

■書 評

James P. Comer, *What I Learned in School :
Reflections on Race, Child Development, and School Reform*
(San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2009年10月12日出版)

藤岡 恭子 (愛知県立大学非常勤講師)

—Comer プログラムの真髄：人間の発達・学習・民主主義—
The Soul of Comer's Program: Human Development, Learning, and Democracy

FUJIOKA Yasuko

キーワード：人種問題，発達の筋道，学習，準備的な経験，機会の創出

Race Relations, Developmental Pathways, Learning, Preparatory Experiences,
Creating Opportunities

はじめに

本書は、タイトルにあるように、著者カマー (Comer, James P.) が、これまで「私が学校で学んだこと—人種、子どもの発達、学校改革についての省察」を、既刊の論考¹⁾ を元に再構成し (全7章)、書き下ろしの序と結語を含めて一冊の本にまとめた新刊書である。

カマー²⁾ は、現在、エール大学医学部 (子ども研究センター) の教授で、学校開発プログラム (School Development Program, 以下、「SDP」と略す) の創始者として知られている。SDPは、1968年より、エール大学子ども研究センターのチーム (カマーはじめソーシャルワーカー、心理学者、障害児教育教師で構成) がニューヘブレン教育委員会と共同して、2つの小学校 (黒人・貧困家庭の子どもが集中する低学力の学校) の学校改革の試みとして着手されたものである。この2つの小学校 (以下、「パイロットスクール」とする) で試行錯誤を経て創り出された学校づくりのプロセスが、SDPモデルとして結実し、今日では、全米の1,000校以上で採択され、

普及してきている。

しかしながら、アメリカにおいては、今日、連邦のNCLB法 (No Child Left Behind Act) の下で、効率重視、学力達成のアウトカム重視の中で、豊かな人格を形成する教育が危うくなっている³⁾。そればかりか、とりわけ、マイノリティ・貧困家庭の子どもが集中するインナーシティの学校における生徒一人あたりの教育予算の不平等、教育環境の不平等、人種差別の構造的問題がより一層深刻化している⁴⁾。このような時期だからこそ、人種・貧困問題と学校改革の課題を追及し続けてきたカマーによる本書の刊行は、まさに時宜を得たものと注目される。

カマーは、すべての子どもの発達を支援するための人的リソースをはじめとした社会的・制度的支援が、未だ、あまりにも不十分であるがゆえに、子どもの発達が制約されていることに強い問題意識をもつ。カマーは、これを「未完の教育事業」⁵⁾ といい、子どもの発達・教育・福祉に関わる人々、政策決定者を含む多様な関係者の共同で立ち上げる「全体論的アプローチ」の必要性と、新たなネットワークの構想を提起している。

本書の各章は、カマーの人生史に即して、学童期から

今日に至る時系列で、自身の経験とそれを裏付けるエビデンスが綴られている。書き下ろしの序と結語は、現在の省察になっている。そこで以下では、評者なりの分析枠組みを設定し、カマーが「私が学んだこと」として提起する「全体論的アプローチ」の概要と論点を整理し、考察を加えていくことにする。

1. カマーの問題設定—「6つの発達の筋道」と発達を阻む障壁—

(1) 「6つの筋道に沿った発達」と「3つのネットワーク」による発達支援の重要性

カマーの構想する「全体論的アプローチ」を貫く原理は、子ども・青年の健全な発達が、「6つの発達の道筋」に沿って形づけられるという理解である。すなわち、①身体的、②社会的・相互的、③心理的・情緒的、④倫理的、⑤言語的、⑥認知的・知的な発達の筋道である。子どもが「すべての道筋に沿って発達」するよう促進されるときに、教科学習は、学業達成の目的を超えて、「生存のための、人生の仕事にうまく取り組むための、人生における意味と目的を見つけるための重要な手段になる」とする (pp. 132-133)。

カマーは、この「6つの筋道に沿った発達」を促進するためには、子どもを取り巻く、次の「3つのネットワーク」からの支援が重要であると主張する。まず、「第1の社会的ネットワーク」は、最初の養育者である家族、そして、家族と近い人々（親戚、近隣、友達、クラブ、教会など）との関わりのネットワークである。次に、「第2の社会的ネットワーク」は、学校・福祉その他の人間発達に関わるサービス機関をいう。さらに、「第3のネットワーク」は、第1と第2のネットワークの外延にある、それを支え促進する制度的ネットワークである。

カマーは、人間の発達において、まず、養育者から「良い準備的な経験 (good preparatory experiences)」の機会が提供され、次いで、「第1のネットワーク」の中での相互作用を通じた「つながり感 (sense of belonging)」の醸成が、子どもの夢や抱負、自己肯定感を育み、就学前の準備性 (preparation) として有益な学習の基礎となるとする。この準備性が、入学後の「第2のネットワーク」からの肯定的な応答関係を導き、続く、成長発達に必要な

な支援を享受できる機会を導くというのである。

(2) 黒人・貧困家庭の子どもの発達を阻む障壁

しかしながら、1968年、カマーらが学校改革に着手した当初、パイロットスクールでは、生徒たちの低学力・出席率の悪さ、教職員の士気の低さ、親の懐疑的な学校不信感で、学校全体に絶望感と希望のなさが蔓延していた。カマーらの状況分析で明らかになった問題は、多くの家庭が経済的・社会的にストレス下にあり、親子ともに、「第1のネットワーク」における経験の機会から疎外されていること、それゆえに子どもたちは「発達が不十分」であり、教職員たちとの相互作用を困難にしていることである。他方、教職員たちには、こうした子どもたちの発達への理解が不十分で、対応への準備性がない。この両者が相まって、低学力の根本的な問題となっていることを析出している⁶⁾。

ここでカマーが問題視しているのは、周縁化された多くの家族・子どもは、「第1のネットワーク」から疎外され、それが「第2のネットワーク」の学校での応答関係に支障をきたし、結果的に子どもが、発達支援の機会から疎外されてしまうことである。さらには、次に述べるように、「第3のネットワーク」からの補償的支援からも疎外されている状況があることを問題としている。

カマーはこれまでの40年間以上、「第3のネットワーク」(政策決定者)からの財政的・制度的支援が肯定的な場合もあれば、反対に抵抗勢力として作用してきたこともあり、両極が存在したとする。むしろ、後者の「抵抗」と伝統的な慣習への「固執」(官僚性はその一因だとする)に数々直面し、それがさらに複雑な問題を引き起こしてきたとする。たとえば、高いニーズがある地域への適切な調整がなされない教育財政の不平等の問題、SDPのような開発への適切な資金提供がなされないこと、さらには、貧困で周縁化された生徒たちへの教育投資は費用効果は悪いとか、学力は遺伝的に決定される知性と意志のみによる所産であるという神話によって、それらが暗黙裏に合理化される問題を指摘している (p. 130)。

(3) カマーの発達理論—その独自性と先見性—

60年代当初、補償教育政策の取り組みの中で、黒人・貧困家庭の子どもたちの学業不振は、彼ら自身の「文化が剥奪」されていることに原因があると説明されていた⁷⁾。カマーは、当時、「子どもの発達」と学校改善を結びつける研究はなく、多くの研究が、個人やコミュニティの「欠陥モデル」から始まる展望だったとする (p. 10)。また、「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」とする (pp. xii-xiii)。

こうした中であって、カマーは、「文化剥奪論」や実験的研究デザインでは無視されてしまう現実の状況に目を向け、実際に問題解決に取り組む中で、臨床的知見から子どもの発達の可能性を裏付けてきた。ここに、研究の独自性と先見性があるとともに、実体的価値の追求がある。

カマーは、学業達成が、人種・貧困による個人的・生得的要因に決定づけられるものではなく、むしろ、生育過程で提供される経験の質と、発達を促進する支援的な関係性の影響を大きく受けるとする。こうした独自の視座が、「障壁」を「機会」の創出へと展望する貴重な論点を提示したといえよう。さらに、ここでいう学力は、狭義の学力に限定せず、これを、人間形成、人格形成の基盤となる発達への理解からとらえる視座は、今日一層、重要となる課題を提示している。なお、カマーは、最近20年間の脳科学研究において、子どもと親・教師との相互作用や発達支援が、実際に脳を豊かに形づくとする知見にもふれており興味深い (p. 20)。

2. 「第2のネットワーク」による発達支援—「障壁」を「機会」へと転換するプロセス

(1) SDP モデルの概要

まず、以下では、パイロットスクールで導入された仕組みのSDPについて、その概要を記す。SDPは、学力向上そのものに焦点をあてるアプローチではなく、子どもの学習意欲や準備性に影響を及ぼしている関係性、経

験、文化の質に問題の焦点をおき、それらの変化 (change) を試みる学校づくりのアプローチである。それが結果として、当初、「市内33校中最下位の学力水準」が、「16年後の1984年、ナショナルスタンダードテストで、市内第3位と第4位の高い学力水準」へと上昇したのである (p. 98)。

「SDPプロセスのモデル」(末尾の図1参照)は、まず、子どもの教育に関わるすべての関係者が、「子どもの6つの筋道に沿った発達」の理解を土台とした、関係性の構築を基盤とする。その基盤の上に、1)「3つのチーム」、2)「3つの運営」、3)「3つの原則」を位置づけ、全体を「9つの構成要素」で構成されている。

1) 【3つのチームの組織化】

- ①「学校計画経営チーム」は、教職員・補助スタッフ、そして、以下の2つのチームからの各代表者で構成される、学校の意思決定機関である。
- ②「親チーム」は、親たちで構成され、学校の教育活動の様々な領域における、親の関与活動を計画・実施、またはそれを促進する役割を担う。
- ③「生徒と教職員へのサポートチーム」は、スクールカウンセラー、障害児教育教師、看護師、心理学者、ソーシャルワーカー、健康・医療関係の専門職で構成され、メンタルヘルスに関する学校全体の予防的課題と、生徒の個人的な問題を取り扱う。

2) 【学校開発計画の3つの柱】

①「学校の全体計画」(カリキュラム編成とアセスメントの計画、学校の精神的風土のビジョン、学校と地域との情報共有)に関する目標および規準を設定する。この「全体計画」に基づき、②「アセスメントと修正」および、③「教職員研修」を行う。

3) 【各チーム運営の3原則】

各チームの運営において、すべての参加者の①「合意」、②「共同作業」、③「個人を責めないこと (No-fault)」を原則とする。

当初、親たちが学校不信や学校を回避する背景には、親たち自身の社会的参加が制約されていた状況があっ

た。その中にある「学校関与の機会」の準備は、親自身を抑圧から解放し、対等な参加者として他者から受け入れられるような学校文化の創造に寄与したといえる。参加の機会が開かれることを通して、親、教師、それぞれの主体形成過程を含みこんで、子どもの発達支援を促進する新たな関係性の構築につながることで、SDPモデルの中に描き出されている。

(2) 子どもの発達に焦点をおく学校文化の「変化(change)」の重要性

カマーは、就学前の「準備的な経験」が不十分な多くの子どもにとっては、学校の中で、親・教師・様々な大人との情緒的愛着を新たに創り出すこと、そうした「重要で、思いやりのある養育者との、連続性のある関係性」がつくられたときに、子どもたちは、自分の成長への支援を受け入れることができるとする。ここから、「自己を表現できる、理に合った安全な場所」と、そこでの諸活動を準備する必要性を提起する (p. 135)。つまり、適切な「機会が準備」され、拠りどころとなるつながりを介して、子どもは自らの成長に必要な挑戦ができるというのである。

この点、パイロットスクールで追求されたことは、教職員たちが、学校の教育活動全体を通して、子どもの「6つの発達の筋道」をどう肯定的な方向へと促進できるかという視点に立ち、「個人的判断を避け、非懲罰的で、仲介的に導くアプローチ」をとることであった (p. 13)。教職員たちが、「生徒たちに起こっている成長への努力と、それが意味する力と可能性を理解しようとする」ときに、生徒たちは、「動揺を、教科学習を有意味にする刺激として用いることができる」(p. 134)とする。このアプローチが問題行動を予防し、発達を促進する学校文化の創造を促したとする (p. 13)。

さらに、カマーは、良い教育は、専門職たち同僚が、生徒たちのニーズを最も満たす方法についての共有と学びを伴った、進行中のアクションリサーチのアプローチが必要だとする。カマーのモデルでは、こうしたアクションリサーチのアプローチへの挑戦を、教職員集団だけに、そのエンジンを委ねてはいない⁸⁾。カマーのモデルでは、前述した「3つのチーム」の組織づくりを通し

て、教師の同僚性の構築、親同士の連携、メンタルヘルスや福祉の支援的専門職者の連携を通した、全体としてのチームアプローチが目指されている。この構想には、医療における「コンサルテーションの文化」を学校文化に援用しようとする発想があった (p. 136)。こうしたところにも、教育学からではない、カマーの精神科医らしい発想が活かされているといえよう。

(3) 学校とコミュニティサービスとの共同による発達支援の可能性

カマーは、社会的に周縁化され、支援を必要としている家庭にとって、特に健康、住宅、福祉サービスにおける提供者との間に、「非人間的で、屈辱的な障壁」があることを指摘する。さらに、そうした家庭に育つ子ども・青年は、十分な支えとなる関係性とサービスなしでは、理に合った成功を経験する機会がなく、継続的な成功不足が、敗北・絶望・依存感、さらなる悪影響を引き起こしていると指摘する (p. 138)。彼らが、エンパワーされ、相互依存の中で成長し自立していくためには、家庭、学校、地域、より大きな社会へとつながる支援の提供が必要であるとする (p. 139)。

この点、カマーは、「学校は、継続的で、統合的な個人への発達支援を提供するために、地域のサービス機関と共同できる」として、「合理的に調和した方法で、家庭と地域を結ぶことは、最善の社会的組織のありかたである」とする (p. 139)。

さらに、「学校のカリキュラムと教育活動に、健康、芸術、運動、職業訓練、政治参加等、生活に関わるあらゆる領域のサービスを統合することができる」とする。このことを裏付ける事例として、パイロットスクールで、1977年、国立精神衛生研究所からの補助金を受けて着手した「インナーシティの子どものためのソーシャルスキル・カリキュラム」プロジェクト⁹⁾を挙げている。このカリキュラムの象点は、成人の社会参加への準備としての「適切な行動、自己と状況の管理スキル、権利と責任」(p. 140)を体験を通して実践的に学ぶことにある。カマーは、この実践により、「学校にコミュニティを参加させ、コミュニティの中に学校を取り入れた」とし、「教職員・親たち・生徒たちが共に、カリキュラム・指導・学

習を引き出すエンジンを提供した」とする (p. 134)。

とりわけ、インナーシティの子どもたちにとって、出会うことも相互交流する機会もなかった人々や現実社会に直接に遭遇し、そこで経験を共有する機会は、彼らが制約を受けて取り込んできた自己評価や自己価値を組み換える重要な契機になるだろう。その中での相互作用を通して、各参加者が「共に」、学習の開発主体へと成長していくことが展望されている。

こうしたアプローチを通して、地域に点在する人的リソースをつなぎ、子どもの教育に関わる多様な地域の大人たちが学校に関与する機会を拡充することで、地域の衰退ないしは弱体化した教育力の潜在可能性が高められることを、本書は教えてくれる。

3. 「第3のネットワーク」としての研究開発基盤の拡充構想

カマーらエル大学のチームは、これまでの40年間、SDPの普及と学校への支援をはじめ、他大学、市長部局、学区教育委員会、福祉サービス機関等との共同研究開発を多数行ってきた。こうした共同事業を通して、今日、カマーが、今後の課題として提案しているのが、「教育拡張サービス (Education Extension Service, 以下、「EES」と略す)」と名づけられた、研究開発基盤の拡充構想である。これは、子どもの発達・学習の成人期に向けた準備に焦点をおき、学校とコミュニティの結合を目指した研究開発と支援を行うもので、「系統的に知識を生成し、指定の集団に、最善の実践原則を送る」ための研究開発拠点をつくる構想である (p. 145)。

カマーは、EESの研究開発の拠点として、大きく、次の2つの構想を示している (p. 146)。

- ① 既存の教育学系大学にある、人間の発達および福祉サービスに関わる学部 (ソーシャルワーク、臨床心理学、看護学等)、さらに、芸術、科学領域を含めた学際的な研究開発。
- ② 単科大学と総合大学における、特定の研究対象に焦点をあてた共同プログラム開発 (たとえば、近接領域の公衆衛生、人間生態学、臨床的視座を必要とする研究開発)。

今日、カマーは、さしあたり、①の構想による、EES

の「ミニモデル」として、教育学部を拠点とする1つのユニットをつくり、地域の小・中学校および学区との共同により、実践者および政策決定者が、子ども・青年の発達に関する知見に基づく実践力・経営力を高める支援とその研究開発に着手している。この取り組みは、地元のニューヘブレン学区で進行中であり、リニューアルしたカマープログラムが展開されている¹⁰⁾。

このように、教育・福祉・臨床心理・看護等の関連・近接領域との学際的な共同研究開発の拠点を創り出し、現場のスクールリーダーや学区リーダーの養成、リーダーたちによる共同実践研究を行う一連の構想は、実に示唆に富んでいる。子どもの発達の危機的状況が、より一層、複雑化し多様化する今日、これから求められる研究開発とその制度基盤拡充のモデルとして注目される。これはまた、近年、医療や障害をもつ人々に携わる多様な専門職がチームをつくり、各々の専門領域の境界を体系的にクロスさせながら、より一層の効果的で統合的なアセスメント・介入サービスの提供を追究する「専門領域間の境界を越えたアプローチ」(Transdisciplinary Approach)¹¹⁾を想起させるものである。わが国においても、カマーの提起するEESの構想が、多様な特別なニーズをもつ子どもの発達支援の理論と実践プログラムの開発においても活かされていくことを期待したい。

4. 社会正義を目指すカマープログラムの真髄と潜在可能性

本書では、子どもの発達が制約されている状況の問題提起から始まり、子どもの発達支援を促すための、多様な専門職・関係者との協働で創り出す、学校を拠点とした地域の社会的ネットワークの構築が提起されている。それを通して、発達主体としての子どもたちを「抑圧」から「解放」¹²⁾するプロセスが実践的に提示されている。さらに、その社会的ネットワークを系統的に支え、現場の教育実践の内実を豊かに発展させる研究開発 (EESの構想)が今後、財政的援助を含めて進められるならば、必ずや、すべての子どもたちの発達と尊厳が確立されていくにちがいない。そうした広い視野からの「全体論的アプローチ」の構造が生き生きと描き出されている。

カマーの研究・実践を貫く真髄は、人種問題と正対し、人間の発達と尊厳への深い洞察から導かれた社会正義にある。カマーは、黒人の低所得家庭出身で、同じ出自の「3人の親友」が自分とは真逆の人生の下降線をたどった経験への認識（「同質」の中にある「異質性」の発見）を起点に、その「異質性」の意味を相対化する過程をくぐってきた。カマーの研究・実践は、当事者性¹³⁾をもつ主体として、人種をめぐる「障壁」に自ら関与しながら、それをどう「機会」の創出へと転換できるのか、そのために「私たちに何ができるか」という「変革方法」の考えを、自ら行為する中で編み出してきた。それは同時に、自らの経験知を、①医学の学問知と統合し、さらに、②エール大学の同僚たちの各学問領域との学際的な統合を通して、方法知を編み出してきた過程でもある。こうして、「学びの専門家」¹⁴⁾として、自らの生き様自身を対象化し、人々とのつながりをつくることを、自らのライフコースとして追究してきたところに、カマーの研究デザインの独自性と主体性がある。

本書を通読して、カマーがいう「30年、40年前に使われたアプローチを再発見することは、それらに新しい名前を与えて、次なる大きな希望として立ち上げる」(p. 20)という含意が評者にもひしと伝わってきた。「SDPモデル」には、40年以上の時間軸の中で、SDPの仕事に関与してきた参加者それぞれのライフヒストリーと、相互交流のダイナミズムが埋め込まれている。その中で、子どもをはじめ大人たち一人一人が、「6つの発達の筋道」に沿って、過去の経験の意味を再構成し、新たな意味を付加して自己更新する人間の成長過程¹⁵⁾が、多面的・立体的に交差しているとみることができる。本書には、未来に向けて、社会正義と民主主義社会の実現を目指す、カマープログラムの真髄と潜在的可能性が示されている。

最後に、このような書評の機会を与えていただいたことに感謝申し上げるとともに、本書評が愛知県立大学大学院における人間発達学の探究に何らかの示唆を与えることができれば幸いである。

注

1) 初出の4冊は、以下のとおりである。① James P. Comer, *Beyond Black and White*, New York, New York Times Book,

1972, pp. 40-70. ② James P. Comer, *Maggie's American Dream: The Life and Times of a Black Family*, New York, Plum, 1988, pp. 108-114, 205-209, 225-226. ③ James P. Comer, *Waiting for a Miracle: Why Schools Can't Solve Our Problems—And How We Can*, New York, Plume, 1997, pp. 45-73, 77-100. ④ James P. Comer, *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, New Haven, CT, Yale University Press, 2004, pp. 267-295.

2) カマーは、1934年9月25日、インディアナ州イーストシカゴで生まれた（現在75歳）。現役のエール大学、児童精神医学の教授（Yale Child Study Center, <<http://childstudycenter.yale.edu/faculty/comer.html>>）。日本においてカマーに着目した研究として、以下の文献参照。岩永定「アメリカにおける親の教育参加の動向と課題」平原春好編著『学校参加と権利保障—アメリカの教育行財政』北樹出版、1994年、143-158頁。坪井由実『アメリカ都市教育委員会制度の改革—分権化政策と教育自治』勁草書房、1998年、447-462頁。今別府もと子「James P. Comerの学校改革」北海道大学大学院教育学研究科教育福祉論分野『教育福祉研究』第7号、2001年、39-56頁。

3) Maria Garriga, *Old Ideas Look New Again as Test-Score Gap Widens*, New Haven Register, 07/31/2005 (<<http://www.med.yale.edu/comer/downloads/new%20haven%20register.pdf>> (last accessed 2009/07/13))

4) Deborah Meier and George Wood eds., *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools*, Boston, MA, Beacon Press, 2004. Jonathan Kozol, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*, New York, Three Rivers Press, 2005. Gary Orfield and Chungmei Lee, *Brown At 50: King's Dream or Plessy's Nightmare?* Cambridge, MA, The Civil Rights Project, Harvard University, January, 2004.

5) カマーが、エール大学の研究室にて、最新刊の本書について語る動画が、以下のホームページに、「2ヶ月前」にアップロードされている（Dr. James P. Comer Talks about His Latest Book, *What I Learned in School* (<<http://www.youtube.com/watch?v=hW3dPqYigzc>> (last accessed 2010/02/20))。

6) Haynes, Norris M. and Comer, James P., "The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications," *Urban Education*, Vol. 28, No. 2 (Jul 93), pp. 166-199.

7) 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、29-34頁。中村（笹本）雅子「現代アメリカ文化とマイノリティの教育—『文化剥奪』から文化民主主義へ」『アメリカ研究』第25号、1991年、123-141頁。坪井由実、前掲書、447-450頁。

8) 志水宏吉らの研究による、日本における「力のある学校」の特徴を示した「スクールバスモデル」では、「エンジン」は「気持ちのそろった教職員集団」とされる（志水宏吉編『力のある学校』の探究』大阪大学出版会、2009年、71-83頁）。

9) Comer, *Leave No Child Behind*, pp. 149-163.

10) ニューヘブレン学区のSDPモデルのリニューアル (<<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/programs/newhaven.aspx>> (last accessed 2010/02/20)).

11) Kate Tebbett, *Management of Cerebral Palsy: A Transdis-*

ciplinary Approach, New Delhi, Sage Publications, 2006.
 Robert J. Cross, "Using a Transdisciplinary Service Delivery Model to Increase Parental Involvement with Special Education Students," Paper prepared for the Hawaii International Conference on Education (Jan 3, 2008), (ED 497695). Karen-Claire Voss, *On Transdisciplinarity* (www.agkc.co.uk/decor/What%20is%20Transdisciplinarity.pdf) (last accessed, 2009/05/27) など参照。

12) カマーが提起する課題とその真髄は、小川利夫が提起した「抑圧」と「解放」に関わる問題である、「現代『教育福祉』の基本構造」を彷彿させる（小川利夫「教育福祉の意義と概説」小川

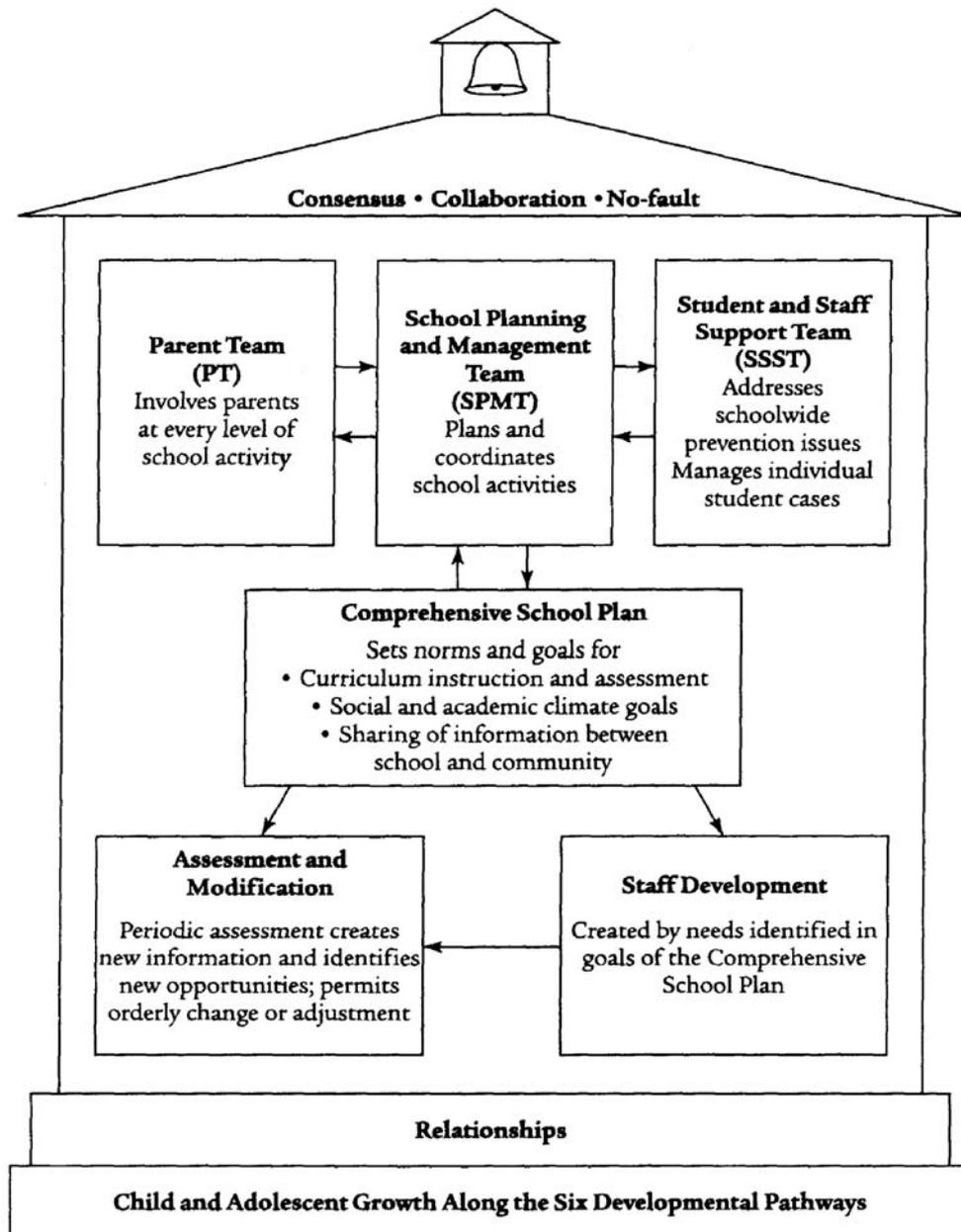
利夫、高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館、2001年、2-9頁）。

13) 日本の実践における「問題解決のためのアクションをおこす当事者になる」ことの意義について、山本敏郎「当事者性をたちあげる子ども集団づくり—地多実践の今日的意義」『生活指導』第675号、2010年、98-101頁参照。

14) ドナルド・ショーン、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。

15) John Dewey, "Democracy and Education, 1916," in Spencer J. Maxcy ed., *John Dewey and American Education*, Vol. 3, England, Thoemmers Press, 2002, pp. 89-93

図1 SDPプロセスのモデル



出所：James P. Comer, *What I Learned in School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, 2009, p. 102.