

4. カナダの高等学校における生徒の参画

クライブ・ベック*

1. 西欧の伝統的教育における生徒参画の欠如
2. 1960年代以降のカナダの教育における進歩主義的変革
3. 初期の変革を覆す現行施策
4. 高校の教育において何をなすべきか？
5. 生活学習と学問的学習
6. 教室と学校における学習共同体
7. 結論：高校の再生に向けたシステム全体のアプローチ

1. 西欧の伝統的教育における生徒参画の欠如

伝統的に西欧諸国の学校教育は、生徒に興味を抱かせるものではなく、本質的なやる気を起こさせるものではなく、私が言うところの「参画する (engaging)」ことを求めるものでもなかった。概して生徒たちは自分が学習の「所有者 (ownership)」であると考えることがなかった。むしろ学習は、外部からの報酬と処罰に支えられながら、決まりきった活動、訓練、与えられたテキストなどを通して強制されてきた。古代ギリシャでは、多くの厳しい訓練や暗唱がおこなわれていたし、古代ローマでも子どもの学習を強制するために、残忍な方法がしばしば用いられていた。中世から近代初期にかけて、ドリル、暗記、厳しい訓練が重視され続けた。カール・ベライターが述べるように、「19世紀半ばまでは、軍隊的規律が英国やカナダ、アメリカ合衆国の学校を特徴づけていた。」¹⁾

19世紀半ば以降からは改善が進み、学校は子どもたちにとって安全で平和な場所となってきた。1920年代から40年以上にわたって実施された研究によると、平均80%の生徒が学校生活に満足していた。ところがほとんどの生徒たちは、「よい生徒」になるために、よい職業に就くために、もしくは単に罰を避けるために、「よい点数を取ろうと勉強していた」だけなのである²⁾。結果として、退学率は上昇し、学習は表面的で一時的なものとなり、さらに生徒は低い自己認識しか確立できず、生涯にわたって学問を嫌うようになった。

* トロント大学

2. 1960年代以降のカナダの教育における進歩主義的変革

1960年代の初めから、カナダでは、学校教育をより「進歩主義的 (progressive)」にしようという試みが、全国的な規模で展開されてきた。全国統一の高校修業試験や大学への入学試験が廃止された。生徒は、教科に関してより広い選択肢をもつようになり、教師は教科書を選べるようになった。また学習指導要領も詳細な学習要件を定めず、広範な指針のみを規定するものになった。数字や文字を用いた評価の補足ないしは代替として、学習事例レポートが導入されるようになった。その結果、教師はカリキュラムの内容や学習の方法に自ら手を加えることができるようになり、生徒のニーズや興味に合わせて教育できるようになった。さらに学習は、生徒にとって興味深い、関係のあるテーマを中心に統合され、プロジェクトやグループ・ワーク、その他の活動によって実行されるようになった。スキルは、個別の演習や機械的な暗記をとおしてではなく、有意義な課題に結び付けて学習されるようになった。とくに重要視されたのは、クラスや学校のなかに共同体意識をつくりあげていくことと、学習活動に全生徒が参加できるようにすることであった。

こうした変革の意図は、生徒の学習を深め、その満足度を上げ、学校に長く居たくなるようにすることであった。カナダの社会は、比較的平等な社会であるとみられている。学問の面でよく知られている学校もあり、また能力別編成がおこなわれている学校もある一方で、そうした学校間格差は、他国（たとえばイギリスやドイツ）と比べるとそれほど大きくはない。大学についても同様に、他国（たとえば日本や中国、アメリカ合衆国）にみられるような地位の格差は、あまり存在しない。カナダにおける重要な理想とは、可能な限り生徒が学校に長く居られるようにすることである。そうして生徒は、より大きな社会の構成員であることを実感し、教育や就職への最適な機会を得ることができるようになるのである。こうした理想をできるだけ達成するために、学校システムは、さまざまな背景や能力、学習スタイルをもつ生徒を受け入れていこうとしている。ゆえに、カリキュラムや教授法に関する柔軟性や包括性も重要視されている。

ここ10年（そして、それ以前にも）、上記の変革の効果についてカナダでは多くの議論が交わされてきた。たとえば、とくに言語、数学、理科などの科目について、学力レベルが低下したと唱える人もいる。彼らは、カリキュラムの柔軟性や、年齢に応じた進級、包括的な授業は、有能な生徒のみならず、能力の低い生徒の学習をも妨げることになると主張する。それとは対照的に（これは筆者の意見でもあるが）、学業達成は40年前と少なくとも同じ基準にあり、いくつかの点においては、より高くなっているという主張もある。とくに人格面、社会性などの分野では著しい発達を見せている。だが、さまざまな理論的視座や教授法の変化などを考えると、学業成果を測定し、これらの問いに答えを見出すことは困難である。しかしながら、実証されているひとつの変動として、退学率の低下を指摘することができる。カナダの高校を卒業した20歳の若者の比率は、1991年には82%にまで上昇し、1999年には88%にまで達した。これは注目すべき点である。なぜならこれは、多くのカナダの若者が貧困ライン以下の生活をしており、学習するにあたっての家庭的支援を欠いている、あるいは内戦や極貧に直面している国々からの移民が絶え間なくカナダにやってきている、という状況があるなかでの成果だからである。

3. 初期の変革を覆す現行施策

1990年代半ば以降、いくつかの州政府あるいは市民グループは、上記のような進歩主義的な学校変革を覆すことに多くの力を注いできている。たとえばオンタリオ州では、詳細な学習指導要領が作成され、それに加えて、構造化されたレポートシステムや州統一テストも開始された。高校について言うと、9年生には数学のテスト、10年生には国語のテストがある。高校卒業の時期までに識字力のテストに合格しなければ、生徒は卒業証書を授与されることはない。州政府が目標としているのは、標準化された州統一テストの結果が、すべての主要科目における最終成績の20%を占めるようになることを、2006年までに達成することである。同様の変化が、他のカナダの州においても、おこなわれている。

日本や中国、その他の国々における包括的な学習指導要領や試験制度と比較すると、これらの変化は穏やかであるように思われるが、カナダの教師に与えるマイナス影響は重大である。外部のテストに対する準備を生徒にさせることや、課題のレポートを完遂させることは、教師に非常に多くの時間と労力を必要とさせ、新しいことへの試みを不可能にする。さらに、クラス人数の増加、準備時間の減少、支援サービスの縮小、ゼロに等しい賃金調整、そして政府や世論による学校システム破たんにおける教師批判は、教師の士気を低下させ、変革がもたらす諸影響を是正する意欲を削いでいる。

政府がおこなっている変革は、部分的には政治的な動機に基づいており、大部分は効果的な教育方法にはほとんど関心がない市民たちの世論に影響されている。政府は、生徒の学習や発達、幸せについて、その変革の結果を評価することはほとんど考えていないようである。筆者の観点からすると、新しいカリキュラムが要求する非柔軟性と無意味な学習課題は、生徒と教師の関係や教室における一体感を蝕んでいる。統一テストにおいてさえ、生徒の成績が明確に上昇しているわけではない。とくに今日の文化やビジネス状況において必要とされるその他の重要な学習もまた、無視されてきている。このような限られたカリキュラムや非人間的な雰囲気によって、以前あった中退の問題も、すぐに再浮上してくるであろう。よって非特権階級の生徒たちはますます孤立化し、不利益を被るのである。(2002年5月、トロントにおける講義でクリストファー・デイ氏は、同様の政策によってイギリスでは中退者が著しく増加したと報告している。)

4. 高校の教育において何をなすべきか？

しかし、私たちは非難を政府にだけ向けてはならない。大学は、学校の成果を評価すること、詳細な理論と方法を発達させること、学校システムに取り組むこと、政府に働きかけることについて、十分な配慮を払ってこなかった。高校に関する改善の余地は、明らかに残されている。今日反発が生じている理由のひとつに、進歩主義教育が十分な効果をもたらさなかったことが挙げられる。人びとは、子どもたちのために多くのことを望む。進歩主義的なアプローチは、生徒を学校に長時間とどまらせること、恵まれない子どもを学校や社会に組み込むこと、生徒と教師の関係をよいものにするにおいて、成功をおさめてきた。また筆者の意見であるが、学習の奥行きや幅広さも実現させることができたと考えられ、この点はより明確に立証される必要がある。しかしながら、教

授と学習に関するこのアプローチは、よりいっそう明確化され実行されなければならない。進歩主義教育の分析と実践に多大な貢献を果たしたジョン・デューイでさえ、おおむね抽象的に語ったにすぎず、多くの検討すべき課題は残されている³⁾。十分な概念化を欠いてきたために、進歩主義教育は往々にして、非一貫的で非効果的であった。時に生徒は、賢明な選択をおこなうために必要とされる助言を与えられないまま、選択をおこなってきた。時に共同学習は、適切に計画されたり実行されたりはしてこなかった。時に書き方や数学についての基礎的能力は、無視されてきた。上述したように、学校教育の有効性は低下してはいないと考えられる。むしろ逆である。だが、学問的、個人的な観点からの成果は十分ではなかったか、適切に立証されてこなかったのである。そのために、激しい競争と高いコストのかかる公教育の運営に、確固たる世論の支援を維持することができなかったということである。

では、学校教育をより効果的にし、進歩主義的な試みのために公的な支援をより多く得るためには、何がなされるべきなのだろうか。筆者の考えでは、元のやり方に戻すのではなく、さらにいっそう進歩主義的な方向に進むべきである。ここ20年の間、北米では教育者たちは、たとえば「教育基準 (teaching standards)」、「最良の実践 (best practice)」といわれるような、一貫して詳細な進歩主義教育を推進してきた⁴⁾。これらは、学校におけるより効果的な学習を、確実に約束するものである。生徒は、教科に深くかかわることになる。このかかわりは、数少ない課題をより深いレベルにまで追究することによって達成される。こうして実際の世界への繋がりが生まれ、教科は興味のあるテーマへと結びつけられていく。生徒は、単に情報やスキルの実践を吸収するだけでなく、問題や方法について語るようになる。このアプローチを用いれば、生徒は数学の問題を解くことができるだけにとどまらず、たとえば、かれらが何をしたのか、なぜそうなったのか、を説明することができるようになったり、日常生活においてその有用さを可能な限り理解できるようになったりするであろう。このアプローチは、教師の深い関与をもとに、数学教師評議会 (National Council of Teachers of Mathematics) や英語教師評議会 (National Council of Teachers of English) といった教育機関によって大部分が発展させられてきた。オンタリオ州では、近年用いられている教員養成大学における実践基準や、新しいカリキュラム導入のためのブックレットにこのアプローチが反映されている。これらの文書では、理解や実生活への適用、学際的な教育をととして生徒がさまざまな分野の教科における概念や手段、問題について語るができるようにすることが強調されている (学究的観点から見た場合、オンタリオ州の新しいカリキュラムの問題点は、理念そのものにあるのではなく、カリキュラムがあまりに規範的であるために、理念の実行が最終的にはないがしろにされてしまうことにある)。

5. 生活学習と学問的学習

教授法の標準的なアプローチについて言及してきたが、そのアプローチは学問的な目標達成に向けて、あまりにも集約されすぎている。たとえ外部の世界との関係が明示されている場合でも、学問的な学習へのかかわりだけでは、よい教育は構成されない。1960年代に主唱された教育に関する類似のアプローチについて、ジョン・グッドラドは、「学問の構造は、カリキュラム計画の中心に位置し、まさに方針、組織の形態、教科を決定する」と述べている⁵⁾。筆者は、生活学習は学校に

おける学問的学習と同じくらい重要であると考え。ジョン・デューイは、学校とは生活の準備をするためだけの場所ではなく（もちろん、そういう要素もあるのだが）、学校そのものが生活であるという点を強調した⁶⁾。生活へのアプローチは、教室や学校において経験されなければならない。ネル・ナッディングスは、伝統的な一般教育は認知の面を強調しており、それが学問的であろうがなかろうが、誰にとってもよい教育にはならないと述べている⁷⁾。ナッディングスは、学校における1日の半分は、自分たち自身、他の人びと、動物、環境などに対する「ケアリング (caring)」といった、生活面に関する学習に費やされるべきであると提案している。当然のことであるが、この学習の多くを、学問的な教育に関連づけるいくつかの方法があり、こうしてこれら2つの目標が達成されるのである。しかし、生活上の問題は、学問的学習に従属してはならない。日本や中国の学校では、生活上の問題への関心が高く、そこでは道徳が特別な科目として教えられている。だがナッディングスはこの発想をより進め、生活学習にさらに多くの時間を充て、道徳に加えて生活にかかわる他の多くの側面を強調する。

生活学習を重視する理由のひとつは、今日、若者が非常に多くの時間を学校で過ごしているからである。カナダにおいて教育制度が始まった頃は、ほとんどの子どもはたった数年間、そして一週間のなかでもおそらくわずか数時間、学校に通っただけである。しかし現在では、ほとんどすべてのカナダの若者が、人生の5分の1の時間、それももっとも多感な時期を、学校で過ごしている。学校は彼らの生活であると言っても過言ではない。ゆえに、学問的な学習にだけ焦点を当てては、偏ってしまうのである。これは場合によっては、一種の児童虐待とも言われかねない。学校で生徒たちは、友情、大人との有意義な関係、（単なる議論ではなく）心のこもった会話、感情的表出、多様な芸術活動、スポーツ、趣味、料理、パーティ、リラクゼーションなど、バランスのとれた生活を送ることができるようになるべきである。もしそうでないとすると、生徒は生活における重要な事項を見誤ってしまうことになるであろう。学校は、若者の生活にある程度まで独占するがゆえに、彼らに一般的な生活のための準備を与えなければならない。それは、単なる学問的側面や就職のための準備にとどまってはならない。18歳の若者が、どのように生活していくのか、どのように「すばらしい生活」を送るのかについての知識も経験もほとんどないまま、社会へと投げ込まれるのは望ましいことではない。生徒たちは、今の生活に満足できる方法を見出し、また学校での生活が人生のなかでもっともすばらしい時期であったと後年振り返ることができるようになるべきである。

学校教育を学問専用の場としてみるアプローチは、それが単に生活を否定するという理由だけでなく、それが人生への十分な準備にはならないという理由からも、問題である。さらには学問的な学習の観点からも、疑わしい。カナダでは、実際の中退にまでは至らないものの、ますます授業から遠ざかり、授業に参加せず、宿題もしていない生徒が増えている。日本の「登校拒否者 (school refusers)」と比較すると、カナダの場合は「学習拒否者 (study refusers)」と呼べるだろう。教育の標準化を推進する人びとは、学校教育は実際の生活に結びつけられるべきであることを指摘する一方で、彼らが推奨する学習の型が、実生活からどれほど遠いところにあるのかを理解してはいない。生徒がどれほど学校に対して我慢しているのかを知ると、驚かすにはいられない。彼らは、私たちが押しつける実生活と無関係の教科に対して、かなり我慢しているのである。もっとも、す

すべての教科が、その時点で、「関係がある」とみなされることはありえない。しかし、もし生徒が学校教育に魅力を感じ、効果的に学習していくならば、彼らは自身の人生がもつ現在の価値と将来の価値を、より強く感じるにちがいない。デボラ・メイヤーは、次のように述べている。

非常に高い投資を伴う12年間の学習期間をやり抜いていくために、子どもたちは学校に居たいと思うような、積極的な学習者になる必要がある。彼らにとっては、社会の意義についての理解と、まさに教育というものが与える意味とを結びつけるための橋渡しが必要なのである⁸⁾。

6. 教室と学校における学習共同体

生徒の積極的参画を考えると、教室と学校における強力な学習共同体 (community) が、主な要件となるであろう。生徒はお互いに、そしてまた教師とも関係を深めていく必要がある。日本においても、教室における学習共同体の構築に、重大な関心が払われてきた。カナダの高校では、たいていの授業が「ロータリー形式」で運営されているという問題がある。生徒には、ホームルームやホームクラスがない。生徒は、教科を習うために、その教科専用の部屋に移動し、そのために、生徒がつくりだすグループも教科ごとによって異なってくるのである。この形態のひとつの利点として、生徒は多くの選択肢をもつことができる。またもうひとつの利点として、教師も専門的な知識を有することができる。しかし教育学者のなかには、学問ならびに人格両方の面での発達のために、学習共同体は非常に重要である、と唱える者もいる。彼らは、たとえそれが教科の選択肢を減らし教師の専門性を低下させるとしても、生徒は共通の連帯感を高めるようなグループに所属するべきであり、また数人の教師と親密な関係を築くべきである、と主張する。

このような親密性を達成するために、いくつかの方法が提案されてきた。カナダでは用いられていないが、日本で広範に用いられているひとつとして、ホームルームをひとつのグループ単位として、それぞれの教科専門の教師が授業をおこなうためにその教室にやってくる、という方法がある。この場合、生徒ははっきりとした社交上のホームをもつことができ、自身の身体を置く空間も得ることができる。だがこの方法は、生徒と教師との関係があまり近くない、というマイナス面も持っている。私たちがトロント大学オンタリオ教育研究所でおこなった研究によると、学習共同体の確立には、教師と生徒との親密さが決定的に重要なのである。教師は、学習共同体の一部になるべきであり、その方向性を示していかなければならないと言える。

2つめのアプローチとして、しばしばカナダやアメリカにて実践されているもので、生徒を比較的小さな「アドバイザー・グループ (advisory group)」にわけるという方法がある。このシステムでは、校長を除く学校の職員すべてが、ひとりあたり約15人の生徒に対して責任をもつ。職員は、一週間に何度か約30分間、グループの生徒と顔を合わせ、生徒のことをよく知ろうと努力し、学問だけでなく人格の面での発達に対しても援助をおこなう。そこでは、近況、問題、お祝い、個人事項 (例: 課題、プロジェクト、宿題)、キャリア形成の計画、人生問題などが検討される。しかし、アドバイザー・グループは、うまく機能しないことが多い。ひとつには、教師がこの種の方法に熟達していなかったり、適切な教材資源をもっていなかったりすることがある。また、グループが、この目的のためにつくりあげられたものであって、それ以外の何物でもないという点で、い

くぶ人為的だからでもある。

学習共同体を促進する3つめの方法として、小規模な学校をつくる、ということが挙げられる。カナダでは、高校のレベルではまだ広がっていないが、「オルターナティブ・スクール」・「フリー・スクール」というのが、主にそれに該当する学校で、もともと教育以外の目的でつくられた建物を利用している。アメリカでは、この小規模な高校というものがかなり普及している。そこでは、「学校のなかの学校 (school within a school)」というかたちがとられている。同じ学校用の建物のなかに、2つもしくはそれ以上の高校があり、それぞれに異なった哲学や組織をもっているのである。このアプローチについては、いくつかの際立った成功例が見出されている⁹⁾。しかし、政府や教育委員会は、複数の基準が多様に存在するのではないか、アカウントビリティが欠如するのではないか、という理由から、この方法を好ましくは思っていない。さらには、施設や人に出会う機会が豊富である大規模な学校を好む生徒の側からも、しばしば反対の声が上がっている¹⁰⁾。もしこの手法を進めていくなれば、私たちは、小規模な学校教育の相対的な効果についての検討と、ならびにそれを実行していく際の強力なリーダーシップを必要とすることになる。

高校における共同性を高めるための方法として、集団組織あるいは「ハウス・システム (house system)」という方法を、最後に考えたい¹¹⁾。この場合、約60~70名の生徒が、複数の教師とともに集団をつくり、いっしょに2~3年の間、勉強を進めていく。これをより実行しやすくするために、同一の人物が、文学と社会、数学と理科というような、異なっているが関連の深い科目を教える。このアプローチの提唱者たちは、教科に関しての専門性こそ低下するものの、その否定的側面を乗り越えるほどに、教師と生徒との人格面での交流や、生徒たちの共同体意識の形成が得られる、と主張する。この方法のひとつの重要な利点は、それが大規模な高校においても、他の構造を変更させることなく、実行可能であるということである。このアプローチもまた伝統的な高校の組織に抗するものであり、したがってこれを広範に実行していくためには、更なる検討が必要であり、また強いリーダーシップが不可欠であろう。

7. 結論：高校の再生に向けたシステム全体のアプローチ

高校の教育に対して、生徒がより積極的なかわりをもつ必要があることを、ここまで論じてきた。そのためには、教育プログラムがより一層の柔軟性、奥行き、統合性、そして妥当性をもつようになること、また学校が生活学習や生活体験により多くの関心を払うようになることが要求される。これは言い換えれば、教室や学校における学習共同体の形成を要請するものでもある。では、こうした高校における教育の変革は、どうすれば達成可能なのであろうか。

従来、学校変革に向けた多くの試みは、トップダウン形式であった。すなわち、政府や学区が、標準化されたカリキュラムや、多数の標準化された現職教師を用いて押しつけてくる変革であった。マリリン・コックラン・スミスとスーザン・ライトルは、このアプローチを批判的に捉え、教師は「自身の専門性について学習するよう期待されているが、それは自分自身の経験から学ぶのではなく、学校外部の研究者たちの知見を学ぶことになってしまっている」と、皮肉をもって指摘した¹²⁾。ケン・ゼイシュナーも同様に、専門能力の開発プログラムが「教師がすでに知っていることや実行可能なことを無視し、あらかじめパッケージ化され、かつ『調査に基づいた』とされる学校問題解

決施策に依存し、それを広めることのみ重点を置いている」ことを批判している¹³⁾。

マイケル・フーランによれば学校変革は、トップダウンかつボトムアップの双方からおこなわれなければならない。変革は、制度面だけから達成されるわけでもなく、また別々に仕事をしている個々人だけから達成されるわけでもない¹⁴⁾。同様に、セラソンは、学校文化と学校システムの動きは非常に遅鈍であるため、学校の変革は、個々の学校のイニシアティブのみでは成功しえない、と主張している¹⁵⁾。セラソンは、デューイは概してこれらの困難さについて気づいておらず、「彼のアイデアが学校や学校システムの組織運営に関してもつ意味を、実際には把握していなかった」という¹⁶⁾。個々の教師が、学校経営の方法に大きな影響を与えたり、個々の学校が、学校システムに強い変革作用を及ぼしたりすることは、難しいであろう。同様に、個々の教師や学校は、システム全体からの援助なくしては、自身の実践でさえ変化させることに限界がある。

システム全体にわたる学校変革は不可欠ではあるが、それが、カナダで現在生じているような対決的なものになってはならない。それは教師といっしょになって実行されていくべきである。教師は、新しいイニシアティブを築く委員会に属しているが、彼らは、本心からのはたらきかけが許されているというよりも、むしろ、委員会に吸収されてしまっているのである。その結果として、その改善策が教室に及ぶとき、一般教師の声と同様に、まったく認知できないものになってしまう。他方で、上述したように、教師は自分たちだけでは重大な変革を完遂することができない。システム全体への対処が必要なのである。私たちは学校教育に関する共通のビジョンを発展させ、個々の教師と学校の尽力がお互いを相殺することのないようにしなければならない。教師自身が発達していくために、包括的な支援と機会が要請される。教師は、より大きな活動のなかの一部を担っているのだという認識をもつ必要がある。

教育システムの全体レベルにおいて共通のビジョンをもつこと、ならびに学校変革に携わることにに関して、筆者はときおり教師と話をする機会をもつことがあるが、そのとき教師たちは過度に神経質な様子を呈する。彼らは、教師としての自主性について不安をもっているのである。それは、従来のビジョンがいつもトップダウンであったがゆえの反応である。「これらが新しい計画です。あなたがたがどのようにこれを達成していけばよいのかは、ここに記してあります」と言われることに、教師は慣れてしまっている。その代わりに、もし彼らの意見が組織的に集約され実現化されていくなれば、彼らの態度は、協力的に発展・履行されていく共通のビジョンに向けて、開かれたものになるであろう。

本論を終えるにあたって、最後に学校変革の基本的な原理について要約しておこう。変革を試みるためには、私たちは、自身が追求しているアプローチを用いなければならない。目下のところ、私たちの目的は教室ならびに学校を、参加、共同体、協力によって特徴づけられる場にすることであり、したがって学校変革に向けた私たちの努力も、それらの特質を反映するべきである。教師は、協力的に変革を実行していくなかで、自身がより広い共同体のなかにいることを実感しなければならない。また、変革にかかわり、その目的を知ることとおして、自身が変革の主体であるという感覚をもたなければならない。簡潔に述べるならば、教師は、生徒の参画を促進させるプロセスに、誠心誠意積極的なかわりをもっていくことが必要なのである。最終的には、同様の論理から、生徒も、自身の参画の過程に、積極的なかわりをもつべきである。この点については、今後の検討

課題とする。

(翻訳：内田 良)

[注]

- 1) Bereiter, C. (1973). *Must we educate?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Spectrum, p. 83.
- 2) Bereiter, *Must we educate?*, pp. 83-85
- 3) Sarason, S. (1996). *Barometers of change*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 261.
- 4) Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1998). *Best Practice: New standards for teaching in America's schools* (2nd Edn). Portsmouth, NH: Heinemann.
- 5) Goodlad, J. (1966). *The changing school curriculum*. New York: Fund for the Advancement of Education, p. 114.
- 6) Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- 7) Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- 8) Meier, D. (1975). *The power of their ideas*. Boston: Beacon, pp. 162-163.
- 9) Meier, *The power of their ideas*; and Wood, G. (1998). *A time to learn*. New York: Dutton.
- 10) Meier, *The power of their ideas*.
- 11) Wasley, P. (1994). *Stirring the chalkdust*. New York: Teachers College Press, Chapter 2.
- 12) Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, p. 1.
- 13) Zeichner, K. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *In Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 161
- 14) Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York/Toronto: Teachers College Press/OISE Press
- 15) Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 16) Sarason, *Barometers of change*, p. 261.