

教師の学習に関する経営論的考察

— M. James の「学び方の学習」プロジェクトに着目して —

森 下 真 実

(2011年10月6日受理)

An Examination on Teacher Learning from a Management Perspective
— Focused on “Learning How to Learn Project” by M. James —

Mami Morishita

Abstract: The purpose of this paper is to examine “Learning How to learn - In Classrooms, Schools and Networks Project” by Mary James *et al.* to gain more insight into Teacher Learning from a Management perspective. Their project set out to investigate two key questions; (1) How can learning how to learn practices be developed and embedded in classrooms without outside support? (2) What conditions in schools and networks support the creation and spread of such knowledge and practices? This paper emphasized the importance of following points in their project; (1) a set of hypotheses with the logic of school context, teachers’ professional learning, and pupils’ learning and achievement, (2) a distinction between learning how to learn and learning to learn.

Key words: teacher learning, organizational learning, learning how to learn

キーワード：教師の学習，組織学習，学び方の学習

1. はじめに

本稿の目的は、イギリスにおける Mary James¹⁾ を代表とする「学び方の学習—教室，学校，ネットワークにおける— (Learning how to learn - In Classrooms, Schools and Networks)」プロジェクトを手掛かりに、経営的視点に立って教師の学習を考察する上で必要なものの見方を得ることである。

ここでいう経営的視点とは、組織の自己改善力や問題解決力を高めることを目的とする組織開発論の立場に立つことである。経営的視点に立って教師の学習を考察するとは、組織（学校）の自己改善力を高めるとともに、一人ひとりの教職員の自律性（自らの教育活動の改善力）を高めていくプロセスに着目することである。たとえば、わが国の学校組織開発論の代表的論者である佐古は、「学校組織そのものの成熟を促進し、組織が置かれている状況にあった改善策を自ら探求す

る学習能力の向上」(佐古, 2002, p.184) に力点を置くべきとし、組織開発の要件として、①教員の自律的な教育活動の遂行と改善、②協働性に基づく学校の組織化を挙げている(図1)。教師が何を学習するかという‘内容’を強調するよりも、学校組織と一人ひとりの教師がともに自律性に向けて如何に学習するかという‘プロセス’を強調するところに経営的視点の特徴がある。

本稿で James らのプロジェクトに着目したのは、佐古の学校組織開発論と基本的に同じ立場に立ちつつ、「学び方の学習」という概念を用いることで、「学習」についての考えをより深めているからである。

以下では、James らのプロジェクトの全体像を明らかにしていく。

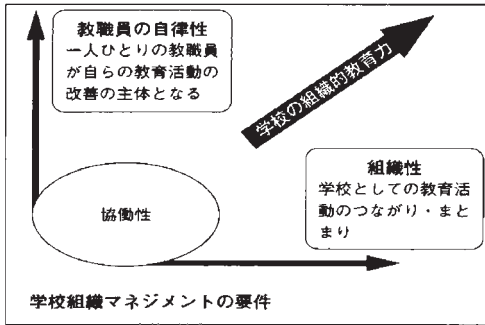


図1 学校の組織としての教育力の構成要素

(佐古, 2011, p.29)

2. 「学び方の学習 — 教室, 学校, ネットワークにおける —」プロジェクトの基本的な考え方

(1) プロジェクトの出発点

— 「学習のための評価」研究に対する課題意識—

Jamesらのプロジェクトは、Paul BlackとDylan Wiliamの「学習のための評価 (assessment for learning)」研究 (1998a, 1998b, 2002, 2003)²⁾ に対する課題意識から出発したものである。Blackらの研究は、「学習のための評価」と生徒の学習達成度の関係を明らかにするものであった。

ここでいう「学習のための評価」とは、「学習者が学習における自らの位置や、目指すべき場所、そしてそこにうまく辿り着ける方法を判断するための証拠を探究し、解釈するプロセス」(Assessment Reform Group, 2002, pp.2-3)であり、形成的評価 (formative assessment) とほぼ同義である。従来の総括的評価が、客観性の保障や目標の実現状況の確認を目的としたのに対して、「学習のための評価」は、教師が生徒の学習ニーズを特定し、それを踏まえて自分の授業を改善していき、生徒の学力向上に利用することを目的とする。

Blackらがこの研究に着手した当時、アセスメントに関する研究者は、形式的なペーパーテストは生徒の学習経験との関連性が弱いと感じており、アセスメントと生徒の学習の相互作用に関心を向け始めていた。そして、教室において教師が生徒の学習のアセスメントを行なうことが生徒の学習の改善に貢献するのではないかという期待を寄せていた。Blackらは、そうした期待が正当化されるかどうかを明らかにするために、「学習のための評価」に関わる250の研究のレビューを行なった (1998a, 1998b)。さらに、「学習のための評価」の実践を取り入れ、生徒の学習達成度をあげ

ている有能な教師は、どういう原則で実践を行なっているのかを、2年間にわたって調査した (2002, 2003)。

Blackらは、これらの研究の結果として、「学習のための評価」が生徒の学習と達成度 (achievement) の改善を導きうると結論付けた。さらに、効果的に「学習のための評価」を行なっている教師は、以下のような実践を行なっていることを明らかにした。

- ① 教室における発言 (talk) や質問を進展させ、生徒の学習を導き出し省察する
- ② 生徒に対して適切なフィードバックを与える
- ③ 学習者と評価基準を明示化し共有する
- ④ ①～③に対する、同僚と自己自身によるアセスメントを行なう

こうしたBlackらの研究によって、イギリスの政策立案者や教師は、「学習のための評価」の意義を認めた。その結果、Blackらの研究に基づく「学習のための評価」が学校現場へと普及していった。

Jamesらは、このように普及していく「学習のための評価」の実践に課題意識を持った。具体的には、以下の2点である。

- ① スキルの習得に留まり、授業改善に繋がらないこと

Blackらが研究対象とした実践では、教師が「学習のための評価」の目的に沿う形で実践を行なえるように、研究者によってサポートされていた。しかし、「学習のための評価」の実践が普及していき、研究者が支援することなくその実践を行なった教師は、先述した教師の役割である①～④を、スキルとして習得して満足する場合が多かった。つまり、「学習のための評価」の本来の目的である、教師自身が授業改善をするところまでは至らなかったのである。

- ② 実践を進展させることが出来なかったこと

「学習のための評価」を導入した学校は、Blackらの研究によって普及していた実践を、そのままの形で導入する場合が多かった。学校が、「学習のための評価」を、既に行なっている実践と関連付け、新たな視点から自校に合う形で再構成して進展させるまでには至らなかったのである (James, M. *et al.*, 2007, p.7)。

これら2点は「研究—開発—普及 (Research, Development and Diffusion) モデル」(以下、RDDモデルと略) に対する批判である。RDDモデルは大学で開発した知識を学校や教師に伝達・普及するモデルであり、「学習のための評価」実践の普及はこのモデルで行なわれていた。

以上のような課題意識から、Jamesらは次のような問いを立てる。

- 「学習のための評価」を自らの状況の改善に繋げる

実践(学び方の学習の実践)が、外部の強力なサポートなしに、教室の中でいかに発展し根付きうるのか
 ●学校やネットワークにおけるどんな条件が、そのような知識や実践の創造や普及をサポートするか

これらの問いの背後にある James らの理念は、自律性を強調する生涯学習である。変化の激しい「知識経済(knowledge economies)」においては、個人も組織もたえず新しい事物を学習したり、新しい文脈に知識を適用したり、新しい知識を創造する必要がある。その際に重要となるのは、学習の内容だけでなく、学び方を学習することである。教師には生徒に対して、教科の内容を教えるだけでなく、学習のプロセスに関する考えや実践を学習するよう支援することが求められる。その際、生徒と同様に教師も、学習の内容だけでなく、学び方を学習する必要がある。そして、学校は生徒や教師が学び方を学習するのを支える必要がある。

RDD モデルが開発した内容を学校や教師に伝達・普及することに力点をおくのに対し、James らは教師や学校の自律性を培うプロセスに力点をおいている。

(2) プロジェクトのねらい

以上のような課題意識をもつ James らのプロジェクトの前提は、以下の4つである (James, M. *et al.*, 2007, pp.6-7)。

- ①生徒の「学び方の学習」を促進しそうな実践は、「学習のための評価」と重なっており、それに準拠するだろう。これらの実践は、学習の目標や評価基準を明示化すること、学習を省察すること、形成的なフィードバックを行なうこと、同僚評価や自己評価を促進することを含んでいる。このプロジェクトでは「学習のための評価」を教師中心のアプローチから「学び方の学習」を含む生徒中心のアプローチへと転換すること、特に、自律した学習者を育成するための「学び方の学習」の可能性に関心がある。
- ②「学習のための評価」の有効性を示すエビデンスは、注意深くコントロールされた小規模の実験から、かつ、外部の研究者に教師がサポートされながら導かれたものであった。もしこうした革新が拡大され持続させるべきものであるならば、外部からサポートを受けずともその革新は成長しなければならないだろう。これをうまく行なうためには、知識や実践の創造と普及のための条件が重要である。つまり、教師自身の学習をサポートし高めるための教師の専門職的発達や組織構造や文化が重要であろう。
- ③「学び方の学習」は、生徒の教育のみと関連付けるべきではない。教師の学習(個人的なものと同協同的な

もの)との関連、学校の組織学習との関連も重要である。

④「学び方の学習」の実践は、「学習のための評価」を導入したにもかかわらず現状を維持している学校において促進される必要がある。このプロジェクトでは、その実践が学校の中にどのように「着陸したか(landed)」を研究する必要がある。その際、学校は多くのイニシアチブが相互作用しているところなので、学校のエンゲージメント(個人と組織が一体となり、双方の成長に貢献しあう関係)のレベルが重要である。具体的には、いかに学校は多面的なイニシアチブに対処するのか、様々なイニシアチブからのアイデアを再構成し、基本的な原理に基づいて全体を首尾一貫させているのかなどに関心を向ける。

以上の前提から、James らは図2のロジックモデルを提示している。このロジックモデルは、「『学習のための評価』が生徒の学習達成度を上げる」「学校の要因が生徒の学習達成度に影響を与える」という「学習のための評価」研究の成果と、イギリスにおける「効果のある学校(effective school)」研究の成果³⁾を統合させる形で考案したものである。

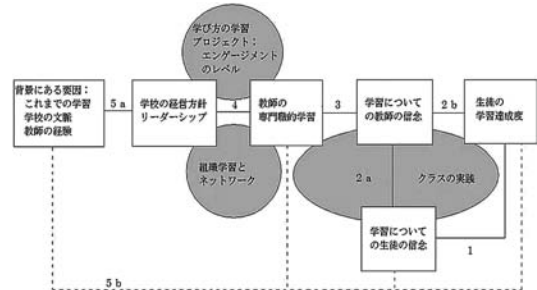


図2 因果関係を示す根拠のためのロジックモデル

(James, M. *et al.*, 2007, p.14)

このロジックモデルを前提として、プロジェクトのねらいは導き出された。具体的には、以下の5点である (James, M. *et al.*, 2007, pp.12-13)。

- ①近年の「学習のための評価」研究を「学び方の学習」モデルの中で発展、拡大する
- ②教室において生徒が「学び方の学習」をするのを促進する教師の役割を調査する
- ③教師が「学び方の学習」の知識や技術を創造し、活用できる学校の特徴を調査する
- ④「学び方の学習」の知識や技術の創造、マネジメント、転移を支える学校のネットワークを調査する
- ⑤教室、学校、ネットワークに関する研究をまとめ、ティーチングや学習を革新する一般的なモデルを開発する

(3) 「学び方の学習」と「学習の自律性」

Black らによる研究では、効果的に「学習のための評価」を行なうための実践が特定された。それは、以下の4つである。

- ①教室における発言 (talk) や質問を進展させ、生徒の学習を導き出し省察する
- ②生徒に対して適切なフィードバックを与える
- ③学習者と評価基準を明示化し共有する
- ④①～③に対する、同僚と自分自身によるアセスメントを行なう

これらの実践の①から③までは、どちらかと言えば教師中心のアプローチであり、教師が生徒のために行なうことが期待されているものである。そのため、生徒の学習はどうあるべきか、という点は見えにくい。

そこで James らは、「学習のための評価」を、生徒も学習者として位置づけうるアプローチとして発展させることを目指した。その際に James らが着目したのが、上述した「学習のための評価」の実践で挙げた、④の「同僚と自分自身によるアセスメント」である。これを生徒自身が行なうこと、つまり、クラスメイトと自分自身によってアセスメントを行なうこと⁴⁾を、生徒の学習として位置づけようとした。

上述した生徒の学習に着目する James らのプロジェクトの核となっているのが、教師が「学習のための評価」をツールとして用いることによって、生徒が「学び方の学習」を行ない、「学習の自律性 (learning autonomy)」を実現するという考え方である (図3)。

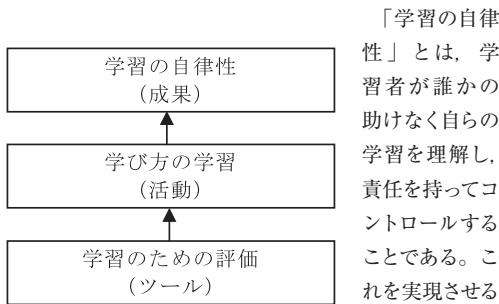


図3 3つのキーコンセプトの関係

(James, M. and McCormick, R.2009, p.975)

James らは、「学び方の学習」は、「学習者が何か (教科だけでなく、他の価値ある知識や技能、姿勢、能力など) を学習する際、それに取り組む最も良い方法を知ることを可能にする学習のプロセスである」(James, M. et al., 2007, p.5) とし、「学ぶことの学習 (learning to learn)」と明確に区別する。「学ぶことの学習」は、一次的学習 (first-order learning) であり、何を学習するか、つまり、学習する内容に着目する。これに対

し、「学び方の学習」は二次的学習 (second-order learning) であり、どのように学習するか、つまり、学び方に着目する。

(4) 教師の学習

次に James らが関心を持ったのが、教室において生徒が「学び方の学習」を行ない、「学習の自律性」を実現するための教師の役割である。特に、教師がどのような学習をすることでそれが実現するのか、に着目する。

Anna Sfard (1998) は、「行動主義的学習」「構成主義的学習」「社会文化的学習」という3つの主要な学習理論を「習得 (acquisition)」と「参加 (participation)」というメタファーで説明ができるとした。それに対して James らは、「知識創造 (knowledge-creation)」というメタファーが自らのプロジェクトにおける教師の学習にとっては重要であるとする。

なぜ James らは「習得」や「参加」ではなく「知識創造」というメタファーにこだわるのか。「習得」というメタファーで教師の学習を捉えれば、教師が既に正解としてある知識を得ることが重要となる。教師が習得する知識は、研究者等によって創造される。これは、James らが批判した RDD モデルの発想である。これに対して、「知識創造」というメタファーで教師の学習を捉えれば、教師が習得する知識そのものを、自分の力で創造していくことが重要となる。このことは、「参加」というメタファーでは強調されない。

(5) 学校の「学び方の学習」

さらに James らが関心に向けたのが、生徒の「学び方の学習」を教師が促進することができる学校の条件である。その際に、RDD モデルを批判する James らは、学校が「学び方の学習」を自校で既に行なっている実践や実態に合わせて再構成していく形で自校に根づかせ、発展させることを特に重要視した。この観点から James らは、Chris Argyris と Donald Schön (1978) の「ダブル・ループ学習」及び David H. Hargreaves (1999) の「知識創造学校論」という2つの組織学習の考え方を取り入れている。

①ダブル・ループ学習

Argyris らのいう「学習」とは、エラーを見つけ、修正を行なうことであり、「シングル・ループ学習」と「ダブル・ループ学習」という2つのタイプがある。「シングル・ループ学習」は、組織の現在の方針 (policy) や目的を問わずにエラーを見つけ修正する学習であるのに対して、「ダブル・ループ学習」は組織の根底にある基準 (norms) や方針・目的を修正す

る学習である。先述した James らの学習の区別からすると、一次的学習である「学ぶことの学習」が「シングル・ループ学習」であり、二次的学習である「学び方の学習」が「ダブル・ループ学習」である。

たとえば、学校が「学習のための評価」を行なおうとする場合、RDD モデルの発想に立てば、学校は、「学習のための評価」を正確に行なうことに重きを置く。そこでは、学校の実態等はあまり考慮されない。つまり、これは「シングル・ループ学習」である。一方、「ダブル・ループ学習」からすれば、学校は、既存の実践、学校の構造や文化を問い直ししながら、「学習のための評価」を取り入れる。James らは、こうした「ダブル・ループ学習」の、既存の実践、学校の構造や文化を問い直すという点が、実践を学校の中へ根づかせる際に有効だと考えた。

②知識創造学校論

James らが依拠するもう一つの組織学習論が、Hargreaves が野中郁次郎らの組織的知識創造の理論を参考にして提唱した「知識創造学校論」である。

Hargreaves が知識創造学校論を提唱した背景には、James らと同様に、RDD モデルへの問題意識がある。RDD モデルの発想に立てば、学校は、学校の外で創造された知識や実践を取り入れることに重きを置く。一方、「知識創造学校論」の発想に立てば、学校は、学校内部にある暗黙知を形式知化しながら、継続的に知識や実践を創造し、さらにそれを発展させていくことに重きを置く。James らは、この点を重要視したのである。

3. プロジェクトの研究手法

James らは、前述したプロジェクトのねらいを達成するために、プロジェクト学校⁵⁾において、「学習のための評価」実践を導入する開発研究と、学校においてどのように実践が行なわれているかを明らかにする調査研究を同時進行で行なっている⁶⁾。

①開発研究

開発研究⁷⁾を行なう際、James らは、それぞれのプロジェクト学校が開発の主体となり、自校の開発に対する責任を持つことを重要視した。そのため、研究者グループは、どういう活動をどれくらい学校で行なうかという規定をせず、直接教室の中へ関与することもなく、教師とスクールリーダーの「批判的な友人 (critical friend)」としてかかわった。

「学習のための評価」の実践を導入するために、まず James らは、学校全体での校内研修において、「学習のための評価」には実践する価値があるということ

を、エビデンスを基に教師達に説明し、他の学校が開発した「学習のための評価」の実用的な戦略のいくつかを教師達と共有した。さらに、「学習のための評価」を実際に行なうために必要な考え方を伝えるために、ワークショップを行なった。そして、スクールコーディネーターや地方当局 (Local Authority) アドバイザーのミーティング、学校の中でのミーティング、インターネット上での学校のミーティングを行なう機会を提供し、そのために必要であったウェブサイトを作成した。

さらに、学校が実践を行なっていくプロセスにおいて、アンケート⁸⁾の結果を教師にフィードバックし、フォローアップを行なった。

②調査研究

量的データを得るために、教室レベルにおいては「教師や生徒の学習についての信念 (belief)」、学校レベルにおいては「教室のアセスメントの実践」「教師の専門職的学習」「学校のマネジメントシステム」、ネットワークレベルにおいては「ネットワーク学習」という各次元についてのアンケートを行なった⁹⁾。そして、生徒の学習達成度を調査¹⁰⁾した。

また、質的データを得るために、生徒、教師、スクールコーディネーター、スクールリーダー、地方当局アドバイザー、教育改善水準地区アドバイザー、研究グループのメンバーに対するインタビューを行なった。そして、継続的に授業を観察し、ビデオとフィールドノートによって記録をとった。

4. プロジェクトの成果

James らは、プロジェクト学校と、プロジェクト学校と類似した学校の生徒の学習達成度の比較を行ない、生徒の「学び方の学習」を促進することが、生徒の学習達成度に効果があるということを明らかにした。プロジェクトによる研究成果は以下のとおりである。

(1) 教室における教師の学習

プロジェクト学校における多くの教師は、「学習のための評価」の実践を行なった。しかし、「学習のための評価」の形式のみを習得して実践を行なった教師と、「学習のための評価」の本来の意図やねらいを理解した上で実践を行なった教師とに分かれた。この2つを分けた要因は、「(生徒の) 学習の自律性を促進する」という学習についての教師の信念 (belief) である。「学習のための評価」の本来の意図やねらいを理解した上で実践を行なった教師達は、生徒の学習の自律性を促進することを、決まった形があるもの、あるいは

にするマネジメントに焦点を当てる必要があるということである。

②同僚や生徒からのフィードバックを考慮した実践の省察と修正は、「批判的で応答的な学習」に反映され、教師同士の関係性の信頼と質は、「ソーシャル・キャピタルの構築」の因子に反映される。教師に対するアンケートでは、どちらの因子も教室レベルでの「学び方の学習」に直接的な関係があることを示さなかった。しかし、スクールリーダーに対するアンケートでは、これら2つの因子と「学習の明示化」の間に直接的な関係があることを示した。

③教室で「パフォーマンス志向」を強調することと、教師の専門職的学習及び組織学習との間に相関は認められなかった。

さらに、James らは、学校における既存の実践や構造と文化のコンテキストは、教師の力量や姿勢、学校の発達段階と組織の成熟度 (maturity) に依拠するとして、これらの要因も、実践を学校に根づかせ、発展させるために考慮すべき点として挙げている。

その際、スクールリーダーの担う役割が重要となる。その役割とは、対話、意見の相違 (dissent)、リスク・テイキングを奨励することを含む、省察と共有のための場と風土を創造することである。ただし、James らは、スクールリーダーのみがこれを行なうことを求めるのではない。スクールリーダーは、他の教師をリードしモデルになるべきであるが、より重要なことは、必ずしも公式のリーダーシップをとる位置にいるわけではない教師が学校の構造や文化に影響を与えることができるよう、分散型リーダーシップ (distributed leadership) をとることである。

5. おわりにかえて

James らのプロジェクトの全体像を明らかにすることを通して得られた、経営的視点から教師の学習を考察する上で重要なものの見方とは、以下の2点である。

①生徒の学習達成度から教室、組織の次元までを一貫させた中で教師の学習をとらえる

わが国の教師の学習の研究は、学校組織の目標であり成果である生徒の学習達成度を問わず、教師の学習をどうするか、組織をどうしていくかを考えがちであった。また、生徒の学習を促進するための教師の学習、教師同士の学習、学校全体としての教師の学習等についての研究はそれぞれなされてきたが、これらに関連付け、共に高めていくという発想は弱かった。これに対して James らのプロジェクトは、教師の学習について、ロジックモデルで提示するように、生徒の

学習達成度←生徒の学習←教師の専門職的学習←組織学習←マネジメント・リーダーシップを一貫させた中で考察している。こうしたものの見方が重要である。

②「学ぶことの学習」と「学び方の学習」の区別

この区別は、教師の学習、学校の学習の両方にとって重要である。この区別によって、RDD モデルの発想に陥ることを回避し、教師の自律性、学校組織の自己改善力、問題解決力を高めることに繋がるからである。たとえば、教師や学校組織の自己改善力を高めることを目指した方法を導入したとしても、その教師や学校が何を学習するかに重きを置く「学ぶことの学習」を行なう場合、その方法や手順を取り入れるだけに留まり、結果として RDD モデルに陥る危険性がある。James らの結果によれば、教室において「学習のための評価」や「学び方の学習」の実践に成功していた教師は、省察的思考や戦略的思考の能力を示していたり、教室の中で生じたことの責任は自分にある (多忙などの外的環境や子どものせいにはしない) という考えを持っていた (James, M. and McCormick, R., 2009, p.982)。「学ぶことの学習」と「学び方の学習」を明確に区別することにより、教師や学校が実際に行なう行動のみならず、教師や学校の思考や姿勢を見ていくことが重要となる。

【註】

- 1) James が所属しているのは、経済社会研究委員会の教授・学習研究プログラム (Teaching and Learning Research Programme) である。
- 2) Black らにこの研究を依頼したのは、アセスメント改革団体 (Assessment Reform Group) である。
- 3) イギリスにおける「効果のある学校」研究の代表的論者には、Michael Rutter ら (1979) や Peter Mortimore ら (1988) がいる。
- 4) こうした生徒の学習が、生徒の学習達成度をあげる、という調査研究 (Fontana, D. and Fernandes, M., 1994) があった。生徒は、自身の学習の目的を設定し、学習の達成度をテストするための問題を作り、適切な課題を選ぶ等のアセスメントを行なった。
- 5) 中学校 (17校)、小学校 (21校)、幼稚園 (2校) がプロジェクト学校として選定された。
- 6) Hargreaves と James らは、研究開発の「RDD モデル」を批判する点は共通しているが、具体的な研究開発の方法に関しては、異なる立場をとる。イギリスでは、1990年代のはじめまで、教育研究者は、政策決定者や教師に影響を与えうる成果をもたらしていないことが非難されていた。そこで、Hargreaves

は、ランダム化無作為試験によるエビデンスを基にした研究開発の重要性を指摘した。このHargreavesの主張に対しては、多くの研究者から、教育の独自性が踏まえられていないという観点からの批判があった。こうした批判をした研究者の一人であるMartyn Hammersley (2001) は、研究開発の方法として、学校における事例研究が望ましいと主張した。Jamesらのプロジェクトは、Hammersleyの主張に依拠するものである。

- 7) 開発研究を行なう基盤として、Jamesらは、プロジェクト学校に、教師集団と学校を支援するための校内研修 (In-Service Training) を設定した。
- 8) ここでいうアンケートとは、②調査研究の学校レベルで行なった量的データのことを指す。
- 9) 当初Jamesらは、教師の学習が、学校を越え、ネットワークを通して学校間で行なえるようになることを狙っていたが、それは実現しなかった。
- 10) 生徒の学習達成度の指針としては、キーステージテスト、全国統一試験 (General Certificate of Secondary Education) のデータを用いた。

【参考文献】

- Argyris, C. and Schön, D. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison Wesley, 1978.
- Assessment Reform Group, *Assessment for Learning: 10 Principles*, Cambridge: University of Cambridge School Education, 2002.
- Black, P. et al. *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*, London: NFER Nelson, 2002.
- Black, P. et al. *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Maidenhead: Open University Press, 2003.
- Black, P. and Wiliam, D. "Assessment and classroom learning" *Assessment in Education*, 5(1), 1998a, pp.5-75.
- Black, P. and Wiliam, D. *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, London: NFER Nelson, 1998b.
- Fontana, D. and Fernandes, M. "Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils." *British Journal of Educational Psychology*, 64, 1994, pp.407-417.
- Hammersley, M. "On Michael Bassey's concept of the fuzzy generalization." *Oxford Review of Education*, 27(2), 2001, pp.219-225.
- Hargreaves, D. H., "The Knowledge-Creating School", *British Educational Research Journal*, 47(2), 1999, pp.122-144.
- James, M. et al. *Learning How to Learn: Tools for schools*, London and New York: Routledge, 2006.
- James, M. et al. *Improving Learning How to Learn: Classrooms, schools and networks*, London and New York: Routledge, 2007.
- James, M. and McCormick, R. "Teachers learning how to learn" *Teaching and Teacher Education*, 25, 2009, pp.973-982.
- Mortimore, P. et al. *School Matters: The Junior Years*, Open Books, 1988.
- 織田泰幸「学校の組織的知識創造と教師の専門職性に関する一考察－D. H. Hargreavesの『知識創造学校論』における教師モデルに着目して－」『教育学研究ジャーナル』創刊号, 2004年, 49-58頁.
- Rutter, M. et al. *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Paul Chapman, 1979.
- 佐古秀一「学校のチームワークを学校改善にどう活かすか－学校組織マネジメントと協働」『教職研修』第39巻, 第11号, 2011年, 28-31頁.
- 佐古秀一「現職教育における学校経営研究; 開発的研究の視点から」『日本教育経営学会紀要』第44号, 2002年, 178-184頁.
- Sfard, A. "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one." *Educational Researcher*, 27(2), 1998, pp.4-13.

(主任指導教員 曾余田浩史)