

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 —

大 串 正 樹

(北陸先端科学技術大学院大学)

はじめに

1. カリキュラムと知識

1.1 知識とは

1.2 暗黙知と形式知

1.3 知識としてのカリキュラム

1.4 実践知に基づくカリキュラム開発

2. 知識創造プロセス

2.1 知識創造の四つのモード

2.2 知識創造プロセス

3. 金沢市小学校英語活動の事例分析

3.1 導入までの経緯

3.2 英語活動の指針

3.3 小中一貫英語教育への発展

4. 知識創造としてのカリキュラム開発の促進要因

おわりに

(Abstract)

はじめに

学校をカリキュラム開発の「場」と考えた場合、当然のことながら、それが実践される現場の意見が効果的に活用されることが望ましく、また本来そうあるべきである。なぜならば様々な問題についての具体的な対策や、あるいは既に実施されているカリキュラムに対する改善点などについて、実践から得られた経験的な知識、すなわち「実践知」が現場に蓄積されているからである。

これらの実践知の活用は、新学習指導要領の導入によって、今後ますます重要になってくる。なぜならば「完全週五日制」や「総合的な学習の時間」の導入により、これまでにない新たなカリキュラム開発を行わなければならないからである。もちろん、その背景には 1999 年（平成 11 年）の地教行法（地方教育行政の組織及び運営に関する法律）の改正により、中央から自治体へ、さらには学校現場へと、多くの権限委譲が進められてきたという事実がある。つまり、文部科学省主導から学校・地域主導へと教育の分権化が具体的に進められてきたのである。特に、2000 年（平成 12 年）に改正された「研究開発学校制

度」は、それまで中央主導だった研究開発が、学校現場からの提案による公募型へと 180 度転換された画期的な改革であった。これにより、学校独自の創意工夫に予算がつけられ、新たな取り組みが後押しされる形となった。もちろん、地域間で教育サービスの競争が始まっているという現実も踏まなければならない。したがって、学校現場には、より効果的なカリキュラム開発が求められている。しかし、カリキュラム開発の研究においては、その主体や評価に対する研究が中心となっており、実践的な創造プロセスについての研究は、まだまだ少ないというのが現状である。ところが、この実践知を活かそうという議論は、企業経営において顕著である。これは、後述する組織内の知識を積極的に共有・活用し、さらに新たな知識を創り続ける経営を意味するナレッジ・マネジメント（知識経営）が様々な形で広まりを見せている点からも明らかである¹⁾。

このような現状を踏まえて、本稿では「カリキュラム」を「知識」として捉え、この知識が実践知に基づきながら、発展的に創造されるプロセスに着目した。政策過程論に代表されるように「価値の権威的配分」に基づく議論や、合意形成のように「妥協」を前提とする議論ではない。時代の変化や、新たなニーズに対応するためには、対立を乗り越えつつ新たな価値を生み出していく知識創造としての、カリキュラム開発が求められているのである。そして、このプロセスを具体的に明らかにするために、先進事例として有名な、金沢市の小学校英語活動の事例を取り上げ、その導入過程を知識創造という視点で分析した。これによって、カリキュラムという知識を創造する場合、何が重要な役割を果たすのかを明らかにし、効果的なカリキュラム開発へ向けての示唆を得ることを目的としている。

1. カリキュラムと知識

具体的な議論の前に、知識の定義について、その立場を明確にする。さらに、その定義によって、カリキュラムが知識として捉えられること、さらにカリキュラム開発が知識創造として捉えられることを明らかにする。

1.1 知識とは

「知識とは何か」という問いかけに対する答えは実に多様である。これは、古代ギリシアの時代から伝統的な哲学的問題として、連綿と議論が繰り返されてきたことから明らかである。しかし、哲学の分野では、プラトンによって導入された「正当化された真なる信念（justified true belief）」という定義に合意しているといって差し支えない。ところが、現代社会において、この「正当化された真なる信念」という知識の定義は非常に扱いが難しい。これは、プラトンがイデアのような普遍的な知識を意図していたことに起因する。しかも現実には、普遍的な知識は獲得しがたいし、価値観が多様化する現代社会では「真なる」ものさえ定義しがたい。

そこで、現実的な知識の概念として「個人の信念やスキルを『真理』に向かって正当化する、ダイナミックで人間的なプロセス」²⁾という定義を採用する。これは、後述する経営学の基礎理論として知られる「組織的知識創造理論」における定義である。この定義によると、知識とは個人の信念に基づくものであり、それが真理に向かって正当化されるプロセスを指すのである。つまり、真理を希求し続ける発展的なプロセスそのものを知識として捉えているのである。さらに踏み込んで考えると、この定義は、個人やその時々

況に制約を受けるというカール・マンハイム（1931）の議論にも通じる³⁾。すなわち、知識とはコンテクスト（文脈）に依存するものであり、個人はもちろん、状況や時間などが変われば真理概念も必然的に変わりゆくものなのである。

1.2 暗黙知と形式知

さらに、ここでいう知識は、認識論の次元で捉えると二つのタイプに分けられる。一つはマイケル・ポランニー（1966）のいう「暗黙知」と呼ばれるものである⁴⁾。これは、明示化されていない、特定状況に関する個人的な知識を指す。メンタルモデルや体化された技能、いわゆる職人芸などの他人に伝えるのが難しいという特徴を持つ知識である。したがって、他人が持つ暗黙知を獲得するには体験を共有するしかない。

これに対して、明確な言語や数字、図表などで表現された知識は「形式知」と呼ばれる。この知識は、文書や IT などの活用により伝達・共有が比較的容易であるという特徴を持つ。一般に認識されている知識とは、こちらの形式知がほとんどであるが、ポランニーが「我々は語れる以上のことを知っている」というように、この明示的な形式知は知識のうちでも氷山の一角に過ぎないのである。

しかし、これら二つのタイプの知識は相互補完的であり、後述の知識創造プロセスの中で、それぞれの知識が相互作用を通じて、より豊かな知識へと高められていくのである。

1.3 知識としてのカリキュラム

それでは、この知識という視点をカリキュラム開発に応用する場合を考えてみる。しかし、カリキュラムの定義自体も知識と同じく多様である。単純に「教育課程」として捉えても、1951 年（昭和 26 年）改訂の学習指導要領一般編（試案）では「学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体を意味している」と規定され、さらには教科以外の活動までもが、その範囲に含まれているという広範な定義である。しかも今日では、教育課程は各学校で編成をおこなうものとして、その定義がますます難しくなっている。

そのような背景を踏まえつつ、一般的にカリキュラムとは、教育課程（国家的「基準」をはじめ地域、学校レベルまでの制度化された公的な教育課程）と潜在的カリキュラムを含むより広義の教育課程をカリキュラムと呼ぶことが多い⁵⁾。なお、この潜在的カリキュラムについては次のように定義されている。すなわち、顕在的カリキュラムを教育課程とするならば、潜在的カリキュラムは「公的な教育課程を背後で規定しつつ実際の教育現場で作用する個人的または社会的な教育価値・規範・信念の体系」を指す⁶⁾。

これらの定義に基づくならばカリキュラムは知識として、さらにカリキュラム開発は知識の創造と捉えられないであろうか。「教育的な諸経験の全体」という教育課程の定義からも次のことが言える。すなわち、理論と実践、あるいは知識と行為の関係を重視したジョン・デューイ（1929）のような「プラグマティズム」の考え方に従えば、経験と知識は切り離して考えることはできないはずである⁷⁾。もちろん、ここでいうカリキュラムという知識は、具体的に教えるレベルの知識とは異なる。いわば知識を教えるための知識とでもいえる、より上位の体系的知識として位置付けられるはずである。

また、マイケル・アップル（1994）によれば「カリキュラムはいかなる時も、ある誰か

の選択、ある集団の見方に基づく正統的知識つまり選択的伝統の中核的な部分を構成している」という⁸⁾。この考え方は、個人の信念に基づくという、先に示した知識の定義とも合致している。さらに、ここでいう「正統的 (legitimate)」という概念は、先の知識の定義に含まれる正当化 (justification) とともに考察されるべき重要な概念である。すなわち、社会的に知識というものが成り立つためには、それが論理的な妥当性 (正当性) を持つだけでなく、客観的に誰にでも受け入れられる (正統性) 必要があることを意味する。教育政策が「権力に支持された教育理念」と定義される場合があるのもこのためである。すなわち、教育政策が成立するためには権力による正統性の確保が欠かせないという側面が現実として存在するのである。したがって、この問題は当然カリキュラムにも影響を与える。このように、カリキュラムとは、その定義上も、また成立要件としての (正統性を含んだ) 正当性という視点からも、十分に知識として捉えることができる。

カリキュラムを知識として捉える根拠には、もう一つ重要なポイントがある。それは、先にも示したように、知識が認識論の次元で暗黙知と形式知に分けられるという点である。これに対して、カリキュラムも顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムがあるとの理解が一般的で、この点でも知識としての性格が強い。しかも、この潜在的カリキュラムの重要性は、教育課程行政の歴史からも、教育の地方分権との関係からもますます高いものとなってきている。

1.4 実践知に基づくカリキュラム開発

冒頭にも述べたように教育の地方分権に加えて、新学習指導要領の実施によって、カリキュラム開発の重要性は、より高いものとなった。すなわち、完全週五日制、教育内容の削減、総合的な学習の時間など様々な教育施策が新たに導入されたためである。これにより、学校現場に対する独自の取り組みへの期待も大きくなり、ユニークかつ効果的なカリキュラム開発が望まれるようになった。そのような環境下で、新たなカリキュラムを開発するのであるから、従来にはない効果的な方法論が必要とされる。その際、留意すべき点として、次の四項目が挙げられる⁹⁾。

- ・法令及び学習指導要領に示すところに従うこと
- ・児童・生徒の人間としての調和のとれた育成をめざすこと
- ・地域や学校の実態を十分考慮すること
- ・児童・生徒の心身の発達段階と特性を十分考慮すること

つまり、教育現場の授業実践から得られた知識である「実践知」を、具体的にカリキュラムへと反映していく「学校を基盤としたカリキュラム開発 (SBCD: school based curriculum development)」を実現する方法論が求められるのである¹⁰⁾。特に、総合的な学習の時間のように前例のない新たなカリキュラム開発をおこなう際は、なおさら実践知の活用が重要になる。したがって、先述の潜在的カリキュラムの重要性がますます高まることは、この点からも明らかであろう。逆に、実践知に基づくカリキュラム開発手法を確立できれば、時代の変化に機敏に対応できるカリキュラム開発が可能になるとともに、新しい取り組みへの敷居を低めるという効果をも期待できるのである。

しかし、このような現状にもかかわらず、具体的かつ有効なカリキュラム開発の総合的かつダイナミックな方法論は十分に提示されているとはいえない。特に、新たな課題や変

て、このプロセスは繰り返すほどに、ますます豊かな知識が創造されるのである。

もちろん、そのためにはいくつかの促進要因が欠かせない。例えば、参加者が自分自身を動機づけるためにも「自律性」を確保する必要がある。また、知識を重複共有させることによって暗黙知の共有を促進するという「冗長性」も必要になる。さらに、個々人が出会う対話の「場」は、愛・気配り・信頼・安心感に基づいていなければならない。これは、本質的な対話には参加者のコミットメント（献身的態度）が欠かせないからである¹⁴⁾。

では、これをカリキュラム開発という知識創造へ展開してみる。その際、まず教師を中心に個々人の思いや経験に裏付けられた暗黙知が授業の実践を通じて、さらには生徒との相互作用を経て豊富に蓄積される。そして、この教師に蓄積された暗黙知を活用しつつ、新たに創造される知識を、教育現場で得られる「実践知」と考える。これが様々な「場」を通じて共同化され、さらに明示的な形式知へと表出化されて、はじめて具体的なカリキュラムへと繋がる「概念(知識の前段階としてのアイデア)」が生まれるのである。そして、この概念が、その他の既存の知識と連結化されることによって生まれる新たな体系的な知識こそがカリキュラムそのものである。そして、このカリキュラムが実践されることによって、教師たちの中に、経験に基づく新たな暗黙知が蓄積される。もちろん、その体系として蓄積される知識こそが潜在的カリキュラムに他ならず、この新たな暗黙知が、再びカリキュラム開発に活かされることにより発展的な知識創造のスパイラルになる。

このように、カリキュラム開発は知識創造という視点で捉えると、スパイラルを繰り返す毎に、より効果的なカリキュラムを生み出すと考えられる。そこには、暗黙知と形式知、顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムの相互作用が働いているのである。このように新たな知識を生み出すという視点は、従来の「価値の権威的配分」という評価中心の議論とは異なり、カリキュラム開発の議論には有効である。この点を踏まえて、次に具体的な事例を見ながら、そのプロセスを追ってみる。

3. 金沢市小学校英語活動の事例分析

ここでは、金沢市の小学校英語活動の導入過程を概観しながら、実践知に基づくカリキュラムの創造過程について具体的に検討していくことにする。この金沢市の事例は、非常に早い時期、すなわち小学校での英語活動に対するコンセンサスが十分に得られていない時期から、全市の小学校で実施した先進事例として知られている。それ故に、解決すべき問題点多岐に及んでおり、有益な示唆を多分に含んでいる。もちろん、この事例は知識創造プロセスを意図的に取り入れたものではない。試行錯誤で偶然上手く行ったという側面も否定できない。しかし、その過程では知識創造という視点から見ても、かなり効果的なポイントがいくつかあった。それらを体系的に論じていくことで、効果的なカリキュラム開発のための方法論に向けての示唆を得るものとする。

3.1 導入までの経緯

金沢市は1996年（平成8年）の文部省による「小学校における英会話等の機会の充実に関する研究開発学校」指定¹⁵⁾と期を同じくして、小学校英語活動導入を具体的に検討し始めた。その時代背景として、1995年（平成7年）12月、金沢市は国際化時代に向けて「金沢世界都市構想」を発表し「世界の中で独特の輝きを放つ都市づくり」を目指していた。

表 1 金沢市小学校英語活動導入の経過

1995 年 12 月	金沢市が「金沢世界都市構想」を発表
1996 年 4 月	小学校英語活動導入検討委員会の設置
1996 年 5 月	「研究開発学校」が 47 都道府県各 1 校に拡充
1996 年 6 月	小学校英語活動民間指導協力員の募集（～9 月）
1996 年 8 月	「英語活動の指針 I」を策定 各種研修会・説明会の開催（～10 月）
1996 年 11 月	全市で「小学校英語活動」試行開始 小学校英語活動民間指導協力員の派遣
1997 年 3 月	「英語活動の指針 II」を策定
1997 年 4 月	小学校英語活動の本格実施
1997 年 8 月	小学校英語活動外国人指導員制度導入
1998 年 7 月	小学校英語活動実践研究会の設置
1999 年 4 月	「英語活動実践事例集」の配布
1999 年 5 月	英語活動研修会の開催（～11 月）
2000 年 4 月	「英語活動の指針 III」を作成・配布 小中一貫英語教育検討プロジェクト開始
2000 年 11 月	小中一貫英語教育「編成資料」作成
2001 年 4 月	モデル地域での小中一貫英語教育開始（～2003 年）

(<http://www.kanazawa-city.ed.jp/edcenter/> より作成)

つまり国の「研究開発学校」指定というタイミングに、この金沢市の世界都市構想と「国際感覚と英語によるコミュニケーション能力の拡大」という教育委員会のねらいが一致したのである。そして、そのことが後の素早い展開に繋がっていった。

すなわち 1996 年（平成 8 年）4 月に「小学校英語活動導入検討委員会」を設置し、検討を開始してから、7 ヶ月後の 11 月には、全市で「小学校英語活動」が試行されていたのである。そして、その間、導入検討委員会の下にワーキング・グループを設けて実践のマニュアルである「英語活動の指針」を作成し、さらには「金沢市教育研究センター」が中心となって民間指導協力員（EAA）¹⁶⁾の募集と派遣をおこなった。当時は、まだ「総合的な学習の時間」という授業枠がなかったために、英語活動のための時間をいかに確保するかという課題があったものの、この指針やEAAの活躍により大きな一歩を踏み出すことができたといえる。

3.2 英語活動の指針

ここで、具体的な成果としての「英語活動の指針」について述べる。この指針は大きく分けて 4 種類ある。すなわち、指針の I・II・III と、その間に創られた実践事例集である。これらはワーキング・グループのメンバーとして集められた、教師ひとりひとりの「実践知」が具体的に形式知として創造されたものであった。さらに、教育委員会としても、いかに効率的な指針を作成するかが施策の中心的課題であった。しかし、この指針には授業での具体的な教師と生徒のやりとりから、年間計画まで盛り込まれ、極めてカリキュラムに近い性格のものであった。小学校での英語活動という全く新しい取り組みに対して、現

場の混乱を最小限に抑える必要があったためである。したがって、この指針を生み出していく作業こそが、カリキュラムという知識の創造プロセスの中心的工程であった。

(1)「英語活動の指針Ⅰ」(1996年8月)

まず、全市での英語活動の試行直前に配布された指針Ⅰから概説する。これを作成する時点では、小学校英語活動の経験者は誰もいない状態である。したがって「中学校英語教諭」や「英語教諭の免許を持つ小学校教諭」がワーキング・グループのメンバーとして集められ検討が進められた。「英語指導を熟知した中学校教諭」と、「発達段階が大きく異なる小学生を熟知した小学校教諭」との対話から様々なアイデアが生まれてきた。「小学生への英語の指導方法」という、これまでにない新たな知識の創造である。つまり共同作業による暗黙知の共同化が進められ、形式知へと表出化していったのである。また、既に小学校での英語活動が実験的に実施されている他県の研究開発学校への視察もおこない資料も集めた。しかし、この指針Ⅰには現場での不安をぬぐい去るという大きな目的もあった。そのため「そのまま、すぐに使えるもの」という一つの目標が掲げられ、パッケージ方式と呼ばれる方法が採用された。歌・ゲーム・行事という三つのグループに分けて、そのまま使用できる事例集を作成していったのである。こうして、多くの形式知を連結化して、実践知としての指針Ⅰができあがった。

ちなみに、このワーキング・グループは教育委員会直属ではなく「金沢市教育研究センター」に設置された。つまり、この教育研究センターは行政と学校現場との中間的な位置付けであったため、参加者たちは口々に「比較的自由に活動ができた」と当時を振り返る。これは、新しい取り組みに対する現場からの反発を最小限に抑えるための意図的な配慮でもあった。さらに、この方法はメンバーである現場の教師たちのインセンティブを引き出す上で効果的であった。もちろん、知識創造の理論に基づけば、行政の視点にとらわれず、現場の視点で知識を創造するという上でも、教師が主体的に動き、教育委員会が支援に回るというスタンスは合理的なのである。

このように、一般的にもおこなわれているワーキング・グループ方式を知識創造という視点で捉え直すと、様々なメリットが浮かび上がる。さらに、この点を踏まえればこそ、そのメリットを最大限に活かすべく対応が可能となる。そして、知識創造理論の大きな特徴である発展的なスパイラルは、次の「指針Ⅱ」によって顕著になる。

(2)「英語活動の指針Ⅱ」(1997年3月)

指針Ⅰを使って、英語活動が全市で試行された。しかし、現実には予期しなかった問題が幾つも噴出してきた。ここに、知識創造のプロセスは英語活動実施による内面化（経験の蓄積）という段階を経て、新たな問題の共同化という二巡目に入っていたのである。そして、現場の教師の意見や、EAAの学外からの経験を活かした多様な意見を採用入れて、1997年（平成9年）3月「英語活動の指針Ⅱ」が作成された。

この指針ⅡにはⅠからの大きな変更点が二つある。一つは、一年を通じた指導内容の目安を記した年間計画表の添付である。これは、カリキュラム編成をおこなう学校現場からの要請で創られた。もう一点は、TT（ティーム・ティーチング）に関する注意事項である。これは、実際に活動を始めた段階で、EAAに任せきりにする教師が現れるなど、最も問題が多かった点である。したがって、事前の打ち合わせの必要性を謳って、担任・EAAそれぞれの役割分担を明確に定義したのである。このように、実践から得られた新たな知識を

加えることにより指針の完成度は徐々に高まり、また、柔軟に変化にも対応していく。

(3)「英語活動実践事例集」(1999 年 4 月)

先述のように、当初は英語活動に割く時間をいかに確保するかが最大の課題であったにもかかわらず、英語活動に割く時間を工夫して積極的に取り組んでいた学校では、徐々に「ネタ切れ」の状態になり、現場からは、より多くの事例や教材を求める声が強まってきた。そこで「英語活動実践事例集」が作成されたのである。

まず「英語活動実践研究会」が組織され、そのメンバーが編成にあたった。ただし「指針 I, II」のワーキング・グループと異なり、必ずしも英語が得意な人たちだけを集めたわけではなかった。コンピューターが得意な人、子どもの扱いが得意な人など様々な個性を集めた。つまり、意図的に既成概念にとらわれない新たな事例を創り出そうというねらいがあったのである。もちろん、そこには、これまでの「指針 I, II」を元に、独自の創意工夫によって実践されてきた、様々な英語活動のアイデアも注ぎ込まれていった。

(4)「英語活動の指針 III」(2000 年 4 月)

その後「総合的な学習の時間」の本格導入に向けた移行期間に入り、活動の時間を比較的確保しやすくなったことから、この小学校英語活動は次第に軌道に乗っていった。やがて、2000 年（平成 12 年）4 月に最後の「指針 III」が発行されるのである。内容的にもかなり洗練され、指針 II からの変更点もいくつか見られる。

まず、授業時間が十分に確保されたことから、最低でも 60 時間（年 10 時間×6 年）は実施可能になり、これに即したレッスンが体系的にまとめられた。当時、ワーキング・グループのメンバーだった上林泰子氏¹⁷⁾は「週 1 回ぐらいの実施が可能になれば（子どもたちの中にも知識が定着するので）必然的にカリキュラムは連続性を帯びてくる」という。つまり、授業回数が増えるにつれて、単なる体験や繰り返しでは子どもたちの知的好奇心に応えきれなくなったのである。そして、実際に定着を図る Review の時間が設けられた。

さらに、指針 III に盛り込まれた事例集は、今までのものと大きく異なる点がある。先の実践事例集までは教師と EAA との役割分担が明確で、注意点なども具体的な記述だったのであるが、指針 III においては、内容の概略と、それに適した複数の活動例が示されているに過ぎない。つまり、この指針に盛り込まれた事例集には、より豊かな暗黙知を蓄積するための工夫がなされていたのである。「現場の人間としては、より具体的な例を挙げたほうがイメージも湧いてわかりやすいが、そうするとかえって事例にとらわれて、あるいは縛られてしまってアイデアを排除してしまうことになるので、敢えて自分のアイデアを入れる余地を残した」と当時、指針の作成に関わった松永法子氏¹⁸⁾がそのノウハウを語ってくれた。確かに、完全な指針を作成して、現場でもその通りに実践を繰り返すだけでは、さらなる知識の獲得はあり得なかったであろう。しかし、意図的に「曖昧さ」を残した指針を作成したことによって、実施を重ねるごとに、それぞれの教師たち、あるいは EAA の中に工夫を凝らした様々な知識が蓄積されていったのである。

つまり、より豊かな知識を獲得するためには、豊かな暗黙知の蓄積が前提となる。そのためには、十分な形式知を提供するのではなく、むしろ曖昧さを残すことが効果的である。もちろん、蓄積された暗黙知は、適切な「場」での相互作用を通じて共有され、さらに表出化を通じて、新たな形式知を生み出していく必要がある。本来の知識創造とは、この発展的な繰り返しである。

(5) 知識の移転

このように、度重なる指針の編集作業や研究会を通じて、ワーキング・グループのメンバーの知識が共有されていった。それが、指針という形式知になり、これが配布されることによって知識（形式知）の移転が進んでいったのである。さらに、その間、人事異動などにより教師やEAAの移動もあった。つまり、定期的に人が移動することにより、それまで個人に蓄積されてきた知識、とりわけ伝達が難しい暗黙知の移転がさらに進んだのである。このことは知識の移転という意味で重要なポイントが含まれている。すなわち、先にも触れたように、知識のうち形式知として明示化できる内容は氷山の一角に過ぎない。本来のノウハウのほとんどが暗黙知のままなのである。したがって、知識の移転とは、形式知だけではなく暗黙知の移転を伴うものでなければ本来の効果を十分には発揮できないのである¹⁹⁾。

やがて、この金沢市の取り組みが全国的に有名になると、市外からの視察が後を絶たなくなった。当初は純粋な「英語活動」として取り組みが進んだものの、ここ数年では「総合的な学習の時間」に国際理解教育としての「英語活動」を取り入れようという小学校が増えてきている。このように知識創造のプロセスは一自治体の枠を超えた発展的な広まりを見せているのである。

3.3 小中一貫英語教育への発展

そして、もう一つ大きな変化を生み出した点がある。それが、2000年（平成12年）から金沢市の検討プロジェクトとして実施されている「小中一貫英語教育」である。これまでも触れてきたように、当初は単なる「英語活動」として、その場限りの活動という意識が強かった。しかし、現実には子どもたちの知的好奇心の高まりも重なって、必然的に「系統性」を持たさなければならなかったのである²⁰⁾。もちろん、この流れは、そのまま中学校の英語教育へ繋がっていくことが望まれた。

そこで、金沢市の実験的プロジェクトとして「小中一貫英語教育」の研究が始まったのであるが、このプロジェクトは中学校の英語教育の内容にも大きな変化を与える内容であった。それまでの「聞く・書く・話す・読む」という分類が「あいさつ」「自分のことを表現する」「受け答えができる」という三つの柱を意識したカリキュラムとして編成されるのである。これは、小学校での英語教育が会話中心で進められている点を考慮した上で、小学校だけでなく、小中の間でも「系統性」を持たせるためである。

このように、カリキュラム開発という知識創造プロセスは、小学校英語活動という段階からさらに発展して、小中一貫英語教育という新しい段階に入ったのである。つまり、現場の実践知が有効にカリキュラムに活かされる状況では、知識創造が単なるサイクルではなくスパイラルとなり、その繰り返しが発展的に広まりを見せるという一つの実証となるであろう。

さらに、この小中一貫英語教育の研究開始に当たって、もう一つ興味深い事実がある。それは、従来の「英語活動の指針」に相当する「編成資料」を作成する際に、ワーキング・グループ方式という「場」を設けるなど、導入段階に至るすべての過程で、これまでの英語活動で採られてきた方法を踏襲したのである。つまり、教育委員会や関係者の中に、英語活動に関するカリキュラム開発の知識だけでなく、新たな施策創造のための「方法論」

としての知識が創造されていたのである。これは、実際には、施策創造のためのノウハウとして文書化されたものでもなく、また直接的な知識でもない。知識創造のための知識という「メタ・ナレッジ」が経験的に蓄積されているのである。したがって、この小中一貫英語教育の導入までの過程は、試行錯誤を繰り返してきた従来の英語活動の導入以上にスムーズに行われた。

4. 知識創造としてのカリキュラム開発の促進要因

これまで見てきたように、金沢市の小学校英語活動という事例は、知識創造という視点から見れば、新たなカリキュラム開発に多くの示唆を与えられられる。もちろん、金沢市はこれを知識創造として実施したわけではない。試行錯誤を繰り返しながら、結果として現在の状態にたどり着いたのである。したがって、今後は、ここで得られた知見を、知識創造プロセスとして意識的に取り入れていくことによって、新たなカリキュラム開発に有効に活用できるはずである。もちろん、知識創造が発展的なスパイラルであるように、このカリキュラム開発も日々進化を続けておりプロセスに終わりはない。そこで、カリキュラム開発を知識創造として捉えた場合に、その促進要因として働いた点を総括しておく。

(1) 知識共有のための「場」の設定

まず、それぞれの暗黙知から形式知である指針を作成した際に、ワーキング・グループという「場」を教育委員会が提供した点が重要であるといえる。確かに、教育委員会の内部だけでは、前例のない新しいことを始めるだけの知識が無かったことは否めない。そこを行政の立場だけで新たなカリキュラム（あるいは、その基準としての指針）を創るのではなく、実際に子どもたちと接している現場の教師や EAA の知識を取り込みながら創り出したのである。すなわち「実践知」の活用である。だからこそ、創造された指針はカリキュラムとして実践に耐えうるものとなったのである。もちろん、その背後では EAA を募集・派遣したり、各種研修会や説明会を開いたり行政の支援も重要であった。

しかし有効に機能したのは、ワーキング・グループだけではない。研究授業を通じて、実践的な知識の共有を図ったり、教員研修²¹⁾を通じて教師間で知識の共有を図ったりと「場」の形は様々であった。先述のように、知識の移転には形式知だけでなく暗黙知が伴ってこそ意味がある。その点からも時間と空間を共有する「場」の重要性は大きい。さらに、そこで得られた実践知は教育委員会を通じて、再び学校現場へと移転される。このように幾重にも繰り返される知識の循環が、より豊かな知識の蓄積と創造を促進していった。そして、それぞれの知識が実践に基づいたものであったことが、結果として有効なカリキュラムの創造に繋がったのである。

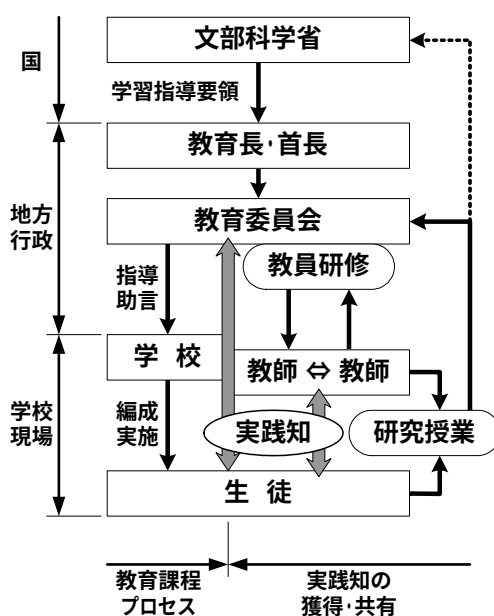


図2 実践知に基づくカリキュラム開発

(2) 継続的な知識の見直し

さらに、度重なる指針の改訂を行ったり、現場の要求である実践事例集を作成したりと、知識創造のプロセスを繰り返したことによって、得られた知識がより豊かなものとなったのである。これは、形式知としての指針 III の内容が豊かになっただけではない。その過程において、すべての教師や EAA に豊かな暗黙知が蓄積されているという点が、より重要なのである（もちろん施策創造という点では行政にも知識の蓄積があり、これが新たなステップへの発展に繋がっていった）。この意味では、はじめから完全な指針を作成する（形式知過多）必要はどこにもない。むしろ、意図的に曖昧さを残し、その不完全さ（形式知過少）を補うために、教師たちのコミットメントを得ることの重要性のほうがはるかに大きいのである。

そして、これが知識の「発展的創造」であり、そのダイナミックな繰り返しによって、より豊かな知を生み出し続けることが、知識創造プロセスである。すなわち、プラグマティックに現実を直視しつつ、意見の違いを弁証法的に克服する点で、「硬直的停滞」や「妥協的合意」を乗り越える新たな方法論でもある。これは従来の分析枠組みでは説明しきれなかった点であり、単純に指針や事例集が創られればよいという次元の議論でもない。

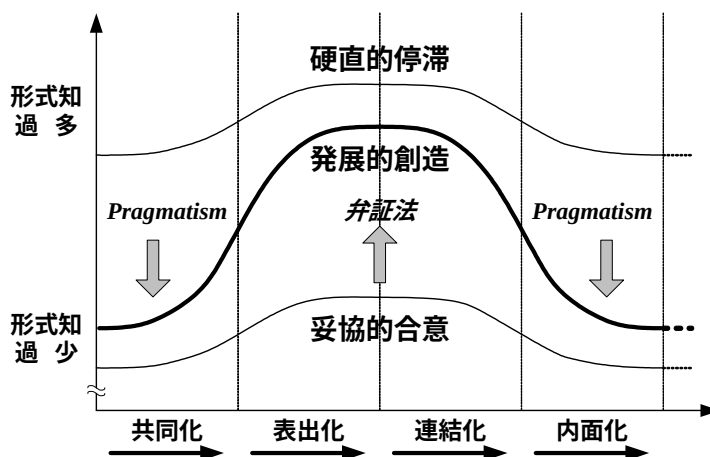


図3 知識の発展的創造

(3) リーダーシップとビジョンの提示

また、この施策は強いリーダーシップと明確なビジョンが無ければ実現はしなかった。事実、全市の小学校で英語活動を導入する際、文部省（当時）からの「問い合わせ」もあった。限られた予算の中で新しいことを始めるのであれば、その前に既存の問題の解決（たとえば、不登校や引きこもりなどの対策）を優先すべきであるという意見も強くあった。しかし、地元の経済界や PTA から「10 年やってもモノにならない英語を何とかして欲しい」という強い要望が教育長を動かした。また、それだけではなく、関係者が口をそろえていうように「時代背景、市の施策、国の動きといった、全てのタイミングがうまくそろった」ことも要因のひとつであった。

もちろん、各学校での取り組みを考えれば、校長のリーダーシップも重要であった。実際には教師たちの間でも、この取り組みに対する温度差が大きな障壁となったことは事実であったからである。そして、教育委員会や学校を繋いでいく、ミドルとしての指導主事の働きも無視できない。ナレッジ・マネジメントにおいては、自立分散型のリーダーシップとミドルの活躍が求められるからである。資産としての様々な知識を活かしながら、それぞれの「場」に対して活力を与えつつ、これを繋いでいく役割が求められるのである。それによって、カリキュラム開発という知識創造のプロセスを促進していくことが可能となるのである²²⁾。

おわりに

以上、金沢市の小学校英語活動の事例をとりあげて、実践知に基づくカリキュラム開発を知識創造という視点から分析してきた。その中で得られた知見は、一般の教育施策創造やカリキュラム開発に重要な示唆を与えるものである。そこで、これらのポイントを一般化して、本稿の結論と代えたい。すなわち、

- ・ 教育長や学校長が明確なビジョンを示す（強いリーダーシップ）
- ・ カリキュラム（あるいは施策）は初めから完璧をめざさず、むしろ不十分でよい
- ・ その不十分なカリキュラムを常に改善していくための「場」を継続的に設ける
- ・ この「場」には実践経験のある様々な人々を集めて、知識の共同化を図る
- ・ 教育委員会は、この「場」に対して適度な距離と支援に回る姿勢を保つ
- ・ 指導主事は、ミドルとして行政と現場あるいは、様々な「場」を繋いでいく

もちろん、現場の教師のインセンティブをいかに高く維持するかという大きな問題は残されている。しかし、実際に問題を抱えながらも繰り返し実施していくことにより、次第に取り組まざるを得ない状況に動いていくという。なぜならば、生徒の保護者たちは、他の地域の学校と比較しつつ、積極的な取り組みを歓迎する傾向にある。また、いずれの学校でも、一連の取り組みに対する生徒の反応が非常に良いからである。しかし、これは当然のことであり、むしろ、このような実践知に基づく効果的なカリキュラムの開発をおこなわなければならないのである。本稿は、まさに、そういったカリキュラムを開発するための新たなプロセスを、発展的な知識創造のプロセスとして提示したものである。

〔註・参考文献〕

- 1) 野中郁次郎・梅本勝博（2001）「知識管理から知識経営へ」『人工知能学会誌』vol.16(1), pp.4-14.
- 2) 野中郁次郎（2001）「総合力：知識ベース企業のコア・ケイパビリティ」『一橋ビジネスレビュー』vol.49(3), pp.18-31.
- 3) Mannheim, K. (1931) "Wissenssoziologie." *Handwörterbuch der soziologie*, herausgegeben von Alfred Vierkandt: Stuttgart. (=1973, 秋元律郎・田中清助訳「知識社会学」『知識社会学』所収, 青木書店.)
- 4) Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*, London: Routledge & Kegan Paul. (=1980, 佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店.)
- 5) 柴田義松編著（2001）『教育課程論』学文社.
- 6) *Ibid.*
- 7) Dewey, J. (1929) *The Quest for Certainty*, New York: G.P. Putnam. (=1996, 河村望訳『確実性の探求』人間の科学社.)
- 8) アップル, M./J.ウィットィ/長尾彰夫（1994）『カリキュラム・ポリシーックス—現代の教育改革とナショナル・カリキュラム—』東信堂.
- 9) 天野正輝（2000）『総合的学習のカリキュラム開発と評価』晃洋書房.
- 10) 文部省大臣官房調査統計課（1975）『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—』

- 11) Drucker, P.F. (1993) *Post-capitalist Society*, New York: Harper Collins Publisher. (=1993, 上田惇生・佐々木実智男・田代正美訳『ポスト資本主義社会』ダイヤモンド社.)
- 12) 野中郁次郎・竹内弘高 (1996) 梅本勝博訳『知識創造企業』東洋経済新報社.
- 13) Nonaka, I. and N. Konno (1998) "The Concept of 'ba': Building a Foundation for Knowledge Creation", *California Management Review*, 40(3), pp.40-54.
- 14) 知識創造の促進要因に関しては、前掲書、野中・竹内 (1996)『知識創造企業』もしくは、von Krogh, G., K. Ichijo and I. Nonaka (2000) *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of innovation*, New York: Oxford Press.を参照のこと。
- 15) この研究開発学校は 1992(平成 4)年に大阪の二校が指定されたところから始まるが、翌、1993 年(平成 5 年)に出された「外国語教育の改善に関する調査研究協力者会議」の答申や、早期英語教育への期待の高まりを受けて、段階的に拡充していった。やがて 1996 年(平成 8 年)には全国 47 都道府県の小学校 1 校ずつで実施され、このうちの 1 校に金沢市内の小学校も選ばれていた。
- 16) 小学校の教諭は英語指導の経験に乏しく免許も持っていない。これを補う意味で、金沢市教育委員会は英語活動民間指導協力員(EAA: English Activity Assistants)をボランティアとして募集した。この EAA とは、「市内やその近郊に住む外国人や海外在住経験のある日本人等で国際理解教育に理解と関心のある人」と定義されている。
- 17) 上林泰子氏は小学校教諭ではあるが、中高の英語教諭の免許を持ち、当時からワーキング・グループのメンバーとして積極的に関わってきている。現在は「研究開発学校」の南小立野小学校教諭であり、かつ「小中一貫英語教育」のワーキング・グループのメンバーでもある(2002 年 3 月 19 日インタビュー)。
- 18) 松永法子氏は小学校教諭であるが、当時、指針作成のワーキング・グループのメンバーを経て、平成 10 年から 12 年の間「金沢市教育研究センター」で指導主事として、「実践事例集」や「英語活動の指針 III」の作成など教育施策創造の中心的な働きをしていた(2002 年 3 月 13 日インタビュー)。
- 19) 知識の移転に関しては、Dixon, N.M.(2000) *Common Knowledge*, Boston: Harvard Business School Press.を参照のこと。
- 20) 2002 年(平成 14 年)5 月、金沢市は、これまで「英語活動」と呼んでいた一連の施策を「英語教育」と改めた。これは「小学校段階では英語教育ではなく、あくまでも英語活動である」という文部科学省の方針とは明らかに対峙するものであった。しかし、石原多賀子教育長が教育改革国民会議のメンバーでもあり、自らの地域レベルの実践を正統化する発言を国レベルでも繰り返してきたという経緯もあり、現状では問題となっていない。
- 21) 通常の教科では年に 1 回程度の研修であるが、英語活動に関しては市内を 4 つのブロックに分けて、各 9 回、計 36 回という異例の研修プログラムが組まれている。
- 22) Nonaka, I., R. Toyama, and N. Konno (2000) "SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation", *Long Range Planning*, vol.33, pp.5-34.