

学校図書館活用における教員・司書教諭・学校
司書の協働構築に関する研究：
組織論の視点から

2022年6月

松本美智子

学校図書館活用における教員・司書教諭・学校
司書の協働構築に関する研究：
組織論の視点から

筑波大学

図書館情報メディア研究科

2022年6月

松本美智子

学位論文概要

学校図書館活用における教員・司書教諭・学校司書の協働構築に関する研究： 組織論の視点から

学校教育において、探究学習、情報活用能力育成をキーワードに学校図書館活用が求められている。教員が授業で学校図書館を活用するには、学校図書館の資料に関する知識、情報活用能力、資料の準備等専門的な知識や時間的な余裕が求められる。その上、学校図書館という「場」を使う場合、他の教員による学校図書館を活用した授業との時間調整も必要であり、教員個人で学校図書館を活用した授業を展開するのは難しい。このような現状から、学校図書館を活用している教員は一部の熱心な教員に限られている。また、多くの教員は、「学校図書館は児童生徒が行って読書をする場所」と考えており、学校図書館活用に関しての認識や理解は乏しい。このため、教員が司書教諭・学校司書に支援を求めることにつながらず、教員の学校図書館活用は進んでいない。

これらの現状を踏まえ既存の学校図書館活用の研究を 3 つの視点で概観した。第一に、学校教育における学校図書館活用の研究は、学校図書館側からの研究、学校図書館内の研究が多い。そのため、教員の学校図書館活用の実態を検討し、教員の学校図書館活用の要因を明らかにする研究と学校図書館活用における協働の現状を明らかにする教員側からの研究が必要である。第二に、学校図書館活用における協働構築の研究は、学校図書館組織、学校図書館組織構成員（司書教諭・学校司書）に止まる実践研究が多い。しかし、学校図書館を活用する主体は教員であるため、学校組織と学校組織構成員まで研究範囲を広げ、協働構築の阻害要因を検討する研究が必要である。第三に、学校図書館活用において理論に基づく研究は少なく学校図書館経営に言及する研究に止まっている。したがって、学校組織に合致した組織論を応用した研究が必要である。また、学校図書館研究には、学校図書館活用の先進校のベストプラクティスを紹介する研究が多いという課題がみられた。こうした研究は、異なる環境では実践が難しい場合があるため、優れた環境に依存しない実践についての研究が求められる。

以上の点から、本研究では、「学校教育において学校図書館の活用を推進するため、教員・司書教諭・学校司書の協働構築の具体的な方法を組織論の視点で明らかにする」ことを研究目的とした。この研究目的を達成するために、次の 3 つの課題を設定した。第一の課題は、学校教育における学校図書館活用の要因を検討し、協働の現状を明らかにするとした。第二の課題は、学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築における阻害要因を検討し、阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにするとした。第三の課題は、学校組織に合致した協働を構築する組織論を選択し、その組織論を枠組みに第二の課題で明らかにされた協働構築方法を具体化するとした。

Ⅱ章では、第一の課題に対し、2つの研究を実施した。第一の研究は、教員に視点を置き、

学校図書館活用における教員の意識と利用の実態を調査した。学校図書館の活用度の高い教員と低い教員の実態の差から学校図書館活用に影響を与えている要因を検討し、協働の現状を明らかにした。調査対象は、学校図書館活用の努力をしている小学校 8 校の全授業担当教員 160 名であった。第二の研究は、国立青少年教育振興機構による小・中・高等学校各 2,000 校の教員に実施したウェブアンケート調査結果を学校図書館組織構成員の職務体制と協働に視点を置き分析した。なお、分析対象は小学校とした。まず、司書教諭の時間確保の有無と学校司書配置の有無の 4 種類の職務体制の違いによる学校図書館サービスと教員の学校図書館活用の効果を明らかにした。次に、教員と学校図書館担当教員の協働の実態を分析し、協働の現状を明らかにした。両研究の結果、教員の学校図書館活用を推進し得る要因として、校務分掌での学校図書館担当経験、学校図書館活用の意義・必要の実感、学校図書館に活用できる資料が揃っている、国語・社会・総合・生活科・理科での学校図書館活用、学校図書館利用の効果的な学習展開を心がける、学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込む、学校図書館利用の実践例の参照、読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫の 8 項目と司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の整備が挙げられた。また、学校図書館活用における協働は司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制のみにみられたが、教員と学校図書館組織構成員の協働は停滞していることが明らかになった。

Ⅲ章では、第二の課題に対して、文献調査を実施した。学校組織内、学校図書館組織内、教員と学校図書館組織構成員の 3 つの協働構築（以下 3 つの協働構築という）における阻害要因をそれぞれ検討し、阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした。その結果、3 つの協働構築の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、組織構成員のコミュニケーションの活性化による専門性の相互理解、学校図書館組織の職務体制整備（専任司書教諭と常勤・正規の学校司書）と専門性の明確化、司書教諭の処遇改善とリーダーシップの確立、校務分掌に学校図書館を位置づける、全教員の間接・直接の学校図書館運営参加、継続的な研修の実施、ネットワーク組織への転換、学校組織構成員の経営概念・組織概念の学び、教員の思考停止を脱し当事者性・同僚性の回復の 9 点が明らかになった。これらは、組織構成員の個人の力量や取り組みでは遂行が難しいため、組織的な取り組みが求められることが示唆された。

Ⅳ章では、第三の課題に対して、文献調査を実施した。まず、組織論を俯瞰し、学校組織に合致した協働構築の組織論として、ピーター・センゲ（Senge, Peter M.）の「学習する組織論」を選択した。センゲは、組織構成員一人ひとりが 5 つのディシプリン（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考）を総合的に実践する過程で協働を構築することを提唱している。次に、Ⅲ章で明らかにされた 3 つの協働における協働構築方法を、センゲの「学習する組織論」を枠組みにそれぞれ具体化した。

Ⅴ章では、まず、総合考察として、研究課題に対応して得られた知見について示した。研究課題 1 より、教員の学校図書館活用を推進し得る要因は、前述の 8 つの項目と司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の整備であることを明らかにした。一方、協働の現

状は停滞していることを明らかにした（Ⅱ章）。研究課題 2 より、協働構築における阻害要因を抑制し協働を構築する方法として前述の 9 点を明らかにした。さらに、これらの方法を実践するには組織として取り組む必要があることを明らかにした（Ⅲ章）。研究課題 3 より、まず、学校組織に合致した組織論としてセンゲの「学習する組織論」を選択した。学校と学校図書館両組織内の個人が、センゲの「学習する組織論」の 5 つのディシプリンを総合的に実践することで個人の学習を起し、この個人の学習が組織内で波及する過程で協働が構築されるため、この個人の学習と組織の学習の具体的な方法を 3 つの協働ごとに明らかにした（Ⅳ章）。次に、本研究の学術的意義と社会的意義について述べた。まず、学術的意義について記す。第一に、本研究は、既存の学校図書館研究で希少な理論構築の研究であり、学校図書館研究における理論構築の研究と実践に貢献する。第二に、本研究は、教員と専門職の協働構築の具体的な方法の提示であり、「チーム学校（教員と専門職が協働し全教員で組織的に教育に当たること）」の実践の提示でもあり、教育学における協働構築の研究と実践に貢献する。第三に、協働構築の具体的な方法の提示は、大学図書館や公共図書館等の協働構築に応用でき、図書館情報学における協働構築の研究と実践に貢献する。次に社会的意義について記す。既存の学校図書館研究では、教員・司書教諭・学校司書の学校図書館活用における協働構築の重要性と困難性は認識されていたが、具体的な実践方法は模索している状況であった。本研究は、協働構築の理論と具体的な方法の提示であり、教員・司書教諭・学校司書の協働構築の実践と学校図書館組織構成員から教員支援の質の向上が期待される。本研究は理論と実践を結びつける研究である。最後に、本研究の今後の課題として次の 5 点を挙げる。第一に、提示した協働構築方法の有効性を検証することである。第二に、「学校図書館活用」は教員の自発的なニーズに支えられる必要があり、「学校図書館活用」における協働に対して教員が問題意識を持つことが必要であるため、これらを具体的に検討することである。第三に、協働構築の範囲を学校組織内（学校と学校図書館両組織）から学校組織外（教育委員会）まで広げることである。第四に、教職員中心の改革、教職員中心の学校観で論じるだけでなく、学校の主体である児童生徒を学校組織構成員に含めて検討することである。第五に、研究対象を小学校だけでなく、中学校及び高等学校まで広げることである。

Ⅵ章では、結論として、研究課題に対応して得られた知見を示した。研究課題 1 から得られた知見は、学校図書館活用を推進し得る要因として 8 つの項目と、司書教諭時間確保有・学校司書配置有の職務体制を挙げ、協働は停滞していることを明らかにしたことである。研究課題 2 から得られた知見は、学校図書館活用の阻害要因を抑制し協働を構築する方法の 9 点は、組織論を枠組みに具体化することが求められることを明らかにしたことである。研究課題 3 から得られた知見は、教員・司書教諭・学校司書の協働構築の具体的な方法をセンゲの「学習する組織論」を枠組みにより明らかにしたことである。今後は、本研究の課題として挙げた 5 つの課題（提示した協働構築の方法の有効性を検討する等）に対応した研究を行っていく必要がある。

Abstract

Cooperation building among teachers, teacher-librarians, and school librarians for the utilization of school libraries: An organizational theory perspective

It is difficult for individual teachers to take up classes that require the utilization of school libraries, because they need to possess knowledge of the resources available in their school libraries, be able to utilize the said resources, and have enough expertise and time to do so. However, many teachers have limited understanding on how to use their school libraries and refrain from seeking assistance from school library members. Therefore, they are not able to utilize their school libraries as expected.

Based on these circumstances, an overview of the existing research pertaining to the utilization of school libraries is presented from three perspectives. First, studies on the utilization of school libraries in classroom education are often conducted from the perspective of school libraries and carried out within school libraries. Hence, it is necessary to explore the actual state of utilization of school libraries from teachers' perspective and clarify the factors that influence their utilization. Second, many studies on cooperation building for the utilization of school libraries are limited to school library organizations and their members. However, as teachers are the primary users of school libraries, it is necessary to extend the scope of the research to include schools and their members. Third, researches that apply organizational theory to the utilization of school libraries are limited to exploring school library management. Therefore, researches that apply organizational theory suitable for school organizations are needed. Another issue is that many studies pertain to the best practices of advanced schools in school library research. Researches that do not depend on such excellent environments and can yield findings applicable practically need to be conducted.

This research, from the perspective of organizational theory, aimed to clarify the specific methods that can be employed for establishing cooperation among teachers, teacher-librarians, and school librarians in order to promote the utilization of school libraries in classroom education. In pursuance of the research objective, the following three tasks were planned. The first task was to describe the current state of cooperation by examining the factors influencing the utilization of school libraries in classroom education. The second task was to examine the factors that inhibit cooperation building between schools and school library organizations as well as between teachers and members of school library organizations, and demonstrate methods to overcome these inhibiting factors and establish cooperation. The third task was to select an organizational theory for cooperation building in accordance with the schools, and employ the cooperation building method identified in the second task.

Chapter II describes two studies conducted on the first task. The first study explored teachers' perspective and surveyed the actual awareness and utilization of school libraries by 160 teachers of

eight elementary schools. Based on the difference between teachers who used the library often and those who seldom used the library, the factors affecting utilization of school libraries were examined. The second study was based on the results of an online survey conducted by the National Institution for Youth Education on teachers of 2,000 elementary, middle, and high schools. Four types of work systems based on the availability of time for teacher-librarians and school librarians were identified, clarifying the purposes of the utilization of school libraries and the current situation of cooperation between teachers and teachers in charge of school libraries. On the basis of both the studies, in addition to the availability of time for school librarians and having a school librarian on staff, eight factors that promote the utilization of school libraries by teachers were identified: teachers' experience in utilizing school libraries as part of their teaching duties; significance and need for utilizing school libraries; utilization of school libraries for teaching Japanese, social studies, life sciences, and science; materials available in school libraries; mindset required for effective utilization of school libraries in classroom teaching; incorporation of classes utilizing school libraries into annual lesson plans; demonstration of practical examples pertaining to the utilization of school libraries; and ingenuity in instruction such as reading aloud and book talks. The results revealed that there was no significant cooperation between teachers and members of school library organizations.

Chapter III describes the literature surveys related to the second task. The factors inhibiting cooperation building between schools, school library organizations, and the teachers and members of the school library organizations (hereinafter referred to as the three cooperations) were studied, and methods that can be employed to control these inhibiting factors and promote cooperation were clarified. As a result, the following nine methods were found effective in building cooperation and suppressing the inhibiting factors of the three cooperations: develop a mutual understanding of the expertise of the other parties through communication among the members of the organization; develop a vocational system and clarify the expertise of school library organizations; improve the status of teacher-librarians and establish their leadership roles; include school libraries when allocating school duties; encourage direct or indirect participation of all teachers in the management of school libraries; implement continuous training; convert into a network organization; learn about the school's management and organizational concepts; and prevent changing their ways of thinking and restore the sense of agency and collegiality among the concerned parties. It was suggested that these factors were difficult to implement through individual efforts alone, and efforts at the organizational level were required.

Chapter IV describes the literature surveys conducted on the third task. First, the "Theory of Learning Organizations" by Peter M. Senge was selected as a comprehensive organization theory, as it is suitable for school organizations. Next, methods of cooperation building with respect to the three cooperations identified in Chapter III were implemented using Senge's theory as a framework.

In Chapter V, findings related to the research tasks are discussed comprehensively. Research

Task 1 revealed that the factors driving the utilization of school libraries by teachers pertained to the eight items mentioned above in addition to the establishment of a work system in which teacher-librarians and school librarians have time available and a school librarian is on the staff. Additionally, the results revealed that there was no significant cooperation currently (Chapter II). Research Task 2 revealed the nine points mentioned above as methods for establishing collaboration through suppression of factors inhibiting cooperation building. Furthermore, it was revealed that organizations must make efforts to putting these methods into practice (Chapter III). Research Task 3 revealed that individual learning in schools and school library organizations can be facilitated through comprehensive practice of the five disciplines outlined in Senge's "Theory of Learning Organizations," and cooperation will be established by propagating the learning throughout the organization. Specific methods that can help in achieving this have also been elucidated (Chapter IV). Regarding the academic significance of this research, its findings can be expected to contribute to the research and practice pertaining to three research areas: theory building in school library research; cooperation building in education; and cooperation building in library and information studies. With regard to the social significance of this research, its findings are expected to contribute to the practice of cooperation building among teachers, teacher-librarians, and school librarians, and improve the quality of support available to teachers from the members of school library organizations. This research establishes a link between theory and practice. The following five issues can be considered for future research: exploring the effectiveness of the proposed method for cooperation building; examining its significance in the "utilization of school libraries" (needs, awareness of problems, desired improvements); investigating cooperation building outside schools; considering including children and extending its scope to middle and high schools.

In conclusion, Chapter VI summarizes the specific methods of cooperation building with respect to the three cooperations in order to promote the utilization of school libraries in classroom education.

目次

I 章：序論.....	1
1.1 学校図書館と学校図書館活用，組織と協働.....	1
1.1.1 学校図書館と学校図書館活用.....	1
1.1.2 組織の捉え方.....	2
1.1.2.1 対象とする組織.....	2
1.1.2.2 学校図書館組織を含む学校組織の特徴.....	3
1.1.2.3 組織構成員の捉え方.....	4
1.1.3 協働構築の捉え方.....	5
1.1.3.1 学校と学校図書館両組織内及び，教員と学校図書館組織構成員の協働構築.....	5
1.1.3.2 学校組織内の協働構築（学校の組織力形成）.....	6
1.1.3.3 協働のパターン：均質性協働，専門性協働（協働構築の観点）.....	8
1.1.3.4 学校と学校図書館両組織内及び，教員と学校図書館組織構成員の協働構築における協働のパターン.....	9
1.2 学校図書館活用における教育的背景，協働構築の背景，組織的背景.....	10
1.2.1 学校図書館活用における教育的背景.....	10
1.2.1.1 国の教育施策と学校図書館活用.....	10
1.2.1.2 学習指導要領と学校図書館活用.....	11
1.2.1.3 「一斉一律の授業スタイル（一斉教育）」の限界と学校図書館活用.....	12
1.2.1.4 「構成主義の学習理論」と学校図書館活用.....	13
1.2.1.5 大学入試改革と学校図書館活用.....	14
1.2.1.6 文部科学省の組織再編と学校図書館活用.....	15
1.2.2 学校図書館活用における協働構築の背景.....	15
1.2.2.1 学校図書館活用における教員と学校図書館組織構成員の協働構築.....	15
1.2.2.2 「学校図書館法」「新学習指導要領」における教員と学校図書館組織構成員の協働構築.....	16
1.2.2.3 「第三期教育振興基本計画」と学校図書館組織構成員の協働構築.....	17
1.2.2.4 研究主任・教務主任と学校図書館組織構成員の協働構築.....	18
1.2.3 学校図書館活用における組織的背景.....	18
1.2.3.1 学校図書館組織における組織論の条件.....	18
1.2.4 まとめ：学校図書館活用における教育的背景，協働構築の背景，組織的背景.....	19
1.3 先行研究.....	19
1.3.1 学校教育における学校図書館活用の研究動向.....	20
1.3.2 学校図書館活用における協働構築の研究動向.....	22
1.3.3 学校図書館活用における組織論応用の研究動向.....	26
1.3.4 まとめ：先行研究.....	27

1.4 研究目的, 研究課題, 研究範囲	28
1.4.1 研究目的.....	28
1.4.2 研究課題.....	28
1.4.3 研究対象と研究範囲	29
1.5 論文の構成と概要	29
1.5.1 論文の構成図	29
1.5.2 論文の概要.....	30
注・引用文献.....	31
Ⅱ章：学校教育における学校図書館活用の要因と協働の現状	42
2.1 司書教諭の職務体制	42
2.1.1 司書教諭の活動時間確保措置.....	42
2.1.2 司書教諭の活動時間確保等の現状.....	42
2.1.3 司書教諭の活動時間確保に関する施策と施策を実施している自治体.....	46
2.2 研究1：学校教育における学校図書館活用の要因と協働の現状：教員の視点.....	46
2.2.1 研究1の目的と方法	46
2.2.2 研究1-調査1：質問紙調査.....	47
2.2.2.1 質問紙調査の目的	47
2.2.2.2 質問紙調査の方法（調査対象，調査方法，質問項目と回答方法）	47
2.2.2.3 質問紙調査の分析と結果（回収状況，分析方法，調査結果）	52
2.2.2.4 研究1-調査1（質問紙調査）の考察.....	65
2.2.3 研究1-調査2：面接調査	68
2.2.3.1 面接調査の目的.....	68
2.2.3.2 面接調査の方法（調査対象，調査方法，質問項目）	68
2.2.3.3 面接調査の分析方法	69
2.2.3.4 面接調査の結果.....	71
2.2.3.5 研究1-調査2（面接調査）の考察.....	74
2.2.4 研究1の考察（調査1：質問紙調査と調査2：面接調査の総合考察）	76
2.3 研究2：学校教育における学校図書館活用の効果と協働の現状：学校図書館担当者の職務体制の視点と教員と学校図書館担当教員の協働の視点	79
2.3.1 研究2（ウェブアンケート調査の分析）の目的と方法	79
2.3.2 研究2-調査1：職務体制別の学校図書館の効果（ウェブアンケート調査の分析）	79
2.3.2.1 研究2-調査1の目的.....	79
2.3.2.2 研究2-調査1の研究手法	79
2.3.2.3 研究2-調査1の結果.....	85
2.3.2.4 研究2-調査1の考察.....	92
2.3.3 研究2-調査2：教員と学校図書館担当教員の協働の現状（ウェブアンケート調査の	

分析)	93
2.3.3.1 研究2-調査2の目的	93
2.3.3.2 研究2-調査2の方法(研究対象, 質問項目)	93
2.3.3.3 研究2-調査2の結果	95
2.3.3.4 研究2-調査2の考察	98
2.3.4 研究2の考察	100
2.4 まとめ: 学校教育における学校図書館活用の要因と協働の現状	101
注・引用文献	102
Ⅲ章: 学校図書館活用における協働構築の阻害要因と協働構築方法	106
3.1 研究3: 学校と学校図書館両組織内及び, 教員と学校図書館組織構成員における協働構築の阻害要因(文献調査)	106
3.1.1 学校組織内における協働構築の阻害要因	107
3.1.1.1 学校組織内の協働のパターン(均質性協働, 専門性協働)における協働構築の阻害要因	107
3.1.1.2 学校組織の職務体制(個業型組織)における協働構築の阻害要因	107
3.1.1.3 学校組織の職務分担(校務分掌)における協働構築の阻害要因	107
3.1.1.4 学校組織文化(教員文化)における協働構築の阻害要因	110
3.1.1.5 学校組織の自立における協働構築の阻害要因	112
3.1.1.6 教員の自律における協働構築の阻害要因	115
3.1.1.7 「チーム学校」における協働構築の阻害要因	116
3.1.1.8 学校組織内における協働構築の阻害要因の抑制と協働構築方法	118
3.1.2 学校図書館組織内における協働構築の阻害要因	121
3.1.2.1 学校図書館組織内の協働パターンにおける協働構築の阻害要因	121
3.1.2.2 学校図書館組織の職務体制における協働構築の阻害要因	122
3.1.2.3 学校図書館組織の職務分担における協働構築の阻害要因	123
3.1.2.4 学校図書館組織文化における協働構築の阻害要因	123
3.1.2.5 学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律における協働構築の阻害要因	124
3.1.2.6 学校図書館の経営概念及び組織概念における協働構築の阻害要因	125
3.1.2.7 学校図書館組織内における協働構築の阻害要因の抑制と協働構築方法	127
3.1.3 教員と学校図書館組織構成員における協働構築の阻害要因	129
3.1.3.1 教員と学校図書館組織構成員の協働のパターンにおける協働構築の阻害要因	130
3.1.3.2 学校組織職務体制(司書教諭の処遇)における協働構築の阻害要因	130
3.1.3.3 学校組織の職務分担(校務分掌)における学校図書館組織の位置付けと協働構築の阻害要因	131
3.1.3.4 教員文化における協働構築の阻害要因	131
3.1.3.5 学校図書館組織の職務体制における協働構築の阻害要因	131

3.1.3.6	学校図書館組織の職務分担における協働構築の阻害要因	132
3.1.3.7	学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律における協働構築の阻害要因	132
3.1.3.8	教員と学校図書館組織構成員の協働構築の阻害要因の抑制と協働構築方法	132
3.2	まとめ：学校図書館活用における協働構築の阻害要因と協働構築方法	135
	注・引用文献	138
IV章	学校図書館活用における協働構築の理論と方法：センゲの「学習する組織論」を枠組みに	148
4.1	研究4：学校組織に合致した協働構築の理論（組織論）と方法	148
4.1.1	学校組織に合致した協働構築の理論：経営論から組織論へ	148
4.1.2	組織行動論から組織学習論へ	151
4.1.3	組織学習論から学習する組織論へ	152
4.2	センゲの「学習する組織論」	153
4.2.1	経営学と教育学におけるセンゲの「学習する組織論」研究	153
4.2.2	「学習する組織論」の視点	154
4.2.3	「学習する組織論」における「学習の三要素」	156
4.2.4	「学習する組織論」における「理論・ツール・手法」	157
4.2.4.1	3つのコア・コンピタンス（学習能力）	157
4.2.4.2	5つのディシプリン（3つのコア・コンピタンスを育成する方法）	160
4.2.5	「学習する組織論」における「5つのディシプリンの相互関係性」	162
4.2.6	協働構築と組織学習	163
4.3	センゲの「学習する組織論」選択の理由	163
4.3.1	学校教育目標，学校教育課題と「学習する組織論」	163
4.3.2	学校組織の特徴を踏まえた学校組織の改善と「学習する組織論」	165
4.3.3	教員及び児童生徒における「学習」の課題解決方法と「学習する組織論」	165
4.4	学校組織におけるセンゲの「学習する組織論」	167
4.4.1	学校組織における3つのコア・コンピタンス	167
4.4.2	学校組織における5つのディシプリン	167
4.5	5つのディシプリンの総合的実践法による学校組織構成員の協働構築方法	170
4.5.1	学校組織内の協働構築における5つのディシプリンの総合的実践法	171
4.5.1.1	学校組織内の協働のパターンにおける協働構築	171
4.5.1.2	学校組織の職務体制（個業型）における協働構築	171
4.5.1.3	学校組織の職務分担（校務分掌）における協働構築	172
4.5.1.4	学校組織文化における協働構築	173
4.5.1.5	学校組織の自立性における協働構築	174
4.5.1.6	学校組織における教員の自律性における協働構築	174
4.5.1.7	「チーム学校」における協働構築	176

4.5.2	学校図書館組織内の協働構築における5つのディシプリンの総合的実践法	177
4.5.2.1	学校図書館組織内の協働のパターンにおける協働構築	177
4.5.2.2	学校図書館組織の職務体制における協働構築	177
4.5.2.3	学校図書館組織の職務分担における協働構築	178
4.5.2.4	学校図書館組織文化における協働構築	178
4.5.2.5	学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律における協働構築	179
4.5.2.6	学校図書館の経営概念及び組織概念における協働構築	180
4.5.3	教員と学校図書館組織構成員の協働構築における5つのディシプリンの総合的実践法	180
4.5.3.1	教員と学校図書館組織構成員の協働のパターンにおける協働構築	180
4.5.3.2	学校組織の職務体制（司書教諭の処遇）における協働構築	180
4.5.3.3	学校組織の職務分担（校務分掌）における協働構築	181
4.5.3.4	教員文化における協働構築	181
4.5.3.5	学校図書館組織の職務体制における協働構築	182
4.5.3.6	学校図書館組織の職務分担における協働構築	182
4.5.3.7	学校図書館組織の自立と組織構成員の自律における協働構築	185
4.6	学校図書館活用における学校図書館組織構成員の教員支援方法	186
4.7	まとめ：学校図書館活用における協働構築の理論と方法：センゲの「学習する組織論」を枠組みに	188
	注・引用文献	190
	V章 総合考察	203
5.1	研究課題に対応して得られた知見	203
5.1.1	研究課題1に対応して得られた知見	205
5.1.2	研究課題2に対応して得られた知見	205
5.1.3	研究課題3に対応して得られた知見	207
5.1.4	教員・司書教諭・学校司書の協働構築	208
5.2	研究の意義	208
5.2.1	学術的意義	208
5.2.2	社会的意義	208
5.3	研究の限界と今後の課題	209
5.4	本研究の発展	210
	注・参考文献	212
	VI章 結論	214
6.1	研究目的と研究課題	214
6.2	研究課題と得られた知見	214
	謝辞	216

引用・参考文献一覧	217
全研究業績リスト	234
付録 1 II章 研究 1 (調査 1) 質問紙調査調査票	236
付録 2 II章 事例-コード・マトリックス (表)	240
付録 3 II章 学校図書館活用に関する 5つのカテゴリと 81のサブカテゴリ一覧	244

図目次

図 1-1	組織力の形成	7
図 1-2	論文の構成図	29
図 2-1	面接調査カテゴリー間関係	70
図 3-1	望まれる校務分掌組織図	134
図 4-1	組織論の系統図	149
図 4-2	学校における課題生成型協働	151
図 4-3	センゲの「学習する組織論」における 3つのコア・コンピタンスと 5つのディシプリンの関係	163
図 5-1	研究全体の構成図	204

表目次

表 1-1	均質性協働と専門性協働の特徴	9
表 1-2	司書教諭と学校司書の協働パターン（学校図書館組織内）	10
表 1-3	教員と学校図書館組織構成員（司書教諭，学校司書）間の協働パターン	10
表 2-1	司書教諭有資格者の人数と有資格者のいる学校の割合，司書教諭発令校の割合，司書教諭時間確保の割合と確保時間：2002年～2019年（小学校）	44
表 2-2	学校図書館の職員の課題：2011年～2019年（小学校～高校）	45
表 2-3	研究 1 - 調査 1：質問紙調査の質問項目	49
表 2-4	教職歴（問 1）	53
表 2-5	校務分掌での学校図書館担当経験の有無（問 2）	53
表 2-6	司書教諭資格の有無（問 3）	54
表 2-7	教員養成時の図書館学，読書指導法の学習経験の有無（問 4）	54
表 2-8	小中高時代の学校図書館を使った調べ学習経験の有無（問 5）	55
表 2-9	教科書だけでの教育目標達成（問 6）	55
表 2-10	調べる学習での学校図書館活用理由（問 7）	56
表 2-11	読書活動が伸ばす側面（問 8）	57
表 2-12	学校図書館活用をしにくい又はしない理由（問 9）	58
表 2-13	学校図書館の役割（問 10）	59
表 2-14	学校図書館に対するイメージ（問 11）	60
表 2-15	学校図書館活用の目的別の利用頻度（問 12）	61
表 2-16	学校図書館利用教科（問 13）	62
表 2-17	教科書以外の資料の補足方法（問 15）	63
表 2-18	調べる学習での学校図書館活用の工夫（問 16）	64
表 2-19	児童の楽しみのための読書での学校図書館活用の工夫（問 17）	65
表 2-20	学校図書館活用度と有意な関係がみられた項目（26項目）	67
表 2-21	学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因（10項目）	68
表 2-22	研究 1-調査 2：面接調査の質問項目	69
表 2-23	面接調査の結果（分析対象：57サブカテゴリー）	72
表 2-24	学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因（17項目）	75
表 2-25	学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因（15項目）	77
表 2-26	学校図書館の活用度を上げ得る可能性のある項目（8項目）	78
表 2-27	都道府県における 10 地域ブロック	80
表 2-28	司書教諭発令校における 4 つの学校状況別の学校数と割合（小学校）	81
表 2-29	研究 2-調査 1 の質問項目	83
表 2-30	4 種類の学校状況と「学校図書館サービス」（問 1～問 7）	85

表 2-31	4 種類の学校状況と「資料が揃っている」(問 8)	86
表 2-32	4 種類の学校状況と「開館時間(週)」(問 9)	86
表 2-33	4 種類の学校状況と「ブックトーク実施」(問 10)	87
表 2-34	4 種類の学校状況と「学校図書館活用」(問 11～問 14)	88
表 2-35	4 種類の学校状況と「学校図書館活用」(問 15～問 18)	89
表 2-36	4 種類の学校状況と「年間貸出冊数の把握」(問 19～問 20)	90
表 2-37	4 種類の学校状況別の効果有項目	91
表 2-38	研究 2 - 調査 2 : 質問項目	94
表 2-39	読書活動推進時の協働の現状(問 1)	95
表 2-40	調べ学習支援時の協働の現状(問 2)	96
表 2-41	学校図書館運営時の協働の現状(問 3)	97
表 2-42	学校図書館活用の要望伝達時の協働の現状(問 4)	98
表 3-1	専門性協働の特徴	122
表 4-1	センゲの「学習する組織論」に関する論文件数	153
表 4-2	3つのコア・コンピタンスと 5つのディシプリンの関係	159
表 4-3	組織の構成要素と「学習する組織論」の対応	165

I 章：序論

1.1 学校図書館と学校図書館活用，組織と協働

1.1.1 学校図書館と学校図書館活用

学校図書館とは、「学校図書館法」によると学校教育において欠くことのできない基礎的な設備である（第1条）。教育課程の展開に寄与することと児童生徒の健全な教養を育成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として（第2条）、同法でその設置が義務付けられている（第3条）。学校図書館には、以下の3つの機能がある。第一に、児童生徒の想像力を培い、学習に対する興味・関心を呼び起こし、豊かな心や人間性、教養、想像力等を育む自由な読書活動や読書指導の場としての「読書センター」の機能である。第二に、児童生徒の自発的・主体的・協働的な学習活動を支援し、授業内容を豊かにし、その理解を深める学習活動の支援の場としての「学習センター」の機能である。第三に、児童生徒や教職員の情報ニーズに対応し、児童生徒の情報の収集・選択・活用能力を育てる場としての「情報センター」の機能である¹⁾。

学校図書館活用とは、教員や学校図書館担当者（司書教諭，学校司書）から児童生徒への学校図書館を活用した指導に加え、児童生徒自身の学校図書館を活用した学習及び教員自身の学校図書館を活用した学習も含む概念である。教員の学校図書館を活用した学習には、教員自身の課題解決のための学習、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、学校外の研究会や学会やシンポジウム等への参加等がある。また、児童生徒の学校図書館を活用した学習への指導を通して得る教員の学びも含まれている。児童生徒の学校図書館を活用した学習には、課題解決学習、探究学習、共同学習、教科横断学習、総合学習等がある。

学校図書館利用とせず学校図書館活用としているのは、「利用」と「活用」の違いを以下のように考えるためである。『広辞苑』によると「利用」は、“利益になるように物を用いること。役に立つように用いること”²⁾とあり、「活用」は、“活かして用いること。効果あるように利用すること”³⁾とある。つまり、「学校図書館活用」は、ただ「利用」するだけでなく、学校図書館の機能を活かして有効に利用することである。つまり、一度の利用ではなく複数回有効に利用することと捉えている。

学校図書館活用の理論は、戦後、第2次訪日米国教育使節団がもたらした“学校図書館は学校の中心となるべきである”⁴⁾という考えに端を発し、学校図書館活用を学校教育の中心に置いたものであった。しかし、これは学校図書館関係者（学校図書館関係団体、学校図書館研究者等）からの視点であり、学校教育においては同様に認識されなかった。また、当時、国は「学校図書館法」により学校図書館の設置までは決めたが、専門職員を配置するまでの財政措置は行わなかった。教育学においても学校図書館活用は司書教諭養成と読書指導の分野で言及される程度であり、周辺的な位置づけに過ぎなかった。そのため、学校図書館活用は、学校図書館関係者や一部の熱心な教員からのみ支持され、多くの教員か

らの支持は得られてこなかった。その結果、学校図書館活用は学校教育の中で孤立し、教員と学校図書館活の乖離が進んだ⁵⁾。

全国学校図書館協議会の2018年の調査によると、学校教育における学校図書館活用の実践状況について「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%である⁶⁾。学校図書館の3つの機能（前述）が発揮され、学校教育において学校図書館が活用されている学校は少ない現状である。

学校教育において学校図書館が活用されない要因は、第一に、学校図書館の整備（人、資料、施設設備、情報）が充実していないこと、第二に、学校教育の一部として学校図書館活用が位置付けられていないことが挙げられる。第一の要因である学校図書館の整備の充実は、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、充実しつつある。しかし、財政緊縮の折、学校図書館整備は、地域格差（自治体間格差）が生じている⁷⁾。また、たとえ整備が充実している学校図書館があっても、教員が学校教育において学校図書館を有効に活用しなければ学校図書館活用とはならない。つまり、学校図書館は学校教育において教員にいかん活用されるかが重要である。学校教育の中で活用されて初めて学校図書館は機能する。どのような整備状況の学校においても、学校教育の一部として学校図書館が教育に活用されることで、学校図書館は学校教育に位置付けられる。また、学校図書館が学校教育の一部として位置づけられることで、教員は学校図書館を活用すると考えられる。そのため、第二の要因である学校教育における学校図書館活用の位置づけ及び教員の学校図書館活用に注目し研究を進める。

1.1.2 組織の捉え方

本研究における「組織」は以下の定義に従う。「組織」とは、“2人以上の人々が意識的に協働する、つまり、2人以上の人々の調整された諸活動、諸力の体系（システム）”と定義されている⁸⁾。すなわち、組織とは、人そのものではなく、2人以上の人々が意識的に協働することで調整される諸活動や諸力の体系（システム）である。

1.1.2.1 対象とする組織

本研究で対象とする「組織」は、以下の範囲である。学校経営を包括するより上位の概念として、教育経営という概念がある。河野重雄は、教育経営概念を“単に学校教育の経営だけを考えるのではなく、社会教育も含む地域の教育サービスを考えた経営”と定義している⁹⁾。この概念は、教育委員会を経営の主体として捉え、学校経営と教育委員会（社会教育等を含む）を総合的に捉える考え方である。また、吉本二郎は、“相対的な教育をいかに経営するかは、学校教育と社会教育を問わず、学校経営と教育行政の垣根を超え統合された教育経営概念によって導かれなければならない”とその重要性を指摘した¹⁰⁾。したが

って、学校図書館経営は、教育経営－学校経営－学校図書館経営という重層的な構造を持つ経営システムの一環として捉える必要がある。これを組織に当てはめると、教育組織－学校組織－学校図書館組織という上位・下位システムにより構成される一つのシステムとして総体的に捉える必要がある。しかし、本研究で対象とする研究範囲は、学校組織と学校図書館組織とするため、教育組織には言及しない。

1.1.2.2 学校図書館組織を含む学校組織の特徴

学校組織を、家庭や地域社会が果たさなければならないことをサービスとして代替的に提供する組織であると捉える。このようなサービスを提供する組織をヒューマン・サービス組織といい、学校の他、病院、福祉施設等がある。この組織では、受け手である患者や児童生徒は送り手である医師や教員に依存する¹¹⁾。

ヒューマン・サービス組織は、サービスの受け手（患者・児童生徒）のニーズが曖昧であり、それに対応する技術も曖昧であるため、多種多様な専門性が求められる。その結果、サービスの送り手（医師、教員）には、多種多様な専門職との協働が求められる。つまり、ヒューマン・サービス組織は、異なる資格や教育的背景を持った多種多様な専門職で形成されており、ヨコに広がるフラットなピラミッド構造（鍋蓋型組織構造）である。そのため、対立や競合が発生しやすく、管理体制は発達せず、個人の裁量が大きい個業型組織となる。したがって、相反する個業と協働の統合が求められる組織である¹²⁾。また、ヒューマン・サービス組織は、専門職間に上下関係があり、ヒエラルキーの視点が欠かせない¹³⁾。さらに、ヒューマン・サービス組織は、外からの影響に対し有効に対応することが組織の存続に不可欠であり、外部環境と密接な依存関係が求められるオープン・システム¹⁴⁾の組織である。つまり、学校組織は教育行政、地域等の外部環境に依存したオープン・システムの組織である。また、ヒューマン・サービス組織では、抽象的な目標が、明示しやすい具体的な代替目標（手段）に置き換えられて評価されることがある¹⁵⁾。たとえば、学校の教育目標を抽象的な「人格の陶冶」としたとき、代替目標である手段を「進学率の向上」とすると、目標ではなく手段である進学率の向上に置き換えられて学校教育が評価されることがある。

一方、教員評価においては、サービスの受け手（児童生徒、保護者）の満足という主観的な評価が重視され、サービスの受け手の望むまま働くことになり、長時間労働、多忙化が発生しやすい組織である。教員は教育に対する保護者からの過度な要求、学習指導の他にも生活指導等多様な職務を担い、職務、責任の範囲が曖昧である¹⁶⁾。そのため、教員は、自分の生活時間を削り眼前の子どもの要求に応える姿勢で毎日の教育活動に取り組むことになり、そのことで、日本の学校教育を事実上担い支えてきている。教員の長時間労働の実態は、OECDの調査¹⁷⁾によると、諸外国平均値の1.5倍であり、日本国内や他国の製造業職種より長い。その上、「持ち帰り仕事時間」が加わり、その結果、日本の教員の勤務時間は異常に長い。さらに、担当クラス・学級の児童生徒数も他国より多く、全日本教職員

組合の「勤務実態調査 2012」¹⁸⁾によると、1 か月平均の校内時間外労働時間 73 時間（平日 57 時間，土日出勤 16 時間），持ちかえり校外労働時間 22 時間半を合わせると 95 時間半となり「過労死危険ライン」¹⁹⁾ を大幅に超えている。このように教員は長時間労働，多忙を極めており^{20) 21)}，時間的，精神的な余裕がなくなっている。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性が醸成されず，教員間の人間関係は閉じられ，その結果，教員間の協働を消失させる状況を創出している。その結果は，教員のバーンアウト（燃え尽き症候群）につながっている²²⁾。

1.1.2.3 組織構成員の捉え方

学校図書館組織は学校組織の一部であり，学校図書館組織構成員は学校組織構成員の一員である。また，学校教育において学校図書館活用を実践する主体は教員である。したがって，学校図書館組織及び学校図書館組織構成員，学校図書館活用の研究を進めるには，学校組織，学校組織構成員及び学校教育の視点を持つことが必要である。学校組織構成員の捉え方は，学校教育の担い手を，教員のみとする場合と，全ての教育労働者（学校で働いている人々全体を指し，教員はその一部分である）とする場合がある。芝田進午は，“前者の立場は，教育労働が教育部門で労働するすべての職種の教育労働者の協力によって行われることに無関心な立場である。この立場は，しばしば，教員が教員以外の他の職種の教育労働者と団結する必要を忘れ，さらに極端な場合は，他の教育労働者を差別する立場にさえつながる。これに対して，後者は，全ての教育労働者の団結，連帯を指向する立場であり，したがって教育労働を真に集団主義的に組織することを指向する立場である”²³⁾と記している。つまり，前者の考え方をとる教員は，教員と専門職の協働を難しくしている。芝田は，後者の立場をとり，学校の組織構成員を教員集団と教育労働者（専門職）集団を結合させ職場集団とし，教員ではなく「教職員」としている。藤原文雄も同様のことを述べている。学校組織構成員を教員だけでなく，多様な専門職を含む「教職員」とし，チームとして把握する²⁴⁾という，ダイバーシティ・マネジメント(Diversity Management)の観点の必要性を論じている²⁵⁾。ダイバーシティ・マネジメントとは，全ての「教職員」の資質能力を開発し，活用することである。教員のみならず学校の教育活動の在り方を任せるのではなく，非常勤講師等他の職員と共に学校の教育活動を行うことを指している。

本研究では，学校組織構成員を，教員だけでなく，学校で働いている多様な専門職全てを含む「教職員」と捉え，チームとして把握する。具体的には，教員免許を持つ教員と教員免許以外の専門資格を持つ専門職（スクールカウンセラー，ALT：外国語指導助手，学校司書：専門資格を問わない）を学校組織構成員とする。

学校図書館組織構成員の捉え方については，学校図書館ガイドライン²⁶⁾の「1.学校図書館運営に関わる教職員」に“学校図書館に関わる教職員を校長，教員，司書教諭，学校司書とし，それぞれの役割を示し，互いに協働し組織的に取り組むことに努めること”と示されている。このガイドラインによると，学校組織構成員の全てが学校図書館運営に関わ

り協働に努めることになっているが、本研究では、学校図書館組織構成員は、教員免許と学校図書館の専門資格を持つ司書教諭と学校司書（専門資格を問わない）を指す。学校図書館法の規定で司書教諭発令の義務がない 11 学級以下の学校の内、司書教諭の発令されていない学校の場合は、学校図書館担当教員が司書教諭の役割に当たっており、これらの教員も学校図書館組織構成員とする。

1.1.3 協働構築の捉え方

組織の目的を達成しようとする時、さまざまな局面において組織内の人々の能力に限界がある。この目的達成上の能力の限界を克服するには、目的の変更と能力の限界克服の手段・方法を創出することが求められる。能力の限界克服の手段・方法の創出においては、協働構築が最も有効な方法とされている²⁷⁾。つまり、協働とは、組織内の人々の能力の限界克服の手段・方法を創出し、目的を達成しようとする経営活動の一つである。すなわち、協働は、組織として展開され、組織内の人々の能力の限界を克服し目的を達成する手段・手法である。協働をどのように構築するかが経営活動の課題である²⁸⁾。人々がどう考えるか（思考様式）、どう行動するか（行動様式）、どうやり取りするか（協働構築）の結果で組織は動く。協働構築のためには、人の思考様式と行動様式の調整の工夫、人の配置（職務体制）と分業（職務分担）の工夫が有効である²⁹⁾。

1.1.3.1 学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築

学校と学校図書館の両組織が有機的に機能することで、両組織構成員間に協働が構築される³⁰⁾。有機的とは、多くの部分が集まって一つに組織され、その部分間が一定の目的の下に緊密な統一があり、部分と全体が必然的関係を有しているさまである³¹⁾。つまり、有機的に機能している組織とは、各部門・各個人が一定の目的の下に互いに関係を持ち全体との間に必然的な関係性を持ち、単なる寄せ集めではなく一つの統一体を成している組織のことである。組織が活性化されている状態とは、相互に意思を伝達し合いながら、組織として共有している目的・価値を、能動的に実現していこうとしている状態である³²⁾。組織の望ましい姿は、人の集合である組織が目的を持ち、それを実現するために、この人の集合が意図的にあたかもひとつの生き物であるかのように動いているように見えるような組織の姿を指す³³⁾。ピーター・センゲ（Senge, Peter M.）は、組織が有機的に機能している状態のことを「システム」とし、さまざまな要素が時間の経過とともにお互いに影響を与え合い、お互いに結び合った状態と述べている³⁴⁾。すなわち、組織が有機的に機能している状態（システム）とは、組織の目的の下に組織構成員が必然的な関係性を持ち、相互に影響を与え合い、意思を伝達し合いながら組織の目的を能動的に実現しようと互いに結び合った統一体の状態のことである。つまり、組織内に協働が構築されている状態のことである。

学校と学校図書館の両組織においては、両組織内が有機的に機能することで、学校と学

校図書館両組織構成員間に協働が構築され、学校図書館が活用される。また、学校と学校図書館両組織構成員に協働が構築されることで、学校と学校図書館両組織は一つの統一体を成し、有機的に機能し、教育効果が上がることが期待される³⁵⁾。

本研究では、学校組織構成員を教員だけでなく専門職を含む「教職員」と捉えるが、学校と学校図書館両組織構成員間の協働について論ずるときは、学校図書館を活用する主体は教員であることから、学校組織構成員（教職員）とせずに、教員と学校図書館組織構成員との協働構築に限り論ずる。

つまり、本研究では、学校教育において、学校図書館を活用する場合の協働構築を、学校組織内の協働構築、学校図書館組織内の協働構築、教員と学校図書館組織構成員の3つの協働構築に分けて捉える。学校組織内の協働構築は、教職員間の協働構築である。学校図書館組織内の協働構築は、教員であり学校図書館の専門職を兼任する司書教諭と学校図書館の専門職である学校司書の協働構築と捉える。教員と学校図書館組織構成員間の協働構築は、教員と司書教諭、教員と学校司書の協働構築である。学校組織内の協働と学校図書館組織内の協働がそれぞれ構築されることで両組織内は有機的に機能し、有機的に機能する学校と学校図書館両組織間には自ずと協働が生まれる³⁶⁾。学校組織内の協働構築は、学校図書館組織内の協働構築及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築に影響を及ぼす因子であり、これら3つの協働構築の基盤である。なお、これら3つの協働構築は、相互補完的な関係にある。

1.1.3.2 学校組織内の協働構築（学校の組織力形成）

学校組織内の協働構築について、水本徳明は以下のように述べている。“組織力は、「装置（組織構造、権限関係、目標、評価、研究、研修）」、「相互行為（協働構築）」、「個人（個業化）」、「組織文化（統合化）」の4つがうまくかみあって展開する時に形成される。装置を作っただけでは組織力は上がらない”³⁷⁾としている。仮に、校内研究、研修、学校評価等の「装置」が研究指定によって一時的に実施されても、「個業化」「統合化」「協働構築」を考慮せず、組織力の形成に至っていなければ、指定期間終了と共に自然消滅する。「装置」の機能を発揮させるには「個業化」のマイナス面を減らし、「統合化」を進めるには「協働構築」が求められる（図1-1）。

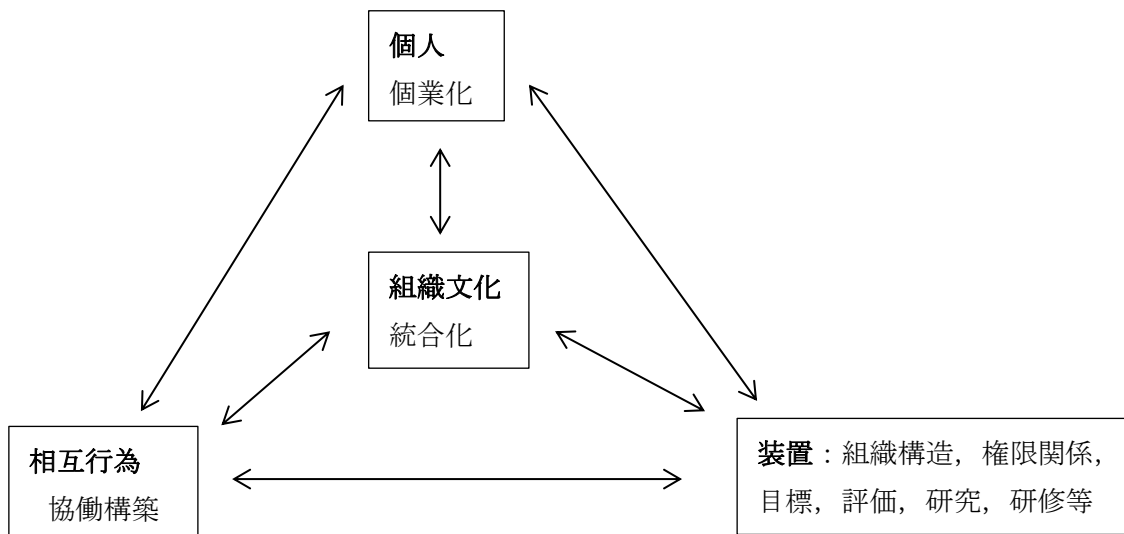


図 1-1 組織力の形成

(注 水本³⁷⁾ p. 34 を参考に著者が作成)

他方、淵上克義は、学校組織の特徴である「個業化」と「統合化」を「疎結合」と「同調性」という言葉で表現している。「疎結合」とは、お互いに働きかけられればそれに答えるが、通常は個々の独立性と分離性が保たれている状況をいう。学校組織における教員の人間関係は、職務上の緊密な結びつきはなく、教員個々の自律性が保証されている一方、全員一致として強固な「同調性」を持った組織である。学校組織は、「疎結合」と「同調性」の相反するものを併存する組織であり、それらがバランスよくあることが求められている。具体的には、学級王国³⁸⁾や教科指導の独自性に見られる「個業化：疎結合」としての側面と、生徒指導に見られるような共通理解に基づいた強固な「統合化：同調性」の二つの側面が共存している組織である。「個業化：疎結合」の側面が強まると情報交換の乏しい閉ざされた組織文化が形成され、反対に「統合化：同調性」が強まると、管理的で強制的な組織文化が形成される³⁹⁾。学級経営全般に関しては、大まかな方針以外は、教員個々の専門性を尊重した方が教員のモチベーションや組織の有効性においては望ましく（個業化：疎結合）、学校全体に関わることは、職員会議を中心とした活発な議論を通じた意思決定がなされることが重要である（統合化：同調性）⁴⁰⁾。このような意思決定を通じて教員間に協働が構築される。

例えば、バーンアウト増加の要因の一つとして、「個業化：疎結合」がある。「個業化：疎結合」が教員を苦しめている要因でもあるにも関わらず、そこで教員のとる態度は「個業化：疎結合」を前提とした知識・技術であるため、脱出できないループに閉じ込められており、「個業化：疎結合」のマイナス面である⁴¹⁾。この「個業化：疎結合」のマイナス面を減らすには、「協働構築」を推進することで「統合化：同調性」を進めることである。「統合化：同調性」を考慮し、「個業化：疎結合」のマイナス面を減らすことで「協働構築」が

進められ、学校の組織力は形成される。

1.1.3.3 協働のパターン：均質性協働，専門性協働（協働構築の観点）

学校組織内における協働は学校経営学，組織心理学の領域で研究されている。その中に，荊木まき子，淵上克義の学校組織内における協働の研究⁴²⁾がある。その研究によると，学校組織における協働のパターンには，均質性協働と専門性協働があることを示している。均質性協働とは同職種間の協働であり，専門性協働とは，異職種間の協働である。

均質性協働は，ほぼ同じ背景を持ち，綿密なやり取りがなくとも相互理解が進むため協働は容易である^{43) 44)}。しかし，複雑多様な課題解決には専門の範囲外となることが多く，相互理解が進まず，協働は構築されにくく，課題解決は困難である。一方，専門性協働は，異なる背景を持ち，互いの専門性を理解し合わないと通じないため，協働は困難である^{45) 46)}。しかし，複雑多様な課題解決には，個々の専門性に応じ部分的（限定的）に関わり，課題に応じて組織構成員が選ばれチームを組むことで，課題の複雑多様性に対応でき，協働が構築されやすく，課題解決は容易となる⁴⁷⁾。

専門性協働は，実践の過程そのものが「協働」を作り上げていく場となるため，教員の協働に対する意識・認識により専門職の活用が進む。しかし，教員の専門職に対する意識・認識は，専門職の学校組織全体への関与を期待していないこと，専門職に対する専門性を理解していないこと，自分の仕事は専門職の仕事より重要だという意識・認識があり，他の専門職を考慮に入れることが難しく協働は困難である。この背景には，専門職は，勤務日が不定期または少ないという限られた職務体制の中で専門性を確立し，その存在を周囲に示していく難しさや役割権限に対する自己評価の低さがある⁴⁸⁾。また，協働の過程において教員と専門職間の葛藤が伴うこと⁴⁹⁾，教員が専門職と協働するに当たり所定の手続きが必要なこと等，専門職が教員の協働相手として意識に上りにくいことが挙げられている⁵⁰⁾（表 1-1）。

以上のように，均質性協働においては，構成員がほぼ同じ背景を持ち綿密なやり取りがなくとも協働しやすいという特徴があり，専門性協働においては，構成員が異なる背景を持つため互いの専門性を理解し合う必要があり協働が難しいという特徴がある。つまり，専門性協働における協働を困難にしている要因の解決策は，教員が専門職の専門性を理解することが重要である⁵¹⁾。

表 1-1 均質性協働と専門性協働の特徴

	均質性協働	専門性協働
構成員の特徴	ほぼ同じ専門教育課程・職業観をもつ	異なる専門教育課程や職業観をもつ
役割分担	教務主任、生徒指導主事等、職能や個人的資質（能力）により、その範囲内であれば流動的に役割交代ができる	専門性に基づき固定される。職務が重なる部分もあるが役割分担の取り決めが欠かせない。異なる職種の人が能力的に可能でも役割交代はできない
関係性	能力、経験年数によるタテの関係	専門性によるヨコの関係
相互理解 (協働構築)	ほぼ同じ背景を持ち綿密なやり取りがなくとも協働が可能 (協働容易)	異なる背景のため互いの専門性を理解し合わないを通じない (協働困難)
複雑多様な課題 解決の在り方	課題が専門内のことであれば流動的に役割位置づけを交代することができ対応可能だが専門外のことになると課題の複雑多様性に対応できない (対応困難)	課題に応じて成員が選ばれチームを組むことで、個々の専門性に応じ部分的（限定的）に関わるため課題の複雑多様性に対応できる (対応可能)

注：荊木⁴¹⁾ p.34 を参考に著者が作成した。

1.1.3.4 学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築における協働のパターン

学校組織内における協働を、均質性協働（同職種間の協働）と専門性協働（異職種間の協働）の2つの視点⁵²⁾で概観する。学校組織内の協働は、教員同士の協働及び専門職同士の協働を均質性協働と捉え、教員と専門職との協働を専門性協働と捉える。次に、学校図書館組織内（司書教諭と学校司書）における協働は、司書教諭が教員と専門職を兼任しているため、その立ち位置により協働のパターンは変化する。教員と学校図書館組織構成員（司書教諭、学校司書）における協働において、教員と司書教諭の協働は、司書教諭の立ち位置により協働のパターンが変化する。一方、教員と学校司書の協働は専門性協働である（表 1-2）。最後に、教員と学校図書館組織構成員の協働は、専門性協働と捉えることができるが、教員と司書教諭の協働の場合は、司書教諭の立ち位置により、教員同士の協働である均質性協働となる（表 1-3）。

なお、教員の学校図書館活用時の学校図書館組織構成員（司書教諭、学校司書）との協働の場合は、教員と学校図書館組織構成員の協働と司書教諭と学校司書の協働（学校図書館組織内）が同時に起こることが多い。司書教諭は教員であり学校図書館の専門職であり、

その協働相手は教員であり学校司書であり，協働のパターンが非常に複雑である。このような，教員・司書教諭・学校司書の協働のパターンの複雑性が，教員の学校図書館活用における協働構築を難しくしている。

表 1-2 司書教諭と学校司書の協働パターン（学校図書館組織内）

		司書教諭	
		教員	専門職
学校司書	専門職	△	○

注 1：○は均質性協働，△は専門性協働を表す。

注 2：司書教諭と学校司書の協働（学校組織内）：司書教諭と学校司書の協働は，専門性協働の場合と均質性協働の場合がある。

表 1-3 教員と学校図書館組織構成員（司書教諭，学校司書）間の協働パターン

		教員
		教員
司書教諭	教員	○
	専門職	△
学校司書	専門職	△

注 1：○は均質性協働，△は専門性協働を表す。

注 2：教員と学校図書館組織構成員間の協働：教員と司書教諭の協働は専門性協働の場合と専門性協働の場合がある。教員と学校司書の協働の場合は，専門性協働である。

つまり，学校図書館活用における協働のパターンは，司書教諭の立ち位置により協働のパターンは変化し複雑である。なお，均質性協働は協働が容易であるが，専門性協働は協働が難しい傾向がある⁵³⁾。

1.2 学校図書館活用における教育的背景，協働構築の背景，組織的背景

1.2.1 学校図書館活用における教育的背景

学校図書館活用を主導するのは教員であり，学校図書館は学校教育において活用される。そのため，教育的視点が学校図書館活用において重要であるため教育的背景について言及する。

1.2.1.1 国の教育施策と学校図書館活用

2000 年以降 3 年ごとに実施されている OECD（経済協力開発機構）による PISA 調査（生徒の学習到達度調査）の結果からは，学力向上に向けた「読解力育成」の要請⁵⁴⁾がある。2001 年の子どもの読書活動推進に関する法律では，「子供の読書活動推進に関する基本的な

計画」を作成し「読書活動推進」に関する多くの施策を実施している⁵⁵⁾。2004年の文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」からは「国語力育成」の要請⁵⁶⁾、2005年の文字・活字文化振興法からは学校教育における「言語力涵養」の要請が社会に対してなされている⁵⁷⁾。以上のようにPISA調査、子どもの読書活動推進に関する法律、文化審議会答申、文字・活字文化振興法から「読解力育成」、「読書活動推進」、「国語力育成」、「言語力涵養」をキーワードに学校図書館活用が求められている。

OECD（経済開発協力機構）は、2015年からEducation2030のプロジェクトを進めており、そこでは、2030年において子供たちに求められる能力を検討し、そのような能力を育成するカリキュラムや教授法、学習評価等について検討している。Education2030は、2030年の社会が目指すべき目標として①持続可能性（Sustainability）、②イノベーション（Innovation）、③レジリエンス（Resilience）を挙げ、主要なコンピテンシー（能力）として、①新たな価値を創造する（Creating new values）、②対立やジレンマを克服する（Coping with tensions & dilemmas）、③責任ある行動をとる（Taking responsibilities）を挙げている⁵⁸⁾。これらの主要なコンピテンシー（能力）は発達していく性質を持ち学習可能なものである。この学習は、見通し、行動、振り返り（Anticipation, Action, Reflection=AAR）の過程を連続することで習得される。見通しとは、分析的思考力、批判的思考力といった認知スキルを活用し将来何が自分に必要になるか、現時点でとった行動が将来にどのような影響を及ぼすかを予想することである。見通しも振り返りも双方責任のある行動の前提となる⁵⁹⁾。これらの学習過程は、これまで学校図書館活用で行われていた探究的な学習⁶⁰⁾の過程を繰り返すことで育まれるものである。つまり、これらの能力を育成するには、学校図書館活用が求められている。

1.2.1.2 学習指導要領と学校図書館活用

日本の学校教育では、約10年ごとに改定される学習指導要領⁶¹⁾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。つまり、全ての子どもの基礎学力や教養の保障を示しており⁶²⁾、学校教育にとり重要なものである。2008年の学習指導要領は、学力の基盤となる「言語力育成」を図るため、従来の国語科中心から全教科領域で、記録・説明・批評・論述・討論等の言語を使った活動（言語活動）を全教員が行うことが強調されている⁶³⁾。新学習指導要領では、学校図書館についての記述が増え、学校教育における学校図書館活用が理論上では求められている⁶⁴⁾。しかし、学校図書館活用が学校教育にどう関わるかは具体的には書かれておらず、教員が学校教育において学校図書館を活用することは難しい状況である。

学習指導要領体制は長期にわたり続き、これを基準に編成される教育課程が画一的（全てが一樣であり型にはまっていること）・標準的（標準に従い統一すること）になり学校現場での教員の創意工夫や自主的な試みを妨げるものとなっている⁶⁵⁾。学習指導要領を概観すると、“各学校で創意工夫を生かし適切な教育課程を編成する”と書かれているにも関わ

らず、学校現場ではその遵守が求められており、実際には、各学校で創意工夫を生かした教育課程が編成されていない現状である⁶⁶⁾。創意工夫を生かして編成する教育課程とは、各校の教育現場の状況や各校の実践の記録（授業単元で使ったワークシート、開発した教材、指導案等）を参考に編成することである。しかし、学校現場では、教科と学習指導要領を具体化した検定教科書、検定教科書の指導書、指導法、時間割の4点を組み合わせて作られる画一化・標準化された教育課程により授業が実践されている。これはいわゆる知識の伝達型教育（伝達と暗記の授業形態）である。教員の創意工夫や自主的な試み、児童生徒の自主性が求められる学校図書館を活用した学習は学校教育から求められず、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。つまり、教員は社会の変化、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、行動することを止めている。その結果、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。このような状況では、「教科書を教える」教育活動が行われ、「教科書で教える」教育活動が難しくなる。すなわち、児童生徒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を活用した教育活動は求められない。さらに、画一化・標準化された教育課程の編成を助長している施策として、学校評価がある。学校評価ひいては教員評価は、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）の結果で評価し、比較される。そのため、学力調査の得点が高ければ、児童生徒の能力の向上に関わらずよしとし、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と向き合うことが乏しくなる⁶⁷⁾。一方、学校教育では、1999年の「学力低下論争」⁶⁸⁾をきっかけに、ゆとり教育批判が起こり、学習指導要領においては、学習内容が過密化され、学校図書館を活用する時間的余裕がない状況となった。学校図書館を活用するためには、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践する時間、授業評価をする時間が必要である。このように、多くの時間と労力を必要とする学校図書館活用は、学習内容が過密化した現状では難しくなる。

以上のように、学習指導要領は、学校図書館活用の記述を増やし、学校図書館活用の促進要因であるが、学習指導要領を基準に編成される画一化・標準化された教育課程は学校図書館活用の阻害要因である。また、学習指導要領により、学習の過密化が進み時間的余裕がなくなり、時間を要する学校図書館活用の阻害要因となっている。つまり、学習指導要領は、学校図書館活用にとり、促進要因でもあり、阻害要因でもある。

1.2.1.3 「一斉一律の授業スタイル（一斉教育）」の限界と学校図書館活用

第5期科学技術基本計画（2016閣議決定）で提唱された社会の姿として Society5.0 がある。（人工知能（AI）、ビッグデータ、Internet of Things（IoT）、ロボテックス等の最先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられ、社会の在り方そのものが「非連続的」といえるほど劇的に変わることであり、「超スマート社会」とも言われている⁶⁹⁾。

これまでの教科教育は一斉一律の授業スタイルで行われており、主たる学び場は教室であり、教育形態が知識伝達型教育（伝達と暗記の授業形態）であった。そのため、教員は学校図書館活用に無関心であり、学校図書館活用は学校教育において忘れられた存在となっていた⁷⁰⁾。しかし、科学技術の発達を背景とした Society5.0 における学校は、“一斉一律の授業スタイルの限界から抜け出し、読解力等の基盤的学力を確実に習得させつつ、個人の進捗や能力、関心に応じた学びの場となることが可能となる。また、同一学年での学習に加え、学習履歴、学習到達度、学習課題に応じた異年齢・異学年集団での協働学習も広げていくことができる（略）このような多様な学びが関連しあうことでさらなる学びの発展にもつながることが期待される。AI やビッグデータ等の先端技術が学びの質を加速的に充実するものとする”と記されている。このような社会が、学校教育に対して大きな変革をもたらすと文部科学省は述べている⁷¹⁾。すなわち、急激な社会的変化により、学校教育は、一斉一律の授業スタイルの限界から抜け出し、多様な学びの場となることが求められている。学校図書館活用は、「課題解決学習」、「探究学習」、「共同学習」、「教科横断学習」、「総合学習」の実践であり、このような学校教育からの要請に相応する。

1.2.1.4 「構成主義の学習理論」と学校図書館活用

教室での授業は、教員による「提示」、児童生徒の「反応」、教員の「フィードバック」という三段階から成り立っており、このサイクルの繰り返しが学習を深めると捉えられている。しかし、このような学習では、教員から児童生徒へ情報伝達はあっても、それは、正しい答え（知識）の保持者である教員から児童生徒への「正しい答え（知識）の転移」であり、このような学習からは新たな知識（意味）が創り出されることはない。一方、構成主義における学習は、単なる「正しい答え（知識）の転移」ではなく、意図・行為・反省の協働（相互作用）による活動であり、学習者が主体的に知識を作り出していく（構成していく）プロセスのことである。構成主義の学習は、共同体の中での協働（相互作用）を通じて行われ、教員は学習者を支援する重要な役割を担うが、学習者にとってはリソースの一つである⁷²⁾。

「構成主義の学習理論」では、教育現場に次の3つの学習方法を提示している。第一に、「学習者中心の学習環境」として、CSILE(computer supported intentional learning environment)を挙げている。これは、ネットワークでつながれた学習環境を用意しメタ認知能力を上げる学習環境である。このことで学習者が主体的に仲間や教員と対話し、自律的な学習が推進される。第二に、「課題解決学習（探究学習）」である。課題解決学習（探究学習）では、学習者は課題解決のため、どのような知識が必要か考え、学習計画を立て、情報を収集し、考察する。さらに、グループで話し合い解決策を見出す。第三に、「相互教授（共同学習）」であり、学習者はグループ内で対話を通し他者の意見を自分の中に取り込みながら課題についての共通知識を形成する⁷³⁾。以上の3つの学習方法は、「課題解決学習」、「探究学習」、「共同学習」、「教科横断学習」、「総合学習」に当てはまり、学校図書館活用

で育むことができる学習方法であり、学校図書館活用は「構成主義の学習理論」に対応する。

1.2.1.5 大学入試改革と学校図書館活用

教員の学校図書館を活用した教育は、児童生徒の自主的な学習を生み出す上で成果を上げている。しかし、一斉一律の授業スタイルに比べ、教員、児童生徒ともに多くの準備、指導、意欲、時間等が必要となる。教員による十分な準備、指導、意欲、時間等のない状況で学校図書館を活用した授業を実施すると児童生徒の得るものは少ない。大学入試体制においてこのような即効性のない学校図書館を活用した教育に教員が積極的に取り組むことは難しい⁷⁴⁾。これまでの大学入試体制における学校教育は、知識の詰め込み教育が最も即効的であるため、一斉一律の授業スタイル（一斉教育）が主流であった（I章：1.2.1.3参照）。そのため、学校図書館活用の教育を実施する教育的ニーズも時間的な余裕もなく、即効性のない学校図書館活用の教育に教員が積極的に取り組むことはなかった。中でも、施設・設備、人の配置、資料の整備の遅れている学校図書館ではなおさらのことであった。しかし、現在、大学入試改革が進行中であり、その会議の最終報告書には、“大学入学選抜は、これら高等学校教育と接続し、双方の改革の実効性を高める上での重要な役割を果たすものであり、入学希望者が培ってきた「学力の3要素（確かな学力、豊かな人間性、健康と体力）」を多面的・総合的に評価するものに転換する”⁷⁵⁾とある。つまり、これまでの一斉教育による知識の詰め込み教育ではなく、多面的・総合的な学びを育成する学校図書館を活用した教育が学校教育において求められることが述べられている。

大学入試改革に伴い、高校入試においても教科横断型の試みが始まっているという朝日新聞の記事（2019年3月2日朝刊）⁷⁶⁾がある。記事の内容は、“神奈川県公立高校で、教科横断型の知識を問いながら、思考力も測る入試問題が広がりつつあり、様々な情報を正しく読み解き、自分で考えを練り上げる力を高める方向で進んでいる。大学入試センター試験の後継として20年度から始まる大学入学共通テストは知識の習得だけでなく、「思考力・判断力・表現力」を重視する。どの教科でも資料などを読み解く問題を出題し、国語と数学では記述式問題も導入する。また、教科横断型の作問は教員の力を高め、多くの教員が作問に関与することになるため全体の教員、教育の底上げになる。さらに、作問に当たり、教員側にも豊富な知識と思考力が求められるとの校長からの指摘もあった”とある。このように、資料や文章を読み込んで考えさせることで思考力を問う出題形式は大学入学共通テストだけでなく、さまざまな試験に取り入れられていくこと、大学入試改革に伴い、教科横断型の知識を問うことは、高校入試、中学入試、小学校の学びまで広がっていくことが予測される。すなわち、学校図書館活用の学びである「教科横断型の探求学習」が小学校の教育段階から求められるようになることが予測される。

1.2.1.6 文部科学省の組織再編と学校図書館活用

2018年度文部科学省の組織再編により「学校図書館」は初等中等教育局児童生徒課から総合教育政策局地域学習推進課の管轄となった。「公共図書館」は、生涯学習政策局社会教育課から学校図書館と同課の管轄となった。また、「子供の読書活動推進」は生涯学習政策局青少年教育課から同課の管轄となった⁷⁷⁾。同課では、活力ある社会を持続可能とする「地域における学び」の推進を図るとある。以前は、学校教育政策と社会教育政策の分断・縦割りが図書館の課題であったが、組織再編により、学校教育・社会教育を総合的・横断的に推進し、生涯学習の理念に基づいた生涯学習政策の実現を目指すことになった。このように、図書館政策が統合されたことで、他館との連携がスムーズになるメリットがある。学校図書館においては、司書教諭・学校司書の養成・研修に関することは、初等中等教育局児童生徒課から総合教育政策局教育人材政策課、司書・司書補の養成・研修は生涯学習政策局社会教育課から同課が担当することになり、司書教諭・学校司書・司書の養成・研修が同じ課で行われるように統合された。同課では、教育を支える専門的人材（司書教諭・学校司書・司書・社会教育主事等社会教育関係人材）の強化を目指し、育成政策の総合的な推進を図るとある⁷⁸⁾。どの館種においても常勤より非常勤が多い図書館職員は、この組織再編により、職務体制に関する抜本的な見直しができるようになる可能性がある⁷⁹⁾。学校図書館においては、公共図書館との連携がスムーズになり、学校司書の職務体制の整備が進むことも期待される。また、この組織再編は、「社会に開かれた教育課程」という新学習指導要領の考え方に基づいている。以上のように、この組織再編成は、学校図書館活用の促進要因である。しかし、学校教育の視点で考えると、学校図書館活用が学校教育から離れることで、教員の学校教育における学校図書館活用が後退することが懸念される。つまり、文部科学省の組織編成は、学校図書館活用にとり、図書館という側面からは促進要因となるが、教育の側面からは阻害要因ともなる。

1.2.2 学校図書館活用における協働構築の背景

1.2.2.1 学校図書館活用における教員と学校図書館組織構成員の協働構築

学校図書館活用における教員と学校図書館組織構成員の協働について、子ども読書サポーターズ会議の『これからの学校図書館の活用の在り方等について（報告）』⁸⁰⁾の中で提示された教員サポート機能から概観する。教員サポート機能とは、教員の授業改善等の取組を支援するため教材研究や授業準備等をサポートする学校図書館の機能である⁸¹⁾。従来の教員支援として行われてきた学校図書館の機能の中でも特に教員への授業支援機能を重視する考え方である。学校図書館組織構成員からサポート機能を教員へ提供する、つまり、両者が協働することで、教員の学校図書館活用は推進される。教員の学校図書館活用を通し、授業は改善され、児童生徒の主体的・意欲的な学習活動が展開される。授業形態には、主に以下の3種類があり、授業形態に即した支援が学校図書館組織構成員に求められる。第一に、教員が模範を示し、実物提示を行いながら児童生徒の「見る」「聞く」という内的

動性を引き起こす「提示的方法」、第二に、教員が学習課題を設定し、児童生徒は調べるといふ主体的活動を組織しながら教材と対峙させる「課題解決的方法」、第三に、教員が児童生徒と問答をする、児童生徒同士が問答する、集団で問答する「問答的方法」である。以上の授業スタイルは、授業の目標・内容その他の諸条件に応じ柔軟かつ有機的に関連付けられ創造的に行われる⁸²⁾。特に学校図書館組織構成員には、「課題解決的方法」への支援が求められる。この「課題解決的方法」における授業形態の一つにチーム・ティーチング (team teaching) がある。チーム・ティーチングとは、学級間の枠は固定しながらも教員間で協力を図るものから、学級の枠を外し複数の教員とその担当する児童生徒全体が一つの集団として、授業展開に応じ大・中・小の集団編成を繰り返す等、多様な集団編成で行う授業形態である。ある科目が得意な教員はその科目のチームリーダーになるというようにチームリーダーは状況により変化する。つまり、チーム・ティーチングは、生徒の個人差、教員の個人差を考慮したものである⁸³⁾。学校図書館活用におけるチーム・ティーチングでは司書教諭がチームリーダーとなり、学校司書と協働しながら教員を支援する。つまり、教員・司書教諭・学校司書の協働の構築である。

1.2.2.2 「学校図書館法」「新学習指導要領」における教員と学校図書館組織構成員の協働構築

学校図書館法第 2 条 (定義) には、“(略) 学校の教育課程の展開に寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的として設けられる学校の設備をいう”⁸⁴⁾ と学校図書館の目的が述べられている。教育課程の展開に寄与するとは、“学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画を編成することである。その編成の主体は各学校である。各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかという「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められる”⁸⁵⁾ と文部科学省は定義している。教育課程の展開に学校図書館が寄与するには、学校の教育計画 (年間指導計画) の中に学校図書館活用が示されることが大切である。一方、健全な教養を育成するとは、教育の目的である「人格の完成をめざす (教育基本法第 1 条)」ことに学校図書館活用が機能することである。つまり、教育課程以外も含む全ての教育活動に機能することであり、具体的には読書による人格形成 (豊かな人間性の育成) のことである⁸⁶⁾。以上のように、学校図書館活用は学校教育において重要な役割があり、教員と学校図書館組織構成員の協働構築により、その役割を果たすことが求められている。しかし、学校図書館法では、教育課程の展開に寄与する方法、児童生徒の健全な教養を育成する方法、学校司書の資格要件、司書教諭と学校司書及び、教員と学校図書館組織構成員それぞれが協働する方法の記述が欠けている。司書教諭は、“学校図書館の専門的職務を掌る (学校図書館法第 5 条)”，学校司書は、“専ら学

校図書館の職務に従事する（学校図書館法第6条）”と記され、司書教諭配置義務（12学級以上の学校）、学校司書配置努力義務（資格要件なし）が謳われている。しかし、職務体制は、総じて、「兼任司書教諭（充て職）」「非常勤・非正規学校司書」である。学校図書館運営の業務量は、このような職務体制でできる量ではない⁸⁷⁾。そのため、専任の司書教諭及び常勤・正規の学校司書の配置による職務体制の整備、教員、司書教諭及び学校司書の具体的な職務内容、司書教諭と学校司書及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築について、今後の学校図書館法改正の際に明記されることが望まれる。

一方、2017年～2018年改定（小学校2020、中学校2021年、高等学校2022年度から実施される）の新学習指導要領は、「生きる力」の育成を目指している。児童生徒の資質・能力を、生きて働く「知識及び技能」、どの状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力、人間性の涵養」の三つの柱で整理している。さらに、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の実現に向けた授業改善の視点、資質能力を育成するためのカリキュラム・マネジメントの推進、社会に開かれた教育課程の3点を示している。カリキュラム・マネジメントでは、教育課程に基づく教育活動の質を向上させ学習の効果の最大化を図るため、計画・実施・評価・改善が求められている。このように、新学習指導要領には、学校教育に関して経営的な視点が盛り込まれている。新学習指導要領における学校図書館に関する記述は、小学校学習指導要領解説総則編の第3節：教育課程の実施と学習評価の「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」にある。ここには、7つの視点が示されており、その中に“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活かすとともに、児童の自主的・自発的な学習活動や読書活動を充実すること。また、地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること”⁸⁸⁾、“学校図書館の利活用を進めるに当たって、図書館資料の充実と、学校図書館の運営等に当たる司書教諭及び学校司書の配置の充実や資質・能力の向上を図ることが大切である。（略）それぞれが互いに連携・協力し、組織的に取り組むよう努めることが大切である”⁸⁹⁾と記されている。つまり、「新学習指導要領」は、学校図書館活用に関して、教員と学校図書館組織構成員の協働構築を組織的に取り組むこと（組織的な運営）を求めている。

1.2.2.3 「第三期教育振興基本計画」と学校図書館組織構成員の協働構築

第三期教育振興基本計画⁹⁰⁾（2018～2022年度）では、教育をめぐる現状と課題を踏まえ、2030年を展望した教育政策の重点事項が述べられている。第1部には我が国における今後の教育政策の方向性、第2部には今後5年間の教育政策の目標と施策群が示されている。第2部には、夢と志を持ち、可能性に挑戦するために必要となる力を育成する、社会の持続的な発展を牽引するための多様な力を育成する、生涯学び、活躍できる環境を整える、誰もが社会の担い手となるための学びのセーフティネットを構築する、教育政策推進

のための基盤を整備する、の5点が挙げられている。「教育政策推進のための基盤を整備する」の目標の一つに、安全・安心で質の高い教育研究環境の整備があり、その中に、学校における教材等の教育環境の充実がある。そこには学校図書館活用に関して以下の記述がある。“義務教育諸学校における新たな教材整備計画等に基づく教材の整備を推進する。また、学校図書館図書標準の達成に向けた図書の整備や新聞の配備、司書教諭の養成や学校司書配置に対する支援のほか、学校図書館ガイドラインや学校司書のモデルカリキュラムの周知により地域ボランティア等も活用しつつ、学校図書館の整備充実を図る”⁹¹⁾。つまり、「第三期教育振興基本計画」においては、教員の教材整備の推進のために、学校図書館の整備として、学校図書館資料の充実、司書教諭と学校司書の職務体制の整備、学校図書館ガイドライン及び学校司書モデルカリキュラムの周知・活用が述べられている。すなわち、学校図書館組織構成員の協働構築の基盤整備及び推進を求めている。

1.2.2.4 研究主任・教務主任と学校図書館組織構成員の協働構築

学校教育の要である研究主任（校内研究の中核）、教務主任（カリキュラム・マネジメントの中核）の学校図書館活用に関する認識不足が教員の学校図書館活用に影響を与えているという以下のような指摘がある。“校内研究やカリキュラム・マネジメントにおいて、研究主任や教務主任に認識されていないため、学校図書館活用に関する研究やカリキュラムが上がらず、学校図書館の活用につながらない結果になっている”⁹²⁾。つまり、学校図書館組織構成員は、研究主任・教務主任に学校図書館活用に関する認識を伝えることで、学校図書館活用に関する研究や学校図書館活用のカリキュラムが挙がるようになり、教員の学校図書館活用が期待される。学校図書館組織構成員には研究主任・教務主任との協働が求められる。

1.2.3 学校図書館活用における組織的背景

1.2.3.1 学校図書館組織における組織論の条件

高山正也は、図書館経営において、組織体としての集合的な思考能力が求められると述べている⁹³⁾。この組織体としての集合的な思考能力を高める条件としてベン・ヘアーズ（Heris, Ben.）とゴードン・パーソン（Pehrson, Gordon.）は以下の3点を強調している。第一は、組織体の直面する状況や問題に対して個人的な経験と能力で対応できるとする楽天的な考えを放棄することである。第二は、組織体の業務が行動だけでなく、行動計画を決定するための思考活動も必要としていることを認めることである。第三は、「単純に考える」考え方から、「複雑に考える」考え方へ移行することである⁹⁴⁾。つまり、図書館経営には、組織の課題に個人的な経験と能力で対応するのではなく、組織として対応すること、組織としての業務は行動様式と共に思考様式にも注目すること、組織では、思考の複雑性を理解することの3点が求められる。このことを学校図書館経営に置き換えてみると、個人的な経験と能力で対応するのではなく組織として対応すること、組織としての業務は行

動様式と思考様式を共に注目すること、思考の複雑性を理解することである。したがって、学校図書館経営として、この3点の条件に合致した組織論を選択する必要がある。

1.2.4 まとめ：学校図書館活用における教育的背景，協働構築の背景，組織的背景

学校図書館活用における教育的背景をPISA調査、子どもの読書活動推進に関する法律、OECD Education2030、学習指導要領、一斉一律の授業スタイルの限界、構成主義の学習理論、大学入試改革、文部科学省の組織再編成の視点で概観した。その結果、読解力の育成、「国語力育成」、「言語力涵養」、「課題解決学習（探求学習）」、「教科横断型の探求学習」、「相互教授（共同学習）」、「学習者中心の学習環境」をキーワードに学校教育における学校図書館活用が求められることが明らかになった。一方、学校図書館活用の阻害要因として、学習指導要領による学習の過密化と文部科学省の組織再編成による学校図書館活用の学校教育離れが挙げられた。

学校図書館活用における協働構築の背景を、教員サポート機能、教員の授業スタイル、「学校図書館法」、「新学習指導要領」、「第三期教育振興基本計画」、研究主任・教務主任と学校図書館組織構成員の協働の視点で概観した。その結果、学校図書館活用における教員と学校図書館組織構成員の協働構築が求められていることが明らかになった。

学校図書館活用における組織的背景は、学校図書館経営において、組織体としての集合的な思考能力を高めるための3つの条件が求められ、この3つの条件に合致した組織論の選択の必要性が明らかになった。

1.3 先行研究

2010年代（2011～2020）の日本国内における学校図書館に関する研究文献レビューは、カレントアウェアネスにおける今井福司のものがある。それによると12の観点に分けて115件の研究文献を紹介している⁹⁵⁾。その研究対象は、学校図書館専門職に関する研究（11件）、予算や雇用条件に関する研究（7件）、専門性やスキルの議論（7件）、制度や基準の検討（16件）、情報リテラシー、学校図書館活用スキルに関する研究（11件）、実践研究（研究誌に絞っても学校図書館実践の論文や報告は数が多いためここでは代表的なもののみ取り上げると今井が述べている：7件）、蔵書構成、組織化に関わる研究（11件）、養成・研修に関わる研究（12件）、図書館史のアプローチ（7件）、場としての図書館に関する研究（6件）、学校図書館研究の理論構築（教育学で捉えた研究）（5件）、その他の研究（15件）である。これら12の観点の研究を概観すると、研究範囲は学校図書館内に止まっており、実践研究は紹介しきれないほど数が多く、理論構築の研究は教育学で捉えている研究があるのみである。

学校図書館研究で多い実践研究の形態は、先進的な実践に取り組む地域や学校、専任司書教諭が活躍する「学校図書館先進校」を研究対象としたものである。つまり、学校図書館の実践におけるベスト・プラクティスを提示する傾向が強い。その背景には、学校図書

館の人の配置，資料の整備，施設設備の整備が各教育委員会における予算付け，学校による予算配分により決まるため，地域間格差，学校間格差が大きく，研究対象を絞ることが難しいことがあげられる。このような中，多くの学校図書館は，「学校図書館先進校」の実践しているベスト・プラクティスに目を向け，それを模倣してきた。セングによると，ベスト・プラクティスの提示は，何ができるかに人々の目を向けることはできるが，反面，断片的に模倣したり，遅れを取り戻そうと急激な追い上げをしたりすることに繋がり，部分を見てその部分をまね，全ての部分がどう連携しているかには目を向けることがない。そのため，「偉大な組織」をまねようとしても，どのように全ての部分が連携しているかを知ることはできないため，益よりも害となる可能性があると指摘している⁹⁶⁾。これを学校図書館に置き換えてみると，「学校図書館先進校」は，学校組織及び学校図書館組織が整備され，教員と学校図書館組織構成員一人ひとりの学校図書館活用の積み重ねの結果「学校図書館先進校」となり得ている⁹⁷⁾。そのため，単に「学校図書館先進校」のベスト・プラクティスを模倣することは，学校組織及び学校図書館組織の現状や学校図書館活用に関わる全ての部分がどのように連携しているのかに目を向けていない。つまり，多くの教員や学校図書館組織構成員が「学校図書館先進校」をまねようとしても，どのように全ての部分が連携しているか知ることはできないため，害となる可能性がある。今後は，学校及び学校図書館両組織の現状や学校図書館活用に係る全ての部分がどのように連携しているかに目を向ける研究が必要である。

また，学校図書館の先行研究は，総じて，学校図書館に止まる研究，学校図書館担当者に止まる研究が多い。そのため，学校図書館活用を主導していく教員，学校教育からの関心や支持を得られてこなかった。塩見昇は，『日本学校図書館史』で“学校図書館運動は，戦後初期に見られた広範な教師や教育関係者達の教育運動としての関心と支持を持続させ得ず，いわゆる学校図書館関係者の研究・実践に「専門分化」している。学校図書館運動の再構築が重要な課題であろう”⁹⁸⁾，“学校図書館運動が学校図書館関係者の“運動”であり，教育関係者の関心と支持を得ていないのが現状である”⁹⁹⁾と述べている。1986年に塩見が提示したこの課題は，35年を経た現在も学校図書館及び学校図書館研究の課題である。教員の学校図書館活用の課題を解決する学校図書館研究，教育関係者達の教育運動としての関心や支持が得られる学校図書館研究でなければ，学校図書館関係者のみの研究に止まり，学校図書館研究は教員及び学校教育に貢献することは困難である。つまり，学校図書館研究には教員の視点，学校教育の視点が求められる。したがって，学校図書館だけを切り出して考える研究ではなく，学校組織，学校組織構成員，学校教育まで研究範囲を広げる研究が必要である。

1.3.1 学校教育における学校図書館活用の研究動向

学校教育における学校図書館活用の研究動向を，教員と学校図書館組織構成員の視点で概観する。教員に対する学校図書館活用支援は学校図書館法に明記されているが，これま

で、児童生徒に対する支援が主であり、教員に対する支援はあまり考えてこられなかった。そのため¹⁰⁰⁾、教員に視点を置く学校図書館活用の研究は少ない¹⁰¹⁾が、教員と学校図書館担当教員に視点を置いた研究がいくつか散見される。まず、それらの研究を概観する。

2008年、望月道浩は、沖縄県の小規模校における学校図書館担当教員と学校図書館の利用者である一般の教員の学校図書館に対する認識の違いについての質問紙調査を実施している¹⁰²⁾。両者の認識は、共通して学校図書館担当教員に対する専門性を認める傾向が見られたものの、学校図書館の「学校図書館担当者」「資料」「運営」の 카테고리に対する充実度については、否定的認識を持つ傾向が強いことが明らかになったと結論付けている。

2008年、全国学校図書館協議会は、2006年度から2007年度に文部科学省の新教育システム開発プログラム事業を受け、その一環として、小学校教員と中学校教員を対象に学校図書館利用状況について質問紙調査を行っている¹⁰³⁾。学校図書館活用時の問題点として、「必要な資料がない」「資料が見つげにくい」「児童生徒が利用に慣れていない」「指導の支援者がいない」が上位に挙げられている。また、総合的な学習の時間に学校図書館を利用しない理由として、小学校教員は、「教育内容から考えて利用する必要がない」「利用できる資料がない」と回答した教員が比較的多いと述べている。

学校図書館組織構成員側に視点を置いた研究は、司書教諭と学校司書の職務体制と学校図書館活用の関係に関する研究は少ないが、兼任・専任司書教諭、正規・専任学校司書、司書教諭の時間確保に関する研究は以下のようなものがある。

2003年、入江久恵は、福岡全市の司書教諭への質問紙調査で読書活動推進の実態を調べ、成果を上げている実践を訪問調査で集め、司書教諭の専門性を活かす取り組みとそれを実現する学校体制について多くの事例を紹介している¹⁰⁴⁾。少人数授業担当者が司書教諭の担当授業を肩代わりすることで司書教諭は週1時間の活動時間確保ができ学校図書館の職務を果たし成果が上がり、教員の学校図書館活用が促進され、司書教諭自身のモチベーションが上がったとある。司書教諭の時間確保ができる校内体制づくりのためには、学校図書館の意義や図書館を活用した学習の良さについて教職員が理解していることが前提であることにも言及している。校内協力体制構築の方法として、専科教員を加えて交換授業を行い、時間を確保すること、低学年担任が児童下校後授業を行い、時間を確保すること、学年合同授業を組み司書教諭以外の教員が指導を行い、その時間を司書教諭の取り組み時間とすることが挙げられている。

2012年、日本学校図書館学会調査委員会は、東京都、千葉、埼玉県、神奈川県、静岡県、福岡県の公・私立小・中・高等学校から無作為に599校抽出し(197校回答)、校長及び司書教諭に対して、学校図書館の現状に関するアンケート調査を実施している¹⁰⁵⁾。司書教諭の時間確保に関して小学校(67校)では、特別な配慮はしていない(85%)、他の校務分掌が軽くなるようにしている(13%)、司書教諭の持ち授業時間数を軽減している(0%)、その他(2%)という結果であり、司書教諭として学校図書館に関わる時間をほとんど持てない現状が浮き彫りになっている。司書教諭として重視したいのに実施困難と感じる仕事と

して高い割合を示したものは「教員への学校図書館利活用推進の働きかけ」「チーム・ティーチングなどの授業中の支援」「授業準備の支援（資料選定，取り寄せ）」である。実施困難な理由として高い割合を示したのは「司書教諭自身が授業に追われ他の教員の指導や支援のために時間が取れないから」「教員は授業優先で学校図書館活用や利用指導の時間の設定ができないから」が挙げられている。

学校教育における学校図書館活用の研究動向をまとめると，教員に視点を置いた研究は少ない。しかし，教員と学校図書館組織構成員を対象とした，学校図書館に対する認識の違い，学校図書館の利用状況についての質問紙調査がある。その結果，教員は学校図書館組織構成員に対する専門性の認識はある，学校図書館担当教員から教員への支援は不足している，学校図書館組織構成員・学校図書館資料・学校図書館運営，児童生徒への利用指導は充実していないことが明らかにされた。しかし，教員の学校図書館活用における実態に関しての詳細な研究は行われていない。一方，学校図書館組織構成員や学校図書館組織に視点を置いた研究は多い。中でも司書教諭対象とした研究には，司書教諭を活かす学校体制，司書教諭の時間確保に関する調査がある。その結果，司書教諭の時間確保により，教員の学校図書館活用が促進され，司書教諭のモチベーションが上がることが明らかにされた。しかし，司書教諭の時間確保はほとんどできない現状であること，司書教諭は，教員支援を実施したいが時間不足を感じていること，支援される側の教員も学校図書館利活用の時間設定ができないことが明らかにされた。しかし，司書教諭と学校司書の職務体制の現状と教員の学校図書館活用に関しての詳細な研究は行われていない。

今後の学校教育における学校図書館活用の研究は，教員の学校図書館活用の実態を詳細に検討し，教員の学校図書館活用の要因を明らかにする研究と司書教諭・学校司書の職務体制と学校図書館活用の現状を明らかにする詳細な研究が必要である。

1.3.2 学校図書館活用における協働構築の研究動向

学校図書館活用における協働構築の研究動向を，「学校組織内」，「学校図書館組織内」，「教員と学校図書館組織構成員」の3つの協働構築の視点に分けて整理する。まず，学校組織内の協働についての研究動向を概観する。

2011年，天笠茂は，学校組織に関する研究において，教員が多忙な中で質の高い教育を実現するためには学校組織の在り方が重要であり，教員が個々に働く組織「個業」から「協働」を構築できる組織への転換が求められると述べている。学校組織内で協働を構築するには，管理職だけでなく授業を担当する全教員が教育活動も学校経営の一部と考え，組織を意識して行動するという組織観を持ち，学校経営に参画する。校長を中心に，このような組織体制を創造することであると言及している¹⁰⁶⁾。

2009年，浜田博文は，学校組織体制が不十分な公立小学校において，学校改善を進めることができる組織になるために必要な条件を4年間（2003～2006年度）にわたり考察し，学校改善を進めることのできる組織には協働があることを明らかにした。教員間の協働を

構築するには、教員個人の自律性（個業性）の尊重が欠かせないが、教員の協働構築とは相反する。そのため、協働構築には、教員の自律性（個業性）のデメリットをなくす必要があると論じている¹⁰⁷⁾。

2017年、水本徳明は、教員の協働構築には、教員の自律性が求められるが、相反する協働構築と自律性を統合すること、つまり、パラドクシカルな統合は困難であると述べている。教員の自律性を確立し協働を構築するために、公教育経営における権力様式を、目標と手段を同一のものと認識し命令・断定として語る宣言型である「構成的規則」から、目標と手段を別物として認識し希望として語る指令型である「規制的規則」の言語行為へ変換することを提案している。このことで、教員は当事者性を回復し、自律性を回復し、教員間の協働が構築されると主張している¹⁰⁸⁾。

学校組織内の協働構築の研究動向をまとめると、全教員参加の組織体制の構築として、教員の自律性（個業性）と協働の統合、つまり、相反するものの統合が求められるが、この統合は難しく、教員の自律性（個業性）のデメリットをなくす必要があることが示された。また、「構成的規則」から「規制的規則」の言語行為へ変換することで教員の当事者性と自律性（個業性）を回復させることで協働を構築することが示された。今後は、学校組織の特徴である個業型のデメリットを抑制することで協働を構築する方法を具体的に示す必要がある。

次に、学校図書館組織内の協働構築の研究動向を概観する。2002年、中村百合子と黒沢学は、千葉県市川市の幼稚園、小・中学校における学校図書館に関わる複数の教職員（学校図書館担当教員、学校司書）に対して、図書館の重要度、職種別の役割認知を調べ、両者の回答を比較する質問紙調査を実施している。学校図書館の機能についての理解は、両者ではほぼ一致していたが、職務分担に関しては、特に教育的な要素の強い職務の認識に両者で差がみられ、全般に、学校司書が自らの責任を高めに評定する傾向があった¹⁰⁹⁾。つまり、学校図書館担当教員と学校司書の職務分担に対する意識差があり、職務分担を明らかにすることは難しく、このことが両者の協働構築の難しさを表している。

2000年、塩見昇は、図書館にとり不可欠な専門職員が学校図書館において不在であった要因を述べ、学校図書館の専門職員の定義、学校図書館に必要な人物像を論じている。司書教諭と学校司書が協働するには、両者は共に学校図書館の働きに関わる専門職であり、両者の職務内容は別のものであるが相互に重なり合う部分を含んでおり、両者の働きは相補関係にあるという認識が重要である。この相補関係は、両者が職務の違いを認め合い協同することで強まると述べている¹¹⁰⁾。つまり、両者の職務分担を明確にすることは難しく、両者の協働構築は難しいが、両者が互いの職務を認識し合うことが求められる。

2005年、吉田昭は、茨城県の公立小学校587校の管理職、図書担当教員、一般教員それぞれ1名に対し、学校図書館の業務について望ましい担当者は誰なのかを問うことで教員の意識の内実を探ろうと試みた質問紙調査をしている。学校図書館の担当業務に対しては、教員の意識の中に一定の指向性が形成されており、担当者間の関係性も看取することがで

きると論じている。そのうえで、学校図書館に関与する全ての人の協力が大切であり、その前提として、それぞれの職務分担を明確にされなければならないと述べている¹¹¹⁾。

2014年、平久江祐司は、学校図書館法に学校司書が規定され、2職種併置で学校図書館が運営されることが法的に明示されたことを受け、両者の協働構築が学校図書館運営の核となると指摘している。両者の協働構築には、まず、職務分担を明らかに示すことが重要であると言及している¹¹²⁾。

学校図書館内の協働構築の研究動向をまとめると、学校図書館組織構成員（司書教諭、学校司書）の職務分担を明確にすることが求められるが、両者の職務分担に対する意識差があること、両者の職務内容が相互に重なり合うことがあり、職務分担を明らかにすることは困難である。しかし、両者の職務を検討し、両者の職務分担を明らかにする協働構築の研究が必要である。

最後に、教員と学校図書館組織構成員の協働構築の研究動向を概観する。1974年、矢内昭は、学校図書館の運営に関する問題について、“今日最大の課題は人的構成の関係論（協力体制）であり、こじれてしまっており、その解決を阻む壁は大きい放置できない状態である”と述べ、協力体制構築を阻む要因（協働を妨げる要因）を12点挙げている。その内訳は、学校外の要因が2点、学校内の要因が10点（学校図書館担当者の位置づけ2点、学校文化に関して5点、対人関係1点、理論と現場の乖離2点）である。具体的には、学校図書館法やその他の指針に教員と学校図書館組織構成員の協働体制に関する項目がないこと、司書教諭は学校図書館活用の中心的役割を担うが総括的地位にふさわしい位置づけがないこと、学校司書¹¹³⁾は、資格要件がなく専門職として認められず学校内での位置づけが低いこと、教員は異職種間の協働を敬遠する傾向があること、協働体制の理論はあるが、現場では実践されなかったこと等明らかにしている¹¹⁴⁾。この研究は、約50年前の研究だが、現在の学校及び学校図書館の置かれている状況に当てはまる部分が多い。ただし、学校図書館法の2回の改正により、学校図書館は司書教諭と学校司書の二職種併置になっていることと、大学において「学校司書モデルカリキュラム」の講義が近年始まり、学校司書の専門性も担保される方向に動き始めていることには留意する必要がある。

2006年、坂田仰、黒川雅子、河内祥子は、教員の司書教諭に対する協働意識について研究している。司書教諭が教育改革の中核的な存在としての役割を果たすには教員との協働が不可欠である。しかし、司書教諭発令が担任兼任であり、時間的に学校図書館に関する職務ができないため、教員が協働と感ずることは学校図書館運営をめぐる事務的な作業に偏向しており、司書教諭を協働の相手と認識していない現状を指摘している。その対策として、管理職はじめ教職員の意識改革を図るために、司書教諭が他の教職員に学校図書館の理念・役割・現状を伝えることを挙げている¹¹⁵⁾。

2017年、吉澤小百合、平久江祐司は、静岡県、神奈川県、千葉県の9自治体における12学級以上の小中学校378校の国語科の教員と社会科の主任を対象に、司書教諭・学校司書の学習支援に関する職務に対する教員の要望の現状を調査し、その結果を以下のとおり示

している。教員の要望は、レファレンス、利用指導、読書案内における資料・情報を効果的に提供する職務に対して高く、職員会議・分掌等の会議での学校図書館に関する提案、指導計画策定等の企画・立案・評価を伴うような密接な協働が必要とされる職務に対する要望は低い。教員は読書指導と教科指導を不可分のものと認識し学校図書館活用への関心が高い。教員は学校図書館組織構成員の支援に対して期待しているが、支援に対する期待とのギャップを強く感じている。兼任司書教諭、非常勤学校司書という職務体制のため、協働が難しくなっている。つまり、今後は、教員の要望に沿った学習支援を充実すること、読書指導と教科指導を統合した学習支援を提供すること、支援における教員の意識のギャップを克服することの3点の必要性を指摘している。その中で、教員の意識のギャップを克服するために、司書教諭は教員とのコミュニケーションの活性化、校長はリーダーシップの発揮、教育委員会は職務体制の整備が求められると説いている¹¹⁶⁾。

2018年、安藤友張は、「チームとしての学校」との関係において教員から学校図書館組織構成員に求められる役割や可能性について考察している。学校図書館には、「チームとしての学校」の関係において、役割や可能性があることを述べている。ただし、「チームとしての学校」を実現するためには、教員以外の専門職としての学校図書館組織構成員を専任・正規の職務体制で配置する必要があるが、この実現の難しさを指摘している¹¹⁷⁾。

教員と学校図書館組織構成員の協働構築の研究動向をまとめると、協働構築を阻む要因として、学校組織内での学校図書館組織構成員の位置づけの低さ、協働に不慣れな学校組織文化、協働構築の理論はあっても現場で実践されないことが挙げられた。また、教員は司書教諭を学校図書館活用における協働相手として認識していないこと、教員は学校図書館活用における教員支援に対する期待とのギャップを強く感じていることが挙げられた。これらの要因を抑制する方法として、学校図書館活用に関する教員の認識の喚起、両者のコミュニケーションの活性化、「チーム学校」における学校図書館の職務体制の整備が挙げられた。今後は、教員と学校図書館組織構成員の協働構築の具体的な方法を提示する研究が必要である。

また、学校図書館活用における協働構築の研究は、学校図書館組織と学校図書館組織構成員に止まる実践研究が多い。その理由を根本は次のように述べている。“第一に、学校図書館に司書教諭の配置が進まず、学校図書館は無人で鍵がかかっており、非常勤の職員が限定的に学校図書館の仕事に従事している状況であったこと（職務体制の不備）、第二に、職員制度の混乱の中、学校図書館の専門職員のアイデンティティが一つのまとまったものとして形成することなく、力強い働きは期待できなかったこと（専門職の定義が不確定）、第三に、日本の図書館学・図書館情報学では米国の理論や実践の翻訳、分析が幾度も行われ、日本における手本となったが、日本の文化的背景、教育思想、教育制度、教育政策等の相違からそれらは学校現場で受け入れられることがなかったこと¹¹⁸⁾（米国の学校図書館を手本に発展）”の3点を挙げている¹¹⁹⁾。つまり、学校図書館の職務体制の不備、学校図書館組織構成員定義の不確定、米国の学校図書館を手本に発展の結果、学校組織や学校組

組織構成員に学校図書館活用は認知される状況ではなかった。そのため、学校図書館活用における協働の研究は学校図書館組織内の研究に止まっていた。今後は、学校図書館を活用する主体は教員であるため、学校組織と学校組織構成員まで研究範囲を広げた研究が必要である。

今後の学校図書館活用における協働構築の研究は、研究範囲を学校組織と学校組織構成員まで広げた研究が求められる。さらに、3つの協働の視点から具体的な協働構築方法を提示する研究が必要である。学校組織内の協働では、学校組織の特徴である「個業型」のデメリットを抑制することで協働構築する方法を具体的に提示する研究が求められる。学校図書館組織内の協働では、学校図書館組織構成員の職務分担を明確にする研究が求められる。教員と学校図書館組織構成員の協働では、協働構築の具体的な方法を提示する研究が求められる。

1.3.3 学校図書館活用における組織論応用の研究動向

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、学校図書館の2人体制化が進み、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。しかし、学校図書館は長いこと一人職場といわれ、組織として成立していなかった。そのため、学校図書館研究において組織論を用いた研究は散見されない。このような中、学校図書館経営（運営）に関する研究は存在する。1950年以降の代表的な研究を年代順に以下に記す。

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』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¹²⁰⁾、1959年に文部省より刊行された『学校図書館運営の手びき』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¹²¹⁾。1970年、戦後学校図書館経営の在り方を示した尾原淳夫は、“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”と述べている¹²²⁾。

1970年、長倉美恵子は、学校図書館運営組織を学校経営の視点から研究している。学校図書館組織に最も影響のあるのは、学校規模（生徒数、教職員数）であり、次に、学校図書館運営組織の構成員（部長、主任級、中堅教員、教務主任）である。図書部長の地位は他の部長と同じで、校長の意向の反映も他の部と同じであり、図書部長の任期は長い。以上のことから、学校図書館運営組織の構成員は部長、主任級等の学校経営へ影響力のある教員になっていると言及している¹²³⁾。

1973年、長倉は、学校経営の中で学校図書館運営がいかに捉えられ、学校図書館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と日本の比較を中心に調査研究をしている。その結果、日本の学校図書館組織は、複数の教員で分担し運営している（小規模学校等を除く）。英米両国は、ほとんど1人で運営されており、組織は見かけられないと述べている。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、学校経営論と図書館学を融合せしめ、新たに学校図書館論を開発し調査・研究・実践が試みられねばならない”と説いている¹²⁴⁾。

2003年、平久江は、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組織構成員の在り方（学校図書館経営）に大きな影響を与えることを指摘している¹²⁵⁾。

2005年、平久江は、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、自立的・主体的な学校図書館経営の必要性を述べている。同時に、司書教諭科目「学校経営と学校図書館」の新設は、学校図書館経営の転機であり、司書教諭は学校図書館経営概念の明確化、内容の体系化を図り、学校図書館を一つの経営体として捉え、教育経営の視点から自立的な学校図書館経営の実現を図ることである、と述べている¹²⁶⁾。

2016年、塩見は、学校図書館の教育力を活かすための5つの条件を挙げており、5つ目の条件である運営体制の整備について以下のように述べている。学校図書館の運営体制は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、管理職の学校図書館に関する認識・理解の必要性を述べている。さらに、学校に求められる役割が多様化、複雑化しているため、教員だけでは対応できないことは明らかである。そのため、さまざま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担当者が求められることを指摘している¹²⁷⁾。

学校図書館活用における学校図書館経営（運営）の研究動向をまとめると、学校図書館経営は学校経営全体の立場からそのあり方を認識する必要がある、学校図書館運営組織に学校経営に影響力のある教員を配置する必要がある、学校図書館運営と学校経営を融合させる必要がある、学校経営の責任者である校長の学校図書館に対する認識・理解を得る必要がある、学校図書館経営を教育経営の視点から捉え直す必要がある、学校図書館担当者はチーム学校の員となることが述べられていた。つまり、学校図書館経営と学校経営の一体論が主流であり、組織論を応用した論理的な研究は散見しなかった。

今後の学校図書館活用における組織論応用の研究は、学校図書館組織を学校組織内において自立した組織と捉え、組織論を応用した論理的な研究が必要である。

1.3.4 まとめ：先行研究

本節では、学校と学校図書館における学校図書館活用の先行研究の動向を、学校教育における学校図書館活用の研究、学校図書館活用における協働構築の研究、学校図書館活用における組織論の研究の3つの視点で概観した。

これら3つの視点から次の3つの研究の必要性を指摘した。第一に、学校教育における学校図書館活用の研究は、教員の学校図書館活用の実態を詳細に検討し教員の学校図書館

活用の要因を明らかにする研究と、司書教諭と学校司書の職務体制の現状と教員の学校図書館活用における詳細な研究が必要である（I章：1.3.1参照）。第二に、学校図書館活用における協働構築の研究は、研究範囲を学校組織と学校組織構成員まで広げた研究が求められる。さらに、3つの協働の視点から具体的な協働構築方法を提示する研究が必要である。学校組織内の協働では、学校組織の特徴である「個業型」のデメリットを抑制することで協働構築する方法を具体的に提示する研究が求められる。学校図書館組織内の協働では、学校図書館組織構成員の職務分担を明確にする研究が求められる。教員と学校図書館組織構成員の協働では、協働構築の具体的な方法を提示する研究が求められる（I章：1.3.2参照）。第三に、学校図書館活用における組織論応用の研究は、学校図書館組織を学校組織に内において自立した組織と捉え、組織論を応用した論理的な研究が必要である（I章：1.3.3参照）。

1.4 研究目的、研究課題、研究範囲

先行研究の動向から以下のような研究が求められることが明らかになった。

学校教育における学校図書館活用の研究は、教員の学校図書館活用の実態を詳細に検討し教員の学校図書館活用の要因を明らかにする研究、司書教諭と学校司書の職務体制の現状と学校図書館活用を明らかにする研究、研究範囲を学校組織と学校組織構成員まで広げた研究である。学校図書館活用における協働構築の研究は、学校組織の特徴を考慮した研究、学校図書館組織構成員の職務分担を明確にする研究、協働構築の具体的な方法を提示する研究である。学校図書館活用における組織論応用の研究は、組織論を応用した論理的な研究である。以上のような求められる研究を実施するために、研究目的、研究課題、研究対象と研究範囲を決定した。

1.4.1 研究目的

本研究では、学校教育において学校図書館の活用を推進するため、教員・司書教諭・学校司書の協働構築の具体的な方法を組織論の視点で明らかにする。

1.4.2 研究課題

本研究の研究課題は次の3点である。第1の課題は、学校教育における学校図書館活用の要因を検討し、協働の現状を明らかにする。第2の課題は、学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築における阻害要因を検討し、阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにする。第3の課題は、学校組織に合致した協働を構築する組織論を選択し、その組織論を枠組みに研究課題2で明らかにされた協働構築方法を具体化する。

1.4.3 研究対象と研究範囲

研究対象は小学校に限定した。研究対象を小学校に限定した理由は、小学校、中学校、高等学校すべてを調査対象にすることは調査及び分析規模面で困難であること、学校教育における学校図書館の活用面、指導面において小学校は多様性が大きいこと、小学校は学校教育における学習の基盤が培われる学校段階であることが挙げられる。

研究範囲は、学校教育、学校組織、学校組織構成員、学校図書館活用（学校教育における）、学校図書館組織、学校図書館組織構成員である。

1.5 論文の構成と概要

1.5.1 論文の構成図

本論文は6章で構成される。各章は、研究課題と対応している。図1-2は各章と研究課題の関係、つまり、本論文の構成をまとめたものである。

I章は序論を述べ、II章は、学校教育における学校図書館活用の要因を検討し、協働の現状を明らかにする。III章は、3つの協働構築における阻害要因を検討し、阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにする。IV章は、学校組織に合致した協働を構築する組織論を選択し、その組織論を枠組みにIII章で明らかにされた協働構築方法を具体化する。V章で総合考察、VI章で結論を述べる（図1-2）。

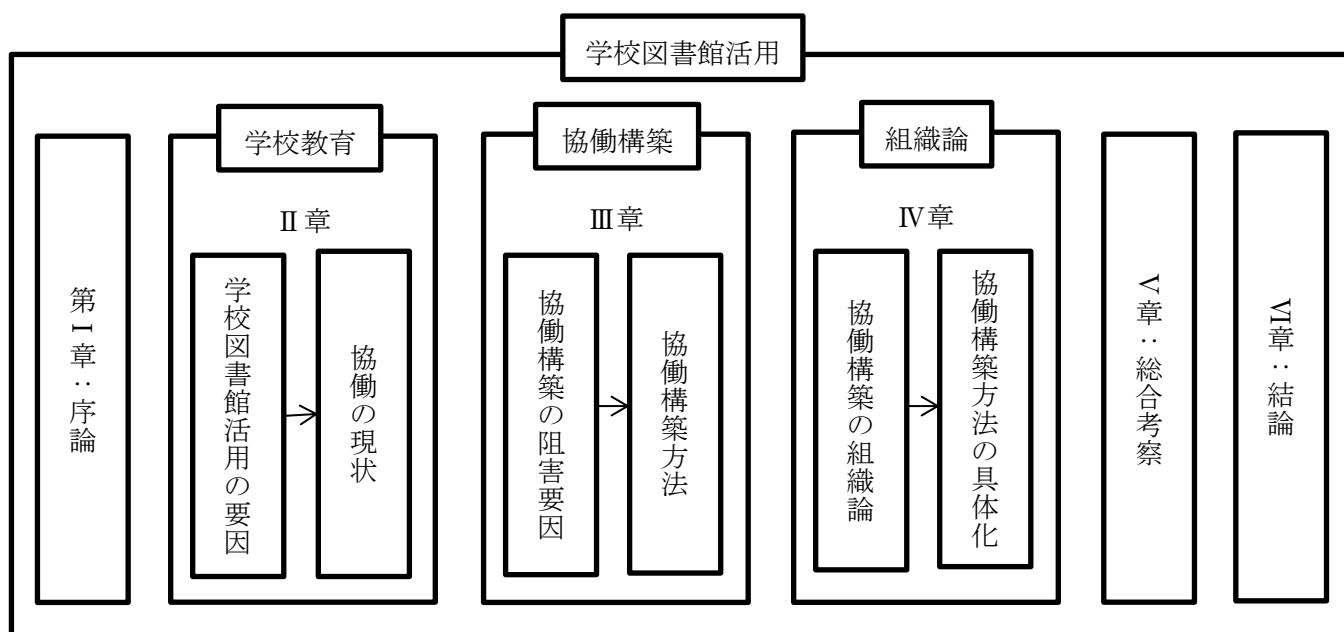


図 1-2 論文の構成図

1.5.2 論文の概要

I 章：序論

I 章では、まず、学校図書館と学校図書館活用、組織と協働について本研究での捉え方を示した。次に、学校教育における学校図書館活用の教育的な背景、学校図書館活用における協働構築の背景、協働構築における理論としての組織論の背景を述べた。次に、学校教育における学校図書館活用の研究、学校図書館における協働構築の研究、学校図書館活用における組織的研究の 3 つの研究動向を概観した。最後に、本研究の研究目的と研究課題を示し、本論文の構成と概要を述べる。

II 章：学校教育における学校図書館活用の要因と協働の現状

II 章では、学校教育における学校図書館活用の要因を検討し、協働の現状を明らかにする。まず、教員に視点を置き、教員の学校図書館活用の意識と利用の実態を調査し（研究 1-調査 1：質問紙調査，調査 2：面接調査），教員の学校図書館活用に影響を与え得る要因を検討し、協働の現状を明らかにする。次に、学校図書館担当者の職務体制に視点を置き、職務体制の違いによる学校図書館サービスの状況と教員の学校図書館活用の実態を分析し、職務体制別に教員の学校図書館活用に影響を与え得る効果を検討し、協働の現状を明らかにする（研究 2-調査 1：ウェブアンケート調査の分析）。さらに、教員と学校図書館担当教員の協働の実態を分析し、協働の現状を明らかにする（研究 2-調査 2：ウェブアンケート調査の分析）。最後に、研究 1（調査 1，2），研究 2（調査 1，2）で検討された教員の学校図書館活用に影響を与え得る要因と学校図書館活用における協働の現状を明らかにする。

III 章：学校図書館活用における協働構築の阻害要因と協働構築方法

III 章では、まず、学校組織内、学校図書館組織内、教員と学校図書館組織構成員の 3 つの協働構築における阻害要因をそれぞれ検討し、次に、阻害要因を抑制し、協働を構築する方法を文献調査で明らかにする。（研究 3）。

IV 章：学校図書館活用における協働構築の理論と方法：センゲの「学習する組織論」を枠組みに

IV 章では、まず、組織論の中から学校組織に合致した協働構築のための組織論を文献調査で選択し（研究 4）、次に、この組織論を枠組みに III 章で明らかにされた協働構築方法を具体化し提示する。

V 章：総合考察

V 章では、まず、研究課題に対応して得られた知見を述べる。次に、研究の意義として、学術的意義と社会的意義について述べる。次に、研究の限界と今後の課題を述べる。最後に、研究の発展を述べる。

VI章：結論

VI章では、本研究の結論として研究課題に対応して得られた知見を提示し、学校教育における教員・司書教諭・学校司書の協働構築について考察する。

注・引用文献

- 1 学校図書館の整備充実に関する調査研究者会議. “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.3.
- 2 “利用”. 広辞苑第7版. 岩波書店, 2018, p.3091.
- 3 “活用”. 広辞苑第7版. 岩波書店, 2018, p.582.
- 4 根本彰. 図書館情報学教育の戦後史：資料が語る専門職養成制度の展開. ミネルヴァ書房, 2015, p.204.
- 5 根本彰. 教育改革のための学校図書館. 東京大学出版会, 2019, p.121-122.
- 6 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, vol.817, p.65-67.
- 7 ・学校図書館図書標準達成率 (小学校 66.4%, 中学校 55.3%, 蔵書達成率が 75%~100%未満の学校は, 小学校 24.3%, 中学校 29.3%)。
 - ・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%。
 - ・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%)。
 - ・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%)。
 - ・学校司書配置率の全国平均は 66.9%, 都道府県別にみると, 小学校: 5.5% (青森県) ~99.5% (島根県), 中学校: 3.8% (青森県) ~100% (鳥取県, 島根県), 高校: 2.2% (広島) ~100% (17 県あり) ※県により格差大きい。
 - ・学校司書配置状況 (小 59.2%, 中 58.2%, 高 66.6%)。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, (参照: 2019-12-26).
- 8 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p.20-24.
- 9 河野重雄. 教育経営. 第一法規, 1969, p.14-15.

- 10 日本教育経営学会. 現代日本の教育課題と教育経営. ぎょうせい, 1987, p.227. (講座日本の教育経営 1).
- 11 公共組織は環境を受け入れること, 環境に左右されることで成立するオープン・システムである。つまり, 公共組織は環境へ依存しており, 環境に受け入れられる必要があり, 組織をオープンにしなければ成立しないため, 多くの考え方や価値観が取り込まれ, それらは互いに競合する。桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p.350-351.
- 12 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p. 352-354.
- 13 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p. 357.
- 14 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p. 43.
- 15 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p. 358-359.
- 16 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.46-47.
- 17 文部科学省. OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS2013) のポイント. 2014.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2014/06/30/1349189_2.pdf, (参照 : 2020-6-25).
- 18 調査人数 : 6393 人 (内教諭等は 5880 人)。日本教職員組合. 勤務実態調査 2012 概要. 2013.
<http://www.zenkyo.biz/modules/common/download.php?path=../../upload/1382436124.pdf&name=%EF%BC%A8%EF%BC%B0> (参照 : 2020-6-25).
- 19 月 45 時間を超える時間外労働や休日労働が可能 (労働基準法第 36 条第 1 項の規定に基づく協定)。厚生労働省. 過労死等防止対策白書資料. 令和元年版, 2019, p.259.
<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/karoushi/19/dl/19-doc-1.pdf>, (参照 : 2020-6-25).
- 20 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。国立教育政策研究所. OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) : 2013 年調査結果の要約. 2014, p.21-22.
http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf, (参照 : 2018-12-26).
- 21 「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。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. 2017, vol.322, p.22-25.
- 22 「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。

- 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, vol.17, p.43-50.
- 23 芝田進午. 教育労働の理論. 青木書店, 1975, p.48-49.
- 24 藤原文雄. 教職の多様化とダイバーシティ・マネジメント：国際的動向も踏まえて. 日本教育経営学会紀要. 2014, vol.56, P.24.
- 25 藤原文雄. 教職の多様化とダイバーシティ・マネジメント：国際的動向も踏まえて. 日本教育経営学会紀要. 2014, vol.56, p.29.
- 26 文部科学省. 学校図書館の整備充実に関する調査研究者会議. “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）. 2016, p.8-15.
- 27 塩次喜代明, 高橋伸夫ほか. 経営管理. 新版. 有斐閣アルマ, 2009, p.9-11.
- 28 岸川善光. 経営組織要論. 同文館出版株式会社, 2015, p.2-3.
- 29 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.30.
- Senge, Peter M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization Revised Edition, Doubleday/ Currency. 2006, 445p.
- 30 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.133.
- 31 “有機的”. 広辞苑第6版. 岩波書店, 2008, p.2854.
- 32 塩次喜代明, 高橋伸夫ほか. 経営管理. 新版. 有斐閣アルマ, 2009, p.177-181.
- 33 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p.373.
- 34 Senge, Peter M. 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, p.196-197.
- Senge, Peter M. School That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educator, Parents and Everyone who Cares about Educator, Crown Business. 2012, 598p.
- 35 尾原淳夫. 学校図書館の経営. 岩崎書店, 1970, p.35-39. (講座現代学校図書館 1).
- 36 有機的に機能している組織同士には自ずと協働が生まれる。田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.133.
- 37 水本徳明. スクールマネジメントの理論. スクールマネジメント. ミネルヴァ書房, 2006, p.34-35.
- 38 日本型の教室経営の様式のことであり, 教室外の「一切の干渉を排す」という教師の態度を指す. 佐藤学. 「学級王国」の崩壊としての「学級崩壊」：学級崩壊を考える. 日本教育心理学会総会発表論集. 1999, vol.41, p.5.
- 39 淵上克義. 学校組織の人間関係. ナカニシヤ出版, 1994, p.46-53.
- 40 淵上克義. 学校組織の人間関係. ナカニシヤ出版, 1994, p.96.
- 41 淵上克義. 学校組織の人間関係. ナカニシヤ出版, 1994, p.63.
- 42 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.38.

- 43 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.38.
- 44 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.40.
- 45 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.38.
- 46 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.40.
- 47 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.34.
- 48 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.37.
- 49 丸山和昭. 多職種協働の社会学から見たチーム学校政策. 学校事務. 2017, vol.68, no.5, p.50.
- 50 大澤克美. “第4章 チームアプローチの可能性を切り拓く教育の意識転換”. 松田恵示ほか編. 教育支援とチームアプローチ：社会と協働する学校と子ども支援. クララルテ, 2016, p.51.
- 51 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.40.
- 52 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.34.
- 53 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.38.
- 54 PISA 調査における読解力の日本の結果の推移について：2000年（32ヶ国中8位），2003年（41ヶ国中14位），2006年（57ヶ国中15位），2009年（65ヶ国中8位），2012年（65ヶ国中4位），2015年（70ヶ国中8位），2018年（77ヶ国中15位）。国立教育政策研究所. OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）：2018年調査国際結果の要約. 2019, p.23.
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/03_result.pdf, (参照：2020-11-15).
- 55 「子どもの読書活動推進に関する法律」(2001)に基づき, おおむね5年(2018～2022)にわたる子供の読書活動推進に関する基本方針と具体的方策を明らかにしている。学校(小学校, 中学校, 高等学校)は, 学習指導要領を踏まえた読書活動の推進(学校図書館の計画的な利活用, 障害のある子どもの読書活動の推進), 読書習慣の形成, 読書機会の確保(全校一斉読書活動, 読書目標の設定, 子供による読書紹介), 学校図書館の整備・充実(学校図書館図書整備等5か年計画の推進, 学校図書館図書標準の達成, 情報化の推進, 司書教諭・学校司書等の人的配置促進)が示されている。

- 文部科学省. 子供の読書活動推進に関する基本的な計画 (第四次). 2018.
<http://www.kodomodokusyo.go.jp/happyou/hourei.html> (参照 : 2020-1-29).
- 56 文化審議会. これからの時代に求められる国語力について. 2004.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/tousin/04020301.htm,
 (参照 : 2012-07-08).
- 57 文字活字文化振興法における「言語力」: 読む力及び書く力並びにこれらの力を基礎とする言語に関する能力を言う。文部科学省. 文字活字文化振興法. 第三条 3. 2005.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/080617/005.pdf, (参照 : 2021-6-26).
- 58 「生きる力」を支える「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和を重視することと、知識・技能の習得と思考力、判断力、表現力の育成のバランスを重視する。指導計画の作成にあたり「すべての教科で言語活動の充実を図る」「学校図書館を計画的に利用しその機能の活性化を図り、児童生徒の主体的、意欲的な学習活動や読書活動を充実させること」とした (第 1 章総則)。文部科学省. 小学校学習指導要領, 第 1 章総則. 2008.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sou.htm, (参照 : 2021-6-26).
- 59 小村俊平. OECD Education2030 と地方創生イノベーションスクールの実践. 工学教育 (J.of JSEE). 2017, vol.65, no.4, p.22-28.
- 60 文部科学省. OECD Education2030 プロジェクトについて. 中等教育資料, 2018, p.92-100.
- 61 探究的な学習とは、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動である。問題解決的な活動とは、次のような探究の過程を持つ。①課題の設定：体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ ②情報の収集：必要な情報を取り出したり収集したりする ③整理・分析：収集した情報を、整理したり分析したりして思考する ④まとめ・表現：気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する。こうした探究の過程は、およその流れのイメージであり、いつも順序よく繰り返されるわけではなく学習活動のねらいや特性などにより順序が前後する場合がある。文部科学省. 今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (小学校編). 教育出版, 2010, p.17.
- 62 「学習指導要領」の構成は、教育課程全般にわたる配慮事項や授業時数の取り扱いなどを「総則」で定め、各教科等各々について、目標、内容、内容の取扱いを大まかに規定している。法的拘束力を持つ。
- 63 梅原利夫.指導要領をこえる学校づくり.新日本出版社, 1999, p.168. (新日本新書 497).
- 64 小・中・高共に、教育課程の実施、学習評価の項目に、「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

生かすとともに、児童の自主的・自発的な学習活動や読書活動を充実すること（小学校）」という記述があり、学校図書館の利活用を視野に入れた教育課程を組もうとしている。

教科ごとに学校図書館に触れた項目有：小・中学校：国語，社会，美術，総合的な学習の時間，特別活動，高校：国語，公民，書道，美術，特別活動，地理歴史，音楽，総合的な探求時間。文部科学省．文部科学省．小学校学習指導要領．2008．第1章総則，第4指導計画作成等に当たって配慮すべき事項（10）．

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sou.htm，（参照：2021-6-26）．小学校学習指導要領．2008．第1章総則，第4指導計画作成等に当たって配慮すべき事項（10）．

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sou.htm，（参照：2021-6-26）．

- 65 梅原利夫.指導要領をこえる学校づくり.新日本出版社, 1999, p.174. (新日本新書 497).
- 66 梅原利夫.指導要領をこえる学校づくり.新日本出版社, 1999, p.21. (新日本新書 497).
- 67 Hargreaves, Andy. 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, 篠原岳司ほか訳. 金子書房, 2015, p.250-251.
- Hargreaves, Andy. Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. Teachers Collegu Press, 2003, 240p.
- 68 小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。岡部恒治. 小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.
- 69 文部科学省. Society5.0に向けた人材育成：社会が変わる，学びが変わる. 2018. p.2. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf, (参照：2020-1-29).
- 70 坂田仰・河内祥子ほか. 学校図書館の光と影：司書教諭を目指すあなたへ. 八千代出版株式会社, 2007, p.242.
- 71 文部科学省. Society5.0に向けた人材育成：社会が変わる，学びが変わる. 2018, p.8. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf, (参照：2020-1-29).
- 72 久保田賢一. 構成主義が投げかける新しい教育. コンピューター&エデュケーション. 2003, vol.15, p.13.
- 73 久保田賢一. 構成主義が投げかける新しい教育. コンピューター&エデュケーション. 2003, vol.15, p.14-15.
- 74 坂田仰・河内祥子ほか. 学校図書館の光と影：司書教諭を目指すあなたへ. 八千代出版株式会社, 2007, はしがき.

- 75 文部科学省. 高大接続システム改革会議: 高大接続システム改革会議「最終報告」. 2016. p.8-9.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf, (2019-5-18 参照).
- 76 朝日新聞. 高校入試教科横断型の試み. 2019年3月2日, 朝刊, 32面.
- 77 文部科学省総合教育政策局地域学習推進課. 文部科学省再編方針とこれからの学校図書館に期待するもの. 図書館雑誌. 2018, vol.112, no.12, p.812-813.
- 78 文部科学省総合教育政策局地域学習推進課. 文部科学省再編方針とこれからの学校図書館に期待するもの. 図書館雑誌. 2018, vol.112, no.12, p.812-813.
- 79 神代浩, 中山美由紀. 困ったときは図書館へ2: 学校図書館の挑戦と可能性. 悠光堂, 2015, p.44-45.
- 80 子どもの読書サポーターズ会議: (2007~2009年) 文部科学省が設置し, 有識者による子どもの読書活動の推進に向けた社会への発信や学校図書館の活性化等の方策に関する検討を進めてきた。“これからの学校図書館の活用の在り方等について(報告)”で「学校図書館に今後求められる6つの視点」を発表した。①学校図書館が中心となり, 学校の読書活動を多様に展開する。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。③「学び方を学ぶ場」としての学校図書館の整備を進める。④学校図書館の教員サポート機能を充実させる。⑤「いつも開いている図書館, 必ず誰かいる図書館」を実現し, 「心の居場所」となる学校図書館づくりを進める。⑥放課後の学校図書館を地域の子供たち等に開放する。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. 審議経過報告, 2008.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusyo/meeting/08093013/001.pdf, (参照: 2012-09-02).
- 81 文部科学省. 学校図書館の活性化推進総合事業: 教員サポート機能強化に向けた学校図書館活性化プロジェクト. 2009.
http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/08100105/004/016.htm, (参照: 2012-08-24).
- 82 東洋, 奥田真丈ほか. 学校教育辞典. 教育出版社, 1992, p.129.
- 83 東洋, 奥田真丈ほか. 学校教育辞典. 教育出版社, 1992, p.270.
- 84 文部科学省. 学校図書館法. 2014.
https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=328AC1000000185 (参照: 2020-9-22).
- 85 文部科学省. 教育課程企画特別部会論点整理: 学習指導要領の理念を実現するために必要な方策. 2015. (1)「カリキュラム・マネジメント」の重要性.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm, (参照: 2020-1-29).

- 86 瀬戸真. 学校教育と学校図書館. 教職研修. 1994, vol.5, p.34-35.
- 87 全国 SLA. 司書教諭の任務と職務.
<https://www.j-sla.or.jp/new-shishokyoyu/sisyokyoyutoha.htm>, (参照: 2020-9-22).
- 88 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. 東洋館出版社 2019, p.91.
- 89 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. 東洋館出版社 2019, p.91.
- 90 文部科学省. 教育振興基本計画 (閣議決定). 2018, p.1-91.
https://www.mext.go.jp/content/141027_002.pdf, (参照: 2020-1-29).
- 91 文部科学省. 教育振興基本計画 (閣議決定). 2018, p.86.
https://www.mext.go.jp/content/141027_002.pdf, (参照: 2020-1-29).
- 92 坂田仰・河内祥子ほか. 学校図書館の光と影 : 司書教諭を目指すあなたへ. 八千代出版株式会社, 2007, p.242.
- 93 高山正也. “図書館経営論 : その領域と特殊性”. 図書館経営論の視座, 日本図書館学会研究委員会編. 紀伊國屋書店, 1994, p.15. (論集・図書館学研究の歩み第 13 集).
- 94 Heris, Ben and Pehrson, G. O. 組織の知的生産力. 京極純一解説, 大森弥訳. 学習研究社, 1980, p.198-199.
 Heris, Ben and Pehrson, G. O. The Mind of the Organization : the relevance of decision-thinking processes of the human mind to the decision-thinking processes of organizations. Harper & Row, 1977, 138p.
- 95 今井福司. CA1985—研究文献レビュー : 2010 年代の学校図書館に関する日本国内の研究動向 : 研究の多様化と学校図書館を取り巻く状況の変化を踏まえて. カレントアウェアネス. 2020, vol.345, p.1-22.
<https://current.ndl.go.jp/print/book/export/html/42119> (参照: 2020-9-22).
- 96 Senge, Peter M. 学習する組織 : システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.46.
- 97 坂田仰, 黒川雅子ほか. 司書教諭の現状と教職員の司書教諭に対する協働意識. 学校図書館. 2006, vol.671, p.81-84.
- 98 塩見昇. 日本学校図書館史. 全国学校図書館協議会, 1986, p.182. (図書館体系 5).
- 99 戦後初期に実践された「新教育」では, 児童生徒の生活活動に重点を置き, 児童生徒の生活と興味に即した教材を選択し, 児童生徒の自主的学習・協同学習を重視し, 教員による「学校図書館活用」の研究・実践が活発に行われていたが, その教育実践の転換が急激なものであったため, 実践を支える学校図書館の施設・設備の不備, 教員の不足等の課題があった。そのため, 学校図書館活用への教員の関心は失われ, その実践は長く続くことはなかった。塩見昇. 日本学校図書館史. 全国学校図書館協議会, 1986, p.148-150. (図書館体系 5).

- 100 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。審議経過報告，2008。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusyo/meeting/08093013/001.pdf, (参照：2021-3-6)。
- 101 中村百合子。“1990年代以降の日本およびアメリカにおける学校図書館研究の概要の試み”。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.207-227。
- 102 望月道浩。小規模校における学校図書館の現状認識に関する一考察：沖縄県 A 郡 a 町における調査とともに。学校図書館学研究。2008，vol.10，no.3，p.23-31。
- 103 全国学校図書館協議会。新教育システム開発プログラム報告書：学校図書館充実に関する調査。平成 18 年度・19 年度文部科学省委託調査研究，2008，68p。
- 104 入江久恵。司書教諭の役割が活きる読書活動推進の在り方：読書指導・利用指導及び学校体制づくりに関する実態調査・事例研究に基づいて。福岡市教育センター研究紀要。2003，vol.883，p.17-18。
- 105 日本学校図書館学会調査委員会。平成 22・23 年度調査研究報告書：学校図書館の現状に関するアンケート調査。日本学校図書館学会，2012，p.1-57。
- 106 天笠茂。一人ひとりの教師の意識を高め「協働する組織」をつくる。VIEW21[小学版]。2011，vol.1，p.16-17。
- 107 浜田博文。小学校の学校改善過程に及ぼす組織的要因に関する研究：教師の自立と協働の連関要因に着目して。筑波大学教育学系論集。2009，vol.33，p.41-54。
- 108 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。
- 109 中村百合子，黒沢学。千葉県市川市における学校図書館への複数職種の配置とその連携：学校図書館関係職員の意識調査から。日本図書館情報学会誌。2002，vol.48，no.1，p.17-33。
- 110 塩見昇。学校図書館職員論：司書教諭と学校司書の協同による新たな学びの創造。教育史料出版会，2000，p.191-193。
- 111 吉田昭。学校図書館業務分担意識調査：茨城県内公立小学校に対する。学校図書館。2005，vol.651，p.61-64。
- 112 平久江祐司。司書教諭と学校司書の連携の在り方。学校図書館。2014，no.766，p.41-44。
- 113 司書教諭不在の中，図書館の整備，運営を行う図書館担当者として，いわゆる学校司書が配置された。学校司書は司書教諭の代わりに学校図書館担当教員の整理事務補助の実習助手の立場で雇用され，司書教諭不在のまま，学校司書の配置は進んでいった現状がある。
- 114 矢内昭。学校図書館の協力体制論は不毛か。学校図書館。1974，no.288，p.31-33。

- 115 坂田仰, 黒川雅子ほか. 司書教諭の現状と教職員の司書教諭に対する協働意識. 学校図書館. 2006, no.671, p.81-84.
- 116 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. 2017, vol.63, no.3, p.141-158.
- 117 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. 2018, no.39, p.97-109.
- 118 日本の学校図書館研究は米国の学校図書館をモデルとして受け止め, 米国の学校図書館をお手本に米国の学校図書館に近づこうとしてきた。しかし, 米国では学校司書 (SL: School Librarian) が主, 教員 (TL: Teacher Librarian) が従 (図書館学が主導の学校図書館), 日本では教員が主, 学校司書が従 (教育学が主導の学校図書館) であり, 日本の学校図書館の現状にあったものではなかった。つまり, これまでの学校図書館の発展が米国の学校図書館の模倣であり, 日本における教育課程・教育方法の改革が伴わないものであった。また, 日本の教育は教科書を中心にその内容を教えるものであったが, 戦後, 学習者の経験や関心を通じて作っていくものに転換しようとしたが, 米国の教育政策であり, 日本の教育課程・教育方法の改革を配慮したものとなっていなかった。米国の教育政策を教育制度や教育環境の異なる日本に導入しようとしたが, 日本と米国の学校図書館の乖離が大きく成果を得られなかった。根本彰. 学校図書館における「人」の問題: 教育改革における学校図書館の位置付けの検討を通して. 学校図書館メディアセンター論の構築に向けて: 学校図書館の理論と実践. 日本図書館情報学会研究委員会編, 勉誠出版, 2005, p.19-43.
- 119 根本彰編. 情報資源の社会制度と経営. 東京大学出版会, 2013, p.205. (シリーズ図書館情報学 3).
- 120 図書館学と教育学の原理と技術を統合した。阪本一郎, 滑川道夫ほか. 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, p.29.
- 121 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。文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.48.
- 122 尾原淳夫. 学校図書館の経営. 岩崎書店, 1970, p.10-36. (講座現代学校図書館 1).
- 123 長倉美恵子. 高等学校図書館の運営・管理組織の型について. 図書館学会年報. 1970, vol.16, no.22, p.37-41.
- 124 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. 国立教育研究資料., 1973, vol.48, no.1, P.1-59. (学校図書館研究報告 1).
- 125 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.

- 126 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.
- 127 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, p.126-155.. (JLA 図書館実践シリーズ 31).

II章：学校教育における学校図書館活用の要因と協働の現状

II章では、学校教育における学校図書館活用の要因を検討し、協働の現状を明らかにする。まず、教員に視点を置き、教員の学校図書館活用の意識と利用の実態を調査し（研究1-調査1：質問紙調査，調査2：面接調査），教員の学校図書館活用に影響を与え得る要因を検討し、協働の現状を明らかにする。次に、学校図書館担当者の職務体制に視点を置き、職務体制の違いによる学校図書館サービスの状況と教員の学校図書館活用の実態を分析し、職務体制別に教員の学校図書館活用に影響を与え得る効果を検討し、協働の現状を明らかにする（研究2-調査1：ウェブアンケート調査の分析）。さらに、教員と学校図書館担当教員の協働の実態を分析し、協働の現状を明らかにする（研究2-調査2：ウェブアンケート調査の分析）。最後に、研究1（調査1，2），研究2（調査1，2）で検討された教員の学校図書館活用に影響を与え得る要因と学校図書館活用における協働の現状を明らかにする。

2.1 司書教諭の職務体制

2.1.1 司書教諭の活動時間確保措置

「司書教諭の活動時間確保」は、「司書教諭の活動時間減免（軽減）」といわれることが多く、文部科学省の「学校図書館法の一部を改正する法律等の施行について（通知）」¹⁾においても、“司書教諭がその職責を十分に果たせるよう、校内における教職員の協力体制の確立に努めること。その際、各学校の実情に応じ、校務分掌の工夫を行い、司書教諭の授業時間数の減免を行うことは、従来と同様、可能である”と表記されているが、本研究では、「司書教諭が学校図書館の職務に当たる時間の確保」と捉え、「司書教諭の活動時間確保」とした。

学校図書館の経営・運営について中心的な役割を担う司書教諭だが定数法の位置付けがなく、教員等の定数の中で配置され、学級担任、教科担任等の兼任であるため、司書教諭として学校図書館の職務を実施する時間は確保されていない現状である²⁾。つまり、司書教諭は「兼任司書教諭」である。

しかし、「学校図書館の専門的職務を掌る」には、司書教諭の仕事量、専門性からみても、とても「兼任」でできる職務ではなく、職務量の多さからいえば、兼任ではなく専任の司書教諭という独立した「職」が求められる。専任司書教諭が難しいとしても、その職務の活動時間の確保、もしくは、司書教諭が発令され、その職務に充てられている間の専任化の措置がとれるような改善が求められる。学校図書館の仕事をする時間の確保がないということは、司書教諭にとり大きな負担であり、同時に職務を十分に実施できない状況を生み出している。

2.1.2 司書教諭の活動時間確保等の現状

全国 SLA による「学校図書館調査」では、「学校図書館における司書教諭の現状」に関

しての調査報告をしている。全国 SLA の研究調査部は、毎年 6 月に全国の小・中・高校から都道府県ごとに 3%の学校を無作為抽出し、学校図書館のメディア、職員、経費等に関する質問紙調査を実施し、『学校図書館』誌 11 月号に報告している。その中から「学校図書館の職員」を参考に、「司書教諭の時間確保等の現状（小学校）」を表 2-1 にまとめ、「学校図書館職員の課題（小学校～高校）」を表 2-2 にまとめた^{3) 4) 5) 6) 7) 8) 9) 10) 11)}。

まず、「司書教諭の時間確保等の現状（小学校）」を概観する。

1997 年の学校図書館法一部改正により、2003 年から 12 学級以上の学校には司書教諭が必置となったため、2002 年に司書教諭発令の割合が 8.2%であったのが 2003 年には 52.1%と急激に増加している。その後は発令が順調に進み、2015 年には 70.7%となったが、その後は司書教諭の発令は減少し、2019 年には 58.6%となっている。この要因としては学校司書の法制化（2014 年）により、2015 年に 68.1%であった学校司書の配置が 2019 年には 79.9%へと配置が進んだことが挙げられる。

2019 年の時点で、司書教諭の資格を持っている教員は 85.1%の小学校において各校 2.6 人いるが、司書教諭発令校の割合は 58.6%である。このことから、有資格者が司書教諭に発令されるとは限らないことが推察される。有資格者が司書教諭として発令されることになれば、85.1%の学校には 2 人体制で司書教諭配置が可能となる。

司書教諭発令校における司書教諭の時間確保のある学校の割合は、2011 年以降 10%前後であり、2019 年には 13.1%であり、微増している。しかし、86.9%の司書教諭は学級担任兼任・充て職であり、司書教諭は時間確保のないまま学校図書館の仕事をしているのが現状である。司書教諭の業務は、学校図書館経営方針の立案、学校図書館経営・運営計画の立案、研修計画の立案、学校図書館組織の編成、規程・基準類の作成、学校図書館評価、校内・校外組織との連絡・調整、読書指導の実施・協力・支援、学習指導の実施・協力・支援、情報活用能力育成指導の実施・協力・支援、児童生徒図書委員会の指導、以上の 11 項目が挙げられている¹²⁾。これらの仕事は、学級担任兼任・充て職である司書教諭には大きな負担となっている。一方、司書教諭が学校図書館の職務を遂行するための活動時間の目安は「学校図書館基準（文部省、1955）」の学校図書館職員：C-2 に“兼任司書教諭の担当授業時間数は、週 10 時間以下とする”とある。しかし、実際に確保されている時間は、2018 年の週に 7.6 時間を除くと週に 3.0～4.2 時間と非常に少ない（表 2-1）。

表 2-1 司書教諭有資格者の人数と有資格者のいる学校の割合、司書教諭発令校の割合、司書教諭時間確保の割合と確保時間：2002年～2019年（小学校）

年度	司書教諭有資格者の人数と司書教諭有資格者のいる学校の割合	司書教諭発令校の割合	司書教諭時間確保の割合と確保時間	学校司書配置の割合
2002	1.9人（63.2%）	8.2%	調査なし	30.8%
2003	2.1人（81.2%）	52.1%	調査なし	37.1%
2004	2.1人（82.9%）	54.3%	8.1%（3.1時間）	39.7%
2005	2.4人（87.4%）	64.8%	14.6%（4.8時間）	40.7%
2006	2.4人（86.8%）	60.0%	12.6%（2.7時間）	43.2%
2007	2.6人（84.0%）	61.2%	11.2%（3.5時間）	44.9%
2008	2.5人（84.9%）	52.2%	11.8%（4.1時間）	50.3%
2009	2.6人（85.1%）	58.0%	11.4%（3.9時間）	48.3%
2010	2.5人（80.3%）	52.0%	調査なし	50.9%
2011	2.6人（85.3%）	53.4%	10.7%（確保時間調査なし）	53.1%
2012	2.8人（82.9%）	60.9%	10.1%（確保時間調査なし）	55.4%
2013	2.8人（87.9%）	67.9%	9.4%（3.3時間）	66.4%
2014	2.9人（90.0%）	59.4%	11.3%（3.7時間）	64.1%
2015	2.8人（89.1%）	70.7%	9.7%（3.0時間）	68.1%
2016	2.8人（87.8%）	65.7%	12.2%（4.2時間）	70.8%
2017	2.8人（89.6%）	58.3%	11.3%（2.3時間）	72.2%
2018	2.7人（89.5%）	62.4%	12.0%（7.6時間）	78.9%
2019	2.6人（85.1%）	58.6%	13.1%（2.3時間）	79.9%

次に、「学校図書館職員における課題（小学校～高校）」を概観すると、2011年～2015年の5年間のうち、4年間は「司書教諭時間確保」が課題であり、学校図書館の職員における最重要な課題となっている。その後、2016年以降は、学校司書法制化（2014）を受け、「司書教諭時間確保」から「学校司書配置」、「司書教諭と学校司書の協働」へと課題が変化している（表 2-2）。

表 2-2 学校図書館の職員の課題：2011 年～2019 年（小学校～高校）

年度	学校図書館職員の課題	内容
2011	司書教諭の時間確保 9割が「なし」	時間確保は喫緊の課題である
2012	司書教諭の時間確保 9割が「なし」	時間確保は喫緊の課題である
2013	司書教諭に時間を、 学校司書を教育職に	司書教諭が実力を付けて行くための時間が絶対に必要である。 学校司書は授業にも関われる存在として教育職であることがふさわしい
2014	高校で学校司書増加	高校の学校司書配置において2013年76.9%に低下したが2014年89.5%となり過去10年で最高になった
2015	司書教諭の時間確保が 課題	司書教諭の時間確保校の割合、確保時間数の増加が見られず、 司書教諭の活動時間確保の必要性を各教育委員会、各学校で対処しなければならない
2016	学校司書の法制化と 司書教諭との連携	2014年学校司書が法制化され、配置が進んでいる。司書教諭の 確保時間数も増やし、学校司書と司書教諭が両輪となり学校図書館経営を実行し、学校図書館活用をより充実させる必要がある
2017	司書教諭配置率の低下 と学校司書の増加	司書教諭資格者が各学校に複数あるが発令されない学校が4割 近くあり、発令割合も下がっている。時間確保の割合、時間共に減少している。一方、学校司書配置は増加している。両者の 職務の違いについて浸透させる必要がある（学校司書がいれば 司書教諭は必要ないと考えている自治体が多いのだろう。両者 の違いと職務量を鑑みると司書教諭発令も進めないといけな い）
2018	進む学校司書の増加、 非正規雇用化	司書教諭の発令が2017年に減少したが回復している。時間確 保の割合は変化ないが時間が増加している。一方、学校司書は 増加しているが、正規職員が減り（-2.4%）非正規職員が増え ている（+2.4%）。行政にとり、司書教諭発令より安易に扱い やすい学校司書配置に流れているのではないかと懸念される
2019	進む学校司書の配置、 非正規雇用化	司書教諭の発令割合、確保時間数共に減少している。一方、学 校司書配置は増加しており、司書教諭のやるべき業務を学校司 書が代替しているのではないかと危惧される（学校司書がいれ ば司書教諭は必要ないと考えている自治体が多いのだろう。両 者の違いと職務量を鑑みると司書教諭発令も進めないといけな い）

2.1.3 司書教諭の活動時間確保に関する施策と施策を実施している自治体

1997年の学校図書館法改正は、司書教諭時間確保に関して言及されることがなく、「兼任・充て職」の司書教諭発令に留まり、学校図書館の活用を推進するものとならなかった。しかし、「文字・活字文化振興法の施行に伴う施策の展開（2005）」¹³⁾ (2) 学校教育に関する施策には、小規模校（12学級未満）への司書教諭の配置、学校図書館に関する業務を担当する職員配置の推進と、司書教諭の担当授業の軽減・専任化などの推進が述べられている。また、文部科学省より各都道府県教育委員会に等に通知された「学校図書館法の一部を改正する法律等の施行について（通知）（2014）」¹⁴⁾ の3.留意事項(3)に“司書教諭がその職責を十分に果たせるよう、校内における教職員の協力体制の確立に努めること。その際、各学校の実情に応じ、校務分掌上の工夫を行い、司書教諭の担当授業時間数の減免を行うことは、従来と同様、可能であること。”と通知している。このように、司書教諭の時間確保は教職員の協働体制と校務分掌の工夫で可能であると述べてはいるが、それぞれの自治体（教育委員会）や学校の裁量にゆだねられているのが現状である。

司書教諭の活動時間確保に取り組んでいる自治体（教育委員会）として、鳥取県と荒川区（東京都）がある。鳥取県は2003年以降、全公立小・中学校に司書教諭が配置され、週に5時間の活動時間を学校体制によって確保している。つまり、加配での人的配置ではなく、校内の教員が司書教諭の授業を行う等の工夫で司書教諭の活動時間を確保している¹⁵⁾。一方、荒川区では、教科等での学校図書館活用の在り方を研究しており、その一環として、2014年から小中学校12校（モデル校）において週に活動時間を2時間確保し、講師を加配することで時間確保している¹⁶⁾。活動時間確保の方法は、以上のように、各学校の管理職の判断のもと教員の理解により活動時間を生み出しているところ、各自治体の施策として教育委員会レベルで財源措置し講師を加配しているところがある。このような工夫で生み出した活動時間の確保で、司書教諭は学校図書館の専門的職務を掌ることができる。確保した時間内で、司書教諭は教員の学校図書館活用を専門家として支援すること（資料の提供、チーム・ティーチング等）が可能となり、教員の学校図書館活用が推進される。この支援を通し、教員間に学校図書館活用の理解、司書教諭の仕事の理解、司書教諭の時間確保への理解も進み、司書教諭の確保時間数の増加へつながることが期待される。

2.2 研究1：学校教育における学校図書館活用の要因と協働の現状：教員の視点

2.2.1 研究1の目的と方法

教員が学校教育において学校図書館を活用するには、学校図書館活用の技術、学力観、教育観、指導法（教授法）、読書活動の意義と学校図書館の目的・役割・機能の認識、学校図書館を活用する意欲・動機づけ、学校図書館活用の経験等のさまざまな要因があると考えられる。そこで、学校図書館活用に対する教員の意識と利用の実態を詳細に調べ、学校図書館活用に影響を与え得る要因を検討し、協働の現状を明らかにすることを目的とした。研究方法は、質問紙調査（研究1：調査1）と面接調査（研究1：調査2）である¹⁷⁾。

2.2.2 研究 1-調査 1：質問紙調査

2.2.2.1 質問紙調査の目的

質問紙調査の目的は、学校図書館活用における教員の「属性」と「学校図書館活用に対する教員の意識と利用の実態」を調べ、どのような要因が学校図書館の活用度に影響を与え得る要因であるかを検討し、協働の現状を明らかにすることである。

2.2.2.2 質問紙調査の方法（調査対象、調査方法、質問項目と回答方法）

A. 調査対象

質問紙調査では、調査対象校の学校図書館の条件を「人・資料・施設・設備が充実している学校図書館」であり、かつ、「学校図書館活用の努力をしている学校図書館」とした。

調査対象校の抽出のために以下の 5 つの条件を設けた。第一に、司書教諭が発令されており、学校司書が常駐している、第二に、蔵書冊数が学校図書館図書標準を達成している、第三に、施設の広さが 3 教室分ほどあり、学校の中で使いやすい場所にある、第四に、教育目標、経営方針の中に学校図書館活用の記述がある、第五に、読書指導、読書活動（読み聞かせ・全校一斉読書・読書週間の実施、推薦図書リスト作成等）が活発で、さまざまな教科（国語、社会、総合等）で学校図書館が活用されているである。

その結果、小学校 8 校を調査対象校として抽出し、8 校で授業を担当する全教員 160 人を調査対象者とした。8 校は、東京都荒川区 2 校、新宿区 1 校、千葉県市川市 3 校の合計 6 校の公立小学校と、文京区にある国立小学校 1 校、東京都武蔵野市にある私立小学校 1 校である。前述の公立小学校 6 校中 5 校は、2006、2007、2008 年度に文部科学省の学校支援センター推進事業の指定を受けており、2 校は、2006、2008 年に読書活動の実践で文部科学大臣賞を受賞している。なお、小学校のみを調査対象としたのは、1.4.3 で示したとおりである。

B. 調査方法

1 回目の調査対象校訪問時に、各学校の学校図書館を見学し、全国学校図書館協議会の文部科学省委託調査研究¹⁸⁾、学校図書館評価基準¹⁹⁾を参考に作成した「予備調査票」を基に、学校図書館の概要を学校図書館担当者に聞き取り調査をし、その結果を「調査校の現状」としてまとめた。調査項目は、学校図書館の整備の充実と活用の状況を確認するものであり、前述の抽出条件（5 条件）が主な調査項目であった。

2 回目の訪問時に、調査票を持参し学校側取りまとめ担当者（主に副校長、司書教諭、学校司書）に手渡し、後日回収する訪問留め置き調査を行った。この時に、無記名調査であることを説明し、授業を担当する全教員への実施を要請した。調査校 8 校の内、4 校は職員会議の時に調査が実施・回収され、他の 4 校は期間を決め各教員の空き時間に自由に実施され、回収された。

3 回目の訪問時に、調査票の回収と次に行う面接調査の日時を確認し、面接調査を受ける

教員の選出（2人～3人）を各学校の本調査担当者に依頼した。

予備調査から調査票回収までの調査期間は、2009年4月30日～8月28日であった。

C. 質問項目と回答方法

質問項目の作成に当たり、子どもの読書サポーターズ会議による『これからの学校図書館のあり方について（報告）』²⁰⁾、文部科学省初等中等教育局の『学習・読書活動を推進する学校図書館の活用』²¹⁾、望月道浩²²⁾、中島正明²³⁾を参考に検討した。

質問項目は、「教員の属性」に関する5問、「学校図書館活用に対する教員の意識（6問）と利用の実態（6問）」に関する12問、本調査に関する意見として1問、合計18問で構成した。回答方法は、18問中、15問は選択技法（単一回答か複数回答）、2問は4段階評価法とし、1問（調査に関する意見）は自由記述法とした（表2-3）（質問紙は付録1参照）。

表 2-3 研究 1 - 調査 1 : 質問紙調査の質問項目

	質問番号	質問項目
教員の属性	問 1	質問：教職歴を教えてください 1.~5 年, 2.6 年~10 年, 3.11 年~20 年, 4.21 年以上
	問 2	質問：これまで校務分掌で学校図書館の係を担当したことがありますか。あるいは、今担当していますか 1.現在担当中である, 2.担当したことがある, 3.担当したことがない
	問 3	質問：司書教諭の資格をお持ちですか 1.はい, 2.いいえ
	問 4	質問：あなたは、教員養成の時に図書館学, 読書指導法等について学びましたか 1.はい, 2.いいえ
	問 5	質問：あなたは、小中高校時代に学校図書館を使った調べる学習をしたことがありますか 1.はい, 2.いいえ
教員の意識	問 6	質問：教材研究についてお聞きします ア.教科書だけで教科目標を達成できる, イ.教科書だけでは教科目標を達成できない, ウ.どちらとも言えない
	問 7	調べる学習での学校図書館活用の理由を 4 段階：「非常に思う」、「そう思う」、「あまり思わない」、「そう思わない」で尋ねた。 質問：「調べる学習」での学校図書館利用について以下の項目別にどう思われますか（1 番近いと思われる数字に○をつけてください） ア.学校図書館にカリキュラムに沿った活用できる資料が揃っている イ.児童が学校図書館の利用に慣れている（利用指導がされている） ウ.学校図書館は使いやすい場所にある エ.授業を行うのに学校図書館を使う意義・必要を感じる オ.学校図書館を使う授業の準備をする時間的余裕がある
	問 8	質問：「読書活動」は児童のどのような面を伸ばすのに役立つと思いますか（特に役立つと思われるものを 3 つまで選び○を付けてください。1 つでも 2 つでも可） ア.知識が増える, イ.想像力がつく, ウ.生き方を学ぶ, エ.考える力がつく, オ.言葉を豊かにする, カ.国語力がつく, キ.集中力がつく, ク.読書の楽しさを味わう, ケ.その他（ ）

表 2-3 研究 1 - 調査 1 : 質問紙調査の質問項目 (続き)

	質問番号	質問項目
教員の意識	問 9	<p>質問：学校図書館を利用される時，利用しにくい，または利用しない理由は何ですか（特にそう思われるものを3つまで選び○をつけてください。1つでも2つでも可）</p> <p>ア.学校図書館に授業に必要な資料が揃っていないため，イ.限られた時間しか図書館が使えない（開館時間が短い）ため，ウ.学校図書館に学校図書館担当者が常駐していないため，エ.児童に利用指導（図書館の使い方・調べ方の指導）が行きわたっていないため，オ.時間的に余裕がないため，カ.教員自身が学校図書館の使い方が分からないため，キ.授業で学校図書館の資料を使わなくても間に合うため，ク.その他（ ）</p>
	問 10	<p>質問：学校図書館の役割で最も大切なものは何だと思いますか（特に大切だと思われるものを1つ選び○をつけてください）</p> <p>ア.児童の楽しみのための読書の間，イ.放課後の児童の居場所，ウ.児童の「心の居場所・第二の保健室」，エ.活用できる多様なメディアがある，オ.教員への資料提供，指導のサポート，カ.児童が教科学習の学び方を学ぶ場，キ.家庭・地域における読書活動の支援の間，ク.大切なものは特にない，ケ.その他（ ）</p>
	問 11	<p>質問：学校図書館に対するイメージをお伺いします。はいいいえでお答えください</p> <p>ア.心が安らぐ場である，イ.人と人のふれあいの場である，ウ.楽しく親しめる場である，エ.居心地の良いところである，オ.堅苦しいところである，カ.活気のある場である，キ.文化の薫り高いところである，ク.情報化社会を感じさせるところである，ケ.児童の学習上不可欠な場である，コ.たいくつなところである，サ.めんどくさいところである，シ.親切なところである，ス.児童と共に教員にとっても大切な場である</p>
教員の利用実態	問 12	<p>どのような目的で，どの程度学校図書館を活用するかを4段階：「毎日使う」，「週1～2回使う」，「月1～2回使う」，「使わない」で尋ねた。</p> <p>質問：あなたは，以下の目的別にどの程度学校図書館を使われますか（1番近いと思われる数字に○をつけてください）</p> <p>ア.児童が読書をするため（図書館での授業），イ.児童が「調べる学習」をするため（図書館での授業），ウ.教材研究のため，エ.学校図書館担当者に調べ物の相談をするため，オ.児童に奨める本を探すため，カ.国語の発展として読ませる本を探すため，キ.あなたの読む本を探すため，ク.その他（ ）</p>

表 2-3 研究 1 - 調査 1 : 質問紙調査の質問項目 (続き)

	質問番号	質問項目
教員の 利用 実態	問 13	質問：学校図書館を利用した教科について教えてください（該当の番号に○をつけてください。複数回答可） 1.国語, 2.社会, 3.算数, 4.理科, 5.音楽, 6.図画工作, 7.家庭科, 8.体育, 9.道徳, 10.総合, 11.英語, 12.生活科, 13.特別活動, 14.その他（ ）
	問 14	質問：授業における学校図書館利用頻度はどのくらいですか（数字をご記入ください） 年に（ ）授業時間程度（45分を1授業時間とする）
	問 15	質問：教科書だけで教科目標を達成できない時、どのような方法で補足し、改善したら良いと思いますか（最も良いと思われるものを1つ選び○をつけてください） ア.学校図書館の資料を活用する, イ.公共図書館の資料を活用する, ウ.書店で資料を購入する, エ.同僚の先生から資料を借りる, オ.インターネットを活用する, カ.その他（ ）
	問 16	質問：「調べる学習」での学校図書館利用についてお聞きします（該当の記号に○をつけてください。複数回答可） ア.学校図書館担当者に学校図書館利用の授業計画や資料等の相談・依頼をする イ.学校図書館を使った授業の実践例を参考にする ウ.学校図書館を使った授業の児童の成果物を参考にする エ.「学校図書館を使う授業」の教員研修がある オ.学校図書館活用授業（教科学習・読書学習）を年間授業計画に組み込んでいる カ.学校図書館を使う効果的な学習活動の展開を心がけている キ.児童が学校図書館を自主的に利用するような課題を出す
	問 17	質問：「児童の楽しみのための読書」での学校図書館利用についてお聞きします（該当の記号に○をつけてください。複数回答可） ア.学級文庫で間に合うので学校図書館は使わない イ.児童にお奨めの本を手渡している ウ.お奨めの本の参考リストがある エ.読み聞かせ, ブックトーク等指導を工夫している オ.児童に自由に読書させ, 特に指導はしていない カ.自分で児童向けの本をなるべく読むようにしている キ.読書計画に基づいて指導している

2.2.2.3 質問紙調査の分析と結果（回収状況，分析方法，調査結果）

A. 回収状況

回収状況としては、145 件回収したが、その中に授業を担当しない教員である校長が 1 人、副校長が 1 人、養護教員が 3 人、栄養士が 1 人、学校司書が 1 人含まれており、以上の 7 件は分析から外したため有効回収数は 138 件であった。授業を担当する教員は計 160 人であるため、有効回収率は 86%であった。分析では、教員を学校図書館利用の授業時間数で活用度の高い教員・低い教員に分類したため、学校図書館活用を前年度に行いながらも学校図書館活用の授業時間数を記入しなかった教員 14 件は分析から外し、124 件を分析対象とした。

B. 分析方法：統計解析方法

前年度、授業で学校図書館を 1 授業時間（45 分を 1 授業時間とする）以上活用した教員は、124 人中 87 人で全体の 70%であり、活用しなかった教員（0 授業時間）は 37 人で全体の 30%であった（問 14）。さらに、年間学校図書館活用の授業時間数を詳細に見ると 0 授業時間から 100 授業時間までであった。年間学校図書館活用の授業時間数の平均値は 19.4 授業時間、中央値は 10 授業時間、最頻値は 0 授業時間であった。

次に、教員の年間学校図書館活用の授業時間数の全てが反映され、データ間の比較に向く平均値（19.4 授業時間）を基に 19 授業時間で教員を 2 つのグループに分け、質問回答結果の比較分析を行った。その結果、活用度低群の教員（0 授業時間～18 授業時間）が 70 人（56%）、活用度高群の教員（19 授業時間～100 授業時間）が 54 人（44%）となった。

統計解析方法は、学校図書館活用度（高群・低群）と教員の属性、教員の学校図書館活用の意識と利用の実態との関係を分析した。学校図書館活用度（高群・低群）と選択肢法の項目との関係はクロス集計を行い、 χ^2 検定を適用した。さらに、2 群×2 群以外の χ^2 検定において残差分析を実施した。調整残差は、表中に示した。その解釈は、1.96 以上の場合に有意に多く、-1.96 以下の場合に有意に少ないとした。また、 χ^2 検定においてコクランの条件を満たさない場合のみフィッシャーの正確確率検定を実施した。学校図書館活用度（高群・低群）と 4 段階評価法の項目との関係は、選択肢を得点化し（4 点から 1 点）、両群の平均値を算出し、 t 検定を適用した。なお、統計的検定の有意水準は 5%とした。統計解析は SPSS（ver.22）にて行った。

C. 調査結果

a. 教員の属性

(1) 「教職歴」（問 1）

「5 年以下」の教員の割合は、活用度の高い教員 11%、低い教員 23%であり、「6 年～10 年」は、活用度の高い教員 13%、低い教員 13%、「11 年～20 年」は、活用度の高い教員 17%、低い教員 13%、「21 年以上」は、活用度の高い教員 59%、低い教員 51%であった。 χ^2 検定の結果、「教職歴」において活用度と有意な関係はみられず、残差分析でも有意な関係はみられなかった（ χ^2 (3) =3.15, *n.s.*）（表 2-4）。調整残差は、表中に示した。その

解釈は、1.96 以上の場合に有意に多く、-1.96 以下の場合に有意に少ないとした。

表 2-4 教職歴 (問 1)

(N=123) (単一回答)

教職歴	図書館活用度の高い教員：N=54 人			図書館活用度の低い教員：N=69 人		
～5 年	6 人	11%	-1.73	16 人	23%	1.73
6 年～10 年	7 人	13%	-0.01	9 人	13%	0.01
11 年～20 年	9 人	17%	0.56	9 人	13%	-0.56
21 年以上	32 人	59%	0.94	35 人	51%	-0.94

(2) 「校務分掌での学校図書館係担当経験の有無」(問 2)

「担当経験なし」の割合は、活用度の高い教員 56%、低い教員 77%であり、「担当経験あり」は、活用度の高い教員 24%、低い教員 20%、「現在担当中」は、活用度の高い教員 20%、低い教員 3%であった。 χ^2 検定の結果、「校務分掌での学校図書館係担当経験の有無」は、活用度と有意な関係がみられ、残差分析でも活用度と有意な関係がみられた ($\chi^2(2) = 11.25, p < .01$)。つまり、校務分掌での学校図書館係担当経験の有無に関して、「現在担当中」の教員は図書館活用度の高い教員の回答が有意に多く、担当経験なしの教員では活用度の低い教員の回答が有意に多かった。なお、 χ^2 検定においてコクランの条件を満たさなかったため、フィッシャーの正確確率検定を実施した (表 2-5)。

表 2-5 校務分掌での学校図書館担当経験の有無 (問 2)

(N=124) (単一回答)

校務分掌での学校図書館 担当経験の有無	図書館活用度の高い教員 N=54 人			図書館活用度の低い教員 N=70 人		
担当経験なし	30 人	56%	-2.5	54 人	77%	2.5
担当経験あり	13 人	24%	0.5	14 人	20%	-0.5
現在担当中	11 人	20%	3.2	2 人	3%	-3.2

(3) 「司書教諭資格の有無」(問 3)

「司書教諭資格あり」の割合は、活用度の高い教員 23%、低い教員 10%であり、「司書教諭資格なし」は、活用度の高い教員 77%、低い教員 90%であった。 χ^2 検定の結果、「司書教諭資格あり」は、活用度と有意な関係はみられなかった ($\chi^2(1) = 3.691, n.s$) (表 2-6)。

表 2-6 司書教諭資格の有無 (問 3)

(N=123) (単一回答)

司書教諭資格の有無	図書館活用度の高い教員 N=53 人		図書館活用度の低い教員 N=70 人	
	司書教諭資格あり	12 人	23%	7 人
司書教諭資格なし	41 人	77%	63 人	90%

(4) 「教員養成時の図書館学、読書指導法等の学習経験の有無」(問 4)

「経験あり」の割合は、活用度の高い教員 37%、低い教員 16%であり、「経験なし」は、活用度の高い教員 63%、低い教員 84%であった。 χ^2 検定の結果、「教員養成時の図書館学、読書指導法等の学習経験の有無」は、活用度と有意な関係がみられた($\chi^2(1)=7.151, p<.01$) (表 2-7)。つまり、教員養成時の図書館学、読書指導法等の学習経験の有無に関して、活用度の高い教員が低い教員より有意に多かった。

表 2-7 教員養成時の図書館学、読書指導法の学習経験の有無 (問 4)

(N=123) (単一回答)

教員養成時の図書館学、読書指導法の学習経験の有無	図書館活用度の高い教員 N=54 人		図書館活用度の低い教員 N=69 人	
	経験あり	20 人	37%	11 人
経験なし	34 人	63%	58 人	84%

(5) 「小中高校時代の学校図書館を使った調べる学習経験の有無」(問 5)

「学校図書館を使った調べる学習経験あり」の割合は、活用度の高い教員 55%、低い教員 71%であり、「学校図書館を使った調べる学習経験なし」は、活用度の高い教員 45%、低い教員 29%であった。 χ^2 検定の結果、「学校図書館を使った調べる学習経験あり」は、活用度と有意な関係はみられなかった($\chi^2(1)=3.453, n.s$) (表 2-8)。

表 2-8 小中高校時代の学校図書館を使った調べる学習経験の有無（問 5）

(N=122) (単一回答)

小中高校時代の学校図書館を使った調べる学習経験の有無	図書館活用度の高い教員 N=53 人		図書館活用度の低い教員 N=69 人	
	学校図書館を使った調べる学習経験あり	29 人	55%	49 人
学校図書館を使った調べる学習経験なし	24 人	45%	20 人	29%

b. 教員の意識

(6) 「教科書だけの教育目標達成」(問 6)

「教科書だけで教科目標を達成できる」の割合は、活用度の高い教員 0%，低い教員 4%であった。「教科書だけでは教科目標を達成できない」は、活用度の高い教員 74%，低い教員 69%，「どちらとも言えない」は、高い教員 26%，低い教員 27%であった。 χ^2 検定の結果、「教科書だけの教育目標達成」は活用度と有意な関係はみられず、残差分析でも活用度と有意な関係はみられなかった ($\chi^2(2) = 2.461, n.s$)。なお、 χ^2 検定においてコクランの条件を満たさなかったため、フィッシャーの正確確率検定を実施した(表 2-9)。

表 2-9 教科書だけの教育目標達成(問 6)

(N=124) (単一回答)

教科書だけの教育目標達成	図書館活用度の高い教員 N=54 人			図書館活用度の低い教員 N=70 人		
	教科書だけで教科目標を達成できる	0	0%	-1.5	3 人	4%
教科書だけでは教科目標を達成できない	40 人	74%	0.7	48 人	69%	-0.7
どちらとも言えない	14 人	26%	-0.2	19 人	27%	0.2

(7) 「調べる学習での学校図書館活用の理由」(問 7)

「学校図書館活用の意義・必要を感じる」の 4 段階評価法における得点の平均値は、活用度の高い教員 3.51，低い教員 2.38 であり、 t 検定の結果、活用度と有意な関係がみられた ($t(114) = 4.16, p < .01$)。「学校図書館に活用できる資料が揃っている」の平均値は、活用度の高い教員 3.04，低い教員 2.67 であり、 t 検定の結果、活用度と有意な関係がみられた ($t(122) = 2.49, p < .05$)。つまり、調べる学習での学校図書館活用の理由に関して、活用度の高い教員が低い教員より、「学校図書館活用の意義・必要を感じる」、「活用できる資料が揃っている」という回答が有意に多かった。しかし、「学校図書館が使いやすい場所にある」

は、活用度の高い教員 3.32, 低い教員 3.17, 「児童に利用指導がされている」は、活用度の高い教員 3.21, 低い教員 2.94, 「授業の準備をする時間的余裕がある」は、活用度の高い教員 2.04, 低い教員 1.92 であり, t 検定の結果, これらの項目において活用度と有意な関係はみられなかった (表 2-10)。

表 2-10 調べる学習での学校図書館活用の理由

(4 段階評価: 4 非常に思う, 3 そう思う, あまり思わない, 1 そう思わない) (問 7)
(N=116) (単一回答)

学校図書館活用教育実践の理由	図書館活用度の高い教員: N=53 人		図書館活用度の低い教員: N=63 人		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
学校図書館活用の意義・必要を感じる	3.51	0.72	2.83	0.99	4.16 ($p<.01$)
学校図書館が使いやすい場所にある	3.32	0.73	3.17	0.77	1.07 ($n.s.$)
児童に利用指導がされている	3.21	0.72	2.94	0.80	1.89 ($n.s.$)
学校図書館に活用できる資料が揃っている	3.04	0.62	2.67	0.92	2.49 ($p<.05$)
授業の準備をする時間的余裕がある	2.04	0.62	1.92	0.81	0.88 ($n.s.$)

(8) 「読書活動が伸ばす側面」(問 8)

「言葉を豊かにする」の割合は、活用度の高い教員 72%, 低い教員 60%, 「読書の楽しさを味わう」は、活用度の高い教員 65%, 低い教員 66%, 「知識が増える」は、活用度の高い教員 52%, 低い教員 50%, 「想像力がつく」は、活用度の高い教員 43%, 低い教員 49%, 「集中力がつく」は、活用度の高い教員 19%, 低い教員 14%, 「考える力がつく」は、活用度の高い教員 15%, 低い教員 29%, 「生き方を学ぶ」は、活用度の高い教員 13%, 低い教員 16%, 「国語力がつく」は、活用度の高い教員 11%, 低い教員 7%であった。 χ^2 検定の結果, 全ての項目において活用度と有意な関係はみられなかった(「言葉を豊かにする」: $\chi^2(1) = 2.01, n.s.$, 「読書の楽しさを味わう」: $\chi^2(1) = 0.01, n.s.$, 「知識が増える」: $\chi^2(1) = 0.04, n.s.$, 「想像力がつく」: $\chi^2(1) = 0.44, n.s.$, 「集中力がつく」: $\chi^2(1) = 0.40, n.s.$, 「考える力がつく」: $\chi^2(1) = 3.31, n.s.$, 「生き方を学ぶ」: $\chi^2(1) = 0.19, n.s.$, 「国語力がつく」: $\chi^2(1) = 0.59, n.s.$)。なお, χ^2 検定においてコクランの条件を満たさなかったため, フィッシャーの正確確率検定を実施した (表 2-11)。

表 2-11 読書活動が伸ばす側面 (問 8)

(N=124) (複数回答)

読書活動の意義	図書館活用度の高い教員 : N=54 人		図書館活用度の低い教員 : N=70 人		χ^2 値
	人数	割合	人数	割合	
言葉を豊かにする	39 人	72%	42 人	60%	2.01 (<i>n.s.</i>)
読書の楽しさを味わう	35 人	65%	46 人	66%	0.01 (<i>n.s.</i>)
知識が増える	28 人	52%	35 人	50%	0.04 (<i>n.s.</i>)
想像力がつく	23 人	43%	34 人	49%	0.44 (<i>n.s.</i>)
集中力がつく	10 人	19%	10 人	14%	0.40 (<i>n.s.</i>)
考える力がつく	8 人	15%	20 人	29%	3.31 (<i>n.s.</i>)
生き方を学ぶ	7 人	13%	11 人	16%	0.19 (<i>n.s.</i>)
国語力がつく	6 人	11%	5 人	7%	0.59 (<i>n.s.</i>)

(9) 「学校図書館利用をしにくい又はしない理由」 (問 9)

「限られた時間しか図書館が使えない (開館時間が短い)」の割合は、活用度の高い教員 26%、活用度の低い教員 11%であり、 χ^2 検定の結果、活用度と有意な関係がみられた ($\chi^2(1) = 4.40, p < .05$)。つまり、学校図書館利用をしにくい又はしない理由に関して、活用度の高い教員が低い教員より、「開館時間が短い」という回答が有意に多かった。「時間的余裕がない」の割合は、活用度の高い教員 69%、低い教員 61%、「学校図書館担当者の非常駐」は、活用度の高い教員 19%、低い教員 10%、「学校図書館に授業に必要な資料が揃っていない」は、活用度の高い教員 17%、低い教員 13%、「教員自身が学校図書館の使用方法が分からない」は、活用度の高い教員 4%、低い教員 3%、「児童に対し利用指導が行きわたっていない」は、活用度の高い教員 4%、低い教員 1%であった。「授業で学校図書館の資料を使わなくても間に合う」は、活用度の高い教員 7%、低い教員 19%であり、活用度の低い教員の割合が高かった。これらの項目は、 χ^2 検定の結果、活用度と有意な関係はみられなかった (時間的余裕がない: $\chi^2(1) = 0.67, n.s.$, 「学校図書館担当者の非常駐」: $\chi^2(1) = 1.87, n.s.$, 「学校図書館に授業に必要な資料が揃っていない」: $\chi^2(1) = 0.36, n.s.$, 「教員自身が学校図書館の使用方法が分からない」: $\chi^2(1) = 0.07, n.s.$, 「児童に対し利用指導が行きわたっていない」: $\chi^2(1) = 0.67, n.s.$, 「授業で学校図書館資料を使わなくても間に合う」: $\chi^2(1) = 3.21, n.s.$)。なお、 χ^2 検定においてコ克兰の条件を満たさなかったため、フィッシャーの正確確率検定を実施した (表 2-12)。

表 2-12 学校図書館活用をしにくい又はしない理由 (問 9)

(N=124) (複数回答)

学校図書館活用をしにくい又はしない理由	図書館活用度の高い教員： N=54人		図書館活用度の低い教員： N=70人		χ^2 値
	人数	割合	人数	割合	
時間的余裕がない	37人	69%	43人	61%	0.67 (n.s.)
限られた時間しか図書館が使えない (開館時間が短い)	14人	26%	8人	11%	4.40 ($p<.05$)
学校図書館担当者の非常駐	10人	19%	7人	10%	1.87 (n.s.)
学校図書館に授業に必要な資料が揃っていない	9人	17%	9人	13%	0.36 (n.s.)
授業で学校図書館の資料を使わなくても間に合う	4人	7%	13人	19%	3.21 (n.s.)
教員自身が学校図書館の使用方法が分からない	2人	4%	2人	3%	0.07 (n.s.)
児童に対し利用指導が行きわたっていない	2人	4%	1人	1%	0.67 (n.s.)

(10) 「学校図書館の役割」 (問 10)

単一回答で尋ねたにも拘らず (6つの選択肢から1つ選ぶ)、複数回答した教員が11人いたため、それらは分析から除外した。

「児童の楽しみのための読書の間」の割合は、活用度の高い教員54%、低い教員62%であり、「学び方を学ぶ場」は、活用度の高い教員19%、低い教員21%、「活用できる多様なメディアがある場」は、活用度の高い教員17%、低い教員10%、「児童の心の居場所」は、活用度の高い教員4%、低い教員2%、「家庭・地域への読書支援の間」は、活用度の高い教員4%、低い教員2%、「その他」は、活用度の高い教員4%、低い教員2%であった。 χ^2 検定の結果、「学校図書館の役割」は活用度と有意な関係がみられず、残差分析でも活用度と有意な関係は見られなかった ($\chi^2(5) = 3.09, n.s.$)。なお、 χ^2 検定においてコ克兰の条件を満たさなかったため、フィッシャーの正確確率検定を実施した (表 2-13)。

表 2-13 学校図書館の役割 (問 10)

(N=113) (単一回答)

学校図書館の役割	図書館活用度の高い教員 N=53 人			図書館活用度の低い教員 N=60 人		
	人数	割合	平均値	人数	割合	平均値
児童の楽しみのための読書の場	28 人	54%	1.13	38 人	62%	-1.13
学び方を学ぶ場	10 人	19%	0.37	13 人	21%	-0.37
活用できる多様なメディアがある場	9 人	17%	-1.09	6 人	10%	1.09
児童の心の居場所	2 人	4%	-0.70	1 人	2%	0.70
家庭・地域への読書支援の場	2 人	4%	-0.70	1 人	2%	0.70
その他	2 人	4%	-0.70	1 人	2%	0.70

(11) 「学校図書館に対するイメージ」 (問 11)

「楽しく親しめる場」の割合は、活用度の高い教員 96%、低い教員 85%、「親切なところ」は、活用度の高い教員 91%、低い教員 76%、「情報化社会を感じさせるところ」は、活用度の高い教員 74%、低い教員 52%、「ふれあいの場」は、活用度の高い教員 65%、低い教員 45%、「活気のある場」は、活用度の高い教員 56%、低い教員 31%であった。 χ^2 検定の結果、これら 5 つの項目は活用度と有意な関係がみられた (楽しく親しめる場: $\chi^2(1) = 4.22, p < .05$, 親切なところ: $\chi^2(1) = 4.45, p < .05$, 情報化社会を感じさせるところ: $\chi^2(1) = 6.04, p < .05$, ふれあいの場: $\chi^2(1) = 4.83, p < .05$, 活気のある場: $\chi^2(1) = 7.27, p < .01$)。つまり、学校図書館に対するイメージに関して、活用度の高い教員が低い教員より、「楽しく親しめる場」、「親切なところ」、「情報社会を感じさせるところ」、「ふれあいの場」、「活気のある場」という回答が有意に多かった。「児童・教員共に大切な場」の割合は、活用度の高い教員 100%、低い教員 94%、「児童の学習上不可欠な場」は、活用度の高い教員 98%、低い教員 96%、「居心地よいところ」は、活用度の高い教員 98%、低い教員 96%、「心安らぐところ」は、活用度の高い教員 96%、低い教員 99%、「文化の香り高いところ」は、活用度の高い教員 85%、低い教員 76%、「堅苦しいところ」は、活用度の高い教員 2%、低い教員 6%、「めんどくさいところ」は、活用度の高い教員 0%、低い教員 2%、「たいくつなところ」は、活用度の高い教員 0%、低い教員 2%であった。これらの 8 つの項目は、活用度と有意な関係はみられなかった。なお、 χ^2 検定においてコ克兰の条件を満たさなかったため、フィッシャーの正確確率検定を実施した (表 2-14)。

表 2-14 学校図書館に対するイメージ (問 11)

(N=121) (複数回答)

学校図書館のイメージ	図書館活用度の高い教員： N=54人		図書館活用度の低い教員： N=67人		χ^2 値
	人数	割合	人数	割合	
児童・教員共に大切な場	54人	100%	64人	94%	2.48 (n.s.)
児童の学習上不可欠な場	53人	98%	65人	96%	0.16 (n.s.)
居心地よいところ	53人	98%	65人	96%	0.16 (n.s.)
心安らぐところ	52人	96%	66人	99%	0.61 (n.s.)
楽しく親しめる場	52人	96%	57人	85%	4.22 ($p<.05$)
親切なところ	49人	91%	51人	76%	4.45 ($p<.05$)
文化の香り高いところ	46人	85%	51人	76%	1.54 (n.s.)
情報化社会を感じさせるところ	40人	74%	35人	52%	6.04 ($p<.05$)
ふれあいの場	35人	65%	30人	45%	4.83 ($p<.05$)
活気のある場	30人	56%	21人	31%	7.27 ($p<.01$)
堅苦しいところ	1人	2%	4人	6%	1.28 (n.s.)
めんどうくさいところ	0人	0%	1人	2%	0.81 (n.s.)
たいくつなところ	0人	0%	1人	2%	0.81 (n.s.)

c. 教員の利用実態

(12) 「学校図書館利用の目的別の利用頻度」 (問 12)

「児童が読書をするため」の4段階評価法における得点の平均値は、活用度の高い教員 2.69, 低い教員 2.03, 「児童が調べる学習をするため」は、活用度の高い教員 2.22, 低い教員 1.71, 「教材研究のため」は、活用度の高い教員 2.00, 低い教員 1.69, 「児童に奨める本を探すため」は、活用度の高い教員 1.98, 低い教員 1.59, 「国語の発展として読ませる本を探すため」は、活用度の高い教員 1.98, 低い教員 1.60, 「学校図書館担当者に調べ物の相談をするため」は、活用度の高い教員 1.89, 低い教員 1.57, 「自分の読む本を探すため」は、高い教員 1.59, 低い教員 1.31 であった。t検定の結果、全ての項目において活用度と有意な関係がみられた(「児童の読書のため」: $t(122)=5.12, p<.01$, 「児童の調べる学習のため」: $t(122)=4.27, p<.01$, 「教材研究のため」: $t(122)=4.27, p<.01$, 「児童に奨める本を探すため」: $t(122)=3.01, p<.01$, 「国語の発展本を探すため」: $t(122)=3.14, p<.01$, 「学校図書館担当者に調べ物の相談をするため」: $t(122)=2.76, p<.01$, 「自分の読む本探し」: $t(122)=2.69, p<.01$) (表 2-15)。つまり、学校図書館活用の目的別利用頻度に関して、活用度の高い教員が低い教員より、「児童の読書のため」、「児童の調べる学習のため」、「教材研究のため」、「児童に奨める本を探すため」、「国語の発展本を探すため」、「学校図書館担当者に調べ物の相談をするため」、「自分の読む本を探すため」という回答が有意に多かった(表 2-15)。

表 2-15 学校図書館活用の目的別の利用頻度

(4段階評価：4 毎日使う，3 週 1~2 回，2 月 1~2 回，1 使わない) (問 12)

(N=124) (単一回答)

利用目的	図書館活用度の高い教員：N=54 人		図書館活用度の低い教員：N=70 人		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
児童が読書をするため	2.69	0.61	2.03	0.78	5.12 ($p<.01$)
児童が調べる学習をするため	2.22	0.66	1.71	0.66	4.27 ($p<.01$)
教材研究のため	2.00	0.67	1.69	0.65	4.27 ($p<.01$)
児童に奨める本を探すため	1.98	0.77	1.59	0.67	3.01 ($p<.01$)
国語の発展として読ませる本を探すため	1.98	0.69	1.60	0.65	3.14 ($p<.01$)
学校図書館担当者に調べ物の相談をするため	1.89	0.66	1.57	0.63	2.76 ($p<.01$)
自分の読む本を探すため	1.59	0.63	1.31	0.53	2.69 ($p<.01$)

(13) 「学校図書館利用教科」(問 13)

「国語」の割合は，活用度の高い教員 85%，低い教員 34%，「社会」は，活用度の高い教員 46%，低い教員 19%，「総合」は，活用度の高い教員 41%，低い教員 9%，「生活科」は，活用度の高い教員 26%，低い教員 9%，「理科」は，活用度の高い教員 30%，低い教員 1%であった。 χ^2 検定の結果，この 5 教科で学校図書館利用状況は活用度と有意な関係がみられた。(国語： $\chi^2(1) = 32.13, p < .01$ ，社会： $\chi^2(1) = 10.83, p < .01$ ，総合： $\chi^2(1) = 18.05, p < .01$ ，生活科： $\chi^2(1) = 6.82, p < .01$ ，理科： $\chi^2(1) = 20.49, p < .01$) (表 2-16)。つまり，学校図書館利用教科に関して，活用度の高い教員が低い教員より，国語，社会，総合，生活科，理科の 5 教科の回答が有意に多かった。なお， χ^2 検定においてコ克兰の条件を満たさなかったため，フィッシャーの正確確率検定を実施した (表 2-16)。

表 2-16 学校図書館利用教科 (問 13)

(N=124) (複数回答)

教科	図書館活用度の 高い教員：N=54 人		図書館活用度の 低い教員：N=70 人		χ^2 値
	人数	割合	人数	割合	
国語	46 人	85%	24 人	34%	32.13 ($p<.01$)
社会	25 人	46%	13 人	19%	10.83 ($p<.01$)
総合	22 人	41%	6 人	9%	18.05 ($p<.01$)
生活科	14 人	26%	6 人	9%	6.82 ($p<.01$)
理科	16 人	30%	1 人	1%	20.49 ($p<.01$)
特別活動	6 人	11%	3 人	4%	2.11 (<i>n.s.</i>)
図工	6 人	11%	2 人	3%	3.44 (<i>n.s.</i>)
家庭科	2 人	4%	2 人	3%	0.07 (<i>n.s.</i>)
道徳	2 人	4%	1 人	1%	0.67 (<i>n.s.</i>)
体育	2 人	4%	0 人	0%	2.64 (<i>n.s.</i>)
算数	1 人	2%	2 人	3%	0.13 (<i>n.s.</i>)
音楽	0 人	0%	2 人	3%	1.57 (<i>n.s.</i>)
英語	0 人	0%	0 人	0%	非計算

(14) 「教科書以外の資料の補足方法」(問 15)

単一回答で尋ねたにも拘らず複数回答した教員が 26 人いたため、それらは分析から除外した。「学校図書館の資料を活用」の割合は、活用度の高い教員 52%、低い教員 27%、「インターネットを活用」は、活用度の高い教員 24%、低い教員 21%、「書店で資料を購入」は、活用度の高い教員 9%、低い教員 19%、「同僚の先生から借用」は、活用度の高い教員 4%、低い教員 12%、「公共図書館の資料を活用」は、活用度の高い教員 4%、低い教員 4%、「その他」は、活用度の高い教員 7%、低い教員 17%であった。 χ^2 検定の結果、「教科書以外の資料の補足方法」は、活用度と有意な関係はみられなかった ($\chi^2(5) = 9.87, 7n.s.$)。ただし、「学校図書館資料の活用」については、活用度の高い教員と低い教員間で差がみられた。(表 2-17)。

表 2-17 教科書以外の資料の補足方法 (問 15)

(N=98) (単一回答)

教科書以外の資料の補足方法	図書館活用度の高い教員 N=46 人		図書館活用度の低い教員 N=52 人	
	人数	割合	人数	割合
学校図書館の資料を活用	24 人	52%	14 人	27%
インターネットを活用	11 人	24%	11 人	21%
書店で資料を購入	4 人	9%	10 人	19%
同僚の先生から資料を借用	2 人	4%	6 人	12%
公共図書館の資料を活用	2 人	4%	2 人	4%
その他	3 人	7%	9 人	17%

(15) 「調べる学習での学校図書館利用の工夫」 (問 16)

「学校図書館利用の効果的な学習活動展開を心がけている」の割合は、活用度の高い教員 54%、低い教員 19%であり、「学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる」は、活用度の高い教員 44%、低い教員 21%、「学校図書館利用の実践例を参考にする」は、活用度の高い教員 39%、低い教員 17%であった。 χ^2 検定の結果、これらの項目は活用度と有意な関係がみられた(学校図書館利用の効果的な学習活動展開を心がけている： $\chi^2(1) = 16.80, p < .01$, 学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる： $\chi^2(1) = 7.55, p < .01$, 学校図書館利用の実践例を参考にする： $\chi^2(1) = 7.27, p < .01$)。つまり、調べる学習での学校図書館活用の工夫に関して、活用度の高い教員が低い教員より、「学校図書館利用の効果的な学習活動展開を心がけている」、「学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる」、「学校図書館利用の実践例を参考にしている」という回答が有意に多かった。一方、「学校図書館の担当者に相談・依頼をする」は、活用度の高い教員 65%、低い教員 50%、「児童に学校図書館利用の課題を出す」は、活用度の高い教員 59%、低い教員 47%、「学校図書館利用の児童の成果物を参考にする」は、活用度の高い教員 20%、低い教員 11%、「学校図書館利用の教員研修がある」は、活用度の高い教員 7%、低い教員 4%であった。 χ^2 検定の結果、これらの項目は活用度と有意な関係はみられなかった。なお、 χ^2 検定においてコ克兰の条件を満たさなかったため、フィッシャーの正確確率検定を実施した(表 2-18)。

表 2-18 調べる学習での学校図書館活用の工夫（問 16）

(N=124) (複数回答)

調べる学習での学校図書館活用の工夫	図書館活用度の高い教員： N=54人		図書館活用度の低い教員： N=70人		χ^2 値
	人数	割合	人数	割合	
学校図書館担当者に相談・依頼をする	35人	65%	35人	50%	2.72 (n.s.)
児童に学校図書館利用の課題を出す	32人	59%	33人	47%	1.80 (n.s.)
学校図書館利用の効果的な学習活動展開を心がけている（意識）	29人	54%	13人	19%	16.80 ($p<.01$)
学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる	24人	44%	15人	21%	7.55 ($p<.01$)
学校図書館利用の実践例を参考にする	21人	39%	12人	17%	7.27 ($p<.01$)
学校図書館利用の児童の成果物を参考にする	11人	20%	8人	11%	1.87 (n.s.)
学校図書館利用の教員研修がある	4人	7%	3人	4%	0.56 (n.s.)

(16) 「児童の楽しみのための読書での学校図書館利用の工夫」(問 17)

「読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている」の割合は、活用度の高い教員 89%、低い教員 47%であり、 χ^2 検定の結果、活用度と有意な関係がみられた ($\chi^2(1) = 23.45, p<.01$)。つまり、児童の楽しみのための読書での学校図書館の工夫に関して、活用度の高い教員が低い教員より、「読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫」という回答が有意に多かった。「お奨めの本の参考リストがある」は、活用度の高い教員 48%、低い教員 34%、「自分で児童向けの本を読むようにしている」は、活用度の高い教員 44%、低い教員 33%、「児童に自由に読書させ、特に指導なし」は、高い教員 20%、低い教員 24%、「児童にお奨めの本を手渡す」は、高い教員 22%、低い教員 11%、「読書指導計画に基づいて指導する」は、高い教員 15%、低い教員 6%、「学級文庫で間に合うので学校図書館を使わない」は、高い教員 0%、低い教員 3%、であった。 χ^2 検定の結果、これらの項目は活用度と有意な関係はみられなかった。なお、 χ^2 検定においてコ克兰の条件を満たさなかったため、フィッシャーの正確確率検定を実施した(表 2-19)。

表 2-19 児童の楽しみのための読書での学校図書館活用の工夫 (問 17)

(N=124) (複数回答)

読書での学校図書館活用の工夫	図書館活用度の高い教員： N=54人		図書館活用度の低い教員： N=70人		χ^2 値
	人数	割合	人数	割合	
読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている	48人	89%	33人	47%	23.45 ($p<.01$)
お奨め本の参考リストがある	26人	48%	24人	34%	2.43 (<i>n.s.</i>)
自分で児童向けの本を読むようにしている	24人	44%	23人	33%	1.74 (<i>n.s.</i>)
児童に自由に読書させ、特に指導なし	11人	20%	17人	24%	0.27 (<i>n.s.</i>)
児童にお奨めの本を手渡す	12人	22%	8人	11%	2.63 (<i>n.s.</i>)
読書指導計画に基づいて指導する	8人	15%	4人	6%	2.89 (<i>n.s.</i>)
学級文庫で間に合うので学校図書館を使わない	0人	0%	2人	3%	1.57 (<i>n.s.</i>)

2.2.2.4 研究1 - 調査1 (質問紙調査) の考察

質問紙調査の結果、活用度の高い教員と低い教員において有意な関係がみられた項目は、「属性」で2項目、「教員の意識」で8項目、「教員の利用実態」で16項目、合わせて26項目であった。「属性」の2項目は、「校務分掌での学校図書館係担当経がある」、「教員養成時の図書館学・読書指導法等の学習経験がある」、が挙げられた。「教員の意識」の8項目は、「学校図書館活用の意義・必要を感じている」、「学校図書館に活用できる資料が揃っていると感じている」、「限られた時間しか図書館が使えない：開館時間が短い(実践しにくい又はしない理由)」、「学校図書館のイメージ5項目(楽しく親しめる場、親切なところ、情報化社会を感じさせるところ、ふれあいの場、活気ある場)」が挙げられた。「教員の利用実態」の16項目は、学校図書館利用の目的別利用頻度の7項目(「児童が読書をするため」、「児童が調べる学習をするため」、「教材研究のため」、「児童に奨める本を探すため」、「国語の発展として読ませる本を探すため」、「学校図書館担当者に調べ物の相談をするため」、「自分の本を探すため」)、「学校図書館利用の効果的な学習展開を心がけている」、「学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる」、「学校図書館利用の実践例を参考にしている」、「読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている」、「学校図書館を利用している5教科(国語・社会・総合・生活科・理科)」が挙げられた(表 2-20)。学校図書館を利用している教科として挙げられた国語・社会・総合・生活科・理科の5教科は、教科書以外の補足資料として学校図書館の資料を利用しやすく、また、学校図書館の資料を利用することで、その教科の課題を解決できるため、学校図書館を利用しやすい教科である。一方、図工・

家庭科・体育・音楽等は、実技科目であり、専門的科目であるため、学校図書館の資料を利用する授業は難しい教科である。このため、このような結果となったと考えられる。

活用度の高低において有意な関係のみられた 26 項目から、学校図書館の活用度に影響を与え得る可能性のある要因を抽出するにあたり、学校図書館のイメージ 5 項目と、学校図書館利用目的別の利用頻度 7 項目は、学校図書館利用の結果であるため、学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因から除外した。その結果、学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因は 14 項目となった。この 14 項目の内、学校図書館利用科目の 5 科目は、学校図書館利用教科（国語・社会・総合・生活科・理科）と一つにまとめ 10 項目とした（表 2-21）。

学校図書館活用の実態調査において、「教員の意識」及び「教員の利用実態」ともに協働に関する項目は活用度と有意である項目はみられず、活用度の高い教員が低い教員より協働に関して有意に多いと言えないことが明らかになった。このことから、活用度に関わらず協働の実態が多くはないことが推察された。

表 2-20 学校図書館活用度と有意な関係がみられた項目 (26 項目)

カテゴリー	質問 番号	内容
教員の属性 (2 項目)	問 2	校務分掌での学校図書館係担当経験あり
	問 4	教員養成時の図書館学, 読書指導法等の学習経験あり
教員の意識 (8 項目)	問 7	学校図書館活用の意義・必要を感じる
	問 7	学校図書館に活用できる資料が揃っている
	問 9	学校図書館利用しにくい又はしない理由: 限られた時間しか使えない (開館時間が短い)
	問 11	学校図書館に対するイメージ: 楽しく親しめる場
	問 11	学校図書館に対するイメージ: 親切なところ
	問 11	学校図書館に対するイメージ: 情報化社会を感じさせるところ
	問 11	学校図書館に対するイメージ: ふれあいの場
教員の 利用実態 (16 項目)	問 12	学校図書館利用の目的別利用頻度: 児童が読書をするため
	問 12	学校図書館利用の目的別利用頻度: 児童が調べる学習をするため
	問 12	学校図書館利用の目的別利用頻度: 教材研究のため
	問 12	学校図書館利用の目的別利用頻度: 児童に奨める本を探すため
	問 12	学校図書館利用の目的別利用頻度: 国語の発展として読ませる本を探すため
	問 12	学校図書館利用の目的別利用頻度: 学校図書館担当者に調べ物の相談をするため
	問 12	学校図書館利用の目的別利用頻度: 自分の本を探すため
	問 13	学校図書館利用教科: 国語
	問 13	学校図書館利用教科: 社会
	問 13	学校図書館利用教科: 総合
	問 13	学校図書館利用教科: 生活科
	問 13	学校図書館利用教科: 理科
	問 16	学校図書館利用の効果的な学習展開を心がけている
	問 16	学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる
	問 16	学校図書館利用の実践例を参考にする
	問 17	読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている

表 2-21 学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因（10 項目）

カテゴリー	項目 番号	質問 番号	内容
教員の属性 (2 項目)	1	問 2	校務分掌での学校図書館係担当経験あり
	2	問 4	教員養成時の図書館学, 読書指導法等の学習経験あり
教員の意識 (3 項目)	3	問 7	学校図書館活用の意義・必要を感じている
	4	問 7	学校図書館に活用できる資料が揃っている
	5	問 9	学校図書館利用しにくい又はしない理由: 限られた時間しか使えない (開館時間が短い)
教員の 利用実態 (5 項目)	6	問 13	学校図書館利用教科 (国語・社会・総合・生活科・理科)
	7	問 16	学校図書館利用の効果的な学習展開を心がけている
	8	問 16	学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる
	9	問 16	学校図書館利用の実践例を参考にする
	10	問 17	読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている

2.2.3 研究 1-調査 2: 面接調査

2.2.3.1 面接調査の目的

面接調査の目的は 2 つある。第 1 に、質問紙調査 (研究 1 - 調査 1) で得られた学校図書館活用の活用度に影響を与え得る可能性のある要因である 10 項目 (「属性」2 項目, 「教員の意識」3 項目, 「教員の利用の実態」5 項目) について, より深く探ることである。第 2 に、教員の自由な意見を収集することで、質問紙調査作成時には想定できなかった「教員の意識」と「教員の利用の実態」を明らかにすることである。

2.2.3.2 面接調査の方法 (調査対象, 調査方法, 質問項目)

A. 調査対象

調査校 8 校の本調査担当者に、面接調査を受けることのできる教員 2~3 人の選出を依頼した。その結果、活用度の高い教員 16 人が調査対象となった。

B. 調査方法

質問項目を 7 問用意し、それに沿ってインタビューを進めていく半構造化インタビューを実施した。

面接調査はすべて、一対一で、15 分~60 分程度行う個人面接法をとった。

調査期間は、2009 年 7 月 15 日~9 月 4 日であった。

C. 質問項目

面接調査の第 1 の目的である「質問紙調査で得られた学校図書館活用の活用度に影響を与え得る要因である 10 項目をより深く探ること」に対応する質問項目は、以下の問 1, 問 2, 問 3, 問 4 である。また、第 2 の目的である「教員の自由な意見を収集することで、質

問紙調査作成時には想定できなかった教員の意識と利用の実態を明らかにすること」に対応する質問項目は、以下の問 5、問 6、問 7 である（表 2-22）。

表 2-22 研究 1-調査 2：面接調査の質問項目

質問番号	質問項目
問 1	学校図書館活用を行うきっかけは何ですか
問 2	学校図書館活用を行い良かった点は何ですか
問 3	学校図書館活用を行い大変だったことは何ですか
問 4	学校図書館活用を行うに当たり工夫していることは何ですか
問 5	先生方の中に学校図書館活用を行おうとすることに意識差を感じることはありますか
問 6	学校図書館活用を行おうとされない先生はどうしてされないのか、また、どうすれば行うようになるとおもいますか
問 7	学校図書館活用に関する課題は何ですか

2.2.3.3 面接調査の分析方法

インタビューを IC レコーダーで録音し、得られた事例をすべて書き起こし、「聞き取り記録」（文書資料）を作成した²⁴⁾。

A. 定性的コーディングの作業

「聞き取り記録」（文書資料）に、コード（小見出し）を付け、「文書セグメント」（コードの付いた文書資料の一部分）を作成した。

B. データベース化

「聞き取り記録」から、同じコードが付けられた「文書セグメント」を切り取り、分類し、配列した。

C. ストーリー化（編集作業：データベースを一覧表の形で整理した）

D. 前述 A. で付与したコードを統合し、5つのカテゴリーを作成した。

5つのカテゴリーは、状況として①「学校図書館活用のきっかけ」、行為・相互行為として②「学校図書館活用での工夫・利点」③「学校図書館活用をしにくいまたはしない理由」、帰結として④「学校図書館活用で得られたもの」⑤「学校図書館活用での課題」であった（図 2-1）。

E. 前述 B. で作成された「文書セグメント」の内容を要約し、それを前述の 5つのカテゴリー別に整理し、「事例ーコード・マトリックス」（表）²⁵⁾を作成した（付録 1）。

「事例ーコード・マトリックス」（表）の 1 行目には、中心的な概念カテゴリーである中核的な前述の 5つのカテゴリーを並べ、左端の 1 列目には、教員の番号（事例）を並べた。つまり、この表は、それぞれの教員に関する文字テキスト資料から切り出された「文書セグメント」をカテゴリー別の一覧表に整理したものであった。この表を作ることで、複数

の事例同士について比較できるようになった。この表を縦方向に見ていくと、事例の一般的なパターン、規則性を見ていくことができる。一方、横方向に見ていくと事例の個別性、特殊性を明らかにしていくことができる。

F. 前述 E. で作成された「事例コード・マトリックス」(表) を使い、文書セグメントの関係についてさまざまな角度から検討し、81 のサブカテゴリーを抽出した。サブカテゴリーは、典型的にそのカテゴリーの内容を含むことを条件に抽出した²⁶⁾。さらに、81 のサブカテゴリーを前述の 5 つのカテゴリーに分類し直し、「学校図書館活用に関する 5 つのカテゴリーと 81 のサブカテゴリー一覧」(付録 3) を作成した。

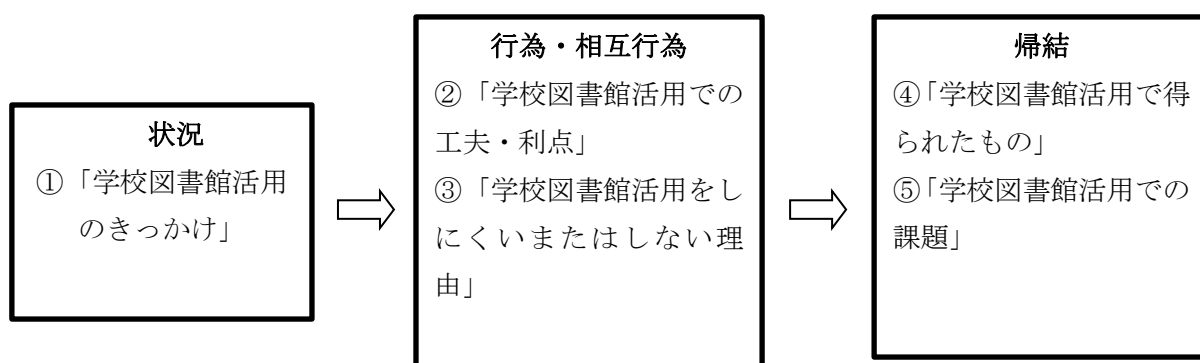


図 2-1 面接調査カテゴリー間の関係

2.2.3.4 面接調査の結果

81 のサブカテゴリーの中から、質問紙調査で尋ねていない教員の意識と利用の実態が、面接調査で 59 サブカテゴリー得られた。この 59 サブカテゴリーで類似した内容のサブカテゴリー同士をまとめ、その回答件数が 9 件以上（調査対象教員 16 人中の過半数）となるサブカテゴリー群を 1 つのグループとしたところ、8 項目抽出された（表 2-23 の項目番号(10)～(17)）。この 8 項目に対応する 35 サブカテゴリーが分析対象となった。一方、質問紙調査（研究 1 - 調査 1）で得られた学校図書館の活用度に影響を与える可能性のある要因である 10 項目の内の 9 項目が面接調査でも抽出された。9 項目の内、1 項目は「属性」で 8 項目は「学校図書館活用に対する教員の意識（3 項目）と利用実態（5 項目）」であった。教員の「属性」に関する 1 項目は、「校務分掌での学校図書館担当経験がある」であった。「教員の意識」3 項目は、「学校図書館活用の意義・必要を感じている」、「学校図書館に活用できる資料が揃っている」、「学校図書館利用をしにくい又はしない理由：限られた時間しか図書館が使えない（開館時間が短い）」であった。「教員の利用実態」5 項目は、「学校図書館利用教科は国語・社会・総合・生活科・理科である」、「学校図書館利用の効果的な学習展開を心がけている」、「学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる」、「学校図書館利用の実践例を参考にする」、「読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている」であった（表 2-23 の項目番号(1)～(9)）。この項目に対応する 22 サブカテゴリーを分析対象とした（参照：付録 3「Ⅱ章 学校図書館活用に関する 5 つのカテゴリーと 81 のサブカテゴリー一覧」）

以上の 35 サブカテゴリーと 22 サブカテゴリーを合わせた 57 サブカテゴリーを分析対象とした。分析対象となった 57 サブカテゴリーを、共通の内容のサブカテゴリーを合わせ、学校図書館活用の鍵となる教員の実態、児童の実態、学校の実態の 3 つに分類した。以下にカテゴリーごとのサブカテゴリーの内訳を示す。「教員の実態」は、教員の属性：2 サブカテゴリー、教員の意識：9 サブカテゴリー、教員の利用実態：11 サブカテゴリー、教員と学校司書の協働：4 サブカテゴリー、合計 26 サブカテゴリーであった。「児童の実態」は、6 サブカテゴリーである。「学校の実態」は、25 サブカテゴリーであった（表 2-23）。

表 2-23 面接調査の結果（分析対象：57 サブカテゴリー）

領域		項目 番号	サブカ テゴリ ー番号	内容	回答 件数	
教員の実態（10 項目 26 サブカテゴリー）	属性 教員の	(1)	6	校務分掌で学校図書館経験あり	5	
			52	校務分掌で学校図書館担当経験なし	1	
	教員の意識	(2)	35	図書館活用の意義・必要を感じない	3	
			(3)	9	学習指導で使える資料が揃っている	2
		37		資料が揃っていない	7	
		54		図書館蔵書が即授業に使えるという提示がない	1	
		76		学習活動で使える資料を揃える	1	
		(4)	13	常時開館している	1	
			45	図書館が常時開館していない	1	
			53	図書館が空いていない（使いたいときに使えない）	1	
			78	学校図書館が空いていない（使いたいときにすぐに使えない）	2	
		教員の利用実態	(5)	30	多くの教科で図書館を活用する	2
				(6)	18	児童が主体的・自主的な学び方をするように工夫する
			21		系統的・計画的な利用指導あり	6
	66		利用指導が必要		7	
	(7)		2	図書館利用の年間指導計画あり	8	
			20	図書館活用の年間指導計画あり	6	
			49	図書館活用の年間指導計画なし	1	
			68	図書館活用の年間指導計画を作る	2	
	(8)		29	図書館活用授業の実践例を参考にする	3	
			73	図書館活用の参考になる実践例が必要	1	
	(9)		23	読書指導の工夫在り（読み聞かせ、ブックトーク、お話し会）	5	
	教員と学校司書の協働		(10)	19	教員と学校司書の協働（コラボレーション）	8
		35		図書館担当者に相談できない	1	
		41		教員と学校司書の協働がない	4	
		60		学校司書との協働（コラボレーション）教員が教材研究に専念	1	

表 2-23 面接調査の結果（分析対象：57 サブカテゴリー）（続き）

領域		項目 番号	サブカ テゴリ ー番号	内容	回答 件数
児童の実態 （3項目の サブカテゴリー）	児童の実態	(11)	56	児童に調べる力がついた	25
		(12)	57	児童が主体的・自発的な学びをするようになった	21
		(13)	58	児童の意識が変わった	10
			61	本を通じ児童の中に交流が生まれた	1
			62	児童の作品が変わった	1
			64	児童が生きる力を得た	1
学校の実態 （4項目25 サブカテゴリー）	(14)	1	図書館活用が学校の研究授業になっている	9	
		3	研究指定校（文科省）になっている	6	
		40	図書館活用が学校の研究授業になっていない	4	
	(15)	7	学校全体に図書館活用の意識がある	4	
		11	校長が図書館活用に熱心である	2	
		24	校務分掌に組織的な図書館活用部会がある	3	
		31	職員会議で学校図書館部から報告あり	1	
		32	図書館活用を学校教育の中心に据える	1	
		43	校務分掌に組織的な図書館活用部会がない	2	
		48	校長の学校図書館活用の意識が低い	1	
		50	学校全体に図書館活用の意識がない	1	
		55	職員会議で図書館の報告がない	1	
		69	学校図書館を学校教育の中心に置く	1	
		(16)	12	学校司書が常駐している	1
	36		学校司書が常駐していない	9	
	67		司書教諭を専任にする	2	
	70		学校司書の常駐	1	
	71		能力のある学校司書の存在	1	
	75		時間の確保が必要	1	
	77		図書館担当教員の授業時間を軽減する	1	
	(17)	5	図書館ネットワークがある	6	
		17	教育委員会からの働きかけがある	1	
		22	教員研修に参加する	1	
		42	研修がない	2	
		74	研修が必要	1	

表 2-23 面接調査の結果（分析対象：57 サブカテゴリー）（続き）

注 1：サブカテゴリー番号は、付録 3「II 章 学校図書館活用に関する 5 つのカテゴリーと 81 のサブカテゴリー一覧」にあるサブカテゴリー番号を示している。

注 2：項目番号 11，サブカテゴリー番号 56，児童に調べる力がついたの回答件数が 25 件となっているのは、付録 3「II 章 学校図書館活用に関する 5 つのカテゴリーと 81 のサブカテゴリー一覧」のサブカテゴリー番号 56 内の項目件数を合計したものである（項目番号 12 はサブカテゴリー番号 57 の項目件数の合計）。

注 3：図書館は学校図書館を指す。

2.2.3.5 研究 1-調査 2（面接調査）の考察

面接調査では、質問紙調査で有意であった学校図書館の活用度に影響を与え得る要因 10 項目の中で面接調査の結果と合致した 9 項目（項目番号(1)～(9)）と、サブカテゴリーの回答件数が 9 件以上となった 8 項目（項目番号(10)～(17)）を合わせ 17 項目が学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因であることが示唆された。この 17 項目を「教員の実態」10 項目（「属性」1 項目，「教員の意識」3 項目，「教員の利用実態」5 項目，「教員と学校司書の協働」1 項目），「児童の実態」3 項目，「学校の実態」4 項目の 3 つに整理した結果，以下の表 2-24 のとおりとなった。一方，協働に関することは，面接調査から，教員と学校司書のコラボレーションあり（項目番号(10)）が 1 項目のみ挙がり，協働は少ない現状であることが推察された（表 2-24）。

表 2-24 学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因 (17 項目)

	項目 番号	サブカテゴリー 一番号	内容
教員の属性 (1 項目)	(1)	6,52	校務分掌での学校図書館担当経験あり
教員の意識 (3 項目)	(2)	35	学校図書館活用の意義・必要を感じている
	(3)	9,37,54,76	学校図書館に活用できる資料が揃っている
	(4)	13,45,53,78	学校図書館利用をしにくい又はしない理由：限られた時間しか使えない（開館時間が短い）
教員の利用実態 (5 項目)	(5)	30	学校図書館利用教科（国語・社会・総合・生活科・理科）で学校図書館を活用している
	(6)	18,21,66	学校図書館利用の効果的な学習展開を心がけている （児童生徒の主体的・自主的学びの工夫，系統的・計画的な利用指導）
	(7)	2,20,49,68	学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる
	(8)	29,73,	学校図書館利用の実践例を参考にする
	(9)	23	読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている
教員と学校司書の協働 (1 項目)	(10)	19,35,41,60	教員と学校司書がコラボレーション（教員と学校司書の協働）をしている
児童の実態：学校図書館活用の効果 (3 項目)	(11)	56	児童に調べる力がついた
	(12)	57	児童が主体的・自発的な学び方をするようになった
	(13)	58, 61, 62, 64	児童の意識，作品が変わってきている （児童間の協働，児童が生きる力を獲得）
学校の実態 (4 項目)	(14)	1,3, 40	学校図書館活用の研究指定校になっている
	(15)	7,11,24,31,3 2,43,48,50,5 5,69	学校図書館活用を学校教育の中心に置く （校長のリーダーシップ，校務分掌に組織的な学校図書館活用部会あり）
	(16)	12,36,67,70, 71,75,77	職務体制を整備する （学校司書の常駐，司書教諭の専任化，能力ある学校司書の存在）
	(17)	5,17,22,42,7 4	教育委員会からの働きかけ・支援がある （学校図書館ネットワークあり，教員研修あり）

注 1：サブカテゴリー番号は、付録 3「Ⅱ章 学校図書館活用に関する 5 つのカテゴリーと 81 のサブカテゴリー一覧」にあるサブカテゴリー番号である。

注 2：項目番号(0)は表 2-23 の項目番号に対応している。

2.2.4 研究1の考察（調査1：質問紙調査と調査2：面接調査の総合考察）

調査1：質問紙調査では、学校図書館活用の授業時間数を基に活用度の高い教員と低い教員に分け、両者間の回答の比較・分析を行った。その結果、活用度高・低で有意であった項目は10項目あり、その内訳は、「教員の属性」2項目、「教員の意識」3項目、「教員の利用実態」5項目であった（表2-21）。この10項目が学校図書館活用の活用度に影響を与え得る可能性のある要因であると考えられる。調査2：面接調査では、調査1（質問紙調査）で有意であった項目と合致した9項目とサブカテゴリーの回答件数が9件以上（調査対象教員16人中の過半数）の8項目を合わせた17項目を分析対象とした。その内訳は、「教員の属性」1項目、「教員の意識」3項目、「教員の利用実態」6項目、「児童の実態」3項目、「学校の実態」4項目であった（表2-24）。以上の2つの調査結果を合わせた27項目から、質問紙調査で有意であった項目と面接調査で合致した項目（重なった項目）9項目と学校図書館活用の結果である「児童の実態」3項目を除いた15項目が学校図書館活用の活用度に影響を与え得る可能性のある要因であることが示唆された（表2-25）。その内訳は、「教員の属性」2項目、「教員の意識」3項目、「教員の利用実態」6項目、「学校の実態」4項目であった（表2-25）。

表 2-25 学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因（15 項目）

	項目 番号	内容
教員の属性 (2 項目)	1 (1) *	校務分掌での学校図書館担当経験あり
	2	教員養成時に図書館学, 読書指導法等の学習経験あり
教員の意識 (3 項目)	3 (2) *	学校図書館活用の意義・必要を感じている
	4 (3) *	学校図書館に活用できる資料が揃っている
	5 (4) *	学校図書館を利用しにくい又はしない理由: 限られた時間しか使えない (開館時間が短い)
教員の利用 実態 (6 項目)	6 (5) *	学校図書館利用教科 (国語・社会・総合・生活科・理科) で学校図書館を活用している
	7 (6) *	学校図書館利用の効果的な学習展開を心がけている
	8 (7) *	学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる
	9 (8) *	学校図書館利用の実践例を参考にする
	10 (9) *	読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている
	(10)	教員と学校司書がコラボレーションしている (教員と学校司書の協働)
学校の実態 (4 項目)	(14)	学校図書館活用の研究指定校になっている
	(15)	学校図書館活用を学校教育の中心に置く
	(16)	職務体制を整備する
	(17)	教育委員会からの働きかけ・支援がある

注 1: 項目番号 1~10 は, 表 2-21 の項目番号に対応している。

注 2: 項目番号(1)~(17)は, 表 2-23 の項目番号に対応している。

注 3: 調査 1 (質問紙調査) と調査 2 (面接調査) の学校図書館活用度に影響を与え得る可能性のある要因で重なった 9 項目の項目番号に*を付けてある(表 2-21, 表 2-24)。

調査 1 (質問紙調査) で得られた活用度の高い教員が低い教員より有意であった 10 項目 (表 2-21) は, 学校図書館を活用しようとする「教員の属性」2 項目, 「教員の意識」3 項目, 「教員の利用実態」5 項目である。χ²検定から, この 10 項目と教員の活用度の高低に関連があるといえる。この 10 項目の内, 調査 2 (面接調査) における半構造化インタビューにおいて, 多くの教員から, これらのことを実践することで学校図書館を活用するようになったという発言を得ることができた項目が 9 項目あった。この内, 学校図書館を利用しにくいまたは利用しない理由: 限られた時間しか使えない (開館時間が短い) を除いた 8 項目は学校図書館の活用度を上げるための条件となり得る可能性が示唆された。したがって, この 8 項目は, 学校図書館の活用度を上げ得る可能性のある要因であると考えられる。この 8 項目は, 「教員の属性」1 項目: 「校務分掌での学校図書館担当経験あり」, 「教員の意

識」2項目：「学校図書館活用の意義・必要を感じている」、「学校図書館に活用できる資料が揃っている」、「教員の利用実態」5項目：「学校図書館利用教科（国語・社会・総合・生活科・理科）で活用している」、「学校図書館利用の効果的な学習展開を心がけている」、「学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる」、「学校図書館利用の実践例を参考にする」、「読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている」であった（表 2-26）。

これらの8項目の関係は、相互に関連付けられることによって教員の学校図書館の活用が促進されると考えられる。ただし、これらの要因は相互補完的であるため、どの要因が活性化の出発点であり、終点であるということではなく、どの要因でも出発点になり得る。このような学校図書館活用の促進のプロセスを通し、教員は学校図書館を活用する時に、学校図書館担当者の支援を受け、教員と学校図書館担当者との協働は構築されていくことが期待される。

次に、協働構築の視点で2つの調査結果を考察する。調査1（質問紙調査）では、協働に関する項目は、活用度と有意である項目にはみられなかった。調査2（面接調査）では、教員と学校司書がコラボレーションしている（教員と学校司書の協働）に関して4つのサブカテゴリーが挙がり14件抽出され、分析対象になった（表 2-23：項目番号(10)）。調査2の調査対象者は活用度の高い教員であったため、活用度の高い教員は学校司書とのコラボレーション（教員と学校司書の協働）はしているが、コラボレーションしている教員（学校司書と協働している教員）は学校図書館を活用しているとは言えないため、活用度を上げ得る可能性があるとは言えない。

調査1（質問紙調査）と調査2（面接調査）を総合考察した結果、導き出された8項目（表 2-26）は、学校図書館の活用度を上げ得る可能性のある要因であることが示唆された（表 2-26）。一方、協働構築は停滞していることが明らかになった。

表 2-26 学校図書館の活用度を上げ得る可能性のある要因（8項目）

	項目 番号	内容
教員の属性 (1項目)	1	校務分掌での学校図書館担当経験あり
教員の意識 (2項目)	3	学校図書館活用の意義・必要を感じている
	4	学校図書館に活用できる資料が揃っている
教員の利用 実態 (5項目)	6	学校図書館利用教科（国語・社会・総合・生活科・理科）
	7	学校図書館利用の効果的な学習展開を心がけている
	8	学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込んでいる
	9	学校図書館利用の実践例を参考にする
	10	読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫をしている

注：項目番号は、表 2-21 の項目番号に対応している。

2.3 研究 2：学校教育における学校図書館活用の効果と協働の現状：学校図書館担当者の職務体制の視点と教員と学校図書館担当教員の協働の視点

2.3.1 研究 2（ウェブアンケート調査の分析）の目的と方法

教員が学校教育において学校図書館を活用するには、学校図書館担当者からの支援（協働）が求められる。しかし、学校図書館担当者の職務体制は多様である。そこで、研究 2 では 2 つのウェブアンケート調査の分析を実施した。まず、学校図書館担当者の職務体制の違いによる学校図書館活用の効果と協働の現状を明らかにし（調査 1）、次に、教員と学校図書館担当教員の協働の現状を明らかにした（調査 2）。

2.3.2 研究 2-調査 1：職務体制別の学校図書館の効果（ウェブアンケート調査の分析）

2.3.2.1 研究 2-調査 1 の目的

学校図書館担当者の職務体制別に教員の学校図書館活用に影響を与え得る効果と協働の現状を明らかにすることを目的とした²⁷⁾。

2.3.2.2 研究 2-調査 1 の研究方法

調査 1 は、独立行政法人国立青少年教育振興機構による「子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究」²⁸⁾における「教員調査ワーキンググループ」²⁹⁾によるウェブアンケート調査結果を基に、そのデータの一部を筆者の視点で分析・考察した。筆者は 2011 年度から 2012 年度に「教員調査ワーキンググループ」に参加し学校図書館調査を担当した。

この調査結果を使用するに当たり、独立行政法人国立青少年教育振興機構及び、「教員調査ワーキンググループ」のメンバー全員³⁰⁾から「調査結果使用」許可をメールおよび電話にて得た。

A. 子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究（教員調査）の概要

a. 調査対象校，調査対象者

調査対象校は、小・中・高等学校各 2000 校である。

学校単位に、「学校組織調査」と「教員調査」の 2 つの調査を実施し、「学校組織調査」は、校長または副校長（教頭）の 1 名が回答し、「教員調査」は、小学校の場合は、1 年（低学年）、3 年（中学年）、6 年（高学年）の学年主任 3 名が回答した（学年主任がいない場合は学年担当教員が回答）。中・高等学校は 2 年生の学年主任が回答した。

b. 調査対象校の条件

47 都道府県より各都道府県、政令指定都市、市区町村の教育委員会のホームページ及び各学校のホームページに、メールアドレスが公開されている学校より地域ブロックごとの人口構成比を配慮して抽出した。なお、地域ブロックは以下の通り 10 地域に分類した（表 2-27）。

c. 調査方法，調査期間，回収結果（回収率）

ウェブアンケート調査を2012年8月1日～8月31日に実施した。回収結果（回収率）は、小学校：572校（28.6%）、中学校578校（28.9%）、高等学校537校（26.9%）、全学校数1,687校（28.1%）であった。教員数は、小学校2,051人（25.6%）、中学校1,127人（28.2%）、高等学校1,050人（26.3%）、全教員数4,228人（26.4%）であった。また、全教員数4,228人中、学校図書館担当教員は1,617人（38.2%）であり、一般の教員は2,611人（61.8%）であった。

表 2-27 都道府県における10地域ブロック

地域ブロック	都道府県
北海道	北海道
東北	青森県, 秋田県, 山形県 (岩手県, 宮城県, 福島県を除く)
関東	茨城県, 栃木県, 群馬県, 埼玉県, 千葉県, 東京都, 神奈川県
北陸	富山県, 石川県, 福井県
甲信越	新潟県, 山梨県, 長野県
東海	岐阜県, 静岡県, 愛知県, 三重県
近畿	滋賀県, 京都府, 大阪府, 兵庫県, 奈良県, 和歌山県
中国	鳥取県, 島根県, 岡山県, 広島県, 山口県
四国	徳島県, 香川県, 愛媛県, 高知県
九州	福岡県, 佐賀県, 長崎県, 熊本県, 大分県, 宮崎県, 鹿児島県, 沖縄県

d. 調査目的, 質問項目, 回答方法

「学校組織調査」の調査目的は、学校の読書環境、学校図書館環境を明らかにすることである。質問項目は、学校の属性、専門職の配置、学校図書館ボランティア活動状況、学校図書館整備状況、学校の読書活動状況、地域との連携、図書委員会活動の状況、読書活動に関する自由記述であった。

「教員調査」の調査目的は、教員、学校図書館担当者の読書活動、学校図書館活用の実態と学校図書館担当者の教員支援の状況を明らかにすることである。質問項目は、教員の属性、教員の読書活動状況、教員の学校図書館メディア活用状況、教員の読書活動研修経験であった。一方、学校図書館担当者向けの質問項目は、調べ学習の支援、読書活動推進の方法、学校図書館運営予算等であった。

回答方法は、質問項目により、選択技法、4段階評価法、自由記述法であった。

以上の質問項目のうち、学校図書館に関する質問項目は、筆者の調査³¹⁾で作成した調査票を基に、筆者が中心となり教員調査ワーキンググループのメンバーで改訂・追加する方法で作成した。

e. ウェブアンケート調査における「学校図書館担当職員」の概念

ウェブアンケート調査が実施されたのは、学校図書館法に「学校司書」が規定される以

前であったため、「学校図書館担当職員」は次の概念に従った。“学校図書館の仕事を主として行っている事務職員の通称、「学校図書館法」で規定されている専任の司書教諭が十分に配置されなかったため、日常の学校図書館サービスに当たる人が様々な形で雇用されるようになり、そうした職員がこの名で呼ばれている。地方自治体によっては、司書資格を持つ人を専任で学校図書館の運営にあたらせるなど、雇用の形式ばかりでなく、雇用された人の学歴や資格も多種多様である（略）”³²⁾。

B. 研究2-調査1の分析対象、質問項目と回答方法、分析方法

a. 分析対象

分析対象校は、ウェブアンケート調査における回収小学校 572 校から司書教諭発令校を抽出し、246 校とした。なお、小学校のみを分析対象としたのは、1.4.3 で示したとおりである。司書教諭発令校（246 校）を、司書教諭時間確保の有無と学校司書配置の有無の組み合わせで、4 種類の学校状況、①司書教諭時間確保有・学校司書有、②司書教諭時間確保有・学校司書無、③司書教諭時間確保無・学校司書有、④司書教諭時間確保無・学校司書無に分類した。それぞれの学校数をみると、③司書教諭時間確保無・学校司書有が一番多く（111 校：45.1%）、④司書教諭時間確保無・学校司書無（95 校：38.6%）、①司書教諭時間確保有・学校司書有（24 校：9.8%）、②司書教諭時間確保有・学校司書無（16 校 6.5%）、の順になっている。一方、司書教諭時間確保有 40 校（16.3%）、司書教諭時間確保無 206 校（83.7%）であり、学校司書有は 135 校（54.9%）、学校司書無は 111 校（45.1%）であった（表 2-28 参照）。

司書教諭の時間確保の状況について文部科学省の平成 24 年度「学校図書館の現状に関する調査結果について」³³⁾ と本ウェブアンケート調査を比較してみると、文部科学省の調査では、司書教諭の負担軽減有（本調査においては司書教諭時間確保有）の学校は、12 学級以上の学校 6.8%、11 学級以下の学校 7.4%を示し、本ウェブアンケート調査では 571 校中 40 校（7.0%）に司書教諭の時間確保があり、文部科学省の調査とほぼ同じ割合を示していた（表 2-28）。

表 2-28 司書教諭発令校における 4 種類の学校状況別の学校数と割合（小学校）

	司書教諭時間確保有		司書教諭時間確保無		合計
	①学校司書有	②学校司書無	③学校司書有	④学校司書無	
学校数	24 校	16 校	111 校	95 校	246 校
割合	9.8%	6.5%	45.1%	38.6%	100%

b. 分析項目と回答方法

「司書教諭の時間確保」の有無と「学校司書配置」の有無で区分した4種類の学校状況の違いによる「学校図書館サービス」、「学校図書館活用」への効果を検討するため、「学校図書館サービス」と「学校図書館活用」に関する質問項目を分析項目とした。なお、本研究では、ウェブアンケート調査における「学校図書館担当職員」は「学校司書」とした。

「学校図書館サービス」に関する質問9項目は、データベース管理、必読書コーナー設置、新聞配備、選書委員会開催、年間貸出冊数把握、図書標準達成、公共図書館との連携、資料が揃っている、開館時間(週)であった。この質問9項目の内、8項目が「学校組織調査項目(校長または副校長どちらか1名が回答)」であり、1項目が「教員調査項目(低学年、中学年、高学年の担当教員3名が回答)」であった。回答方法別でみると、選択技法(「はい、いいえ」)の質問7項目は、データベース管理、必読書コーナー設置、新聞配備、選書委員会開催、年間貸出冊数把握、図書標準達成、公共図書館との連携であった。4段階評価法(非常にそう思う4点、そう思う3点、あまりそう思わない2点、そうとは思わない1点)でたずねた質問は1項目:資料が揃っているである。自由記述法でたずねた質問は1項目:開館時間(週)であった(表2-29)。

「学校図書館活用」に関する質問11項目は、ブックトークの実施、調べ学習時の相談、教科書以外の本の活用、実践例を参考に、教科での図書館活用、意義・必要を感じる、学校図書館の役割:教員支援、学校図書館の役割:学び方を学ぶ、学校図書館のイメージ:親切なところ、年間貸出冊数(児童+教員)、年間貸出冊数(児童)であった。この質問11項目の内、3項目が「学校組織調査項目(校長または副校長どちらか1名が回答)」であり、8項目が「教員調査項目(低学年、中学年、高学年の担当教員3名が回答)」であった。回答方法別でみると、選択技法の質問5項目は、ブックトークの実施、調べ学習の相談、教科書以外の本の活用、実践例を参考に、教科での図書館活用である。4段階評価法の質問4項目は、意義・必要を感じる、学校図書館の役割:教員支援、学校図書館の役割:学び方を学ぶ、学校図書館のイメージ:親切なところであった。自由記述法の質問2項目は、年間貸出冊数(児童+教員)、年間貸出冊数(児童)であった。「学校図書館サービス」に関する質問項目と「学校図書館活用」に関する質問項目の合計は20項目であった(表2-29)。

表 2-29 研究 2-調査 1 の質問項目

	質問項目	内容
学校図書館サービス	問 1	あなたの学校の蔵書はデータベースとして管理されていますか。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 学校組織調査
	問 2	全校一斉読書以外に必読書コーナーを設置していますか。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 学校組織調査
	問 3	学校図書館に新聞は配備されていますか。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 学校組織調査
	問 4	あなたの学校において選書委員会を開いていますか。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 学校組織調査
	問 5	学校図書館の年間貸出冊数を把握していますか。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 学校組織調査
	問 6	あなたの学校は学校図書館図書標準を達成していますか。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 学校組織調査
	問 7	あなたの学校では公共図書館との連携をしていますか。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 学校組織調査
	問 8	教科等の学習活動を充実させる資料が揃っている。それぞれ一番近いと思うものを 1 つ選んでください (非常にそう思う 4 点, そう思う 3 点, あまりそう思わない 2 点, そうとは思わない 1 点) : 教員調査
	問 9	学校図書館の開館時間をお答えください (時間数を記述) : 学校組織調査
学校図書館活用	問 10	児童に「豊かな感性や情操を育むための読書」を行うためにブックトークを実施していますか。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 学校組織調査
	問 11	「調べ学習」で学校図書館担当者に学校図書館利活用の授業計画や資料等の相談をする。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 教員調査
	問 12	教科等の指導に際して教科書以外の本も活用する。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 教員調査
	問 13	「調べ学習」で学校図書館利活用で学校図書館を使った実践例を参考にする。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 教員調査
	問 14	教科等の学習にあたって学校図書館を活用する。あてはまるものを 1 つ選んでください (はい, いいえ) : 教員調査

表 2-29 研究 2-調査 1 の質問項目 (続き)

	質問項目	内容
学校図書館活用	問 15	授業を行うのに学校図書館を使う意義・必要を感じる。それぞれ一番近いと思うものを 1 つ選んでください (とても当てはまる 4 点, まあ当てはまる 3 点, 当てはまらない 2 点, 全く当てはまらない 1 点) : 教員調査
	問 16	学校図書館の役割で大切なものは教員支援 (資料提供, 指導のサポート) である。それぞれ一番近いと思うものを 1 つ選んでください (とても当てはまる 4 点, まあ当てはまる 3 点, 当てはまらない 2 点, 全く当てはまらない 1 点) : 教員調査
	問 17	学校図書館の役割で大切なものは児童が教科学習等の学び方を学ぶ場である。それぞれ一番近いと思うものを 1 つ選んでください (とても当てはまる 4 点, まあ当てはまる 3 点, 当てはまらない 2 点, 全く当てはまらない 1 点) : 教員調査
	問 18	学校図書館のイメージは親切なところである。それぞれ一番近いと思うものを 1 つ選んでください (とても当てはまる 4 点, まあ当てはまる 3 点, 当てはまらない 2 点, 全く当てはまらない 1 点) : 教員調査
	問 19	学校図書館の年間貸出冊数 (児童+教員) をお答えください (貸出冊数を記述) : 学校組織調査
	問 20	学校図書館の年間貸出冊数 (児童) をお答えください (貸出冊数を記述) : 学校組織調査

c. 分析方法

「司書教諭の時間確保」の有無と「学校司書配置」の有無を組み合わせた 4 種類の学校状況の違いによる「学校図書館サービス」、「学校図書館活用」への効果を検討するために以下のような分析を実施した。

司書教諭発令校 (246 校) を 4 種類の学校状況, ①司書教諭時間確保有・学校司書有(24 校), ②司書教諭時間確保有・学校司書無 (16 校), ③司書教諭時間確保無・学校司書有・(111 校), ④司書教諭時間確保無・学校司書無 (95 校) に分け, 各質問項目の回答結果とのクロス集計表を作成し, 比較分析を行った。

選択肢法の質問項目は, 「はい」と回答した割合 (%), 4 段階評価法の質問項目は, 選択肢を得点化し (4 点から 1 点) その平均値, 自由記述法の質問項目は, 正規分布からの乖離が大きかったため, 中央値, 25 パーセンタイル値, 75 パーセンタイル値を算出し, 比較分析を行った。

本研究では, これらの指標 (自由記述法の場合は中央値) を 38 の質問項目それぞれについて 4 種類の学校状況で比較し, 最も高いことを「効果有」とした。

2.3.2.3 研究2-調査1の結果

研究2：調査1の結果は、「学校図書館サービス」、「学校図書館活用」に関する質問項目の順に、また、同じ質問項目の内では、選択技法項目の結果、4段階評価法項目の結果、自由記述法項目の結果の順に表にまとめた。これらをまとめたものが表2-30、表2-31、表2-32、表2-33、表2-34、表2-35である。まず、A. で4種類の学校状況と「学校図書館サービス」の関係、次に、B. で4種類の学校状況と「学校図書館活用」との関係、最後にC. まとめを記した。

A. 「学校図書館サービス」に関する質問項目

司書教諭の時間確保と4種類の学校状況別の「学校図書館サービス」の水準を、先ず、データベース管理、必読書コーナー設置、新聞配備、選書委員会開催、年間貸出冊数把握、図書標準達成、公共図書館との連携（選択技法項目、表2-30）、次に、資料が揃っている（4段階評価法項目、表2-31）、最後に、開館時間（週）（自由記述法項目、表2-32）の順に記した。

a. 選択技法項目（問1～7）：学校組織調査（校長または教頭どちらか1名回答）

4種類の学校状況間で比較し、①司書教諭時間確保有・学校司書有の割合が最も高かったのは7項目の内5項目であった。その5項目は、「データベースの管理」（83.3%）、「必読書コーナーの設置」（100%）、「新聞配備」（75.0%）、「選書委員会開催」（20.8%）、「公共図書館との連携」（100%）であった。残りの2項目は③司書教諭時間確保無・学校司書有の割合が最も高かった。その2項目は、年間貸出冊数把握（90.1%）、図書標準達成（64.9%）であった（表2-30）。

表2-30 4種類の学校状況と「学校図書館サービス」（問1～問7）

選択技法項目		司書教諭時間確保有				司書教諭時間確保無			
		①学校司書有 N=24校		②学校司書無 N=16校		③学校司書有 N=111校		④学校司書無 N=95校	
		n	割合	n	割合	n	割合	n	割合
問1	データベース管理	20	83.3%	12	75.0%	85	76.6%	43	45.3%
問2	必読書コーナー設置	24	100%	12	75.0%	94	84.7%	60	63.2%
問3	新聞配備	18	75.0%	2	12.5%	55	49.5%	24	25.3%
問4	選書委員会開催	5	20.8%	0	0%	9	8.1%	5	5.3%
問5	年間貸出冊数把握	20	83.3%	9	56.3%	100	90.1%	51	53.7%
問6	図書標準達成	13	54.2%	4	25.0%	72	64.9%	42	44.2%
問7	公共図書館との連携	24	100%	9	56.3%	80	72.1%	50	52.6%

b. 4段階評価法項目：「資料が揃っている」（問8）：教員調査（低学年，中学年，高学年の担当教員3名が回答）

選択肢を得点化し（4とても当てはまる，3まあ当てはまる，2あまり当てはまらない，1全く当てはまらない），各群の平均値で比較した。

4種類の学校状況間で比較し，低学年と中学年は，①司書教諭時間確保有・学校司書有の平均値（低学年 2.87，中学年 2.67）が最も高かった（表 2-31）。高学年は，③司書教諭時間確保無・学校司書有の平均値（2.67）が最も高かった。

c. 自由記述法項目：「開館時間」（問9）：学校組織調査（校長または教頭どちらか1名回答）
開館時間のデータに正規分布からの乖離が大きかったため，中央値で比較した。

4種類の学校状況間で比較し，②司書教諭時間確保有・学校司書無の中央値（34.0時間）が最も高かった（表 2-32）。

表 2-31 4種類の学校状況と「資料が揃っている」（問8）

4段階評価法項目 平均値	司書教諭時間確保有		司書教諭時間確保無	
	①学校司書有 N=24校	②学校司書無 N=16校	③学校司書有 N=111校	④学校司書無 N=95校
資料が揃っている（低学年）	2.87	2.31	2.53	2.46
資料が揃っている（中学年）	2.67	2.56	2.54	2.37
資料が揃っている（高学年）	2.48	2.50	2.67	2.56

表 2-32 4種類の学校状況と「開館時間（週）」（問9）

自由記述法項目 中央値		司書教諭時間確保有		司書教諭時間確保無	
		①学校司書有 N=24校	②学校司書無 N=16校	③学校司書有 N=111校	④学校司書無 N=95校
開館時間 （週）	中央値	29.5時間	34.0時間	30.0時間	26.5時間
	25%点	12.3時間	7.5時間	7.0時間	3.8時間
	75%点	38.0時間	35.0時間	35.0時間	36.3時間

B. 4種類の学校状況と「学校図書館活用」

4種類の学校状況と「学校図書館活用」との関係性を、先ず、「ブックトーク実施」(表 2-33)、「調べ学習時相談」、「教科書以外の本活用」、「実践例を参考」、「教科で図書館活用」(選択技法, 表 2-34), 次に, 「意義・必要を感じる」, 「役割: 教員支援」, 「役割: 学び方を学ぶ」, 「イメージ: 学校図書館は親切なところ」(4段階評価法, 表 2-35), 最後に, 「年間貸出冊数把握: 児童+教員」, 「年間貸出冊数把握: 児童」(自由記述法, 表 2-36)の順に記した。

a-1. 選択技法項目: 「ブックトークの実施」(問 10): 学校組織調査(校長または教頭どちらか1名回答)

4種類の学校状況間で比較し, ①司書教諭時間確保有・学校司書有の割合(70.8%)が最も高かった(表 2-33)。

表 2-33 4種類の学校状況と「ブックトーク実施」(問 10)

選択技法項目	司書教諭時間確保有				司書教諭時間確保無			
	①学校司書有 N=24校		②学校司書無 N=16校		③学校司書有 N=111校		④学校司書無 N=95校	
	<i>n</i>	割合	<i>n</i>	割合	<i>n</i>	割合	<i>n</i>	割合
ブックトーク実施	17	70.8%	5	31.3%	56	50.5%	21	22.1%

a-2. 選択技法項目(問 11~14): 教員調査(低学年, 中学年, 高学年の担当教員3名が回答)

「調べ学習時の相談」は, 低学年・中学年・高学年で, ①司書教諭時間確保有・学校司書有の割合(低学年 78.3%, 中学年 76.2%, 高学年 76.2%)が最も高かった(表 2-34)。

「教科書以外の本活用」は, 低学年で, ①司書教諭時間確保有・学校司書有の割合(95.7%)が最も高かった。中学年では, ④司書教諭時間確保無・学校司書無の割合(94.0%)が最も高かった。高学年では, ②司書教諭時間確保有・学校司書無の割合(93.8%)が最も高かった(表 2-34)。

「実践例を参考」は, 低学年・中学年・高学年で, ①司書教諭時間確保有・学校司書有の割合(低学年 52.2%, 中学年 52.4%, 高学年 38.1%)が最も高かった(表 2-34)。

「教科で図書館活用」は, 低学年・中学年で, ④司書教諭時間確保無・学校司書無の割合(低学年 93.9%, 中学年 97.6%)が最も高かった。高学年では, ②司書教諭時間確保有・学校司書無の割合(100%)が最も高かった(表 2-34)。

表 2-34 4種類の学校状況と「学校図書館活用」(問 11～問 14)

選択技法項目		司書教諭時間確保有				司書教諭時間確保無			
		①学校司書有		②学校司書無		③学校司書有		④学校司書無	
		低学年：N=23人 中学年：N=21人 高学年：N=21人		低学年：N=13人 中学年：N=16人 高学年：N=6人		低学年：N=9人 中学年：N=99人 高学年：N=98人		低学年：N=82人 中学年：N=83人 高学年：N=78人	
		<i>n</i>	割合	<i>n</i>	割合	<i>n</i>	割合	<i>n</i>	割合
問 11	調べ学習時相談 (低学年)	18	78.3%	6	46.2%	58	58.6%	21	25.6%
	調べ学習時相談 (中学年)	16	76.2%	10	62.5%	52	52.5%	18	21.7%
	調べ学習時相談 (高学年)	16	76.2%	5	31.3%	61	62.2%	15	19.2%
問 12	教科書以外の本活用 (低学年)	22	95.7%	8	61.5%	88	88.9%	74	90.2%
	教科書以外の本活用 (中学年)	18	85.7%	12	75.0%	90	90.9%	78	94.0%
	教科書以外の本活用 (高学年)	19	90.5%	15	93.8%	90	91.8%	72	92.3%
問 13	実践例を参考 (低学年)	12	52.2%	6	46.2%	29	29.3%	27	32.9%
	実践例を参考 (中学年)	11	52.4%	3	18.8%	27	27.3%	35	42.2%
	実践例を参考 (高学年)	8	38.1%	3	18.8%	26	26.5%	24	30.8%
問 14	教科で図書館活用 (低学年)	21	91.3%	12	92.3%	92	92.9%	77	93.9%
	教科で図書館活用 (中学年)	20	95.2%	13	81.3%	95	96.0%	81	97.6%
	教科で図書館活用 (高学年)	20	95.2%	16	100%	96	98.0%	75	92.6%

b. 4段階評価法項目（問15～18）：教員調査（低学年、中学年、高学年の担当教員3名が回答）

選択肢を得点化し（4とても当てはまる、3まあ当てはまる、2あまり当てはまらない、1全く当てはまらない）、各群の平均値で比較した。

「意義・必要を感じる」は、低学年で、②司書教諭時間確保有・学校司書無の平均値（3.23）が最も高かった。中学年では、①司書教諭時間確保有・学校司書有の平均値（3.52）が最も高かった。高学年では、③司書教諭時間確保無・学校司書有の平均値（3.16）が最も高かった（表2-35）。

「役割：教員支援」は、低学年・中学年・高学年で、①司書教諭時間確保有・学校司書有の平均値（低学年3.22、中学年3.24、高学年2.86）が最も高かった（表2-35）。

「イメージ：親切なところ」は、低学年・中学年・高学年で、③司書教諭時間確保無・学校司書有の平均値（低学年3.04、中学年2.96、高学年3.07）が最も高かった（表2-35）。

表2-35 4種類の学校状況と「学校図書館活用」（問15～問18）

4段階評価法項目 平均値		司書教諭時間確保有		司書教諭時間確保無	
		①学校司書有	②学校司書無	③学校司書有	④学校司書無
問15	意義・必要を感じる(低学年)	3.13	3.23	3.06	3.05
	意義・必要を感じる(中学年)	3.52	2.94	3.15	2.96
	意義・必要を感じる(高学年)	2.95	2.94	3.16	3.09
問16	役割：教員支援(低学年)	3.22	2.54	2.81	2.84
	役割：教員支援(中学年)	3.24	3.00	2.81	2.80
	役割：教員支援(高学年)	2.86	2.56	2.84	2.63
問17	役割：学び方を学ぶ(低学年)	3.22	2.85	2.88	3.18
	役割：学び方を学ぶ(中学年)	3.92	3.00	3.02	3.10
	役割：学び方を学ぶ(高学年)	3.10	2.88	3.00	3.08
問18	イメージ： 親切なところ(低学年)	3.00	2.62	3.04	2.56
	イメージ： 親切なところ(中学年)	2.95	2.56	2.96	2.58
	イメージ： 親切なところ(高学年)	2.95	2.56	3.07	2.69

c. 自由記述法項目（問 19～20）：学校組織調査（校長または教頭どちらか 1 名回答）

年間貸出冊数のデータに正規分布からの乖離が大きかったため、中央値で比較する。

4 種類の学校状況間で比較し、①司書教諭時間確保有・学校司書有の中央値が最も高かったのは、年間貸出冊数（児童＋教員）（14,250.0 冊）、年間貸出冊数（児童）（14,220.0 冊）であった（表 2-36）。

表 2-36 4 種類の学校状況と「年間貸出冊数の把握」（問 19～問 20）

自由記述法項目 中央値		司書教諭時間確保有		司書教諭時間確保無	
		①学校司書有 N=20 校	②学校司書無 N=9 校	③学校司書有 N=100 校	④学校司書無 N=50 校
年間貸出 冊数の把 握（児童 ＋教員）	中央値	14,250.0 冊	10,284.0 冊	12,943.0 冊	5,125.5 冊
	25%点	5,895.5 冊	4,520.0 冊	5,031.3 冊	2,000.0 冊
	75%点	21,150.0 冊	20,700.0 冊	28,822.8 冊	9,805.0 冊
年間貸出 冊数の把 握（児童）	中央値	14,220.0 冊	10,284.0 冊	12,668.0 冊	5,125.5 冊
	25%点	5,795.5 冊	4,365.0 冊	5,001.3 冊	1,975.0 冊
	75%点	21,087.5 冊	20,595.0 冊	28,656.0 冊	9,675.0 冊

C. まとめ：4 種類の学校状況と「学校図書館サービス」、「学校図書館活用」における効果

4 種類の学校状況別の「学校図書館サービス」と「学校図書館活用」において、効果有項目はそれぞれ、①司書教諭時間確保有・学校司書有では 24 項目あり、②司書教諭時間確保・学校司書無では 4 項目、③司書教諭時間確保無・学校司書有では 7 項目、④司書教諭時間確保無・学校司書無では 3 項目であった（表 2-37）。全 38 項目中、①司書教諭時間確保有・学校司書有における効果有の 24 項目が占める割合は 63.2%で 4 種類の学校状況の内最多であった（表 2-37）。

表 2-37 4 種類の学校状況別の効果有項目

4 種類の 学校状況	効果有項目			指標値	
① 司書教諭時間確保有・学校司書有 (24 校)	図書館サービス	問 1	データベース管理	割合	83.3%
		問 2	必読書コーナー設置		100.0%
		問 3	新聞配備		75.0%
		問 4	選書委員会開催		20.8%
		問 7	公共図書館との連携		100.0%
		問 8	資料が揃っている (低学年)	平均値	2.87
	資料が揃っている (中学年)		平均値	2.67	
	図書館活用	問 10	ブックトーク実施	割合	70.8%
		問 11	調べ学習時相談 (低学年)		78.3%
			調べ学習時相談 (中学年)		76.2%
			調べ学習時相談 (高学年)		76.2%
		問 12	教科書以外の本活用 (低学年)		95.7%
		問 13	実践例を参考 (低学年)		52.2%
			実践例を参考 (中学年)		52.4%
			実践例を参考 (高学年)	38.1%	
		問 15	意義・必要を感じる (中学年)	平均値	3.52
		問 16	役割：教員支援 (低学年)		3.22
			役割：教員支援 (中学年)		3.24
			役割：教員支援 (高学年)		3.86
		問 17	役割：学び方を学ぶ (低学年)		3.22
役割：学び方を学ぶ (中学年)			3.92		
役割：学び方を学ぶ (高学年)	3.10				
問 19	年間貸出冊数量 (児童+教員)	中央値	14,250 冊		
問 20	年間貸出冊数量 (児童)		14,220 冊		
② 司書教諭時間確保有・学校司書無 (16 校)	図書館サービス	問 9	開館時間 (週)	中央値	34.0 時間
		図書館活用	問 12	教科書以外の本活用 (高学年)	割合
	問 14		教科で図書館活用 (高学年)	100.0%	
	問 15		意義・必要を感じる (低学年)	平均値	3.23

表 2-37 4 種類の学校状況別の効果有項目（続き）

4 種類の 学校状況	効果有項目			指標値	
③ 司書教諭時間確保無・学校司書有 (111 校)	サービス 図書館	問 5	年間貸出冊数把握	割合	90.1%
		問 6	図書標準達成		64.9%
		問 8	資料が揃っている (高学年)	平均値	2.67
	図書館活用	問 15	意義・必要を感じる (高学年)		3.16
		問 18	イメージ: 親切なところ (低学年)		3.04
			イメージ: 親切なところ (中学年)		2.96
	イメージ: 親切なところ (高学年)		3.07		
④ 司書教諭時間確保無・学校司書無 (95 校)	活用 図書館	問 12	教科書以外の本活用 (中学年)	割合	94.0%
		問 14	教科で図書館活用 (低学年)		93.9%
			教科で図書館活用 (中学年)		97.6%

注：図書館は学校図書館を表す。

2.3.2.4 研究 2-調査 1 の考察

研究 2-調査 1 において、「学校図書館サービス」、「学校図書館活用」に関する 38 の質問項目に対する効果有の項目数が最多であったのは、司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の学校状況であった。38 項目中「学校図書館サービス (7 項目)」「学校図書館活用 (17 項目)」の 24 項目に効果があった。つまり、司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の学校状況が「学校図書館サービス」と「学校図書館活用」の促進要因であると考えられる (表 2-37)。

全 38 項目中、教員と学校図書館担当者の協働に該当する項目は 8 項目ある。その内訳は、「学校図書館サービス」は、「選書委員会開催 (問 4)」、「公共図書館との連携 (問 7)」の 2 項目であった。「学校図書館活用」は、「調べ学習時の相談 (低学年, 中学年, 高学年の 3 項目) (問 11)」と「学校図書館の役割は教員支援 (低学年, 中学年, 高学年の 3 項目) (問 16)」の 6 項目であった (表 2-37)。以上 8 つの効果有項目は全て①司書教諭時間確保有・学校司書有の学校状況においてみられた。よって、協働が構築されるには、学校図書館担当者である司書教諭と学校司書が協働できる職務体制が整っていることが重要である。すなわち、司書教諭の学校図書館の職務に関わる時間が確保されていることと、学校司書が配置されていることの双方が揃うことが求められる。つまり、学校図書館担当者の職務体制として、司書教諭時間確保有、学校司書有が整うことで、学校図書館組織内での司書教

論と学校司書の協働，学校組織内での教員と学校図書館担当者の協働構築が可能となることが示唆された。

2.3.3 研究2-調査2：教員と学校図書館担当教員の協働の現状（ウェブアンケート調査の分析）

2.3.3.1 研究2-調査2の目的

教員と学校図書館担当教員の学校図書館活用における協働の現状を明らかにすることを目的とした。

2.3.3.2 研究2-調査2の方法（研究対象，質問項目）

教員と学校図書館担当教員（司書教諭，学校図書館担当教員）の協働の現状を，質問紙調査1の基となった調査報告書「子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究」【教員調査ワーキンググループ】報告書³⁴⁾の結果データを用い，新規に分析・考察した（研究の概要はⅡ章：2.3.2.2-A参照）。

A. 分析対象

分析対象校は，小学校572校，中学校578校，高等学校537校（計1,687校）とした。分析対象教員は，4,228人であり，その内訳は，教員2,611人，学校図書館担当教員1,617人であった。

B. 質問項目

調査項目の中から，学校図書館担当教員から教員への学校図書館活用に関する支援について尋ねている以下の4項目を質問項目とした。支援をすることは，自ずと教員と学校図書館担当教員の協働につながるためである（表2-38）。

4項目中，問1～問3は，学校図書館担当教員を対象とする質問項目であり，問4は，教員と学校図書館担当教員の両方を対象とする質問項目であった。

C. 分析方法

問1～問3は，学校図書館担当教員と各質問項目の回答結果（割合）とのクロス集計表を作成し，比較分析を行った。問4は，教員と学校図書館担当教員と各質問項目の回答結果（割合）とのクロス集計表を作成し，比較分析を行った。

表 2-38 研究 2-調査 2：質問項目

<p>問 1</p>	<p>「読書活動の推進」にあたり、どのような支援をしているか 7 つの選択肢の中から複数選択を許す選択技法でたずねた。</p> <p>(質問)「読書活動の推進」にあたって、次のようなことをしていますか。あてはまるものをすべて選んでください。</p> <p>①読書に関する行事の年間計画を立てる, ②担任の行う読書活動の支援を行う, ③児童生徒に読書感想文の指導を行う, ④全学年のブックリストを作成する, ⑤「学校図書館便り」を作り読書活動を広報する, ⑥特に何もしていない, ⑦その他</p>
<p>問 2</p>	<p>「調べ学習の支援」にあたり、どのようなことをしているかを 9 つの選択肢から複数選択を許す選択技法でたずねた。</p> <p>(質問)「調べ学習の支援」については、どのようなことをしていますか。あてはまるものをすべて選んでください。</p> <p>①児童生徒に学校図書館の利用指導を行う, ②担任の行う調べ学習の支援を行う, ③児童生徒に情報メディアを活用した学び方の指導を行う, ④担任に学習テーマに合った学校図書館の資料を用意し提供する, ⑤公共図書館から資料を借りる, ⑥TT (チーム・ティーチング) の授業の支援を行う, ⑦学校図書館担当職員と協力して学習活動の支援を行う, ⑧特に何もしていない, ⑨その他</p>
<p>問 3</p>	<p>「学校図書館の運営」にあたり、どのようなことを実施しているかを 14 の選択肢から複数選択を許す選択技法でたずねた。</p> <p>(質問) 学校図書館の運営にあたって、次のようなことをしていますか。あてはまるものをすべて選んでください。</p> <p>①学校図書館の年間指導計画を立てる, ②教育課程編成, 学習指導計画作成時に関わる, ③学校図書館に関わる職員研修会を企画運営する, ④公共図書館との連携を行う, ⑤学校図書館担当職員と協力し職務の分担を行う, ⑥学校図書館の評価を行う, ⑦学校図書館利用状況を調査する, ⑧学校図書館メディア収集方針を策定する, ⑨学校図書館メディアの管理 (購入, 修理, 廃棄) を行う, ⑩学校図書館メディアの整備 (配架・展示) を行う, ⑪図書委員会の指導を行う, ⑫学校図書館ボランティアの指導・助言を行う, ⑬特に何もしていない, ⑭その他</p>
<p>問 4</p>	<p>学校図書館の活用について学校や学校図書館に要望を伝えたことがあるかを 2 つの選択肢 (はい, いいえ) から一つ選ぶ選択技法でたずねた。</p> <p>(質問) 学校図書館の活用について、学校や学校図書館に要望を伝えたことがありますか。あてはまるものを 1 つ選んでください。</p> <p>①はい, ②いいえ</p>

2.3.3.3 研究2-調査2の結果

A. 「読書活動の推進時の協働の現状」(問1)

読書活動の推進時の教員と学校図書館担当教員の協働の現状は、「①読書行事の年間計画立案時」は68.8%、「⑤学校図書館だより作成(広報活動)時」は61.8%、「③児童生徒への読書感想文の指導時」は41.6%、「②担任の行う読書活動への支援時」は26.2%、「④全学年のブックリスト作成時」は16.9%、「⑦その他」は4.4%、「⑥特に何もしていない」は4.3%、「無回答」は0.1%であった(表2-39)。

表2-39 読書活動の推進時の協働の現状(問1)

(回答者：学校図書館担当教員)(N=1,617)複数回答

選択技法項目	n	割合
①読書行事の年間計画立案	1,112人	68.8%
⑤学校図書館だより作成(広報活動)	1,000人	61.8%
③児童生徒への読書感想文の指導	672人	41.6%
②担任の行う読書活動の支援を行う	423人	26.2%
④全学年のブックリストを作成	274人	16.9%
⑦その他	71人	4.4%
⑥特に何もしていない	70人	4.3%
無回答	1人	0.1%

注：国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課編集。教員調査ワーキンググループ報告書，2013，p.83.を参考に筆者が作成した

B. 「調べ学習の支援時の協働の現状」(問2)

調べ学習の支援時の教員と学校図書館担当教員の協働の現状は、「①児童生徒への学校図書館利用指導時」は68.0%、「④担任への学習テーマに合った資料提供時」は43.7%、「⑦学校図書館担当職員と協力し学習活動支援時」は35.1%、「⑤公共図書館から資料貸借時」は33.5%、「②担任の行う調べ学習への支援時」は22.3%、「③児童生徒への情報メディア活用の学び方指導時」は20.3%、「⑥TTの授業支援時」は10.0%、「⑨その他」は1.5%、「⑧特に何もしていない」は12.0%、「無回答」なしであった。

選択肢の中の③学校図書館担当職員と協力し学習活動支援(35.1%)は、学校図書館担当教員と学校図書館担当職員(学校司書)の協働(学校図書館組織内の協働)である(表2-40)。

表 2-40 調べ学習支援時の協働の現状（問 2）

（回答者：学校図書館担当教員）（N=1,617）（複数回答）

選択肢法項目	n	割合
①児童生徒への学校図書館利用指導	1,099 人	68.0%
④担任への学習テーマに合った資料提供	707 人	43.7%
⑦学校図書館担当職員と協力し学習活動支援 （学校図書館担当職員との協働有）	568 人	35.1%
⑤公共図書館から資料貸借	542 人	33.5%
②担任の行う調べ学習への支援	361 人	22.3%
③児童生徒への情報メディア活用の学び方指導	329 人	20.3%
⑥TT の授業支援	162 人	10.0%
⑨その他	24 人	1.5%
⑧特に何もしていない	194 人	12.0%
無回答	N/A	N/A

C. 「学校図書館の運営時の協働の現状」（問 3）

学校図書館の運営時の協働の現状は、「⑬図書委員会の指導時」は 91.0%、「⑨学校図書館利用状況の調査時」は 83.5%、「⑪学校図書館メディアの管理（購入，修理，廃棄）時」は 80.8%、「⑫学校図書館メディアの整備（配架，展示）時」は 76.2%、「①学校図書館年間指導計画の立案時」は 66.7%、「⑤学校図書館担当職員と協力して職務分担時」は 56.5%、「④公共図書館と連携時」は 41.9%、「⑧学校図書館の評価時」は 39.9%、「⑩学校図書館メディア収集方針策定時」は 38.7%、「⑭学校図書館ボランティアの指導・助言時」は 22.0%、「②教育課程編成，学習指導計画作成時に関与時」は 19.3%、「③職員研修会の企画運営時」は 9.5%、「⑦その他」2.1%、「⑥特に何もしていない」は 0.4%、「無回答」は 0.1%であった。

選択肢の中の「⑤学校図書館担当職員と協力して職務分担時の協働」56.5%は，学校図書館担当教員と学校図書館担当職員（学校司書）の協働（学校図書館組織内の協働）である（表 2-41）。

表 2-41 学校図書館の運営時の協働の現状（問 3）

（回答者：学校図書館担当教員）（N=1,617）（複数回答）

選択技法	<i>n</i>	割合
⑬図書委員会の指導	1,471 人	91.0%
⑨学校図書館利用状況の調査	1,350 人	83.5%
⑪学校図書館メディアの管理（購入，修理，廃棄）	1,307 人	80.8%
⑫学校図書館メディアの整備（配架，展示）	1,232 人	76.2%
①学校図書館年間指導計画の立案	1,079 人	66.7%
⑤学校図書館担当職員と協力し職務分担 （学校図書館担当職員との協働有）	914 人	56.5%
④公共図書館と連携	678 人	41.9%
⑧学校図書館の評価	645 人	39.9%
⑩学校図書館メディア収集方針の策定	626 人	38.7%
⑭学校図書館ボランティアの指導・助言	356 人	22.0%
②教育課程編成，学習指導計画作成時に関与	312 人	19.3%
③職員研修会の企画運営	154 人	9.5%
⑦その他	34 人	2.1%
⑥特に何もしていない	6 人	0.4%
無回答	1 人	0.1%

D. 「学校図書館活用の要望伝達時における協働の現状」（問 4）

学校図書館活用の要望伝達時における協働の現状は，要望を「伝えている」において，教員は 32.5%，図書館担当教員は 41.2%である。特に要望を「伝えていない」において，教員は 67.5%，図書館担当教員は 58.8%であり，教員の割合が図書館担当教員より 8.7%高かった（表 2-42）。

表 2-42 学校図書館活用の要望伝達時の協働の現状（問 4）

（回答者：教員と学校図書館担当教員）（N=4,228）単一回答

選択技法	教員：N=2611 人		図書館担当教員：N=1617 人	
	n	割合	n	割合
伝えている	876 人	32.5%	675 人	41.2%
伝えていない	1,735 人	67.5%	941 人	58.8%

注：国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課編集。教員調査ワーキンググループ報告書，2013，p.86.を参考に筆者が作成した。

2.3.3.4 研究 2-調査 2 の考察

学校図書館担当教員から教員への支援における協働の現状を，読書活動の推進時，調べ学習の支援時，学校図書館の運営時，学校図書館活用の要望伝達状況の 4 つの観点で概観した。それぞれの現状を 50%以上の協働，50%以下の協働に分けて考察する。

読書活動の推進時に，特に何もしていない学校図書館担当教員，つまり，教員と協働していない学校図書館担当教員は 4.3%であり両者は協働していることが明らかになった。中でも，両者の協働の割合が高かったのは，「読書行事の年間計画立案時（68.8%）」と「学校図書館だより発行（広報活動）時（61.8%）」であった。「読書行事の年間計画立案」は，教育的な認識・理解が必要であり，「学校図書館だより作成」は学校外への広報となり教員が責任を持って作成・発行する必要があること，また，一時的・単発的なものであるため，協働の割合が高いことが考えられる。一方，50%以下の協働は，「担任の行う読書活動への支援時（26.2%）」，「児童生徒への読書感想文の指導時（41.6%）」，「全学年のブックリストの作成時（16.9%）」であった。これらは，教員が読書活動の推進の方法として実践していないこと，また，手間のかかるものであるため，協働の割合が低いことが考えられる（表 2-39）。

調べ学習支援時に，特に何もしていない学校図書館担当教員，つまり，教員と協働していない学校図書館担当教員は 12.0%で読書活動推進時に比べ約 3 倍の割合であり，読書活動推進時に比べ両者の協働が少ないことが明らかになった。その中でも，協働の割合が高かったのは，「児童生徒への学校図書館利用指導時（68.0%）」1 点であった。学校図書館利用指導は，学校図書館における分類の指導，学校図書館システムの活用指導等，学校図書館に関する専門的知識が求められるため協働の割合が高いことが考えられる。一方，50%以下の協働は，「担任の行う調べ学習への支援時（22.3%）」，「児童の情報メディア活用の学び方指導時（20.3%）」，「担任への学習テーマに合った学習資料の提供時（43.7%）」，「公共図書館から資料貸借時（33.5%）」，「TT の授業支援時（10.0%）」であった。これらは，教員が学校図書館を活用する調べ学習を実施していないこと，また，時間を費やす必要があるため，協働の割合が低いことが推察される（表 2-40）。

学校図書館の運営時に，特に何もしていない学校図書館担当教員，つまり，教員と協働

していないのは、わずか0.4%であり、両者の協働の割合は一番高かった。中でも、協働の割合が高かったのは、「図書委員会の指導時(91.0%)」、「学校図書館利用状況の調査時(83.5%)」、「学校図書館メディアの管理(購入, 修理, 廃棄)時(80.8%)」、「学校図書館メディアの整備(配架, 展示等)時(76.2%)」、「学校図書館年間指導計画の立案時(66.7%)」、「学校図書館担当職員と協力し職務分担時(56.5%)」であった。これらは、教育的な視点や学校図書館経営の視点が求められること、また、一時的・単発的なものであるため、協働の割合が高いと考えられる。一方、学校図書館担当教員と教員の協働が認められたもので50%以下の協働は、「公共図書館と連携時(41.9%)」、「学校図書館の評価時(39.9%)」、「学校図書館メディアの収集方針の作成時(38.7%)」、「学校図書館ボランティアの指導・助言時(22.0%)」、「教育課程編成時, 学習指導計画作成時に関与(19.3%)」、「職員研修会の企画運営時(9.5%)」であった。これらは、学校図書館担当教員がこのような運営を実施していないこと、また、時間を費やさなければならないもののため、協働の割合が低いことが考えられる(表2-41)。

学校図書館活用の要望伝達時は、要望を伝えている教員・学校図書館担当教員は少ないことが明らかになった(教員:32.5%, 学校図書館担当教員:41.2%)。特に教員が学校図書館担当教員へ要望を伝えていない現状であり、教員が学校図書館を活用していないことが示唆された(表2-42)。

教員と学校図書館担当教員の協働について4つの視点でまとめる。第一の視点である「読書活動推進時」で割合が高い職務は、教育的な認識・理解が必要な職務や教員が責任を持つ必要のある職務であり、一時的・単発的なものである。一方、協働の割合が低い職務は、読書活動推進の方法として教員が実践していない職務であり、時間を費やさなければならない手間のかかるものであると考えられる。第二の視点である「調べ学習支援時」で割合の高い職務は、学校図書館に関する専門的知識が求められる職務である。一方、協働の割合が低い職務は、教員が学校図書館を活用する調べ学習を実践していない職務であり、時間を費やす必要のあるものであると考えられる。第三の視点である「学校図書館運営時」で割合が高い職務は、教育的な視点や学校図書館経営に関する視点が求められるため教員の協力が必要な職務であり、一時的・単発的なものである。一方、協働の割合が低い職務は、学校図書館担当教員が学校図書館の運営として実践していない職務であり、時間を費やす必要のあるものである。第四の視点である「学校図書館活用の要望の伝達時」は、両者ともに要望を伝えていないこと、特に教員が学校図書館担当教員へ要望を伝えていないことが明らかになり、教員が学校図書館を活用していないこと、教員に学校図書館活用のニーズが乏しいことが考えられる。

これら4つの視点における協働の割合は、「学校図書館運営時」が高く、次に「読書活動推進時」、最後に「調べ学習支援時」となっていた。協働の現状は、学校図書館活用の計画立案, 学校図書館便り発行, 利用状況調査等のように一時的・単発的である程度簡易的な職務に関する協働が主であり、全学年のブックリスト作成, TTの授業支援時等のように日

常的，時間を費やす労を要する職務に関する協働が少なかった。その結果，両者ともに要望伝達も少なくなったことが考えられる。さらに，教員と学校図書館担当教員の協働の内容をみると，児童生徒への学校図書館利用指導，図書委員会指導等のように児童生徒への支援における協働が多く，TT 授業支援，職員研修会の企画運営等教員支援等のように教員の支援における協働は少なく停滞していることが明らかになった。

2.3.4 研究 2 の考察

研究 2-調査 1 において，「学校図書館サービス」，「学校図書館活用」に関する 38 の質問項目の内，司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の学校状況においては効果有が 24 項目あり，4 種類の学校状況の内最多であった（表 2-37）。つまり，司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の学校状況が「学校図書館サービス」と「学校図書館活用」の促進要因である。全 38 項目中，教員と学校図書館担当者の協働に該当する項目は 8 項目あった。その内訳は，「学校図書館サービス」は，選書委員会開催（問 4），公共図書館との連携（問 7），の 2 項目であった。「学校図書館活用」は，調べ学習時の相談（低学年，中学年，高学年の 3 項目）（問 11）と学校図書館の役割は教員支援（低学年，中学年，高学年の 3 項目）（問 16），の 6 項目であった（表 2-37）。以上 8 つの効果有項目は全て司書教諭時間確保有・学校司書有の学校状況においてみられた。よって，協働が構築されるには，学校図書館組織構成員である司書教諭と学校司書が協働できる職務体制が整っていること，学校図書館における両者の存在が重要であることが示された。職務体制が整っている状況において，学校図書館組織内での司書教諭と学校司書の協働，学校組織内での教員と学校図書館組織構成員の協働が可能となる。

研究 2-調査 2 の結果，教員と学校図書館担当教員の読書活動の推進時，調べ学習の支援時，学校図書館の運営時，学校図書館活用の要望伝達状況時の協働の現状が明らかになった。これら 4 つの視点における協働の割合は，「学校図書館運営時」が高く，次に「読書活動推進時」，最後に「調べ学習支援時」となっていた。教員と学校図書館担当教員の協働の内容をみると，学校図書館活用の計画立案，学校図書館便り発行，利用状況調査等，一時的・単発的である程度簡易的な職務に関する協働が主であり，全学年のブックリスト作成，TT の授業支援時等のように日常的，労を要する職務に関する協働が少なかった。その結果，両者ともに要望伝達も少なくなったことが考えられる。したがって，教員と学校図書館担当教員の協働は少ないことが明らかになった。さらに，教員と学校図書館担当教員の協働の内容をみると，児童生徒への学校図書館利用指導，図書委員会指導等のように児童生徒への支援における協働が多く，TT 授業支援，職員研修会の企画運営等教員支援等のように教員の支援における協働は少なく停滞していることが明らかになった。

両調査から，学校図書館の職務体制の整備が学校図書館活用において重要であることが示され，教員と学校図書館担当者の協働は，単発的で簡易な協働，児童生徒への支援におけるものが多く，日常的で労を要する協働，教員への支援における協働は少なく停滞して

いる現状が明らかになった。

2.4 まとめ：学校教育における学校図書館活用の要因と協働の現状

研究 1, 研究 2 で明らかにされた学校教育における学校図書館活用の要因と協働の現状について総合的に考察する。研究 1 では、調査 1（質問紙調査）と調査 2（面接調査）を実施し、活用度の高い教員と低い教員の意識と利用実態における差から学校図書館活用の要因と協働の現状を明らかにした。研究 2-調査 1（ウェブアンケート調査の分析）では、司書教諭の時間確保有無、学校司書配置有無の組み合わせによる 4 種類の学校状況における学校図書館サービスと学校図書館活用の実態の違いから、4 種類の学校状況別に教員の学校図書館活用に影響を与え得る効果と協働の現状を明らかにした。研究 2-調査 2（ウェブアンケート調査の分析）では、教員と学校図書館担当教員の協働の現状を、読書活動の推進時、調べ学習の支援時、学校図書館の運営時、学校図書館活用の要望伝達状況時に視点を置き明らかにした。

研究 1 において、調査 1（質問紙調査）と調査 2（面接調査）を総合的に考察した結果、導き出された 8 項目は、学校図書館の活用度を上げ得る可能性のある要因であることが示唆された。この 8 項目の内訳は、「校務分掌での学校図書館担当経験（属性）」、「学校図書館活用教育の意義・必要の実感（意識）」、「学校図書館に活用できる資料が揃っている（意識）」、「国語・社会・総合・生活科・理科での学校図書館活用（利用実態）」、「学校図書館利用の効果的な学習展開を心がける（利用実態）」、「学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込む（利用実態）」、「学校図書館利用の実践例の参照（利用実態）」、「読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫（利用実態）」であった（表 2-26）。

研究 2-調査 1（ウェブアンケート調査の分析）において、司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の学校状況が「学校図書館サービス」と「学校図書館活用」の促進する可能性がある要因であることが示された。また、全 38 項目中、教員と学校図書館担当者の協働に該当する 8 つの効果有項目は全て司書教諭時間確保有・学校司書有の学校状況においてみられた（表 2-37）。よって、協働が構築されるには、学校図書館における両者の存在が重要であり、学校図書館組織構成員の職務体制の整備が求められることが確認された。

研究 2-調査 2（ウェブアンケート調査の分析）では、教員と学校図書館担当教員の協働の実態を考察した。その結果、教員と学校図書館担当教員の協働は、単発的で簡易な協働、児童生徒への支援が主であり、日常的で労を要するな協働、教員への支援における協働が少なかった。その結果、両者ともに要望伝達が少なかった。その結果、両者の協働が少ないことが予測された。（表 2-39, 2-40, 2-41, 2-42）。

研究 1 と研究 2 の総合的に考察した結果から、学校図書館活用度を上げ得る可能性のある要因として前述の 8 項目と学校図書館組織構成員の職務体制の整備が挙げられた。さらに、協働の停滞が明らかになった。学校図書館活用度を上げ得る可能性のある要因を実践するには、学校図書館の職務体制、協働体制の整備のための予算付け等、学校外部からの支援

が求められる。しかし、財政緊縮、教育課題が山積している学校教育及び教育行政からの支援が受けにくいことが推察される。また、学校教育における学校図書館活用の現状をみると、学校図書館を活用する教員は一部の教員に限られており、学校教育において学校図書館活用が必須のものであるという状況ではない。今後は、このような状況においても、学校図書館が学校教育及び教育行政から支援を受けるには、一部の教員が学校図書館を活用している現状から多くの教員が学校図書館を活用し、学校図書館活用が学校教育にはなくてはならないものとなることが求められる。そのためには、研究1、研究2で明らかになった教員の学校図書館活用度を上げ得る可能性のある要因8項目を実践することと学校図書館組織構成員の職務体制の整備が有効である。学校図書館を活用した結果、教員一人ひとりが学校図書館の認識を新たに持つことになり、教育方法の一つとして自発的に学校図書館を活用していくことになることが期待される。このような学校図書館活用の実践を通し、教員は、学校図書館活用の教育的効果を実感し、学校図書館活用の意欲へつながり、学校図書館活用が学校内で推進されると考えられる。学校図書館を活用する教員は、学校図書館組織構成員から専門的な支援を求めることになる。学校図書館組織構成員から教員への支援は、教員一人ひとりのニーズに則した「支援」であることが重要である。そのためには、教員と学校図書館組織構成員間に良好な支援関係を伴う協働構築が重要である。

注・引用文献

- 1 文部省初等中等教育局. 学校図書館法の一部を改正する法律等の施行について (通知). 1997. <http://www.tcp-ip.or.jp/~syaraku/gakkoutosyohou.htm>, (参照: 2016-01-28).
- 2 学校事務職員の複数配置 (義務標準法第9条第3号, 高校標準法第12条第2号)
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。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職員の定数として活用される例は極めて少ない。文部科学省. 学校事務職員の複数配置. 義務標準法第9条第3号, 高校標準法第12条第2号.
- 3 全国SLA研究部・調査部. 2011年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2011, vol.733, p.45-49.
- 4 全国SLA研究部・調査部. 2012年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2012, vol.769, p.45-50.
- 5 全国SLA研究部・調査部. 2013年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2013, vol.757, p.44-48.

- 6 全国 SLA 研究部・調査部. 2014 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2014, vol.745, p.48-54.
- 7 全国 SLA 研究部・調査部. 2015 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2015, vol.781, p.43-49.
- 8 全国 SLA 研究部・調査部. 2016 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2016, vol.793, p.46-52.
- 9 全国 SLA 研究部・調査部. 2017 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2017, vol.805, p.48-51.
- 10 全国 SLA 研究部・調査部. 2018 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2018, vol.817, p.52-57.
- 11 全国 SLA 研究部・調査部. 2019 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2019, vol.830, p.21-28.
- 12 全国学校図書館協議会. 学校司書の任務と職務.
<http://www.j-sla.or.jp/new-shishokuyoyu/gakkousisyotoha.html>, (参照:2015-10-03).
- 13 文字文化議員連盟. 文字・活字文化振興法の施行に伴う施策の展開. 2005.
<http://www.jbpa.or.jp/nenshi/pdf/0505.pdf> (参照 2015-12-27)
- 14 文部科学省. 学校図書館法の一部を改正する法律等の施行について (通知). 1997.
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/012.htm (参照 : 2015-12-27).
- 15 北田明美. 鳥取・羽合小「アロハ図書館タイム」はじめます. 全国 SLA, 2013, p.7.
- 16 荒川区. 平成 26 年度予算主要事業. 予算報告書, 2014, p.22.
http://www.city.arakawa.tokyo.jp/kusei/yosan/h260206yosan.files/h26_shuyoujigyouu.pdf, (参照 : 2015-12-27).
- 17 松本美智子. 小学校教員の学校図書館に対する意識と利用の実態 : 質問紙調査と面接調査より. *Library and Information Science*. 2012, no.68, p.55-84.
- 18 全国学校図書館協議会. 新教育システム開発プログラム報告書 : 学校図書館充実に関する調査. 平成 18 年度・19 年度文部科学省委託調査研究, 2008, 52p.
- 19 全国学校図書館協議会. 学校図書館評価基準. 2008.
<https://www.j-sla.or.jp/material/kijun/post-44.html>, (参照 : 2020-9-22).
- 20 子どもの読書サポーターズ会議 : (2007~2009 年) 文部科学省が設置し, 有識者による子どもの読書活動の推進に向けた社会への発信や学校図書館の活性化等の方策に関する検討を進めてきた。“これからの学校図書館の活用の在り方等について (報告)”で「学校図書館に今後求められる 6 つの視点」を発表した。①学校図書館が中心となり, 学校の読書活動を多様に展開する。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。③「学び方を学ぶ場」としての学校図書館の整備を進める。④学校図書館の教員サポート機能を充実させる。⑤「いつも開いている図書館,

必ず誰かいる図書館」を実現し、「心の居場所」となる学校図書館づくりを進める。

⑥放課後の学校図書館を地域の子供たち等に開放する。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。審議経過報告，2008。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusyo/meeting/08093013/001.pdf, (参照：2012-09-02)。

- 21 文部科学省初等中等教育局。学習・読書活動を推進する学校図書館の活用：平成21年度予算額（案）主要事項（説明資料）。2009。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/16/1217140_9.pdf, (参照：2012-08-13)。
- 22 望月道浩。小規模校における学校図書館の現状認識に関する一考察：沖縄県A郡a町における調査とともに。学校図書館学研究。2008, vol.10, no.3, p.23-31。
- 23 中島正明。教師の学校図書館に対する意識構造に関する研究。児童教育研究。1998, no.7, p.71-87。 <http://www.j-sla.or.jp/material/kijun/post-44.html>, (参照：2012-08-04)。
- 24 佐藤郁哉。質的データ分析法。新曜社，2008, p.59-73。
- 25 「事例ーコード・マトリックス」とは、いくつかの事例が横糸、複数のコードが縦糸として編み込まれ、さらに一つひとつのセグメントの記述により複雑な模様が織り込まれているタペストリー（つづれ織り）のようなものである。佐藤郁哉。質的データ分析法。新曜社，2008, p.63。
- 26 萱間真美。質的研究実践ノート：研究プロセスを進める clue とポイント。医学書院，2008, p.98。
- 27 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用に与える効果。Library and Information Science。2017, vol.77, p.1-26。
- 28 教員に対し、学校図書館の役割を質問した結果、72.9%の教員が「教員への資料提供・指導のサポート」を挙げている。報告書において、調査結果を公開しているが、分析・考察は本研究とは重ならない。国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課。教員調査ワーキンググループ報告書。2013, 218p。(子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究：共同研究)。
http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/77/, (参照：2016-02-26)。
- 29 国立青少年機構「子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究」における「教員調査ワーキンググループ」を指す。メンバーは立田慶裕（リーダー）、秋田喜代美、今西幸蔵、荻野亮吾、栞原靖、酒井達哉、野村和、松本美智子である。
- 30 国立青少年機構「子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究」における「教員調査ワーキンググループ」を指す。メンバーは立田慶裕（リーダー）、秋田喜代美、今西幸蔵、荻野亮吾、栞原靖、酒井達哉、野村和、松本美智子である。
- 31 松本美智子。小学校教員の学校図書館に対する意識と利用の実態：質問紙調査と面接調査より。Library and Information Science。2012, vol.68, p.55-84。

- 32 “学校図書館担当職員”. 図書館情報学用語辞典. 第4版. 丸善株式会社, 2013, p.36.
- 33 本ウェブ調査の調査項目と平成24年度の学校図書館の現状調査項目で一致した項目として、データベース化, 必読書コーナー設置, 新聞配備, 図書標準達成, ブックトーク実施, 公共図書館との連携の6項目あった。(年間貸出冊数, 開館時間に関する調査項目はなかった)。それらの項目を抽出し以下に割合を示す。なお, ()内の割合は, 本ウェブ調査における4つの学校状況の平均値である。データベース化: 64.1% (70.1%), 必読書コーナー設置: 71.6% (80.7%), 新聞配備: 24.5% (40.6%), 図書標準達成: 56.8% (47.1%), ブックトーク実施: 35.5% (43.7%), 公共図書館との連携: 76.5% (70.3%)であった。本ウェブ調査の割合が高かった項目は, データベース化, 必読書コーナー設置, 新聞配備, ブックトークの実施の4項目であった。一方, 割合が低かった項目は, 図書標準達成, 公共図書館との連携の2項目であった。文部科学省. 平成24年度「学校図書館の現状に関する調査結果について. 2013. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2013/05/16/1330588_01.pdf, (参照: 2016-02-26).
- 34 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課. 教員調査ワーキンググループ報告書. 2013, 218p. (子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究: 共同研究). http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/77/, (参照: 2016-02-26).

Ⅲ章：学校図書館活用における協働構築の阻害要因と協働構築方法

Ⅱ章では、学校図書館活用に影響を与え得る要因として、8項目と学校組織構成員の職務体制の整備（司書教諭時間確保有・学校司書配置有）を明らかにした。一方、教員と学校図書館組織構成員の協働は停滞していることを明らかにした。協働の停滞状況から、学校図書館活用における協働構築の促進要因を検討することは難しいと考えられたため、Ⅲ章では、協働構築の阻害要因を検討し、阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにする（研究3）。学校図書館活用における協働構築は、学校図書館を活用する主体が教員であるため、教員と学校図書館組織構成員間の協働構築となる。この協働構築には、学校図書館組織内の協働構築、学校組織内の協働構築が求められるが、特に学校組織内の協働構築が基盤となる（Ⅰ章：1.1.3.1参照）。そこで、Ⅲ章では、まず、学校組織内、学校図書館組織内、教員と学校図書館組織構成員の3つの協働構築における阻害要因をそれぞれ検討する。次に、阻害要因を抑制し、協働を構築する方法を文献調査で明らかにする（研究3）。なお、文献調査の過程は、まず、経営論を起点に組織論の関連文献を個別に収集し、協働の定義から協働構築の観点を検討した。次に、協働構築の観点を基に教育学、学校図書館における協働に関する文献を個別に収集し3つの協働構築の阻害要因を検討した。最後に、これらの文献を基に阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした。

3.1 研究3：学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員における協働構築の阻害要因（文献調査）

協働が構築されている組織とは、組織構成員が組織全体と必然的な関係を持ち、相互に意思伝達し合いながら組織の目的・価値を能動的に実現している組織である¹⁾。単なる寄せ集めではなく、組織構成員一人ひとりの集合である組織が目的を持ち、それを実現するために、その集合が意図的にあたかもひとつの生き物であるかのように動いているように見えることであり、一つの統一体を成している組織のことである²⁾

教員と学校図書館組織構成員の協働構築は、教員の属する学校組織内と学校図書館組織構成員の属する学校図書館組織内における協働が構築されていることが前提である。特に、学校図書館組織は学校組織の一部であることから、学校組織と必然的な関係性を持ち、学校組織という統一体を成しているため、学校組織内の協働構築が基盤となる。したがって、第一に、学校組織内、第二に、学校図書館組織内、第三に、教員と学校図書館組織構成員の協働構築の阻害要因について、文献を用いてそれぞれ調査した。

協働構築の阻害要因の観点をⅠ章で述べた協働の定義から検討した。協働構築とは、人の配置（職務体制）と分業（職務分担）の工夫と意思疎通の調整の工夫をし、人々に協働を促し、協働を動機づけることである（Ⅰ章：1.1.3参照）。協働は、装置（組織構造、権限関係、目標、評価研修等）と組織文化と個人（自律）の相互作用で構築される（Ⅰ章：1.1.3.2参照）。協働構築には協働のパターン（型）の考え方が有効である（Ⅰ章：1.1.3.3）。これ

らを考慮し、協働構築の阻害要因の観点として、協働のパターン（型）、職務体制、職務分担（組織構造）組織文化、組織の自立、組織構成員の自律³⁾とした。

3.1.1 学校組織内における協働構築の阻害要因

3.1.1.1 学校組織内の協働のパターン（均質性協働、専門性協働）における協働構築の阻害要因

学校組織内の協働の阻害要因について協働のパターンを用いて概観する。教員間の協働、専門職間の協働として均質性協働（同職種間の協働）、教員と他の専門職間の協働として専門性協働（異職種間の協働）がある。均質性協働は同職種間の協働であり、協働は容易である。一方、専門性協働は異職種間の協働であり、互いの専門性を理解することが求められるため協働は難しく協働構築の阻害要因である⁴⁾（I章：1.1.3.3参照）。

学校図書館活用における教員と司書教諭の協働の場合、司書教諭は教員であり、学校図書館における専門職でもあるため、学校組織内では、その立ち位置によって、平常は教員同士の均質性協働となるが、学校図書館活用の支援の場合は学校図書館の専門職として協働するため専門性協働になる。専門性協働は、互いの専門性を理解することが求められるため協働が難しく、協働構築の阻害要因である（表 1-3）。

3.1.1.2 学校組織の職務体制（個業型組織）における協働構築の阻害要因

学校組織における職務体制は「個業型」である。教員は、意思決定の可能領域においてある一定の裁量性を持ち、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体制である。そのため、組織としての統合性を失い、教育目標の形成、教育活動の組織的な改善・改革は困難である。また、学校組織は、「個業化」と「統合化」の相反する理念の併存する組織である。この相反する理念を併存させるには、「個業化」のマイナス面を抑制し、協働を構築することである（I章：1.1.3.2参照）。「個業型」組織は、児童生徒の多様性や教育課題の複雑性が個々の教員の知識や技能の範囲に収まる場合に有効であるが、その範囲を超える場合には、組織的な対応が難しい組織形態である（I章：1.1.3.3参照）。つまり、児童生徒の実態や課題に対応する思考様式や行動様式が教員ごとに個別分散し、統合化が難しい。このことは、学校組織の教育機能の限界を学校にもたらし、児童生徒の対応力を縮小させることになる。その結果、教員の指導困難を増大させ、教員の教育改善意欲を抑制し、学校組織の形骸化へつながり、マイナス面となる。学校組織の形骸化は、個業化を増大し、教員間の閉塞感を高め、協働化を抑制する^{5) 6)}。つまり、学校の職務体制の特徴である「個業型組織」は協働構築の阻害要因である。

3.1.1.3 学校組織の職務分担（校務分掌）における協働構築の阻害要因

教員は、学級担任、教科担任、部活動の顧問等さまざまな職務分担（校務分掌）を担っている。各学校は、法令等の定めにより、学習指導、生徒指導、学校運営に関する委員会

等の組織（企画委員会，学校評価委員会，研修委員会，生徒指導委員会等），担当者（教務主任，学年主任，生徒指導主事，進路指導主事，保険主事，特別支援コーディネーター等）を設置する。これらは各学校の校務分掌に位置付けられている⁷⁾。校務分掌とは，学校が教育目標を達成するために行う職務を教職員が分担し処理に当たることについて，その職務の種類や内容および，権限や責任を明示し，遂行の仕組みとプロセスを図示したものである⁸⁾。具体的には，教育指導組織（学習指導，生徒指導）を中心に運営組織と学校事務組織などを加えたものとなっている⁹⁾。つまり，校務分掌は教職員がどのように職務を分担し処理にあたっているかを示している。

校務分掌（職務分担）のメリットは，学校における課題に対し教員一人で抱え込むことなく学校組織全体で対応することができ，担当者は，分担された職務のリーダーとして組織的な学校運営や特定の校務に関する責任関係の明確化ができることである。デメリットは，さまざまな課題ごとに新たな校務分掌が追加され学校全体の業務量や負担の増加につながる恐れがあること，校務分掌の細分化により，小規模校では一人の教師が担う校務分掌が大量になること，新たな課題が発生した時や担当の教員の不在時に柔軟な対応をとることができない恐れがあることである¹⁰⁾。

学校における校務分掌（職務分担）は，校長・教頭をツートップ（つまみ部分）と他の教員（平面部分）とした「鍋蓋型組織」が長らく敷かれてきた。この組織構造は教員一人ひとりが同等の権利と責任を持つことにより，目標の複雑多様性，手段の複雑多様性，児童生徒の複雑多様性，学校課題の複雑多様性という教育が有する不確定性を教員レベルで吸収する組織として成り立ってきた。この組織では，校長がリーダーシップを発揮できない，担当する校務が細分化されるため全体像が見えにくい，創造性が発揮しにくい，責任の所在が曖昧になる，連絡調整や意思形成に時間がかかる，日常的な人材育成が行いにくい等，組織としての力を発揮しにくい等の鍋蓋型組織のデメリット¹¹⁾が挙げられる。これらのデメリットに対応するために，鍋蓋型組織を改善していくことが期待されるようになり，以下のような改善が説かれるようになった。

1998年，中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」¹²⁾の第3章「学校の自主性・自律性の確立について」，4.「学校運営組織の見直し」において，“学校運営が校長の教育方針の下に円滑かつ機動的に行われるように校務分掌，各種の会議，委員会など校内組織及びその運営の在り方について見直しを図ること”と書かれ，鍋蓋型組織（校務分掌）の改善が説かれ始めた。

2004年，中央教育審議会「学校の組織運営の在り方について（作業部会審議のまとめ）」¹³⁾（2）学校の組織体制の再編整備に，「副校長」，「副教頭」，「一定の権限を持つ主幹教諭，指導教諭」の設置が提案され，校長を頂点において校内組織における権限・責任の構造的整備を行おうとする改革論が提示された。これを受け，2007年，学校教育法改正では，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¹⁴⁾が行われた。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」¹⁵⁾へ改善されるようになった。

つまり、管理層と実践層のとの間に中間的な指導層（ミドルリーダー）が入る多層的な組織構造としての官僚制組織が描かれるようになった。学校において、校長を支えるミドルリーダーとして検討されたのが「主幹教諭」と「指導教諭」である。「主幹教諭」は、校長、副校長、教頭を助け、命を受けて校務の一部を整理し、児童生徒の教育を掌る職である。担当する職務に対し一定の責任をもって取りまとめ、教育委員会が任命し、給与の処遇面、人事面において、一般教員と処遇面が同じ「指導教諭」とは異なる位置づけとなった。さらに、「主幹教諭」、「指導教諭」は、管理職と教職員間をつなぐパイプ役としての役割も期待された。具体的には、管理職と教職員とのコミュニケーションの活性化を促し、信頼関係及び協働体制の構築、つまり、官僚制組織を作っていくための役割が「主幹教諭」、「指導教諭」に期待されることになった¹⁶⁾。

官僚制組織は、ミドルリーダーを配置することで協働体制を構築し、合理的に運営され、人や組織の結びつきが強い、最も効率的な組織形態である。官僚制組織への移行とともに、学校の教育目標と教員の個別的な目標をより密接に連動させ、目標を共有化させる目標管理手法¹⁷⁾が導入された。同時に、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のメリットは以下の4点である。第一に、学校の教育目標を達成する効率性が高い。第二に、1990年代から学校の情報公開・開示（開かれた学校）が求められるようになり¹⁸⁾、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る。第三に、官僚制にともない教員の職務内容の義務や責任が明確化され、各教員の職務は、「部分的・限定的」なものとなり、長時間労働、多忙からくる疲弊、バーンアウトを解決する一助となった¹⁹⁾。第四に、明確な階層構造を持ち込むことにより、上から下に向かう意思疎通を円滑化し、組織の動きは一体化すると考えられるようになった²⁰⁾。一方、デメリットは以下の7点であり²¹⁾、学校組織に向かないことが明らかになった。第一に、官僚制組織は職務を細分化し、規則重視の管理が行われ、人間的な働き方を阻害するような合理的かつ効率的な組織運営の仕組みである。つまり、人間的な働き方をするヒューマン・サービス組織²²⁾である学校組織には向かない。第二に、官僚制組織は、職位が細分化され、タテの命令系統が明確化された組織であるため、個人が組織の中でバラバラに切り離され、相互に関連を持たない一面がある²³⁾。つまり、タテの命令系統で規則に基づき定型的な業務を遂行する組織に向いている。しかし、環境に大きな影響を受け（オープン・システム）、創造的な業務を遂行する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、効率的に管理する必要がある大規模組織に向いている。つまり、20人程度の小規模組織の学校組織には向かない。第四に、官僚制組織は、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している。しかし、校長の発言を下に徹底させることに長ける組織であり、つまり、ヒューマン・サービス組

組織であり、創造的な業務を遂行する小規模組織である学校組織には向かない。第五に、官僚

制組織は、民間企業に近いマネジメント（PDCA サイクル）を導入するものである。しかし、学校組織はヒューマン・サービス組織であり、対人的にサービスを提供する組織²⁴⁾であり、評価のための指標がなく、代替尺度（学力調査の結果等）で評価項目を補うことが多く、その結果は曖昧であり、適正な評価とは言い難く、合理的なマネジメントが可能とは言えない²⁵⁾。そのため、学校組織に向かない。第六に、官僚制組織は、個人の目標を組織の目標と共有化させる目標管理手法をとる。しかし、学校組織は個業型であるため、学校の教育目標と教員個人の目標を連動させ目標の共有化を図ることは難しいため学校組織に向かない。第七に、官僚制組織は民間企業に近いマネジメント（PDCA サイクル）を導入するものである。しかし、学校教育においては、どのような教育方法・技術が効果的であるかを事前に知ることは困難であり、教育の成果の予測・評価の方法が難しいという特色がある。学校組織は、教育目標の多様性、教育方法・技術の不確実性、教育成果の予測・評価方法の難性という特徴を持つ。つまり、官僚制組織は学校組織に適合しない組織構造である²⁶⁾。

以上のように、学校組織構造（職務分担）は、「鍋蓋型組織」から「官僚制組織」へと変遷してきた。しかし、「官僚制組織」という組織構造は、学校組織の特徴に適さず、協働構築の阻害要因であった。協働は、組織のメンバーやそのメンバーからなる集団が互いに補完し合い協力し合い一定の組織目的を達成するための活動であるため²⁷⁾、このような活動がしやすい学校組織の特徴に合致した組織構造が求められる。

3.1.1.4 学校組織文化（教員文化）における協働構築の阻害要因

「組織文化」とは、組織構成員が共有する思考様式、行動様式であり、組織的慣行であり、組織風土ともいう^{28) 29)}。「組織文化」は、2つの抽象的な要素である思考様式と、1つの具体的な要素である行動様式の3つの要素から構成されている。2つの抽象的な要素である思考様式の第一は、「組織の価値観」である。組織構成員は何に価値を置くか、何が大切で何が大切ではないか、このような「価値観」として多くの組織構成員に共有されているものである。これが組織文化の最も基本的な部分である。第二は、組織構成員に共有された「組織のパラダイム（認識の枠組み、ものの見方）」である。個人が持つ「パラダイム」が多くの人に共有される時、その共有されているものを「組織のパラダイム」という。「組織の価値観」と「組織のパラダイム」は互いに強化し合い、一つの組織文化を成している。1つの具体的な要素である行動様式は、「行動規範」であり、「組織の価値観」と「組織のパラダイム」を具体的に表現した行動を指す。「組織の価値観」（思考様式）、「組織のパラダイム」（思考様式）、「行動規範」（行動様式）の3つの要素は、互いに緊密に関連し合っている。

「組織文化」のメリットは、それを構成する「組織の価値観」、「組織のパラダイム」、「行

動規範」が組織構成員の間に「共有」されていることによりモチベーション、コミュニケーションが図れることである。また、「同調の圧力（同僚と足並みを揃えること）」を基盤とする職場集団を表し、「みんなで共通する目標に足並みを揃えて頑張る」ことで、組織の共通目標を達成する機能を果たす³⁰⁾。一方、デメリットは、「組織の価値観」と「組織のパラダイムの」の共有により「行動規範」の均質化が起こり、変化と自由な対応ができにくくなり、保守的な傾向を持ち、不干涉主義となり、自尊感情が強くなることがある。特に、強い組織文化は自己保存本能が働き³¹⁾、新しい試みに対し出る杭は打たれるという抑圧的な機能を果たす³²⁾。以上のような「組織文化」の特徴を学校組織文化に当てはめると、学校組織文化は、学校組織において、多くの学校組織構成員（教職員）に望ましいと受け止められる「組織の価値観」、「組織のパラダイム」、「行動規範」が共有されることにより、モチベーション、コミュニケーションが図られ、学校組織の共通目標を達成する機能を果たす。しかし「組織の価値観」、「組織のパラダイム」、「行動規範」の均質化により変化や自由な対応ができにくくなり、抑圧的になることがある。このように「学校組織文化」は、学校組織構成員の思考様式・行動様式に深く影響を及ぼすものである³³⁾。具体的な「学校組織文化」には、教員の保守的傾向、見て見ぬふり行動、縄張り意識や不干涉主義、自尊感情の強さといった、思考様式・行動様式の特徴が指摘されている³⁴⁾。このような思考様式・行動様式は、教員の「個業化」を増大し、教員の関係性を閉ざすことになる。つまり、学校組織文化は、教員の協働構築の阻害要因である。

学校組織文化には、教員文化という下位集団の文化があり、この教員文化は教員集団の信念や利益を巡って形成され、学校組織を異なる方向に誘導し分裂させる可能性をはらんでいる。教員文化には、教科等の小集団ごとに「教科文化：教科王国」、学級ごとの「学級文化：学級王国」があり、ネガティブでクローズドな文化となっている。学校組織は「個業型」の組織体制をとっており、このネガティブでクローズドな教員文化に拍車をかけている³⁵⁾。つまり、このような教員文化は、教科や学級等の小集団の壁を越えた協働構築の阻害要因になる。一方、教員文化における協働構築の阻害要因として、「同僚性」の希薄化がある³⁶⁾。「同僚性」とは、児童生徒をどう育てるかの方向性を教員間で議論し、共有して取り組み、自らの資質能力を高めるように心がけることであり、学び合いや支え合いであり、このような教員集団の中で育まれるものである。「同僚性」は、教育の成果を上げるために不可欠なものであり、教員間の協働構築において欠かせないものであり、学びの共同体としての学校の機能である³⁷⁾。学びの共同体としての学校の機能とは、教員が専門職として相互に学び合う機能であり、授業研究、集団づくり、生活指導等さまざまな形で実践されてきた。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きた。このように日本の学校では、開かれた人間関係があり、協働が培われてきていた。学校組織においては、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としての「学びの共同体」³⁸⁾、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としての「専門職の学び合うコミュニティ」³⁹⁾、教員が学習する組織である「学習する学校」が構築されていた。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⁴⁰⁾であり、公教育への財政投入や条件整備が遅れている。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が高い⁴¹⁾のは、「学びの共同体、専門職が学び合うコミュニティ、学習する学校」が構築されていたためである。しかし、現在では、同僚性という伝統的な流れが消失している⁴²⁾。「同僚性」の希薄化へと向かった要因として、官僚制組織となったこと（Ⅲ章：3.1.1.3 参照）、つまり、権限・責任がタテ関係で結ばれた管理職とその他の教員との関係の強い組織となったことが挙げられる⁴³⁾。官僚制組織となるまでの鍋蓋型組織の時代は、日常的な交流、同僚と教育方針について話合う等個人的な付き合い、つまり、職員室でインフォーマルな付き合いという教員同士の「実践的交流」があった。しかし、官僚制組織となりインフォーマルな付き合いは減少し、組織構成員としての付き合いであるフォーマルな付き合いへと変化し⁴⁴⁾、教員の間関係が「形式的な交流」となり⁴⁵⁾、「同僚性」の希薄化が進んだ。さらに、教員は学校が一つの組織体であるとの認識が薄く、学校の小規模化を背景に学年主任等が他の教員を指導するという機能が低下していることも「同僚性」の希薄化へつながっている⁴⁶⁾。

以上のように、学校組織には、学校組織文化、教員文化、同僚性の希薄化といったネガティブでクローズドな文化や状況があり、これらは協働構築の阻害要因である（Ⅰ章：1.1.2.2 参照）。

3.1.1.5 学校組織の自立における協働構築の阻害要因

学校組織内の協働構築には、学校組織の自立が求められる。学校組織の自立には、教育行政改革における学校組織の「裁量性」の拡大、義務教育システム改革における「地方分権・規制緩和」の実行、実質的な「学校評価」が求められる。

まず、教育行政改革における学校組織の裁量性の拡大について述べる。1998年、中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」⁴⁷⁾に以下のように示されている。答申第3章「学校の自主性・自律性の確立について」に、“公立学校が地域の教育機関として、家庭や地域の要請に応じ、できる限り各学校の判断によって、自主的・自律的に特色ある教育活動を展開できるようにするため”，2.教育委員会と学校の見直しと学校裁量権限の拡大，3.校長・教頭への適材の確保と教職員の資質向上，4.学校運営組織の見直し，5.学校の事務・業務の効率化，6.地域住民の学校運営への参画，以上の5つの視点（2～6）から制度とその運用や事業の在り方について見直し，学校の裁量性の拡大，学校経営の改善を図る必要があるとしている⁴⁸⁾。その後，2006年に，教育基本法改正，2007年に，学校教育法改正，2008年に，教育職員免許法改正と法律の見直しが実施され，義務教育の目標新設，学校評価及び情報提供の新設，副校長・主幹教諭・指導教諭の職の創設，教員免

許更新制の導入、指導不適切な教員の人事管理の厳格化等の取りまとめが実施され、学校経営の改善が進められるようになった⁴⁹⁾。教育行政改革により、学校の裁量性の拡大が図られ、学校経営の改善のできる条件が実現しているが、施策を支えるヒト・モノ・カネ（学校予算）等の制度面の整備が十分ではなかったため、学校裁量の拡大といっても、教育委員会は従来型の指導行政を進めた。つまり、教職員の人事、学校予算の編成・執行に関する学校管理規則の見直しは進んでおらず、「地方分権・規制緩和」の議論は学校の近くまで来ているがその手前で止まっているのが現状である⁵⁰⁾。すなわち、教育行政改革において学校の裁量性の拡大は図られたが、制度面の整備が不十分（予算等）であり、裁量性拡大の実現には至らず、学校改善につながらず、学校の自立は達せられることはなかった。つまり、教育行政改革は協働構築の阻害要因となっている。なお、2022年2月25日の閣議で、2022年7月から教員免許更新制の廃止が決まり、“今後は、個別最適な学びや現場経験を重要視した学びを進めることになる”とある。このことは、教育行政改革における裁量性の拡大に貢献することが期待されるが、制度面の整備につなげるのは難しいと考えられる⁵¹⁾。

次に、義務教育システム改革における「地方分権・規制緩和」の実行について述べる。2005年、中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」⁵²⁾において、“義務教育システムについて、目標設定とその実現のための基盤整備を国の責任で行う、市区町村・学校の権限と責任を拡大する分権改革を進める、教育の結果の検証を国の責任で行い、義務教育の質を保証する”という「地方分権・規制緩和」策を打ち出した。これは、“国の責任によるインプット（目標設定とその実現のための基盤整備）を土台にし、プロセス（実施過程）は市区町村や学校が担い、アウトカム（教育の結果）を国の責任で検証し、質を保証する義務教育システムへの転換”である。具体的には、“国の責任でナショナル・スタンダードを確保し、市区町村と学校の主体性と創意工夫により、ローカル・オプティマム（それぞれの地域において最適な状態）を実現する必要がある”としている。すなわち、義務教育の到達目標を国が設定し、地方と学校が主体的に創意工夫しそれを実現し、国が結果の検証を行うという構造である。このように、国による目標と結果の管理が行われていることで、地方と学校は主体的に創意工夫しそれを実現することは難しい。つまり、学校の自立を妨げるものであり、「地方分権・規制緩和」策は打ち出されたが、公権力による影響が緩和されることはなく、公権力による影響力強化となり、学校の自立は阻まれ、学校組織内の協働構築の阻害要因となっている。このような公権力による影響力強化となる状況を説明する理論としてサール（Searle, John R.）⁵³⁾による規制的規則（regulative rules）と構成的規則（constitutive rules）の理論がある。規制的規則とは、指令型「Y（目的）ならばX（手段）をせよ」であり、希望として施策を語ることであり、手段は目的を達成するための一つの方法である。一方、構成的規則は、宣言型「文脈Cにおいては、X（手段）をY（目的）とみなす」であり、施策を命ずることであり、手段を目的とみなしている。「地方分権・規制緩和」策は、国に目標と結果を管理され、手段を自

標とみなしており構成的規則となっている。つまり、国の施策を命ずることになっており、公権力は緩和されず公権力による影響力の強化となっている。義務教育システム改革における「地方分権・規制緩和」は、公権力による影響力の強化となっており協働構築の阻害要因である。

最後に、実質的な学校評価について述べる。学校評価の契機となったのは、1998年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」⁵⁴⁾である。同答申では、学校が家庭や地域と連携協力して教育活動を展開すること、学校の経営責任を明らかにすること、保護者や地域住民に対する説明責任を果たすこと、これら3つの視点からの自己評価の実施を提言している。2006年3月、文部科学省は「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」⁵⁵⁾を策定し、学校の自己評価と外部評価の実施について詳細な方法を示した。これを参考に全国的に学校評価が実施されていくことになった。2007年、学校教育法と同法施行規則の改正が行われ、学校評価の実施が法的根拠を伴うようになった。学校教育法における学校評価は、“小学校は、文部科学大臣の定めるところにより当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることにより、その教育水準の向上に努めなければならない（学校教育法第42条）”⁵⁶⁾と経営責任が述べられている。一方、説明責任に関しては、“小学校は、当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする（学校教育法43条）”⁵⁷⁾と、述べている。2010年、文部科学省の「学校評価ガイドライン（改訂）」⁵⁸⁾に、学校評価の目的を3つ述べている。第一に、組織的・継続的な学校運営改善として、“学校として目指すべき重点目標を設定し、その達成状況や達成に向けた取り組みの適切さ等を評価することにより、組織的・継続的に学校運営を改善する”と述べている。第二に、説明責任として“自己評価、学校関係者評価の実施・公表により、適切に説明責任を果たすとともに、保護者や地域住民からの理解・参画を得ながら学校・家庭・地域の連携協力による学校づくりを目指す”と述べている。第三に、教育委員会による支援・改善として、“学校評価の結果を踏まえ、教育委員会などが、学校に対する支援・改善を行うことにより、教育水準の保証・向上を図る”と述べている。その後、2016年、学校評価ガイドラインが改訂⁵⁹⁾され、自己評価、学校関係者評価、第三者評価の学校評価の3つの形態に整理された。

学校評価の課題は、学校評価の結果が学校改善に結びつかないこと、評価結果を活用できないこと、ガイドラインの項目のまま学校評価を行い地域や学校の独自性や課題が反映されないことの3点挙がっている⁶⁰⁾。学校の現状に合わない一律的、形式的な学校評価は、学校の独自性や課題性が反映されず、学校を他律的なものとし、学校の自立性は失われ、協働構築の阻害要因である。

3.1.1.6 教員の自律における協働構築の阻害要因

学校組織の協働には教員の自律が求められる。教員の自律には、義務教育システム改革である学習指導要領・全国学力・学習状況調査（以後学力調査）・教員評価の影響がある。この3つの教育施策による協働の阻害要因について述べる。

学習指導要領は約10年に一度改訂され、教育課程や指導計画の修正を図り、教育内容や指導方法の改善を進めるといって教育改革を実施する。これは個々の教員の意識の変化を迫る動きであるが、新しい指導方法の多くが既存の組織体制に組み込まれ、時間の経過とともに失われることが多い。今回の学習指導要領改訂の基になった中央教育審議会答申（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）」⁶¹⁾では、子どもたちが主体的に学び、「新しい社会の在り方を自ら創造することができる資質・能力を育む」ことの意義が繰り返し強調されている。また、教員には、「学びの本質」を示し、それを理解したうえで、各学校の現状に合わせた「学びの本質」を設定し、検討し、「創意工夫に基づく指導法の不断の見直し」を全教員による協働で実施することを求めている。学校教育の目的は「学びの本質」の設定であり、学習指導要領は学校教育の目的達成のための一つの手段である。しかし、教員は、学習指導要領の実施を教育の目的としていることが少なくない。つまり、教員は、全国一律の画一化・標準化された学習指導要領に基づいた教育を実施しており、教員の教育における自律性が失われる結果となっている。つまり、学習指導要領体制は協働の阻害要因である（I章：1.2.1.2 参照）。

次に、学力調査について述べる。学力調査は、「教育の結果の検証を国の責任」で行うための制度として2008年から実施されてきた。2017年：文部科学省専門家会議「全国的な学力調査の今後の改善方策について（まとめ）」⁶²⁾には、「学力調査は、学校や教師、児童生徒にとり目標設定の役割を果たす」ことが明記されている。つまり、学力調査の結果が教育目標となる。その上、学力調査は、国が教育目標を決め、各学校が調査を実践し、教育結果を国が検証する。すなわち、国の作成した学力調査という手段の結果が各校の教育目標となり、この教育目標は全国一律のものとなる。その結果、学力調査の結果がそれぞれの学校の一斉の教育目標となっており、児童生徒の実態に即した教育目標となっていない。このような学力調査の実態は、教員の自律性を失わせ協働の阻害要因である。一方、学力調査の結果は、学校における教育改善の指標として教員、学校にとり大きな影響力を持っており、児童生徒と教員に意味のある情報を提供してきた。しかし、学力調査における「学力」は、現場の実践からの「学力」、児童生徒の実態からの「学力」ではなく、国から「付与されたもの」であり、その上、調査により測定できる学力は特定の一部であるため「学力の一形態」である。つまり、この調査で各学校の児童生徒の「真の学力」を測ることはできない。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結果であり、児童生徒の能力、家庭の教育力、社会の教育力等児童生徒の個別性が考慮されていない。つまり、学力調査の結果は、教員の教育活動でどれだけ伸びたかを測ったものではな

い。本来、学力調査の結果は、児童生徒と教員間の個別の問題であるため、学力調査は、各学校の現状に合わせた調査項目の設定、調査方法の検討、調査結果の活用が成される必要がある。しかし、学力調査は、各校の児童生徒の個別性が考慮されておらず、画一化・標準化されており、「真の学力」を測れるものではない。つまり、教員の教育活動の結果を測るものとなっていないため、学力調査に基づいた教育は教員の自律性を失う。すなわち、学力調査は協働の阻害要因である。

最後に、教員評価について述べる。学校評価に伴い教員評価も実施され、教員の管理体制は強化されるようになってきている。教員評価の目的は、“教員の資質の向上、質の高い教育の実現、学校教育の信頼確保の教育の課題を解決するために、教員評価により、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”⁶³⁾。つまり、教員評価の目的は、教育活動の改善、教員の能力の適正評価、教員のモチベーション向上、処遇改善である。しかし、現行の教員評価は、教員の能力と業績を適正に評価するものではなく、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し管理している⁶⁴⁾。このように、児童生徒の学力調査の得点の結果で教員は評価され、評価結果は、教員評価の目的に結びつかない。そもそも、学力調査の結果は「真の学力」を測るものとなっていない（前述）。そのため、教員には教員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と自信を減退させている。そのため、教員の自律性が失われ、教員評価は協働構築の阻害要因である。このような教員評価制度の導入だけでなく、教員免許更新制度の導入、不適格教員（力量不足教員）の教職排除政策等の教育施策が次々と作られている。これらの教育施策が教員の自律性を圧迫しており協働構築の阻害要因である。

以上のように、義務教育システム改革における学習指導要領・学力調査・教員評価を概観したところ、全ての施策が国の決めた教育目的のもと、学校、教員が実施し、国が評価するという構図になっている。3つの施策は、教育目的達成のための一つの手段であるはずだが、その実施自体が目的となり、目的イコール手段となり、施策を命ずる構成的規則の強化になっている（Ⅲ章：3.1.1.5 参照）。つまり、教員は、目の前の児童生徒の課題や学校の課題を自ら考えることなく、命じられた施策を実践するだけの思考停止状態に陥っている。この状態は、自分たちで考え作っていくこと、つまり、当事者性を喪失させ、教員のやる気を後退させ、教員間の関係性を閉じさせ、同僚性を消失させ（Ⅲ章：3.1.1.4 参照）、その結果、教員の自律性を奪う。義務教育システム改革における学習指導要領・学力調査・教員評価は協働の阻害要因である⁶⁵⁾。

3.1.1.7 「チーム学校」における協働構築の阻害要因

「チーム学校」とは、教員と専門職員が協働し、全教職員で組織的に教育に当たることを指す。「チーム学校」が学校教育に現れてきた経緯として、学校組織の課題の複雑多様化

と教員の長時間労働・多忙・バーンアウトがある。まず、学校組織の課題の複雑多様化の側面から「チーム学校」について述べる。

学校組織は、元来、複雑多様性の高い組織であるが、近年、教育の地方分権・規制緩和の進行による学校体制の変化と教育課題の複雑多様化が進んでおり、学校組織の課題の複雑多様化を促進している。学校組織の課題は、生徒指導上の課題（不登校、いじめ行為等）⁶⁶⁾、特別な支援を必要とする生徒の増加、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の増加⁶⁷⁾がある。さらに、子どもの貧困の状況も高い数値を示している⁶⁸⁾。学校にはこのような複雑多様化した課題の対応が求められている。

これらの複雑多様化した課題の対応には、心理・福祉の専門職との組織的な対応、つまり、「チーム学校」が求められる。しかし、教員はそれらの課題の対応に当たり「教員が担う」ことを前提に議論するため、形だけの「チーム学校」となりがちであった。なぜなら、日本の学校は教職員の中において教員の割合が圧倒的に高いことで成立しており⁶⁹⁾、学校は教員だけの職場と捉えるような実態があり、学校教育関係者（教員、研究者）も教員だけに目を向け「教員論」、多種多様な専門職員から構成された職場として学校をとらえる視点「教職員論」が欠けていた。教員以外の専門職員に目を向けることが複雑多様化した課題の対応に有効である⁷⁰⁾。すなわち、複雑多様化した課題に対応するには、教員のみではなく、多種・多様な専門職員との協働が有効である。

そのため、学校では教員とは役割の異なる専門職員（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、特別支援教育に関わるスタッフ、学校司書等）の配置が進められている。このような学校組織構成員の複雑多様化の傾向は、経営的な役割の専門分化、教育的な職務内容の専門分化の二つの側面から捉えることができる。第一の側面である経営的な役割の専門分化は、校長、教頭、主幹、主任、指導教諭等の職位を配置するといういわゆる「縦の専門分化」と捉えられる。第二の側面である教育的な職務内容専門分化として、養護教員、栄養教員、司書教諭等を配置するといういわゆる「横の専門分化」と捉えられる⁷¹⁾。このような専門分化の進んでいる状況の中、学校では、勤務形態が正規、非正規、臨時、常勤、非常勤、委託等多様化が進展している。これまでの学校組織の職務体制は、組織構成員の職務内容、勤務形態における「同質性」を基盤としていたが、経営的な役割と教育的な職務内容の専門分化と勤務形態の多様化に伴い、「異質性」が現れるようになった⁷²⁾。この学校組織構成員勤務形態の多様化と職務内容の専門化による「異質性」が「チーム学校」における協働の課題であり阻害要因である。

他方、学校現場の課題である、教員の長時間労働・多忙・バーンアウトの側面から「チーム学校」について述べる。これらの教員の課題解決には教員の増員が求められるが、教育施策では教職員定数削減を実施している現状である。そこで、この課題解決のため教員以外の専門職を雇用し協働すること、つまり、「チーム学校」という考え方が現れてきた。この考え方が現れてきた経緯として、まず、2014年、教育再生実行会議（首相の私的諮問機関）「今後の学制等の在り方について（第五次提言）」⁷³⁾で、“教師の勤務時間や授業以外

の活動時間が世界的に見て格段に長いことを踏まえ、教員が子どもと向き合う時間を確保し、教育活動に専念できるようにする観点から、学校経営を支える管理・事務体制の充実、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門職の配置や活用が進むよう、制度面・財政面の整備を行う”と提言された。これは、「教員中心の学校経営観」から「全教職員を組み込んだ学校経営観」への転換である。2015年、財政制度等審議会、「財政健全化計画等に関する建議」⁷⁴⁾では、“教員の多忙に関して、国が責任を持ち徹底した事務作業の効率化を図るとともに、外部人材の活用、関連部門との連携を図ることで教員が教育勤務に専念できるように負担軽減を図る必要がある”とした。さらに令和6年度(2024)度までに教員定数削減をしたうえで学校外部人材や他部門との連携を強調した。しかし、文部科学省は、「財政制度等審議会の「財政健全化計画等に関する建議」に対する文部科学省としての考え方」⁷⁵⁾において、“これらの指摘は、学校現場を取り巻く課題が複雑・困難化する中、時代の変化に対応した新しい教育に取り組みなければならない状況を考慮していない。教育再生の推進のためには(略)機械的な教員定数削減ではなく、加配定数をはじめとする教職員定数の戦略的充実が必要”と反論し、文部科学省は教員の加配を求めている。このように、教員定数充実(加配)した上での施策が求められる。2015年、中央教育審議会答申「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」⁷⁶⁾は、教員以外の専門職の組み込み方について学校をいかに組織的に開発していくかの組織的な視点や具体的な提言はなく、「多職種によって構成される学校」の効率的なマネジメントに止まっている。

以上のように、学校組織の課題の複雑多様化の解決策として出された「チーム学校」における専門職の配置であったが、専門職の勤務形態の多様化と職務内容の専門化による専門職の学校組織内における「異質性」は協働の阻害要因である。また、教員の長時間労働、多忙、バーンアウトの解決策として出された「チーム学校」に関する教育施策は効率的なマネジメントに止まり組織的な視点が欠け、具体的な提言がない。つまり、「チーム学校」に関する教育施策は協働の阻害要因である。

3.1.1.8 学校組織内における協働構築の阻害要因の抑制と協働構築方法

以上述べてきた学校組織内における協働構築の阻害要因を抑制し協働を構築する方法をそれぞれ明らかにする。

学校組織内の協働のパターンの特徴は、教員間の協働として「均質性協働(同職種間の協働)」と教員と他の専門職間の協働として「専門性協働(異職種間の協働)」がある。均質性協働は、互いの専門性の理解が容易なため協働構築が促進され、専門性協働は、互いの専門性を理解し合うことが困難なため協働構築の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員が他の専門職の専門性を理解するためのコミュニケーションが鍵となる⁷⁷⁾。コミュニケーションを活性化するには、専門職の限られた職務体制をやめ、可能な限り、教員と同じ職務体制で雇用することが基盤となる(Ⅲ章:3.1.1.1参照)。

学校組織の職務体制の特徴は、「個業型」であり、自己完結的に教育活動を展開し、個別分散する体制であり、組織としての統合性を失い、教育活動の組織的な改善・改革は困難である。このことは、学校組織を形骸化し、個業化を増大し、教員間の閉塞感を高め、協働構築の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、「個業化」のマイナス面を抑制し協働を構築することである。つまり、教員個人の裁量性に委ねる（「個業」）だけでなく、組織的に教員間の個人と個人の相互作用を活性化させること、コミュニケーションを活性化させることで学校組織を「統合」することである⁷⁸⁾（Ⅲ章：3.1.1.2 参照）。

学校の職務分担（校務分掌）は、鍋蓋型組織から中間にミドルリーダー（主幹教諭、指導教諭）を作り成層化した官僚制組織へと変革された。しかし、「官僚制組織」という組織構造は、組織の権限、責任を構造化し、上から下に向かう意思伝達で統制する組織であり、ヒューマン・サービス組織、オープン・システム組織、小規模組織、個業型組織、不確実性組織である学校組織の現状には適さない。つまり、官僚制組織は、協働の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、複数の個人・集団が組織の壁を越え特定の共通目的を果たすような組織、すなわち、ネットワークを媒介にしながら、水平的で柔軟に結合した組織構造である「ネットワーク組織」⁷⁹⁾が求められる（Ⅲ章：3.1.1.3 参照）。

学校組織文化（教員文化）の特徴は、学校組織構成員の「組織の価値観」「組織のパラダイム」「行動規範」の3つの要素が関連し合い構成されている。この3つの要素が、組織構成員間に共有されることで、モチベーションが向上し、コミュニケーションが図られ、学校組織の目標を達成する機能を果たす。一方、学校組織文化では、思考、行動の均質化が起り、変化と自由な対応ができず、保守的な傾向を持つようになり、不干渉主義となり、自尊感情が強くなるといったマイナス面が指摘されている。このような学校組織文化は、教員の「個業化」を増大し、教員の関係性を閉ざし、同僚性の希薄化となり、教員同士の協働の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、インフォーマルなコミュニケーションの推進による同僚性の回復が求められる（Ⅲ章：3.1.1.4 参照）。

学校組織の自立は、教育行政改革と義務教育システム改革において、「地方分権・規制緩和」がなされ、学校組織の裁量性が拡大されてきた。しかし、教育行政改革を実行する制度面の整備（予算等）が伴わなかったため、「地方分権・規制緩和」は形骸化し公権力の強化となり学校組織の自立性を阻み、協働構築の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教育政策の実質的な制度面の整備と各学校の独自性や課題性が加味された政策が求められる（Ⅲ章：3.1.1.5 参照）。

教員の自律は、義務教育システム改革において、教育政策の目標と結果を国が定め、管理し、学校がそれを実施するという形式を学習指導要領・学力調査・教員評価がたどり、公権力による影響は緩和されるのではなく強化されるものとなっている。その結果、教員は目の前の児童生徒の課題や学校の課題を自ら考えることなく、全国一律に画一化・標準化され、命じられた施策を実践するだけの思考停止状態に陥っている。そのため、教員の当事者性を喪失させ、教員のやる気を後退させ、教員間の関係性も閉じさせている（同僚

性の消失)。その結果、教員の自律性は失われ、義務教育システム改革は協働の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、全教員で、各学校の状況や児童生徒の現状から課題を見極め目標を構築し（「課題生成型」目標構築：図 4-2 参照）、教育計画を設計し、実践し、評価することである。つまり、教員の自律性の確立には、教員の思考停止を脱することで、教員の当事者性を回復し、教員のやる気を起こし、教員の同僚性を回復することが重要である（Ⅲ章：3.1.1.6 参照）。

「チーム学校」は、学校組織の課題の複雑多様化と教員の長時間労働・多忙・バーンアウトの 2 つの側面から協働の阻害要因を検討した。まず、学校組織の課題の複雑多様化は、多様な専門職の雇用が始まり、学校組織構成員の勤務形態の多様化と職務内容の専門化による「異質性」は協働の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、専門職の勤務形態を正規雇用とすること、本務以外の教育活動への参画、教育委員会や校長の支援が求められる。このことは、中央教育審議会による答申「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（2015）」⁸⁰⁾ 以前に、1998 年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」⁸¹⁾ に示されている。この答申では、「教諭以外の専門性を有するもの」を「教育」の担い手として、教育活動への参画者とし、正規雇用するという具体的な改善方法を示している。教育免許状をもち、その職務として「教育を掌る」と法に規定されている「教員」だけが児童生徒の教育に当たるのではなく、「その他の専門性を有するもの」の本務以外の教育活動における活用が望まれる。さらに、多様な専門職員の活用には、教育委員会、校長の支援が必要であることも記されている⁸²⁾。専門職の正規雇用は、まず、専門職がどのような職務をしているのかを把握・分析し、正規職員や専門職の理解を深めることが求められる⁸³⁾。その結果、専門職への理解が深まり、教育委員会や校長からの支援を受け、専門職は正規雇用となり、教育活動への参画へとつながることが期待される。

次に、教員の長時間労働・多忙・バーンアウトの現状の課題解決のため教員の増員の代替として専門職の雇用が進んだ。そのため、教員と専門職の協働が求められるようになり、教育施策として、学校経営の充実、財政面の整備等効果的なマネジメントが提案された。しかし、学校をいかに組織的に開発するかの視点と具体的提言が欠けていた。つまり、組織的な視点と具体的な提言のない教育施策は協働の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、組織的な視点を持ち学校の経営体制の整備・変革を具体的に進めることである。さらに、「チーム学校」の意義を教員養成課程で学ぶ機会を設けることも重要である⁸⁴⁾（Ⅲ章：3.1.1.7 参照）。

3.1.1.8 では、学校組織内における協働構築の阻害要因を抑制し協働を構築する方法を概観した。教員と専門職における協働のパターンの阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員が他の専門職の専門性を理解するためのコミュニケーションを活性化することである。そのためには、専門職の限られた職務体制をやめ、可能な限り、教員と同じ職務体制で雇用することが基盤となる。学校組織の職務体制（個業型）の阻害要因を抑制し協働を構築

する方法は、「個業化」のマイナス面を抑制し協働を構築することである。つまり、教員個人の裁量性に委ねる（「個業」）だけでなく、組織的に教員間の個人と個人の相互作用を活性化させること、つまり、コミュニケーションを活性化させることで学校組織を「統合」することである。学校組織の職務分担（校務分掌）における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、現状に合った組織構造である「ネットワーク組織」が求められる。学校組織文化の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、インフォーマルなコミュニケーションの推進による同僚性の回復である。学校組織の自立性における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教育政策の実質的な制度面の整備と各学校の独自性や課題性が加味された政策が求められる。教員の自律性における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員が思考停止を脱することで、教員の当事者性を回復し、教員のやる気を起こし、教員の同僚性を回復することが重要である。「チーム学校」における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、専門職の勤務形態を正規雇用とすること、本務以外の教育活動への参画、教育委員会や校長の支援が求められる。さらに、組織的な視点を持ち学校の経営体制の整備・変革を具体的に進めることである。「チーム学校」の意義を教員養成課程で学ぶ機会を設けることも重要である。（Ⅲ章：3.1.1.1～3.1.1.7 参照）。

3.1.2 学校図書館組織内における協働構築の阻害要因

3.1.2.1 学校図書館組織内の協働パターンにおける協働構築の阻害要因

学校図書館組織内の協働パターンは、教員（司書教諭）と教員以外の職種（学校司書）による異職種間の協働、つまり、専門性協働である⁸⁵⁾。

司書教諭と学校司書は、それぞれ異なる専門教育課程（司書教諭は司書教諭課程による資格制度あり、学校司書は資格制度なし）や職業観を持つ。役割分担は、司書教諭は教育的職務、学校司書は事務的職務と専門性にに基づき決められ、両者の職務が重なる部分もあり、役割分担の取り決めは曖昧である。両者の関係性は、異なる背景を持つため、互いの専門性を理解し合うことが必要だが難しく、両者の協働構築の阻害要因である（表 3-1）。そもそも、学校司書には資格制度がなく、その専門性が確立されているとは言い難い。このような中、2014年に学校図書館法改正により、学校司書が法制化されたが、学校司書の現状は、職務体制、資格要件（専門性）に地域格差、個人格差があり課題となっている。さらに、小中高の校種によっても配置の実態に大きな差がある。これらの課題の中で、資格要件に関しては、2016年に文部科学省の会議で検討され「学校司書モデルカリキュラム」⁸⁶⁾が提案され、大学で学校司書養成講座が始まったところである。しかし、これは、学校司書の資格制度ではなく、その実態及び実施状況は流動的である。

表 3-1 専門性協働の特徴

項目	特徴
組織構成員	異なる専門教育課程や職業観をもつ
役割分担	専門性に基づき決定される 職務が重なる部分もあるが役割分担の取り決めが重視される（異なる職種の人が能力的に可能でも役割交代はないことが基本）
関係性	専門性によるヨコの関係
相互理解：協働構築	異なる背景のため互いの専門性を理解し合う必要がある

注：荊木⁸⁴⁾ p.34.を参考に筆者が作成した。

3.1.2.2 学校図書館組織の職務体制における協働構築の阻害要因

学校図書館においては、司書教諭が発令されれば学校司書が不要になるということではなく、司書教諭と学校司書には異なる専門性を活かした「協働」が求められる。そのためには、司書教諭の全校発令、学校司書の全校配置の職務体制の整備が求められる⁸⁷⁾と『学校図書館運営の手びき』にある。しかし、職務体制の現状は、総じて、兼任・充て職の司書教諭と非常勤・非正規の学校司書である。

司書教諭は、12学級以上の学校に発令が義務付けられているが、11学級以下の学校では努力義務に止まり、司書教諭の発令されていない学校が少なくない⁸⁸⁾。11学級以下の学校で司書教諭が発令されていない場合は、学校図書館担当教員が配置される。司書教諭及び学校図書館担当教員は、学校図書館運営の知識・技術に関心や経験を持った人であることが求められるが、司書教諭及び学校図書館担当教員を任命する校長の学校図書館に対する認識が乏しく、適任者が選ばれるとは限らない。そのため、学校司書との協働は停滞することが多い。また、司書教諭の学校図書館における職務量は多く専任の司書教諭の発令が求められるが、予算的に厳しく実現は難しい。少なくとも、学校図書館活動に取り組める時間の確保をすることが求められるが、このような時間を確保している教員も少ない。以上のように、司書教諭発令の有無、職務体制の状況（専任、兼任、時間確保の有無）は、それぞれの地域や学校で異なり⁸⁹⁾、知識・技術、経験による専門性も多様である。

一方、学校司書は、「非常勤・非正規」という限られた職務体制であり、職務を確立し、その存在を周囲に示していく難しさがある。さらに、学校司書自身に役割権限に対する自己評価の低さがある⁹⁰⁾。両者の協働の過程においては、司書教諭と学校司書間の葛藤（対立）が伴うこと⁹¹⁾、学校司書は勤務日が不定期であり司書教諭が学校司書にすぐに支援を頼めないこと、支援を頼むのに所定の手続きが必要であること等の理由から両者は協働したくともできないことが多い。つまり、司書教諭に学校司書が協働の相手として意識に上りにくい現状である⁹²⁾。

学校司書の職務体制が「非常勤・非正規」である成り立ちについて以下に述べる。1953年、学校図書館法成立の後、1997年、図書館法改正（12学級以上の学校に司書教諭発令義

務)まで、長期にわたり司書教諭の学校図書館における不在は続いた。そのような中、学校図書館の業務を担う人の不在問題が発生し、それを緩和するために学校司書が自然発生的に誕生した歴史がある。当初、学校司書は司書教諭・学校図書館担当教員の事務補助の形で雇用された。これは、教科教員と実習助手の関係を学校図書館内に求めたものであり、司書教諭が不在の中、支援する者である学校司書だけを配置した間に合わせのものであった。支援される側である司書教諭不在のまま配置された「非常勤・非正規」の学校司書の存在が、学校図書館の業務を支えてきた。つまり、司書教諭の不在をカバーし、学校図書館を運営してきたのが学校司書であった。学校司書があったからこそ今日の学校図書館が維持され、発展してきた。この状況が長期にわたり続いたため、「非常勤・非正規学校司書」のままで、十分に学校図書館の運営をしていけるとの認識が教育委員会や管理職に芽生え、この状況が現在も続いている⁹³⁾。そのため、学校司書の職務体制の整備を進めることは困難であった。

以上のような兼任・充て職の司書教諭と非常勤・非正規の学校司書の職務体制は、両者の不在を意味しており、協働構築の阻害要因である。

3.1.2.3 学校図書館組織の職務分担における協働構築の阻害要因

学校図書館組織の職務分担とは、学校図書館組織において、どのように職務（役割）を分担しているかを示すものである。

2014年に学校図書館法改正で学校司書が法制化され、2015年4月から施行され、学校図書館組織構成員が制度上二職種併置となり、司書教諭と学校司書が協働して学校図書館運営を行うことが期待されている。二職種併置の状況で協働構築するためには、両者の職務分担（役割分担）を明確にすることが必要である。両者の専門性に関して「学校図書館法」には、以下のように書かれている。「司書教諭は学校図書館の専門的職務を掌る（第5条）」、「学校司書は専ら学校図書館の職務に従事する（第6条）」とあり、学校司書の職務は、専門的職務とはなっていないが、同法附則に「専門的知識及び技能を必要とするもの」とある。つまり、学校図書館法では、両者の職務の専門性の違いを明確にしておらず、両者の職務分担は曖昧のままである。このように両者の職務分担が曖昧であることは、両者の協働構築の阻害要因である（I章：1.3.2参照）。

3.1.2.4 学校図書館組織文化における協働構築の阻害要因

組織文化とは、組織構成員が共有するものの考え方、ものの見方、感じ方（思考様式）、仕事の進め方（行動様式）であり、組織的慣行であり、組織風土である^{94) 95)}。

司書教諭は、資格制度があり専門職として認められている、一方、歴史的に、司書教諭の事務補助としての配置であり、資格制度がなく専門職として認められない学校司書の配置によって、学校図書館組織内に職種による暗黙の上下関係（力関係）が築かれている。このような在り方において、学校司書が教員の専門性に関わる職務（教育に関わる職務）

を実施しようとする、司書教諭の職務侵害となることがある。また、司書教諭が教育に関わらない非専門的な職務を学校司書に求めると、学校司書をつまらない、やりがいのない職務と憤慨させることになる⁹⁶⁾。このような司書教諭と学校司書における職種による暗黙の上下関係（力関係）を起因とする学校図書館組織文化は両者の協働構築の阻害要因である。このような両者の職種による暗黙の上下関係（力関係）をパワー・ポリティクスと言う。

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。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、非正規雇用や不規則勤務のような資源の少ない人は、立場が弱くコミュニケーションを控えることも多い”⁹⁷⁾。つまり、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、パワー・ポリティクス（駆け引き）が存在する。このように、学校図書館組織文化における両者間のパワー・ポリティクスは協働構築の阻害要因である。

3.1.2.5 学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律における協働構築の阻害要因

学校図書館組織は、組織の自立及び組織構成員の自律そのどちらも欠けている。その大きな要因として以下の4点が挙げられる。

第一に、学校図書館組織は学校組織の一部であり、学校組織に依存するオープン・システムである。学校組織と学校組織構成員から大きな影響を受ける学校図書館組織及び学校図書館組織構成員は、その自立・自律を得ることは難しい。第二に、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。教育制度や社会環境の異なる米国の教育制度の導入が進められ、日本の学校図書館はこれに従うことになった⁹⁸⁾。つまり、日本の学校図書館の発展は、自立的なものではなかった。1958年～1989年、日本の学校教育は受験戦争に向かい、学校教育と学校図書館活用に乖離が生じ、学校図書館発展の低迷期であった。1990年～現在、課題解決型の学習が学校教育に導入され、学校教育における学校図書館活用の発展期を迎えている。しかし、この発展も単独法である「学校図書館法」があることで、文部科学省主導のもとで推進されてきたため、学校図書館組織及び組織構成員の自立・自律に欠けている。第三に、学校図書館活用に関する意義や重要性の教員間での認識不足である。学校図書館活用に関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。学校教育における学校図書館活用の実質的な活動の少ない状況では学校図書館組織及び組織構成員の意義や重要性を教員が認識するということは難しい。そのため、学校図書館組織及び組織構成員の自立・自律は乏しい。第四に、学校図書館の職務体制である。

司書教諭は、「学校図書館法第5条」で専門的な力量を備えた担当者が求められているが、担任兼任、校務分掌兼任の充て職であり、学校図書館の多くの職務の遂行は時間的に難しい。一方、学校司書は、2014年「学校図書館法6条」に明記されたが、法改正以前も以後も資格制度はなく、職務体制は、総じて非常勤・非正規である。その上、配置は努力義務である（Ⅲ章：3.1.2.2参照）。このような学校図書館組織構成員の職務体制では、学校図書館組織及び組織構成員の意義や重要性を教員が認知することは難しく、学校図書館組織及び組織構成員の自立及び自律の確保は難しい。

以上のような状況が現在まで長きにわたり続いており、学校図書館組織及び組織構成員の自立・自律の欠如は協働構築の阻害要因である。

3.1.2.6 学校図書館の経営概念及び組織概念における協働構築の阻害要因

図書館全般において、その経営概念が語られてこなかった理由を、小泉公乃は、図書館は「良いものだ」という考えが自明であり経営は必要ない（図書館性善説）、図書館は文化活動の一環であるから経営は必要ない（図書館文化活動論）、図書館は蔵書を保有すればよいので経営は必要ない（図書館設備論）の論議があったことによると述べている⁹⁹⁾。これまでの、図書館経営は、最初に図書館の理念・原則を示し、その後具体的な業務を論じるというものであった。一方で、理念・原則のみでは不十分と感じた人が企業の経営組織を対象とした経営論を図書館に示してきた¹⁰⁰⁾。学校図書館においても同様であり、学校図書館における経営概念は語られてこなかった。

戦後から発表されている、文部省の手引き、学校図書館に関するテキスト類、論文を通読しても、技術面、指導面に留まるものが殆どであった。1959年、文部省から学校図書館の充実活用をはかるための一つの指針として、『学校図書館運営の手引き』が出版され¹⁰¹⁾、その後の学校図書館に関わる議論に用いられてきた。その内容は、学校図書館基準 C.学校図書館職員に、“司書教諭及び事務職員を置くこと、司書教諭は兼任で担当授業時間は10時間以下とすること、司書教諭の学校図書館の活動時間の確保時間を15時間以上にすること”が記されていた。H.運営1.(2)に、“計画性・一貫性を持って運営すること”、2.“必要な委員会を設けて、学校図書館運営の円滑を帰すること”が示され、組織に関することが述べられている。9.に、“他の学校図書館・公共図書館・公民館・博物館・各種文化施設などと密接に連絡を保つこと”とし、学校図書館と公共施設との連携も記されていた。10.に、“各種の評価を行い、具体的改善を図ること”とし、学校図書館経営について書かれている¹⁰²⁾。また、学校図書館運営については、“学校経営全体の立場から学校図書館のあり方を認識することが大切”とし、学校経営との関係性も示されている¹⁰³⁾。学校図書館経営は、管理面と運営面に大別され、その管理面は、“図書館の事務的・技術的仕事、人事管理”が挙げられ、運営面については、“図書館の奉仕・指導の諸活動”が挙げられている¹⁰⁴⁾。さらに、“学校図書館運営の基本方針や具体的計画を立てる”必要も記されている¹⁰⁵⁾。その内容は、学校教育の目的をより効果的に実現していくために学校図書館をどう運営する

のが良いかを明らかにし、“学校図書館運営と学校の教育計画全体の有機的一体性”を実現しなければならないとしている¹⁰⁶⁾。また、学校図書館の運営が“学校全体の運営機構や教育計画に即応した計画性と組織づけを持つ”ことが大切であり、このような“計画性と組織づけをどのようにするかが学校図書館運営の問題”である¹⁰⁷⁾としている。さらに、学校の全教育活動と学校図書館運営を有機的に関連づけるためには、“適切な組織をつくる”と述べている¹⁰⁸⁾。このように、『学校図書館運営の手引き』では、第一に、経営について兼任司書教諭の学校図書館活動のために必要な時間を示している。第二に、学校図書館運営について組織委員会を設ける、学校図書館の評価と改善を図る、学校教育と学校図書館運営の有機的一体性を実現する、学校の教育計画に即応する、学校教育と有機的に関連付けるために適切な学校図書館組織をつくることが述べられている。これらの提案は、現在の学校図書館において未だに達成されていないことが多い。

その後、学校教育は、1990年代からの調べ学習の進展、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、学校図書館活用への要請が出されるようになっていった。1998年、「司書教諭講習等の改善方策について」の報告が出され、司書教諭に期待される資質能力として「単なる日常的な学校図書館業務遂行の技能等ではなく、教師としての力量や学校図書館に関わる教育論、経営論などが一層求められるようになってきている」¹⁰⁹⁾と指摘された。そこで、「学校図書館司書教諭講習規程」が改訂され、学校図書館の教育的意義、経営などの全般事項についての理解を図る科目として「学校経営と学校図書館」¹¹⁰⁾が新設された。これは、司書教諭に経営の視点を求めており、学校図書館における経営概念の出発点となるものであった。

司書教諭科目に「学校経営と学校図書館」が新設されたことを受け、一連の教科書、関連図書が出版され、その科目のねらいから学校図書館経営概念と組織概念の明確化やその内容の体系化が図られた。これらの文献における学校図書館経営概念を以下に述べる。福永義臣編著『学校経営と学校図書館』は、“学校図書館の目的を達成するために、学校図書館をいかに適切かつ効率的に管理・運営を図っていくかという営み”¹¹¹⁾と定義しているが、組織に関する言及はない。熱海則夫、長倉美恵子編著『子どもが生きる学校図書館』では、“経営の責任者である司書教諭（主任）が、図書館の経営目標を設定し、これを達成するために適切な計画を立て、その遂行に必要な組織を作り、役割分担によって効率的な運営を行うこと”¹¹²⁾と定義され、組織にも言及している。古賀節子編『学校経営と学校図書館』には、“図書館が学校の教育目標の達成を図る上で必要な各種の計画を立てる一連の創意機能”¹¹³⁾と定義されているが、組織に関する言及はない。山本順一編著『学校経営と学校図書館』では、“学校図書館の目的を達成するために、司書教諭などの学校図書館の経営の責任者を中心として、図書館の具体的な経営方針を設定し、経営方針の実現に向けてふさわしい計画を立て、必要な組織を作り、効率的な運営を行っていくこと”¹¹⁴⁾と定義され、組織に関する言及がある。渡辺重夫著『司書教諭のための学校経営と学校図書館』には、“学校図書館の目的を実現するために、図書館運営の方針を立て、必要な組織を作り、諸資源

(人、メディア、施設・設備)を効率的に編成しながら、事業を継続的に実行すること”¹¹⁵⁾と定義され、組織に関する言及がある。

以上のように、学校図書館における経営概念は、「学校図書館の目的の達成」、「学校図書館の効率的な管理・運営」、「学校図書館組織の作成」について述べられ、経営論的な知見や組織概念が積極的に取り入れられているが、組織概念に関する具体的な言及はなかった。

一方、同年(1998)に中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」において、「特色ある学校づくり」が提唱され、学校経営の特色に学校図書館を取り入れる学校が出現し、学校図書館における経営概念の芽生えを後押しした。これを契機に、文部科学省の学校図書館に関する事業として、学校図書館資源共有モデル事業(2001～2003年度)、学校図書館資源共有ネットワーク事業(2004年～2006年度)が生まれた。これらの事業は、学校経営を越えたより広い経営の視点(教育経営)から学校図書館経営について捉えなおしていくことを求めることになった。同時に、学校経営から一定の自立性を確保するための主体的な学校図書館経営も求められることになった¹¹⁶⁾。以上のように、1998年、司書教諭科目に「学校経営と学校図書館」が新設され、同年、地方教育行政の在り方において「特色ある学校づくり」が提唱され、学校図書館における経営概念及び組織概念の出発点となったが、その後、組織的運営、協働構築について具体的に議論されること、研究されることは少なかった。つまり、経営概念及び組織概念の欠如は協働構築の阻害要因である。

3.1.2.7 学校図書館組織内における協働構築の阻害要因の抑制と協働構築方法

学校図書館組織内の協働は、教員である司書教諭と教員以外の職種である学校司書による協働である。協働のパターンは、司書教諭の立ち位置によって変わる。学校図書館の専門職の立場で学校司書と協働する時は均質性協働となり協働は容易であるが、教員の立場で学校司書と協働する時は専門性協働であり、協働構築の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、互いの専門性を理解し合うことである。それができるようになるには、両者合同の研修の実施と職務体制の整備が求められる¹¹⁷⁾(Ⅲ章：3.1.2.1参照)。

学校図書館組織の職務体制は、総じて司書教諭は兼任・充て職、学校司書は非常勤・非正規であり、両者の学校図書館における不在が日常化しており、両者の協働構築の最大の阻害要因となっている。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭の職務体制を、専任での発令及び、全校発令とすることである。さらに、学校司書の職務体制を常勤・正規とすること及び、資格要件を明らかにすることである。しかし、職務体制を整えるには、教育行政(国、地方自治体)と学校の制度的支援システム(予算、学校規模等)が必要であり、職務体制の整備は難しい。司書教諭の専任化が難しいのであれば、その職務量の多さから、その職務を実施する時間を確保することや数名の教員が図書館の仕事を分け合う必要があるが、これは多忙な学校において容易ではない。一方、学校司書は、職務体制が多様である上、資格制度がなく学校司書を常勤・正規とするのは困難である。以

上のように、学校図書館組織の職務体制の整備は困難である。この阻害要因を抑制するには、両者合同の継続的な研修が求められる（Ⅲ章：3.1.2.2 参照）。

学校図書館組織の職務分担は、職務体制の不備により、両者の専門性を明確にすることができず、職務分担を明らかにすることは難しい。このことが協働構築の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、両者の専門性の違いを明確にし、両者の職務内容を明らかにすることである。司書教諭は、教育に関する専門性と図書館に関する専門性が必要であり、学校司書は、図書館に関する専門性と教育に関する専門性が求められる。司書教諭は、司書教諭資格制度が確立しており学校図書館に関する専門性は保証されている。一方、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（専門性）については具体的には触れられておらず¹¹⁸⁾、学校図書館に関する専門性を明確にすることはできないため、資格制度が求められる。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¹¹⁹⁾を提案し、一部の大学でその実践が始まっている。しかし、資格制度ではなく、その実態と実施状況は流動的である。また、モデルカリキュラムの受講だけでなくモデルカリキュラム終了の学校司書を教育委員会が雇用することが伴う必要もあり、さまざまな面で課題がある。このような中、両者の専門性を確立するには両者に対する継続的な研修が重要である。このことで、両者の専門性が確立され、職務分担を明らかにすることが可能となる。このように、職務分担が明らかになることで、両者の専門性の理解が互いに進み、両者の協働構築が期待される（Ⅲ章：3.1.2.3 参照）。

学校図書館組織文化の特徴は、司書教諭と学校司書の異なる 2 職種による暗黙の上下関係、力関係（パワー・ポリティクス）が存在し協働構築の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、互いの専門性を理解するためのコミュニケーションが活発に行われる組織に変革することである。そのためには、学校図書館活用の課題を、両者の視点で考えることが重要である。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、協働が構築されやすくなる。特に、非常勤・非正規の職務体制であり、資源の少ない学校司書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求められる。しかし、立場の弱い学校司書は、コミュニケーションを控えることが多いため、学校司書の職務体制を常勤・正規とすることが重要である（Ⅲ章：3.1.2.4 参照）。

学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律はそのどちらも欠けており、協働構築の阻害要因である。その理由は、学校図書館組織が学校組織の一部であること、学校図書館が米国の制度を導入したこと、学校図書館が文部科学省主導で発展してきたという歴史的な背景、教員の学校図書館に関する意義や重要性の認識不足、学校図書館の職務体制の不備等が挙げられる。これらの阻害要因を抑制して協働を構築する方法は、学校図書館組織の職務体制を整え、教員に学校図書館組織及び組織構成員の意義や重要性が認識され、教員

が学校図書館活用の実践を積み重ねていくことである。司書教諭は、教員に学校図書館の意義や重要性の伝達時、教員の学校図書館活用の実践時に、学校組織及び学校図書館組織においてリーダーシップを発揮することが重要である。

学校図書館の経営概念及び組織概念は長きにわたり欠如していた。しかし、1990年代以降、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、学校図書館活用が要請されるようになった。そのため、学校図書館の経営、司書教諭の資質向上が求められるようになった。その結果、1998年、司書教諭科目に「学校経営と学校図書館」が新設され、同年、地方教育行政の在り方において「特色ある学校づくり」が提唱され、学校図書館における経営概念及び組織概念の出発点となった。しかし、その後、学校図書館組織構成員に経営概念及び組織概念が具体的に議論されることは少なかった。このことは、学校図書館内の協働構築の阻害要因である。この阻害要因を抑制し協働を構築するには、学校図書館組織構成員が学校図書館の経営概念及び組織概念を議論するような学びの場としての研修等が必要である。一方、学校図書館の研究者には、経営概念及び組織概念を有した研究が求められる（Ⅲ章：3.1.2.5参照）。

3.1.2.6では、学校図書館組織内における協働構築の阻害要因を抑制し協働を構築する方法を概観した。司書教諭と学校司書の協働のパターンにおける協働の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、互いの専門性を理解し合うことである。それができるようになるには、両者の研修の実施と職務体制の整備が求められる。学校図書館組織の職務体制の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭の職務体制を、専任での発令及び、全校発令とすることと、学校司書の職務体制を常勤・正規とすることである。学校図書館組織の職務分担における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭と学校司書の専門性と職務内容を明確にし、職務分担を明らかにすることである。そのために、資格制度のない学校司書の資格制度を確立すること、継続的な研修制度を確立することが重要である。学校図書館の組織文化における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、互いの専門性の理解やコミュニケーションが活発に行われる組織に変えることで、暗黙の上下関係（力関係）を起因とするパワー・ポリティクスを緩和することである。そのためには、コミュニケーションを活性化させ、相互理解を進めることで、包摂的な関係が生じ、パワー・ポリティクスが緩和され、協働が構築される。この時に、学校司書の職務体制を常勤・正規とすることが重要である。学校図書館の経営概念及び組織概念不足による協働の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、学校図書館組織構成員が学校図書館の経営概念及び組織概念を学ぶ場としての研修が必要である。一方、学校図書館の研究者には、経営概念及び組織概念を有した研究が求められる（Ⅲ章：3.1.2.1～3.1.2.5参照）。

3.1.3 教員と学校図書館組織構成員における協働構築の阻害要因

学校図書館活用における協働に関する調査において、「非協力に困っている」と回答した割合は、校長（21%）、教員（22%）、学校司書（26%）という結果であり¹²⁰⁾、学校

図書館活用における協働が得られていないと捉えている校長、教員、学校司書が2割~3割存在する。

一方、学校図書館活用における教員と学校図書館組織構成員の協働は、教員からの支援要望、つまり、協働要望がなくては始まらない。しかし、教員から学校図書館組織構成員への協働の要望は低い現状である¹²¹⁾。教員から学校図書館組織構成員への協働要望が低い要因は、教員の学校図書館組織構成員に対する認識が、「学校図書館を整備してくれる人」であり、学校図書館活用における協働相手と認識していないことである。教員が学校図書館を活用しようとする時には、学校図書館の資料に関する専門的知識や学校図書館の活用法に関する支援が求められる。しかし、支援を受けたことがないと、学校図書館の活用は時間や手間がかかる大変さだけが残り、教員は学校図書館を活用しなくなる。学校図書館の活用の経験が少ないこと、つまり、学校図書館組織構成員との協働が少なく、学校図書館活用における、学校図書館組織構成員との協働のメリットの実感を得る機会がない現状である。その結果、教員は学校図書館組織構成員を協働相手と認識することがないというループに陥る。教員は、学校図書館活用を認識しているが、学校図書館組織構成員の職務内容、学校図書館の機能に関する認知は低い。そのため、教員は学校図書館を活用せず、学校図書館組織構成員からの支援を受けること、つまり、学校図書館活用における協働の要望は少ない¹²²⁾。教員からの要望喚起には、教員の学校図書館活用の実践の積み重ねが求められる。

3.1.3.1 教員と学校図書館組織構成員の協働のパターンにおける協働構築の阻害要因

教員と学校図書館組織構成員の協働のパターンは、教員と専門職の協働であり専門性協働である。両者の関係は、異なる背景を持つため、互いの専門性を理解し合うことが必要であるが難しく、両者の協働構築の阻害要因である。しかし、教員と司書教諭の協働においては、司書教諭は教員であり、学校図書館の専門職であるため、教員の立場で協働する時は、教員同士の均質性協働となり、協働の困難さは緩和される（I章：表1-3参照）。

3.1.3.2 学校組織職務体制（司書教諭の処遇）における協働構築の阻害要因

司書教諭の処遇における課題は、司書教諭の業務量の多さ、業務に関わる時間の無さ、司書教諭資格に対する特別の手当てがないが挙げられる。つまり、業務量の多さから司書教諭自身が大変な仕事と思いやりたくないと感じ、また、業務に関わる時間のなさから業務をやりたいくてもできない現状がある。司書教諭は教員として採用されるため司書教諭資格は給与に反映されないため、司書教諭としてのモチベーションが上がらず教員支援に消極的になるという状況が起きている（II章：2.1.1参照）。その結果、学校図書館活用における教員との協働構築が難しくなっている。つまり、司書教諭の処遇における課題は教員と司書教諭の協働構築の阻害要因である。

3.1.3.3 学校組織の職務分担（校務分掌）における学校図書館組織の位置付けと協働構築の阻害要因

学校図書館ガイドライン¹²³⁾には、「計画的・組織的な学校図書館運営」、「学校図書館に関する校内組織の設定」と書かれており、学校図書館の運営に関して計画的・組織的運営、教職員との連携、校務分掌上での学校図書館の位置づけが重要であることが記されている。

しかし、校長の学校図書館に対する認識が低く、校務分掌上に学校図書館が位置付けられることは少ない。そのため、学校図書館経営組織及び学校運営組織は他の分掌（生徒指導部や進路指導部）に吸収され独立していないことが多い¹²⁴⁾。このように、学校図書館経営組織及び運営組織が校務分掌上に位置付けられてこなかったため、学校教育において学校図書館を活用する体制が整うこと、学校組織内で学校図書館経営組織及び運営組織が機能することはなかった¹²⁵⁾。学校組織の職務分担（校務分掌）における学校図書館経営組織及び運営組織の位置付けの欠如は協働構築の阻害要因である。

3.1.3.4 教員文化における協働構築の阻害要因

学校図書館活用は、学校教育に教員以外の専門職としての司書教諭制度の導入を図ることである。しかし、変化を好まない学校教育において、司書教諭制度は、未開拓分野であり、未知のものである。さらに、教員の中に他の専門職を認めない教員文化があり、司書教諭が教員内に容認され難い事情がある¹²⁶⁾。つまり、学校教育には、司書教諭制度は根付き難いと考えられる。司書教諭制度は、米国の学校図書館における専門職（スクールライブラリアン）を教員に求めたものである。この制度が日本において根付き難い要因を「学校図書館法」の欠陥としていることが多い。しかし、前述に示したとおり教員文化に、同一職種内での専門化を容認しない意識を持つことが司書教諭制度の根付き難い理由である。つまり、このような教員文化は協働構築の阻害要因である。

3.1.3.5 学校図書館組織の職務体制における協働構築の阻害要因

教員と学校図書館組織構成員の協働は、教員の学校図書館組織構成員への支援要望と協働に対する問題意識が重要であり、それが両者の協働構築につながる。しかし、教員は、学校図書館組織構成員からの学校図書館活用に対する支援を期待しておらず、学校図書館組織構成員の専門性に対する理解も乏しく、教員の協働相手として意識に上がっていない。教員の協働相手として意識に上がらない最大の要因は、学校図書館組織構成員の職務体制が制度として確立されていないための学校図書館における不在である。司書教諭は、学校図書館法に位置づけられているが、学校教育法、公立義務教育学校の学級編成及び教職員定数の標準に規定されていない。そのため、職務命令により発令されているものの、担任兼任、他の公務分掌も兼任する充て職である。一方、学校司書は、学校図書館法に定義されるも資格要件は問われず配置は努力義務であり、総じて非常勤・非正規職員である¹²⁷⁾。以上のように、両者は限られた職務体制のため、学校図書館に不在であることが多く、教

員の意識に上がり難い。そのため、両者は専門性を確立し、教員に示していくことが困難であり、教員に対し学校図書館組織構成員の認識を自ら喚起する難しさがある。その結果、教員の学校図書館の活用は少なくなり、学校図書館の活用があったとしても、支援要望は資料提供に止まる。学校図書館組織構成員との密な協働が必要な職員会議や校務分掌等の会議での学校図書館に関する提案、指導計画策定、企画・立案・評価を伴うものに対する要望は低い¹²⁸⁾。つまり、学校図書館組織の職務体制の不備は、協働構築の阻害要因である（Ⅲ章：3.1.2.2 参照）。

3.1.3.6 学校図書館組織の職務分担における協働構築の阻害要因

学校図書館組織には、司書教諭と学校司書の二職種が併置されているが、学校司書は資格制度がないため専門性は曖昧であり、二職種の専門性を明らかにできない。そのため、両者が協働するために必要な職務分担を明らかにすることができない。その結果、両者の協働の基盤が整わず、学校図書館組織内の協働は非常に困難である（Ⅲ章：3.1.2.3 参照）。このような学校図書館組織内の職務分担の曖昧さは、協働構築の阻害要因である。なお、学校司書の専門性の確保¹²⁹⁾のための学校司書モデルカリキュラムが作られているが資格制度ではないため専門性を保証することは難しい（Ⅲ章：3.1.2.3 参照）。

3.1.3.7 学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律における協働構築の阻害要因

教員と学校図書館組織構成員が協働を構築するには学校組織と学校図書館組織が自立しており、それぞれの組織構成員が自律していることが求められる。しかし、学校図書館組織が学校組織の一部であること、司書教諭が日本と異なる米国の制度を導入したことや学校図書館が文部科学省主導で発展してきたという歴史的な背景、教員の学校図書館に関する意義や重要性の認識不足、学校図書館の職務体制の不備があり、学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律のどちらも欠けており、協働構築の阻害要因である（Ⅲ章：3.1.2.5 参照）。

3.1.3.8 教員と学校図書館組織構成員の協働構築の阻害要因の抑制と協働構築方法

教員と学校図書館組織構成員の協働は、教員と司書教諭、教員と学校司書の協働である。教員と司書教諭の協働の場合は、司書教諭の立ち位置で協働のパターンは以下のように変わる。司書教諭が教員の立場の時は均質性協働となり協働は容易であるが、図書館専門職の立場の時は専門性協働となり協働は困難である。一方、教員と学校司書の協働の場合は、専門性協働となり協働は困難であり協働構築の阻害要因となる。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、互いに理解し合うこと、つまり、コミュニケーションの推進が鍵となり、それができるような研修の導入や職務体制の整備が求められる¹³⁰⁾（Ⅲ章：3.1.3.1 参照）。

学校組織職務体制における司書教諭の処遇の在り方は、業務量の多さ、業務に関わる時

間のなさ、司書教諭資格に対する特別な手当の無さが協働構築の阻害要因として挙げられた。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員と学校図書館組織構成員をつなぎ、学校図書館活用を推進する中心的役割を担うために、その役割にふさわしい位置づけや処遇を学校組織内において与えること、つまり、司書教諭を主幹教諭・教務主任や学校図書館館長とすることである¹³¹⁾。主幹教諭・教務主任は、教育の専門性を持ち、職位があることで教員に指導・助言を適切に行うことが可能である。つまり、司書教諭が主幹教・教務主任となることで、教員へ学校図書館活用の指導・助言、カリキュラム・マネジメントの指導・助言が可能となる。例えば、学校図書館活用の研修を教員研修において実施することで、教員からの期待、ニーズも得やすくなり、司書教諭から教員への支援がしやすくなる。さらに、司書教諭は、校内研究会議、カリキュラム・マネジメント会議で、学校教育に学校図書館活用をつなげることを提案することで、校内研究、カリキュラム・マネジメントと学校図書館活用をつなげることも可能となる¹³²⁾。これらを通して研究主任・教務主任との協働も構築され、教員と学校図書館組織構成員の協働が構築されやすくなる。さらに、司書教諭は主幹となることで、給与面でのやりがいが出てくることも期待できる。また、学校組織内において司書教諭が主幹教諭として位置付けられることで司書教諭の役割の認知が進み、教員の学校図書館活用も進み、その実践の過程において、教員と学校図書館組織構成員の協働が構築される。さらに、この実践が積み重ねられることで司書教諭の自律性が生まれ、学校図書館組織を学校組織内において自立的な組織へと導くことになる¹³³⁾（Ⅰ章：1.2.2.4 参照，Ⅲ章：3.1.3.2 参照）。

学校図書館組織が学校組織の職務分担（校務分掌）に位置づけられていないことが阻害要因として挙げられた。つまり、校務分掌に学校図書館経営組織及び運営組織が独立して位置付けられておらず、他の分掌に吸収されている現状を指している。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、校務分掌上に学校図書館経営組織及び運営組織を独立して位置付けることである。学校図書館経営組織には、管理職、教務主任、研究主任、学年主任、司書教諭等を当て、学校図書館運営組織には、司書教諭、学校司書を当てる。つまり、学校経営と学校図書館経営の連携が密になるような適任者を学校図書館経営組織及び運営組織の組織構成員として選ぶことが重要である¹³⁴⁾。このように、学校図書館組織を学校組織に位置付けることで、学校図書館組織は実働できる組織となる¹³⁵⁾。学校組織と学校図書館組織の在り方は、校種、学校規模、職員構成、図書館の規模等、それぞれの実情に応じて異なる。特に小規模校では、学校図書館経営組織及び運営組織を設けるのは難しいが、学校経営組織に司書教諭が入ることで全教員へ学校図書館活用の周知が可能となる。学校組織に学校図書館組織を位置付けた上で、学校図書館組織の機能を発揮するには、司書教諭のリーダーシップの発揮が最も重要である。その上で、“学校図書館は学校教育の中核である（学習指導要領）”，“学校図書館は学校教育において欠くことのできない基礎的な設備（学校図書館法第一条）”と書かれているとおり、全教員がそれぞれの立場において、常に学校図書館に関心を持ち、直接・間接にその運営に参加できる体制が確立されていることが重

要である。さらに、学校図書館組織は、教職員や児童生徒の要望や意見が容易に反映される開かれた組織体制にすることも望まれる¹³⁶⁾。学校図書館組織を学校組織に位置付けることで、学校図書館組織は、学校組織内の諸組織と有機的に、つまり、偶然ではなく必然的に結びつき、学校図書館活用はあらゆる学校教育を支援すると考えられる。(Ⅲ章：3.1.3.3 参照，図 3-1)。

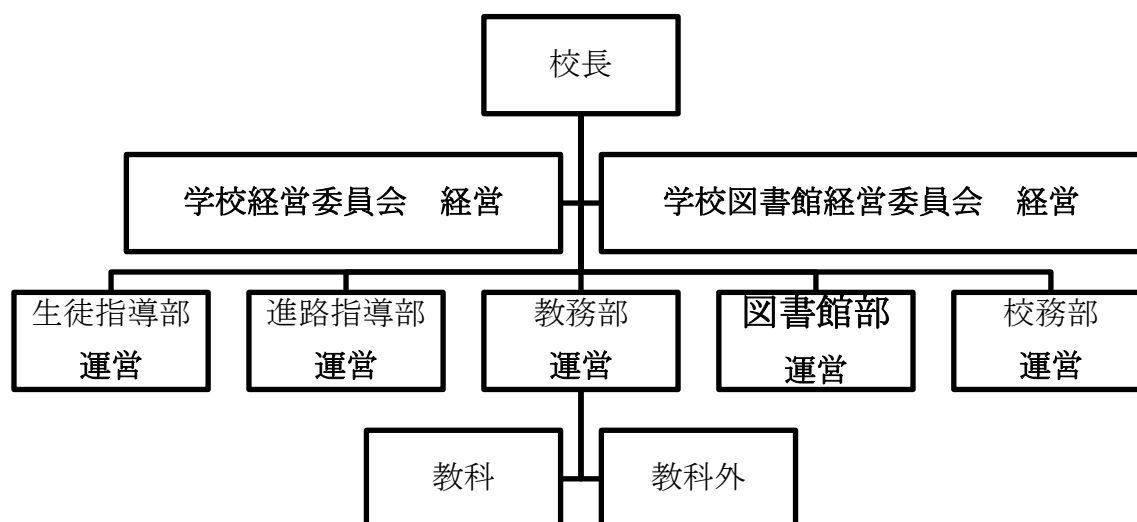


図 3-1 望まれる校務分掌組織図

教員文化において司書教諭が教員の中に受け入れられないことが阻害要因として挙げられた。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭の有用性を教員に伝え、教員が司書教諭の有用性を理解すること、フォーメタル及びインフォーマルなコミュニケーションの推進による同僚性の回復が有効である。(Ⅲ章：3.1.3.4, 3.1.1.4 参照)。

学校図書館組織の職務体制において、学校図書館組織構成員の不在が協働の阻害要因として挙げられた。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、専任司書教諭と常勤・正規の学校司書の職務体制の整備である(Ⅲ章：3.1.3.5 参照)。

学校図書館組織の職務分担が曖昧であることが阻害要因として挙げられた。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、両者の専門性を明らかにすることである。しかし、学校司書には資格制度がなく、専門性を明らかにすることが難しい。職務分担を明らかにするには、両者の合同の研修を実施することで互いの専門性の理解を進めることが有効である(Ⅲ章：3.1.3.6 参照)。

学校組織内で学校図書館組織が自立していないこと及び、組織構成員が自律していないことが阻害要因として挙げられた。この阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、学校図書館組織の職務体制を整え、教員に学校図書館組織及び組織構成員の意義や重要性が認識さ

れることで、教員の学校図書館活用の実践を積み重ねていくことである。さらに、司書教諭は、教員に学校図書館の意義や重要性の伝達時、教員の学校図書館活用の実践時に、学校組織及び学校図書館組織においてリーダーシップを発揮することが重要である。その結果、学校図書館組織の目的や課題を達成する機能と、学校図書館組織を強化し活性化する機能が生じ^{137) 138)}、学校図書館組織を受動的な組織から主体的、創造的に行動することのできる自立的な組織及び、自律的な組織構成員へと変化させることになる（Ⅲ章：3.1.3.7 参照）。

3.1.3.8 では、教員と学校図書館組織構成員の協働構築の阻害要因とこの阻害要因を抑制し協働を構築する方法を述べた。

教員と学校図書館組織構成員の協働のパターンにおける阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、両者が互いに理解し合うこと、つまり、コミュニケーションの推進が鍵となり、それができるような研修の導入や職務体制の整備が求められる。学校組織職務体制（司書教諭の処遇）における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭の役割にふさわしい位置づけや処遇を学校組織内において与えること、つまり、司書教諭を主幹教諭や学校図書館館長とすることである。学校組織の職務分担（校務分掌）における学校図書館組織の位置付けの阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、校務分掌上に学校図書館経営組織及び運営組織を独立して位置付けることである。学校図書館経営組織には、学校経営と学校図書館経営の連携が密になるような適任者を学校図書館経営及び運営両組織構成員として選ぶことが重要である。また、全教員がそれぞれの立場において、その運営に参加できる体制が確立されていることが重要である。教員文化における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭の有用性を教員に伝え教員が司書教諭の有用性を理解すること、フォーマル及びインフォーマルなコミュニケーションの推進による、同僚性の回復が有効である。学校図書館組織の職務体制における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、専任司書教諭と常勤・正規の学校司書の職務体制の整備である。学校図書館組織の職務分担における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、両者の専門性を明らかにすることである。そのためには、両者の合同の研修を実施することで互いの専門性の理解を進めることである。学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、学校図書館組織の職務体制を整え、教員に学校図書館組織及び組織構成員の意義や重要性が認識されることで、教員の学校図書館活用の実践を積み重ねていくことである。さらに、司書教諭は、教員に学校図書館の意義や重要性の伝達時、教員の学校図書館活用の実践時に、学校組及び学校図書館組織においてリーダーシップを発揮することである（Ⅲ章：3.1.3.1～3.1.3.7 参照）。

3.2 まとめ：学校図書館活用における協働構築の阻害要因と協働構築方法

Ⅲ章では、まず、学校組織内、学校図書館組織内、教員と学校図書館組織構成員の3つの協働構築における阻害要因をそれぞれ検討し、次に、阻害要因を抑制し、協働を構築す

る方法を文献調査で明らかにした。文献調査の過程は、まず、経営論を起点に組織論の関連文献を個別に収集し、協働の定義から協働構築の観点を検討した。次に、協働構築の観点を基に教育学、学校図書館における協働に関する文献を個別に収集し3つの協働構築の阻害要因を検討した。最後に、これらの文献を基に阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした。なお、学校図書館活用における学校組織内の協働構築の実態が少ないことが、Ⅱ章における現状調査から明らかにされており、現時点では、協働構築を促進する要因を検討することが難しいため阻害要因を視点に研究を進めた。

まず、学校組織内の協働構築における阻害要因を抑制し協働を構築する方法をまとめる(Ⅲ章：3.1.1.8参照)。教員と専門職における協働のパターンの阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員が他の専門職の専門性を理解するためのコミュニケーションを活性化すること、教員と同じ職務体制で専門職を雇用することが基盤となる。学校組織の職務体制(個業型)の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、学校組織内の個人と個人の相互作用を活性化させること、コミュニケーションを活性化させることで学校組織を「統合」することである。学校組織の職務分担(校務分掌)における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、現状に合った組織構造である「ネットワーク組織」が求められる。学校組織文化の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、インフォーマルなコミュニケーションの推進による同僚性の回復である。学校組織の自立における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教育政策の実質的な制度面の整備と政策が求められる。教員の自律における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員の思考停止を脱することで、教員の当事者性を回復し、教員のやる気を起こすこと、教員の同僚性を回復することが重要である。「チーム学校」における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、専門職の勤務形態を正規雇用とすること、本務以外の教育活動への参画、教育委員会や校長の支援が求められる。さらに、組織的な視点を持ち学校の経営体制の整備・変革を進めることである。(Ⅲ章：3.1.1.1～3.1.1.7参照)。

次に、学校図書館組織内における協働構築の阻害要因を抑制し協働を構築する方法をまとめる(Ⅲ章：3.1.2.7参照)。司書教諭と学校司書の協働のパターンにおける協働の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、互いの専門性を理解し合うことである。それができるようになるには、両者の研修の実施と職務体制の整備が求められる。学校図書館組織の職務体制の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭の職務体制を、専任・全校発令とし、学校司書の職務体制を常勤・正規とすることである。学校図書館組織の職務分担における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭と学校司書の専門性と職務内容を明確にし、職務分担を明らかにすることである。そのために、司書教諭と学校司書合同の研修制度を確立し、互いの専門性を理解することが重要である。学校図書館の組織文化における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、互いの専門性の理解やコミュニケーションの活性化である。このことで相互理解が進み、包摂的な関係が生じ、パワー・ポリティクスが緩和され、協働が構築される。特に、立場の弱い学校司書の職務体制の整備が

重要である。学校図書館の経営概念及び組織概念不足による協働の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、学校図書館組織構成員が学校図書館の経営概念及び組織概念を研修等で学ぶ必要がある。一方、学校図書館の研究者には、経営概念及び組織概念の視点を持つ研究が求められる（Ⅲ章：3.1.2.1～3.1.2.6 参照）。

最後に、教員と学校図書館組織構成員の協働構築における阻害要因を抑制し協働を構築する方法をまとめる（Ⅲ章：3.1.3.8 参照）。教員と学校図書館組織構成員の協働のパターンにおける阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、両者のコミュニケーションの推進と研修の導入や職務体制の整備が求められる。学校組織職務体制（司書教諭の処遇）における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、司書教諭の役割にふさわしい位置づけや処遇として、主幹教諭、教務主任、学校図書館館長を学校組織内において与えることである。学校図書館組織の学校組織の職務分担（校務分掌）における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、校務分掌上に学校図書館経営組織及び運営組織を独立して位置付け、学校経営と学校図書館経営の連携が密になるような適任者を学校図書館経営組織及び運営組織の組織構成員として選ぶことが求められる。また、全教員がその運営に参加できる体制が確立されていることも重要である。教員文化における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員が司書教諭の有用性を理解すること、フォーマル及びインフォーマルなコミュニケーションの推進による同僚性の回復が有効である。学校図書館組織の職務体制（学校図書館組織構成員の不在）における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、専任司書教諭と常勤・正規の学校司書の職務体制の整備である。学校図書館組織の職務分担における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、互いの専門性を明らかにするため、司書教諭と学校司書の合同の研修を実施することで互いの専門性の理解を進めることが有効である。学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、学校図書館組織の職務体制を整えること、教員が学校図書館組織及び組織構成員の意義や重要性を認識し学校図書館活用の実践を積み重ねることである。さらに、司書教諭は、教員の学校図書館の意義や重要性の伝達時、教員の学校図書館活用の実践時に、学校組織及び学校図書館組織においてリーダーシップを発揮することが重要である（Ⅲ章：3.1.3.1～3.1.3.7 参照）。

以上述べてきた協働構築の阻害要因を抑制し協働を構築する方法をまとめてみると、学校と学校図書館両組織内及び教員と学校図書館組織構成員のコミュニケーション（フォーマル、インフォーマル）の活性化による専門性の相互理解、学校図書館組織の職務体制の整備（専任司書教諭と常勤・正規に学校司書）と専門性の明確化、司書教諭の処遇改善とリーダーシップの確立、校務分掌に学校図書館組織を位置づける、全教員の間接・直接的な学校図書館運営参加、継続的な研修の実施、ネットワーク組織への転換、学校組織構成員の経営概念・組織概念の学び、教員の思考停止を脱し当事者性と同僚性の回復の9点が明らかになった。これらは、組織構成員の個人の力量や個人の取り組みでは限界があり、組織的な取り組みが求められることが示唆された。

本章では、学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築（3つの協働構築）の阻害要因を協働のパターン、職務体制、職務分担、組織文化、組織の自立性、組織構成員の自律性の視点で明らかにし、明らかになった阻害要因を抑制し協働を構築する方法を検討した。検討された協働構築方法を、3つの協働構築別に組織論（理論）を用いて具体化することが必要である。

注・引用文献

- 1 塩次喜代明，高橋伸夫ほか．経営管理．新版．有斐閣アルマ，2009，p.177-181.
- 2 桑田耕太郎，田尾雅夫．組織論．補訂版．有斐閣アルマ，2010，p.373.
- 3 本論文では，組織に関しては「自立」，ヒトに関しては「自律」とする。
- 4 荊木まき子・淵上克義．学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向．岡山大学大学院教育学研究科研究集録．2012，vol.151，p.33-42.
- 5 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：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，vol.20，p.37-49.
- 6 篠原清昭．スクールマネジメント：新しい学校経営の方法と実践．ミネルヴァ書房，2006，p.159-175.
- 7 中央教育審議会．新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合な方策について：中間まとめ．2017，p.31．
“4.学校組織運営体制の在り方”．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tosin/_icsFiles/afieldfile/2018/01/26/1400723_01.pdf，（参照：2021-6-17）.
- 8 小島邦宏，天笠茂編．学校の組織文化を変える：教師の意識変革と組織の再設計．ぎょうせい，2001，p.38.
- 9 教師養成研究会．教育原理．第十版．多田俊文，天笠茂ほか編．学芸図書株式会社，2017，p.122-123.
- 10 中央教育審議会．新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合な方策について：中間まとめ．2017，p.31．
“4.学校組織運営体制の在り方”．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tosin/_icsFiles/afieldfile/2018/01/26/1400723_01.pdf，（参照：2021-6-17）.
- 11 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，vol.21，p.41-54.

- 12 中央教育審議会. 今後の地方行政の在り方について. 1998.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm#3, (参照 : 2020-2-7).
- 13 中央教育審議会. 学校の組織運営の在り方について : 作業部会審議のまとめ. 2004.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05051801.htm, (参照 : 2020-2-7).
- 14 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, p.220-222.
- 15 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.4.
- 16 臼井智美. “主幹教諭, 指導教諭”. 最新教育キーワード. 第13版. 江川玫成, 高橋勝ほか編. 時事通信社. 2009, p.80-81.
- 17 佐古秀一. 民間経営理念及び手法の導入・浸透と教育経営 : 教育経営研究の課題構築に向けて. 日本図書センター, 2010, p.310-321. (リーディングス日本の教育と社会 : 第11巻学校改革).
- 18 小島邦宏, 天笠茂編. 学校の組織文化を変える : 教師の意識変革と組織の再設計. ぎょうせい, 2001, p.38-43.
- 19 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.48-49.
- 20 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.47.
- 21 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.4-5.
- 22 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p.349-359.
- 23 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.49.
- 24 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, p.9.
- 25 田尾雅夫. 公共経営論. 木鐸社, 2010, 432p.
- 26 久我直人. 教育再生のシナリオの理論と実践 : 確かな学力を育み, いじめ・不登校等を低減する「効果のある指導」の組織的展開とその効果. 現代図書, 2015, p.20-23.
- 27 岸田民樹. 現代経営組織論. 有斐閣, 2005, p.133.
- 28 伊丹敬之, 加護野忠男. ゼミナール経営学入門. 日本経済新聞出版社, 2007, p.349-370.
- 29 塩次喜代明, 高橋伸夫ほか. 経営管理. 新版. 有斐閣アルマ, 2009, p.127.
- 30 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.44.
- 31 伊丹敬之, 加護野忠男. ゼミナール経営学入門. 日本経済新聞出版社, 2007, p.349-370.
- 32 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.44.
- 33 教師養成研究会. 教育原理. 第十版. 多田俊文, 天笠茂ほか編. 学芸図書株式会社, 2017, p.112-113.
- 34 木岡一明. 学校組織設計と協働体制づくり. 教育開発研究所, 2003, p.11.
- 35 小川正人, 勝野正章. 新訂教育経営論. 放送大学教育振興会, 2009, p.143-154.

- 36 文部科学省. 初等中等教育分科会第 41 回配布資料. 2020. 2.教員をめぐる現状.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346377.htm,
(参照 : 2021-2-7).
- 37 小野賢太郎, 小柳和喜雄ほか. 教師を目指す人のための教育方法・技術論. 学芸図書
株式会社, 2012, p.177.
- 38 佐藤学. 学校改革の哲学. 東京大学出版会, 2012, p.119-139.
- 39 Hargreaves, Andy. 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
原岳司ほか訳. 金子書房, 2015, p.11.
- 40 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。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. 2014, p.8.
<http://www.oecd.org/education/Japan-EAG2014-Country-Note-japanese.pdf>, (参
照 : 2018-12-26).
- 41 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. 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. 2016, p.20-21.
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf, (参照 : 2018-12-26).
- 42 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。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.ht
m](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm), (参照 : 2018-12-26).
- 43 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.47-48.
- 44 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.47.
- 45 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, p.47-48.
- 46 文部科学省. 初等中等教育分科会第 41 回配布資料. 2020. 2.教員をめぐる現状.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346377.htm
(参照 : 2021-2-7).
- 47 中央教育審議会. 今後の地方教育行政の在り方について. 1998.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm#3, (参照 :
2020-2-7).
- 48 小島弘道編. 時代の転換と学校経営改革 : 学校のガバナンスとマネジメント. 学文社,
2007, p.64-65.
- 49 天笠茂, 葉養正ほか編. 教師養成研究会.教育原理+訂版. 学芸図書株式会社, 2017,
p.110.

- 50 天笠茂, 葉養正ほか編. 教師養成研究会.教育原理+訂版. 学芸図書株式会社, 2017, p.111-112.
- 51 文部科学省. 教員免許更新制に関する規定の廃止. 2022.
https://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/1421037_00004.htm, (参照 : 2022-3-20).
- 52 中央教育審議会. 新しい時代の義務教育を創造する (答申) 第1部 総論. 2005.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212703.htm, (参照 : 2020-2-7).
- 53 Searle, John R. 言語行為. 坂本百大, 土屋俊訳. 勁草書房, 1986, p.58-60.
Searle, John R. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press, 1969, 203p.
- 54 中央教育審議会. 今後の地方教育行政の在り方について. 1998.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm#3 (参照 : 2020-2-7).
- 55 文部科学省. 義務教育諸学校における学校評価ガイドラインパンフレット. 2006.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/04/07/1230736_1.pdf, (参照 : 2020-2-7).
- 56 学校教育法 42 条, 43 条. <http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ns/ngd/houjokou.pdf>, (参照 : 2020-2-7).
- 57 学校教育法 42 条, 43 条. <http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ns/ngd/houjokou.pdf>, (参照 : 2020-2-7).
- 58 文部科学省. 学校評価ガイドライン [改訂] の概要 (パンフレット). 2010.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/04/05/1230737_001.pdf, (参照 : 2020-2-7).
- 59 文部科学省. 学校評価ガイドライン (平成 28 年改訂). 2016. 69p.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/01/30/1323515_021.pdf, (参照 : 2020-2-7).
- 60 臼井智美. “学校評価ガイドライン”. 最新教育キーワード. 第 13 版. 江川玟成, 高橋勝ほか編. 時事通信社. 2009, p.205.
- 61 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. 2016. 第 1 部, p.3-71.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (参照 : 2020-8-29).
- 62 文部科学省. 全国的な学力調査の今後の改善方策について (まとめ). 2017. p.18-23.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/__icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383338_1.pdf, (参照 : 2020-2-7).

- 63 文部科学省. 教員評価システムの取り組み状況について. 2017.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/10/attach/1298542.htm, (参照 : 2018-12-26).
- 64 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. 東信堂, 2013, p.71-73.
(現代教育制度改革への提言下巻).
- 65 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, 398-409.
- 66 小・中学校における不登校の割合は1.4%, 小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は59,457件。文部科学省. 平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等の生徒指導上の諸課題に関する調査」(速報値)の概要. 2017, p.2.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/__icsFiles/afieldfile/2017/12/22/1399789_7.pdf, (参照 : 2020-2-7).
- 67 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒(平成28年度): 34,335人(平成26年度29,198人)。文部科学省. 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)の結果について. 2016, p.1.
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf, (参照 : 2020-2-7).
- 68 平成27年度の子どもの貧困率は13.9%。厚生労働省. 国民生活基礎調査の概況. 平成28年版, p.15, 2017.
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa16/dl/16.pdf>, (参照 : 2020-2-7).
- 69 初等中等教育学校の教職員総数に占める教員の割合は, 日本82%, アメリカ56%, イギリス51%であり, 諸外国と比べても高い割合を示している。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. 2015. p.10.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/iscFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf, (参照 : 2020-2-7).
- 70 市川昭午. 教育政策研究五十年: 体験的研究入門, 日本図書センター, 2010, p.89.
- 71 浜田博文. 小・中学校における学校教職員の多様化の進展と協働の実態に関する基礎的研究. 平成19年度財団法人文教協会研究助成報告書, 2008, p.9.
- 72 浜田博文. 小・中学校における学校教職員の多様化の進展と協働の実態に関する基礎的研究. 平成19年度財団法人文教協会研究助成報告書, 2008, はじめに.
- 73 教育再生実行会議. 今後の学制等の在り方について. 第五次提言, 2014, p.8.
https://www.kantei.go.jp/shingi/kyouikusaisei/pdf/dai5_1.pdf (参照 : 2020-2-7).
- 74 財政制度等審議会. 財政健全化計画等に関する建議. 2015, p.47-49.
https://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/report/zaiseia270601/02.pdf, (参照 : 2019-8-23).

- 75 文部科学省. 財政制度等審議会の「財政健全化計画等のに関する建議」に対する文部科学省としての考え方. 2015, p.1-10.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_iscFiles/afieldfile/2015/06/10/1358556_01.pdf, (参照 : 2019-8-23).
- 76 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. 2015, p.1-68.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/iscFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf, (参照 : 2020-2-7).
- 77 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.40.
- 78 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. 2006, 鳴門教育大学研究紀要. vol.21, p.41-54.
- 79 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.148-149.
- 80 初等中等教育学校の教職員総数に占める教員の割合は, 日本 82%, アメリカ 56%, イギリス 51%であり, 諸外国と比べても高い割合を示している。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. 2015, p.10.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/iscFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf, (参照 : 2020-2-7).
- 81 第3章「学校の自主性・自律性の確立について」, 5.学校事務・業務の効率化に, “地域や学校の状況に応じて, それぞれの学校や学校を設置する地方公共団体の教育委員会が, 事務・業務の共同実施や教諭以外の専門性を有する者の活用に積極的に取り組むことが求められる”とし, 具体的解決方法として, 専門的人材の活用について, “ケ. 養護教諭, 学校栄養職員, 学校事務職員等の職務上の経験や専門的な能力を本務以外の教育活動等に積極的に活用するとともに, 学校教育相談や進路相談などの分野において学校内外の専門的知識を有する者を活用し必要に応じて校内の指導組織等との連携を行うなど学校内外の多様な人材を積極的に活用する方策を検討すること。コ. スクールカウンセラーや ALT などが本務以外の学校の教育活動にも参画することができるよう, 正規雇用の学校の職員として置くことができるようにするなど工夫を講じること”と記されている。中央教育審議会. 今後の地方教育行政の在り方について. 1998.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm#3 (参照 : 2020-2-7).
- 82 小島邦宏, 天笠茂編. 学校の組織文化を変える : 教師の意識変革と組織の再設計. ぎょうせい, 2001, p.180-181.
- 83 木岡一明. 「多職種によって構成される学校」のマネジメント : その設定の含意と可能性. 学校経営研究, vol.41, 2016, p.10-17.

- 84 谷川至孝, 鈴木麻里子ほか. 「チーム学校」の研究動向と今後の研究への提言: 英国からの示唆. 教育行財政研究. 2017, vol.44, p.71-81.
- 85 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.37.
- 86 学校図書館の整備充実に関する調査研究者会議. “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.27-29.
- 87 文部科学省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.54.
- 88 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%)。
司書教諭発令率 (11 学級以下の学校) の全国平均 30.6%, 都道府県別にみると 0%~100%。
学校司書配置率の全国平均は 56.0%, 都道府県別にみると 2.2%~100%。
学校司書配置状況 (小 59.2%, 中 58.2%, 高 66.6%)。
学校図書館図書標準達成率 (小学校 66.4%, 中学校 55.3%)。文部科学省. 「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.2,5,8.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/20220112-mxt_chisui02_1.pdf, (参照: 2022-1-19).
- 89 司書教諭時間確保状況 (12 学級以上: 小学校 9.6%, 中学校 10.8%, 高等学校 8.0%) (11 学級以下: 小学校 11.7%, 中学校 9.6%, 高等学校 8.0%)。文部科学省. 「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.3.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/20220112-mxt_chisui02_1.pdf, (参照: 2022-1-19).
- 90 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.37.
- 91 丸山和昭. 多職種協働の社会学から見たチーム学校政策. 学校事務. 2017, vol.68no.5, p.50.
- 92 大澤克美. “第 4 章 チームアプローチの可能性を切り拓く教育の意識転換”. 松田恵示ほか編. 教育支援とチームアプローチ: 社会と協働する学校と子ども支援. クララルテ, 2016, p.51.
- 93 学校司書配置状況 (小 59.2%, 中 58.2%, 高 66.6%)。
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%。文部科学省. 「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, (参照: 2018-12-26).
- 94 伊丹敬之, 加護野忠男. ゼミナール経営学入門. 日本経済新聞出版社, 2007, p.349-370.
- 95 塩次喜代明, 高橋伸夫ほか. 経営管理. 新版. 有斐閣アルマ, 2009, p.127.

- 96 市川昭午. 教育政策研究五十年 体験的研究入門. 日本図書センター, 2010, p.111.
- 97 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.143.
- 98 北克一. 学校経営と学校図書館その展望改訂版. 青弓社, 2009, p.20-21.
- 99 小泉公乃. 図書館における経営戦略と組織理論. 慶應義塾大学, 2012, 慶應義塾大学大学院文学研究科博士論文. p.1.
- 100 小泉公乃. 図書館における経営戦略と組織理論. 慶應義塾大学, 2012, 慶應義塾大学大学院文学研究科博士論文. p.54.
- 101 文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.49.
- 102 文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.202-210.
- 103 文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.48.
- 104 文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.49.
- 105 文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.50.
- 106 文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.41.
- 107 文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.48.
- 108 文部省. 学校図書館運営の手引き. 明治図書, 1959, p.48.
- 109 学校図書館の充実等に関する調査研究者会議. 司書教諭講習等の改善方策について. 学校図書館. 1998, vol.570, p.65-71.
- 110 1999年～2004年にかけて樹村房, 学文社, 青弓社等の出版社から司書教諭課程のテキスト「学校経営と学校図書館」や関連図書が出版され, 学校図書館にも経営概念の必要性が記されている。
- 111 福永義臣編著. 学校経営と学校図書館. 樹村房, 1999, p.53.
- 112 熱海則夫, 長倉美恵子編著. 子どもが生きる学校図書館. ぎょうせい, 1999, p.64.
- 113 古賀節子編. 学校経営と学校図書館. 樹村房, 2002, p.124. (司書教諭テキスト, 1).
- 114 山本順一編著. 学校経営と学校図書館. 学文社, 2002, p.89.
- 115 渡辺重夫. 司書教諭のための学校経営と学校図書館. 学文社, 2003, p.88.
- 116 平久江裕司. 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.
- 117 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.40.
- 118 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”.
- 119 学校図書館の整備充実に関する調査研究者会議. “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.27-29.
- 120 矢内昭. 学校図書館の協力体制論は不毛か. 学校図書館. 1974, vol.288, p.31-33.

- 121 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. 2017, vol.63, no.3, 141-158.
- 122 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.60-61.
- 123 学校図書館の運営 1, 2「校長が学校図書館の館長として役割を担っているか」にある。学校図書館の整備充実に関する調査研究者会議. “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.
- 124 坂田仰・河内祥子ほか. 学校図書館の光と影：司書教諭を目指すあなたへ. 八千代出版株式会社, 2007, はしがき.
- 125 文部省. 高等学校における学校図書館運営の手びき. 文部省, 1964, 211p.
- 126 矢内昭. 学校図書館の協力体制論は不毛か. 学校図書館. 1974, vol.288, p.31-33.
- 127 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%）。文部科学省. 「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, (参照：2018-12-26).
- 128 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. 2017, vol.63, no.3, 141-158.
- 129 文部科学省が「学校図書館の整備充実に関する調査研究協力者会議」を置き, 「これからの学校図書館の整備充実について（報告）」を出し, この中に「学校司書モデルカリキュラム」が作成され, カリキュラムに基づいた学校司書養成教育が大学で始まっており学校司書の専門性の構築が期待されるが, モデルカリキュラムは資格制度でもなくこの先どのような位置づけになるのか様子を見る必要がある。学校図書館の整備充実に関する調査研究者会議. “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.27-29.
- 130 荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.40.

- 131 矢内昭. 学校図書館の協力体制論は不毛か. 学校図書館. 1974, no.288, p.31-33.
- 132 坂田仰・河内祥子・黒川雅子. 学校図書館の光と影：司書教諭を目指すあなたへ. 八千代出版株式会社, 2007, 242p.
- 133 古賀節子編. 学校経営と学校図書館. 樹村房, 2002, p.67. (司書教諭テキスト, 1).
- 134 文部省. 中学校における学校図書館運営の手びき. 文部省, 1972, p.14.
- 135 尾原淳夫. 学校図書館の経営. 岩崎書店, 1970, p.35-39. (講座現代学校図書館 1).
- 136 今後の学校図書館の整備の在り方に関するワーキンググループ. 新しい時代に対応した学校図書館の施設・環境づくり：知と心のメディアセンターとして. 学校施設整備指針策定に関する調査研究協力者会議, 2001, p.10-11.
- 137 リーダーシップ (2つの機能面の達成)：組織経営において、意思決定、利害の調整、動機づけ、公平の確立などのさまざまな局面でリーダーシップは発揮される。これを機能的に捉えると組織の目標や課題を達成する機能（組織の目標達成機能：performance）と組織を強化し活性化する機能（集団維持機能：maintenance）の2つの機能から考えられる。三隅富二不二. リーダーシップ行動の科学. 改訂版. 有斐閣, 1984, p.61.
- 138 高橋伸夫. 組織の中の決定理論. 朝倉書店, 1993, p.109-112.

IV章：学校図書館活用における協働構築の理論と方法：センゲの「学習する組織論」を枠組みに

II章では、学校図書館活用に影響を与え得る要因として、8項目と学校組織構成員の職務体制の整備（司書教諭時間確保有・学校司書配置有）を明らかにした。一方、教員と学校図書館組織構成員の協働は停滞していることを明らかにした。III章では、学校と学校図書館両組織内及び教員と学校図書館組織構成員の協働構築における阻害要因を検討し、阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした。IV章では、まず、組織論の中から学校組織に合致した協働構築のための組織論を文献調査で選択し（研究4）、次に、この組織論を枠組みにIII章で明らかにされた協働構築方法を具体化し提示する。なお、文献調査の過程は、まず、経営論を起点に組織論の関係文献を個別に収集した。次に、学校と学校図書館の両組織の特徴と両組織で活用されてきた組織論の関係文献を個別に収集し、その課題を抽出した。最後に、両組織における組織論の課題を解消し、かつ、両組織の特徴に合致した組織論の関係文献を個別に収集し、センゲの「学習する組織論」を選択した。

4.1 研究4：学校組織に合致した協働構築の理論（組織論）と方法

学校組織に合致した協働構築の理論（組織論）を選択するため、まず、経営論から組織論への流れを述べ、次に、組織行動論から学習する組織論への流れを説明する¹⁾。

4.1.1 学校組織に合致した協働構築の理論：経営論から組織論へ

組織論は、経営論から派生したものであるため、経営論を理解する必要がある。まず、経営論について述べ、次に組織論の発展について言及する。

経営論は、多くの理論を発展させてきており、非常に複雑な系統があるが、その中でも、組織論（Organization Theory）への発展について簡単に述べる。経営論は、管理の本質を主体的に行動する人間に置いたバーナード（Barnard, Chester I.）の理論から始まり²⁾、その研究の対象は、主に大規模な民間企業であり、中小企業は周辺的な対象であった。

一方、組織論は、“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”³⁾とある。つまり、研究の対象は、大企業、中小企業ばかりでなく、公共、教育等、多様な組織であり、組織の多様性を前提としている⁴⁾。また、組織論は、“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（方法）は何か、それらの条件（方法）を診断的に検討することである”⁵⁾と定義されている。つまり、組織論とは、協働に支えられた多様な組織の存続の条件を、組織の管理戦略だけでなく、組織と組織構成員の相互関係（相互作用）を基に検討する学問である⁶⁾。

以上のように、組織論は、組織マネジメントとして、組織間関係論へと発展した⁷⁾。その後、組織間関係論は、組織行動論、組織学習論、学習する組織論へと発展していった。一方で、ヒトのマネジメントとして、ヒトを組織における個として統合的に把握する人的資源管理論へと発展した⁸⁾ (図 4-1)。

次に、学校組織における経営論と、学校における組織論について概観する。まず、学校組織における経営論として NPM 論 (New Public Management Theory : ニュー・パブリック・マネジメント論) を述べる。NPM 論は、イギリスの行政学者クリストファー・フッド (Food, Christopher.) により生み出され、1980 年代以降、欧米諸国において、行政の運営の効率化を目指す行政改革として、民間企業の経営的手法を導入するものであった。日本において話題になり始めたのは 1995 年以降のことである¹⁰⁾。独立行政法人化、行政評価制度、公共事業において資金調達・管理・運営を民間に委ねる PFI (Private Finance Initiative) と図書館においての指定管理者制度は、NPM 改革の一つといえる¹¹⁾。本来、PFI は、「民ならではの価値創造を意図するもの」であったが、日本型の PFI は、官公庁の意思決定プロセスを変えることはできず、「安上がりの公共事業」、「官製の下請け事業」に止まった。つまり、官公庁の仕事を民間へ移転するだけのものであり、民ならではの新たな価値を創造するものではなく¹²⁾ 効果的な導入とはいえなかった。

また、NPM 論は、公共組織も組織として成り立てば、私企業組織と同じマネジメントの理論や手法が適用されるべきと主張している。しかし、公共組織は、政治的、制度的、社会的な価値に影響を受けざるを得ないため、環境と相互依存的な関係にあるオープン・システムであるため、私企業組織とは異なる。つまり、NPM 論は、公共組織と私企業組織の成り立ちが基本的に異なることを考慮していない論理であった。さらに、NPM 論が最も重視することは成果を測定することであり、公共組織も私企業組織のような合理的なマネジメントを心がけるべきと主張している¹³⁾。しかし、公共組織の成果の測定は困難であり、その指標は代替尺度で補うことが多いため、評価の意味をなさないことがある。現在は、公共組織においても経営資源 (ヒト, モノ, カネ, 情報) の制約がなされるため、効率性や生産性の重視が必要であるが、私企業組織と同様な合理的なマネジメントは不可能であり、NPM 論は公共組織に合わない。例えば、4つの経営資源の中で、モノとカネが先細りになるといった制約が成されたとしても、ヒトを活かし、情報という経営資源を有効に活

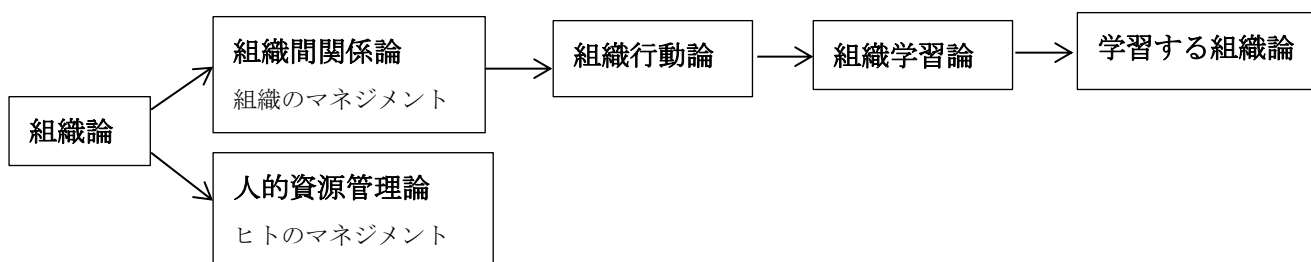


図 4-1 組織論の系統図

注：塩次⁹⁾ p. 45-46 を参考に筆者が作成した。

用することができる。つまり、経営資源としてのヒトを適正に配置し、活用することが求められ、ヒトを活かせる組織になることで公共組織の効率性や生産性は上がる¹⁴⁾。これらのことを学校組織に当てはめてみると、公共組織と私企業組織の違いを考慮しない合理的なマネジメント手法である NPM 論は合わないことが理解できる。学校組織に合致する、ヒトを活かせる経営論が求められる。

次に、学校における組織論として、バーナードの組織論について述べる。多くの学校における組織論は、バーナードの組織論に基づき、「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¹⁵⁾、それを導く「管理職、主任層によるリーダーシップ」についてさまざま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、伝達 (communication)、貢献意欲 (willingness to serve)、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目的達成の度合いである協働の有効性 (effectiveness)、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¹⁶⁾。しかし、学校組織は、環境と相互依存的関係にあるオープン・システムであり、曖昧さや緩やかさのある組織である。そのため、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¹⁷⁾。また、教員の教室における自律性は高く、個々の教員の裁量範囲は広く、学校組織構成員間の相互関係は低い¹⁸⁾ といった特徴を持つ個業型の組織である。以上のような学校組織の特徴から、教育目標は曖昧であり、教育目標に関する共通理解は低く、教員間の関係は緩やかであることが理解される。また、学校の教育目標だけでなく、学年や教科という下位組織の教育目標にあっても共通理解されるものであるかは定かではない¹⁹⁾。したがって、「学校教育目標の明確化と教員の共通理解の深化」により協働を構築するバーナードの組織論ではなく、学校組織に合致した組織論が求められる。

また、バーナードの組織論における「協働」は、解決すべき課題が存在しており、その課題解決のための協働構築が焦点となっている。すなわち、課題を「共通メンバーが認識し、それを受け入れている」ことが前提となる。このタイプの協働のことを「課題解消型協働」という。一方、学校における課題は、児童生徒の実態を重視し、その実態から学校の主要な課題や学校組織目標は何かを関係者の相互作用によって明確化していく過程が必要である。この課題明確化の過程が学校組織における協働構築となる。このようなタイプの協働を「課題生成型協働」という (図 4-2)。以上のように、児童生徒の実態の認識から、各学校の組織課題を見究め、それに向け教育活動を位置づけることは、教員の主体的な教育活動の改善を可能にし、教員の自律と学校の自立を構築する可能性も示している²⁰⁾。児童生徒の実態から児童生徒の基本課題を生成し、児童生徒の到達目標を生成し、教員の取り組み目標を生成し、学校組織の課題を生成し、学校組織の目標とすることで、学校の組織目標は児童生徒の課題から構造化される。つまり、学校組織構成員が学校組織目標を明確にする過程が協働構築の過程であり、「課題生成型協働」である²¹⁾。したがって、「課題

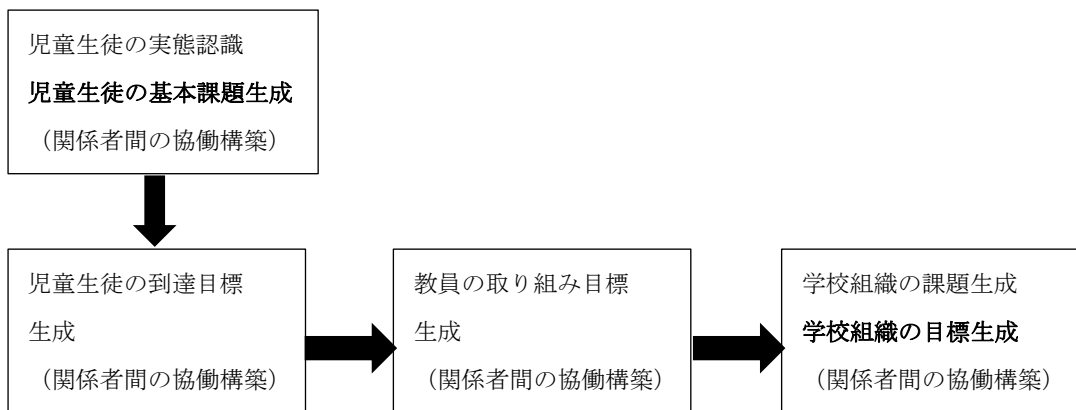


図 4-2 学校における課題生成型協働

解消型協働」のバーナードの組織論は学校組織の「協働構築の理論」には合わないため、明確な目標や課題を持たない学校組織に合致する「課題生成型協働」を指向する組織論が求められる。

4.1.2 組織行動論から組織学習論へ

「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”²²⁾。「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、組織と個人との関わり方や組織における個人の行動について解明するものである²³⁾。組織行動論には、「組織学習論 (organization learning)」と「学習する組織論 (learning organization)」がある。組織学習論は「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。「組織はどのように学習するか (組織が学習する立場)」の理論的探求が中心であり、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クリス・アージリス (Argyris, Chris.) により提唱された²⁴⁾。

「組織学習」について、アージリスは、“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、そのプロセスをシングル・ループ学習 (single loop learning) とダブル・ループ学習 (double loop learning) の2つのパターンで捉えている。シングル・ループ学習は、既存の方針を維持・継続し目標を達成するプロセスであり、自己完結的なクローズド・システム (閉鎖系) である。つまり、問題が起きた時、自分自身の思考の前提を変えずに、自分の知っていることに基づいて物事を見ようとするのである。その結果、課題解決において、既存の方針は変えず、目的達成へ向けて軌道修正を行うだけなので悪循環が起こることになる²⁵⁾。一方、ダブル・ループ学習は、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であり、他者に学ぶオープン・システム (開放系) である²⁶⁾。つまり、課題解決において、既存の方針そのものを疑い、それらも含めて軌道修正を行い、自分の思

考と合致しないことがある時、自分の思考そのものが違うのではと仮定する。その結果、自分の思考と異なる事実に基づいて自分の思考を広げ、変化させるので好循環が起きる²⁷⁾。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）ことである²⁸⁾。このダブル・ループ学習はピーター・センゲ（Senge, Peter M.）の「学習する組織論」に引き継がれている。

また、「組織学習」は、組織全体の学びであり、継続性、持続性がある。他方、個人のみの学びである「個人学習」は、当該個人で終結し他者に継承されることはない²⁹⁾ため、その成果は本人が組織からいなくなった時点で途絶える³⁰⁾。しかし、「組織学習」による成果は、組織が学習するため、組織構成員の入れ替えやリーダーの交代があっても多くの部分は継承される³¹⁾。「組織学習」が行われる時、学習成果が組織文化として組織に定着・浸透し、そこに新たに加わってくる個人にも変容をもたらす。すなわち、「組織学習」の成果は組織内に定着・浸透され、他のメンバーにも伝承されていくため³²⁾、継続性、持続性を持つ。このように、「組織学習」が行われることで、組織は組織変革を内在化した組織となり³³⁾、その成果は、継続し、持続する。

4.1.3 組織学習論から学習する組織論へ

「組織学習論」から発展した「学習する組織論」を提唱したセンゲは、“組織は「個人学習」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”³⁴⁾と述べている。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”³⁵⁾“自分たちが本当に望んでいるものに一步一步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”³⁶⁾と定義している。そのような組織になるためには、「ダブル・ループ学習（前述アージェリスが提唱、IV章：4.1.2参照）」が必要である³⁷⁾と言及している。組織の構成員が自発的な意欲と責任感を持って変革に資するような行動をとるためには、「ダブル・ループ学習」が不可欠な要素である。

「学習する組織論」は、「組織学習論」とは違う視点で組織の学習を捉えている。「組織における個人はどのように学習するべきなのか（行動の解明）」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⁾。また、「学習する組織」とは、物事の相互関係（相互作用）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³⁹⁾。すなわち、「学習する組織論」は、相互関係（協働）の構築の理論であり、実践的な立場から具体的な方法を考える理論である。

4.2 センゲの「学習する組織論」

4.2.1 経営学と教育学におけるセンゲの「学習する組織論」研究

まず、経営学におけるセンゲの「学習する組織論」研究について述べる。経営学事典にはセンゲについて以下のように記されている。“組織学習とシステム思考を提唱するアメリカの研究者。1990年、『最強組織の法則』を発表し「学習する組織」の概念を一般に広めた。これは、組織内のあらゆる階層の人に学習を奨励し、彼らが有するスキル・知識等を組織の資産とみなす考え方であり、今日、経営の現場において広く受け入れられている”⁴⁰⁾。また、中村香は、“Harvard Business Review 誌 (1997) は、過去 75 年間に記されたマネジメントに関する本の内、最も発展性のある著書の一つとしてセンゲの『The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization (和訳：学習する組織論：システム思考で未来を創造する)』を認定している。また、Business Week 誌 (2001) は、センゲを「トップ 10 のマネジメント指導者」と評価している”と述べている⁴¹⁾。つまり、「学習する組織」という理論は、これからの組織マネジメントに必要なものとして、経営の現場と経営学において理解されている。

次に、教育分野におけるセンゲの「学習する組織論」に関する論文件数について説明する。国立情報学研究所の CiNii Articles を用いて「センゲ」で論文検索をしたところ、92 件該当した。この 92 件の文献にピーター・センゲと関係のない論文（チュキセンゲ、タイセンゲ等の論文）が 70 件あり、それらを除いた 22 件がピーター・センゲの「学習する組織論」に関する論文件数であった。この 22 件の論文のタイトルと掲載誌の属性からどの分野のものか整理した（表 4-1）。センゲの「学習する組織論」に関する論文件数を分野別に概観すると、教育分野 63%、経営の分野 27%、医療・介護分野 5%、その他 5%であり、教育分野の論文は約 6 割を占めており、研究が進んでいることが理解される。なお、教育分野の論文は、2004 年から 2020 年の間に書かれたものであった。（表 4-1）。

表 4-1 センゲの「学習する組織論」に関する論文件数

分野	件数 (%)
教育	14 件 (63%)
経営	6 件 (27%)
医療・看護	1 件 (5%)
その他	1 件 (5%)
合計	22 件 (100%)

2022 年 3 月 22 日時点

センゲの「学習する組織論」に対する批判を2点取り上げる。第一に、センゲは“ディシプリンを実践することは生涯学び続けることだ。「ゴールに到達する」ことは決してない”⁴²⁾と説きながら“自分たちが本当に望んでいるものに一步一步近づいていく能力を自分たちの力で高めていける集団が「学習する組織」である”⁴³⁾と到達点であるゴールを示している。つまり、センゲは、ゴールに到達することはないとしながら、学習する組織のゴールを示しているという批判である。この批判に対し安藤史江は、信頼関係に基づく対話や相互作用から組織にとり望ましいゴールに到達するとは限らないが、センゲはゴールに到達することを強調しすぎていることで、「学習する組織論」の根本的な考えにそぐわない批判を呼んだのであろうと述べている⁴⁴⁾。特に、学校組織は、不確実性が高く、正しいことが一つに定まらない複雑・多様な組織である。そのため、必ずしも望ましいゴールに到達するとは限らない組織である。したがって、事前に議論や活動の到達点であるゴールを明らかにすることは適切ではない。ゴールは達成すべき目標のことであるが、目標に基づく評価だけに捉われず、さまざまなニーズを捉えて評価することが重要である。これらを理解した上で「学習する組織論」の理論を採用することが重要であると考えられる。

第二に、曾余田浩史は、「学習する組織」を構築する校長のリーダーシップの在り方を明らかにする研究を通して「学習する組織論」と5つのディシプリンの因果関係に疑問を呈している。校長のリーダーシップの特徴を、「総合力」を意識した組織作り、学校の現状の中に価値を見出すこと、ビジョン実現に向けたわずかな前進の事実を発見しそこを刻々に評価し価値づける「指導的評価活動」を行うこととした。つまり、校長は、学校の現状の中に学校のビジョン（思いや願い）を見出し、それがビジョンの実現へと高まっていく過程で自然に「学習」している。校長や教職員が5つのディシプリンを身に付けたことで学習障害を脱し「学習する組織」になったわけではない、「学習する組織」となっていく過程で5つのディシプリンが高まっている。すなわち、「学習する組織論」の因果関係を逆転している可能性がある」と指摘し、批判している⁴⁵⁾。この批判は、校長や教職員が元々5つのディシプリンを意識せずに獲得しており、それを実践していたことが考えられる。このような場合は、校長や教職員に「学習する組織論」を意識させることで「学習」がより進んでいく可能性があると考えられる。

以上のように、センゲの「学習する組織論」には批判があるものの、経営学において「学習する組織論」を実践可能な形で経営の現場に浸透させたことが評価されており、経営の分野を越えて教育や医療・看護の分野でも幅広く研究されていることは、研究論文数で明らかである（表4-1）。

4.2.2 「学習する組織論」の視点

「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ウィリアム・デミング（Deming, William E.）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、組織外部の視点であり相互に関連する以下の4つの視点、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ている。さらに、これらを応用し、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⁴⁶⁾。センゲはこのデミングの考えを基に考察し、組織外部の視点による8つの基本的要素を導き出した。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つの組織外部の視点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⁴⁷⁾。その上で、組織を変革するには、組織内部の視点が求められ、組織内部には、以下の7つの学習障害の根があると述べている。自分の職務だけにしか目が向かず職務イコール自分の職務であること、組織の課題の原因は外部にあること、組織は「外部の敵」に積極的に反応しているに過ぎないこと、個々のできごとに捉われ長期的変化のパターンから目をそらしてしまっていること、組織にとり重大な課題は不意なできごとであること、人は試行錯誤や経験から短期間に直接的に学ぶことができると信じていること、共同の決定は妥協の産物か一人の考えを皆に押し付けたものになっていること⁴⁸⁾である。

以上のような7つの学習障害に組織構成員が支配されている組織では、個々のできごとや職務への固執、短期的・短絡的な視点、自己防衛的な思考により、組織の断片化が進んでいる。そのため、根源から生成する、自らの未来を創造する能力を高める学習、つまり、「生成的学習」⁴⁹⁾は不可能であると述べている。組織が学習していくには、以上のような組織内部の7つの学習障害を乗り越えていく必要があり、その方法は以下の通りである。第一に、他の人の職務に目を向けること、第二に、問題の原因は内部にあると考えること、第三に、内部の原因に積極的に対応すること、第四に、長期的視点を持つこと、第五に、組織の課題は徐々に進行するのでそのプロセスに注目すること、第六に、経験から学べないことがあること、第七に、意見を公に述べることである。多様な課題を抱える社会状況の中、課題解決のために、組織はその社会状況の変化に合わせて学習することが求められる。その学習方法として、センゲはこの7つの学習障害を乗り越える方法を示したのである。

「学習する組織」とは、「組織の弊害である組織外部の視点（外的圧力）に自分たちで生み出した組織内部の視点（内的圧力）を基礎として⁵⁰⁾、自らの未来を創造する能力を絶えず高めていく組織⁵¹⁾である。つまり、自分たちが本当に望んでいる結果を生む能力を絶えず高めていく組織、革新的で発展的な思考パターンが生まれる組織、共通の志が自由に羽ばたく組織、共に学び続ける組織⁵²⁾のことである」。すなわち、「学習する組織」は「組織構成員が共に学び続け、協働を構築することで目標を達成する能力を高める組織」であり、組織を悩ます組織外からの弊害を乗り越え、組織変革・改善する組織である。

4.2.3 「学習する組織論」における「学習の三要素」

学校における「学習」の一般的な概念は、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る。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、佐伯胖らによると、“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、再構築の共同実践に参加していくことであり、「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、自己と世界の間を捉えなおすことである⁵³⁾”と新しい「学習」の概念を示している。

一方、センゲもこの新しい「学習」の概念と同様のことを述べている。センゲの重視する「学習」は、「何をするか」「どのようにするか」についての学習ではなく、「自分たちは何者なのか」についての学習である⁵⁴⁾。つまり、学習を通して世界を知り、自己と世界の間を再認識し、自分自身を再構築することである。環境の変化に対応して生き残るためだけに行う「適応的学習」ではなく、根源から自らの未来を創造する能力を高める学習⁵⁵⁾、つまり、「生成的学習」がセンゲの重視する「学習」である。組織を「学習する組織」へと変えるには、組織構成員一人ひとりがいかなる「学習」をしているかを確認する必要がある。つまり、組織構成員たち自身の中にある「学習」をいかに変えていくかを組織構成員自身が考え、変えていくことが重要である⁵⁶⁾。すなわち、組織構成員以外から与えられる指示や命令の管理手法では、組織を「学習する組織」へ変えることはできない。以上のように、センゲの「学習する組織論」では、組織内部の視点である組織構成員一人ひとりの自身の中にある「学習」に着目し、一人ひとり自身の中にある「学習」を通じ、組織構成員が共に学ぶことによる協働の構築を目指している。センゲは、一人ひとりの中にこの種の「学習（自分たちは何者なのか）」に対する深い渴望があり、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⁵⁷⁾。

学校組織が「学習する組織」になるには、「ダブル・ループ学習（深い学習サイクル）」⁵⁸⁾を築くことが求められる（4.1.3 参照）。「ダブル・ループ学習」とは、信念・前提、慣行、スキル・能力、関係、気づき・感性という5つの要素をつなぎ、好循環を生み出すことである⁵⁹⁾。「ダブル・ループ学習」を起こすには以下の「組織における学習の3要素」⁶⁰⁾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である学校の教育目標や基本理念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、長年かけて確立された組織的慣行である組織文化の革新である。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（Core Competence）と、その「学習能力」を育成する方法の5つのディシプリン（Discipline）⁶¹⁾である。

本章では協働構築のための理論と方法について具体的に提示するため、組織における学習の第三の要素である理論・ツール・手法を協働構築の枠組みとして活用する。理論・ツール・手法について以下に詳細に述べる。

4.2.4 「学習する組織論」における「理論・ツール・手法」

4.2.4.1 3つのコア・コンピタンス（学習能力）

「学習する組織論」における「理論・ツール・手法」は、組織における育成すべき中核的な「学習能力」であり、3つのコア・コンピタンスを指す。3つのコア・コンピタンスとは、①「志を育成する能力」：個人と組織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それを実践する能力である^{62) 63)}。「志を育成する能力」は、個人と組織が学習し、意識や能力を広げ、効果的に行動するための基盤となる能力である。「省察的に対話する能力」は、組織内で志を育成し、互いを理解するために、他の人たちと話し合い相互に理解を深めるために求められる能力である。「複雑性を理解する能力」は、目的に向かうときに、今どこにいてどのように進めばよいのか知るために必要な能力である⁶⁴⁾。この3つのコア・コンピタンス（学習能力）は、組み合わせて総合的に使う必要があり、その結果、高い効果が得られる。つまり、どれか1つの能力が上がるとその他の能力も上がり、高い効果が得られる⁶⁵⁾。また、3つの能力の内2つの能力が備わっていても、他に1つの能力がないという場合、高い効果を得ることはできない⁶⁶⁾。このように、3つの能力は、互いに効果を上げ合う関係、相互補完的な関係である⁶⁷⁾。

一方、3つのコア・コンピタンスを育成する方法は5つのディシプリンを実践することである。5つのディシプリンは、①自己マスタリー（Personal Mastery）、②共有ビジョン（Shared Vision）、③メンタル・モデル（Mental Models）、④チーム学習（Team Learning）、⑤システム思考（Systems Thinking）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具体的な方法であり⁶⁸⁾、これを使うことで3つの学習能力が自然に引き出される⁶⁹⁾。また、5つのディシプリンは、単なるスキルではなく、一生かけて獲得する生き方・在り方を表している⁷⁰⁾。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「思考様式（思考・感情）」と「行動様式（相互作用）」のプロセスの産物である。組織の学習を達成させるときに学習を動かす力点であるレバレッジ（テコの支点）は自分自身の内にある。この5つのディシプリンの内、「思考様式」を検証し変化させるディシプリンは①自己マスタリー、②共有ビジョン、⑤システム思考である。一方、「行動様式」を変化させるディシプリンは③メンタル・モデル、④チーム学習⁷¹⁾である。さらに、「思考様式」と「行動様式」について“一人ひとりが自分自身の「思考様式」や「行動様式」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”⁷²⁾と説明している。つまり、学校組織を改善したいのであれば、そこに関わる一人ひとりの「思考様式」と「行動様式」を変えることが求められる。「思考様式」を変えるとは、当然と知っていることや自分の人生についてよく考え自分自身の内に目を向ける時間を持つと同時に、異なる意見に耳を傾け共有のビジョンを明らかにし自分自身の外に目を向けることである。つまり、「思考様式」の方向付けのポイントを常に内と外に動かし続けることである。「行動様式」を変革するとは、単に組織の構造や経営計画を再編するだけでなく、人々の間に存在する関係性のパターンや知識体系、さまざまな側面を再編することである⁷³⁾。「思考様式」と「行動様式」のいずれかの一方を変えるだけでは変化や変革は実現できない。「思考様式」と「行動様式」は互いに変化や変革を促進する関係、相互補完的な関係である。

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表4-2にまとめた⁷⁴⁾⁷⁵⁾。次に、この表4-2に基づき、これらの関係性について詳細に述べる。

表 4-2 3つのコア・コンピタンスと5つのディシプリンの関係

学習能力 3つのコア・コンピタンス	学習能力の育成法 5つのディシプリン
<p>1.志を育成する能力 (個人・組織の能力) ※個人と組織の志を明確に表現し、自ら進む方向の決定に関する能力 ※この能力を育むには他の2つのコンピタンスを使う</p>	<p>①自己マスタリー (個人のビジョン) : 個人の志 (目標) を構築する能力を育成すること「思考様式」 ・個人のビジョン達成のため、意識的に取り組むこと、自己実現と自己研鑽のこと</p> <p>②共有ビジョン (組織のビジョン) : 組織の志 (目標) を構築する能力を育成すること「思考様式」 ・自己マスタリーから組織内の人の共通するビジョンを導くこと</p>
<p>2.省察的に対話する能力 (個人・組織の能力) ※内省的な思考と生成的 (根源から創造すること) な会話の実践に関する能力 (熟考, 議論, 会話する能力) ※この能力を育むには他の2つのコンピタンスを使う</p>	<p>③メンタル・モデル (個人のメンタル・モデル) : 個人が省察的に対話する能力を育成すること「行動様式」 ・個人が省察的な対話をすること (振り返り) で個人のメンタル・モデル (個人の固定観念 : 暗黙の前提) をマネジメントすること</p> <p>④チーム学習 (組織のメンタル・モデル) : 組織が省察的に対話する能力を育成すること「行動様式」 ・組織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, 組織共通のメンタル・モデル (組織の固定観念 : 暗黙の前提) をマネジメントすることで人の総和を超えたチーム力を創り出すこと (合致を作り出すこと)</p>
<p>3.複雑性を理解する能力 (個人・組織の能力) ※複雑性を認め管理する能力 ※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に関する能力 ※全ての学習の土台となる能力 ※この能力を育むには他の2つのコンピタンスを使う</p>	<p>⑤システム思考 (個人と組織の思考システム) : 個人・組織が複雑性を理解する能力を育成すること「思考様式」 ・個人・組織において, 問題・目標を異なる視点で見ること ・物事の全体像を見, 物事の相互関係を理解すること ※システムとは相互作用する要素の集合体であり, お互いに結び合った状態, 相互作用しあっている状態 (有機的な状態) を指す</p>

注 : 74) 75) を参考に筆者が作成した。

4.2.4.2 5つのディシプリン (3つのコア・コンピタンスを育成する方法)

5つのディシプリンは、個人と組織のディシプリンがあり、個人のディシプリンが基盤となる。5つのディシプリンは、自分自身の考え方、学習の深め方を示しており、習得しなければならない理論と手法の体系である⁷⁶⁾。個人が学習すればするほど自分の無知に気づき、5つのディシプリンを常に実践し続けることで、学習は良くなったり悪くなったり変化する。5つのディシプリンを実践するという事は、スキルの獲得とは異なり短期間で習得できるものではなく、生涯をかけて習得するものである。次に、5つのディシプリンのそれぞれの項目について詳細に述べる。

自己マスタリーとは、個人の志(目標)を育成する領域であり、個人の思考様式である。自己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(個人のビジョン)について一貫性のあるイメージを開発することである⁷⁷⁾。自己マスタリーを構築するには3つの要素がある。第1の要素は、自分の個人的な将来展望や見通しである自分のビジョンを明確にすること、つまり、自分が本当に生み出したいビジョンを掲げることである。第2の要素は、今の現実には焦点を当て、自分のビジョン(将来展望)とのギャップを見出すこと、つまり、現実についての明確なイメージを持つことである。第3の要素は、自分のビジョン(将来展望)達成のために意識的に取り組むことである⁷⁸⁾。自己マスタリーを構築することで、自らの基準をより高く保とうと努力するようになり、自分のビジョンをさらに大きく広げ、深く見直し、自分の持つ可能性に一層挑むようになる⁷⁹⁾。この3つの要素をスパイラルに続けることは、学びの探究を続けることである⁸⁰⁾。このように、自己マスタリーは個人のビジョンを明確にし、それを深めることであり、現実を客観的に見ることである。これは、「学習する組織」における精神的基盤である。自分自身にとり、本当に大切なことを明確にし、自分の最高の志「人生の志」を生きることであり、生涯学習者となることである⁸¹⁾。つまり、自己マスタリーの構築とは、自己実現と自己研鑽のことである⁸²⁾。

共有ビジョンとは、組織の志(目標)を育成する領域であり、組織の思考様式であり、お互いが共有する目的を生み出すことである。自己マスタリーを基に、組織が心から望む将来像を構築することである⁸³⁾。共有ビジョンの構築では、自己マスタリーに含まれる要素「今の現実を明確にすること」、「自分のビジョン(将来展望)を明確にすること」を活用し、自己マスタリーを達成するために組織構成員が協働で共有ビジョンを選択することで効果的なものになる⁸⁴⁾。ここでは、ビジョンが何であるかよりもビジョンが何を成すかが大切である。効果的な共有ビジョンの構築は、組織の持てる力を超え、想像を超えた大きな力を発揮する原動力となる⁸⁵⁾。共有ビジョンは、組織に浸透する共通の意識を生み出し、多様な活動に一貫性(統合性)を与え、新しい思考様式を生み出す⁸⁶⁾。

メンタル・モデルとは、個人の省察的に対話する能力であり、個人の行動様式であり、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のことである。具体的には、「自分自身がどのように世界を理解し、どのように行動するか」に影響を及ぼすような自

身に深く染み込んだ前提、一般概念、想像やイメージである⁸⁷⁾。人は、自分の持っている思い込みや常識から物事を認知し、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（暗黙の前提）を持っている。これは、物事の見方や行動に大きな影響を与えている。このような自分のメンタル・モデルが生み出す意識・無意識の固定観念や暗黙の前提を乗り越えなければ真実の状況を見極めることができず、同じミスを繰り返すことになる。これをマネジメントするには、内省的な思考をし、価値観の違う人とも生成的な会話（根源から創造するような会話）をすることである。つまり、省察的な対話を促すことである⁸⁸⁾。こうした行動様式は、「深い学習サイクル(ダブル・ループ学習)」であり、「学習する組織」の基盤である⁸⁹⁾。

チーム学習とは、組織の省察的に対話する能力であり、組織の行動様式である。組織構成員が心から望む結果を出せるようにチームの能力を整え、伸ばしていくプロセスのことである⁹⁰⁾。組織において、内省的な思考、生成的な会話を通し（省察的な対話）、複雑な物事を探究することである。このプロセスは、個人で考えるよりも優れた解決方法の発見にもつながり、人の総和を越えたチーム力を創り出す。そのためには、価値観の違う人とも省察的な対話を促すことが重要である⁹¹⁾。省察的な対話には、ダイアログとディスカッションの2つの基本タイプがある。どちらもチームが生成的な学習（根源から創造するような学習）を継続していくために重要であり、双方は相互補完的であり、双方の違いが理解されていない場合は現れない⁹²⁾。ダイアログは、ディスカッションとは異なり、意見は分かれるものであり一致させるものではなく、意見の合意ではなく複雑な問題をより深く理解することを目指す。ディスカッションは、初めから新しい行動に焦点を絞っていることが多いのに対し、ダイアログでは副産物として新しい行動が生まれると捉える。ダイアログもディスカッションも新しい行動方針を導き出す。チーム学習では、ダイアログとディスカッションを行き来する動きを習得する。両者の違いを誤るとチーム学習では生産的なダイアログもディスカッションもできなくなる⁹³⁾ため、注意が必要である。組織構成員が全ての意見に合意することはないが合致(alignment)して共に働く必要がある。合致とは、バラバラに散らばった要素を互いに目的や現実を一つのものとして機能するように配置し直すことで、お互いを理解し尊重することである⁹⁴⁾。この状況は組織における共通のメンタル・モデルを確立することと共に生じる⁹⁵⁾。つまり、理解し尊重することで組織の関係性の質を高め、自分たちがチームであるという共通基盤（共通の観念：共通の前提）を築いた状態のことである。チーム学習が目指すのは、合致を作り出すことである⁹⁶⁾。ここでいう「チーム」とは、目的達成のため、互いに必要とする組織を指している⁹⁷⁾。

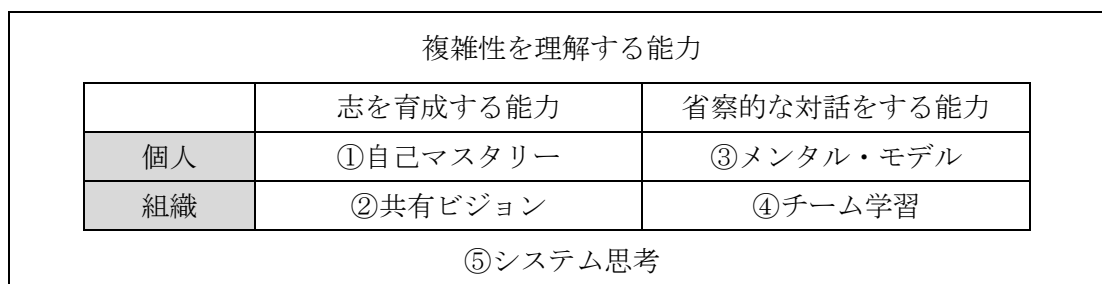
システム思考とは、個人・組織の複雑性を理解する能力であり、個人・組織の思考様式である。物事そのものではなく物事の相互関係を理解するため、静態的な一瞬を切り取ったものではなく、変化のパターンを理解するための動的な枠組みのことである⁹⁸⁾。つまり、物事の全体像や本質を見ることで、それぞれの関係性を捉え、改善策を見出すための有効なアプローチである。視点を内と外へ自由に変えることで、さまざまなレベルでの物

事のつながりと全体像を見ることである。つまり、「新しいものの見方」のことであり、社会における物事の関係性や複雑さの相互関係を理解することである⁹⁹⁾。問題や目標を一つの個別のできごととして捉えるのではなく、お互いに影響し合う要素とし、その要素間の関係性を時間の経過を通し理解することである。つまり、問題や目標を異なる視点で見ることであり、システムとして捉えることである。システムとは、さまざまな要素が時間の経過とともにお互いに影響を与え合うことであり、「お互いに結び合った状態（有機的な状態）」¹⁰⁰⁾、「相互作用しあっている状態」¹⁰¹⁾を示している。組織内で起きている問題の原因を個々の要素（個人の性格や不運）に求めるのではなく、問題となっている現象を引き起こしやすくしているシステム（相互作用）、つまり、個々の行動の背景にあるものに目を向けることがシステム思考である¹⁰²⁾。

4.2.5 「学習する組織論」における「5つのディシプリンの相互関係性」

「学習」には、個人と組織の2つのレベルの「学習」があるが、基礎にあるのは個人の「学習」である。個人の「学習」だけでは「学習する組織」はできないが、個人の「学習」なくしては組織の「学習」はあり得ないとセンゲは述べている¹⁰³⁾。以下に示す5つのディシプリンのうち、①自己マスタリー、③メンタル・モデルは、個人の学習であり、②共有ビジョン、チーム学習は、組織の学習である。⑤システム思考は、全てのディシプリンの土台であり、個人と組織双方での学習である。これら5つのディシプリンは、それぞれのつながり、つまり、相互関係性が重視される。①~④の4つのディシプリンが⑤システム思考を活用することで統合され、融合され、一つの集合体として展開することが重要である。自分自身と自分の世界を新しく捉える方法を理解できるようにするものがシステム思考である¹⁰⁴⁾。「学習する組織」の核心にあるものは、自分自身の問題に対し、自分自身の外部（自分以外の人）が引き起こしていると考えることから、自分自身の問題は自分自身の内部の問題が起きていると考えることへの変容である。このような個人の変容が起こることで、個人の変容が組織内に波及し、組織の変容が起こる。この過程の中で、⑤システム思考が①~④の4つのディシプリンを強化し「組織の学習は個人の学習の総和にまざる」ことを実現する¹⁰⁵⁾¹⁰⁶⁾（図4-3）。

組織が「学習する組織」となると以下の3つの特徴を持つ組織となる。第一に、組織文化や経営戦略の枠に縛られずそれらの変化に対応し、自己変革（個人）、組織改革（組織）していく機能を継続的に発見し続ける場を備えている組織となる。第二に、全ての組織構成員が自律性（個業性）と協働性（統合性）という相反するものを両立させる組織となる。第三に、現在の環境に適応する強さと将来の変化に対応する柔軟性を理解し、自己変革と組織変革を実践する組織となる¹⁰⁷⁾。なお、5つのディシプリンの概念は、センゲが初めて提示したものではなく、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¹⁰⁸⁾。



注：105) 106) を参考に筆者が作成した。

図 4-3 センゲの「学習する組織論」における 3 つのコア・コンピタンスと 5 つのディシプリンの関係

4.2.6 協働構築と組織学習

「協働構築」には、組織構成員一人ひとりが、まず、自分自身の内に目を向け、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。そのための方法は、自己マスタリーを認識し、自己のメンタル・モデルをマネジメントし、システム思考を用いて探究する。その過程において自己マスタリー、メンタル・モデル、システム思考は、いずれも自分の思考様式を検証し、行動様式を変えていくことを助ける。次に、自分自身の外に目を向け、自分以外の人との共有ビジョンを構築し、チーム学習を創り出し、それを探求する。この探究の過程において、共有ビジョン、チーム学習、システム思考はいずれも思考様式を検証し、行動様式の変革を助ける。以上のように 5 つのディシプリンを総合的に実践することで、一人ひとりが自分の思考様式と行動様式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、他の人との相互作用、つまり、協働を築き始める。つまり、協働が構築されることで、組織はそれまでと異なる方向へ動き始める。組織における個人の「学習」は、その「学習」を絶えず検証し、知識を生み出し、生み出された知識を他の人と分かち合うことで協働が構築される。この時、一人ひとりが個人の「学習」を振り返ることが組織の「学習」にとって重要である¹⁰⁹⁾。

つまり、「協働構築」は、「組織学習」において形成され、「組織学習」において重要なことは、「個人学習」を振り返ることである。

4.3 センゲの「学習する組織論」選択の理由

4.3.1 学校教育目標、学校教育課題と「学習する組織論」

従来の学校における組織論は、バーナードの組織論に基づき「学校の教育目標の明確化と教員の共通理解の深化」により、教員の協働を構築していた。しかし、学校組織は、曖昧さや緩やかさのある組織のため、教育目標は曖昧であり、教育目標の共通理解は低く、教員間の関係性も緩やかである。「学習する組織論」では、目標設定のことを「志を育成する能力」とし、具体的には「自己マスタリー（個人の目標）」と「共有ビジョン（組織の目

標)」の視点で省察的な対話（協働）を通して目標を設定していくことを求めており、「学習する組織論」は、学校組織の現状に合致している。

また、バーナードの組織論における学校教育の課題は、「解決すべき課題が存在し、この課題を教員が認識し受入れている」ことが前提であるが、実際は、児童生徒の実態から教員の相互作用で教育課題を明確化する。つまり、協働の形態は、前提となっている課題を解決する過程で協働を構築する「課題生成型協働」ではなく、課題を明確化する過程で協働が構築される「課題解決型協働」が学校組織の実体に合っている。「学習する組織論」では、課題設定について、「志を育成する能力」とし、具体的には、「自己マスタリー（個人のビジョン）」から「共有ビジョン（組織のビジョン）」を構築することを求めており、この過程で協働が構築される「課題生成型協働」である。すなわち、「学習する組織論」は学校組織内における協働構築に合致している。

（4.1.1 参照）

バーナードの組織論とセンゲの「学習する組織論」における5つのディシプリンの概念を対応させると以下ようになる。バーナードの組織論では、組織の構成要素を、共通目標、伝達（コミュニケーション）、貢献意欲（協働意欲）、としている¹¹⁰⁾。一方、センゲの「学習する組織論」^{111) 112)}は、組織における個人が5つのディシプリン（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考）を実践することで、3つのコア・コンピタンス（学習能力）：（志を育成する能力、省察的な対話をする能力、複雑性を理解する能力）が獲得され、組織内に協働が構築されると述べている。バーナードの共通目標は、センゲの志を育成する能力（自己マスタリー、共有ビジョン）であり、バーナードの伝達（コミュニケーション）はセンゲの省察的な対話（メンタルモデル、チーム学習）であり、バーナードの貢献意欲（協働意欲）はセンゲの協働構築（個人学習：5つのディシプリン実践の結果）に対応している（表4-3）。センゲの3つ目のコア・コンピタンスである複雑性を理解する能力：システム志向は、他の2つの能力とそれらを育成する4つのディシプリンに関わる。組織における個人が5つのディシプリンを実践することで3つのコア・コンピタンスを育成することで（個人の学習）、自ずと組織内に協働が構築され、組織は「学習する組織」となる^{113) 114)}。

表 4-3 組織の構成要素と「学習する組織論」の対応

組織の構成要素：バーナード (3つの構成要素)	学習する組織論：センゲ (3つの能力1~3と5つのディシプリン①~⑤)	
1. 共通目標 共通目標は既存のものである	1.志を育成する能力 ①自己マスタリー ②共有ビジョン 共通目標は関係者の協働で 明確化していくものである	3.複雑性を理解する能力 ⑤システム思考
2. 伝達（コミュニケーション）	2.省察的な対話をする能力 ③メンタル・モデル ④チーム学習	
3. 貢献意欲（協働意欲） 課題解消型協働：組織メンバー に認識されている課題を解決 する過程で協働が構築される	課題生成型協働：課題を組織メンバーで設定していく過程 で協働が構築される	

注：¹¹³⁾ ¹¹⁴⁾ を参考に筆者が作成した。

4.3.2 学校組織の特徴を踏まえた学校組織の改善と「学習する組織論」

学校組織の特徴としてセンゲは以下の4点を示している。第一に、優れたイノベーションに重要な役割を果たした校長、教員が去れば、直ぐに元に戻るといように、持続的なイノベーションが難しい、持続性がない組織である。第二に、学校制度は、17, 18世紀に一教室一校型の学校が始まり、19世紀にできた都市型学校システムであり、未だに新しい制度である。第三に、学校組織が教育委員会、文部科学省、保護者等の社会システムに深く密着して埋め込まれており、オープン・システムであり、学校の自立性が少ない。そのため、これがイノベーションの観点において教育システムの最も難しい特性である。第四に、学校組織が、管理する教員と教員から認められることに依存した児童生徒で構成され、児童生徒は、テストで点数を取るのが学習だという考え方の実用本位の小さなビジョンしか持ち得ない¹¹⁵⁾、ことである。以上のような4つの特徴を持つ学校組織が、持続可能性が高く、自立性があり、実用本位ではない大きなビジョンを持つ学校組織に改善するには、学習のために存在する学校が「学習する組織」になれることを認めることである¹¹⁶⁾と説いている。つまり、「学習する組織論」を構築することで、学校組織の特徴を踏まえた学校組織改善が達成されることが期待される。

4.3.3 教員及び児童生徒における「学習」の課題解決方法と「学習する組織論」

学校組織構成員であり、教える側の教員の「学習」の現状は、一番大切な「考えること」、「疑問を抱くこと」を忘れ、既存の制度や枠組みを前に思考停止している¹¹⁷⁾。このような

思考停止する教員が、教える側の教員の最大の課題である。この課題を解決する方法は、教員が「考えること」、「疑問を抱くこと」を回復することで「学習」を回復することである。それには、教員の一人ひとりが思考様式の変化を起こし、行動様式の変革を起こすことである。特に、「深い学習サイクル（ダブル・ループ学習）」を学校組織内の個人や集団の中に起こすことが重要である¹¹⁸⁾。

一方、児童生徒の「学習」は、教科の内容や教員の教授法だけでなく、児童生徒の理解の仕方や児童生徒が誰であるか、児童生徒は既に何を知っているかによって左右される。教員がこのような児童生徒の現状に気づくことが児童生徒の「学習」を深いものにする。児童生徒の「学習」の課題の解決方法は、教科の内容や教員の教授法に焦点を当てるだけでなく、教科の内容を児童生徒の「学習」の現状へと導き、教員と児童生徒の相互関係の中に児童生徒の「学習」を築くことである¹¹⁹⁾。児童生徒の「学習」は教員と児童生徒の相互作用である¹²⁰⁾とセンゲは述べている。

以上のように、教員及び児童生徒の「学習」における課題を解決する方法は、新学習指導要領が教員に求めている授業改善「主体的・対話的で深い学び」¹²¹⁾に通じている。教員は、授業改善を進めながら、まず、自ら内省し、自ら「主体的・対話的で深い学び」を実践することである。その時に5つのディシプリンを総合的に実践し、「深い学習サイクル（ダブル・ループ学習）」を起こすことである。このように、教員は自ら「学習」することを回復し、児童生徒の「学習」の現状に気づき、児童生徒を教員との相互関係の中に導き、相互作用を起こすことである。つまり、教員自身が「学習する教員」となり「学習する児童生徒」を育む必要がある。このように、「学習する組織論」は、教員及び児童生徒における「学習」の課題解決方法の現状と合致している。

一方、センゲと同様に、教員の思考停止を脱し、教員の「学習」を回復することに関する佐古秀一の以下のような研究がある。教員の思考停止に関して、“教員は目の前の現状を見ず、今までの経験でやっているため、具体的な学校経営（学校教育）の課題や新規の知識の形成がブロックされている。このような教員の思考停止の現状では、学習指導要領から児童生徒に求められている「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」「カリキュラム・マネジメント」は、形だけのものになるだろう”と述べている¹²²⁾。一方、教員の思考停止による当事者性の喪失の対策として、佐古は、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」の手法による校内研修を提案している¹²³⁾¹²⁴⁾。また、市村淳子は、同様の研修を実施することで教員をアクティブラーナーに変容させることが可能であることを明らかにしている¹²⁵⁾。また、思考停止から当事者性を回復する具体的な方法として、勝野正章は、“国から命じられたことをそのまま実施するのではなく、自校や自分の教育の在り方を願い、希望として、自分の言葉で語ることを提案している。具体的には、「学び」とは「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」であるというのではなく、児童生徒に「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」をしてほしいと教員は願っているのだという議論をすることである”と述べている¹²⁶⁾¹²⁷⁾。このように自分の

言葉で語る議論を実施することで教員は当事者性を回復し、思考停止から脱出し、アクティブラーナーへと変わる。例えば、学習指導要領等国からの命令を、「自校の具体的な児童生徒の固有の課題」へ引き戻し、自分の言葉として再定義することで「自校の固有で具体的な現実」に向き合うことである。このことは、国からの命令を緩和させる可能性がある¹²⁸⁾。以上のような方法で、教員は自ら当事者性を回復し、思考停止状態から脱し、アクティブラーナーとなり、自律性を取り戻し、これを起点とした協働構築が始まる。つまり、協働構築には、教員がアクティブラーナーとなることである。すなわち、「学習する組織」は、教員をアクティブラーナーへと変容させるこれらの理論と合致している。

4.4 学校組織におけるセンゲの「学習する組織論」

4.4.1 学校組織における3つのコア・コンピタンス

センゲは、学校組織において教員に育成すべき中核的な学習能力である3つのコア・コンピタンスを以下のように述べている。

第一は、「志を育成する能力」であり、個人と組織の願望を明確に表現し、進む方向を定める能力である¹²⁹⁾。具体的には、教員は、子どもたちの未来のために新しいものを生み出すことに心から関心を持つこと、教員は提案したことに取り組みその結果を工夫し、自分なりの未来を自分なりの方法で生み出すことを学んでいること、自分たちや子どもたちの未来のために新しいものを生み出すことに心から関心に向けていることである。教員の思考様式や行動様式の中にこれらが認められることである¹³⁰⁾。

第二は、「省察的に対話する能力」であり、内省的な思考と生成的な会話の実践に関する能力である¹³¹⁾。具体的には、教員は学校組織において、自分の見解を強く主張しすぎて人の声が聞こえなくなっていないこと、自分の考えを絶対的なものと思わず人の考えも聞いていること（内省的な思考）、教員が当惑するようなテーマでも誰も傷つけず安心して話していること、教員自身が抱く希望・願望の相違点・類似点をオープンに話し合っていること（生成的な会話）である。教員の思考様式と行動様式にこれらが認識されることが必要である¹³²⁾。

第三は、「複雑性を理解する能力」であり、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それを実践する能力である¹³³⁾。具体的には、教員は問題を他人のせいにしていないこと、あらゆる行為は関係し合い誰か一人の責任ではないことを認めていること、システム全体の観点から問題を注視し自分の見解を絶対的なものと思わず他の異なる見解も検討していることである。教員の思考様式や行動様式にこれらが見受けられることである¹³⁴⁾。

4.4.2 学校組織における5つのディシプリン

センゲは、学校組織において、3つのコア・コンピタンスを育成する5つのディシプリンについて以下のように述べている。

第一は、自己マスタリーの構築であり、「自分のビジョン（将来展望）を明確にすること」、「現実と自分のビジョンとのギャップを見出すこと」、「自分のビジョン達成のために意識的に取り組むこと」の3つの要素をスパイラルに続けることである。具体的には、教員が、学びの楽しさを児童生徒に経験してもらいたいと考え、優れた教育課程を作りたいと願っている時に、まず、自分のビジョンを引き出すことである。つまり、自分が心の底から望むこと、自分の生み出したいものに近いビジョンを自分の言葉で明確に表現することである。次に、理想とする自分のビジョンの中で、自分は現在どのような教員か、自分の望むような教員となっているか、児童生徒、他の教員、管理職とどう交流しているか、自分のために何を生み出そうとしているのか、自分が望む成果を実現するものは何かを明らかにし、現状を理解することである。つまり、学校の状況、学級の状況、学習の質、使える資源（ヒト、モノ、カネ、情報）、自身の能力の現実を直視し、自分のビジョンと現実の中で、自身の望む成果や行動を心から選ぶことである。最後に、自分のビジョンを意識的に取り組むことで自身の教員としての資質をより高くしようと努力し、自分のビジョンをさらに大きく広げ、自分の可能性に大きく挑み続けることである¹³⁵⁾。

第二は共有ビジョンの構築であり、組織構成員がお互いに共有する目的を生み出すために、本質的に異なる個人の目標や願望を統合的に調整することである。具体的には、教員は、目標に到達する上で重要な価値観、達成したい中間目標、役立つ原則や指針となる慣行を共有しながら組織で「生み出したいと思っているビジョン」のイメージを膨らませることである。定期的に話し合う機会を持つことも含まれる。共有ビジョンを構築するためにはコミュニケーションにおける戦略が必要であり、自己マスタリーの3つの要素「自分のビジョンを明確にすること」「現実とビジョンとのギャップを見出すこと」「自分のビジョン達成のために意識的に取り組むこと」を活用すると効果的である¹³⁶⁾。学校組織のビジョンの構築には、以下の5つの段階がある。第一段階は、校長による「命令（トップダウン）」であり、ビジョンの内容が明確であり、教員の否定の余地がなく、校長の権威に根差している。第二段階は、「売り込み」であり、校長は教員に多くの関りを求めながら「これをやると必ず役立つよ」等のアプローチをすることで新しいことに参画させる。第三段階は、「テスト」であり、校長は人々にいくつか案を提示しどれをどのくらい支持するか尋ねることで教員に選択させる。第四段階は、「相談」であり、校長は自分には全ての答えを知ることにはできないと認めることから始め、どのようなことが考えられるか、できるかを教員に尋ねる。第五段階は、「共創（ボトムアップ）」であり、教員一人ひとりが参加し、教員個人のビジョンを一人ひとりが生み出すことである。これには、教員一人ひとりに意味のある省察的な対話（意味のある深い会話）ができることが求められる。すなわち、第一段階は校長に依存する度合いが高いが、第五段階へ進むほど組織全体としての方向付け、学習能力の度合いが高くなっていく¹³⁷⁾。「命令（トップダウン）」の目標を超えるには、下から築く「共創（ボトムアップ）」となることが求められる。個人のビジョン（自己マスタリー）を使い、省察的な対話を重ねていくことで、共有ビジョンを築き上げていく。この

ように共有ビジョンは上から伝えるものではなく下から「築く」ものである¹³⁸⁾。そのため、児童生徒、保護者との関係性も重要である。共有ビジョンの構築は、「組織の中のあらゆる人々の個人のビジョンと結びつく」ことが最重要であり、「リーダーシップをとる立場の人々にとり最も重要なことは、リーダーのビジョンもやはり個人のビジョン（自己マスタリー）なのだ」と肝に銘じること¹³⁹⁾である。校長は、個々の教職員が自らの実践を通じて抱く課題意識を起点に教員同士の省察的な対話の機会を促進し、その中に校長自身のビジョン（自己マスタリー）を絡み合わせることで「学校の共有ビジョン」を形成していく過程でリーダーシップを発揮すべきである¹⁴⁰⁾。学校組織の目標である「学校組織の共有ビジョン」が構築される過程が学校組織内における協働構築の過程である。

第三は、メンタル・モデルのマネジメントであり、自身の物事の見方や行動（思考様式や行動様式）に大きく影響を与えている個人の固定観念（暗黙の前提）を自覚することである¹⁴¹⁾。メンタル・モデルは、普段は言葉で表されず、意識の底に潜むため、検証されることは多くはない¹⁴²⁾。また、メンタル・モデルは、人により異なり、たとえ同じものを見ても異なる形で表現される。このような自分自身の固定観念（暗黙の前提）であるメンタル・モデルをマネジメントするということは、他者と省察的に対話するということである。具体的には、2つの段階がある。まず、内省的な思考をし、生成的な会話をするコミュニケーションを通し、どのように自分のメンタル・モデルが作られるのかを自覚的に気づくこと（振り返り）である。次に、自分のメンタル・モデルを他者とオープンに共有することで、お互いのメンタル・モデルについての知識を高め合う省察的な対話を行うこと（探究）である¹⁴³⁾。教員は自分のメンタル・モデルを以上のような方法でマネジメントして新たなメンタル・モデルを作る。次に、教員は、自分たちの思考のプロセスを見えるようにし、互いの認識の違いと共通性を明らかにし、自分と他の教員の考え方を客観的・冷静に見直し、対立する見解を持つ教員と共に互いの「考え方」を考察するようにする¹⁴⁴⁾。つまり、それぞれの「考え方」に光を当てることである¹⁴⁵⁾。教員は、自分の言葉に細心の注意を払い、何を伝えたいかはっきり意識して伝達することを求められる¹⁴⁶⁾。

第四は、チーム学習の構築であり、組織構成員が心から望む結果を出せるように、チームの能力を整え、伸ばしていくことである¹⁴⁷⁾。チーム学習の構築においては、全ての組織構成員が同じ考えを持つことはあり得ないしそうすべき理由はない。しかし、このような価値観の異なる人とも省察的な対話を行うことでお互いを理解し、尊重することが重要である。つまり、合致して共に働くことで、それぞれ個人のメンタル・モデルをマネジメントして、組織構成員に共通のメンタル・モデルを新しく確立することである。このような「チーム学習」を構築することで、組織構成員は、調和の中で効果的にふるまうことができるようになる¹⁴⁸⁾。合致とは、合意とは異なり、バラバラの要素を互いに目的や共有された現実の気づきへ向け、一つの全体として機能するように配慮することであり、共有された方向へ向かうことである。合意がなくとも組織全体で話ができるのが合致である¹⁴⁹⁾。しかし、教員は個人として仕事をする（個業型）ため協働が苦手である。そのため、協働を

構築するには、どのように協働すれば良いか学ぶ必要がある。教員にとり協働の学びは、新しい教え方を学ぶことであり、協働の精神を高めることである。そのためには、十分な時間を設け、継続的に進める必要がある¹⁵⁰⁾。これまでの学校教育は、教員が自分の教室に入り、一人で教え、児童生徒は自分ができることを自分一人でやり遂げ、他者に見せるものと考えられていた。つまり、学校教育は教員にとっても児童生徒にとっても個人的なものと思われてきた。しかし、現在は、教育は教員同士の協働、教員と専門職の協働、教員と児童生徒の協働、児童同士の協働、つまり、「チーム学習」へと変化してきている¹⁵¹⁾。

第五は、システム思考であり、人がいつも見ているが誰からも説明されることがない行動のパターンを明らかにし、大きな全体図とその中の詳細、全体を成す部分とその中の部分が時間の経過とともに起こす相互作用の在り方を見えるようにすることである¹⁵²⁾。つまり、物事の全体像を見る（本質を見る）ため、組織の中の構成要素である全ての部分との有機的な関係性を捉えることである。これは、組織の改善策を見出すための有効なアプローチである。例えば、校長が学校の目標を立てる時、校長は、組織の一個人として組織構成員の話聞くことが大切である。つまり、「システム思考」を実践し、トップダウンではなくボトムアップの目標を立てることが求められる（前述共有ビジョンの構築参照）。また、職員会議、学級、個人的な助言等で問題が起きている時、何かを決める時に「システム思考」を個人的・組織的に実践することが重要である。他に、学校全体でさまざまな「共有」を推進する時に、「システム思考」を活用することが考えられる。例えば、学校の課題を共有する時、他の教科の教員と教材研究を共有する時、教科の融合や教科の壁を取り払う教科横断型授業を実施し授業を共有する時等に活用する。このように、課題共有、教材共有、授業共有（TT：チーム・ティーチングの活用）等、さまざまな「共有」は、教員がシステム思考を実践することで可能となる。

4.5 5つのディシプリンの総合的实践法による学校組織構成員の協働構築方法

学校組織（個人・組織）における「学習」は、3つのコア・コンピタンスとそれを育成する5つのディシプリンの実践から成るが、センゲは、これらを個別に扱うのではなく、学校組織構成員が5つのディシプリンを総合的に実践する必要性を示している。つまり、学校組織構成員が5つのディシプリンを総合的に実践することで、志を育成する能力、省察的に対話する能力、複雑性を理解する能力である3つのコア・コンピタンスを育成し、この3つのコア・コンピタンスを基に、思考様式を変え、行動様式を変革することで学校組織構成員は高い学習効果を上げ、組織の目的を達成することができる¹⁵³⁾と述べている。このように、組織の目的が達成される過程において、協働が構築され、学校組織は学習する組織となる。

5つのディシプリンを総合的に実践する方法を以下に示す。学校組織構成員は個々に異なる「メンタル・モデル」を持つため、互いを理解することは難しい。しかし、学校組織や社会の複雑性を理解する「システム思考」を用いて、一人ひとりの「自己マスタリー」に

基づく「チーム学習」によって「共有ビジョン」を構築することができれば、学校組織構成員に「学習」が促され、個人の「学習」が組織内に波及し、学校組織は「学習する組織」となる。なお、「自己マスタリー」、「共有ビジョン」、「メンタル・モデル」、「チーム学習」、「システム思考」は人生を通して「学習」され、自分自身の願望を明確にし、物事を創造的に方向付け、他者とより深い結びつきをもたらす¹⁵⁴⁾。この過程を通し互いの理解が進み協働が構築される。また、学校組織構成員が自分の経験から学ぶためには、過去、現在、未来を包囲する「行為についての振り返り」が重要である¹⁵⁵⁾。このような「学習」する学校組織構成員の存在する学校組織は、「学習する組織」、「協働する組織」であり¹⁵⁶⁾、学校組織構成員に協働が構築されている組織である。

4.5.1 学校組織内の協働構築における5つのディシプリンの総合的実践法

学校組織内の協働構築の阻害要因を、Ⅲ章において、協働における観点を7点挙げ（協働のパターン、職務体制（個業型）、職務分担（校務分掌）、学校組織文化（教員文化）、学校組織の自立性、教員の自律性、「チーム学校」の協働）、検討した。次に、この阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした。本章では、Ⅲ章で明らかにされた協働を構築する方法を具体化するために、5つのディシプリンを総合的に実践する方法を具体的に提示する。

4.5.1.1 学校組織内の協働のパターンにおける協働構築

学校組織内の協働のパターンは、教員同士の均質性協働と教員と専門職間の専門性協働がある。教員と専門職間の専門性協働は、両者が異なる背景を持つため互いの専門性を理解し合わないを通じないため協働が難しい。専門職は限られた職務体制のため、その解決策は、専門職の専門性に対する理解と教員の協働に対する意識が鍵となる。協働相手の専門性を理解するには、相手と省察的な対話をすることで（メンタル・モデル、チーム学習の実践）、相手に対する自分の固定観念を乗り越え、相手との相互関係について理解すること（システム思考の実践）が大切である。その上で、相手の個人のビジョンに耳を傾け、さまざまな意見を取り入れ自分の考え方を修正し、共有のビジョンを構築する（自己マスタリー、共有ビジョンの実践）ことが重要である。このことで、価値観の違う人との省察的な対話を引き出し、互いのメンタル・モデルをマネジメントして一つのチームを作り出すことが期待される（チーム学習の実践）。

学校組織内で、このような専門性協働を構築する際には、ほぼ同じ背景を持ち、綿密なやり取りがなくとも協働が可能である教員同士の協働（均質性協働）が構築されていることが前提である（Ⅲ章：3.1.1.1, 3.1.1.8 参照）。

4.5.1.2 学校組織の職務体制（個業型）における協働構築

学校組織は、教員一人ひとりが自分の課題意識や価値基準に基づいて行う意思決定に依

拠している「個業型」組織であり、個々の教員による教育活動に左右される。そのため、官僚制組織のように、組織の権限、責任を構造化し、上から下に向かう意思伝達では統制できない組織である。教員は、多様な子どもたちとの相互作用の中で不確実性と予測困難に直面しながら「最前線的意思決定者」として日々、職務をこなしている。このような教員の職務の特性を考えると、組織内部での目標や課題の共有化（統制化）を図るために、教員は、学校の実態、児童生徒の実態を見極め、自らの教育実践から抱く目標・課題を相互に交流し対話することが不可欠である（「課題生成型」の協働）。つまり、学校としての目標・課題の共有化（統制化）は、教員同士の双方向・多方向の交流や対話の実践を通して行うコミュニケーションの確立が前提となる¹⁵⁷⁾。

学校における教育活動は、教育の実態（児童生徒の実態、学校の課題、教員の実践）に関する認識や知識を教員間の省察的な対話（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）で共有し、全教員で学校教育の課題を生成し、教育活動を実践することをスパイラルに展開することが求められる。つまり、学校における教育活動の中心を児童生徒の実態認識とそれを踏まえた学校の課題生成に置き（自己マスタリー、共有ビジョンの実践）、その生成された課題を踏まえた教育の実践をすることが重要である。すなわち、教員は、児童生徒の実態を認識し、学校の課題を生成し、教員の実践を変革することをスパイラルに展開する。この過程を年間計画に位置付け、それに連動させて校内研究、職員会議、研修等の時間を当てる。これらの過程を通して教員間の協働構築は推進される。つまり、協働構築推進の出発点は、それぞれの学校の児童生徒の実態の明確化と共有化にある（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。個々の教員は、児童生徒の実態を認識し、児童生徒の課題を明確にする（自己マスタリーの実践）。次に、教員全体で学校の課題を共有し明確にする。最後に、学校の諸活動を関連付け、教員の実践を変革し展開させる（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。

教員の実践の変革では、教員個々の自律的な教育活動と研修などを活用した教育の成果に関する省察的な対話（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）により、児童生徒の実態の認識を教員間で共有する（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。その上で、教員間の協働を促進する役割をする「チーム」を学校内に位置付けることが求められる。「チーム」は、教員間の協働の実践を確認し、教員間の協働を支えるようにする。校長は、研究推進委員会等にこれらの役割をはっきり位置付け、その中心的なメンバーとしては、主幹、指導教員、主任を位置付け¹⁵⁸⁾、学校組織内の協働構築を促進させる。さらに、司書教諭を主幹教諭として位置付けることで、学校組織内及び教員と学校図書館組織構成員の協働構築が期待され、教員の学校図書館活用が推進される（Ⅲ章：3.1.1.2, 3.1.1.8 参照）。

4.5.1.3 学校組織の職務分担（校務分掌）における協働構築

校務分掌の設計者である校長は、多くの場合、他の教員よりも遅れて着任し、しかも他

の教員よりも先に転出していく存在となっており、学校組織において中心的位置を占めているとは限らない。また、校長を含めた教職員の関係性、つまり、協働構築の実態は一様ではない。例えば、教職員の関係性が非常に緊密で共通課題を意識し合う関係があり、協働が構築されている場合がある反面、児童生徒や授業のことを話題にする会話をほとんど交わさない関係も存在する。つまり、教職員の関係性は疎・密、強・弱、硬・軟さまざまであり、ある一部の教職員が動けばそれと同じ方向に全体が一斉に動くということは少ない。明確な権限・責任を持つ校長であっても、強引な動きをすると教職員との関係性は簡単に切れることがある。このように関係性の切れた状態で意思疎通が困難になっても、授業をはじめとする個別の教育活動は「個業型」としてそれなりに維持される¹⁵⁹⁾。すなわち、校長と教職員、教員同士の関係性の実態を把握することは非常に難しい。このような多様な関係性や協働の実態に即した校務分掌、組織構造として、「ネットワーク組織」が挙げられる。

校長が校務分掌を設計する時には、まず、教員にとり適切な組織体制になっているか否か自ら確認するとともに、時には外部の視点を入れながら学校における教員と専門職の役割分担をはじめとした協働体制の構築、組織構成員の業務負担のバランスを考慮した校務分掌の設計に積極的に取り組むことが重要である。校務分掌の設計時には、各学校の特色を考慮し、教育課程経営（カリキュラム・マネジメント）を確実なものとする視点が重要である。具体的には以下の6点を考慮することが推奨されている¹⁶⁰⁾。第一に、教育課程経営（カリキュラム・マネジメント）の円滑な展開を軸に校務分掌を整えること、第二に、校務のスリム化を図ること（類似の内容を扱う委員会等は合同設置や組織構成員を統一する等）、第三に、組織運営の機能化を図ること、第四に、教員が教育活動に専念できる体制を整えること（教員と専門職の組み合わせの体制を整えること）、第五に、開かれた学校を目指し教員と保護者・地域の人々との協働を促すこと、第六に、学校が取り組む重点的な課題への対応を核にして校務分掌組織を組み立てることである。以上の6点を考慮して校務分掌を設計する時に、学校組織全構成員で話し合いを持ちながら進めることが重要である（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。この話し合い時に校長は、学校組織全構成員に「自身が何を生み出したいのか自身で考えること（自己マスタリー、共有ビジョン、システム思考の実践）」を指示することが重要である。このように校務分掌を「ネットワーク組織」型に設計することで学校組織内の協働構築は期待される（Ⅲ章：3.1.1.3, 3.1.1.8 参照）。

4.5.1.4 学校組織文化における協働構築

学校組織文化における阻害要因の解決策は、同僚性の回復による協働構築である。

教員は問題を抱えたまま他の教員と問題を共有することなくストレスと多忙を抱えている。教員はその職務の特徴（個業性）から個人主義的傾向が強く、コミュニケーションが取り難い状況である。これを解決するには、空き時間等で交わされるちょっとした会話で

情報交換するインフォーマルなコミュニケーションの推進である¹⁶¹⁾。職員会議によるフォーマルなコミュニケーションより、個人的な人間関係によるインフォーマルなコミュニケーションが組織の人間関係に大きく作用する¹⁶²⁾。インフォーマルなコミュニケーションが教員間の同僚性を回復し協働を構築する。インフォーマルなコミュニケーションでは、お互いに、学校、学級、自分の問題の原因は何なのか自分の考えていることを明らかにし、自身の固定観念を自覚し、振り返りながら会話をし、固定観念を変えるきっかけとすることが重要である（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。このような省察的な対話（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）が、同僚性を回復し協働構築は期待される（Ⅲ章：3.1.1.4, 3.1.1.8 参照）。

4.5.1.5 学校組織の自立性における協働構築

教育施策の実質的な制度面の整備と各学校の現状が加味された教育施策が求められる（Ⅲ章：3.1.1.5, 3.1.1.8 参照）。このことは、学校組織内では対応できない。

4.5.1.6 学校組織における教員の自律性における協働構築

教員の自律性を確立するためには、適切な教員評価が求められるが、現行の教員評価は、評価の低い教員を学校から排除するという管理体制の強化となっている。しかし、教員評価の目的は、評価の低い教員を学校から排除することではなく、その評価を用いて教員の資質を上げること、教員の学びのためのものである。そのためには、教員の教育活動の目標達成を阻害する学校内外にある多くの要因を取り除き、継続して教員の資質を上げることができる環境を整備することが重要である¹⁶³⁾。つまり、教員が自身の資質を上げるために学び続けることのできる環境の整備が求められる。また、現行の教員評価の指標は、児童の学力調査の結果となっていることが多いため、教育活動を適切に評価するための指標が求められる。適切な指標で教員評価をすることで、教員評価で教員を排除するという管理体制を改善する。具体的には、教員の教育活動の教育全体への貢献度（目標達成度）、つまり、教員の編成した教育課程の教育全体への貢献度と児童生徒が学習によりどれだけ伸びたかを評価（目標達成度の評価）することが重要である。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、心から望むものを編成する必要がある。つまり、思考停止を脱し、思考を回復することである。そのためには、法的な拘束力を持つ学習指導要領に従う画一化・標準化された他律的な教育課程編成の現状の見直しが求められる。実際、学習指導要領には地域の実情に合わせるように書かれており、教員が自律的に作成することは可能である。つまり、教員は教育課程の編成権を持つため、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¹⁶⁴⁾ ことである。このことを実践することで、教員評価が教員の教育活動への実質的な評価に変わり、教員の管理体制の改善となると考えられる。

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統合的に実

践する具体的な方法は以下ようになる。まず、教員一人ひとりが、目の前の児童生徒の目指す学力や学びと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（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、児童生徒の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（メンタル・モデル、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、学校組織を超えた教育組織の観点から理解し（システム思考の実践）、目の前の児童生徒に適した教育課程を編成することが重要である。この教育課程における目標達成度を評価することが実質的な教員評価となり、管理体制が改善され、教員間の関係性が開かれ、協働が構築される。さらに、目の前の児童生徒に適した教育課程を編成する過程を通し、教員の教育に対する知識・理解が深まり、教員の資質も向上し、教員のやる気も高まる。教員がこのような「学習」をすること、この「学習」が組織内で波及することで、教員間に協働が構築される。この教育課程編成時に司書教諭が参画することで教員と司書教諭の協働も生まれる。

また、教員評価は、授業改善、学校改善が目的でもあり¹⁶⁵⁾、目的達成のための一つの手段としての施策である¹⁶⁶⁾。しかし、教員評価が目的達成のための手段でなく目的となっている状況が見受けられる。その結果、目的の意図は失われ、目的は達成されない。教員評価は、手段であり、教員は目的を理解した上でその結果を授業改善、学校改善に活用することが求められる。

一方、センゲは、教員評価について、教員評価が教員の「学習」を阻害していると指摘している。しかし、評価自体を否定しているのではなく、評価の在り方を問題としており、“評価の在り方を、Check（調査）ではなく Study（学習：資質向上）とすることが重要である”と述べている。つまり、学校が「学習する組織」に変革されるには、教員評価の在り方を「調査」から「学習：資質向上」にするということが重要であり、それはゴール・フリーの評価（goal-free evaluation）を指している。ゴール・フリーの評価とは、目標に基づく評価だけにとらわれず、さまざまなニーズを評価することである¹⁶⁷⁾。このゴール・フリーによる評価は教員評価だけでなく、他の評価においても活用されることが期待されている¹⁶⁸⁾。すなわち、教員評価における評価指標は、他人の作ったものや目標だけにに基づくものではなく、教員自身が作った、教員のニーズに基づく評価指標で評価することが重要である。そのためには、教員は教育の現状を認識し、人生で最も生み出したいと考える教育のビジョンを目標に取り込み（自己マスタリー、システム思考の実践）、自身の教育に対するニーズを評価項目とすることである¹⁶⁹⁾。この時に、他の教員の意見も聞き、自分の思い込みや固定観念を乗り越えることが求められる（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。評価指標を自分自身で設定し、授業を実践し、ゴール・フリーの考え方を取り入れた自己評価するという教員評価が求められる。このような評価過程を通し、教員は学習し、教員の資質は向上され、この評価過程を通して教員間の協働構築が期待される（Ⅲ章：3.1.1.5, 3.1.1.6, 3.1.1.8 参照）。

4.5.1.7 「チーム学校」における協働構築

「チーム学校」として教員と専門職の協働構築には、学校組織の職務体制として、教員の増員、専門職員の正規雇用と学校組織の職務分担として、専門職の専門性の理解、専門職の教育活動への参画が求められる。すなわち、多様な専門職を教員と同様の職務体制、同様の職務分担で、学校に配備し、「チーム」で学校の課題に対応することが重要である。

「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とおりである。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」との違いを見究め、「チーム」の構築における課題を明らかにする（自己マスタリー、共有ビジョン、システム思考の実践）。次に、「チーム」内のさまざまな課題について教員と専門職の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（メンタル・モデル、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（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る。この過程を通して、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。学校図書館組織構成員も専門職として「チーム」の一員となることで教員との協働構築が期待される。

教員と専門職間の協働のパターンは専門性協働であり、教員と専門職には相互理解の難しさ、意思疎通の難しさがある。この課題を克服するには、互いに、自分の思考様式と行動様式を探求すること（自己マスタリー、メンタル・モデル、システム思考の実践）であり、今までのメンタル・モデルを乗り越え新しいメンタル・モデルを構築することが重要である。その後、教員と専門職は、コミュニケーションを取りながら思考様式と行動様式を変革すること（共有ビジョン、チーム学習、システム思考の実践）で、教員と専門職に協働が構築される。協働が構築されるには、相互に排他的ではなく包摂的な関係、相互の信頼関係が求められる。この信頼関係を生じさせるには互いに敬意を払うことが前提となる¹⁷⁰⁾。

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」内に協働構築が期待される。また、協働を通して課題に取り組むことで、教員の協働の阻害要因である多忙を効果的・創造的に改善できる¹⁷¹⁾。このような学校組織では、一人ひとりが、思考様式を変え、行動様式を変革し、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¹⁷²⁾。その結果、協調的・開放的・積極的な組織開発（Organization Development: OD）¹⁷³⁾が実現した組織となることが期待される。

教員と専門職が協働するには、教員の多忙の改善以外にも意義がある。教員と異なる知見や知識を持つ専門職が教員と協働し児童生徒に接することで、それぞれの足りないところ

ろを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可能となる。このことは、児童生徒にとっても大きなメリットである。

一方、学校組織外に目を向けてみると、近年、教育行政において、中央教育審議会から二つの答申¹⁷⁴⁾¹⁷⁵⁾が出されている。これらは、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」の構築の重要性を提言している。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」は推進されていくと考えられる。また、「チームとしての学校」の実現に向けた具体的な方法は、同答申に、教職員の勤務時間管理及び業務改善の促進、専門スタッフ配置の促進、学校の指導・運営体制の強化充実の3点が挙げられている¹⁷⁶⁾が、教職員がどのように考え（思考様式の変化）どのように行動したらよいのか（行動様式の変革）の具体的な記述は欠けている。（Ⅲ章：3.1.1.7, 3.1.1.8参照）。

4.5.2 学校図書館組織内の協働構築における5つのディシプリンの総合的実践法

学校図書館組織内の協働構築の阻害要因を、Ⅲ章において、まず、協働における観点を6点挙げ（協働のパターン、職務体制（司書教諭と学校司書）、職務分担、学校図書館組織文化、学校図書館組織の自立と組織構成員の自律、経営概念及び組織概念の不足）検討した。次に、この阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした。本章では、Ⅲ章で明らかにされた協働を構築する方法を具体化するために、5つのディシプリンを総合的に実践する方法を具体的に提示する。

4.5.2.1 学校図書館組織内の協働のパターンにおける協働構築

司書教諭と学校司書が互いに理解し合うことができるようなシステムが導入されること、互いの専門性を理解すること、両者のコミュニケーションを活性化することで協働構築は可能となる。司書教諭は担任を兼任しており、学校図書館に不在のことが多い。一方、学校司書は非常勤・非正規という限られた職務体制の現状であるため、両者が共にいることが難しく、互いの専門性を理解することは非常に困難である。このような中、互いの専門性を理解するには、相手と省察的な対話（メンタル・モデル、チーム学校、システム思考の実践）をすることで、相手に対する固定観念を乗り越え、相手との相互関係を理解すること（システム思考の実践）が重要である。このような実践をすることで、両者の相互理解が進み、両者間に協働構築が期待される（Ⅲ章：3.1.2.1, 3.1.2.7参照）。

4.5.2.2 学校図書館組織の職務体制における協働構築

職務体制の不備は、学校図書館内の協働構築において、最大の阻害要因である。この阻害要因を抑制するには、司書教諭の専任及び全校発令、学校司書の常勤・正規雇用及び資格要件を明らかにすることが求められる。しかし、職務体制を整えるには、教育行政（国、地方自治体）と学校の制度的支援システム（予算、学校規模等）が必要であり、両者の職

務体制を整えることは難しい。その対策として、司書教諭の時間確保、数名の教員を図書館担当教員とすること及び、学校司書と合同の継続的な研修が求められる。このような対策の実現は多忙な教員の状況、学校司書の勤務状況から難しいことが予想される。それぞれの学校の職務体制に合致した協働構築方法として、5つのディシプリンを総合的に実践し、相互理解を進めることが両者の協働構築に有効である（Ⅲ章：3.1.2.2, 3.1.2.7 参照）。

4.5.2.3 学校図書館組織の職務分担における協働構築

学校図書館法において、司書教諭と学校司書の専門性について以下のように記されている。司書教諭は、“学校図書館の専門的職務を掌る”とされ、学校司書は、“専門的知識及び技能を必要とする（付則）”とあり、両者共に専門性が求められている。司書教諭は、司書教諭資格制度が確立しているが、学校司書は、資格制度がなく、その専門性は具体的には触れられていない¹⁷⁷⁾ため、両者の職務内容を明らかにすることは困難であり、職務分担を明確にすることはできない。学校図書館組織内において、司書教諭と学校司書が協働するには、職務内容を明らかにし、職務分担を明確にする必要があるが、以上のような現状であり、協働構築は難しい。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¹⁷⁸⁾を提案し、学校司書の専門性の育成が期待されている。しかし、これは資格制度ではなく、これを受講するだけでは学校図書館現場での学校司書の専門性は保証されない。このような中、両者の専門性を明らかにし、協働を構築するには司書教諭及び学校司書に対する継続的な研修が欠かせない。司書教諭向け研修、学校司書向け研修だけでなく、両者合同の研修で、両者の専門性を明らかにし、どのように協働したら良いかを具体的に学べる機会を設けることが重要である。（Ⅳ章：4.5.3.6 参照）。

以上のように、両者の職務分担が曖昧な中、司書教諭と学校司書が協働するためには、研修等において、お互いの専門性に関して話し合い、現状の職務体制に合った職務分担を両者が納得した上で明らかにする（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）必要がある。このように、両者がお互いに5つのディシプリンを実践することで理解し合い、互いの職務内容を明確にし、学校図書館組織において、両者が合致して業務を実施することで協働構築が期待される（Ⅲ章：3.1.2.3, 3.1.2.7 参照）。

4.5.2.4 学校図書館組織文化における協働構築

学校図書館組織文化の特徴は、司書教諭と学校司書の異なる職種による暗黙の上下関係と力関係（パワー・ポリティクス）が存在することである。これが、両者の協働構築の阻害要因となっている。この要因の改善のため、学校図書館組織構成員が実践する5つのディシプリン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”¹⁷⁹⁾。学校図書館組織において資源の多い司書教諭はそれを基にパワーを行使し、資源の少ない学校司書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、ポリティクス（駆け引き）が存在する。このような中、協働を構築するには、“学校司書はコミュニケーションを通して司書教諭に意思伝達することでパワーを得ることが必要となる。しかし、学校司書は、非常勤・非正規という職務体制の特徴から立場が弱くコミュニケーションを控えることも多い”¹⁸⁰⁾。司書教諭と学校司書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省察的な対話（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）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（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、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、互いに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、柔軟に取り入れる（共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。この時に、両者で学校図書館の課題を、学校図書館組織内外、学校組織内外に視点を変え、学校図書館について考えることが大切である（システム思考の実践）。このように、5つのディシプリンを総合的に実践することにより、両者の相互理解が進み、包摂的な関係が生じ、パワー・ポリティクスが緩和される。その結果、コミュニケーションが推進され、協働構築が期待される（Ⅲ章：3.1.2.4, 3.1.2.7 参照）。

4.5.2.5 学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律における協働構築

学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律は、歴史的な背景、教員の学校図書館に関する意義や重要性の認識不足、学校図書館の職務体制の不備等があり、そのどちらも欠けており、協働構築の阻害要因となっている。この阻害要因を抑制するには、教員が学校図書館組織や組織構成員の意義や重要性を認識することで、教員の学校図書館活用の実践を積み重ねていくことが求められる。教員が学校図書館組織や組織構成員の意義や重要性を認識し学校図書館活用を実践する時に、司書教諭は学校組織及び学校図書館組織においてリーダーシップを発揮することが重要である。この時に司書教諭は教員と学校図書館組織や組織構成員の意義や重要性について省察的な対話をもち（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）、学校図書館活用の方向性を両者の合致で決めることが必要である（自己マスタリー、共有ビジョンの実践）。また、司書教諭は、教員向けに校内研修を学校図書館において立ち上げ、学校図書館の意義や重要性を伝えることも有効である。研修における5つのディシプリンの総合実践方法は後述する（Ⅲ章：3.1.2.5, 3.1.2.7, IV章：4.5.3.6 参照）。

4.5.2.6 学校図書館の経営概念及び組織概念における協働構築

学校組織構成員に、学校図書館の経営概念及び組織概念に関する認識が乏しく、協働構築に関する意識が低い現状である。そのため、これらの概念を研修等で学ぶ必要がある。一方、学校図書館の研究者には、経営概念及び組織概念を有した研究が求められる（Ⅲ章：3.1.2.5 参照）。研修と5つのディシプリンの総合的実践法は後述する（Ⅳ章：4.5.3.6 参照）。

4.5.3 教員と学校図書館組織構成員の協働構築における5つのディシプリンの総合的実践法

教員と学校図書館組織構成員の協働構築の阻害要因を、Ⅲ章において、協働における観点を7点挙げ（協働のパターン、学校組織の職務体制：司書教諭の処遇、学校組織の職務分担（校務分掌）、教員文化、学校図書館組織の職務体制、学校図書館組織の職務分担、学校図書館組織の自立と組織構成員の自律）、検討した。次に、この阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした。本章では、Ⅲ章で明らかにされた協働を構築する方法を具体化するために、5つのディシプリンを総合的に実践する方法を具体的に提示する。

4.5.3.1 教員と学校図書館組織構成員の協働のパターンにおける協働構築

学校組織内と学校図書館組織内の協働において、司書教諭は教員と専門職の2つの立場を兼任しているため、教員との協働（学校組織内）、学校司書との協働（学校図書館組織内）それぞれにおいて教員と専門職の2つの立場を取ることがある。教員の学校図書館活用の支援には、教員との協働と同時に学校司書との協働が起こり、それぞれの協働において司書教諭は教員と専門職の2つの立場を取り得るため協働のパターンが非常に複雑である。例えば、司書教諭は専門職の立場で他の教員と協働しつつ、同時に教員の立場で学校司書とも協働する場合、教員の立場で他の教員と協働しつつ、専門職の立場で学校司書とも協働する場合がある（Ⅰ章：表1-4、表1-5 参照）。

以上のように、教員と学校図書館組織構成員の協働、学校図書館組織内協働は、司書教諭の立ち位置により、均質性協働、専門性協働の双方が現れ、複雑であるが、それぞれの協働は、司書教諭の立ち位置により難しくもなり容易にもなる（Ⅲ章：3.1.3.1、3.1.3.8 参照）。互いの専門性を理解することが難しい専門性協働の場合は、両者が互いに理解し合うためのコミュニケーションの推進が鍵となるため、5つのディシプリンを総合的に実践する両者合同の研修の導入が協働の構築に有効である。研修における5つのディシプリンの総合的実践方法は後述する（Ⅳ章：4.5.3.6）。（Ⅲ章：3.1.3.1、3.1.3.8、Ⅳ章：4.5.1.1、4.5.2.1 参照）。

4.5.3.2 学校組織の職務体制（司書教諭の処遇）における協働構築

司書教諭の処遇が教員と司書教諭の協働構築の阻害要因となっている。このような中、協働を構築するには、司書教諭を学校組織の要としての職位である主幹教諭・教務主任や

学校図書館長に位置付けることである。司書教諭を主幹教諭・教務主任や学校図書館長とすることで、学校組織内でリーダーシップを発揮することが可能となり、教員に認知されやすくなる。その結果、教員の司書教諭及び学校図書館活用に関する理解が進み、学校図書館活用の意欲が喚起され、学校図書館を活用することが期待される。この過程を通して協働が構築される。司書教諭は、学校図書館を活用する主体である教員に、学校図書館活用に関する教員の意識（固定観念：学校図書館活用に対するネガティブな意識等）を聞き出し、学校図書館活用に関する共通認識を新たに作り出すことで、教員は学校図書館に対するネガティブな固定観念がポジティブに変化するきっかけとなる（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。さらに、司書教諭は教員と学校図書館活用を提案するようなコミュニケーションを実施（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考）することで、学校図書館活用に対するポジティブな認識を共有する。このことを通じ、司書教諭は教員の信頼を得、学校図書館活用の支援が求められるようになる。これらの過程を経ることで、協働構築は期待される（Ⅲ章：3.1.1.2, 3.1.3.2, 3.1.3.8, IV章：4.5.1.2 参照）。

4.5.3.3 学校組織の職務分担（校務分掌）における協働構築

校務分掌上に学校図書館経営組織及び学校図書館運営組織を独立して位置付けることが重要である。学校図書館経営組織には、管理職、教務主任、研究主任、学年主任、司書教諭等を充て、学校図書館運営組織には、司書教諭、学校司書を充てる。つまり、学校経営と学校図書館経営の連携が密になるような適任者を学校図書館経営組織及び運営組織の組織構成員として選ぶことが重要である。学校組織に、学校図書館経営組織及び運営組織を位置付けた後、教員の学校図書館活用を推進するには、司書教諭のリーダーシップの発揮が求められる。さらに、全教員がそれぞれの立場において、常に学校図書館に関心を持ち直接・間接にその運営に参加できる体制が確立されることが重要である。学校図書館運営組織は、教職員や児童生徒の要望や意見が反映される開かれた組織体制にすることも必要である。これらの実践の過程で協働構築が期待される（Ⅲ章：3.1.3.3, 3.1.3.8, IV章：4.5.1.3 参照）。

4.5.3.4 教員文化における協働構築

個業性によるネガティブでクローズドな教員文化のため、教員は教員の中に専門職としての司書教諭を受け入れがたい傾向がある。協働構築には、この傾向からの脱出が望まれる。そのためには、同僚性の回復と教員による司書教諭の有用性の理解が求められる。

同僚性の回復のためには、インフォーマルなコミュニケーションが重要である。教員は問題を抱えたまま他の教員と共有することなくストレスと多忙を抱えている。教員はその職務の特徴（個業性）から個人主義的傾向が強く、コミュニケーションが取り難い現状である。これを解決するには、空き時間等で交わされるちょっとした会話で情報交換するイ

インフォーマルなコミュニケーションが重要である¹⁸¹⁾。職員会議によるフォーマルなコミュニケーションより、個人的な人間関係によるインフォーマルなコミュニケーションが人間関係に大きく作用する¹⁸²⁾。インフォーマルなコミュニケーションが教員間の人間関係を変え、同僚性を回復し協働の構築へと進む。インフォーマルなコミュニケーションをとる時は、お互いに、学校、学級、自分の問題の原因は何なのか自分の考えていることを明らかにし、自身の固定観念を振り返りながら会話をし、固定観念を変えるきっかけとすることが重要である（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）（IV章：4.5.1.4 参照）。

一方、司書教諭の有用性の理解には、全ての教員が何かしら学校図書館に関わるという学校図書館の運営、つまり、組織的な運営体制を構築することが有効である。これらを通し、双方向での理解が進み、フォーマル及びインフォーマルなコミュニケーションが推進され、協働構築が期待される（III章：3.1.3.4, 3.1.3.8, IV章：4.5.1.4 参照）。

4.5.3.5 学校図書館組織の職務体制における協働構築

教員に学校図書館及び学校図書館活用が認知されるためには、まず、司書教諭と学校司書の職務体制の整備（専任司書教諭、常勤・正規学校司書）が求められる。その上で、司書教諭を学校組織の要としての職位（主幹教諭、教務主任）に位置付けることも重要である。その結果、学校図書館活用の推進、協働構築の推進、学校図書館の自立へつながる（IV章：4.5.3.2 参照）。

教員と学校図書館組織構成員の協働の阻害要因の中で学校図書館組織構成員の不在が一番の要因であるが、学校図書館組織構成員の職務体制を整えるの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。学校図書館組織構成員不在の理由は、学校図書館法において、小規模校（11学級以下の学校）で発令義務がない、司書教諭資格を持った教員がいない等が挙げられる。こうした学校においては、全教員が学校図書館に関わる経営をすることが望まれる。つまり、学校図書館活用における学校組織内での協働構築となる。校務分掌で学校図書館担当者となった教員が、他の教員とコミュニケーションをとる時に、省察的な対話をすること（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）、全教員向けの学校図書館活用に関する研修を実施することが求められる。研修における5つのディシプリンを総合的に実践する方法は後述する（IV章：4.5.3.6）。この実践の過程において、他の教員は学校図書館活用について認識を深めることで、学校図書館運営に関わることを期待される。つまり、教員と学校図書館担当教員に協働構築が期待される（III章：3.1.3.5, 3.1.3.8, IV章：4.5.2.2 参照）。

4.5.3.6 学校図書館組織の職務分担における協働構築

学校図書館組織の職務分担は、司書教諭は資格制度あり、学校司書は資格制度なしとい

う両者の資格制度の在り方が異なり、両者の専門性と職務内容は曖昧である。そのため、職務分担を明らかにすることは非常に困難である。このことが、協働の阻害要因となっており、これを解消するには、学校司書の資格制度の確立が求められるが、実現は難しい。そのため、本研究では、現状の資格制度を基に論考する。このような中、両者の職務分担を明確にするには、両者の職務内容を明らかにし、学校組織内で認知されるようにする必要がある。そのためには、両者の職務内容を明確にすることのできる研修を学校図書館組織内だけでなく、学校組織内で行うことが有効である。以下に3つの協働構築ごとに具体的に示す。

まず、学校組織内の研修は、司書教諭が、研修講師を務める必要があるが、講師を外部から呼んできて実施する「一過性の研修」が多い現状である。その理由は、司書教諭は担任兼任であるため、時間的に余裕がなく、講師を務めるための学校図書館活用経験や他の教員の学校図書館活用の支援経験が少なく、研修の準備等が達せられない。そのため、外部講師を依頼していることが多い。外部講師は、時間に来て時間で帰るのが現状であり、教員の知識レベル、児童生徒の指導における課題、学校の現状等を知らずに研修を実施している場合が少なくない。さらに、講師や研修参加者が振り返りに積極的に参加する時間を割くことは減多にない。その結果、研修で講師が参加者の声を聞くことも、話し合うこともない。このような、「一過性の研修」では児童生徒に実践できる技術まで学ぶことが少ないため、研修参加者は今まで通りの「やり方」に戻り、改善につながらない。「継続性のある研修」を実施するには、このような研修を変えることが求められる。具体的には、研修の講師は、研修参加教員の既存の知識を考慮し、教員の直面している課題に対し即応用できる改善方法を提案できるような研修を実施する必要がある。つまり、研修講師は、研修校の背景をよく知り、直ぐに応用できる実践的な知識・スキルを提供できる人材であることが望まれる。一方、各学校では、研修講師を外部講師に頼るだけでなく、内部の司書教諭、教員や管理職が研修講師となり、自校の課題や間違いを指摘し誰かを非難するのではなく、教職員全員の協働を通して解決するような研修を実施する。このような研修を実施することで現状に即した研修となる。研修において、教員は、自分の個人的なビジョンと現状についての明確な違いを把握し（自己マスターリーの実践）、自分の信じていることに囚われず他の教員と省察的な対話を続けることで共有のビジョンを構築する（メンタル・モデル、共有ビジョン、システム思考の実践）。つまり、普段は「個業」である教員が、このような研修はを受けることで、どうすれば他の教職員と協働できるのかを学べる機会となる（チーム学習の実践）。また、学年、学科という境界を越えて児童生徒をどのように育てたいか、そのためには何が必要なのかを話し合う機会ともなる（システム思考の実践）¹⁸³⁾。このような「内省的、生成的な研修」は、相互に学ぶものであり、協働して仕事をする方法を提供し、学校の改善能力を向上させる。このような研修を実践できる学校には協働が構築される¹⁸⁴⁾。

次に、学校図書館組織内の研修は、研修参加者（司書教諭と学校司書）が5つのディシ

プリンを実践することで、両者の専門性の理解も進み、両者の課題であるパワー・ポリティクスが軽減される。

最後に、教員と学校図書館組織構成員の研修について述べる。教員と学校図書館構成員の研修の課題は、教員の学校図書館活用に対するニーズ不足が挙げられる。このような教員に対し、学校図書館組織構成員による学校図書館活用の研修を実施することが有効である。個人として仕事をする教員（個業）にとり、学校図書館組織構成員との協働が必要となるような学校図書館活用のニーズをどうしたら得られるかを考慮することが重要となる。つまり、学校図書館組織構成員は、以上のことを考慮した研修を企画する必要がある¹⁸⁵⁾。しかし、現状は、外部講師や学校図書館組織構成員から「学校図書館の理念、学校図書館活用の在り方等」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、講義型の一方向型の研修では、教員と学校図書館組織構成員との学校図書館活用の認知・共有及び、教員の学校図書館活用のニーズに結びつかず、協働を学ぶ研修にならない。その改善方法として、教員も学校図書館組織構成員も共に学ぶ双方向型・演習型の研修を計画することである。研修の参加者一人ひとりが 5 つのディシプリンを総合的に実践し、教員と学校図書館組織構成員共に学校図書館活用に対する思考様式の変化、行動様式の変革が起こるものとする必要がある。以下に研修における 5 つのディシプリンの総合実践方法を具体的に記す。

第一に、教員と学校図書館組織構成員は、学校図書館活用に対して自分自身が心から望む個人的なビジョンを明確にし、その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（自己マスタリー、メンタル・モデル、システム思考の実践）。第二に、学校図書館活用についてそれぞれが信じていることは何か、学校図書館活用の成果は学校教育にどう関わるか、学校図書館活用は全ての教科、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、教員と学校図書館組織構成員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（自己マスタリー、メンタル・モデル、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、教員と学校図書館組織構成員で注意深い内省的な会話、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全員で生み出すような話し合いを持つことが必要である（共有ビジョン、メンタル・モデル、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有意な場である。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る。研修は、コミュニケーション不足を超え、「学校教育に学校図書館をどう活用し、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、対話しあえるプロセスを提供することができる（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。両組織構成員は個人の既に持っている学校図書館活用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、それを教育現場で実践し、学校教

育における学校図書館活用の貢献について検証し、比較し、次の研修につなげる。このことで研修は、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¹⁸⁶⁾。研修を終えたあと教員は実際に学校図書館活用の何に取り組み始めるか（研修時に参加者に教育現場に戻った時に学校図書館活用の何を実践しようとするかニーズを尋ねておく必要がある）を評価すること、ゴール・フリーの評価（IV章：4.5.1.6参照）をすることで、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と推察される。つまり、その研修は失敗に終わったということである¹⁸⁷⁾。

学校図書館活用の研修の実施によって、学校図書館活用に関する理念の認知・共有が促され、教員の学校図書館活用への取り組みが活性化する。その結果、教員から学校図書館組織構成員に対して学校図書館活用支援の提供、協働が求められるようになる。つまり、研修により学校図書館活用に対する教員のニーズが喚起され、学校図書館組織構成員から教員への専門的・適切で質の高い支援が不可欠となる。教員は学校図書館組織構成員からの専門的・適切な質の高い支援を受けて、学校図書館活用を体験してみると、その後は意欲的に学校図書館活用に取り組みようになり、教員の学校図書館活用はスパイラルに続くことになる。このような支援を実施する際、司書教諭の処遇を「主幹教諭、教務主任」と並ぶ位置づけとして学校組織内に位置付けることは、司書教諭にはモチベーション向上、教員には司書教諭の存在の認知につながり、教員から司書教諭への支援の依頼にも有効である。このような過程を経ることで、両者間に協働構築が期待される。

また、以前、日本の学校で頻繁に実施されていた「授業研究」も協働構築に有効である。学校図書館活用に関する「授業研究」をする時も一方向型のものではなく双方向型のもの、演習型のもの、思考様式の変化、行動様式の変革の起こる「授業研究」とする工夫が必要である。授業研究で教員が協働を学ぶには、以下のようなことに注意する必要がある。授業研究における単元計画を授業実践者である教員個人のみが考えるのではなく、教員全員で意見を出し合い、作成し、その単元計画を共有財産にすることである。この授業研究の評価では、実施した教員を評価する場ではなく、全教員で作成した単元計画がうまくいっているのかいないかを検証する場とすることが重要である。つまり、授業研究における評価を、授業を実践した個人の評価とするのではなく、授業計画を共に考えた全教員の評価とすることである。このような授業研究を蓄積していくことで「チーム学習」が構築される。つまり、組織共通のメンタル・モデルを作ることであり、この過程が「チーム学習」である。これらが学校の習慣や伝統（学校文化）となっていれば、校長や教員の異動があったとしても「チーム学習」は変わらず継続し、協働構築の学びも継続する。新しく入ってきた教員が協働構築を学ぶ際には、省察的に対話する能力（メンタル・モデル、チーム学習の実践）を育成することが重要である（III章3.1.3.6, 3.1.3.8, IV章：4.5.2.3参照）。

4.5.3.7 学校図書館組織の自立と組織構成員の自律における協働構築

学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律が乏しい現状であり、協働構築の阻害要因

である。その要因は、学校図書館組織が、学校組織の一部であり学校組織に依存し影響を受けること、学校図書館の発展が文部科学省主導であり自主的・自立的でなかったこと、学校図書館に関する理念の教員間での認識不足、学校図書館職務体制の不備による学校図書館担当者の不在である。これらの要因を解決するには、学校図書館組織を学校組織に独立して位置付けること、司書教諭がリーダーシップを発揮して教員へ学校図書館活用に関して主体的に発信することが求められる。司書教諭が主体的に発信することで、教員の学校図書館及び学校図書館組織構成員に対する認知が促される。その結果、学校図書館組織及び学校図書館組織構成員の自立・自律が得られ、協働が構築される。これらを進めるための教員とのコミュニケーションにおいて、5つのディシプリンを総合的に実践することである（Ⅲ章：3.1.3.7 参照）。具体的には、司書教諭は、児童生徒の学習状況とどのような学習を児童生徒にさせたいのかを教員と話し合い、両者で共通の認識を持つ（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。司書教諭は教員との共有の認識を基に、教員の編成する教育課程に関わり、学校図書館の機能や認識を伝え、どこの単元で学校図書館を活用すれば、教員の望む教育的な効果が上がるかを省察的に対話する（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。このように、司書教諭は教員に学校教育における学校図書館活用の情報を積極的に発信してゆくこと（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）が重要である（Ⅲ章：3.1.3.7, 3.1.3.8, Ⅳ章：4.5.2.5 参照）。

4.6 学校図書館活用における学校図書館組織構成員の教員支援方法

学校図書館活用における、学校図書館組織構成員による教員支援方法は、教員を自律的な学校図書館活用実践者にするような支援方法が求められる。そのような教員支援の方法としてプロセスコンサルテーションがある。

一般的な支援は、支援を求める人に対し課題解決に向けた具体的なアドバイスを行うことが多い。一方、プロセスコンサルテーションは、支援を求める人が自ら考え実行できるような支援、つまり、自律した実践者となるまでのプロセスを同行し支援を行うことを指す。プロセスコンサルテーションはエドガー・シャイン（Schein, Edgar H.）が示した人的システム（human system）であり、個人及び組織を支援するための方法論である。シャインは、“支援する人が、支援を求める人との関係性を築くことによって、支援を求める人は自身の内部や外部環境において生じている出来事のプロセスに気づき、理解し、それに従った行動が出来るようになること”とプロセスコンサルテーションを定義している。これは、センゲの「学習する組織論」では「システム思考」に当たる（Ⅳ章：4.2.4 参照）。また、プロセスコンサルテーションは、人と人との相互理解のプロセスに焦点を当て、互いに相手を受け入れ、互いの関係を維持し、深めることに不可欠のプロセスであり¹⁸⁸⁾、協働における人と人の理解の仕方、関係性の築き方 の考え方の方法論でもあると考えられる。

支援を求める人は、組織内で課題を抱えており、その課題の複雑さを知り、また、所属

する文化において、何が上手くいきそうか知っている。支援を求める人が自分で組織内の課題を理解し、自分たちが行う解決法を深く考えてみるようにならない限り、彼らが解決法を実行に移すことは期待できない。そのため、支援を求める人と支援者は、共に支援を求める人の組織の状況を観察し、組織の課題は何なのかを見極め、適切な改善策を共に考え、共に改善策を実現することを目指すことが求められる。支援者は、支援を求める人が組織文化の中で、何が有効であるかを支援を求める人自身で見出せるように支援することが重要である。このような状況における支援は、まず、支援者と支援を求める人が課題の解決や状況の改善のために、チームとして協働できるような関係を構築することも重要である。支援者は、支援を求める人がこのような支援を受けられるような関係性を築くことが求められる¹⁸⁹⁾。有効な支援関係（協働関係）を築くには、支援者から働きかける必要があり、支援者がまず、変わる必要がある。そして、以下の3点を実行することが重要である。第一に、組織の状況に内在する無知を取り除くこと、第二に、初期段階における立場上の組織構成員間の格差を縮めること、第三に、認識された課題にとりどのような支援が最適なのか見究めることが求められる¹⁹⁰⁾。

シャインによるプロセスコンサルテーションを、学校図書館活用における教員支援に当てはめてみると、支援者は、学校図書館組織構成員であり、支援を求める人は教員である。支援者である学校図書館組織構成員は、協働構築における支援を求める教員の理解の仕方、教員との付き合い方を知ることが重要である。協働構築（有効な支援関係の構築）には、学校図書館組織構成員から教員に働きかける必要があり、学校図書館組織構成員自身が変わる必要がある。そのためには、第一に、学校教育、学校図書館活用、学校組織、学校図書館組織に内在する無知を取り除くことである（自己マスタリー、共有ビジョン、システム思考の実践）。第二に、初期段階における学校図書館組織構成員と教員の立場上の格差（パワー・ポリテックス）を省察的なコミュニケーションによって縮めることである（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。第三に、学校図書館活用における課題に対し、どのような支援が最適なのか見究めることが求められる（システム思考の実践）。教員を適切に支援するには、教員だけでなく専門職も含めた教職員との多様な協働関係を築くことが重要である。これらを実践するに当たり、学校図書館組織構成員が実践する5つのディシプリンは、学校図書館活用のスキルに磨きをかけ（自己マスタリーの実践：自己研鑽）、省察的なコミュニケーションのスキルを進歩させる（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）ことである。

シャインは、真の協働関係を作る7つの原則を以下のように示している。第一に、支援者（学校図書館組織構成員）も支援を求める人（教員）も準備ができていない時に効果的な支援が生じる。つまり、教員が学校図書館活用に関する支援の必要な時及び、学校図書館組織に支援の準備ができていない時に、効果的な支援が生じる。第二に、支援関係が公平なものだとみなされた時、効果的な支援が生まれる。教員と学校図書館組織構成員には暗黙の上下関係（パワー・ポリテックス）があるためその緩和が求められる（3.1.2.4 参照）。第

三に、支援者（学校図書館組織構成員）が適切な支援の役割を果たしている時、支援は効果的に行われる。第四に、支援者（学校図書館組織構成員）の言動全てが人間関係の将来、つまり、協働構築を決定づける介入である。つまり、支援者の思考様式と行動様式（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）の全てが両者の協働構築を決定する。そのため、支援者（学校図書館組織構成員）には省察的な対話（メンタル・モデル、チーム学習の実践）が求められる。第五に、支援者（学校図書館組織構成員）の純粋な問いかけから始めることで効果的な支援が生じる（メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。第六に、課題を抱えている当事者（教員）は支援を求める人である、つまり、支援者（学校図書館組織構成員）は支援を求める人（教員）の課題を心から理解する必要がある（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考の実践）。第七に、全ての回答を得ることはできない¹⁹¹⁾（Ⅰ章：1.3.3.2, Ⅲ章：3.1.3.7 参照）。支援者である学校図書館組織構成員は、以上のことを考慮しながら、教員との真の協働関係を5つのディシプリンを総合的に実践しながら築いていくことが望まれる。

4.7 まとめ：学校図書館活用における協働構築の理論と方法：センゲの「学習する組織論」を枠組みに

本章では、まず、学校組織に合致した協働構築のための組織論としてセンゲの「学習する組織論」を文献調査から選択した（研究4）。次に、センゲの「学習する組織論」を枠組みにⅢ章で明らかにされた協働構築方法を具体化し提示した。

センゲの「学習する組織論」は、両組織構成員が協働を構築する方法を以下のように述べている。協働構築するには、その組織構成員には、志を育成する能力、省察的に対話する能力、複雑性を理解する能力の3つのコア・コンピタンス（学習能力）が求められ、この3つのコア・コンピタンス（学習能力）を育成する5つのディシプリンとして、自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考を挙げている。これら5つのディシプリンは、思考様式（自己マスタリー、メンタル・モデル、システム思考）と行動様式（共有ビジョン、チーム学習）に分けることができる。組織構成員の協働構築には、この思考様式の変化と行動様式の変革を組織構成員一人ひとりに起こすことが求められている。この思考様式と行動様式は相互補完的な関係であり、5つのディシプリンは、個別に使うのではなく、総合的に使うことが必要である。

協働構築における阻害要因の抑制方法は、両組織構成員一人ひとりがこの5つのディシプリンを総合的に実践し、自身の思考様式を変え、行動様式を変革することである。これが個人の「学習」である。個人の「学習」が組織内で実践され、波及することで、個人の「学習」は他の人と分かち合うことになり、これらの過程をとおり、組織の「学習」が形成される。その過程において教員・司書教諭・学校司書の協働が構築され、学校組織と学校図書館組織は「学習する学校」と「学習する学校図書館」となる。

「学習する学校」と「学習する学校図書館」が構築されることで、学校は以下に示すような 6 つの成果が期待される。第一に、学校組織内（教員と教員以外の専門職）と学校図書館組織内（司書教諭と学校司書）における組織構成員間の風通しが良く、オープンに話し合う文化が両組織内に浸透し、よく考え・聴き・話すことが習慣化している。第二に、このように習慣化された思考様式、行動様式により、組織の目的・ビジョン・価値観が組織構成員に共有されている。第三に、チーム及び組織全体における最適化への取り組みが組織構成員により主体的・自律的に行われている。第四に、組織構成員は、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組織の独自性が保持されている。第五に、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。第六に、「学習する組織」の構築は、チームや組織文化、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¹⁹²⁾。この 6 つの成果は、学校教育、学校組織（学校図書館組織も含む）の一番の課題であり、実現の難しい課題である「職務体制の整備」の実現を可能とし、「学校図書館の活用の推進」にとり大きなメリットであると考えられる。

「学校教育の目的」は、教員が既知の知識を「児童生徒に与える」こと（知識の伝達）ではなく、「生きる力」の育成へと転換することが求められている。その実現には、教育方法、学習方法を構成し直すことである。まず、学校教育の主役である児童生徒は、誰かが作ったカリキュラムを受け取るだけの存在ではなく、自らの学習に責任を持つことを学ぶことである。つまり、現実のコミュニティの複雑な問題に取り組み、相互につながり合う多様な利害関係者と関わり、多くの人との関係性を築いていくことである。この関係性を築いていく過程、つまり、協働構築の過程を通して、児童生徒は、自身の感受性を磨きながら、相互依存的な世界のために能動的な主体となっていく¹⁹³⁾。このような児童生徒を支援することが教員の役割であり、学校の役割であり、「学校教育の目的」である。そのためには、教員自身が学校教育により責任を持ち、「学習」を実践し、思考停止を脱し、自ら思考様式を変え、行動様式を変革し、学校組織内外の人と多様な協働関係を築いていくことが求められる。協働構築は、組織の存在意義であり、協働関係が組織と人間の関りに関する諸問題を生み出すことにもなる¹⁹⁴⁾。この組織構成員の協働関係は、どのような思考様式や行動様式を持つかによって捉えられる¹⁹⁵⁾。つまり、組織の存在意義であり、組織と組織構成員の諸問題の起因である協働構築は、組織構成員の思考様式と行動様式に委ねられている。

本章で示した協働構築の具体的な方法は、各学校の実態・状況¹⁹⁶⁾に合わせて個別にカスタマイズすることが求められる。それぞれの学校の実態・状況は異なるため、この具体的な方法をただ単に実践することは、複雑多様な学校の実態に応じた課題改善の方法を見失うことになるからである。

注・引用文献

- 1 松本美智子. 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. *Library and Information Science*. 2019,
vol.82, p.23-45.
- 2 塩次喜代明, 高橋伸夫ほか. 経営管理. 新版. 有斐閣アルマ, 2009, p.42.
- 3 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.2-3.
- 4 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p.380.
- 5 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p.374-375.
- 6 桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010, p.381.
- 7 塩次喜代明, 高橋伸夫ほか. 経営管理. 新版. 有斐閣アルマ, 2009, p.47.
- 8 塩次喜代明, 高橋伸夫ほか. 経営管理. 新版. 有斐閣アルマ, 2009, p.45.
- 9 塩次喜代明, 高橋伸夫ほか. 経営管理. 新版. 有斐閣アルマ, 2009, p.45-60.
- 10 『行政改革 (原著名: Reinventing Government)』の邦訳版が日本能率協会マネジメ
ントセンターから刊行されたことがきっかけに日本に広まった。上山信一. ニュー・
パブリック・マネジメント (NPM) とわが国の行政改革: 行政学のバージョンアッ
プに向けて. 年報行政研究. 2004, vol.39, p.70-80.
David Osborn. *Reinventing Government*. Basic Books, 1992, 432 p.
- 11 宮崎文彦. 日本における NPM: 「公共性」の観点からの再評価. 現代の図書館. 2013,
vol.51, no.3, p.119-125.
- 12 大住壮志郎. 価値創造のためのパブリック・マネジメント. 関東学院大学経済経営研
究所年報. 2012, vol.34, p.1-11.
- 13 田尾雅夫. 公共経営論. 木鐸社, 2010, p.191-194.
- 14 田尾雅夫. 公共経営論. 木鐸社, 2010, p.374-376.
- 15 浜田博文. 組織構造論. 大塚学校経営研究会, 2000, p.11-18. (現代学校経営論: 大
塚学校経営研究会 25 周年誌).
- 16 Barnard, Chester I. 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,
p.89-103.
Barnard, Chester I. *The Functions of the Executive*. Harvard University Press,
1971, 334p.
- 17 浜田博文. 組織構造論. 大塚学校経営研究会, 2000, p.14. (現代学校経営論: 大塚学
校経営研究会 25 周年誌).
- 18 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, vol.12, p.140.

- 19 佐古秀一. 学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論：学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践. 鳴門教育大学研究紀要. 2010, vol.25, p.130-140.
- 20 佐古秀一, 曾余田浩史. 小島弘道監修. 学校づくりの組織論. 学文社, 2011, p.35-36. (講座現代学校教育の高度化 12).
- 21 佐古秀一, 曾余田浩史. 小島弘道監修. 学校づくりの組織論. 学文社, 2011, p.182-183. (講座現代学校教育の高度化 12).
- 22 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.4.
- 23 関本浩矢. 入門組織行動論. 第2版, 中央経済社, 2017, p.3-4.
- 24 Kenedy, Karol. 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, p.7-11.
Kenedy, Karol. Guide To Management Gurus. Random House UK, 1993, 192p.
- 25 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, p.19.
- 26 Argyris, Chris. 「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. 2007, vol.35, no.2, p.102-103.
- 27 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, p20.
- 28 佐古秀一, 曾余田浩史, 武井敦史. 学校づくりの組織論. 小島弘道監修. 学文社, 2011, p.47. (講座現代学校教育の高度化 12).
- 29 古川久敬. 構造こわし：組織変革のための心理学. 誠心書房, 1990, p.69.
- 30 小島邦宏, 天笠茂編. 学校の組織文化を変える：教師の意識変革と組織の再設計. ぎょうせい, 2001, p.148.
- 31 古川久敬. 構造こわし：組織変革のための心理学. 誠心書房, 1990, p.69.
- 32 小島邦宏, 天笠茂編. 学校の組織文化を変える：教師の意識変革と組織の再設計. ぎょうせい, 2001, p.148.
- 33 小島邦宏, 天笠茂編. 学校の組織文化を変える：教師の意識変革と組織の再設計. ぎょうせい, 2001, p.150-153.
- 34 Senge, Peter M. 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, p.165.
Senge, Peter M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Doubleday Business, 1990, 432p.
- 35 Senge, Peter M. 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, p.9-10.

- 36 Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか. 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, p.41.
Senge, Peter M. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a
Learning Organization. Currency Doubleday, 1994, 539p.
- 37 Senge, Peter M. 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, p.235-240.
- 38 関本浩矢. 入門組織行動論. 第2版, 中央経済社, 2017, p.153.
- 39 関本浩矢. 入門組織行動論. 第2版, 中央経済社, 2017, p.154.
- 40 “セング (Senge, Peter M.)”. 経営学辞典第2版. 文真堂, 2012, p.339.
- 41 中村香. 学習する組織論とは何か：ピーター・センゲの学習論. 鳳書房, 2007, p.3-4.
- 42 Senge, Peter M. 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, p.19.
- 43 Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか. 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, p.41.
- 44 安藤史江. 「学習する組織」論再考. 南山経営研究. 2016, vol.31, no.1・2, p.25-38.
- 45 曾余田浩史. 「学習する組織」を創造する校長のリーダーシップに関する研究. 科学研究
費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書. 2011.
<https://kaken.niin.ac.jp/ja/file/kakenhi-project-21530842/21530842seika.pdf>, (参
照：2021-9-20).
- 46 Demming, William E. デミング博士の新経営システム論：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, p.2-3, p.106.
Demming, William E. The New Economics for Industry, Government, Education.
Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering, 1994,
247 p.
- 47 Senge, Peter M. 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
一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.23-26.
- 48 Senge, Peter M. 最強組織の法則：新時代のチームワークとは何か. 森部信之訳. 徳
間書店, 1995, p.26-38.
- 49 Senge, Peter M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning
Organization Revised Edition, Doubleday/ Currency. 2006, p.14.
- 50 Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか. 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, p.4.
- 51 Senge, Peter M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning
Organization Revised Edition, Doubleday/ Currency. 2006, p.14.
- 52 Senge, Peter M. 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, p.3.

- 53 Senge, Peter M, Otto, Scharmer C ほか. 出現する未来. 高遠裕子訳. 講談社, 2006, p.18.
Senge, Peter M, Otto, Scharmer C. Presence: Human Purpose and the Field of the Future. Currency, 2008, 304p.
- 54 Senge, Peter M. 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, p.14.
- 55 Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか. フィールドブック：学習する組織「10の変革課題」なぜ全社改革は失敗するのか?. 牧野元三監訳. 日本経済新聞社, 2004, p.30.
Senge, Peter M, Kleiner, Art. The Dance of Change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations. Currency, 1999, 608p.
- 56 佐伯胖, 藤田栄典, 佐藤学. 学びへの誘い. 東京大学出版会, 1995, p.30. (シリーズ 学びと文化, 1).
- 57 Senge, Peter M. 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, p.50.
- 58 Senge, Peter M. 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, p.117.
- 59 小田理一郎. 「学習する組織」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, p.40.
- 60 Senge, Peter M. 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, p.119-120.
- 61 ディシプリン (Discipline) の語源は、「学習する」という意味のラテン語ディシプリナ (Disciplina) である。Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.45.
- 62 Senge, Peter M. 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, p.122-123.
- 63 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.23.
- 64 小田理一郎. 「学習する組織」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, p.47-49.
- 65 Senge, Peter M. 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, p.123.
- 66 小田理一郎. 「学習する組織」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, p.51.
- 67 “相互補完”. 広辞苑第7版. 岩波書店, 2018, p.2689.
相互に足りないところと補い合うことにより完全にすること (補うことにより有効に目的が達成される関係にあること)。

- 68 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.31.
- 69 Senge, Peter M. 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，p.20-22.
- 70 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，p.37.
- 71 Senge, Peter M. 最強組織の法則：新時代のチームワークとは何か。守部信之訳。徳間書店，1995，p.85-87.
- 72 Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか。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，p.61-62.
- 73 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.44-45.
- 74 Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか。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，p.61-62.
- 75 Senge, Peter M. 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，p.122.
- 76 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.45-46.
- 77 Senge, Peter M. 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，p.20.
- 78 “ビジョン”。広辞苑第7版。岩波書店，2018，p.2455.
- 79 Senge, Peter M. 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，p.123-130.
- 80 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.194.
- 81 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.40-41.
- 82 Senge, Peter M. 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，p.20.
- 83 Senge, Peter M. 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，p.20.
- 84 Senge, Peter M. 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，p.142.
- 85 小田理一郎。「学習する組織」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，p.282.

- 86 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.281-286.
- 87 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.41.
- 88 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，p.13.
- 89 小田理一郎。「学習する組織」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，p.192.
- 90 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.317.
- 91 Senge, Peter M. 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，p.21.
- 92 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.324.
- 93 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.334-335.
- 94 Senge, Peter M. 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，p.186.
- 95 Demming, William E. デミング博士の新経営システム論：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，p.184-186.
- 96 小田理一郎。「学習する組織」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，p.221.
- 97 小田理一郎。「学習する組織」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，p.45.
- 98 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.123.
- 99 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，p.2.
- 100 Senge, Peter M. 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，p.196-197.
- 101 システム（system）ある全体を構成する個々の部分が，共通の目的のもとで統一的，有機的に機能する時，その全体のことを一般的にシステムという。システムは，システム観，システム化の両方を含む。システムは以下の4つの条件を備えている。1.多くの要素から構成される複合体であること，2.全体として一つもしくは複数の目標（目的）を持っていること，3.いくつかの要素が集まって下位目標を持ったサブ・システムを構成していること，4.諸要素が下位目標及び全体の目標を達成するために相

- 相互作用しあっていること。東洋, 奥田真丈ほか. 学校教育辞典. 教育出版株式会社, 1992, p.186-187.
- 102 小田理一郎. 「学習する組織」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, p.116.
- 103 小田理一郎. 「学習する組織」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, p.72.
- 104 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.47-48.
- 105 Senge, Peter M. 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, p.61-62.
- 106 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.122.
- 107 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.220-221.
- 108 Senge, Peter M. 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, p.120.
- 109 Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか. 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, p.61-62.
- 110 Barnard, Chester I. 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, p.89-103.
- 111 Senge, Peter M. 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, p.61-62.
- 112 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.122.
- 113 Senge, Peter M. 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, p.61-62.
- 114 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011, p.122.
- 115 Senge, Peter M. 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, p.64-67.
- 116 Senge, Peter M. 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, p.31-32.
- 117 北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011, 264p.
- 118 Senge, Peter M. 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, p.11.

- 119 Senge, Peter M. 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，p.47.
- 120 Senge, Peter M. 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，p.44-49.
- 121 小林宏己. 授業改善：心理学からの提言. 教育心理学年報. 2019, vol.58, p.274-283.
- 122 佐古秀一. 教頭職の位置と教頭研修の課題：教頭職の「学びなおし」と研修の在り方. 日本教育経営学会紀要，2017，vol.59，p.148-151.
- 123 佐古秀一，大林正史ほか. 学校マネジメント研修におけるリフレクション喚起型事例検討の展開過程と効果に関する実践研究：学校マネジメントに関する既存概念，準拠枠に対する問い直しに焦点を当てた事例検討の実践. 鳴門教育大学紀要. 2016, vol.31, p.99-110.
- 124 佐古らが問題にしているのは、「学校における慣習的マネジメントの経験知」であるが，実際には「校長がリーダーシップを発揮すること」「学校のビジョンを共有すること」「共通理解，コミュニケーションが重要」等の近年の教育政策（文科省が開発した組織マネジメント研修）で使われている制度の語彙である。
- 125 市村淳子. 省察的問いを通じてアクティブラーナーを育成する小学校の組織開発に関する一考察：アクションラーニングによる対話アプローチを通して. 京都教育大学絵大学院連合教職実践研究科年報. 2017, vol.6, p.11-112.
- 126 勝野正章. 教師の職務の公共性と専門家としての責任. 佐藤学編. 学びの専門家としての教師. 岩波書店，2016，p.227-243.
- 127 勝野のいう「政治的コミットメント」や石井のいう「ローカルな固有名のアカウンタビリティ」は言語行為の転換を要請するであろう。石井英真. 教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す：教育の標準化・市場化の中で. 教育学研究. 2015, vol.82, no.2, p.216-226.
- 128 浅井は「学びの共同体の学校改革では「私」としての教師たちが固有名の子どもの学びを語る」が実現しているという。田中は教育の言葉が鮮度を失うのは「具体的な他者への応答としての気遣いを，抽象化された重金属的な概念の意味により，あるいは道具化・手法化された常套的な言語表現により無遠慮にすりつぶすからであり，かつその事実気付かないからである」としている。浅井幸子. “教師の教育研究の歴史的位相”. 学びの専門家としての教師. 佐藤学編. 岩波書店，2016，p.35-64.
- 129 Senge, Peter M. 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，p.20-21.
- 130 Senge, Peter M. 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，p.44-50.
- 131 Senge, Peter M. 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，p.20-21.

- 132 Senge, Peter M. 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，p.44-50.
- 133 Senge, Peter M. 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，p.20-21.
- 134 Senge, Peter M. 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，p.44-50.
- 135 Senge, Peter M. 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，p.130-138.
- 136 Senge, Peter M. 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，p.142.
- 137 Senge, Peter M. 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，p.143-153.
- 138 有本昌弘. 徐程成. システム思考による構内研修の実践の可視化：秋田市立築山小学校の事例研究をとおして. 東北大学大学院教育学研究科研究年報. 2016, vol.64, no.2, p.193-211.
- 139 Senge, Peter M. The Fifth discipline, Currency Doubleday, 1990, p.206.
- 140 小島弘道編. 時代の転換と学校経営改革：学校のガバナンスとマネジメント. 学文社, 2007, p.240-241.
- 141 Senge, Peter M. 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，p.156.
- 142 Senge, Peter M. 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，p.159.
- 143 Senge, Peter M. 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，p.161.
- 144 Senge, Peter M. 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，p.166.
- 145 Senge, Peter M. 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，p.167.
- 146 Senge, Peter M. 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，p.182.
- 147 Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する。枝廣淳子，小田理一郎ほか訳。英治出版，2011，p.317.
- 148 Senge, Peter M. 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，p.184.
- 149 Senge, Peter M. 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，p.185-186.

- 150 Senge, Peter M. 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，p.607.
- 151 Senge, Peter M. 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，p.121-123.
- 152 Senge, Peter M. 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，p.411.
- 153 Senge, Peter M. 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，p.51.
- 154 Senge, Peter M. 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，p.240.
- 155 Senge, Peter M. 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，p.236.
- 156 中村香. 学校における「学習する組織」化の意義とそのプロセス：School That Learn に注目して。お茶の水女子大学生涯学習実践研究。2007，vol.6，p.99.
- 157 浜田博文. 学校を変える新しい力：教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ。小学館，2015，p.118-121.
- 158 篠原清昭. スクールマネジメント：新しい学校経営の方法と実践。ミネルヴァ書房，2006，p.170-172.
- 159 浜田博文. 学校を変える新しい力：教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ。小学館，2015，p.118-121.
- 160 小島邦宏，天笠茂編. 学校の組織文化を変える：教師の意識変革と組織の再設計。ぎょうせい，2001，p.64-65.
- 161 山本裕子，浅田匡ほか. 教育の捉えた学校組織の課題の同定：総合選択制高校における事例研究。日本教育工学会論文誌。2007，vol.30，no4，p.409-418.
- 162 淵上克義. 学校組織の人間関係。ナカニシヤ出版，1994，p.54-63.
- 163 Senge, Peter M. 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，p.91-96.
- 164 土屋基規. 現代教育制度論。ミネルヴァ書房，2011，p.124-125.
- 165 “目的”。広辞苑，第7版，p.2904。①成し遂げようと目指す事柄，行為の目指すところ，意図している事柄。②意志によってその実現が欲求され，行為の目標として行為を規定し，方向付けるもの。
- 166 “手段”。広辞苑，第7版，p.1401。目的を達するための具体的なやり方，てだて。手段とは，広辞苑のよると，目的を達しするために設けためあてである。目標は，目的を達しするために設けためあて。

- 167 ゴール・フリー評価とは、目標に基づかない評価であり、ニーズに基づく評価である。根津朋実. ゴール・フリー評価によるカリキュラムの「意図せざる結果」の解明に関する理論的検討. 学校教育研究. 1999, vol.14, p.134-147.
- 168 新井郁男. 「学習する組織」としての学校づくりとは. 悠+: はるかプラス. 2011, vol.28, no.2, p.12-15.
- 169 Senge, Peter M. 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, p.20.
- 170 Senge, Peter M. 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, p.868.
- 171 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, vol.17, p.53.
- 172 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, vol.12, p.254.
- 173 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.768-769.
- 174 「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。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策について. 平成27年版, 2015, p.12.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/toushin/_icsFile/2016/02/05/1365657_00.pdf, (参照: 2018-12-26).
- 175 中央教育審議会. 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, (参照: 2018-8-2).
- 176 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。中央教育審議会. 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, (参照: 2018-8-2).
- 177 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”.
- 178 学校図書館の整備充実に関する調査研究者会議. “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.27-29.
- 179 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.142.
- 180 田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010, p.143.

- 181 山本裕子, 浅田匡ほか. 教育の捉えた学校組織の課題の同定: 総合選択制高校における事例研究. 日本教育工学会論文誌. 2007, vol.30, no4, p.409-418.
- 182 渊上克義. 学校組織の人間関係. ナカニシヤ出版, 1994, p.54-63.
- 183 Senge, Peter M. 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, p.601-609.
- 184 Senge, Peter M. 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, p.598-599.
- 185 Senge, Peter M. 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, p.607.
- 186 Senge, Peter M. 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, p.601-609.
- 187 Senge, Peter M. 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, p.601-606.
- 188 Schein, Edgar H. 人を助けるとはどういうことか: 本当の協力関係を作る 7つの原則. 金井壽宏監訳, 金井真弓訳. 英治出版, 2009, p.99.
Schein, Edgar H. *Helping: How to Offer, Give, and Receive Help*. Berrett-Koehler Publishers, 2001, 192p.
- 189 Schein, Edgar H. 組織セラピー: 組織感情定への臨床アプローチ. 尾川丈一, 稲葉祐之訳. 白桃書房, 2013, p.1-3.
Schein, Edgar H. *Organizational Therapy: Multiple Perspectives*. Alternative Views Publishing, 2009, 102p.
- 190 Schein, Edgar H. 人を助けるとはどういうことか: 本当の協力関係を作る 7つの原則. 金井壽宏監訳, 金井真弓訳. 英治出版, 2009, p.112-113.
- 191 Schein, Edgar H. 人を助けるとはどういうことか: 本当の協力関係を作る 7つの原則. 金井壽宏監訳, 金井真弓訳. 英治出版, 2009, p.235-248.
- 192 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, p.29-30.
- 193 Senge, Peter M. 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, p.860.
- 194 関本浩矢. 入門組織行動論. 第2版, 中央経済社, 2017, p.3-4.
- 195 関本浩矢. 入門組織行動論. 第2版, 中央経済社, 2017, p.4.
- 196 学校の実態・状況: 1.各学校の特徴(学校の段階や規模, 経営方針等), 2.教員や専門職の状況(能力: 高度のスキルを持つか, 資格を持つか), 3.児童生徒・保護者の状況, 4.各学校を取り巻く地域社会の環境(裕福地域, 貧困地域)等により学校の状況, 組織の状況は大きく左右される。
1.各学校の特徴(小学校・中学校, 小規模校・大規模校, 施設・設備状況, 経営方針)。

- ・学校の施設状況に応じ、たとえ設備に多くを望みえなくとも、経営の仕方に工夫を凝らし、それぞれの学校が「自分たちの図書館」を創る。
- 2.教員や専門職の状況（人数，配置状況）。
 - ・組織の現状の違いを大きく分けて提案する（司書教諭発令有無，司書教諭時間確保有無，学校司書配置の有無。学校司書に関しては勤務形態が多様なため常勤・非常勤，直営・委託等を考慮する）。
 - 3.児童生徒・保護者の状況。
 - 4.学校を取り巻く地域社会の環境（地方の実情，経費の状況）。

V章. 総合考察

V章では、まず、研究課題に対応して得られた知見について述べる。次に、研究の意義として、学術的意義と社会的意義について述べる。次に、研究の限界と今後の課題について述べる。最後に、研究の発展について述べる。

5.1 研究課題に対応して得られた知見

本研究では、学校教育において学校図書館活用を推進させ得る要因として、「学校教育に学校図書館活用を位置付けること」に着目した。学校教育に学校図書館活用を位置付けるとは、教員が教育方法の一つとして日常的に学校図書館を活用することである。教員が学校図書館を活用するには、学校図書館に関する専門的な知識が必要なため、学校図書館組織構成員（司書教諭・学校司書）からの支援が欠かせない。つまり、両者の協働が求められる。そこで、研究目的を「学校教育において学校図書館の活用を推進するため、教員・司書教諭・学校司書の協働構築の具体的な方法を組織論の視点で明らかにする」とした。この研究目的を達成するための研究課題を3つ設定した。

まず、研究課題に対応して得られた知見について研究課題ごとに述べる（図 5-1）。

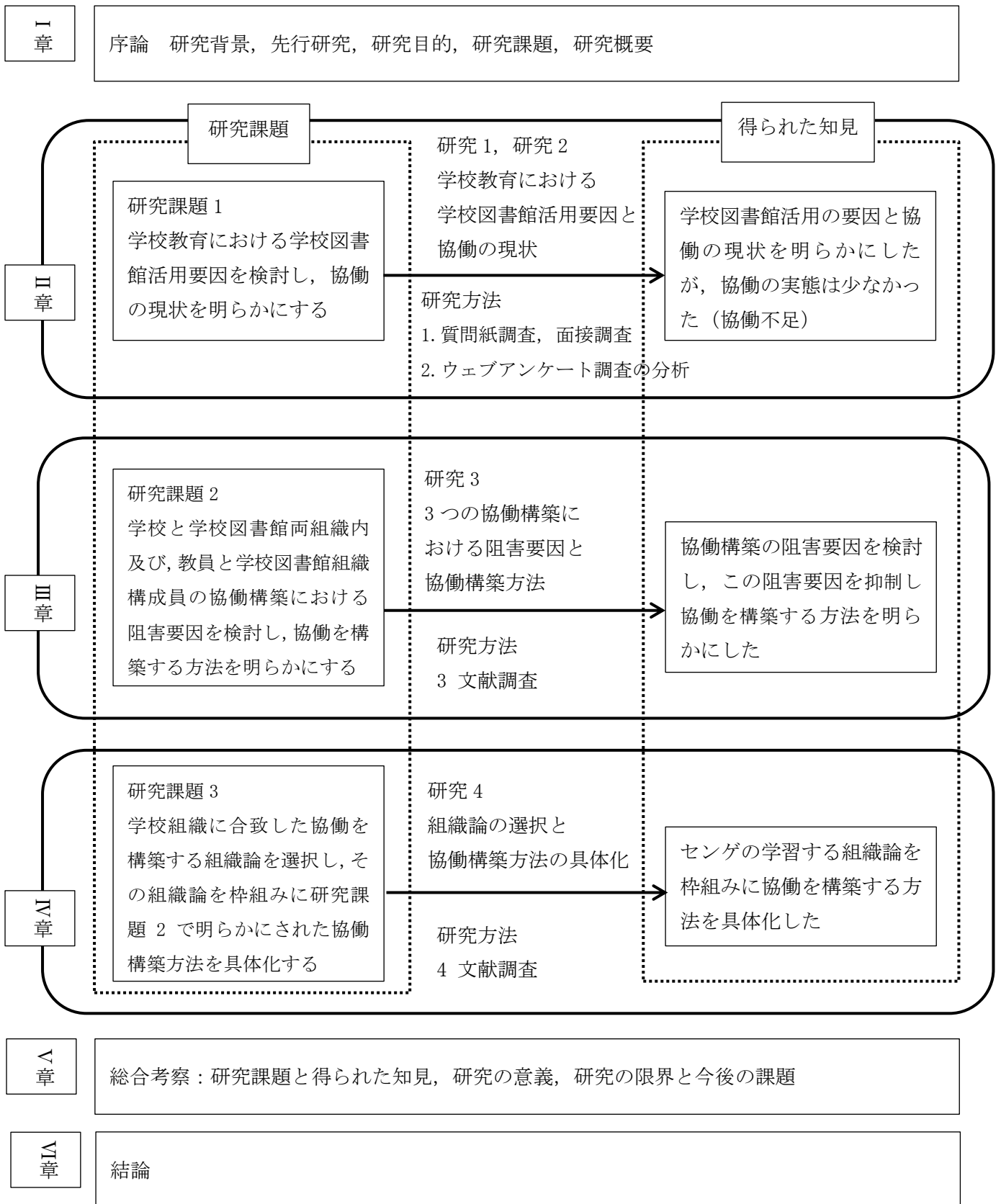


図 5-1 研究全体の構成図

5.1.1 研究課題 1 に対応して得られた知見

学校教育における学校図書館活用の先行研究から導き出された求められる研究は、教員の学校図書館活用の実態を詳細に検討し教員の学校図書館活用の要因を明らかにする研究、司書教諭と学校司書の職務体制の現状と学校図書館活用を明らかにする研究、研究範囲を学校組織と学校組織構成員まで広げた研究である。そのため、研究課題 1 を、学校教育における学校図書館活用の要因を検討し、協働の現状を明らかにするとした。

まず、教員に視点を置き、教員の学校図書館活用の意識と利用の実態を調査した。調査対象は、学校図書館活用の努力をしている小学校 8 校（荒川区、新宿区、千葉県市川市）の授業担当教員全員 160 名であった。その結果を学校図書館の活用度の高い教員と低い教員に分類し、両者の学校図書館活用の意識と利用の実態の差から教員の学校図書館活用に影響を与え得る要因を確認し、協働の現状を検討した（研究 1-調査 1：質問紙調査、調査 2：面接調査）。次に、学校図書館組織構成員の職務体制と協働に視点を置き、国立青少年教育振興機構による小・中・高等学校 2,000 校の教員に実施したウェブアンケート調査結果を分析した。まず、司書教諭の時間確保の有無と学校司書の有無の職務体制の違いによる学校図書館サービスと教員の学校図書館活用の実態を分析し、職務体制別の効果を検討し、さらに、協働の現状を明らかにした（研究 2-調査 1：ウェブアンケート調査の分析）。次に、教員と学校図書館担当教員の協働の実態を分析し、協働の現状を明らかにした（研究 2-調査 2・ウェブアンケート調査の分析）。

研究課題 1 から得られた知見は、学校図書館活用を推進し得る 8 つの要因と司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制であった。さらに、協働の現状は停滞していることが明らかになった。学校図書館活用を推進し得る 8 つの要因は、校務分掌での学校図書館担当経験、学校図書館活用の意義・必要の実感、学校図書館に活用できる資料が揃っている、国語・社会・総合・生活科・理科での学校図書館活用、学校図書館利用の効果的な学習展開を心がける、学校図書館利用授業を年間授業計画に組み込む、学校図書館利用の実践例の参照、読み聞かせ・ブックトーク等指導の工夫であった。協働の現状は、一時的・単発的である程度簡易な協働が主であり、日常的、時間を費やす労を要する協働が少なく、その結果、両者ともに学校図書館活用時における要望伝達は少なかった。すなわち、両者の協働は停滞していることが示唆された。このような状況において、学校図書館活用を推進し得る要因としての 8 つの要因の実践と司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の整備と協働構築が求められることを明らかにした。

5.1.2 研究課題 2 に対応して得られた知見

学校図書館活用における協働構築の先行研究から導き出された求められる研究は、学校組織の特徴を考慮した研究、学校図書館組織構成員の職務分担を明確にする研究、協働構築の具体的な方法を提示する研究である。そのため、研究課題 2 を、学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築における阻害要因を検討し、協働を

構築する方法を明らかにするとした。

研究方法としては、文献調査を実施した。文献調査の過程は、まず、経営論を起点に組織論の関連文献を個別に収集し、協働の定義から協働構築の観点を検討した。次に、協働構築の観点を基に教育学、学校図書館における協働に関する文献を個別に収集し3つの協働構築（学校組織内の協働構築、学校図書館組織内の協働構築、教員と学校図書館組織構成員の協働構築）の阻害要因を検討した。最後に、これらの文献を基に阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした（研究3）。

まず、学校組織内における協働構築の阻害要因とその抑制方法について述べる。教員と専門職の協働パターンによる阻害要因を抑制して協働を構築する方法は、教員は専門職とのコミュニケーションを活性化し、専門職の専門性を理解し、専門職に対する「異質性」を解消することであった。個業型の職務体制における阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員同士のコミュニケーションを活性化して相互作用を推進することであった。鍋蓋型組織、官僚制組織の職務分担による阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、ネットワーク組織へ変革することであった。学校組織文化、教員文化による阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、フォーマル及びインフォーマルなコミュニケーションの推進により同僚性を回復することであった。義務教育システム（学習指導要領体制、学力調査、教員評価）における教員の自律性の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員が自身の思考停止を脱し当事者性を回復することであった。「チーム学校」における協働の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員が専門職の職務内容を把握・分析により専門性を理解し、その上で、専門職が本務以外の教育活動へ参加することであった。

次に、学校図書館組織内における協働構築の阻害要因とその抑制方法について述べる。司書教諭と学校司書の協働のパターンによる協働の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、両者のコミュニケーションの活性化による相互の専門性の理解であった。司書教諭と学校司書の職務体制による協働構築の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、職務体制を整備することであった。両者の職務分担による阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、それぞれの専門性を確立し、司書教諭と学校司書の専門性の違いを明確にすること、特に、資格制度のない学校司書の資格制度を確立することと継続的な研修制度を確立することであった。学校図書館の組織文化による阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、コミュニケーションを活性化し互いの専門性を理解することであった。学校図書館における経営概念不足による阻害要因を抑制し協働を構築する方法としては、経営概念、組織概念を学校図書館組織構成員が学ぶことであり、学ぶ機会（研修）の設定が必要であることであった。

最後に、教員と学校図書館組織構成員の協働構築の阻害要因とその抑制方法について述べる。教員と学校図書館組織構成員の協働のパターンによる協働の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、両者のコミュニケーションの活性化による専門性の相互理解であった。職務分担による教員側の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、校務分掌に学校図書館組織を位置付け、全教員の間接・直接の学校図書館運営参加と司書教諭のリーダーシップ

の発揮であった。そのためには、司書教諭の処遇を主幹教諭・教務主任又は、学校図書館館長にすることである。司書教諭が教員に受け入れられない教員文化の阻害要因を抑制し協働を構築する方法は、教員が司書教諭の有用性を理解すること、つまり、両者のコミュニケーションが大切であった。学校図書館内の職務体制、職務分担による阻害要因を抑制し協働を構築する方法としては、互いに専門性を明確にし、職務内容を明らかにすることであった。また、学校図書館組織の自立及び組織構成員の自律のなさを抑制し協働を構築する方法は、司書教諭が両組織内において、リーダーシップを発揮することにより、主体的な活動のできる自立した組織となることであった。

研究課題 2 から得られた知見をまとめると、組織構成員のコミュニケーション（フォーマル、インフォーマル）の活性化による相互の専門性の理解、学校図書館組織の職務体制の整備と専門性の明確化、司書教諭の処遇改善とリーダーシップの確立、校務分掌に学校図書館組織を位置づける、全教員の間接・直接の学校図書館運営参加、継続的な研修制度の確立、ネットワーク組織への転換、学校組織構成員の経営概念・組織概念の学び、教員の思考停止を脱し当事者性と同僚性の回復の 9 点であった。これらを実践するには、組織構成員の個人の力量や個人の取り組みでは限界があり、組織として取り組む必要があることを明らかにした。

5.1.3 研究課題 3 に対応して得られた知見

学校図書館活用における組織論応用の先行研究から導き出された求められる研究は、組織論を応用した研究である。そのため、研究課題 3 は、学校組織に合致した組織論を選択し、組織論を枠組みに研究課題 2 で明らかにされた協働構築の方法を具体化するとした。

学校組織に合致した組織論を選択するには文献調査を実施した。文献調査の過程は、まず、経営論を起点に組織論の関係文献を個別に収集した。次に学校と学校図書館の両組織の特徴と両組織で活用されてきた組織論の関係文献を個別に収集し、その課題を抽出した。最後に、両組織における組織論の課題を解消でき、かつ、両組織の特徴に合致した組織論の関係文献を個別に収集し、センゲの「学習する組織論」を選択した（研究 4）。

その後、センゲの「学習する組織論」を枠組みに、研究課題 2 で明らかにされた協働構築方法を具体化した。センゲの「学習する組織論」における「学習」とは、5つのディシプリン（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考）を組織構成員一人ひとりが総合的に実践し、自身の思考様式を変え、行動様式を変革することで、3つのコア・コンピタンス（志を育成する能力、省察的に対話する能力、複雑性を理解する能力）を育成することである。個人の「学習」が組織内に波及することで、この個人「学習」は他の人と分かち合うことになり、組織の「学習」が形成される。これらの過程を通し、教員・司書教諭・学校司書に協働が構築されることを明らかにした。

5.1.4 教員・司書教諭・学校司書の協働構築

以上、本研究における研究課題に対して得られた知見を3つの課題ごとに述べてきた。得られた知見は、「学校図書館活用」に関わる学校組織構成員（教員・司書教諭・学校司書）を主体とし、学校組織構成員一人ひとりが実践できる協働構築の方法を具体的に示し、明らかにしたことであった。つまり、教員・司書教諭・学校司書一人ひとりが思考様式を変化させ行動様式を変革するシステムを具体的に提示した。教員・司書教諭・学校司書が互いに、省察的な対話をし、理解し合うことで、多くのことを共有し、協働を構築する。このように、教員・司書教諭・学校司書は互いに排除することなく、包摂する関係を構築することで協働は構築される。すなわち、立場の異なる人々が多様な視点を持ち、意見を出し合い、ビジョンを共有することで、協働のきっかけを見つけ、いたるところに協働は構築され、協働は循環する。つまり、学校組織は「教える組織」から「学習する組織」へと変革される。学び続ける学校組織構成員一人ひとりを支援するのが学校図書館である。

5.2 研究の意義

研究の意義を学術的意義と社会的意義の2つの視点で述べる。

5.2.1 学術的意義

本研究では、学校図書館研究に「組織論」を取り入れ、センゲの「学習する組織論」を枠組みに教員・司書教諭・学校司書の協働構築方法を提示した。本研究の学術的意義は、次の3つの研究領域の発展に貢献できると考えられる。

第一に、既存の学校図書館研究で希少な理論に基づく研究を実施し、学校図書館研究における理論に基づく研究と実践に貢献することが期待される。第二に、本研究による教員と専門職の協働構築の具体的な方法の提示は、「チーム学校」の実践でもあり、教育学における協働構築の研究と実践に貢献することが期待される。第三に、本研究における教員と学校図書館組織構成員の協働構築の具体的な方法の提示は、大学図書館における大学図書館員と教員の協働構築、公共図書館における公共図書館内の多様な職員間の協働等他の館種の図書館の協働構築にも応用でき、図書館情報学における協働構築の研究と実践に貢献することが期待される。

5.2.2 社会的意義

学校教育における学校図書館活用には、授業実践者である教員に学校図書館活用に関する専門性が求められるため、学校図書館活用の推進には学校図書館組織構成員から教員への支援を欠くことはできない。学校図書館活用における学校図書館組織構成員から教員への支援は、一人ひとりの教員のニーズに応じた学校図書館サービスを充実させる必要があり、そのためには、学校図書館の資源（人、資料、施設設備、情報）を充実させ、学校図書館組織構成員の専門性を高めた上で、教員と学校図書館組織構成員の協働構築が求めら

れる。本研究は、協働を構築する理論と学校と学校図書館両組織構成員の思考様式を変え、行動様式を変革する具体的な方法を提示した。

社会的意義は、以下の点が考えられる。既存の学校図書館活用において、協働の重要性、困難性は、教員・司書教諭・学校司書は認識していたが、具体的にどのように思考し、行動すればよいのか模索している状況であった。また、学校図書館研究においてもその重要性は認識されていたが具体的な方法の提示はされていなかった。このような状況の中、協働構築の理論と具体的な実践方法を提示したことで、学校と学校図書館両組織構成員が実践してみよう、行動してみよう、学習してみようといった思考の変化から行動の変革に繋がることが期待される。さらに、学校図書館組織構成員から教員支援の質の向上も期待される。本研究は、協働構築の理論と実践、実践と理論を融合した研究である。

5.3 研究の限界と今後の課題

本研究の限界は以下の5点挙げられる。

第一に、センゲの「学習する組織論」を枠組みにした協働構築方法の提示に止まり、学校と学校図書館両組織内及び教員と学校図書館構成員の協働構築に有効であることの検証、つまり、センゲの「学習する組織論」による協働構築の実践校²⁾の検証はできていない。

第二に、「学校図書館活用」が両組織構成員一人ひとりの「学校教育を改善する、学校教育で学校図書館を活用する」という自発的な強い希望やニーズに支えられる必要があり、そのことが前提となっている。さらに、「学校図書館活用」における支援（協働構築）が学校教育・学校現場における教員の内発的な問題意識、改善願望であることも前提である。このような「学校図書館活用」における前提に関して検討していない。

第三に、学校と学校図書館組織内及び教員と学校図書館組織構成員の協働について、学校組織内（学校と学校図書館両組織）に限定された研究となっており、学校組織外（教育委員会）との協働に関して言及していない。

第四に、教職員中心の変革、教職員中心の学校観で論を進め、学校組織構成員を教職員に限定しており、学校教育の主体である児童生徒に言及していない。センゲは学校の進化のプロセスにおける児童生徒のリーダーシップについて以下のように述べている。“学校における深く永続的な進化のプロセスにとって真の希望は、生徒たちの責務であると考えざるを得なくなった。生徒たちは、学校を機能させるための深い情熱を持っている。生徒たちは、成人とは異なる方法で未来と接続されている。生徒たちは、正規の学校教育プロセスでは形成されない想像力や物の見方を備えている。そして生徒たちは、自らの環境に関与して更なる責任を担いたいと叫んでいる。このことは、生徒のリーダーシップがなければほとんど希望がないという意味である”³⁾つまり、永続的な学校の進化のプロセスには児童生徒の主體的な関わりが大きく、学校組織構成員に児童生徒を含めることが求められる。

第五に、本研究の研究対象が小学校に限定されており、中学校及び高等学校に関して言及していない。なお、小学校のみを研究対象としたのは、1.4.3で示したとおりである。

研究の今後の課題は前述の研究の限界と対応している。

第一に、得られた知見である「協働構築方法」の有効性を検証することである。具体的には、学校教育において、学校図書館活用が定着している学校を対象に、事前に、学校と学校図書館の組織構成員に5つのディシプリンの実施状況を聞き（質問紙調査）、5つのディシプリンを3つ以上導入している学校を選び、面接調査を実施し、分析考察し「協働構築方法」の有効性を明らかにすることである。「協働構築の具体的な方法」が学校と学校図書館両組織構成員の現場感覚に合ったものであり、無理なく実践できるものか、学校と学校図書館両組織構成員が実際に困っている学校図書館活用の課題に対して具体的に貢献できるものか、学校図書館活用の実践を支える存在となっているか、類似の試み（例えば、「チーム学校」における協働構築）が学校及び学校図書館組織内のあちこちで生まれ、頻繁に実践されているかの検証が求められる。

第二に、教員の「学校図書館活用」の前提となる「学校図書館活用」に関する教育的な意識（ニーズ、問題意識、改善願望等）を具体的に検討することである。

第三に、本研究の研究範囲が学校組織内（学校と学校図書館組織）に限られていたため、学校組織外（教育委員会）に研究範囲を広げ検討することである。

第四に、本研究の研究対象が学校組織内の教職員に限られていたため、学校の主体である児童生徒を「学校の変革の主体」、「協働構築の主体」として位置付け、児童生徒を学校組織構成員に含め、研究範囲を児童生徒まで広げ検討することである。

第五に、本研究の研究対象が小学校に限られていたため、研究対象を中学校、高等学校まで広げ検討することである。

5.4 本研究の発展

協働構築により、学校組織は「学習する学校」、学校図書館組織は「学習する学校図書館」となる。「学習する学校」と「学習する学校図書館」では、両組織構成員の一人ひとりが学び続け、学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員に学びのネットワークが創られる。このことで、学校図書館組織構成員は、教員の学びのネットワークに参加する。教員の学校図書館活用において、学校図書館組織構成員が教員の支援をしていく時に、教員の学びのネットワークに参加することで、教員一人ひとりのニーズに合わせ専門的・適切な支援の提供が可能となる。これらを通して、それぞれの学びのネットワークは発展していくと推測される。教員と学校図書館組織構成員の学びのネットワークが構築されれば、それに刺激され、児童生徒にも学校図書館活用における学びのネットワークが構築され、児童生徒は単なる知識の受け手ではなく、主体的・自律的に学校図書館を活用し、協働で知識を生み出すようになり、5つのディシプリンの内の幾つかを自然に実践できるようになる⁴⁾。つまり、教員や学校図書館組織構成員が学ぶことで児童生徒も能動的な主体となる。学習する教員、自己変革・向上する教員は、その姿勢自体が児童生徒にとり学ぶ励みになることが予測される。このように、学校組織構成員が学ぶことで多様な学びの

ネットワークが学校組織内で発展し、その結果、児童生徒を含む学校組織構成員は常に学び続ける「生涯学習者」となる。

また、学校教育において学校図書館活用が推進されることで、教員の「指導案」に学校図書館活用が載り、「授業実践報告」に学校図書館活用の授業が示されるようになる。学校図書館が活用される時、教員は学校図書館組織構成員から支援を受け、そのことにより、教員は司書教諭、学校司書の存在を知り、「学校図書館活用の認知」も進み、より適切な支援を得られるようになる。そして、さまざまな教科（単元）で「指導案」を作成時に学校図書館活用の導入を考えるようになることが期待される。「指導案」「授業実践報告」に学校図書館活用の事例が増えていくことで、「教職課程関連図書」に学校図書館活用が載るようになり、司書教諭課程を取らない他の学生にも学校図書館活用、司書教諭、学校司書等、「学校図書館活用の認知」が得られることになる。このような循環が起こることで学校教育に学校図書館活用が推進されるようになり、学校図書館活用は学校教育において特別なことではなくなっていくことが期待される。

このように学校と学校図書館両組織構成員に協働が構築され学校図書館活用が推進されることで、以下のような変化が起きると考えられる。学校組織では、研究主任、教務主任の「学校図書館活用の認知」による研修体制の整備、研修体制の整備により校長はじめ全教職員の共通の「学校図書館活用の認知」が進み、多様な教科学習で学校図書館が活用される。学校図書館組織内では、多様な教科学習の支援において司書教諭と学校司書の協働が構築される。教員と学校図書館組織構成員の協働構築においては、学校図書館活用の計画・実践・評価を両者で取り組み、両者の協働による学校図書館活用が推進される。協働構築が推進されることで、教員が学校図書館を活用する時に感じる抵抗感（学校図書館活用方法が分からない、学校図書館活用が面倒、時間がかかる等）が軽減し、学校図書館の活用は推進される。「学校図書館活用の認知」が進み、学校図書館活用が推進され、この過程を通じ、学校組織においても協働を重視する思考様式や行動様式をもつ学校文化の形成が図られることが期待される。そして、教員を取り巻く環境が改善され、「学習する組織」の組織体制が構築される。「学習する組織」の組織体制が構築されることで学校組織内の一人ひとりが意欲的に主体的・自律的に「学習」に取り組み、その能力を活かすことになる。一人ひとりの「学習」は組織内で波及し、「組織学習」となる。

センゲは、さまざまな課題に対処できる目指すべき「学習する組織」の在り方を、“組織のトップが「事態を読み」、他の皆がこの「大戦略家」の指示に従うという在り方では様々な課題に対処不可能である。本当の意味で抜きこめる組織（さまざまな課題に対処できる組織）は、あらゆるレベルのスタッフの意欲と学習能力を活かすすべを見出した組織だろう”⁵⁾と述べている。つまり、組織内のあらゆるレベルのスタッフ一人ひとりが意欲的に「学習」し、その能力を活かすことができる組織体制が求められ、組織内の全ての人々が学習することが求められる。このような組織になるには、「学習する組織」となる組織体制の構築が求められる。つまり、「学習する学校」における校長には、学校組織内全ての人々が継続

的に学び続けることのできる組織体制を生み出すことが求められる。学校という環境をそこに関わる全ての人にとり学習の場（問い続ける場）にすることに力を傾けることにリーダーシップを発揮することが重要である。組織構成員の学習と組織体制の構築は相互補完的な関係である。

現在、学校教育において、学校図書館を活発に活用している教員や学校はまだ少ない。教員も児童生徒も、親も地域も、まして社会では、学校図書館の存在そのものを知らないことが多い。教員、学校図書館組織構成員、保護者、地域や社会の人々の間に協働体制が築かれ、「学習する社会」へと広がり、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、社会の中でさまざまな方向に発展していくことが推察される。学校では、全組織構成員で学習しやすい環境を整備し、その成果を学校全体、地域全体、ひいては社会全体で共有する仕組み（システム）の基盤を作ることが求められる。学校が「学習する組織」となることで、学習は、学校の周りのより大きなコミュニティに対して開かれ、教育は社会的なプロセスになる⁶⁾。

「学校教育の目的」は、教員が既に知っていることを「児童生徒に与える」こと（知識の伝達）ではなく、皆が健康で持続可能性の高い生き方をするために必要な能力を学び続ける方法を提供すること、つまり、「生きる力」の育成へと転換することである。そのためには、教育方法、学習方法を構成し直すことが求められる。一方、学校教育の主役である児童生徒は、誰かが作ったカリキュラムを受け取るだけの人間を止め、自らの学習に責任を持つことを学び、現実のコミュニティの複雑な問題に取り組み、相互につながり合う多様な利害関係者と関わり、多くの人との関係性（協働）を築いていく。このように、児童生徒は自身の感受性を磨きながら、相互依存的な世界のために能動的な主体となっていく⁷⁾ことが重要である。このような児童生徒を支援することが教員の役割であり、学校と学校図書館の役割である。学校教育の目的、教員の役割、学校の役割を果たすためには、まず、教員・司書教諭・学校司書が学校教育に責任を持ち、学校組織内外の人と多様な人間関係を築くことである。組織構成員の多様な人間関係、協働関係は、どのような思考様式や行動様式を持つかによって捉えられる⁸⁾。つまり、教員自身が自ら思考様式を変え、行動様式を変革すること、思考停止を脱し、多様な協働関係を築いていくことである。協働構築こそ、組織の存在意義であり、協働構築が組織と人間の関りに関する諸問題を生み出すことになる⁹⁾。すなわち、協働構築は、学校・学校図書館の教育目的を達成するためにはなくてはならないものである。

注・参考文献

- 1 高山正也．“図書館経営論：その領域と特殊性”．図書館経営論の視座，日本図書館学会研究委員会編．紀伊國屋書店，1994，p.13．（論集・図書館学研究の歩み第13集）．

- 2 日本における「学習する組織論」の実践校の現状を調べたところ、5つのディシプリンの全てを実践している実践校はほとんどなく、2つ3つを組み合わせて実践している学校であった。
- 3 Senge, Peter M. 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，p.113.
- 4 Senge, Peter M. 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，p.32.
- 5 Senge, Peter M. 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，p.10.
- 6 Senge, Peter M. 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，p.108.
- 7 Senge, Peter M. 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，p.860.
- 8 関本浩矢. 入門組織行動論. 第2版, 中央経済社, 2017, p.4.
- 9 関本浩矢. 入門組織行動論. 第2版, 中央経済社, 2017, p.3-4.

VI章 結論

VI章では、結論として、研究課題に対応して得られた知見を示し、学校教育における教員・司書教諭・学校司書の協働構築について考察する。

6.1 研究目的と研究課題

教員が学校図書館を活用するためには、学校図書館に関する専門的な知識が必要なため、学校図書館組織構成員（司書教諭・学校司書）からの支援は欠かせない。つまり、両者の協働が求められる。そこで、研究目的を「学校教育において学校図書館の活用を推進するため、教員・司書教諭・学校司書の協働構築の具体的な方法を組織論の視点で明らかにする」とした。この研究目的を達成するために3つの課題を設定した。第一の課題は、「学校教育における学校図書館活用の要因を検討し、協働の現状を明らかにする」とした。第二の課題は、「学校と学校図書館両組織内及び、教員と学校図書館組織構成員の協働構築における阻害要因を検討し、阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにする」とした。第三の課題は、「学校組織に合致した協働を構築する組織論を選択し、その組織論を枠組みに第二の課題で明らかにされた協働構築方法を具体化する」とした。

6.2 研究課題と得られた知見

研究課題1では、2つの研究を実施した。第一の研究は、教員に視点を置き、教員の学校図書館活用の意識と利用の実態を調査し、その結果を学校図書館活用度の高い教員と低い教員に分類し、両者の差から教員の学校図書館活用に影響を与え得る要因を検討し協働の現状を明らかにした。第二の研究は、学校図書館担当者の職務体制に視点を置き、司書教諭の時間確保の有無と学校司書の配置の有無の職務体制の違いによる学校図書館整備の状況と教員の学校図書館活用の実態を分析し、職務体制別の学校図書館活用の効果と協働の現状を明らかにした。さらに、教員と学校図書館担当教員の協働の実態を分析し、両者の協働の現状を明らかにした。研究課題1で得られた知見は、学校図書館活用を推進し得る8つの要因、司書教諭時間確保有・学校司書有の職務体制の整備、教員と学校図書館組織構成員の協働が求められること、の3点を明らかにしたことである。

研究課題2では、まず、協働構築の観点を、経営論・組織論の文献調査で明らかにした。次に、協働構築の観点ごとに文献調査を実施し、学校組織内、学校図書館組織内、教員と学校図書館組織構成員の協働（以後3つの協働という）の阻害要因を明らかにした。最後に、3つの協働における阻害要因をそれぞれ検討し、阻害要因を抑制し協働を構築する方法を明らかにした。研究課題2で得られた知見は、学校図書館の阻害要因を抑制し協働を構築する9つの方法、この9つの方法を具体化するには、組織的な取り組みが求められること、の2点を明らかにしたことである。

研究課題3では、まず、学校組織に合致した協働構築の組織論として、ピーター・セン

ゲ (Senge, Peter M) の「学習する組織論」を文献調査で選択した。次に、研究課題 2 で明らかにされた協働構築方法をセンゲの「学習する組織論」を枠組みに 3 つの協働における協働構築方法をそれぞれ具体化した。研究課題 3 で得られた知見は、「個人の学習」と「組織の学習」の具体的な方法を 3 つの協働ごとに明らかにしたことである。

本研究は、学校組織、学校図書館組織を「学習する組織」へと動かす、学校組織構成員と学校図書館組織構成員の協働構築の具体的な方法をセンゲの「学習する組織論」を枠組みに示した。学校組織を「教える組織」から「学習する組織」へと変革することで、学校と学校図書館両組織内の立場の異なる組織構成員が多様な視点で意見を出し合いビジョンを共有し、協働していくことのきっかけを見つけ、いたるところで協働が構築されることが期待される。この過程を通して、協働構築が進み、協働の循環が期待される。このような「学習する組織」を支援するのが学校図書館である。

今後は、本研究の今後の課題として挙げられた 5 つの課題に対応した研究を行っていく必要がある。

謝 辞

本研究は、筑波大学図書館情報メディア研究科博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものです。同研究科教授故平久江祐司先生には、主指導教員として本研究を始める機会を与えていただき、その遂行にあたり終始熱心なご指導をいただきました。ここに深謝の意を表します。同研究科教授鈴木佳苗先生には、副指導教員として、平久江先生ご逝去の後には主指導教員として、本論文審査にあたり世話人教員として、ご助言をいただくとともに本論文の細部にわたりご指導をいただきました。ここに深く感謝申し上げます。同研究科教授綿抜豊昭先生、吉田右子先生には、副指導教員として、本論文審査委員として丁寧なご指導と励ましをいただきました。同研究科教授逸村裕先生には、本論文審査委員として具体的なお指導をいただきました。同研究科教授歳森敦先生には、本論文統計解析方法において多くのご指導をいただきました。東洋英和女学院大学人間科学部人間科学科教授金沢みどり先生には、本論文審査委員として学校図書館に関して有益なご指導をいただきました。ここに感謝の意を表します。

本研究は、慶應義塾大学文学研究科図書館・情報学専攻情報資源管理分野修士課程における研究が基となっております。元慶應義塾大学文学研究科図書館・情報学教授糸賀雅児先生には、慶應義塾大学修士課程において指導教員として、「研究」の基礎をご指導いただきました。また、修士課程在学中には図書館・情報学教授上田修一先生、倉田敬子先生、岸田和明先生には、多岐にわたるご指導をいただきました。ここに感謝の意を表します。

故長倉美恵子先生、堀川照代先生には、学校図書館研究に関する多くのご助言をいただきました。ここに感謝申し上げます。

本論文の調査において重要なデータ収集にご協力していただいた先生方、学校司書の方々に敬意と感謝の意を表します。

学校図書館研究への興味と関心の芽を育んだ学校司書としての勤務校である杉並区立杉森中学校、杉並第一小学校、清瀬市立清瀬第三小学校、東久留米市立東久留米第三小学校の校長先生、司書教諭はじめ教職員の方々、児童生徒の皆さんありがとうございました。

学校図書館の可能性を幅広く学ばせていただいた財団法人学校図書館協議会の皆様、藤田利江先生、池田茂都枝先生に感謝の意を表します。

また、慶應義塾大学大学院修士課程における糸賀ゼミの皆様、同期の皆様、筑波大学大学院後期博士課程における平久江ゼミの皆様には本論文執筆において励ましや応援をいただきました。ありがとうございました。

ここにお名前を挙げるのでできなかった多くの方々のご指導と励ましがなかったら本論文を書き上げることはできませんでした。心より感謝申し上げます。

最後に、長期にわたり励まし、協力し、辛抱強く支え続けてくれた長女早紀子、次女奈那子、友人たちにも心から感謝しています。

引用・参考文献一覧

あ

- ・浅井幸子. “教師の教育研究の歴史的位相”. 学びの専門家としての教師. 佐藤学編. 岩波書店, 2016.
- ・朝日新聞. 高校入試教科横断型の試み. 2019年3月2日, 朝刊, 32面.
- ・東洋, 奥田真丈ほか. 学校教育辞典. 教育出版社, 1992.
- ・熱海則夫, 長倉美恵子編著. 子どもが生きる学校図書館. ぎょうせい, 1999.
- ・天笠茂. 一人ひとりの教師の意識を高め「協働する組織」をつくる. VIEW21[小学版]. 2011, vol.1, p.16-17.
- ・天笠茂, 葉養正ほか編. 教師養成研究会.教育原理+訂版. 学芸図書株式会社, 2017.
- ・新井郁男. 「学習する組織」としての学校づくりとは. 悠+: はるかプラス. 2011, vol.28, no.2, p.12-15.
- ・荒川区. 平成26年度予算主要事業. 予算報告書, 2014, p.22.
http://www.city.arakawa.tokyo.jp/kusei/yosan/h260206yosan.files/h26_shuyoujigyoudf, (参照 2015-12-27).
- ・有本昌弘. 徐程成.システム思考による構内研修の実践の可視化: 秋田市立築山小学校の事例研究をとおして.東北大学大学院教育学研究科研究年報. 2016, vol.64, no.2, p.193-211.
- ・安藤友張. 学校図書館法改正後の鳥取県・岩手県における専任司書教諭配置施策に関する事例研究. 九州国際大学教養研究. 2009, vol.16, no.2, p.1-39.
- ・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. 2018, vol.39, p.97-109.
- ・安藤史江. 「学習する組織」論再考. 南山経営研究. 2016, vol.31,no.1・2, p.25-38.

い

- ・石井英真. 教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す: 教育の標準化・市場化の中で. 教育学研究. 2015, vol.82, no.2, p.216-226.
- ・伊丹敬之, 加護野忠男. ゼミナール経営学入門. 日本経済新聞出版社, 2007.
- ・市川昭午. 教育政策研究五十年: 体験的研究入門, 日本図書センター, 2010.
- ・市村淳子. 省察的問いを通じてアクティブラーナーを育成する小学校の組織開発に関する一考察: アクションラーニングによる対話アプローチを通して. 京都教育大学絵大学院連合教職実践研究科年報. 2017, vol.6, p.11-112.
- ・荊木まき子・淵上克義. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, vol.151, p.33-42.

- ・今井福司. CA1985—研究文献レビュー：2010年代の学校図書館に関する日本国内の研究動向：研究の多様化と学校図書館を取り巻く状況の変化を踏まえて. カレントアウェアネス. 2020, vol.345, p.1-22.

<https://current.ndl.go.jp/print/book/export/html/42119>, (参照：2020-9-22).

- ・入江久恵. 司書教諭の役割が活きる読書活動推進の在り方：読書指導・利用指導及び学校体制づくりに関する実態調査・事例研究に基づいて. 福岡市教育センター研究紀要. 2003, vol.883, p.17-18.

う

- ・臼井智美. “学校評価ガイドライン”. 最新教育キーワード. 第13版. 江川玟成, 高橋勝ほか編. 時事通信社, 2009.
- ・梅原利夫. 指導要領をこえる学校づくり新日本出版社, 1999. (新日本新書 497).

え

- ・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.

お

- ・大澤克美. “第4章 チームアプローチの可能性を切り拓く教育の意識転換”. 松田恵示ほか編. 教育支援とチームアプローチ：社会と協働する学校と子ども支援. クラルテ, 2016.
- ・大住壮志郎. 価値創造のためのパブリック・マネジメント. 関東学院大学経済経営研究所年報. 2012, vol.34, p.1-11.
- ・岡部恒治. 小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.
- ・小川正人, 勝野正章. 新訂教育経営論. 放送大学教育振興会, 2009.
- ・小田理一郎. 「学習する組織」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.
- ・小野賢太郎, 小柳和喜雄ほか. 教師を目指す人のための教育方法・技術論. 学芸図書株式会社, 2012.
- ・尾原淳夫. 学校図書館の経営. 岩崎書店, 1970. (講座現代学校図書館 1).

か

- ・学校教育法 42条, 43条 <http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ns/ngd/houjoukou.pdf> (参照：2020-2-7).
- ・学校図書館の充実等に関する調査研究者会議. 司書教諭講習等の改善方策について. 学校図書館. 1998, vol.570, p.65-71.

- ・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”。
- ・勝野正章. 教師の職務の公共性と専門家としての責任. 佐藤学編. 学びの専門家としての教師. 岩波書店, 2016.
- ・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.
- ・神代浩, 中山美由紀. 困ったときは図書館へ2: 学校図書館の挑戦と可能性. 悠光堂, 2015.
- ・上山信一. ニュー・パブリック・マネジメント (NPM) とわが国の行政改革: 行政学のバージョンアップに向けて. 年報行政研究. 2004, vol.39, p.70-80.
- ・萱間真美. 質的研究実践ノート: 研究プロセスを進める clue とポイント. 医学書院, 2008.

き

- ・木岡一明. 学校組織設計と協働体制づくり. 教育開発研究所, 2003.
- ・木岡一明. 「多職種によって構成される学校」のマネジメント: その設定の含意と可能性. 学校経営研究, vol.41, 2016, p.10-17.
- ・岸川善光. 経営組織要論. 同文館出版株式会社, 2015.
- ・北克一. 学校経営と学校図書館その展望改訂版. 青弓社, 2009.
- ・北澤毅. 〈教育〉を社会学する. 学文社, 2011.
- ・北田明美. 鳥取・羽合小「アロハ図書館タイム」はじめます. 全国SLA, 2013.
- ・教育再生実行会議. 今後の学制等の在り方について. 第五次提言, 2014, p.8. https://www.kantei.go.jp/shingi/kyouikusaizei/pdf/dai5_1.pdf, (参照: 2020-2-7).
- ・教師養成研究会. 教育原理. 第十版. 多田俊文, 天笠茂ほか編. 学芸図書株式会社, 2017.

く

- ・久我直人. 教育再生のシナリオの理論と実践: 確かな学力を育み, いじめ・不登校等を低減する「効果のある指導」の組織的展開とその効果. 現代図書, 2015.
- ・久保田賢一. 構成主義が投げかける新しい教育. コンピューター&エデュケーション. 2003, vol.15, p.12-18.
- ・桑田耕太郎, 田尾雅夫. 組織論. 補訂版. 有斐閣アルマ, 2010.

け

- ・“センゲ (Senge, Peter M.)”. 経営学辞典第2版. 文眞堂, 2012, p.339.

こ

- ・小泉公乃. 図書館における経営戦略と組織理論. 慶應義塾大学, 2012, 慶應義塾大学大学院文学研究科博士論文.
- ・“利用”. 広辞苑第7版. 岩波書店, 2018, p.3091.

- ・“活用”. 広辞苑第7版. 岩波書店, 2018, p.582.
- ・“有機的”. 広辞苑第6版. 岩波書店, 2008, p.2854.
- ・“相互補完”. 広辞苑第7版. 岩波書店, 2018, p.2689.
- ・“ビジョン”. 広辞苑第7版. 岩波書店, 2018, p.2455.
- ・厚生労働省. 過労死等防止対策白書資料. 令和元年版, 2019, p.259.
<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/karoushi/19/dl/19-doc-1.pdf>, (参照: 2020-6-25).
- ・厚生労働省. 国民生活基礎調査の概況. 平成28年版, 2017, p.15.
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa16/dl/16.pdf>, (参照: 2020-2-7).
- ・河野重雄. 教育経営. 第一法規, 1969.
- ・古賀節子編. 学校経営と学校図書館. 樹村房, 2002. (司書教諭テキスト, 1).
- ・国立教育政策研究所. OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS): 2013年調査結果の要約. 2014, p.21-22.
http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf, (参照: 2018-12-26).
- ・国立教育政策研究所. OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA): 2018年調査国際結果の要約. 2019, p.23.
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/03_result.pdf, (参照: 2020-11-15).
- ・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. 2016, p.20-21.
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf, (参照: 2018-12-26).
- ・国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課. 教員調査ワーキンググループ報告書. 2013, 218p. (子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究: 共同研究).
http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/77/, (参照 2016-02-26).
- ・小島邦宏, 天笠茂編. 学校の組織文化を変える: 教師の意識変革と組織の再設計. ぎょうせい, 2001.
- ・小島弘道編. 時代の転換と学校経営改革: 学校のガバナンスとマネジメント. 学文社, 2007.
- ・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. 審議経過報告, 2008.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusyo/meeting/08093013/001.pdf, (参照: 2012-09-02).
- ・小林宏己. 授業改善: 心理学からの提言. 教育心理学年報. 2019, vol.58, p.274-283.
- ・小村俊平. OECD Education2030 と地方創生イノベーションスクールの実践. 工学教育 (J.of JSEE). 2017, vol.65, no.4, p.22-28.

- ・今後の学校図書館の整備の在り方に関するワーキンググループ．新しい時代に対応した学校図書館の施設・環境づくり：知と心のメディアセンターとして．学校施設整備指針策定に関する調査研究協力者会議，2001，p.10-11.

ㇿ

- ・財政制度等審議会．財政健全化計画等に関する建議．2015，p.47-49.
https://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/report/zaiseia270601/02.pdf, (参照：2019-8-23).
- ・佐伯胖，藤田栄典，佐藤学．学びへの誘い．東京大学出版会，1995．（シリーズ学びと文化，1）．
- ・坂田仰・河内祥子ほか．学校図書館の光と影：司書教諭を目指すあなたへ．八千代出版株式会社，2007．
- ・坂田仰，黒川雅子ほか．司書教諭の現状と教職員の司書教諭に対する協働意識．学校図書館．2006．
- ・阪本一郎，滑川道夫ほか．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．
- ・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，vol.12，p.135-154．
- ・佐古秀一．学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論：学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践．鳴門教育大学研究紀要．2010，vol.25，p.130-140．
- ・佐古秀一，曾余田浩史．小島弘道監修．学校づくりの組織論．学文社．（講座現代学校教育の高度化12）．
- ・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：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，vol.20，p.37-49．
- ・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，vol.21，p.41-54．
- ・佐古秀一．民間経営理念及び手法の導入・浸透と教育経営：教育経営研究の課題構築に向けて．日本図書センター，2010．（リーディングス日本の教育と社会：第11巻学校改革）．
- ・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．2006，鳴門教育大学研究紀要．vol.21，p.41-54．

- ・佐古秀一，曾余田浩史，武井敦史．学校づくりの組織論．小島弘道監修．学文社，2011．
（講座現代学校教育の高度化 12）．
- ・佐古秀一．教頭職の位置と教頭研修の課題：教頭職の「学びなおし」と研修の在り方．
日本教育経営学会紀要，2017，vol.59，p.148-151．
- ・佐古秀一，大林正史ほか．学校マネジメント研修におけるリフレクション喚起型事例検討の展開過程と効果に関する実践研究：学校マネジメントに関する既有概念，準拠枠に対する問い直しに焦点を当てた事例検討の実践．鳴門教育大学紀要．2016，vol.31，
p.99-110．
- ・佐藤郁哉．質的データ分析法．新曜社，2008．
- ・佐藤学．学校改革の哲学．東京大学出版会，2012．
- ・佐藤学．「学級王国」の崩壊としての「学級崩壊」：学級崩壊を考える．日本教育心理学会総会発表論集．1999，vol.41，p.5．

し

- ・塩次喜代明，高橋伸夫ほか．経営管理．新版．有斐閣アルマ，2009．
- ・塩見昇．日本学校図書館史．全国学校図書館協議会，1986．（図書館体系 5）．
- ・塩見昇．学校図書館職員論：司書教諭と学校司書の協同による新たな学びの創造．教育史料出版会，2000．
- ・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．（JLA 図書館実践シリーズ 31）．
- ・篠原清昭．スクールマネジメント：新しい学校経営の方法と実践．ミネルヴァ書房，2006．
- ・芝田進午．教育労働の理論．青木書店，1975，p.48-49．
- ・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，vol.17，p.43-50．

せ

- ・関本浩矢．入門組織行動論．第2版，中央経済社，2017．
- ・瀬戸真．学校教育と学校図書館．教職研修．1994，vol.5，p.34-35．
- ・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．
- ・全国 SLA．司書教諭の任務と職務．
<https://www.j-sla.or.jp/new-shishokyoyu/sisyokyoyutoha.html>，（参照：2020-9-22）．
- ・全国学校図書館協議会．新教育システム開発プログラム報告書：学校図書館充実に関する調査．平成 18 年度・19 年度文部科学省委託調査研究，2008．
- ・全国 SLA 研究部・調査部．2011 年度学校図書館調査報告．学校図書館，2011，vol.733，
p.45-49．

- ・全国 SLA 研究部・調査部. 2012 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2012, vol.769, p.45-50.
- ・全国 SLA 研究部・調査部. 2013 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2013, vol.757, p.44-48.
- ・全国 SLA 研究部・調査部. 2014 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2014, vol.745, p.48-54.
- ・全国 SLA 研究部・調査部. 2015 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2015, vol.781, p.43-49.
- ・全国 SLA 研究部・調査部. 2016 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2016, vol.793, p.46-52.
- ・全国 SLA 研究部・調査部. 2017 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2017, vol.805, p.48-51.
- ・全国 SLA 研究部・調査部. 2018 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2018, vol.817, p.52-57.
- ・全国 SLA 研究部・調査部. 2019 年度学校図書館調査報告. 学校図書館, 2019, vol.830, p.21-28.
- ・全国学校図書館協議会. 学校司書の任務と職務.
<http://www.j-sla.or.jp/new-shishokyoyu/gakkousisyotoha.html>, (参照 : 2015-10-03).
- ・全国学校図書館協議会. 新教育システム開発プログラム報告書 : 学校図書館充実に関する調査. 平成 18 年度・19 年度文部科学省委託調査研究, 2008.
- ・全国学校図書館協議会. 学校図書館評価基準. 2008.
<https://www.j-sla.or.jp/material/kijun/post-44.html>, (参照 : 2020-9-22).

そ

- ・曾余田浩史. 「学習する組織」を創造する校長のリーダーシップに関する研究. 科学研究費助成事業 (科学研究費補助金) 研究成果報告書. 2011.
<https://kaken.niin.ac.jp/ja/file/kakenhi-project-21530842/21530842seika.pdf>, (参照 : 2021-9-20).

た

- ・田尾雅夫. よくわかる組織論. ミネルヴァ書房, 2010.
- ・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.
- ・田尾雅夫. 公共経営論. 木鐸社, 2010.
- ・高橋伸夫. 組織の中の決定理論. 朝倉書店, 1993.

- ・高山正也．“図書館経営論：その領域と特殊性”．図書館経営論の視座，日本図書館学会研究委員会編．紀伊國屋書店，1994．（論集・図書館学研究の歩み第13集）．
- ・谷川至孝，鈴木麻里子ほか．「チーム学校」の研究動向と今後の研究への提言：英国からの示唆．教育行財政研究．2017，vol.44，p.71-81．

ち

- ・中央教育審議会．新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合な方策について：中間まとめ．2017，p.31．“4. 学校組織運営体制の在り方”．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tosin/_icsFiles/afieldfile/2018/01/26/1400723_01.pdf，（参照：2021-6-17）．
- ・中央教育審議会．今後の地方行政の在り方について．1998．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm#3，（参照：2020-2-7）．
- ・中央教育審議会．学校の組織運営の在り方について：作業部会審議のまとめ．2004．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05051801.htm，（2021-6-17 参照）．
- ・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．2016．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf，（参照：2020-8-29）．
- ・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．2015．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/iscFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf，（参照：2020-2-7）．
- ・中央教育審議会．新しい時代の義務教育を創造する（答申）第1部 総論．2005．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212703.htm，（参照：2020-2-7）．
- ・中央教育審議会．学校における働き方改革に係る緊急提言．平成29年版．2017．
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/097/sonota/_icsFiles/afieldfile/2017/09/04/1395249_1.pdf，（参照：2018-8-2）．

つ

- ・土屋基規．現代教育制度論．ミネルヴァ書房，2011．

と

- ・“学校図書館担当職員”．図書館情報学用語辞典．第4版．丸善株式会社，2013，p.36．

な

- ・長倉美恵子. 高等学校図書館の運営・管理組織の型について. 図書館学会年報. 1970, vol.16, no.22, p.37-41.
- ・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. 国立教育研究資料. 1973, vol.48, no.1, p.1-59. (学校図書館研究報告 1).
- ・中島正明. 教師の学校図書館に対する意識構造に関する研究. 児童教育研究. 1998, vol.7, p.71-87.
<http://www.j-sla.or.jp/material/kijun/post-44.html>, (参照：2012-08-04).
- ・中村香. 学習する組織論とは何か：ピーター・センゲの学習論. 鳳書房, 2007, p.3-4.
- ・中村香. 学校における「学習する組織」化の意義とそのプロセス：School That Learn に注目して. お茶の水女子大学生涯学習実践研究. 2007, vol.6, p.99.
- ・中村百合子, 黒沢学. 千葉県市川市における学校図書館への複数職種の配置とその連携：学校図書館関係職員の意識調査から. 日本図書館情報学会誌. 2002, vol.48, no.1, p.17-33.
- ・中村百合子. “1990年代以降の日本およびアメリカにおける学校図書館研究の概要の試み”. 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.

に

- ・日本学校図書館学会調査委員会. 平成 22・23 年度調査研究報告書：学校図書館の現状に関するアンケート調査. 日本学校図書館学会, 2012, p.1-57.
- ・日本教育経営学会. 現代日本の教育課題と教育経営. ぎょうせい, 1987. (講座日本の教育経営 1).
- ・日本教職員組合. 勤務実態調査 2012 概要. 2013.
<http://www.zenkyo.biz/modules/common/download.php?path=../upload/1382436124.pdf&name=%EF%BC%A8%EF%BC%B0>, (参照：2020-6-25).

ね

- ・根津朋実. ゴール・フリー評価によるカリキュラムの「意図せざる結果」の解明に関する理論的検討. 学校教育研究. 1999, vol.14, p.134-147.
- ・根本彰. 図書館情報学教育の戦後史：資料が語る専門職養成制度の展開. ミネルヴァ書房, 2015.
- ・根本彰. 教育改革のための学校図書館. 東京大学出版会, 2019.
- ・根本彰編. 情報資源の社会制度と経営. 東京大学出版会, 2013. (シリーズ図書館情報学 3).

- ・根本彰. 学校図書館における「人」の問題：教育改革における学校図書館の位置付けの検討を通して. 学校図書館メディアセンター論の構築に向けて：学校図書館の理論と実践. 日本図書館情報学会研究委員会編, 勉誠出版, 2005, p.19-43.

は

- ・浜田博文. 小学校の学校改善過程に及ぼす組織的要因に関する研究：教師の自立と協働の連関要因に着目して.筑波大学教育学系論集. 2009, vol.33, p.41-54.
- ・浜田博文. 組織構造論. 大塚学校経営研究会, 2000. (現代学校経営論：大塚学校経営研究会 25 周年誌).
- ・浜田博文. 小・中学校における学校教職員の多様化の進展と協働の実態に関する基礎的研究. 平成 19 年度財団法人文教協会研究助成報告書, 2008.
- ・浜田博文. 学校を変える新しい力：教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ. 小学館, 2015.

ひ

- ・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.
- ・平久江祐司. 司書教諭と学校司書の連携の在り方. 学校図書館. 2014, vol.766, p.41-44.
- ・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.

ふ

- ・福永義臣編著. 学校経営と学校図書館. 樹村房, 1999.
- ・藤原文雄. 教職の多様化とダイバーシティ・マネジメント：国際的動向も踏まえて. 日本教育経営学会紀要. 2014, vol.56, P.24-34.
- ・渕上克義. 学校組織の人間関係. ナカニシヤ出版, 1994.
- ・古川久敬. 構造こわし：組織変革のための心理学. 誠心書房, 1990.
- ・文化審議会. これからの時代に求められる国語力について. 2004.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/tousin/04020301.htm, (参照：2012-07-08).

ま

- ・松本美智子. 小学校教員の学校図書館に対する意識と利用の実態：質問紙調査と面接調査より. Library and Information Science. 2012, vol.68, p.55-84.

- ・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用に与える効果. *Library and Information Science*. 2017, vol.77, p.1-26.
- ・松本美智子. 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：セングの「学習する組織論」の視点から. *Library and Information Science*. 2019, vol.82, p.23-45.
- ・丸山和昭. 「チームとしての学校」を実現する教職員人材育成：多職種協働の社会学から見たチーム学校政策. *学校事務*. 2017, vol.68, no.5, p.48-51.

み

- ・三隅富二不二. リーダーシップ行動の科学. 改訂版. 有斐閣, 1984, p.61.
- ・水本徳明. スクールマネジメントの理論. スクールマネジメント. ミネルヴァ書房, p. 2006.
- ・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.
- ・宮崎文彦. 日本における NPM：「公共性」の観点からの再評価. *現代の図書館*. 2013, vol.51, no.3, p.119-125.

も

- ・文字文化議員連盟. 文字・活字文化振興法の施行に伴う施策の展開. 2005.
<http://www.jbpa.or.jp/nenshi/pdf/0505.pdf>, (参照：2015-12-27).
- ・望月道浩. 小規模校における学校図書館の現状認識に関する一考察：沖縄県 A 郡 a 町における調査とともに. *学校図書館学研究*. 2008, vol.10, no.3, p.23-31.
- ・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, (参照：2019-12-26).
- ・文部科学省. OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS2013) のポイント. 2014.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2014/06/30/1349189_2.pdf, (参照：2020-6-25).
- ・文部科学省. 子供の読書活動推進に関する基本的な計画 (第四次). 2018.
<http://www.kodomodokusyo.go.jp/happyyou/hourei.html>, (参照：2020-1-29).
- ・文部科学省. 文字活字文化振興法. 第三条 3. 2005.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/080617/005.pdf, (参照：2021-6-26)
- ・文部科学省. 小学校学習指導要領, 第 1 章総則. 2008.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sou.htm, (参照：2021-6-26).
- ・文部科学省. OECD Education2030 プロジェクトについて. *中等教育資料*, 2018, p.92-100.

- ・文部科学省. 今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (小学校編). 教育出版, 2010.
- ・文部科学省. 小学校学習指導要領. 第1章総則, 第4指導計画作成等に当たって配慮すべき事項 (10). 2008.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sou.htm, (参照: 2021-6-26).
- ・文部科学省. Society5.0に向けた人材育成: 社会が変わる, 学びが変わる. 2018.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afiedfile/2018/06/06/1405844_002.pdf, (参照: 2020-1-29).
- ・文部科学省. 高大接続システム改革会議: 高大接続システム改革会議「最終報告」. 2016.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf, (参照: 2019-5-18).
- ・文部科学省総合教育政策局地域学習推進課. 文部科学省再編方針とこれからの学校図書館に期待するもの. 図書館雑誌. 2018, vol.112, no.12, p.812-813.
- ・文部科学省. 学校図書館の活性化推進総合事業: 教員サポート機能強化に向けた学校図書館活性化プロジェクト. 2009.
http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/08100105/004/016.htm, (参照: 2012-08-24).
- ・文部科学省. 学校図書館法. 2014.
https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=328AC1000000185, (参照: 2020-9-22)
- ・文部科学省. 教育課程企画特別部会論点整理: 学習指導要領の理念を実現するために必要な方策. (1)「カリキュラム・マネジメント」の重要性. 2015.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364319.htm, (参照: 2020-1-29).
- ・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. 東洋館出版社, 2019.
- ・文部科学省. 教育振興基本計画 (閣議決定). 2018.
https://www.mext.go.jp/content/141027_002.pdf, (参照: 2020-1-29).
- ・文部科学省. 学校事務職員の複数配置. 義務標準法第9条第3号, 高校標準法第12条第2号.
- ・文部科学省. 学校図書館法の一部を改正する法律等の施行について (通知). 1997.
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/012.htm, (参照: 2015-12-27).
- ・文部科学省. 教員免許更新制に関する規定の廃止. 2022.
https://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/1421037_00004.htm, (参照: 2022-3-20).

- ・文部科学省初等中等教育局．学習・読書活動を推進する学校図書館の活用：平成 21 年度予算額（案）主要事項（説明資料）．2009．
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/16/1217140_9.pdf, (参照：2012-08-13)．
- ・文部科学省．平成 24 年度「学校図書館の現状に関する調査結果について」．2013．
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2013/05/16/1330588_01.pdf, (参照：2016-02-26)．
- ・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．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm, (参照：2018-12-26)．
- ・文部科学省．初等中等教育分科会第 41 回配布資料．2.教員をめぐる現状．2020．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346377.htm (参照：2021-2-7)．
- ・文部科学省．義務教育諸学校における学校評価ガイドラインパンフレット．2006．
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/04/07/1230736_1.pdf, (参照：2020-2-7)．
- ・文部科学省．学校評価ガイドライン [改訂] の概要（パンフレット）．2010．
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/04/05/1230737_001.pdf, (参照：2020-2-7)．
- ・文部科学省．学校評価ガイドライン（平成 28 年改訂）．2016．
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/01/30/1323515_021.pdf, (参照：2020-2-7)．
- ・文部科学省．学校図書館の整備充実に関する調査研究者会議．“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）．2016．
- ・文部科学省．全国的な学力調査の今後の改善方策について（まとめ）．2017．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383338_1.pdf, (参照：2020-2-7)．
- ・文部科学省．教員評価システムの取り組み状況について．2017．
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/10/attach/1298542.htm, (参照：2018-12-26)．
- ・文部科学省．平成 28 年度「児童生徒の問題行動・不登校等の生徒指導上の諸課題に関する調査」（速報値）の概要．2017．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/_icsFiles/afieldfile/2017/12/22/1399789_7.pdf, (参照：2020-2-7)．
- ・文部科学省．日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 28 年度）の結果について．2016．

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf, (参照：2020-2-7).

- ・文部科学省．財政制度等審議会の「財政健全化計画等に関する建議」に対する文部科学省としての考え方．2015.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/06/10/1358556_01.pdf, (参照：2019-8-23).

- ・文部科学省．学校図書館運営の手引き．明治図書，1959.
- ・文部科学省．「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.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2016/10/13/1378073_01.pdf, (参照：2018-12-26).

- ・文部科学省．「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.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2016/10/13/1378073_01.pdf, (参照：2018-12-26).

- ・文部省．学校図書館運営の手引き．明治図書，1959.
- ・文部省．高等学校における学校図書館運営の手引き．文部省，1964.
- ・文部省．中学校における学校図書館運営の手引き．文部省，1972.
- ・文部省初等中等教育局．学校図書館法の一部を改正する法律等の施行について（通知）．1997.
<http://www.tcp-ip.or.jp/~syaraku/gakkoutosyohou.htm>, (参照：2016-01-28).

や

- ・矢内昭．学校図書館の協力体制論は不毛か．学校図書館．1974, vol.288, p.31-33.
- ・山口真也，呉屋美奈子．“沖縄県学校図書館における雇用問題：司書教諭配置義務化後の変化と今後の望ましい雇用体制に関する考察”．西日本図書館学担当大学教員連絡協議会第12回総会研究発表会論文集．2005, p.1-8.
- ・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．東信堂，2013．（現代教育制度改革への提言下巻）．
- ・山本順一編著．学校経営と学校図書館．学文社，2002.
- ・山本裕子，浅田匡ほか．教育の捉えた学校組織の課題の同定：総合選択制高校における事例研究．日本教育工学会論文誌．2007, vol.30, no.4, p.409-418.

ゆ

- ・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.

よ

- ・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. 2017, vol.63, no.3, p.141-158.
- ・吉田昭. 学校図書館業務分担意識調査: 茨城県内公立小学校に対する. 学校図書館. 2005, vol.651, p.61-64.

れ

- ・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. 2017, vol.322, p.22-25.

わ

- ・渡辺重夫. 司書教諭のための学校経営と学校図書館. 学文社, 2003.

A

- ・Argyris, Chris. 「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. 2007, vol.35, no.2, p.102-103.

B

- ・Barnard, Chester I. 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.
Barnard, Chester I. The Functions of the Executive. Harvard University Press, 1971, 334p.

D

- ・Demming, William E. デミング博士の新経営システム論: 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.
Demming, William E. The New Economics for Industry, Government, Education. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering, 1994, 247 p.

H

- ・Hargreaves, Andy. 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, 篠原岳司ほか訳. 金子書房, 2015.
Hargreaves, Andy. Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. Teachers Collegu Press, 2003, 240p.
- ・Heris, Ben and Pehrson, G. O. 組織の知的生産力. 京極純一解説, 大森弥訳. 学習研究社, 1980.

Heris, Ben and Pehrson, G. O. The Mind of the Organization : the relevance of decision-thinking processes of the human mind to the decision-thinking processes of organizationsu. Harper & Row, 1977, 138p.

K

- Kenedy, Karol. 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.
Kenedy, Karol. Guide To Management Gurus. Random House UK, 1993, 192p.

O

- 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. <http://www.oecd.org/education/Japan-EAG2014-Country-Note-japanese.pdf>, (参照：2018-12-26).

S

- Schein, Edgar H. 人を助けるとはどういうことか：本当の協力関係を作る 7つの原則. 金井壽宏監訳, 金井真弓訳. 英治出版, 2009.
Schein, Edgar H. Helping: How to Offer, Give, and Receive Help. Berrett-Koehler Publishers, 2001, 192p.
- Schein, Edgar H. 組織セラピー：組織感情への臨床アプローチ. 尾川丈一, 稲葉祐之訳. 白桃書房, 2013.
Schein, Edgar H. Organizational Therapy: Multiple Perspectives. Alternative Views Publishing, 2009, 102p.
- Searle, John R. 言語行為. 坂本百大, 土屋俊訳. 勁草書房, 1986.
Searle, John R. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press, 1969, 203p.
- Senge, Peter M. 学習する組織：システム思考で未来を創造する. 枝廣淳子, 小田理一郎ほか訳. 英治出版, 2011.
Senge, Peter M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization Revised Edition, Doubleday/ Currency, 2006, 445p.
- Senge, Peter M. 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.
Senge, Peter M. School That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educator, Parents and Everyine who Cares about Educator, Crown Business, 2012. 598p.
- Senge, Peter M. 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.

- Senge, Peter M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday Business, 1990, 432p.
- Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか. 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.
Senge, Peter M. *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Currency Doubleday, 1994, 539p.
 - Senge, Peter M, Otto, Scharmer C ほか. 出現する未来. 高遠裕子訳. 講談社, 2006.
Senge, Peter M, Otto, Scharmer C. *Presence: Human Purpose and the Field of the Future*. Currency, 2008, 304p.
 - Senge, Peter M, Kleiner, Art ほか. フィールドブック：学習する組織「10の変革課題」なぜ全社改革は失敗するのか?. 牧野元三訳. 日本経済新聞社, 2004.
Senge, Peter M, Kleiner, Art. *The Dance of Change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. Currency, 1999, 608p.

全研究業績リスト

著書（共著）

- ・松本美智子. 第9章：小学校の読書：物語を楽しみ，言葉を育む. p.120-146.
立田慶裕，今西幸蔵ほか. 読書教育の方法：学校図書館の活用に向けて，学文社，2015，231p.

修士論文

- ・松本美智子. 小学校教員の学校図書館に対する意識. 慶應義塾大学，2010，慶應義塾大学修士論文. 118p.
(小林賞受賞：慶應義塾大学修士論文に贈られる賞).

学術論文（査読有）

- ・松本美智子. 小学校教員の学校図書館に対する意識と利用の実態：質問紙調査と面接調査より. *Library and Information Science*. 2012, vol.68, p.55-84.
- ・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*. 2017, vol.77, p.1-26.
- ・松本美智子. 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. *Library and Information Science*, 2019, vol.82, p.23-45.

雑誌

- ・松本美智子. 学校司書の法制化に寄せて. *学校図書館*. 2014, vol.766, p.33-34.
- ・松本美智子. 海外レポート：米国の日本人学校の学校図書館. *学校図書館*. 2015, vol.772, p.87-91.
- ・松本美智子. 海外レポート：米国の学校図書館：The School at Columbia University. *学校図書館*. 2015, vol.774, p.47-51.

報告書

- ・松本美智子. “教員による学校図書館利活用の現状と課題”. 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課. 教員調査ワーキンググループ報告書. 第Ⅱ部第2章, 2013, p.79-94. (子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究：共同研究).

学会発表論文集

- ・松本美智子. 子どもの読書活動推進計画をどのように具現化するか. 第37回全国学校図

書館研究大会（静岡大会）要綱，2010，p.60.

- ・松本美智子．小学校教員の学校図書館に対する意識と利用の実態．三田図書館・情報学会研究大会論文集，2011，p.37-40.
- ・松本美智子．小学校図書館の評価と利用者の満足度．日本図書館情報学会春季研究集会発表論文集，2014，p.67-70.

Conference Paper

- ・ Michiko Matsumoto. School Library Evaluation and User Satisfaction in Japan. IFLA World Library and Information Congress 2015 Conference Proceedings, 2015. (4,000words:11p.).
URL:library.ifla.org/1115/1/101-matsumoto-en.pdf,

学会発表

- ・子どもの読書活動推進計画をどのように具現化するか. 第37回全国学校図書館研究大会，2010年8月．（シンポジウムのパネリスト）
- ・小学校教員の学校図書館に対する意識と利用の実態．三田・図書館情報学会，2011年10月．
- ・小学校図書館の評価と利用者の満足度．日本図書館情報学会，2014年5月．

公的社会活動

- ・杉並区立杉森中学校学校運営協議会委員（2007年～2013年）.
- ・杉並区子ども読書活動推進委員（2010年～2014年）.

付録1 II章 研究1(調査1) 質問紙調査調査票

学校図書館調査 調査票

問1 あなたは、どの程度学校図書館へ行かれますか(該当の番号に○をつけてください)

1. 毎日 2. 週1~2回 3. 月1~2回 4. 使わない

問2 あなたは、以下の目的別にどの程度学校図書館を使われますか(1番近いと思われる数字に○をつけてください)

	毎日使う	週1~2回	月1~2回	使わない
ア 児童が「調べる学習」をするため(図書館での授業)	4	3	2	1
イ 児童が読書をするため(図書館での授業)	4	3	2	1
ウ 教材研究のため	4	3	2	1
エ 学校図書館担当者に、調べ物の相談をするため	4	3	2	1
オ 児童に奨める本を探すため	4	3	2	1
カ 国語の発展として読ませる本を探すため	4	3	2	1
キ あなたの読む本を探すため	4	3	2	1
ク その他()	4	3	2	1

問3 授業での学校図書館利用についてお伺いします

ア あなたは、昨年度、学校図書館を利用した授業を行いましたか(該当の番号に○をつけてください)

1. はい 2. いいえ

「はい」と答えた方にお聞きします。

イ 利用した教科について教えてください(該当の番号に○をつけてください。複数回答可)

1. 国語 2. 社会 3. 算数 4. 理科 5. 音楽 6. 図画工作 7. 家庭科
8. 体育 9. 道徳 10. 総合 11. 英語 12. 生活科 13. 特別活動
14. その他()

ウ 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(数字をご記入ください)
年に [] 授業時間程度

内、教材研究・調べる学習での利用頻度は、年に [] 授業時間程度
年に [] 単元程度

問4 教材研究についてお聞きします(1つ選び○をつけてください)

- ア 教科書だけで教科目標を達成できる
イ 教科書だけでは教科目標を達成できない

ク その他 ()

問9 「読書活動」は児童のどのような面を伸ばすのに役立つと思いますか（特に役立つと思われるものを3つまで選び○をつけてください。1つでも2つでも可）

- ア 知識が増える エ 考える力がつく キ 集中力がつく
イ 想像力がつく オ 言葉を豊かにする ク 読書の楽しさを味わう
ウ 生き方を学ぶ カ 国語力がつく ケ その他 ()

問10 学校図書館を利用されるとき、利用しにくい、または利用しない理由は何ですか（特にそうと思われるものを3つまで選び○をつけてください。1つでも2つでも可）

- ア 学校図書館に授業に必要な資料が揃っていないため
イ 限られた時間しか学校図書館が使えない（開館時間が短い）ため
ウ 学校図書室に学校図書館担当者が常駐していないため
エ 児童に利用指導（図書館の使い方・調べ方の指導）が行きわたっていないため
オ 時間的に余裕がないため
カ 教員自身が学校図書館の使い方が分からないため
キ 授業で学校図書館の資料を使わなくても間に合うため
ク その他 ()

問11 学校図書館の役割で最も大切なものは何だと思いますか（特に大切だと思われるものを1つ選び○をつけてください）

- ア 児童の楽しみのための読書の間 カ 児童が教科学習の学び方を学ぶ場
イ 放課後の児童の居場所 キ 家庭・地域における読書活動の支援の間
ウ 児童の「心の居場所・第二の保健室」 ク 大切なものは特にない
エ 活用できる多様なメディアがある ケ その他 ()
オ 教員への資料提供、指導のサポート

問12 以下の質問にお答えください（該当の番号に○をつけてください）

- ア あなたは、教員養成の時に図書館学、読書指導法等について学びましたか
1. はい 2. いいえ
イ あなたは、小中高校時代に学校図書館を使った調べる学習をしたことがありますか
1. はい 2. いいえ

問13 学校図書館に対するイメージをお伺いします。はい/いいえでお答えください（該当の言葉に○をつけてください）

- ア 学校図書館は、心が安らぐ場である。 はい/いいえ

- | | | |
|---|------------------------------|--------|
| イ | 学校図書館は、人と人のふれあいの場である。 | はい/いいえ |
| ウ | 学校図書館は、楽しく親しめる場である。 | はい/いいえ |
| エ | 学校図書館は、居心地の良いところである。 | はい/いいえ |
| オ | 学校図書館は、堅苦しいところである。 | はい/いいえ |
| カ | 学校図書館は、活気のある場である。 | はい/いいえ |
| キ | 学校図書館は、文化の薫り高いところである。 | はい/いいえ |
| ク | 学校図書館は、情報化社会を感じさせるところである。 | はい/いいえ |
| ケ | 学校図書館は、児童の学習上不可欠な場である。 | はい/いいえ |
| コ | 学校図書館は、たいくつなところである。 | はい/いいえ |
| サ | 学校図書館は、めんどくさいところである。 | はい/いいえ |
| シ | 学校図書館は、親切なところである。 | はい/いいえ |
| ス | 学校図書館は、児童とともに教員にとっても大切な場である。 | はい/いいえ |

問 14 あなた自身について教えてください

- ア 教職歴を教えてください（該当の番号に○をつけてください）
 1. ～5年 2. 6年～10年 3. 11年～20年 4. 21年以上
- イ 担当している学年と教科を教えてください（該当の番号全てに○をつけてください）
- | | |
|------|--|
| 学 年 | 1. 1年 2. 2年 3. 3年 4. 4年 5. 5年 6. 6年 |
| 教 科 | 1. 国語 2. 社会 3. 算数 4. 理科 5. 音楽 6. 図画工作
7. 家庭科 8. 体育 9. 道徳 10. 総合 11. 英語
12. 生活科 13. 特別活動 14. その他（ ） |
| 学級担任 | 1. はい 2. いいえ |
- ウ これまで校務分掌で学校図書館の係を担当したことがありますか。あるいは、今担当していますか（該当の番号に○をつけてください）
 1. 現在担当中である 2. 担当したことがある 3. 担当したことがない
- エ 司書教諭の資格をお持ちですか（該当の番号に○をつけてください）
 1. はい 2. いいえ

問 15 このアンケートに関するご意見・ご要望等ございましたら、ご自由にお書きください

以上でアンケートは終了です。ご協力いただきありがとうございました

付録2 Ⅱ章 事例-コード・マトリックス (表)

インタビュー調査:コード・マトリックス					
	図書館利用授業のきっかけ	図書館利用授業での工夫・利点	図書館利用授業をしにくい理由・対策	図書館利用授業で得られたもの	今後の課題
事例A 補助教員 図書主任 (高い)	文科省の指定 図書館年間指導計画あり 学校全体の意識あり 個人の意識の中に常 にあり 図書館の位置(学校の中心) 図書館とパソコンルーム近接 学校司書常駐 整備されている	ワークシートの積み重ねあり	図書館の時間を他教科で使ってしまう 蔵書数が揃っていない 学校司書の非常駐 学習内容が多い(増えている)	読書量 ポイントのつかみ方、メモのとり方、要点のまとめる力が育ってきている 子どもの思考力、表現力、プレゼンテーション力が育つ	学習する内容が増え、余剰時間が少なくなり、調べ学習とのバランスが難しい(覚えなくてはいけない事・教えずなくてはいけないことと調べ学習とのバランス)
事例B 1年担任 (高い)	図書館利用研究授業あり 教員が楽しく図書館活用 図書館の位置 学校司書常駐 司書教諭に時間軽減があり 施設の整備(読書室、調べ学習室、資料室)	学校司書と教員のコラボ 校務分掌に図書館部あり 図書館学習の実践あり 朝読、読み聞かせ等イベントあり 本好きになる雰囲気があり 地域、PTAのボランティアあり 親子読書など家庭との連携あり	図書館学習が研究授業となっていない 管理は学校司書、授業は担任とシステムができていない 学校図書館に関する組織が学校内がない 学校司書の非常駐 職員会議で学校図書館の報告なし 図書館の位置(校舎の隅にある) 一斉に読書する時間を作る(朝読書)	聞く力が育つ 言葉の数・語彙力がのびた 調べ方が上達 本と日常的に触れ合う本との出会いを楽しむ実践の中で、図書館は活用できるということを学んだ 教員自身も楽しい	継続、発展
事例C 6年担任 (高い)	研究校(学校図書館利用の伝統文化理解教育・学校全体の取り組み) 学校目標(卒業までに全部の本が使える) 校長が熱心 使える資料あり(パンフレット、ファイル)	系統的に調べ学習を教える 全教科で図書館で調べ学習 意図的読書(一斉読書) 教員の研修参加 学校司書と教員のコラボ 独自の調べ学習の手引きがあり 学校図書館を学校の中心に位置付ける(位置、意識の) 空き時間のある教員が授業に入る(教員同士助け合う)	校長の意識が低い 学校司書の非常駐 蔵書が揃っていない 子どもたちが調べ方を知らない(資料の丸写し) 子どもたちが落ち着いていない 子どもたちが調べ学習が嫌い 時間確保が大変	調べ学習が出来るようになる(きちんとした手立てを踏む) 子どもたちが図書館が好きになる 分からないことがあれば直ぐ図書館へ	子どもの中に個人差がある(興味のわかない子、調べることを見つけれない子) 引用ばかりの子どもがいる 学びのプロセス(つかむ、調べる、まとめる、伝えあう)をしっかり教える必要がある 時間数の確保が大変(特に高学年) 教科内容を終えることが基礎基本であり、発展応用として調べ学習がある 教員で学校図書館活用の手引きを作る(六日ノート)授業の参考になる
事例D 4年担任 (高い)	校内研究(図書館活用研究) 専任の司書教諭	子どもたちの達成感をゴールにする 学校司書と教員のコラボ 指導計画の中で納まるように時間調整する(簡単に調べる、じっくり調べる) 子どもが充実感を持つるように発表の工夫(子ども同士が認め合う) 自分の調べたいことを選ばせる ワークシートを作る(研究紀要を参考に)	調べ学習の手順を知らない 学校司書の非常駐 学校図書館不整備 資料が揃っていない インターネットに頼る 図書館の本が古い 調べ学習のスキルを学ぶ機会がない(指導法) 図書館に関する研修がない 図書館利用計画がない 図書館の活用の仕方が分からない	自分から調べたいという気持ちを持つ(与えて教えるのではなく、子どもが自分で調べ面白いうことを互いに伝えあう) 授業の形態が自ずから学ぶ(教え込むでなく)子どもたちの作品が変わった 沢山の知識を吸収し、発表する	子どもたちの資料を読み取る力に個人差がある 自分で出来る子は、少しのアドヴァイスで進んで行くが、出来ない子は、自分で読めない資料を読んで苦しんでいる 個々の指導が必要だが、一人では指導しきれない

<p>事例 E 6年担任 (高い)</p>	<p>利用の抵抗なし(小学校時に図書館利用の経験あり)意識(調べものするのなら図書館)本が好き、図書館が好き 図書館授業計画あり(総合で図書館利用)</p>	<p>皆から愛されている図書館(雰囲気、きれいに飾られた魅力的な書棚、手入れの行きとどいた資料)展示の工夫あり(先生向けに)</p>	<p>資料が揃っていない時間がない 図書館へ行けば何か有るだろうという意識が作れない 学校司書の非常駐 1人でどうにかしなくてはならない 教員自身図書館のことを何も知らない 図書館の価値を見いだせない 図書担当教員に時間がない(低学年担任の教員であれば放課後など時間の余裕あり) 即授業に使えるという提示の仕方ができれば使う 学校司書と教員のコラボ 先生から変えるのは無理、図書館の楽しさを図書委員から先生へ広めていく</p>	<p>教科書教材以上の情報を得る 資料を深く読み込む 本を通しての交流(本を通して人と関わることができる) 情報を選びとる力が育つ 考える力を伸ばす 図書館へ行く抵抗感がなくなる 図書館が生活の一部になる 休み時間に自主的に図書館へ行き調べるようになる 教科書から発展し自分の興味・課題をもち調べるようになる 情報を取捨選択する力がつく</p>	<p>子どもたちの中に個人差がある(調べることを分かっていない子と分からない子) 本の選び方から個々の指導 丸写しが多いので個々に指導</p>
<p>事例 F 4年担任 (高い)</p>	<p>読書教育の研究校 読書の日常化がテーマ 先輩の教員が良く使っている 他の教員から教わる 常時開館 資料が揃っている</p>	<p>柔軟な対応をする学校司書(授業中子どもを一人で図書室に行かせても適切な指導をしてもらえる) 統一的な調べ学習指導 調べ学習は目的ではなく手段(図書館を活用し子どもたちがどういう力を付けるか) 学校図書館活用授業計画をたてる 図書館活用とは調べ学習を通し教科と連携しながら使うこと 調べ学習の限界を教える(実物ではない、ここまで分かったこの先は科学の進歩を待つ) グループ学習では、調べられない子には他の子が教える(子ども同士で教えあう)</p>	<p>図書室の常時非開館 学校司書の非常駐 資料が揃っていない 子どもに調べる能力が育っていない 調べ学習に時間をかけたが、ただ写すだけで終わってしまうと意味がないということになってしまう 子ども自身に学習の目的が分からないとやらされ、写しているだけとなりつまらない 本を使って学びが深まったという思いが子どもにも教員にもあれば図書館を使うようになる 教員が、調べ学習の前に、どの資料を使うか予測しておく必要あり 学校司書によれる資料に対する適切なアドヴァイスが必要 教員が本の知識を持つ</p>	<p>子どもが一人でも図書館へ行く 子どもが一人で本を探せる(配架の理解)</p>	<p>膨大な量の本を差し出すのではなく、中学年までは情報がきちん載っている本を与える 本選択の能力は個人差がある 個々の指導が大切</p>
<p>事例 G 6年担任 (高い)</p>	<p>図書館ネットワークあり 研究(小学校と中学校で図書館を活用して交流)</p>	<p>図書館利用計画(教科の中のどの部分で図書館を使うか) 調べ学習はあくまで授業の流れの中にある 日夜、図書館活用、意欲的取り組みについて考える 教員自身が楽しむ 子どもを認め評価していく 子ども同士で読み合う 図書館を使うことが目標でなく、図書館活用を通して子どもがどのような力をつけるかが基本 色々な教科で図書館を使う</p>	<p>図書館学習をしてマイナスが出てくると使わなくなるだろう(図書館学習の意義を得られない)</p>	<p>情報をうのみにしなくなる 喜んで調べ物に没頭していく 意欲を引き出す 公共図書館、博物館へ調べに行く行動力を示す 分からないことがあれば調べる 読む、書く、まとめる、発表する力が付く 生きる力を得る 自ら課題に向かう 表現の工夫ができる</p>	<p>子どもたちに個人差がある(興味関心の高い子は自分で図書館へ行き探して来るが、興味関心のない子は図書館へ行かない) 本選択能力は個人差が大きい それぞれの子に応じた指導</p>
<p>事例 H2 年担任 (高い)</p>	<p>図書館教育に力(市全体、学校全体、教員個人)図書館年間指導計画あり司書教諭(週1時間の時間軽減あり)</p>	<p>1年生は、教員と学校司書が本を選びブックトラックに載せ廊下に置く学年に合わせた指導をする読書記録をつけさせる</p>	<p>学校図書館活用授業が子どもに返っていくという実感を持っていない学校司書の非常駐(鍵を開けたり面倒)図書館の必要性を感じていない 学校が何を研究しているかで図書館活用が決まる(予算的なこともある)学校全体の意識がない、図書館を身近に感じない</p>	<p>子ども自ら疑問を出すことができる</p>	<p>学校司書の常駐</p>

事例I 2年担任 (高い)	研究校 物流システムあり 先生の意識として当然 地域・家庭の読書意識 が高い	学校司書とのコラボ(学 校司書との情報交換)	図書資料を使った、学習の 深まる授業を体験してい ない 学校図書館を使った授業が 国語に集中、色々な教科で 行われていない(研修し、ま ねることが出来ない) 教科書に即した資料集があ り、それで済ませてしまう(副 読本として買うので使わない わけにいかない)	学校司書とTTが組み、 担任は、主教材の教材 研究に専念できる(レフ アレンス、資料集めは学 校司書) 学習が深まる	個人差が大きい 個々の段階に応じた 指導が必要
事例J 2年担任 (高い)	研究授業(どの単元で も図書館を使う) 学校図書館からの働 きかけあり(図書便り、 整備)	ワークシートを準備する テーマを絞る 図書館学習の授業計 画あり	子どもたちが本が好き、調 べれば調べるほど楽しいと いうことを知らない	読みが深まる 学びが深まる(写真資料 等) 読書の楽しみを知る 本が好きになる 調べれば調べるほど楽 しくなる	楽しみ読書は個人 差が大きい 授業計画の中に図 書館活用を入れる
事例K 6年担任 (高い)	市の教育施策(読書指 導) 授業計画あり(国語で 週1) 教科指導に図書館授 業あり 子どもの自主的学習 法としての図書館学習 あり 他の図書館活用の進 んでいる学校を参考	教員同士教え合う(使っ ている教員が使わない 教員に教える) 図書館活用部会あり (使わない教員に使い 方を教える)	使い方が分からない(どの 教科でどの様に生かすか) 授業の組み立て方が分か らない 本を知らない	積極的に学ぶ	算数で図書館活用 は難しい 教科により図書館を 使いにくい
事例L 6年担任 司書教諭 (高い)	授業計画あり(週1図 書の時間) 年間指導計画があり 授業形態として図書館 不可欠 教育委員会から指導 あり、視察あり 研究指定校 図書館ネットワークが あり	学校図書館活用部会あり (各学年から教員が入 っている)ので各学年が 必ず図書館活用に関 わることになる) 学校司書と教員のコラ ボ 子ども自身にテーマ決 めさせる コンピューターでなく、 まず本で調べるようにさ せる ブックトークをする	使い方が分からない(図書 館活用授業の積み重ねが ない)	自主的な使い方をする パソコンに飛びつく子が 少なくなる	資料を活かしどう学 ぶか 司書教諭と担任兼 任なので時間がない (時間軽減の措置を とる)
事例M 国語専科 (低い)	教員になってからの意 識(書物、図書館活用 が大事) インターネット情報よ り、書物情報が確か	学校司書が公共図書 館から本を用意 学年に合わせた資料を 使う 調べたものをメモし、整 理し、発表させる 図書館を使う宿題を出 す 読み聞かせをする	低学年は授業時間にゆとり があり読み聞かせ、自由に 読書活動をさせるが、高学 年になると時間数が足りなく 難しい 教科書学習を終わらせるこ とが原則 学校司書と教員のコラボが 非常に重要(司書との情報 交換が活発になれば使う) 教員が図書館活用で良かった 点を他の先生に伝える 学校全体の研究テーマで図 書館を使うというのがあれば 使う	多くの情報から自分で 照らし合わせ選びとり重 ねて行く(教科書学習 だけでは出来ない) 読む力、書く力が総合 的に付く 学習意欲がわく(一人ひ と違うことや、自分の 代わりの人がいないので 自分がしっかりやる) 意欲と目的をしっかりと 持つ 同じテーマに関し複数 の情報が集まる(一度に 様々な情報が集まる) 調べる力がつく	子どもの検索能力向 上 子どもに個人差があ る(難しい本を読む 子から本を手にとら ない子まで) 図書館が閉じられた 世界になっている (図書館が子どもた ちのいる場所から離 れている) 展示コーナーを図書 館の外にも作る、図 書館から子どもたち に働きかける
事例N 1年担任 (高い)	図書館に親しみなじま せたい 将来自分で使えるよう に 図書館学習を担当し た 図書館を沢山使わせ たい 学校のカリキュラムあり (図書館学習)	学校図書館を使えない 時は、公共図書館へ行 くように指導する 子どもの時から公共図 書館を使うことを教える 整理整頓(配架を保つ) 授業の中で、図書館学 的なことを教える(取り 出して教えても意味が ない) 学年に合わせた指導を している	学校司書の非常駐 配架がきちんとされてい ない 図書館が空いていない	子どもたちから図書館へ 行こうと声が上がる	専任の司書教諭(12 学級以上の学校で あるが不在) 図書館学、コンピュ ーター教育・情報教 育両方でできる専任の 司書教諭

事例 O 2年担任 (高い)	図書館の位置 題材に関連した様々 な本を揃えたい	自学ノートを作り調べ学 習をどんどんやらせる 公共図書館の資料を活 用 子どもたち、保護者に 地域の公共図書館を使 うように指導 学校司書が資料を揃え る 調べ方を教える 学級文庫の充実(予算 年5万円つく) 読み聞かせをする	学校司書の非常駐	自ら図書館へ行き本を 紹介する 自ら積極的に調べる	資料に限りがある
事例 P 4年担任 (高い)	カリキュラムあり(図書 分類の単元) 図書館で調べさせた い	図書館利用計画あり	学校図書館が埋まっている (使いたい時にすぐに使え ない)	図書館の本に詳しくな り、教員に教える 子どもがどんどん図書館 で調べる	学校図書館が埋まっ ていてすぐ使えない ことがある
事例 Q 6年担任 (高い)	図書館学習を担当し た カリキュラムあり 図書館が好き	子どもたちが図書館へ 行く機会をつくる 目的を持たせ、ねらい をもって図書館へ行か せる(野放しの自由読 書はダメ) 1つの単元から様々な ものへ発展させる 教員自身が調べること をやる	教員自身が学校図書館を 使っていない 教員自身が学校図書館を 使い調べるといことをやる と、学校図書館活用授業を やる 図書館担当教員になると使 う 国語の教員に図書館活用 授業をやるような課題を出 すともっと活用するようにな る 教員自身が本が嫌い	自分で本を選べる 自ら学校図書館へ行く 図書館へ行くのが楽しく なる	一人で本を選べない 子どもがいる 本で調べる前にまず コンピューターを使 いたがる子どもがい る 専任の司書教諭(レ ファレンスの出来る 担任が少なく出来る 担任だけがやっている) 学校司書は、子ども たちから見て先生か 先生でないか分から ず混乱している

付録3 Ⅱ章 学校図書館活用に関する5つのカテゴリと81のサブカテゴリ一覧

カテゴリ	サブカテゴリ	件数
①「学校図書館活用授業のきっかけ」	1) 図書館活用が学校の研究授業になっている	9
	2) 図書館活用の年間指導計画あり	8
	3) 研究指定校（文科省）になっている	6
	4) 図書館が行きやすい位置にある	6
	5) 図書館ネットワークがある	6
	6) 校務分掌で図書館担当経験あり	5
	7) 学校全体に図書館活用の意識がある	4
	8) 教員の意識（図書館活用経験しているので抵抗がない1, 図書館が好き2）	3
	9) 学習活動で使える資料が揃っている	2
	10) 図書館活用のカリキュラムが教科書にあった	2
	11) 校長が図書館活用に熱心である	2
	12) 学校司書が常駐している	1
	13) 常時開館している	1
	14) 図書館からの働きかけがある（図書日より）	1
	15) 他の教員から図書館活用を教わる	1
	16) 他の学校を参考にした	1
	17) 教育委員会からの働きかけがある	1
②「学校図書館活用授業での工夫・利点」	18) 児童が主体的・自主的な学び方をするように工夫する 児童にテーマを決めさせる 2件 児童の達成感をゴールにする 2件 図書館を使う課題を出す 1件 児童を認め評価する 1件 自学ノートを進める 1件 目的ねらいを持たせ図書館へ行かせる 1件 グループ学習にする 1件	9
	19) 教員と学校司書の協働（コラボレーション）	8
	20) 図書館活用の年間指導計画あり	6
	21) 系統的・計画的な利用指導あり	6
	22) 教員の意識（教員同士で教え合う2, 日夜図書館活用を考える1, 教員自身楽しむ1, 教員研修に参加する1）	5
	23) 読書指導の工夫あり（読み聞かせ, ブックトーク, お話し会）	5
	24) 校務分掌に組織的な図書館活用部会がある	3
	25) ワークシートを作る	3

	<p>26) 施設が充実している（本好きになる雰囲気がある，展示の工夫，整理整頓されている） 3</p> <p>27) 図書館と地域の連携がある（ボランティア，公共図書館，家庭）</p> <p>28) 図書館活用は目的ではなく手段である 3</p> <p>29) 図書館活用授業の実践例を参考にする 2</p> <p>30) 多くの教科で図書館を活用する 2</p> <p>31) 職員会議で学校図書館部からの報告あり 1</p> <p>32) 図書館活用を学校教育の中心に据える 1</p> <p>33) 調べ学習の限界を児童に教える 1</p> <p>34) 1つの単元から図書館活用することで様々なものに発展させる 1</p>	
③「学校図書館活用授業をしにくい又はしない理由」	<p>35) 教員の意識 21</p> <p>教員自身が図書館のことを知らない 7件</p> <p>図書館活用の意義・必要を感じない 3件</p> <p>効果を実感しない 2件</p> <p>学びが深まるのを実感しない 2件</p> <p>図書館を身近に感じない 1件</p> <p>本を知らない件 1件</p> <p>教員同士で良かったことを伝えあわない 1件</p> <p>教員自身使っていない 1件</p> <p>本が嫌い 1件</p> <p>図書館活用することでマイナスがある 1件</p> <p>図書館担当者に相談できない 1件</p> <p>36) 学校司書が常駐していない 9</p> <p>37) 資料が揃っていない 7</p> <p>38) 児童の意識（学びが深まるのを実感しない2，調べ学習が嫌い2，インターネットに頼る1，児童が落ち着いていない1） 6</p> <p>39) 時間的余裕がない 5</p> <p>40) 図書館活用が学校の研究授業になっていない 4</p> <p>41) 教員と学校司書の協働がない（コラボレーションがない） 4</p> <p>42) 研修がない 2</p> <p>43) 校務分掌に組織的な図書館活用部会がない 2</p> <p>44) 図書館が使いやすい場所がない 1</p> <p>45) 図書館が常時開館していない 1</p> <p>46) 配架がきちんとされていない 1</p> <p>47) 設備が整備されていない 1</p>	

	48) 校長の図書館活用の意識が低い	1
	49) 図書館活用の年間指導計画なし	1
	50) 学校全体に図書館活用の意識がない	1
	51) 副読本（資料集）を購入するので使う必要がある	1
	52) 校務分掌で図書館担当経験なし	1
	53) 図書館が空いていない（使いたい時に使えない）	1
	54) 図書館蔵書が即授業に使えるという提示がない	1
	55) 職員会議で図書館の報告がない	1
④「学校図書館活用授業で得られたものの」	56) 児童に調べる力がついた	25
	つかむ、考える（思考力）、調べる（判断力）、まとめる（表現力）、伝え合う（発表力）が育った 5件 思考力・表現力・プレゼンテーション力が育つ 4件 調べる力が育つ 4件 教科書以上の情報を得る 4件 資料を深く読む 2件 表現の工夫ができる 1件 情報を選び取る 1件 情報をうのみにしない 1件 聞く力が育つ 1件 語彙が増えた 1件 読書量が増える 1件	
	57) 児童が主体的・自発的な学び方をするようになった	21
	自ら調べたいという気持ちを持つ 7件 分からないことがあれば自ら図書館へ行く 4件 学習意欲が高まり積極的に学ぶ 3件 休み時間に自ら図書館へ行く 2件 自ら課題を持ち調べる 2件 喜んで調べものに没頭する 1件 自ら公共図書館・博物館へ調べに行く行動力を示す 1件 1人で本を探す 1件	
	58) 児童の意識が変わった	8
	本との出会いを楽しみ読書が好きになる 3件 図書館が好きになる 2件 図書館が生活の一部になる 2件 図書館へ行く抵抗感がなくなる 1件 調べれば調べるほど楽しくなる 1件	

	59) 教員の意識が変わった <div style="margin-left: 20px;"> 図書館が生活の一部になる 2 件 図書館へ行く抵抗感がなくなる 1 件 読書の楽しみを知る 1 件 図書館活用が楽しくなる 1 件 </div>	4
	60) 学校司書との協働, コラボレーション (教員が教材研究に専念)	1
	61) 本を通し児童の中に交流が生まれた	1
	62) 児童の作品が変わった	1
	63) 教授方法が自ら学ぶ形が変わった	1
	64) 児童が生きる力を得た	1
⑤「学校図書館活用授業での課題」	65) 児童一人ひとりに応じた指導をする, TT チーム・ティーチングが必要 (学びの個人差大)	12
	66) 利用指導が必要	7
	67) 司書教諭を専任にする	2
	68) 図書館活用の年間指導計画を作る	2
	69) 学校図書館を学校教育の中心に置く	1
	70) 学校司書の常駐	1
	71) 能力のある学校司書の存在	1
	72) 教員の意識: 教科内容を終えることが基本であり、調べる学習は発展である	1
	73) 図書館活用の参考になる実践例が必要	1
	74) 研修が必要	1
	75) 時間の確保が必要	1
	76) 学習活動で使える資料を揃える	1
	77) 図書館担当教員の授業時間軽減をする (時間がない)	1
	78) 学校図書館が空いていない (使いたい時にすぐに使えない)	2
	79) 教員の意識: 図書館担当者から他の教員への働きかけが必要	1
	80) 教員の意識: 教員が本の知識を持っていること	1
	81) 教員の意識: 図書館活用を継続し発展させる	1

注 1: 図書館は, 学校図書館を表す

注 2: 質問紙調査の結果, 活用度の高い教員と低い教員で有意であった項目に網掛けの上, 四角で囲ってある

注 3: 回答件数を合わせると 9 件以上の項目を四角で囲ってある

注 4: 協働に関係ある項目にアンダーラインが引いてある