

Title	日本における「学校教育の効果」に関する研究の展開と課題
Author(s)	川口, 俊明
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2010, 36, p. 157-177
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/6698">https://doi.org/10.18910/6698</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

# 日本における「学校教育の効果」に関する研究の展開と課題

川口 俊明

## 目 次

1. はじめに
2. 学校効果研究の流れ
3. 日本における学校効果研究の概要
4. 日本の学校効果研究の課題について



## 日本における「学校教育の効果」に関する研究の展開と課題

川口 俊明

### 1. はじめに

学力・学力テストをめぐる問題は、日本の教育界において、今もっとも熱く議論されているものの一つであると言っても過言ではないだろう。「学力低下」の声に押されるように、2007年度には、実に43年ぶりに小中学生対象の全国一斉学力調査が実施されている。各地の自治体でも、「学力低下」への危機感から学力調査が行われるようになっており、中には学校ごとの点数を公開するところも現れは始めている。そんな中、「果たして本当に学力低下しているのか」「学力テストが全国的に実施されることでどのような事態が引き起こされるのか」「そもそも測られるべき学力とは何なのか」といった、さまざまな問いが、学力をめぐる議論されているのである(中井 2001, 市川 2002, 山内・原 2005)。

本稿では、こうした学力をめぐるさまざまな問題群のうち、「学力格差」の問題にしばってみていくことにしたい。「学力格差」、とくに社会集団間にある学力格差の存在は、日本においても教育社会学の分野を中心に、古くから追及されてきた問題である。子どもたちの学力、そして高等教育進学機会の背後に家庭背景による格差があること、それがひいては職業選択の格差につながっているという指摘は、もはや「定番」と言ってよいだろう。とはいえ、学力格差と社会階層のあいだの関連については、学力データの不足という事情もあり、データを伴う議論ではなく、欧米の先行研究や、アンケートによる子どもたちの自己評価をもとにした不十分な議論であったことも否めない。

2000年以降、日本でも、全国一斉学力調査を始めとして、学力データが蓄積されるようになったこともあり、学力と社会階層のあいだにある関連の実態が少しずつ明らかにされつつある。社会階層間にある学力格差の拡大(荻谷ほか 2002)や、大都市圏における学校外教育支出・保護者学歴期待・世帯所得が、子どもの学力に大きな影響を及ぼしていること(耳塚 2007)などは、そうした蓄積の成果である。

しかし、こうした学力と社会階層のあいだにある関係を追求する研究は、社会集団間の格差について指摘・分析はするものの、どのようにしてそれを解決・改善するのかという視点から見た場合、有効な知見を提出しているとは言いがたい。「格差」「貧困」が深刻な問題として認識されるようになった昨今、社会学・教育社会学の分野をはじめとして、学力格差について言及するものは数多くある。しかし、学力格差にどう対処する

のかという視点をもった研究は、ほとんどないのが現状である。

学力格差の存在を指摘するだけでなく、解決への糸口を見出そうと考えたとき、欧米の教育社会学の分野を中心に 40 年以上の研究の蓄積がある学校効果研究 (School Effectiveness Research) と呼ばれる研究領域が大きな示唆を与えてくれる。学校効果研究とは、学校教育が子どもたちに与えるさまざまな影響を「学校の効果 (School Effects)」と呼び、その大きさや効果を増大させる方法を、定量的・定性的手法を用いて分析しようとする研究領域のことである。中でも、「学校の効果」の大きい学校は、「効果的な学校 (Effective School)」と呼ばれ、その特徴に注目が集まってきた。

すでに日本においても、何人かの研究者が「学校効果研究」や「効果的な学校」の考え方に着目し、一定の研究成果をあげている (鍋島 2003, 志水 2003, 志水 2006, 川口・前馬 2007, 川口 2009, 志水 2009)。

本稿は、学校効果研究の展開を踏まえた上で、今後の日本の学校効果研究の課題を明らかにすることを目的としている。具体的には、諸外国の研究の歴史とその流れについて概観し (2 節)、これと日本の研究を対比させた後 (3 節)、今後の日本の学校効果研究が取り組むべき課題について述べることにしたい (4 節)。

なお、本稿で扱う「学校の効果」は、「学校が子どもたちの成績 (academic achievement) に与える影響」を指している。本稿で用いる学力という言葉も、基本的には成績と同義である。ただし、学校効果研究の中には、成績以外を「学校の効果」として捉えようとしたものもある。たとえば、イギリスの学校効果研究の古典であるラッターらの研究では、子どもたちの素行が「学校の効果」として扱われている (Rutter et al 1979)。その意味では、本稿で用いる「学校の効果」や学力という言葉が示す範囲が狭すぎるという批判は妥当なものである。こうした成績以外の「学校の効果」については、別の機会に改めて論じることにしたい。

## 2. 学校効果研究の流れ

### 2. 1. コールマンレポート

「学校の効果」に関する研究は論文だけでも数千を越えると言われている (Townsend 2007)。その中で、もっとも初期の一つであり、いまだに引用され続けている研究が、1960 年代にアメリカで発表された「教育の機会均等に関する報告書」、通称コールマンレポート (Coleman et al 1966) である。後にイリッチ (Illich 1971) やライマー (Reimer 1971) などの論者に代表される「学校無力論」と呼ばれる一連の流れを生みだすきっかけとなった報告書ではあるが、その実施当初の目的は、実は「学校の効果」を実証しようということにあった。ここではまず、コールマンらの研究について触れておくことにしよう。

1960 年代当時、すでにアメリカでは、黒人と白人の子弟のあいだにある学力格差が、

大きな社会問題となっていた。研究が開始された当初、コールマンらは、こうした人種間にある学力格差は、学校の設備や人的資本の多寡によって生みだされていると考えていた。学校の設備に差があるからこそ、アメリカの学力格差問題が解消し得ないのであり、コールマンらの調査は、学校施設の不平等を実証的に明らかにした上で、どこに政策的に介入すべきかを見定めるといった目的を持っていたのである。

しかし、調査結果は当初の予想に反するものであった。コールマンによると、子どもたちの学力を説明する分散は、人種・家庭背景によってほとんどが説明されており、学校によって説明される分散はほとんど存在していなかったのである。コールマンのこうした主張は、報告書の結論部分に端的に現されている。

これらの結果を総合すると、次のように述べることができる。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。そして、学校に独自の効果がないために、家庭や近隣や仲間によって子どもたちに背負わされる不平等が、学校を卒業して大人になってからの不平等へとつながっていく。つまり、学校を通し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ということ为前提としているが、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。(Coleman et al 1966 p.325)

社会集団間の学力格差を解決するためのシステムとして、学校はほとんど役に立たないというコールマンの主張は、当然のようにさまざまな議論を呼び、データの再検討や、さまざまな追試が行われた（たとえば Mayeske et al 1973 など）。しかし、ジェンクスの『不平等』などの著作に示されるように、当時の研究結果は、ほぼコールマンの結論を追認していた（Jencks 1972）。結果として、1970年代以降の学業達成と学校を扱った研究領域では、「学校無力」が「常識」として主張されるようになる。現在でもしばしば引用される、「学校は違いを生み出すことができない (School makes no difference)」という有名なフレーズが、学校無力論の代名詞として用いられるようになったのは、この頃である。

コールマンレポートとそれにつづく諸研究によって、1970年代には、研究者たちのおもな関心は、「学校の効果」の探求ではなく、コールマンらが見逃していた学校の内部へ向けられるようになった。「学校の中で、何が行われているのか。そして、何が不平等な学業達成を生み出しているのか」という問題に、研究者の関心はシフトしていったのである。ラベリング理論として有名なリストの研究 (Rist 1977) や、イギリスの労働者階級に着目したバーンステインのコード理論 (Bernstein 1974) などは、こうした流れの中で生まれてきたものであると言えるだろう。

## 2. 2. 「効果的な学校」研究

コールマンレポートやそれに続く一連の研究が指摘したのは、学力格差の問題は、社会階層間の不平等が顕在化したものであり、学力格差を克服するために、学校はほとんど効果を有していないというものであった。しかし、こうした学校無力を示す調査報告が次々となされてもなお、この結論に懐疑的な研究者たちが存在していた。彼らが目を向けたのは、コールマンレポートに代表される、学校無力を主張する統計調査が、すべての学校を一律に扱っていた点である。

つまり、統計的手法で「学校の効果」を分析する場合、それは、ごく例外的な学校（とくに効果的な学校と、とくに効果的でない学校）をはずれ値として処理し、その他の一般的な学校の中に埋もれさせてしまうことになる。もし仮に、大多数の学校には効果がないとしても、一部には教育成果をあげている「効果的な学校 (Effective School)」もあるのではないだろうか。そして、「効果的な学校」が存在しているのであれば、その学校を手がかりに、学校全体を改善していくことも可能なのではないか。

ごく初期に、統計的な観点から、「効果的な学校」に着目したのは、クリトガードとホールである (Klitgaard & Hall 1974)。彼らは、統計的な手続きから予測されるよりも、教育効果の高い学校を探し出すという手法をとった。具体的に言えば、学校の社会経済的背景（ここでは白人生徒の割合）と学校の平均点の関連性を分析した上で、そこから予測される回帰直線を計算し、その残差が、常に一定の数値以上に高い学校を探すという手法を用いたのである。彼らは、こうした手順を経て、一貫して予測を上回る効果をあげている学校が存在していることを証明した。

クリトガードとホールの関心は、「効果的な学校」の存在の実証にあったので、それがどのような学校かという点にまでは分析しなかった。この点に着目したのは、アメリカのウェーバーである (Weber 1971)。彼は、学校の教育課程に着目し、「高い成果をあげている学校の教育課程はどのようになっているのか」という問題に取り組んだ。ウェーバーは、貧困地区の学校のうち、きわめて「成果の高い学校」を研究し、それらの学校が共通して持っていた「強力なリーダーシップ」や「教師の生徒に対する高い期待」が、子どもの成績に対して影響を与えたという結論を導き出している。

ウェーバーの研究をより洗練された形にしたのは、アメリカの教育社会学者ブルックヴァーである。彼らは、教室のクライメイト（雰囲気）と学業成績のあいだには有意な正の関連があることを指摘した (Brookover et al 1979)。さらに、対象校のうちで、とくに「教育効果の高い学校」と「教育効果の低い学校」の違いに焦点を当てた彼らは、それらのあいだで、校長の役割、授業に費やす時間などが異なっていることを見出している。

「効果的な学校」を追及する研究者たちの視点は、学業達成以外の要因にも向けられた。イギリスの初期の「効果的な学校」研究として名高いラッターの研究は、中学校を対象に、学業成績のみならず、欠席率、態度や素行などを「学校の効果」として測定している (Rutter et al 1979)。ラッターによれば、教師の期待や、主要教科の重視の度合いなど

をはじめとする学校内の要因は、これらの変数と有意な関連を有していたと言う。また、「効果的な学校」の子どもたちは、「効果的でない学校」と比べて、社会的に不利な立場におかれやすい子どもたちの学力が高められているのみならず、出席率、素行などもきわめて良かったのである。同様の結果は、10年ほど後にイギリスの小学校を対象に分析を行ったモーティモア (Mortimore et al 1988) らの研究にも示されている。

ところで、「効果的な学校」の研究には、その初期の目的からして、「学校の改善」を志向する性質がある。初期の「効果的な学校」の研究者の中でも、とくにこの点を強く意識していたのは、アメリカのエドモンズ (Edmonds 1979) であった。エドモンズの関心は、これまで述べてきた「効果的な学校」研究のように、単に「効果的な学校」を探ることだけにあるのではなく、同時に、どうすれば「効果的な学校」を生み出すことができるのかを探求することにあつた。

コールマンレポートの再分析という形で、エドモンズは白人と同じくらい黒人の子どもたちの成績を上昇させている「効果的な学校」を探り出す。そして、「効果的な学校」の5つの特徴として、「校長のリーダーシップ」「教員集団の意思一致」「学習環境」「教員の姿勢」「学力測定とその活用」を指摘するのである (Edmonds 1986)。彼は、この分析結果を携えて、ニューヨーク市で「効果的な学校」を作り出すという実践にかかわることになる。その後、エドモンズの学校改善プロジェクトに参加した学校では、成績が全国平均点水準まで上昇するという驚くべき成果をあげ、1980年代の教育運動を作り上げるまでになったという (Edmonds 1981)。

このように、「効果的な学校」研究とは、コールマンレポートの「学校は違いをつくることはできない」という命題に対して、さまざまな形で反論した研究であったと言えるだろう。用いられる研究手法はかなり異なっていたものの、こうした研究は、一様に「学校は違いをつくることができる」ということを主張している。中には、エドモンズのように、実際に学校の改善を志向し、それに一定程度成功する研究者までいたのである。

しかし、ここで注意しておかなければならないのは、これら「効果的な学校」研究は、完全にコールマンレポートの研究成果を否定することに成功したわけではないという点である。たとえば、クリトガードとホールの研究は、あくまで「はずれ値」の学校を扱っただけで、学校全体を見れば、彼らの研究成果もコールマンレポートの結果を追認していた (Klitgaard & Hall 1974)。また、ブルッコヴァーやラッターの研究にしても、子どもたちの家庭環境は彼らの学業達成に無視できないほどの影響力を有していたのである (Rutter et al 1979, Brookover et al 1979)。

「効果的な学校」研究は、しばしば学校万能論として批判されることがあるが (Whitty2002 など)、「効果的な学校」研究の意義は、「学校がすべて一律に無力ではない」ということを示した点にこそ認めるべきである。それは決して、学校万能を主張する楽観論ではなかったのである。



## 2. 3. 「効果的な学校」研究から学校効果研究へ

1980年代以降、教育効果の高い特定の学校のみを対象にしていた「効果的な学校」研究は、すべての学校を対象とする、一般性の高い学校効果研究へと進展していく。その流れを大きく分ければ、(1)「学校の効果」を測定する手法の発達と、それに伴う「効果的な学校」研究の一般化、(2)教師効果研究・学校改善研究との合流、(3)国際的な研究の蓄積、(4)政策への貢献という4つの方向に分類することができる。以下、それぞれについて触れておこう。

### (1)「学校の効果」を測定する手法の発達と学校効果研究

1980年代の中ごろ、「効果的な学校」の研究に大きな変化が起こる。それは、コンピュータ技術の発展に伴う、マルチレベルモデル分析 (Multilevel Model Analysis) の登場である。

もともと「学校の効果」を推定する研究では、結果の解釈が容易であるという理由で、回帰分析が多用されてきた (Coleman et al 1966, Jencks 1972, Klitgaard & Hall 1974)。しかし、伝統的な回帰分析には、階層のあるデータを取り扱うことが困難であるという問題点があった。階層のあるデータとは、個々のデータがいくつかの集団に所属 (nest) していることが想定されるデータのことである。たとえば、生徒は学級に所属し、学級は学校に所属し、学校は地域に所属している。こうした階層のあるデータを扱う場合、旧来の回帰分析は、学校外の要因 (=家庭環境要因) の影響を過剰に推定してしまうという問題や、学校間・個人間の変動をうまく説明できないという欠点を抱えていた (Kreft & Leeuw 1998)。

一方で、「はずれ値」に着目する、エドモンズやラッターらの、初期の「効果的な学校」研究も、次のような問題を抱えていた。それは、比較的恵まれない地域に焦点を当てた研究が主であり、しかも対象とする学校数がせいぜい十数校と少なかったという点である。これは、コールマンレポートの「学校は違いを作ることはできない」という結論を否定するために、とくに恵まれない地域にある、例外的に「効果的な学校」を探すという手法を用いていたためである。ただ、こうした手法を用いたために、初期の「効果的な学校」研究で得られた知見が、どこまで一般化可能なのかという点は不明確であり、それが「効果的な学校」研究の大きな弱点となっていた。

こうした両者の問題を一気に解決したのが、マルチレベルモデル分析である。原理自体は1970年頃から確立していたものの、パラメータの推定法が複雑であるという理由から敬遠されてきた分析手法だったが、1980年代のコンピュータ技術の進歩は、この問題を解決した (Kennedy & Mandeville 2000)。結果、マルチレベルモデル分析は、一気に「効果的な学校」研究の中で用いられるようになった。たとえば、学校と家庭が子どもの学力に与える影響の大きさを比較する研究、さまざまな学校要因・個人内要因 (人種・ジェンダー・階層) が学力に与える影響の研究、さらに、その交互作用の研究が行われるようになったのである。

これらの研究成果としては、「学校の効果」の大きさがおよそ10~20%であること、リーダーシップ要因が決定的な働きをすること、階層・人種・ジェンダーによって成績が大きく影響を受けること、ただし、学校によっては、その差が縮小されているケースも多々あること、マイノリティ児童が多いことそれ自体が学校の成績を下げること、一方で、マイノリティ児童であっても学校内で多数派になった場合成績が上昇すること、などの知見が示されている (Mortimore 1997, Smith & Tomlinson 1989, Sammons et al 1993, Sammons et al 1995, Gray et al 1995, Nuttall et al 1989, Reynolds & Teddlie 2000, Peetsma et al 2006)。

このように、マルチレベルモデル分析の登場は、「効果的な学校」の研究に大きな転換をもたらした。言ってみれば、1990年代のあいだに、少数のはずれ値を対象にした「効果的な学校」研究から、より一般的な数多くの学校を対象にする学校効果研究へと、研究者の力点が大きくシフトしたのである。

しかし、マルチレベルモデル分析が頻繁に用いられるようになった陰で、弊害が発生していることも指摘しておきたい。それは、「効果的な学校」研究が、研究の普遍性を求め、一般的な学校も対象にするようになったことで、初期の研究が持っていた、社会的不平等の改善のために「学校の効果」や「効果的な学校」を追求しているという視点が薄れていった点である。もちろん、マルチレベルモデル分析の広まりだけにその原因を帰することはできないが、昨今の学校効果研究には、「いったい誰のための効果なのか」と疑問の声をあげる研究者も少なからず存在しているのである (Bliss et al 1990, Bogotch et al 2007)。

## (2) 教師効果研究・学校改善研究との合流

1990年代以降、学校効果研究と他の研究分野を融合し、より拡張しようとする動きが見られるようになる。一つは、「教師効果研究 (Teacher Effectiveness Research)」との合流である。学校効果研究は、「学校の効果 (School Effects)」や「効果的な学校 (Effective School)」という言葉が示すとおり、しばしば学校-生徒という単純な二分法に基づいて行われることが多い。しかし、学校-学級-生徒という3つの次元に基づくモデルを提唱した研究者たちは、実は学校よりも学級の影響力が大きいケースが多々あることを発見した (Hill & Rowe 1996)。学級、つまり、生徒が日々影響を受けている教師の影響である。この発見を受け、1990年代には、学級内に焦点を当てた「教師効果研究」の知見を取り込んで、学校効果研究を発展させようという動きが現れている。その代表者であるクレマースらは、学校・学級・家庭環境という3つの要因が、子どもの学力に与える影響をモデル化し、教育効果の研究 (Educational Effective Research) を行うことを主張している (Creemers 1994, Creemers & Kyriakides 2008) これは、学校効果研究を、より一般的な方向へ拡張しようとした動きであると言えるだろう。

もう一つの流れが、「学校改善研究 (School Improvement Research)」との合流である。初期のエドモンズの研究を例外として、マルチレベルモデル分析や構造方程式モデリン

グ (SEM) といった定量的な分析を中心に行う学校効果研究と、個々の学校の事例分析という定性的な分析を中心に行う学校改善研究のあいだには、大きな溝が存在していた。しかし、定量的手法にこだわるあまり、学校改善の過程に焦点を当てない学校効果研究への批判や、もっとも社会経済的に不利な地域の学校には一般的な学校効果研究の知見が当てはまらないという批判 (Fitz-Gibbon & Kochan 2000, Taylor & Fitz-Gibbon 1996) もあって、学校効果研究と学校改善研究のあいだに、研究成果を統合しようとする動きがある (Macbeth & Mortimore 2001, Reynolds 1992, Reynolds et al 2000)。こちらは、学校効果研究を、より実践的な方向へ拡張しようとした動きであると捉えることができるだろう。

### (3) 国際的なレベルの研究の蓄積

3つ目は、国際的な研究の蓄積である。1988年には、学校効果研究の国際学会である ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement) が設立され、国際的な学会誌である『学校効果と学校改善 (School Effectiveness and School Improvement)』が発刊された。それをきっかけにして、学校効果研究は、世界的な広まりを見せている。2000年には『国際的ハンドブック：学校効果と学校改善研究 (Teddlie & Reynolds 2000)』が出版され、さらに2007年には、これを拡張したテキストが発刊された (Townsend et al 2007)。そこには、ラテンアメリカ・台湾・中国・イランなどを含む、10数カ国が参加しているのである。

こうした中で、国際的な比較研究が進んでいる。中でも興味深いものの一つは、アメリカ・イギリスなど先進諸国における「効果的な学校」の比較研究である (Teddlie & Reynolds 2000, Reynolds et al 1994)。たとえば、オランダの「効果的な学校」とイギリスのそれは、校長のリーダーシップという点で顕著な差異があることが報告されている (Creemers 1992)。そこでは、イギリスの「効果的な学校」の特徴として指摘される「校長の強いリーダーシップ」は、校長が教員の人事権を持つなど、きわめて強いリーダーシップを有しているイギリスだからこそ生まれるのではないかと、といった議論が展開されている。この事例は、各国の教育制度の差異によって、「効果的な学校」の特徴は変わりうるということを示していると言えよう。

もう一つの興味深い方向は、発展途上国における「効果的な学校」の研究である (Scheerens 2001)。たとえば、発展途上国の学校では、学校内の環境 (教員のチームワークや、クラスの雰囲気などの変数) よりも、学校の施設の差 (教科書の充実、教員の数) が重要になるというのである。この結果は、コールマンレポートで行われた学校の施設の差は意味を持たないという結論に疑問を投げかけるものになっている。つまり、コールマンレポートの結果は、先進諸国のほとんどの学校で、すでに学校の施設の平等性が達成されていたからこそ有意差が検出されなかったのではないかと考えられるのである<sup>1)</sup>。

#### (4) 政策研究との結びつき

4 つ目は、政策研究との結びつきである。昨今、世界規模の学力調査が行われるようになってきている。中でも有名なものは、OECD が実施する PISA や IEA が実施する TIMSS であろう。これらの調査は、マクロな視点から各国の教育制度を評価しようとするものである。そして、世界的な学力調査が広まる中、学校効果研究は政策研究として注目を集めている。

他方、研究者たちの側から見ても、大規模な学力調査には、政策レベルでの資金投入が不可欠である。結果として、「学校の効果」を研究する研究者たちの中に、政策的な提言を多く行い、政策にかかわる研究者たちが増えつつある。

その代表格はイギリスやオーストラリアである。たとえば、ロンドン大学の「国際学校効果・改善センター」は、政策と研究者の結びつきを示す代表的な機関である。また、オーストラリアでは、国家レベルで「効果的な学校」研究を政策に活かすというアプローチがとられている。そこでは、AEC (オーストラリア教育委員会) による、全国の 30% の学校を対象にする「効果的な学校プロジェクト」をもとにした改善政策が実施されたという (McGaw et al 1992)。オーストラリアには、この他にも ACER<sup>2)</sup> と呼ばれる機関があり、PISA のような世界レベルの学力テストからオーストラリアの全州レベルの調査まで幅広い学力調査を扱っている。

一方、政策と学校効果研究が結びつき、学校効果研究の結果が、安易に政策に利用されることを批判する研究者も増えている。たとえば、ウィッティ (Whitty 2002) やサラップ (Thrupp 2001) などは、その代表的な論客であり、学校効果研究にかかわる研究者たちの態度を痛烈に批判している。彼らによれば、「学校の効果」に目を向けることは、それ以前の段階での不平等の軽減策 (貧困や地域の医療など) という本質的な問題から目を背ける行為であると言うのである。

以上のように、いくつかの批判はあるものの「学校の効果」に関する研究は、世界規模で広まりつつある。コールマンレポートの「学校は違いをつくることはできない」という命題ではなく、「学校は違いをつくることができる」というフレーズを携えて、「学校の効果」に着目する研究が、世界各国で展開しつつあるのである。

多くの研究が蓄積されることで、「効果的な学校」の諸特徴も飛躍的にその信頼度が上昇している。たとえば、「学校の効果」に関する諸研究をレビューし、「効果的な学校」の諸特徴をまとめたサモンズ (Sammons 1996) によると、「効果的な学校」は、校長のリーダーシップ、ビジョンと目標の共有、良好な学習環境、学習と教授への専心、生徒たちへの高い期待、動機づけにつながる積極的評価、学習のモニタリング、生徒の権利と責任の尊重、目的意識に富んだ教授法、学習を促進する教授組織、家庭との良好な関係、などを持つことが指摘されている。そのほか、研究の蓄積が進む中で、メタアナリシス (研究結果を定量的に統合する手法) を用いた研究も行わ

れるようになっている (Bosker & Scheerens 1997)。

それでは、日本の学校効果研究には、どのような研究が蓄積され、どの程度の進展が見られるのだろうか。次の節では、日本の学校効果研究に目を転じ、その課題を見ていくことにしよう。

### 3. 日本における学校効果研究の概要

#### 3. 1. 日本の現状

実のところ、2000年に入るまで、日本では「学校の効果」に関する諸研究は、一部の研究者によって紹介されることはあった(小野 1988)が、ほとんど実証的な知見は蓄積されてきていない。その主な原因は、学力データそれ自体の不足にある。日本では、戦後すぐの時期をのぞけば、全国的な学力調査は行われなかったし、業者テストのようなものをのぞいては、学力データを大規模に収集するということはほとんど行われなかった。その結果、同和地区をめぐる低学力問題(たとえば、原田 2003)を除いては、研究者が利用可能な学力データの蓄積は、それほど進んでこなかったのである。

この状況を反映して、欧米では学校効果研究を先導してきた教育社会学であったが、日本の場合、教育社会学者たちのおもな関心は「社会移動と社会階層」にもっぱら集中してきた。こうした諸研究は、日本にも他国と変わらぬ不平等があることを明らかにしてきた(原・盛山 1999, 近藤 2000 など)。ただし、これらの研究は、そこに学力という媒介要因がどのように形成され、作用するのかという点には焦点を当てることはできなかったし、ましてや、学校が学力の形成にどう関与していくのかという問題が焦点化される機会は、それほど多くはなかったのである。

昨今では、学力低下論争とそれに続く情勢の変化もあり、わずかずつではあるが、学力研究の蓄積も見られるようになってきている。たとえば、苅谷ほか(2002)、耳塚(2007)などの研究は、学力と社会階層のあいだの関連を探ったものである。とくに耳塚(2007)によるものは、家庭の詳細な変数を検討し、学力と収入のあいだにある関連を指摘し、さらに、地方と都市部でその構造に違いがあることを指摘している。とはいえ、こうした研究は、学力格差の要因分析がその主な研究目的であり、「学校の効果」という問題については触れていない。

日本において、学校効果研究の知見を引用してきたのは、教育社会学ではなく、教育経営学や教育行政学であった。こちらも、学力データの不足という問題から、学力それ自体を取りあげることは少なかったものの、海外の学校効果研究の知見の一部が積極的に受容され研究が進められてきた。それが、校長のリーダーシップに着目した研究である。中でも、校長のリーダーシップに2つの側面(学級内への教授に直接与える影響と、学校組織の雰囲気を与える影響)があるとしたヘックら(Heck et al 1990)の知見、および「文化的リーダーシップ」の概念を提唱したデールとピーターソン(Deal & Peterson

1994)の知見に着目した、中留による研究が有名である。中留は、リーダーシップ研究の知見を取り入れながら、独自のリーダーシップ論を展開している(中留1998)。

その他にも、少数ではあるが、学力に焦点を絞った研究もある。たとえば、校長のリーダーシップと学校組織・児童のパフォーマンスのあいだの関連を、定量的・定性的な分析手法を用いて探った、露口の研究がある。露口は、カリスマに頼った変革型リーダーシップが、さまざまなパフォーマンスに正の影響を与えることを指摘している(露口2000)。

また、村沢(1995)は、「効果的な学校研究(Effective School Research)」を参照し、高等学校を対象に、学校目標と「学校の効果」のあいだの関連を論じている。それによれば、学力向上に焦点を絞った学校目標を持つ学校ほど、生徒の学力が上昇することが報告されている。

このように、教育経営・行政学を中心とした研究は、校長のリーダーシップ研究を中心に、学校と生徒のパフォーマンスの関連を測定する研究を進めている。しかし、教育経営・行政学を中心とした、これらの研究には、ある問題点が存在している。それは、教育社会学がテーマとしている、そして、初期の「効果的な学校」研究がテーマとしていた社会階層という視点が、欠落しているということである。これらの研究は、学校の優秀性は追求しても、公正な学校教育という視点が後退しており、その研究の主眼として据えられることはほとんどなかったのである。

つまり、日本において、学校効果研究が階層間の格差問題と絡めて注目を集めるようになったのは、ここ10年のことに過ぎないのである。それでは、日本の学校効果研究には、どのような蓄積が見られるのだろうか。以下では、その成果と課題を見てみることにしよう。

### 3. 2. 日本の学校効果研究の展開

日本において、学力データへの関心を高めたのは、「ゆとり教育」批判という形で巻き起こった学力低下論争である。学力低下論争では、文部科学省が進めてきた「ゆとり教育」をめぐる、さまざまな主張が戦わされた<sup>3)</sup>。その中で、社会階層によって子どもたちの学力が大きく二極に分かれているという「学力の二こぶラクダ化(荻谷・志水2002)」の問題が大きく取りあげられたのである。

ここで、日本で最初に「効果的な学校」の考え方に着目した実証研究を行ったのが、鍋島(2003)と志水(2004)である。ほとんど同時期に、エドモンズの「効果的な学校」に着目した鍋島と志水は、関西の学力調査をもとに「効果的な学校」の存在を指摘している。昨今では、それについて、川口(2006)、川口・前馬(2007)など、同じくエドモンズの「効果的な学校」の考え方に依拠した研究が、関西の研究者を中心に行われ、いくつかの研究成果が発表されるようになってきている。

ここでは、こうした日本の学校効果研究の成果について見ていくことにしたい。はじ

めに取り上げるのは、もっとも大規模な調査である、鍋島ら関西の研究者チームによって行われた「効果のある学校<sup>4)</sup>」の調査である。この調査は、2004年から2005年にかけて行われたものである（鍋島ほか 2005, 2006）。鍋島をはじめとする研究者たちは、関西を中心とした公立小中学校を対象に、次のような調査を行った。まず、対象校となる複数の公立小中学校で、学力実態調査と生活実態調査を実施する。続いて、ある一定の基準に基づいて「効果的な学校」を認定し、その中から調査の許諾を得られた学校に赴き、参与観察の手法を用いて、より正確な学校の情報を収集する。そして、得られたデータをもとに、「効果的な学校」の特徴を整理するのである。

彼らは、「暫定的ではあるが」と述べた後、日本の「効果のある学校」の7つの法則を提示している。それが「子どもを荒れさせない」「子どもをエンパワーする集団づくり」「チーム力を大切にできる学校運営」「実践志向の積極的な学校文化」「外部と連携する学校づくり」「基礎学力定着のためのシステム」「リーダーとリーダーシップの存在」である。

この調査の後、エドモンズの「効果的な学校」の考えに則って、いくつかの研究が行われている。たとえば、より詳細な参与観察を行って、「効果のある学校」の姿を描き出そうとする志水（志水 2003, 2005）や、「効果のある学校」の持続性を探る川口・前馬（2007）が、それである。

昨今では、日本の学校効果研究には、大きく分けて2つの流れがあるように思われる。一つは、志水らに代表される「力のある学校」研究である（志水 2009）。これは、単に「効果的な学校」の特徴を記述するだけでなく、一步踏み込んで、学校現場に「あるべき学校の姿」を提示しようとする研究である。ここでは、鍋島ら（鍋島ほか 2005, 2006）や志水（2005）が提示した「効果のある学校」の特徴を発展させた「力のある学校」をモデルとし、そのモデルに沿った学校改善の在り方を追求することが主張されている。昨今、海外の学校効果研究においても、学校効果研究と学校改善研究を接合しようという動きが見られるが、「力のある学校」研究は、その流れに沿ったものであると言えるだろう。

もう一つの流れが、マルチレベルモデル分析をはじめとする計量分析を積極的に取り入れ、学校効果研究の精緻化を目指そうとする動きである。たとえば、舞田（2008）はクリトガードとホール（Klitgaard & Hall 1974）の研究を参考に、地域の経済状態から推定されるよりも高いパフォーマンスを上げている自治体の特徴を探ることを試みている。他にも、藤井ら（藤井ほか 2006）による重回帰分析を用いて少人数学級の効果を探索する研究、川口（2009）によるマルチレベルモデル分析を用いた学校教育の効果を推定しようとする研究などが行われている。

そのほか、学校教育の効果に関する計量分析については、教育社会学領域以外からの問題提起も行われるようになってきている。代表的なものは、学校教育が子どもの将来にどのような影響を与えるのかを推計しようとする教育経済学のアプローチである（日

本労働研究雑誌 2009)。これらの研究は、より一般的な「学校教育の効果」を見いだそうとする試みであると言えるだろう。

このように、日本の学校効果研究には、実践を強く意識した「力のある学校」研究と、計量分析を強く意識した実証研究という、二つの流れがある。もちろん、この両者は対立するようなものではない。それぞれが互いの欠点を相補う立場のものであると言える。前者の「力のある学校」研究は、学校改善・社会的不平等を縮小するという視点が強く出る一方、「学校教育の効果」に関する分析モデルの精緻化という点が犠牲にされがちである。とくに、ウィッティ (Whitty2002) の「本当の問題から目をそらしている」という批判は、この研究領域にとって、真剣に向き合わなければならないものである。

他方、後者の精緻な実証を求める立場の側にも、複雑な分析手法を用いて「学校の効果」を実証することだけに傾倒してしまえば、「いったい何のための研究なのか」という批判が行われる可能性がある (Thrupp 2001)。その意味では、「力のある学校」研究と、計量を志向する研究の両者が、バランスをとって発展していくことが、今後の日本の学校効果研究に求められていると言えるだろう。

#### 4. 日本の学校効果研究の課題について

本稿では、海外の学校効果研究の流れをまとめつつ、日本のそれと比較するという作業を行ってきた。海外の流れを踏まえつつ、日本の研究を見てみると、日本の研究は、初期の「効果的な学校」研究者の一人であるエドモンズの影響を受けた「力のある学校」研究と、マルチレベルモデル分析などの定量的分析を志向する研究の二つの方向があると言える。今後の日本の学校効果研究に求められるのは、この両者のバランスをとりつつ、研究の進展を目指していくことである。

以上を踏まえた上で、今後の日本の学校効果研究に必要とされるのは、次の三点であろう。第一に、もっとも急がれるのは、学校教育の効果に関する研究の蓄積である。昨今では、教育社会学領域や教育経済学領域を中心に、「学校教育の効果」に関する研究が現れつつある<sup>5)</sup>が、それでも諸外国の研究の蓄積に比べると数が少ない。

障害となっているのは、全国学力テストをはじめとする大規模な学力調査が行われつつも、十分な分析が行われないうままになっているという現状である。プライバシーに配慮した上でデータを再利用できる形で公開するなど、何らかの方法が必要であろう。また現段階でも、各地の自治体には自治体が独自に実施した学力テストが、十分な分析を経ないまま眠っているはずである。これらを掘り起こすような、研究者と教育行政の連携も必要である。

二つ目の課題は、「力のある学校」研究と、計量分析を志向する研究の知見を統合するような研究の必要性である。筆者自身は、クレマースら (Creemers & Kyriakides 2008) が提唱している教育効果モデルが参考になると考えている。2 節で述べたように、クレ



マースらは、学校効果研究・学校改善研究・教師効果研究を接合し、よりダイナミックな教育効果モデルを構築しようとしている。今のところ、十分な成果は出ていないようだが、こうした精緻なモデルの作成は、学校効果研究と学校改善研究の合流する姿の一つとして、日本の学校効果研究が目指すべき一つの姿ではないだろうか。

三つ目の課題は、海外の研究との接合である。すでに見たように、諸外国の研究は、世界レベルで展開されつつある。それに対して、日本の研究は、今のところ、これらの流れに接合することができていない。海外と日本の学校教育の効果の比較などが行われれば、学校だけでなく教育制度までも視野に入れた、より一般的な知見が導けるだろう。

これらの課題は、日本の学校効果研究が、まだ萌芽期にあることを示すものである。格差・貧困が注目を集める中、それを少しでも改善するための一つの希望として、学校の効果に期待が集まるのは、当然である。日本においては、学校効果研究の早急な研究の蓄積と発展が望まれている。

## 注

- 1) この点については、教育社会学者の山内（山内・原 2006）も同様の指摘をしている。
- 2) ACER=Australian Council for Educational Research については、以下の HP を参照のこと（<http://www.acer.edu.au/index.html>）。
- 3) 学力低下論争については、市川（2002）などを参照。
- 4) 鍋島（2003）は、Effective School の訳として「効果のある学校」を用いているが、本稿で用いる「効果的な学校」と基本的な考えは同じである。本稿では、Effective School の訳として、教育経済学・教育制度学領域でも用いられる「効果的な学校」の用語を中心に用いている。
- 5) たとえば、山田（2009）や篠崎（2008）など。

## 文献表

- Bernstein, B. (1974), *Class, codes and control Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language 2nd edition*, Routledge & Kegan Paul.(=1981,萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書)
- Bliss, J. et al. (1991), *Rethinking Effective Schools Research and Practice*, Prentice Hall.
- Bogotch, M. et al. (2007), Effective for What; Effective for Whom? Two Questions SESI Should Not Ignore, Townsend, T. (ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, pp.93-110.
- Bosker, R. J. and Scheerens, J. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon.
- Brookover, W. B. et al. (1979), *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*, Praeger.
- Coleman, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office.

- Creemers, B, P, M. (1992), School Effectiveness, Effective Institution and School Improvement in the Netherlands, Reynolds, D. and Cuttance, P. (eds.) *School Effectiveness – Research, Policy and Practice*, Cassell, pp.48-70.
- Creemers, B, P, M. (1994), *The Effective Classroom*, Cassell.
- Creemers, B, P, M. and Kyriakides, L. (2008), *The dynamics of educational effectiveness*, Taylor & Francis.
- Deal, T, E. and Peterson, K, D. (1994), *The Leadership Paradox*, Jossey-Bass Inc.
- Edmonds, R, R. (1979), Effective Schools for Urban Poor, *Educational Leadership* Vol.37-No1.
- Edmonds, R, R. (1981), Making public schools effective, *Social Policy*. September/October, pp.6-63.
- Edmonds, R, R. (1986), Characteristics of Effective Schools, Neisser, U (ed.) *The School Achievement of Minority Children*, Lawrence Erlbaum Association, pp.93-104.
- Fitz-Gibbon, C. and Kochan, S. (2000), School Effectiveness and Education Indicators, Teddlie, C. and Reynolds, D. (eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, pp.257-282.
- 藤井宣彰・水野孝・山崎博敏(2006),「学校・学級規模と授業方法が授業に与える影響」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要』第55号,93-98頁
- Gray, J. et al (1995), A Multi-level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.6, pp.97-114.
- Heck, R, H. et al. (1990), Instructional Leadership and School Achievement, *Educational Administration Quarterly*, Vol.26, pp.94-125.
- Hill, P, W. and Rowe, K, J. (1996), Multilevel modeling in school effectiveness research, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.7, pp.1-34.
- 原純輔・盛山和夫(1999), 『社会階層－豊かさの中の不平等－』, 東京大学出版会
- 原田彰編(2003), 『学力問題へのアプローチ－マイノリティと階層の視点から－』, 多賀出版
- 市川伸一(2002), 『学力低下論争』, ちくま新書
- Illich, I. (1971), *The Deschooling Society*. (=1977, 東洋・小澤周三訳 『脱学校の社会』 東京創元社)
- Jencks, C. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. (=1978, 橋爪貞雄・高木正太郎訳 『不平等－学業成績を左右するものは何か－』 黎明書房)
- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子(2002), 『調査報告「学力低下」の実態』, 岩波ブックレット.No578
- Kreft, I. and Leeuw, J. (1998), *Introducing Multilevel Modeling*. (=2006, 小野寺孝義編訳 『基礎から学ぶマルチレベルモデル』 ナカニシヤ出版)
- 川口俊明(2006), 「学力格差と「学校の効果」－小学校の学力テストの分析から－」, 『教

- 育学研究』第73巻,350-362頁
- 川口俊明・前馬優策(2007),「学力格差を縮小する学校ー「効果のある学校」の経年分析に向けて」,『教育社会学研究』第80集,187-205頁
- 川口俊明(2009),「マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析」,『教育社会学研究』第84集,165-184頁
- Kennedy, E. and Mandeville, G. (2000), Some Methodological Issues in School Effectiveness Research, Teddlie, C. and Reynolds, D. (eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, pp.189-205.
- Klitgaard, R. and Hall, G. (1974), Are there unusually effective schools?, *Journal of Human Resources*.
- 近藤博之編(2000),『日本の階層システム 3ー戦後日本の教育社会ー』,東京大学出版会
- Macbeath, J. and Mortimore, P. (2001), School Effectiveness and improvement: the story so far, Macbeath, J. and Mortimore, P (eds.) *Improving School Effectiveness*, Open University Press, pp.1-21.
- 舞田敏彦(2008),「地域の社会経済的特性による子どもの学力の推計」,『教育社会学研究』第82集,165-184頁
- Mayeske, G. W. et al. (1973), *A study of our nation's schools*, Office of Education.
- McGaw, B. et al. (1992), *Making School More Effective*, Australian Council for Educational Research.
- 耳塚寛明(2007),「小学校学力格差に挑む 誰が学力を獲得するのか」,『教育社会学研究』第80集,23-39頁
- Mortimore, P. et al. (1988), *School Matters*, Open Books.
- Mortimore, P (1997), Can Effective Schools Compensate for Society?, Halsey, A, H, (ed.) *Education-Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press.(=2005,「効果的な学校は社会の償いをすることができるのか?」住田正樹・秋永雄一編訳『教育社会学ー第三のソリューションー』九州大学出版会,403-425頁)
- 村沢昌崇(1995),「学校目標と学力アウトプットとの関連の分析」,『日本教育経営学会紀要』第37号,99-114頁
- 鍋島祥郎(2003),『効果のある学校ー学力不平等を乗り越える教育』,解放出版社
- 鍋島祥郎・葛上秀文・芝山明義・高田一宏・志水宏吉・西田芳正(2005),『学校効果調査 2004 報告書』,大阪市立大学人権問題研究センター
- 鍋島祥郎・葛上秀文・芝山明義・高田一宏・志水宏吉・西田芳正編著(2006),『学校効果調査 2005 報告書』,鍋島祥郎
- 中井浩一編(2001),『論争・学力崩壊』,中公新書ラクレ
- 中留武昭(1990),「学校改善の戦略とリーダーシップ」,日本教育経営学会・学校改善研究委員会編『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい,147-171頁

- 中留武昭編著(1998),『学校文化を創る校長のリーダーシップ』,エイデル研究所
- Nuttall, D. L. et al (1989), Differential School Effectiveness, Creemers, P. et al. (eds.), *Developments in School Effectiveness Research: Special issue of International Journal of Education Research*, Vol.13, pp.769-776.
- 小野由美子(1988),「教育効果の高い学校」と80年代アメリカの教育改革政策」,『教育学研究』第55巻,11-19頁
- Peetsma, T. et al. (2006), Class Composition Influences on Cognitive Development, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.17, pp.275-302.
- Reimer, E. (1971), *School is Dead: An essay on Alternatives in Education*, Doubleday.(=1985, 松居弘道訳『学校は死んでいる』晶文社)
- Reynolds, D. (1992), School Effectiveness and School Improvement: An Updated Review of the British Literature, Reynolds, D and Cuttance, P. (eds.), *School Effectiveness— Research, Policy and Practice*, Cassell, pp.1-24.
- Reynolds, D. et al. eds. (1994), *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, Oxford.
- Reynolds, D. et al. (2000), An Introduction to School Effectiveness Research, Teddlie, C. and Reynolds, D. (eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London and New York, pp.3-25.
- Rist, R. C. (1977),「学校教育におけるレイベリング理論」, Halsey & Karabel (eds.) *Power and Ideology in Education*.(=1980,潮木守一他訳『教育と社会変動・上』東京大学出版会)
- 労働政策研究・研修機構編(2007),『日本労働研究雑誌 No.588—特集：教育と労働—』, 労働政策研究・研修機構
- Rutter, M, J. et al. (1979), *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Harvard University Press.
- Sammons, P. et al. (1993), Differential school effectiveness: Results from a re-analysis of the Inner London Education Authority's junior school project data”, *British Educational Research Journal*, Vol.19, pp.381-405.
- Sammons, P. et al. (1995), Continuity of school effect: A longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.6, pp.285-307.
- Sammons, P. et al. (1996), Do Schools Perform Consistently across Outcomes and Areas?, Gray, J. et al. (eds.) *Merging Traditions*, Cassells.
- Scheerens, J. (2001), School Effectiveness in Developing Country, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.12, pp.353-358.
- 篠崎武久(2008),「教育資源と学力の関係」, 荻谷剛彦編『平成19年度「全国学力・学習状況調査」分析報告書』, 千葉県検証改善委員会(<http://www.p.utokyo.ac.jp/kikou/chiba.htm>) 2009年9月28日アクセス,73-97)

- Smith, D. and Tomlinson, S. (1989), *The School Effect: A study of Multi-racial Comprehensives*, Policy Studies Institute.
- 志水宏吉(2003),『公立小学校の挑戦－「力のある学校」とはなにか』,岩波ブックレット No.611
- 志水宏吉(2004),「低学力克服への戦略－「効果のある学校」論の視点から－」,荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』,岩波書店,217-235 頁
- 志水宏吉(2005),『学力を育てる』,岩波書店
- 志水宏吉(2006),「学力格差を克服する学校」,『教育学研究』第73巻,336-349 頁
- 志水宏吉編(2009),『「力のある学校」の探求』,大阪大学出版会
- Taylor, C. and Fitz-Gibbon, C. (1996), *Monitoring Education-Indicators, Quality and Effectiveness: School Development Series*, Cassell.
- Teddlie, C. and Reynolds, D. (2000), *The International Handbook of School Effective Research*, Falmer Press.
- Thrupp, M. (2001), Sociological and Political Concerns about School Effectiveness Research: Time for a New Research Agenda, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.12, pp.7-40.
- Townsend, T. ed. (2007), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer.
- 露口健司(2000),「校長のリーダーシップと学校成果 (School Effectiveness) の関係」,『日本教育経営学会紀要』第42号,64-78 頁
- Weber, G. (1971), *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*, Council for Basic Education.
- Whitty, G. (2002), *School Improvement and Social Inclusion: Limits and Possibilities*, Hayton, A. *Making Sense of Education*, Paul Chapman Publishing.
- 山内乾史・原清治編著(2006),『学力問題・ゆとり教育』,日本図書センター
- 山内乾史・原清治編著(2005),『学力論争とはなんだったのか』,ミネルヴァ書房
- 山田哲也(2009),「格差を縮小する「学級効果」の探求」,Benesse 教育開発研究センター編『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』,Benesse(<http://benesse.jp/berd/center/open/report/kyoikukakusa/2008/pdf/data06.pdf>)2009年9月28日アクセス,89-102

## Review of School Effectiveness Research in Japan

Toshiaki KAWAGUCHI

The purpose of this article is to overview the researches on School Effectiveness in the world and to discuss the problems of School Effectiveness Research (SER) in Japan.

SER traces its origins to Coleman Reports released forty years ago, that insisted that “Schools make no difference”. However, School Effectiveness researchers believe that “Schools do make a difference” and have found the effect of school education using many techniques and researches. As SER is now a well-developed field, at present there are many researches on SER around the world.

There are four types of SER works: (1) SER works that use high-level techniques such as multilevel modeling, (2) SER works that incorporate teacher effectiveness research and school improvement research, (3) SER works that compare school effectiveness among countries, (4) SER works that are meant for policy makers.

Comparison of SER in Japan with SER in other countries is fraught with issues. First, there are very few researches on school effects in Japan because academic achievement tests are disliked here. Second, there are two types of SER works in Japan those that incorporate school improvement and those that use multilevel modeling. The two types of research works have different targets, and a combined model is thus necessary.

SER in Japan has many milestones to achieve. To begin with, we need more analyses about school effects in Japan. Next, we need a complex SER model that combines SER works that incorporate school improvement research and those that use multilevel modeling. Finally, we need to study SER works from other countries and to make contributions to the field of SER.