「プログラムの基準」と称されるプログラムの質保証に必要な仕組みがある。教授方法およびカリキュラムの基準などにも言及がなされている。

国のカリキュラムに縛りがないオランダでは、就学前教育提供者がカリキュラムの立案をする必要がある。政府が推奨するカリキュラムを採用してもよいとされているが、多くの就学前教育提供者は、地域の実情に合ったカリキュラムを作成している。こうした状況からオランダでは、フォン・カルク=スレイビン (Van Kuyk-Slavin) が提唱するピラミッド・プログラム (Piramide programme) が利用されている。子どものニーズに合わせて修正できる、遊びを基盤としたカリキュラムである。カレイドスコープ (Kaleidoscope) は、アメリカのハイスコープ・プリスクールプログラム (High/Scope Preschool Programme) のオランダ版である。ピラミッド・プログラムとカレイドスコープを用いた初等学校とプリスクールでの先行研究では“参加した子どもたちの認知発達および言語の発達には、わずかではあるが、ポジティブな効果が見いだされた”⁶²⁾と報告されている。

5.4.4 アメリカにおける就学前プログラム

前項で述べたように、アメリカでは就学前教育カリキュラムの研究が推進されている。アメリカ連邦政府は、国立幼児発達センター National Center on Early Childhood Development, Teaching, and Learning (以下、「NCECDTL」) で、ヘッドスタートプログラムや就学前教育プログラムを導入してきた。NCECDTL の当初からの基本方針は、すべての子どもたちが、学校で成功するための準備をサポートすることにあるとしている。

語彙についていえば、3歳までに語彙が多い子どももいれば、はるかに少ない子どももいる。通常これらの違いは、子どもが大人と一緒に経験する日常の言語体験やその他の経験が言語発達に影響を与えている可能性があると考えられている。そのため、ジェームズ・J・ヘックマン (James. J. Heckman)⁶³⁾により、長期にわたる言語環境の違いによる要因について、就学前教育プログラムに関する影響調査がなされてきた。就学前教育プログラムに関する「ハイスコープ・ペリー就学前教育研究 (High/Scope Perry Pre-school Project)」⁶⁴⁾の調査結果によれば、良質な就学前教育プログラムに参加する機会を与えられた社会的に不利な立場におかれている子どもに、著しい有益性が見られたと報告されている。

しかし、どの就学前教育プログラムでも有益性が得られたわけではないことも警告された。つまり、就学前教育プログラムが成功するかどうかは、家族へのサポートに加え SLMS をはじめとする専門職員らが連携を図り、子どもに備わっている潜在能力をいかに乳幼児期から開花させることができるか、一人ひとりの子どもに合った言語環境を整え、提供できるか否か SLMS の専門性が問われている。

ワイカートによれば、就学前教育は小学校入学後の高学力のために必要な知識を幼児に学ばせるということではないとしたうえで、“子どもが自発的に物事を知り始め、知識を構築しようとする欲求を認め、子ども一人ひとりの発達レベルを尊重できるか否かによる”⁶⁵⁾と指摘し、親や専門職員らによる子どもへの関与のあり方について提言している。子どもの言語発達を促すうえで、人的環境を含めた言語環境が欠かせない。それゆえに、SLMS らの専門職員の専門性を高めていく必要があると理解できよう。

アメリカでは、5.2(2)で述べたように幼児の言語、認知、情動など身体に総合的に働きかけて発達を促すことを目的とした、ヘッドスタート早期学習成果フレームワーク Head Start Early Learning Outcomes Framework : Ages Birth to Five (以下、「ELOF」)⁶⁶⁾を提供している。図 5-5 の Head Start Parent, Family, and Community Engagement Framework は、2010年に策定されたヘッドスタートの子どもの発達と早期学習のフレームワークに代わるもので、誕生～5歳児までを対象としている。親の子育てや社会生活を支援することを通して、家庭の教育力向上と親世代の社会的包摂を促し、子どもの発達と学校への就学準備において重要な役割を果たしている。

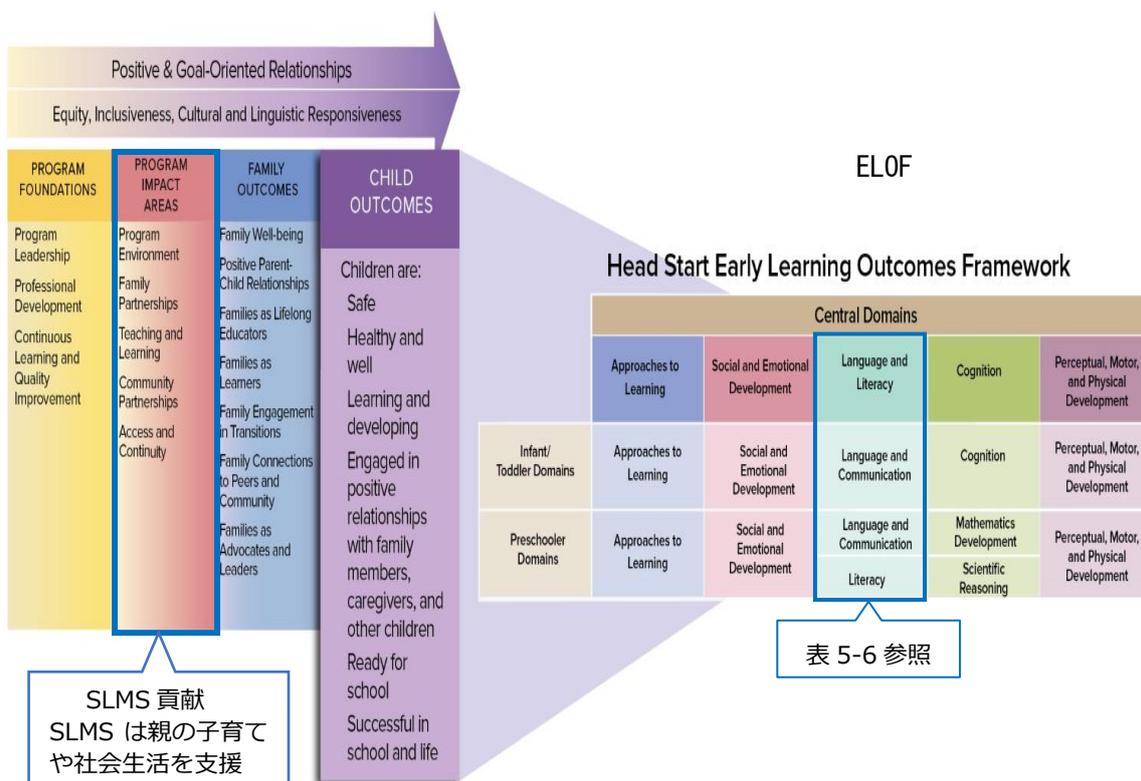


図 5-5 Head Start Parent, Family, and Community Engagement Framework⁶⁷⁾

ELOF では、子どもの年齢や発達に適した方法で幼児と家族に学校の準備につながる目標を示したプログラムを提示している。就学準備は、学校での成功とその後の学習と生活に必要なスキル、知識、態度を持っていることを意味する。身体的、認知的、社会的、感情的な発達はすべて学校の準備に欠かせない要素である。これらの準備を進めるために、4つのステップが準備されている。プログラムのステップは、プログラムの基礎（program foundations）、プログラムの影響領域（program impact areas）、家族の成果（family outcomes）、子どもの成果（child outcomes）に沿って進められる。SLMS らは、プログラムに沿ってコミュニティと協力しながら子どもたちの就学準備を支援する必要がある。特に、図5-5のSLMS貢献に示す、影響領域内のプログラム環境(Program Environment)、教育と学習(Teaching and Learning)、コミュニティパートナーシップ(Community Partnerships)に貢献している。

コミュニティの組織には、地域の図書館も含まれており、SLMS が学校組織にいる体制では、図書館との連携が図りやすい状況にある。さらに、入学後も就学前からの子どもや家族との関わりを通して、子どもの学びや発達を促進するために役立つリソースを見つけ、効果的な教育方法を教員に伝えることが可能となる。そのうえ、学校内の専門職員らとパートナーシップを結びやすい体制が構築されていることで、子どもへのサポート体制を強化することができると考えられる。

アメリカでは、これまでに児童生徒の観点から SLMS の配置による教育上の効果や教員と SLMS の協働による効果が報告されている。例えば、マルシア・J ロドニー (Marcia・J Rodney) らは、「学力に関するミシガン州の学校司書の影響力(The Impact of Michigan School Librarians on Academic Achievement)」⁶⁸⁾についての報告書で、SLMS の有無によりリーディングテストの得点に差異が見られたと報告している。とりわけ高得点を獲得している小学校は、SLMS の勤務時間が長い傾向にあることが示された。SLMS が教員とともに児童の言語活用能力や情報活用能力育成に関わることや蔵書を充実させることにより、リーディングテストの得点が高くなることが示されている。

海外の SLMS の活動を調査した伊藤・中西によれば、イギリスやオランダの SLMS に求められている職務の標準に“「学校管理者、学校関係者との密接なコミュニケーション」,「保護者への指導、働きかけ」,「小中接続」に関する”⁶⁹⁾職務があるとされている。また、SLMS の言語活動での役割を調査した結果からは、“言語活動の促進を見据えて、様々な企画をきっかけとして児童生徒が読書に親しみ、教員や保護者などの大人が児童生徒と読書の楽しみを共有すること、理論に基づく読書指導の実践、教員や学校に関わるコミュニティとのパートナーシップの構築”⁷⁰⁾が重視されていた。

アメリカの SLMS は、言語活動において学区コミュニティとの連携を図りながら、子ども、保護者、教員をサポートする体制が築かれていた。また、学校の管理職、学校関係者との密接なコミュニケーションを取ることが職務として一般的であることから、就学前教育の準備において SLMS が橋渡しの役割を担っていると思われる。

5.4.5 乳幼児期からの ELOF による言語活用能力育成

本項では、日本の幼小接続での言語活用能力育成のためのヒントを得るため、ELOF による言語活用能力育成のためのガイドラインを検討し詳述する。乳幼児期からの言葉の発達は、言語の発達段階に合わせた質の高いサポートが不可欠である。

図 5-6 の ELOF : Ages Birth to Five は、5 つの早期学習領域を示す発達領域である⁷¹⁾。ELOF では、乳幼児、未就学児の学習や発達の連続性が重視されており、Central Domains (中央領域) に早期学習領域を示す発達領域が設定されている。発達領域は、包括的な研究に基づいて子どもたちが知っておくべきことと、すべきことへのガイドとして「Approaches to Learning (学習へのアプローチ)」「Social and Emotional Development (社会的および感情的な発達)」「Language and Literacy (言語とリテラシー)」「Cognition (認知)」「Perceptual, Motor, and Physical Development (知覚、運動および身体の発達)」の 5 つがある。

網掛けで示した「言語とリテラシー」の領域では、乳幼児からの言語活用能力育成のための指標が示されている。なお、「言語とリテラシー」の具体的な指標については後述の、表 5-4 言語とリテラシーの指標に要約してまとめた。アメリカではこれら ELOF に示された指標を踏まえ、言語活動がなされている。

		中央領域				
		学習へのアプローチ	社会的,感情的発達	言語とリテラシー	認知	知覚,運動,身体の発達
乳幼児	学習へのアプローチ	社会的,感情的発達	言語とコミュニケーション	認知	知覚,運動,身体の発達	
未就学児	学習へのアプローチ	社会的,感情的発達	言語とコミュニケーション	数学の開発	知覚,運動,身体の発達	
			リテラシー	科学的推論		

図 5-6 ELOF : Ages Birth to Five (訳は筆者)

表 5-4 の ELOF の発達領域は、領域内の具体的な構成要素である。「言語とリテラシー」の乳幼児の発達領域には、「言語とコミュニケーション」が含まれ、未就学児の発達領域には、「言語とコミュニケーション」と「リテラシー」が含まれている。発達領域目標は、学校で成功するために重要な発達領域内の幅広いスキル、行動および概念を説明している。これらは、州の早期学習ガイドラインでは標準と呼ばれることもある。

表 5-4 の ELOF の発達の進みは、子どもたちの年齢の期間内に特定の目標に向かって進むにつれて発揮するスキル、行動および概念について説明している。指標は、図 5-3 で示した早期ヘッドスタートの終わりの 36 か月と、ヘッドスタートの終わりの 60 か月の子どもたちの目標の指標が特定されている。ただし、子どもの発達には個人差があり、目標に到達できていないという理由で、安易に幼稚園や学校に移行する準備ができていないと、結論づけるべきではないことも留意点として述べられている。

例えば、表 5-4 の発達領域目標 **Emergent Literacy** は、「子どもは絵や物語から意味を理解する」や「子どもは本を扱い、本とそれらの物語や情報に関連付ける」が到達目標として示されている。そのため **SLMS** らは、子どもの言語発達が促進されよう家族を交え、子どもの興味に合った絵本を選びサポートすることが求められている。つまり、**SLMS** らが言語環境を支える必要性は学区コミュニティにおいて認識されており、子どもは公平で質の高い言語教育を受けることができる。こうした **SLMS** の取り組みは、日本の学校司書がこれまで行ってきたことでもある。もし、言語環境が整っていなければ、子どもは言語教育を受けとるチャンスを失うことになる。だとすれば、学区コミュニティにおいて、子どもと本を結ぶ **SLMS** の担う役割は小さくないということである。

表 5-4 の発達領域目標を、2 章の学校司書のこれまでの教育活動と照らし合わせても、学校司書は学校間連携や地域の図書館を結ぶ役割を担い学校での言語活動に貢献している。こうしたことから、学校司書が幼小を結ぶ幼小接続での言語活用能力育成に十分対応可能であると思われる。

表 5-4 言語とリテラシーの指標 (ELOF : Ages Birth to Five) ⁷²⁾

Language and Literacy			
対象	発達領域	発達領域目標	目標
乳幼児	言語とコミュニケーション	Attending and Understanding	子どもは,他者とのコミュニケーションと言語に注意を払い,理解しそれに反応する
			子どもは,他者とのコミュニケーションと言語経験から学ぶ
		Communicating and Speaking	子どもは,言葉を使わずに,そしてまた言語を使ってニーズと欲求を伝える
			子どもは,非言語的コミュニケーションと言語を使用し,他の人との交流を図る
			子どもは,他の人との会話でますます複雑な言語を使用する
			子どもは,情報を得るために,非言語的コミュニケーションと言語を開始する
		Vocabulary	子どもは,他の人とのコミュニケーションでますます多くの単語を理解する
			子どもは,他の人とのコミュニケーションや会話でますます多くの単語を使用する
		Emergent Literacy	子どもは物語や歌に注意を払いくり返し,いくつかの韻やフレーズを使用する
			子どもは本を扱い,本とそれらの物語や情報に関連付ける
			子どもは絵と記号,シンボル,または単語を認識する
			子どもは絵や物語から意味を理解する
			子どもは記号を付け,それによって,物や行動を表わす
		未就学児	言語とコミュニケーション
子どもは,他者との複雑なコミュニケーションと言語を理解し,それに対応する			
Communicating and Speaking	子どもは,特定の状況での要求を満たすために提供される情報の量を変化させる		
	子どもは,適切な社会性をもち,会話ルールを理解し,それに従い使用する		
	子どもは,ますます長く詳細で,洗練された方法で自己を表現する		
Vocabulary	子どもは,さまざまな目的のために,ことばを理解し使用する		
	子どもは,ことばのカテゴリーとことばどうしの関係について理解を示す		
リテラシー	Phonological Awareness		子どもは,話し言葉が小さな部分の音声で構成されているという認識を示す
	Print and Alphabet Knowledge		子どもは,印刷物の使い方(印刷機能)と印刷物の仕組みを管理する規則(印刷技法)についての理解を示す
			子どもはアルファベットの文字を識別し,文字に関連付けられた正しい音を生成する
	Comprehension and Text Structure		子どもは,ストーリーテリング/読むことを通して語りの構造の理解を示す
			子どもは声に出して読んだ本について質問し,質問に答える
	Writing		子どもはますます洗練された記号を使用してさまざまな目的で書く

5.5 早期学習フレームワークによる言語活動支援の事例

前節では、SLMS が就学前教育プログラムでの言語活動において、地域の図書館や学校区コミュニティとの連携を図りながら、ELOF を踏まえて子ども、保護者、教員をサポートする体制について述べた。本節では、アメリカの学校組織での SLMS の教育活動を明らかにするため、カリフォルニア州の公立学校における ELOF に基づく学校図書館指導体制を取り上げ検討する。次項では、カリフォルニア州の公立学校の学校図書館を取り上げ、学校図書館教育について述べる。

5.5.1 カリフォルニア州のモデル学校図書館基準

アメリカの学校について調査した岸本⁷³⁾によれば、アメリカの学校は、分業制による多様な専門職が学校組織に常駐していたとある。学校図書館には、図書以外にインターネットに接続されたコンピュータやCD、ビデオなど多様なメディアを利用できるメディアセンターを兼ねていたと報告されている。また、カリフォルニア州の公立学校では、学校図書館を活用した教員と SLMS による TT での指導体制が整っていたと指摘している。岸本は、カリフォルニア州以外でニューヨーク州でも、教育スタンダードを設けるなど“学校図書館を利用した授業、司書教員と学級担任や教科担当教員との協力による授業が広く実施されている”⁷⁴⁾と説明している。

2010 年にカリフォルニア州教育委員会は、幼稚園から 12 年生までの子どもを対象にした、「カリフォルニア州公立学校のモデル学校図書館基準 Model School Library Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve (以下、「モデル学校図書館基準」)」⁷⁵⁾を採択している。このモデル学校図書館基準は、先に述べた ELOF を踏まえており、3～5 歳の子どもを対象に「幼児期にはまず読む力を(Early Reading First)」という読み方のプログラムを提唱している。この読み方のプログラムは、低所得家庭の子どもを対象とするもので、就学の準備として上手に読めるようになるために必要な言語や認知能力、読むための技術の習得を目指している。低所得家庭の子どもに対する早期からの学習が、学校での学業の成功に大きく貢献していることから、ケアの観点からも専門職員と家庭が連携を図り“早期からの読み書き教育に関する最新の研究成果を活用することが重要”⁷⁶⁾だとされ、SLMS との連携も図られている。

幼児期からのモデル学校図書館基準での指導を推進する場合、カリフォルニア州では、モデル学校図書館基準と同年に、就学前教育と学校教育とのギャップを埋める手立てとして「カリフォルニア州就学前カリキュラムフレームワーク California Preschool Curriculum Framework (以下、「CPCF」)」⁷⁷⁾や「望ましい結果の発達プロフィール Desired Result Developmental Profile (以下、「DRDP」)」⁷⁸⁾を取り入れている。CPCF の 4 つの領域には、「社会的・感情的発達」「言語とリテラシー」「英語-言語開発(英語学習者向け)」「数学」という幼児の学習と発達に必要な領域が示されている。CPCF のプログラムは、州の幼稚園の学習コンテンツ基準に合わせる事が優先されており、遊び心のある探索と実験を

奨励している。例えば、幼児が数学的推論に集中した遊びをしていたとする。しかし子どもにとっての遊びをとおした経験は、領域が統合されたものであることから、数学的に生じる言語学習でもあるかもしれない。つまり、幼児の学習は、複数の領域が統合された経験であることに留意しておく必要があるということである。

幼児にとっての遊びは、カリキュラムの不可欠な部分でもあり、就学前の発達特性を踏まえた DRDP の評価指標やエビデンスに基づき作成される必要がある。このため、カリフォルニア州では、SLMS らの専門家、教員、管理職らによるエビデンスに基づいた説明責任が可能な体制になっている。岩立らは、カリフォルニア州の幼児期の学びの基礎を取り上げ、CPCF や DRDP 評価指標について検討した結果、“教育に関する重要な意思決定に関して、エビデンスが集められ、それをもとに改革が行われている”⁷⁹⁾と述べている。すなわち、モデル学校図書館基準においても質の高い就学前プログラムとして、子どもたちの知識とスキル習得を助けるための意図的な教育に貢献できる体制が準備されているといえよう。

今後、日本のチームとしての学校体制においても多様な専門職からなるシステムの中で教育することや、“各々の専門家あるいは組織が、自らの使命や目標を自覚し、明文化した上で、それぞれの機能を十分に発揮し、責任を果たすこと、互いの役割や関係性をコンソーシアムの組織、メンバー間で共有されることが求められる”⁸⁰⁾と岩立らは述べ、日本の教育改革の課題を指摘している。

5.5.2 乳幼児期からの学校図書館サービス

カリフォルニア州の公立学校のモデル学校図書館基準においては、各学年レベルまたは学年スパンで、言語活用能力と情報活用能力向上のためのスタンダードが設けられている。加えて、2012年に0歳～5歳児を対象とする「幼児期の学びへのチャレンジ (Race to The Top-Early learning Challenge)」で補助金を獲得し、それを活用して幼児の言語支援など「幼児期の学びや発達のシステム」が開発されている。このことで SLMS による指導体制は、0歳～12学年までと対象が拡大され、充実した言語活用能力育成のための縦断的な指導体制が求められることになる。

また、カリフォルニア州教育委員会は、指導体制の強化を図るため学校図書館に学校図書館サービスの提供を強化することを義務付け学校図書館サービスの基準を示している。学校図書館サービスの基準⁸¹⁾には、「児童、生徒のための学校図書館基準」と「学校図書館プログラム基準」の2つが義務付けられている。児童、生徒のための学校図書館基準は、「児童、生徒は情報にアクセスする」「児童、生徒が情報を評価する」「児童、生徒は情報を使用する」「学習分野に情報リテラシーのスキルを統合する」の4つの概念を中心に編成されている。そして、これらのスキル獲得に当たっては、基本的な読書リテラシー教育から情報リテラシーまでを教えるとされており、カリキュラムに沿って教員と SLMS が協働で指導する体制が取られている。また、学校図書館プログラム基準は、児童や生徒が学校図書館の基準を満たすのを助けるために必要な技術、SLMS を含む人的リソースも含まれてい

ることが特徴である。

このように、カリフォルニア州の公立学校では、乳幼児期から図書館を利用した教育カリキュラムが認められているということである。モデル学校図書館基準は、CPCFでの言語活用能力の育成が行われた上での情報活用能力の基準が示されているということである。

5.5.3 カリフォルニア州の公立学校組織内での SLMS による指導体制

カリフォルニア州の公立学校では、カリキュラムに沿って教員と SLMS が協働で指導する体制が取られていた。日本でも、チームとしての学校体制において教員と学校司書との協働が始まっている。しかしながら、1章で指摘したように学校司書に対する位置づけが曖昧である。そこで、表 5-5 に示す西山久子⁸²⁾によるカリフォルニア州の公立学校組織内での指導体制を整理し、どのような専門職員が常駐もしくは、巡回しているか明らかにする。日本のこれからの「チームとしての学校」体制を推進するうえで意義があると思われる。

学校組織における SLMS は、5.2 で述べたように ALA の図書館専門職の職位に基づく専任の SLMS が専門職として学校に常駐している体制が見られる。表 5-5 に示す学校組織では、リーダー、教職員、サポートスタッフに分けられており、SLMS は教職員の位置づけである。主な仕事は、情報メディアの管理、教員との協働、レファレンスサービス、他機関との相互貸借、図書館教育担当（言語活用能力・情報活用能力）などを担うとされていた。3章で述べた日本の学校司書の仕事内容と変わらないことが明らかとなった。しかしながら、日本の場合、学校司書の学校での位置づけは、SLMS と異なり専門職認定が曖昧なためサポートスタッフに位置づけられている。

アメリカの SLMS は、専門職としての一定の水準が認定されているため、カリフォルニア州の公立学校組織においても、教育活動を実現させるための指導体制に人的リソースとして重視されていた。SLMS は、専門性を発揮できる体制が取られていると推測できる。

表 5-5 カリフォルニア州の公立学校での SLMS の位置づけ

F: 学校に常勤, D: 学区から巡回, P: 非常勤 (網掛けは筆者による)

	役 割		各種スタッフの仕事内容
School Leaders	Board of Education	P	教育委員会：各州で定める基準に沿った 5 名程度の地域関係者で構成され、学校での教育活動全般における意思決定や学校への指導などを行う
	Superintendent	F	教育長：日常的な学校区における教育活動全般の監督
	Assistant Superintendent	F	副教育長：教育長の補佐として学校区の教育活動全般の監督
	Principal	F	校長：学校の児童生徒の教育活動の監督と教職員の人事管理、地域連携
	Assistant Principal	F	副校長：(小規模であれば設置なし) 特定の校務における校長の補佐
	Athletic Director	F	体育局長：体育に関する学校施設内、教科の統括、関連予算、行事の運営
School Faculty	Teacher	F	教師：授業、評価など教科を中心とした教育活動を行う
	School Counselor	F	カウンセラー：児童生徒の家庭の状況や学習の相談、進路支援、標準テスト管理および予防開発的支援の実施
	Special Education Teacher	F	特別支援教育教師：学習等に障害のある児童生徒の直接支援および、規定されている個別的教育計画(IEP)の作成
	School Psychologist	D	サイコロジスト：教員等の依頼により保護者の同意した児童生徒の心理教育的査定・IEP 作成の資料と対応に関する教師へのコンサルテーション
	Speech Therapist	D	言語療法士：児童生徒の発語などの課題に対する指導援助
	Occupational Therapist	P	作業療法士：日常生活の諸活動の機能向上に向けた指導援助
	Physical Therapist	P	理学療法士：日常生活の基本動作の獲得のため身体機能回復の指導援助
	Alternative Education Teacher	F	オルタナティブ教育担当教師：行動、情緒、学習面等の課題から通常学校で学習効果が得られない児童生徒を対象とするオルタナティブスクール担当
	School Library Media Specialist	F	学校司書：情報メディアの管理、教師との協働、レファレンスサービス、他機関との相互貸借、図書館教育担当 (言語活用能力・情報活用能力)
	Reading Specialist	D	読字専門員：読み障害のある児童生徒のアセスメント
	Intervention Specialist	F	介入支援専門員：学習・行動に苦戦する児童生徒へのデータに基づく支援
	Coach	P	学校を単位に行われている課外スポーツの専属コーチ
	Assistant Coach	P	学校単位の課外スポーツ専属コーチの補佐
	School Support Staff	Administrative Assistant	F
Encumbrance Clerk		F	予算管理官：学校が管理する予算の支出の手続、記録を行う
School Treasurer		F	学校会計官：学校が管理する資金の入出手続、歳出管理元帳の記録を行う
School Nutritionist		F	学校栄養士：学校給食およびその他の食物の提供の管理、推進を行う
Teacher's Aide		P	教員補助：教員の教育活動の補助を行う
Paraprofessional		F	専門職助手：教員の教育活動などの補助を行う
Attendance Officer		F	出席管理事務官：欠席連絡窓口として家庭と連絡し、担当 SC に報告する
Nurse		D	看護師：学区で配属され、区域を巡回し医療的ケア (注射など) を行う
Custodian		P	校務技術員：校内環境の美化を担当
Maintenance		P	校務技術員：校内設備の整備を担当
School Resource Officer		D	警官としての立場で学校での非行生徒への介入などを中心に行う
Computer Technician		F	コンピュータ技術員：ICT 関連機器に関する設備の維持管理を行う
Bus Driver		P	バス運転手：子どもたちの通学バスの運行を行う

5.5.4 子どもの言語活動に影響を与える指導の質

前項では、学校組織での SLMS の位置づけについて検討し、SLMS が学校組織内で教員と協働体制を築き学校図書館での言語活用能力育成に貢献することが期待されていることを述べた。また、乳幼児期からの質の高い言語活用能力の育成が重要であるとされ、教育スタンダードにも反映されていた。学校での子どもの言語活動に影響を与える人の問題は、5.2 で指摘したように専門性が求められる。本項では、子どもの言語活用能力育成に関わる言語環境となる、就学前教員並びに、教員、SLMS を中心に人的環境の視点から指導が子どもに与える影響について述べる。

OECD は、乳幼児に対する人的環境としての就学前教員の質について、ECEC の“専門教育を受けた学歴の高い教員ほど、豊富な語彙力と高い問題解決能力をもっている”として、“最低限の資格水準を設定することは、子どもの健全な発達を保障するうえで重要”⁸³⁾であると指摘している。また、これ以外の研究でも資格を有した教員のほうが、観察指導がよくでき、子どものアイデアを引き出す傾向にあると報告されている⁸⁴⁾。

他方、実践者の質が及ぼす影響についての報告では、イギリスの「就学前教育の効果的提供 (Effective Provision of Pre-School Education)」⁸⁵⁾プロジェクトがある。この研究では、資格レベルの低い職員の割合が高いほど、子ども同士の社会性や協同といった行動に反社会的行動が高くなることが示されていた。しかし、成果に影響を及ぼすのは資格そのものではなく、実践者のより良い教育環境をつくりだす能力でもあるとの指摘もある。どちらにせよ子どもにとっての言語環境は重要である。

5.6 考察とまとめ

本章では、海外の幼小接続での言語活動における教員と SLMS の協働に着目した。海外の SLMS は、どのように学校組織に位置づけられ教育活動を担っているか、アメリカを中心に、学校図書館を活用した言語活動における SLMS の教育活動での役割及び学校組織での位置づけについて明らかにした。

その結果、日本の学校司書について考える、(1)から(6)の6つの点について示唆を得た。学校組織における SLMS は、(1)職務の分業による教員との対等な立場により、(2)リーダーシップを示し、(3)専門職としての高い専門性を重視して、(4)学区コミュニティへの参画を担い、学校組織に適切に位置づけられ教育活動を行っていた。学校図書館を活用した言語活動では、(5)幼小接続での就学前カリキュラム、(6)言語活用能力を重視した情報活用能力の育成、が行われていた。

(1)職務の分業による教員との対等な立場

アメリカやフランスの SLMS においては、教員とは別の専門性を備えた教育の専門職員として学校組織に位置づけられていた。SLMS は、言語活用能力のみならず、科学教育や情報活用能力の育成を行う情報専門職として教員に認識されていた。一方、日本の学校組織で

は、情報専門職としての学校司書への認識は浅い。また、日本の学校体制とは異なり、教員と SLMS は対等な立場での職務の分業がなされ、SLMS が学校組織内で指導的立場を担っていた。アメリカやフランスの学校では職務の分業がなされており、教員も SLMS も互いの専門性を尊重し、専門職としての能力が発揮しやすい「パートナーシップ型」である。

ノースダコタ州の教員と SLMS との協働では、両者はパートナーとして対等な立場で児童生徒を指導し、互いに異なる専門性を尊重していた。そこには多様な他者の意見を尊重し、受け入れ分かち合う姿を児童生徒に見せるモデルとなる役割を担っていた。加えて、ニューヨーク総合センターの報告のように、SLMS が教員と協働した教育活動を行うことで、児童生徒の学業や成績の向上に貢献することが指摘されていた点は注視すべきである。

一方、日本の学校では、教員と専門職員の職務が曖昧で分業が明確になされていないため、教員も学校司書も専門性を発揮しづらい現状である。日本の場合、専門職である教員を専門職である学校司書がお手伝いする「支援型」である。支援される側、支援する側というのではなく、双方が専門性を発揮できるようにエビデンスに基づいた対策が急がれる。日本においても、児童生徒のために教員が学校図書館で教材研究をしたり、学校司書と協働したりできる学校組織への改善が必要である。学校司書との協働の際には、ルーブリックに基づく評価基準が参考になると思われる。なにより、児童生徒の成長に貢献できる「チームとしての学校」体制での、教員と学校司書による協働が重要であると思われる。

(2) リーダーシップ

ノースダコタ州の学校図書館でのプロジェクトベース学習 (PBL) の事例では、SLMS がリーダーシップを発揮することで、教員からは学びの質の向上と学校図書館スペースが教室の延長となった。学習環境が向上したといった意見が報告されていた。さらに、教員と SLMS が教室で取り組んでいるトピックや学習目標を共有し協働することで、教員に新しい戦略が生まれ授業改善の向上に貢献していた。

カリフォルニア州の SLMS の事例では、学区の教職員としての高い専門性とリーダーシップが求められていた。SLMS が学校組織の一員として、位置づけられているからこそ、ときに専門職としての専門性が問われ、結果の公表と説明責任を果たすことが義務づけられている。そのため SLMS は、専門職としての専門性を果たすために図書館サービスを実践するための 5 つの役割、情報スペシャリスト、教育パートナー、プログラム管理者、教員、リーダー、役割を担うことが有効とされている。

(3) 専門職としての高い専門性重視

北米の SLMS は、アメリカ図書館協会認定の図書館情報学大学院修士号を有し、免許を取得したうえで採用試験に合格してはじめて専門職司書として認められる仕組みであった。また、英国、オーストラリア、EU などとも協定を結んでおり、これらの国々も同様の基準である。海外では、SLMS の免許の共通認定が進められている現状も見られた。

海外の SLMS と比較して、日本では学校司書の専門性を認定する法的基準はない。今後、日本で「チームとしての学校」体制を推進していくためには、国際的な動向を踏まえ専門職としての学校司書の基準への議論が必要である。

(4) 学区コミュニティへの参画

フランスとアメリカでは、学区コミュニティに重点を置いた教育が進められていた。アメリカでは、SLMS のリーダーシップのもと、学区コミュニティとの連携も含めた教員と SLMS の協働体制である。学区コミュニティと連携した教育活動を行うことで、児童生徒の成績に良い影響を与えることも報告されている。さらに、教員と SLMS との信頼関係が高いほど学校での協働が高くなることも確認されている。

アメリカやイギリス、オランダでは、コミュニケーションや人との関わりに重点を置いた学区コミュニティでの言語活動が進められていた。アメリカでは、学校教育との接続を踏まえた言語活用能力育成のためのガイドライン、ELOF による指導のプロセスが明示されていた。SLMS らは、プログラムに沿って学区コミュニティと協力しながら、保護者や子どもの就学前教育をサポートしていく体制である。また、学校での SLMS は、保護者、児童生徒、管理職、教員、学区コミュニティのメンバーらと信頼関係を築き、他のメンバーらに協力すること、共通の目標に向けて取り組むことが学校教育参画の秘訣とされた。だとすれば、日本の学校司書にあっても共通の教育目標を持ち学校教育に参画することが有効であると思われる。

(5) 幼小接続での就学前カリキュラム

オランダやアメリカでは、民間団体によるガイドラインやカリキュラム創設も可能とされている。そのためアメリカでは、州独自のプログラムスタンダード「プログラムの基準」と称されるプログラムが策定されている。カリフォルニア州の公立学校のモデル学校図書館基準も一例である。

オランダでは、フォン・カルク=スレイビンの「ピラミッド・プログラム」が提唱されている。遊びを基盤としたカリキュラムであるため、子どものニーズに合わせて修正でき、日本で幼小接続を実践する場合、幼小接続カリキュラムとして実現性が高いと考えられる。

(6) 言語活用能力を重視した情報活用能力育成

スウェーデンでは、教育システムの統合が進んでおり、就学前学級を含むすべての子どもが平等に、SLMS がいる学校図書館へのアクセスを増やしていくための施策が提案されている。就学前教育を小学校教育と結び付けて一つの段階として構成している国では、SLMS が就学前教育から学校組織で言語活用能力や情報活用能力育成のための教育活動を行うことが可能である。

カリフォルニア州の公立学校では、SLMS が乳幼児期からの言葉の発達を見通し、就学

前教育に繋げ、縦断的な指導を踏まえた充実した言語活用能力育成のための指導体制が見られた。また、乳幼児期から図書館を利用した教育カリキュラムも認められており、モデル学校図書館基準では、CPCFでの言語活用能力の育成が行われた上で情報活用能力の基準が設定されている。したがって、情報活用能力の育成が突然始まるのではない。さらに、モデル学校図書館基準には、人的環境としてSLMSが教育に貢献できる体制が整えられている。幼児期の情緒面での発達を踏まえた子どもの発達を支援することを重視する特有の体制である。SLMSが幼小接続での言語活用能力育成に、極めて重要な役割を果たしていることは言うまでもない。とりわけ、幼児期からの読書促進により児童生徒の卒業率の上昇に貢献している。そのため、教員を目指す教員免許取得前の候補者の段階から幼児期と小学校期を踏まえた読書指導への準備が進められていることは注視すべきである。

今後、日本の学校においても「チームとしての学校」体制による多様な専門職員からなるシステムの中で教育することが求められよう。日本の学校教育における改革は、小泉純一郎首相の時代に構造改革特区の一環として教育における規制緩和の方針が打ち出された。この方針により、学校法人以外の学校設置者による多様な教育カリキュラムなどを認める教育特区の制度が始まった。しかし、日本の学校はフランスやアメリカのように多様なスタイルの学校や専門職員との職務の分担連携、地域との協力体制において、教員の職務の負担軽減に繋がる目立った教育改革が行われている気配はない。

日本では、学校司書が幼児教育と小学校を結ぶ言語活動のための教育実践研究がまだまだ少ない。そこで次章では、アメリカのSLMSの指導体制をモデルとして、オランダのピラミッド・プログラムでの幼小接続を試みる。ピラミッド・プログラムは、子どものニーズに合わせて修正することができるカリキュラムであるため、日本の幼児教育が大切にしている遊びをとおした教育と重なる。また、アメリカのSLMSのように学校司書が幼児教育と学校教育を繋ぐ人として知られるようになれば、学校司書の価値はコミュニティ内で高まり、学校教育と社会教育を結ぶかけ橋として貢献できると思われる。

【第5章 参考文献】

- 1) 二宮皓『新版世界の学校-教育制度から日常の学校風景まで』学事出版, 2014, p. 8-13.
- 2) 大杉昭英「学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究（報告書）」国立教育政策研究所, 2017, p.15-16. https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/kyosyoku-1-8_a.pdf, (参照 2021-09-30) .
- 3) 前掲 2), p. 147.
- 4) 文部科学省「平成 18 年度教員勤務実態調査報告書（第 2 部教員の勤務実態）」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/11/30/1297093_10.pdf, (参照 2021-09-30) .
- 5) 前掲 2) p. 17.
- 6) 大杉昭英「諸外国における教員の資質・能力スタンダード（平成 28 年度プロジェクト研究調査研究報告書）」国立教育政策研究所, 2017, p. 7. https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/kyosyoku-1-5_a.pdf, (参照 2021-09-30) .
- 7) 深堀聰子「学力の底上げをめざすユニバーサルな政策へ」『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店, 2008, p. 147.
- 8) The White House. (2002) Good Stat, Grow Smart: The Bush Administration's Early Childhood Initiative. <http://www.whitehouse.gov/infocus/earlychildhood/earlychildhood.html>, (参照 2021-09-30) .
- 9) Kauertz, K. and J. McMaken, No Child Left behind Policy Brief. Implications for the Early Learning Field. Education Commission of the States (ECS), 2004, www.ecs.org/clearinghouse/51/82/5182.pdf, (参照 2021-09-30) .
- 10) No Child Left Behind Act of 2001, P.L.107-110, January 8, 2002.
- 11) Elementary and Secondary Education Act of 1965, 20 U.S.C. 6301(1) et seq.
- 12) Every Student Succeeds Act, P.L.114-95(2).
- 13) American Association of School Librarians. Empowering Learners: Guidelines for School Library Programs. Chicago: ALA. 2009.
- 14) New York Comprehensive Center. Informational Brief: Impact of School Libraries on Student Achievement. 2011. P.1-19. [NYCCSchoolLibraryBrief \(nysed.gov\)](http://www.nysed.gov/nyccschoollibrarybrief).
- 15) Rowland, Julie “Trends in Teacher Certification: Equipping Teachers to Prepare Proficient Readers Education Commission of the States” Education Commission of the States, 2015.
- 16) Subramaniam, Mega; Ahn, June; Waugh, Amanda; Taylor, Natalie Greene; Druin, Allison; Fleischmann, Kenneth R.; Walsh, Greg “Crosswalk between the "Framework for K-12 Science Education" and "Standards for the 21st-Century Learner": School Librarians as the Crucial Link” School Library Research, v16, 2013, p.1-28.
- 17) 前掲 16), p. 2.
- 18) American Association of School Librarians. Standards for the 21st-Century Learner. Chicago: AASL. 2007.
- 19) American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology. Information Power: Guidelines for School Library Media Programs. Chicago: ALA. 1988.
- 20) American Association of School Librarians. Information Power: Building Partnerships for Learning: ALA. 1998.
- 21) American Association of School Librarians. National School Library Standards for Learners, School Librarians, and School Libraries. Chicago: ALA. 2018.
- 22) Rinio, Deborah. “Focus on Collaboration: How Understanding the Nature of Trust Can Help Address the Standards,” *Knowledge Quest*, v46, n3, 2018, p.46.
- 23) Tschannen-Moran, Megan, and Wayne K. Hoy. “A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust.” *Review of Educational Research*. 70 (4): 2000, p. 547-93.
- 24) Houston, Cynthia. “Getting to Proficiency and Beyond: Kentucky Library Media Centers' Progress on State Standards and the Relationship of Library Media Program Variables to Student Achievement.” *LIBRES: Library and Information Science Research* 18 (1). 2008.

-
- 25) Lance, Keith Curry, and David V. Loertscher. *Powering Achievement: School Library Media Programs Make a Difference: The Evidence*. San Jose, CA: Hi Willow Research and Publishing. 2001.
 - 26) Moreillon, Judi. *Maximizing School Librarian Leadership: Building Connections for Learning and Advocacy*. ALA Editions, 2018.
 - 27) Berg, Kat; Kramer, Jenni; Werle, Misti “Implementing and Evaluating Instructional Partnerships” *Knowledge Quest*, v47, n3, 2019, p. 32-38.
 - 28) 宇留田敬一・下村哲夫・窪田眞二『日本大百科全書』
<https://japanknowledge.com/lib/display/?lid=1001000160423>, (参照 2021-09-30) .
 - 29) 前掲 27), p. 35.
 - 30) OECD『OECD 保育白書人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳, 明石書店, 2011, p. 69.
 - 31) 前掲 30), p. 69.
 - 32) スウェーデン教育省（Utbildningsdepartementet）<https://www.regeringen.se/sveriges-regering/utbildningsdepartementet/>（参照 2021-09-30） .
 - 33) 福田亮「民主主義の宝庫：スウェーデンの図書館戦略に関する提案」『カレントアウェアネス』<https://current.ndl.go.jp/e2145>, (参照 2021-09-30) .
 - 34) スウェーデン教育省（Utbildningsdepartementet）“Skolbibliotek för bildning och utbildning”<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/01/sou-20213/>, (参照 2021-09-30) .
 - 35) 前掲 34)
 - 36) U.S. Department of Education, “Head Start Early Learning Outcomes Framework”
<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-readiness/article/head-start-early-learning-outcomes-framework>, (参照 2021-09-30) .
 - 37) 岸本睦久「アメリカ合衆国」『諸外国の初等中等教育』明石書店, 2016, p.39.
 - 38) Bertrand, J. “Preschool Programs: Effective Curriculum. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart”, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/documents/BertrandANGxp.pdf, 2007.
 - 39) Bennett, J. “The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy”, *Learning with Other Countries: International Models of Early Education and Care*, Daycare Trust, London. 2005.
 - 40) 前掲 30), p. 163.
 - 41) 前掲 30), p. 69.
 - 42) カルラ・リナルデイ『レツジョ・エミリアと対話しながら一知の紡ぎ手たちの町と学校一』里見実, ミネルヴァ書房, 2019, p. 35.
 - 43) 前掲 30), p.70.
 - 44) Pianta, R. C. et al. “The Effects of Preschool Education : What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know” , *Psychological Science in the Public Interest*, Vol.10, No.2, 2009, p.49-88.
 - 45) Eurydice, *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Eurydice, Brussels. 2009.
 - 46) Laevers, F. “Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement”, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxpl.pdf. 2011.
 - 47) Schweinhart, L. J. and D. P. Weikart, “The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23”, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.12, 1997, p.117-143.
 - 48) Eurydice, *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Eurydice, Brussels. 2009.

-
- 49) Prentice, R. “Creativity: a Reaffirmation of its Place in Early Childhood Education”, *the Curriculum Journal*, Vol.11, No.2, 2000, p.145-158.
 - 50) Pianta, R. C. *et al.* “The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know”, *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 10, No.2, 2009, p.49-88.
 - 51) UNESCO, “Curriculum in Early Childhood Education and Care”, *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, No. 26, UNESCO, Paris. 2004.
 - 52) OECD 『OECD 保育の質向上白書人生の始まりこそ力強く：ECEC のツールボックス』 秋田喜代美・阿部真美子・一見真理子・門田理世・北村友人・鈴木正敏・星三和子訳, 2019, p. 95. 明石書店.
 - 53) 前掲 52), p. 96.
 - 54) Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson and E. Johansson (eds.) 2009, “Barns tidiga lärande. Entuärsnittsstudie au förskolin som miljö för barns lärande”[Children’s early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children’s learning](Göteborg Studies in Educational Sciences,284), Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
 - 55) Pramling, N. and I. Pramling Samuelsson, *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, The Netherlands: Springer. 2011.
 - 56) 前掲 52), p. 103.
 - 57) Weikart, D. *The Cognitively Oriented Curriculum*, An Eric – NAEYC Publication In Childhood Education, 1971.
 - 58) Weikart, David P “*Relationship of Curriculum, Teaching, and Learning in Preschool Education*”<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED049837.pdf>, 1971. (参照 2021-09-30) .
 - 59) デイヴィッド P. ワイカート, 浜野隆 『幼児教育への国際的視座 ユネスコ国際教育政策叢書 5』 2015, p. 51-53. 東信堂. 黒野一雄, 北村友人
 - 60) Weikart, David P “*A Perspective in High/Scope’s Early Education Research*” *Early Child Development and Care*, v33, n1-4, 1988, p.29-40.
 - 61) Hohmann, Mary; Weikart, David P “Active Learning: The Way Children Construct Knowledge” *Journal of At-Risk Issues*, v8 n1, 2002, p.25-28.
 - 62) 前掲 52), p. 137.
 - 63) Heckman, J. J.: Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312 (5782), 1900-1902. 2006.
 - 64) Schweinhart, L.J.; Montie, J.; Xiang, J.; Barnett, W. S.; Belfield, C. R. and Nores, N., 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, Mich., High/Scope Press.
 - 65) デイヴィッド P. ワイカート 『幼児教育への国際的視座 ユネスコ国際教育政策叢書 5』 浜野隆, 2015, p. 5.
 - 66) National Center on Early Childhood Development, Teaching, and Learning, “Head Start Early Learning Outcomes Framework : Ages Birth to Five” <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/interactive-head-start-early-learning-outcomes-framework-ages-birth-five>, (参照 2021-09-30) .
 - 67) US. Department of Health & Human Services. “Head Start Parent, Family, and Community Engagement Framework” <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-readiness/article/head-start-parent-family-community-engagement-framework>, (参照 2021-09-30) .
 - 68) Rodney, J. Marcia, Keith C. Lance and Christine Hamilton-Pennell, *The Impact of Michigan School Librarians on Academic Achievement: Kids who Have Libraries Succeed*, Lansing, MI: Library of Michigan. 2003.
 - 69) 伊藤真理・中西由香里 「学校司書の活動調査からみた学校司書の役割：学校図書館の言語活動支援を中心に」 『愛知淑徳大学大学院文化創造研究科紀要』 (4), 2017, p. 10.
 - 70) 前掲 69), p. 18.

-
- 71) US. Department of Health & Human Services. “Head Start Parent, Family, and Community Engagement Framework” <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-readiness/article/head-start-parent-family-community-engagement-framework>, (参照 2021-09-30) .
 - 72) 前掲 66)
 - 73) 前掲 37), p. 36-90.
 - 74) 前掲 37), p. 58.
 - 75) California department of education “Model School Library Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve” Adopted by the State Board of Education, September 16, 2010, Information about and resources to support the Model School Library Standards for California Public Schools adopted by State Board of Education in September 2010, <https://www.cde.ca.gov/ci/cr/lb/schoollibstnds2017.asp>, (参照 2021-09-30).
 - 76) 前掲 30), p. 159.
 - 77) California Department of Education: California Preschool Learning Foundation, Vol.1-3, 2010. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psframeworkkvoll1.pdf> (参照 2021-09-30).
 - 78) California Department of Education: Desired Result Developmental Profile. 2010.
 - 79) 岩立京子ほか「カリフォルニア州における学びや発達の評価指標の分析」『東京学芸大学紀要』68(1), 2017, p. 115.
 - 80) 前掲 79), p. 115-116.
 - 81) California department of education “Model School Library Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve” <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/lb/>, (参照 2021-09-30) .
 - 82) 西山久子 「アメリカ合衆国の学校運営・学校事務体制」『世界の学校と教職員の働き方』学事出版, 2018, p. 217.
 - 83) 前掲 52), p. 41.
 - 84) NIEER. “Increasing the Effectiveness of Preschool Programmes”, *policy Brief*, New Jersey. 2006
 - 85) Elliott, “Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children”, Australian Education review, 50, 2006.

6. 小学校教育からの視点による幼小接続実践の検証調査

6.1 問題の所在

日本では、2015年より「チームとしての学校」体制による教育改革がはじまっている。しかしながら、学校司書がチームの一員として、どのように幼児教育と小学校を結び、言語活動での教育活動に参画すればよいかについては明らかになっていない。幼児教育と学校教育を結ぶ幼小接続に関する文献では、「年長さんと1年生が〇〇を一緒にしました」といった、実践報告例に多く出会う。しかし、幼児教育の「領域」と学校教育の「教科単元」を繋いで評価を実施した研究例は少ない。さらに、幼小接続で学校図書館を活用した言語活動での研究例はわずかである。そこで、アメリカの教員とSLMSによる協働指導例をモデルとして言語活動での学校司書の在り方を明らかにすることを目的とする。

本検証における学校司書の役割は、5章でも述べたように、学校組織においてSLMSがリーダーとして家庭、学校、学区コミュニティを結ぶ役割を引き受けることで児童生徒に教育効果をもたらすことが報告されている。つまり、学校図書館から学校司書が幼小接続に関わることで、乳幼児期からの言葉の発達を意識した児童文化財（絵本）を選び、教育活動に繋げることができるというわけである。幼小接続で領域「言葉」と教科単元「言語活動」を繋げる実践を行うことは、言葉の発達の連続性を考えるうえで極めて重要であるといえる。

6.2 調査概要

幼小接続実践では、幼児教育からの視点と小学校からの視点で実践し評価する。幼児教育からの視点では、オランダの「ピラミッド・プログラムの理論」に基づき幼小接続実践を試みる。小学校からの視点では、単元の中で学習過程を振り返る「フィードバックモデル」の理論に基づき幼小接続実践を試みる。ピラミッド・プログラムは、子どものニーズに合わせて修正でき、遊びを基盤としたカリキュラムであるため幼小接続に有効であると考えられる。また、フィードバックモデルは、児童自らが授業の中で主体的に関わり課題を発見し、自らの目当てを振り返り、次の学びに繋げていくことができる主体的な教育活動を促すカリキュラムであるため有効であると考えた。

6章、7章で実践を行った自治体は、幼稚園と保育所を「こども園」として自治体独自に一体的に運用しているため、異校種間を接続しやすい環境である。当該実践を行った小学校の特色は、小学校とこども園が隣接していることに加え、地域学校共働本部も敷地内に開設されている。2階には小学校とこども園を繋ぐ共有スペースもあり、絵本や紙芝居の書架が置かれている。また、校内には2つの図書館があり1つは低学年の教室近くにある。もう1つは、タブレット端末と図書資料が一体化したメディアセンターとして校内の中央に位置し、「読書センター」「学習センター」「情報センター」の機能を有している。メディアセンターは明るく開放的でバリアフリーになっている。

また、学校司書は、当該自治体の教育委員会に直接雇用され、教育センターの学校司書と兼任し、幼小接続実施小学校も担当している。当該実践を担当した学校司書は、SLMSと同様に修士の学位を有し幼児教育、学校教育、図書館情報学に加え心理学についての専門性を兼ね備えている。さらに、教育センターの学校司書を兼任していることから、図書館担当指導主事の指導のもと幼小接続を推進できる体制である。加えて、学校図書館の資料はデータベース化され管理提供でき、学校図書館ネットワークの構築により他校の蔵書検索が可能である。そのため小中学校間の相互貸借が容易である。また、公共図書館に教育委員会の担当者が配置されていることから、公共図書館との連携協力体制も整えられた環境下での幼小接続が可能となっている。

学校司書の勤務小学校では、校長のリーダーシップのもとで2016年から「幼小連携教育委員会」を独自に組織し、学校司書は学校図書館の専門職員として校内の組織に位置付けられている。幼小連携教育委員会のメンバーは、園長と校長の他に幼小担当教職員らで構成されている。勤務校では、幼小連携教育委員会での話し合いをもとに、各学年が幼小接続活動を行っており、学校司書は2016年からTTとして授業に関わり、2017年では授業づくりの段階から教員と協働を図っている。本章では、まず小学校からの視点で幼小接続実践について分析考察した。

6.2.1 調査の設計

本章では、国語科「おおきなかぶ」の単元で、学習過程を振り返る「フィードバックモデル」の理論に基づき幼小接続実践を試みる。

調査の概要については、6.2.2でも詳述するが、学校司書がTTとして関わった幼小接続活動での国語科授業において、3つの調査（以下、調査Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）を行うことにより、幼小接続における学校司書の役割を検証する。各調査の目的は、以下の通りである。調査Ⅰでは、学校司書がTTとして関わった学習方法により単元目標が達成できるか検証する。調査Ⅱ、Ⅲは、学校司書の役割の評価、参画した授業実践が妥当なものかを検証するものである。調査Ⅱでは、単元目標が達成できたとみなされた授業に関して、教材の観点から学校司書の効果的な関与の在り方を検証する。調査Ⅲでは、調査Ⅰ、Ⅱの妥当性を検証するために、授業に関わった教員と保育教諭を対象に質問紙調査と半構造化面接調査を実施し、学校司書の役割を検証する。これら3つの方法に基づき学校司書の役割を精査する。

6.2.2 調査 I

(1) 概要

調査 I では、言語活動実践により児童の認識の変化を把握することで、幼小接続活動をおとした単元で目標が達成できたかを検証した。授業実践では、小学 1 年国語科「おおきなかぶ」の単元において、2017 年 6 月 15 日から 6 月 27 日までの 4 日間の授業支援を対象として観察調査を実施した（表 6-1 参照）。学校司書は教員と協働し、役割演技を取り入れた全体読み聞かせを行なった。各学級や学年全体での話し合いを取り入れた音読練習にも TT として関わった。その後、児童は年長児に読み聞かせを行った。

分析手法は、K クリップENDORFF (Kraus Krippendorff) の内容分析¹⁾の方法にしたがい、児童の活動における認識変化を分析した。児童の発話と児童が書いた記録の記述部分を〔学習者と指導者のフィードバック〕に記した。分析結果は、クルーガー&デニシ (Kluger & DeNisi) のフィードバックの効果に根ざした研究²⁾「フィードバックモデル」(図 6-1 参照)に基づいて検証した。

これまでのフィードバック効果に関する研究では、学習者の到達状況や理解の程度に関する情報を、学習者に関わりをもつ“人、もの(たとえば、教師、仲間、本、保護者、学習者自身の経験など)から与えられる”³⁾ことによる、フィードバックが学力に影響を与えるとの指摘がある。フィードバックは、課題を解決するために情報を与えられ、児童が主体的に振り返り、学習者に関わりをもつ人、ものとの対話をとおして深く学ぶ学習プロセスに重きを置いた学習モデルである。よって、「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習方法と合致しているといえよう。

2017 年告示の「学習指導要領」で求められている授業改善のひとつは、児童自らが積極的に学習に参加することで初めて深く学ぶことができる「主体的・対話的で深い学び」である。そこでの深い学びは、学習過程に焦点を当てることが大事とされている。授業では、図 6-1 に示したように、フィードアップ、フィードバック、フィードフォワードというステップを経て、次に何をすべきか学習過程を振り返るプロセスである。授業実践では、現時点での理解の程度や能力のレベルと達成目標との差を縮めるために、毎時間授業の最初に「めあて」を定め、授業の終わりに「めあて」の振り返りを行った。児童が主体的な学び方をイメージできるように、教員と学校司書は協働で指導を行った。

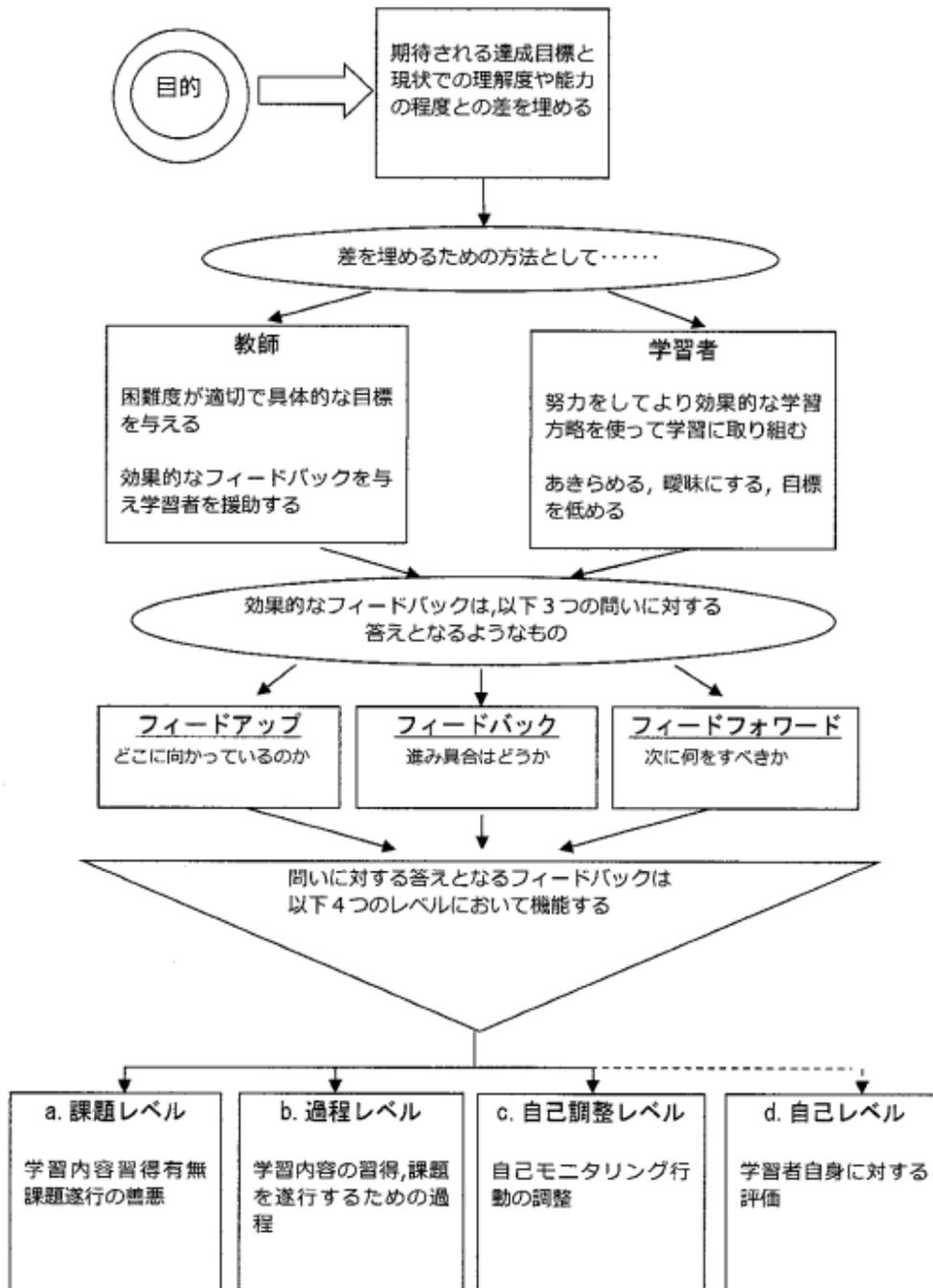


図 6-1 フィードバックモデル⁴⁾ (筆者一部要約加筆修正)

(2) 授業計画と調査内容

表 6-1 は、国語科単元「おおきなかぶ」の指導時間 10 時間完了のうちの 4 時間、学校司書が TT として授業に関わった一連の調査対象となった授業実践（2017 年 6 月 15-27 日実施）についての授業計画である。表 6-1 に示したのは、指導時間 10 時間完了のうち、学校司書が TT として関わった、第 1, 7, 8, 10 時の授業の流れである。

表 6-1 2017 年度授業計画と授業支援

	日 時	内 容 (担当者)	め あ て
第1時	6月15日	全体読み聞かせ <授業の流れ> ア.本時のめあて確認(教員) イ.読み聞かせを行う(学校司書) ウ.読み聞かせ後の感想を聞く(学校司書) エ.読んであげる人を決める(教員) オ.本時の振り返りを行う(教員)	全体読み聞かせ <小学校学年のめあて> 「おおきなかぶ」のお話をきこう。
第7時	6月22日	学級音読練習 <授業の流れ> ア.本時のめあて確認(教員) イ.班を周り話し合いや練習が停滞している班に 助言(教員・学校司書) ウ.本時の振り返りを行う(教員)	学級音読練習 <小学校学級のめあて> A学級 音読の工夫を考えよう。 B学級 こども園の子たちを喜ばせる練習をしよう。 C学級 紙芝居の練習をしよう。元気に園のこの顔をみて。
第8時	6月23日	全体読み聞かせ練習 <授業の流れ> ア.本時のめあて確認(教員) イ.読み聞かせの発表の位置を確認(教員) ウ.感想交流会を行う(教員・学校司書) エ.班を周り話し合いや練習が停滞している班に 助言(教員・学校司書) オ.全体で感想交流の振り返りを行う(教員)	全体読み聞かせ練習 <小学校学年のめあて> 学年音読練習 他の学級のこの発表をきこう! ・班の読み聞かせのめあてを頑張ろう。 ・他の学級の良いところや真似したいところを見つけよう。
第10時	6月27日	全体幼小接続活動 <授業の流れ> ア.本時のめあて確認(教員) イ.自己紹介・なかよし遊び(教員・学校司書) ウ.先生の話(教員) エ.感想交流(教員・学校司書) オ.先生の話(教員) カ.全体で感想交流の振り返りを行う(教員)	全体幼小接続活動 ○国語科「おおきなかぶ」の単元の最終目標として交流活動。 <小学校学年のめあて> 園の子に読み聞かせをするという課題意識をもって読むことで、物語の展開や場面の様子をより具体的に楽しくイメージしながら読むことができる。 <こども園のめあて> ヘアやグループのお兄さん、お姉さんの顔と名前を覚え、手遊びをしたり、絵本を読んでもらったりして、ヘアやグループの子と触れ合う楽しさを感じる。 <C学級の最終目標> 園のこが笑顔になってくれるように紙芝居を読もう。

授業では、毎時間「めあて」の振り返りをフィードバックモデルに基づいて行った。授業の「めあて」は、小学校学習指導要領の指導事項を踏まえ、前の授業での課題をもとに児童の発言を取り入れた「めあて」を設定した。なお、こども園、小学校の共通の「めあて」は、第 10 時下線部から「楽しく」、「楽しさを感じる」とした。児童はこれらの「めあて」を意識しながら第 2～9 時まで音読練習に励んだ。以下に第 1, 7, 8, 10 時の活動内容を説明する。

< 第1時 >

児童は国語科の授業で、役割演技を取り入れた教員による動機づけ読み聞かせを聞いた後、意見交流を行った。学校司書はナレーションを担当した。教員がおじいさん、おばあさん、ねこ、ねずみを担当し、職場体験に来ていた中学生が孫を担当した。そして、第1時の授業後、学校司書は41冊の絵本をブックトラックにのせ児童が使えるように教室に整えた。

< 第7時, 8時, 10時 >

第7時, 8時での学校司書は「おおきなかぶ」の教材の特徴や表現方法から児童に読み方をアドバイスした。第10時は、幼小接続活動で幼児と児童がグループになり、児童は幼児に読み聞かせを行った。さらに授業後、学校司書は教材や単元目標について教員と振り返りを行い、再度資料の検討を重ねた。

幼小接続を計画するに際しては、フィードバックモデルにあるように単元の全体計画を把握したうえで、実際の授業内容を確認する。やみくもに交流を行うのではなく、第何時間目に交流を行うと効果的であるかを、幼小の教員間で相談することが大切である。加えて、幼小接続活動によって埋めるべき幼児教育と小学校教育の隔たりとは何かを確認することも欠かせない。そのため幼小の教員と学校司書で話し合いをもち、単元計画、単元目標、「めあて」を確認し共通理解を図った。

そして学習活動では、領域「言葉」と「言語活動」の両者を繋ぐ方法として、言葉のリズムや言葉の繰り返しがあり、単元の「めあて」に沿っている内田莉沙子訳・佐藤忠良画『おおきなかぶ』（福音館書店）の大型絵本を教材として取りあげた。それとともに児童がその話しを読んだり、演じたりして幼児と交流を行うことにした。調査Ⅰでは、幼児への読み聞かせをとおした児童の認識の変化に着目して観察調査を実施した。

当該授業は、学校と建物が隣接するこども園の幼児に、小1児童が読み聞かせを行なう幼小接続活動である。児童の認識の変化を確認するために、授業単元の始まりの様子から交流後まで、授業や交流の過程を観察した。児童の発話の録音、ビデオによる記録に加え、C学級児童21人が交流後に書いた記録をもとに内容分析を行い、「めあて」の達成度から検証した。なお、表6-1に示した第10時のグループ活動での記録についても学生スタッフ6人の協力を得て、発話の録音、ビデオによる記録に加え、児童の活動を記録紙に記載を依頼した。これらのデータを総合的に分析して、幼児への読み聞かせをとおした児童の認識の変化を検証した。

6.2.3 調査Ⅱ

(1) 概要

調査Ⅱでは、学校司書の授業支援の関与の在り方を2016年と2017年とで比較し考察した。分析の対象は、2016年7月14-15日の国語科「おおきなかぶ」での実践と2017年で実施した調査Ⅰでの授業支援の内容である。2016年の学校司書の授業支援では、児童の音読練習のみTTとして関わった。2017年での調査は、学校司書が授業づくりの段階からTTとして関わった。授業準備では、学校司書が幼小の教員と教材について検討を重ね、異なる版の「おおきなかぶ」の絵本を他校から33冊、公共図書館から8冊借り受けた。これらを第1時の授業後から単元終了まで、ブックトラックにのせ児童がいつでも使えるように教室近くに準備し、児童の活動の様子を観察した。

6.2.4 調査Ⅲ

(1) 概要

調査Ⅲでは、調査Ⅰでの幼小接続活動における、学校司書の授業支援に対しての効果の理由を教員と保育教諭に尋ねた。調査は質問紙調査と半構造化面接調査を実施し、質問項目は表6-5に詳述した。調査協力者は、年長児担任3人、1年生担任3人、こども園主任1人（以下、「教員」）である。半構造化面接調査では、質問紙調査の意味解釈の裏づけを得るために、同一調査協力者7人に対して、(1)適切な教材選択(2)学校司書が授業に関わる効果について質問した。半構造化面接調査から得られた結果については、調査者が文字に起こしデータの内容をカテゴリー化した。

6.3 調査結果

6.3.1 調査Ⅰ結果

調査Ⅰでは、児童66人を対象に幼小接続活動を通した国語科「おおきなかぶ」の単元において、学校司書が教員と協働した学習方法により、単元目標が達成できたかを検証した。本項ではその結果について述べる。

単元目標の達成度を検証するために、児童の認識がどのように変化したかについて、第1時と第8時で比較した。第1時では、教員と学校司書が行った役割演技を取り入れた全体読み聞かせ後の児童の意見交流の様子を観察した。これらの時限は、学校司書がTTとして活動した時限であったため対象とした。分析結果については、(1)児童の認識の変化、(2)交流活動による学習効果、(3)「めあて」の達成効果にまとめることができた。

(1) 児童の認識の変化

児童の認識の変化については、6.2.2で説明したフィードバックモデルに基づき分析して、表6-2と表6-3にまとめた。表6-2は、課題を解決するために遂行された分析結果である。表6-3は、学年音読練習を通して、主体的な読みに向かうための読むことへの気づき

を示した。

調査者は、〔学習者と指導者のフィードバック〕の具体例から意味内容の類似箇所を同定し、サブカテゴリー化したものを〔児童の認識〕に記した。〔学習プロセス〕は、フィードバックモデル（図 6-1 参照）に示す、a「課題レベル」b「過程レベル」c「自己調整レベル」d「自己レベル」のレベルである。サブカテゴリーについては、a「課題レベル」b「過程レベル」c「自己調整レベル」d「自己レベル」の4つの機能にしたがって分析を行った。1年生の段階では、まだ「めあて」の振り返りを行う際に、児童だけで全体の意見をまとめることが難しいため教員が授業の終わりに問いを設け、自らの学びを自覚化できるようにした。また、表 6-2 と表 6-3 の児童の発話で意味を捉えづらいたころは著者が（ ）で補記した。

表 6-2 に示す、第 1 時での児童の認識の変化に関する内容分析の結果では、a「課題レベル」b「過程レベル」c「自己調整レベル」の3つの学習プロセスと9つの児童の認識を同定できた。なお、児童の認識は〔 〕、学習者と指導者のフィードバックは〈 〉、多数の児童からの発言は≪ 〉で記す。以下、各学習プロセスの詳細について述べる。

a. 課題レベル

課題レベルは、主体的な読みに向かうための動機づけである。この学習プロセスでは、〔役割になりきって読むことへの気づき〕、〔イメージや想像力が膨らむような読み方の工夫〕、〔役割演技を取り入れた読み聞かせへの共感〕の3つの児童の認識を抽出した。〔役割になりきって読むことへの気づき〕では、児童は教職員による読み聞かせを聞いた後の意見交流の中で、先生たちが〈役割になりきっていた〉から〈よかった〉、〈おもしろかった〉。だから≪やってみよう〉と、前向きな意見が出されていた。〔イメージや想像力が膨らむような読み方の工夫〕では、学校司書が間を意識して読んでいたことや、役を演じた教員らとの掛け声の調和により、おおきなかぶへのイメージや想像力が膨らみ、〈かぶが大きくなりすぎて大変〉、かぶが大きくなったので≪びっくりした〉。ねずみの登場でかぶが抜けた。猫がねずみを追いかけないことが、〈不思議〉といった声もきかれた。〔役割演技を取り入れた読み聞かせへの共感〕では、教職員らの動作や読み方が≪よかった〉と、感想を述べる児童もいた。

表 6-2 第 1 時: 児童の認識の変化

学習プロセス	児童の認識	学習者と指導者のフィードバック
a. 課題レベル	役割になりきって読むことへの気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・(かぶが抜けないで困っているところに) 2 番目におばあさんがでてきて (おじいさんを掴んで引っぱる) S 先生の持ち方がよかった。 ・みんななりきっていた (教員が役割になりきって読み, かぶを抜いていた)。 ・役割になりきっていた (から), おばあさんとねずみがおもしろかった。 ・(おじいさんがふんばって, がぶを引っぱり) かぶが抜けたところがおもしろかった。
	イメージや想像力が膨らむような読み方の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・(かぶが抜けたあと) かぶが, とっても大きくなったので, びっくりした。 ・かぶが, 大きくなりすぎて大変だ, 普通のがいい。 ・(家の中に) ねずみがすんでいるとは思わなかった。 ・ねずみが出てきてかぶが抜けた。猫はねずみをおっかけると思ったけど, おっかけなかったのが不思議。
	役割演技を取り入れた読み聞かせへの共感	<ul style="list-style-type: none"> ・(国語の教科書のおおきなかぶ) 2 ページのおじいさんが「グー」とやっているところが (おじいさん役の先生 といっしょでなりきっていて) よかった。 ・最後にねずみがでてきた (ことなかぶがぬけて) よかった。 ・おばあさんが座って (力いっぱい) 引っぱっている場面がよかった。

b. 過程レベル

過程レベルは、主体的な読みに向かう意志決定である。この学習プロセスでは、[自己意識から他者意識へ：家族に読んであげたい]、[自己意識から他者意識へ：学校の人に読んであげたい]、[自己意識から他者意識へ：こども園の人に読んであげたい] の 3 つの児童の認識を抽出した。[自己意識から他者意識へ：家族に読んであげたい] では、教員が誰に読んであげたいかと尋ねると、多くの児童がまっさきに家の人に「読んであげたい」と答えた。[自己意識から他者意識へ：学校の人に読んであげたい] では、〈学校じゅうの人たち〉1 年生のみんなに「読んであげたい」、「聞いてもらいたい」と意見が出された。[自己意識から他者意識へ：こども園の人に読んであげたい] では、1 年生になってから園にいないから、園長先生に「聞いてもらいたい」こども園の子は、まだ、おおきなかぶの話を知らないから「読んであげたい」と自己から他者へと意識の変化が語られていた。

表 6-2 第 1 時: 児童の認識の変化

学習プロセス	児童の認識	学習者と指導者のフィードバック
b. 過程レベル	自己意識から他者意識へ: 家族に読んであげたい	<ul style="list-style-type: none"> ・おじいちゃん・おばあちゃん (に) 気持ちをこめて読んであげたい。 ・おじいちゃんたちに読んであげたい。 ・おとうさん, おかあさんに聞かせてあげたい。 ・家族にも, おばあちゃん, おじいちゃんに (も) 読んであげたい。 ・弟やお兄ちゃんに読んであげたい。
	自己意識から他者意識へ: 学校の人に読んであげたい	<ul style="list-style-type: none"> ・学校じゅうの人たち (に読んであげたい)。 ・班の子に発表したい。 ・H さんに付けたし(で), T 小のみんなに読んであげたい。 ・H さんに質問で, 何でみんなに? 読んであげたいの。 ・A 組~C 組には聞かせたことがないから。 ・他のクラスの子に読んであげたい。 ・校長先生を呼んできて, 頑張っているよと知らせたい。
	自己意識から他者意識へ: こども園の人に読んであげたい	<ul style="list-style-type: none"> ・園長先生に聞いてもらいたい。 教員 (どうして園長先生に聞いてもらいたいのですか)。 ・1 年生になってから (園に) いっていないから聞かせてあげたい。 園長先生を呼んできて, これだけ頑張っているよと, 知らせたい。 ・こども園の子は, まだ (おおきなかぶの話を) 知らないからやってあげたい (読んであげたい)。
c. 自己調整レベル	主体的な読みに繋ぐ意志確認	<p>※これまでの児童の発言を確認するための, 教員からの呼びかけ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お家で聞かせてあげることができそうだね。 ・全部の先生に聞かせてあげられるのは難しいかもしれないけど, 出来るかもしれない。 ・1 年生のみんなに聞かせてあげる, これは出来るそうだね。 ・こども園の子に読んであげる。これはできそうかな? 本当にできるかな? 全員でできますか? ・できそうなものは…? ・一人じゃなくて, 先生たちみたいに, みんなではどうかなあ。 ・どこに来てもらう? 来てくれるかな。 ・園長先生と校長先生に, 読み聞かせ交流ができるように先生が頼んでおきますね。
	読む行為の具体的なイメージ確認	<ul style="list-style-type: none"> ・1 時間つかって, 体育館でできる。 ・体育館に来てもらって。 ・交流室で (読み聞かせが) できる。 ・みんなでやるー。 ・グループでやる (グループで読み聞かせを行う)。
	他者に対して読む意志決定	<ul style="list-style-type: none"> ・できる。大勢で (全員で読むことができる)。 ・体育館で (交流活動が) できる。 ・やれるー。 ・みんなでやる。

c. 自己調整レベル

自己調整レベルは、主体的な読みに向かう課題決定である。この学習プロセスでは、[主体的な読みに繋ぐ意志確認]、[読む行為の具体的なイメージ確認]、[他者に対して読む意志決定]の3つの児童の認識を抽出した。児童の認識の意思確認では、教員が全員で出来ましかと児童に尋ねると、「やれる」、1時間使って体育館で「できる」、「みんなでやる」と、具体的な発言が見られた。

表 6-3 第8時:児童の認識の変化

学習プロセス	児童の認識	学習者と指導者のフィードバック
d. 自己レベル	役割になりきって読むことへの気づき	<p>教員（読み方の練習で気を付けるところを教えてください）。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 幼稚園の子たちを喜ばせてあげる。 ・ 音読記号で練習する。 ・ 口を大きく（あけて読む）。 ・ 息を大きくすうこと。 ・ 大きな声で、はっきりと伝わるようにします。教員（何かが伝わるようにですか）。 ・ 伝わるようには、気持ちがあれば、えーっと、えーっと・・・。 ・ なんでも聞けて、いとも読んで伝わる。えーっと、えーっと、言われなくてもわかりやすい感じ。題名をいわなくても伝わる。 ・ Kさんに付けたしをします。最初は気持ちが一緒なんだけど、みんなにいとが伝わるようにした。 ・ 幼稚園の子たちに（気持ちが伝わるように）。 ・ 賛成。 ・ 普通に読んでいるんじゃないかと、笑顔をつなげる。 <p>教員（まちがえて、はずかしいじゃなくて、笑顔でつなげる）。</p>
	イメージや想像力が膨らむような読み方の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ A組さんは声が重なっていた。 ・ すきまがあるところが上手（間のとり方が上手だった）。 ・ B組のM君は、「あっそれ」や「ちゅうちゅう」（を読むとき役に）なりきっていた。 ・ C組のN君は、おおきな声で読んでいた。 ・ C組さんのねずみのところ（ねずみの声の出し方が）よかった。 ・ C組さん、別々にねずみのことを言っていた（別々にねずみの声をだしていた）。 ・ 声を大きくだしていた。 ・ 笑って楽しそうにしていた（笑顔で読んでいた）。 ・ 自分で作ったところがあって良かった。（自分で考えた言葉を使って読んでいた）。

d. 自己レベル

自己レベルは、主体的な読みに向かうための振り返りである。この学習プロセスでは、[役

割になりきって読むことへの気づき], [イメージや想像力が膨らむような読み方の工夫] の 2 つの児童の認識を抽出できた。[役割になりきって読むことへの気づき] では、教員が児童にどのように読んだらよいのかと尋ねると、グループ内の他の児童と考えた<音読記号で練習する>, <息を大きく>吸って, <口を大きく>あけて<大きな声ではっきり>と読む, <こども園の子たちに気持ちが伝わるように>, <笑顔で繋げる>といった読み方を工夫する意見が述べられた。また, «喜ばせてあげる»ために«園の子の顔をみる», «練習する»との意見は出たものの黙って読み方を模索する姿が見られた。どうしたら園の子を喜ばせてあげることができるのかを, 考える良い機会となったと思われる。[イメージや想像力が膨らむような読み方の工夫] では, 笑顔で<声を大きく>だして, <すき間がある>間をとって読んでいたと気づく意見が述べられた。また, 役割になりきった動作やかぶを抜くかけ声が揃って<声が重なって>読んでいたことなど, 他の学級の読み方の良いところを見つける意見も出された。

(2) 交流活動による学習効果

(1) 児童の認識の変化の結果に基づき, 学級や学年での音読練習をとおして見える児童の具体的な変化について述べる。

第 8 時の学年意見交流会直後, 児童に目立った変化があらわれた。児童は休み時間も, どうしたら園の子を喜ばせてあげることができるか, 班で相談し練習に励む姿が見られた。絵本と劇を組み合わせた班の活動を比べると, 以前は 1 枚のハンカチをかぶに見立て抜く動作らしき動きはあったものの, 絵本を読むことに集中していた。しかし, 学年音読練習後は, 2 枚のハンカチをかぶと葉に見立て, 幼児が想像しやすいように工夫を凝らしていた。また, 声の出し方についても, 動作に合わせてテンポよくリズムカルに間を取って読んでいた。

さらに, 学校司書が TT として関わった学習方法によって, 単元の目標が達成できるか詳細に検証を行うため, 特定の学級で教員と学校司書によるフィードバック効果の結果を検証した。図 6-2 は, 第 7 時の C 学級 1 グループ児童の音読練習の発話の様子を記したものである。授業内での班の「めあて」は, 「顔をあげて読む」と設定した。児童は, さらによくできた☆, よくできた◎, まあまあできた○, まだまだ△の 4 段階で「めあて」の振り返りを行った。これらの振り返りの結果は, 図 6-2 下方の四角の枠に印で示した。

音読練習での児童の発話を示す矢印を追うと, 授業中は<大きな声で読んで>や<はやく読んで>と, いった一方的に話をする児童が大半をしめていた。また, <紙芝居を持って読んで>, <顔が見えるようにして>や<かぶが抜けたんだから大きい声でいって>など, 互いに交流しているように見受けられる発話もあるが, 発話の内容からすると一方向である。時には自分の思いが強すぎて相手を非難, 攻撃する発言も見られた。しかし, 図 6-2 下方の四角の枠に示したように, 授業の最後に「めあて」を振り返ることで, 次の課題を班で確認し合う姿が見られた。

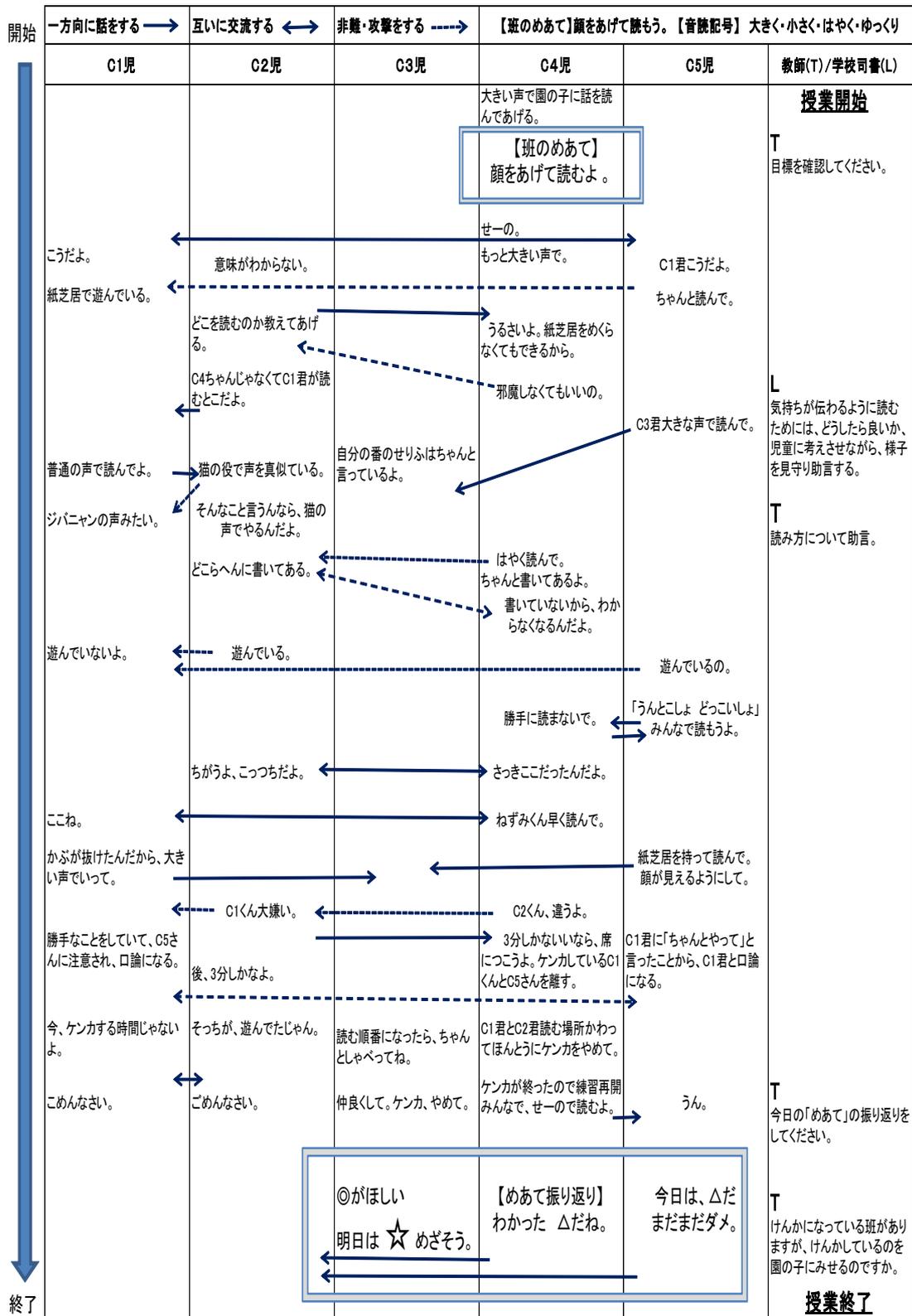


図 6-2 第 7 時：学級音読練習

こうした変容は、学級や学年での音読練習の中で各班の練習の様子を見たり、聞いたり、話し合ったりしたことによる学習の効果と考えられる。加えて、学級や学年全体で幼小接続活動の目的と方向性について再確認したことで、児童の認識の変化へと結びついていったと思われる。そして、他の班の良いところにも目を向けることができ、各自の読みの改善に繋がったと考えられる。

(3) 「めあて」の達成効果

幼小接続活動の最終目標である成果について分析した結果について述べる。第10時の幼小接続活動後に、C学級児童21人が書いた記録をもとに、当該単元の目標が達成できていたかについて、「めあて」の課題目標から検証した結果を表6-4に記した。分析では、学習指導要領、1年生学年全体、C学級の「めあて」を照合し、該当項目欄に「めあて」が達成できている場合には、学習指導要領つけない力の項目番号を記した。学習指導要領の単元の「めあて」は7項目である。学年全体の「めあて」13項目のうち、1から7は学習指導要領の「めあて」と重なっている。C学級で設定した「めあて」は7項目であるが、その内の「目を見て読む」と「顔をあげて読む」は、「園のこの顔を見る」に含めた。下線を付した★印の項目は幼小共通の「めあて」である。

C学級「めあて」の分析結果は、園のこの顔を見る48%、はっきり/大きな声で/ていねいに57%、笑顔52%、まちがえずに33%、せりふを覚える24%だった。学年全体の「めあて」つけない力では、「喜ばせる」はC学級の「笑顔」に含めた。結果は上述のとおりである。一方、「元気よく」、「良いところ」、「真似したい」という記述は得られなかった。したがって、学習指導要領の単元目標、並びに1年生学年全体、C学級児童の「めあて」は達成できたといえよう。

表6-4 第10時：「単元目標」確認

学習指導要領 つけない力	1年生「めあて」つけない力	該当項目	C学級「めあて」つけない力	人 (%)
1 姿勢	1 姿勢	1,11,	園のこの顔を見る	10(48)
2 口形	2 口形		(目を見て読む/顔をあげて読む/を含む)	
3 声の大きさ	3 声の大きさ	2,3,4,5,6,7	はっきり/大きな声で/ていねい	12(57)
4 速さ	4 速さ	8,9,	笑顔	11(52)
5 はっきりと	5 はっきりと	5,6,	まちがえずに	7(33)
6 言葉の響き	6 言葉の響き	7,	せりふを覚える	5(24)
7 語のまとまり	7 語のまとまり			
	8 ★楽しく楽しさを感じる(共通)			
	9 喜ばせる			
	10 元気よく			
	11 園のこの顔を見る			
	12 良いところ			
	13 真似したい			

幼小接続活動を通して、単元目標が達成できたことは、学校司書がつなぎ役となって教材を検討する段階から双方の教員と学校司書の三者が協働し、共通の「めあて」をもって指導したことによるところが大きい。つまり、学校司書が TT として授業に関わることは、学校生活において、児童の言語活動を学校図書館から支える役割を担う極めて重要な存在であることが理解できる。このことは、次項の調査Ⅲで改めて検証した。

6.3.2 調査Ⅱ結果

調査Ⅱでは、学校司書の授業支援の在り方を 2016 と 2017 年とで比較した。学校司書の授業への関わり方が年度で異なるため、そのことが児童の活動に影響していると考え、同一単元の 2016 と 2017 年の授業での児童の活動の様子を比較検討した。2016 年では、第 9 時と 10 時の児童の音読練習のみ、教員と学校司書による TT の授業が実施された。交流活動は紙芝居で行うことが決められていたため、学校司書は教材選択を行っておらず、児童らは全ての班で紙芝居を用いた交流活動を行った。2017 年では、2016 年の実践を踏まえ 6.2.2 で記したように児童の想像力をひきだすために、授業づくりの段階から幼小の教員と学校司書は協働で教材準備のために議論を重ねた。その結果、2017 年の授業では紙芝居を演じた班 10、絵本を使って読む班 2、劇をした班 1、絵本と劇を組み合わせた班 2、といった変化が見られた。

2017 年での学校司書による授業支援の対応は、教員との協働に備え学習環境を整えるため、単元目標を確認し学習に必要な資料を事前に把握した。足りない資料については、相互貸借の制度を利用するなど、他校の学校司書や公共図書館司書に支援を求めた。当該単元が始まると同時に、授業に対応できるように必要な資料を児童の人数分借り受け整えた。こうした事前準備はもとより、学校図書館が児童の主体的な学習に繋がる場として機能するための環境にも注意を払った。

また、2017 年では授業に先立ち、学校司書は TT での役割演技を取り入れた読み聞かせの準備のため、実際に何冊かの絵本を教員に紹介しながら一緒に読み聞かせの練習を行った。教員と学校司書は、それぞれの専門性を活かし合い教材準備を重ねた。さらに、児童に役割演技を取り入れた読み聞かせロールモデルを見せたことで、児童は紙芝居を読むだけでなく、劇のようにして表現することに気付いたと考えることができる。教員からは、“動作やせりふをどのように工夫したらよいかがあったようでした”との意見も聞かれた。それと同時に、学校司書が、児童の身近に絵本を用意したことで、絵本を読む班や絵本と劇を組み合わせる班など選択方法が広がった。各班が能動的に自らの班に適した方法を選択し、幼小接続活動に臨むことができたといえよう。

このように、授業実践での環境整備の違いが児童の活動に影響したことがわかる。このことは学校司書による授業支援の在り方の違いによって、児童の活動に影響があったものと捉えることができる。加えて、授業づくりの段階から教員と学校司書が協働を図っていたことにより、単元終了後も幼児や児童の様子を交え、三者で教材や指導方法について再度評価

検討することが出来る機会となった。学校司書の授業づくりからの支援は、学校図書館のコレクションの構築にも貢献できたと言えるであろう。以上のことから、学校司書が授業支援を行う際には、エビデンスに基づく振り返りを行い、授業づくりの段階から教員と協働を図っていくことが効果的で望ましいと考えられることが確認できた。

6.3.3 調査Ⅲ結果

調査Ⅲでは、学校司書が TT として授業に関わることによる効果をさらに検証するために、調査Ⅰでの実践に関わったこども園、小学校の教員に対して質問紙調査と半構造化面接調査を実施した。表 6-5 の質問紙調査で学校司書の効果を確認した上で、半構造化面接調査により意味解釈の裏づけを得た。

表 6-5 幼小接続活動における学校司書の効果

回答者	授業支援に関する質問項目
園小教員	学校司書が幼小の「言語活動」を結ぶために、授業づくりや幼小接続活動に関わることは効果がありましたか
園小教員	学校司書が授業に関わることで、幼児や児童の様子を情報共有することができ、丁寧な指導に繋がりましたか
園小教員	学校司書が幼小の「言語活動」を結ぶために、教材を整え提供することは効果がありましたか
回答者	授業方法に関する質問項目
小学校教員	児童は「幼児に読み聞かせを行う」という目標をもつことで、「主体的・対話的で深い学び」へと繋がりましたか
小学校教員	児童は「めあて」を振り返る学習方法で、「主体的・対話的で深い学び」へと繋がりましたか
小学校教員	教職員が「読み聞かせ」を行ったことで、児童の「読み聞かせ」に工夫が見られましたか
小学校教員	班で読み合う活動を取り入れたことで、多様な音読の方法を理解し「読み聞かせ」に活かすことができましたか
園小教員	「おおきなかぶ」は、幼小接続の言語活動を結ぶ教材として適していると思われましたか
こども園教員	幼児は児童の「読み聞かせ」交流をとおして、お話を楽しみながら聞いていましたか
回答者	幼児教育と学校教育の接続に関する質問項目
小学校教員	幼小接続活動をしてきた園の出身者と、していない園の出身者との違いは感じられましたか

質問紙調査での幼児教育と学校教育の接続に関する項目では、「幼小接続活動を体験してきた園の出身者と体験をしていない園の出身者との違いは感じられましたか」という質問に対して、違いを感じた 2 人、感じない 1 人という結果が得られた。この 1 項目を除いて授業支援や指導方法に関する質問 9 項目の全ては、肯定的な結果であった。

質問紙調査の自由記述欄では、(1)適切な教材選択、(2)学校司書が授業に関わる効果、という内容の回答を得た。以下に、これらの回答の具体的な内容を半構造化面接調査での結果とあわせてまとめた。なお、類似の内容の回答は調査者がまとめた。

(1) 適切な教材選択

こども園の教員からは、“学校司書は絵本の知識が豊富なことから、教材づくりの段階から関わってほしい”という記述に加え、“「3びきのこぶた」や「3びきのやぎのガラガラどん」も幼小連携の題材にできそう”といった、共通で使用できる教材の提案があった。

小学校の教員からは“司書さんが授業づくりに関わって、教材を整え提供してくれたことで授業のイメージが広がりました”や“司書さんが幼小の教員の間たちに、教材を通して見える子どもの姿を伝えてくれたことで、教材としての「おおきなかぶ」が幼小を結ぶ教材として効果があることが理解できました”また、園の教員からは“領域「言葉」を結ぶ、発達過程を理解したうえでの幼児にあった絵本を紹介して下さり助かりました”との意見が寄せられた。

(2) 学校司書が授業に関わる効果

小学校の教員は、“学校司書が TT として交流活動や授業に参加してくれたことで幼児や児童の様子を共有でき指導に繋がった”と記述していた。また“司書さんが授業づくりや授業に TT として関わることで丁寧な指導に繋がった、司書さんとの読み聞かせを工夫したことで、児童は多様な音読方法を理解できた”との意見が寄せられた。これらの記述は全て、学校司書が TT として授業支援に準備段階から関わることの必要性を示している。

6.4 小学校からの視点の考察とまとめ

本節では、幼小接続におけるこれからの学校司書の役割を小学校からの視点で整理する。幼小接続活動における学習方法の検討は、フィードバックモデルに準拠した。この学習方法の有効性は、調査Ⅰでの教員と学校司書との協働による効果について確認することができた。教員と学校司書の協働効果は、役割演技による動機づけ読み聞かせから判断できる。児童はこうした体験をとおして、幼児に読み聞かせが「できそうだ、したい、やってみたい」という、主体的な認識の変化を自覚化することができたと考えられる。稲垣によると“養護教諭や図書館司書など、授業とは別の場で子どもと接している教師の意見が、思いがけず新鮮な子どもの見方を示す”⁵⁾ことを授業研究から明らかにしている。このことは当該調査、6.3.3調査Ⅲの結果からも確認できた。

調査Ⅱの結果からも、幼小の教員と学校司書が授業づくりの段階から教材について検討を重ねた2017年度での実践をとおして、紙芝居を読むだけでなく、劇のようにして表現することもできるのだと、子どもたちが気付く機会を与えることができたことを確認した。さらに、読み聞かせの方法を考えながら選択する体験は、主体的な読みに向かうための意志を児童に意識化させると共に、園の子に対して、どのような方法で読み聞かせを行なうことが良いか、振り返るよい機会であった。また、意見交流を取り入れた学級や学年での音読練習にいたっては、友だちの表現方法を真似るという、良い刺激を受けとりながらの練習方法であったと思われる。加えて、各班で相談し決めた「めあて」の設定は、挑戦したい読み方と

実際に音読練習している読み方を比べる機会となり、子どもたち自らが出来ていないところに気づく道標の役割を果たす学びとなっていた。

無藤は、表現方法への気付きは学ぶ過程で“対象にかかわりつつそこから気づきが生まれる。その気づきはさらにより明瞭な認識へと進化していく”と述べ、“子ども主体による表現過程を経なければならぬ。身体的振る舞いのなかで独自の焦点が生まれ、気づきへといわば結晶化していく”⁶⁾とし、子どもの主体的な活動を見守る姿勢が大事であることを指摘している。このような児童の姿は交流活動による学習効果からも確認できた。学校司書が授業に関わることは、教材と子どもの知識を繋ぐ経験につながり、教材をとおして読み方を探究する子どもの姿が見られた。学校司書が学習環境を整えるために行った相互貸借の実務により、単元終了後に教員と教材を見直し、次年度の学習に備えることができた。学校図書館の蔵書の確認、教材の蓄積に貢献できたことも学校司書の効果といえる。資料に精通した学校司書が、学校教育と社会教育の要となって結ぶことは学習環境に影響を与えると思われる。いづれにしても、1時間の授業だけの関わりではなく単元の見通しをもち、子ども同士の協働が必然的に生まれる状況を学校図書館から創りだしていくことが有効である。このことは、アメリカのSLMSの事例からもわかる。

また、学校司書は、教員の教材研究をサポートできる立場にあることから、教員が授業づくりの段階から学校司書と協働を図ることで、質の高い学習の機会を保障することが可能となる。学校司書が教員や児童を地域へ橋渡しすることで、授業後も学校図書館の情報のみならず、公共図書館や隣接機関へと学びを広げていく後押しをすることができる。ひいては、学校教育の学びを生涯学習へと繋げ、児童の学びを連続した幅の広い学びへと展開していくことに貢献できると考えられる。

こうした協働的な学びの機会は、学校司書が児童や教員に様々な働きかけを直接行うことにより、はじめて図書館の教育力を発揮することになる。すなわち、学校司書による教育力である。この教育力は、「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）」⁷⁾の中で示されているように、学校図書館担当職員の職務「教育指導への支援に関する職務」の「教育等の指導に関する支援」に該当する。この学校司書が行う教育力は、児童が主体的に学ぶ力を身につけられるように、何をどのように学んでいくのかという、学び方を学ぶプロセスを支援することにある。

以上、学校司書が言語活動に関わることの効果について、国語科授業における幼小接続活動をとおして明らかにした。学校司書がエビデンスに基づき教育活動を振り返り、教材を媒介として教員に働きかけること、対象となる子どもの発達を理解したうえで授業づくりの段階からTTとして授業に関わることで、当該授業では教育目標を達成できることを確認した。7章では、幼児の視点から学校司書の役割について検討をおこなう。

【第6章 参考文献】

- 1) K. クリップペンドルフ・三上俊治他訳『メッセージ分析の技法「内容分析」への招待』勁草書房, 1992, p. 78.
- 2) Kluger, A.N& DeNisi, A, “The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory,” *Psychological Bulletin*, 119(2), 1996, p. 254.
- 3) Hattie, J. A. C& Timperley, H, “The power of feedback,” *Review of Educational Research*, 77(1), 2007, p. 81-112.
- 4) ジョン・ハッティ・山森光陽訳『教育の効果』図書文化, 2018, p. 174.
- 5) 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究』岩波書店, 1996, p. 220.
- 6) 無藤隆『自ら学ぶ子を育てる』金子書房, 1998, p. 36.
- 7) 学校図書館担当職員の役割及びその資質の向上に関する調査研究協力者会議「これからの学校図書館担当者に求められる役割・職務及びその資質能力の向上方策について(報告)」2014. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shini/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/04/01/1346119_2.pdf, (参照 2021-09-30).

7. 幼児教育からの視点による幼小接続実践の検証調査

7.1 問題の所在

本章では、幼児教育からの視点で幼小接続実践を試みた。アメリカの教育体制のように、幼児教育の段階から学校図書館の利用を体系的に指導することは、言語活動が円滑になるという利点があると思われる。それとともに、幼児や児童にとって顔見知りの学校司書が学校にいることで安心につながる。異年齢で学ぶ幼小接続活動において学校司書が関わることは、「学校段階間のつながり」を踏まえ発達年齢に沿った教材、すなわち幼児教育における児童文化財（絵本）を提供し、言語能力を育成する効果が得られると期待できる。

そこで幼児教育の視点から、幼小接続を念頭に幼児の言語活動に着目して保育教諭と学校司書との協働のあり方を明らかにすることを目的とする。そのために、保育教諭と学校司書の協働によるピラミッド教育法の理論に基づいた読み聞かせを保育活動の一貫として行い、幼児を対象とした発話観察調査を行った後、その結果を検討するためのカンファレンスを保育教諭と開催した。さらにカンファレンスでの結果に対して、学校司書との協働の妥当性を検討するための面接調査を実施した。

7.2 調査の概要

(1) 教育課程

幼小接続を行ううえで、教育課程の検討は欠かせない。中央教育審議会は、2016年に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」の中で、幼小接続について“子供や教員の交流は進んできているものの、教育課程の接続が十分であるとはいえない状況”¹⁾であるとしている。依然、幼児教育と小学校教育の間には、教育課程の連続性や互いの教育への理解、指導方法の連続性などに課題があるとしている。日本に限らず多くの国では、幼児期と学童期の教育課程の構成原理において、幼児教育では遊びを通した総合的な指導方法が行われ、生活や経験を重視する経験カリキュラムである。それに対して、小学校教育は学問体系の獲得を重視する各教科等から構成される時間割に基づく指導方法が行われる教科カリキュラムである。そしてこの違いが、幼小接続を円滑に実現させる難しさの要因の一つである。

幼小接続を円滑に実現させるためには、接続期特有の子どもの発達に見合った幼小接続実践を行う必要がある。なぜなら子どもの言葉の発達は、小学校入学と同時に突然はじまるものではないからである。したがって、幼稚園における「言葉」領域の学びと小学校における国語科の学びとの不連続性は看過できない問題である。

清水由紀・内田伸子²⁾による、幼児期から児童期への幼児の言葉の習得に関する研究では、幼児の“興味を引き出す活動場面の設定”や“一緒に活動したい”と思わせる仲間との関係が、言葉の習得に影響していることが明らかにされている。さらに、子どもを取り巻く幼小

の教職員が“互いの指導や子どもの状態について認識を持ち、互いの意見を交換する場が不可欠”であると述べている。また、鳥越ゆい子³⁾は、幼小接続期における教育課程の検討を行う上で、環境変化から生じる子どもの不安を低減させうる力を見極め「育成すべき資質・能力」を位置づけることが重要だとしている。幼児の不安な状況を好転させうるであろう、幼児にとって馴染み深い児童文化材を「共通教材」として用い、幼小接続を行うことも有効であると思われる。

(2) 共通教材

幼小接続での教育課程を踏まえ、ここでは幼児教育と小学校教育を結ぶ「共通教材」について検討するため、双方の指導要領に着目した。なお、本実践での幼小接続活動は1年生と行うため、第1学年及び第2学年の小学校学習指導要領国語編の記述を参照した（下線は筆者による）。まず、幼稚園教育要領の領域「言葉」を参照した後、小学校学習指導要領の「知識及び技能」を比べ「学校段階間のつながり」を踏まえた共通点を検討した。

平成29年に改訂された幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいは、(3)「日常生活に必要な言葉がわかるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」である。その中の「言葉に対する感覚を豊かにし」が新たに加えられた。そしてさらに、内容の取扱いの(4)「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること、その際、絵本や物語に親しんだり、言語遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」が新設された⁴⁾。

つづいて、平成29年版の小学校学習指導要領国語編では、教科の枠組みが「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」という3つの柱によって構成された。そして、これまで「読むこと」の中に位置づけられていた「音読」は、「知識及び技能」の中に整理された。音読に関わる「知識及び技能」の(1)言葉の特徴や使い方に関する事項では、ク)「語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること」と示されている。これに関しては“声に出して読むことは、響きやリズムを感じながら言葉のもつ意味を捉えることに役立つ(中略)明瞭な発音で文章を読むこと、ひとまとまりの語や文として読むこと、言葉の響きやリズムなどに注意して読むことなどが重要となる”⁵⁾と記されている。

以上、両指導要領からは「言葉の響きやリズム」の扱われ方が、幼児教育と小学校教育を結ぶ“教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成”⁶⁾で有効と考えられる。したがって、本実践調査では、国語科「おおきなかぶ」の単元とロシアの民話『おおきなかぶ』を幼小接続の「共通教材」とした。

(3) ピラミッド教育法

幼小接続での幼児の言語活動の成果を検証するためには、幼小接続を意識した幼児の発達過程を踏まえた教育課程を考える必要がある。そこで、オランダで開発された3歳から5歳までの幼児期を対象とした、Jef.van Kuyk (1942)⁷⁾のプロジェクト型カリキュラムに着目した。プロジェクト型カリキュラムでのピラミッド教育法は、言語能力と社会適応性を高める教育法として実証されている。

ピラミッド教育法に基づくプロジェクト保育は、図7-1に示す短期的サイクルと長期的サイクルがある。短期的サイクルは、表7-1で示したように1つのテーマの学びの過程の段階のことである。

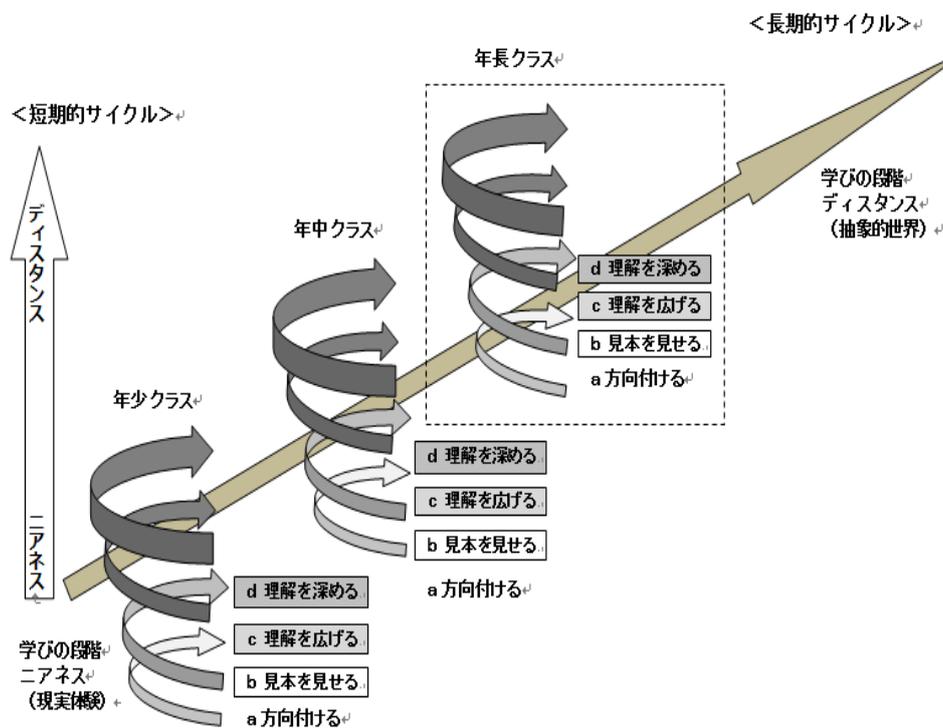


図7-1 ピラミッド教育法に基づいたプロジェクト保育（筆者一部加筆修正）⁸⁾

表7-1 言語活動を発展させる短期的サイクル⁹⁾

ニアネス ↓ ディスタンス	子どもへの指導段階	子どもの活動
	a. 方向付け	さまざまな感覚を使う
	b. 見本を見せる	知覚 すべての感覚で受け止める
	c. 理解を広げる	言葉 比較 活発に言葉を使う
	d. 理解を深める	一人で考える 問題を解決する 積極的に学ぶ

図 7-1 中の破線の枠で囲まれた年長クラスの段階プロセスもまた、短期的サイクルの 1 つを示している。長期的サイクルは、年少→年中→年長と同じテーマを繰り返しながら、1 年前のテーマ内容を復習して、さらに抽象的な学びの段階へと学びを深めていくプロセスである。この 2 つのサイクルを併用することで横断的な学びが継続性を帯び、より子どもの中に体験が知識として結びつき整理されていく。

学びの段階は、短期的サイクルと長期的サイクルのいずれも、子どもにとって、ニアネス（身近なことや現実の体験）からディスタンス（見えない世界や抽象的な概念）へと発展させていくことである。子どもへの指導段階プロセスにおける、保育教諭と学校司書による協働での関わりは、幼児一人一人に寄り添い、段階を踏みながら螺旋状に知識を複合させ幼児が学びを発展させられるように、幼児への指導や手助けを行うことを示す。

本実践で取りあげた幼児にとってのニアネスは、幼小接続活動での 1 年生が幼児に『おおきなかぶ』の読み聞かせを行なった活動を出発点としている。そして後日、小学校の学校司書がこども園に出向き、保育教諭と協働して『おおきなかぶ』（トルストイ話、ニーアム・シャーキー絵、中井貴恵訳、ブロンズ新社）の絵本を幼児に読み聞かせた。読み聞かせ後の幼児への問かけは、幼児が積極的にお話への気づきを話せるように、保育教諭と学校司書は幼児の言葉を補いながらディスタンスを意識して幼児の話を受けとめた。このことから、ピラミッド教育法は、子どもの発達の特徴に合わせて一人一人の子どもがもつ時間の流れの中で言語活動を発展させていくと期待できる。観察調査では、短期的サイクルのピラミッド教育法の理論に基づき、保育教諭と学校司書との協働で年長児を対象に実践を行った。

7.3 保育教諭と学校司書の協働に関する調査

7.3.1 調査目的

前章では、小学校からの視点で学校司書の役割を調査した。そこで本調査では、こども園からの視点で小学校の学校司書が幼小接続活動に関わる効果を検証した。当該調査の目的は、保育教諭と学校司書による TT でのピラミッド教育法を用いた読み聞かせでの発話観察調査結果に基づいたカンファレンスと面接調査により、保育教諭の視点から学校司書との協働の効果を明らかにすることである。

7.3.2 調査方法

調査は、カンファレンスと面接調査の 2 つの段階で行った。カンファレンスでは、(1) 読み聞かせ活動での幼児の発話観察と (2) 言語活動の成果の検証を実施した。幼児の想像力を育む言語表現や行動が見られるか、観察調査の結果に基づきカンファレンスで協働活動を確認した。(3) 面接調査では、(1) と (2) の調査の妥当性を検証するためカンファレンスでの調査内容について、保育教諭の視点から学校司書が教材選択や TT として関わる効果について明らかにした。調査の内容について、以下に、(1) から (3) の詳細を記す。

(1) 読み聞かせ活動での発話観察調査

本調査は、小学校での1年生と年長児との読み聞かせ交流会開催後の、2017年6月30日に実施した。調査協力者は、こども園3クラス年長児68人と担任保育教諭3人、園長、主任、小学校の学校司書1人である。調査期間は、2017年6月30日から2018年3月までとした。小学校の学校司書がこども園に出向き、各クラス移動を含め30分間、表7-2の日案にしたがって保育教諭と学校司書によるTTでの役割分担による読み聞かせを行った。

幼小接続を踏まえての調査となるため、1年生国語科「おおきなかぶ」の単元を意識して教材を選択した。読み聞かせ活動は、ピラミッド教育法に基づいて立案し、学校司書がTTとして教材選択の段階から保育教諭を支援し、保育教諭と学校司書によるTTで実施した。また、幼児の言語活動を促がす指導方法であるかを検討するため、調査は、読み聞かせ前、読み聞かせ中、読み聞かせ後の幼児の遊びをとおした活動の様子を追い、ビデオによる記録とICレコーダーによる音声録音を行った。同時にその場で学生6人が幼児つぶやきを記録した。得られた映像や音声は全発話を文字におこし、Kraus Krippendorffの内容分析の方法¹⁰にしたがってまとめた。

(2) 言語活動の検証調査

幼児の言語活動の成果を検証するため、カンファレンスを2018年2月23日園内で約2時間行った。発話観察調査を行ったクラス担任3人と主任、学校司書の参加のもと開催した。(1)の発話観察調査の記録を配布し、ビデオをプロジェクターで放映して幼児の姿と発話を確認した。幼稚園指導要領の領域「言葉」「表現」「学びに向かう力」等を参照しながら教材選択の妥当性を検討した。ここでの記録もICレコーダーによる音声録音と記述を行い結果にまとめた。

(3) 面接調査

発話観察調査を行ったクラス担任3人と主任に対して、2018年3月16日に園内で約2時間にわたり(2)の調査回答を基に面接調査を実施した。ピラミッド教育法による読み聞かせ、学校司書からの教育支援(教材提供)、学校司書との協働、保育教諭による子どもの捉え方、その他気づいたこと等について質問した。さらに、これまでの調査内容を確認するため園長、主任、クラス担任に対し、2018年3月22日園内で約40分間にわたり面接調査を行い、調査内容を確認し照合した。ここでの記録もICレコーダーによる音声録音と記述を行った。

表 7-2 保育教諭と学校司書との読み聞かせ日案

日時：2017年6月30日			
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・読み聞かせを通して絵本やお話の世界に親しみ、繰り返しの言葉の響きやリズムを楽しむ ・みんなで一緒にお話を聞き、自分が感じたり考えたりしたことを伝え合う喜びを味わう 		
内容活動	お話を聞いて言葉の繰り返しやリズムを感じ、自分なりの言葉で表現する お話を聞いて自分が感じたり、考えたりしたことを友だちと伝え合う		
時間	予想される子どもの姿	保育教諭と援助活動内容 (保育教諭★学校司書☆)	留意点・配慮点
10:00	<p>絵本が見える位置に座る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・挨拶をする ・先生のお話を聞いて「うんとこしょ どっこいしょ」と、体でリズムを感じながら楽しんだことなど、小学校のお兄さんお姉さん(1年生)との交流の様子を思い出す 	<p>絵本が見える位置に子どもを誘導する★</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3日前に小学1年生の児童から「おおきなかぶ」の話聞いたことを話す★ 学校司書を紹介する★ <p>「おおきなかぶ」には、複数の絵本があり、その中から2冊(絵本1・絵本2)を持ってきたことを伝え、表紙を見せる☆</p>	<p>保育教諭は小学校の学校司書と一緒に活動を行う</p> <p>「おおきなかぶ」の絵本1・絵本2を準備しておく☆</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育教諭は2冊の絵本を学校司書に見せてもらうことで、子どもが1年生から聞いたお話を思い出せるようにする
10:05	<p>2冊の「おおきなかぶ」の絵本のうち読んでほしい1冊を選ぶ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「知ってる!」「おもしろいよ～」と、読んでほしい方の絵本を指で示して、読んでほしいという気持ちやその理由を嬉しそうに表現する 	<p>子どもに今日はどちらを読んでもほしいか尋ねる。また、どうしてそれを選んだのか理由を聞く★</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの表情を捉え、子どもが自分で感じたり、考えたりする体験ができるようにする ・今回読めなかった本は、後日、保育教諭が読むことを伝え安心できるようにする ・子どもが自分の感じたことを言葉で表現できるように、保育教諭は子どもの目を見て丁寧に話を受け止めながら聞く
10:15	<p>子どもが選んだ「おおきなかぶ」の話を聞く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもから出た感想の中にあつた「おじいさんとおばさんと…」繰り返しの言葉の響きを、みんなで声に出して唱え、楽しさを共有する <p>手を挙げて、自分の思ったことを伝える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちの話を聞く ・友だちの話を聞いて、面白いなあと感じたことや気づいたことがあったら伝える <p>今日の活動をふりかえる</p>	<p>子どもが選んだ絵本を読む☆</p> <p>読み聞かせが終わった後、子どもから感想を聞く★☆</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「伝えたい」「お話したい」ということが思い浮かんだら挙手で知らせるよう伝える★ ・友だちのお話の内容がよくわかったり、面白いなあと感じたことに気づいたりするために、友だちがどんなことをお話するかよく聞くように声をかける★ <p>今日の活動をふりかえり、次の活動につなげる★</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校への学びが滑らかにつながるように、どうしたらみんなが楽しくお話したり、聞いたりできるか気づかせながら、話し方や聞き方のルールが自然に身につくような言葉かけをする ・学校司書は、子どもから寄せられた感想とかかわる場面の絵を開き、発表する子どもが話しやすいように、他の子どもについては発表者と一緒にその思いが共有しやすいように配慮し、必要な言葉かけをする
10:30	<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶をする 	<p>終わりの挨拶をする★☆</p>	

7.4 調査結果

本節では、(1)読み聞かせ活動での発話観察と(2)言語活動成果の検証結果を7.4.1カンファレンスの結果で述べ、7.4.2で(3)面接調査の結果について述べる。カンファレンスの結果は、表7-1の子どもへの指導段階や幼稚園教育要領に基づいて幼児の発話を照合し、保育教諭と検証しまとめた。面接調査の結果は、学校司書の教材選択により幼児の想像力を育む言語表現や行動が見られたか、児童との交流読み聞かせがなんらかの影響を与えていたか、保育教諭の視点から学校司書が教材選択やTTとして関わる指導や支援の効果についてまとめ、保育教諭への支援体制についても記した。

7.4.1 カンファレンスの結果

(1)読み聞かせ活動の観察調査結果は、保育教諭から見た幼児の言語活動として表7-3にまとめた。幼児の発話と活動の様子具体例から意味内容の類似箇所を同定し、サブカテゴリー化して、それを表7-1に示す「子どもへの指導段階」と「子どもの活動」に当てはめたところ、各指導段階で言語活動があることがわかり短期的サイクルに対応できることを確認した。つぎに、(1)読み聞かせ活動の観察調査結果に基づき、幼児の言語活動を促がす指導方法であったか、読み聞かせ前、読み聞かせ中、読み聞かせ後の幼児の遊びをとおした活動の様子を照らし合わせて検討した。なお、幼児の活動の読み聞かせ前は、読み聞かせ前の本を選ぶ段階を示す。読み聞かせ中は6月30日に実施した読み聞かせ活動のことである。読み聞かせ後は、読み聞かせ実施日から2月23日までのことである。

表7-3にまとめたとおり、読み聞かせ前、読み聞かせ中の結果からは、保育教諭と学校司書との協働で教材を選択したことにより、幼児の想像力を育む言語表現や行動が確認された。保育教諭からは“お話に繰り返しがあがるため、子どもの動作や言葉にだんだん盛り上がりを感じた”と報告されている。表7-1の短期的サイクルのb.見本を見せる、c.理解を広げる、d.理解を深めるに対応していると思われる。さらに、登場人物の違いに驚いたり比べたり、“それぞれに本のイメージを楽しんでいた”とあり領域「言葉」や「表現」のねらいや内容とも対応していることを確認した。また、5歳児ならではの思ったことを周りの子にも共有しようと“目を合せたり、笑ったり、まわりの子に同意を求めるような姿がみられた”ことは、領域「人間関係」にも関連していることが確認された。保育教諭からは、顔見知りの学校司書が読み聞かせをしてくれたことで“今日はどんな絵本を読んでもらえるのかという期待感があった”と報告された。読み聞かせ後では、“遊びの中で連なったりしたときに自然と「うんとこしょ、どっこいしょ…」とつぶやく姿があった”ことや“お話しイメージが合わさった時に、絵本の言葉を真似て”「うんとこしょ…」と唱える様子も見られたと発言があり、先行研究¹¹⁾と同様の結果が得られた。

表 7-3 保育教諭から見た幼児の言語活動（引用箇所、下線は調査者による）

	幼児の活動
読み聞かせ前	<ul style="list-style-type: none"> ・おにいちゃんが読んでくれた、<u>このあいだ読んでくれた</u>といった発話が見られた ・黄色のおおきなかぶの絵本を指さし、これさ、見たことないしさ、絵本の中でどうなっているかわからないから見たいやはじめてだから、楽しいページがいっぱいあるかも、とつぶやく姿が見られた ・絵本を選択する場面では、でもまよう、どっちもみたいと児童との読み聞かせの体験を思いだし迷う姿がみられた
読み聞かせ中	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本をじっくり選んで読んでいったことで、<u>どの子も集中していた</u> ・<u>自分たちが選んだ絵本だったので、より興味をもって見ることができた</u> ・4歳児のときに学校司書に読んでもらっていたこともあり、その読み聞かせの積み重ねから、<u>今日はどんな絵本を読んでもらえるのかという期待感があった</u> ・子どもはそれぞれに本のイメージを楽しんでいた。<u>5歳児ならではの思ったことを周りの子にも共有しようと、目を合せたり、笑ったり、まわりの子に同意を求めようような姿がみられた</u> ・お話に繰り返しがあるため、<u>子どもの動作や言葉にだんだん盛り上がりを感じた</u> ・<u>子どもの座る位置、周りの友達の影響が大きく影響していることがわかった</u> ・普段は絵本の後や途中で感想を聞かないようにしている。<u>2種類の「おおきなかぶ」の絵本を見たこともあって、色々な意見や感想を聞いてよくお話を聞いていると感じた</u> ・保育では絵本の感想は聞かず、繰り返し読む中で子どものつぶやきに共感していく。(中略)そのため、普段も子どもから反応があった時のみ、やりとりをしている程度である。初めての絵本に対して<u>保育者から聞かなければ、つぶやきは少ないと思う</u>
読み聞かせ後	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びの中で、連なったりしたときに自然と「<u>うんとこしょ、どっこいしょ・・・</u>」と、つぶやく姿があった。 ・お話しのイメージが合わさった時に、<u>絵本の言葉を真似ていた</u>

幼小接続活動後の幼児の様子に、児童との交流読み聞かせがなんらかの影響を与えているかについては、“このあいだ読んでくれた”と、幼児が2冊の絵本を比べる発話か確認され、教材選択が影響を与えていると思われる。

ピラミッド教育法によって幼児の自主性が引き出されていることは、a.方向付け“自分たちが選んだ絵本”だったので“どの子も集中していた”と保育教諭から報告されている。幼児自らが主体的に絵本を選択することで集中力が高まることを確認した。さらに、c.理解を広げるでは、幼児の発話も促進されていた。ただし、これまでの保育では“絵本の感想は聞かず、繰り返し読む中で子どものつぶやきに共感”するため、初めての絵本に対しては、“保育者から聞かなければ、つぶやきは少ない”といった意見も聞かれた。それとともに、幼児の言葉の発話を促す環境要因として、領域「人間関係」も関連していた。幼児の発話は“子どもの座る位置、周りの友達の影響が大きく影響している”こともビデオの視聴をとおして確認された。

7.4.2 面接調査の結果

本項では、カンファレンスの結果を踏まえ、面接調査結果を表 7-4 にまとめた。これまでの調査協力者の園での実践状況について尋ねた結果では、読み聞かせで幼児に感想交流を行ったこと、学校司書からの教育支援、学校司書との TT による読み聞かせを行ったことについて、調査協力者の全員がないと回答している。当該調査実施後の振り返りとして、ピラミッド教育法による読み聞かせ、学校司書からの教育支援(教材提供)、学校司書との協働、保育教諭による子どもの捉え方、その他気づいたことについて尋ねた。

ピラミッド教育法での読み聞かせは、子どもの自主性を引き出すことを大事にしている。保育教諭からは学校司書との TT での実践をとおして、これまでに実践したことがない絵本の提供方法の多様性への気づきが述べられた。つづいて学校司書からの教育支援(教材提供)では、保育教諭と学校司書が“教材を丁寧に確認し選んだことで、ことばで遊ぶ子どもの姿”が見られたこと、また、“本の教材を専門にしている司書の先生の知識は参考になった”や“別の『おおきなかぶ』の絵本を紹介してくださり勉強になった”といった意見を収集した。その一方で、“絵本の捉え方が小学校とこども園では異なっている”との意見もあり、こども園での読み聞かせは“季節感を感じられるか、年齢に合っているか、言葉のこちよさを味わってほしい(中略)心が豊かになってほしい”という視点を重視している。こうした絵本の捉え方に対して、学校司書が幼小の間にたち、絵本の捉え方を共有することの必要性が述べられた。

さらに学校司書との協働についての気づきでは、“私たちは幼児の姿しかわからないですが、同じ教材でも児童では、どのような反応になるのか”様子を知るきっかけとなった。“学校司書の先生が間に立ってくださることで小学生、幼児、それぞれの良さを見つけて下さっていた”とのコメントがあった。そして、このことで絵本のイメージを共有できたと報告された。また、TT による読み聞かせをとおして“客観的に子どもの姿をじっくり見る”ことができた、幼児の思いを絵本の時間の中で探ることができて良かったと感想が述べられた。“言語活動という小学生のイメージが強いですが、保育教諭に対しては、つぶやき、気づきといった保育に繋がる表現で話して下さったので、わかりやすく丁寧な指導ができた”と校種による専門用語の違いの難しさについても述べられた。

保育教諭への支援については、学校図書館からの支援体制は整っておらず、学校司書からの教育支援がなされていないことが確認された。“小学校の先生は学校の中に図書館があって、教材の相談や授業で使う本の準備もしてもらえて羨ましい”という意見に加え、教材の準備は“休みの日や仕事終わり”に公共図書館を利用しているといった声も聞かれた。

表 7-4 面接調査結果

ピラミッド教育法での読み聞かせて気づいたこと
<ul style="list-style-type: none"> ・絵本を2冊用意して好きな方を選ぶ方法は実施したことはありませんでしたが、(中略) <u>提供方法がいろいろある</u>など感じた ・園では、「どうだった?」「感想教えて」という時間は特別設けないことが多いです
学校司書からの教育支援(教材提供)で気づいたこと
<ul style="list-style-type: none"> ・幼小を結ぶ共通の教材提供について、私たちの知らないジャンルの絵本を提供して下さった ・本の教材を専門にしている司書の先生の知識は参考になった ・同じ題名でも2種類の「おおきなかぶ」があると知り、子どもたちも“知らない”、“始めてみる”と意欲的になり良い機会となった ・1つの教材に対して、幼児や小学生がそれぞれどのような反応をするのか、年齢の違いによって感じることや発言が変わるため、<u>多くの教材を知っている学校司書</u>が本を選ぶことは良いと思う ・「おおきなかぶ」はとてもよく読む絵本なので、<u>別の「おおきなかぶ」の絵本を紹介してくださり勉強になった</u> ・学校司書と教材を丁寧に確認し選んだことで、ことばで遊ぶ子どもの姿があった
学校司書との協働で気づいたこと
<ul style="list-style-type: none"> ・絵本は幼小でイメージを共有しやすく、内容が互いに理解しやすい。そこで、<u>学校司書の先生が間に立ってくださることで小学生、幼児、それぞれの良さを見つけて下さっていた</u> ・<u>客観的に子どもの姿をじっくり見る</u>ことで、どんな思いをもっているのだろうか、<u>絵本の時間の中で探ることができて良かった</u> ・私たちは幼児の姿しかわかりませんが、<u>同じ教材でも児童では、どのような反応になるのか様子を知ることができ</u>、改めて幼児と児童の差を考えること(見る視点・絵・言葉の面白さ)ができた ・言語活動という小学生のイメージが強いですが、保育教諭に対しては、つぶやき、気づきといった保育に繋がる表現で話して下さったので、わかりやすく丁寧な指導ができた
その他
<ul style="list-style-type: none"> ・<u>小学校の先生は学校の中に図書館があって、教材の相談や授業で使う本の準備もしてもらえて羨ましい</u> ・私たちは休みの日や仕事終わりに、公共図書館に出かけて行って本や紙芝居を借りてきます ・保育者が絵本を読み聞かせるときは、<u>季節を感じられるか、年齢に合っているか、言葉のこちよさを味わってほしい(中略)心が豊かになってほしい</u>という願いを持って絵本を保育に取り入れている。絵本から平仮名の表記について学ぶことはないが、<u>学校司書より、心地良く読み聞かせてもらうことで、耳が肥え言葉のリズムや言葉が記憶に残り、小学校に行ったときにそういえばこんな絵本読んでもらったと、思い出しその経験が勉強に役立つと思う</u> ・絵本は豊かな心を育てる為に幅広いジャンルで読むようにしています ・絵本の捉え方が小学校とこども園では異なっているように感じた ・今後、教材として絵本を取り入れ交流につなげていくためには、<u>お互いの絵本の捉え方を共有していくことが必要だ</u>と思う

7.4.3 学校司書との協働による共通教材選択

本項では学校司書が、教材選択の段階から保育教諭を支援し共通教材を選択した結果について述べる。本実践で扱う共通教材は、小学校と幼児教育の指導要領・指針の指導事項に留意して、2冊の『おおきなかぶ』を選択した。

ロシアの民話『おおきなかぶ』は、楽しく活動的に読める教材として子どもたちに長く親しまれている。斎藤君子¹²⁾や田中泰子¹³⁾によれば『おおきなかぶ』の原話は、ロシアの民話の「かぶ」であり、4つの型が存在するとされている。『おおきなかぶ』は昔話の中でもっとも古い種類といわれる単純昔話で、決まった形式が繰り返される異積構造になっているため幼児にわかりやすい。また、児童文化財としての「おおきなかぶ」の言語表現を分析した柴田奈美¹⁴⁾によるれば“文章にリズム感があり、言語感覚を磨き音読を楽しむために必要な表現が工夫されている”としている。実際に『おおきなかぶ』の教材を用いて保育教諭と教員がそれぞれ教育実践を行い、幼児と児童の様相について明らかにした吉永の研究によれば、幼児も児童も“お話の世界が、直接的で具体的な生活にかえっていく様子がみられた”¹⁵⁾ことを挙げている。つまり『おおきなかぶ』は、お話の場面が生活の場面と結びつきやすく言語性が促される教材であることがわかる。加えて幼児では、言葉に合わせて動いたりする動作化が生活の場面で見られたとされている。

こうした児童文化財としての「おおきなかぶ」の先行研究を踏まえ、本実践での読み聞かせ活動では、学校図書館から準備できる同一タイトルの『おおきなかぶ』5冊の中から幼児にあったお話を選んだ。詳細は表7-5のとおりである。1冊は幼小接続活動で児童が幼児に読んでくれた、内田莉沙子再話 / 佐藤忠良画 / 福音館書店の『おおきなかぶ』である。もう1冊は、トルストイ / ニーアム・シャーキー絵 / 中井貴恵訳 / ブロンズ新社の『おおきなかぶ』である。この絵本は、孫娘は登場せず多種多様の動物が登場し、「かぶ」を引っばるかけごえもユニークである。

表7-5 「おおきなかぶ」特徴

	おおきなかぶ	おおきなかぶ
書誌情報	トルストイ / ニーアム・シャーキー絵 中井貴恵訳 ブロンズ新社	内田莉沙子再話 / 佐藤忠良画 福音館書店
登場人物	おじいさん、おばあさん、カナリア 6羽、ガチョウ 5羽、メンドリ 4羽、ブタ 2ひき、ウシ 1とう、ネコ 3ひき、ネズミ 1ひき	おじいさん、おばあさん、まご、いぬ、ねこ、ねずみ
タネをまく	えんどう、にんじん、じゃがいも、いんげん、かぶ (黄)	かぶ (白)
かけごえ	「うんとこしよ あ どっこいしよ」 「うんとこしよ あ それ どっこいしよ」 「うんとこしよ あ そーれどっこいしよ」	「うんとこしよ どっこいしよ」

日本の幼児教育施設は、4章で述べたように図書室の設置基準が努力義務であるため、設置されていたとしても義務教育学校の学校図書館と比べ蔵書冊数が少ない。それに加え、学校図書館専門職員の配置がないため、前項の保育教諭のコメントで述べられた教材選択や教材準備も全て保育教諭が担っている。こうした現状の中で、小学校の学校司書が幼小接続に関わり保育教諭と協働することは、教材選択において極めて意義があると思われる。

7.5 幼児教育からの視点の考察とまとめ

本章では、幼児教育の視点から幼小接続を念頭に幼児の言語活動が促進される保育教諭と学校司書による協働の在り方を明らかにした。幼小接続活動において、幼児の言語活動が促進されるピラミッド教育法を用い、保育教諭と学校司書によるTTでの読み聞かせ活動をとおして、保育教諭の視点から両者の協働を検証した。その結果、学校司書が教材選定の段階から保育教諭を支援して協働することで、幼小接続において教材をとおして幼児教育と小学校教育を橋渡しすることが学校司書に期待されていることが明らかとなった。

幼児教育と小学校教育での校種の違いは、教育上の専門用語の使い方や教材の捉え方、指導方法や指導体制の違いにより、幼小接続の難しさの要因になることがわかった。このことについては、学校司書が幼小接続を意識した小学校での教材の使い方や指導方法について保育教諭に伝えることが有効とされた。とりわけ、教材選択や言語活動について学校司書が保育教諭を支援する意義は大きい。保育職ではない学校司書との協働だったからこそ、これまでにないピラミッド教育法を取り入れた読み聞かせの指導（援助）方法や教材への多様な気づきへと繋がったと思われる。学校司書との協働により保育教諭は新たな視点で幼児を客観的に見ることができたとあり、幼児の違った一面に気づくことができたことにより、丁寧な指導ができた実感したのだと思われる。

幼児期の教育に関しては、幼稚園教育要領の中で計画的な環境構成に関連して教材を工夫することや物的・空間的環境を構成しなければならないことが新たに求められている。しかしながら、本調査で確認されたように、幼児教育の実践現場での教材環境については、幼稚園は学校の管轄でありながら射程から外れており、いまだ環境構成に関連する保育教諭への教育支援体制が整っていない。文部科学省が公開しているパンフレット“幼稚園から高校の学校教育を通して育む力”¹⁶⁾に示す教育環境が幼児教育にも望まれる。先行研究においても示されているように、幼児期の言葉の習得には、幼児にとって安心できる人との関わりが言語能力や想像力を育むとされている¹⁷⁾。こうしたことを踏まえると、本実践では、人的環境として年中児の頃からの顔見知りの学校司書が保育教諭と協働した読み聞かせを行なったことにより、安心感と期待感が高まったのだと理解できよう。

今後、幼児教育の段階から言葉の連続性の発達を意識した言語環境を整えるとするならば、例えば、育みたい資質・能力にあった教材の検討、読み聞かせの方法など、幼児の実態に即した組み合わせを行うことが有効であると思われる。これまでの読み聞かせの方法プラス、教材の特性を理解した上で、その特性にあった新たな読み聞かせの方法を検討してい

くことがこれからは必要ではないだろうか。幼児教育にも小学校や中学校、高等学校のように司書教諭や学校司書からの支援や学校図書館からの協力体制が必要である。協力体制が整うことで、教材を深く理解し、教材としてよく練られたものが幼児のもとに届き、幼児の言語環境に貢献でき「保育の質」に繋がると思われる。そのためにも環境整備から保育教諭と学校司書との協働がかかせない。小学校に繋げる環境構成が必要である。

【第7章 参考文献】

- 1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016, p.72. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (参照 2021-07-06).
- 2) 清水由紀・内田伸子「一次的事から二次的事への移行」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』(2), 2004, p. 51-60.
- 3) 鳥越ゆい子「保幼小接続期における教育課程の検討:次期学習指導要領の『育成すべき資質・能力』をふまえて」『帝京科学大学教職センター紀要』1(1), 2016, p. 193-197.
- 4) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2017, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1384661_3_3.pdf, (参照 2021-09-30).
- 5) 文部科学省「小学校学習指導要領国語編解説」2017, p. 49. https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt_kyoiku01-100002607_002.pdf (参照 2021-09-30).
- 6) 文部科学省「小学校学習指導要領総則編解説」2017, p. 2. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/09/26/1413522_001.pdf, (参照 2021-09-30).
- 7) 辻井正『カルク博士の幼児教育法』オクターブ, 2012, p. 29.
- 8) ジェフ・フォン・カルク・辻井正『小学校との連携プロジェクト幼児教育法』オクターブ, 2013, p.12-23.
- 9) ジェフ・フォン・カルク『Pyramid The method ピラミッド教育法未来の保育園・幼稚園』辻井こども総合研究所, 2007, p. 84-85.
- 10) K. クリッペンドルフ・三上俊治他訳『メッセージ分析の技法「内容分析」への招待』勁草書房, 1992, p. 78.
- 11) 吉永安里「幼稚園・小学校における「おおきなかぶ」の教授スタイルの様相:「自覚的な学び」の視点から」『全国大学国語教育学会発表要旨集』125(0), 2013, p. 363.
- 12) 斎藤君子「大きな『かぶ』の六つの謎」小長谷有紀編『「大きなかぶ」はなぜ抜けた?』講談社現代新書, 2006, p. 25.
- 13) 田中泰子『「おおきなか」のおはなし』東洋書店, 2008, p. 7-11.
- 14) 柴田奈美「保育内容『言葉』から『国語』へ:児童文化財としての「お話」の教材研究(1)」『岡山県立大学短期大学部研究紀要』10, 2003, p. 37.
- 15) 前掲11), p. 363.
- 16) 文部科学省「幼稚園から高校の学校教育を通して育む力」2019, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/12/04/1422303_03.pdf, (参照 2021-09-30).
- 17) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 2018, p. 70-71.

8. 学校司書に求められる役割

本章では、各章のこれまでの結果を踏まえ、国際通用性の観点から、学校図書館専門職への認識、幼小接続に学校司書が関わる意義について考察する。

8.1 学校図書館専門職に対する認識

本節では、1章から5章を振り返り日本の学校司書がおかれている状況を海外のSLMSと比較しながら、学校図書館専門職に対する認識の現状と問題についてまとめる。本研究は、小学校の学校司書が、チームの一員としてどのように幼小接続に貢献できるかについて、学校図書館を活用した幼小接続での言語活動をとおして明らかにした。学校司書と教員との協働をとおして、これからの学校図書館を活用した幼小接続での言語活動を推進させるために、新しい言語活動を提案した。アメリカのSLMSの役割に着目して学校司書の役割を検討し、その有効性を国内でも確認した。

1章では、文部科学省が推進している「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、日本における学校組織での学校司書の位置づけについて整理を行った。学校司書は、「事務職員」として配置されているが「専門職員」にも位置づけられており、「専門職員」として教育活動を担うことが期待されていた。しかし、その役割については十分に検討がなされていない。また、文部科学省が管轄している学校には、幼稚園も含まれているものの、幼児教育の実践現場では、小・中・高等学校のように学校司書と協働できる体制は、本研究時点ではいまだ整っていない。文部科学省は、幼小接続を踏まえて学習指導要領・指針の改訂を行ったが、「チームとしての学校」体制での言語活動支援に学校種による差異が生じていた。

日本の学校教育は、「チームとしての学校」体制での教育活動が推進されている。5章で述べたように、アメリカ、イギリス、中国、シンガポールといった「学校多機能教員職務限定型（第Ⅰ象限）」の国やフランス、ドイツといった「学校機能限定教員職務限定型（第Ⅱ象限）」に向けた国々をモデルとした、教員と専門職員による教育を目指している。アメリカやフランスでは、教員と専門職員は対等な立場で職務分担がなされており、職務への説明責任が教員、専門職員双方に求められる「パートナーシップ型」の教育体制である。そのため日本のように教員にのみ負担がかかる偏った体制ではない。

また、アメリカやフランスのSLMSが、図書館情報学と教育学の専門性を有した教育パートナーとして専門性を発揮することが期待されている。そのため教員と対等な立場で教育を行い、リーダーとして専門性を発揮する一方で、エビデンスに基づいた説明責任が求められる。すなわち、専門職との職務分担がはっきりしているアメリカでは、教員は指導に専念できる体制が学校組織に整えられているということである。そのためSLMSは、言語活用能力のみならず、科学教育や情報活用能力の育成を行う情報専門職として教員に認知さ

れていた。

一方、日本の学校では、教員と専門職員との職務分担でさえはっきりしない「学校多機能教員職務曖昧型（第Ⅳ象限）」である。そのため、教員も学校司書も専門性を発揮しづらい現状を維持している。さらに日本の場合、専門職員は教員をサポートする人と捉えられているため、専門職である教員を専門職である学校司書がお手伝いする「教員支援型」の教育体制である。日本の教育体制は「支援型」であるため、全ての説明責任を教員が負う体制になっている。海外の専門職員体制を形だけ真似ても、教員のみ説明責任が求められる体制では教員の職務の負担削減にはつながらないと思われる。教員と学校司書双方が専門性を発揮できるようにエビデンスに基づく対策が急がれる。日本の学校現場での専門職員は教員と対等な立場で説明責任を果たせるだけの専門能力が必要なことはいうまでもない。

なかでも1章で述べた学校組織での学校司書は、「専門職員」と「事務職員」の双方に属しているため、学校現場での学校司書の位置づけをどのように判断すべきか困難な状況にある。さらに、2章で詳述した司書教諭と学校司書の歴史的変遷からは、日本における学校司書の実態はいまだ「質」保証のない曖昧な現状に置かれている。加えて、国際的な図書館専門職の基準から見れば、司書教諭においても学校図書館専門職としての専門性に課題が残る。このように日本の学校教育は、学校図書館を担う学校図書館専門職員「人」の問題を軽視してきたことにより、言語活用能力、情報活用能力育成の遅延を招いた原因については3章で述べた。

こうした状況の中、中央教育審議会は『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）¹⁾を公表した。答申には、社会の在り方が劇的に変わる中で教員の資質能力の向上により、質の高い教職員集団を実現することが示された。これまで以上に、教職員の指導体制や職務内容の見直しを図ることが強化された印象を受ける。しかしながら、2章と3章で問題とした言語活用能力、情報活用能力育成について学校図書館専門職員に対する職務への言及がなされていない。2章で課題とした学校図書館が機能せず混乱を招いた原因を究明しないまま、今もなお、学校図書館の職務を専門性が異なるICT支援員に委ねる事態が起こっている。

日本の学校現場で、言語活用能力、情報活用能力育成において電子書籍、デジタル教科書、プログラミング等、管理提供指導を担当するのは学校図書館専門職員の職務であることは、「学校図書館ガイドライン」²⁾及び「IFLA 学校図書館ガイドライン」³⁾に明記されていることである。カリフォルニア州の公立学校組織内の職務内容と照合すれば明らかなように、諸外国のSLMSの職務内容を鑑みれば危惧すべき問題である。日本の教育現場では、情報専門職として学校司書の職務内容が適正に理解されておらず、学校図書館専門職員の職務をICT支援員の業務と誤って捉えている傾向が見られた。それに加え、幼小接続での教育活動の状況では、国際比較調査の結果と同様に情報活用能力を関連づけた数量等を取り入れた言語活動、言語環境の改善が必要であることを述べた。

SLMSの専門性を認定する基準では、5章で示した情報スペシャリスト、教育パートナ

一、プログラム管理者、教員、リーダー等の役割を果たすことが求められている。すなわち、教育実践で子どもたちの学びのプロセスを振り返り検証し、教員に伝えることができる能力が求められているというわけである。そのため SLMS には、実践を検証できる研究能力が必須条件であり、図書館情報学分野で修士号を取得することが求められている。さらには、学区のリーダーとして保護者や地域社会を結ぶ力、幼児教育と小学校を橋渡しさせる力、学校図書館と公共図書館を連携させる力等が SLMS に期待されている。後述する調査協力者らの学校司書に対する期待に応えるためにも、これからの学校図書館専門職には、SLMS と同様に教員と TT で協働できる知識と技術が必要であることは言うまでもない。

そこで改めて、5章で詳述した諸外国の SLMS の現状に鑑みれば、諸外国の SLMS は図書館情報学分野で修士号を取得していることが条件である。専門職としての免許を取得した上での採用であり、日本の司書教諭や学校司書の現状とは大きく異なっている。日本の学校司書の専門性を見極める要素のひとつとして、資格要件から検討した伊藤らの研究によれば、“司書資格課程では、いわゆる公共図書館を念頭に置いた養成教育が行われる。(中略)司書教諭は教員免許状取得が必須条件であるため、資格取得に際して学校教育分野に関する専門知識を修得する。しかし、(中略)図書館の間接的業務に関する知識の修得や演習が十分でない”⁴⁾と述べている。これらの問題を解決するために「学校司書モデルカリキュラム」が設定されたことに留意すべきである。

8.2 幼小接続に学校司書が関わる意義

学校司書が幼小接続に関わる意義を学区コミュニティとの連携、保育教諭への学校司書からの支援の2つに整理した。

(1) 学区コミュニティとの連携

5章で詳述したようにフランスやアメリカでは、学区コミュニティに重点を置いた教育が推進されていた。アメリカでは、SLMS のリーダーシップのもと学区コミュニティとの連携も含めた教員との協働により、教育上の効果が報告されていた。就学前教育 ELOF の実施により、言語活用能力育成のために子どもの年齢や発達に適した方法で子どもや保護者をサポートする体制も見られた。これらを支援する学区コミュニティの組織に図書館も含まれており、SLMS は言語活動を学区コミュニティと協力しながら学校教育につなげている。アメリカやイギリス、オランダでは、コミュニケーションや人との関わりに重点を置いた言語活用能力の育成が進められていた。

例えば、カリフォルニア州の SLMS は、保護者、児童生徒、管理職、教員、学校コミュニティのメンバーらと信頼関係を築き共通の目標に向け学校教育に参画していた。SLMS による取り組みは、学校教育と社会教育を一つの学区コミュニティと捉え、保護者、児童生徒、管理職、教員を結び橋渡しする役割を担っていた。これらの取り組みは、日本の学校司書の参考になると思われる。学校司書が SLMS のように、小学校に常駐している場合、

教員と協働した乳幼児期からの発達を踏まえた幼小接続が可能になると思われる。加えて、学区コミュニティという大きな枠の中で子どもの成長を考え、学校教育や社会教育を結び生涯学習へと繋げていくことにも貢献できると期待できる。

6章と7章で実践した学校司書の取り組みから、学校司書が学区との連携によって幼小接続実践を可能にした要因として2つのことを挙げるができる。1つ目は、自治体の体制と人の連携である。2つ目は、園長と校長のリーダーシップである。まず、1つ目の自治体の体制では、1章の幼児教育施設で詳述したように、複雑な幼児教育施設の幼稚園と保育所を自治体独自に「こども園」として一体的に運用しているため異校種間の接続が容易である。また、公共図書館に教育委員会から担当者が配属されており、教育センターの図書館担当指導主事と連携が図りやすい。こうした学校図書館と公共図書館との連携協力体制が整えられた環境下で、幼小接続を可能とした。つぎに、学校司書が自治体の教育委員会に直接雇用されていることから、勤務校の校長から直接指導を受けることができる。そのため、校長のリーダーシップのもとで、学校司書は学校図書館の専門職員として校内の組織に位置付けられ、「幼小連携教育委員会」のメンバーに参画できる。こうした園長と校長のリーダーシップにより、学校司書は学校から園に出向き幼小接続実践に職務を果たすことができた。

(2) 保育教諭への学校司書からの支援

海外の学校図書館の状況に目を転じると、アメリカをはじめとする国々では、就学前教育の段階から SLMS が関わる教育体制が始まっている。スウェーデンでも、教育格差を是正するために幼児教育への SLMS 配置が進められている。2021年3月、教育省により教育のための学校図書館についての施策が発表された。就学前学級を含むすべての子ども（児童、生徒）が平等に学校図書館にアクセスでき、SLMS がいる学校図書館へのアクセスを増やすための教育について報告がなされた。2016年に筆者が、スウェーデンの教員にインタビュー調査（1.2.3参照）をした際には見られなかった教育システムである。スウェーデンの就学前教育は、これまでも学習領域に関する基本的概念やカリキュラムの連続性は確立されていたが、これまで以上に就学前教育からの教育が強化されたことになった。

一方、日本の学校では、社会に開かれた教育課程のもと地域との連携や学校教育と社会教育を結び、生涯にわたっての学習者を育てることが求められている。日本の義務教育学校でも言語活動を重視した授業において、学校図書館を活用した教員と学校司書による協働が始まっている。しかしながら、幼児教育の実践現場では、幼児教育施設の図書室設置基準が努力義務であるため、4章で述べた小・中・高等学校のように学校司書からの支援や学校図書館からの協力体制が得られにくい。学校種による格差のない物的・人的言語環境の改善が求められる。したがって、6章、7章で学校司書が小学校の教員や保育教諭と協働で取り組んだ幼小接続での言語活動は、一つの有用なモデルになると思われる。これらを踏まえると小学校の学校司書が幼小接続に関わり、子どもに適した教材（児童文化財）を保育教諭に伝え、協働しながら幼小接続実践を行う意義は大きいといえる。

8.3 幼小接続での言語活動の意義

(1) 幼小接続を意識した学校司書による言語活動

日本の幼児教育と小学校教育を結ぶ、学習指導要領・指針については1章で詳述したように、「幼児期に育みたい資質・能力」の明確化を図り「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10項目が示されている。その中の言語領域には、数量や図形、標識、文字などへの関心・感覚等が含まれている。つまり、言語活用能力、情報活用能力を育てる基準は明記されているというわけである。しかし、4章で述べたように日本における幼小接続での言語活動は、読み聞かせ交流段階であり、言語活用能力を重視した情報活用能力の育成は見られない。それに加え小学校でも同様に、情報活用能力と関連づけた言語指導が行われておらず留意すべきことについては、3章と4章で課題として述べた。言語環境の改善を含めた取り組みが必要である。

今後、言語活用能力の育成を促進させるためには、現読み聞かせ活動をさらに質の高い言語活動に変えていく必要がある。そのために、遊びをとおして学ぶ幼小接続を意識した言語活動が促進されるカリキュラムの検討も欠かせない。幼児期に適した教材や指導方法はどうか、また、保育教諭への支援体制はどうすべきかを明らかにする必要がある。幼児教育と小学校教育の接続を推進するために、校種を問わず学校司書との協働体制が必要なのは、国際的な動向からも明らかである。

日本では、本研究時点で学校司書が幼児教育と小学校教育を結ぶ言語活用能力育成のための教育実践を検証した成果がいまだ見られなかった。そこで、5章で紹介したアメリカのSLMSの指導体制をモデルとした幼小接続実践を試みた。学校司書がTTとして授業に関わる幼小接続カリキュラムとして、幼児教育では「ピラミッド・プログラム」、小学校では「フィードバックモデル」に基づいて幼児教育と小学校を橋渡しできるカリキュラムとして教育目標を達成できることが明らかにされた。その際に、学校司書が幼小接続に対する明確な意識を持つことは大事である。本実践での学校司書のバックグラウンドについては6章に記した。学校司書が、どのような観点で幼小接続に取り組んだかについて、表8-1に整理した。表8-1に示したように、当該学校司書は、図書館情報学の知識を基盤として、司書、教員、心理士、研究者の4つ視点から5つの観点を往還しながら幼小接続に参画した。

表 8-1 学校司書に求められる幼小接続に参画するための5つの観点

観 点	求められる視点
[1] 幼児教育と学校教育の教育要領・保育指針を理解	司書,教員
[2] [1] のねらい, 単元目標等を踏まえた上で教材を選定	司書,教員
[3] 教員, 保育教諭との協働, TT による授業への参画	司書,教員,心理士
[4] 学校図書館での休み時間の対応	司書,教員,心理士
[5] 実践を検証する能力	研究者

[1] 幼児教育と学校教育の教育要領・保育指針を理解

学校司書が、司書と教員の視点から幼児教育と小学校の学習指導要領や保育指針を理解していることで、幼児期と学童期に見合ったカリキュラムや指導方法を保育教諭や教員に提案できる。幼小接続を日本で実践する場合、幼児期では遊びを基盤としたカリキュラムが有効であることから、オランダの「ピラミッド・プログラム」を提案した。小学校でも同様に、教科の単元目標が達成でき主体的な学習に繋がる「フィードバックモデル」を提案した。また、先行研究で有効とされた、幼小単元計画、単元目標、ねらいを確認し、共通の「めあて」を決めて実践を行うことで幼小接続が円滑になることも明らかにされた。

[2] 要領・指針ねらい単元目標等を踏まえた上で教材を選定

学校図書館は、児童生徒並びに教職員が利用する場である。学校司書は教員が授業の準備をしたり、教材研究を行ったりすることができるように物的、人的環境を整える必要がある。しかし、幼児教育施設では、図書室が整備されてないところもある。園長と校長がリーダーシップを発揮することが可能であれば、小学校の学校司書が園に出向き教材選定に貢献できると考えられる。

7章で取り上げた「おおきなかぶ」の絵本は、情報活用能力と関連づけ言語活動に繋がるように言語領域の数量や図形、標識、文字などへの関心、感覚等を意識して教材を検討した(7.4.3参照)。このように学校司書が、教材、授業づくりの段階から保育教諭や教員と協働を図ったことで、教材を深く理解し、教材としてよく練られたものが幼児や児童のもとに届き、教育の質に繋がることを明らかにした。特に、幼小接続で「領域」と「教科」を繋げる場合、要領・指針のねらいや単元目標等を確認した上で、教材を検討できる能力が学校司書に求められる。つまり、司書の視点と教員の視点が必要であると思われる。

[3] 教員、保育教諭との協働、TTによる授業への参画

学校司書がTTとして授業に参画するうえでは、司書、教員、心理士、研究者の視点からの協力が求められる。学校司書がエビデンスに基づき教育活動を振り返り、教材を媒介として教員に働きかけることは研究者の視点での参画である。対象となる子どもの発達を理解したうえでTTとして関わることは心理士の視点で参画している。教育目標を達成できたか確認することは教員の視点で授業に参画している。学校司書が授業に関わることは、教材と子どもの知識を繋ぐ経験につながり、教材をとおして読み方を探究する子どもの姿を捉える視点は司書の視点である。後述する学校司書が授業に関わる効果は、4つの視点を働かせながら学校司書が授業に参画していることで教育活動に貢献している。

[4] 学校図書館での休み時間の対応

学校図書館は、授業で使用する場合もあるが休み時間に児童が過ごす場所でもある。学校図書館には学校の中で、評価を伴わない学校司書がいる場所でもある。授業だけの関わりで

はなく単元の見通しをもち、子ども同士の協働が必然的に生まれる状況を学校図書館から創りだしていくことも可能である。休み時間の児童の様子を教員に伝え、連携を図ることも可能である。

また、1章で述べた松戸の研究にあるように、学校司書が特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対して個を尊重して関わることで、自己肯定支援に繋がるとされていることから幼小接続を行う幼児に対しても自己肯定支援に繋がると思われる。幼児にとって、安心できる人的環境として年中児の頃からの顔見知りの学校司書が小学校の学校図書館にすることで、幼児は安心感と期待感が高まる。幼小接続においても人的環境を含めた言語環境を整えて、言語活動を行うことは心理士の視点も含まれている。

[5] 実践を検証する能力

教育現場で重視されているPDCAサイクルに当てはめると、これからの学校司書に求められるのは、実践を図書館情報学の視点で検証して、保育教諭や教員に伝えることができる能力を兼ね備えているかということである。つまり、「チームとしての学校」の専門職員として、学校司書が教育活動に関わり検証しながら授業に参画することが期待されているといえよう。このことは、次項での学校司書が教育活動に関わる効果で述べる。

(2) 学校司書が教育活動に関わる効果

本研究では、幼小接続での言語活動に学校司書関わった成果から学校司書に期待される役割を「チームとしての学校」の視点から明らかにした。調査対象に限界があるものの、学校司書が教育活動に関わる意義は明らかになった。本項では、3章の研修と6章7章の実践に関わった調査協力者らのコメントを参照して確認する(表8-2)。

表8-2で示されているように、学校司書が教育活動に関わることで授業の質向上による教育効果がある、教員の事務負担の軽減、学校資源の有効活用に貢献できることに繋がる結果が得られた。

表 8-2 学校司書が教育活動に関わる意義

教育活動に関わる意義	内容
[1] 授業の質向上による教育効果	a.教材を提供されることにより授業の幅が広がる b.最新の情報を受け取ることができる c.他教科,他学年,異校種に関連する資料の提供を受けることができる d.幼児期と小学校の教材の捉え方を伝えてもらえる e.レファレンスにより教員は多様な視点に気づくことができる f. 学校司書との TT により丁寧な指導に繋がる g. 学び方の道筋が案内され,教員は子どもを多角的な視点で捉えることができる
[2] 教員の事務負担軽減	h.資料の取り寄せ準備,電子資料を含む資料の準備 i. 資料の発注事務 j. 学校教育と社会教育の連携,公共図書館,地域との連携折衝 k. 適切な図書館資料の分類排架,目録整理
[3] 学校資源の有効活用	l. 学校の資源を体系的,組織的に構築 m.校内の資料及び教材教具をデータベース化し整理 n. 他校と資源を共有できる

[1] 授業の質向上による教育効果

授業の質向上は、「チームとしての学校」体制での教育の重点項目でもある。学校司書が TT として授業に関わることで、6 章で詳述したように授業中、授業後、休み時間での資料をとおして見える子どもの姿を教員に伝え共有することができ、教育方法の改善に繋がり授業の質が高まる。したがって、児童にとっても丁寧な指導に結びつき、教育の質に貢献できるというわけである。さらに、学校司書が TT として幼小接続に授業づくりの段階から関わることで、幼児教育と小学校教育の校種の違いによる教育上の専門用語や教材の捉え方、教材の使い方を幼小双方の教員に伝えることの有効性が認められた。とりわけ、学校司書が TT として授業支援に関わり、教材をとおして見える子どもの姿を幼小の教員に伝えることが有効であることが明らかになった。それにより、教員は新たな視点で子どもを客観的に見ることができ、一人一人の児童にあった指導方法をみつけ、全体指導に目を配り丁寧な指導ができることが分かった。

また、学校司書は教員に最新の情報、例えばプログラミングについての教材教具や電子書籍を含むデジタル資料に加え、図書、新聞、雑誌、音声、映像テキスト、統計、白書、法令集、学術情報など、幅広い教材を提案することができるため、教員は授業へのイメージを膨らませることができる。さらに、学校司書が TT として授業に関わることで幼小の橋渡しができる。そのうえ学校司書が、表 8-1 に示した観点に留意して接続すれば、他学年や異校種間との橋渡しも可能である。学校司書と協働することで他教科、他学年、異校種間に関連する資料提供や教育方法を教員に伝えることができる。そのため、5 章のカリフォルニア州での学校図書館をとおした SLMS の教育活動と同様に、縦断的、横断的な指導ができるというわけである。とりわけ、学び方の道筋を案内する学校司書の役割は、学校図書館から公共

図書館へ学びを繋げて生涯にわたっての学習者を育成するために、学校教育と社会教育を橋渡しできる人材として期待できる。

[2] 教員の事務負担軽減

教員の負担軽減では、教材準備、他機関との折衝、学校間、社会教育と学校教育、公共図書館との連携と折衝、地域ボランティアコーデネートなどの負担軽減を意味している。学校図書館の事務負担軽減にも貢献していることになる。

教員が授業で必要な資料を授業の無い時間にクラスの人数分選択、収集することは負担が大きい。さらに、電子資料を含む多様な資料を準備するためには、専門知識が必要である。そのうえ資料が自校で揃わない場合は、他校の図書館や公共図書館と緊密に連絡し協力を依頼する必要がある、資料の取り寄せは容易ではない。また、読み聞かせ、読書会、研究会、鑑賞会、映写会、資料展示会等を実施する際には、地域との協力が欠かせない。このように学校司書は、教員の学校図書館での事務負担に貢献している。

[3] 学校資源の有効活用

学校資源の有効的な活用では、授業支援で有効と判断された教材教具を、学校の資源として構築して学校図書館に整え、児童生徒や教員が授業で使用できるように管理、提供することに貢献している。その際には、幼小接続で活用できる異校種を意識した共通の教材を発掘することや音楽資料、デジタル教科書、視聴覚資料の管理も重要である。加えて、学校司書は資料及び教材、教具をデータベース化して管理できるため、他校の資料を相互貸借により自校で利用できるように学校間の資源を有効活用できる。しかしながら、学校が学校図書館の機能や学校司書の職務を理解できていない場合、校内の資料管理が十分にできず、情報資源を有効活用できないこともあり得る。

言語活用能力、情報活用能力を育成するためには、学校司書の専門知識が必要である。いかに学校図書館内の情報資源を管理提供できるか、どのように情報と人を結びつけ情報資源を有効活用して、体系的な指導に繋げるかについては、学校司書が保育や授業に TT として参画することが有効とされた。

8.4 学校司書の役割に対する研究課題

本研究は「チームとしての学校」の専門職の一員という観点から、幼小接続での言語活動に限定して学校司書の役割を明らかにした。本研究をまとめているさなか、学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議において「新しい時代の学びを実現する学校施設の在り方について」⁵⁾が発表された。学校図書館がデジタル化の中で、読書・学習・情報センターとして十分に機能を果たすことができるように、学校図書館を核とした「ラーニング・コモンズ」の有効性が示された。しかし、こうした学校図書館を担う人については具体的な記述は見られなかった。本研究の成果を反映させることで、学校司書が学校図書館を核とした教育

活動に貢献できると考えられる。

本研究での実践は、調査範囲も限られた自治体での調査であり量的に限界がある。したがって、調査結果の分析で明らかとなった問題点や可能性についての検証が十分に行われていたとはいえない。本研究で確認することができた諸問題について、規模を拡大した幼小接続での学校司書との協働による実践や調査を実施することによって、本研究結果に基づく成果を、さらに一般化することが可能となり、実践の蓄積も豊かになるであろう。このような限界はあるものの、表 8-1 に挙げた幼小接続において、効果的な言語活動を促進するために学校司書が認識しておくべきことは、[1] 幼児教育と学校教育の教育要領・保育指針を理解して、[2] 教科のねらいや単元目標等を踏まえた上で教材を選定すること。[3] 教員や保育教諭と積極的に協働すること。本研究成果から TT として保育や授業に参画することが有効である。そして、[4] 学校図書館での休み時間の対応も含め、[5] 実践を検証していきながら幼小接続に関わることである。それにより、言語活動での授業の「質」向上に繋がる。

本研究は、アメリカの SLMS の役割に着目して、小学校の学校司書が幼児教育の段階から学校図書館の利用を体系的に教育し、言語活動の新しい教育方法について提案した。今後、さらに、カリフォルニア州の公立学校図書館で実施されていた ELOF に基づいた幼児期からの情報活用能力を関連づけた言語指導について、一般化するために実践し検証が必要である。加えて、教員と学校司書による協働で実践する、チーム・ティーチング (Team Teaching)、パラレル・ティーチング (Parallel Teaching)、ステーション・ティーチング (Station Teaching)、オルタナティブ・ティーチング (Alternative Teaching) の 4 パターンの指導方法についても、今後の検討課題の一つとしたい。

本研究で明らかになった、日本の幼児教育施設の言語環境を少しでも改善するために学校司書が保育教諭と協働できる体制が急がれる。1 章で述べた、言語能力育成のための 4 つの方策、言語の果たす役割に応じた指導、発達の段階に応じた指導、教科を横断した指導、多様な教育環境を活用した指導に研究成果が合致している。このことから、学校司書を中心とした幼小接続活動を検討することは有益であると思われる。また、幼小接続を考えた場合に小学校の学校司書が関わることができれば、顔見知りの人がいる安心できる場所となると思われる。さらに、学校図書館の絵本や紙芝居といった資料をとおして幼児の発達や学びを小学校の言語活動に繋げていくことに貢献できると考えられる。

本研究によって「チームとしての学校」の専門職員として、学校司書が幼児教育と小学校教育の言語活動を繋ぐ人として認識され、新しい時代の教育の発展に寄与することのできる学校図書館専門職として確立されることを期待したい。

謝辞

本論文の全体的な枠組みについて有益なご示唆をいただいた，愛知淑徳大学大学院文化創造研究科教授伊藤真理先生，愛知淑徳大学大学院文化創造研究科村主朋英先生，本論文の内容について多くの貴重なご助言を賜った，愛知淑徳大学名誉教授白石淑江先生，愛知県立大学名誉教授木幡洋子先生に感謝申し上げます。

また，本研究の幼小接続実践調査にご協力くださった愛知県豊田市教育委員会の教職員の方々に深くお礼申し上げます。これらの方々のご協力がなければ，本研究は成立しなかった。心より感謝申し上げます。

【第8章 参考文献】

- 1) 中央教育審議会 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第228号）2021, https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf, (参照 2021-09-30) .
- 2) 学校図書館の整備充実に関する調査研究協力者会議 「学校図書館ガイドライン」『これからの学校図書館の整備充実について（報告）』文部科学省, 2016, p. 8-15.
- 3) 岩崎れい 『IFLA/ユネスコ学校図書館ガイドライン』改訂版の内容とその論点『現代の図書館』Vol.53. No.2, 2015, p.90-50.
- 4) 伊藤真理・野口武悟・安藤友張 「地方自治体が求める学校司書の人材像：規定等の分析を通して」『愛知淑徳大学大学院文化創造研究科紀要』(9), 2022, p. 35.
- 5) 学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議 「新しい時代の学びを実現する学校施設の在り方について」 2022, p. 19. https://www.mext.go.jp/content/20220328-mxt_sisetuki-000021509_2.pdf, (参照 2022-04-05).

付録 学校図書館を取り巻く学校司書の変遷

時 期	学校司書	司書教諭	学校を取り巻く動き
0期：1929-1952 学校図書館 草創	・1952年岡山市の公立小学校にPTA雇用で学校司書配置		・1929年国際図書館連盟（IFLA）第1回会議イタリアで開催、日本参加 ・1947年アメリカより図書館使節団来日 ・1948年文部省に学校図書館協議会を設置『学校図書館の手引き』発行 ・1950年全国学校図書館協議会結成（全国SLA） ・1951年文部省「学校図書館の指導方針について」通達
1期：1953-1956 司書教諭養成 制度の確立	・法的規定のない「学校司書」を高校の事務職員として雇用	・司書教諭資格の制度化「附則第二項」によって司書教諭定員確保されず	・1953年「学校図書館法」成立 ・1954年「司書教諭講習規程」公布 ・1956年学校図書館審議会「学校図書館振興の総合的方策」について答申
2期：1957-1973 学校図書館法 改正の試み	・学校図書館二専門職種制 ・熊本県の高校私費で学校図書館事務職員配置 ・1957年頃から学校図書館事務職員公費による配置決定 ・1957年第8回全国学校図書館研究大会が札幌で開催、学校司書の劣悪な勤務条件顕在化 ・1960年頃、学校図書館担当者の二つ目の職として（司書助教諭、学校司書、学校司書補）法制化が試みられ「学	・司書教諭の制度不備 ・1957年頃から専任司書教諭公費による配置開始、専任司書教諭定着せず ・学校現場での困難が大きく1960年代後半専任司書教諭配置終了 ・1961年、1963年、1969年、1972年、1973年、1974年にわたり学校図書館法の改正上程、司書教諭の制度改革案に至らず	・1960年文部省「教育費に対する住民の税外負担の解消について」通達 ・1960年代から70年代半ば、国会で学校図書館法の一部改正を取り上げる、衆議院、参議院のいずれか一方を通過しながら審議未了で廃案 ・1970年代、学校管理運営の在り方をめぐり文部省と日本教職員組合が対立 ・学校図書館法の改正案は「人」の問題が懸案となり、司書教諭と学校司書をどう捉えるか学校図書館関係者間でも合意得られず

	<p>校司書」と呼ばれる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1967年高校の図書館に事務職員加配 ・1972年北九州の学校司書更新拒否事件 		
<p>3期：1974-1990</p> <p>四者合意の成立と挫折</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1975年6月, 1977年11月「学校図書館法改正法律案要綱」に学校司書の資格要件として学校図書館に関する科目24単位提案 ・1980年岡山の学校司書『学校図書館白書』をまとめる ・1980年代後半岡山の学校司書『本があつて人がいて』ビデオ製作 ・1990年東京都日野市で都内最初に全小中学校へ学校図書館事務嘱託員を配置 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館法改正の国会上程なし 	<ul style="list-style-type: none"> ・1975年全国SLAと組合（日教組, 日高教一橋派, 日高教麴町派）四者が統一して運動を進める覚え書き交換 ・1977年11月「学校図書館法改正法律案要綱」に学校司書の資格要件として学校図書館に関する科目24単位提案 ・1980年四者合意第二次案「学校教育法及び学校の一部を改正する法律案要綱」まとめる
<p>4期：1991-1997</p> <p>学校図書館法改正の実現</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1993年「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の一部改正で学校図書館の重要性と事務量を考慮し, 27学級以上の小学校及び21学級以上の中学校に1人の事務職員増員, 図書館事務を分担 ・高校は12学級以上の全日制, 定時制の課程に配置できるよう措置 ・文庫活動をしている人, 保護者, 市民の活動によって学校司書配置 ・1993年大阪府箕面市, 豊中市で学校司書配置 	<ul style="list-style-type: none"> ・1997年6月学校図書館法一部改正 	<ul style="list-style-type: none"> ・1993年「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律及び公立高等学校の設置, 適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律の一部を改正する法律」公布 ・1993年文部省「学校図書館図書整備5か年計画」始動 ・1997年「学校図書館法」改正

	<ul style="list-style-type: none"> ・1995年までに旧保谷市, 中野区, 国分寺市, 三鷹市, 世田谷区で学校司書配置 		
<p>5期: 1998-2013</p> <p>学校図書館担当者養成の再検討</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1999年「平成11・12年度学校図書館ボランティア活用実践研究指定校事業」により学校司書の存在無視 ・学校図書館の運営, 司書教諭とボランティア, 情報処理技術者で運営推進 ・2002年司書教諭12学級以上必置に伴い, 日野市で学校司書の制度を廃止, 有償ボランティアに切り替え ・2002年東京都教育委員会, 東京都立高等学校で「東京都公立学校教員切替特別選考」実施 ・2002年「学校図書館の現状に関する調査」(文部科学省)再開, 学校司書に関する調査行われず ・2003年司書教諭の配置を口実に自治体では学校司書の雇用取りやめ ・2005年「学校図書館の現状に関する調査」(文部科学省)に学校図書館担当職員の項目加わる ・2009年文部科学省子どもの読書サポーターズ会議の報告に「学校司書」の文言使用, 教員サポート機能言及 ・2010年文部科学省地域活性化のため「住民生活に光をそそぐ交付金」計上「学校図書館における人材確保」に使用可能と通知 ・2010年以降学校司書の法制化国会で 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領で学校図書館を必要とする教育提唱, 司書教諭養成教育の内容検討 ・2003年, 12学級以上の学校に司書教諭配置義務化 	<ul style="list-style-type: none"> ・1998年文部省令(第1号)「学校図書館司書教諭講習規程」一部改正 ・1999年文部省「平成11・12年度学校図書館ボランティア活用実践研究指定校事業」開始 ・1999年11月「IFLA/ユネスコ学校図書館宣言」採択 ・2000年「子ども読書年」と定める ・2001年議員立法で「子どもの読書活動の推進に関する法律」制定 ・2001年「子ども読書の日」制定 ・2002年「IFLA/ユネスコ学校図書館ガイドライン」刊行 ・2003年12学級以上の学校に司書教諭の設置義務化「個人情報保護法」公布 ・2004年文部科学省「これからの時代に求められる国語力について」をまとめた ・2005年「文字・活字文化振興法」公布 ・2006年「これからの図書館像―地域を支える情報拠点をめざして(報告)」公表 ・2006年「教育基本法」改正 ・2006年学校図書館支援センター事業開始 ・2007年文部科学省「子ども読書応援プロジェクト」立ち上げ ・2009年文部科学省, 子どもの読書サポーターズ会議「これからの学校図書館の活用の在り方等について(報告)」公表

	<p>話題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2011年学校司書配置のため予算措置 ・2012年「学校図書館の現状に関する調査 ・2012年学校司書法制化の動き 		<ul style="list-style-type: none"> ・2009年全国都市教育長協議会「学校図書館司書の創設とそのための予算措置」陳情の中で要望 ・2010年「国民読書年」と定める ・2010年「教育振興基本計画」文部科学省告示 ・2010年文部科学省「教育の情報化ビジョン：21世紀にふさわしい学びと学校の創造」発表 ・2011年学校司書配置を含む12年度予算案計上 閣議決定,約150億円の地方財政措置 その後も予算措置継続 ・2012年「子どもの未来を考える学校図書館活性化協議会」と「文字活字文化推進機構」が「学校司書法制化を考える全国の集い」開催 ・2013年6月12日「子どもの未来を考える議員連盟」総会の席で衆議院法制局「学校図書館法の一部を改正する法律案（仮称）骨子案」示される ・2013年8月9日文部科学省「学校図書館担当職員の役割及びその資質の向上に関する調査研究協力者会議」スタート
<p>6期：2014-2019 学校図書館法一部改正</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・2014年学校図書館法一部改正により、学校司書法的根拠を得る ・2014年学校図書館議員連盟・文字活字文化推進機構・学校図書館整備推進会議がリーフレット「改正学校図書館法Q&A 学校司書の法制化にあたって」発行し、「業務を受託した事業 	<ul style="list-style-type: none"> ・2015年4月1日以降、学校図書館の運営を担う専門職として司書教諭と学校司書明示 	<ul style="list-style-type: none"> ・2014年3月31日調査研究協力者会議「学校図書館担当職員の役割・職務及びその資質能力の向上方策等について（報告）」を公表 ・2014年4月学校図書館議員連盟設立 5月議員連盟の実務者協議会によるヒアリング

	<p>者が雇用して学校図書館に派遣するものは、法の規定する学校司書には該当しない」と記載</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2015年中央教育審議会「チームとしての学校」発表, 学校司書を専門職として位置づけ ・2016年「学校司書の資格・養成等に関する作業部会」設置, 学校司書の資格・養成について検討3回実施 ・2016年「学校司書モデルカリキュラム」通知(文部科学省) ・2019年袖ヶ浦市「読書指導員」から「学校司書」に呼称変更 		<ul style="list-style-type: none"> ・2014年6月13日衆議員本会議, 6月20日参議院本会議可決「学校図書館法の一部を改正する法律」公布学校司書法制化 ・2014年「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)」公表 ・2015年「学校図書館法の一部を改正する法律」施行 ・2015年「IFLA/ユネスコ学校図書館ガイドライン」改訂 ・2015年中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」 ・2016年5月第5回会議「学校司書の資格・養成等に関する作業部会」設置 ・2016年「障害者差別解消法」施行 ・2016年10月20日「これからの学校図書館の整備充実について(報告)」公表 ・2016年文部科学省「学校図書館ガイドライン」制定 ・2016年学校司書の資格・養成に関わる「学校司書モデルカリキュラム」公表 ・2017年「地方公務員法と地方自治法の一部改正」公布「会計年度任用職員制度」導入 ・2018年「教育振興基本計画(閣議決定)」司書教諭の養成と学校司書の配置明示 ・2019年「読書バリアフリー法」施行 ・2019年「教育の情報化に関する手引」公表
--	---	--	---

2018年4月1日

[Redacted]

[Redacted] 殿

研究へのご協力をお願い

謹啓 陽春の候、貴教育委員会におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。さて、私は「チームとしての学校の推進から見た学校司書の役割に関する研究」に取り組んでおります。近年、学校現場で導入が進む情報教育において、情報活用能力の育成に関わる図書館専門職への役割が学校現場で適正に理解されていない可能性があります。そこで、学校内での情報活用能力の育成に関わっている校務分掌での担当者の職務内容と学校図書館専門職(司書教諭、学校司書)との職務内容を比べ、情報活用能力の育成の現状を明らかにする調査を行わせていただきたく、お願い申し上げます。この調査によって学校内での校務分掌の分担が削減されると期待されます。つきましては、研究へのご協力につきましてご検討頂きたくご依頼申し上げます。

敬具

本研究の趣旨をご理解頂き、ご協力の可否についてご検討頂きますとともに、研究に関するご質問やご意見、ご要望等がございましたら下記連絡先までご連絡下さい。

お忙しいところ大変恐縮ではございますが、何卒よろしくお願い申し上げます。

〒480-1197

愛知県長久手市片平二丁目9 TEL (0561) 62-4111

愛知淑徳大学大学院文化創造研究科文化創造専攻

博士後期課程 図書館情報学領域

中西 由香里

同 意 書

2018年4月1日

_____ 殿

(研究課題名)

現職教員による「チームとしての学校」の推進から見た
学校司書の役割に対する理解

上記研究の実施に当たり、中西由香里から説明文書を用いて説明を受け、以下の項目について十分理解しましたのでその実施に同意します。

説明を受け理解した項目（□の中にご自分でレ印をつけてください。）

- 研究に協力するかどうかは全く自由で、撤回することもできます。
- 同意を撤回した場合でも、不利益を被ることはありません。
- 研究成果は学会や専門雑誌に公表されますが、個人を特定できるような情報は一切公表されません。

年 月 日

本人又は代諾者氏名 署名 _____

(代諾者と本人の関係) _____

住所

説明者の所属・職名

愛知淑徳大学大学院文化創造研究科文化創造専攻

博士後期課程 図書館情報学領域

中西 由香里

説明者連絡先 〒480-1197

愛知県長久手市片平二丁目9 TEL (0561) 62-4111

「チームとしての学校」専門スタッフの活用調査

調査目的

中央教育審議会の答申では、教員の職務の負担軽減を踏まえ「チームとしての学校」専門スタッフの一員として学校司書が位置付けられました。しかしながら、学校内での情報リテラシーに関わる司書教諭・学校司書の職務内容が明らかにされていません。そこで、学校内での情報教育に関わっている司書教諭・学校司書・情報主任・ICT 支援員の職務内容を明らかにし、情報リテラシーに関わる職員の職務内容の適正化を図ることを目的として調査を行います。

<ご回答方法>

項目の該当する番号に○をつけてください。また、()あるいは[]には、これまでのことで覚えている限りのことをご記入ください。

本アンケートでいう「情報リテラシー」とは、「様々な情報源から必要な情報を選択・アクセスして、正しく評価し活用する能力」とお考えください。また、「利用案内(指導)」「情報源の提供」は、利用者に対して「図書、新聞、ウェブなどの情報メディアの利用方法について案内し指導助言を行う機能」とお考えください。(参照『図書館情報学用語辞典』)

1 あなた自身についてお尋ねします。

- 1-1 あなたについてお聞きします。該当箇所○をつけてください。(複数回答可)
1. 教諭 2. 指導主事 3. 司書教諭 4. 情報主任 5. その他()
- 1-2 あなたの勤務先についてお聞きします。(複数回答可)
1. 小学校 2. 中学校 3. 教育委員会 4. その他()
- 1-3 あなたは教員になられて通算何年ですか。(非常勤を含む)
()年
- 1-4 あなたがお持ちの資格に○をつけてください。(複数回答可)
1. 教員免許 2. 司書教諭資格 3. 司書資格 4. 情報教諭免許 5. その他()
- 1-5 あなたは情報リテラシーの指導方法を理解していると思いますか。
1. 理解している 2. 理解していない
- 1-6 情報リテラシーの育成にあたり、どの学年で、何を指導したらよいか指導計画を立案することができますか。
1. できる 2. できない
- 1-7 情報リテラシーの育成にあたり、オンライン検索(OPAC・インターネット等)の使い方を指導できますか。 ※OPAC検索とは、学校図書館内にある本を探す操作とお考え下さい。
1. 指導できる 2. 指導できない
- 1-8 情報のリテラシー育成にあたり、参考図書を使って調査する方法を指導できますか。
1. 指導できる 2. 指導できない

2 あなたが関わっている学校図書館やコンピュータ室で、どのような教育内容の情報リテラシー教育が実施されているか、情報リテラシー教育の育成体制についてお尋ねします。

- 2-1 勤務校の図書館やコンピュータ室で行われている教育は、情報リテラシーの育成に十分に対応していると思われますか。
1. 十分である 2. 不十分である
その理由を簡単にお書きください。

()

- 2-2 勤務校の図書館やコンピュータ室で実施される、情報リテラシーの指導方法や指導計画を立案する担当者は誰ですか。(複数回答可)
1. 教諭 2. 司書教諭 3. 情報主任 4. その他()
- 2-3 担当者の持っている資格についてお聞かせください。(複数回答可)
1. 教員免許 2. 司書教諭資格 3. 司書資格 4. 情報教諭免許 5. その他()

2-4 勤務校では、どのような情報リテラシーの指導内容を実施していますか。また、その内容を簡潔にお書きください。

[]

2-5 情報リテラシーの育成にあたり、学校図書館内のオンライン目録(OPAC)を利用していますか。
1. している 2. していない 3. わからない

2または3を選んだ方にお聞きします。その理由を簡単にお書きください。

[]

3 異なる学校種間の連携についてお尋ねします。ここでの異校種間の連携とは、「幼児教育と小学校」「小学校と中学校」とお考え下さい。

3-1 異校種間の連携を意識して指導計画を立案していますか。

- 1. している → 3-2, 3-3, 3-4, および4以降へ進んでください。
- 2. していない → 3-5, および4以降へ進んでください。

3-2 何年生の、どの教科で連携を行ったのか教科名、具体的な連携方法や授業内で行った内容についてお書きください。

学年	教科名	連携方法	授業内容

3-3 異校種間を意識した教材を準備していますか。

1. している 2. していない 3. わからない

その理由を簡単にお書きください。

3-4 異校種間の連携を意識した教材は誰が準備していますか。

1. 授業者教諭 2. 司書教諭 3. 学校司書 4. 情報主任 5. その他()

3-5 異校種間の連携を意識した指導計画が必要であると思うか、その理由を簡単にお書きください。

4 学校司書との連携についてお尋ねします。あなたは、学校司書とこれまで一緒に授業計画を立案したり、IT の授業を行なったりしたことがありますか。また、下記にあげた利用案内（指導）、情報源の提供以外での連携をしたことがあるかお考えください。

4-1 年間指導計画や授業計画等を立案する際に学校司書と連携をしたことがありますか。

1. している → 4-2, および 4-3 以降へ進んでください。
2. していない → [] に理由を記述し 4-3 以降へ進んでください。

2 を選んだ方にお聞きします。その理由を簡単にお書きください。

4-2 何年生の、どの教科の単元で連携を行ったのか、教科名とどのように授業の計画を立案したのか具体的な方法をお書きください。

学年	教科名	授業計画立案方法

4-3 学校司書からの情報源の提供や探し方、利用案内（指導）等を利用したことがありますか。

1. している → 4-4, および4-5以降へ進んでください。
2. していない → [] に理由を記述し, 4-5以降へ進んでください。

2を選んだ方にお聞きします。その理由を簡単にお書きください

4-4 学校司書からの利用案内（指導）や情報源の探し方、情報源の提供は役立ちましたか。

1. 役に立った
2. 役に立たなかった

どのようなところが役立ったのか、役に立たなかったのか理由を簡単にお書きください。

4-5 学校司書とITの授業を行ったことがありますか。

1. 行ったことがある → 4-6, 4-7, および4-8以降へ進んでください。
2. 行ったことがない → [] に理由を記述し, 4-8以降へ進んでください。

2を選んだ方にお聞きします。その理由を簡単にお書きください。

4-6 何年生のどの教科の単元で、学校司書と授業を行いましたか。教科名とどのように連携を図ったのか具体的な指導方法をお書きください。

学年	教科名	単元名	連携方法	指導方法（教員・学校司書を別に記入）

4-7 学校司書との連携は、「授業の質」の向上に繋がったと思われますか。

1. 思う 2. 思わない 3. わからない

どのようなところがそのように感じられるか,簡単にお書きください。

4-8 学校司書に授業で用いる教材について,相談をしたことがありますか。

1. している 2. していない 3. わからない

その理由を簡単にお書きください。

4-9 上記にあげた内容以外で,学校司書との連携がある場合はお書きください。

5 あなた自身の教材研究についてお尋ねします。

5-1 授業での教材は誰が準備していますか。

1. 授業者教諭 2. 司書教諭 3. 学校司書 4. 情報主任 5. その他 ()

5-2 単元あたり,教材研究にどのぐらいの時間をかけますか。

1. 30分以内 2. 1~2時間 3. 3~4時間 4. 4~5時間 5. 5時間以上

5-3 教材研究をする際に,学校司書から利用案内(指導)や情報源の提供,情報源の探し方等,助言を受け連携したことがありますか。

1. している 2. していない 3. わからない

5-4 子どもの発達年齢を踏まえ,単元に応じた資料を選ぶことができますか。

1. できる 2. できない 3. わからない

6 本日の研修についてお尋ねします。学校司書から新しい教育方法やプログラミング等の情報源の提供を受けることについて役に立ったかお考えください。

1. 役に立った 2. 役に立たなかった

その理由を簡単にお書きください。

職務の担当者と思われる内容の項目欄に○を書いてください。(複数回答可)

	職務内容項目	司書 教諭	学校 司書	情報 主任	ICT 支援員
1	図書館資料の利用や学校図書館の利用に関して、児童生徒に指導(支援)を行う。				
2	児童生徒及び教職員からの相談や質問に応じ対応を行う。				
3	学校教育の意義や目標、教育行政に関することを理解し、学校図書館の施設・設備の管理を行う。				
4	資料の貸借において他校の学校図書館、公共図書館、博物館、公民館等と協力した相互貸借を行う。				
5	児童生徒に対して、個人情報等に関する管理、指導(支援)を行う。				
6	情報機器やネットワーク、情報検索に関する指導(支援)を行う。				
7	児童生徒、教員に対して学校図書館の利用案内、貸出返却、予約、資料紹介、情報サービス等の提供を行う。				
8	資料の選択・収集、組織化、保存・情報に関する管理を行う。				
9	図書館資料の分類排架を適切に行う。				
10	読書教育における家庭、地域、他校種の学校図書館、公共図書館等との連携を行う。				
11	研究会、鑑賞会、映写会、資料展示会など、広報・渉外活動、お便り、HPの活用、学校行事等との連携を行う。				
12	参考資料、地域資料、ファイル資料、二次資料、各種資料リスト、パスファインダー、リンク集等の作成及び管理提供を行う。				
13	読書の指導方法(読み聞かせ、リテラチャーサークル、ビブリオバトル、ブックトーク等)を用い授業指導(支援)を行う。				
14	発達段階に応じた読書指導計画の立案を行う。				
15	情報サービスの提供による探究的な学習の指導(支援)を行う。				
16	特別の支援を必要とする児童生徒に対するマルチメディア図書の利用指導(支援)を行う。				
17	教員に対して学校図書館を利活用した授業方法について指導(支援)を行う。				
18	児童生徒への教科指導、特別活動の指導に対してチームティーチングとして関わり授業指導(支援)を行う。				
19	児童生徒への図書館行事等の指導(支援)を行う。				
20	発達段階に応じた学校図書館メディアの選択方法指導(支援)を行う。				
21	児童生徒に対して、情報リテラシーの育成に関する指導(支援)を行う。				
22	書誌データの管理や検索システムの構築を行う。				
23	教員に対する教材研究への協力を行う。				
24	ネットワーク情報資源のメタデータ作成を行う。				
25	学校図書館の環境整備(修理・製本・資料の受入・除籍・保存・装備・補修・排架・展示・点検等)を含む管理を行う。				
26	児童生徒、教員に対して最新の情報技術、プログラミング教育指導(支援)を行う。				
27	デジタルアーカイブ・電子資料、ネットワーク情報資源の提供及び管理を行う。				
28	年間運営計画、基準・マニュアル類、記録・統計、会計・文書管理を行う。				
29	教員からの著作権に関する相談に応じ対応を行う。				
30	児童生徒に対して著作権に関する指導(支援)を行う。				
31	コンピュータシステムの管理を行う。				

正誤表

訂正箇所	訂正内容	
	誤	正
p.5.1 行目 脱字	チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部	チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会
p.13.21 行目 語句の削除	<u>すなわち</u> 言語活動は、国語すなわち自国の公用語の発音、	言語活動は、国語すなわち自国の公用語の発音、
p.43.6 行目 語句の変更	内尾泰子の説明によると、東京都教育委員会は	内尾泰子の説明によれば、東京都教育委員会は
p.68.23 行目 脱字	本章では幼小連携・接続について教育施策の変遷から動向を概観するため、	本章では幼小連携・接続について教育施策の変遷から動向を概観するため、
p.78.15 行目 句読点の削除	人間理解、人間関係調整力、 <u>、</u> 幼稚園年齢、自然事象、	人間理解、人間関係調整力、幼稚園年齢、自然事象、
p.78.26 行目 語句の修正	保育者の専門性、小学校教員、探 <u>求</u> 心、授業実践、	保育者の専門性、小学校教員、探 <u>究</u> 心、授業実践、
p.78.27 行目 句読点の削除	言語活動の充実、領域「言葉」、 <u>、</u> 言語性、保育実践、	言語活動の充実、領域「言葉」、言語性、保育実践、
p.78.34 行目 語句の修正	保育活動、科学教育、人間教育、探 <u>求</u> 、学校司書、	保育活動、科学教育、人間教育、探 <u>究</u> 、学校司書、
p.101.26 行目 項番の修正	<u>5.1.2(2)</u> で述べたように、いわゆる落ちこぼれをつくらないために	<u>5.2.2(2)</u> で述べたように、いわゆる落ちこぼれをつくらないために

※正誤表は 2023 年 9 月 20 日追加されました。