

「伝統知の検証と発展による学校改善」

—高等学校における学年経営の活性化を通して—

岐阜県立可児高等学校 古田 寿朗

はじめに

現場の教員なら、人事異動により新しい学校に赴任した際、自身の経験知にはない教育活動や実践のノウハウを目の当たりにして驚いたり、組織のあり方や教員の行動様式にとまどった経験があるだろう。特に高等学校は、学科や課程、あるいは生徒の学力や進路希望、また、地域の要望などにより学校独自の教育活動が成立し、学校独自の実践のノウハウが存在する。従って、学校独自の教育活動の意義は、学校ごとに教員集団内で共通認識され、実践のノウハウも共有されなければならない。

本開発実践では、学校独自の実践のノウハウやその意義、組織の在り方や教員の行動様式などを、学校ごとに受け継がれた伝統的な知識、即ち「伝統知」と呼び、伝統知を教員集団内で共有し、かつ現状に照らし合わせて検証することで、学校の教育活動や組織運営の在り方を見直し、さらに、現状の問題点を伝統知の改善により解決するという手法を開発する。また、この手法開発は、学校組織の相似形ともいえる学年組織の中で教員同士の対話を重視した活性化として実践することで学校改善のモデルを示す。

1. 伝統知という学校改善の視点

(1) 学校改善に活かす知識

伝統知を論じる前に、学校改善に活かす知識をどう捉えたらよいのかについて述べる。本開発実践では、ナレッジ・マネジメントの基本理論である野中郁次郎らの定義を参考に知識という概念を学校改善の観点から述べる。

野中ら（1999）は知識という概念を認識論や経済論の観点から考察した上で「知識とは、個人や組織（集団）が認識・行動するための、道理にかなった秩序（体系・手順）といえます。この秩序によって私たちは外界を理解したり、行動を進めていくわけです。（中略）ただし、こうした知識はいつも正しいとは限りません。ある地域で得た天気予報の方法は、別の場所では正しくないかもしれません。そこで、知識には主観・客観、「真偽」の問題が常に絡みます。私たちは日々の行動や、環境変化に際して自分自身の知識を照らし合わせ、実践をつうじてその知識が「真」であるように高めていくのですが、それには終わりがありません。このような知識のあり方をとらえれば、知識とは「正当化された真なる信念（Justified The Belief）」と定義。つまり、その知識を持つ人にとっては、これまでのところ正しい「真」だと、そのように信じていること、なのだといえます。」⁽¹⁾と説明する。

野中らの「道理にかなった秩序（体系・手順）」という知識の認識を、学校現場に置き換えると、教育法規、学習指導要領などに則り、かつ現状にあった知識とすることができる。そして、教育法規や学習指導要領は更新される場合があり、学校現場における現状も変化するため、知識は更新されるものといえる。従って学校現場における知識も、「これまでのところ正しい」ことなのである。

例えば、勤務校である岐阜県立可児高等学校（以下、「可児高校」という）には、「協議・判断の基準」⁽²⁾という教育活動創出あるいは実践における一種の規範が受け継がれている。これは、教育課程や学校目標、生徒・保護者の要望などに基づくことを原則にしたものであるため、この基準に基づいた知識であれば、そ

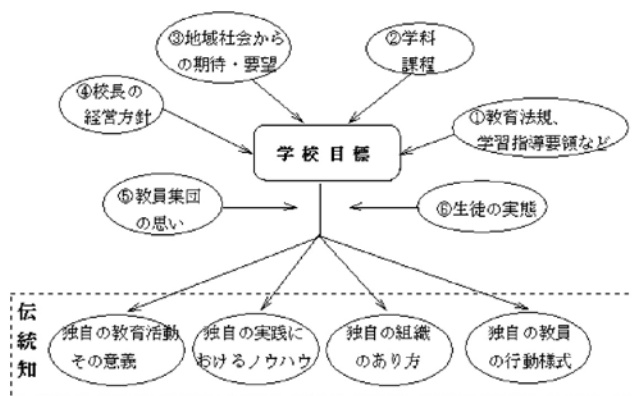
れは勤務校にとっては知識といってよいと考える。つまり、教育法規、学習指導要領、学校内で共有されている基準や目標に適合していれば、それは、「これまでのところ正しい」ことであり、それが自校にとっての知識なのである。

ただし、「これまでのところ正しい」ことであるなら、生徒の実態や環境の変化に応じて知識は更新され、その時点での学校や生徒にとって最善なものである必要がある。従って、組織において共有される知識は、組織の構成員がそれまでの活動の中で培ってきた最善の考え方や方法であるが、それは、永続的に何らかの方法で改善されることで、現状にあった組織としての最善の知識といえるのである。つまり、知識は長く受け継がれながらも改善を繰り返されるべきだと考える。この考え方が、本開発実践における学校改善に活かす知識の認識である。

(2) 伝統知という考え方

本開発実践では、学校ごとに受け継がれた独自の知識を伝統知と呼ぶわけであるが、高等学校における伝統知は、どのように形成されるのか。【図1-1】は、本開発実践で捉える伝統知形成のイメージを示したものである。

伝統知の前提にあるのは、学校目標である。学校目標は、教育法規や学習指導要領などによって示された指針、学科や課程、地域社会からの期待や要望、さらに、校長の経営方針など



【図1-1】 伝統知形成のイメージ図

多様な要素によって形成される。また、学力や進路希望など生徒の実態、教員集団の思いなどを踏まえた教育の中で、独自の教育活動、独自の実践のノウハウ、独自の組織のあり方、独自の行動様式が産み出されると考える。本開発実践ではそれら（【図1-1】点線枠内）を伝統知と捉える。伝統知は、学校の歴史の中で教員集団によって共有かつ継承され、学校目標達成のため最善の教育活動や組織運営が展開されるのである。ただし、伝統知を長く継承させることが善ではなく、伝統知を生み出す要素（【図1-1】①から⑥）はすべて変化もしくは更新される可能性があるため、伝統知もまた改善されなければならない。

本開発実践は学校改善において、既存の教育活動や実践のノウハウ、既存の組織のあり方や教員の行動様式について、なぜそれが実践されているのか、なぜそのような考え方をするのかということを、学校目標や現状に合わせて見直すことが重要なことだと考えて、伝統知を改善の視点と捉えるのである。

(3) 岐阜県立可児高等学校における伝統知の成立

前項で示した【図1-1】における①から⑥の中で、伝統知形成の特徴として本開発実践が注目するものが、学校に対する地域社会の期待・要望である。学校が地域社会からどのような役割を期待されているのかは学校目標設定のひとつの要素であり、伝統知形成ともつながっていると考える。伝統知が、学校に対する要望や期待に由来し、また、学校目標達成のための教育活動の中で創造され、それが一定程度学校組織に継承されることを示すために、勤務校である可児高校における事例をあげる。

可児高校は普通科ながら、特色の強い学校である。その理由は、地元の要望により新設された高等学校であるとともに、他に例の少ない教育活動を導入して短期間に進学校という学校の特色を確立したからである。従って、伝統知を理解するためには、新設の背景と開校当時の教育の様子を知る必要があると考える。

可児高校は、地元の強い要望により新設された学校⁽³⁾であるため、地元の高等学校新設を要望する理由の中に、地元の可児高校に対する期待・要望を具体的に見いだすことができると考え、1978（昭和53）年2月、岐阜県に提出された美濃加茂市長・加茂郡町村会長・可児郡町村会長による「陳情書」⁽⁴⁾の内容を確認する。陳情書によれば、地元住民は生徒指導上及び交通安全上安心して通え、卒業後は大学へ進学できる高

校を望んでいたことがわかる。また、当時の地元の要望や初期の教育を、玉置倫夫可児高校設立準備室長（可児高校初代教頭）のインタビューによって確認した。それによると、可児高校の開校当時における経営戦略は、地元の要望と学校教育を直結させることであった。前掲の「陳情書」における要望は、そのまま学校に対する地元のニーズであり、玉置（1983）が可児高校にとって、「地域・父母の要望に応え、地域に根ざした特色ある学校を創るのが、いわゆる新設校の課題であり教職員の使命であると考え、教育方針を立て、教職員が心を一つにして教育活動を推進してきた。」⁽⁵⁾と示すように、当時の教員が地元の期待に応えることが学校の使命と捉えたことがわかる。

これに加え、玉置は、地元の中学生及び保護者そして地元の人々がどのような学校を期待しているかを、中学校を訪問するなどして把握に努めた。それにより、地元の人々が高等学校に求めているのは、知・徳・体のバランスのとれた中学校教育をモデルとし、住民の年齢層や収入水準を意識して国公立大学に進学できる力を育成する教育であると認識した。さらに、地元住民は「われわれの高校」という意識で強い関心と大きな期待を持っていることを確認した。この認識が、可児高校の教育方針及び学校目標へとつながるのである。即ち、小中学校の教育を受け継いだ「知・徳・体」の充実をベースとして、希望の進路を達成する指導を通じた人格形成が可児高校の教育に対する要望・期待であり、これに応えることが可児高校の使命なのである。本開発実践では、この使命が可児高校の教育活動やその理念、実践のノウハウ、実践の過程において成立した組織の在り方や教師の行動様式に影響を与えていると考える。しかし、学校を取り巻く環境、生徒の実態や家庭環境、また教員の思いなどはその時々において異なるため、現状を正しく捉えて目標を達成するための伝統知はその都度見直されなくてはならないと考える。

（4） 岐阜県立可児高等学校の現在における教育活動や組織の在り方に見られる伝統知

伝統知は、教育活動や実践のノウハウ、校内組織の在り方、指導における教員の行動様式に見いだすことができる。本節では、学校の使命や目標をベースとして生徒の実態や周囲の環境に合わせて創造・蓄積されてきた伝統知の具体的な例をいくつか提示することで、伝統知を解説する。

伝統知が確認できる代表的な教育活動に「宅習記録表」がある。これは、生徒が生活や学習時間を毎日所定の用紙に記録し、教員が生活及び学習状況の指導にあたるもので、基本的な生活習慣及び学習習慣を身につけ、生徒と教員による対話を意図したものである。この活動は、開校2年目から継承されているもので、当時の教員が本校の使命のひとつと捉えた「生徒の将来希望を実現する」ために学力育成と生徒の人格形成を精神的に支援する活動である。従ってこの活動には、学校の使命を実現するための理念と効果を生み出すノウハウが内包されていると考える。

ここでいう理念とはこの活動でどのような効果が得られるかという活動の意義であり、ノウハウとは、宅習記録表を通じて、どのように働きかけ、どのように活用すればどのような効果があるのかという、教員による指導に関する方法のことである。しかし、意義や具体的方法は、形式知として示されているものではなく、実際に運用に参加しないと知り得ない暗黙知であり、形式知として固定化されるべきものではなく、現状に対応して改善されるべきものである。

また、組織のあり方や教員の行動様式に見られる伝統知は「学年組織の自主性・主体性」および「学年組織の競い合い」である。可児高校は新設校であるため、開校1年目は1学年のみである。つまり、開校当時可児高校の学年組織は、学校組織の相似形どころか、学校組織そのものなのである。この時の学年組織が明確な目標と方針を掲げ、特徴的な教育活動や組織運営を創造したことが学年経営の原点である。それ以後の学年は、学年ごとに前年の学年の教育活動を手本にし、達成目標を前年の学年を超えることとし、教育活動を実践した結果、自主性・主体性の強い学年組織が成立し、教員も生徒も他学年と競い合う組織文化が形成されたのである。

このような学年を中心とする伝統知が生まれたのは明確な目標を組織全体で共有していたからで、その目標は地元の要望や期待を教員が自覚していたからだと考える。こうした、学校の使命達成のため成立した組

織の在り方も伝統知と捉える。しかし、この組織のあり方も、学年組織の中で実際に活動してその効果を実感しないと、その有効性は理解できない暗黙知である。

即ち、教育活動の意義やノウハウも、組織のあり方も、形式知だけでは理解できるものではなく、教員集団による教育活動実践によって体得していくものであると考える。30年を超す歴史の中で、伝統知は教員間で共有化され、その時々为学校を取り巻く環境や生徒・教員の状況に合わせて改善されてきたと考える。これからも共有と改善が必要であるが、時間の経過や人事異動によりノウハウの共有は希薄化し、そのため、教育活動が形式化したり、組織文化が変質したりする。

そこで、今一度、なぜこの活動を行うのかという教育活動の理念を再認識し、その上で、現状とのギャップに気づき、現状への対応策としての伝統知の改善をする必要があると考える。それが、伝統知の検証と発展である。

2. 学校改善を図る場としての学年

伝統知の検証と発展を実践するためには、暗黙知である伝統知を教員が共有する場が必要である。共有後には、現状に照らし合わせた検証の場が必要である。検証後には、改善策の立案の場が必要である。改善策立案後には、実践の場が必要である。本開発実践では、この4つの場を成立させるために、野中らが示す場の定義を参考にする。野中ら（1999）は、場を「共有された文脈—あるいは知識創造や活用、知識資産記憶の基盤（プラットフォーム）になるような物理的・仮想的・心的な場所を母体とする関係性」⁽⁶⁾と定義する。つまり、場とは、空間や時間を共有できる物理的な場に存在し、集団内の構成員によってそこにいないと分からない文脈を理解する関係性が構築されていること、というのである。

この定義にあてはまる場を勤務校における伝統知といえる学年組織に見出し、本開発実践では、前述の4つの場をプロデュースする。しかし、高等学校において学年組織が学校組織において経営組織及び指導組織として機能しているかどうかは学校によって状況が異なるため、本章ではその状況を確認し、経営組織及び指導組織として機能する可児高校における学年組織を例に示すことで、学年を学校改善の場として提起する。

(1) 高等学校における学年の位置づけの現状

文部科学省による「マネジメント研修カリキュラム等開発会議」⁽⁷⁾が作成した『学校 組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）』⁽⁸⁾では、マトリクス型の学校組織において学年を柱の一つとし、「組織マネジメントの発想に立つ「学年経営」であるためには、①「学年」が組織としてのまとまりを備え、協働のための目的や目標が学年教師に共有されていること ②学年教師間のコミュニケーションが円滑に展開され、協働的な活動のシステムが組み上がっていること ③当該学年組織を取り巻く環境（他の学年や保護者、地域）と相互作用していること」⁽⁹⁾とあり、学年が経営組織として機能することが重要であることを指摘している。

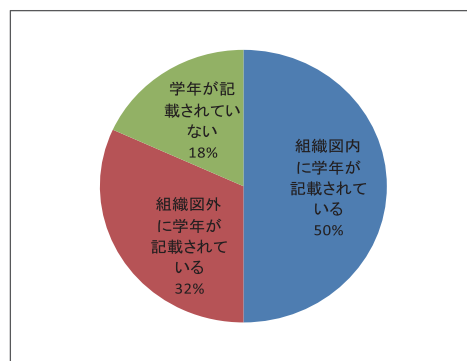
また、高階玲治（1994）は、「学年経営は学校（校長・教頭）と学級（担任）との上下のコミュニケーションの要の位置にある。また、学年主任会などを構成することによって学年相互の横のコミュニケーションが取りやすいのである。また、経営機能の面から考えれば、学校全体の中で学年という小集団組織を形成しており、フォーマルでも、インフォーマルでも、まとまりやすく、動きやすいという特性を備えている。さらに重要なことは、教育機能としてそれぞれの学年の発達性を踏まえた学年固有の教育活動の充実という責務を担っていることである」⁽¹⁰⁾と、学年経営が教育機能と経営機能の両面において優れた特質を備えていることを指摘している。さらに高階は、「学年・学級経営を活性化させる方策は今や緊急の課題」⁽¹¹⁾とし、「学年組織の特質を生かして、教師間の相互啓発や相互援助の雰囲気をつくりあげることが必要になる。担任それぞれが、学級の課題をもちより、どうすれば解決できるか、互いに方策を提示し合いながら、望ましいと考える方策を学級で実践していく。」⁽¹²⁾と、学年経営を活性化させることの必要性を指摘している。高等学校においても、学年組織が学校組織の核となり、各HRにおける課題の発見とその解決を学年全体で図るこ

とが、学校改善にとって有効であると考え。しかし、高等学校において学年組織の位置づけは曖昧で、学校ごとに状況が異なる。

そこで、岐阜県内の県立高等学校66校の学校要覧を調査して、運営組織図内に高等学校の学年がどのように位置づけられているか確認したところ、【図2-1】でわかるように、県内公立高等学校の半数において運営組織図内に学年が示されていない。

しかし、運営組織図は、運営機構が示される図であり、学校組織内に学年が存在する以上、当然、組織図内に示されるべきである。県内公立高等学校の32%は、組織図とは別に学年を示している。しかし、その場合多くが正担任及び副担任一覧となる。18%の高校では学校要覧内に学年の記載は存在しない。

この調査と同時に、小中学校における学年の位置づけを岐阜県内の10校（小一5、中一5）小中学校における運営組織図を確認したところ、9校が組織図内に学年を明確に位置づけていた。提示方法は学校ごとに異なるが、小中学校では学校組織図に学年が位置づけられているといえる。高等学校の組織図は、画一的な様式の学校要覧に掲載されていることを考慮しても、学年の位置づけが考慮されていない。このことは、高等学校においてはHR経営が重視されていないからで、高階が指摘するような、HRの課題を持ちより、学年で課題を克服する学年経営は企図されているとはいえない。

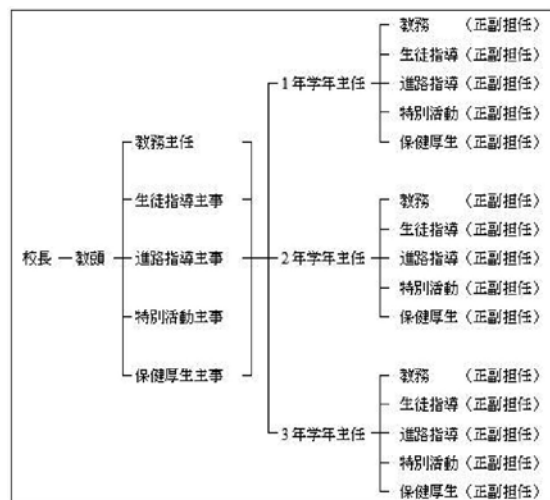


【図2-1】 岐阜県公立高等学校学校要覧組織図における学年の記載状況

(2) 学校経営の核となる学年の位置づけ

可見高校における学年は、組織図内に位置づけられていないが、学年の主体性や自主性が強く、学校経営上重要な役割を担っている。本項では、可見高校において学年経営が学年経営の核となっている状況を考察することで、学校改善の核となる学年の在り方を示す。

前述の通り、可見高校の組織図内に学年組織は記載されていないが、可見高校における学校組織を仮に組織図で表現すると【図2-2】のようになる。これは筆者が可見高校の組織を実態に即して学年の位置づけを表現したものである。前掲の岐阜県内の高等学校要覧においてこのような組織図を示す学校はない。しかし、この図は勤務校の組織の実状に最も近く、また、このように表現できるのは、学年が経営組織として機能しているからである。学年組織は、学年主任が指導・助言の職責を持ち⁽¹³⁾、校務分掌に相当する役割が分担されている。学年主任をトップ・リーダーと捉えれば、学年組織は学校組織の相似形である。つまり、学年主任を頂点に、校務をバランスよく分担すれば、学校組織と相似の運営が可能であり、実際に可見高校においては、学年主任の指導・助言のもと、正副担任により学年経営は有機的に運営される。



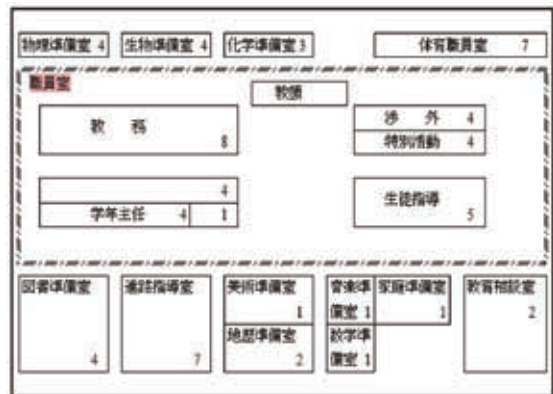
【図2-2】 可見高校仮想学校組織図

本開発実践で実践する学年経営の活性化は、学年が【図2-2】のような位置づけと捉え、その学年が自主性・主体性をもった学年経営の活性化を実践することで、学校改善に有効性を持つことを示すことになる。

(3) 学年経営の活性化を実践する場

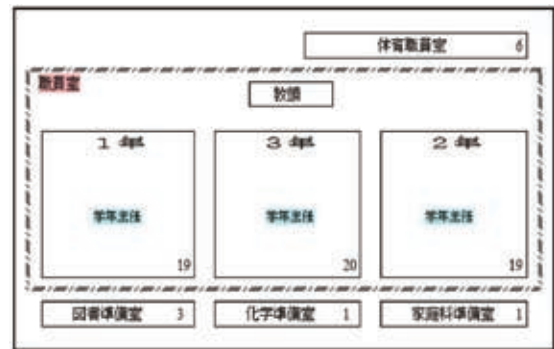
伝統知の検証と発展という手法によって学年経営の活性化を実践する物理的な場は、職員室である。しか

し、高等学校の職員室は学科や校務分掌などにより分室が多く分散化の傾向がある。【図2-3】はある高等学校の職員配置図である。この職員配置では、職員室以外に教員が常駐する分室が12室ある。この学校は普通科と理数科の併設校である特質上、分散化傾向が強く、教員の職員室への配置率は47%である。しかし、これが一般的な高等学校における職員配置である。分室が、教科や校務分掌によって編成されているのは、その集団にとってそのほうが有効だからである。例えば、体育は実技授業のため、理科は実験授業のために体育館や実験室の近くにその拠点を構える必要がある。校務分掌にとっても、進路指導は、進路に関する資料が多く、外来者も多く応接のため独立しているメリットはある。それぞれに、分室化する理由とメリットがある。



【図2-3】 X高校の職員配置図 ※数字は人数

しかし、本開発実践で注目する「伝統知を検証し発展させる場」として考えるとどうであろう。理科という教科において複数の教員が集団化することは、理科の専門知識や理科授業に関する知識や情報の共有にとっては有効であるといえる。また、進路指導に関する知識や情報の共有も、集団化によって共有が図りやすいことは間違いない。しかし、この知識や情報の共有は限定的なものである。つまり、理科の中でも科目だけの集団では不十分であるし、授業に必要な知識や生徒に関わる情報は教科の範囲を超えるものもあるため、教科や、まして、科目ごとの集団では不十分だと考える。さらに、進路指導についても、進路指導に必要な生徒の情報は他の教員と常時共有すべきであるし、進路指導部内に蓄積されている知識は他の教員と共有し、教員相互の力で発展させるべきである。さらに、進路指導に関する知識及び指導力は、全ての教員が身につける必要があるため、指導の現場を他の教員が目当たりすることで、指導のノウハウなどを獲得する事ができる。生徒指導についても、生徒指導室ではなく、職員室の大勢の教員が見守る中で指導が行われる事によって該当生徒の情報やその生徒に適切な指導のあり方を共有し、指導の基準が統一される。つまり、知識の共有という視点では分室化により、教員が保有する知識の共有は限定的であると考えられる。



【図2-4】 可児高校教員座席配置図 ※数字は人数

次に、物理的な場としての職員室内における教員の机列に関して考察する。【図2-3】における机列は、基本的に校務分掌単位で集団化されている。このような職員室内の机列は、校務分掌による組織運営と校務分掌に関する知識の共有が重視されているといえるが、この中で、教科の集団化はあまり意識されず、学年についても集団化されていない。これに対して、可児高校の職員室【図2-4】は教員の職員室への配置率が84パーセントである。この職員配置の基本的なコンセプトは、①可能な限り教員がひとつの職員室に集団化（正担任は全て）、②職員室内では学年ごとに集団化（学年主任が学年集団の中央に配置）、③同一教科の教員が隣接、④3学年の内、中心に位置するのは知識を最も蓄積させている3年生、の4つである。この4つのコンセプトは、学校において学校目標達成のための知識の共有や発展に効果をもつ設定であると考えられる。

同一教科が隣接していることは、教科の専門知識や授業に関するノウハウの共有に効果的である。暗黙知の共同化は物理的な場の共有と同様の関係性を構築することで成立するため、同じ教科・科目を教えているもの同士が、教授方法、教材活用方法、発問方法などについてタイミングよくコミュニケーションをとることで知識の共有が図られる。これは、教員の個業化を防ぎ、自己の授業点検という効果ももたらす。また、職員室の対話によって授業の相互参観（授業の見合い）に発展する場合もある。従って、同じ学年あるいは

同じクラスを担当している同一教科の教員が、授業の前後において顔をつきあわせて対話をする環境が設定されていることで、授業の質向上につながると思う。ただし、この場合、同一教科の教員が隣にいればよいというものではなく、「同じ学年」とか、「同じクラスの担当」など、互いの話の文脈が理解できる関係性が重要性を持つのである。

さらに、職員室内に学年組織ごとに集団化することでHR経営や生徒指導上の問題点を発見し、即応する機動性を持つ。教育活動における問題点や生徒に関わる情報は速やかに周知・相談され、指導・助言の職責を持つ学年主任と、学年内の校務を分担する正副担任がその場で協議・判断し、実行することが可能である。学年組織の自主性が強いと、学年主任も、学年内の各校務分掌担当の教員も、責任感や使命感が強く、各学年が他学年と競い合って自学年における教育活動の質向上に努める。場の共有によって、目標や教育方針の統一が図りやすく、独自の工夫が繰り返され、教育活動の質が向上する。

ただし、正担任など学年の構成員が持ち上がり制で運営された場合、蓄積されたノウハウはその学年集団のみのものとなって、他学年と共有されにくいものになってしまう。また、校務分掌のつながりが弱くなることも否めない。しかし、各学年が独自の取り組みをしても、同じ室内に同居しているため、他学年の動向は見て、聞いて、感じることができ、その場その場で知識や情報が共有される可能性があり、また、校務分掌のつながりについても、同じ室内に存在することによって連携しやすくデメリットは補完されると考える。

以上のように、可児高校の職員室内では、学年机列という物理的な場と教育活動における課題意識等を共有するという同様の関係性を構築できる状況にある。そこで、本開発実践は学年主任の下に学校組織の相似形といえる組織運営が機能する学年組織において、学年机列という物理的な場に、学年経営の活性化という関係性を加え、伝統知の検証と発展という手法による学年経営の活性化によって、学校改善を実践する。

(4) 場の設定による知の共有化の実践例から得られる知見

場の設定による知の共有化の実践例は、野中らの理論を援用したものが確認できる。大申正樹（2003）により報告された事例は、金沢市が1996年小学校英語活動導入検討委員会を設置し、ワーキング・グループによる実践マニュアル「英語活動の指針」を作成した実践は、ワーキング・グループのメンバー教員一人ひとりの「実践知」が具体的に形式知として創造されたもので、ワーキング・グループという場により暗黙知の表出や連結を行い、教育現場における実践により、知識の内面化を図ったものである⁽¹⁴⁾。この実践では、「英語教諭の免許を持つ小学校教諭」と「英語指導を熟知した小学校教諭」と「発達段階が大きく異なった小学生を熟知した小学校教諭」らの対話からアイデアを生み出し、「小学生への英語の指導方法」という新たな知識を創造した。これは、特定の教科に必要な実践のノウハウの共有により、教科指導の質を向上させようとしたものである。このような事例は、他にも、伊藤博ら（2002）が報告した神戸市立中学校1年生を対象とした他教科の教員の知識を連結させる「中学校の教科連携による生命の学習を成立させるための知識経営に関する研究」⁽¹⁵⁾等の授業に関する事例がある。

また、学校改善に関する事例としては、福田崇之（2002）によって金沢工業大学のナレッジ・マネジメント・システムの活用が報告されている⁽¹⁶⁾。この実践は、学生の学力低下問題に対する解決策として、教員同士のコミュニケーションを図るため、基礎教科などにおいて同じ関係性を持った複数の教員が同室に在席し、教職員ポータルサイトに「教育ノウハウ共有システム」を設け、授業における期待される効果を見込んだサンプルを教員に提供するなど、物理的な場の共有と同様の関係性の構築を重視した事例である。

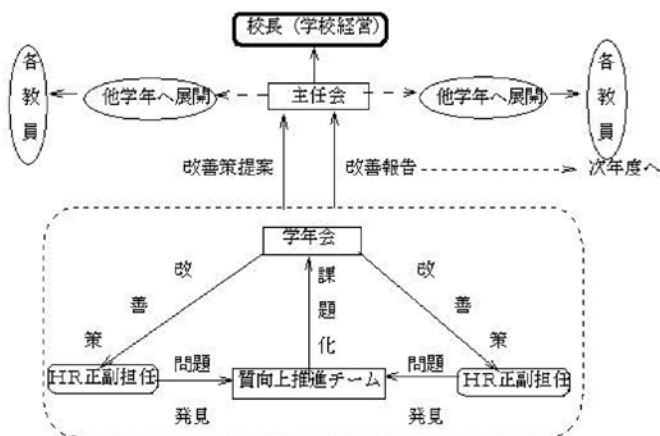
以上の実践例から学べる知見を整理する。第1に、金沢市と神戸市の実践事例に共通するのは、立場や力量の違う教員がチームの構成メンバーとなって、それぞれの保有する多様な知識の表出化と連結化を意図した場がプロデュースされていることである。第2に、金沢工業大学の実践は、学校（この場合は大学）全体の抱える問題という同様の関係性を共有した教員が、同室に在籍するという物理的な場を設定し、知識の共有化と創造という手段によって学校課題を解決しようとしていることである。

つまり、知識の共有化によって学校課題の改善を試みた場合、目的にそった多様な知識を保有する教員を集団化し、教員が同席する場と学校課題の克服や授業開発という同様の関係性を構築することが重要であることが先行事例からもいえるのである。

3. 学年経営の活性化の実際

本開発実践は、伝統知を現状にあわせて検証し、現状にあった知識に発展させていくことで、教育活動の質や組織力を向上させようとするものである。

可見高校にとって、知識を共有できる物理的な場を持ち、同様の関係性を構築できるのは職員室内の学年机列である。しかし、学年という関係性だけでは知識の共有化は不十分であり、同じ課題意識、同じ教育活動を実践する集団である必要がある。金沢工業大学の事例のように、学校課題を共有し、改善策を実践することが同様の関係性を構築することである。本開発実践では、学年内における問題を教員が発見し、課題意識を共有し、その解決策を教員の知識の統合によって考案し、解決策に基づいて実践することで、教育活動の質向上や組織力の向上という学校改善を実現しようとするものである。学年における活性化は、【図3-1】の点線内に示したプロセスを展開した。活性化の概要と実践のポイントについては、以下に示す。



※主任会：校長・教頭・事務部長・教務主任・生徒指導主任・進路指導主任・学年主任・筆者

【図3-1】 学年経営の活性及び校内展開図

活性化の概要と実践のポイントについては、以下に示す。

- ① 教員向け通信『伝統知通信』の発行により、伝統知という視点の共有化を図り、学年教員の問題提起により現状の問題を発見する。
- ② 教育活動の教育活動の質向上推進チーム（以下、「推進チーム」という）により、問題点を KJ 法図解⁽¹⁷⁾にまとめ、
 - 1) 問題の背景を考察する。
 - 2) 問題を課題化し、伝統知の改善による解決策を考案する。
 - 3) 伝統知の改善による課題解決策を教育活動の活性化運動として学年会に提案する。
- ③ 学年内で正副担任の保有する知識との統合を図り、活性化計画を立てる。
- ④ 活性化計画に沿って実践し、教育活動の質を向上し、学年の組織力及び正副担任における HR 経営力の向上を図る。

一連の活性化プロセスにおいて、ポイントが4つある。第1に、推進チームにおける問題点の背景の考察と課題化は、伝統知と現状を照らし合わせることで、改善策として伝統知の改善という手法をとることである。そのため、推進チームの構成メンバーは、多様な知識を持った教員で組織することが重要である。伝統知の検証の場合は、勤務校経験が長く伝統知を内面化させている A 教諭と、勤務校経験が浅く伝統知を内面化させていない B 教諭と、赴任したばかりで伝統知を気にしない C 教諭の三者とした。この三者が建設的な対話をすることで、伝統知と現状のギャップを発見し、改善策を見出す。実際の対話では、A と B の考えが対立したが、C という存在が、対立する意見のすりあわせを促し、現状にあった改善策の考案へとつながった。また、問題一つひとつに対し、改善策をたてるのではなく、KJ 法図解を活用して総合的な改善策を発想することと、課題化したものを伝統知ではどのような改善方法があるかを検討することが重要である。

第2に、活性化プロセスを組織運営として実践することである。推進チームは、校長により承認され、学年主任により位置づけられた改善のための組織であり、改善策の提案や実践による改善は【図3-1】のように、学校経営に反映させられるボトムアップ形式となっている。このことが、組織運営の活性化となり、改善活動（活性化）が機能することにより組織力向上にもつながる。

第3に、場の共有化が有効性を持つことである。即ち、物理的な時間・空間とそこに集う教員の関係性が実践のノウハウの共有化と教員の意思統一に有効だということである。①は職員室という空間と可児高校の教員という関係性が伝統知を共有する場となり、また、学年机列という空間と同じ学年の問題に直面しているという関係性が、学年課題を共有する場となる。②は、推進チームという空間と問題を考察し伝統知を検証するという関係性が、改善策を考案する場となる。③は、学年会や学年机列という空間と、活性化計画作成という関係性が、実践のノウハウの共有と教員の意思統一を図る場となる。④の活性化運動の実践は、実践そのものが空間と関係性を共有する場となり、伝統知を教員が実践を通して理解し、課題意識を共有する場である。このような一連の場の設定により、伝統知を検証し発展させることが可能だと考える。

第4に、一連の活性化のためには、教員同士のコミュニケーションが重要だということである。そのコミュニケーションは、会議の場におけるフォーマルなコミュニケーションではなく、学年机列におけるインフォーマルなコミュニケーションである。インフォーマルな対話は、実践のノウハウの共有化や教員の意思統一に有効である。インフォーマルなコミュニケーションでは、教員個人が蓄積してきた実践のノウハウや個人の思いが表出されるため、本音の対話となり、実践の有効性を高めるのである。

本開発実践では、③のKJ法図解による伝統知の検証によって、問題の背景に「生徒と教員のコミュニケーション不足」、「学習意欲不足や学習習慣の未定着」、「教員集団による課題意識の共有不足」という共通の課題を発見し、その解決をどのような伝統知で改善を図ることができるかを考察した。その結果、生徒との対話機能や学習誘導機能を持つ「宅習記録表」という伝統知といえる教育活動に注目した。調査によりその活動が著しく機能低下に陥っている現状を認識し、その要因として活動の意義を教員が理解せず、実践のノウハウも未定着であることを教員への聞き取りによって確認した。そこで、活動の内容を教員の知識を統合することで見直し、改善策の実践により生徒理解や学習習慣の定着を図り、教員集団による課題意識の共有化が実現できるという仮説を立てた。

その後は実践を通し、3つの課題をそれぞれ克服する成果を得た。活性化実践の初期において意義を感じることができず活動に消極的であった一部の正担任は、活動の意義を理解し、実践のノウハウを獲得したことを認めた。

この学年経営の活性化という一連の取り組みは、学年により伝統知を検証し、現状とのギャップから伝統知や実践の方法を見直し、現状にあった活動の実践により教員が伝統知を理解し、より有効性のある活動の実践へと発展させるものであった。

おわりに

本開発実践において、学校改善の手法として「伝統知の検証と発展による学年経営の活性化」を開発し、実践できた。伝統知という視点は、伝統の継承を奨励しようとするものではなく、伝統的な教育活動の意義やノウハウ、組織のあり方や教員の行動様式を再認識した上で、現状とのギャップを発見することで、改善の糸口を見いだそうとするものである。学年の正副担任による建設的な対話が伝統知と現状とのギャップを発見し、提起された課題を改善するために教育活動の活性化運動を実践することが、本開発実践が開発した学校改善の手法である。

また、伝統知という改善の視点は、自校が実践してきた教育活動や組織運営をその意義から見直すという意味で、重要であると考えられる。独自性の強い高等学校における学校改善の視点として、伝統知という新しい切り口を示すことができたことは本開発実践の成果である。

(注及び引用・参考文献)

- (1) 野中郁次郎・紺野登 1999 『知識経営のすすめーナレッジ・マネジメントとその時代』 ちくま新書、p101。
- (2) 「協議・判断の基準」とは、可児高校第2代校長篠田幸雄が企画委員会において、主任層に対して行った示達である。これは、教育活動実践に当たって、留意することを示したものである。この示達は、篠田が校長としての判断の基準を示したものであるが、ミドルリーダーに対しても、同じ基準でそれぞれの部署の経営に当たるよう指示したことである。この示達はミドルリーダーに対して一定程度の判断を要求する性格を持つと捉える。「協議・判断の基準」の内容は、「①本校の目標に沿うものか、②生徒のためであるか、③父母の理解・協力が得られるか、④地域の要望に応えうるか、⑤予算・設備等物的条件はよいか、⑥教育課程上問題はないか」というものである。なお、この示達は、現在も可児高校校長室入り口に掲示してあり、平成23年度の企画委員会において校長より2度示された。
- (3) 1980（昭和55）年創設。
- (4) 「陳情書」は現在、その写しが可児高校職員室に保管されている。
- (5) 玉置倫夫1983「全校で取り組む生徒指導ー基本的生活習慣の定着を目指してー」『会誌』第6号、1983（昭和58）年岐阜県高等学校教頭会、p33。
- (6) 野中ら前掲書、p161。
- (7) 文部科学省が、学校に組織マネジメントの発想を導入するためのモデルとなる研修カリキュラム等を開発し、教育委員会等における教員等に対する学校組織マネジメント研修への取組を促進することをめざし、2002（平成14）年6月に「マネジメント研修カリキュラム等開発会議」を設置。
- (8) 『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）』2005（平成17）年2月 マネジメント研修カリキュラム等開発会議。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/05031101/001.pdf（最終確認2011年12月30日）
- (9) 同上ホームページ、p0-1-11。
- (10) 高階玲治1996『学校改善を目指す組織づくり』東洋館出版社、p28。
- (11) 同上書、p29。
- (12) 同上書、p29。
- (13) 学校教育法施行規則第44条5項「学年主任は、校長の監督を受け、当該学年の教育活動に関する事項について連絡調整及び、指導、助言にあたる。」
- (14) 大申正樹2003「知識創造としてのカリキュラム開発ー金沢市小学校英語活動の事例研究ー」『カリキュラム研究（12）』、pp43-56。
- (15) 伊藤博・松本伸示2002「中学校での教科連携による生命の学習を成立させるための知識経営に関する研究」『日本科学教育学会年会論文集26』、pp401-402。
- (16) 福田崇之2002「学校教育の質の向上を目指した学生参加型の教育・修学支援システムー教育機関におけるナレッジマネジメントシステムの活用事例ー『情報処理43巻7号』 pp756-762。
- (17) KJ法とは、文化人類学者川喜田二郎がデータをまとめるために考案した手法である。データをカードに記述し、カードをグループごとにまとめて、図解し、まとめてゆく方法である。共同での作業にもよく用いられ、「創造性開発」（または創造的問題解決）に効果があるとされる。KJ法を採用したのは、教員の「気づき」を大切に考え、目の前で起こっている問題から全体を考える、つまり、現場意識を重視し、創造的問題解決を図ろうと考えたからである。参考文献、川喜田二郎1967『発想法ー創造性開発のためにー』中公新書。