

## アクション・リサーチを通じて産出される知に関する一考察 —学校経営研究の方法論に関連づけて—

古田雄一

### 1. 問題の所在と目的

近年、教育学研究における新たな研究方法の一つとして、アクション・リサーチへの注目が高まってきている<sup>1</sup>。アクション・リサーチとは、「現場の課題を克服するため、調査者と実践者が互いに協働し、実践と評価を繰り返す過程」<sup>2</sup>を通して、現場の改善や改革に取り組むとともに、その過程から知見を得ていく研究方法である<sup>3</sup>。アクション・リサーチが注目されるようになってきた背景には、既存の教育学研究で生成されてきた知がしばしば実際の実践の現場と乖離してしまうことがあり、現場に根ざした知が求められるようになってきたという点や、研究者も実際の教育実践の現場の改善・変革に寄与していくことが重要であるという考えが広がってきた点などがあるといえよう。アクション・リサーチは、実際に教育実践の現場の課題に対して、研究者と実践者が協働して取り組むことで、現場の改善・変革に寄与するとともに、その過程を研究知として昇華させていくという研究方法論であり、こうした営みによって上述の課題を乗り越えることを目指している。

しかし、アクション・リサーチにおける知をめぐるのは、課題も考えられる。第一に、アクション・リサーチで得られた知見を、科学的な知として昇華させていく難しさである。アクション・リサーチは研究者が積極的に介入するため、客観性・妥当性の確保が容易ではない。また、限られた事例(N=1)から知見を得るため、どこまで普遍的に適用可能な知見になりうるのかという点も課題としてある。こうした点はアクション・リサーチの方法論の問題としてこれまでも指摘されてきており、同時に、発展途上ではあるがアクション・リサーチで得られた知見の評価基準の設定を試みる論考も出てきている<sup>4</sup>。第二に、アクション・リサーチで産出された知見をどのように現場で活用しうるのかという難しさも存在する。先述のように、ある特定の実践現場で得られた知見であるならば、それを他の実践者や政策関係者などがどのように活用しうるのか、という点も考える必要がある。

ところで、教育学研究においてアクション・リサーチをめぐる議論や研究事例は、主に学校の授業実践における教育内容・方法論や、社会教育の領域などにおいて蓄積されてきた。では、学校経営研究においてはどうかだろうか。日本教育経営学会では、2000年代前半に、学校経営研究における臨床的アプローチについての課題研究が設けられ、積極的な議論がなされてきた。その背景にある問題意識は、「これまで維持されてきた枠組みや知の体

<sup>1</sup> 佐藤 (1996・1998); 佐藤ほか (2004); 秋田 (2005); 島田 (2008); 中留 (2010) ほか。

<sup>2</sup> 中留 (2010) p.243.

<sup>3</sup> 秋田 (2005) によれば、アクション・リサーチには、教師などの実践者自身によるアクション・リサーチもあれば、実践者と研究者の協働によるアクション・リサーチ (共同生成的なアクション・リサーチ) などもある。このようにアクション・リサーチを広く捉えるならば、上述の中留による定義は、後者の共同生成的なアクション・リサーチを指し示すものであると言える。

<sup>4</sup> 例えば、佐藤ほか (2004); 秋田 (2005)。

系の見直しと再構築」<sup>5</sup>や、「現実をよりよいものに変えることに資する」「自分が現場にコミットして、相手との関係の中で考える」<sup>6</sup>というように、アクション・リサーチの背景にあった問題意識と重なるものであった。そして、具体的なコミットメントのスタイルの一つとして、アクション・リサーチという方法論への注目もされていた<sup>7</sup>。しかし、実際にアクション・リサーチの方法を用いた研究事例の蓄積は限定的であった<sup>8</sup>。その背景には、後述するような学校経営という研究領域特有の難しさが関係していると考えられる。したがって、学校経営研究においてアクション・リサーチはどのように可能か、またどのような課題があるのかといった点について踏み込んで考察を行うことは、今後の学校経営研究の発展にとって少なからず価値があるのではないかと考えられる。

以上を踏まえて、本稿では、アクション・リサーチにおいてどのようにして知を産出し、それをどのように活用できるのか、理論的に整理するとともに<sup>9</sup>、学校経営研究におけるアクション・リサーチの可能性と課題についても考察を試みたい。

## 2. アクション・リサーチの背景・方法・特徴

### (1) アクション・リサーチの定義と背景

アクション・リサーチとは一般に、「人びとの日常生活にねざした生活の知恵や実践的な知を重視し、実践的な解決にむけた「参加」「協同」の過程をつうじて「行為のなかの知」(knowledge in action)を産出し、あるいは意義づけるプロセス」<sup>10</sup>である。教育分野のアクション・リサーチは、アメリカでは1940～50年代にかけてアクション・リサーチを提唱したLewinの影響を受けて学校現場で展開されたほか、イギリスやオーストラリアでは1960～70年代のカリキュラム改革や多文化教育実践における導入があった<sup>11</sup>。

注釈3でも触れたように、学校などの教育現場におけるアクション・リサーチには、大別すると、実践者自身によるアクション・リサーチと、実践者と研究者による共同生成的なアクション・リサーチがある<sup>12</sup>。このうち、前者については、教師の反省的実践家としての職能成長(高度化)の必要性という背景から、その具体的方法の一つとして提示されてきた<sup>1</sup>。一方、後者については、既存の研究知が現場と乖離しているという課題や、研究者の現場の改善・変革への寄与を重視する考え方の高まりなどがあり、その根底には、研究者の役割や研究者と実践者(実践現場)との関係性の捉え直しがあるといえる。

<sup>5</sup> 天笠(2002)。

<sup>6</sup> 曾余田(2003)。

<sup>7</sup> 曾余田(2003)ほか。

<sup>8</sup> むろん、アクション・リサーチと銘打ってはいなくても、似たような方法論で取り組まれた研究は少なくないことには留意しておきたい。

<sup>9</sup> 知の「産出」「活用」については、(教育における)エビデンスの3つの場面である「産出」「普及」「活用」(つくる・つたえる・つかう)(OECD教育研究革新センター2010; 靱井2011ほか)を参考にしている。

<sup>10</sup> 佐藤ほか(2004), p.323。

<sup>11</sup> 佐藤ほか(2004)。

<sup>12</sup> 秋田(2005)。

<sup>1</sup> 佐藤(1996); 島田(2008)。

以下本稿では、先述の問題の所在と目的をふまえ、アクション・リサーチという語を用いる場合は、特に断りのない限り、実践者と研究者などによる共同生成的なアクション・リサーチを指すものとする。

(2) アクション・リサーチの方法論的な特徴

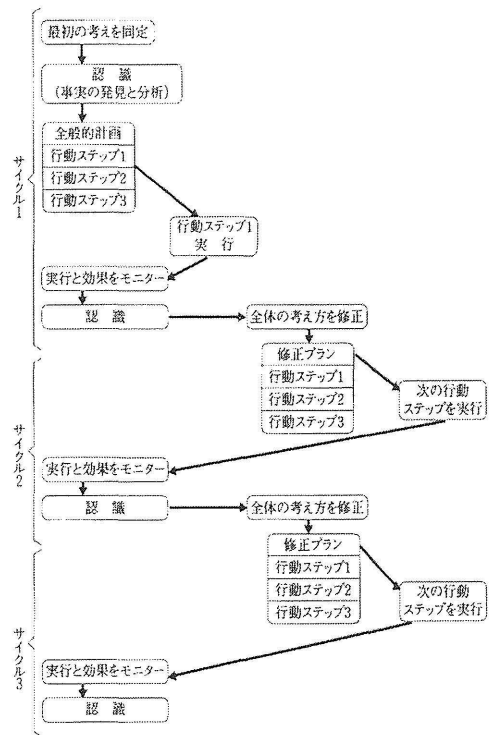
アクション・リサーチには、大きく分けて二つの方法論的特徴がある<sup>2</sup>。第一に、ある特定の現場において、P-D-S の実践や問題解決の反省的なサイクルを繰り返していき、そのプロセスを丁寧に記述していくというアプローチを採る点である。実践者と研究者は、協同的に実践や問題解決のための計画を練り、実践し、検証するというサイクルを繰り返していく。しかもそれは、自分たちの出発点にある価値や前提の問い直しをも含む反省的な探究過程であり、double-looped learning の過程でもある。具体的なアクション・リサーチのプロセスについては、図1を参照されたい。

また第二に、こうした探究の過程は様々な人の参加に開かれており、多様な人たちの協同的な探究を通して知を生成していくことも、方法論的な特徴である。様々な人たちが実践や問題解決の過程をともに共有し、協議を重ねていくことで、知見の妥当性がより高まるとともに、臨場的な視点からの新たな知の生成が期待されるのである。

こうしたアクション・リサーチの方法論の背後には、既存の多くの研究方法論とは異なる考え方があがる。まず、第一の特徴にかかわっていえば、できるだけ多くの類似事例を調べ、一般性を高めることで客観性を担保する研究アプローチとは異なり、アクション・リサーチは、それぞれの事例のもつ固有性を尊重する考え方に基づいているといえる。矢守の言葉を借りるならば、アクション・リサーチを通して得られる解とは、どのような現場

にも、いつの時点でも普遍的に妥当する真理・法則性としての「正解」ではなく、むしろ特定の現場において当面、成立可能で受容可能な「成解」である<sup>3</sup>。教育研究としてのアク

図1 アクション・リサーチのモデル (Elliot 1991; 秋田 2005 より)



<sup>2</sup> 秋田 (2005) は、アクション・リサーチの方法論的な特徴として、①場の力学に基づく単一事例の診断、②螺旋的に「計画－実行－評価」をとおして連続して変化を追う、③その場の人の主体的参加という3点を挙げている。本文で挙げる二つの特徴のうち、一つ目が秋田の①・②、二つ目が秋田の③に対応している。

<sup>3</sup> 矢守 (2010)。

ション・リサーチは、教育実践における法則化や、一般性を重視しすぎるあまり教育実践の内実を十分に検討できないような教育研究に対する、批判的提案の一つとも言えるのである。

また第二の特徴については、佐藤らが「研究者による客観的な知識だけでなく、(中略) 実践者も知を創造する共同体の一員として参加していくことで、実践者が暗黙に有していた知恵が明るみに出され、多くの人々のリアリティにそった課題にアプローチできる可能性をもつ」<sup>4</sup>と述べるように、研究者のもつ知だけでなく、実践者たちの有する様々な知を動員することにより、より質の高い実践や効果的な問題解決が可能になると考えるのである。また同時にそれは、再び佐藤らの言葉を借りるならば、「研究者による客観的・機能的な知 (objective knowledge) を特別扱い」するのではなく、「様々な人間の関心事と関連する知の形態を取り入れる」という考え方をとるのであり<sup>5</sup>、知に対する捉え方 (知識観) の拡張もしくは問い直しが根底にあると言える。

なお、アクション・リサーチの方法論には、課題もあることを付け加えておきたい。例えば Tandon は、アクション・リサーチの方法論には、①人々の自覚の過程と社会変革の運動との区別が混同されやすい、②研究者と実践者の役割が不明瞭、③調査データの質的な収集の方法の曖昧さ、④成果の評価基準が明らかになりにくいという 4 つのあいまいさがあることを指摘している<sup>6</sup>。

### 3. アクション・リサーチにおける知の産出と活用

#### (1) アクション・リサーチにおける知の産出と、研究知としての意味

アクション・リサーチは、実際に現場の改善・改革に貢献するという点で、実践者側にとっての意義は比較的に見えやすい。しかしそれが研究の一環として行われる以上、研究としての意味も同時に追求されなければならない。では、アクション・リサーチの知見は、研究知 (理論知) にとって、どのような意味をもつのだろうか。換言するならば、学術研究にとって、アクション・リサーチはどのように貢献しうるのだろうか。

これまでの議論をふまえると、アクション・リサーチで産出される知には、大きく二つの特徴があると考えられる。第一に、アクション・リサーチでの問題解決を通して得られる「解」は、どのような現場にも当てはまる普遍的な「正解」ではなく、特定の現場において当面、成立可能で受容可能な「成解」である。また第二に、アクション・リサーチでは、その「成解」という実践過程の最終的な成果だけでなく、「成解」に至るプロセスが重視される。では、こうした性質をもつアクション・リサーチの知見は、研究知 (理論知) の蓄積に、具体的にどのように貢献しうるのか。

例えば、A という葛藤があったとする。そして、アクション・リサーチのプロセスを通して、A' という「成解」を導き出したとする。ここで、A' 自体はある特定の条件下での局所的

<sup>4</sup> 佐藤ほか (2004), p.328.

<sup>5</sup> 佐藤ほか (2004), p.329.

<sup>6</sup> Tandon (1998); 佐藤ほか (2004).

な解であり、別の条件下では最適な解とは限らない。つまり、その解そのものの一般化には慎重になる必要がある。しかしながら重要なのは、「A という葛藤から A' という成解を導き出す」という一連のプロセスからは、一般化できる知見が得られうるということである。具体的には、第一に、そもそもどのような葛藤があるのか明らかにすることで、既存の理論研究などで見落とされてきた葛藤の存在を提示しうる。第二に、上述した葛藤解決のプロセスから、葛藤を乗り越える（解決策を導き出す）上で検討すべき論点や観点としてどのようなものがあるのか、示すことができる。第三に、そうした論点・観点を踏まえながら、特定の条件のもとでの解の例として考えられるものを提示することができる（またその際に重要なのは、その「特定の条件」がどのようなものなのか、ということをも可能な限り明示することである）。そして第四に、アクション・リサーチの一連のプロセスが「反省的」であり、しかもそれはプロセスの出発点にある前提の問い直し（double-looped learning）にも開かれているため、参照している理論で自明視されている前提を浮き彫りにし、問い直すことも可能となる。

以上のような知見を、研究界へと示していくことで、既存の学術研究で得られてきた知に対するフィードバックが可能になると考えられるのである。

## (2) アクション・リサーチの知の実践現場での活用

続いて、アクション・リサーチで得られた知を、他の実践現場でどのように活かせるのかということについても考えたい。すなわち、ある現場で得られた「成解」とその形成プロセスは、他の現場でどのように受容し、活用可能なのかということである。

この問いについて考える上では、前節同様、局所的な「成解」という性質と、そこに至る反省的なプロセスを重視するという性質を、一体的にとらえることが重要になる。アクション・リサーチにおける実践的探究、あるいは協同的な問題解決の過程の記録は、同じような課題を抱える実践者、あるいは同じような取り組みを試みたい実践者にとっても、きわめて有益な手がかりになる。このことについては、学校における協働研究について考察した、以下の指摘が示唆的である。

もし実践者が、いくつかの他の実践コミュニティにおける実践と省察の展開、そしてそれを通しての実践者とそのコミュニティの時を要する形成過程を（仮想的な参加者＝記録の読者＝省察者）として研究し、それを一つのレポーター、長期的な発展の把握の一つのフレームとして、自らの実践とそのコミュニティにおける実践・省察に活かして行くなれば、(中略)実践の記録と省察の蓄積は、歴史的なそして現在の実践の省察の行程の省察・記録であり、新たに自らの場で長期の実践と省察をめざそうとする実践者＝探究者にとってもその展開の行方を探る上で、参照することのできる重要な手がかりとしての意味を持つ。<sup>7</sup>

<sup>7</sup> 柳沢 (2011), p.433.

ある現場で実践者と研究者が協同的にたどってきた道のりを丁寧に記録し、共有することは、他の現場で同じように実践や問題解決に取り組む上での重要な手がかりとなるのである。「成解」という最終的な結果自体は、様々な条件の異なる他の現場に適用可能なものとは限らない<sup>8</sup>。「成解」に至るまでの一連の反省的な思考や判断の蓄積や、それがもたらした結果を共有していくことが、それぞれの現場の当事者である実践者が、自分たちの現場で省察し、実践し、その現場における「成解」を協同的に作り上げていく上での貴重な参照枠となるのである。

ただし、柳沢も指摘しているように、「成果」のみを切り取った、短時間で広く普及・適用しうる、従来の「客観主義的研究」のアプローチとは異なり、アクション・リサーチの知見は、プロセスを共有するものであり、しかも当事者の学習の基本的モードが前提とされているため、その共有には時間がかかる<sup>9</sup>。したがって、持続的・長期的な実践と省察の展開を広く共有するためには、実践者たちのコミュニティの構築が不可欠となる。そして、「成解」が、「当面、成立可能で受容可能な」解であるということを踏まえれば、願わくは、そのコミュニティの中で、得られた「成解」を互いに反省的に問いながら、互いに、また協同的に改善していくという営みが期待される。

なお、上述のコミュニティは、必ずしも実践者のみで構成される必要はない。むしろ、それぞれの現場でのアクション・リサーチ同様、研究者や政策担当者など、幅広いアクターが場を共有し、そこでローカルな知を蓄積し、活用し、改善していくことが望ましい。ちなみに竹端は、福祉領域の実践・政策にかかわって、次のような考察をしている。

対人直接支援という福祉政策の領域では、何らかのブレイクスルーは、常に局所的現場の実践解という「成解」の中に、そのヒントが隠されている。そして、それを帰納的に普遍化し、新たな制度やシステムとして「正解」として形作り、現場に演繹的に投げ返す。それを運用する中で、やがて出てきた新たな問題が「成解」という形で乗り越えられ、それがまた帰納的にフィードバックされ、新たな「正解」を生み出し…、という好循環を繰り返していく。<sup>10</sup>

ここで描かれているのは、実践の現場で産出された「成解」から得られたものを政策過程に取り入れ、政策として現場に演繹的に投げ返し、現場での検証・改善を行って再び投げ返していくという循環過程を通して、実践と政策が協同的に探究を進めていく可能性である。(ただし、政策側に求められるのは、全ての現場に画一的に「正解」を押しつけるのではなく、「成解」の蓄積から見出された共通項としての「正解」を、それぞれの現場が「成

<sup>8</sup> そして、そのような共有の方法自体、普遍的に適用可能な「正解」が存在し、それを適用していくという発想にとらわれているとも言える。

<sup>9</sup> 柳沢 (2011).

<sup>10</sup> 竹端 (2012), p.157.

解」を生成していくための手がかりとして提示するというアプローチだろう<sup>11</sup>。)

このように、アクション・リサーチのアプローチは、このような様々なアクターの協同的探究に向けた関係を築き上げていく手段であるとも言えるのである。

#### 4. 学校経営研究における応用可能性と課題

冒頭で述べたように、学校経営研究の領域においても、既存の学校経営研究の中で作られてきた知の見直しや再構築の必要性、また学校現場の改善・変革のための研究者の役割の再考といった背景から「臨床的アプローチ」の必要性が提起されており、それはこれまで見てきたようなアクション・リサーチが登場してきた背景とも重なるものである。

しかし、学校経営研究においてアクション・リサーチを行う場合、いくつかの困難や課題があることが推察される。

第一に、学校経営においては、カリキュラム、授業、校内組織、教育委員会と学校との関係、保護者と学校との関係、教員集団と管理職の関係など、対象が広範であり、多様な諸要因が複雑に関連しあっている<sup>12</sup>。アクション・リサーチでは、客観性を重視する従来の研究とは異なり、現場に内在する複雑な諸要素をなるべくそのまま受け止めていくことが大切にされるため、学校経営研究におけるアクション・リサーチを通して、従来の学校経営研究では見えてこなかった知見を期待できる反面、研究方法としての妥当性・信頼性という課題も伴うことになる。また、多様な諸要因が複雑に関連するということは、学校経営における効果的な改善・変革の難しさも意味している。何が課題であり、何をどのように改善・変革すれば良いのかということを見極めるのは、容易ではない。

第二に、アクション・リサーチの「計画－実行－評価」(P-D-S)のサイクルに時間がかかりやすい。例えば授業研究におけるアクション・リサーチであれば、リサーチ・クエスチョンや課題にもよるものの、毎回の授業、あるいは何回かの授業ごとを一つの小さなサイクルとしてP-D-Sの循環過程を回すことが考えられる。その上で、その小さなサイクルを繰り返す中で、ときに根本に立ち返り、問い自体の再検証を行う(大きなP-D-Sの循環過程)ことで、価値や前提の問い直しを含むdouble-looped learningを保障することになる。一方、学校経営研究の場合、現場の複雑性・広範性ゆえに、すぐに変化が起こるということは期待しにくい。加えて、授業研究などとは異なり、一つのサイクルの期間は長くなりやすい。したがって、P-D-Sのサイクルに時間がかかりやすく、現場の変革という点でも、研究知の蓄積という点でも、困難を抱えやすい。

では、これらの困難や課題をふまえて、アクション・リサーチを学校経営研究で行う場合、それはどのようにして可能なのか。あるいは、どのようなことに留意すべきなのか。

まず、第一の点にかかわって言えば、アクション・リサーチの方法論的特徴としても挙

<sup>11</sup> 本論とは趣旨が外れるので、ここで詳しく論じることは控えるが、こうした「正解」の提示に加えて(あるいはそれ以上に)政策サイドに期待されるのは、現場が「成解」を生成するための学習を助け、支える環境づくりであるだろう。

<sup>12</sup> 浜田(2003)。

げた、多様な人たちの参加による協議・探究が重要となる。浜田も、一人の研究者による単独作業の限界を指摘していることからわかるように、複数の研究者の参加が望ましい。ただ、何人もの研究者が学校現場に押しかけることで、ともすれば、研究者－実践者間の協同的探究に向けた対等な関係づくりへの障壁を生みかねない<sup>13</sup>。これにかかわって、学校経営研究ではないが、筆者が修士研究で取り組んだアクション・リサーチの経験にも触れておきたい。この研究は、学校の教員と、筆者（大学院生）を含む複数の学生が協同的に授業実践づくりに取り組むものであったが、大学院生という立場であるため、専門的知見も多少は有するものの、「学ばせていただく」ということを率直に伝えやすい身であり、また現場側もそのように受け止めることに抵抗が少ない。一方で教員側も、新しい実践づくりであるため、大学院生側の持っている見識や、それぞれの学生が見たこと・感じたことをときに手がかりにしながら実践をともにつくることとなった。このように、互いの「わからなさ」を率直に共有できる関係性を築き上げることが、研究者の「押しかけ」による非対称的な関係性に陥らないための一つのヒントであるように思われる。

また加えて重要なのは、研究者だけでなく、様々な実践者（この場合でいえば学校経営にかかわる様々な関係者）の参加である。このことは、扱う課題やリサーチ・クエスチョンにもよるが、一般教員も学校経営にかかわる当事者の一人として協議や探究に参加できるという、学校経営観の転換を伴うことになる。逆にいえば、アクション・リサーチ自体が、そのような学校づくりの契機となる可能性を持っているとも言えるかもしれない。もっとも、曾余田が指摘するように、授業研究・カリキュラム研究などのアクション・リサーチとは違い、活動領域が広範な学校経営領域においては、カンファレンスをどのように行えば良いかという方法論的課題もある<sup>14</sup>。

続いて、第二の点に関しても考えたい。サイクルに時間がかかることは、領域上の特性としてそれ自体は受け止めなくてはならない。（むろん、研究デザイン的设计のしかたによっては、小さなサイクルの単位は比較的短期間に設定することも可能ではある。）また、研究知の蓄積に時間を要するという事は、それだけ一つ一つの事例が貴重な事例となるということの意味しており、多様な人たちの参加と検証により、事例を丁寧に検討していき、その事例から得られる知見の質を高めていくことが肝要となる。

ただ、時間がかかるということは、プラスに捉えることもできる。授業研究やカリキュラム研究においては、学校現場側としては、検証の成果が早くほしい一方で、研究者側としては、ある程度時間をかけてでも得られる知見の質を高めたいという、ニーズや時間感覚に対するズレが生じる場合がありうる。けれども、学校経営研究の場合は、そもそもの探究のサイクルに時間がかかるため、こうしたズレが生じにくく、質の高い協同的探究が可能になるのではないだろうか。すぐに成果が出ないことをプラスに捉え、ともに丁寧に知見を産出していく関係づくりが期待される。

<sup>13</sup> 浜田 (2003).

<sup>14</sup> 曾余田 (2003).



## 5. まとめ —本稿の成果と課題—

本稿では、アクション・リサーチにおける知の産出と活用について整理するとともに、学校経営研究におけるアクション・リサーチの可能性と課題について、若干ではあるが考察を試みた。アクション・リサーチは、協同的で反省的なプロセスとそれを通じた「成解」の産出を重視するアプローチであり、その葛藤解決の過程は既存の研究知へのフィードバックの役割を果たすとともに、他の実践者などにとって貴重な参照枠になる。学校経営研究でアクション・リサーチに取り組む場合は、対象の広範性・要因多様性や、実践・研究の長期化という難しさもあるが、むしろそれゆえに、アクション・リサーチというアプローチが本来もつ強みである、多様な人たちの協同的探究による知の深化が発揮されることが望まれるのだといえる。

本稿は、アクション・リサーチ論にしても、学校経営研究におけるその活用にしても、紙幅の関係もあり、概略的なものにとどまっている。アクション・リサーチ論の観点でいえば、例えば研究者の具体的な役割<sup>15</sup>や、研究者と実践者の関係性<sup>16</sup>、アクション・リサーチの記述・共有の具体的方法<sup>17</sup>などについて、より掘り下げた探究が必要である。また、学校経営研究も広範であり、より個別具体的な領域について絞り込んだ論考が不可欠だろう。本稿を出発点とした、今後のさらなる論究を課題としたい。

## 参考文献

- 秋田喜代美 (2005) 「学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究—」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—』東京大学出版会, pp.163-183.
- 佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史 (2004) 「アクション・リサーチと教育研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻, pp.321-347.
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店.
- 佐藤学 (1998) 「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, pp.9-55.
- 島田希 (2008) 「アクション・リサーチによる授業研究に関する方法的考察—その意義と課題—」『信州大学教育学部紀要』No.121, pp.91-102.
- 曾余田浩史 (2003) 「学校経営研究における「臨床的アプローチ」について」『日本教育経営学会紀要』第45号, pp.176-182.
- 竹端寛 (2012) 『枠組み外しの旅—「個性化」が変える福祉社会』青灯社.

<sup>15</sup> 例えば中留 (2010) は、アクション・リサーチにおいて、研究者には、友好的な外部者 (friendly outsider) として、①知を生み出すための調査研究を行う、②研究会などでファシリテーター役を務める、③持っている知識や技術を提供するといった役割が求められるとしている。

<sup>16</sup> アクション・リサーチとひとくくりにしても、実践者と研究者との関係は幅広く、それらを整理する論考もある (例えば、ポーブ&メイズ 2001 ほか)。

<sup>17</sup> 例えば、理論的な論考としては、矢守 (2010) の第3章「アクションリサーチを記述する—「書簡体論文」の可能性—」などがある。

- 中留武昭 (2010) 『自律的な学校経営の形成と展開—臨教審以降の学校経営の軌跡と課題—』  
第3巻, 教育開発研究所.
- 浜田博文 (2003) 「校内研究推進を通じた学校改善過程に関する研究事例—A 市立 B 小学校における約5年間の変容過程分析—」『日本教育経営学会紀要』第45号, pp.197-204.
- 藤原文雄・小野由美子 (2003) 「総括」『日本教育経営学会紀要』第45号, pp.205-209.
- 古田雄一 (2013) 「生徒参画型サービス・ラーニングの研究—高等学校における実践研究を通して—」(東京大学大学院教育学研究科修士学位論文).
- ポープ, キャサリン&メイズ, ニコラス (著) 大滝順司 (訳) (2001) 「アクション・リサーチで質的方法を使う」『質的研究実践ガイド—保健・医療サービス向上のために』医学書院, pp.62-73.
- 初井圭子 (2011) 「教育分野におけるエビデンス活用の推進に向けた考察—欧州の取り組みを踏まえて—」『国立教育政策研究所紀要』第140集, pp.113-131.
- 柳沢昌一 (2011) 「実践と省察の組織化としての教育実践研究」『教育学研究』第78巻第4号, pp.423-438.
- 矢守克也 (2010) 『アクションリサーチ—実践する人間科学』新曜社.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, CA: OpenUniversity Press.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998) *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD 教育研究革新センター (2010) 『教育とエビデンス—研究と政策の協同に向けて』明石書店.
- Reason, P. & Bradbury, H. (eds.) (2001) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.
- Tandon, R. (1988) "Social Transformation and Participatory Research", *Convergence: An International Journal of Adult Education*, vol.21, No.2-3, pp.5-18.