

# 学校の知識経営に関する一考察

— D. H. Hargreaves の知識創造学校論に注目して —

織田 泰幸

(2003年9月30日受理)

A Study of Knowledge Management Theory in School:  
The “Knowledge-Creating School Theory” by David H. Hargreaves

Yasuyuki Oda

Management Theory has come to focus on “knowledge” which is considered as an important resource for organizational management in the knowledge society. This knowledge management movement in the West was strongly influenced by Japanese management theorists, Nonaka & Takeuchi (1995), who wrote the book “The Knowledge-Creating Company”.

David H. Hargreaves, a British educational sociologist, was inspired by this book and applied the Knowledge Management Theory to school organization. In his theory, he attempts to construct the networking system for supporting and sustaining the knowledge-creating schools that is capable of bringing about continuous innovation.

This paper will illustrate and analyze the Knowledge-Creating School Theory with a particular focus on the distinction between knowledge-creating process and knowledge assets in school, since Hargreaves hasn't differentiated them well.

Key words: Knowledge-Creating School, Knowledge management, Knowledge assets, Network  
キーワード：知識創造学校，知識経営，知識資産，ネットワーク

## I. 知識経営の必要性

現在，一般経営学では，人，物，金，情報に加えて，第五の経営資源として「知識」をマネジメントすることの重要性が唱えられている。経営において知識が重要であることは，学校についても同様である。

従来，学校では，各教科の指導，生徒指導，学校行事などの内容や方法に関する知識は，その多くが個々の教師のノウハウに留まっていた。もちろん，各教科レベルでの教師の知識は，校内研修，研究授業，自主的な研究会などで共有されてきたし，教育実践や研究の成果は「教育活動の記録」や「研究紀要」として文書化されてきたものもある。しかしながら，（教科レベル以外の実践を含めて）教師の様々な取り組みのノウハウを資源とみなし，それらを教師集団や学校組織レベルで積極的にマネジメントしていくという発想は

あまりなかった。そのため，各教師が創造してきた知識は，次世代の教師へ伝達・共有されなかったり，キーパーソンとなる教師や有能な教師が転勤すれば分散してしまい，共通の知識として蓄積されてきたとは言い難い。このような状況が存続すれば，個々の教師の創造する優れた教育実践が教師集団や学校組織レベルで共有されなかったり，その学校独自の文化が個々の教師に継承されずに消滅してしまうという不幸な結果につながりかねない。また，「総合的な学習の時間」をはじめとして，学校全体の取り組みとして創意工夫を生かした特色ある教育を展開することが求められている現在においては，学校組織全体として知識を積極的に創造，活用，共有，蓄積していく方途を探求することが必要であると考えられる。

こうした学校の課題を検討するために，本稿ではイギリスの教育社会学者 David H. Hargreaves の知識

創造学校論に注目する。

Hargreaves は1997年の OECD 国際セミナーにおいて「学校は知識を伝達するのではなく、知識を創造することが必要だ」(OECD, p168) と述べ、未来の学校とは知識を創造する学校であることを言明した。この考えの背後には、後に詳述する知識経営の理論の影響がある。

Hargreaves の研究上の関心は多岐にわたるが、彼の議論の核心は、知識社会や知識経済の到来を意識しながら、新しい時代にふさわしい学校像を知識創造学校と設定したうえで、教育の質の向上や学校改善に資するために、教育実践家、学校、地域社会、研究者、政策形成者との新たな関係性の構築を模索することにある。彼は、教育における市場・競争原理導入の限界を認識し、従来のトップダウン型の改革やボトムアップ型の改善といったタテ方向の議論に加えて、知識創造学校に必要となるネットワーク構築の必要性といったヨコ方向の議論を提示する。彼が目指す理念型は、学校内部だけでなく、それを取り巻く社会制度全体が自ら連続的な変革とイノベーション (=創造力を使って新しい専門的な知識を生み出すプロセス) を構築する「学習するシステム」になることである。

我が国では、教育学の領域で知識経営の理論を検討したものに、カリキュラムを知識と理解した論稿や知識を学校経営の文脈で検討する論稿があるが、その理論の新しい展開についてはあまり触れられていない。また、それらは次の諸点の全体に注目するものでもない。学校において知識が創造されるプロセス、②学校における知識資産、③学校組織内部だけでなく、教育学研究や政策形成レベルも射程に入れたネットワーク構築の必要性。

以上のことから、Hargreaves の研究に注目することは、今後我が国の学校経営の実践と研究のどちらのレベルにおいても意義深いものであると考えた。

## II. 知識経営の理論

Hargreaves の知識創造学校論を明らかにする前に、野中郁次郎らの知識経営の理論にふれたい。なぜなら、Hargreaves は野中らの理論を「知識創造に関する現在最高の理論」(1998, p.30) と評し、大きな影響を受けているからである。

### (1) 暗黙知と形式知

知識経営の理論における知識には、「暗黙知 (tacit knowledge)」と「形式知 (explicit knowledge)」の2種類がある。「暗黙知」とは言語や文章では表現する

ことが難しい主観的・身体的な知であり、直感、思い、熟練ノウハウなどに根ざす個人的な知識である。他方、「形式知」とは、言語や文章で明確に表現できる客観的・理性的な知であり、理論や問題解決の手法、マニュアル、データベースなどである。この2種類の知識の相互循環によって新たな知識が創造される (図1)。

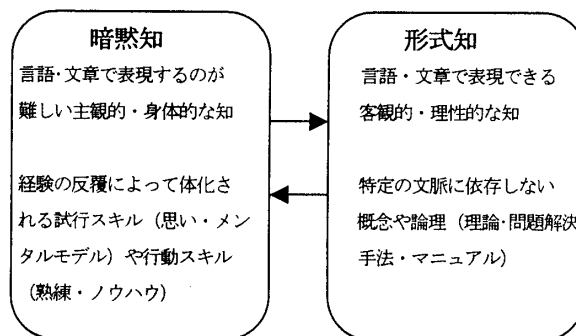


図1. 暗黙知と形式知の相互循環 (野中, 1998年 p.17)

### (2) 知識創造のプロセス

暗黙知と形式知の組み合わせから、共同化 (Socialisation), 表出化 (Externalization), 結合化 (Combination), 内面化 (Internalization) という4つの知識創造の形態が想定される (図2)。(このモデルは4つの英語の頭文字をとって SECI と呼ばれる。)

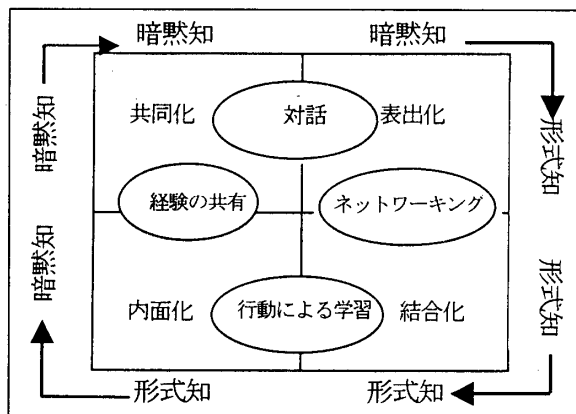


図2. SECI モデル (Hargreaves, 1998, p.30 に手を加えた)

共同化は、徒弟制や OJT などに典型的に見られるように、観察や模倣、共通の経験や体感によって暗黙知を共有、獲得、増幅するプロセスである。表出化は、コミュニティにおける成員間での対話 (Dialogue) や集団的な省察 (reflection) を契機として、暗黙知を形式知へ言葉にして磨き上げるプロセスである。連結化は、様々な形式知を体系的に結びつけることによって、新たな形式知を生み出し、精緻化するプロセスである。異なる知識を持つ人々がネットワークを通じて

一緒になると、結合化に帰結する。内面化は、行動による学習 (learning by doing) を通じて、形式知をスキル獲得などの実践や経験のなかで自分自身のものとして採り入れ、暗黙知へと身体化していくプロセスである。

組織的知識創造とは、この4つの知識変換モードを通じて個人、集団、組織の各レベルで知識が次々に創造され増幅していく「知識スパイラル」が起こるプロセス全体のことを指す。

### (3) 知識資産

従来、知識創造の理論では、SECI プロセスがその有名なモデルとして紹介されてきた。しかしながら、近年の一般経営学においては、連続的に優れた成果を生み出す企業組織を説明する際に「知識資産」という概念にも注目が集まっている。

知識資産とは、企業が資産として活用可能な、暗黙知・形式知からなる様々な形態の知識として位置づけられ、例えば、組織の個人・集団が有する知識や能力、顧客や市場とのつながりの中で共有される知識 (ニーズ、嗜好)、製品に埋め込まれる知識などの総体である。知識資産は、SECI の背後にあり、連続的に活用、再生、蓄積されることで豊かになっていく<sup>1)</sup> (野中、紺野、p.125) (紺野、p.17-19)。

### (4) 知識経営のモデル

以上の諸概念と関わって、本稿において注目する知識経営とは、目的や課題に対して、「知識創造のプロセス」と、既存の「知識資産の活用」とのダイナミックな連動により新しい価値を生み出していくことである。それは、文書化されたノウハウや専門的知識などの形式知をITの活用等によって共有するだけのもの

ではない。この知識経営のモデルは図3のようなものである (野中、紺野、p.153)。

Hargreaves は、知識創造、知識資産、知的資本、社会資本など、知識と関連する諸概念を用いて学校について論じているが、体系化したモデルを提示しているわけではない。そこで以下では、この図3に基づきながら Hargreaves の知識創造学校論の枠組みを整理する。

## III. 学校における知識創造のプロセス

まず、学校における知識創造のプロセスをみていこう。Hargreaves は、学校の知識創造を4つの要素で理解する。それは、知識の調査、アイデアの創出、実践への適用 (承認)、そしてその転移 (普及) である (1998, p.27-37, 1999a, p.123-130)。以下では、それぞれを検討する。

### (1) 知識の調査

学校が何らかの目的や課題を達成するために計画を立てる場合、学校 (特に教師) に散らばってバラバラになっている暗黙知や形式知を体系化して整理することで、学校自身が何を知っているかだけでなく、何を知らないのかをマッピングすることが重要である。この調査には、教職員間での共通の知識基盤をつくるだけでなく、学校の目的や課題に照らして、どのような知識を維持・創造・活用する必要があるのかを正しく理解・把握することで、学校を「学習する組織」にする意図がある。

この点と関わって、Hargreaves は、支援や助言がほしいときに誰にコンタクトを取ればいいか、あるいは特定の問題について気軽に話し合える同僚は誰かを教えてくれる学校知識資産のガイドブックの作成を提案している。

### (2) 専門的な知識創造のプロセス

Hargreaves は、園芸の比喩を参考にしながら、専門的な知識創造のプロセスを5つのステップで表現している (1998, p.29-32)。

#### Step 1. 種まき：アイデアを創出する

教師の専門的な知識は、言語化することが簡単なものもあるが、その多くは、自らの教職経験のなかで培ってきた勘やコツ、ノウハウといった言語化することが難しい暗黙知である。まずここでは、SECI プロセスが活発に展開するように、校長 (及びシニア職員) が、「対話」、「ネットワーキング」、「行動による学習」、「経験の共有」という諸条件を整備する必要がある。

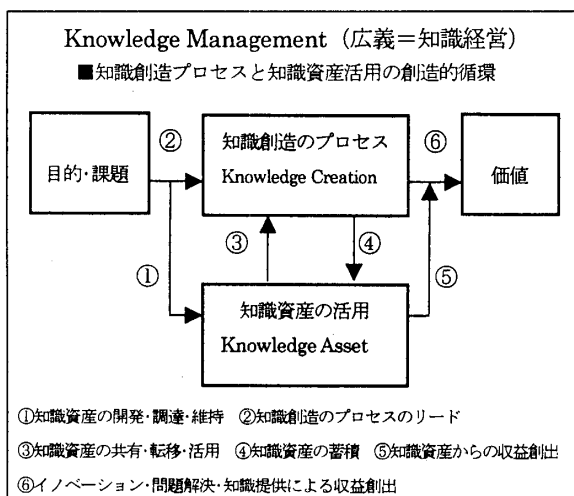


図3. 知識経営のモデル (筆者により一部修正した)

**Step 2. 発芽：アイデアを支援する**

知識創造学校において、教師は教育開発のために多くの優れたアイデアを生み出す。しかし、せっかく若い教員から優れた知識となる可能性を秘めたアイデアが生まれても、年配の教員らによって非難され、潰されてしまう恐れもある。皮肉屋 (cynics) からは知識創造は生まれなため、ここでは、経験豊富な教師らが、若い教師たちのアイデアを尊重し、庇護していく姿勢が求められる。

**Step 3. 間引き：最も見込みのあるアイデアを選択する**

たとえ多くの優れたアイデアが生み出されても、その全てが十分に開発できるわけではない。ここでは、選択したアイデアに十分な時間をかけて洗練するために、アイデアのいくつかは破棄するか後回しにすることが必要となる。

**Step 4. 手入れと剪定：アイデアを知識や実践に発展させる**

いくつかの新たな実践が承認されれば、それは承認されなかった古い実践の廃棄でもある。ここでは、新たに創造された知識が、実効性のない実践と取り替えられることが必要である。

**Step 5. 公開と交換：知識と実践を普及する**

ここでは、新たな知識や実践の成果を幅広く広めるために、内部ネットワークを通じて他の教師がそれにアクセスできるようにすることが必要である。

**(3) 創造された専門的な知識を承認する**

以上のような5つのステップを経て優れた知識が創造された後、それが本当に実用的に優れたアイデアなのかを検証する作業が行われ、その中で妥当性や実行可能性を証明することが必要となる。

Hargreavesによれば、一般企業においては、創造された知識には、①科学的な基盤がある、②うまく機能している、③市場で売れている、といった承認のテストがある。これに対して、教育にはそれに相当する承認のテストがない。特定の教師や特定の学校といった限定的な状況においてのみ機能し、他の教師や学校に転移不可能な実践は、有効な知識とはみなされない、と彼は考える。

ここで、承認といった場合、個人による独断的承認、集団による社会的承認、専門家による独立的承認、裁判所的規則による司法的承認、公式研究による科学的承認という形態がある。後者になるほど普遍性や確実性が高く、単に良い実践 (good practice)、何らかの承認を受けた良い実践、最善の実践 (best practice) が明確に区別される。

Hargreavesは多くの学校において知識の承認は初期

の形態にあると考えており、次のように述べる。「(学校における承認の) 多くは社会的な要素をもった独断的な形態で構成され、教師は非公式的に経験を交換するが、相対的にみてどれが効果的な実践かを明確化し承認する分析ないし関心は少ない。」(1999a, p.128)

承認された知識が学校全体において大きな意味を持つてくるためには、従来の学校文化に根強い独断的・社会的な承認に依存するのではなく、より普遍性や確実性の高い承認の形態を取り入れることが必要であるというのが Hargreaves の見解である。それによって、信頼性や確実性の高い成果をもたらす専門的な教育実践の普及と蓄積を目指すのである。

**(4) 創造された専門的な知識を普及する**

従来、新しい専門的な知識の普及は、大学における基礎研究、応用研究、教育現場での研究成果の普及、という流れをたどる「単線モデル」(あるいは「中心一周辺 (center-periphery)」アプローチ) が主流であった。そこでは、「書物、雑誌記事、政府広報、ビデオ、教師のための養成コース」などの形態によって現場の教師に研究成果が伝達された。しかし、それらは現場の教師にほとんど普及しなかったし、そもそも教育政策や教育実践に適用されるという前提のもとで行われる研究活動自体が極めて少なかった。

Hargreavesは、こうしたイギリスの教育学研究の状況を「学問上の自己道楽に陥っている」(1998, p.16) と厳しく批判し、教育における知識創造の新たなモデルは、「最もシンプルに、いわば同じ学校内での知識や実践の普及 (内部普及)、ないし、ある学校から他の学校 (おそらくその近隣の学校) への普及 (外部普及) というアプローチが良い」(1999a, p.129) と考える<sup>2)</sup>。なぜなら、教育研究者や政策形成者は、現場の教師と全く異なる知識基盤を有するからである。以上のような認識から、Hargreavesは、「新たな実践を広めるための最善の方法は、同僚を通じて (through peer) である」(2003, p.49) と考えている。

**(5) 学校における専門的な知識創造の種子**

新しい知識の創造は、外部からの要請や他人の優れた実践をそのまま適用することでもたらされるものではない。Hargreavesによれば、学校にはすでに専門的な知識創造のための種子が備わっており、それは諸条件が整備されれば発芽するのだという。その種子とは以下の4つである。(1999a, p.130-133)

**1. 職人的修繕 (tinkering)<sup>3)</sup>**

1つ目の種子は、教師が、自分のティーチングスタイルや教室の多様な状況・文脈にあわせて教育実践が

効果的に機能するように、職務経験の中で試行錯誤しながら戦略やルーティンを徐々に開発・構築していくこと（＝職人的修繕）である。教師は、教職生活の生涯にかけて職人的修繕のレパートリーを開発していく。このような個々の教師の職人的修繕が出発点となって新たな知識の創造と使用が生まれる。

## 2. 初任者教員訓練

2つ目の種子は、指導者（経験豊富な教員あるいは援助的指導者(mentor)）による訓練生（初任者教員や教育実習生）に対する初任者訓練である。

指導者が訓練生の自立を見守り援助する行為であるスーパービジョン<sup>4)</sup>は、指導者が訓練生に教育実践家としての暗黙知を転移する（共同化）だけでなく、指導者自身も訓練生の知識を共有しつつ、省察の強烈な刺激をうける（結合化）。またその中で、指導技術などの知識や実践について話し合うことができるよう自分たちの暗黙知を形式知化したり（表出化）、学習と経験を共有することを通じて専門的な知識を獲得する（内面化）。学校現場における初任者教員訓練は、単なる個別的な学習や一方向的な訓練ではなく、指導者と訓練生との相互的な職人的修繕が行われる、四つの知識変換モードの全てを使用する知識創造の場となる<sup>5)6)</sup>。

## 3. 研究に従事する教師

3つ目の種子は、「学校を基盤とした研究や、教員訓練局（TTA）による先進的な取り組みとしての学校を基盤とした研究連合体などで、研究に従事する教師」である。教師が大学の学術論文の中で調査研究を行うことで獲得したスキルは、学校現場に復帰したときに、知識生産を継続的に行っていける能力となる可能性を秘めている。こうした考えに基づき、Hargreavesは次のように主張する。「大学を基盤としたコースに参加することは、単に個々の教師の短期的な省察の機会を提供するだけではなく、学校レベルでの専門的な知識創造をどのように表出化し、連結化するかを学習するための、長期的な投資とみなされるべきである。それは、学校教師が1年間大学へ配置転換するのと同じことである。」(1999a, p.133)

## 4. ミドルマネージャー

4つ目の種子は、カリキュラムや生徒指導のミドルマネージャー（いわゆる主任）である。野中と竹内の『知識創造企業』では、ミドルマネージャーが組織的な知識創造の成功に必要な不可欠であることが強調されている。

「トップ・マネージャーは最前線の経験から遠いため、知識や実践の生成に不可欠な現在の『実践上の』知識を保有していない。ローワーは、距離をとるのが必要な知識創造を行うには作業場に近すぎる。しかしな

がら、ミドルマネージャーはトップと現場のエンジニアとの『戦略中枢』に位置し、会社のビジョンとその実行に関する混沌とした現実、つまり『こうである』と『こうあるべき』との掛け橋である。」(1999a, p.133)

特に、中等学校のミドルマネージャー（ミドルマネージャーのいる初等学校は少ない）は、知識創造において非常に重要な役割を果たす。なぜなら、彼らは一般教員よりも高い地位でありながら、異なる知識基盤を持った管理職の立場に完全に移動していないからである。他にも、学校を基盤とした初任者訓練における指導者や研究に従事する教師の役割は、一般教員と暗黙知を共有していない大学の研究者や学校管理職が担うことは難しく、学校のミドルマネージャーに負う所が大きい。

## IV. 学校における知識資産

続いて、学校における知識資産についてみてみよう。Hargreavesは従来の学校効果・改善研究の問題点から学校の知識資産という概念に注目した。

### (1) 学校効果・改善研究の問題点

イギリスにおいて1970年代以降、現在も行われている学校効果・改善研究では、優れた成果をあげる学校の特徴や性質が支援的な風土、教職員の同僚性、校長のリーダーシップ、ビジョンや目的の共有といった用語で数多く描写・列挙されている。後に、それらの研究成果は教育政策の土台となり、教育実践の改善のために活用されることになった。しかしながら、それらの研究成果は、優れた教育成果をおさめる学校の特徴や性質が、他の学校にも転移・複製されるという前提であり、なぜその学校が成功するのかを説明するまでに踏み込んだものではなかった。

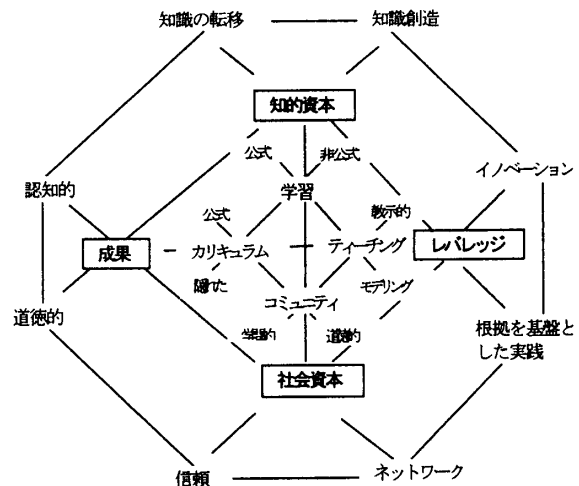


図4. 単純化モデルの形で表現された理論(2001, p.497)

Hargreaves は、このような従来の学校効果・改善研究の限界を指摘し、学校のより深い文化的・構造的土台を正しく理解するためには、効果そのものを定義するのではなく、効果を生み出すために必要となる学校の能力こそ探求すべきであるという関心から、成果をあげる学校の質を次の図4の各概念を用いて説明する。

## (2) 学校の能力を説明するための主要概念

以下では、図4の各概念について Hargreaves の論をみていこう (2001, p.488-90, 2003, p.24-26)。

### 1. 知的資本 (Intellectual capital)

知的資本は、「学校の目標を達成するために活用できる利害関係者の知識や経験の総和」と定義され、例えば、知識、スキル、ケイパビリティ、コンピテンス、才能、専門的な技術、実践、およびルーティンなどが幅広く含まれる概念である。知的資本は、新たな知識の創造と、状況と人間との間に知識を転移する能力という2つの重要なプロセスによって豊かになる。なお、学校には、教職員だけでなく、生徒、保護者、地域社会の知的資本が豊富にある。

### 2. 社会資本 (Social capital)

社会資本には、文化的なものや構造的なものがある。文化的な社会資本は、学校の成員とその多様な利害関係者間に存在する「信頼 (trust)」である。構造的な社会資本は、学校外部のパートナーとのネットワークだけでなく、その成員 (校長と教職員、教職員と生徒、教職員と保護者の間) の相互依存や相互支援による連帯に埋め込まれた「ネットワーク」の程度や質である。

社会資本が豊かな学校は、他のコミュニティとの連帯感をもちつつ、それ自体コミュニティとしての強い感覚を持っている。また、組織の課題を克服し、目標を達成するためには、成員間での知の共有が重要であることを理解している。さらに、そうした学校では、高いレベルの信頼が、学校コミュニティの成員や利害関係者の間に強いネットワークや協働をもたらす。

### 3. 成果 (Outcomes)

学校の成果は哲学者アリストテレスにならって探求される。アリストテレスによれば、人間の最高の幸福とは、人間を特徴付けている「ものを考える力=知性・理性の働き」を存分に発揮して真理を追求することであり、その生活の中にこそ「エウダイモニア=よく生きること (well-being)」がある。よく生きる活動とは、①知性的卓越性: 科学、アート、および実践的な英知 (多くの知識、スキル、理解の形態を含む) と、②道徳的卓越性: 勇敢、正義、節制 (社会的・情緒的) の生活の多くの諸側面を含む) という2つの徳性から成る。教育の目的は、児童・生徒が学校コミュニティで

の集団生活の中で様々な他者と関わり合いながら、自然な形で知的・道徳的な行いや判断をする資質を獲得することで「よく生きる」善良な市民となることである。

### 4. レバレッジ (Leverage)

経済学用語であるレバレッジ (「槌子」の意味) は、少ない投資金額によって大きな利益水準を生み出す効果を意味する概念である。Hargreaves は、この概念を、「教師の投資したエネルギーが、生徒の知的・道徳的な状態に影響を及ぼす変化の質と量」と定義し、教師のインプットと教育アウトプットとの関係の中で用いる。そして、教師のストレスやバーンアウトを極力回避するために、なるべく低いエネルギー投資で、なるべく高いアウトプットを産出すること (「懸命に働くのではなく賢明に働くこと」) が最も理想的であるとする。

教師がレバレッジを高めるためには、職人的修繕という創造的ルーティンの経験から生まれるアートの部分に、不確実性の高い教育実践の質を高めることを目指した「根拠を基盤とした実践 (evidence-based practice)」というサイエンス的な部分を取り入れることが必要となる。また、予期せぬ新しい事態に直面したり、科学的な根拠が不足する場合には、新しい専門的な知識創造に挑戦し実験するイノベーションも必要である。

なお、図3において、成果、資本、レバレッジと関連する概念は、それぞれ、公式カリキュラムと隠れたカリキュラム、公式な学習と非公式な学習、教示的なティーチングとモデリング、学問的コミュニティと道徳的コミュニティの2種類ずつに分類されている。Hargreaves がこのように分類した意図は、学校コミュニティで行われる諸活動の暗黙知的な側面や状況に埋め込まれた学習、すなわち教師の行為や生徒の学習などの無意図的・非言語的・無自覚的な側面のもつ影響力や効果にも目を向けたからであろう。

### (3) 効果的な学校と改善する学校の再定義

以上の諸概念を用いて Hargreaves が主張することは、従来の児童・生徒の試験結果を中心とする認知的 (知性的) な成果に偏りがちであった学校の能力に対する理解を、認知的・道徳的な成果、知的資本、社会資本、レバレッジの全体を高めるダイナミックな関係性の観点からとらえなおすべきだ、というものである。ここには、学校効果・改善研究に共通の理論的基盤を構築するねらいもある。かくして、Hargreaves は、効果的な学校と改善する学校を次のように再定義する (2001, p.490-491)。

- 効果的な学校とは、知的・道徳的な優秀性に関する望ましい教育成果を達成するために、「実証的裏付けのある (evidence-informed)」革新的な専門的実践を基盤として高いレベルのレバレッジ戦略を円滑に用いることで、その知的資本（特に知識を創造し転移する能力）やその社会資本（特に信頼を構築しネットワークを維持する能力）を結集する学校である。
- 改善する学校とは、知的・道徳的な優秀性という教育成果を達成するために、「うまく機能すること (what works)」および／あるいは革新的な専門的実践の根拠を基盤として、より高度なレバレッジ戦略を用いて円滑に学習することによって、その知的資本（特に知識を創造し転移する能力）やその社会資本（特に信頼を構築しネットワークを維持する能力）を豊かにする学校である。

組織の有形資産である財政資本や物的資本は他に譲渡すれば消滅してしまう。これに対して、組織の無形資産である知識資産（知的資本や社会資本）は、他の人間、集団、組織と有機的に共有・利用することが可能である<sup>7)</sup>。しかも、共有することで信頼やネットワークがいつそう深まり、知識創造の原動力として学校に蓄積されていく。資産概念に注目することから、従来は個別に理解されがちであった教師、学校、地域、政府機関、研究の各コミュニティ全体の新たなネットワークづくりの必要性が見えてくるのである。

## V. 知識創造学校を構築するためのネットワークづくりを目指して

知識創造学校を想定した場合、学校だけに過重な負担を要求するのではなく、知識創造の原動力となる学校の知識資産を豊かにするために、学校を取り巻く環境整備やネットワークづくり、すなわちインフラの整備が重要な課題となる。Hargreaves は、イギリスの文脈において、具体的に次のことを述べる。

まず、研究者の役割が変容する。Hargreaves の基本的な信念は、「教育研究は、現在よりも教師の専門職的な実践にいつそう多くの適切性があり、インパクトを持つようにすべきであるし、またすることができる」(1997, p.405) というものである。だから、「我々は、教師の習慣的な教室での職人的修繕を、調査研究資料のよりいつそう信憑性のある形に変換する必要がある」(1999b, p.246) と述べ、研究コミュニティの中で通用する研究だけではなく、学校現場から教育実践の改善に有効な知識を掘り起こして蓄積していく研究

モードの必要性を主張する。

さらに彼は、医療の研究成果を電子化された文献集に収めたコクラン・ライブラリにならって、IT を基盤としたネットワーキングの整備によって全ての人が簡単に教育研究の成果にアクセス可能にすることの必要性を述べている。具体的には、例えば、インターネット上で書籍等を販売する企業 Amazon.com の HP の教育実践版を提案している。そこでは、あるトピックの入力や検索から、多数の関連情報が閲覧可能であり、しかもその情報には筆者や出版者からの紹介だけでなく、第三者（顧客や専門家）からの批判的なレビューが含まれ、常時最新情報にアップデートされることで高い質が維持・蓄積され続ける。なお、このように「最善の実践」を教育実践家が共有・活用できることを目指す試みには、教室を脱私事化し、共通の興味・関心をもつ実践家で構成される専門ネットワークという知識コミュニティへの参加を促す狙いもある。

続いて、教育関係の諸機関の役割や位置づけが変容する (2003, p.68-71)。

教育技能省 (DfES) は、1988年教育改革法以降のトップダウン型の改革に代表される「指導的な介入 (directive intervention)」から、最小限の法律や規制のもとで、学校が知識資産を活用しながら長期的・連続的にイノベーションできるように支援を行う「実現可能にする介入 (enabling intervention)」へと介入の方法を変化させることが必要である。同時に、政府は学校がイノベーションの失敗を恐れたりそれを隠蔽したりする「非難する文化 (blame culture)」の醸成を避けるよう、適切な支援を実施していくことが求められる。なぜなら、イノベーションは、本質的に危険を伴うプロセスだからである。

地方教育当局 (LEA) は、「学校ネットワークにおけるハブ」としての役割を担う。LEA は、教育サービスにおける知識資産を創造・維持する役割を果たし、学校に対して DfES では目の届かない部分に自らの裁量できめ細かな支援を行っていくことが求められる。

他にも、教育調査研究戦略の開発を請け負う機構として、国家教育研究フォーラムを開設し、研究者、政策形成者、教育実践等の混合で編成される理事が、相互理解や協調に基づきながら今後の方向性について対話を行うことのできる知識創造の場を設けることを提案している (1999b, p.248)。

## 今後の課題

Hargreaves は、知識創造学校との関連で教師の専門職性について考察しており、医学の取り組みを参考

にした「根拠を基盤とした実践」を提案している。この実践に対しては、イギリスにおいて多くの学者から批判があり興味深い、詳細な検討は別稿を予定している。また、知識創造学校における「マネジメントのスタイル」、「場」、「リーダーシップ」についての検討が、今後の課題として残されている。

## 【注】

- 1) 紺野によれば、資産 (asset) と資本 (capital) は、かなり類似する概念として理解されており、確立された定義や分類はなされていないが、本稿では資産概念の中に資本概念が含まれるものと理解した。
- 2) 知識経営の観点からすれば、イギリスにおけるピーコンスクール (灯台学校：優れた教育実践を行い成果を上げていると政府から認定された学校) が、他校に指導助言を行うことは、学校現場発の優れた専門的知識を普及する試みである。この学校が日本の大学付属学校や研究指定校と異なるのは、「エリート校が想定されているのではなく、問題を克服して業績を伸ばした学校が対象であるので、大都市中心部の厳しい条件の学校もかなり含まれている」(窪田, p.117) ことであると思われる。
- 3) 「職人的修繕 (tinkering)」は、スイスの教育学者 M. Huberman が教師の職務の性質を説明するために用いた言葉である。辞書には、「下手な修理」、「いじくりまわし」などの意味があるが、職人や匠の仕事というニュアンスもあることから、上記のような訳語を与えている。
- 4) スーパービジョン (supervision) とは「実習生の授業に対する省察を支えたり、励ましたりする公式、非公式な一切の活動を指し、一種のコーチングとして位置づけられる。」(秋田, p.24) SECI プロセスにおいて、教職員間での知識の共有や転移を促すためには、こうしたコーチングや、メンタリング (= 援助的指導) といった考えが重要である。
- 5) 現在我が国では、学校教師の高齢化が進み、若い教師が極めて少ない状態にある。そのため、経験を積んだ教員が、若い教員に対して価値・規範 (暗黙知) をバランスよく伝達する機会に乏しく、また逆に、若い教師から知識や省察の刺激を受ける中で、専門的な力量形成を行う機会も少ないのではないだろうか。知識経営の観点からすれば、この状態は SECI プロセスが活性化されず、学校に知識資産が蓄積されていかない状態である。
- 6) 専門的な知識の普及と転移を考える際に重要なことは、知識そのものの性質である。知識は、個人

的経験、特に状況や文脈に依存的なものであり、他人や他の状況に転移することが難しい「粘着質 (sticky)」な性質を持つといわれる。そのため、教育実践家が専門的な知識 (特に暗黙知) を転移・獲得するためには、その知識が属する状況や文脈を共有することが非常に重要になってくる。近年、イギリスの教員養成は「単に養成教育の主要な時間を学校で過ごす (School-based) だけではなく、学校での養成を原則とする方向 (School-centred) へとその改革の理念が推し進められた」(西川, p.188)。このことは、近年学習論において注目されている「状況に埋め込まれた学習 (situated learning)」における徒弟制的な教員養成の再評価であり、ここでは初任者教員や教育実習生が学校という「実践コミュニティ (community of practice)」に参加し、熟練教師と共に実際の仕事をしながら技能を身につける中で、学校コミュニティの一員へと成長していくプロセスが重視される。

7) Hargreaves は、知的資本と社会資本を効果的に活用することで学校を改善する (特に教授と学習の効果を高める) 方法に関する知識やスキルを「組織資本 (organizational capital)」と呼び、これら3つの資本概念が学校の質を説明すると論じている (2003, p.24)。

## 【参考文献】

- Hargreaves, D. H., In defence of Research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley, *British Educational Research Journal*, Vol.23, No.4, 1997, p.405-20.
- Hargreaves, D. H., *Creative Professionalism: the role of teachers in the knowledge society*, DEMOS, 1998.
- Hargreaves, D. H., 'The Knowledge-Creating School', *British Journal of Educational Studies*, Vol.47, No.2, 1999a, p.122-144.
- Hargreaves, D. H., 'Revitalising Educational Research: lessons from the past and proposals for the future', *Cambridge Journal of Education*, Vol.29, No.2, 1999b, p.239-249.
- Hargreaves, D. H., A capital theory of school effectiveness and improvement, *British Educational Research Journal*, Vol.27, No.4, 2001, pp.487-503.
- Hargreaves, D. H., *Education Epidemic - Transformation secondary schools through innovation networks*, DEMOS, 2003.
- OECD, 弓削俊彦訳『未来の学校教育』技術経済研究



- 所, 2002年。
- 秋田喜代美「教師教育における「省察」概念の展開—  
反省的实践家を育てる教師教育をめぐる」森田尚  
人他編『教育学年報5 教育と市場』1996年, 451-467頁。
- 大串正樹「知識創造としてのカリキュラム開発—金沢  
市小学校英語活動の事例研究—」『カリキュラム研  
究』第12号, 2003年, 43-56頁。
- 窪田真二「ブレア労働党の教育水準向上戦略」『世界』  
岩波書店, 2001年5月号, 113-118頁。
- 紺野登『知識資産の経営—企業を変える第5の資源』  
日本経済新聞社, 1998年。
- 野中郁次郎, 竹内弘高著, 梅本勝博訳『知識創造企業』  
東洋経済新報社, 1996年。
- 野中郁次郎「経営学とは, どんな学問なのだろうか？」  
『別冊宝島三七三号・経営学入門』宝島社, 1998年。
- 野中郁次郎, 紺野登『知識経営のすすめ—ナレッジマ  
ネジメントとその時代』ちくま新書, 1999年。
- 高階玲治『学校の組織マネジメント』教育開発研究所,  
2001年。
- 西川信廣「イギリスの「学校における教師養成」の提  
起するもの—教師養成教育のパラダイム転換を求め  
て—」『教育のパラダイム転換』福村出版, 1997年,  
181-198頁。
- 藤原文雄「教師間の知識共有・創造としての「協働」  
成立のプロセスについての一考察」『東京大学大学院  
教育学研究科教育行政学研究室紀要』第17号, 1998  
年, 2-21頁。
- (主任指導教官 岡東壽隆)