

学校改革研究における教師の経験を捉える視座

教職開発コース 申 智 媛

Some perspectives for understanding teachers' experiences in the studies on school reform

Jiwon SHIN

One of the characteristics of educational reform in developed countries after the 1980s is the challenge faced by schools to change education in qualitative ways, in areas such as the teachers' role, style of classroom teaching, and meaning of learning. The role of teachers has become more important in the promotion of school reform through internal changes. With these situations in mind, This paper reviewed the recent literature on school reform published in Japan and the United States, and it examined how teachers are positioned in school reform practices pertaining to various social contexts and how the teachers are described in the literature on school reform. Additionally, this study investigated the implications of a narrative inquiry in the study on school reform. The findings show that the narrative inquiry can describe the teachers' experience more actively through focusing on the conversion of perspective on teachers' profession, the multidimensional interpretation of the teachers' narrative, and the teachers' solidarity with partners who participate in school reform practices.

目 次

- 1 問題と目的
 - 2 学校改革研究における教師への焦点化—先行研究の検討—
 - A 日本における先行研究の検討
 - 1 学校の外側から開始された教育改革における教師の経験
 - 2 地域と連動した学校改革における教師の経験
 - 3 内発的な学校改革における教師の経験
 - B アメリカにおける先行研究の検討
 - 1 学校改革のパラダイムの転換
 - 2 学校改革における教師の経験を捉えるための3つの領域
 - a 学校構成員間の関係性
 - b 学校改革における時間性
 - c 学校を取り巻く地域や諸機関とのパートナーシップ
 - 3 学校改革研究におけるナラティブ探究の可能性
 - A 学校改革研究におけるナラティブ探究の意義
 - B Cheryl J. Craigのナラティブ探究による学校改革研究
 - 4 総括と今後の課題
- 註

1 問題と目的

1980年代以降、グローバル化や産業構造の変化、さらに国際的な経済競争を背景に、世界各国では人材育成や教育の質の向上が重要な関心事となってきた¹⁾。特に教育の量的な拡張においてピークを迎えた先進諸国では、「当たり前」と思われてきた学校教育の枠組みが揺らぎ、学校の存在意義、教師のあり方、生涯に渡る学習、学校内外の人々やコミュニティとの関係の結び方などの課題を中心に、学校教育の根本的な意味や価値を問い直す作業を含む教育改革が行われているようにみえる。環境、設備の拡充や制度の見直しなどの学校教育のハードウェアの改善を目的としていたかつての教育改革とは違い、1980年代以降の各国における教育改革は、教師の役割の転換、授業のスタイル捉え直し、教師—子ども間の関係性の変化など、学校の内側における質的な転換を要求している。学校のハードウェア面—制度、環境、設備—の改革に増して、学校のソフトウェア面—学校内の人間関係、生徒と教師の学習の質、学校、教師、生徒文化など—の転換においては、学校構成員、特に教師の役割は決定的に重要なものとなる。一人ひとりの教師が追究する学びの質や同僚教師、子ども、親、地域住民との関係性のあり方が、教師と子どもの具体的な学習と成長の現実として、また、学校内外の人々との関係性として具現化するからである。

さらに、近年教師が経験している変化において見過ごせない点は、その転換に教師自身の役割やあり方が含まれているということである。例えば、教師の役割は、知識や情報を伝達したり教えることから、「学びのデザイナーとファシリテーター²⁾」へと変化し、授業や教材の研究に関しては、一人で「教職や授業方法に関して書かれたテキストを読む³⁾」むことだけで十分ではなく、同僚教師の「授業の場に立ち合い協働で対話することを通して知識を共有する方法⁴⁾」が求められている。学校改革については、同僚教師と子どものみならず、地域住民や大学などの関係機関と効果的に協力しながら働けるか⁵⁾ どうかも問われている。

従って学校改革の研究では、このように幾重にも複雑な変化を経験している教師を中心に据える必要があると考える。近年の学校改革に関する研究では、教師の役割の重要性を指摘した研究⁶⁾ や、学校改革の方略における教師の専門性への支援を強調する研究⁷⁾ が見受けられ、教師への焦点化が図られている。一方で、教師への焦点化は進んでいるものの、変化を積極的に主導する者として教師を位置づけ、教師の経験という観点から改革を理解しようとする姿勢が未だに不足していると指摘する先行研究も存在する⁸⁾。今後の研究では、学校改革の中心に教師を据えることに加え、教師が様々な環境や関係をつなぐ結び目 (nexus) に在ることを確認し、教師がどのように変化を追究し、経験しているかという視点から学校改革の実際を描く作業が求められるだろう。

本稿では教育改革の中でも学校改革という事象に注目する。学校改革とは、一般的には、教育改革や教育制度改革の一部をなすものとして、特に実際にある経営組織、教授法、教育内容、学校施設などの学校教育を成り立たせている具体的要素を改革することを意味している⁹⁾。しかし、近年語られる「学校改革」は、国家や地方自治体など学校の外部機関がイニシアチブを取る「上からの改革」のみに限られない。学校内部から改革の必要性が提起されて改革が遂行されるケースや、学校、大学、地域が対等な立場から協力することで学校を再生する取り組みなど、その形態は多様化している。今後学校改革を経験する教師に関する研究が活発に行われることを展望しながら、本稿では、多様な学校改革環境の下にある教師の経験を捉えるのに有効ないくつかの視点を、先行研究をレビューすることで確認する。また、教師の経験を積極的に位置づける方法としてナラティブ探究の可能性を探ることを目的とする。

2 学校改革研究における教師への焦点化—先行研究の検討—

近年グローバル化の進展や国際学力テストへの注目の高まりなどを受け、世界の教育改革の流れに一定の共通性を見出すことができるという見解もある。しかし学校改革とは各国独自の歴史、政治、文化の具体的な影響の中で遂行されるものである。本稿では、日本国内における先行研究と、教育改革の研究や政策の面で諸外国に少なくない影響を及ぼしてきたと見られるアメリカの先行研究を対象に、それぞれの国のコンテクストに配慮しながら検討を行っていく。

A 日本における先行研究の検討

1 学校の外側から開始された教育改革における教師の経験

最初に扱う先行研究は、「教育改革と教師」をテーマに主に教育社会学の分野で行われて研究である。これらの研究は、世界的な潮流とも呼べる新自由主義的な教育政策、2000年代に入って特に激化した教員制度改革など、学校の外側から開始された教育改革の中で、教師がどのように位置づけられ、どのような経験をしているのかにフォーカスを当てている。

まず、教育改革における教師の位置についての知見を提示しているものとして久富 (2003) をあげることができる。この研究は「教育改革」の下に置かれている教師の位置づけを、教員文化とのつながりの中で考察ものとして、教師の位置づけの特徴を以下の4点に見出している。まず、あらゆる教育改革—カリキュラム改革、授業や評価規準・評価方法に関する改革、学校運営のあり方の改革、入試制度や学校体系の改革など—は、「必ず教師のところへ降りて来て、彼らの仕事のあり方に具体的に作用し、『学校の担い手主体』であるところの教師たちによる毎日の仕事を通じて、結局そうした改革は現実化して行く¹⁰⁾」とし、教師を〈あらゆる教育改革現実化の担い手〉と位置づけた。二点目には、現在進行中の日本の教育改革の対象が教師自身であることから、〈「改革」の主要な対象の位置〉にもあると指摘する。三点目に、どのような教育改革でも、教師は自身の実践的取り組みやあり方を通して、子どもの学習や生活に影響を及ぼしていくという面で、学校教育の〈結果がいつも試される焦点・前線のポジション〉にもいるという。最後に実践の結果がいつも試されることも関連して、教師は常に〈批判の対象の位置〉も占めていることが示されて

いる。久富（2003）は教育改革をめぐる教師の位置の基底に教職独特の文化があるとして、近代学校の教師という存在とその仕事の性格について考察も展開している。特に、社会的な変化の中で教師の地位や性格が変化しつつあると述べている。その変化は、①情報化社会の進展の中で、学校・教師の「新しい文化・知識を伝達・普及する者」という魅力が下がったこと、②国民全体の高学歴化が進み、「地域の知識人」としての教師の位置が相対的に低下したこと、③情報公開の施行など、教師たちの内向きにまとまった学校運営が通用しない時代になったこと、④戦後日本の教職の安定性を支えた枠組みが崩壊しようとしている点¹¹⁾にまとめられている。特に③と関連して、「生真面目」「熱心」「子ども思い」「制度主義」を特徴とし、日本の教師の教職倫理を支えてきたといってもよい「求心的教員文化」は、「開かれた学校」の傾向の中で揺るがされ、変更を迫られていると指摘している¹²⁾。しかしこうした変化は、「すでにそのままでは通用しなくなったものについて、今後も生かすべき諸要素を明らかにし、編入すべき質を加え、全体を組み替えていくこと¹³⁾」を可能にするとし、教員社会・教員文化の内側からの変革を提案している。

油布（2009）、油布ら（2010）及び油布ら（2011）は、教育改革の下での教師の意識や行動様式の変容に着目した研究を展開している。特に規制緩和、市場化、競争を特徴とする新自由主義的な特徴を呈する一連の教員政策の改革を、教師自身がどのように認識しているかに関する研究¹⁴⁾では、成果主義の嵐に巻き込まれているイギリスの教師の中に「成果主義の中での生き残り」と「改革への嫌気」という二つのタイプが見られることに対し、日本の教師は改革には概して肯定的であり、改革に肯定的な新自由主義的改革に親和的な教師ほど「やる気」のある教師であるということ、しかしながら、英国で見られた同僚間競争に勝ち、改革の中での生き残りをはかるといような状況にはない¹⁵⁾ことが明らかにされている。さらに油布ら（2010）は、教育改革下における教師の経験の縦断的研究を行っている。今世紀に入って特に急激に進められている教職に対する制度的改革、例えば「教職大学院制度」、「免許更新講習制」などは、教師の質の向上を謳っているが、これらの改革の下で教職の専門職化は進んでいるのか、それとも後退しているのかとい問いがありうる。油布ら（2010）は、過去十数年間を通して、日本の教職への制度的改革の方向性が明確になったと判断し、1995年、1999年、2009年の3時点において教師の

仕事や役割に関するアンケートを実施した。その結果明らかになったこの15年間の教職の変容と教育改革の教職への影響としては、教師の「組織へのスペシャリスト」化という教職観の変化が強まっている点、多忙で疲弊しているのにやりがいが高まっている点、同僚の変質が観察され、組織の一員としての相互交流が支配的になっている¹⁶⁾点が提示されている。また、油布ら（2011）は、教育改革の結果学校現場に表れている「管理職の役割の拡大」と「教員の雇用の多様化」という事象に注目し、教師の反応を調査している。調査からは、学校が教育の「経営体」として変容を遂げている様子が描かれていると同時に、雇用形態が多様化した学校という職場において、従来の責任や権限の付与、同僚性のあり方は転換を迫られている¹⁷⁾ことが示された。

一方、教育改革の地方分権化の動向の中で、教師がどのような位置に置かれてきたのか、そしてどのように対処しているのかという問題意識による研究もある。諸田ら（2009）は、教育改革の進行そのものを対象とした研究は十分である一方で、教育改革によって学校現場に何が起きているのかという検討は不足している¹⁸⁾とした上で、教育改革の最前線にある学校現場で働く教師が、改革のプロセスでどのような位置に置かれ、如何に対処しているのかをインタビュー調査及び質問紙調査を通して明らかにしている。結論として、「国→県から方針が降りてきて、実施しようと思うが新しいことをはじめるための準備時間が足りなかったり、せっかく実施しても軌道に乗らないうちに方針が変わってしまったりということが多く、いろいろなことが中途半端になっているように感じる。」（20代中学校教師¹⁹⁾）といった教師の言葉が代弁するように、上からの改革のベクトルや指示事項が揺れたり、変更しているため、教師は混乱を経験していることが示された。また、独自の教育施策を取り組もうとしている区市町村ほど、学校に対する指導行政は項目が多く細やかであり、教師は授業時数、評価規準、評定結果などの面で以前より詳細なチェックに晒されている²⁰⁾ことも指摘されている。

以上の先行研究はいずれも、教育改革の中にある教師が経験する変化と葛藤の一断面を明るみに出してくれるものである。また、教育改革構想や実行における教師の経験に意識を向けていくことの必要性を提起するものでもある。諸田ら（2009）が述べているように、「教育改革に対する教師からの声・批判を、外部の人々に対して、論理的かつ具体的に言語化する営み」が研

究の役割として求められていることを指摘した面でも意義深い。

2 地域と連動した学校改革における教師の経験

学校改革における教師の経験を検討する上で有意味な二つ目の研究領域は、地方自治体を主体とした教育改革の中で学校の実践が質的な変化を遂げているか否かという視点に立った研究である。前項では、国家が主導するより広い文脈の教育改革における教師の経験に関する研究を検討したとすれば、ここでは、地方自治体という、学校と教師により身近な行政主体による学校改革を対象とした研究に注目する。

地方自治体による学校改革の強みの一つは、学校、教師そして子どもの現状やニーズを学校改革のプロセスにより密着した形で、現実的に反映できることにあるだろう。それでは現在日本において盛んに進行している地方自治体を主体とした学校改革は、果たして教室レベルの教育実践の質に好ましい影響を与えているのだろうか。また、教育実践レベルに焦点をあてたとき、実践の主体である教師は一連の改革をどのように捉えているのか。このような「教育行政改革」と「教育実践改革」のつながりを捉える視点を提案したのが、乾ら（2004）の研究である。乾らは、1997年から教育改革にNPM（New Public Management）方式を取り入れた東京都の事例^{21）}と対置し得る「教育実践改革への接合可能性をはらみながら進行している」事例として、高知県と犬山市の教育改革を取り上げている。教育実践の改革として両自治体の事例をみた場合、まず高知県は、必ずしも画期的な変化が生まれている訳ではないとしつつも、「教師による児童・生徒への伝達と啓蒙を主とした実践から、児童・生徒の参加や提案を主とした実践への進化が図られ」ていることが見受けられ、「新しい質の実践が胚乳しつつある」と指摘している^{22）}。一方犬山市の事例については、「従来の教師をめぐる諸問題を改革するという教育行政面からの外在的事項への取り組みと、より質の高い教育実践を創出するための授業改革の観点からの内在的な事項への取り組みとがセットとなって進行している^{23）}」点に特徴を見出し、この改革において、教師に外在的事項と内在的事項の「接点」という位置が与えられていることを示唆した。犬山市小学校教職員へのアンケートによると、「教師の力量形成に資する改革である」と考える教師は58.8%とやや高く表れた一方で、82.9%の教師たちが犬山の教育改革を教育委員会主導の改革だと考えていると答え、教師の多くが現行の改

革を「トップダウン」として捉えている様子が窺われた。また、「教師を信頼していない改革である…現場には押し付けられるさまざまな取り組みに対する不満がつのっている」という教師の自由記述があるなど、「教育改革の主体としての教師といっても、改革に対する温度差は異なっている^{24）}」現状が報告されている。

同じ愛知県犬山市の教育改革に着眼した研究として、荻谷ら（2006）の研究^{25）}も注目に値する。荻谷らは犬山の教育改革を「現行制度の枠組みの中でも義務教育として果たすべき学校の役割を、市内すべての学校で、教師の専門性を高めることを通して、最大限、実直に発揮する方向へと教育現場を支援し、方向付ける一このあたりまでまっとうな姿へと公立小中学校の教育を引き戻すことが、『改革』の名のもとに行われ、実をあげている^{26）}」と評価した上で、これまでシステムとしての「地方から教育改革」を地方自身がどう評価するかに関する研究は皆無であるとし、市教委と研究者の共同作業による「教育改革の評価」を試みた。この研究において興味深いのは、教育改革の評価を行う際の基準の一つとして、学校において「学び合い」の授業が如何に実現しているかという問題を設定した点である。犬山市が学校改革で掲げているのは「学びの学校づくり」であり、そこで教師は「『指導』から『学び』への学習指導観の転換」を求められている。荻谷らの研究は、市の改革目標が教師と子どもの具体的な姿を通して具現化する場である教室において、「学び合い」がどの程度実現しているのかという点に注目した。「学び合い」が子どもの学力格差や教師の同僚性にどのような影響を与えているかという視点から、同市の学校改革を評価したのである。管理職や教員へのインタビューと統計的調査を通して明らかになったのは、同市の学校が実践している「学び合い」型の授業が、教育格差を縮小する上での一定の効果を持っていることである。また、教師間の同僚性が改革への取り組みを支えていることも明らかになった。しかし教師の受け止め方に焦点を当てた調査の結果をみると、教師は総体としては改革に肯定的であるものの、改革の早さやそれに伴う負担感を感じている教師も少なくない^{27）}。この点は先に挙げた乾ら（2004）の研究の中の犬山調査とも通じるものである。改革に対して疲労感を募らせたり、否定的な教師を抱えている現実を認めつつ、この研究では、犬山の教育改革が教育の専門性の再編に直接焦点を当てている点と、市教委が文科省や県教委の統制を極力排除した犬山の「教育地方自治」を創り上げようとしている^{28）}点の評価している。

3 内発的な学校改革における教師の経験

これまで、国や地方自治体といった、学校の外側から開始された改革の中で、教師がどのような経験をしているかに関する研究の検討を行った。本項では、学校外部の機関がイニシアチブを取る改革というよりは、具体名を持った個別の学校が、荒れた学校の回復、子どもの学力保障、教師の成長など、学校内部の学習の文化の質を向上させるために、自発的に行っている学校改革を対象とした研究に着目する。

研究者が長期的な参与観察やインタビューを行うことでエスノグラフィーの手法で学校改革のプロセスを生き活きと描いたものに志水ら(1991)や志水(1998, 1999, 2003)の研究²⁹⁾を挙げることができる。その一例に志水(2003)は、1990年代以降の推進されてきた日本の教育改革の下で、生活領域における階層間格差が広がり、公立学校の意義と役割が再定義されようとしている現実を踏まえ、公立学校改革の成功事例の検討を通して「何が効果を生み出しているのか」という問いに解答を与えようとしている。フィールドとなったのは、子どもたちの学習意欲と基礎学力が極めて高い大阪府松原市立布忍小学校である。この研究は、布忍小学校の日常を子どもたちの姿、教師たちの姿、布忍小学校の歴史と地域性という三つの次元から描くことで、公立学校が「力のある学校」へと向かう方途と、「競争主義」や「形式的平等主義」などと特徴づけられていた日本型学校文化を超えて協働的で質の高い学校文化を創造する可能性を提示している。布忍小学校の学校改革の実践は、学校外部の強力な主導権により進展しているものでなく、教師間の協働、教育集団内の意思統一、家庭との有機的なリンク、同和教育の伝統、再び「荒れ」させないという地域の思いなど、学校構成員と学校を取り巻く人々の間で生まれてくる動機に支えられていた。前述の1, 2で見られる教師のイメージが学校改革に対してはやや受身の存在として映るのに対し、志水の研究の中で教師たちは、「なぜ学校を変えなければならないか」に対する自分たちの言葉を持ち、変化のための方略に積極的に参加し、時には方法を編み出す主体として描かれている。布忍小学校の事例からは、「力のある学校」、即ち、「学力に関連する課題をクリアしつつも、点数を高めることを自己目的化しないで、子どもたちのさまざまなポテンシャルを引き出すことに専念し、その成果が周囲にも認められている学校³⁰⁾」という学校像が導き出されている。これは公立学校の意義が問われている中で、積極的な公立学校像を提案する事例となり得るだろう。

本項の最後に、日本国内において学校を再構築するための理念の提示と、個別学校における実践が活発に行われている「学びの共同体」としての学校改革に関連する研究を検討する。日本での「学びの共同体」の概念の登場は、佐伯胖、藤田英典、佐藤学による、学習概念を「文化」と「文脈」に基づいて再定義しようとする試みに端を発している³¹⁾。その中でも佐藤(1999)は、学校を「民主主義 (democracy)」と「教養の伝承 (literacy)」と「共同体 (community)」の三つのキャンノンによって構成される「教育の公共圏」である³²⁾とみなした。学校の危機はこの3つの領域が崩壊していることなのであり、学校の再生はこの三つのキャンノンを回復させることに鍵があると指摘している。「学びの共同体」としての学校は、「21世紀の学校」のヴィジョンを示す概念として、子どもたちが学び育ち合う場所、教師も専門家として学び育ち合う場所、保護者や市民も学校の教育活動に参加して学び育ち合う場所として定義される³³⁾。この実践的哲学と理念は、日本全国の多くの学校に受け入れられ、学校改革の原動力となっている。「学びの共同体」としての学校改革における教師の位置づけに関してみると、教師は、技術的なエキスパートであることを求められたり、上位機関の改革課題を遂行する導管としての役割を与えられるのではなく、自らの実践から反省的に学び、教師が相互の自律性と専門性を尊重しながら協同的に学ぶ³⁴⁾ことを通して子どもの学びを保障していく「反省的実践家³⁵⁾」として尊重される。また、「学びの共同体」として学校改革の展開においては、学校と地方行政の連携³⁶⁾や、大学の研究者が協力者として学校改革に参加している現実が見られ、学校改革を中心とした地域—学校—大学間の協力関係を捉える上でも興味深い。「学びの共同体」としての学校改革の具体的な成果は、改革に参加した校長や研究者により公開されている³⁷⁾。

B アメリカにおける先行研究に検討

前節では、学校改革の主体(国・地方自治体・学校自身)のレベルを基準に先行研究を分類し、その中で教師がどのように位置づけられ、如何に描かれているかを検討した。ここからはアメリカの学校改革に目を転じ、1980年代以降刊行された学校改革研究のなかでも、教師に重点を置いた研究を検討する。

アメリカにおける研究を概観したところ、日本語の「学校改革」という訳語を当てることが可能な教育用語としてはschool reform, school change, school

restructuring, school improvement, school innovationなどが見受けられる。これらの用語は、一言で「学校改革」と表現することも可能だが、それぞれの語が用いられている文献に当たってみると、各々が異なるニュアンスや含意を持っていることがわかる。それぞれの用語の詳細な検討は別稿にて改めて行うことにし、本稿では「学校改革」の意味として最も一般的に用いられていると考えられるschool reformとschool changeをキーワードとする研究群を考察の対象とする。

1 学校改革のパラダイムの転換

近年のアメリカにおける学校改革の主な動機は何であろうか。McDonaldら(1999)によると、1980年代以降のアメリカの学校改革の主要な動機は、21世紀においても欧米諸国やアジアの競争国に負けない経済力と人材を確保するための国際的、経済的理由と、アメリカのいかなる背景の子どもにも質の高い教育を提供しようという民主的な理由に大別できる³⁸⁾。特に、レーガン大統領当時である1983年に「教育の卓越に関する国家委員会(The National Commission On Excellence in Education)」が発表した「危機に立つ国家(Nation at Risk)」は、アメリカの学校改革に関する議論に拍車をかけた³⁹⁾。学校改革に関する議論は、当初は学力や国際競争力向上を中心に行われたが、研究が進展するにつれ、学校に変化をもたらす要因についての洞察も深まってきたとLieberman(1995)は指摘する。例えば、学校改革は一般的な原理をすべての学校に適用する方向で行われるのではなく、個々の学校が持つ独特の文脈の中で遂行されるものであるという知見や、真正の(authentic)学校改革を導くためには、教師が実践の中で成長できるようなカリキュラムの構成や、地域のサポートがなくてはならないといったものである。さらに、学校を変えることは、教師や管理職といった学校構成員だけの力では十分ではなく、教育研究者、学校内のあらゆる職種の人々、家庭、地域が共に参加し、協力関係を築くことを必要としているという点も新しいパラダイムとなり始めた⁴⁰⁾。それは、過ぎた約1世紀の間、産業主義の時代において「より多く、より優秀な」ものを求めてきた学校が、多様な子どもたちが力強く、豊かに学ぶことを助けることへとその役割を転換させていることを意味するものでもある。そのためにこれまでの学校が実践してきた教えることと学ぶこと、役割と責任、学校と親と地域の関係のあり方を問い直す必要がある⁴¹⁾という視点も共有され始めた。

学校改革の主体に関して言えば、政府主導、行政主導のトップダウン式の改革では、学校内の実質的な変化を導き出すことができないという点で多くの研究者が合意し、トップダウンの指示方式の問題点について多くの知見が提出されている⁴²⁾。これらの知見の多くは、学校の変化を考慮する上で重要なのは、学校構成員がその変化をどのように捉え、解釈し、実行に移しているかであることを示唆している。特に教師の行動と思考は学校改革の成功を左右する主要な要因であり⁴³⁾、教師が学校改革の一員として十全な参加を果たすことが重要である⁴⁴⁾ことが示されている。さらに、教師が学校現場で編み出す実践と方略の中にある複雑で、文脈によって異なる諸要素を学校改革研究が十分に吟味する必要がある⁴⁵⁾という提案もなされている。

政策や行政と、学校現場における教師の経験を有機的にリンクさせた学校改革への視点の必要性も提起されている。政策対学校現場、トップダウン対ボトムアップという二項対立を超え、教師の実践と経験を支え、教師の専門性を促進する方向における学校改革政策の立案、実行を志向する流れである。例えばRowan(1990)はこれまで対立的にみなされてきた改革の実行方法に対する統合的なアプローチを提案した。つまり、トップダウンの改革戦略と単位学校が主導する具体的な努力が統合される必要がある⁴⁶⁾というのである。成功的な学校改革の実行においてバランスのとれたアプローチの大切さはFullan(2001)でも確認できる。Fullanによると、「変化に対する効果的なアプローチは、共存し難く見える要素、例えば単純さと複雑さ、緩やかさと堅さ、強固なリーダーシップと柔軟な参加、状況的戦略とトップダウンの戦略、原則の遵守と状況に応じた調整、そして評価と評価しないこととの間の均衡と統合を必要とする⁴⁷⁾」と述べている。それでは、学校改革の政策と学校現場の実践のバランスの取れた協力関係は、どのような方向で行われるべきなのか。この問題を考える上でDarling-Hammond(1995)の知見は示唆的である。彼女によると、学校改革の政策は教師の専門的な成長(professional development)に必ず焦点を当てるべきであるという。専門的な成長の中でも教師が教えることと学ぶことを十分に探究できるような環境と資源を支援しなければならない。ここで「教え、学ぶことの探究(inquiry on teaching and learning)」は、加工されたテクニックを伝達することでもなければ、新しい教材やテストを使うこと、あるいは経営や管理の構造を現場に適用させることでもない。教師の「教え、学ぶこ

とへの探究」を支援することは、子どもたちと、教師自身の学習と成長に実質的な変化が起こることに細心の注意を払うことであり、このことは学校の変化を生産的で、持続的で、究極的なものにするための鍵でもある⁴⁸⁾。政策や行政が教師の「教え、学ぶことの探究」を支援する例として、Darling-Hammondは、教師の知識、授業に関する悩みを共有し、同僚教師の授業参観を可能にする定期的な専門性発達の機会が制度的に設けられるべきであると主張している⁴⁹⁾。これには、他の国々と比べてアメリカの教師の業務は組織化されているため、教師が他の教師の実践から学び、計画を共に立て、子どもたちのニーズとその対応に関する知恵を共有する機会が圧倒的に少ないというアメリカの学校の文化的背景も関連していると述べている。Darling-Hammondの研究は教師の「教え、学ぶことの探究」の制度的支援を実現するために、州、地区そして学校が、学校の資源を行政や周辺的なプログラムに使うのではなく、教師の実践と子どもの学習に投資するような方向でどのように再分配するのかを熟慮すべき⁵⁰⁾ 必要性を提起するものである。

2 学校改革における教師の経験を捉えるための三つの領域

アメリカにおける学校改革の議論は1980年代以降、学校の実質的な変化を捉えるための視点を成熟させてきており、学校改革の主体の問題に関しては、教師の役割の重要性に着目するとともに、学校改革の政策や行政は、教師の「教え、学ぶことの探究」を通じた専門的な成長を支援しなければならないという議論が展開していることを示した。以下では、近年のアメリカの学校改革に関する研究のレビューを通して得られた、教師の学校改革における経験を捉える上で有効な三つの視点について述べる。

a 学校改革における関係性

教師の経験を捉える上で大切な視点の一つ目は、改革を遂行するプロセスにおける当事者たちの関係性の考慮である。Lieberman (1995) は、重要な変化を試みる学校に関する研究においてしばしば欠落している視点として、学校改革の当事者たちの相互関係の網(web of interpersonal relationship)をあげている。管理職—教師—子どもの相互関係のあり方が、学校改革の実行にどのような影響を与えているかという観点である⁵¹⁾。Fullan, Milles, & Taylor (1980) は、学校改革が成功し、変化が持続されるためには、学校構成員の

関係に、改革の目的に相応しい質的な転換が伴うべきだと述べている。学校の変化や改革は、一度限りのイベントで遂行されるものではなく、学校構成員の関係のあり方の転換を含む、長い時間と努力を必要とする総合的なアプローチだからである⁵²⁾。その例として、校長と教師の関係の再構成の必要性が指摘されている。1980年代のアメリカの「効果のある学校(effective school)」研究においては、学校改革における校長のリーダーシップの重要性が前面に出ていた。そこに表現される校長の姿は、教師が生徒たちをよく教えられるように監督する責任を負う者である。しかし1990年代に入って、校長への視点は少しずつ変化を遂げている。それは、監督者としての校長から教師のパートナーとしての校長への変化である。変化の背景には、教師の役割が、知識や情報を伝達する者から、子どもが自ら学び、現実の問題から学ぶことを励ます教師へと転換したこともあるだろう。この転換は、「よい学校」を創る方法にも変化をもたらした。これまでは、「よい学校」を創るために、教育予算を確保し、優れた教材、最新の設備を整える必要があったのに対して、近年に入っては、多様な背景をもつ子どもたちが質の高い学習をするための実践の質が問われるようになった。これは、教師の教え、学ぶ力量がよい学校づくりの方略に直接つながるということに注意が払われるようになったことを意味する。校長はこれまでの管理者、監督者という立場から、教師の質の高い実践の創造を励まし、そのために協同する者、教師に絶えずサポートを提供する者、そして教師が成長し、領域を広げるための機会を持続的に提供する者であることが求められているのである⁵³⁾。

b 学校改革における時間性

教師の経験を捉える上で大切な視点の二つ目は、学校改革における時間の問題である。多くの学校改革の政策が変化を実行させるための計画を短期のスパンの下で立てることで、それを実行する教師たちが改革にじっくり取り組むことができないという問題がある。また、近視眼的に立てられた計画と方略は、社会や、国際情勢、教育環境の変化によって簡単に、全く異なるベクトルのものへと変更され、学校現場に混乱をもたらすことがある。この点について、多くの研究が、学校改革はとても遅い過程であり⁵⁴⁾、学校が完全に変わるまでには5-10年、あるいはそれ以上の時間が必要である⁵⁵⁾ という指摘を行ってきた。また、国家の何十年にも渡る教育政策という巨視的な観点から、学校

改革における歴史性に関する研究も報告されている。Hargreaves & Goodson (2006) はアメリカとカナダの8校の中等学校で1970年代と80年代、90年代のそれぞれの年代に働いた200人の教師と行政家に対してインタビューを行った。その結果、30年間の中等教育改革の理論と学校現場の双方において、政治的、歴史的、縦断的な側面を看過したために施された断片的な改革の処方ぎが溢れていたことが明らかになった。彼らは、学校改革は大きな経済的、人口統計学的特性、また、教師の世代の変化、混乱なく改革を導いていく秩序体系としてのリーダーシップ、学校間の相互関係の形成といった特性を通じて遂行されることを示し、より巨視的、縦断的な枠組みの中で学校改革を構想し、実行する必要がある⁵⁶⁾と述べている。

c 学校を取り巻く地域や諸機関とのパートナーシップ

学校改革の中の教師を考える際に重要な視点の三つ目は、教師の経験が学校内に限って捉えられてきた傾向から変わり、学校改革に関わる外部機関との協力関係の中で捉えられるようになってきた点である。これまで学校単位での学校改革を強調し、学校レベルで多くの研究が進められてきたが、最新の研究においては、学校を取り巻く地域社会や行政機関を含んで議論すべき必要性が提起されている⁵⁷⁾。また、家庭とのより緊密な連携の中で学校改革が遂行されるべきという意見や⁵⁸⁾、学校—大学間のパートナーシップの構築の必要性が提起された研究⁵⁹⁾も見受けられる。これらの研究は、教師が学校外の諸機関から教師の実践に対する理解と協力を導き出しながら、外部機関が持つ資源を子どもと教師の学習と成長のために如何に活用できるかという新たな役割を教師に要求するものでもある。

3 学校改革研究におけるナラティブ探究の可能性

日本とアメリカの学校改革に関連する研究の概観を通して、教師がどのように捉えられているかについて検討してきた。検討を通して、教師の学校改革に関する経験が複雑化し、重層化している現状の中で、学校改革における関係性、時間、学校と取り巻く諸環境を教師の経験と関連させながら考察することの重要性が浮かび上がってきた。

そこで、本節では、学校改革における教師の経験を重層的かつ積極的に捉える方法として、ナラティブ

探究 (Narrative Inquiry) を取り上げる。まずは、ナラティブ探究の概要を学校改革研究という角度から検討し、次に、ナラティブ探究を援用して学校改革を研究している Cheryl J. Craig の研究を紹介する。

A 学校改革研究におけるナラティブ探究の意義

ナラティブ探究は、カナダの教育学者 D. Jean Clandinin と F. Michael Connelly によって提唱された教育実践研究のスタンスであり、「教育現場におけるナラティブという現象 (phenomenon) および方法 (method) の両方に着目することによって教育実践を探るものである⁶⁰⁾」。教師教育の文脈からみれば、ナラティブ探究は、1980年代以降活発に行われた教師の「実践的知識」に関する研究の流れに位置づけることができる⁶¹⁾。教師が教室で機能させている「実践的知識」に焦点を当てた「自伝的方法」による研究⁶²⁾やライフ・ヒストリー研究⁶³⁾とともに、「語りの様式」に関する研究として注目を浴びた。Clandinin と Connelly は、教師の専門家としての知識を「個人的実践的知識 (personal practical knowledge)」として定義づけ、教師の個人的活動と結合した認識を、具体的な状況に即して探究する必要があると主張した。このような教師の知識の捉え方は、ナラティブ探究が知を、客観的なものではなく、経験的、文脈的、時間的、身体的に理解していることを窺わせるものでもある。「語り」を通して教師を捉えることは、教師を「技術的熟達者 (technical expert)」ではなく「反省的実践家 (reflective practitioner)⁶⁴⁾」としてみなすことともつながる。「語りの様式」は、教師自身の教育に対する認識や信念を形成し、教育実践に対する反省と批評を促す機能を持っている⁶⁵⁾からである。

以下、学校改革における教師の経験に関する研究を遂行する上で、ナラティブ探究を援用する意義について示したい。

第一に、ナラティブ探究が、前述した「技術的熟達者 (technical expert)」から「反省的実践家 (reflective practitioner)」へという教師像の転換を含んでいる点で、教師を改革プロセスの末端にいる者ではなく、変化における創造的な探究者として位置づけることが可能である点をあげたい。ナラティブ探究は、教師像の転換を提起した Donald A. Schön や、科学性を志向する「パラダイムの様式 (paradigmatic mode)」とリレヴァンスの構成を重視する「語りの様式 (narrative mode)」を区別した Jerome S. Bruner の論を参照しており、複雑で曖昧な学校の変化を経験する一人称の教師の語り、

あるいは、教師の集団的語りを捉えることで、教師や教師たちの経験をクローズアップすることができる。

第二に、教師の経験を重層的に捉えられる可能性に言及したい。ClandininとConnellyは、John Deweyの経験観⁶⁶⁾に基づき、3次元探究空間 (three-dimensional narrative inquiry space) という解釈装置を提案した⁶⁷⁾。3次元探究空間は、状況 (situation)、連続性 (continuity)、相互作用 (interaction) から構成されるものであり、教師の経験を教室や学校などの場の特性 (状況) と時間 (連続性)、そして他者や環境との関係性 (相互作用) という側面から解釈することを可能にする。

第三に、学校改革における理論—実践及び研究者—実践家の関係の再構成の可能性あげることができる。教育実践へのナラティブ探究の適用について議論した二宮 (2010) は、ナラティブ探究の重要な特性の一つとして、ナラティブを「現象」としてだけではなく、研究の「方法」として用いる点⁶⁸⁾をあげている。その上で、従来の教育実践に関する研究が「実践から抽出されたデータを検証する手続きを経て、最終的には、理論を確立ないし更新することを研究目的としてきた」のに対し、ナラティブ探究では、「ナラティブを様々な角度から解釈して…そこから得られた知見と探究関心をすりあわせて、実践のあり方を見直し、新たな教育実践のナラティブへと再構成していくことを目指している」と述べている。つまり、ナラティブを研究対象とすることは、教師と研究者⁶⁹⁾が協力して新しい教育の語り方を探索していくことであり、理論と実践を同時に編み直していく営みでもあるのである。

B Cheryl J. Craigのナラティブ探究による学校改革研究

以下では、学校をめぐる変化と教師の経験を結びつけた研究を進めてきたCraigの論を検討する⁷⁰⁾。

Craigは、ナラティブ探究の系譜に立ち、学校改革 (School Reform) を背景に教師個人の経験、教師の実践コミュニティにおける経験、さらには政策と教師の関係に至るまで、学校の中で教師が経験する変化を包括的に捉える研究を展開している。一例にCraig (2009) は、アメリカ南東部のある中学校の2年間に渡る改革の取り組みの過程を記述した論文で、学校改革の過程において学校内に緊張関係にあるヴァージョンを異にしたコミュニティ (different versions of community) が立ち現れ、衝突したり、調和していく様子を描いている。同論文の冒頭でCraigは、教師へのインタビューを

引用し、「学校長が思い描く『専門的な学校コミュニティ』を学校の中に構築するために我々 (教師たち) のヴィジョンが犠牲にされ、学校長のヴィジョンが優先された」という言葉を紹介しながら、校長が思い描くコミュニティと教師が思い描くそれとはヴァージョンが異なることがあると指摘する。このことを通して、学校改革の中心にいる教師の声や経験を詳細に取り上げるべき必要性を提起している⁷¹⁾。

学校の変化の中心に教師の経験を位置づけることと、学校に特定の変化が取り入れられる前から教師一人ひとりが独自の歴史を持っていたことに配慮することの重要性に加えて、Craigは、学改改革に関与する学校内外の様々な要素が教師に与える影響についても述べている。彼女はClandininとConnellyが提唱した風景 (landscape) という空間的、時間的概念や、教師のストーリー (teachers story) と教師についてのストーリー (stories of teacher) という対を用いることで、教師の経験に学校改革と関連する諸要素がどのように作用しているかを描いた。

Craigは、風景 (landscape) という空間的、時間的概念を用いて、教師の専門的知識の風景が教室の内と外で起こる様々な出来事により構成されていることや、学校内外の要因の影響を受けながら風景が変容していく様子を記述している⁷²⁾。学校の中に新しいアイデアや方針が入ってくることで、複雑な関係の中で編み出された教師の経験には、小波が立ち、その変化を通じて教師は自身の実践に関する知や態度を調整していく。変化を受容したり、拒否する過程を通して、教師の実践的知識の風景は変容を遂げていくのである。

学校の変化をめぐる教師の経験を多角的に捉えるのにCraigは「改革についての物語 (stories of reform)」と「改革の物語 (reform story)」という対も用いている。これは、ClandininとConnelly (1996) が、教師の経験と学校の環境に影響を与えている複雑な要素をより鮮やかに描くために用いた「教師についての物語 (stories of teachers)」-「teacher stories (教師による物語)」, 「学校についての物語 (stories of school)」-「学校による物語 (school stories)」を拡張させたものである。「改革についての物語 (stories of reform)」は、学校改革を実行するある学校と教師たちと、彼らによる変化のための取り組みについて付与される物語であり、「改革の物語 (reform story)」は、学校改革に実際に取り組む当事者である教師や管理職の人が、特定の変化がどのように学校の文脈の中に反映され、また自分たちはどのような経験をしたのかについて語ることを指

す⁷³⁾。たとえば、Craigは1990年代後半に、州の支援を受け学校改革に取り組む学校の4人の読解 (reading) の教師の経験に関する研究を行った。当時当該州は、学校組織の瓦解や学校と地域との断絶といった問題を受け、教師が子どもをより理解することを助け、教師の専門的発達を支援するための改革事業を推進しており、同校はその指定校となった。2年間に渡って長期的かつ集中的に4人の教師の専門的な発達に関わったCraigは、学校改革が開始される前から教師たちが形成していた協同的な形の知が存在していることを発見した。そして結果的に、教師たちが長い時間をかけて築いてきた協同的な知は、学校改革の推進とともに学校に導入された専門的な学習共同体 (Professional Learning Community) といった理論的な概念とも、どの子も置き去りにしない (NCLB) 法が提起している、教科知識において優れた能力を持つ者を指す狭義の「質の高い教師」の概念とも上手く融和することがなかったと指摘している。ここで、専門的な学習共同体 (Professional Learning Community) といった理論的な概念や、法案が提示する「質の高い教師像」が、学校が目指す変化のために有効なものとして判断され、導入されることは「改革についての物語 (stories of reform)」に相当し、学校改革が始まる前から形成されていた教師のコミュニティの様式や、学校に取り入れられた様々な変化の中で教師たちがどのような変容を経験していくのかについての物語は、「改革の物語 (reform story)」に当たる。学校改革の取り組みに対する外部からの語られ方と、それを体験する学校構成員、特に教師の語りの両面を取り上げることで、変化に対応する教師の経験をより立体的に描くことが可能になっている。

Craigの学校改革に関する研究は、ナラティブ探究に立脚した他の研究と同様、長期間に渡る学校調査とその中で教師たちとの協同による産物であった。研究方法においても、学校改革を対象に「リサーチ」したというよりは、変化を求めて教師たちとともに「探究」したプロセスを記述したという点が特徴的であるだろう。また、Craigの学校改革研究は、前述したナラティブ探究の意義である教師像の転換、教師の経験を多層的に捉える視点、そして理論—実践及び研究者—実践家の関係の再構成が含まれてものであるといえる。

4 総括と今後の課題

以上日米の先行研究のレビューと、ナラティブ探究の検討を通して、学校改革における教師の経験について得られた知見は次の3点にまとめられる。

第一に、日本国内の研究では、1990年代以降の教育社会学分野の研究を中心に、急変する教育環境の中に在る教師の経験や語りに注意を払い、教師の変容や葛藤を含む現実が政策の立案に反映されるべき必要性が提起されている。また、個別の学校が自発的に学校改革を行う事例に着目した研究も蓄積されつつある。学校—地域—大学が連携した学校改革の事例や、研究者が学校改革を実践する一員となり研究—実践の統合が図られる事例も報告されることで、学校改革のあり方や主体が多様化している現実が垣間見えた。

第二に、アメリカの先行研究の検討を通しては、1980年代以降から、学校改革議論の主眼が国際競争力や経済力の向上から、民主的で公正な学校づくりへとシフトしていることが示された。また、学校改革の主体と関連して、政策と学校現場という対立的な図式を超え、学校と学校を取り巻く改革のパートナーが協力する改革へと転換している様子も見受けられた。さらに、多くの研究が学校改革における関係性、時間性、状況を考慮し、教師の経験を多層的に捉える必要性を提起していた。

第三に、ナラティブ探究は、教師像の転換、教師の経験を重層的に捉えられる可能性、理論と実践の関係の再構築を内包した方法として、学校改革における教師の経験をより積極的に位置づける可能性があることを述べた。

最後に今後の課題について述べよう。本稿は、多様な主体による様々な形の学校改革が登場している現状を捉え、変化の中にある教師の経験に関する研究の活性化を展望したものである。その準備段階として、今回は二国の学校改革研究のレビューと、ナラティブ探究の活用可能性を示すことにとどまった。今後学校改革における教師の経験を深く、多層的に捉えることができる研究方法に関する更なる考察が必要である。またナラティブ探究に関しては、この手法による教育実践の研究は日本国内にはまだ少なく、議論や実践の蓄積が待たれる。

ナラティブ探究の検討から得られた学校改革研究への大きな示唆の一つは研究者の学校への関わり方に関するものである。ナラティブ探究において研究者は、学校改革の観察者、調査者ではなく、参加者、パート

ナーであり、具体名を持った個々の学校、教師と向き合い、ともに新しい学校のあり方を探究し、実践する者である。このことは、ナラティブ探究が教育実践や学校改革を追究する者に投げかけてくれた大きな課題であるだろう。

(指導教員 佐藤 学教授)

註

- 1) 藤田英典・大桃敏行 2010『学校改革』日本図書センター, p. 5
- 2) 佐藤学 2006『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館, p. 20
- 3) 秋田喜代美「教師の力量形成—協同的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究—」21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター 編著『日本の教育と基礎学力』明石書店, 2006, p. 194
- 4) 同上
- 5) Lieberman, A. "The Work of Restructuring Schools: Building From the Ground Up" New York: Teachers College Press, 1995, p.1
- 6) Fullan, M. "The New Meaning of Educational Change" New York: Teachers College Press, 2001
McLaughlin, M. W. Learning from the experience: lessons from policy implementation. in A. R. Odden, ed., "Education Policy Implementation" New York: State University of New York Press, 1991
- 7) Datnow, A., L. Hubbard, & H. Mehan "Extending Educational Reform: From One School to Many" London: Routledge Falmer, 2002
- 8) Craig, C. 2009 Research in the midst of organized school reform: versions of teacher community in tension. American Educational Research Journal, 46 (2), 599-600.
- 9) 細谷俊夫 編著『教育学大辞典』第一法規, 1978, pp. 359-363
- 10) 久富善之 2003 日本の教師—今日の「教育改革」下の教師および教員文化— 一橋大学研究年報 社会学研究41 p. 137
- 11) 同上, p. 149
- 12) 同上, p. 184
- 13) 同上, p. 187
- 14) 油布佐和子 2009 新自由主義的教育改革下の教師の意識—教員政策を中心として—早稲田大学大学院教職研究科紀要 創刊号 pp. 63-82
- 15) 同上, p. 79
- 16) 油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也 2010 教職の変容—「第三の教育改革」を経て— 早稲田大学大学院教職研究科紀要 第2号 p. 81
- 17) 油布佐和子・紅林伸幸 2011 教育改革は、教職をどのように変容させるか 早稲田大学大学院教職研究科紀要 第3号 p. 43
- 18) 諸田裕子・金子真理子 2009 教育改革の社会学—地方分権化時代の教育課程と教師—東京学芸大学紀要総合教育科学系 第60号 p. 523
- 19) 同上, p. 538
- 20) 同上, pp. 538-539
- 21) 乾彰夫 2004 東京都の教育改革：分権改革下における教育と教育行政の専門性・自律性をめぐって 教育学研究 第71巻 第1号 pp. 16-27
- 22) 乾彰夫・和井田清司・前田一男 2004 特別課題研究2 教育改革の総合的研究 教育学研究 第71巻 第1号 p. 85
- 23) 同上, p. 86
- 24) 同上, p. 88
- 25) 荻谷剛彦・安藤理・内田良・清水睦美・藤田武志・堀建志・松田洋介・山田哲也 岩波ブックレットNo.685『教育改革を評価する』岩波書店, 2006
- 26) 同上, p. 2
- 27) 同上, p. 42
- 28) 同上, pp. 59-60
- 29) 志水宏吉・徳田耕造 編著『よみがえれ公立中学：尼崎市立「南」中学校のエスノグラフィー』有信堂高文社, 1991
志水宏吉 『教育のエスノグラフィー：学校現場はいま』嵯峨野書院, 1998
志水宏吉 『のぞいてみよう！今の小学校：変貌する教室のエスノグラフィー』有信堂高文社, 1999
志水宏吉 岩波ブックレットNo. 611『公立小学校の挑戦—「力のある学校」とはなにか』岩波書店, 2003
- 30) 志水, 前掲書 (2003), p. 62
- 31) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 編著 シリーズ学びと文化(6)『学び合う共同体』東京大学出版会, 1996
- 32) 佐藤学「新しい公共圏の創出へ—学びの共同体としての学校」『学びの快楽—ダイアログへ—』世織書房, 1999, p. 463
- 33) 佐藤学 2007 学校再生の哲学—「学びの共同体」のヴィジョンと原理と活動システム— 現代思想 第35巻 第5号 青土社, p. 94
- 34) 村瀬公胤 2007 授業研究の現在 教育学研究 第74巻 第1号 p. 44
- 35) ショーン, D 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版, 2001
- 36) 佐藤, 前掲書 (2007), p. 94
- 37) 大瀬敏昭『学校を創る：茅ヶ崎市浜之郷小学校の誕生と実践』小学館, 2000
佐藤学 『授業を変える学校が変わる：総合学習からカリキュラムの創造へ』小学館, 2000
佐藤雅彰 編著『授業を創る：富士市立広見小学校の実践』ぎょうせい, 2001
佐藤雅彰・佐藤学 編著『公立中学校の挑戦：授業を変える学校が変わる：富士市立岳陽中学校の実践』ぎょうせい, 2003
佐藤学『教師たちの挑戦：授業を創る学びが変わる』小学館, 2003
佐藤学『学校の挑戦：学びの共同体を創る』小学館, 2006
佐藤学・和歌山大学教育学部附属小学校『質の高い学びを創る授業改革への挑戦：新学州指導要領を超えて』東洋館出版社, 2009
- 38) McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., Brindley, S., McIntyre, D., & Taber, K. "Restructuring Schools: Stories from a Schools-University Partnership for Educational Research" London: Routledge, 2006, p. 1
- 39) Lieberman, A. 1995, op. cit., p.1
- 40) Ibid.
- 41) Darling-Hammond, L. Poliy for restructuring in Lieberman, A. 1995,

- op. cit., p.157
- 42) Darling-Hammond, L. 1990 Instructional policy into practice: The power of the bottom over the top. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), 233-241.
- Darling-Hammond, L. 1993 Reframing the school reform agenda: Superficial or structural reforms. *Phi Delta Kappan*, 72 (4), 286-295.
- Elmore, R. F. Complexity and control: What legislators and administrators can do about implementing public policy. In Shulman, L. S. & Sykes, G. ed., "Handbook of Teaching and Policy" New York: Longman, 1983
- McLaughlin M. W. 1987 Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (2), 171-178.
- Shulman, L. Autonomy and obligation: The remote control of teaching. In Shulman & Sykes, 1983, op. cit.
- 43) Fullan, M. 2001, op. cit.
- 44) Levin, B. How to Change 5000 Schools: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D., ed., "International Handbook of Educational Change 2nd" NY: Springer, 2010
- Wideen, M. "The Struggle for Change: The Story of One School" London: The Falmer Press, 1994
- 45) Darling-Hammond 1995, op. cit., p. 160
- 46) Rowan, B. Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In Cazden, C. B. ed., "Review of Research in Education 16" Washington DC: American Educational Research Association, 1990
- 47) Fullan 2001, op. cit., p.71
- 48) Darling-Hammond 1995, op. cit., p. 160
- 49) Ibid., p.171
- 50) Ibid., p.174
- 51) Lieberman 1995, op. cit., p. 7
- 52) Fullan, M., Miles, B. M., & Taylor, G. 1980 Organization development in schools: the state of the art. *Review of Educational Research*, 40 (1), 121-183.
- 53) Lieberman 1995, op. cit., p. 9
- Berry, B. School Restructuring and Teacher Power: The Case of Keels Elementary in Lieberman 1995, op. cit., pp.111-135
- 54) Cuban, L. 1984 Transforming the frog into prince: Effective school research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54 (2), 129-151.
- 55) Sizer, T. R. "Horace's school: Redesigning the American high school" New York: Houghton Mifflin, 1992
- 56) Hargreaves, A. & Goodson, I. 2006 Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity, *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3-41.
- 57) Jansen, D. J. Educational Leadership in Racially Divided Communities in Hargreaves, A. Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D., ed., "International Handbook of Educational Change 2nd" NY: Springer, 2010
- Levin 2010, op. cit.
- 58) Adelman, H., Taylor, L. 2007 Systemic change for school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (1), 55-77.
- Dantow, A. 2005 The Sustainability of Comprehensive School Reform Models in Changing District and State Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41 (1), 121-153.
- 59) McLaughlin, Blac-Hawkins, Brindley, McIntyre & Taber 2006, op. cit.
- 60) 二宮祐子 2010 教育実践へのナラティブ・アプローチ—クラティニンらの「ナラティブ探究」を手がかりとして— 東京学芸大学 学校教育学研究論集 第22号 p. 37
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. 1990 Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), p. 2
- 61) 佐藤学『教育方法学』岩波書店, 1996, pp. 146-147
- 62) Elbaz, F. "Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge" Nichols Publishing, 1983
- 63) Goodson, I. ed. "Studying Teachers' Lives" Routledge, 1992
- 64) Schön, D. A. "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action" Basic House, 1984
- 65) 佐藤, 前掲書 (1996), p. 151
- 66) Dewey, J. "Experience and Education" New York: The Macmillan Company, 1938, 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫, 2004
- 67) 二宮, 前掲論文 (2010), p. 40
- 68) 二宮, 前掲論文 (2010), p. 38
- 69) 二宮 (2010) によると, 「ナラティブ探究では『研究者』という呼称が研究機関に籍を置く人々だけに独占されることを否定し, 実践研究に携わるものは等しく『ナラティブ探究者』 Narrative inquirer と呼ばれる」。
- 70) Craig 2009, op. cit.
- 71) Ibid., pp. 598-600
- 72) Craig, C. 2007 Story constellation: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23, p. 175
- 73) Ibid., p. 177