

■ 論 文

## 学校改善の「効果」をめぐる議論

——J・カマー「学校開発プログラム」と「効果的な学校研究」の比較検討——

藤岡 恭子\*

A Comparison of Comer School Development Program and Effective School Research: Focusing on Fundamentals of Effective School Improvement

Yasuko FUJIOKA

キーワード：効果的な学校, アクション・リサーチ, 省察, エンパワメント, 都市教育

effective school, action research, reflection, empowerment, urban education

### はじめに

アメリカにおける貧困問題は、人種問題と深く関わって、今なお、教育上の不平等問題につながっている。貧困・マイノリティ家庭の子どもが集中する都市部の公立学校においては、低い学業達成、問題行動・規律の問題、中退、青少年犯罪等の比率が相対的に高い傾向にあることは明らかである。都市学区で4割以上みられる高校未修了者や、黒人・ヒスパニック系の低い学歴は、将来のライフコースと経済的格差に明白に連動している<sup>1)</sup>。

遡り、J・コールマン (James S. Coleman) らによる『教育機会の平等』(通称、コールマンレポート、1966年) は、1964年に成立した「公民権法」第402条「人種、肌の色、宗教、出身国を理由にして、公立教育機関において、平等な教育機会が個人に保障されていない実態を調査し、大統領および議会に提出する」という規定に基づき実施された全国規模調査であった<sup>2)</sup>。コールマンらの調査仮説は、「マイノリティの通う学校の質は、白人のそれと比較してきわめて劣っている」「学校の質(インプット)が劣っているために、黒人をはじめとするマイノリ

ティの学業成績(アウトプット)は低くなっている」というものであった。「結果の平等」という新しい概念の提起とともに、インプットとアウトプットの関係から、膨大な実態調査の分析がなされた。しかし、調査結果は、コールマンら当初の仮説をくつがえすものとなった。中でも、最大の発見といわれるのは、「学校無力論」を導く結論<sup>3)</sup>であった。続く一連の諸研究で様々な追試がなされてきたものの、学力格差は人種・家庭背景の諸要因によって説明され、「学校は生徒の学力達成には、全く違いをつくらない (Schools do not make a difference)」という主張を追認し、またはそれを強く印象づけるものであった<sup>4)</sup>。

一方、「学校無力論」に対する挑戦として進められた調査として、R・エドモンズ (Ronald R. Edmonds) らによる「効果的な学校 (effective school)」研究がある。エドモンズによる「都市部貧困家庭の子どものための効果的な学校」の提唱(1979年)は、大きなインパクトを与えた<sup>5)</sup>。

他方、本研究で検討対象とするJ・カマー (James P. Comer, イェール大学) の「学校開発プログラム」(以下、「カマー・プログラム」) は、今日に至る48年間、一貫

\* 愛知県立大学客員共同研究員  
鈴鹿大学短期大学部

して都市教育に重要な影響を与えている。カマー・プログラム生成は、1968年から着手された、ニューヘイブン学区（コネティカット州）教育委員会と、カマーらイェール大学との学校改善プロジェクトに遡る。そこでは、黒人・貧困家庭の子どもが99%以上集中する学区最下位の低学力校において、約10年間、大学、学校教職員、親との協働による「学校づくり」実践が取り組まれた<sup>6)</sup>。すべてのステークホルダーの関与と協働の結果として、人種別構成の変動がないにもかかわらず、学区最下位から学区最上位の学力達成校へと変化を遂げたのである<sup>7)</sup>。

本稿は、米国で1970-80年代に展開された「効果的な学校」研究に焦点をあてて、その意義と批判的見解を、あらためて今日的課題につなげながら再検討することを目的としている。検討素材として、1982年に開催されたエドモンズとカマーとの対談集会の記録を用いて、「学校改善の効果」をめぐる両者の見解を比較検討する。以下、まず、エドモンズらの「効果的な学校」をめぐる論点を整理し、カマーとの対談で明らかになった見解の相違点を、今日的課題と結びつけながら検討する。

## 1. 「効果的な学校」論をめぐる論点

### (1) 「効果的な学校」論の提唱

エドモンズ（1979年）の議論は、まず、「公正（equity）」とは何かから始まる。「私が議論したいことは、我々の社会的階層を特徴づける主要な財（goods）とサービスの分配における単純な公平（fairness）感である」。エ

ドモンズは、「我々の中で、多くの人々は財がなく、非常に惨めなサービスにのみアクセスしている」として、これこそが「公正（equity）の基準を侵害」していると主張する。したがって、「公正な公教育は、貧困の子どもを教育することから始まる」ことを強調し、「中流階層の子どもにとってミニマムレベルで保障されている基礎学習スキルを、貧困の子どもにおいても最小限の習熟」を保障する「効果的な学校」を提起している<sup>8)</sup>。

この論考に至る調査研究の開始は、エドモンズ、ブルックオーバー（W. Brookover）、レゾット（L. Lezotte）による「コールマンによる結論を論破すると思われる学校の探索」であった。鍵となる問いは、貧困の子どもが集中する学校の中で、インプットの諸条件が同様で、学力テスト得点向上がみられる学校を見つけ出すことであった<sup>9)</sup>。コールマンらの『教育機会の平等』調査（1966年）を再分析した結果、「ノース・イースト地域で、少なくとも55校の『効果的な学校』を見つけだした」とする<sup>10)</sup>。

### (2) 識別された「効果的な学校の特性」

こうして識別された「効果的な学校」には表1のような特性が備わっていたとする<sup>11)</sup>。エドモンズは、「効果的な学校には、ある種の本質的な特性がある」とする<sup>12)</sup>。

表1は、エドモンズによる1979年および1982年の論考で提起された「効果的な学校の特性」を対照したものである。1979年版と1982年版の違いは、6項目から5項目に内容が精選されている点である。削除されたのは、1979年の⑤「学校の資源・エネルギーは、基本的目

表1 エドモンズによる「効果的な学校の特性」

最も実体的で必須の特性 (Edmonds 1979)	効果的な学校の特性 (Edmonds 1982)
①管理職の強いリーダーシップ：良い学校教育のために、異なる諸要素を結集させ、維持できること	①校長によるリーダーシップ：教授活動の質への注目
②貧困の子どもへの効果的指導、期待のある風土：そこでは、すべての子どもの最低基準以下の落ちこぼれを認めない。	②教授活動への焦点化：学校全体で広範囲にあまねく理解されていること
③厳格な指導によらない秩序、抑圧的指導によらない静寂さがあり、直ちに通常の授業が行うことができる学校の雰囲気	③教授・学習活動を導くための秩序ある安全な風土 (orderly, safe climate)
④生徒の基礎的教科学習スキルの獲得を、他の学校の教育活動全体の中で最優先課題にしている。	④教師の生徒への期待を示す行動：すべての生徒がミニマムな学力を達成できることを期待されていること
⑤必要な場合、学校のエネルギー・資源は、基本的目標の促進で、他のビジネスから流用されることができる。	⑤学力テスト結果を学習プログラムの評価指標として用いること
⑥生徒の進捗を頻繁にモニターするいくつかの手段を有する。	

出所：Ronald R. Edmonds, "Effective Schools for the Urban Poor," *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 1, 1979, p. 22; Ronald R. Edmonds, "Programs of School Improvement: An Overview," *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 3, 1982, p. 4を元に筆者作成。

標の促進で、他のビジネスから流用されることができるといふ項目である。こうして、1982年版の5指標では、学校改善主体を校長・教師を中心に、とりわけ、教育者の教育責任を問うている点<sup>13)</sup>が、明確になっている。

表1を要約すると、次のような目指すべき3つの実践課題が提起されているといえる。

①「校長のリーダーシップ」(「管理職の強いリーダーシップ」)の下、教師たちによる「最小限の基本的な教科学習スキルの習熟」に焦点化した教科教育の充実を図る。最優先課題は教科教育であり、他の教育活動はそれより優先されない。

②学級においては、教師から子どもに「学力達成への期待」を「行動で示す」こと。授業が成立するような「秩序と安全な風土」をつくる。

③学校全体の教職員で、「学力テスト得点結果」を頻繁にモニターし、学習プログラムにフィードバックする。

こうした要件を備えた学校が、実際に貧困家庭の子どもの学力テスト得点を向上させた、1970年代後半の「効果的な学校」だといっているのである。当時の混沌とした絶望感が漂う都市部の学校改善においては、有用なアイデアであったのだろう。今日的視点でみると、後述するように、いくつかの重要な論点が含まれている。

### (3) 「効果的な学校」の提唱と実践的応用へのジレンマ

ところで、エドモンズによれば、「重要な2つの警告(caveats)が存在する」として、「我々調査者は」、①「これらの特性が、指導効果を引き起こしているかどうか」、②「これらの特性が、どのように階層化されているのか」は、未だ解明できていないとする<sup>14)</sup>。この点、その後<sup>15)</sup>の「効果的な学校研究」の推進者であるレゾットの最新書(2011年)では、次のように述べられている。

①「オリジナルの調査」(エドモンズの提唱に至るまで：引用者注)では、「『事実上』の効果的な学校を見出した。」「発見された効果的な特性は、既に学校に備わっていたものだった。」

②それゆえに、「オリジナルの調査」では、「どのように学校が効果的になったのか」、「どのようなプロセス」

で「どのように、特性が構成されるのか」という指針を提供していない。

③「オリジナルの調査研究」では、学校単位に焦点をあてており、学区には焦点をあてていなかった<sup>16)</sup>。

これらの点において、現場から「効果的な学校」論に期待が寄せられる一方で、その実践過程への適用にジレンマがあったことを、レゾットは記している<sup>17)</sup>。つまり、オリジナルの調査では、「貧困の子どもが集中する学校の中で、インプットの諸条件が同様で、学力テスト得点向上がみられる学校」を見つけ出すことで、「コールマンによる結論を論破する」<sup>18)</sup>ことが目的であった。その上で、「学力テスト得点向上がみられる学校」に現地訪問し、「学校に既に備わっていた『特性』」を析出したのである。したがって、インプットとアウトプット分析を研究方法とする本調査は、元来「どのように効果的な学校になるのか」といったプロセス分析は主眼ではないのである<sup>19)</sup>。

### (4) 「効果的な学校の特性」をめぐる論点

さて、「効果的な学校研究に対する批判的見解」<sup>20)</sup>を踏まえて今日の視点でみると、以下のような問いが生じる。

第1に、「ミニマムな学力達成」を目標とした校長から教師へ、教師から子どもへの「一方向的」な「期待」(要求)のプロセスが想定され、他方、その「期待」を達成しない場合に、それを「認めない」作用が、校長から教師へ、教師から子どもへと生じるのではないか<sup>21)</sup>。

第2に、そもそも、「ミニマムな学力達成」で「教育効果」を限定してよいのかという価値選択<sup>22)</sup>をめぐる問題がある。エドモンズ(1982年)によれば、自らのアプローチとカマーとの「主要な違いは、焦点をおく戦術(tactics)と結果にある」として、「カマーのプログラムは、学力向上だけでなく、学校教育における情緒的な結果への好ましい効果がある」と評価している。これに対して、「私のアプローチはいくぶん控えめで、そのゴールは学力向上にあり、もっぱら、認知を測定するのみである」としている<sup>23)</sup>。ここに、明示的な「学力」測定に限定する立場が示されており<sup>24)</sup>、教育観や価値に関わる論点が生じるだろう。

第3に、1979年版「特性」で挙げられ、1982年版では削除された項目、すなわち、学校・教職員以外のアクター

の学校関与や、学校側から地域へのアウトリーチは、「効果的な学校」の要件ではないのか。

第4に、エドモンズらは、授業を成立させる「秩序と安全な風土 (climate)」<sup>25)</sup>を「特性」として挙げているが、他方、カマーらが今日に至り一貫して追求しているものは、「肯定的な関係性の風土」ある。こうした「風土」(climate)をめぐる価値の違いもみられるであろう。

以上のような問題意識から、カマーとエドモンズの対談集会における両者の見解を検討したい。

## 2. カマーとエドモンズとの対談集会の趣旨

### (1) 対談集会の概要と趣旨

カマーとエドモンズとの対談集会は、1982年、ニューヘイブン学区にて、ダンフォース財団の主宰・後援により、地域の教育リーダーたちを参集して開催された<sup>26)</sup>。ここには、「学校は違いを生み出すことができる」というテーゼを支持する教育関係者が一堂に会した<sup>27)</sup>。以下では、この集会を書き起こして編集された『J・カマーとR・エドモンズの会話—効果的な学校改善の原理—』<sup>28)</sup>を元に、適宜引用していきたい。

### 1) 登壇者のプロフィール

ここで、当日の登壇者2人と、司会者のJ.アービン(John B. Ervin)のプロフィール(1982年集会当時)を確認しておきたい<sup>29)</sup>。表2のように、本集会主宰者のアービンは、財団としてセント・ルイス学区の学校改善計画に関与し、同学区に、エドモンズ、カマーそれぞれをコンサルタントとして招聘していた。

エドモンズは、集会当時、「効果的な学校の特性」を発表した直後で、同僚のレゾットとともに「指導助言者」として、各地で研修を主宰していた。

他方、カマーは、1968年より、黒人が集中する低学力の小学校2校にイェール大学チームとして直接関与し、学校関係者と協働する中で、学校内部から問題解決プロセスを実践的に立ち上げてきた。集会当時の1982年は、10年間の学校関係者による「関係性の風土」の質的向上を促す取り組みの結果として、学力テスト得点も向上し、統計的有意な数値が明示された時期である。さらに、このパイロット・プロジェクトで創り出された学校づくりのプロセスが、他の学校(学区内、および他州3つの学区)へとプログラムが普及されていた時期である<sup>30)</sup>。

### 2) 登壇者における優先課題

まず、3者に共通する点は、都市学区の学校改善を目

表2 登壇者のプロフィールと取り組みの優先課題(概要)

アービン, Ph. D. (ダンフォース財団)	エドモンズ, M. A. (ミシガン州立大学)	カマー, M. D. (イェール大学)
①1977年、財団の副会長就任後、セント・ルイス学区公立学校「人種差別撤廃」プロジェクト：黒人生徒で構成される学校の改善計画に関与 ・学区の取り組みに、エドモンズを「効果的な学校」の助言者として、カマーを学校委員会・親組織・教職員への助言者として、それぞれ招聘。	①1973～1977年、ハーバード大学都市研究センター長 ・1978～1981年、ニューヨーク市公立学校への指導助言 ②1981～1983年、ミシガン州立大学教授就任後、同僚のレゾットとともに、「効果的な学校研究」の知見に基づき、学校改善研修プログラム考案	①1968年イェール大学子ども研究センター長就任後、ニューヘイブン学区公立小学校の学校改善の実践開発に関与 ②1973年～ニューヘイブン学区の他校へプログラムの普及 ③1978年～他州・他学区の学校へプログラムの普及
・学校教育事業におけるすべてのステークホルダーによる意思決定への関与を重視。 ・財団として支援する学区の実践においては、親の学校関与が重要な関心事でその促進に努めている。	・最優先課題は「ミニマムな学力」保障、それを実現する教科教育の充実(担い手は校長と教師) ・識別した「効果的な学校の特徴」に基づくリーダーシップ研修(指導主事)	・子どもの発達原理に根ざした、すべてのステークホルダーの協働による肯定的な関係性の構築、特に、親関与の重視 ・協働による学校開発の実践主体(校長・教師・親・支援専門職を含むすべての主体)へのエンパワメント

出所：以下の文献を元に筆者作成。1) National Center for Effective Schools Research and Development, *A Conversation Between James Comer and Ronald Edmonds: Fundamentals of Effective School Improvement*, Kendall Hunt, 1989, pp. xi-xiv. 2) James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980. James P. Comer, Norris M. Haynes, and Edward T. Joyner, "The School Development Program," in James P. Comer, Norris M. Haynes, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College Press, 1996, p. 20.



指して、研究者としての知見を活かし、現場の実践に関与していることである。その上で、最優先課題と、学校関与のスタンスにおいては、いくぶん相違がみられる。

表2のように、アービンとカマーの最優先課題は、「すべてのステークホルダーによる意思決定への関与」である。エドモンズの最優先課題は、「ミニマムな学力保障」を実現する校長・教職員による教科教育の充実である。

次に、学校に関与する際の立ち位置に関していえば、アービンとカマーは、学校改善に自ら関与するアクション・リサーチャーといえる。これに対して、エドモンズらは「指導助言者」として、主として校長を中心に研修を行うスタイルである。

### 3) 対談の趣旨

さて、本対談を企画・アレンジしたアービンは、集会開催の趣旨を次のように述べている。アービンが指摘する点は、学校改善実践における親関与の位置づけをめぐるエドモンズとカマーとの見解の違いである。エドモンズにおいては、学校改善への親関与は「本質的な要素ではない」と捉えられているのに対して、カマーにおいては、「親関与の考慮が重要な要素で「それなしでは生徒の学力テスト得点の改善は生じない」とされる。アービンは、「この相違は、2人の業績に深く敬意を寄せる地元のコミュニティ・メンバーに、多くの困難をもたらしている」として、「この明白な違いが、我々の取り組みに実質的な影響を及ぼすのかどうか判断」するために、本集会を企画したとする<sup>31)</sup>。

## 3. カマーとエドモンズにおける「効果的な学校改善」をめぐる議論

対談の進行は、アービンがファシリテーターとなり、カマーとエドモンズとの3人の対話形式で進められている。以下、主要な論点をとりあげ、再構成して提示する。

### (1) 「変化に対する組織的抵抗」を後退させるアプローチ

最初の話題は、インナーシティの学校改善における「変化に対する組織的抵抗」について議論された。まず、カ

マーは、取り組み当初、「マイノリティの子どもたちは学ぶことができる」と信じていない教師たち・管理職たちがおり、他方、「親たちは、自分の子どもが学ぶことができないという考えは、教師・管理職からの慈悲だと感じている」問題があったとする。「子どもたちは学ぶことができない」というスタンスを「変化」させることへの組織的な抵抗があったとする。

そのために、カマーらが最初に着手したのは、「低学力は、学校教職員の責任でも、生徒の責任でも、親の責任でもない」という「誰も非難しない (no-fault)」立場をとることだったとする。それにより、「我々のアプローチで変化が起こった。人々に、子どもが学ぶことができることを知るべきだと告げることよりもむしろ、変化それ自体が、抵抗を退けた」と語っている(傍点:引用者)<sup>32)</sup>。

この「変化への抵抗」に関して、エドモンズは、ミシガン州の21の大規模学区における研修を主宰したエピソードを語っている。教育長の参加率は100%、指導主事、テスト評価担当者、教員組合長、校長、教師が参加したとする。ここで、エドモンズらは、「マイノリティの子どもたちを教育できることを語る」ことにより「変化への抵抗」を後退させたとする(傍点:引用者)。

エドモンズ:「我々が、まさに論じたことは、指導の効果と彼らの専門的実践・貢献のコンテクストとの相関関係である。」「私たちが彼らに教えることができるのは、……授業における一般的習熟を説明する原理、まさに、文献上の知識の教授である。」(傍点:引用者)<sup>33)</sup>

以上の対話から、カマーとエドモンズは共に、「マイノリティの子どもが学ぶことができる」という信念をもつ学校へと「変化させる」ことに意義をおいている。その際に、エドモンズらは、教育者に対して「マイノリティの子どもたちを教育できることを語る」ことを強調する。他方、カマーらはそれを「人々に告げることよりもむしろ」、人々が「変化自体」を経験することを重視している。そして、「変化に対する組織的抵抗」をどう減少させるかという点では、両者のアプローチは明白に異なっている。カマーらは、最初に「子どもたちの低学力」問題を、個人の「責任」に帰するスタンスの除去から始めている。「誰も非難しない」というスタンスをとることによって「変化」が生じ、その「変化自体」が、すべての学校構成員(校長・教師、生徒、親)における肯定的な関係性

につながったというのである。

これに対して、エドモンズらによる校長・教師を対象とする研修では、「教育の専門的実践・貢献」が「指導の効果」を導くという文脈を議論し、教科指導の改善に焦点をあてている。ここでは、校長・教師の教育責任をまず問うているわけである。

## (2) 学校改善における親関与とエンパワメント

### 1) 学校改善への親関与の意味

ところで、学校改善における親関与の位置づけに関しては、アービンが本集会の趣旨で述べているように、重要な論点であった。

カマー：「我々の学校に立ち寄ると、人々が、多様な場面での社会的活動に関与する姿をみることができる。……それは、親、教師、管理職が相互に信頼し始め、協働することによってもたらされた直接的効果である。この協働的な関与と態勢ができて初めて、我々はカリキュラムと教育活動に焦点化する取り組みが可能になった。(……中略：引用者)なぜなら、我々は最初、障壁としての相互関係の問題を識別したからであり、まず、この課題への取り組みから着手したのである。」

エドモンズ：「我々の21学区の取り組みでは、親を含むいかなる計画も認めなかった。我々が策定した条件は、①すべての計画には、親を構成要素にすべきである。ただし、②親に依存する方法で導く計画ではない。親ではなく、それ以外に頼るものである。」<sup>34)</sup>

ここにおける論点は、学校改善の主体は誰かという点にある。カマーらが、当初、学校改善の最優先課題として識別した「障壁としての相互関係の問題」を克服する道筋は、「当該関係者」の関与なしでは始まらず、まず、「当該関係者すべての関与」が目指されている。他方、エドモンズらは、学校改善を担う主体は教育専門職であるという前提で、親（非専門職）には依存しない計画・実施を要件としている。その計画における「構成要素」として親を含むことは認めるものの、計画・実施主体は校長・教師（教育専門職）であることが強調されている。

### 2) 「学校風土」創造とストレス・マネジメント

これを受けて、カマーは次のような「学校風土」創造

の必要性を提起している。

カマー：「私が議論したいことは、人々が相互に尊重し、支援しあう風土が創られるならば、学校組織がよりよく機能し、よりよいストレス管理が可能になることである。人々が行う仕事を妨げるようなストレスを取り扱う必要がある。」

エドモンズ：「私がデザインしたプログラムに、ジム（カマーの愛称：引用者注）が言うことを含んでいない理由は、それを支持するけれども、『この計画をなしとげるために、うまくやっていく必要がある』と人々に伝えることに、個人的にも専門職としても、非常に不確かさを感じるからである。……私は、人々に、そうした行動を勧め、そう教えることはできない。」<sup>35)</sup>

ここでカマーからは、「人々が相互に尊重し、支援しあう風土」の創造に向けて、リーダーたち（研究者あるいは校長・管理職）によるストレス・マネジメントの必要性が提起されている。他方、エドモンズは、ストレス・マネジメントの必要性には合意するが、自らのスタンスを、専門職（校長・教師）への指導助言に限定し、「人々（非専門職）」への指導助言を含まないこと（むしろ対象にする不確かさ）が語られている。

### 3) 学校関係者が置かれているパワレスな状況へのエンパワメントの必要性

この対話を受けて、アービンから、議論を促進する意味で、自らの学区での経験が語られる。

アービン：「教師が既に沢山のことを知り、人々が、子どもたちに基本的スキルを教えることができるという仮定で、我々の話し合いを開始したところ……、セント・ルイスにおいては、我々にとって不足する構成要素は、教師、親、学校管理者が、自らに力があるという感覚 (sense of power) を持っていないことがわかった。」「彼らはいずれも、その話し合いにおいて意味のある貢献ができなかったと感じていた。最も重要なことは、教育長、校長、教師、親、非専門家が重なり合う領域における全体的な問題 (whole problem) に取り組むことだと我々は決定した。」<sup>36)</sup>

ここでアービンが提起する課題は、「教育長、校長、教師、親、非専門家が重なり合う領域」における「全体的な問題」への取り組みの必要性である。その理由は、実

態として、「教師、親、学校管理者が、自らに力があるという感覚 (sense of power) を持っていないこと」、彼らが「意味のある貢献ができないと感じている」からである。翻って、エドモンズの議論は、「教師が既に沢山のことを知り、人々が、子どもたちに基本的スキルを教えることができる」ことを前提にしているのではないのか。もしそうであれば、その前提は実態とはかけ離れているということ、アービンは示唆している。

このアービンの提起をうけて、カマーも、「我々の取り組み当初においても必須のことだった」と同意し、次のように述べている。

カマー：「様々な理由によって無力感 (powerless) をもつ人々をエンパワーする必要がある、彼らを、学校プログラムを計画するガバナンス・マネージメントグループの中で交流させる必要がある。……先のロン (エドモンズの愛称：引用者注) の指摘に戻れば、……我々が見出した問題は、彼らの関係性に関する知識とスキルを強め、高めるための仕組みが存在しないこと、建設的な問題解決策を立案し、支援する仕組みがないことである。そこには、あまりも多く葛藤、意見の相違、絶望感がある。……もし、教職員、親、生徒を支援する仕組みを学校の中に創り出したなら、人間発達に関する多くの知識を必要とせずに、抵抗を減じさせ、これらの問題に取り組むことができる。」<sup>37)</sup>

こうして、カマーとアービンの見解の一致点は、インナーシティの学校改革においては、人々の抱える無力感を生じさせる「全体的な問題」への着手が最優先課題で、そのためには、すべての関係者の関与を要件とした、すべての関係者への「エンパワメント」が必要だということである。以上の議論は、次のようなエドモンズからの意見によって、一旦の合意に至る。

エドモンズ：「唯一の違いは、ジム (カマーの愛称：引用者注) のいうエンパワメントの概念にあると思う。なぜなら、(あなたの) それは、学校において男性・女性が代表者であり、学校的意思決定をどうするかを担っているからである。我々が、彼ら (非専門家：引用者注) に与えたのは雑用に限定し、ダイナミックな現象への明示的な取り組みではない。彼らが学校改善のデザインに奉仕し、うまく行うことがあっても、それは、付加的恩恵 (fringe benefit) である。」

カマー：「確かに。ここが鍵となる相違だと私も思う。私たち (カマーとエドモンズを指す：引用者注) は、プログラムの鍵としてのプランニング・グループをもつという方法で、確かに同じことを行っている。しかし、私はその仕事を『鍵』という意味で用いる。あなたは、それを『付加的な恩恵』という。ここが相違点である。」「私が議論したいことは、人々が実際に行っていること以上に、より成功のための責任を担うような、人々との協働をもたらすプロセスである。」<sup>38)</sup> (傍点：引用者)

ここで明確に示されたことは、エドモンズによれば、親の学校関与は「雑用に限定」し、親による学校改善への貢献があっても、それは「付加的な恩恵」であるとする。これに対して、カマーは、親による学校関与が「鍵」であり、「人々との協働をもたらすプロセス」こそが「エンパワメント」であると捉えている点である。

### (3) 大学研究者の学校への関与態勢

第3に、カマーとエドモンズにおける、研究者の学校への関与態勢の違いが明確に示された対話をみていく。以下のセッションでは、最初に、エドモンズから、「少しの間、アグレッシブに私が語る時間をください」として、エドモンズらが、ミシガン州学区において、「効果的な学校」の方法を指導し、学力テスト得点向上に至った経緯を数値で語っている。そして、次のように述べている。

エドモンズ「……学校は、進捗の変化を、教師の行動、校長の行動、親との相互作用の質、その他のすべての尺度から報告することを望まれているが、学力テストが最も根本的な尺度である。もし、学校が年次報告で学力テスト得点向上ができなかったならば、学校は、指導上の効果を向上させたことを証明することはできない。」

カマー：「私はスマイルで行きます。なぜなら、ロン (エドモンズの愛称：引用者注) は、研究者・調査者で、私は臨床医だからです。私は、数値に関心がありません。加えて、データ・ベースも。なぜなら、私たちは、学力テストが方法を歪ませることに気づいたからです。だから私たちの介入は、学力テストを肯定的な方法で行うよう変更することにありました。」(傍



点：引用者)<sup>39)</sup>

こうして、エドモンズらは、「学力テスト結果」を「最も根本的な尺度」として、データの精緻化によるエビデンスの表明において、「コールマン報告を論破する」目的を達成させている。その上で、明示的な学校のパフォーマンスの違いを「アグレッシブに語る時間をください」とデータ結果を示して、その遂行こそが、有用な学校改善であることを述べている。

これに対して、カマーは「臨床医」として、学校の効果を測る指標は学力テスト得点のみではないことを、自らの学校関与経験から、エドモンズに語りかけている。

カマー：「私たちは、学校が、高い四分位にいない理由を考える必要があります。私たちがこれらの問いを立てることなしに……校長がそのように数値データを見るとき、彼らは非常に防衛的になってしまいます。校長たちは、なぜあなたはそうできないのかということへの、すべての種類の弁明、すべての種類の理由を提示してきます。そのような高次のレベルの抵抗は、(私たちの学校関与において)、より一層難しい仕事になるのです。だから、私たちは、誰がどのランクにいるかについて一切話すことさえしませんでした。……私たちは、学校の状況を見つめ、そうすると、学校が、子どもたちに何かを生じさせていることに気づかされるのです。」(括弧：引用者が補足)<sup>40)</sup>

これを受けてアービンが、エドモンズらによる学校への指導態勢が、現場の実践との乖離を生じさせていることを次のように述べている。

アービン：「ちょっと反論させてください。ロン(エドモンズの愛称)が、私たち(セント・ルイス学区)の校長と協働し始めた時、校長たちは、彼(エドモンズ)が言うことを彼自身が実践できるとは誰も信じていませんでした。校長たちは、なぜ自分たちはそのようにできないのか、ある種の弁明を持ち続けていました。彼(エドモンズ)が、1点指摘したことは、『セント・ルイスの学校を最善にするためには、人々が最善の学校について通常語るときに用いるすべての質の観点から学校を見なさい。たとえば、奨学金受給者、大学進学者、等々』。ところが、学校をこうした観点から比較するならば、通常(私たちの学校は)最下位にあります。今、上位校を見て、その学校が行っていることを、

自分たちの生徒に同じようにしようとするなら、それは私たちに学校の測定者になれというようなものです。」<sup>41)</sup>(括弧：引用者が補足)

この指摘では、校長たちは、エドモンズの言うことをエドモンズ自身が実践できるとは「信じていない」ことである。その意味では、スーパーバイザーの教育的指導助言に対して教師側が依るべきところとされる「優秀なものへの尊敬」<sup>42)</sup>はみられないことになる。さらに、「ポジティブリスト作成型研究」<sup>43)</sup>を、実践の文脈に提起されるときに生ずる、そうできない理由への弁明策に、学校・校長たちを追い込む問題がある<sup>44)</sup>。この点、カマーは、学校現場がすべての弁明・理由を提示するような「高次のレベルの抵抗」は、大学研究者側の学校関与の仕事を「より困難」にさせる問題として捉えている。

#### 4. カマー「学校開発プログラム」と「効果的な学校研究」との質的相違

以上の対話から明らかになったのは、エドモンズもカマーも、「貧困の子どもの学力保障」という点で共通認識をもつが、両者のモデルは、異なる原理から構成されている点である。時期的にいえば、カマーらの「学校開発プログラム」実践が、「効果的な学校研究」よりも先行実施し、後者から前者が生成されたのではない。以下、両者の相違点を、今日的課題につなげながら論点整理する。

##### (1) 教育実践過程の質的相違—アクション・リサーチ・アプローチの有用性—

###### 1) 実証主義とアクション・リサーチとの相違

第1に、両者間には、実証主義か、それともアクション・リサーチかというアプローチの相違が明白に示されている。この点、エドモンズは、カマーと自らの「主要な違いは、焦点をおく戦術と結果にある」と述べていたが、実際には、「戦術」だけでなく、学校改善の目的と「方略(strategy)」における相違があるといえる。

アービンとカマーにおいては、アクション・リサーチとして現場の関係者と、当事者どうしの関係性を築く中から、問題解決アプローチを立ち上げようとしている。そこで、彼らの目に「見える」事象は、すべての



関係者が無力感を抱き、主体としての積極的な関与ができない実態である。この実態から立ち上がる方略は「全体的な問題」へのアプローチの必要性であり、それは、すべての関係者への「エンパワメント」を必要不可欠とする。したがって、「戦術」としては、ストレス要因を除去するようなストレス・マネジメントが必要で、必然的に「親の関与」も重要課題として位置づけられるのである。

他方、エドモンズにおいては、調査研究から導き出された「効果的な学校の特性」を備えることを前提とした学校改善計画を提唱している。そこでは、まず「校長の強いリーダーシップ」の下で、教職員が一丸となって教科教育を充実させる方略が目指される。したがって、その「戦術」においては、親や非専門職のインプットは、「付加的なもの」として位置づけられる。しかしながら、それは「学力テスト得点向上がみられる学校」における結果（「スナップショット」<sup>45)</sup>）として見出された特性であり、その学校の教育実践過程やプロセス要因は射程に入られていないのである<sup>46)</sup>。

この点で、前述したアービンの語りは、いくつかの矛盾を指摘している。すなわち、学力テスト得点結果を計上した学校を是として、あるべき教育専門職モデルを提示しているものになってはいないのか。現実の学校では、教育長も校長・管理職もまたパワレスな状況に置かれている実態があるが、その実態を「前提」外に措置しているのではないのか。このような問いを、アービンは対話の中で提起している。

## 2) 人種問題をめぐる問題解決的アプローチ

その意味で、第2の論点は、人種をめぐる問題解決に有用かどうかである。本来、カマーとエドモンズに共有される問題意識は、人種をめぐる不平等問題の克服と社会正義の実現にある。この対談以降、「効果的な学校」運動について言及したカマーとハynesによる論考（1990年）によれば、次の論点が指摘されている。

「これらのアプローチ（「効果的な学校運動」：引用者注）は、教師の期待を高める点では可能性があるかもしれないが、①子どもの学校での適応と家庭・文化的なバックグラウンドにおける関係性への配慮が全くなされていない、②さらに、体系的な組織改革の必要性

が認識されていない。」<sup>47)</sup>

この点<sup>48)</sup>、実際に、「効果的な学校」研究では、人種問題が実態として影響を及ぼす「複雑さ・対立・矛盾」には立ち入らず、「明示化される『学力』」結果に限定して「ベスト・エビデンス」の計上に力を注いできた。したがって、人種をめぐる「バックグラウンドにおける関係性への配慮」や「体系的な組織変革の必要性認識」が不在な「効果的な学校研究」は、その本質的な「矛盾・対立・不確定性」の問題解決には言及していないことになる。

## 3) 「実践開発者」と「調査・評価者」との相違

第3の論点は、学校を研究対象とする際の研究目的の相違にある。カマーらによる当初のプロジェクト（1968年から）は、現実の混沌とした実態から原因を探り、子どもの発達と学校改善を結びつける実践を開発してきた。他方、エドモンズらは、「中流家庭の子どもが通う学校と遜色のない学力向上を達成している学校」、すなわち「効果的な学校」の存在を見つけ出し、その「ベスト・エビデンス」をもって「コールマンの結論を論破」することが研究目的であった<sup>49)</sup>。この点、時期的に、エドモンズらの研究よりも、カマーらの実践が先行していることにも着目する必要がある。すなわち、「何もないところからの実践開発者」か、先行する「実践」の中から「結果」を出している学校に光をあてる「調査者・評価者」か、という相違でもある。

こうした研究目的の相違は、研究方法上の相違にも関連している。エドモンズらは、数学とリーディングの「学力テスト得点」データを用いて、コールマン報告へのアンチテーゼを実証した。一方、カマーは、1968年当初、「実験的研究デザインで必要とされる定量化可能な変数・要因は、人間の感情、態度、価値、希望と夢によってつくられる複雑さをとらえることができない」ゆえに、それらの研究の知見は、「問題介入の実践創造には役立たない」と考えたとする<sup>50)</sup>。むしろ数量的な調査では切り取られてしまう、ミクロな相互的・社会的関係の複雑な性質を問い、その意味を再構成する解釈的研究の試みである。このことは、実証主義とアクション・リサーチとの価値をめぐるパラダイムの相違が示されている。

さらに、エドモンズ・モデルとカマー・モデルは、佐

藤学が指摘する「産業主義モデル」と「子ども中心主義」の学校改革運動という異なるモデルに区分できる。佐藤による「産業主義モデル」の批判的検討<sup>51)</sup>にならえば、黒人が集中する学校の改革議論において、「社会的政治的価値が隠蔽」され、教育行政の官僚化と「最良の一つのシステム」が追求されるならば、学校のニーズや実態から乖離するのは必然的であろう。ここにアービンが、エドモンズに再三反論する理由がある。

佐藤は、従来型カリキュラム開発様式の①「研究・開発・普及モデル」に対して、②「実践・批評・開発モデル」を提唱している<sup>52)</sup>。注目すべき点は、①前者はエドモンズ・モデル、②後者はカマー・モデルに該当することである。この点に、カマーらのアクション・リサーチによる長期的・持続的実践開発<sup>53)</sup>の今日的意義を認めることができる。

## (2) 指導助言の質的相違

以上の3つの論点は、両者の学校への関与態勢の質的相違にも反映されている。エドモンズは「研究者／調査者」として、学校・教師の教授・学習過程の改善に向けた学区教育委員会の「指導官」を勤めてきた<sup>54)</sup>。他方、カマーらは、学校に直接関与し、「指導者というよりもむしろ同僚として」、教師たちとともに「試練をくぐり抜けた協働」を経験する中で、実践を開発してきた<sup>55)</sup>。カマーらは、学校にフルタイムで常駐し、「パートタイム的なコンサルタントではなく」、学校関係者との「対等な責任に基づき」、共に「生活し学ぶ (live and learn)」中で問題解決アプローチに取り組んできた<sup>56)</sup>。

ここにおけるカマーらの取り組みにおいては、D・ショーンのいうところの「技術的熟達者 (technical expert)」を超えた「反省的実践家 (reflective practitioner)」としての専門職像が想起される。この点、佐藤学の指摘<sup>57)</sup>にならえば、エドモンズらの指導助言スタイルは、「従来型専門家モデル」といえる。つまり、「『技術的合理性』を基礎原理とする近代の専門家は、実証主義における厳密性と基礎と応用と実践の階層性によって権威主義と官僚主義を形成してきた」<sup>58)</sup>というモデルをエドモンズが実演していることが、対談集会の意見からも読み取れる。他方、カマーらの指導助言スタイルは、「反省的

実践家」としての「新しい専門家」としての実践モデルを示している。

さらに、カマーらの指導助言スタイルは、村瀬公胤が指摘する、学校現場の授業実践・研究に関わる「研究者のあり方の変化」という今日的課題にも通じている<sup>59)</sup>。村瀬のいう「研究者のあり方」とは、「対等なメンバーとしての関与」、あるいは「ファシリテーターやプロンプターと呼ばれるような役割へと変化」し<sup>60)</sup>、具体的には、研究者が、学校の授業研究に関して、「指導という立場をとらないこと」、「理論を持ち込んだり、何かを検証したり、授業を一方的に評価したりはしない」スタイルを探究しているとする。研究者もまた「『学びの共同体』を構成する対等なメンバーとして、授業の複雑さを噛みしめ、『反省的実践家』である教師たちの省察を促すような役割」を担う意義が提起されている<sup>61)</sup>。

以上のような観点からも、カマーらの指導助言スタイルは、今日にも通用する「新しい指導助言の質」を既に60年代から追求し続けているといえる。また、本対談のモデレーターを担ったアービンは、財団代表として、エドモンズやカマーによる研究の知見を、自らの学区での取り組みにどのように活用し実践していくかを探究している。その意味で、アービンは、対談集会において、マクロとミクロをつなぐメゾ・レベルの視点から、さらには、現場の声を代弁する立場から、2人の対話のモデレーターを担っている。アービンのように、実践者により近い側から、仲介的な役割を果たす指導助言作用の有用性が示唆される。

## (3) 学校のガバナンスモデルにおける質的相違

### — 「校長のリーダーシップ」および「学校風土」概念の相違 —

本稿で取り上げた対談からは、直接的に、「効果的な校長のリーダーシップ」や「学校風土 (Climate)」概念に関するエドモンズとカマーの見解の相違を抽出できなかったが、両者の概念も、前述した原理的相違から、含意の相違がみられる。エドモンズらは「強い校長のリーダーシップ」を提起しているが、カマーらはそれとは異なる次元の質を追求している。すなわち、カマーが批判的に退けるモデルは、「伝統的な学校」に特有な校長による「独

裁的、管理的スタイル」<sup>62)</sup>、あるいは、「階層的構造、権威主義的スタイル」<sup>63)</sup>である。このような官僚的モデルは、往々にして、教職員の協働を妨げ、むしろ、教職員の「孤立または派閥の形態」や、「誰かに失敗の責任を負わせる (blame casting)」状況を生じさせるとする。当初のプロジェクトにおいては、成員間の「すべての差異」が争いの「引火点」になったと指摘する<sup>64)</sup>。そして、カマーが、パイロット・プロジェクトの経験から提起する「校長のリーダーシップ」は、「独裁的、権威主義的、管理的スタイルよりもむしろ、課題指向的、問題解決的、促進的スタイルが効果的である」と述べている<sup>65)</sup>。

こうした「校長のリーダーシップ」要件は、エドモンズらのいう「強いリーダーシップ」とは異なる質の指導助言を追求するものである。もう1つ、カマー・モデルの特質として注目される点は、今日、紅林が、「チーム医療から《チーム》のアイデア」を援用して提起する、学校教育における「新しい同僚性の可能性」<sup>66)</sup>を示していることである。カマーは当初から、「医者として、部外者として」、「医療におけるコンサルタントの文化」が学校には不在であることを問題視し、この「文化」を採用する学校開発に着手してきたのである<sup>67)</sup>。

## 5. まとめ—アクション・リサーチにおける省察の意義—

本稿では、米国都市部で1980年代に展開された「効果的な学校」運動に関して、当時の教育リーダーたち間で意識化されていた学校改善の「効果」をめぐる論点を、今日的課題に結びつけながら再検討した。その素材として、1982年に開催された「カマーとエドモンズとの対談集会」の記録集を用いて、両者の「対話」における見解の共通点と相違点を検討した。

カマーもエドモンズも、貧困・黒人の子どもの学習・発達保障の実現において、まさに、「学校は違いを生み出すことができる」というテーゼを共有している。ただし、「対話」の中で明らかになった相違点は、実証主義かアクション・リサーチか、というアプローチの相違に依拠している。それは、「調査・評価者」と「実践開発者」との学校関与態勢の相違にも通じている。

本稿で検討した対話から示唆されることは、研究者の

学校関与において、都市部の学校改善へのアクション・リサーチ・アプローチを通じた省察の意義である。その具体例は、カマーが強調している、1)「変化に対する組織の抵抗」を後退させるアプローチ、2)学校改善における親関与の重要性、3)「学校全体」の「風土」を創造するためのストレス・マネジメント、4)学校関係者が置かれているパワレスな状況へのエンパワメントの必要性などによって説明されている。この点、前述したように、我が国でも今日的課題である「反省的实践家」としての専門職像、大学研究者の新たな指導助言スタイルを示すものということができる。

なお、本稿では、1980年代のエドモンズとカマーとの対話の中からは、「学校風土」概念についての議論は抽出できなかった。しかし、その後の今日に至るカマー・プログラム実践において、本稿で述べた内容も構成要素として含む「学校風土」の創造が一貫して追究されている。ここで目指される「学校風土」の重要な構成要素とは、すべての学校構成員による「公平・平等」で肯定的な「関係性」の構築であり、すべての学校構成員の「協働による意思決定」を促進し導くような、校長および管理職の「共同的リーダーシップ」実践である<sup>68)</sup>。こうした長期的・持続的なアクション・リサーチによる実践を検討する意義<sup>69)</sup>がここにある。

## 注

- 1) National Center for Educational Statistics, *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups*, 2010, p. 82.
- 2) Coleman, James S. et al., *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.
- 3) *Ibid.*, p. 325. 「これらの結果を総合すると、子どもの背景や社会の一般的状況とは独自に、学校が子どもの学業成績に及ぼす影響は、ほとんど存在しない。……学校を通じて教育機会を均等化するという考え方は、子どもの身近な社会環境の及ぼす影響から独立した効果を学校が有していることを前提としているが、アメリカの学校は、そのような強い効果を有してはいないのである。」
- 4) 大阪大学人間科学部『マイノリティの教育問題研究—アメリカにおける最近の動向—』1981年参照。
- 5) Ronald R. Edmonds, "Effective Schools for the Urban Poor," *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 1, 1979, pp. 15-24. 我が国の先行研究で、「効果的な学校」の意義を評価するものとして、小野由美子「『教育効果の高い学校』と80年代アメリカの教育改革政策—平等と優秀性—」『教育学研究』第55巻第12号、1988年、11-19頁。志水らによる「効果的な学校」論に依拠し



- た日本版エフェクティブ・スクール研究(志水宏吉「学力格差を克服する学校—日本版エフェクティブ・スクールを求めて—」『教育学研究』第73巻第4号, 2006年, 336-349頁。志水宏吉編著『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会, 2009年など), 黒崎勲『「効果的な学校」の理論』大田直子・黒崎勲編著『教育行政と学校経営』学事出版, 2007年, 127-134頁。他方, 批判的検討を含む論考として, 中留武昭「学校改善(School Improvement)研究ノート」『21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築—中留武昭教授退官記念論文集』2003年, 74-86頁。佐古秀一「学力と学校組織—『効果のある学校』研究の検討をふまえた学校経営研究の課題—」『日本教育経営学会紀要』第53巻, 2011年, 36-45頁。水本徳明「書評:志水宏吉編著『「力のある学校」の探究』」『日本教育経営学会紀要』第52号, 2010年, 236-238頁など。
- 6) カマーとイェール大学の同僚, 学区教育委員会, 学校教職員・親との協働による1968年から10年間に渡る学校開発の取り組みは, 次の文献に詳述されている。James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980.
- 7) James P. Comer, *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems - And How We Can*, Plume, 1998, p. 48. James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009, p. 98.
- 8) Edmonds, *op. cit.*, 1979, pp. 15-16.
- 9) Lawrence W. Lezotte and Kathleen McKee Snyder, *What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates*, Solution Tree, 2011, p. 22.
- 10) Edmonds, *op. cit.*, 1979, pp. 20-21.
- 11) *Ibid.*, p. 22. Ronald R. Edmonds, "Programs of School Improvement: An Overview," *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 3, 1982, p. 4.
- 12) Edmonds, *op. cit.*, 1982, p. 4.
- 13) 黒崎によれば, 「エドモンズの主張の要点は, 社会的経済的不平等が一般的な社会において, 教育の結果が社会的経済的要因と強く相関していることを社会科学的に実証し, これを解消させる厳密な意味での平等を追求することが空疎な理論を唱えることにおわるだけでなく, 困難を抱える地域と生徒に対する教育者の教育責任の放棄を正当化するものにならないというところにあった」と解説している(黒崎, 前掲, 129頁, 傍点:引用者)。中留は, 米英の「効果的な学校(School Effectiveness: SE)」研究と「学校改善(School Improvement: SI)」研究を対照し, SE研究の「貢献」として, ①学校での学習成果の効果は, 社会的・経済的文脈にかかわらず, 子どもは「学ぶ」ことができるというオプティミスティックな結論, ②効果と組織的・文化的な戦略の取り方に関係があるという結論, を指摘している(中留, 前掲, 77-80頁)。
- 14) Edmonds, *op. cit.*, 1982, p. 4.
- 15) 日本の所論では, エドモンズの業績が注目されているが, 1983年(7月15日エドモンズ他界)以降の『Effective Schools Research』の第一人者はレゾットである(Lezotte, *op. cit.*)。
- 16) Lezotte, *op. cit.*, pp. 23-25.
- 17) *Ibid.*, pp. 23-26.
- 18) *Ibid.*, p. 22.
- 19) この点, 「望ましい学校(この場合には学力形成機能の優れた学校)の条件リスト(ポジティブリスト)を構築する研究を超えて, 学校の何をどう変えていけば(学校がどう取り組んでいけば), 学校の教育機能が向上していくかに関する「プロセス」についての知見が決定的に欠落していることに対する指摘」があるとする(佐古, 前掲, 41頁)。
- 20) 佐古によれば, ①学校の効果性のとらえかたの限界: 学校の教育成果に関わる価値選択問題, ②プロセスモデル構築の必要性: ポジティブリスト作成型研究の限界, ③知見の汎用性限界, ④要因リストの整合性, が指摘されている(佐古, 前掲, 40-42頁)。中留によれば, 「批判的見解」を, 次の4点に整理している。①効果が上がらない場合, 学校や教師が一方的に責められる。教師と学習効果との一方的な結びつきは教育を生産過程として見立てることになりやすい, ②定量可能な目標の明確化と測定可能な成果とを直結させやすくなるので, これをめぐる政治的葛藤が関係者に見られる, ③効果を一時の「スナップショット」として捉える傾向があるため, 継続的な学校側の改善を捉える点では限界のあること, ④効果を説明するための実証性がない, などが指摘されてきたとする(中留, 前掲, 77-80頁, 傍点:引用者)。
- 21) 中留, 前掲①②の指摘参照。
- 22) 佐古, 前掲, 40頁。
- 23) Lezotte, *op. cit.*, p. 8.
- 24) 「学力テスト得点」の明示化がもつ「強み」と「弱み」の両義性について, 久富善之「学力問題の社会的性格—子ども・若者たちは学校知識のレリパンス回復を求めている—」久富善之・田中孝彦編著『希望をつむぐ学力』明石書店, 2005年, 144-145頁, 163頁参照。
- 25) Edmonds, *op. cit.*, 1982, p. 4.
- 26) National Center for Effective Schools Research and Development, *A Conversation Between James Comer and Ronald Edmonds: Fundamentals of Effective School Improvement*, Kendall Hunt, 1989. 本書は, 集会の対話が書き起こされている。
- 27) *Ibid.*, pp. vii-x.
- 28) *Ibid.*
- 29) *Ibid.*, pp. xi-xiv.
- 30) James P. Comer, Norris M. Haynes, and Edward T. Joyner, "The School Development Program," in James P. Comer, Norris M. Haynes, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College Press, 1996, p. 20.
- 31) National Center for Effective Schools Research and Development, *op. cit.*, pp. xi-xii.
- 32) *Ibid.*, p. 6.
- 33) *Ibid.*, pp. 6-7.
- 34) *Ibid.*, pp. 9-10.
- 35) *Ibid.*, p. 10.
- 36) *Ibid.*, pp. 10-11.
- 37) *Ibid.*, p. 11.
- 38) *Ibid.*, p. 12.
- 39) *Ibid.*, p. 48.
- 40) *Ibid.*

- 41) *Ibid.*, p. 49.
- 42) 「アメリカにおいて指導主事 (supervisor, teacher's consultant) の教育的指導助言 (educational supervision) にたいし教師側の依るべきところとして語られている『優秀なるものへの尊敬 (Respect for Excellence)』」があるとする (兼子仁『教育法 (新版)』有斐閣, 1978年, 356頁参照)。
- 43) 佐古, 前掲, 40-42頁。
- 44) 中留, 前掲 (①②の指摘参照)。
- 45) 中留, 前掲 (③の指摘参照)。
- 46) 佐古, 前掲 (②の指摘参照)。
- 47) James P. Comer and Norris M. Haynes, "Meeting the Needs of Black Children in Public Schools: A School Reform Challenge," in Charles Willie, Antoine M. Garibaldi, and Wornie L. Reed, eds., *The Education of African-Americans: Assessment of the Status of African-Americans*, Volume III, Massachusetts: The William Monroe Trotter Institute, 1990, p. 68.
- 48) 久富によれば, 「明示化される『学力』評価」は, 「『得点なし水準到達・不到達』という数字や段階区分に変換された形で, つまり, 容易に共通把握可能で比較可能な姿に変態する。」「見えづらいものを一瞬にして可視化するかのようなこの魔術的力の前では, それまでの『学力とは何か』についての果てしない対立・矛盾・論争はまるで無意味であるかのようにさえ感じられてしまう。」「しかし, この『飛躍』を通じて, 『学力』が二層で抱え込んでいた矛盾・対立・不確定性が本質的に解決するわけではないので, その『魔術的力』には限界がつきまとっている」とする (久富, 前掲, 144-145頁)。
- 49) Lezotte, *op. cit.*, 2011, p. 22.
- 50) Comer, *op. cit.*, 2009, pp. xii-xiii.
- 51) 佐藤学『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房 1996年, 129-130頁。  
佐藤によれば, 「産業主義モデル」の批判者たちは, 次のような問題を指摘しているとする。すなわち, ①学習の価値が中立的に扱われ, 社会的政治的価値が隠蔽されていること, ②現在の社会生活を完成体と見てカリキュラムを構成し, 保守的な社会適応を志向していること, ③学習の諸価値を測定可能な学力に限定していること, ④学習の効率化と科学化の志向が, 学習過程の画一化をもたらしていること, ⑤カリキュラム経営の効率化が学校の硬直化と官僚化をまねいていること, ⑥さらには, 学校行政で「効率化」を追求する場合, 手続きの民主化とシステムの合理化が達成されれば, それだけ学校制度は「最良の一つのシステム」(one best system) へと向かい, その結果, 個々の局面の改良と民主化が, 教育行政全体の官僚化を促進する問題があるとする (傍点: 引用者)。
- 52) 佐藤学『教育の方法』左右社, 2010年, 163-166頁。
- 53) 柳沢昌一「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, 2011年, 89-104頁。柳沢は, アージリスとショーンの Action Theory を検討した上で, 「継続的長期的な分析, 持続的長期実践分析の必要性」を提起している。
- 54) Edmonds, *op. cit.*, 1982, pp. 6-7.
- 55) Comer, *op. cit.*, 1980.
- 56) James P. Comer, "The Education of Inner-City Children," *Grants Magazine*, Vol. 3, No. 1 (March 1980), p. 21.
- 57) 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—』ゆみる出版, 2001年, 6-7頁。
- 58) 佐藤, 前掲, 6頁。佐藤によれば, 「『技術的合理性』を固守し専門分化した役割に自己の責任を限定する専門家は, クライアントが苦闘している泥沼を山の頂上から見下ろす特権的な存在に過ぎない。クライアントの泥沼を引きうけ, クライアントと共に格闘する新しい専門家たちは, 『技術的合理性』とは異なる原理で実践を展開しており, そこに専門家としての見識を形成している。」「『反省的实践家』は, クライアントが抱える複雑で複合的な問題に『状況との対話 (conversation with situation)』にもとづく『行為の中の省察 (reflection in action)』として特徴づけられる特有の実践的認識論 (practical epistemology) によって対処し, クライアントとともにより本質的でより複合的な問題に立ち向かう実践を遂行している」とする。
- 59) 村瀬公胤「授業研究の現在」『教育学研究』第74巻第1号, 2007年, 41-48頁。
- 60) 村瀬, 前掲, 45頁。
- 61) 村瀬, 前掲, 45頁。
- 62) Comer, *op. cit.*, 1980, p. 71.
- 63) James P. Comer, "Demand for Excellence and the Need for Equity: The Dynamics of Collaboration," in M. D. Fantini and R. L. Sinclair, eds., *NSSE Yearbook, Education in School and Nonschool Settings*, University of Massachusetts, 1985, p. 253.
- 64) Comer, *op. cit.*, 1998, p. 49.
- 65) Comer, *op. cit.*, 1980, pp. 71-72.
- 66) 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』第74巻第2号, 2007年, 36-50頁。
- 67) Comer, *op. cit.*, 2009, p. 136.
- 68) 藤岡恭子「米国都市学区における『学校風土』の開発と教育長のリーダーシップ—New Haven School Change における学習コミュニティの創造—」『日本教育行政学会年報』第39号, 2013年, 133-149頁。藤岡恭子「米国都市学区における専門職の学習コミュニティと学校風土の開発—」, P. Comer「学校開発プログラム」実践の検討—」愛知県立大学大学院人間発達学研究科『人間発達学研究』第6号, 2015年, 85-97頁参照。
- 69) 柳沢, 前掲。「持続的・長期的な実践と省察の展開をどのようにしてより広く共有していくかという問い」を提起している。

### **Abstract**

The purpose of this paper is to clarify the fundamentals of effective school improvement in the early 1980s, from the perspective of comparative research on Effective Schools in urban education. This paper analyzed on the conversation between James Comer and Ronald Edmonds in 1982, points of similarity and difference in their positions. It is clear that the differences in their approach based on one was positivist research and the other was action research. Action research approach has potentials to empower those people who are powerless for a variety of reasons and bring them together into the governance and management group to plan the program for the school.