



米国学校改革における「スモールスクール」の理論的展望 : K. ストライクによる新たな提起を素材として

榎, 景子
山下, 晃一

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 5(2):55-64

(Issue Date)

2012-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81003904>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81003904>



米国学校改革における「スモールスクール」の理論的展望

—K. ストライクによる新たな提起を素材として—

The Theoretical Perspective for the Idea of Small Schools for School Reform in U.S.

榎 景子*

山下 晃一**

Keiko ENOKI * Koichi YAMASHITA **

要約：本稿は、米国学校改革における潮流の一つの「スモールスクール」運動をめぐって、その理念の現代的再構築および新たな意義の提唱を試みる教育哲学者ケネス・ストライク (Kenneth Strike) の議論を対象に、それがどのような内容を持ち、いかなる意義を見出しうるのか、解明することを課題としている。彼の議論は単に小規模化を志向するものではなく、教育活動の成立を左右する学校での人間関係に焦点を当て、その刷新の方向性を模索している。小規模性とそれを基礎づける教育理念の相互連関を自覚的に追究している点で、教育における規模の問題を見つめ直す手がかりを与えるものであり、今日最も重要な議論の一つと言える。その基本的な構図は、現代米国の知性軽視の風潮や、学校における生徒のアノミー・疎外的状況に対して、卓越性の基準に依拠して教育専門家が展開する「真正の教授」の下での「教育プログラム」が、「規模」と「人間関係の質」と、ガバナンスを含む「組織的構造」の3点に支えられるような構造を持つ「教育的コミュニティ」によって対峙するものとして把握できる。これを実現するプロジェクトとして位置づけられるのが、スモールスクールである。そこではスタンダードによる強制や興味関心による選択とは異なる、新たな学校改革が模索されていると見るべきである。

1. 問題の所在と本稿の課題

1990年代以降の米国では「スモールスクール (small schools)」運動と呼ばれる学校改革の実践が、とりわけ都市部を中心に活性化してきた。これは通例の規模よりも小さな学校を意図的に創出することによって学業成績向上等の教育改善を目指す動きであり、後述のように今日の米国学校制度改革で重要な位置を占めつつある。また理論的にも、学校規模、ないし教育制度と規模の関係という、教育制度研究にとって古典的でありながら未解明の本質的課題の究明に重要な示唆を与えうる。にもかかわらず、管見の限りわが国の教育制度研究においては未だ十分な検討が行われていない。

他方、米国においてもスモールスクールに関する研究は順調に進んできたとは言えない。確かに、実証分析等は既に数多く重ねられてはいる。けれども、とりわけそれらの方法論に着目すれば、ある種の制約的傾向が見いだせる。

そもそも学校規模は、大小の一元的尺度によって測定可能で、かつ一定の分布が見込める独立変数として取りあげられやすい。そして学業成績等の従属変数との相関が分析されるという、いわば“入力-出力図式”とも呼ぶべき枠組になじみやすい研究対象でもある。こうした枠組に基づく研究が多く、様々な学校のデータを収集・分析しながらも、単純な入力-出力の因果関係論に終始する傾向を指

摘できる⁽¹⁾。だが容易に予想されるように、この場合の入力と出力は、各校で生じる多様な事実過程の質的相違によって大きく左右され、同じ入力と同じ出力を結果するとは限らない。こうして学校規模縮小等の効果についての評価は一意に定まらず、小規模性があたかも学校改革の切り札として期待され、それを裏付ける分析が提示される一方で、規模を小さくしても効果は薄い、あるいは効果がない場合もありうるとの中途半端な価値判断・評価も示される。こういった未整理な水掛け論的状况に陥りかねない⁽²⁾。

以上のような限界を越えるためには、学校規模とりわけ小規模性が、いかなる教育の質をどう産出するのかという理論的な見通し、つまりスモールスクールの理論的展望を、学校で展開される事実過程の質的吟味を通じて構造化・精緻化した上で示すことが必要である。しかしながら米国では「小規模が児童生徒・教師の親密さを増す」といった展望が示され続ける程度で、それが発動する条件の解明や、親密さが抑圧性を持ち得ないか等の反証的検討も伴わず、包括的な新たな展望は未だ彫琢・解明されていない⁽³⁾。

加えて教育制度研究の立場から見逃せないのは、上記の展望が、単に事実記述においてのみ意味を有するものではなく、「関係者の活動の余地を拡大するための戦略を示す能動的な理論」としての意味も持ちうる点である⁽⁴⁾。すなわち「教育の営為の可能性を拡大す

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程前期課程

** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授

(2011年9月30日 受付)
(2012年1月16日 受理)

るために関係者を動員し、その実践的関与に意義を与えることのできるような」見通しを提供することにより、「理論活動の適切性」や責務を体現する性質を持つような理論的展望が、「教育改革の進行中」においては重要となる⁽⁹⁾。本稿で理論的展望と指す場合には、この意味も併せて捉えている。

こうした問題意識に立つとき注目に値するのは、ケネス・ストライク (Strike, K.) の議論である。後に詳細を検討するように、彼は、スモールスクールの可能性を基礎づけるための新たな理念・構想を展開しつつある。彼は、かつてロールズ (Rawls, J.) の「正義の二原理」の教育政策評価への応用を検討し、教育学研究に大きな影響を与えた⁽⁶⁾。近年では、共同体としての学校のあり方(「教育的コミュニティ」)を探究する論者として、わが国でも検討対象となっている⁽⁷⁾。だが本稿がさらに重視すべきと考えるのは、後者のような教育哲学の立場からの抽象的な議論が、スモールスクールという具体的な制度形態・制度素材と出会うことで、まさに上述の二つの意味を包含する理論的展望を指し示し、教育制度論として充実した内容へ発展している点である⁽⁸⁾。

彼の議論の大きな方法論的特色は、学校の規模と校内の人間関係・教育関係⁽⁹⁾とを自覚的に結びつけた上で、換言すれば規模と教育的コミュニティとの相関で公立学校改革を捉える点に見いだされるべきである。これは従来の図式とは一線を画すものであり、前記の未整理な理論状況に対して一石を投じうる。したがって、米国におけるスモールスクールの行く末を切りひらく上で大きな意義を持ちうるものであり、この改革動向の現状と今後を理解する上で非常に貴重な議論である。ただ、ストライクの議論は射程が深く、重要だが複雑な論点を多く含むため、その基本構図を明示化しながら、スモールスクールの理論と実践へのインパクト・意義を解明する作業は課題として残されている。

以上のことから本稿では、規模と教育的コミュニティとの関連に焦点を当てながら、ストライクのスモールスクール論がいかなる構図の下で、どういった提起を行うものか、そしてどのような意義を持ちうるものかを分析・検討し、そこに浮かび上がるスモールスクールの新たな理論的展望を解明することを直接の目的とする。

2. 米国におけるスモールスクールの理念と実践

(1) スモールスクール運動の実際の展開

本章では、1990年～2000年代を中心に米国学校改革の一つの潮流となった理念・実践であるスモールスクールの研究動向について述べる。スモールスクールとは一般的に、運営単位を意図的・自覚的に小規模化する学校のことである。これは学校改革の有効な手段と言われており、多くの研究者が希望を持って論じてきた。

とりわけ本節ではスモールスクールがどのような意義や問題点を抱えながら米国の学校改革を左右する理念・実践へと展開していったのかを明らかにするために、スモールスクール運動の推移について説明する。本稿では、運動の推移を、契機、発展、急増、問い直しの4つの段階に分け、それぞれの展開について実践の動向と研究上の評価という2つの観点から論じていく。

第一に、スモールスクール運動が始まる契機について説明する。スモールスクール、すなわち小規模校はもともと生徒の人数が少ない農村教育 (rural education) 問題において扱われてきたものであっ

た。スモールスクールの初期の研究であるバーカー&ガンプ (Barker, R.G., & Gump, P.V.) の著作*Big school, small school*には、小規模校の生徒が大規模校の生徒より積極的に学校での活動に参加するようになるなど、生徒に望ましい教育効果をもたらすということが示された⁽¹⁰⁾。バーカーらの研究はスモールスクール支持者には大きな影響を与えたが、政策立案者からは当時2000人～4000人もしくはそれ以上の生徒を収容することを想定して建てられていた多くの学校にとって、スモールスクールは手が出ないほどに財政上の負担がかかるものであることが主張された⁽¹¹⁾。とはいえ、学校の小規模化を勧めるバーカーらの研究は、より生徒一人ひとりに応答する学校をつくることを議論する契機となったのである⁽¹²⁾。

第二に、発展過程についてであるが、スモールスクールは農村教育ではなくむしろ生徒数の多い都市部で発展し注目を集めることとなる。1980年代以降、人間的な教育ができることとされたスモールスクールは都市部大規模校で特に深刻だった非行・ドロップアウトなどの教育問題への処方箋として注目されるようになり、ニューヨーク、シカゴ、フィラデルフィアなどをはじめとする都市部へと徐々に広がっていく。

その先進事例となったのが、ニューヨークのアルバラダ (Alvarada, A.) 学区教育長の下で1970年代以降進められてきた、スモールスクールを使った学校選択の理念に基づく学校改革である。特に、教育実践家マイヤー (Meier, D.) らの創意と自発性によって進められたイースト・ハーレム第4学区での実践は、ニューヨーク市の中でも非行やドロップアウトなど教育問題が極めて深刻だった貧困都市学区において、学業成績や卒業率の向上、卒業生のうち約90%の生徒が大学進学を果たすといった成功を収めたものとして、全米的に注目を集めることとなった⁽¹³⁾。

研究上では、スモールスクールに通う生徒は、より満足感が得られること、学業成績への高い効果、学校活動への積極的参加、卒業率の向上、ドロップアウトへの防止効果、貧困層やマイノリティへの教育効果などが相次いで報告された⁽¹⁴⁾。2000年代の前半までは、このスモールスクールのもつ価値は研究上ある程度の合意があるものであったといえる。

第三に、スモールスクールの教育上の効果に関する研究増加に伴い、スモールスクールは急増していく。急増過程を生み出したのの一つには行政、政府においてスモールスクールを支援する動きが出てきたことによる。学区レベルでの支援のみならず、2000年代には連邦政府レベルでも支援が始まり、スモールスクールは国家的な取り組みとなっていく。2002年に施行されたNCLB法 (No Child Left Behind Act of 2001) においては、学校における個人々人への配慮と緊密な人間関係が学校を安全にするという理念の下、1000人以上の生徒数をもつ大規模な公立高校における「小さな学びのコミュニティ (The Smaller Learning Communities: SLCs)」創設への財政支援が含まれた⁽¹⁵⁾。連邦政府からのSLCsへの支出総額は、2009年度段階で8800万ドル、最も多い年で2004年度の1億7300万ドルであった⁽¹⁶⁾。

また大きな影響を与えたもう一つの要因は、連邦政府の支援の他にも、カーネギー財団やゲイツ財団などの私的財団がスモールスクール改革に巨額な資金を投入したことである。これらの私的財団は、シカゴやニューヨークといった小規模校の新設及び大規模校のSLCsへの転換に取り組む学校・学区に資金を提供している⁽¹⁷⁾。ス

モースクール創設への財団の資金提供はチャータースクールの仕組みを通じて民間企業が教育分野に参入することを促進し、都市部におけるスモールスクールの数を急激に増やすことにつながった。このようにスモールスクールは今日の米国学校制度改革の切り札として重要な位置を占めつつある。

しかしながら第四に、スモールスクール運動は現在問い直され始めている。前述の財政上の援助は、ビジョンが明確でないスモールスクールの乱立や、財団側に主導される形での戦略的私益追求型の学校を増やした⁽¹⁸⁾。2000年代半ば以降の研究では、スモールスクールを極めて問題の多いものとして論じるものが増えてきている。

教育効果に関しては、特に学業成績との関係を述べた研究で、規模を小さくしても効果は薄い、あるいは効果はないといった厳しい評価が下されている。例えばスモールスクールにおける数学の学業達成について調査したワイズら (Wyse A.E. et al.) は、大規模校から小規模校へと移行した生徒の数学の成績は必ずしも上がっていないことを示し、スモールスクールは数学の成績を上げるような最もよいメカニズムではなく、学業成績をあげる適正規模などというものはないと述べる⁽¹⁹⁾。

また、スモールスクール実践の失敗例もしばしば紹介されている。それらの中ではとりわけ、財団支援を受けた学校が性急なトップダウン的改革になりがちであることが指摘される。クロンスキーら (Klonsky & Klonsky) によれば、ゲイツ財団が支援したデンバーのマニュアル高校 (Manual High School) では、意思決定プロセスの蚊帳の外に追いやられた教師・生徒・親・地域の有力者から不満が噴出したという。結果的にマニュアル校の運営は失敗し、財政支援は抑えられ閉校されることになった⁽²⁰⁾。現在、ゲイツ財団はスモールスクールの数々の失敗から、大規模校改善の方策として、スモールスクールによる改革を強調することをやめ教師の質改善に焦点を当てる方へと方針転換さえ行っている⁽²¹⁾。

以上のように、スモールスクールは期待を受けて全米的に推し進められ発展してきたにもかかわらず、現在では学業成績に関するネガティブな評価や失敗した学校に関する報告などが提出されており、研究が順調に進んできたとは言えない状況にあるといえる。

(2) スモールスクールの一般的理解と理論的課題

では、このような期待と失望の中で実践・研究されてきたスモールスクールとはいかなる概念・理念を持つものなのだろうか。本節では、これまで論じられてきたスモールスクールの概念・理念について研究上の理解を確認しておく。

スモールスクールとは前節でも述べたように、一般的には運営単位を意図的・自覚的に小規模化することを第一義的な要素としてつくられる学校のことで、独自の教育プログラムや指導方法を持つことが多いとされている学校改革手法の一つである。

まず、スモールスクールの設置方法、形態について説明する。設置方法は、学区運営と公設民営の公立学校のどちらもが存在する。設置形態は複数ある。例えばスモールスクール論者の一人であるレイウィッド (Raywid, M.A.) はスモールスクールの設置形態を4つに分類する。新設運営で自律性の高い「独立校」、一つの校舎を共有しながらその中に一つもしくは複数の小さな学校が入り、独自の管理運営、教育プログラムを行う「学校内学校 (School Within

Schools: SWSs)」、管理運営は大規模校に従属するがカリキュラムや指導方法に独自のものを持つ「ミニスクール」、生徒と教師をハウスと呼ばれるグループに分け、ハウスを単位として学習活動を行う「ハウスプラン」である⁽²²⁾。設置形態と自律性は連動しており、独立校であるほど自律性が高く、「ハウスプラン」であるほど自律性が低い。また、設置形態の分け方は論者によって異なり2形態分類や4形態以上に細かく分類されることもある。このように異なる設置方法、設置形態をとりながらも、自覚的に運営単位を小規模化する取り組みをしている学校が総称して「スモールスクール」と呼ばれている。

次に、規模について把握する。米国では具体的にどの程度の生徒数のものが「スモール」と呼ばれているのだろうか。スモールスクール導入が積極的に進められている中等教育段階に焦点をあてると、ウェスリー (Wasley, P.A.) らによれば生徒数500名以下⁽²³⁾、レイウィッドによれば600名以下の学校を指す⁽²⁴⁾と述べられている。これらは正確な数字として合意されているというより、各研究者によって目安として定められているものである。米国では、高校数が多く州によって様相が異なるために公立高校の平均的規模・生徒数を一般的に論じることは困難だが、前節で述べたように2000人〜4000人もの生徒を抱えるような大規模校も数多く存在している。米国大規模校では生徒がアノミー状態にあることがしばしば報告されているが、例えば、生徒数約2000人を抱えていたウィスコンシン州郊外にあるジェームス・マディソン・メモリアル高校 (James Madison Memorial High School) では、生徒から学校生活について「自分たちは家畜のように群がっていた」という声が挙がっていたほどである⁽²⁵⁾。これらを考えると500〜600人以下という規模が米国において人間的な小規模校と考えられることは理解できる。

しかしこの数字を日本の標準学級数・生徒数と比べてみると大きな差はなく、「スモール」といっても複式学級をもつ日本の学校のような極めて小さな規模が想定されているものではない⁽²⁶⁾。ただし、米国の公立学校大規模化が非常に深刻であることを考えると、上記の規模は日本の標準的な学校程度の人間的な環境を自覚的に目指した取り組みといえるのは確かである。

このことは日本における米国スモールスクール研究の意義を直ちに減じるものではない。米国において規模と教育の質がいかなるメカニズムの下に論じられ、他にどのような条件が必要十分として捉えられているかという理論構造を明らかにすることは、日本の学校規模論に示唆を与えるものとなりうることは想像に難くない。

以上のように、一様にスモールスクールといってもそれが指し示す態様はそれぞれに異なる。それでも前述の設置方法、形態を取りながら自覚的に小規模であることが最低限の共通理解のようである。ではスモールスクールは小規模であるだけでよいのだろうか。

SAGE出版の専門辞典である*Encyclopedia of Educational Reform and Dissent*の「学校規模」の項目には、規模以外にスモールスクールを特徴づける実践項目として、ダーリン・ハモンド (Darling-Hammond, L.) とコットン (Cotton, K.) の提出する要件が紹介されている⁽²⁷⁾。両者からは単純な規模による概念ではない、スモールスクールの理念ともいえるべき実践要求が述べられており重要である。

ダーリン・ハモンドはスモールスクールに対し次の9つの実践要求を述べる。小規模クラスと生徒への重圧の軽減、助言構造の確立、

統一性と目的を持ったカリキュラム、系統立てられた学問スキルの教授、アクティブラーニングのための多様な手立て、現実社会との結合、パフォーマンス評価、柔軟なサポート、教師による協働計画と専門性の発達、である。一方、コットンはそれとはいくらか重なりつつも異なる8つの項目を提出している。自律性、教師と生徒の自己選択、柔軟なスケジュール、明瞭なビジョンと使命、生徒の学びへの焦点化、詳細な計画、人間化、教授への支援、である。

しかしこれらは教育活動の成立を左右する重要な要件でありながら、スモールスクールのもつ教育効果を述べる一般的な理論の中には十分に位置付けられてこなかった。以下に示すような、ドルフ(Dolph, D.A.)が整理するスモールスクールの5つの教育効果についてのまとめがその典型的なものである⁽²⁸⁾。

- ①学業成績：小規模校は大規模校より学力が向上するという結果と、大規模校との差はあまりないという結果の2つがある。一方大規模校が小規模校の生徒の成績を上回るという証拠はない。
- ②卒業率の向上：人数が少ないことによる教師の人間の配慮によって生徒の帰属意識が向上することに起因する。また、小さなクラスであることにより、教師と親が生徒の問題について話やすく、学校への親の関与が増えることも影響している。
- ③高い出席率：生徒と教師のやり取りが増えること、生徒が学校への出席の仕方を学んでいることに起因する。
- ④強いコミュニティの感覚：スタッフと生徒の間での相互交流が増えることにより所属意識や仲間意識の感覚が導かれることに起因する。学校と繋がっているという感覚は学業成績のみならず、社会的行動の改善も促進する。
- ⑤学校活動への参加率拡大：参加の拡大は学校への愛着を促進する要因となる。加えて、学校活動に参加する生徒には、知的・社会的・身体的にポジティブな成果がある。

このようにスモールスクールの教育効果は、規模＝生徒・教師の人数という独立変数との単純な因果関係に収斂して論じられており、ダーリン・ハモンドやコットンが述べるような内的・質的な要件に踏み込んだ議論になっていない。逆に、彼女らも重要な要件を提出しながら、各要件の相互連関や関係構造までは十分に追究できていないという問題点を含む。このように規模と教育の質との間のメカニズムが明らかにされなければ、スモールスクールの成功や失敗の要因解明はなされず、学校改革の理論的見通しは得られないだろう。

以上のようなスモールスクール運動の推移と一般的理解に関する議論を通覧した時、次の3つの問題点が挙げられる。

第一に、スモールスクール運動には規模に対する過剰な期待があるということである。小さければよい教育効果が生まれるという楽観的な実践に陥りがちで、研究上も単純な入力・出力の因果関係論に終始し規模と教育の質との関連が構造化されて述べられていないために、効果に対する判断基準が規模にのみ求められてしまう。

第二に、スモールスクールの理念が農村教育における古い理念を継承したままであり、現代的課題の吟味とその対応策が綿密に練れていないということである。すなわち、人間的な環境になれば良い人間関係が築けるという単純な理念は、人間関係における抑圧構造や現代的課題である生徒の離脱への吟味を疎かにし、それに即した対応策を考える思考を妨げているのである。

第三に、小規模以外の変要因が明らかにされないことで、当事

者が日常の実践でなすべきことが具体的に示されず、「教育の営為の可能性を拡大するために関係者を動員し、その実践的関与に意義を与えること」ができていないということである⁽²⁹⁾。小規模性のみを志向する特徴のないスモールスクールの乱立を生み出し、当初目指されていた実践者の創意工夫による能動的な学校づくりの力が弱まっている一因はここに求められるのではないだろうか。

これら3つの限界を乗り越えうる理論的展望を与えているのが次章以降で考察するストライクの議論である。

3. ストライクによる教育問題の捉え直し

(1) 学校における「疎外」とその対応

本章以降は、本稿の中心的検討課題であるストライクの議論に入っていく⁽³⁰⁾。まず本節では、彼のスモールスクール論を考察する前提として、ストライクが学校改革によって解決を目指している教育の中心問題である生徒の「疎外(alienation)」について分析する。前節で述べたように、教育における現代的な中心課題を吟味・設定することは、適切な対応策としてのスモールスクール理念を提示するために必要な作業である。

「疎外」概念は、日常的に用いられる「疎外」概念と焦点化される状況が異なるものとしてストライクは扱う。彼は「うとんじられていること」を意味する、いじめなどから起こる孤立状況や、貧困・人種によって生ずる学習上の疎外のみを「疎外」概念の中で指し示しているのではない⁽³¹⁾。ストライクは、生徒が重視する価値と、学校や教育者が重視する価値との相違による、生徒の学校文化からの「疎外」ともいべきもののこそを対象としている。教育問題としての「疎外」は古典的で一見当たり前のような課題設定であるが、ストライクは「疎外」を原理的に、そして現代に即して捉え直しており重要な問題提起となりうる。

彼は特に、学校での教授／学習に焦点化した「疎外」状況を取り上げ、以下のように述べる。

「教育者の永続的なテーマは、大人が彼らに教えたいと思うことに対し、生徒の多くが興味を持たないことである。彼らを惹きつける方法は議論の不動のトピックである」⁽³²⁾。

これは、子どもの興味と学校で教える内容の乖離として表面的に捉えられるべき問題ではない。ストライクは、教育に対する社会的尊敬の念が乏しいという米国の文化的背景に根を持つ問題が「生徒の学び」という点にも影響を及ぼしているものとして捉えているのである⁽³³⁾。

生徒が重視する価値というのは、保護者の持つ価値観や育った地域の持つ価値観が反映されうるものである。米国では知性軽視の風潮が根強く、学校教育に抵抗感をもつ保護者の価値観を内在化した生徒は、学校を自分と相容れない組織として見やすいという。しかも、大規模で官僚的な米国の学校では、生徒が孤独感を強めやすく抑圧されがちで、生徒は学校や学校が重視する価値に対して反感をますます強めることになりそうである。このような生徒と学校間の価値乖離の状況を、ストライクは「彼らは学校の中にいるが、一員ではない」と表現する⁽³⁴⁾。

以上のように、ストライクの「疎外」概念は、価値もしくは目的・目標などの非共有によって生じうるものとしての、生徒の学校への非所属状況を示すものであると把握できる。ここに、生徒の

「疎外」に対する新しい要点が存在する。

では「疎外」という教育問題に対して、これまでどのような対応がなされてきたのだろうか。ストライクが述べるところによると、彼が焦点づけて論じている「学びたいことと学ぶべきことの乖離」という学習上の「疎外」に対しては、当然対応する動きはある。そこで次に、ストライクが提示する異なる2つの立場の「疎外」への対応について確認する。

一つは、学校や教育者が学ぶべきだと考えることを生徒に学ばせるために、生徒にインセンティブを生み出すという立場である。学ぶべきだとされる基準は、長期的な生徒の利益を考えて設定されている国や州が規定するスタンダードに従うことが多い⁽³⁵⁾。しかし、これは現在生徒が学びたいことへの言及とは限らない。そのため、彼らはハイステークステスト（high-stakes test）を実施することにより、学業達成に対して生徒の中に強制的にインセンティブを生み出すということを考える。ここでは、インセンティブが自発的な学びの代わりをするということが主眼に置かれているのである。

もう一つは、生徒の目下の興味に焦点づけられた学びをすべきだという、ロマン主義の立場である。これは、生徒の自発性に価値を置き、自己の中に学びの動機を持つことこそが真正で疎外のない学びとなることを強調したルソー（Rousseau, J.J.）からの伝統的な立場である。生徒の興味に合わせた学びをすることで、結果として自分の興味が何であったかの良い判断について学び、より良く生産性のある市民になると考えられているものである。

以上のように「疎外」への対応は2つの立場がある。これは伝統的な系統主義教育と経験主義教育との対立が加味されているものと捉えることができ、ありうる整理である。

（2）対応への批判と新たな論点

ストライクは、前節で述べた2つの立場にどのように批判を加えるのだろうか。本節では、ストライクによる2つの立場への批判と、「疎外」への対応として提起される新たな論点について考察する。

まず、「学ぶべきこと」を生徒に学ばせるためにインセンティブを生み出すという立場については、生徒の内在的な動機を侵食し、学びに対するゆがめられた動機づけをする道具主義的教育で、ここからは学びへの愛は生まれえないという批判をする。一方で、内在的な動機付けを重視するロマン主義者に対しては、それが単に生徒の興味に従属するということを意味するべきではないと批判する。

では、内在的な動機を侵食せず、かつ従属もしないで「学びたいことと学ぶべきことの乖離」を乗り越える方法は、ストライクによっていかなる視座の下に提出されているのだろうか。ストライクは以下のように述べる。

「したいことと必要なことは社会的帰結である。そして、したいことと必要なことの社会化が起こる第一の方法がコミュニティの一員となることである」⁽³⁶⁾。

ここには、前述の2つの立場とは異なる、2つの重要な新しい論点を読み取ることができる。

1点目は、「学びたいこと」についての視座転換である。ストライクは、生徒の「学びたいこと」は不変であるという決定論的前提を廃し、「学びたいこと」は所属するコミュニティの価値や目標を共有することによって変更されうるものとして捉えている⁽³⁷⁾。こ

のように視座を転換すれば、「疎外」を取り除くために本質的に問わなければならないのは、「どのようにしたら価値ある学びを生徒と共有するものとして見ることができるか」ということになる⁽³⁸⁾。

2点目は、学びに関する出発点の変更である。ここでは学校というコミュニティの中で何を学ぶかが問われているのではなく、まず、コミュニティの一員となることに学びの出発点があるものとして捉えられている。すなわち、コミュニティの持つ価値、理解、信念、スキルを共有するために、それらを自己の中に内在化する活動から始めなければならないのである。このようなコミュニティの持つ価値等を内在化し、コミュニティへの加入（affiliation）を促すような過程を、「規範の獲得（normation）」過程とストライクは呼ぶ。この過程が具体的にどのような働きをするのかに関しては、次章以降で詳しく扱う。

以上のような、コミュニティのもつ価値内在化、コミュニティへの参入という、現代的課題としての「疎外」に対して提出された応答は、新たな概念装置を準備するものとして注目に値する。しかしながら、この考え方は、例えば社会学的な視点からは規律への同調とも捉えられうるものであり、慎重な議論が必要であろう。

この点について、ストライクは価値の内在化によってコミュニティが全体主義的なものに陥ることは避けるべきであるという考え方を持ち、「良いコミュニティ」と「悪いコミュニティ」との差別化を図ることで理論的には乗り越える立場をとっている。とはいえ、実際的には、過度な同調や、一方でそれからの逃避による価値相対主義に陥る可能性は依然課題として残りうるものである。ただし、米国における大規模校での生徒たちの深刻なアノミー的状况を考慮すれば、コミュニティの価値への同調とそれによる帰属によって救われる生徒が少なからずいることは見逃せない事実でもある。

ストライクはこのような「疎外」に応答しうるコミュニティこそをスモールスクールという具体的な制度形態の中に創造することを提案する。確かにこれまでも大規模校におけるアノミー状態にある生徒たちを人間的な環境の中に置くことで救うということは、スモールスクールに課せられた一つの課題であった。しかし前述したように、従来のスモールスクール論は人間的な環境になれば良い人間関係が築けるという単純で不確かな理論しか持ち得ておらず、本節で述べたようなコミュニティのもつ価値の内在化、コミュニティへの参入という現代的で原理的な「疎外」への応答をなすように構造化されたスモールスクールの理論を構築するものではなかった。

そこで次章では、ストライクによるコミュニティとしてのスモールスクール構想についてその概念構造を論じる。

4. ストライクによるスモールスクール構想

前章では、ストライクが教育における「疎外」を捉え直し、その解決方法として学校コミュニティの一員となることを提起していることを確認した。ストライクは「疎外」に応答しうるコミュニティを、スモールスクールという制度形態の中に実現することを構想している。そこで本章では、ストライクが提起する、コミュニティとしてのスモールスクール構想が一般的なスモールスクール理解と異なる新たな概念構造を持つものであるとして、その基本的構図を解明する。

第2章で示した通り、スモールスクールは都市部における学校改

革の重要な一部でありながら、その理論的基盤は十分に明らかにされてこなかった。ストライクは、「スモールスクールとは何か」が明らかにされなければ、…たとえその学校が何らかの働きをしていたとしても、それがなぜ起こるのかはわからない」として、従来のスモールスクール論の理解の浅さと理論的基盤の欠落を指摘する⁽³⁹⁾。彼の議論に従えば、スモールスクールの機能を明らかにするためには、出発点としてスモールスクールの概念構造を明確に示すことが必須事項とされているのである。

まずストライクによるスモールスクールの概念構造について述べるにあたり、その概念構造を基礎づけるコミュニティの理念について述べる。

ストライクはスモールスクールのポテンシャルを基礎づける新たな理念として「学校の中にコミュニティをつくる」ことを挙げ、スモールスクールの理論的基盤の最も中核に位置づけている。これまでもスモールスクールが教師や生徒に強いコミュニティの感覚を生み出すことは論じられてきたが、それはあくまでスモールスクールの機能や効果の一部として述べられてきたものであった。しかしストライクはスモールスクールをコミュニティとして現代的に再構築していくという能動的な学校づくりの姿勢をもつ。詳細は後述するが、彼の議論はスモールスクールを構想する際に、資源をどのように配置し、いかなる人間関係・教育関係のもとで教育活動を創造するかという内的・質的に吟味されたコミュニティを小規模性と自覚的に結びつけて論じている点で、これまでのスモールスクール論において未整理だった理論的基盤を与えるものとして意義深い。

さらに注目すべきは、彼がそのコミュニティを教育に固有の「教育的コミュニティ」として論じている点である。ストライクのいう「教育的コミュニティ」とは、従来のスモールスクール論における情緒的な人間関係によって生まれる所属意識や仲間意識とは一線を画するものとして想定されている。そして、「強い情緒的な人と人との結びつき」以上の、「良い教育の概念を共有する」ことで人々が結びつくコミュニティを志向しているのである⁽⁴⁰⁾。彼はこのようなコミュニティこそを「教育的コミュニティ」と呼び、スモールスクールを質的に高めるために必要不可欠なものとする。「教育的コミュニティ」がいかなる特徴・位相を持つものかはストライクによるスモールスクールの概念構造の理論的基盤を形成するものとして重要であり次章以降で論じていく。

では、「教育的コミュニティ」をつくるのが学校改革としてのスモールスクールに必要な理念であるとして定位する時、スモールスクールの概念構造はストライクによってどのように定義づけられるだろうか。ストライクは、「教育的コミュニティ」として成功したスモールスクールの特徴を挙げ、それらを構造化することを手掛かりに目指すべきスモールスクールの概念構造を明らかにすることを試みる。

ストライクの挙げる「教育的コミュニティ」をつくるスモールスクールにおいて重要視されるべき特徴は次の4点である⁽⁴¹⁾。

第一に、生徒数が少ないことという規模に関する特徴である。全ての人が全ての人を知るくらい、また、スタッフが一つの部屋で会うことができるくらい十分小さいこと。これは一般的なスモールスクール論と同様なことが想定されている定義である。

第二に、「人間化 (personalization)」されていることという、

学校内の人間関係の質を重視する定義である。ここで言う「人間化」は、一般的な「生徒間や教師―生徒間が強く結びつき、一人ひとりの人間性が重視された関係性」として考えられるものではない。ストライクはこのような人間化の見方は「対一の個人的な人間関係のネットワーク」であるために、むしろ「個人化」であると述べる。「個人化」の見方では「コミュニティの一員であることや所属することから生徒を断ち切ってしまう可能性がある」⁽⁴²⁾。では、「個人化」と差別化される「人間化」の見方とはどのようなものか。ストライクによれば「人間化」とは「生徒が自身を気にかけてくれる他の人の持つ価値を内在化し、コミュニティの一員として同じ価値を持つ人々を理解し、結びつき、気遣うようになる」という見方へと転換されるべきものなのである⁽⁴³⁾。

第三に、組織的構造を重視する定義がなされる。それは、自律的で、官僚的でなく、柔軟性がある組織構造が重視される。第2章で確認したように、スモールスクールは様々な設置形態があるが、ストライクは自律性が保てるような形態を志向する。このような組織的構造は個人のニーズに良く応えるものである。能力別編成やカリキュラム選択による組織化はコミュニティの感覚を弱めるためにあまり好まれない。

第四に、スモールスクールは独自の教育プログラムをもつ。テーマを持ち、信頼できる教育プログラムをもつ。一般的な公立学校とは区別されるような独自の教育的アプローチを持つこともある。

以上の4つの特徴はいかなる関係構造にあるのだろうか。ストライクによればこれらは相互依存関係にあり、同時に、低いステージは高いステージの前提条件という、ある意味段階論的な推論があるという。

「小規模化は高いステージの状態を可能にする状況を作りだす。

…それは、高いステージを達成するための十分条件としては根拠足りえないが、…教師にとってより協力的で同僚性のある労働環境をつくりうる。…同僚性のある環境は、教育的な革新や進歩を導くことを支持する。…しかし、その進歩は特別な見通しを持つものであるとは限らない」⁽⁴⁴⁾。

この推論が意味するのは、小規模化はあくまで人間化、学校の自律性・柔軟性、教育プログラムを維持するための前提条件だということである。すなわち、これは「スモールスクールをつくりさえすれば何か良いことが起こる」という見通しのない改革を否定する推論であり、小規模性はあくまで高いステージを実行する積極的環境を整える条件であることを示している。スモールスクールがこのような推論のもとに特徴づけられるとすれば、スモールスクールにとっては「(高いステージである) 教育プログラムのためのビジョンが最初にくるような良い教育的コミュニティであると同時に、純粋に刷新的な学校をつくるプロセスの方が重要」となる⁽⁴⁵⁾。

しかしながら、スモールスクールの中にコミュニティをつくるというストライクの議論において最も重要なことは、「良い教育の概念」から始めることが重要でありながら、そのポテンシャルを実現するためには、そのビジョンに基づく「教育プログラム」のみならず、「規模」、「人間関係の質」、「組織的構造」の3点が支持基盤として確実に位置付けられるような「教育的コミュニティ」の構図をもつことである。つまり「教育的コミュニティ」は、小規模性を兼ね備えることによってより深化するものと考えられるのである。

では、具体的な人間関係・教育関係のもとでの教育活動が想定されている「教育的コミュニティ」とはどのようなものか。この「教育的コミュニティ」こそ、スモールスクールの質的改善のために理論的な示唆を与える概念であると考えられる。

次章では、「教育的コミュニティ」概念の中身について把握する。

5. ストライクによる「教育的コミュニティ」概念の提案

(1) 「教育的コミュニティ」の特徴と位相

本節では、ストライクが述べるコミュニティ概念、とりわけ良い「教育的コミュニティ」としてどのようなものが提案されているか、その特徴と位相を明らかにする。まず、ストライクが提案する「教育的コミュニティ」について、①意味内容、②条件設定、③果たすべき社会的役割、という3つの特徴を整理・把握する。

第一に、「教育的コミュニティ」のもつ意味内容である。前章でも述べたが、ストライクのコミュニティ概念に特徴的なのは、学校が「強い情緒的な人と人との結びつき」のみで構成されるのは適切ではないと考えている点である。そして、一人ひとりの人間性が重視された関係性やケア以上に、コミュニティに共有された教育的な価値、目的、目標こそを共有することが必要で、それによってこそコミュニティに所属し、人と人が結びつくことが可能であると考えられているのである。

第二に、ストライクは「教育的コミュニティ」を「良い」コミュニティとして構築するための条件設定を提示する。前述したように、価値や目的を共有することはコミュニティへの過度の同調を強いる危険性を含んでいる。ストライクはこの危険性を、「良い」コミュニティと「悪い」コミュニティとを区別することによって理論的に回避することを試みている。彼によれば「良い」コミュニティとは「薄い (thin)」コミュニティと、「厚い (thick)」コミュニティの間のバランスがとれた概念」を持つものである⁽⁴⁶⁾。それが意味するところは、「コミュニティの『善』—帰属の感覚、親密な人間関係、共有された価値、共有されたアイデンティティなど—をつくるのを助ける」くらいは「厚く」、「コミュニティの『負の財』—地方根性、注入教育、不寛容など—を生み出さない」くらいは「薄い」コミュニティこそが、「良い」コミュニティとしての「教育的コミュニティ」であると考えられているのである⁽⁴⁷⁾。

第三に、「教育的なコミュニティ」である学校が果たすべき社会的役割について考察する。ストライクは、「良い」「教育的コミュニティ」であれば、学校が持つ二つの社会的役割を果たさなければならないとする。

一つは、家庭や地域といったローカルコミュニティにおける価値を伝達するための媒介者という役割である。そのためには、生徒の認識の発展が妨げられないくらいには地域に根付いていなければならない。そして、もう一つは、より大きな世界に出ていくために、視野の狭い価値を乗り越え、批判的思考を発達させるための媒介者という役割である。そのためには、アノミー的で不安定な生徒を作らない程度にはビジョンを切り開く機会が開かれていなければならない。

では、このような3つの特徴を兼ね備えるような「教育的コミュニティ」はいかなる位相をもつものなのだろうか。その位相は以下の文章に明確に示されている。

「良い教育的なコミュニティは焦点化されたカリキュラムがテーマを持つ。しかし、他の点では包括的である。それらは多様な信仰、人種、民族性の人々を含む。このようなコミュニティを持つために、私たちは私たちが教える“実践に内的な諸善”の価値と民主的なコミュニティを守る必要がある」⁽⁴⁸⁾。

ここには“良い”「教育的なコミュニティ」として2つの位相が規定されている。一つは、実践として何を教えるかを示し、その“実践に内的な諸善”を人々が実現するような「知的なコミュニティ」であり、もう一つは、包括的で多様性を価値づける「民主的なコミュニティ」である。

このような2つの位相の関係性について整理しておく。両者の関係は次の文章から読み取ることが可能である。

「良い学校は支配的な教義…を持つものではなく、…発見される真理が声の多様性から求められるアイディアの市場である。…(しかし) 真のアイディアの市場は、人々がそれを気にかけ、評価するためのスキルと知識を持っている場所にのみ成立する…」⁽⁴⁹⁾。

ここからは、学校における多様性は、人々によつて的確に評価されることを前提条件としてはじめて意味を成しうるものであると把握できる。多様性を無条件には認めないストライクの考え方には価値相対主義への批判的態度を読み取ることができる。加えて、さらに重要なことは、彼がより効果的な学校参加や政治参加のために知性を備えることを特に重視している点である⁽⁵⁰⁾。このことは、彼が良い教育について語る言語が腐敗していることに危機意識を抱き、「私たちが議論する言語さえ奪われたら、どのようにして良い教育をつくることができるかを見通すことはできない」と述べていることから明らかである⁽⁵¹⁾。

逆に言えば、ストライクの考える「教育的コミュニティ」では、そのコミュニティがもつ「前提としての共通善」を共有することは求められるが、発見されるべき真理は討議・参加によって実現されるものであり、必ずしも個人を抑圧するものとは考えられていないということである⁽⁵²⁾。つまり、閉鎖的・排他的であり個人の利益や権利を抑圧する権威主義的なものと考えられている、日本の伝統的な「共同体」と「教育的コミュニティ」は性質が異なるものとして提出されていることがわかる。しかし、それが実際に抑圧を生まないかは検討が必要な課題である。

(2) 「教育的コミュニティ」への加入

次に、多様性の前提条件となる「知的なコミュニティ」についてさらに詳しく検討する。

「知的なコミュニティ」は、①実践における卓越性の基準を作り維持し、②生徒がそれらの卓越性の基準を内在化することで“実践に内的な諸善”の実現と共にコミュニティへの加入を促すという、2つの機能を果たすことが目指されるコミュニティである。

第一に、学校は、実践として何を教えるかを明確に示すような特定のテーマが焦点化されたカリキュラム、すなわち「教育プログラム」を持つ。その実践で達成すべき基準は、教科のもつ「善」である主張の正確さや言語の美しさといったパフォーマンスの質や熟達を判断する「卓越性の基準」であるべきで、それは教師や教育専門家、各教科のエキスパート（例えば数学であれば数学者）によって

作られ維持されるものとされる。

第二に、実践では、職業や経済的成功のために教科へアプローチするのではなく、人生を豊かにするために教科へアプローチするような「卓越性の基準」を価値づける「真正の教授」が必要となる。

「真正の教授」がなされることで、生徒は「卓越性の基準」を内在化し「実践に内的な諸善」を実現していく。この内在化の過程こそを「規範の獲得」過程とストライクは呼ぶ。「規範の獲得」過程は、「教育的コミュニティ」への加入を促す力となる。

「真正の教授」がなされている学校であれば、教科を学ぶことで生徒はコミュニティに参入したり、コミュニティを形成したりすることができるようになるだろう。すなわち、学校の中に「教育的コミュニティ」を実現したいなら、まず「真正の教えと学び」を重要視する必要があるということがストライクの基本的姿勢であることがわかる。

最後に、コミュニティへの加入過程として極めて重要な意味を持つ、「規範の獲得」過程の特徴について述べる。コミュニティへの加入は、その学校への所属によって自然と促されるものではない。コミュニティに参入するには、教師による「真正の教授」によって「規範の獲得」過程が生徒に機能することが必要とされる。

「規範の獲得」過程とは、ストライクの議論によれば次の4つの特徴をもつ。①この過程は、学びにおける卓越性と、学びに関心を持つことの両方にとって極めて重要である。②この過程は人々を変化させる。認識や好みや性質を変える。③コミュニティに共有されたプロジェクトへの加入を伴う。④この過程は帰属に依存し、帰属はこの過程に依存する⁽⁵³⁾。

これら4つの特徴は連動している。つまり、実践における卓越性を達成することは、新しい方法で世界を見ることを可能にし、人々を変化させる。人が教科の持つ「善」を内在的に価値づけるようになると、それを気遣うようになり、同じように「善」や「基準」を共有する人のコミュニティに加入するようになる。そして帰属の感覚は「規範を獲得する」気持ちを引き起こし、また、「規範を獲得する」ことは包摂の要因となるというものである。

以上のように、本章ではストライクによる「教育的コミュニティ」の特徴や位相、そしてこのコミュニティにどのように加入するかの仕組みを明らかにすることができた。

「教育的コミュニティ」は、卓越性の基準に依拠して教育専門家が展開する「真正の教授」の下で人々がそのコミュニティに加入し、そしてそのコミュニティの持つ「教育プログラム」によって結びつくことを可能とするものであった。そしてストライクは、この「教育的コミュニティ」を学校の中で実現させるために学校改革の一つの方法である「スモールスクール」に展望を見出したのである。すなわち、コミュニティとしてのスモールスクールは、ストライクの「教育的コミュニティ」概念の深化をはかり、教育制度論として内容を発展させるものであったといえる。

よって本稿では、ストライクの「教育的コミュニティ」構想に基づく「スモールスクール」論を新たな理論的展望をみいだしうるものであると意義づける。

6. むすびにかえて

以上本稿では、米国学校改革における一つの潮流となっている

「スモールスクール」をめぐる理念・実践に焦点を当てて、その新たな展望を教育哲学者ケネス・ストライクの「教育的コミュニティ」構想に基づいて考察を進めてきた。

本稿での考察を踏まえ、ここではストライクの議論から読み取るべき示唆として、次の3点を挙げておきたい。

第一に、ストライクの「教育的コミュニティ」構想は、日本の理想的な学校づくりと同じようなもので、必ずしも目新しいものではない。しかし、米国における教育荒廃の現状や、安上がりな学校づくりが進められている現状の中で、アノミー・疎外状況に陥っている生徒が数多くいることは無視できない事実である。このことを考慮すれば、ストライクの「教育的コミュニティ」構想は米国公立学校の底上げにつながる重要な論点を含んでおり、その点に意義を見出せるものであったといえる。

第二に、ストライクのスモールスクール論は、これまでの学校規模論のみならず、学校改革論においても周到な理論的基盤を用意するものであったといえる。これは、日本の学校改革論などに関しても、理論的成果が適切に位置付けられているかの再吟味や、哲学的深まりの必要性を示唆するものであったといえる。

第三に、教育制度研究における方法論として空間的視点をを用いることの意義である。ストライクのスモールスクール論は、小規模であるだけでなく、その限られた範囲の中で、いかなる活動や人間関係が成立し、どのような価値に満ちているかという点を一体的に扱うという方法論的な新しさがあった。裏を返すと、これはストライクが「教育的コミュニティ」構想を実現しようとすれば、必然的に、いかなる組織構造の下でそれが可能になるのかを論じなければならなかったものであると推測できる。すなわち、ストライクの「教育的コミュニティ」構想はスモールスクールという器一具体的制度形態・制度素材一を得てはじめて現実のものとなるのであったと理解できる。

残された課題としては、2点挙げられる。

第一に、ストライクの議論においては、価値の内在化が重要概念として位置付けていた。これは、コミュニティへの同調、一元化へと陥ってしまう危険性は依然残っており、今後検証が必要な課題である。

第二に、本稿ではストライクの理論を適用した実践の検討にまでは論が及ばなかった。今後、具体的実践を扱い検討を深めていかなければならない。また、第一の点もあわせて、ストライクの議論には一定の理想論的傾向がうかがえる。米国の問題状況に照らしたとき、その意義は減じられるべきではないが、現実との対応関係については、さらに慎重な分析が求められる。

以上については、引き続き現地調査も含めて研究を進めていく予定である。

【注】

(1) Howley, A., "School Size", Hunt, T.C., et al., *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent*, Vol.2, Sage Publication, 2010, p.794.

ハウリー (Howley, A.) によれば「学校規模は分布幅があるので、研究者たちは、学校規模が結果（生徒の自己肯定感、卒業率、学

- 業成績等)に与える影響を評価することが可能である」という。
- (2) Ahn, J.& Brewer, D.J., "What Do We Know About Reducing Class and School Size?", Sykes, G. et al.(eds.), *Handbook of Education Policy Research*, Routledge, 2009, pp.433-435.
 - (3) Loveless, T.& Hess, F.M., "What Do We Know about School Size and Class Size?", Loveless, T.& Hess, F.M.(eds.), *Brookings Papers on Education Policy 2006-2007*, Brookings Institution Press, 2007, p.2.
 - (4) 黒崎勲「学校運営協議会をめぐる動態的・能動的分析」『教育学研究 (日本教育学会)』第72号第1巻、2005年、pp.84-85。また、次の言葉も想起される。「現実を構造化してとらえるのが理論の任務であって、構造化は変化させうる要因への分析を含んでいなければ不可能だ」。勝田守一『教育と教育学』岩波書店、1970年、p.11。
 - (5) ここでは中内敏夫による教育学の分化についての説明である「a 教育とは何か (概念の解明)、b 教育はいかにこなわれている (きた) か (教育の事実…の解明)、c 教育の事実をどうつくり、どうおこなうか (狭義の教育学)」のうち、特にbとcの識別を念頭に置く。中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店、1988年、p.34。
 - (6) 黒崎勲『教育と不平等—現代アメリカ教育制度研究』新曜社、1989年、pp.161-196、にて紹介・検討されている。
 - (7) 松下丈宏「公立学校コミュニティ論の再検討」『日本教育政策学会年報』第18号、2011年。
 - (8) ストライクを取りあげた最新の研究として黒田友紀の論考が挙げられる。本稿と対象及び問題関心の重なりを確認でき、さらに、わが国の教育実践との能動的な関連づけを目指す点で評価・注目すべき論考である。しかしながら、ストライクがこれまでに展開してきた教育コミュニティ論に主な焦点が当てられており、スモールスクールという制度形態と邂逅したことについての意味については十分に掘り下げられてはいない。黒田友紀「教育のコミュニティとしての学校改革—ケネス・ストライクを参照して—」『学校教育研究 (日本学校教育学会)』第26号、2011年、pp.215-218。
 - (9) ここでの「教育関係」概念は宮澤康人に負っている。宮澤康人『〈教育関係〉の歴史人類学』学文社、2011年。
 - (10) Barker, R.G., & Gump, P.V. *Big school, small school*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1964. パーカーらによるカンザス州での調査研究では、小さな町における「人員不足」が生徒や住民の関わり合いをより必要とするようになることを決定的な変数とし、学校規模を学校内の人間関係に効果があるものとして論じた。日本でも訳本が出版されている。R.G. パーカー&P.V. ガンプ、安藤延男監訳『大きな学校、小さな学校』新曜社、1982年。
 - (11) Raywid, M.A. *Taking stock: The movement to create mini-schools, schools-within-schools, and separate small schools* (Urban Diversity Series No. 108). Center on Organization and Restructuring of school, Madison, WI; ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York, N. Y. (ERIC Document Reproduction Service No. ED396045), 1996, p.1.
 - (12) Ibid., p.4.
 - (13) デボラ・マイヤー著、北田佳子訳『学校を変えるカーイースト・ハーレムの小さな挑戦』岩波書店、2011年。マイヤーらの取り組みは米国だけでなく、1994年には日本でも黒崎勲によって紹介された。近年ますますマイヤーらの実践が取り上げられることが増え (例えば、柏木恭典他 2011)、改めて注目が集まっていることは興味深い。黒崎勲『学校選択と学校参加—アメリカ教育改革の実験に学ぶ』東京大学出版会、1994年。柏木恭典他『学校という対話空間—その過去・現在・未来—』北大路書房、2011年、pp.214-215。
 - (14) レイウィッド (Raywid, M.A.) によってまとめられた1999年までのスモールスクールの効果に関する研究動向の総覧を参照のこと。Raywid, M.A. "Current Literature on Small Schools" ERIC Digest, (ERIC Identifier No. ED425049), 1999.
 - (15) 連邦教育省 HP <http://www2.ed.gov/programs/slcip/index.html> (2011/09/29閲覧)
 - (16) 連邦教育省 HP Smaller Learning Communities Program: Funding Status <http://www2.ed.gov/programs/slcip/funding.html> (2011/12/5閲覧)
 - (17) 例えば、ゲイツ財団によるニューヨークでのスモールスクールをつくる取り組みが書かれたものとして、Bloom, H.S., Thompson, S.L., Unterman, R., *Transforming the High School Experience: How New York City's New Small Schools Are Boosting Student Achievement and Graduation Rates*, mdrc, 2010. などがある。
 - (18) 米国社会情勢に詳しいジャーナリスト堤未果は、現在ゲイツ財団は「ベンチャー型チャリティ」の様相を強めていると指摘する。即ち「達成すべきゴールも期限も、投資する側が決め…そこに最短距離で到達するための人材や経営方法など、全ては基金側がパッケージで提供する」という「目に見えるリターンをもたらすべき投資」として寄付が行われているのである。そのため寄付の対象は「同じ経営理念を持つ団体」に限り、「条件にあう団体が見つからなければ、彼らは自分たちで動かしやすい団体を新たに設立し、そこに資金を注入して間接的に学校の運営を行なっている」という。堤未果『社会の真実の見つけかた』岩波書店、2011年、pp.104-107。
 - (19) Wyse, A.E., Keesler, V., Schneider, B., "Assessing the effects of small school size on mathematics achievement: A propensity score-matching approach", *Teachers College Record*, 110(9), pp.1879-1900, 2008.
 - (20) Klonsky, M. & Klonsky, S. *Small Schools: Public School Reform Meets the Ownership Society*. Routledge, pp.134-137, 2007.
 - (21) Shiller, J. "Marketing Small Schools in New York City: A Critique of Neoliberal School Reform" *Educational Studies*, 47, pp. 160-173, 2011.
 - (22) Raywid, M.A., op.cit., 1996, pp.21-22.
 - (23) Wesley, P.A., Fine, M., Gladden, M., Holland, N.E., King, S.P., Mosak, E., Powell, L.C., *Small Schools: Great strides. A study of New Small Schools in Chicago.*, New York: Bank Street College of Education. 2000, p.16.
 - (24) Raywid, M.A., *Small Schools—A Reform That Works.*, The Small Schools Coalition, 1997, p.2.
 - (25) James Madison Memorial High School, *Creating School Community with the JMM Neighborhoods Project*, 2008.
 - (26) 日本の公立中学校の標準学級数は学校教育法施行規則第79条 (第41条の準用規定) において「12学級以上18学級以下」と定め

られている。また、公立高校では、公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律第5条において、「生徒の収容定員が… 240人を下らないこと」と下限規定がなされている。解説教育六法編修委員会『解説教育六法2010』、三省堂、2010年、p.201, 207, 250。

(27) Howley, A., op. cit., pp.794-795.

(28) Dolph, D.A., "Small-School Movement", Hunt, T.C., et al., *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent, Vol.2*, Sage Publication, 2010, pp.833-834.

(29) 黒崎勲、前掲書2005年、pp.84-85。

(30) Strike, K.A., *Small Schools and Strong Communities: A Third Way of School Reform*. Teachers College Press, 2010.

(31) 広辞苑に掲載されている「疎外」の第一義は「うとんじ、よそよそしくすること」であり、日常的には主にこの意味で用いられる。新村出『広辞苑 第五版』岩波書店、1998年。

(32) Strike, K. op. cit., p.2.

(33) Ibid., p.100. 米国教育の抱える問題については小林由美の著書が詳しい。小林由美『超・格差社会アメリカの真実』日経BP社、2006年、pp.170-199。

(34) Strike, K. op. cit., p.100.

(35) スタンダードに反映される生徒が学すべきことの基準を決定する3つの条件についてのストライクの整理：①確証あることの査定（最新か、現代的か、役立つか、世界規模か）、②生徒の長期的な利益の査定（現在関心を持っていることではなく、良いもの、知る必要があること、成功する大人になるためにできることになるべきこと）、③公共善（生産的な市民になるために必要なこと。ヒューマンキャピタルの形成）。Ibid., p.40.

(36) Ibid., p.41.

(37) 米国では、生徒のアイデンティティ変更可能性に近年注目が集まっている。教師教育の文脈で生徒のアイデンティティ変更可能性を示唆した研究としてグラウエの論考がある。Graue, E. "Theorizing and Describing Preservice Teachers' Images of Families and Schooling", *Teachers College Record*, 107(1), 2005, pp.157-185.

(38) Strike, K. op. cit., p.41.

(39) Ibid., p.88.

(40) Ibid., p.96.

(41) Ibid., p.96.

(42) Ibid., p.102.

(43) Ibid., p.103.

(44) Ibid., pp.96-97.

(45) Ibid., p.97.

(46) Ibid., p.3.

(47) Ibid., p.159.

(48) Ibid., p.159. “実践に内的な諸善”とは、コミュニタリアンであるマッキンタイア (MacIntyre, A.) の言葉である。A. マッキンタイア著、篠崎榮訳『美徳なき時代』みすず書房、1993年、pp.222-249。

(49) Ibid., p.157.

(50) ストライクが民主主義社会への参加能力として「充分」な教育内容を位置付けたことは、平井悠介によっても紹介されている。

平井悠介「第九章『熟議民主主義』は何をもたらすか-多様性と統合の綱引き」宮寺晃夫『再検討 教育機会の平等』岩波書店、2011年、p.223。

(51) Strike, K. op. cit., p.161. 言語の腐敗については、卓越性がテストのスコアによって定義された基準によって判断される現状に対する批判が含まれている。

(52) 「前提としての共通善」は菊池理夫の言葉で、「あるコミュニティの成員すべてに原則として与えられている共通の価値である。この点で一番わかりやすいのは言語である。…（ただし）個人に与えられた特定のコミュニティの価値を絶対化するものではない」と定義づけられている。ストライクの文脈では、みんなで「良い教育」について議論できるような言語は（理念的で危険も伴うが）「前提としての共通善」として位置付くだらう。菊池理夫『共通善の政治学—コミュニティをめぐる政治思想』勁草書房、2011年、p.viii-ix。

(53) Strike, op. cit., p.43.

【執筆分担】

本稿の草稿全体は榎が作成し、最終的な調整を山下が行った。