

■論 文

J・P・カマー 「学校開発プログラム」実践の調査研究と 子どもの学習・発達指標

——先行研究のレビューを中心に——

藤岡 恭子

A Review of the Literature on the Implementation of the Comer School Development Program: Focusing on the Indicators of Child Development and Learning

Yasuko FUJIOKA

キーワード：都市学区の教育上の諸問題，子どもの発達，関係性，学校風土，教育の質と平等
Educational Problems in Urban Districts, Child Development, Interpersonal Relations, School Climate, Quality and Equality of Education

はじめに

貧困・マイノリティ家庭の子どもが集中する米国都市部の公立学校においては、生徒の低い学業達成、問題行動・中退・青少年犯罪等の比率が依然として高い傾向にある。こうした都市教育の問題は、人種をめぐる教育の不平等問題として、繰り返し議論されてきた。その中でも、今日に至る40数年間、貧困・人種的マイノリティにかかわらず、すべての子どもの学習・発達保障の実現を追求し続けているカマー（Comer, J.P. エール大学）の「学校開発プログラム（School Development Program, 以下「SDP」と略す）」は注目される¹⁾。

本論の目的は、広く全米の学校で展開されてきた、SDP実践に関する評価研究の動向を把握し、分析することにある。その際、本論では特に、SDPの構想における次の2つの特質に着目する。

第1に、SDPの構想では、カマーが開発当初から追求している、学校開発を通じた社会正義と民主主義社会の実現が展望されている点である。すなわち、人種問題を

めぐる社会構造的な教育上の不平等の克服に向けて、すべての子どもの学習・発達支援を中核に据えた家庭・学校・地域行政の関係者が協働する社会的ネットワークの創造がめざされている²⁾。

第2に、学校の組織構造の変革および関係者の主体形成を促す実践的フレームワークとして、「SDPモデル」が提起されている点である。これまで多様な主体により、SDPモデルに着目した実践が行われ、学校開発プロセスのバリエーションが蓄積されている点に特徴がある³⁾。

そこで本論では、主として、SDP実践を調査対象とする米国の博士論文のいくつかを取りあげ、「学校開発」を通じた主題とその研究デザインの特徴を概観する。その上で、代表的な調査研究による知見と研究の到達点を確認して、今日の研究課題を明らかにしたいと思う。

1. SDP 実践の調査研究における「学校開発」論の特徴

(1) 「学校開発」を通じた主題

各論文における SDP への着眼点は、論文刊行期と教育改革運動の展開期との対応関係がみられることから、およそ次のような3つの潮流と関連させた「学校開発」論として区分できる。

第1は、「学校開発」を通じた教育の質と平等を探究する研究である。この問題意識は、1970～80年代にかけて展開された「効果的な学校 (Effective Schools)」研究と課題を共有しつつ、人種をめぐる教育機会と結果の不平等を克服する実践の可能性を探究するものである。たとえば、後述するメーヨー (R. R. Mayo, 1988年)⁴⁾、ジョイナー (E. T. Joyner, 1990年)⁵⁾の研究は、SDPを「効果的な学校」を創り出す有力なモデルとして捉え、人種をめぐる既存の価値概念を批判的に乗り越える「学校開発」論を提起する先駆的研究である。

第2は、1980年代後半から展開される「学校を基礎単位とした教育経営 (School-Based Management, 以下、SBM)」⁶⁾運動の視座から、その共通性およびSDPの独自性を評価しようとする研究である。これは「効果的な学校」研究の視座も踏まえつつ、学校内部組織の条件に関する効果研究として、次の第3の潮流につながっていく。たとえば、後述するハビブ (F. Habib, 1994年)の論文は、SBM改革モデルの1つとしてSDP実践の質を体系的に分析する研究である⁷⁾。

第3は、1990年代中頃から急速に多様なプログラムが開発される「学校全体 (Whole-School) の改革」あるいは「包括的な学校改革 (Comprehensive School Reform)」運動の1つの実践モデルとしてSDPを捉え、その効果を検証する研究である。

この点、エモンズ (Emmons, C. L.) とカマーによれば、1968年に開始されたSDPは、「包括的な学校改革の先駆」であったとする。すなわち、当時まだ着目されていなかった、①学校全体の改革、②学校を基礎単位とした教育経営 (SBM)、③学校の意思決定への親関与、④教師の学習集団という4つの要素へのアプローチを試みるものだという⁸⁾。したがって、SDP実践を通じた「学校開

発」論は、人種問題の克服を起点とする4つの主題への着目を、時代の趨勢とも呼応しながら支持層を広げ、広く学校の組織的改善を促す学校内部のプロセスや諸要因の解明へと研究的関心を高めてきたものと言える。

(2) 研究デザインの特徴

SDP実践の効果研究方法として、SDPモデルを用いている学校(「SDPスクール」=別称「カマースクール」)と、SDPモデルを用いていない学校(「非SDPスクール」=別称「非カマースクール」)との比較検討による量的調査が多くみられる。

前述した第1のカテゴリー(教育の質と平等を探究する研究)においては、学校の組織全体の特徴に焦点をあてて、教育機会と子どもへの効果との関係を問うもの、他方、ミクロ・レベルの関係性に焦点をあてる研究(たとえば、教師のビジョンと子どもへの効果との関係を問う、後述するウッドラフ (D. W. Woodruff, 1997)の研究)がある⁹⁾。

第2・第3のカテゴリーの「学校開発」論においては、「学校全体の改革」と生徒の学業成績との関係について、州モデルとSDPモデルを政策レベルから比較検討する研究¹⁰⁾、SDPスクールの事例研究¹¹⁾がある。

ここで、「学校開発」プロセスの分析で鍵となる「学校風土 (School Climate)」という概念を指摘しておきたい。後述するエモンズ (C. L. Emmons, 1992年)の論文は、「学校風土」と子どもへの効果の相関関係について、因子間のパス解析を試みる先駆的研究である¹²⁾。このエモンズの研究を引きながら、エモンズら(エール大学子ども研究センター)により開発された「学校風土調査」を用いた、田舎の学区小学校の調査研究がある¹³⁾。また、「学校風土に関する教師の認識」に焦点をあてた調査研究もある¹⁴⁾。

もう1つ重要な視点は、校長のリーダーシップのありかたに着目する研究が蓄積されている点である。たとえば、学校のガバナンスの仕組みを志向する「学校文化を創り出す校長の影響」の調査研究¹⁵⁾、「校長の影響」についての教師の認識を教師への質問紙調査を通して検討する研究¹⁶⁾がある。

以上のように、SDP実践の調査研究では、学校の実践

と各主体の認識を問う議論から、学校全体の内部組織構造、さらには学区や州単位の政策決定レベルの学校開発論までを検討課題に含みもつものである。そもそもSDPの発想の源泉は、カマーによる、人種問題をめぐる「あらゆる相互作用」の影響をすべて考慮した「全体論的アプローチ」の必要性認識にあるからである¹⁷⁾。そこで以下では、カマーが自らのライフコースと研究を重ね合わせてきた「人種・子どもの発達・学校改革への省察」¹⁸⁾を、SDP実践を通して支えてきた研究のいくつかを取りあげて検討していく。

2. 「人種・子どもの発達・学校改革への省察」からの教育における平等の探究

(1) R. R. メーヨーの問題提起—「効果的な学校」研究からのSDPの検討—

メーヨー (R. R. Mayo, 1988 年) の論文は、「学校は違いを生み出す (schools do make a difference)」, 「生徒の低学力を都市の学校の特質とすべきではない (Lezotte, 1979)」という「効果的な学校」研究の視座から、SDP実践を評価する先駆的研究の1つである¹⁹⁾。彼は、有名なコールマンの『教育機会の平等』(1966)で結論づけられた、いわば「学校無力論」の諸研究の系譜への批判的検討を展開している²⁰⁾。彼は、「多くのアメリカ人は、家族のバックグラウンドと家庭環境が、子どもの学業達成の主要な決定要因だと考えている」として、この考えは、コールマン報告をはじめ、「貧困の子どもの低学力問題は、貧困が特徴づける生得的な能力上の障害 (disability) に由来するとする諸研究によって支持されてきた」と指摘する²¹⁾。彼によれば、とりわけ、コールマンの調査結果における次の3つの知見を、批判的に乗り越えるべき課題と捉えている。第1に、「学校の諸要因による学業達成への影響はほとんどみられない。その他の学校要因との相関よりも、個人のバックグラウンドの影響がより大きい」とされる結論である。第2に、社会的・経済的ステータスを変数として考慮した場合の生徒の態度は、学業達成に強い相関があるとされる知見である。第3に、学校におけるその他のインプット要因、たとえば、施設、学校のサービス、課外活動、教師と校長の諸特徴は、生徒の学業達成への関連はみられないという知見で

ある²²⁾。

ここで注目すべき点は、メーヨーによる次の論点である。彼は、コールマンによる第2の知見、すなわち、生徒の態度は①学びと読むことへの関心、②自己概念、③環境へのコントロールという3つの要素からなるが、そのうち「環境へのコントロール感覚は最も強く学力達成に相関がある」という知見に着目し、「この知見が示唆することは、学校で成功する生徒は、彼らが前進を試みる際に、他者から制止されると感じていないことである」と解釈している。ここに、彼が、教育の実践的介入の積極的な契機を見出そうとしていることが読み取れよう²³⁾。

さて、メーヨーは、エドモンズ (R. R. Edmons, 1979) をはじめとする「効果的な学校」研究をレビューした上で、「効果的な学校の特徴」を、次の7点に整理している。すなわち、①教育活動への強いリーダーシップ、②生徒への高い期待、③学ぶ機会と生徒が課題に取り組む時間、④安全で秩序ある環境、⑤家庭と学校からの支援、⑥生徒の進捗状況への継続的なモニタリング、⑦明確な学校のミッションである²⁴⁾。彼は、①では校長の教育専門的リーダーシップ²⁵⁾、③では子どもの教育の最前線にいる学級担任の教授活動を重視する。彼は、この7点を自らの調査の指標として採用している (後述参照)。

ただし、メーヨーは、エドモンズらの「効果的な学校」提唱者の強調点とカマー理論との相違に注目している。すなわち、前者は生徒の学力達成にそのゴールを置くのに対して、カマーは、「『学力』向上を重視するが、同時に『社会的・心理的状況』の改善も重視している」とする²⁶⁾。さらに彼は、カマーによる「学校は、青年たちが仕事に就き、家族をもち世帯を率いる役割を担い、人生の意味・満足を見出し、責任ある市民となる準備のために存在する。学力得点のみの焦点化では不十分である」という主張を支持する。そして、カマーによる「低所得地域における子どもの発達と行動科学に関する教職員たちの理解の重要性」に着目している²⁷⁾。

(2) E. T. ジョイナーの問題提起—「コミュニティ生態学的把握」からの学校開発の可能性—

ジョイナー (E. T. Joyner, 1990 年)²⁸⁾ は、黒人と白人

生徒の学力格差を説明する理論をレビューした上で、それらを次の5つのカテゴリーに分類している。彼によれば、①黒人生徒の低学力は、養育家庭における子どもが学校で成功できるような社会化が不十分なことによる捉え方、すなわち、「欠損の説明 (deficit explanation)」がある。②黒人生徒の文化の価値が低く、彼らのもつ信念・価値・方法が異常であるとみなす教育機関によって、そこで既存のアメリカ的役割・価値を彼らに強調しているとする捉え方、すなわち、「文化的・生態的説明 (cultural-ecological explanation)」がある。③コミュニティの政治的、経済的、社会的影響力が作り出す「風土 (climate)」の中で、青年たちにとって、自身のよりよい人生にとっての意味あるものとして学校教育をみなすことができなくなっているという説明、すなわち、「コミュニティ生態学理論 (community ecology explanation)」がある。④黒人生徒は、遺伝的要因により、知的に劣っているとする「遺伝的説明 (genetic explanation)」がある。⑤歴史的に黒人が隷属的ステータスであったことを理由に、彼らに対する期待が低く、その結果として、生徒たちは学ばず、他者から期待されず、低い自尊感情の downward spiral に閉じこめられている、という捉え方がある。これを彼は、「相互作用論的説明 (interactionist explanation)」と分類している²⁹⁾。

ジョイナーによれば、これらの「理論」ないし「前提」が、黒人や人種マイノリティ生徒のための学校改善の理論的根拠となり、次のような多様なプログラムを形成してきたとする。まず、①ヘッドスタートやタイトル I の補償教育プログラムの理論的根拠となった「欠陥モデル」は、黒人生徒の低学力問題に取り組む教師の仕事を支える指針となってきたこと。これに対して②「文化差異・生態的説明」は、人種マイノリティ固有の文化とそれゆえの子どもが存在を正当に評価する方法で、学校のカリキュラムと社会的風土の修正を試みるプログラムの創造を試みてきたこと。他方、③生徒の学力達成に影響する教師の期待・態度に着目する「期待理論 (expectancy theory)」研究が発展してきたこと。そして④ウィルソン (W. J. Wilson, 1988) の「コミュニティの生態学的把握」からすれば、「学校は違いを生み出さない」という見解は支持されず、むしろ、「多様な社会的・経済的ストレスにさらされているコミュニティの中にある学校は、

生徒の教育上の困難に立ち向かっている」(つまり、「学校は違いを生み出している」—引用者注) ことを提起しているとジョイナーは指摘する³⁰⁾。

こうして学校改善プログラムを支える理論的背景を整理した上で、彼は、カマーモデルを1つのモデルという以上に、次の「プロセス」をもたらしものと評価している。それは第1に、学校組織全体で、子どもの発達理論と関係性の構築を追求するプロセスであること。第2に、子どもの問題の識別と学校全体の問題の改善方法を見出すプロセスであること。第3に、子どもを発達の「連続態 (continuum)」と捉え、「欠陥」という固定的な捉え方をしないこと。第4に、子どもの知的・認知的発達を支える最適な心理的・社会的働きかけを重視していること。第5に、教師が親や養育者と協力して、教育活動を開発することにより、子どもの発達の促進を追求するプロセスである³¹⁾。彼は、これらの実践プロセスを通して、黒人生徒の学習・発達のニーズに取り組む学校の改善可能性の向上に寄与できるという仮説を導き出す。この仮説から、生徒の学力、行動、自己概念といったアウトカムについて、SDP モデルの効果を実証することに自らの研究の意義があるとする³²⁾。

3. 都市学区における SDP 実践の効果研究

(1) R. R. メーヨーの調査研究—都市学区の校長・教師への質問調査を中心に—

メーヨーの博士論文「都市学区における、カマー介入モデルを活用する小学校と活用しない小学校の比較研究」(1988年)では、都市学区における、カマーモデルを利用している小学校6校(カマースクール)と、モデルを利用していない小学校6校(非カマースクール)の比較研究を行っている。この学区は、カマーモデルの発祥地で、メーヨーの調査時点において「要保護児童家族扶助 (Aid for Dependent Children: AFDC) 受給家庭からの生徒が60%」であった。彼が調査対象とする実験群と統制群は、「状況が非常に類似する学校」を選んだとしている。すなわち、マイノリティの児童数はカマースクール95%、非カマースクール97%、多数の児童がランチの無償および要保護児童家族扶助の受給家庭、低所得家庭の子どもが集中する「チャプター1(当時の名称。現在

の「タイトル I」補助金を受ける学校をサンプルとしている³³⁾。

メーヨーは、実験群と統制群との間に、次の観点からの有意差があるかどうかを検証する。第1の観点は、「効果与件変数」(effectiveness data variables)として、①生徒の学業達成、②生徒の出席率、③生徒の停学、④教師の異動率、⑤教師の出勤率、⑥児童が転校しない率という6つの指標を立てて、学区教育委員会保管文書より収集したデータを用いている³⁴⁾。第2の観点は、「効果的な学校の特徴」(前述、7つの指標参照)の存在に関する、校長12人と教師253人の認識を質問紙で尋ねている(調査年度は1985-86年度、回答率は、教師99%、校長100%)³⁵⁾。

「効果与件変数」および「効果的な学校の特徴」の分析結果は、いずれも、カマースクールと非カマースクールとの相関が5%水準の有意差はみられなかったとする³⁶⁾。メーヨーは、本調査でSDPの独自性を析出できなかったのは、前述したように、サンプルの状況の類似性に加えて、次のような共通性によると考察を加えている。1つは、学区全体で推進されるプログラムと、SDPとの共通性であり、それはSDPの先駆的实践が他校に普及していった経緯があるとする。2つめに、教育長のイニシアチブが、過去6年間、SDPと並行して展開されてきたことを挙げている。学区全体の目標は、①学校環境の改善、②生徒の学力テスト向上、③学校への親・住民関与の促進、④学区における地域からの理解を得ることである。これらは、SDPが提起する風土、コミュニケーション、親関与、学力観と共通性をもつと彼は分析する。両者における本質的な違いは、学区の推進が「トップダウン」であるのに対して、SDPの提起は、親、教師、管理職の協働プロセスを通じた学校に基礎を置く改革である点だとする。したがって、彼の研究は、SDPが非効果的介入プログラムだという結論を導くものではないとする。さらに、研究デザインの本質的な欠陥ではないとして、より発展的な研究調査(たとえば、効果与件変数に関する多様な変数の使用、「社会的・心理的な発達」に影響を及ぼす要因の検討、質的調査による分析など)の必要性を提起している³⁷⁾。

(2) E. T. ジョイナーの調査研究—都市学区の児童・教師への質問調査を中心に—

ジョイナーの博士論文「カマーモデル：危機に瀕する子どものための学校改善」(1990年)におけるリサーチ・クエスションは、次の5つ(主たるデータ・ソース)から構成される。カマースクールと、非カマースクールの比較検討により、前者においてSDPモデルは、①児童の学力に違いを生み出しているか(アイオア全国テストおよび児童の通知票)、②児童の自己概念に変化をもたらしているか(ピアス・ハリス自己概念尺度を用いた児童への質問紙調査)、③児童の行動に変化をもたらしたと教師が認識しているか(教師への質問紙調査、児童の通知票)、④学級風土が変化すると児童が認識しているか(児童への学級環境に関する質問紙調査)、⑤児童の出席率は向上したか(児童の通知票)である³⁸⁾。

これらの調査研究のサンプルとして、都市学区の小学校6校の3~5学年児童207人をランダムに選び、その教師35人に質問紙調査を行っている。本調査に回答した児童の85%以上が、ランチの無償または減免措置を受け、6校すべて、低所得児童が通う「チャプター1スクール」(前述メーヨーの調査研究と同様)である。学区は、人口10万人以上の大規模学区で、全米統計調査で4番目の貧困都市にある。調査校の6校は、学区で最下位の学業達成校で、歴史的に児童の出席率が悪く、問題行動が多い学校であるとされる³⁹⁾。

ジョイナーによる調査結果は、次のとおりである。カマースクールは、非カマースクールと比べて、①学力テスト(リーディング、算数、言語)において顕著に高い結果を出していた。②「ピアス・ハリス自己概念尺度」による6つの下位自己概念尺度のうち、唯一、「知的な学校でのステータス(Intellectual and School Status)」に関する児童の認識において、カマースクールと非カマースクールとの間に統計的有意差がみられた。③カマースクールの教師たちは、児童たちを「協働(cooperation)」、「勤勉さ(industry)」、「信頼性(dependability)」、「社会的統制(social control)」という指標において、「大変良い」と評価していた。④カマースクールの児童は、自分の学級環境を肯定的に捉えていた。⑤児童の出席率には、統計的有意差がみられなかった⁴⁰⁾。

これらの調査結果から、ジョイナーは、SDP モデルを用いた教育の可能性として、次の2点を提案している。第1に、カマースクールでは「明確で焦点化されたミッションがある」と同時に、「児童、教職員、親の間で相互支援的な風土がある」こと、この点に、学力向上の理由があると分析している。第2に、本調査結果にみられるような教師と児童との相互認識における肯定的結果を生み出す戦略やモデルに関して、カマースクールが他の学校と知見を共有する必要性を提起する⁴¹⁾。

ジョイナーは、今後の検討課題として、子どもの肯定的な自己認識を発達させるために、学校が様々な支援機関と協働する必要性を強調する。そして、組織変革をめざす教職員研修においては、「変革理論の意識化」、「変革プロセスのダイナミクス」、「個人および学校への変革への影響」を学ぶ機会が提供されるべきだとする。それは、「変革」に伴う参加者のフラストレーションに応答するように準備される必要があるとしている⁴²⁾。

(3) D. W. ウッドラフの調査研究—生徒の成功に関する教師のビジョンを中心に—

ウッドラフ (D. W. Woodruff) の博士論文「あなたは信じますか？ 生徒の成功に関する教師のビジョン—カマー学校開発プログラムの効果」(1997年)では、マイノリティ生徒に対する教師の認識および期待の影響に焦点をあてて、SDP の効果研究を行っている⁴³⁾。

ウッドラフは、多くの伝統的な調査研究が、マイノリティの子どもの学習過程を、その「子どもまたは親の逸脱 (deviance) という仮説」から論じているとして、それとは異なる仮説から議論を展開する。ここで支持される仮説は、ヒリアード (A. G. Hilliard) による「すべての子どもは才能の種をもっている」であり、「すべての子どもの人間としての可能性 (potential) への肯定的なビジョンをもち続ける効果的な教師に、生来備わっている能力 (inherent ability)」に着目している⁴⁴⁾。ウッドラフは、「文化の不一致 (culturally dissonant)」に挑戦する都市の学校で、生徒の潜在能力 (capabilities) に関する教師の「態度」、「効力感」、「信念」に関する質問紙調査を行っている。その際、用いられている「教師のビジョン尺度 (Teacher Vision Scale : 以下、「TVS」と略す)」と称さ

れる質問紙は、①学習への動機づけに関する教師の認識、②親との共同的な意思決定、③生徒の成績・将来の成功への期待、という下位尺度から構成されている⁴⁵⁾。

こうしてウッドラフは、都市学区の小学校10校の教師193人を調査対象として、そのうち、SDPを用いている「カマースクール」4校の95人の教師、他方、SDPを用いていない「非カマースクール」6校の98人の教師をサンプルに選んでいる。児童の人種別構成は、カマースクールは大多数がアフリカ系アメリカ人、他方、非カマースクールは、アフリカ系アメリカ人児童が集中する学校と、白人児童が集中する学校に区分できることから、前者を「非カマースクール/黒人」、後者を「非カマースクール/白人」と略して、2つのレベルを分けて分析を行っている⁴⁶⁾。

調査結果の概要は、次のとおりである。①「非カマースクール/白人」の教師は、黒人児童が大多数の「カマースクール・非カマースクール」に比べて、TVS得点が顕著に高い結果が出た。②黒人児童が大多数の「カマースクール・非カマースクール」では教師の経験年数が長いほど(0-6年、7-20年、21年以上)、TVS得点が向上する結果が出た。対照的に、「非カマースクール/白人」では、教師の経験年数が長いほど、TVS得点が低い結果が出た。③「テスト得点」で高い結果を出している学校の教師たちは、学校のタイプにかかわらず、TVS得点が高い傾向がみられた⁴⁷⁾。

これらの結果からウッドラフが提案するのは、第1に、黒人・貧困家庭の子どもが集中する学校における教師の信念・態度・行動のパターンを肯定的な志向(ここではTVS得点の高いもの)へと高める必要性である。第2に、教師の肯定的なビジョンを高める前提として、都市の学校における複雑な「風土」の変革が必要不可欠だとする。すなわち、財的資源、学校のリーダーシップの質、教師の人種別構成・経験という観点から、都市の学校風土を改善するための条件整備が必要であるとする。第3に、都市の学校で働く教師に対して、学校風土に十分注意を払うことができるような研修が準備される必要性である。なお、本調査では明らかにできなかった「都市の学校において、SDPは、教師のビジョンを高めるための効果的な構成要素となるのか？」という問いの検証が必要だとする。最後に、本調査で明らかになった点は、「学

校風土」,「教師の信念」,「教師と生徒の関係性」という領域における取り組みの重要性だと結論づけている⁴⁸⁾。

4. 組織開発過程に着目した「学校開発」研究 —F. ハビブの調査研究—

F. ハビブ (F. Habib) の博士論文「カマー・ミドルスクールのプログラムの質に関する3年間の研究 (1991-1993)」(1994年)では,SDPの実践を「学校を基礎単位とした教育経営 (SBM)」改革の1つとして位置づけ,SDPの「実践の質」を体系的に分析しようとしている⁴⁹⁾。ハビブは,SDPを用いているミドル・スクール13校の3年間の実践を実験群(カマー・スクール)とし,他方,同学区の「効果的な学校」プログラムを用いる10校(「非カマー・スクール」)との比較検討を行っている。ハビブによれば,この研究の独創的な点は,比較する2つのプログラムが類似している点にあるとする。ハビブは,両者のプログラムは,学校を支援する組織的メカニズムをもつという点で共通性があるとして,両者の全般的特徴を次のように整理している⁵⁰⁾。

〈カマープログラム〉は,「過程指向 (process-oriented) のSBMアプローチ」である。すなわち,学校コミュニティの肯定的な関係性の発達を通して,「子どもの全面 (“whole-child”)」的な発達に焦点をおく。

〈効果的な学校プログラム〉は,「目的駆動 (goal-driven) のSBMモデル」である。すなわち,学校における大人と生徒の確固たる教育活動の進歩を通して,高い期待をもつ「風土」の開発を主たる強調点とする。ハビブの研究の第1部は,次に述べるように,SBMプログラムの一般的な特徴に,SDPに固有の特徴を加えた「10の諸相」から,「プログラムの質」,および「学校に基礎を置くチーム (school-based team) の有効性」を量的データから分析している。ハビブはまず,SBM改革に関する先行研究のレビューを通して,SBMプログラム実施の質にかかわる一般的な特徴を,次の6点に整理している。すなわち,①学校・経営チームのガバナンスのスタイル,②校長の民主的なガバナンスのスタイル,③学校における肯定的な関係性,④親と地域からの積極的な支援,⑤学校の重点目標の共通理解,⑥研修の頻度,である⁵¹⁾。ハビブによれば,SDPもこの6点の特徴をも

ち,さらに,その固有の特徴として,⑦意思決定に際してのSDP独自の指針,⑧メンタルヘルス・チームの関与,⑨子ども・青年の発達保障という視点の採用,⑩ファシリテーターの関与とその有効性,という観点を加えている⁵²⁾。

ハビブの研究の第2部は,プログラムの実施に関するマクロ・ミクロレベルの先行研究のレビューを通して,実施プロセスに必要な不可欠な要素として,次のキーワードを提示している。すなわち,①「コミットメント」,②「コーディネーション」,③「キャパシティ」である。この3つの観点から質的調査を行っている⁵³⁾。

ハビブによる調査結果は次のとおりである。第1部における「10の諸相」からの分析結果では,カマー・スクールは,非カマー・スクールに比べて,次の4点で優位性がみられたとする。すなわち,「⑩ファシリテーターの関与」,「④親と地域からの積極的な支援」,「⑥研修の頻度」,そして特に調査最終年度の3年度目に,カマー・スクールの回答者には「⑤学校の重点目標についての一貫したビジョン」がみられたとする⁵⁴⁾。他方,カマー・スクールが非カマー・スクールと同様に十分な機能がみられなかった点は,「共同統治 (shared governance)」のスタイルであり,「⑦意思決定に際してのSDP独自の指針」は十分に活用されていなかったとする⁵⁵⁾。

第2部の質的調査では,次のような文脈をもった「3つのC」という要素が,プログラム開発の不可欠なプロセスであることが見出されたとする。すなわち,①学校コミュニティにおけるすべてのメンバーからの「広い範囲に基盤を置いた,強いコミットメント (intense and broad-based commitment)」,②組織と人々との間の良好なコーディネーション,③人的 (たとえば,スキル,知識など)・財政的資源のキャパシティの高さがみられたとする。ハビブによれば,これら「3つのC」は,相互に関連しあって,「プログラムの質」の高さに反映していたとする⁵⁶⁾。

この結果から,ハビブは,学校の組織改革をすすめる数人の重要なアクター (校長,ファシリテーター,チーム・リーダー等) の存在に注目している。そして,多様な集団がフォーマルからインフォーマルな組織へと影響力を広げていくようなコーディネーションを通じた,メンバーのスキル・知識を高めていくようなコミットメン

トの追求が必要であるとする⁵⁷⁾。

この研究が示唆する研究課題は、「3つのC」という観点から学校の組織開発を促進するコンテキストを精査する必要性である。もう1つの視点として、ハビブの調査では十分な機能がみられなかった「共同統治」の観点からの実践分析の必要性が示唆されている。

5. 「学校風土」の子どもへの効果の相関関係 —C. L. エモンズの調査研究—

C. L. エモンズ (C. L. Emmons) の博士論文「インナーシティにおける学校開発：潜在変数の構造方程式モデリングを用いたカマープログラムから抽出した諸要因の分析」(1992年)⁵⁸⁾ では、インナーシティの小学校11校の児童127人(99%がアフリカ系アメリカ人)を対象に1991年3月に実施した質問紙調査を分析している⁵⁹⁾。ここでは、5つの因子、①学校風土 (School Climate)、②学級風土 (Classroom Climate)、児童の③自己概念 (Self-Concept)、④行動 (Behavior)、⑤学力 (Achievement) の相関関係のパス解析が行われている。図1は、彼女の研究で検証される「学力に影響する諸変数の相関関係に関する仮説モデル」である⁶⁰⁾。

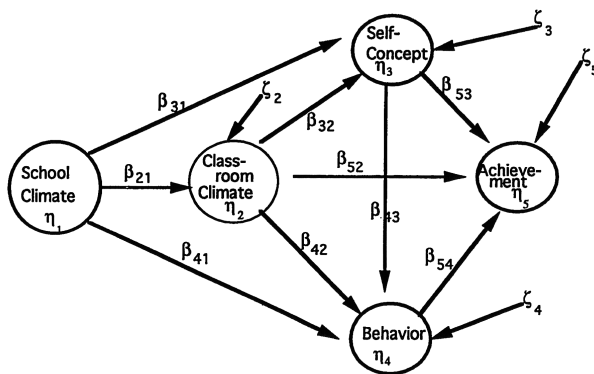


図1 「学力に影響する諸変数の相関関係に関する仮説モデル (因果モデル)」

出所：Emmons, Christine Laura, *School Development in an Inner City: An Analysis of Factors Selected from Comer's Program Using Latent Variable Structural Equations Modeling*, Unpublished Dissertation, University of Connecticut, 1992, p. 12.

彼女の問題意識もまた、インナーシティの生徒の低学力問題に言及する多くの諸説が、その原因を「貧困の文化」に由来するとする説明への批判的検討にある⁶¹⁾。そこで、彼女が支持するカマーの理論的仮説は、「こうした

生徒の学校での失敗をもたらす主要な原因は『学校風土』にある」と捉える視座である⁶²⁾。

彼女の調査研究の特徴は第1に、カマーらの先行研究で見出されてきた「学校風土」が改善されるならば、「学級風土」、子どもの「自己概念」や「行動」、「学力」に肯定的影響を及ぼすという個々のエビデンスを、構造方程式モデリングを用いて体系的に解析する点にある⁶³⁾。

第2に、彼女の調査研究においては、子どもへの質問紙調査が中心に据えられている点にある。彼女は、アフリカ系アメリカ人の子どもの発達を支える「学校風土」および「学級風土」が、当の子どもの認識においてどう捉えられているか、子ども自身の「自己概念」、「行動」にどう影響しているかを検証している。そこで、特に重要となる3つの概念は、大要以下のように説明されている。

- ① 「学校風土」は、親、教師、生徒、管理職および職員間の豊かな相互作用の質を指し、学びと相互発達をもたらす学校内部の強みを重視する。
- ② 「学級風土」は、学級内に存在する全般的トーンまたは雰囲気を目指す。その構成要素は、学びという「学級の仕事 (class assignments)」を通じた自己実現 (completion)、教師と生徒および生徒間における関係性の質、学級におけるルールの順守である。
- ③ 「自己概念」は、子どもたち自身の自己認識を指し、環境との相互作用、内省、自身の人生における意味ある他者からのフィードバックを通して発達するものである。すなわち、他者・環境との相互作用を通じた「自分自身の価値づけ (valuing of one-self)」,あるいは「自分の自己価値感 (one's sense of self-worth)」であり、「自尊心 (self-esteem)」とは区別される⁶⁴⁾。

そのためのエモンズによる児童への質問項目は、次のような観点から構成されている。①「学校風土」は、「学業への焦点 (Academic Focus)」,「関係性の相互作用 (Interpersonal Relations)」という2つの下位尺度から構成されている。②「学級風土」は、「課題への志向性 (Task Orientation)」,「児童の関係性 (Student Relations)」,「ルールに関する知識と強化 (Knowledge and Enforcement of Rules)」の3つの下位尺度から構成されている。③「自己概念」は、「ピアス・ハリスの子どもの

自己概念尺度 (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) から、次の4つの尺度、「知的な学校でのステータス (Intellectual and School Status)」、「不安 (Anxiety)」、「人気 (Popularity)」、「幸福 (Happiness)」、「満足 (Satisfaction)」に関する質問項目で構成されている。

なお、児童の④「行動」に関するデータは、学校の欠席日数、年度における停学回数に加えて、ピアス・ハリスの行動下位尺度による児童への質問紙調査が用いられている。⑤「学力」は、リーディング、数学、言語、科学、社会科のアイオア基礎学力テストのデータが用いられている⁶⁵⁾。

エモنزの調査結果は次のとおりである。本調査のサンプルでは、①「学級風土」は、「自己概念」と「行動」を媒介項にして、「学力」に影響していた。「学級風土」による「学力」への直接効果はみられなかった。②「自己概念」は、「行動」を媒介項として、「学力」に影響していた。③特に「行動」は、本調査サンプルの「学力テスト結果」への直接効果がみられた⁶⁶⁾。

この結果から彼女は、「学級風土」が、児童の「自己概念」に強い影響を及ぼしていることは明らかだとして、教師たちが、学級環境の質と子どもがどのような経験をするかに注意を払う必要があるとする。

彼女による具体的な提案は、次の3点に要約することができる。第1に、教師たちにとって、子どもの肯定的な自己概念に影響を及ぼす学校の組織・機能に関する諸要因を知らされ、それらの情報を活かして学校・学級で実践する方法を学ぶ機会が保障されなければならない。第2に、子どもの自己概念の高さが継続するような構成要素をもつ学校風土・学級風土を定期的に評価する必要性である。第3に、学校風土・学級風土の自己概念への影響に関する子どもの認識を、量的・質的調査を通して定期的に評価する必要性である。これらの評価は、子どもの発達のニーズに応答するような「風土」を創造する目的から実施される必要があるというのである⁶⁷⁾。

結語—子どもの学習・発達を支える関係構造—

最後に、SDP 実践に関する調査研究の検討を通して明らかになった「学校開発」の重要な指標を指摘し、子どもの学習・発達を支える関係構造の試論を提示して結語

としたい。

第1に、これらの調査研究の起点は、子どもの家庭のバックグラウンドや社会・経済的ステータスによって学力格差が規定されるとする説明への批判的検討にある。そのための「学校開発」の目標は、狭義の学力テスト得点向上に矮小化されない、すべての子どもの豊かな発達と、将来の市民性を育むような広義の学力観の追求にある。

第2に、広義の学力観をめざす子どもの学習・発達を支える「学校開発」の要となる指標は、「学級風土」および「学校風土」の開発にある。この「学校風土」開発における目標は、①子どもおよび参加者の主体形成を軸に（各主体のタテの発達）、②肯定的な相互作用が豊かに広がるプロセス（ヨコの関係性の発達）を通して創造される③「学校文化」の質的向上にある。

第3に、学校の組織開発過程と子どもの学習・発達を支える関係構造は、次のような同心円上に各主体の発達が広がるようなネットワークの姿を描き出すことができる。それは、①子どもの学習・発達を中核に据えた、②子どもの学習環境および「学級風土」の開発である。この「学級風土」の開発は、子どもの教育の最前線にいる教師の教育活動と教師の発達を積極的かつ組織的に支える③「学校風土」の「質」に大きく影響を受ける。学校の教育活動を支える様々な援助専門職や親の学校への関与態勢の構築が重要となる。そして、④こうした「学校風土」の開発を積極的に志向する校長の役割とリーダーシップのあり方、さらに、⑤こうした学校開発を促進するための教育委員会による条件整備と教育専門的な指導助言のあり方が究明される必要がある。以上の重層的な関係構造の中で、子どもの人間的発達が保障されるのである。

なお、本論では、援助専門職によるチームや、親チームの取り組みを調査した論文は取りあげて検討しなかったが⁶⁸⁾、この領域からの「学校風土」開発の可能性を分析していく必要がある。さらに、エモنزが今後の課題として提案しているように、子どもの肯定的な「自己概念」の価値形成に「学校風土」、「学級風土」が及ぼす影響力のコンテキストを丁寧に分析・検証していく必要がある。この点、今日、エール大学チームによる実践評価研究はさらに発展・深化されている。そしてまた、メーヨーは

学区教育長としてエール大学チームとの協働により、学区の各学校におけるSDP実践を深める取り組みを追求している⁶⁹⁾。こうして今日に引き継がれる教育実践のありようについては、あらためて稿を起こして検討していきたい。

付 記

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究（B）平成23年度～27年度 課題番号2330227）「人間発達の保障をめざす教育福祉ガバナンスと教育委員会改革に関する理論と実践の研究」（研究代表者：坪井由実）の一部として実施した、ニューヘブン学区訪問観察調査（2011年8月15日～8月19日）における研究成果の一部である。その際のインタビュー調査に応じてくれたエール大学教授陣（ブラウン氏、カミール氏、サボ氏）、メーヨー教育長、および小学校長、教師の皆様へ感謝します。

注

- 1) カマー「学校開発プログラム（School Development Program: SDP）」は、1968年より、米国・エール大学子ども研究センターの教授陣チームと、地元のニューヘブン学区教育委員会との共同プロジェクトとして、黒人・貧困家庭の子どもが集中する低学力の小学校2校における学校改善の試みとして着手された。このパイロットスクールで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、これまで全米の1,000校以上で採択され普及されている。なお、SDPに言及する各論文においては、「SDP」を別名「カマープログラム」あるいは「カマーモデル」などの表記、SDPを用いている学校を「SDPスクール」または「カマースクール」の表記がある。本論文では、引用文の表記に従い、適宜、表記を統一することにする。
- 2) James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*, Jossey-Bass, 2009. 藤岡恭子「(書評) James P. Comer, *What I Learned In School: Reflections on Race, Child Development, and School Reform*」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1号, 2010年, 77-83頁参照。
- 3) 藤岡恭子「貧困・マイノリティ家庭の子どもとJ・P・カマー『学校開発プログラム』—『周縁化』問題を克服するための学びに着目して—」『生活指導研究』第28号, 2011年, 155-171頁。藤岡恭子「学校における援助専門職の協働による発達支援の潜在能力—James P. Comerの『学校開発プログラム』が示唆するもの—」『学校ソーシャルワーク研究』第6号, 2011年, 15-27頁を参照。
- 4) Mayo, Reginald Robert, *A Comparison of Elementary Schools Utilizing the Comer Intervention Model and Those not Utilizing the Model in an Urban School District*, Unpublished Dissertation, Ph. D., University of Connecticut, 1989 (UMI Number 8915610).
- 5) Joyner, Edward T., *The Comer Model: School Improvement for Students At Risk*, Unpublished Dissertation, Ed. D., University of Bridgeport, 1990 (UMI Number 9119318).
- 6) 「School-Based Management (SBM)」の訳語は様々にあるが、ここでは、浜田博文の研究を参考し、その訳語「学校を基礎単位とした教育経営」を用いた（浜田博文『「学校の自律性」と校長の新たな役割—アメリカの学校経営改革に学ぶ—』一藝社, 2007年, 2-3頁参照）。
- 7) Habib, Farah-Naaz, *A Three-Year Study of Comer Middle School Program Quality (1991-1993)*, Unpublished Dissertation, Ph. D., Northwestern University, 1994 (UMI Number 9521717).
- 8) Emmons, C. L. and Comer, J. P., "Capturing Complexity: Evaluation of the Yale Child Study Center School Development Program," in Rollande Deslandes, ed., *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-Community Partnerships*, Routledge, 2009, pp. 204-219.
- 9) Woodruff, Darren Warren, *Do You Believe in Me? Effects of the Comer School Development Program on Teacher Visions for Student Success*, Unpublished Dissertation, Ph. D., Howard University, 1997 (UMI Number 9804157).
- 10) Blake-Garrett, Andrea, *Whole School Reform Implementation of Comer and Co-Nect Models and Student Performance in One Abbott District*, Unpublished Dissertation, Ed. D., Seton Hall University, 2005 (UMI Number 3190176).
- 11) Hurt, Judith Aubrey, *A Case Study of Comer's School Development Program Implementation in a Selected Elementary School*, Unpublished Dissertation, Ed. D., University of South Carolina, 1998 (UMI Number 9918935). Carberry, Belinda Maria Wallace, *The Impact of Multiple Stakeholders on the Comer School Development Program: One Principal's Account*, Unpublished Dissertation, Ed. D., Columbia University Teachers College, 2000 (UMI Number 9976770).
- 12) Emmons, Christine Laura, *School Development in an Inner City: An Analysis of Factors Selected from Comer's Program Using Latent Variable Structural Equations Modeling*, Unpublished Dissertation, Ph. D., University of Connecticut, 1992 (UMI Number 9326212).
- 13) Judy, Vera Gayle Mitchum, *Rural Elementary School Climate: A Comparison of Comer and Non-Comer Schools*, Unpublished Dissertation, Ed. D., South Carolina State University, 1997 (UMI Number 9806670).
- 14) Carrera, Julio Tiburcio, *Teacher Perception of School Climate in Comer and Non-Comer Site-Based Managed Elementary Schools*, Unpublished Dissertation, Ph. D., The Union Institute, 1997 (UMI Number 9810044). ここでは、「学校風土に関する教師の認識」として、①学校のミッション、②学校環境、③校長の教育的リーダーシップ、④生徒への期待、⑤家庭と学校との関係に関して、「カマースクール」と、「SBM実践を行っている非カマースクール」との比較検討がなされている。
- 15) Ruff, Kenneth Graham, *How Three North Carolina Elementary Principals Influenced the Culture of Their School Using the Comer School Development Program: Creating Shared Vision Toward School Improvement*, Unpublished Dissertation, Ed. D., University of North Carolina at Greensboro,

- 2003 (UMI Number 3093882). ここでは、3校の校長への質問紙・インタビュー調査により、学校文化の創造に校長が影響を及ぼす領域を11点析出している。①目標の共有、②共同的な意思決定、③報奨の割り当て、④立案と日程計画、⑤教職員の職能開発、⑥頻繁な直接的なコミュニケーション、⑦権限と責任の共有、⑧学校のミッションとしての価値・信念の採用、⑨慣習・伝統・儀式の採用、⑩信頼できるスタッフの雇用、⑪現在の実践を問い新たなアイデアへの試みである (pp. 126-165)。
- 16) Osayande, Nkululeko Mombera, *Comparison of Teacher Perceptions of Principal Effectiveness and Customer Focus in Comer Schools and NonComer Schools*, Unpublished Dissertation, Ed. D., Wayne State University, 2000 (UMI Number 9992251).
- 17) Comer, *op. cit.*, 2009.
- 18) Comer, *op. cit.*, 2009.
- 19) Mayo, *op. cit.*
- 20) *Ibid.*, pp. 17-21.
- 21) *Ibid.*, p. 1.
- 22) *Ibid.*, pp. 17-20.
- 23) メーヨーは、かつてミドル・スクールの校長時代に、SDPを用いた「ソーシャルスキル・カリキュラム」開発に尽力した (James P. Comer, *School Power: Implications of an Intervention Project*, The Free Press, 1980 参照)。
- 24) Mayo, *op. cit.*, pp. 20-39.
- 25) メーヨーは、校長のリーダーシップの特徴として次の点を指摘している：①校長の役割は、学校のミッションを効果的に教職員、親、生徒に伝達すること。②校長は、学校の教育計画の効果的な教育経営の特質を理解しそれを採用する。③効果的な学校では、実際に、校長が教職員の教育活動のリーダーとなり、その校長は、④学校のミッションに、創造的で大胆かつ支援的に取り組み、⑤学校の教育上のコミュニティすべてのパートに積極的に関与している (*Ibid.*, p. 31)。
- 26) *Ibid.*, pp. 48-50.
- 27) *Ibid.*, p. 49.
- 28) Joyner, *op. cit.*
- 29) *Ibid.*, pp. 16-38. ジョイナーは、黒人と白人の学力格差を説明する「文化剥奪論 (cultural deprivation theory)」、統合理論 (integration theory)、「文化差異論 (cultural difference theory)」、「多文化理論 (multicultural theory)」をレビューし、「多文化理論においても、文化欠損の説明と同様に、マイノリティとマジョリティの文化のコンフリクトを、黒人と白人の学力差という一方向の捉え方がある (下線筆者—引用者注)」と指摘する。これとは対照的な視座として、彼は、ウィルソンの「コミュニティの生態学的把握」を支持している (*Ibid.*, pp. 16-27)。
- 30) *Ibid.*, pp. 37-74.
- 31) *Ibid.*, pp. 56-73, 74-75.
- 32) *Ibid.*, pp. 73-75.
- 33) Mayo, *op. cit.*, pp. 63-64.
- 34) *Ibid.*, pp. 65-66.
- 35) *Ibid.*, pp. 66-67.
- 36) *Ibid.*, pp. 90-97.
- 37) *Ibid.*, pp. 97-106.
- 38) Joyner, *op. cit.*, pp. 11, 81, 88.
- 39) *Ibid.*, pp. 77-80.
- 40) *Ibid.*, pp. iv-v, 106-111.
- 41) *Ibid.*, pp. 111-112.
- 42) *Ibid.*, pp. 111-112.
- 43) Woodruff, *op. cit.*
- 44) *Ibid.*, pp. 1-5.
- 45) *Ibid.*, pp. 5-11.
- 46) *Ibid.*, pp. 44-48.
- 47) *Ibid.*, pp. 56-73.
- 48) *Ibid.*, pp. 81-91.
- 49) Habib, *op. cit.* ハビブは、本調査当時、カマープログラムに関する正式な第三者評価や、「実施の質」に影響する要因に関する大規模調査はなされていないとしている (pp. 2-3)。
- 50) *Ibid.*, pp. 3-4.
- 51) *Ibid.*, pp. 25-30.
- 52) *Ibid.*, pp. 33-38.
- 53) *Ibid.*, pp. 7-24.
- 54) ここでいう「学校の重点目標」とは、具体的には、①学校のプログラム計画における「子どもの発達原則の活用」、②学校コミュニティにおけるすべてのメンバーによるプログラムの方針決定、③学校生活すべての局面における「親の関与」、④さらに学校の教育活動全体に援助専門職の関与がみられたとされる (*Ibid.*, p. 97)。
- 55) *Ibid.*, pp. 96-98.
- 56) *Ibid.*, pp. 265-270.
- 57) *Ibid.*, pp. 274-275.
- 58) Emmons, *op. cit.*
- 59) *Ibid.*, pp. 64-65, 142.
- 60) *Ibid.*, pp. 3-12.
- 61) *Ibid.*, pp. 1-2.
- 62) *Ibid.*, p. 2.
- 63) *Ibid.*, p. 62.
- 64) *Ibid.*, pp. 15-16.
- 65) *Ibid.*, pp. 65-66.
- 66) *Ibid.*, pp. 149-150.
- 67) *Ibid.*, pp. 152-153.
- 68) 援助専門職チームの調査研究として、Gibson-Robinson, Joi, *The Impact of Comer's School Development Program's Student Staff Support Team Process on High-Incidence Special Education Referrals in One Elementary School*, Unpublished Dissertation, Ed. D., University of North Carolina at Chapel Hill, 2010 (UMI Number 3403228) を参照。
- 69) ニューヘブン学区訪問 (2011年) におけるエール大学教授陣、教育長、小学校長および教師たちへのインタビュー調査による。

Abstract

The purpose of this paper is to review the literature on the implementation of the Comer School Development Program (SDP hereafter), in terms of both quality and equality of education. This paper describes the following three main issues. The first is an overview of some dissertations that investigated the implementation of SDP and a brief discussion of their research questions. The second is to examine what have been the problems in urban education, including the results from those researches. The third is to describe the key components of SDP implementation focusing on the developmental learning environments for all students. It is clear that the crucial point is to improve the school climate including the classroom climate. This paper concludes that the literature suggests the necessity of examining the context of the school climate in depth, focusing on developing positive interpersonal relationships among school participants (among students, staff, and parents).

Acknowledgment

I express my gratitude to Dr. Fay E. Brown, Camille J. Cooper, and Cynthia R. Savo, the Yale Child Study Center; and Dr. Reginald R. Mayo, the superintendent of New Haven Public Schools. Without whose assistance this study couldn't have been conducted. I am very appreciative of Cynthia's special support as an adviser and proof reader on this abstract. I also appreciate Camille providing me many dissertations about SDP studies.