

## 学校図書館調査における学力テストの解釈問題

Interpretation Problems with Achievement Tests Based on a School Library Survey

村山 功

Isao MURAYAMA

（平成19年10月1日受理）

Use of achievement test is popular in Japan, but academic consideration of achievement test is insufficient. Based on the existence of correlation between two tests which measure different abilities, we often infer that these two abilities have internal relationship, and vice versa. However, correlation doesn't guarantee internal relationship, because correlation can be result from external constraints. In this article, the analysis of a school library survey shows that this misperception easily leads to affirmative conclusion to the current situation.

### 1. 学力測定における内在的制約と外在的制約

学力とその測定の関係は、本来双方向的である。想定された学力を測定するのは当然だが、測定結果から学力について再検討することもある。特に学力構造を実証的に考える場合には、それが単なる理念的なモデルとならないためにも、理論と測定の相互作用が不可欠である。学力構造論に関しては広岡や勝田の学力モデルが有名だが、これらは測定に基づかないという意味で理念的な学力構造論である。安彦（1996）は、学力に関する無用な混乱を排除するために、学力論を教育目標論と教育評価論に区別することを主張しているが、これは教育目標論を実証から切り離す危険性を同時にはらんでいる。

しかし、学力測定の方に目を向けてみると、学校における教育評価は心理測定の一つであるにも関わらず、日本においては測定論的な検討があまり行われていない。例えば、テスト得点の尺度としての妥当性については、遠山（1980）が「そもそも学力が順序構造をなしているか、配点はどんな尺度を構成するか、を明らかにしないまま、計測可能性を議論している」という主旨の指摘を行っている。しかし、この批判は現在に至るまで放置されたままだと言ってよい。一方で、学校教育とは異なる場面では、項目反応理論（項目応答理論）が適用される例も見られるようになった（豊田, 2002）。項目反応理論はテスト結果の信頼性等を問題とする場合には非常に有効であり、TOEICのように異なるテストで同一能力を測定する場合や、被験者の回答結果に応じて設問を変えていく適応型テストを行う場合に活用されている。しかし、項目反応理論は測定する学力を一次的に捉えているという点で、学力構造を再検討する理論として利用することはできないし、それを目的として作られたものでもない。

これに対し、心理学における知能研究においては、測定に基づく知能モデルの構築が重視されてきた。それは、知能の測定が研究の一つの柱だとすれば、もう一つの柱は知能の構造を明らかにすることであり、そのためには測定結果が重要な手がかりだからである。知能の構造については、スピアマンの2因子説とサーストンの多因子説が大きな対立軸を形成している（芝, 1970）。スピアマンは様々な知能テ

ト項目間の相関関係を分析し、一般因子と特殊因子とに分けることができると主張した。テスト項目間の相関する部分が一般知能因子 $g$ である。これに対し、サーストンも様々なテスト項目間の関係を因子分析を用いて検討し、7個の基本因子の存在を主張した。このように、テスト項目間の関係を分析することで、知能の構造を推測しようとしてきた。

しかし、知能測定に対しては、それが文化依存性を持っているという指摘がかなり以前から行われていた。それに応じて文化フリーテストを作成する動きも出てきたが、例えば紙に鉛筆で記入するという行動の要求がすでに文化に依存していることを考えると、知能測定から文化依存性を排除するのが困難であることは容易にわかる(佐藤, 1997)。これが意味するものは、知能測定における個々のテスト項目が文化に依存しているというだけではない。知能の構造を反映していると思われたテスト項目間の相関関係が、特定の環境下にある人間が共通して身につける能力を反映しているにすぎないということである。この議論から、テスト項目間の相関の原因を、個人の内部に最初から存在している知能の構造(内在的制約)と、個人の外部の様々な環境(外在的制約)に二分することができる。もし、2つのテスト項目間に相関関係が見られたとしても、それが内在的制約によるものか外在的制約によるものかを、それだけで区別することはできない。

以上を前提に学力測定に戻って考えてみると、これまでの学力構造論においては、学力を教育の結果だと考えている点では、環境的な要因を考慮に入れていた。ただし、学習者に内在する学力構造と環境に外在する学力構造を意識的に区別してこなかったし、そもそも実証的な研究ではなかった。しかし、学力測定に基づく実証的な研究を客観的だとみなしたとしても、結果の解釈はそうではない。測定結果の原因を内在的制約に求めるか外在的制約に求めるかによって、解釈はまったく変わってしまう。にもかかわらず、従来の研究ではこの区別を意識していないため、何の根拠も示さずに一方の制約だけに基づいた解釈を行うだけでなく、自分がそこで選択をしたことを自覚していない。そこで本論文では、学校図書館調査を例として、学力評価の結果に対する内在的制約に基づく解釈が、教育状況の現状追認に陥る危険性を示す。

## 2. 学校図書館調査の概要

本調査は、社団法人全国学校図書館協議会(以下、全国SLA)が委託を受けた、文部科学省の「平成18年度新教育システム開発プログラム」における「学校経営と教育条件の整備」に関する事業の一部として行われた。筆者の研究室は、この調査を実施した3つの実施協力機関の1つである。

全国SLAの実施する「新教育システム開発プログラム」に採択された研究協力校56校を対象として、平成19年2月上旬に調査を実施した。研究協力校56校の内訳は、小学校35校、中学校21校である。研究協力校は、都道府県教育委員会を通じて募集を行い、学校図書館図書標準の充足率等の条件や指導計画等を基準として選定された。

研究協力校には、本プログラムからの援助によって学校図書館図書標準を達成した上で、学校図書館を活用した学習活動・読書活動を推進することにより、読解力・情報活用能力等の向上を図ることが求められた。ただし、本調査を実施した時点では図書の納品・装備・排架が終了しておらず、学校図書館図書標準を満たしていない状態であった。

### 3. 調査1：学校図書館の利用状況調査

調査1では、学力調査の結果の考察の前提となる、学校図書館の利用状況を調査する。

#### 1) 対象および方法

調査1では、本年度授業を担当したすべての教員を対象として、学習指導における学校図書館利用調査を行った（調査用紙は別掲）。回答数は、小学校35校505名、中学校21校354名、計859名であった。

回答者の中には、特別支援学級や小学校における教科専任教員なども含まれており、同列に語るができない部分もあるが、ここでは大まかな全体像を捉えるのが目的であるため、あえて区別を行わなかった。

#### 2) 結果

平成18年度（1月まで）における総合的な学習の時間および教科等（道徳・特別活動を含む）での学校図書館の利用状況を尋ねた。

本年度の授業で学校図書館を利用した教員の割合を図1に示す。全体的な傾向として、中学校よりも小学校の方が、学校図書館の利用率が高い。

このグラフから明らかなのは、教科等における学校図書館の利用率が、小学校と中学校で大きく異なっていることである。小学校では8割以上の教員が利用しているが、中学校では3割程度でしかない。

なお、小学校において総合的な学習の時間の利用率が低いのは、総合的な学習の時間のない低学年の担当教員など、総合的な学習の時間を担当していない教員が中学校と比べて多いからである。このことは、次に示す過去の利用経験の結果を見れば明らかである。

これらの傾向は、本年度利用しなかった教員の過去における利用経験の有無にも現れている。図2を見ればわかるように、中学校における教科等の利用経験のみが5割を切っている。

次に、本年度に学校図書館を利用した回答者に対し、その利用頻度を尋ねた。総合的な学習の時間における利用頻度を図3に

示す。週に1回以上の頻度で学校図書館を利用しているのは、小学校でも5分の1程度しかない。総合的な学習の時間においては、学校図書館を利用した学習だけではなく、体験的な活動や話し合いの時間も必要であり、毎週学校図書館を利用するには、かなりの努力と工夫を必要とする。このことを考えれ

図1 学校図書館の利用率

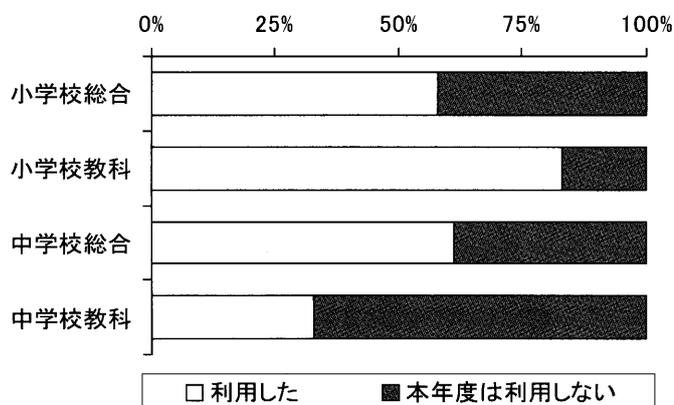
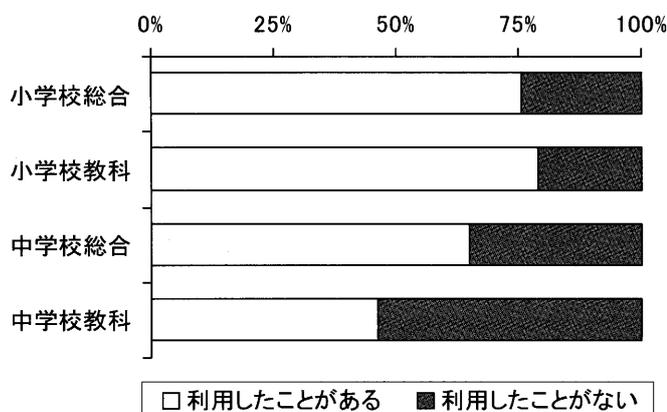


図2 過去の利用経験



ば学校図書館はかなり利用されていると判断できるが、児童・生徒にとっての利用時間を基準に考えると、学校図書館を利用して学習していると言うには月に1回程度という数字は少なすぎる。

教科等の授業における月ごとの平均利用時間を図4に示す。小学校においても7割程度が月に2時間以下の利用しかないとわかる。また、中学校においては、ほとんど月に2時間以下の利用である。しかも、これは教師当たりの数字であり、中学校が教科担任制で一人の教師が複数の学級を担当していることを考えると、この数字はさらに数分の一になるとみなすべきであろう。

さらに、実際に学校図書館を利用した教師が感じた問題点を図5に示す。回答は選択肢の中から3つまで選ぶという形式であり、「その他」は自由記述となっている。

図3 総合的な学習の時間における利用頻度

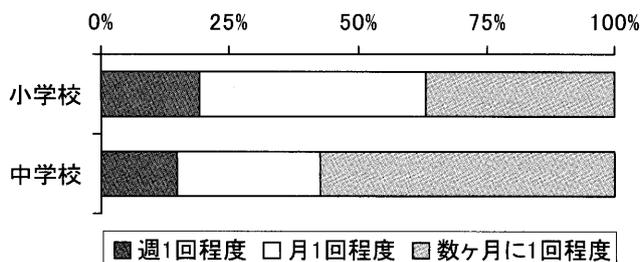


図4 教科等における利用頻度

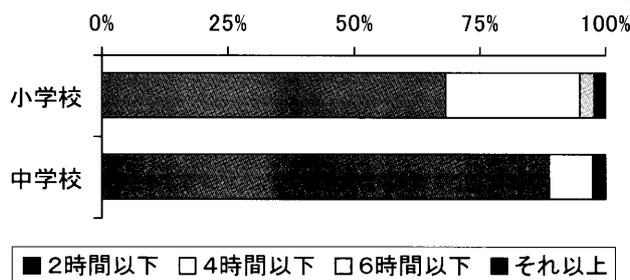
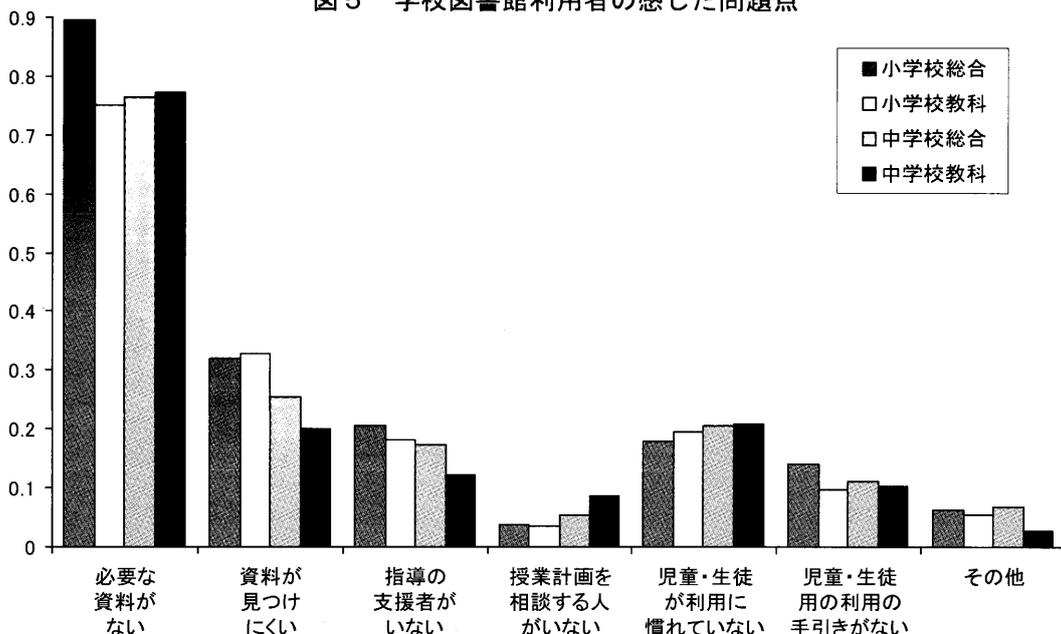


図5 学校図書館利用者の感じた問題点



まず選択率が最も高かったのは、「必要な資料がない、または足りない」である。9割の回答者がこの選択肢を選んでおり、他の選択肢の倍以上の選択率となっている。次に選択率が高かったのは、「資料が見つげにくい」、「児童・生徒が学校図書館の利用に慣れていない」、「指導を手伝ってくれる人がいない」である。これらの課題に対しては、それぞれ、ブックリストやパスファインダーの作成や排架の工夫やデータベース化、年間指導計画に基づく体系的な利用指導、司書教諭の図書館担当時間の確保や

学校司書の配置など、解決策はすでに明らかにされている。しかし、実際にはそれが行われていないというのが現状である。

### 3) 考察

学校図書館の利用率、学校図書館の利用頻度、学校図書館の運営状況のすべてにおいて、不十分な結果であることが示された。このことから、調査対象校の現状においては、学校図書館を利用した教育は質量ともに不満足な状況であると判断される。

## 4. 調査2：学力に関する調査

調査2では、国語と学校図書館に関するテストを実施し、特に学力間の相関に着目して分析・検討を行う。

### 1) 対象

調査1と同じ研究協力校56校において、小学校では5年生1762名、中学校では2年生1750名を対象として、平成19年2月上旬に調査を実施した。

### 2) 方法

本プログラムの目的の一つは、学校図書館を充実させ、適切な読書指導・学習指導のもとで学校図書館を積極的に利用することが、児童・生徒の学力の向上に寄与することを検証することである。そのため、児童・生徒の学力を測定し、その向上を確認する手段として、2種類のテストを用いた。

第一に、児童・生徒の学力の経年変化を客観的に捉えるため、標準化された全国レベルのテストを利用した。本プログラムにおいては、研究対象とする学力として、基礎的読み書き能力、読解力、コミュニケーション能力を想定しているため、教科は国語に限定した。複数ある標準学力テストについて、その設問内容やデータ分析の方法などを比較検討した結果、上記の学力の測定に最も適したものとして図書文化の『教研式標準学力検査CRT-II』を選択した。以下、これを国語テストと呼ぶ。

国語テストの結果は、以下の5つの観点から評価される。

- 観点1 国語への関心・意欲・態度
- 観点2 話す・聞く能力
- 観点3 書く能力
- 観点4 読む能力
- 観点5 言語についての知識・理解・技能

第二に、国語テストだけでは測定できない能力を測定するため、学校図書館における情報活用能力(問題1)、コミュニケーション能力(問題2)、批判的思考力・読解力(問題3)を評価するテストを作成した。以下、これを学校図書館関連テストと呼ぶ。なお、次年度以降の使用を念頭に入れ、テスト問題は公開されていない。

どちらのテストも、定められた期間内にそれぞれ1授業時間で実施した。

### 3) 結果

#### a. 国語テストに見る研究協力校の学力プロフィール

本プロジェクトの研究協力校がサンプルとして適切かどうかを判断するため、国語テストの観点別の得点率を全国平均と比較した。国語テストの受験者は、小学校1736名(98.5%)、中学校1717名(98.1%)であった。表1が、全国および研究協力校全体の得点率の平均と、研究協力校全体の標準偏差である。

これを見れば、どの観点においても、研究協力校の得点率は全国平均とほぼ等しいことがわかる。

表1 国語テストの観点別得点率

			観点1	観点2	観点3	観点4	観点5
小学校	全国	平均	77.6	79.7	77.2	71.3	70.2
	研究協力校	平均 (標準偏差)	78.9 (15.4)	79.7 (12.9)	76.6 (18.2)	70.2 (20.2)	68.7 (18.0)
中学校	全国	平均	67.1	82.2	69.3	79.2	68.2
	研究協力校	平均 (標準偏差)	66.5 (18.0)	81.6 (14.7)	68.0 (17.5)	79.9 (17.4)	65.6 (17.6)

次に、分布状態の比較を行った。本テストは目標基準準拠の標準学力テスト（CRTテスト）であるため、基準の達成度をABCの3段階で評価している。そこで、観点別のABC出現率を全国平均と比較した。表2は、全国および研究協力校の観点別ABC出現率である。これを見れば、中学校の観点5を除いて、平均だけではなく分布についても全国平均とほぼ等しいことが明らかである。

表2 観点別基準達成度

観点		観点1			観点2			観点3			観点4			観点5		
基準		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
小学校	全国	75	20	5	63	33	4	62	29	9	54	27	19	53	31	16
	協力校	79	16	4	64	32	4	61	29	10	51	29	20	49	33	18
中学校	全国	48	37	16	90	6	3	63	30	7	84	11	5	60	29	11
	協力校	47	39	14	91	6	3	59	35	6	85	11	4	51	39	10

以上から、本プロジェクトの研究協力校は、国語テストに関してはサンプルとして偏りが無いことが確認された。

#### b. 国語テストと学校図書館関連テストの関連性

国語テストと学校図書館関連テストの関連性を見るために、国語テストの5観点別得点率と学校図書館関連テストの問題別得点の相関係数を求めた。すべての児童・生徒の中から両方のテストを受けていないものを除き、小学校1705名（96.8%）および中学校1685名（96.3%）のデータを用いて算出した。

国語テストと学校図書館関連テストの項目間の相関係数を、表3および表4に示す。ここでは、相関係数の絶対値が0.4以上0.7未満のものを弱い相関関係として、網掛けで表記してある。なお、今回の結果には相関係数の絶対値が0.7以上のものが含まれていなかったため、表3および表4には強い相関関係は示されていない。

表3 テスト項目間の相関係数（小学校）

	観点1	観点2	観点3	観点4	観点5	問題1	問題2	問題3
観点1								
観点2	0.22							
観点3	0.22	0.56						
観点4	0.23	0.56	0.69					
観点5	0.24	0.54	0.64	0.63				
問題1	0.16	0.30	0.35	0.37	0.38			
問題2	0.17	0.27	0.24	0.25	0.27	0.22		
問題3	0.10	0.27	0.32	0.32	0.32	0.24	0.17	

表4 テスト項目間の相関係数（中学校）

	観点1	観点2	観点3	観点4	観点5	問題1	問題2	問題3
観点1								
観点2	0.15							
観点3	0.20	0.49						
観点4	0.19	0.53	0.54					
観点5	0.24	0.51	0.50	0.54				
問題1	0.21	0.35	0.39	0.39	0.43			
問題2	0.12	0.27	0.29	0.26	0.30	0.29		
問題3	0.10	0.22	0.26	0.26	0.27	0.22	0.20	

小学校・中学校ともに、観点1を除いて国語テストの内部相関が高い。これは、観点2～5で測定されている能力や知識・技能が、相互に関連性を持って習得されていることを示している。ただし、小学校・中学校ともに観点1と他の観点との相関が低いことは、国語への関心・意欲・態度が、能力や知識・技能とあまり関係していないということを意味する。

一方、学校図書館関連テストでは、国語テストとは異なり、問題間に相関が見られなかった。また、両テスト間の相関関係もほとんど見られない。ただし、書く能力や読む能力いずれか単独では批判的思考力・読解力と相関が弱くても、書く能力と読む能力を合成すれば相関を示す可能性はある。そこで、学校図書館関連テストの各問題の得点を従属変数、国語テストの5観点の得点率を独立変数として、重回帰分析を行った結果を表5に示す。

自由度調整済み決定係数を見ると、最も高い中学校の問題1ですら0.25にすぎない。これは、国語テストの結果を組み合わせても問題1の結果の25%しか説明できないことを示しており、たとえ複数の項目を組み合わせても国語テストと学校図書館関連テストの間にはあまり関連がないことがわかる。なお、

表5 学校図書館関連テストと国語テストの重回帰分析

校種	従属変数	重回帰係数					自由度調整み 決定係数
		観点1	観点2	観点3	観点4	観点5	
小学校	問題1	0.01768	0.02504	0.02413	0.04870	0.06264	0.1783
	問題2	0.03482	0.07005	----	0.02112	0.04160	0.1028
	問題3	----	0.03675	0.04332	0.04389	0.05788	0.1333
中学校	問題1	0.03133	0.03370	0.05542	0.05071	0.08648	0.2494
	問題2	0.01408	0.04734	0.05359	0.01879	0.05790	0.1219
	問題3	----	0.02522	0.05602	0.05585	0.06819	0.1007

相互作用モデルを用いても決定係数はほとんど改善されなかった。

#### 4) 考察

結果は次のようにまとめられる。

- ア 国語テストの項目間での相関は高い。
- イ ただし、関心・意欲・態度に関しては、他のテスト項目との相関は見られない。
- ウ 学校図書館関連テストの項目間での相関は見られない。
- エ 国語テストと学校図書館関連テストの項目間での相関は見られない。

この結果を解釈すれば、関心・意欲・態度以外の国語学力は相互に関係しているが、それ以外の学力は相互に無関係であり、国語学力にも関連がない、という結論になるのが通常であろう。しかし、これは教育環境という外在的制約を考えない場合の解釈である。

まず、ウの結果から検討しよう。これは、学校図書館関連テストで測定している3つの能力が、もともと相対的に独立したものであることを示している。つまり、これらは内面的にはほとんど関係のない能力である。しかし、それぞれの学校で学校図書館を活用した学び合いによる課題解決型の学習を行っていれば、これらの能力は並行して向上することが期待される。つまり、ある種の教育・学習環境下では、外在的制約により相関が現れるべきものである。しかし、調査1で見たように、今回の調査対象校においては学校図書館を活用した教育が十分に行われておらず、そのような外在的制約の効果は期待できない。その結果として、内在的制約が測定結果にかなり直接的に反映したと言える。

ウの結果について上記のように考えれば、残りの結果も慎重な検討を要することがわかる。先に述べたように、アとイを単純に解釈すれば、国語の諸学力は相互に関連しているが、関心・意欲・態度はそれらと無関係ということになる。これは、学力の育成には従来の知識・技能を中心とした授業で十分であり、関心・意欲・態度について配慮する必要はない、という主張を支持しているように見える。しかし、これはあくまでも国語テストの内容的妥当性を前提とした推論である。そもそも、会話はできるが読み書きはできないという人の存在を考えれば、国語の4観点の学力の間に関連性が見られるのは内在的制約によるものではありえない。国語の授業において4つの学力が意識的にセットで教えられ、またそれを測定するようにテストが作られている、という外在的制約を想定する方がよほど妥当である。

このことは、エにも同様に当てはまる。エの結果から、学校図書館の利用で身につくことが期待される諸能力は国語の学力向上に貢献しない、と考えるのは短絡的である。ウの検討で述べたように学校図

書館の利用が不十分なため、関連する諸能力は身につけていない状態である。身につけていない諸能力と国語学力との間に相関関係があったら、その方が異常であろう。これは、イの国語に関する関心・意欲・態度と他の国語学力との間の関係にも言える。

国語の4観点がセットで教えられているのは伝統によるものであり、関心・意欲・態度や学校図書館関連諸能力がそれとセットで教えられていないのも伝統によるものである。このような外在的制約が学力測定に影響していることに気づかず、内在的制約の現れとして学力測定の結果を考察することは、現在の教育環境の影響を人間や教科の本質の現れと誤解することになり、結果として現状の肯定につながる危険性がある。

## 5. 結論

学力Xと学力Yについてのテスト結果に相関が見られなかった場合、内在的制約に基づいてこの結果を解釈すれば、「学力Xと学力Yとは無関係であり、学力Xのための教育を強化しても学力Yの向上にはつながらない」という結論になる。しかし、教育は内在的制約に依存する営みであると同時に、それ自体は外在的制約であるという性質がある。これを自覚せず、結果をすべて内在的制約の観点から解釈すれば、現在働いている外在的制約の影響を内在的制約の反映と誤解することになってしまう。つまり、今の教育環境の反映に過ぎない結果が、人間や教科の本質に基づく不変の事実であると解釈され、結果的に現状追認につながってしまう。

学力Xのための教育が不十分な状態では、外在的制約としての効果が弱いため、学力Yとの相関が見れないことがある。ゆえに、学力Xと学力Yのテスト結果から「学力Xのための教育を強化しても学力Yの向上にはつながらない」という結論を導くためには、その前提として少なくとも学力Xのための教育が十分に行われていなければならない。

学力Xのための教育が十分に行われているかどうかを判断するためには、今回の調査の学校図書館関連テストのように、内在的には関連のない能力間の相関関係を見ればよい。これらの能力間に相関関係が得られたときには、そこに外在的制約が強力に働いていることの根拠になる。この時点で、学力Xと学力Yとの間に関係が見い出せなければ、その時点で初めて「現在行われている学力Xのための教育は学力Yの向上にはつながらない」と結論することができる。

## 文献

- 安彦忠彦（1996）『新学力観と基礎学力 - 何が問われているか』 明治図書  
芝祐順（1970）「知能の因子的構造」『講座心理学 9 知能』 東京大学出版会, p.17-55.  
佐藤達哉（1997）『知能指数』 講談社  
遠山啓（1980）『序列主義と競争原理』 太郎次郎社  
豊田秀樹（2002）『項目反応理論 入門編』 朝倉書店

別紙：学習指導における学校図書館利用調査（レイアウトは一部変更）

本年度授業を担当している先生方は、この調査にご協力ください。

これから先生方にお尋ねする「学校図書館を利用した授業」とは、学校図書館にある資料を利用した授業という意味です。資料を教室に運んで使った場合も、これに含まれます。

インターネットだけの利用や、学校図書館を教室として利用しただけの授業は含まれません。

I. あなた自身について教えてください。

1. 教職歴（該当する記号を○で囲んでください）

ア ～5年            イ ～10年            ウ ～20年            エ それ以上

2. 校種と担当している学年・教科

ア 小学校：（    ）年担当／教科専任（教科名：            ）／その他（            ）

学級担任： ア はい            イ いいえ

イ 中学校： 教科専任（教科名：            ）／その他（            ）

3. 現在、あなたは司書教諭ですか。

ア はい            イ いいえ

※これから「総合的な学習の時間」についてお尋ねします。「教科等の授業」については、その後で伺います。

II. 「総合的な学習の時間」についてお尋ねします。

4. 本年度の「総合的な学習の時間」で、学校図書館を利用した授業を行いましたか。

ア はい            イ いいえ

4で「はい」と答えた方に伺います。（「いいえ」と答えた方は8へお進みください。）

5. 本年度の「総合的な学習の時間」における学校図書館の利用頻度はどのくらいですか。最も近いものに○を記入してください。

ア 週1回程度

イ 月1回程度

ウ 数ヶ月に1回程度

6. 「総合的な学習の時間」で利用してみて、学校図書館に何か問題点を感じましたか。以下の選択肢から3つまで選んで、記号に○をつけてください。

ア 必要な資料がない、または足りない

イ 資料が見つけにくい

ウ 指導を手伝ってくれる人がいない

- エ 授業の計画を相談する人がいない
- オ 児童生徒が学校図書館の利用に慣れていない
- カ 児童生徒が使える利用の手引きがない
- キ その他 ( )

7. どうすれば、学校図書館を利用した「総合的な学習の時間」の質が向上すると思いますか。以下の選択肢から3つまで選んで、記号に○をつけてください。

- ア 学校図書館を使う意義・必要性を理解する
- イ 学校図書館を使った実践例がある
- ウ 児童生徒のための学校図書館利用の手引きがある
- エ 学校図書館担当者（司書教諭、学校司書等）が常駐している
- オ 年間計画に基づく、体系的な学校図書館利用指導が行われる
- カ 十分な資料がある
- キ 必要な資料がすぐに見つけられる仕組み（コンピュータ目録、ブックリストなど）になっている
- ク その他 ( )

4で「いいえ」と答えた方に伺います。

8. 「総合的な学習の時間」で、以前に学校図書館を利用した授業を行ったことはありますか。

- ア はい
- イ いいえ

9. 本年度、「総合的な学習の時間」で学校図書館を利用しないのはなぜでしょうか。以下の選択肢の該当するものすべてに、記号に○をつけてください。

- ア 教育内容から考えて利用する必要がない
- イ 授業時間が足りない
- ウ どのような学習活動をさせればよいかわからない
- エ 利用できる図書館資料がない、または少ない
- オ 児童生徒が学校図書館の利用方法を知らない
- カ 学校図書館を利用した学習の指導ができない
- キ 学校図書館に人がいない
- ク 学校図書館を利用した授業について相談する人がいない
- ケ その他 ( )

10. 「総合的な学習の時間」で学校図書館を利用するために欲しいものはなんですか。以下の選択肢から3つまで選んで、記号に○をつけてください。

- ア 学校図書館を使う意義・必要性の理解
- イ 学校図書館を使った実践例
- ウ 児童・生徒のための学校図書館利用の手引き
- エ 学校図書館担当者（司書教諭、学校司書等）の常駐

- オ 年間計画に基づく、体系的な学校図書館利用指導
- カ 十分な資料
- キ 必要な資料がすぐに見つけられる仕組み（コンピュータ目録、ブックリストなど）
- ク その他（ ）

Ⅲ. 「教科等の授業」についてお尋ねします。

11. 本年度の「教科の授業」で、学校図書館を利用した授業を行いましたか。

- ア はい
- イ いいえ

11で「はい」と答えた方に伺います。（「いいえ」と答えた方は16へお進みください。）

12. 利用した教科等について教えてください。（複数回答可）

- |      |           |           |          |
|------|-----------|-----------|----------|
| ア 国語 | イ 社会科     | ウ 算数・数学   | エ 理科     |
| オ 音楽 | カ 図画工作・美術 | キ 体育・保健体育 | ク 技術・家庭科 |
| ケ 英語 | コ 生活科     | サ 道徳      | シ 特別活動   |

13. 「教科等の授業」における学校図書館の利用頻度はどのくらいですか。

平均して月に（ ）授業時間程度

14. 「教科等の授業」で利用してみて、学校図書館に何か問題点を感じましたか。以下の選択肢から3つまで選んで、記号に○をつけてください。

- ア 必要な資料がない、または足りない
- イ 資料が見つけにくい
- ウ 指導を手伝ってくれる人がいない
- エ 授業の計画を相談する人がいない
- オ 児童・生徒が学校図書館の利用に慣れていない
- カ 児童・生徒が使える利用の手引きがない
- キ その他（ ）

15. どうすれば、学校図書館を利用した「教科等の授業」の質が向上すると思いますか。以下の選択肢から3つまで選んで、記号に○をつけてください。

- ア 学校図書館を使う意義・必要性を理解する
- イ 学校図書館を使った実践例がある
- ウ 児童生徒のための学校図書館利用の手引きがある
- エ 学校図書館担当者（司書教諭、学校司書等）が常駐している
- オ 年間計画に基づく、体系的な学校図書館利用指導が行われる
- カ 十分な資料がある
- キ 必要な資料がすぐに見つけられる仕組み（コンピュータ目録、ブックリストなど）になっている

ク その他 ( )

11で「いいえ」と答えた方に伺います。

16. 「教科等の授業」で、以前に学校図書館を利用した授業を行ったことはありますか。

ア はい      イ いいえ

17. 本年度、「教科等の授業」で学校図書館を利用しないのはなぜでしょうか。以下の選択肢の該当するものすべてに、記号に○をつけてください。

- ア 教育内容から考えて利用する必要がない
- イ 授業時間が足りない
- ウ どのような学習活動をさせればよいかわからない
- エ 利用できる図書館資料がない、または少ない
- オ 児童・生徒が学校図書館の利用方法を知らない
- カ 学校図書館を利用した学習の指導ができない
- キ 学校図書館に人がいない
- ク 学校図書館を利用した授業について相談する人がいない
- ケ その他 ( )

18. 「教科等の授業」で学校図書館を利用するために欲しいものはなんですか。以下の選択肢から3つまで選んで、記号に○をつけてください。

- ア 学校図書館を使う意義・必要性の理解
- イ 学校図書館を使った実践例
- ウ 児童・生徒のための学校図書館利用の手引き
- エ 学校図書館担当者（司書教諭、学校司書等）の常駐
- オ 年間計画に基づく、体系的な学校図書館利用指導
- カ 十分な資料
- キ 必要な資料がすぐに見つけられる仕組み（コンピュータ目録、ブックリストなど）
- ク その他 ( )

調査にご協力いただき、どうもありがとうございました。