

研究ノート

クルトー (Carol. C. Kuhlthau) らの 『ガイド付き探究: 21世紀の学習』に関する考察

村上 泰子

(関西大学 文学部教授)

A Study of Guided Inquiry: Learning in the 21st Century, by C. C. Kuhlthau, L. K. Maniotes, and A. K. Caspari

By Yasuko MURAKAMI

(Professor, Faculty of Letters, Kansai University)

抄録

本稿ではクルトーらの『ガイド付き探究: 21世紀の学習』について取り上げ、考察した。クルトーは長年、学校図書館や大学図書館の立場から探究的な学習の情報探索過程について研究を深めてきたことで良く知られる。本書はその研究成果を、義務教育を対象とした教授学 (pedagogy) 研究へと発展させた。スクール・ライブラリアンは探究過程における専門職ガイドとしての役割を十分に担いうるとの主張は、図書館情報学の立場からの論として、他の教授学の書と区別できる。また本書は日本の学校図書館にも多くの示唆を与えうるものである。

Abstract

This paper discusses about *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century* by C. C. Kuhlthau, et.al. Kuhlthau is well-known as a researcher who has been studying on information search process in inquiry learning from a standpoint of school or college libraries. In this time, Kuhlthau and her co-authors advanced her ISP study toward a pedagogical study for K-12 education. It also argues school librarians are qualified enough as a professional guide of inquiry process. From this point, their work is distinguished from other pedagogical ones. Finally, it provides several important suggestions to school librarians and other persons concerned in Japan.

1 はじめに

本稿で取り上げるクルトー (Carol. C. Kuhlthau) らの『ガイド付き探究: 21世紀の学習』1) は、義務教育を対象にした教授学 (pedagogy) の書である。クルトーの長年の研究成果である情報探索プロセス・モデル (model of information search process: 以下, ISP モデル) を、彼女の二人の娘 (マニアテス (Leslie K. Maniotes), カスパリ (Ann K. Caspari) とともにさらに発展させたものである。児童・生徒が現在および将来の社会生活への適応能力を身に着けるためには、「深く考えさせる」こ

とが必要であり、探究学習を推進する共同体へと学校文化を変化させなければならない、との信念に基づき、初版が2007年に、第2版が2015年に刊行された。

背景には米国の学校教育の問題がある。米国の学校教育の権限は州に委ねられており、また1990年代までの米国の学校教育は「学校や教師の裁量の幅が大きくきわめて多様」²⁾であった。レーガン時代の「危機に立つ国家」の認識に基づいた教育改革が進んではいたが、十分な成果を生み出すに至らなかった要因の一つに、学校や教師により異なる教育目標や評価があるとされる。

1990年代には連邦政府の主導のもと、州ごとに教育基準が開発されたが、それでも成果は得られなかった。特に、貧困家庭の子どもたちがあまりにも多く落ちこぼれているとの認識が共有されていた。

こうした事態を受けて、ブッシュ政権は2002年「落ちこぼれ防止法」を成立させ、学校教育への連邦政府の介入度合いを増大させた。これまで以上に基準の達成を厳しく求めるこの改革には、批判の声も相次いだ。批判の一つは、標準テストで点数を稼ぐことのみ注力する学校の増加である。また、落ちこぼれを無くすことを目的としていながら、基準の厳格な運用により、かえって学校をやめざるをえなくなってしまう生徒が増えるという逆説に対する批判もあった。³⁾

標準テスト自体についても、あらかじめ正解のある問題に時間内にどれだけ早く解答できるかを競わせることが、真の学力を評価することにはつながらないとの声が大きくなった。⁴⁾

クルトーらも、2000年代前半の状況として、貧困地域の学校では「学ぶために読む」よりも「読むことを学ぶ」のに時間を費やす場合が多く、学習に興味を持たせたり、モチベーションを高めたりすることにはあまり取り組んでいないこと、一方でレベルの高い学校では、テストで高得点を獲得することに集中する傾向があることを指摘している。⁵⁾

本書は、こうして米国の学校教育が新たな基準(2010年に全米共通学力基準(Common Core States Standards)が公表された)を策定しようと動き出す最中に、執筆された。

Society5.0を目前に、21世紀に相応しい学習とは何かという課題は先進国共通のものである。日本でも2020年度から順次始まった新しい学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」を通して「何を学ぶか」ではなく「どのように学ぶか」も重視した授業改善が目指されている。しかし、この改革は始まったばかりであり、手探りの段階である。

本書の初版は理論面の記述が主であったが、第2版では、同じ著者らによる『ガイド付き探究の設計』(Guided Inquiry Design: 以下、GID)⁶⁾での提言も含んで、構成も抜本的に変え、より具体的な記述となっている。

新たな学習指導要領のもと、学校図書館の役割はより大きくなることが期待される現在、図書館情報学の立場から、21世紀に対応した学習・教授法に言及した本書の内容について考察することは有意義であると考えられる。

先行研究に関しては、河西が2014-2017年度の科研費研究⁷⁾で本書を援用しているが、学校図書館教育カリキュラムに限定している。また大作の2019年の博士論文⁸⁾にも言及があるが、詳細な検討はなされていない。

本書はクルトーの長年の研究成果である情報探索過程(Information Search Process: 以下、ISP)モデルをベースに発展させた教授学で、国際的にはよく知られ、高く評価されている⁹⁾が、日本で

はその中身についてよく知られていない。

よって以下では、まず本書の内容を概観するとともにそれについての考察を加える。

なお、上記先行研究では Guided Inquiry (以下、GI) を「導かれた探究」と訳しているが、本稿では、生徒が主体的に学習の旅を進めていくのを、ガイドがアシストする旅行をイメージし、「ガイド付き探究」と訳した。

2 構成主義的学習観と GI

学習には2つの対照的なアプローチ(伝達アプローチと構成主義的アプローチ)がある。伝達アプローチは、伝統的な教授モデルであり、学習とは教師または教科書が生徒に与えるものであり、そこから正解を見つけることであると理解される。一方、構成主義的アプローチにおいては、生徒自身が能動的に学習過程に参加し、そこから深い理解を自ら導き出すことが期待される。GIは後者に基づく。

GIが参照した具体的な理論家は、デューイ、ケリー、ブルナー、ヴィゴツキー、ピアジェである。

デューイは『民主主義と教育』10)において、教育とは話したり、話されたりするものではなく、能動的な構築過程であること、知識はビジネスでいうところの運転資本に相当し、さらなる探究に不可欠なものであると論じた。さらに『思考の方法』11)では、反省的思考すなわち探究には示唆、知性化、仮説、推論、行動の5つの段階があると分析した。こうした考えは、クルトーらの情報探索過程の段階化に影響を与えている。

ケリーは認知心理学者であり、従来の心理学の刺激・反応理論に疑問を抱き、人により現実の解釈方法が異なることに着目して、各人の心の枠組み(現実を解釈する際の心理的構造)を知ることが重要と考えた。これをパーソナル・コンストラクト理論という。ピアジェもまた、人はそれぞれ新しい情報を構築する際に助けとなる「スキーマ」を持ち、過去の行動や経験と新しい情報とをすり合わせながら、認知的構造を発達させていくと考えた。そして子どもたちの認知的発達段階を感覚運動期、前操作期、具体的操作期、形式的操作期に分けた。ブルナーの『教育の過程』12)は、ピアジェの影響を受けつつ、人は受動的に情報を受容しているのではなく、社会を意味あるものにするために、情報に積極的に関与していると考えた。GIはこうした個々の心の枠組みや認知的発達に合わせた指導を基礎に置く。

また、デューイ、ケリー、ブルナーは共通して、学習の過程における「情緒」の役割を重視した。このことはGIがモチベーションを重視する点に繋がるものである。

最後に、ヴィゴツキーの「最近接発達領域理論」(ZPD理論)および「介入理論」がある。ZPDとは、ある発達段階にいる子どもが適切な介入(指導)によってより高い段階に到達可能である場合に生じる、到達前後の発達段階の差分領域を意味する。13)

ここに挙げた様々な理論はいずれも構成主義的学習観の基礎を成すものであり、GI推進の理論的根拠となっている。

また、構成主義の理論家ではないが、ハワード・ガードナーが提唱した多重知能理論14)もGIに影響を与えている。ガードナーは従来のIQを言語的知能と論理・数学的知能に偏重していると批判

し、人はそれ以外にも空間的知能、音楽的知能など8つの知能¹⁵⁾を持つと考えた。GIはこうした多様な知能に働きかけるためには、多様な情報資源を提供する必要があるとした。

これらの理論を基盤とし、クルトーらはGIにとって

- (1) 子どもは経験に積極的に関与し、省察することにより学ぶ
- (2) 子どもは既知のことに基づき学ぶ
- (3) 子どもは学習プロセスの臨界点で支援によって高次思考を発達させる
- (4) 子どもはそれぞれ異なる学習法や学習様式を有している
- (5) 子どもは他者との社会的相互作用を通して学ぶ
- (6) 子どもはそれぞれの認知的発達に応じて、指導と経験を通して学ぶ

の6つの原則が重要であると考えた。¹⁶⁾

3 「第3の空間」、**「探究コミュニティ」**、**「探究サークル」**

構成主義的アプローチとともにGIが重視するのが、マニアテスの「第3の空間」論¹⁷⁾である。「第3の空間」論はポストコロニアル時代の文化社会的文脈の中で、植民者と被植民者の文化が混ざり合う中から新たな文化が生まれる場として考察されたものである。¹⁸⁾GIの著者の一人であるマニアテスは自身の博士論文で、これを初等教育に引き付けて論じた。

ここで「第1の空間」とは、生徒が学校外で行う個人的、文化的経験、獲得する知識、培う生き方など、「生徒の世界」を表す。一方「第2の空間」とは、学校という公的、オフィシャルな教育空間であり、そこでは定められたカリキュラムに基づいて、知識を得たり、行動したりすることが求められる。日常生活とは異なる「第3の空間」はこの両者が重なり合い、結合する空間である。フォーマルな空間とインフォーマルな空間との接点と言い換えてもよいだろう。

マニアテスは小学校4年生の国語の教室を半年間観察し、「第3の空間」において、「知的探究(intellectual inquiry)」、「深い読書」(deep reading)、「社会的共感」(social empathy)の3つの相互作用を確認した。

知的探究は、教科書から得た知識(第2の空間)を自分自身の経験等(第1の空間)に引き付け、さらにもっと知りたい、理解を深めたいと外部の情報源を求める際に起こった。深い読書は、教科書を徹底的に掘り下げ、登場人物や主題を綿密に分析し、教科書(第2の空間)と各自の生活(第1の空間)についてより深い意味を見出し、洞察する際に起こった。社会的共感は、教科書を学ぶことから始め(第2の空間)、グループの他者との関係を考察する(第1の空間)中で生じた。

こうした「第3の空間」を生み出すためには、教師および生徒たちがアイデアを自由に交換し合える「学習者コミュニティ」を形成する必要がある。そのためにはまず、教師が生徒に自由に話すよう奨励しなければならない。生徒は自身の第1の空間での体験について、第2の空間である教室内で話題にすることを躊躇しがちであり、その心理的な障壁をなくすことが意図されている。また、学校のカリキュラムと生徒自身の世界における関心、経験、知識とを結びつける「探究コミュニティ」を作ることも有用である。

なお本書では「探究サークル」という語も用いられるが、これは「探究コミュニティ」を形成する実践過程で組織される小グループを指す語である。探究サークルにおける学習テーマは、生徒の関心に即してグループごとに柔軟に設定される。探究サークルのメリットとして、著者らは生徒の話す機会を増し、仲間同士でより近い協力関係を築き、他者から学ぶことができ、個々の学びを適切に評価する機会が得られる点を挙げている。19)

探究サークルの中で、生徒たちにはたとえば(1)重要語を発見する、(2)情報源を評価する、(3)議論のポイントを探る、(4)熟考を導くための質問を設定する、(5)接点を見つける、(6)記録をする、(7)図解する、(8)解釈する、といった役割が割り当てられる。20)

しかし、こうした探究サークルの運営は決して簡単なことではなく、教師にはかなりの負荷が想定される。探究サークルを作る前には事前準備が必要とされる。ここでいう事前準備とは、生徒自身に探究サークルに参加する意味や自分の役割について理解させることである。クルトーらは様々なツールを準備して、この困難ではあるが重要な事前準備を円滑に進める方法を提案している。21)

4 ISP モデルとガイド付き探究設計モデル

クルトーは、種々の実験を行い、何十年もかけて ISP モデルを開発、発展させてきた。本書で採用されているのは、デューイ、ケリー、およびブルーナーの議論——学習過程において思考や行動を方向付ける際に「情緒」が重要な役割を担う——に着目し完成させた 2004 年のモデルである。情報探索の過程では、情緒と思考、行動が共時的に生起するとし、情報探索の過程について、生徒の情緒にも触れ、以下の 7 段階に整理している。22)

(1) 開始 initiation

通常、教師が研究の「開始」を宣言する。生徒はテーマを選択する準備を行う。生徒は情緒面で、何を期待されているか、という不確かさと不安を抱える。

(2) 選択 selection

この段階ではテーマの選択が求められる。一般的なテーマの場合もあるし、全体的なプロジェクトの一部である場合もある。このとき考慮されるのは、個人的関心の度合い、全体的な課題との合致、入手可能な情報源の範囲、許容される時間、の 4 つである。テーマが決まると、生徒はちょっとした高揚感を覚えるが、一方でその後の課題のことを考えて憂鬱にもなる。

(3) 探索 exploration

生徒は(2)で決まった大まかなテーマについて情報を探索・収集し、テーマをさらに絞り込む手掛かりを得る段階へと移行する。情緒面では、予想とは異なる情報が見つかるに混乱し、フラストレーションを覚え、そのテーマをやめたいと思うようになる。新しい知識を構築する際に避けては通れない「産みの苦しみ」とも言えるだろう。ISP の中ではこの段階を乗り越えるのが最も困難とされる。

(4) 定式化 formulation

(3)の段階を経て、テーマが絞り込まれる。定式化とは焦点化と言い換えられる。(2)の場合同様、4つの基準が参照される。

(5) 情報収集 collection

テーマを絞り込んだら、次にそのテーマを精緻化し、深め、裏付ける情報を収集する。この段階で生徒には当事者意識が生まれ、専門知識も深まる。そのことで、生徒は次第に自信と興味を持つようになる。

(6) 発表 presentation

これまでの学習の成果を発表し、他者と共有する。ここで生徒は通常、満足感を味わう。ただし、期待通りに運ばなかった場合には失望感を覚える場合もある。

(7) 評価 assessment

(6) の満足感や失望感に基づき、これまでの探索過程を振り返り、自己評価を行う。この段階は次に探究を行う際の基礎にもなる。

クルトーらはさらに、ISP の各段階で生徒をどのように導いていくか記した枠組みを提案している。ガイド付き探究設計モデル (Guided Inquiry Design Framework: 以下、GID モデル)²³⁾ である。ISP が生徒の側から見た探究過程であるのに対して、GID モデルは教える側に視点を置いたものである。おおむね ISP の 7 段階に対応しているが、ISP の発表の段階がその準備段階と発表段階の 2 段階に分割されている。8 つの段階の概要は以下である。²⁴⁾

(1) 開始 open

GI の成否の鍵は、いかに生徒のモチベーションを高め、維持するかにある。そのために開始の段階は重要である。ここで教師は会話を活発にし、疑問や問題点を投げかけることにより、生徒の注意を十分に引き付け、よく考えさせ、彼ら自身の世界との接点を見つけさせ、好奇心に刺激を与えなければならない。

(2) 没入 immerse

ISP では大まかなテーマの選択の段階に当たる。教師は、学習内容に合致し、かつ生徒自身の世界とも接点があって、生徒が興味を持てるテーマを選択できるよう支援を行う。学習内容に関してすでに知っていることは何か、特に関心があったり、問題を感じたりすることは何かなど問いかけ、考えさせる。こうした点で (2) の段階は (1) の段階との連続性が高く、一体的と見える。

(3) 探査 explore

大まかなテーマが決まったところで、これをさらに絞り込むために情報を収集させる。ISP ではこの段階が最も困難とされた。生徒が混乱や不安に直面しつつも、この段階を乗り越えられるよう導くため、教師は、情報を収集するに当たっては単に事実を収集するという姿勢ではなく、先入観を排して新しい情報に接するよう指導する。

(4) 同定 identify

ISP のテーマの絞り込みに該当する。生徒がこれまでに得た様々な情報や発想を整理して、意味のある問いを立てられるよう、教師は様々な戦略を駆使する。

(5) 収集 gather

(4) で絞り込まれたテーマをさらに深められるよう、教師は手助けする。

(6) 創造 create

発表に向けて準備をさせる。このとき教師は、単なる事実の発見とその報告にとどまることなく、これまでの過程で学んだことから意味を見出し、解釈し、深めるよう指導する。

(7) 共有 share

成果物の発表を通して、探究過程で得た知見を他者と共有させ、協同学習をさせる。

(8) 評価 evaluate

生徒の進捗のチェックは探究過程の全段階で行われるが、学習目標に対する最終評価をここで実施する。

上で「教師」の語を用いたが、正確には「教授チーム」である。GIでは指導は教師だけでなく、ライブラリアンやその他の教職員を含めたチームで当たることが想定されている。これについては後述する。

クルトーらは探究過程においては適切な導きが不可欠であり、それがなければ単なる事実の発見に終わってしまうと述べる。特にテーマを絞り込むために探索する過程は生徒にとって最も困難な段階であり、単なる事実の発見から高次の思考にステップアップさせるためにどのような指導や助言が必要かを注意深く計画する必要があるとしている。そして、指導や助言によってより高次の次元に到達する生徒の伸び代を「介入領域 (zone of intervention)」と呼んだ。この語はヴィゴツキーのZPD理論に倣ったものである。

ここでISPおよびGIDのモデルが特徴的であるのは、課題設定までに4つもの手順を踏んでいる点である。このことは、テーマの絞込みまでの過程が重要であり、また難しくもあることを物語っている。

日本においても、高等学校での卒業論文に早くから取り組んできた宅間が、早くから「問い」の重要性に着目していた。宅間は、研究とは「問いを追究する無限の過程」であり、「問いを深めるには指導者が必要」であり、「問答法で問い詰めてもらい、問いを叩いてもらう」（叩いての部分に傍点あり）と述べ、具体的な問答の事例を紹介している。25)

GIDの第4段階「同定」には、「意味のある問いを立てられるよう、教師は様々な戦略を駆使する」とある。「意味のある問い」のためには深い思考が必要である。第2段階「没入」で教師には「モデル化」(modeling)、「傾聴」(listening)、「励まし」(encouraging)の助言が求められている。これらは生徒がより深い思考へと向かうことを目的として考えられた戦略である。「モデル化」についての助言の際には断定的な口調は避けるべきことにも留意を促している。

「同定」段階では、生徒に意識させるべき点として、「自分にとって興味のあることか」、「学習の目標は何か」、「利用可能な情報がどれだけあるか」、「残り時間はどれくらいあるか」を挙げ、やはり「モデル化」、「傾聴」、「励まし」、そして「評価」によって生徒を導くとしている。「評価」とは、探究過程が良い方向(深い思考)に向かっているかどうか、問題を抱えている生徒がいないか、興味を維持し続けられているか、チェックすることを意味する。「モデル化」においては図解が推奨されているが、これは一般的な手法である。

意味のある問いに繋がるような「モデル化」へと生徒を導くことは、決して容易ではない。ともす

れば教師が先んじて特定のモデルを想定し、誘導しがちである。クルトーらはそうしたことは求めていない。あくまでも生徒が主体となって(と、生徒が思うことで自信を持つことができるように)進めていくことが重要と考えている。

教育心理学者のリチャード・ポールとリンダ・エルダーは効果的な発問について研究する中で、生徒が何かを発見し、深められるようにするには事前の周到な準備が必要と述べている。26) クルトーらも第3段階、第4段階での「注意深く計画された」助言と導きが、より高度な思考の発達を可能にすることを指摘している。「モデル化」、「傾聴」、「励まし」、「評価」に関わって、どのような助言と導きが適切であるか。哲学的対話における質問の重要性に触れて、河野は探究・議論を深める質問の種類として、意味の明確化を促す質問、理由を尋ねる質問、証拠を示すように促す質問、主張の真偽を確かめる質問、一般化が可能か問う質問、主張の帰結を問う質問を挙げている。27) GIでは発問についての掘り下げがない。GIモデルのさらなる精緻化にはこうした研究も有用と考える。

5 GIにおける介入

前述のとおりGIは、生徒の伸び代を重視する点でヴィゴツキーの介入理論を参照し、獲得させたい能力をあらかじめ特定し、そこから逆算して指導計画を立てる点でヴィギンズとマクタイの逆向き設計 28) を参照している。29)

このときクルトーらが重視しているのは雰囲気醸成である。参加を歓迎する雰囲気が生徒の好奇心を呼び覚まし、可能性を生み出すとの考えのもと、GIでは正しい答えを出すことよりも、疑問に取り組む(address)ことが推奨される。そのことがより高次の学習に導くと考えられているためである。30)

6 GIの5種類の学習と情報リテラシー

クルトーらは、情報リテラシーとGIとの関係についても論じている。31) それによれば、GIの学習には5つの種類があり、情報リテラシーは必須ではあるがそれらの要素の一つに過ぎない。5種類の学習には他に、教科の学習、学び方の学習、言語運用能力の学習、社会的スキルの学習がある。このことは、情報リテラシーの学習が他の学習と切り離して単独では成立し得ないことを示すものでもある。

米国の図書館界は長年、情報リテラシーの基準を定める取り組みを行ってきた。クルトーらは、2007年にAASL(American Association of School Librarians)が発表した「21世紀の学習者のための基準」(Standards for 21 Century Learners)において、「情報リテラシーが学校における学習活動の中に完全に埋め込まれる」に至ったと指摘している。32)

このように、GIは情報リテラシーの学習を生徒自身が探究を行う過程に組み込まれるものと考えている。しかし、これは身に着けさせるべき情報リテラシーが状況に応じて異なることを意味するものではない。例えば、初等中等教育で身に着けた情報リテラシーが大学や社会では使えないものであってはならない。この点を考慮し、GIは「移転可能(transferable)な情報リテラシー概念」と表

現している。33)

「移転可能な情報リテラシー概念」は3つの中心概念—(1)「組織化された情報が事実、思想および複数の観点へのアクセスを提供する」、(2)「価値のある情報は好奇心、反省および啓発を促進する」、(3)「時間をかけて情報を完全に解釈することは深い学習に繋がる」—により構成される。34) それぞれがさらに2つから3つの項目に展開され、項目ごとに具体的な戦略が提示されている。記述は多岐にわたるため、ここでその全容に触れることはしないが、例えば比較的簡潔な(2)の第2項目を取り上げると、概略は以下の通りである。

中心概念 2: 価値のある情報は好奇心、反省および啓発を促進する。

2.2 情報源には、情報の質や有用性を評価するのに役立つ明らかな特徴がある。

GIは情報源を評価する次の5つの基準を導入する。

- ①**専門性** 著者は誰か、その分野の専門家か、など
- ②**正確性** 事実に基づいているか、明らかな誤りはないか、など
- ③**最新性** 発行日、発表日はいつか
- ④**観点** 著者の立場、事実と意見の識別
- ⑤**質** ①から④の総和。内容だけでなく記述や構成、素材の提示を含む。

全体に具体的な提言に富み、GIの実践を試みようとする読者にとって有用である。

7 GIを支える専門家

GIは多くの専門家のチームによって推進される。35) 探究の過程は複雑かつ多面的であり、それを教師単独で遂行するのは困難である。そこで、教師1名にライブラリアン1名が加わり、場合によってはさらにもう1名が加わるという、2名から3名でのチーム学習が基本となる。3人目は他のクラスの教師やその他の科目担当教師(横断的な学習内容の場合)、言語能力養成担当教員、技術担当教員などが想定されているが、さらには地域の博物館や公共図書館の専門家などを含む場合もある。それは学習内容に応じて適宜選ばれる。

アメリカの学校でも、25名かそれ以上の教室を一人の教師が教えるのが通例である。また教師は一国一城の主として、自分の教室において大きな権限を有する。そこにチームの概念を持ち込むことには大きな抵抗が予想される。この点は日本も同様であるが、学習が学校や教師の裁量に大きく委ねられているアメリカにおいては猶更であろう。

チーム学習を支える主なステークホルダーとして、クルトーらは校長、教師(科目専門家)、そしてライブラリアンを挙げているが、着目すべきは校長が冒頭で取り上げられている点である。クルトーらは、GIが成功を収めるために校長は必須の要因であり、その影響力は甚大だと言う。構成主義的学習観を持つ校長は、探究学習を推進する可能性が大きい。同様の指摘はエンベディッド・ライブラリアンの導入に際しても見られる。36)

ライブラリアンもまた、チームに不可欠のメンバーと位置付けられている。その役割は、(1)リソース・キュレーター、(2)情報リテラシーの専門家、(3)協同学習の媒介者、の3つである。(1)は

探究学習に必要な情報源を収集、整理、提供する役割、(2)は情報リテラシーを身に付けさせる方法を熟知し、指導する役割である。

本書ではスクール・ライブラリアン (school librarian) の名称が使われている。20世紀初頭には多くの学校が学校図書館を有していたが、学校図書館が生徒の学習に積極的な役割を果たすようになったのは1960年代から1970年代にかけてである。収集するメディアの多様化にともなって、学校図書館はメディア・センターの名称を用いることも多くなり、多様なメディアに対応する点を重視する場面では、ライブラリアンはメディア・スペシャリスト (media specialist) と称されるようになった。一方、ライブラリアンの教育的役割が強調される場面では、ティーチャー・ライブラリアン (teacher librarian) と称されている。本書がメディア・スペシャリストでもなく、ティーチャー・ライブラリアンでもなく、スクール・ライブラリアンの呼称を選んだのは、学校の教育・学習の場面により深く関与し、学校教育においてライブラリアンの役割が必須であることをより強調する意図が表れていると考えられる。(37)

先述したライブラリアンの3つの役割のうち(1)と(2)は従来のライブラリアンも担い、また期待されてきた役割である。しかし(3)の学習過程に直接関与する役割を担うことは簡単ではない。ここで興味深いのは「情報化が進展する時代の学校においてライブラリアン固有の役割はしばしば見落とされ、低く見られている」(38)との指摘である。この問題意識こそが、本書を教育学の分野の類書と差別化するポイントであろう。

クルトーらは、ライブラリアンにはその資質があると主張する。トッド (Ross Todd J.) によれば、クルトーらによる2005年のオハイオ州での調査や、それに続いて実施されたデラウェアやオーストラリアでの調査はいずれも、学校図書館が強力な学習機関であることを示していた。(39) その調査結果をさらに精緻なものとするためトッドらは2003年から2005年にかけてニュージャージー州の10の公立小学校でさらなる調査を実施した。(40) それによれば、多くのライブラリアンが州の認定資格を有しており、教師と打ち合わせの機会を持ち、情報リテラシー教育を頻繁に実施し、校長やカリキュラム管理者との強い繋がりも維持し、校長は学校図書館を学校の重要な一部とみなし、教師もライブラリアンをチームの一員と認めていた。

また、ランス (Keith Curry Lance) らが1990年代にコロラド州の約8,700の学校で行った調査によれば、試験のスコアと図書館スタッフおよび蔵書規模の間には、それ以外の要素を考慮に入れても、正の有意な相関があった。(41)

こうした具体的な調査結果を積み重ね、明示することによって、ライブラリアンが付加的ではなく、より深く学習過程に関与する必要性を説き、学校コミュニティのステークホルダーらの理解を得ようとしているのである。

8 日本の教育への含意～むすびに代えて～

米国では2010年、オバマ大統領の下、全米共通学力基準 (Common Core State Standards)(42) が策定された。州ごとに設けられている基準間の格差を縮めることを目的とするものであり、採用するか否かは州に任されている。また連邦政府が開発に直接関与したものでもない。しかし、競争的補助

金を付けることで、その採用が大いに奨励された。43)

この基準は、従来の基準が「何を知っているか」という知識の量を評価するものだったのに対して、批判的思考や問題解決能力などの「何ができるようになったか」の評価に重心を移した点に大きな変化が見られた。

しかし同時に、教育現場には成果の評価が厳しく求められた。そのため、「構想はすばらしかったが、基準は成果目標となってしまう、テストのために、決められた内容を決められた道筋で学ぶ方法が重視されるようになった。」44) との指摘もあり、成果を出す学校がある一方で、事態の改善に繋がっていない側面もある。

その要因の一つに、教師に求められる負担の増大がある。GIのような取り組みが、全米共通学力基準が求めるような力を伸ばすのに有効だったとしても、本稿で見てきたように、そこには綿密な計画と個々の生徒に対応したきめの細かい介入、進度の管理など、多大な労力と時間を要する。

クルトーらは2つの方法で、実践者に対する便宜を提供しようとしている。その一つはGIDの作成である。GIが理論に重きを置いているのに対して、GIDはその実践マニュアルに当たる。後に、初等学校編、中学校編、高校編も相次いで出版された。45) こうした実践マニュアルは、理論的背景を示したGIと対になることで、より効果を発揮するものである。商標登録もされた。46)

もう一つはウェブサイト47)での情報提供である。GIDの概要や関連文献、講演(有料/無料)のほか、学校でのベストプラクティスなども紹介している。

クルトーらの取り組みは、「ライブラリアンの世界での主張を教育界全体に普及させていく試み」と総括できる。

日本でも2020年度以降、小学校、中学校、高等学校に段階的に新学習指導要領が導入された。改善点の一つに挙げられたのが「主体的・対話的で深い学び」の実現である。この「主体的・対話的で深い学び」は「アクティブ・ラーニングの視点」との補記がなされる場合もあるが、狭い意味でのアクティブ・ラーニングが校外活動や調べ学習といった「アクティブ」であることを要求するのに対して、「これまでも重視されてきた各教科等の学習活動が、子供たち一人一人の資質・能力の育成や生涯にわたる学びにつながる、意味のある学びとなるようにしていく」ことを目的として、すべての教科に関連するものにとらえられている。48)

しかし問題点も多い。小針も指摘するように、「アクティブラーニングまたは主体的・対話的で深い学びのような理念の実現は、明治時代に学校教育が誕生して以来の課題」49)でありながら、浸透することがなかった。教師の負担の増大、理念に実践が追いつかない現実、実践の形骸化、児童・生徒に生じる格差、学力低下の原因とされたことなどが原因に挙げられている。

今回はどうか。教師の過重労働は多く指摘されるところである。部活動指導員を導入する、小中学校での一学級定員を段階的に減じるなどの措置も講じられてはいるが、現時点での効果はなお限定的である。「平成29年度文部科学省委託研究「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」調査研究報告書(平成30年3月 リベルタス・コンサルティング)」50)によれば、教員の平均学内勤務時間は平日で一日あたり11時間から11時間半、そのうち授業準備に充当される時間は1時間から1時間半に過ぎない。探究的な学習にとっては負の要因である。

またOECDが実施した2018年度の国際教員指導環境調査(TALIS 51)によれば、「多大な授業

準備があること」を負担と思っている教員の割合が、参加国平均(中学校)では40.4%もあるのに対して、日本(中学校)では25.3%にとどまっている。一方、事務的な業務が多すぎることや保護者の懸念に対応することは、参加国平均に比べて5ポイントから10ポイント程度高い。また、明らかな解決法が存在しない課題を提示することを「しばしば」又は「いつも」行うかとの問いに対して、参加国平均(中学校)では37.5%が行うと回答しているのに対して、日本(中学校)ではわずか16.1%である。回答者の置かれた環境の違いなども考慮しなければならないが、これらの数字からは、日本の教員は探究的な学習に取り組む機会が少なく、授業準備にそれほど多くの時間を割いていない。そのため多大な授業準備に対する負担感が少ないという結果が出たと考えられる。

日本においては、学習指導要領が法規としての性格を持っていることにも留意する必要がある。とりわけ今後の新学習指導要領では、「資質・能力の育成に向けては、学習指導要領等に基づき、目の前の子供たちの現状を踏まえた具体的な目標の設定や指導の在り方について、学校や教員の裁量に基づく多様な創意工夫が前提とされているものであり、特定の目標や方法に画一化されるものではない」(52)との考えが示された。しかし、他の教室と教科書の進度が比較され、横並びを過度に求められる日本社会において、教える内容の深さではなく、外から見えやすい進度や、学習内容の表面的な達成度に気をとられる傾向があることもまた否めない。先進的に成功しているいくつかの実践例があったとしても、それが全国に浸透するには時間を要すると思われる。(53)

探究的な学習が行われにくい環境では、学校図書館の学習センター機能や情報センター機能は十分に育たない。

最後に、クルトーらの研究が日本の学校図書館に示唆的である点を2つ挙げたい。

一つは、GI導入における校長の役割の強調である。探究的な学習を進める場合、比較的教員の自由裁量が認められている米国にあっても、校長の役割が重要とされた。自由裁量の範囲が狭い日本の学校教育現場においては猶更である。残念なことに、2018年の調査(54)では、日本の中学校長のうち、「学校図書館に関して図書館の教材が不足している、あるいは適切でない」と感じているのは18.6%しかいなかった。OECD平均15.8%と比べてそれほど大きな違いはないが、その中身が問題である。教材が十分に揃っているために数値が低く出ているのであれば問題はない。しかし、最低基準ラインとも言われる文部科学省の学校図書館図書標準の未達校が、平成28年度調査で45%(中学校)ある。(55)

ただし、学習指導要領が探究型の学びに舵を切った現在であれば、校長が同じ方向性を目指す可能性は高い。逆説的であるが、これは学習指導要領が一定の拘束力を持っていることの利点といえる。問題は学校図書館の側にその準備が出来ているかどうかである。

もう一つはクルトーらが、スクール・ライブラリアンが付加的にではなく、より深く学習過程に関与するのに十分な能力を持っていることを論証するために、実証研究を行いデータの収集をおこなったことである。河西は日本の学校図書館の現状について、「司書教諭も学校司書も、既存の法制度の枠組みの中でやりくりされた職位に過ぎず、現代的な教育ニーズ、図書館ニーズの要請を受けた資質能力についての見直しはされていない。今日の国際的な情報専門職の要件にはほど遠いのが現状である」(56)と指摘した。大城も「司書教諭の資格が5科目10単位の履修で十分かどうかの議論があってもよさそうであるが、そのような議論はあまりない。」(57)とし、IFLAの学校図書館ガイドライン

のスクール・ライブラリアンの定義を引いて、彼我の差を際立たせた。これらの状況認識は筆者も共有するところである。クルトーが行ったような調査を日本でも実施したとき、どれだけの証拠を収集できるだろうか。

以上、クルトーらの著書について考察し、日本の学校図書館への含意を明らかにした。クルトーらの主張は多岐にわたっており、本稿で触れられなかった点も多い。特に GID フレームワークについては検討を続けたい。

大城善盛同志社大学元教授には、多くの貴重な助言をいただいた。また本研究は、2019 年度関西大学学術研究員研究費によって行った。ここに謝意を表す。

参考文献

- 1) Kuhlthau, Carol C. et.al, *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. 2nd ed., Libraries Unlimited, 2012.
同書の初版は以下。
Kuhlthau, Carol C. et.al, *Guided Inquiry: A Framework for Inquiry in Your School*. Libraries Unlimited, 2007.
- 2) 松尾知明『アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウンタビリティの光と影』東信堂, 2010.
- 3) 同上.
- 4) 同上.
- 5) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.5.
- 6) Kuhlthau, Carol C. et.al, *Guided Inquiry Design: Guided Inquiry Design[®] : A Framework for Inquiry in Your School*. Libraries Unlimited, 2012.
- 7) 河西由美子ほか「情報リテラシーと探究学習を融合した学校図書館教育カリキュラムの開発に関する研究」(基盤研究(C) 26330406). <<https://kaken.nii.ac.jp/grant/KAKENHI-PROJECT-26330406/>> [確認日: 2021-09-30]
- 8) 大作光子「探究学習における情報活用スキルに焦点をあてたルーブリックの開発」博士論文(筑波大学), 2019. <<http://hdl.handle.net/2241/00159236>> [確認日: 2021-09-30]
- 9) FitzGerald, Lee and Todd, Ross J., *Guided Inquiry Goes Global: Evidence-Based Practice in Action*. Libraries Unlimited, 2018.
Heinstrom, J. and Sormunen, E. “Structure to the Unstructured,” *Information Research*. 24(1), 2019.3. <<http://www.informationr.net/ir/24-1/isic2018/isic1824.html>> [確認日: 2021-09-30]
- 10) デューイ著, 松野安男訳『民主主義と教育』岩波書店, 1975.
- 11) ジョン・デュウイー著, 植田清次訳『思考の方法』春秋社, 1951 (2018 年デジタル復刻版).
- 12) J. S. ブルーナー著, 鈴木祥蔵, 佐藤三郎訳『教育の過程』岩波書店, 1986.

- 13) ヴィゴツキー著, 土井捷三, 神谷栄司訳 『「発達最近接領域」の理論: 教授・学習過程における子どもの発達』 三学出版, 2003.
- 14) ハワード・ガードナー著, 松村暢隆訳 『MI: 個性を生かす多重知能の理論』 新曜社, 2001.
- 15) その後, 10 個に増えた。
- 16) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.19–23.
- 17) Maniotes, L., “The Transformative Power of Literary Third Space,” Ph.D dissertation, School of Education, University of Colorado, Boulder, 2005. <<https://sites.google.com/site/lesliekmaniotes/home/about/research>> [確認日: 2021-09-30]
- 18) エドワード・W・ソジャ著, 加藤政洋訳 『第三空間: ポストモダンの空間論的転回 新装版』 青土社, 2017.
- 19) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.32–35.
- 20) *ibid.*.
- 21) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 6), p.44–46.
ツールには Inquiry Journal (探究日誌), Inquiry Log (探究記録), Inquiry Chart (探究図) がある。
- 22) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.44–45.
- 23) 直訳するとガイド付き探究設計フレームワークだが, フレームワークは日本語として馴染みが薄いので, モデルと訳した。
- 24) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.53–59.
- 25) 宅間紘一 『はじめての論文作成術: 問うことは生きること 三訂版』 日中出版, 2008, p.15.
- 26) Paul, Richard and Elder, Linda, “Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning, Part III”, *Journal of Developmental Education*, 31(3), 2008, p.34–35. <<https://eric.ed.gov/?id=EJ832681>> [確認日: 2021-09-30]
- 27) 河野哲也 『問う方法・考える方法: 「探究型の学習」のために』 筑摩書房, 2021, p.111–116.
- 28) G. ウィギンズ, J. マクタイ著, 西岡加名恵訳 『理解をもたらすカリキュラム設計: 「逆向き設計」の理論と方法』 日本標準, 2012.
- 29) ただし, GI では獲得させたい能力だけでなく, それをどのように評価するについても熟考し, 想定しておく必要があるとする点に違いがあるとしている。
- 30) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.136.
- 31) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.63.
- 32) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.64.
- 33) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.70.
- 34) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.73–95.
- 35) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1), p.117–132.
- 36) A. L. Daugherty and M. F. Russo, *Embedded Librarianship*, Libraries Unlimited, 2013.
- 37) スクール・ライブラリアンの語をティーチャー・ライブラリアンとを併記している箇所もある。
- 38) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 1).

- 39) Todd, R., “School Libraries and the Development of Intellectual Agency: Evidence from New Jersey.” *School Library Research*, 15, 2012.4, p.1–29. <https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol15/SLR_SchoolLibrariesandDevelopment_V15.pdf> [確認日: 2021-09-30]
- 40) *ibid.*.
- 41) Lance, K. et.al., “Proof of the Power: Recent Research on the Impact of School Library Media Programs on the Academic Achievement of U.S. Public School Students,” *ERIC Digest*. 2001. <<https://eric.ed.gov/?id=ED456861>> [確認日: 2021-09-30]
- 42) Common Core State Standards Initiative, *Preparing America’s Students for College & Career*. <<http://www.corestandards.org/>> [確認日: 2021-09-30]
- 43) 文部科学省国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば「第 6 章 アメリカの教育課程」『グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査最終報告書 (第 1 分冊)』国際協力機構地球ひろば, 国際開発センター編著, 2014. <https://www.jica.go.jp/hiroba/teacher/report/prmiv10000002siq-att/comparative_survey01_06.pdf> [確認日: 2021-09-30]
- 44) キャシー・ハーシュ＝パセック, ロバータ・ミシュニック・ゴリンコフ著, 今井むつみ, 市川力訳『科学が教える, 子育て成功への道』扶桑社, 2017.
- 45) Kuhlthau, Carol C. et.al, *op. cit.* 6). および
Maniotes, L., *Guided Inquiry Design in Action: Elementary School*. Libraries Unlimited, 2018.
Maniotes, L., *Guided Inquiry Design in Action: Middle School*. Libraries Unlimited, 2016.
Maniotes, L., *Guided Inquiry Design in Action: High School*. Libraries Unlimited, 2016.
- 46) 商標登録の理由については語られていない。名称を独占的に使用することで、この名称を用いた有料サービスなどが展開できる可能性もあるが、それよりも、特別な単語の組み合わせではないため、一般用語と区別する狙いがあるのではと考えられる。一方で、商業主義的だと敬遠される懸念も孕んでいよう。
- 47) *Guided Inquiry Design*. <<https://guidedinquirydesign.com/gid/>> [確認日: 2021-09-30]
- 48) 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.51. <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2017/01/10/1380902_0.pdf> [確認日: 2021-09-30]
- 49) 小針誠『アクティブラーニング: 学校教育の理想と現実』講談社, 2018. p.7.
- 50) リベルタス・コンサルティング「平成 29 年度文部科学省委託研究「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」調査研究報告書」2018. <https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2018/09/27/1409224_005_1.pdf> [確認日: 2021-09-30]
- 51) 文部科学省・国立教育政策研究所「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS)2018 報告書 vol.2 のポイント」2020. <<https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/tails2018-vol2.pdf>>

[確認日: 2021-09-30]

- 52) 中央教育審議会, 前掲 48), p.22.
- 53) 一方で, ICT を用いて個別最適の学習を実現しようとする取り組みもある。
文部科学省初等中等教育局教育課程課「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料 (令和 3 年 3 月版)」(2021). <https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf> [確認日: 2021-09-30]
- 54) 文部科学省・国国立教育政策研究所「教員環境の国際比較: OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS)2018 報告書-学び続ける教員と校長-の要約」2020. <<https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/tails2018-vol2.pdf>> [確認日: 2021-09-30]
- 55) 文部科学省児童生徒課「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.8. <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/20210715-mxt_chisui01_1.pdf> [確認日: 2021-09-30]
- 56) 河西由美子「情報リテラシー概念の日本的受容」『情報の科学と技術』67(10), 2017, p.514-520.
- 57) 大城善盛『司書職制度の再構築: 日本の図書館職に求められる専門性』日本評論社, 2019.