慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

| | |
|---|---|
| Title | 教員と学校図書館担当者の協働に求められる組織構成員の能力の育成 : センゲの「学習する組織論」の視点から |
| Sub Title | Fostering the ability of organizational members such as teachers and school library staff to cooperate based on Senge's "learning organization" philosophy |
| Author | 松本, 美智子(Matsumoto, Michiko) |
| Publisher | 三田図書館・情報学会 |
| Publication year | 2019 |
| Jtitle | Library and information science No.82 (2019. ) ,p.23- 45 |
| JaLC DOI | |
| Abstract | 【目的】学校教育において学校図書館活用教育が十分に定着していない理由は, 学校図書館が学校の下位組織であるにも関わらず, 学校と学校図書館に組織的な連携がないことによると考えられる。そこで本研究では, 学校と学校図書館の組織的課題を踏まえ, 両組織間の連携の基盤となる教員と学校図書館担当者 (司書教諭, 学校司書) の協働に着目し, 組織の構成員が協働を生み出すために学習すべき能力を検討し, それを育成する具体的な方法を考察することを目的とした。<br>【方法】学校教育における教員間の協働の消失や学校図書館活用教育における教員と学校図書館担当者の協働不足の要因を明らかにするために, 学校と学校図書館の経営に関する文献研究を行った。次に, 経営学における組織論を比較検討し, これらの要因を改善するために適用する組織論を理論的に検討し, センゲの「学習する組織論」を選択した。そして, この「学習する組織論」の視点から, 両組織構成員が協働を生み出すために必要な能力とその育成法について考察した。<br>【結果】教員と学校図書館担当者間に協働を生み出すには, 組織構成員に3つの能力 (3つのコア・コンピタンス) ①志を育成する能力, ②省察的に対話する能力, ③複雑性を理解する能力が必要であり, 組み合わせて使うことで高い効果を上げることができる。その育成には, ①自己マスタリー : 個人のビジョンを構築すること, ②共有ビジョン : 集団のビジョンを構築すること, ③メンタルモデル : 個人の固定観念を乗り越え省察的な対話をすること , ④チーム学習 : チーム力を創り出すこと , ⑤システム思考 : 全体像を見ることで本質を見出すことの5つの方法 (5つのディシプリン) を組織構成員がそれぞれ実行することにより可能であることが考察された。組織構成員間に協働が構築されると, 学校と学校図書館は学習する組織に改革され, 組織間の連携が生み出されることが示唆された。<br>Purpose: The reason that education promoting utilization of the school library is not well established in the curriculum is the lack of systematic cooperation between schools and school libraries, even though the school library is a subordinate organization of the school. This study focused on collaborative interaction between teachers and school library staff (teacher librarians, school librarians), which forms the basis of cooperation between schools and libraries; examined learning abilities of each member of the organization; and considered methods of nurturing such abilities.<br>Methods: A review of literature on the management of schools and school libraries enabled the identification of factors related to diminished co-operation between teachers and librarians as well as educational programs concerning utilization of school libraries. Then, various organization theories were comparatively assessed |

| | |
|---|---|
| | to consider the theory best suited to improving the abovementioned factors, and Peter Senge's "learning organization" theory was selected. The abilities necessary for collaboration were then examined from this viewpoint.<br>Result: To foster collaboration among members of each organization, there are three core competencies. It is necessary to be able to: (1) foster drive,(2) carry on introspective dialogue, and (3) understand complexity. To cultivate such abilities, each member of each organization must develop five methods or disciplines, including (1) self-mastery: building an individual vision (2) shared vision: building the group's vision; (3) mental modeling: overcoming stereotyping of individuals and carrying on conscientious dialogue; (4) team learning: creating team power; and (5) systemic thinking: identifying a target's essence by considering the whole picture. The results suggest that collaboration among members of each organization remodels schools and school libraries into learning organizations and creates inter-organizational collaboration. |
| Notes | 原著論文 |
| Genre | Journal Article |
| URL | https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00003152-00000082-0023 |

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

Library and Information Science. 2019, no. 82, p. 23–45.

**原著論文**

# 教員と学校図書館担当者の協働に求められる組織構成員の能力の育成：センゲの「学習する組織論」の視点から

# Fostering the Ability of Organizational Members such as Teachers and School Library Staff to Cooperate Based on Senge's "Learning Organization" Pphilosophy

松　本　美智子
*Michiko MATSUMOTO*

*Résumé*

**Purpose:** The reason that education promoting utilization of the school library is not well established in the curriculum is the lack of systematic cooperation between schools and school libraries, even though the school library is a subordinate organization of the school. This study focused on collaborative interaction between teachers and school library staff (teacher librarians, school librarians), which forms the basis of cooperation between schools and libraries; examined learning abilities of each member of the organization; and considered methods of nurturing such abilities.

**Methods:** A review of literature on the management of schools and school libraries enabled the identification of factors related to diminished co-operation between teachers and librarians as well as educational programs concerning utilization of school libraries. Then, various organization theories were comparatively assessed to consider the theory best suited to improving the abovementioned factors, and Peter Senge's "learning organization" theory was selected. The abilities necessary for collaboration were then examined from this viewpoint.

**Result:** To foster collaboration among members of each organization, there are three core competencies. It is necessary to be able to: (1) foster drive, (2) carry on introspective dialogue, and (3) understand complexity. To cultivate such abilities, each member of each organization must develop five methods or disciplines, including (1) self-mastery: building an individual vision; (2) shared vision: building the group's vision; (3) mental modeling: overcoming stereotyping of individuals and carrying on conscientious dialogue; (4) team learning: creating team power; and (5) systemic thinking: identifying a target's essence by considering the whole picture. The results suggest that

筑波大学大学院図書館情報メディア研究科博士後期課程，〒 305–8550 茨城県つくば市春日 1–2
Graduate School of Library, Information and Media Studies, University of Tsukuba, 1–2 Kasuga, Tsukuba, Ibaraki 308–8550, Japan
e-mail: mat-koen@arion.ocn.ne.jp
受付日：2019 年 1 月 7 日　改訂稿受付日：2019 年 8 月 3 日　受理日：2019 年 9 月 11 日

collaboration among members of each organization remodels schools and school libraries into learning organizations and creates inter-organizational collaboration.

I. はじめに
A. 研究目的
B. 研究方法
C. 先行研究
II. 学校教育における学校図書館活用教育の現状
A. 学校教育における学校図書館活用教育の停滞
B. 学校教育における教員間の協働の消失
C. 学校図書館活用教育における教員支援体制の不備
III. 学校組織と学校図書館組織の現状
A. 学校組織の現状
B. 学校図書館組織の現状
IV. 教員と学校図書館担当者間の協働を生み出す組織論
A. 組織行動論
B. センゲの学習する組織論
V. 教員と学校図書館担当者間の協働の構築
A. 教員間及び教員と専門職間の協働の構築
B. 学校図書館担当者間の協働の構築
C. 教員と学校図書館担当者間の協働の構築
VI. 結論
A. 教員と学校図書館担当者の協働に求められる組織構成員の能力の育成：センゲの「学習する組織論」の視点から
B. 研究課題
VII. おわりに

## I. はじめに

学校図書館とは，学校図書館法によると教育課程の展開と児童生徒の健全な教養の育成に寄与することを目的として，小学校，中学校，高等学校に設けられている図書館であり，日本では，同法でその設置が義務付けられている。学校図書館には，読書活動や読書指導の場としての「読書センター」，学習活動の支援の場としての「学習センター」，情報リテラシーを育てる場としての「情報センター」の3つの機能がある。

近年，学校教育において，学校図書館を活用した教育が実践されてきているが，学校図書館の整備状況，司書教諭発令状況，学校司書配置状況等，地域間の格差が広がっている[1)]。全国学校図書館協議会の調査によると，教科等の学習における学校図書館の利用状況について「よく利用されている」学校の割合は，小学校で38.4％，中学校で7.9％，高等学校で15.0％であり[2)]，学校図書館の3つの機能（前述）が発揮され，学校図書館活用教育が定着している学校は多くはない。学校図書館活用教育が停滞している要因として，第一に学校図書館の資源（人，資料，施設設備）が不十分であること，第二に学校教育に学校図書館活用教育が位置付けられていないことが挙げられる。この二つの要因は相互に関連しあっており，完全に切り離すことはできないが，本研究では，第二の要因に着目した。

教育行政による財政支援施策（学校図書館図書整備等5カ年計画）や学校図書館法の2回の改正

（1997 年：12 学級以上の学校における司書教諭発令義務，2014 年：学校司書法制化と配置努力義務）により，第一の要因である学校図書館の資源（人，資料，施設設備）は，整備されつつあるが，整った学校図書館があっても有効に運営・活用されなければ無用の長物と化してしまう。学校図書館活用教育を学校教育において展開するには，学校教育と学校図書館活用教育の関係性の構築及び学校組織と学校図書館組織の連携体制，教員と学校図書館担当者間の協働体制を築く必要がある。学校組織の変革なくして学校図書館組織の変革はない。その逆もまた在り得るだろう。なお，本研究では，組織間の関係性に連携，個人間の関係性に協働を使う。

本研究では，学校と学校図書館の両組織の相互関係，相互作用に着目し研究を進める。そのため，学校図書館を学校に付随した組織ではなく学校内の一組織（下位組織）と考え，学校組織と学校図書館組織を一体と考えた。学校図書館を学習で活用するのは教員であり，学校教育の中で学校図書館活用教育は機能するのである。学校組織の中に学校図書館組織が位置づけられ，両組織間に連携，両組織構成員間に協働が起こることで，学校図書館活用教育は学校教育の中に定着するであろう。本研究では，特に協働を起こす組織内の人の行動に着目し，その行動の基となる能力についてセンゲの「学習する組織論」を用いて検討した。

本研究で使用している「学校図書館活用教育」は，学校図書館担当者（司書教諭，学校司書）から児童生徒の学校図書館活用学習の指導と，教員自身の学校図書館活用学習も含めている。教員の学校図書館活用学習には，学校図書館担当者が実施する教員向けのオリエンテーション（利用指導）や研修への参加，学校外の研究会，学会やシンポジウム等への参加等がある。また，児童生徒への学校図書館活用学習の指導を通して得る教員の学びも含まれる。

### A.　研究目的

学校教育において学校図書館活用教育が十分に定着していない理由は，学校図書館が学校の下位組織であるにも関わらず，学校と学校図書館に組織的な連携がないことによると考えられる。そこで本研究では，学校と学校図書館の組織的課題を踏まえ，両組織間の連携の基盤となる教員と学校図書館担当者間の協働に着目し，組織の構成員が協働を生み出すために学習すべき能力を検討し，それを育成する具体的な方法を考察することを目的とした。

### B.　研究方法

学校教育における教員間の協働の消失や学校図書館活用教育における教員と学校図書館担当者間の協働不足の要因を明らかにするために，学校と学校図書館の経営に関する文献研究を行った。次に，経営学における組織論を比較検討し，これらの要因を改善するために適用する組織論を理論的に検討し，センゲの「学習する組織論」を選択した。そして，この「学習する組織論」の視点から，両組織構成員が協働を生み出すために必要な能力とその育成法について考察した。

### C.　先行研究

戦後から今日までの学校図書館研究は，学校図書館における指導論・機能論が主流であり，学校と学校図書館の組織間の連携，組織構成員間の協働に焦点を当てた研究はほとんど見当たらない。その理由は，学校図書館の経営資源である人の配置，資料及び設備の整備，資金の充実に地域の格差が大きく，そのため，先進校における指導論，機能論の研究や実践報告が多かったからである。そもそも学校図書館は一人職場といわれ，組織として見られてこなかったこともあり，学校図書館に組織の考え方は極めて少なかった。しかし，近年，2 回の学校図書館法改正や学校図書館関係者の要望等により学校図書館に司書教諭の発令，学校司書の配置が進むようになり，学校図書館に 2 人体制が進み，学校図書館は組織とみなすことができるようになってきている。そのような中，学校経営と学校図書館経営の関係性についての研究は何点かある。その代表的なものを以下に記す。

1948年に文部省より刊行された『学校図書館の手引』[3]［p. 7］では，学校図書館経営の内容に組織・整備・運用等が挙げられ，1950年に図書館教育研究会より刊行された『学校図書館学概論』[4]［p. 29］では，学校図書館の目標は学校の教育目標と同一と論じられ，1959年に文部省より刊行された『学校図書館運営の手びき』[5]［p. 48］では，学校図書館運営は学校経営全体の立場からそのあり方を認識することが大切であると述べている。1970年，戦後学校図書館経営の在り方を論じた尾原淳夫は，“学校図書館は学校全体に開放され，教育活動に道が通じ，利用される存在”と論じている[6]［p. 10–36］，これらは，学校図書館を学校経営に位置付ける必要性を強調しているが組織間の連携，組織構成員間の協働の視点はない。

1973年，長倉美恵子は，学校図書館運営が学校経営の中でいかに捉えられ，またその組織はいかに編成され，どのような経営機能を委嘱され，学校全体の教育計画といかなる関連を持って運営されているかを英米両国の比較を中心に調査研究している。その結果，日本は，複数の教員で分掌し運営している組織であるが（小規模学校等を除く），米英両国では，ほとんど1人で運営しており組織は見かけないと述べている。また，“従来の図書館学には，奉仕理念さえ確立せられれば，経営方針は自明となり，運営は自ら軌道に乗るとし，その経営管理を体験主義に委ねる傾向がみられた”と指摘し，“この状態を変革せしめるためには，従来の学校図書館における学校経営的見地と図書館学的見地を融合せしめ，新たに総合的見地を開発し調査・研究・実践が試みられねばならない”と述べ[7]［p. 5］，日本の学校図書館に組織と経営学の視点を導入し，学校経営と学校図書館経営の一体化を提言しているが，両組織間の連携，組織構成員間の協働に関しては触れていない。

1990年以降，調べ学習の進展，総合的な学習の導入，教育情報の飛躍的な増加等の状況の変化を受け，学校図書館の学習への活用や効果的・効率的な運営が要請されるようになった。1998年，学校図書館司書教諭規定の改訂[8]により，司書教諭科目に「学校経営と学校図書館」が新設され，科目のねらいは，学校図書館の教育的意義や経営の理解等を図ることとし，学校図書館に経営概念が導入された[9]。1996～1998年に文部省から提唱された「特色ある学校づくり」[10]により学校図書館を学校教育で活用する学校が出現し，そのような学校では学校経営に学校図書館が位置付けられるようになった。1990年代後半以降，「学校図書館資源共有型モデル地域事業」等の行政施策により，学校図書館ネットワーク（学校を超えた図書の協働利用促進を図るため公共図書館等と学校図書館の連携体制）が構築され，学校図書館活動が学校単位の経営の枠組みを超えて展開されるようになっていった[11]。そのような中，以下のような研究がされるようになる。

2003年，平久江祐司は，学校図書館及び司書教諭に対する校長のリーダーシップに関して調査研究し，学校経営に責任を持つ校長の学校図書館に対する理解が学校図書館や学校図書館職員の在り方に大きな影響を与えることを指摘し[12]学校経営の学校図書館への影響は述べているが，両組織の関係性への視点はない。

2005年，平久江祐司は，学校図書館ネットワーク構築を通じて，学校経営を越えたより広い教育経営の視点から学校図書館経営を捉え直すことが必要であり，自立的・主体的な学校図書館経営が求められると述べ，学校図書館経営に学校経営を越えた教育経営の視点を取り込み自律的・主体的な学校図書館経営を求めている[13]［p. 4］。さらに，司書教諭科目「学校経営と学校図書館」の新設は，学校図書館経営概念の明確化，内容の体系化が図られ，学校図書館経営の転機であり，司書教諭には，学校図書館を一つの経営体として捉え，教育経営の観点から自立的な学校図書館経営の実現に向けて努力していくことが必要であると述べており[13]［p. 16］，学校経営と学校図書館経営の一体化した学校図書館経営を提言しているが，組織間の関係性には触れていない。

2016年，塩見昇は，学校図書館の教育力を活かせる5つの要件を挙げている。その5つ目の運

営体制の整備について，学校図書館組織を作り，計画・実行・点検・評価を実施し，その結果を学校と共有することと管理職の認識理解の必要性を述べ，学校図書館に組織の視点と経営の視点を取り込み，学校経営と学校図書館経営を一体として捉えることを論じている。また，学校に求められる役割が多様化，複雑化しており，教員だけで対応はできないことは明らかなため，様々な専門家の参加と協力が必要であり，「チームとしての学校」の一員としての学校図書館が求められるとし[14)][p. 126–155]，学校と学校図書館の組織と経営に関して述べているが，組織間の連携，組織構成員間の協働の具体的な指摘はない。

以上の先行研究は，経営論的観点から学校と学校図書館経営を一元的に考える必要があると提言しているが，組織論的な視点はほとんどない。つまり，学校と学校図書館の組織間の相互関係性，組織内の人と人の関係性には深く切り込んでおらず，組織構成員間に協働を起こすには何が必要か具体的な能力や具体的な方法には触れていない。そこで本研究では，組織間の相互関係に目を向け，組織論を用いて構造論（関係性：協働）的アプローチを採用し，協働を起こすために必要な個人の能力の育成方法について詳細に考察した。

## II. 学校教育における学校図書館活用教育の現状

### A. 学校教育における学校図書館活用教育の停滞

学校と学校図書館の組織間の連携，組織構成員間の協働を概観するにあたり，まず，学校教育における学校図書館活用教育の現状について述べる。学校教育において学校図書館活用教育は実践されてきてはいるが，依然として十分に定着していない。それは，学校教育に学校図書館活用教育が位置付けられていないからであり，その要因は以下の 3 点が挙げられる。第一は，学習内容の画一化・標準化である。学校教育では，教育内容，諸条件の共通性を基に作成され，ほぼ 10 年ごとに改定される学習指導要領[15)]を基準に教育課程が作られ，全国どこの地域で教育を受けても一定水準の教育が保障され，教育の機会均等の理念が実現されている。しかし，そこでは，学習内容の画一化（全てが一様であり型にはまっていること），標準化（標準に従い統一すること）が促進されており，検定教科書と指導書での授業が実践される，いわゆる知識伝達型教育（伝達と暗記の授業）への傾斜がある。さらに，児童生徒の評価は国が実施する全国学力・学習状況調査（以後学力調査とする）の結果で決定し，比較されるようになる。学力調査の得点が高ければ，児童生徒の能力の向上に関係なく良しとするため，教員は学力調査の得点向上のために教え，それぞれの学校の実態や課題に適合した学習内容に向き合うことが乏しくなる[16)][p. 250–251]。学習の画一化・標準化の波は，教員の教育活動の画一化・標準化を志向し，学習指導要領に決められたことを実践するという他律的な方向へと進むことになる。社会の変化，学校や教員に期待される役割の変化，多様な児童生徒の目指すべき学力や学び，授業の在り方等を自ら考え，行動するのではなく，学習指導要領に従うことで，教員の個別性，独自性，創造性，意欲は奪われ，変化を起こすことが難しくなる。このような状況においては，「教科書を教える」教育活動が行われ，「教科書で教える」教育活動が成され難くなる。すなわち，児童生徒の一人ひとりの能力や興味に応じた多種多様な資料を使い，学びを深めるという学校図書館活用教育は馴染まないのである。

第二は，学習内容の過密化による学校図書館活用授業を実施する時間的余裕の無さである。学校図書館活用教育を実施するためには，事前に適切な資料を探し決定する教材研究の時間，授業を学校図書館で実施する時間が必要である。しかし，1999 年の「学力低下論争」[17)]をきっかけに，ゆとり教育批判が起こり，学習指導要領で学習内容が過密化され，多くの時間を必要とする学校図書館活用教育を実施する時間的な余裕がない現状となっている。

第三は，教員と学校図書館担当者との協働不足である。学校図書館活用教育を実施するには学校図書館活用に関する専門的な知識や資料に関する豊富な知識が必要なため，学校図書館担当者から

の支援が欠かせない。さらに，学校図書館活用教育を実施するには，授業前や授業中の支援，授業後の評価・改善等学校図書館担当者の支援も求められる。つまり，教員と学校図書館担当者間における様々な協働が必要であるが，両者間の協働が不足しており，学校図書館活用教育の実施が難しい状況である。

学校図書館活用教育の停滞に関して以上の3つの要因が挙がったが，本論文では第三の要因である教員と学校図書館担当者間の協働不足について考察する。また，協働が生まれることで第一の要因，第二の要因も解決されると考える。つまり，これらの要因は相互に関係しあっているのである。例えば，学校図書館活用教育の指導計画を学年の教員と学校図書館担当者が協働して作成し学年で共有することで学習内容の画一化・標準化，学習内容の過密化による時間不足を克服できると考える。

### B. 学校教育における教員間の協働の消失

日本はOECD加盟国中，教育への公費投入の対GDP比が最低水準[18]であり，公教育への財政投入や条件整備が厳しい，その上，1クラス40人という大規模な学級編成にも関わらず，世界的に見ても子どもたちの学力は高い[19]。それは，授業研究，集団づくり，生活指導等様々な形で実践されてきた教員の専門職としての学び合う協働文化（同僚性）の賜物である。特に「授業研究」による教育方法の工夫，改善の蓄積では，自らの授業や生徒指導力を高めるために，教員が授業を見せ合い，批判し合い，検討し合うことを行っていた。この様に日本の学校では，開かれた人間関係があり，協働が培われてきており，学校組織は「学びの共同体（学びの主体である児童生徒，教育の専門家としての教員，保護者や地域住民が学校の教育活動に参加し学び育ち合う場所）」[20][p. 119–139]，「専門職の学び合うコミュニティ（教員たちが専門職として学びを持続，追求し，チームやグループでの学び合いと集合的な知性の開発に重点が置かれている場所）」[16][p. 11]「教員が学習する組織」が構築されていた。しかし，現在では，そのような伝統的な流れが消失している[21]。教員間の協働が消失している要因は大きく2つある。第一は，教員評価による管理体制の強化である。教員評価の本来の目的は，“教育の課題（教員の資質向上，質の高い教育の実現し，学校教育に対する信頼確保）を解決するために，教員の評価により，教員が自らその教育活動を見直し，自発的に改善していくとともに，教員の能力と業績を適正に評価し，意欲と自信を持たせ，教員の指導力や勤務実績が処遇上も報われるようにしていくことである”[22]。つまり，教育活動の改善，教員の力量形成，処遇改善を目的として実施されるものであり，教育活動自体を否定するものではない。しかし，現行の教員評価は，教員の「教育全体への貢献」，「児童生徒が学習によりどれだけ伸びたか」の評価ではなく，児童生徒の学習の成果である学力調査の得点の結果で教員評価をし管理している[23][p. 71–73] ことに問題がある。学力調査の結果は，学習指導要領による画一化・標準化された学習の習得の結果であり，児童の個別性（児童の能力，家庭の教育力，社会の教育力）が考慮されておらず，その上，教員の教育活動でどれだけ伸びたかを測ったものとはなっておらず，教員評価の本質に合っていない。そのため，教員には評価制度に対する不信感が芽生え，教育活動に対する意欲を減退させている。この様に，児童生徒の学力調査の結果で教員は評価されており，その評価結果は，教員の力量向上や教育活動の改善にはならないだろう。要するに，現行の教員評価は，児童生徒の点数を比べるだけのことであり，その点数による評価が教員間に圧力を与えることになり，教員のやる気を後退させ，教員間の関係性を閉じさせることになり，協働の消失へつながっている。

第二は，教員の多忙化[24][25]である。教育に対する要求が複雑化・多様化する中で，学校と教員はそれを一身に背負い多忙を極めており，時間的，精神的な余裕を奪っている。そのため，教員が気安く職場で相談できる雰囲気や周りの教員が心配してくれるといった同僚関係が醸成されることがなく，教員間の関係性を閉じさせる状況と

なっている。

以上のように，教員評価による管理体制の強化と教員の多忙化の波は，教員間の協働を消失させる状況を創り出しており，教員の精神疾患の発症，バーンアウト[26)]［p. 45］の原因ともなっている。児童生徒の学力調査の結果を教員評価の結果とする管理体制の強化と多忙化による時間的・精神的な余裕の欠如を原因とする協働の消失から，教員間の協働を再構築するには，教員個人の力量や取り組みでは限界があり，学校組織としての対応が求められるのである。

### C.　学校図書館活用教育における教員支援体制の不備

学校図書館活用教育を実践したい教員の多くは，学生時代及び教員養成時代に学校図書館活用教育を受けてこなかったため，学校図書館活用教育の実践に関して，「学校図書館活用教育を実施したいが不安である」という状況が多いと思われる。学校図書館活用教育を実践するには学校図書館に関する専門的な知識が教員に求められる。そこで，学校図書館担当者から教員への支援体制（人・資料・施設設備の充実）は欠かせない。しかし，支援体制の整っている学校は少なく，学校図書館は教員にとり「使えない学校図書館」となっていることが多い。

中でも，教員と学校図書館担当者間の協働における学校図書館専門職としての司書教諭と学校司書の不在は大きな課題である。司書教諭は，12学級以上の学校に限定されるが「学校図書館法」に必置規定があるので発令されているが，大部分が担任との兼任であり，学校図書館に関わる時間の確保のない充て職である。つまり，司書教諭は発令されているが，学校図書館には不在のことが多く，兼任司書教諭と教員の協働は非常に難しいのが現状である。11学級以下の学校では「学校図書館法」において努力義務のため発令が進まず，不在であることが多く，協働はより難しい状況である。一方，学校司書の配置は同法において努力義務である上，専門性については問われておらず，資格要件，勤務形態（雇用時間，雇用体制等）は多種多様である。そのため，教員と学校司書の協働も非常に難しい[1)]のが現状である。

この章では，学校教育における学校図書館活用教育の停滞，学校教育における教員間の協働の消失，学校図書館活用教育における教員と学校図書館担当者間の協働不足の現状を概観した。その結果，学校図書館活用教育の停滞の要因として，学習内容の画一化・標準化，学習内容過密化による授業の実施時間不足，教員と学校図書館担当者間の協働不足が指摘された。教員間の協働の消失の要因としては，教員評価による管理体制の強化と教員の多忙化があり，教員と学校図書館担当者間の協働不足の要因として，学校図書館担当者である司書教諭の発令及び学校司書の配置不足が挙がった。すなわち，教員間の協働と教員と学校図書館担当者間の協働の構築は学校教育及び学校図書館活用教育において非常に難しい現状がある。このような現状の改善には，組織としての改善が求められるのである。

## III.　学校組織と学校図書館組織の現状

### A.　学校組織の現状

#### 1.　学校の組織構造

学校の組織構造は，校長・教頭をツートップとした「鍋蓋組織（ルース・カップリング組織）」[27)]を長らく敷いていた。教員一人ひとりが同等の権利と責任を持つことにより，教育が有する不確定性（目標の多様性・複雑性，手段の多様性・複雑性，児童生徒の多様性・複雑性，学校課題の複雑性・複雑性等）を教員レベルで吸収する組織として成り立ってきた。このような特性を有するため，学校組織は人や組織の結びつきが緩い組織をとってきた。この組織では，校長がリーダーシップを発揮できない，意思決定に時間がかかる等の課題が挙げられ，これらの課題に対応するために，2007年，学校教育法改正による校長の権限拡大と集権化や，組織に関する以下のような改革の導入[28)]［p. 220–222］があった。小・中学校に副校長，主幹教諭，指導教諭の職を置くことができるように改正され，「鍋蓋組織」を階層化した組織である「官僚制組織（タイト・カップ

リング組織）」[29][p. 4] へ移行されることになった。この組織は，合理的に運営され，最も効率的な組織形態であり，人や組織の結びつきが強い組織である。このことにより，学校の教育目標と教員の個別的な目標をより密接に連結させる目標管理手法が導入され，民間企業に近いマネジメント（PDCA サイクル）による学校評価，教員評価が実施されるようになった。このような官僚制組織は，学校の教育目標を達成する効率性が高く，説明責任が求められる時代において学校組織に適合していた。さらに，2008 年，教育の結果の検証を国の責任で行うための制度として「全国学力・学習状況調査」が始まり，その結果が学校評価，教員評価へ拍車をかけることになり，学校と教員が評価で管理されるようになっていった。しかし，学校は，ヒトがヒトにサービスを提供する専門家集団で構成されたヒューマン・サービス組織[30][p. 349–359] であり，対人的にサービスを提供する組織[31][p. 9] である。この様な組織には，評価のための指標がなく，代替尺度で評価項目を補うことが多く，その結果に関しては曖昧であり，合理的なマネジメントが可能とは言い難く[32][p. 191–194]，学校組織が，民間企業に近いマネジメント（PDCA サイクル）を導入することには限界があると指摘されている。

さらに，学校組織に官僚制組織を導入することの課題は以下の三点が挙がっている[29][p. 4–5]。第一に，官僚制組織は合理的かつ効率的な組織運営の仕組みであり，職務が細分化し，規則重視の管理が行われ，人間的な働き方を阻害する組織であり，人間的な働き方をするヒューマン・サービス組織である学校組織には向かない。第二に，官僚制組織は，タテの命令系統で規則に基づき定型的な業務遂行に向いている組織であり，環境に大きな影響を受け，創造的な組織である学校組織には向かない。第三に，官僚制組織は職務の専門化が進んでおり権限と責任が職位に対して付され，それが階層をなす組織であるため大規模組織を効率的に管理する組織であり，20 人程度の小規模組織の学校組織は向かない。つまり，学校に官僚制組織を導入することは，校長の言うことを下に徹底させ，規則と評価で集団行動を統制し，合理的かつ効率的，定型的な業務の実施には長けた組織となることを意味する。

## 2. 学校の組織形態におけるバーナードの組織論

「学校組織」の特徴は，①教育目標の曖昧さ・多様性，②教育活動を効果的に遂行し得る技術の多様性・不確実性，③教育活動の流動性・非構造性，④教育の対象者である児童生徒の多様性，が挙げられる[33]。一方，学校の組織形態は「個業型組織」であり，教員は自己完結的に教育活動を展開することが日常であり，教員組織は個別分散する。「個業型組織」の特質は以下の 4 点である。①監督と評価がほとんどされない，②教育目標が不明確である（個々の教員の教育目的が多様であり教育目標の収束は困難，組織目標が具体性を欠く），③管理職が多数の教員を相手にしなければならず，管理職の規制範囲が大きい，④教員が用いるべき技術が明らかでない（個々の教員により異なる）[34][p. 140]。そのため，組織としての統合性を失い，教育目標の形成や教育活動の組織的な改善や改革は困難となる。つまり，学校組織は，教員が組織内で協働し難い組織なのである。

多くの学校経営論は，バーナード（Chester I.Barnard）の組織論に基づき，「学校教育目標の明確化と教員間の共通理解の深化」により，「教員間の協働を高める」ことが示され[35][p. 11–18]，それを導く「管理職，主任層によるリーダーシップ」について様々な形で論じられてきた。バーナードの組織論とは，組織成立の要素を，相互依存関係をもつ三要素，①伝達（communication），②貢献意欲（willingness to serve）：協働意欲，③共通目的（common purpose）とした。また，組織が継続して存在するためには①目的達成の度合いである協働の有効性（effectiveness），②目的達成に必要な個人の貢献度である組織の能率（effency）のいずれかが必要であるとした[36][p. 89–103]。しかし，共通目標に向けて合理的に秩序づけられるバーナー

ドの組織論は学校組織に合致しているのかとの疑問が提起された[35)][p. 14]。上記のような学校組織の特徴や学校組織形態の特質から，教育目標に関する共通理解はかなり低く，教員間の関係は曖昧で緩やかであるのが現状である。すなわち，「教育目標の教員間の共通理解の低さとその関係性の緩さ」で示される学校組織では，バーナードの理論は適合せず，「教員間の協働を高める」ことは難しい理論である。

### B. 学校図書館組織の現状

学校図書館が組織として活動し，学校組織と連携するには，その組織が自立しており，その組織の構成員が自律していることが求められるが，学校図書館においてはそのどちらも欠けていると言わざるを得ない。その大きな要因として以下の3点が挙げられる。

第一の要因は，学校図書館発展の歴史的背景である。戦後の占領下において，第一次（1946），第二次（1950）米国教育使節団が来日し，「教材センターとしての学校図書館」を提言し，「学校図書館は学校の心臓部」と述べ学校図書館の必要性を強調した。そのため，学校図書館で教育制度や社会環境の異なる米国の制度の導入が進められ[37)][p. 20-21]，日本の学校図書館の発展は，自主的・自立的ではなかった。1958年～1989年，学校教育は受験戦争に向かい，学校教育と学校図書館に乖離が生じ，学校図書館発展の低迷期であった。1990年～現在，学校教育と学校図書館活用教育が親和性を持ち発展期を迎えている。しかし，この発展も日本の学校図書館においては，学校図書館法があることもあり，文部科学省主導のもとで発展してきたため，自立性・自律性に欠ける傾向がある。

第二の要因は，学校図書館理念の教員間での認知・共有の不足である。学校図書館に対する多くの教員の認識は，「学校図書館担当者（司書教諭，学校司書）を配置し，本を購入・整理・管理し，児童生徒に読書させるために連れていく場所」である。学校図書館活用教育の実質的な活動が多くない状況では学校図書館の意義や重要性を教員間で認知・共有するということは難しいのが現状であり，学校図書館の自立性・自律性は乏しい。

第三の要因は，学校図書館職員制度である。司書教諭は，「学校図書館法第5条」で専門的力量を備えた担当者を求められているが，担任との兼任の充て職であり，学校図書館の職務の遂行は時間的に叶わなかったのである。一方，学校司書は，2014年「学校図書館法6条」に明記されたが，専門性は記されておらず，法改正以前も以後も資格要件，勤務形態は多様であり，その配置は努力義務である。このような学校図書館担当者の現状では，学校図書館の自立性・自律性の確保は難しいと言わざるを得ない。

以上の3つの状況が現在まで長きにわたり続いており，さらに，学校図書館活用教育の学校教育における意義や重要性が一般社会においても認識されておらず，これも学校図書館組織の自立と学校図書館担当者の自律を阻んでいる要因となっている。

この章では，学校組織と学校図書館組織の現状を概観してきた。その結果，学校組織の現状からは，組織構造と組織形態が学校組織に向いたものとなっていないことを指摘した。また，教育目標の曖昧さと教員間の共通理解の低さから，多くの学校が経営論として位置付けていたバーナードの組織論は適合しないことも指摘した。一方，学校図書館組織の現状からは，文部科学省主導の政策による発展，教員の学校図書館に対する認知・共有の不足，学校図書館担当者の職員制度の不備から学校図書館組織の自立性及び学校図書館担当者の自律性が欠けており，組織として学校組織との連携・協働が難しいことが明らかになった。学校と学校図書館の両組織の現状・特徴に適合し，かつ，組織間の連携，組織構成員間の協働を生み出すことのできる組織論が求められることが明らかになった。

## IV. 教員と学校図書館担当者間の協働を生み出す組織論

学校教育における学校図書館活用教育の現状，学校組織と学校図書館組織の現状を概観してき

て，それぞれの現状に合った組織論，教員と学校図書館担当者間の協働が生まれる組織論が必要なことが明らかになった。本章では，求められる組織論を検討する。「組織論（Organization Theory）」の考え方とは，“組織をどのようにすれば，その要素を一つに統合し，組織を一つの方向に動かすことができるかという単なる加算ではなく，加算したものに，従来ばらばらではありえなかったものを効果的に統合させ，付加価値を持った組織にすることができるのか，そのように動き出させる条件は何か，それらの条件を診断的に検討することである”[30][p. 374–375]。また，組織論は，“協働に支えられた組織体であればどんな組織でもよく，領域を問わない包摂性，枠組みの柔軟さがある。論旨を一貫する成果指標はなく，組織によって様々であり，それを通底する論理は希薄で学問としての主張の強度はやや弱い。組織の存続を支えるものは何かということが論点である”[29][p. 2–3]。つまり，組織論とは，組織存続の条件，組織発展の条件を検討する学問であり，その中でも本研究の観点となる理論は，「組織行動論」，「学習する組織論」であり，以下にそれぞれを詳しく述べる。

### A. 組織行動論

「組織行動論（Organization Behavior）」とは，“組織と人との関わりを捉えた学問領域であり，人間の行動が研究の主な領域であり，心理学的知識が用いられている”[29][p. 4]。「組織行動論」は，人の行動に注目し，具体的には，組織の中でいかに行動すべきか，行動はどのような結果をもたらすのかについて，組織と人との関わり方や組織における人間行動について解明するものである[38][p. 3–4]。「組織行動論」には，「組織学習論（organization learning）」，「学習する組織論（learning organization）」があり，「組織学習論」は，教育学と組織行動学の観点から組織と個人の関わり方を研究したアージリス（Chris Argyris）により提唱された[39][p. 7–11]。「組織が学習する」立場と「組織の中の個人が学習する」という立場があるが，「組織はどのように学習するか」の理論的探求が中心である。この論には色々な考え方があり，決定的な定義はない。

一方，「学習する組織論」は，「組織学習論」とは少し違う視点で組織の学習を捉えており，「組織はどのように学習するべきなのか」という実践的な立場から具体的な方法を考えるのが特徴である[38][p. 153]。また，「学習する組織」は，物事の相互関係に目を向け，変更したり新しい関係を生み出したりできる組織であるとしている[38][p. 154]。本研究では，教員と学校図書館担当者の協働を生じさせるため，それぞれがどのように学習するべきなのか，それぞれの相互関係に目を向け新しい関係を生み出す実践的・具体的な方法を提案したいので，「学習する組織論」の視点を用い考察する。

### B. センゲの学習する組織論

「学習」の概念について，「組織学習論」を研究したアージリスによると，“組織学習とは，誤り（学習を妨げる情報や知ったかぶり）を見つけ修正するためのプロセスである”とし，組織学習のプロセスをシングル・ループ学習とダブル・ループ学習と捉えている。シングル・ループ学習とは，既存の方針を維持・継続し目標を達成するプロセス，つまり，自己完結的なクローズド・システム（閉鎖系）である。一方，ダブル・ループ学習とは，既存の方針について本当に望ましいかを自ら問い，組織の基本方針，目標等を見直すプロセス，つまり，他者に学ぶオープン・システム（開放系）であると述べ，ダブル・ループ学習を推奨している[40][p. 102–103]。すなわち，ダブル・ループ学習は，自らの枠組みや価値を問い，自分たちがどのように物事を認識しているか省察する（反省してよく考える）ことであり[41][p. 47]，これは，センゲ（Peter M. Senge）の「学習する組織論」へ継承されている。

センゲは，“組織は個人の学習を通してのみ学ぶ。学習する個人がいるからといって，必ず組織も学習するとは保証できないが，学習する個人がいなければ，学習する組織などあり得ない”[42][p. 165] と述べ，学習する組織のことを，“人々

がたゆみなく能力を伸ばし，心から望む結果を実現し得る組織，革新的で発展的な思考パターンが育まれる組織，共通の目標に向かい自由にはばたく組織，協働して学ぶ方法を絶えず学び続ける組織”[42)][p. 9–10]，“自分たちが本当に望んでいるものに一歩一歩近づいていく能力を自分たちの力で高めていける集団である”[43)][p. 41] と述べている。そのような組織になるためには，ダブル・ループ学習をすることである[44)][p. 235–240] と言及している。

「学習する組織論」の考え方は，統計学者であり品質管理革命のパイオニアであるデミング（William E. Deming）が提唱したマネジメントの変革を超えるものとしてセンゲが提案したものである。デミングは，マネジメントの変革に到達するには，組織の外部の視点であり，相互に関連ある 4 つの部分（組織のシステムに対する認識，組織の変動に関する知識，組織の知識の理論，組織の心理学：深遠なる知識）が必要であると述べ，これを応用し，マネジメントを変革し最適化を図るための「マネジメントのための 14 の原則」の実践を提唱した[45)][p. 2–3, p. 106]。センゲはこのデミングの考えを基に考察し，8 つの基本的要素を導き出した。それは，評価によるマネジメント，追従を基盤にした文化，結果の管理，「正しい答え」対「誤った答え」，画一性，予測とコントロールが可能，過剰な競争と不振，全体性の喪失である。この 8 つの基本的要素による弊害がほとんどの組織を悩まし，信念と行動を変えるには多くの時間がかかると論じている[46)][p. 23–26]。本研究では，学校組織及び学校図書館組織構成員の一人ひとりの学習に着目し，個人が学習を通して学び続ける組織，協働して学ぶ方法を学び続ける組織の構築を目指すため，センゲの「学習する組織論」を考察の視点として選択した。

### 1. 学習の三要素

学校における一般的な学習の概念は，教室に座り，一斉に教員の言葉に耳を傾け覚えるという知識伝達型学習のことであり，学習は知識を正確に記憶する，つまり，知識の蓄積のことであった。しかし，真の学習は，“より広い世界へ向けて，より根源的なところに立ち返りつつ，文化における意味世界の吟味，享受，再構築の共同的実践に参加していくこと”[47)][p. 30] であり，学習を通じて自分自身を再構築し，学習を通じて以前にはできなかったことができるようになり，学習を通じて自己の認識を新たにし，自己と世界の関係を捉えなおすことである。センゲは，一人ひとりの中にこの種の学習に対する深い渇望があり，これが「学習する組織」の基本的な意味であると述べている[44)][p. 50]。

学校組織が「学習する組織」になるには，新たな気付き，能力，感性，態度や信念が互いに強化し合う「深い学習サイクル（その人の中での学習サイクル）」[44)][p. 117] を築くことが必要である。深い学習サイクルを起こすには以下の「組織における学習の 3 要素」[44)][p. 119–120] が必須である。第一の要素は，基本理念の確立であり，注意深く選ばれた言葉で表現された理念のことである。具体的には学校の未来の方向性をはっきり言葉に表すことである。第二の要素は，インフラのイノベーションであり，長年の間に確立された組織的慣行（組織文化）の革新であり，具体的には，教員研修の改善や教員の裁量を広げること等である。第三の要素は，理論・ツール・手法であり，具体的には，組織における育成すべき中核的な学習能力である 3 つのコア・コンピタンスと，その学習能力を育成する方法としての学習領域である 5 つのディシプリンのことである。本研究では，協働を生み出すに当たり，組織内における個人に求められる学習能力を育成するための具体的な方法を考察することを目的としているため，学習の三要素における第三の要素である「理論・ツール・手法」を考察の視点とする。

### 2. 3 つのコア・コンピタンスと 5 つのディシプリン

組織における育成すべき中核的な学習能力である 3 つのコア・コンピタンスとは，①志を育成する能力（個人と集団の願望を明確に表現し，進む方向を定める能力），②省察的に対話する能

第1表　3つのコア・コンピタンスと5つのディシプリン

| 学習能力<br>3つのコア・コンピタンス | 学習領域<br>5つのディシプリン<br>（学習能力の育成法） |
|---|---|
| 1. 志を育成する能力<br>（個人的・集団的な能力）<br>※個人と集団の願望を明確に表現し，自ら進む方向を決める能力 | ①自己マスタリー：志を育成する能力を伸ばす「思考」<br>（個人のビジョンの構築のこと：自己のビジョンや欲求の実現に向けて行動すること，自己実現と自己研鑽のこと） |
| | ②共有ビジョン：志を育成する能力を伸ばす「相互作用」<br>（組織内の人の共通のビジョン構築のこと：自己マスタリーから共有ビジョンを導くこと） |
| 2. 省察的に対話する能力<br>（熟考，議論，会話する能力）<br>※省察に対話する能力：内省的な思考と生成的な会話の実践に関する能力 | ③メンタルモデルの克服：内省する能力を培う「思考」<br>（省察的な対話をすることでメンタルモデル（一人ひとりの思い込みや固定観念）を克服すること） |
| | ④チーム学習：内省する能力を培う「相互作用」<br>（チーム内の価値観の異なる人との省察的な対話を通して学習を引き出し，人の総和を超えたチーム力を創り出すこと） |
| 3. 複雑性を理解する能力<br>（複雑性を認め管理する能力）<br>※世界における複雑性を認知，管理するための幅広い知識と実践の能力 | ⑤システム思考：複雑性を理解する能力を身につける「思考」「相互作用」<br>（物事の全体像を見ることで本質を見出すこと。ステレオタイプ的発想を回避し，問題に積極的に働きかけること）<br>※システムとは相互作用する要素の集合体である<br>※メンタルモデルの克服と一緒に使うことでこのスキルを発達させる |

引用文献[43)]［p. 61–62］，引用文献[44)]［p. 122］を参考に筆者が作成

力（内省的な思考と生成的な会話の実践に関する能力），③複雑性を理解する能力（世界における複雑性を認知し，それを管理するための幅広い知識と実践する能力）である[44)]［p. 122–123］[46)]［p. 23］。一方，これらの学習能力を育成する方法であり，学習領域である5つのディシプリンとは，①自己マスタリー，②共有ビジョン，③メンタルモデルの克服，④チーム学習，⑤システム思考である。この5つのディシプリンは，学習し習得すべき理論と技術の総体であり[46)]［p. 31］，これを使うことにより新しい能力が自然に引き出されるのである[44)]［20–22］。5つのディシプリンは，単なるスキルではなく，生き方・在り方を表すものである[48)]［p. 37］。さらに，センゲは5つのディシプリンについて以下のようにも述べている。“組織とは，一人ひとりの「思考」と「相互作用」の産物である。組織学習のレバレッジ（テコの支点）は私自身の内にあり，方針，予算，組織図などの中にあるものではない。「思考」を検証し変化させるディシプリンは①自己マスタリー，③メンタルモデルの克服，⑤システム思考であり，「相互作用」を変化させるディシプリンは②共有ビジョン，④チーム学習，⑤システム思考である”[42)]［p. 85–87］。そして，「思考方法」と「相互作用のあり方」について“一人ひとりが私の「思考方法」や「相互作用のあり方」を意識し，異なったやり方で考え，人とやり取りする能力を身に着け始めるとその時点で組織をより良い方向へ変えていく。この変化が周囲に波及していくと能力や自信が高まっていくのである”[43)]［p. 61–62］と説明している。つまり，学校のシステムを改善したいのであれば，組織構造や規則を変える前にそこに関わる人の「思考」と「相互作用」を根本的に変えることが求められるのである。「思考」を変えるとは，人の内に目を向け，「思考」の方向付けのポイントを常に動かし続けることである。「相互作用」を変えるとは単に組織の形式的な構造を再編するのではなく，人々の間に存在する関係性のパターンや知識体系，様々な側面を再編することである[46)]［p. 44–45］。

5つのディシプリンを実践するということは，短期間で習得するものではなく，生涯をかけて5

つのディシプリンを習得していくことであり，生涯学習者になることである。つまり，学習すればするほど自分の無知に気付き，常に，5つのディシプリンを実践し続けるため，学習は良くなったり悪くなったり変化しているのである。この5つのディシプリンは，個人のディシプリンであり，私たちの考え方，学習の深め方を示している[46][p. 45–46]。3つのコア・コンピタンスと5つのディシプリンについて第1表にまとめた。この第1表に基づいて以下にこれらの関係性について詳細に述べる。5つのディシプリンの後の（　）内には，ディシプリンの実践によって育成される学習能力である3つのコア・コンピタンスを表している。

①自己マスタリー（志を育成する能力）とは，思考方法であり，自分の現実を実際的に評価しながら，自分が人生の中で最も生み出したいと考える成果について一貫性のあるイメージを開発することである。自らの個人的なビジョンや欲求が何であるか探り続けると同時に，現状を的確に見極めることで両者のギャップを確認し，ビジョンや欲求の実現に向けて行動することである。つまり，自己実現と自己研鑽のことである[44][p. 20]。

②共有ビジョン（志を育成する能力）とは，相互作用のあり方であり，お互いが共有する目的を生み出すことである。各個人のビジョンつまり，自己マスタリーから共有のビジョンを導くことにより，組織の構成員が心底望む将来像を構築することである[44][p. 20]。共有ビジョンでは，自己マスタリーに含まれる要素「今の現実についての明確なイメージ」，「望まれる結果についての明確な声明」を取り入れ，それを達成するために集団が共同で選択することで効果的なものになる[44][p. 142]。

③メンタルモデルの克服（省察的に対話する能力）とは，思考方法であり，物事の見方や行動に大きく影響を与える固定観念や暗黙の前提を乗り越えることである。人は，自分の持っている思い込みや常識により物事を認知し解釈し，行動を決めており，行動を決める時に使われる意識・無意識の固定観念を持っている。自分のメンタルモデルが生み出す思い込みや固定観念を乗り越えられなければ真実の状況を見ることができず，同じミスを繰り返すことになる。つまり，内省的な思考をし，メンタルモデルを克服し，価値観の違う人とも省察的にコミュニケーションを促すことである[48][p. 13]。

④チーム学習（省察的に対話する能力）とは，チーム内の相互作用のあり方である。組織の構成員間の生成的な会話を通し複雑な物事を探究することで，個人で考える時よりも優れた解決方法の発見につながり，人の総和を越えたチーム力を創り出す。つまり，価値観の違う人とも省察的にコミュニケーションを促すことである[44][p. 21]。チームメンバー全員が全てに合意することはないが合致して共に働く必要がある。合致とは，お互いを理解し尊重することであり，現実について何らかの共通のメンタルモデルを確立することと共に生じるものである[45][p. 184–186]。

⑤システム思考（複雑性を理解する能力）とは，思考方法と相互作用のあり方であり，物事の全体像を見るための有効なアプローチである。視点を自由に変えることで，様々なレベルでの物事のつながりと全体像を見ることであり「新しいものの見方」である。つまり，社会における物事の関係性や複雑さ，つまり，相互関係を理解することである[48][p. 2]。要するに，問題や目標を一つの個別の出来事としてではなくお互いに影響し合う要素とし，その要素間の関係を時間の経過を通し理解することであり，問題や目標を異なる視点で見ることである。システムとは，様々な要素が時間の経過とともにお互いに影響を与え合うために「お互いに結び合った状態」を示している[44][p. 196–197]。

3つのコア・コンピタンス（学習能力）は，組み合わせて使う必要があり，そのことで高い効果を上げる。どれか一つの能力が上がるとその他の能力も上がるのである[44][p. 123]。5つのディシプリン（学習領域）の概念は100年以上も前から行われていた集団力学，システム，創造的プロセス等の研究に根ざしたものである[44][p. 120]。

この章では，学校組織と学校図書館組織の現状

に適合し，かつ，教員と学校図書館担当者間の協働を生み出すことのできる組織論を概観してきた。その結果，センゲの「学習する組織論」を考察の視点として選択し，その論について詳細に述べた。次章では，学校と学校図書館の両組織固有の特徴や課題を踏まえ，5つのディシプリン（学習領域）の実践が，教員と学校図書館担当者間の協働の構築にどのように作用するかを具体的に検討する。

## V. 教員と学校図書館担当者間の協働の構築

教員と学校図書館担当者間の「協働」の構築には，一人ひとりが，まず，私の内に目を向け，自分の思い込みや固定概念を乗り越えることを意識しそれを探求することが必要である。そのための方法には，自己マスタリー，メンタルモデルの克服，システム思考があるが，これらはいずれも自分の思考を検証し，それを変えていくことを助ける。次に，私以外の人との相互作用に目を向け，共通のビジョンを構築し，チーム力（調和）を創り出し，それを探求することである。その過程において，共有ビジョン，チーム学習，システム思考はいずれも相互作用（関係性）を変化させることを助ける。一人ひとりが自分の思考と自分以外の人との相互作用のあり方を意識するようになり，それまでと異なったやり方で思考し，相互作用する能力を身につけ始めると，その時点で組織をそれまでと異なる方向へと変え始める。そのような個人の思考と相互関係の変化が周囲に波及していくことで個人の能力や自信がさらに高まる。組織における個人の「学習」は，その経験を絶えず検証し，知識を生み出す。生み出された知識は他の人と分かち合うことで，「学習」は組織にとり意味のあるものとなる。一人ひとりが自分の「学習」を振り返ることが組織における「学習」では大切なのである[43)][p. 61–62]。

### A. 教員間及び教員と専門職間の協働の構築

かつて構築されていた教員間の協働が現在消失していること，その消失の要因として，教員評価による管理体制の強化と教員の多忙の二点を本論文第二章B節に記した。学校教育における教員間の協働を構築するには，この二つの要因を組織として対応し，改善することが必要である。

1） 教員評価による管理体制の強化の改善（教員評価の方法の見直し）

教員評価による管理体制の強化の改善は，児童の学力調査の結果で教員の評価を実施する現行の教員評価から教員の教育活動を適切に評価する方法へ変えることである。具体的には，教育活動の教育全体への貢献，つまり，教員の編成した教育課程の教育全体への貢献を評価し，児童生徒が学習によりどれだけ伸びたかを評価する必要がある。そもそも，教員の編成する教育課程は，学習指導要領を基に編成され，画一化・標準化されたものであり，教員の教育活動は，画一化・標準化された学習内容を実践し提供するものとなっている。つまり，教員の教育活動は自律的なものではなく，他律的なものとなっているため，真の教員評価は難しい。真の教員評価をするには，目前の児童生徒，学校，家庭，地域の現状に合致した教育課程を自ら考え編成する必要がある。そのためには，法的な拘束力を持つ学習指導要領に従う教育課程編成の現状を見直し，教員の意思決定の裁量性を強化し，教員の自律性を保証する政策への転換が効果的である。しかし，このような政策転換を待たずとも，学校は教育課程の編成権を持つのであるから，教員が自律的に，地域，家庭，学校，児童生徒に適合した教育課程を自ら考え編成し実践する[49)][p. 124–125]ことができる。このことで，教員評価が教育活動の評価へと変わり，教員の管理体制の強化が改善されると考える。自校に合った教育課程を自律的に編成するに当たり，5つのディシプリンを実践する具体的な方法は以下のようになる。まず，教員一人ひとりが，自身が心から望む，児童生徒が目指すべき学力や学び，授業の在り方と目前にある児童生徒の現状との乖離から児童生徒の教育課題を明らかにすることである（思考：自己マスタリー，メンタルモデル，システム思考の実践）。次に，他の教員の意見も注意深く聴き柔軟に取り入れ，教育課題に

対する自分の今までの思い込みや固定観念を乗り越えることである（相互作用：共有ビジョン，チーム学習，システム思考の実践）。教育課題を明らかにする時に，学級，学年，学校，教育委員会等の領域を越えた観点，つまり，学校教育全体の観点から理解し，自校に適した教育課程を編成することも大切である（システム思考の実践）。自校の児童生徒に適した教育課程を編成する過程を通し，教員間の教育に対する知識・理解が深まり，教員の力量も向上させ，教員のやる気を高め，教員間の関係性が開かれ，教員間に協働が生まれるのである。教育課程編成時に司書教諭が参画することで両者間の協働も生まれると考える。

2）　複雑化・多様化する課題の対応による教員の多忙化の改善（組織的な対応としてチームとしての学校の構築）

教員の多忙化の改善方法として，その要因となる複雑化・多様化する課題に対し個人的でなく組織的な対応が有効である。すなわち，多様な専門職を学校に配備し，「チーム」で課題に対応する組織を構築することである。「チーム」を教員と専門職が構築するに当たり，5つのディシプリンを実践する具体的な方法は以下の通りである。まず，教員と専門職は共に，心から望む理想の「チーム」の構築に関心を向け，現実の「チーム」との違いを見極め，「チーム」構築の課題を明らかにすることである（思考：自己マスタリー，メンタルモデルの克服，システム思考の実践）。次に，「チーム」内の様々な課題について教員と専門職における意見の相違点や類似点をオープンに話し合い，他の教員や専門職の意見もよく聴き柔軟に取り入れることである（相互作用：共有ビジョン，チーム学習，システム思考の実践）。「チーム」構築における課題を学校教育全体の観点から考え，主体的・自律的に理想の「チーム」を構築することである（システム思考の実践）。今まで教員が一身に背負っていた学校の課題を「チーム」で担うことで，教員に時間的，精神的な余裕が生まれるようになり，教員間，教員と専門職間の関係性が開かれ協働が生まれるのである。学校図書館担当者も専門職として「チーム」の一員となることで教員と学校図書館担当者間の協働も生まれるだろう。

教員と専門職間の協働には，教員と専門職が意思疎通する困難さ（相互理解の難しさ，時間の無さ等）がある。この課題を克服するには，自分の思考を探求すること（思考：自己マスタリー，メンタルモデルの克服，システム思考の実践）で，今までの思考（思い込み，固定概念）を変えることが必要である。その後，教員と専門職間の相互作用を変革する（相互作用：共有ビジョン，チーム学習，システム思考の実践）ことで教員と専門職間に協働が構築される。協働が構築されるには相互の信頼関係が求められる。信頼関係とは相互に排他的ではなく包摂的な関係のことであり，相互作用を変革することで信頼関係が生み出され，信頼関係が生じるには互いに敬意を払うことが求められる[44)][p. 868]。この様に，協働の構築を構成員が体験することで協働はより一層強化されるのである。

以上のように教員と専門職が5つのディシプリンを実践することで「チーム」内に協働が生まれ，協働して課題に取り組む時間を通し，教員評価による管理体制の強化や多忙という協働の消失の要因にも効果的・創造的に対応できるのである[26)][p. 53]。このような組織では，一人ひとりが，思考を変え相互作用を変革し，協調的・開放的・積極的な組織開発（organizatin development: OD）[50)][p. 768–769] を実践し，個人の能力を最大限に生かし，教育実践を革新し，先導し，それぞれの学校の強みを伸ばす原動力になっている[34)][p. 254] のである。

教員と専門職が協働することには，多忙の改善以外にも意義がある。教員とは異なる知見を持つ専門職が教員と協働し児童生徒に接することで，それぞれの不充分なところを専門的な部分で相互にカバーし合い，多様な児童生徒一人ひとりに応じた教育ができ，児童生徒にとっても大きなメリットがある。

一方，学校外に目を向けてみると，教育行政において，近年二つの答申が出ており（2015年の中央審議会答申「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」[51]，2017年，中央教育審議会答申「学校における働き方改革に係る緊急提言」[52])，学校組織の在り方や業務の在り方の見直し，学校の働き方改革の実現として「チームとしての学校」の構築の大切さを提言している。これらの提言を受け，今後，多くの学校において「チームとしての学校」は現場で構築されていくだろう。

### B. 学校図書館担当者間の協働の構築

学校図書館担当者間の協働不足の要因として，両者間の力関係のバランスと両者の専門性の不足があり，協働を構築するためにはこの2点を考慮する必要がある。

1） 学校図書館担当者間の力関係（パワーポリティクス）の改善（両者間のコミュニケーションを活性化する）

学校図書館法の2回の改訂（12学級以上の学校に司書教諭発令義務，学校司書配置努力義務）により，学校図書館に両者の配置が進み，両者の協働に関する課題が近年，頻繁に議論されるようになってきている。しかし，兼任司書教諭と非常勤学校司書の体制は，互いに時間的な制約があり，協働していくことが非常に難しい現状がある。この課題を克服するには，専任司書教諭と常勤学校司書の体制に整えること，11学級以下の学校への司書教諭発令（全校司書教諭発令），司書教諭が学校図書館での活動時間を確保するための講師の配置等，教育委員会から大きな支援が必要である。しかし，財政緊縮の折，実現は難しいため，本研究では，両者間に起こる力関係（パワー・ポリティクス：パワー関係の駆け引き）を協働の阻害要因と考え，この要因の改善を助ける5つのディシプリンの実践の具体的な方法を以下に示す。

パワー・ポリティクスとは，“対人関係や部門間で影響力を競い合うことであり，保有している資源の大きさがその影響の度合いを決めることが多い”[29][p. 142]。資源の多い人はそれを基にパワーを行使し，資源の少ない人はパワーを大きくすることで自分の思いを実現しようとするため，ポリテックス（駆け引き）が存在するのである。このような中，協働するには，“資源の少ない人はコミュニケーションを通して意思伝達することでパワーを得ることが必要である。しかし資源の少ない人（臨時雇用，不規則勤務の人）は，立場が弱くコミュニケーションを控えることも多い”[29][p. 143]。これを学校図書館に当てはめてみると，資源の少ない学校司書は，司書教諭との協働が難しいことが分かる。学校司書と司書教諭が協働できるような学校図書館組織となるには，パワー・ポリティクスを軽くし学校図書館組織内でコミュニケーションが活発に行われやすい組織に変えることである。まず，両者が心から望む理想の学校図書館に関心を向け，現実の学校図書館との違いを具体的に挙げることである（思考：自己マスタリー，メンタルモデルの克服，システム思考の実践）。次に，それぞれの学校図書館に関する考え方の相違点や類似点をオープンに話し合い，新しい考え方を学び，学校図書館に対する見方の違いを注意深く聴き，互いに柔軟に取り入れることである（相互作用：共有ビジョン，チーム学習，システム思考の実践）。両者で学校図書館の課題を，学校図書館，学校，教育委員会等を越えた学校教育全体の観点から学校図書館について考えることである（システム思考の実践）。このことで両者間に，コミュニケーションが生まれ，活性化され，相互理解が進み，包摂的な関係が生じ，パワー・ポリティクスが緩和され，協働が生まれると考える。

2） 学校図書館担当者の専門性の不足の改善（教育委員会の支援）

学校図書館活用教育を進めていくには，学校図書館から専門的な教員支援が欠かせず，学校図書館担当者には学校図書館に関する専門性が求められる。司書教諭には，学校経営と学校図書館経営，学校図書館活用教育に関する専門性が必要である。学校司書には，学校図書館運営，学校図書館活用教育の支援に関する専門性が必要である。司書教諭は，司書教諭講習による司書教諭資格制度が確立しているがその専門性に関しては十分とは言えない。学校司書は，学校図書館法改正でそ

の存在は明記されたが，資格要件と養成方法，その専門性については触れられていない[53]。このような状況の中，「学校図書館の整備充実に関する調査研究協力者会議（文部科学省）」が「これからの学校図書館の整備充実について（報告）」を示し，この中に学校司書モデルカリキュラム[54]を提案し，一部の大学でその実践が始まっており，学校司書の専門性が期待されている。しかし，それだけでは学校図書館現場での専門性は保証されない。モデルカリキュラム修了の学校司書を教育委員会が雇用することが伴う必要がある。さらに，専門性を保証するには司書教諭および学校司書に対する継続的な研修が欠かせない。

### C. 教員と学校図書館担当者間の協働の構築

以上述べてきたように，5つのディシプリンの実践により教員間，教員と専門職間に協働が生まれることで学校組織が「学習する学校」となり，学校図書館担当者間に協働が生じることで学校図書館組織が「学習する学校図書館」となる。また，教員と学校図書館担当者が協働不足であった場合でも，両者間の思考方法の変化，相互作用のあり方の変革を通じ，両者間でビジョンを共感・共有することが可能になり，教員と学校図書館担当者の職務を越えた対話が生まれ，教員を学校図書館担当者が支援する下位のネットワークが構築され，教員のネットワークに学校図書館担当者は参加することになり，学校の組織構造が学校図書館組織を含めた一つのネットワーク組織となる。ネットワーク組織とは，“複数の個人，集団，組織が特定の共通目的を果たすために，社会ネットワーク（人的ネットワーク）を媒介にしながら，組織内部もしくは外部にある境界を越えて水平的で柔軟に結合し，分権的・自律的に協働できる組織構造”[55][p. 30] のことである。まさしく，この学校ネットワーク組織の誕生により，教員と学校図書館担当者間の協働が生まれるのである。こうした協働を生じさせるためには以下の2点について配慮する必要がある。

1） 学校図書館担当者による教員支援体制（人・資料・施設設備の充実）の不備の改善

教員と学校図書館担当者間の協働の阻害要因の中でも学校図書館担当者の不在が一番の要因である。学校図書館担当者の配置は教育委員会からの支援が必要であり，学校が独自でその不在を解消するのは困難である。現在でも司書教諭や学校司書の未配置の学校は少なくない。こうした学校図書館担当者不在の学校においても，校務分掌等で学校図書館の担当となった教員が，5つのディシプリンを実践し，学校図書館内の担当者間に協働が生じれば教員支援体制の不備をカバーすることができると考える（第2章C節）。

2） 教員の学校図書館活用教育に関する理念の認知・共有の不足の改善（研修の実施）

教員の学校図書館活用教育に関する理念の認知・共有の不足も協働の構築の大きな阻害要因である。その原因は，学校図書館活用教育を教員自身が経験したことがない，教員養成課程で学校図書館に関する講義を受講していない，学校図書館活用教育を知っていてもそれを実践するのが苦手であり好きではない，または，従来の教育方法から離れた授業の実践をためらってしまう等が挙げられる。このような教員に対しては，学校図書館担当者による教員への学校図書館活用教育の研修を実施することが有効である。通常個人として仕事をする教員（個業型）が，どのようにすれば教員同士一緒に協力して仕事ができるか（協働できるか）を学べるように学校として研修を企画する必要があるとの指摘がある[44][p. 607]。しかし，現状では，学校図書館担当者から「学校図書館の理念，学校図書館活用教育の在り方等」を聞くだけの一方向の研修（講義型の研修）が少なくない。つまり，学校図書館担当者と教員の議論や振り返りのある研修（双方向型の研修），教員が積極的に参加するような時間の持たれる研修（演習型の研修）は少ないのである。講義型の研修では，教員との学校図書館活用教育の認知共有に結びつかず，協働を学べる研修となっていない。その改善方法として，教員も学校図書館担当者も共

に学ぶ双方向型・演習型の研修を計画し，双方一人ひとりが5つのディシプリンを実践し，そのことを通し，両者間に思考の変化，相互作用のあり方の変革が起こるようなものとする必要がある。また，以前，日本の学校で頻繁に実施されていた学校図書館活用教育のための「授業研究」も有効である。その時も一方向のものではなく双方向のもの，思考の変化，相互作用のあり方の変革の起こる「授業研究」とする工夫が必要である。以下に5つのディシプリンの実践を具体的に記す。

まず，教員と学校図書館担当者は，学校図書館活用教育に対して自分自身が心から望む個人的なビジョンと現状との乖離から課題を明確に持つことである（思考：自己マスタリー，システム思考の実践）。次に，学校図書館活用教育についてそれぞれが信じていることは何か，学校図書館活用教育の成果は学校教育にどう関わるか，学校図書館活用教育は全ての教科，教材を横断的に検討できるか，学校図書館活用教育をうまく児童生徒に教えるにはどうするか，教えるために何ができるか，教員研修を最善の形で組織するにはどうすれば良いのか，教員と学校図書館担当者は学校や学校図書館から何を必要としているか等個人の考え（思い込み，固定概念）を知ることである（思考：自己マスタリー，メンタルモデルの克服，システム思考の実践）。特に教員は自分の信じていることから足を踏み出すことが苦手なため，研修では，教員と学校図書館担当者間で注意深い省察的な対話を続け，学校図書館がどのように発展していくべきかの見解を参加者で生み出すような話し合いを持つことが必要である（相互作用：共有ビジョン，チーム学習，システム思考の実践）。研修は，省察的な対話を実践する格好の場である。また，教員は，学級，学年，教科の領域を超えたコミュニケーションが不足している現状があり，研修ではそこを超え，「学校図書館活用教育を学校教育にどう利用し，児童生徒をどう伸ばしたいか，そのためにはどのような支援が必要か等」について，対話しあえるメカニズム，プロセスを提供することができる（システム思考の実践）。個人の既に持っている学校図書館活用教育についての知識を共有し，議論するために，新しい情報を研修で得，それを実践の場で学校教育における学校図書館活用教育の貢献について検証し，比較し，次の研修につなげることで研修は，一過性のものでなく継続性のあるものとなり，学校内で引き継がれていく[44)][p. 601–609]。研修を終えたあと教員は実際に学校図書館活用教育の何に取り組み始めるか（研修時に参加者に教室に戻った時に学校図書館活用教育の何を実践しようとするか尋ねておく必要がある）を見ることで研修の成果が分かる。数か月たっても何も起こらなかった場合は永遠に何も起こらないだろう。つまり，その研修は失敗に終わったということである[44)][p. 601–606]。

学校図書館活用教育の研修の実施によって，学校図書館活用教育に関する理念の認識・共有が促進され，教員の学校図書館活用教育への取り組みが活性化し，結果として教員から質の高い学校図書館活用教育の提供が学校図書館担当者に対して求められるようになる。その時には学校図書館担当者からの専門的・適切な支援が不可欠である。教員に学校図書館理念が認知・共有され，学校図書館担当者からの専門的・適切な支援を受けて，学校図書館活用教育を体験してみるとその後は意欲的に取り組む教員が少なくない。このような支援を実施する上で，司書教諭を「教務主任」と並ぶ位置づけとして「図書館主任（仮称）」として学校組織内に位置付けることは，司書教諭から教員への支援の実施に有効である[13)][p. 150]。

教員の協働の構築に関して，「学習する組織論」の視点をとる水本徳明の研究がある。水本によると，教員が言語行為の転換（言葉を問い直し自らの言葉で語ること）をすることで当事者性が上がり，教員の主体性・自律性の確保に有効であると述べている[56)]。教育政策を自分の言葉で語ることにより，教員は主体性・自律性を回復し，それを起点として教員間の協働を展開することができるようになると述べている。この教員の言語行為の転換は，「学習する組織論」の組織における学習の3要素，その第一の要素である基本理念の確立に“注意深く選ばれた言葉で表現された理念を

はっきり言葉に表すこと”[44][p. 119–120]と述べられている。これを学校図書館に当てはめてみると，学校と学校図書館の両構成員一人ひとりが，思考を変える時，相互作用を変革する時（対話する時，行動する時）に言語行為の転換を図ること，すなわち，自らの言葉で学校図書館活用教育を語ることで当事者性が上がり，そのような状況で，学校図書館活用教育を実践することで協働は生まれると考える。以上の様に，個人が5つのディシプリンを実践することで，「学習する組織」を作り上げることも不可能ではない[50]。

## VI. 結論

### A. 教員と学校図書館担当者の協働に求められる能力の育成

学校教育において学校図書館活用教育を発展させる要因は大きく二点ある。第一は，学校図書館の資源（人，資料，施設設備）の充実であり，第二は，学校教育に学校図書館活用教育を位置付け，学校と学校図書館の組織間の連携，教員と学校図書館担当者間の協働を進めることである。この二つの要因は相互に関連しあっており，完全に切り離すことはできないが，本研究では，第二の要因に着目して論を進めてきた。

先ず，学校と学校図書館の組織の現状から，両組織に適合した組織論が求められることが明らかになった。次に，学校教育における学校図書館活用教育の現状から，学校図書館活用教育の停滞と，教員間の協働の消失，教員と学校図書館担当者間の協働の不足が明らかになった。次に，両組織に適合した組織論及び両組織構成員間に協働を生み出す組織論を決定するために組織論に関する文献研究を実施し，センゲの「学習する組織論」を選択した。最後に，教員と学校図書館担当者間の協働を構築するために必要な学習能力である「3つのコア・コンピタンス」を育成する「学習する組織論」の「理論・ツール・手法」であり，学習領域である「5つのディシプリン」を視点に考察した。その結果，両組織構成員の一人ひとりが「5つのディシプリン」を実践することで，思考の変化・相互作用の変革が生じ，個人に内発的・自発的な組織変革である自己革新[48][p. 81–82]・深い学習サイクルが起こり，両組織内に協働が生じる。両組織内において協働が生じることで，自ずと両組織構成員間に協働が生じるのである。

学習する組織が構築された「学習する学校」と「学習する学校図書館」では，組織内の一人ひとりが学び続け，組織構成員同士で学びのネットワークが創られる。学校図書館担当者は，教員の学びのネットワークに参加し，教員の学びを支援していくために，学校図書館担当者間の学びのネットワークを活用し，学校図書館の資料や情報を教員に提供する等専門的・適切な支援を実施する。教員と学校図書館担当者の学びのネットワークが構築されれば，それに刺激され，児童生徒にも学びのネットワーク（学びの共同体，共同学習）が構築され，児童生徒は単なる知識の受け手ではなく，協働で知識を生み出すようになり，自己マスタリーやシステム思考を実践できるようになる[44][p. 32]。

「学習する学校」「学習する学校図書館」が構築されている学校では，児童生徒，教員，専門職，学校図書館担当者が学び続ける「学習する組織」が築かれており，全ての人は知識を学び続ける「生涯学習者」なのである。

「学習する学校」「学習する学校図書館」の構築を実践し続けることで，学校は以下のような状態になることが成果として期待される。教員間，教員と専門職間，学校図書館担当者間，教員と学校図書館担当者間の風通しが良く，オープンに話し合う文化が浸透している，よく考え・聴き・話すことが習慣化している，組織の中で目的・ビジョン・価値観が共有されその行動に根ざしている，チーム及び組織全体での最適化への取り組みが主体的・自律的に行われている，教育環境の変化をいち早く察知し迅速・柔軟に対応しながらもその主となる独自性が保持されている，高いチーム力が発揮されそれぞれがやりがいを感じて働いている，というような状況が見られるのである。さらに，「学習する組織」の構築は，チームや組織の文化，個人間のコミュニケーションを改善する

だけでなく，財政的・戦略的な動向にも大きな効果をもたらすことが期待できるのである[57)][p. 29–30]。このことは，学校教育，学校図書館活用教育にとり大きなメリットである。

### B. 研究課題

学校組織と学校図書館組織の特徴に合致する組織論，両組織間に協働を起こす組織論としてセンゲの「学習する組織論」を選択し，その「理論・ツール・手法」である「5つのディシプリン」を組織構成員が実践することで，学習能力「3つのコア・コンピタンス」が育成され両組織構成員内に協働が生じ，両組織間に連携が生じることが理論上で明らかになった。今後，この要件を実践している学校教育及び学校図書館活用教育の現場での実効性を検証する事例研究，学習する組織論を通した具体的な組織の改善プロセスを明らかにする必要がある。

## VII. おわりに

全ての教科での学校図書館活用が謳われている中では，学校図書館活用教育の授業枠を教科として特別に設けるかどうかより，学校図書館活用教育が学校教育においてどのように行われるか，どのような位置づけになっているかが重要である。つまり，授業を行う教員の姿勢（指導観）が問われるのである。教員全員が学校図書館活用教育を実施するわけではなく，そこには主体的・自律的な選択がある。学校図書館活用教育を実施する教員は，まず，自身が学校図書館活用学習を日頃からしていることが求められる。しかし，教員の中にはそのような学習を体験していない人，不得意な人も好きでない人もいるであろう。さらに，教員養成課程に学校図書館活用教育の科目があるわけではない。また，教員の中には，従来の教育から離れた教育の実践をためらう人もいると思われるが，一度，学校図書館活用教育を体験してみるとその後は意欲的に取り組む教員が少なくない。このような教員も含め教員一人ひとりがセンゲの「学習する組織論」を応用し学習を始めることで，教員が主体的・自律的に学校図書館活用学習をする学校となる。学校図書館活用教育を実践する学校では児童生徒も主体的・自律的に学校図書館活用学習を進めるようになり，学校全体が「学習する組織」へと変わっていくだろう。

学校教育では，学校図書館活用教育に対する関心は高まりつつあるが，学校図書館活用教育を活発に実践している学校はまだ一握りに過ぎない。教員も児童生徒も，親も地域も，学校図書館活用教育の存在そのものを知らないことも少なくない。学校図書館担当者，教員，保護者，地域の人々の間に協働体制が築かれ，「学習する組織」が学校から家庭へ，地域社会へと広がり，組織間に連携，人と人の間に協働が構築されるようになれば，児童生徒が学校で学習したことが学校だけに止まらず日々の暮らしの中で様々な方向に発展していくだろう。学校では，組織構成員が学習しやすい環境を整備し，その成果を学校全体，ひいては地域全体で共有する仕組みを作らなければならない。

### 謝　辞

筑波大学大学院図書館情報メディア研究科情報メディアマネージメント分野の指導教官でありご指導をいただいております平久江祐司教授に深く感謝申し上げます。

## 注・引用文献

1) 文部科学省では「学校図書館の現状に関する調査」を実施しており，全国の学校図書館の状況と学校図書館利活用の状況を知ることができる．
文部科学省．“平成28年度「学校図書館現状に関する調査」結果について平成28年度”．2016，p. 4–9.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2016/10/13/1378073_01.pdf,（accessed 2018–12–26）.
司書教諭発令率（11学級以下の学校）の全国平均36.2%，都道府県別にみると0%～100%
学校司書配置率の全国平均は66.9%，都道府県別にみると2.2%～100%
学校図書館図書標準達成率（小学校66.4%，中学校55.3%）
司書教諭発令率（12学級以上：小学校99.3%，中学校98.3%，高等学校96.1%）（11学級以下：

小学校 28.7%，中学校 33.5%，高等学校 35.7%）
学校司書配置状況（小 59.2 %，中 58.2 %，高 66.6%）
司書教諭時間確保状況（12 学級以上：小学校 10.0%，中学校 12.8%，高等学校 16.4%）
（11 学級以下：小学校 11.8%，中学校 14.5%，高等学校 13.1%）

2）全国 SLA 研究調査部．教科等の学習での学校図書館の利用．学校図書館．2018, no. 817, p. 65–67.

3）文部省編．学校図書館の手引．明治図書，1948, 137p.
学校図書館運営の指針となった．

4）阪本一郎，滑川道夫，深川恒喜．図書館教育研究会編．学校図書館学概論．修正再版，学芸図書，1950, 261 p.
図書館学と教育学の原理と技術を統合した．

5）文部省編．学校図書館運営の手びき．明治図書，1959, 497p.
戦後の学校図書館運営の基本的考え方がこの文献により確立された．

6）尾原淳夫．学校図書館の経営．岩崎書店，1970, 254p. 講座現代学校図書館 1.

7）長倉美恵子．学校図書館の運営組織：英米両国との比較を中心に．国立教育研究所，1973, 59p.（国立教育研究資料；no. 48–1，学校図書館研究報告 1）．

8）主要な改訂点は，①7 科目 8 単位から 5 科目 10 単位，②実務経験による減免措置の廃止，③司書教諭資格に対する単位の読み替えは，資料論や分類・目録など資料組織に関わるものに限定，④大学在学中の学生の受講を認める，の 4 点である．

9）文部科学省．“（別紙 2）司書教諭講習のねらいと内容”．
http://www.mext.go.jp/a_menu/syotou/dokusho/link/137211.htm,（accessed 2018-12-26）．
「学校経営と学校図書館」のねらいは，学校図書館の教育的意義や経営などの全般的事項についての理解を図るである．

10）文部科学省．“幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について”．教育課程審議会答申，1998.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm,（accessed 2018-12-26）
前文 1. 教育課程の基準の改善の方針，1 教育課程の基準の改善の基本的な考え方，（2）教育課程の基準の改善のねらい，4）各学校が創意工夫を生かし特色ある教育，特色ある学校づくりを進めること，学校が地域や子どもの実態に応じながら，創意工夫を生かした教育活動を展開できるよう，総合的な学習の時間が創設された．

11）平久江祐司．アメリカ・シアトル市の教育と学校図書館．学校図書館．2005, no. 655, p. 39–42.

12）平久江祐司．学校図書館及び司書教諭に対する校長の意識の在り方：東京，大阪，京都の高等学校校長の意識調査の分析をもとに．日本図書館情報学会誌，2003, vol. 49, no. 2, p. 49–64.

13）平久江祐司．“新しい教育環境と学校図書館メディアセンター経営”．学校図書館メディアセンター論の構築に向けて：学校図書館の理論と実践．日本図書館情報学会研究委員会編，勉誠出版，2005, p. 3–18.

14）塩見昇．学校図書館の教育力を活かす：学校を変える可能性．日本図書館協会，2016, 178p.（JLA 図書館実践シリーズ 31）．

15）「学習指導要領」は法的拘束力を持ち，教員の策定する「教育課程」は画一化・標準化されたものとなる．

16）アンディ・ハーグリーブス．知識社会の学校と教師：不安定な時代における教育．木村優，篠原岳司，秋田喜代美訳．金子書房，2015, 356p.

17）岡部恒治．少数ができない大学生：国公立大学も学力崩壊．東洋経済新報社，1999, 302p.
少数や分数の計算にも四苦八苦する大学生の現状を学力調査を基に明らかにし，「ゆとり教育」に警鐘をならし，学力低下論争の始まりとなった書である．

18）OECD．“日本―カントリー・ノート―図表で見る教育 2014 年版：OECD インディケータ”．p. 8.
http://www.oecd.org/education/Japan-EAG2014-Country-Note-japanese.pdf,（accessed 2018-12-26）．
日本の初等中等教育における GDP に対する教育支出総額比は 2.9%であり，OECD 平均 3.9%に比較して少ない．

19）国立教育政策研究所．“OECD 生徒の学習到達度調査：2015 年調査国際結果の要約”．文部科学省，2016, p. 20–21.
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf,（accessed 2018-12-26）．
科学的リテラシー　1 位 /35 ヶ国，数学的リテラシー　1 位 /35 ヶ国，読解力　6 位 /35 ヶ国

20）佐藤学．学校改革の哲学．東京大学出版会，2012, 213p.

21）文部科学省．“今後の教員養成・免許制度の在り方について”．中央教育審議会答申，2006 年.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm,（accessed 2018-12-26）．
はじめに，2. 教員をめぐる現状，5 教員の多忙化と同僚性の希薄化とあり，学校の機能（同僚性）が十分に発揮されていないという指摘がある．

22）文部科学省．1. 評価の趣旨．“教員評価システムの取り組み状況について”．

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/10/attach/1298542.htm（accessed 2018-12-26）
23）山下晃一．“教育制度改革の争点と展望：教員評価問題を中心に”．現代教育制度改革への提言．下巻．日本教育制度学会（発行），東信堂（発売），2013, p. 70–86.
24）国立教育政策研究所．“OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）：2013 年度調査結果の要約”．2014，p. 21–22. http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf,（accessed 2018-12-26）.
OECD の国際教員指導環境調査（TALIS・2013）の結果，1 週間の仕事時間の合計は 34 か国平均 38.3 時間であるが，日本は 53.9 時間で最長であった．その内授業で使った時間は 17.7 時間で 21 位であり，授業時間外（生徒指導，学校・学級経営）が多い．
25）連合総研．「とりもどせ」教職員の『生活時間』：日本における教職員の働き方・労働時間の実態に関する研究委員会報告書．連合総研レポート（322），2017, p. 22–25.
「連合総研」の報告によると勤務日の労働時間と休日の労働時間を合わせた 1 週間当たりの実労働時間は 60 時間以上の割合は小学校で 72.9％，中学校で 86.9％である．
26）白岩博明．「チームとしての学校」の実現に求められるもの：同僚性と学校のマネジメントの相関において．広島工業大学教育紀要．2018，no. 17, p. 43–50.
平成 27 年の病気休職者の数は 7,954 人（0.86％）で，内精神疾患による休職者は 5,009 人（63.0％）である．
27）佐古秀一．学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究：個業化，協働化，統制化の比較を通して．鳴門教育大学研究紀要．2006, no.21, p. 41–54.
28）由布佐和子．現代日本の教師：仕事と役割．放送大学教育振興会，2015, 246p.
29）田尾雅夫．よくわかる組織論．ミネルヴァ書房，2010, 231p.
30）桑田耕太郎，田尾雅夫．組織論．有斐閣，2010, 392p.
31）田尾雅夫．ヒューマン・サービス組織：医療・保健・福祉における経営管理．法律文化社，2001, 235p.
32）田尾雅夫．公共経営論．木鐸社，2010, 432p.
33）佐古秀一，葛上秀文，柴山明義．「学級崩壊」に対する小学校の組織的対応に関する事例研究（1）：学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察．鳴門教育大学研究紀要．2005, no. 20, p. 37–49.
34）佐古秀一．学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察．大阪大学人間科学部紀要．1986, no. 12, p. 135–154.
35）浜田博文．組織構造論．大塚学校経営研究会，2000，247p.（現代学校経営論：大塚学校経営研究会 25 周年誌）
36）C. I. バーナード．経営者の役割：その職能と組織．田杉競訳．ダイヤモンド社，1961, 350p.
37）北克一．学校経営と学校図書館その展望改訂版．青弓社，2009, 189p.
38）関本浩矢．入門組織行動論．第 2 版，中央経済社，2017, 285p.
39）キャロル・ケネディ．マネジメントの先覚者．ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス編集部訳．ダイヤモンド社，2000, 245p.
40）クリス・アージリス．「ダブル・ループ学習」とは何か：シングル・ループ学習では組織は進化しない．有賀裕子訳．ハーバード・ビジネスレビュー．ダイヤモンド社，vol. 35, no. 2, 2007, p. 100–113.
41）佐古秀一，曽余田浩史，武井敦史．学校づくりの組織論．小島弘道監修．学文社，2011，186p．講座現代学校教育の高度化 12.
42）P. センゲ．最強組織の法則：新時代のチームワークとは何か．守部信之他訳．徳間書店，1995, 404p.
43）P. M. センゲ，A. クレイナー，C. ロバート．フィールドブック：学習する組織「5 つの能力」．柴田昌治監訳，牧野元三訳．日本経済新聞社，2003, 396p.
44）ピーター・M・センゲ．学習する学校：子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する．リヒテルズ直子訳．英治出版，2014，885p.（原書名：Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education.）
45）W・エドワーズ・デミング．デミング博士の経営システム論：産業・行政・教育のために．NTT データ通信品質管理研究会訳．NTT 出版，1996, 275p.
46）ピーター・M・センゲ．学習する組織：システム思考で未来を創造する．枝廣淳子，小田理一郎，他訳．英治出版，2011, 581p.
47）佐伯胖，藤田栄典，佐藤学．学びへの誘い．東京大学出版会，1995，240p.（シリーズ学びと文化，1）.
48）枝廣淳子．小田理一郎．もっと使いこなす「システム思考」教本．東洋経済新聞社，2010, 173p.
49）土屋基規．現代教育制度論．ミネルヴァ書房，2011, 244p.
50）金森久雄，荒憲治郎．“組織開発，組織革新”．経済辞典．第 5 版．有斐閣，2013, p. 30.
51）文部科学省．“チームとしての学校の在り方と今

後の改善策について”．平成 27 年版．中央審議会答申，2015, p. 12.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/toushin/_icsFile/2016/02/05/1365657_00.pdf,（accessed 2018-12-26）.
「チーム」構築に関し“複雑化・多様化した課題を解決するためには，学校の組織の在り方，業務の在り方などを見直し，「チームとしての学校」を作り上げていくことが大切である”と記述されている
52）文部科学省．中央教育審議会初等中等教育分科会，学校における働き方改革特別部会．“学校における働き方改革に係る緊急提言”．平成 29 年版．2017, p. 2–5.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/097/sonota/_icsFiles/afieldfile/2017/09/04/1395249_1.pdf,(accessed 2018–8–2).
学校・教職員の勤務時間管理及び業務改善の促進，「チームとしての学校」の実現に向けた専門スタッフの配置促進等，学校の指導・運営体制の効果的な強化・充実の 3 点挙げている
53）学校図書館法第 6 条．“専ら学校図書館の職務に従事する”，付則．“専門的知識及び技能を必要とするもの”.
54）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）．2016, p. 27–29.
55）若林直樹．ネットワーク組織：社会ネットワーク論からの新たな組織像．有斐閣，2009, 326p.
56）水本徳明．学習観の転換と経営管理主義の行方：公教育経営における権力様式に関する言語行為論的検討．教育学研究．2017, vol. 84, no. 4, p. 398–409.
57）小田理一郎．「学習する組織論」入門：自分・チーム・会社が変わる　持続的成長の技術と実践．英治出版，2017, 397p.

## 要　　旨

**【目的】**学校教育において学校図書館活用教育が十分に定着していない理由は，学校図書館が学校の下位組織であるにも関わらず，学校と学校図書館に組織的な連携がないことによると考えられる。そこで本研究では，学校と学校図書館の組織的課題を踏まえ，両組織間の連携の基盤となる教員と学校図書館担当者（司書教諭，学校司書）の協働に着目し，組織の構成員が協働を生み出すために学習すべき能力を検討し，それを育成する具体的な方法を考察することを目的とした。
**【方法】**学校教育における教員間の協働の消失や学校図書館活用教育における教員と学校図書館担当者の協働不足の要因を明らかにするために，学校と学校図書館の経営に関する文献研究を行った。次に，経営学における組織論を比較検討し，これらの要因を改善するために適用する組織論を理論的に検討し，センゲの「学習する組織論」を選択した。そして，この「学習する組織論」の視点から，両組織構成員が協働を生み出すために必要な能力とその育成法について考察した。
**【結果】**教員と学校図書館担当者間に協働を生み出すには，組織構成員に 3 つの能力（3 つのコア・コンピタンス）：①志を育成する能力，②省察的に対話する能力，③複雑性を理解する能力が必要であり，組み合わせて使うことで高い効果を上げることができる。その育成には，①自己マスタリー：個人のビジョンを構築すること，②共有ビジョン：集団のビジョンを構築すること，③メンタルモデル：個人の固定観念を乗り越え省察的な対話をすること，④チーム学習：チーム力を創り出すこと，⑤システム思考：全体像を見ることで本質を見出すことの 5 つの方法（5 つのディシプリン）を組織構成員がそれぞれ実行することにより可能であることが考察された。組織構成員間に協働が構築されると，学校と学校図書館は学習する組織に改革され，組織間の連携が生み出されることが示唆された。